

**Nationalstereotypen im deutsch-syrischen Verhältnis**  
Ein Beitrag zu interkultureller Kommunikation und zum  
DaF-Unterricht mit einer Presseanalyse zu Bürgerkriegszeiten in  
Syrien 2011-2013

**Inauguraldissertation**  
**zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie**  
**im Fachbereich A**  
**Geistes- und Kulturwissenschaften**  
**der Bergischen Universität Wuppertal**

**vorgelegt von**  
**Mona Greer**  
**aus Syrien**

**Wuppertal, im Oktober 2016**

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20181106-143538-1

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20181106-143538-1>]

*Für meine Familie  
&  
alle, die mich  
unterstützt & inspiriert  
haben*



*Künstler Rainer Greer*

*Zwischen Orient und Okzident*

# Inhaltsverzeichnis

<b>0. Einleitung</b> .....	1
1. Gegenstand und Ziele der Arbeit .....	3
2. Empirische Basis und methodisches Vorgehen .....	6
3. Zur Situation in Syrien .....	8
<b>I. Stereotype im Spiegel der Forschung</b> .....	12
1. Forschungsansätze zu Stereotypen .....	12
1.1 Begriffsklärungen .....	12
1.2 Stereotyp in der Sozialwissenschaft .....	21
1.3 Arten von Stereotypen .....	24
1.3.1 Auto-, Hetero- und Metastereotype .....	24
1.3.2 Denk- und Sprachstereotype .....	28
1.3.3 Nationale Stereotype .....	30
1.3.4 Kulturelle Stereotype .....	34
1.3.5 Visuelle Stereotype .....	35
1.4 Funktionen von Stereotypen .....	36
1.5 Mögliche Ursachen für die Entstehung von Stereotypen .....	42
1.6 Stereotype in linguistischen Untersuchungen .....	48
1.6.1 Explizite und implizite Stereotype .....	50
1.6.2 Wertende und normative Stereotype .....	55
1.7 Zwischenfazit .....	56
2. Stereotype in der interkulturellen Kommunikation und im DaF-Unterricht .....	60
2.1 Interkulturelle Kommunikation als Mittel der Verständigung über Stereotype.....	60
2.2 Interkulturalität im DaF-Unterricht .....	69
2.3 Stereotype in interkultureller Kommunikation und im interkulturellen Training ..	83
2.4 Kulturspezifische und historische Bilder aus dem arabisch-europäischen Kontext ...	94
2.5 Zusammenfassung der gegenseitigen Stereotype von Europäern und Arabern (gegenseitige deutsch-arabische Wahrnehmung) .....	97
2.5.1 Deutsche Bilder von arabischer Gesellschaft und Kultur .....	97
2.5.2 Syrische Bilder von deutscher Gesellschaft und Kultur .....	105
2.5.3 Kritische Betrachtung der Stereotype .....	112

<b>II. Erkundung nationaler Stereotype über Deutsche und Syrer</b> .....	115
1. Vorstudien zu Stereotypen an syrischen Universitäten und an der BUW .....	115
1.1 Zeitraum der Untersuchung .....	115
1.2 Methodisches Vorgehen und Hypothesenbildung .....	116
1.3 Arten und Inhalte der Fragebögen .....	126
2. Ergebnisse der Fragebögen .....	130
2.1 Ergebnisse der Befragung über Deutsche und Deutschland .....	130
2.2 Ergebnisse der Befragung über Syrer und Syrien .....	137
2.3 Zwischenfazit .....	145
3. Analyse semantischer Differentiale .....	148
3.1 Diagramme zu deutschen Probanden aus Deutschland und aus Syrien .....	148
3.2 Diagramme zu syrischen Probanden aus Damaskus und aus Homs .....	154
4. Syrische und deutsche Selbst- und Fremdwahrnehmungen .....	158
5. Zwischenfazit .....	163
<b>III. Aktuelle Nationalstereotype von Syrern in deutschen Printmedien</b> .....	165
1. Forschungsstand zu nationalen Stereotypen in Medien .....	166
2. Stereotype Berichterstattung als Problem und Notwendigkeit .....	168
2.1 Stereotype, Metaphern und Phraseologismen im Journalismus .....	172
2.2 Sprache und Darstellungsformen der Zeitung (journalistische Textsorten) .....	176
3. Auswahl von Stereotypen in dieser Untersuchung und Anlass der Unterbrechung .....	179
4. Forschungsinteressen, Hypothesenbildung und Ziele der Untersuchung .....	188
5. Methodische Anlage .....	190
5.1 Methodendiskussion .....	191
5.2 Vorgehensweise und Zeiträume der Untersuchung .....	193
5.3 Grundgesamtheit und Stichprobe .....	195
6. Aktuelle Bilder von Syrern in deutschen Printmedien .....	198
6.1 Beschreibung des Textkorpus .....	198
6.2 Auswertung und Analyse Kriterien von Stereotypen in deutschen Printmedien ...	198
6.2.1 Bürgerkrieg .....	199
6.2.2 Märtyrertum .....	203
6.2.3 Massaker .....	204
6.2.4 Demonstration .....	206

6.2.5 Diktatur .....	206
6.2.6 Sanktion .....	208
6.2.7 Flüchtling .....	209
6.2.8 Nationalstereotype in der Syrien-Berichterstattung 2001-2003 .....	214
6.3 Zwischenfazit .....	223
<b>IV. Stereotype im DaF-Unterricht: eine interkulturelle Perspektive .....</b>	<b>227</b>
1. DaF-Unterricht an syrischen Universitäten .....	229
1.1 Ergebnisse einer Lehrerbefragung .....	232
1.2 Stereotype in DaF-Lehrwerken: eine kritische Analyse .....	239
1.2.1 Analysekriterien und Vorgehensweise .....	239
1.2.2 Ausgewählte Ergebnisse .....	244
2. Vorschläge zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht .....	262
2.1 Möglichkeiten der Verwendung von Stereotypen im Unterricht .....	262
2.2 Arbeitsmöglichkeit zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht .....	264
3.3 Zusammenfassung und Fazit zu den Anregungen zum möglichen Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht .....	274
3. Entwicklung eines Kulturassimilators .....	282
3.1 Ziele des Kulturassimilators .....	283
3.2 Syrische Studierende und Flüchtlinge in Deutschland .....	286
3.3 Interkulturelle Ratgeber für Syrien und Deutschland .....	289
3.4 Kulturassimilator Deutschland für syrische Teilnehmende .....	290
3.5 Kulturassimilator Syrien für deutsche Teilnehmende .....	313
3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit .....	333
<b>V. Schlussbetrachtung und Ausblick .....</b>	<b>340</b>
<b>IV. Literatur .....</b>	<b>343</b>
<b>IIV. Anhang .....</b>	<b>367</b>
1. A .....	367
2. B .....	371
3. C .....	374

4. Diagramme .....	377
4.1 Diagram: Deutsche Probanden aus Deutschland .....	377
4.2 Diagram: Deutsche Probanden in Deutschland: GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal .....	378
4.3 Diagram: Deutsche Probanden in Syrien .....	379
4.4 Diagram: Deutsche Probanden in Deutschland und in Syrien .....	380
4.5 Diagram: Die GermanistikstudentenInnen der Universität Damaskus .....	381
4.6 Diagram: Die Probanden aus Homs .....	382
4.7 Diagram: Die Probanden aus Damaskus und Homs .....	383
5. Tabellenverzeichnis .....	384
5.1 Tabelle: Deutsche an der Bergischen Universität Wuppertal in Deutschland .....	384
5.2 Tabelle: Deutsche in der Verein Deutsche Sprache (VDS) in Deutschland .....	385
5.3 Tabelle: Lebende Deutsche in Syrien .....	386
5.4 Tabelle: Deutsche Touristen in Syrien .....	387
5.5 Tabelle: Die Deutschen (L.D. und deutsche Touristen) in Syrien .....	388
5.6 Tabelle: Die Deutschen (VDS und BUW) in Deutschland .....	389
5.7 Tabelle: Die Deutschen in Syrien (SY) und in Deutschland (DE) .....	390
5.8 Tabelle: Syrer (1. Studienjahr Universität Damas) in Syrien .....	391
5.9 Tabelle: Syrer (2. Studienjahr Universität Damas) in Syrien .....	392
5.10 Tabelle: Syrer (3. Studienjahr Universität Damas) in Syrien .....	393
5.11 Tabelle: (GermanistikstudentenInnen des 1. , 2. und 3. Studienjahres der Universität Damaskus) in Syrien .....	394
5.12 Tabelle: StudentenInnen der Al-Baath Universität Homs in Syrien .....	395
5.13 Tabelle: Higher institute of languages (HIL-Universität Homs) in Syrien .....	396
5.14 Tabelle: Angestellte -Homs in Syrien .....	397
5.15 Tabelle: Die Probanden aus Homs in Syrien .....	398
5.16 Tabelle: Die Syrer in Syrien .....	399
5.17 Die deutschen untersuchten Printmedien im Vergleich .....	400
6. Das Korpus .....	400
6.1 Zeitungsartikeln .....	400
6.2 Beispile aus den DaF-Lehrwerken .....	405
7. Abbildungsverzeichnis .....	420

## 0. Einleitung

*Wer sich selbst und andre kennt, wird auch hier erkennen:  
Orient und Okzident sind nicht mehr zu trennen.*

*Sinnig zwischen beiden Welten s ich zu wiegen, lass' ich gelten;  
Also zwischen Osten und Westen sich bewegen, sei's zum Besten!*

**(Goethe 1819)**

Orient und Okzident, das Morgenland und das Abendland, zwei unterschiedliche Welten in ihrer jahrhundertelangen Geschichte und in ihrer heutigen Gegenwart hatten und haben gemeinschaftliche Interessen und gegensätzliche Denkweisen. Das Wissenschaftsland Deutschland gehört zum Okzident, während Syrien zum Orient zählt.

Auffällig bei den Versen im „Westöstlichen Divan“ von Johann Wolfgang von Goethe ist, dass Goethe Dialoge zwischen Menschen und Kulturen führte. Er versucht eine Art Selbstorientalisierung, eine Anverwandlung an die „andere“ Kultur. Dadurch stellt sich heraus, dass im menschlichen Fühlen, Denken, Handeln und Glauben die Differenzen und Gegensätze verschwinden und der Blick frei wird auf einen gemeinsamen Reichtum.

Annemarie Schimmel fügt dazu an: „*Man kann dem Orient nicht in einer flüchtigen, kleinen Begegnung gerecht werden.*“<sup>1</sup> Bei der Erforschung der Stereotype über beide Länder und Völker spielt der Orient in einer „flüchtigen, kleinen Begegnung“ doch eine erhebliche Rolle, wenn es um historische und kulturelle Hintergründe in meiner Studie geht und man die gegenwärtigen anhaltenden kriegerischen Auseinandersetzungen auf syrischem Boden vor dem Hintergrund der gegensätzlichen Interessen von Orient und Okzident betrachtet. In der folgenden Untersuchung wird jeweils in verschiedenen Kapiteln Bezug darauf genommen.

Die Zugehörigkeit der beiden Länder zu zwei unterschiedlichen Kulturen und die sich daraus ergebenden Dialoge bilden den äußeren Rahmen dieser Forschungsarbeit.

Die politischen Ereignisse des sogenannten „Arabischen Frühlings“ und die kriegerischen Auseinandersetzung der Rebellen und Terroristengruppen wie des IS auf syrischem Boden prägen die globale Wahrnehmung Syriens und haben viele Diskussionen um das Land, das bisher nicht in der Weltöffentlichkeit stand, sein Volk, seine Kultur und Geschichte, aber auch Neugier und Interesse ausgelöst.

---

<sup>1</sup> <http://www2.uni-jena.de/journal/schlaglicht/essay.htm> (Stand: 17.05.16).

In dieser Arbeit sollen die Nationalstereotype im deutsch-syrischen Verhältnis untersucht werden. Die gegenseitigen Stereotype von Deutschen und Syrern (Arabern) stehen dabei im Mittelpunkt. Es wird nicht nur um eine deskriptive Analyse der allgemein vorherrschenden Bilder vom jeweils Anderen in den beiden Kulturen (der deutschen und der arabisch-syrischen) gehen. Vielmehr werden auch die Ursachen für dieses Bild vom Anderen in der Geschichte und im gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Bewusstsein beider Länder gegenübergestellt, verglichen und bewertet.

Neben der Erforschung der gegenseitigen Stereotype der Syrern und der Deutschen ist das zweite Ziel der Arbeit der Versuch, einen Beitrag zur interkulturellen Kommunikation und zum DaF-Unterricht zu leisten. Dabei soll die interkulturelle Kommunikation als Verständigungsmittel in der Weltgemeinschaft als Allgemeingut aller Menschen und Völker verstanden werden. Bei Neuland heißt es dazu: *„Angesichts der weltweiten Migrationsbewegungen, der vielfältigen Sprachkontakte, der transnationalen Vernetzungen von Wissenschaft, Wirtschaft und Medien gehören interkulturelle Erfahrungen zu unserem Alltag, auch innerhalb einer oft nur vordergründig kulturell einheitlichen Gesellschaft.“* (Neuland: 2013: 161).

Auch ist der Fremdsprachenunterricht nach Löschmann ein *„Quell von Stereotypisierung und des Gebrauchs von Stereotypen“* (Löschmann 1998:10). Im Sprachunterricht erwerben die Studierenden mit der neuen Sprache gleichzeitig Einblicke in eine andere Denk- und Lebenswelt. Dabei spielen Erwartungen, Vorwissen und Stereotype der Lernenden eine wichtige Rolle. In der interkulturellen Begegnung sind die Teilnehmer ständig mit Stereotypen und Vorurteilen konfrontiert, sowohl mit den eigenen als auch denen des Gegenübers.

Das gegenseitige Sich-Verstehen wird aber nur möglich sein, wenn deutsch-syrische Selbst- und Fremdbilder flexibler werden und der realen Situation angepasst werden können. Denn ein interkultureller Austausch kann nur dann stattfinden, wenn der Andere als Individuum wahrgenommen wird. Wird in der Begegnung mit dem Fremden nur die Bestätigung einer vorgefertigten Meinung gesucht und auch gefunden, entstehen keine intrakulturellen Dialoge, sondern vereinzelte, isolierte und isolierende intrakulturelle Monologe. Wenn die Selbst- und Fremdinterpretation verabsolutiert und als allgemein- und endgültig angesehen werden, ist kaum fruchtbarer Austausch möglich.

Da der Mensch von Kindheit an mit Stereotypen konfrontiert wird, neigt er selbst dazu, bewusst oder unbewusst in Stereotypen zu denken. Das nahe Umfeld wie Familie, Verwandte und NachbarInnen beeinflusst den Prozess der Stereotypisierung und liefert dem Menschen die ersten Vorstellungen und Vorurteile, die mit der Zeit als stereotypisierte Bilder gespeichert werden. Außer dem engen familiären Umfeld spielen auch die Schule und das gesellschaftliche Leben wie auch der Kontakt mit anderen Menschen in der Gemeinschaft eine große Rolle, solche Muster zu bilden und zu festigen oder auch zu ändern. Jedoch sind die persönlichen Erfahrungen und die ständige Konfrontation mit Menschen ein Weg, mehr Kompetenz zu gewinnen, sich mit den verschiedenen Vorurteilen und Stereotypen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise wird man dadurch offener und toleranter mit solchen Bildern umgehen.

Nur über Menschen, mit denen regelmäßig kommuniziert wird, kann ein fundiertes Urteil gebildet werden. Daher sind Vorurteile gegenüber fremden Kulturen oder Nationen, deren Mitgliedern man nie oder nur selten begegnet, besonders stark und hartnäckig.<sup>2</sup>

Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der Tatsache, dass in der nationalen Stereotypen-Forschung keine Studien oder Forschungen über Syrien vorliegen, möchte diese Arbeit einen Beitrag zur Stereotypenforschung leisten und das gegenwärtige Syrien- und Deutschlandbild bei Mitgliedern der jeweils anderen Nation erforschen und dokumentieren.

## **1. Gegenstand und Ziele der Arbeit**

Im ersten Kapitel werden verschiedene Ansätze, Theorien und Definitionen zum Begriff „Stereotyp“ angeführt und miteinander verglichen. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Gegensätze in den Definitionen herausgestellt. Verschiedene Meinungen und Ansätze über Stereotype, Vorurteile und Fremdbilder von Sprachwissenschaftlern unterschiedlicher Fachdisziplinen befassen sich mit dem Thema Stereotyp.

In dieser Arbeit soll untersucht werden, wie das Bild von Syrien dargeboten wird und welche generalisierenden Aussagen in den deutschen Printmedien häufig auftreten. Die Summe der Stereotype über das Land – Syrien – und über die Syrer bestimmt zum größten Teil das Bild, das den Lesern von Printmedien wie Zeitungen vermittelt wird. Daher ist es wichtig zu erforschen, welche konkreten sprachlichen Mittel und Realisierungen von Stereotypen im

---

<sup>2</sup> Vgl. Hirschmann 2010.

öffentlichen Diskurs in Deutschland über Syrien präsentiert werden und welche Funktion Stereotype in den untersuchten Texten haben.

Ein zweites Anliegen der Arbeit liegt in der Untersuchung der Rolle von Stereotypen im DaF-Unterricht wie auch in der interkulturellen Kommunikation.

Folgende Fragen werden die Arbeit begleiten: Welche aktuellen Stereotype tauchen in der Presse auf? Welche Funktionen erfüllen diese Stereotype? Wie gehen die DaF-Lehrwerke mit diesem Thema um? Was sagen Stereotype über die eigene Wahrnehmung des Fremden und des Vertrauten aus? Wo ist der Umgang mit Stereotypen heikel und bedarf einer Sensibilisierung?

Im ersten Kapitel werden die wichtigsten und grundlegenden Definitionen von Stereotypen und Vorurteilen in der Sozialwissenschaft, Linguistik und Medienwissenschaft vorgestellt und verglichen und dazu wird Stellung genommen. Es wird sodann eine Definition festgelegt, auf die sich die Arbeit stützt. Die Beschäftigung mit Stereotypen hat viele Ansätze, Theorien und Kernaussagen hervorgebracht, weist aber auch Defizite auf. Auch mit diesen wird sich das erste Kapitel meiner Arbeit anhand ausgewählter Veröffentlichungen von Sprachwissenschaftlern, Sozialpsychologen, Politik- und Medienwissenschaftlern auseinandersetzen.

Es geht darum, die historischen Hintergründe der gegenseitigen Stereotype über die syrische (arabische) und deutsche (europäische) Gesellschaft und Kultur sowie ihre gegenseitige Beeinflussung und Durchdringung bei der Begegnung beider Kulturgesellschaften in friedlichen und feindlichen Epochen darzustellen. Der Blick auf die arabische Gesellschaft und Kultur sowie Bilder vom Orient und über die Araber (die Syrer), die zur Bildung von Stereotypen führen, aber auch ähnliche Begriffe wie „Klischee“ oder „Vorurteil“ werden in ihren Abgrenzungen oder bestimmten Bezügen eingeordnet und differenziert.

Nach den begrifflichen Unterscheidungen der Stereotype werden ihre Merkmale, Funktionen, Wahrnehmungen und Wahrnehmungsfehler bestimmt und ihre möglichen Ursachen erforscht.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der Untersuchung der gegenwärtigen stereotypen Syrien- und Deutschlandbilder, und zwar den Auto- und Heterostereotypen der Syrer und der Deutschen in Syrien und in Deutschland. Zu diesem Zweck wurde an syrischen Universitäten

wie z. B. der Universität Damaskus, der Al-Baath-Universität Homs und Hama, dem Sprachzentrum (HIL)<sup>3</sup> der Universität Homs und an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) in Deutschland eine Fragebogenerhebung durchgeführt. In Syrien wurden auch deutsche Touristen und Deutsche, die in Syrien verheiratet sind und schon lange Zeit dort leben, sowie DaF-Lehrer einbezogen. In Deutschland wurden außerdem Mitglieder des Vereins der deutschen Sprache befragt. Alle Ergebnisse wurden zu Auto- und Heterostereotypen der Syrer und der Deutschen im deutsch-syrischen Verhältnis zusammengefasst, um Antworten auf die folgenden Fragen zu finden: Welche Deutschland- und Syrienbilder gibt es bei den Syrern und bei den Deutschen? Gibt es kulturelle Unterschiede?

Das dritte Kapitel wird sich mit der Medienanalyse und Stereotypenanalyse beschäftigen. In dieser Medienanalyse sollen anhand eines ausgewählten Korpus (Zeitungstexten) von drei überregionalen deutschen Tageszeitungen und eine Fachagentur die spezifischen sprachlichen expliziten und impliziten Merkmale von Stereotypen wie auch Denk-Stereotypen analysiert und erläutert werden. Diese Ergebnisse können keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, sondern zeigen Tendenzen über mögliche aktuelle Sprach- und Denkstereotype über die Syrer und Syrien in den deutschen Printmedien (Tageszeitungen) auf. Es wird sich mit dem Aussage- und Handlungsgehalt der Heterostereotype nach expliziten Prädikationen auseinandergesetzt.

Das vierte Kapitel wird sich der Rolle der Stereotype im DaF-Unterricht widmen. Gezeigt wird hier auch die positive Rolle der interkulturellen Kommunikation als Mittel der Verständigung über Stereotype im DaF-Unterricht. Manche Fachvertreter beziehen sich auf die Funktion von Vorurteilen und Stereotypen als Mittel der Komplexitätsreduktion<sup>4</sup>, was für den Fremdsprachunterricht von Vorteil sei, andere dagegen sind der Ansicht, dass Stereotype weder ausgeblendet noch artikuliert werden als schädlich für den interkulturellen DaF-Unterricht. Im Gegenteil sollten Stereotype kontroverses, gelegentlich erschreckendes gelegentlich amüsanter Thema des DaF-Unterrichts sein.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> „HIL“ steht als Abkürzung für „higher institute for languages“.

<sup>4</sup> Vgl. Rösch 1998:57 & Yu 2006:117

<sup>5</sup> Vgl. Volkmann, Laurenz 2010:94/ Husemann 1990:93 /Bayran et al. 1994:50/ Hu 1995:411

In diesem Kapitel werden die Wirkung und Funktion von Vorurteilen und Stereotypen und der didaktische Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht erläutert und kritisch beurteilt. Die Arbeit mit Stereotypen gilt als ein wichtiges Anliegen eines lernerorientierten DaF-Unterrichts. „*Stereotype leiten unser Handeln*“<sup>6</sup> und zeigen, welche Kulturstandards man vertritt. Die Thematisierung von Stereotypen scheint sehr wichtig zu sein, denn dadurch lernen die Studierenden, sich mit fremden Kulturstandards auseinanderzusetzen und sich die eigenen bewusst zu machen. Die Arbeit mit Stereotypen gibt den Studierenden Techniken an die Hand, die ihnen helfen können, kulturell bedingtes Missverstehen wahrzunehmen und dessen Ursachen zu erforschen, was letztlich interkulturelles Lernen ermöglicht. Die Arbeit mit Stereotypen fördert die interkulturelle Kompetenz, das interkulturelle Wissen und die interkulturelle Kommunikation (als Mittel der Verständigung über Stereotype) durch Neugier gegenüber anderen Kulturen und indem man lernt, Ambiguität auszuhalten.

Das letzte Kapitel wird eine Zusammenfassung aller Ergebnisse der Fragebogenstudie, der Medienanalyse und der kritischen Betrachtung von Stereotype in ausgewählten DaF-Lehrwerken beinhalten und einen Ausblick für weitere Forschungsarbeiten geben.

## **2. Empirische Basis und methodisches Vorgehen**

Die Untersuchung von Stereotypen über die Syrer und Syrien in den deutschen Printmedien geschieht mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Das Untersuchungsmaterial besteht aus Texten drei überregionaler deutscher Printmedien: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Süddeutsche Zeitung (SZ), Die Welt und KNA<sup>7</sup>. Die Auswahl der Zeitungstexte erfolgt nach definierten zeitlichen Kriterien und thematischen Aspekten wie Kultur, Wirtschaft und Politik.

Der gesamte untersuchte Textkorpus besteht aus etwa (128) Zeitungsartikeln. Es werden die wesentlichen Stereotype über Syrien herausgearbeitet und semantisch-pragmatisch klassifiziert. Die erarbeiteten Stereotype werden in morphologischen Wortfelder geteilt und erläutert.

Es werden zwei Zeiträume betrachtet: a) 15.03.2001-15.03.2003 (Anlass: „11. September“) als Exkurs und b) 15.03.2011-15.03.2013 (Anlass: „Arabischer Frühling“) als Hauptstudie.

---

<sup>6</sup> Heringer 2012: 95.

<sup>7</sup> „KNA“ steht als Abkürzung für „katholische Nachrichten Agentur“.

Die Zeitungsuntersuchung wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Textanalyse, Inhaltsanalyse, der Stereotypenforschung und des Sprachgebrauchs des Textes durchgeführt. Die ausgewählten Texte werden anhand definierter linguistischer Analysekriterien klassifiziert und bearbeitet.

In einer Vorstudie anhand von Fragebögen möchte ich die Auto- und Heterostereotype der Syrer und der Deutschen in Syrien und Deutschland erfassen. Dies geschieht mit einer qualitativen und quantitativen Untersuchung. Es wird davon ausgegangen, dass jedes Mitglied seiner Nation sich und seine Nation/Kultur als positiv einschätzt und die fremde Nation meistens negativ bewertet.

Stereotypen und Vorurteilen wird hier eine große Rolle dabei zugeschrieben, sich eine Meinung oder ein Bild über die Anderen zu machen. Diese vorgefasste Meinung gilt als nur schwer zu widerlegen. Insgesamt wurden 309 Fragebögen eingesammelt.

Die Daten wurden im Sommer 2010 und Winter 2011-2012 erhoben und die Untersuchung hat an zwei Orten zu unterschiedlichen Zeiten stattgefunden:

In der Zeit vor den Unruhen in Syrien von 2010 bis 2011 wurden drei Fragebogen-Versionen in Syrien und Deutschland ausgeteilt. Die Probanden in Syrien waren in drei Gruppen gegliedert: 1) Die Syrer waren Germanistik-Studenten der Universität Damaskus und Anglistik-Studenten der Al-Baath-Universität in Homs und Hama sowie Fremdsprachlerner am Sprachzentrum der Universität Homs.

2) Die befragten Deutschen waren Touristen, die im Rahmen einer kurzen Reise Syrien näher kennenlernen wollten, und Deutsche, die seit über 25 Jahren in Syrien leben.

3) Zudem wurden deutsche und syrische DaF-Lehrer in Syrien befragt. Die Probanden in Deutschland waren Mitglieder des Vereins Deutsche Sprache (VDS). In der Zeit der Unruhen in Syrien im Jahr 2012 wurden deutsche Studenten an der Bergischen Universität Wuppertal in Deutschland befragt. Ziel war es,

die Stereotype über Syrien und Syrer, wie z. B. „Syrien ist rückständig“, „Syrien ist frauenfeindlich“ und „Syrer sind Moslems“ zu erforschen und zu hinterfragen.

Somit greift die Arbeit auf folgende Methoden zurück: die quantitative und qualitative Untersuchung anhand der Fragebögen, die deskriptive Analyse/qualitative Inhaltsanalyse der Pressesprache und die DaF-Lehrwerkanalyse.

### 3. Zur Situation in Syrien

#### *Situation der deutschen Sprache in Syrien*

Der DaF-Unterricht in Syrien hat eine geringere Verbreitung als der Unterricht in englischer oder französischer Sprache an Schulen und Universitäten. Der DaF-Unterricht wird nur an den Universitäten wie auch am Goethe-Institut und einigen staatlichen und privaten Sprachinstituten durchgeführt.

Die deutsche Sprache wird als Nebenfach im Anglistikstudiengang gelehrt, wobei die Studierenden frei entscheiden, ob sie die deutsche oder französische Sprache als Nebenfach studieren. 2008 wurde die erste Germanistik-Abteilung in Syrien an der Universität Damaskus gegründet. Der DaF-Unterricht an den syrischen Universitäten ist lehrwerkorientiert. Im Kapitel vier werde ich ausführlicher zum Thema deutsche Sprache, DaF-Lehrer und DaF-Lehrwerke in Syrien Stellung nehmen.

#### *Historische und geschichtliche Hintergründe*

Die Kultur Syriens ist eine der ältesten Kulturen der Welt, die auf über siebentausend Jahre Geschichte zurückgeht. Auch der Begriff „Europa“ stammt aus Syrien. „Europa“ ist der Name einer syrischen Prinzessin.<sup>8</sup> Syrien war auch die Heimat des ersten Alphabets, der ersten Melodie und des ersten olympischen Rennens der Welt.<sup>9</sup> Der Historiker Will Durant und der französische Forscher Andre Barrow haben gesagt: „*Jeder Mensch hat zwei Heimatländer ... sein eigenes Heimatland und Syrien.*“<sup>10</sup> Damit drücken sie aus, dass Syrien als Wiege der Zivilisation gilt.

Syrien gehörte bis zum Ende des Ersten Weltkrieges zum Osmanischen Reich, das sich über die Türkei, Mesopotamien, Palästina, Jordanien und den Libanon erstreckte. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde das Gebiet nach ausländischen Interessen aufgeteilt. Großbritannien war interessiert am Irak und Palästina, Frankreich an Syrien und dem Libanon. Bei der Aufteilung des Osmanischen Reiches wurden neue Grenzen gezogen, die nicht mit den Interessen der dortigen Religionsgruppen und arabischen Stämme abgestimmt waren. 2001 begann initiiert

---

<sup>8</sup> <http://www.die-geobine.de/namen.htm> (Stand 01.02.16).

<sup>9</sup> <http://www.discover-syria.com/news/112> (Stand 19.02.16).

<sup>10</sup> <http://tishreen.news.sy/tishreen/public/read/229184> (Stand 09.03.16).

durch die USA der Kampf gegen den Terror mit dem Ziel einer Neuorientierung des gesamten Nahen Ostens.

Syrien gilt als ein heiliges Land. Die drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam entstanden im Nahen Osten mit Syrien im Zentrum. Außerdem bildet Syrien eine Brücke zwischen Orient und Okzident. Es war und ist auch heute noch ein Drehpunkt für Handel, Kultur und politische Verständigung. Syrien wird auch das „klopfende Herz der arabischen Nation“<sup>11</sup> genannt. In Syrien lebten viele Kulturen, die vor der Zeitrechnung existiert haben, und ihre Ruinen sind der Beweis dafür. Syrien liegt an der Seidenstraße und war dadurch für den Handel ein wichtiges Land. Damaskus gilt als die älteste Hauptstadt der Welt und war bis 750 Sitz der Umajjaden-Kalifen und damit Zentrum eines Großreiches von Spanien bis Zentralasien. Zu Syrien (Groß-Syrien) oder „Bilad Al-Sham“, wie es im Arabischen bezeichnet wird, gehörten damals auch der Libanon, Jordanien und Palästina. Nach den Besetzungen durch ausländische Mächte wie z. B. Frankreich und Großbritannien wurde das Staatsgebiet („Großsyrien“) aufgeteilt. Das jetzige Syrien ist heute im Vergleich zu früheren Zeiten ein kleiner Staat inmitten seiner Nachbarn Libanon, Irak, Türkei und Jordanien. Als Teil der Konkursmasse des Osmanischen Reichs stand Syrien zunächst unter französischer Mandats Herrschaft bis zu seiner Unabhängigkeit von Frankreich 1946.

Nach der Gründung des Staates Israel 1948 und der Vertreibung der arabischen Bevölkerung flohen 600000 Palästinenser nach Syrien wie zuvor viele Armenier und Tscherkessen, die nach dem Ersten Weltkrieg als Flüchtlinge nach Syrien kamen. So bildete Syrien schon immer eine Brücke zwischen den Religionen und Regionen und verfügt heute über ein Gemisch aus Kulturen, Völkern und Religionen. Die Mehrheit der Bevölkerung sind Muslime in verschiedenen Sekten. Daneben gibt es Christen als Minderheit sowie die Kurden im Norden und Osten als große Minderheit und Drusen im Süden des Landes. Das kennzeichnet Syrien als eine offene und tolerante Kulturgesellschaft.

Syrien war ein Land ohne Schulden und spielte eine sehr wichtige Rolle in der Politik des Nahen Ostens. Man sagt, dass es ohne Syrien keinen Frieden im Nahen Osten geben werde. Syrien verfügt über fruchtbare Gebiete, aber auch über Wüsten im Norden und Osten des Landes. Vor der Küste Syriens befinden sich gigantische Gasvorkommen und der internationale Kampf um Rohstoffe spielt nun auch in Syrien eine Rolle.

---

<sup>11</sup> Aus: <http://www.alfikralarabi.net/vb/showthread.php?t=28574> (Stand 01.02.16).

1963 kam die bis heute herrschende Baath-Partei an die Macht. 1967 verlor Syrien nach dem 6-Tage-Krieg die Golanhöhen an Israel, auch der Krieg 1973 endete mit einer Niederlage.<sup>12</sup>

### *Aktuelle Krise und Krieg in Syrien seit 2011*

Das Thema Syrien wurde wegen der ungewöhnlichen Auseinandersetzungen und des blutigen Vorgehens der Konfliktparteien in letzter Zeit in den Medien so stark wie nie zuvor behandelt. Syrien galt in der arabischen Welt als Land der Kulturen und Land des Friedens, es war vor dem Beginn des sogenannten „Arabischen Frühlings“ eines der sichersten Länder der Welt. Diese Situation hat sich ins Gegenteil verkehrt: Seit 2011 gehört Syrien zu einem der gefährlichsten und unsichersten Länder weltweit. Die Kämpfe der Rebellen und der verschiedenen Terrorgruppen mit der syrischen Armee in Syrien wurden in den Medien als Bürgerkrieg oder Stellvertreterkrieg angefeuert durch internationale Interessen bezeichnet.

Der junge syrische Präsident Baschar al-Assad z. B. muss innenpolitisch Barrieren zwischen den Alt-Baathisten, die keine Veränderungen wollen, den Muslimbrüdern, deren Aufstand in der Stadt Hama im Jahre 1982 von Baschars Vater Hafez al-Assad brutal niedergeschlagen wurde, den Säkularisten, die auf Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit pochen, sowie schließlich den islamischen Reformisten abbauen. Hinzu kommen die Konflikte zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen, allen voran zwischen Kurden und Arabern. Außenpolitisch verwendet Baschar al-Assad zum einen den Konflikt mit den USA und zum anderen mit Israel, um den Zusammenhalt in der Bevölkerung zu stärken und letztlich seine Macht zu festigen.<sup>13</sup>

Die aktuelle Krise und der Krieg in Syrien sind in den Medien im Jahre 2012 ein bestimmendes Thema mit vielen politischen Meldungen und unterschiedlichen Meinungen geworden.

Dem aktuellen Report des UN-Flüchtlingshochkommissariats (UNHCR) vom 20.06.2014 zufolge sind weltweit 51,2 Millionen Menschen auf der Flucht – davon 16,7 Millionen Flüchtlinge, knapp 1,2 Millionen Asylsuchende und 33,3 Millionen Binnenvertriebene.<sup>14</sup> Das

---

<sup>12</sup> Aus: <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelgeschichte/d-78589047.html> (Stand: 25.04.17).

<sup>13</sup> Vgl. Jammal 2007: 153.

<sup>14</sup> Aus: [http://medienservicestelle.at/migration\\_bewegt/2014/06/20/weltfluechtlingstag-512-millionen-vertriebene/](http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2014/06/20/weltfluechtlingstag-512-millionen-vertriebene/) (Stand: 27.06.14).

ist die höchste Zahl seit dem Zweiten Weltkrieg. Hauptursache für den massiven Anstieg ist der Bürgerkrieg in Syrien.

Die jetzige Lage in Syrien ist gekennzeichnet durch die schlimmsten und brutalsten Kämpfe der oben genannten Gegner. Die Medien haben die Syrien-Nachrichten rasch verbreitet. Viele dieser Nachrichten sind interessengeprägt und viele unbestätigte Augenzeugenberichte wurden von Nachrichtenagenturen übernommen und verbreitet. Durch die visuellen und Printmedien und ihre Nachrichten sowohl über die syrische Regierung als auch über die Aufständischen hat die Welt teilweise ein subjektives, einseitiges Bild über die Syrienkrise erhalten. Die Wahrheit konnte wegen der unterschiedlichen und auf Interesse ausgerichteten Meldungen und Meinungen nur schwer festgestellt werden.

Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Ansätze und Theorien sowie Definitionen zum Begriff Stereotyp angeführt und miteinander verglichen.

# **I. Stereotype im Spiegel der Forschung**

## **1. Forschungsansätze zu Stereotypen**

Mit Vorurteilen und Stereotypen haben sich schon viele Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachdisziplinen auseinandergesetzt. Stereotype gelten als alltägliche Phänomene und mit ihrer Funktion und Wirkung in den Prozessen kollektiver Identitätsbildungen für zahlreiche Forschungsbereiche von großem Interesse, z. B. für die Psychologie (insbesondere ihre Teilgebiete Sozialpsychologie und Psychoanalyse), Soziologie, Politik, Ethnologie, Geschichtswissenschaft, Semantik, Linguistik, Interkulturelle Germanistik und Interkulturelle Kommunikation.

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Ansätzen und Theorien sowie auch Definitionen zum Begriff „Stereotyp“ sowie verschiedene Meinungen über Stereotype, Vorurteile und Feindbilder angeführt und miteinander verglichen. Kulturspezifische Bilder aus dem syrischen Kontext werden dabei herausgearbeitet. Das Kapitel endet mit einer Definition des Stereotyp-Begriffs, der dieser Untersuchung zugrunde liegen soll.

### **1.1 Begriffsklärungen**

Ein Stereotyp bezeichnet ein vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil oder Vorurteil über sich oder andere oder eine Sache und gilt als festes, klischeehaftes Bild.<sup>15</sup> Der Begriff „Stereotyp“ setzt sich aus den griechischen Wörtern „stereos“ (starr, hart, fest) und „typos“ (Entwurf, feste Norm, charakteristisches Gepräge) zusammen. Der Begriff wurde am Ende des 18. Jahrhunderts von dem französischen Typografen Didot eingeführt und bezeichnete ursprünglich einen Vorgang in der Drucktechnik.

Die Bezeichnung von Stereotypen als eine spezielle Variante der Klasse der „Meinungen“ (beliefs) ist insbesondere in der sozialpsychologischen Forschung mittlerweile weitgehend unumstritten.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Duden 2006 [CD-ROM].

<sup>16</sup> Vgl. Ashmore/Del Boca 1981: 16; Gardner 1994: 3; Leyens/Yzerbyt/Schadron 1994: 11; Stroebe/Insko 1989: 5.

Ein Stereotyp ist demnach ein subjektives „*Wahrscheinlichkeitsurteil über das Bestehen einer Verbindung zwischen einem Objekt und einem Attribut*“ (Stroebe 1985: 8)

Als ein weiterer Bestandteil des Begriffs gilt das bereits angedeutete Element der Generalisierung, also die Verallgemeinerung der Wahrscheinlichkeitsurteile über spezifische Zusammenhänge zwischen Personen und Attributen auf alle Personen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet sind. Das heißt: „*Stereotypes are generalizations based on the membership to a category, i.e. beliefs that derive from the inference that all members of a given category share the same properties and are, therefore, interchangeable.*“ (Leyens/Yzerbyt/Schadron 1994: 17; vgl. McCauley/Stitt/Segal 1980: 196)

Objekte einer solchen Aussage können sowohl Angehörige einer irgendwie bestimmten Eigengruppe als auch Angehörige anderer Gruppen sein. Im ersten Fall spricht man von Autostereotypen, im zweiten Fall von Heterostereotypen.<sup>17</sup>

Stereotypisierung wird erfolgt nach Heringer in folgenden Schritten dargestellt: Selektion, Generalisierung, Kategorisierung, Petrifizierung.



Abb. I.1: Modell der Stereotypisierung nach Heringer 2012 (eigene Darstellung)

Das Modell der Stereotypisierung von Heringer stellt den Prozess der Stereotypisierung dar. Ein Individuum nimmt z. B. eine Situation durch die fünf Sinne Hören, Sprechen, Sehen, Riechen oder Fühlen wahr. Dann versucht es bewusst und manchmal unbewusst, diese Situation mental und sprachlich zu kategorisieren und zuzuordnen.

<sup>17</sup> Vgl. Ganter 1997: 1-6.

Wissen wird konstruiert, d. h. neue Informationen werden nicht einfach aufgenommen und abgespeichert, sondern in das bereits vorhandene Konstrukt integriert, welches dadurch unter Umständen überarbeitet oder erweitert werden muss. Diese strukturierende und systematisierende Arbeit des Gehirns bezeichnet man als Kategorisieren. So wird zum Beispiel nach wichtig, unwichtig, bekannt, unbekannt (aus-)sortiert. Es werden sogenannte Kategorien bzw. Schemata angelegt, deren Hauptcharakteristikum die Verallgemeinerung ist. Das Bilden von Kategorien erleichtert folglich die Orientierung in einer komplexen Umwelt und ermöglicht dem Individuum rasches Handeln. Durch das Kategorisieren ist es in der Lage, zu verstehen, also aufgenommene Informationen zu verwerten und in das bestehende System integrieren zu können.

Stereotyp und benachbarte Begriffe werden ausführlich voneinander unterschieden z. B.:

### **Stereotyp und Vorurteil**

Vorurteile sind vielfach durch Erziehung und Medien so stark verankert, dass Gesprächspartner trotz anderer Erfahrungen nicht bereit sind, sie aufzugeben oder zu relativieren.

Quasthoff trifft eine Unterscheidung aufgrund der kategorialen Trennung von Einstellung und Überzeugung und fasst das Stereotyp als Ausdruck für eine Überzeugung auf.<sup>18</sup>

Nach Allport bezeichnet eine Einstellung eine affektive Haltung gegenüber dem Bezugsobjekt. Eine Überzeugung spricht dagegen ihrem Gegenstand inhaltliche Qualitäten zu oder ab.<sup>19</sup>

Danach wäre der Satz *Ich kann Neger nicht leiden* der Ausdruck einer Einstellung und der Satz *Neger riechen schlecht* der Ausdruck einer Überzeugung.<sup>20</sup>

Von den weitaus meisten Autoren werden Vorurteile als eine Form der Einstellung definiert und nur von einigen wenigen wie Allport und Strzelewicz<sup>21</sup> werden dem Vorurteil beide Komponenten, die der Einstellung und die der Überzeugung, zugesprochen. Ich möchte mich hier Quasthoff anschließen, die die zweite Position als korrekt ansieht,

---

<sup>18</sup> Vgl. Quasthoff 1973:28

<sup>19</sup> Vgl. Allport 1971

<sup>20</sup> Vgl. Ganter 1997: 22-23

<sup>21</sup> Vgl. Strzelewicz 1972

„denn in beiden – sowohl in einer allgemeinen Einstellung der Antipathie gegenüber Negern etwa als auch in der Überzeugung, sie röchen schlecht – ist ein Voraus-Urteil über eine gesamte Gruppe von Menschen begründet, das in jedem Fall wertender Natur ist, unabhängig davon, ob der Einstellungs- oder der Überzeugungscharakter überwiegt.“ (Quasthoff 1973: 25)

## **Vorurteil und Feindbild**

Ein Feindbild ist eine Vorstellung von einer Person oder Sache als von einem Gegner oder Feind.<sup>22</sup>

Vorurteil und Feindbild sind immer in der Gesellschaft zu finden, weil sie Teil der Menschheitsgeschichte sind, doch sollte man sie voneinander unterscheiden.

Vorurteile können frei von Feindbildern oder auch zusammen mit ihnen bestehen. In anderen Worten heißt das, dass man ein Vorurteil über eine bestimmte Gruppe von Menschen haben kann, aber daraus folgend muss noch kein Feindbild entstehen. Im Gegenteil basieren die Feindbilder fast immer auf Vorurteilen.<sup>23</sup> Denn „*Vorurteile und Stereotypen dienen meist als Reservoir für Feindschaft.*“ (Brehl/Platt 2003: 29)

Feindbilder haben nach Benz drei Wirkungszusammenhänge. Erstens: *Selbstbestätigung und Ausgrenzung* (im Sinne von: „Ich bin/wir sind richtig und entsprechen der Norm.“). Zweitens: *Schuldzuweisung und Sinnstiftung* (im Sinne von: „Ich bin/wir sind die Guten, moralisch Überlegeneren.“). Drittens: *Angst und Realitätsverweigerung* (im Sinne von: „Ich muss mich/wir müssen uns schützen.“).<sup>24</sup>

Feindbilder schaffen in ihrer weiteren Konsequenz Ungerechtigkeit, Unmenschlichkeit und sind Voraussetzungen für Aggressionen und für Krieg.

## **Stereotyp und Image**

Goffman versteht den Terminus „Image“ als einen interaktionistischen Begriff, der einen positiven sozialen Wert bezeichnet und

---

<sup>22</sup> Vgl. Duden 2006 [CD-ROM].

<sup>23</sup> Vgl. Brehl/Platt 2003: 29.

<sup>24</sup> Vgl. Benz 1996: 9.

„den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion. Image ist ein in Terminus sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild, ein Bild, das die anderen übernehmen können.“  
(Goffman 1975: 10)

Wenzel unterscheidet zwischen den beiden Begriffen wie folgt:

Ein Image erwerben und besitzen kann ein Individuum als Individuum, ein Individuum als Mitglied einer sozialen Gruppe und eine soziale Gruppe als Grenze; ein Image wird durch die eigene Verhaltensstrategie erworben und aufrechterhalten und beinhaltet anerkannte Eigenschaften. Es zeigt sich ein soziales Eigeninteresse des Bezugsobjektes an einem Image. Das Image entsteht erst in der Interaktion und beruht somit auch auf eigenen Erfahrungen.

Ein Stereotyp ist niemals auf ein Individuum als Individuum gerichtet. Beim Stereotyp ist das Bezugsobjekt im Allgemeinen nicht am Aufbau und der Aufrechterhaltung des Stereotyps interessiert und beteiligt. Das Stereotyp ist nicht vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu sehen, sondern wird in der Sozialisation vermittelt.<sup>25</sup>

Eine allgemeingültige Definition sucht man mit Grunig (1993: 263) aber auch hier vergeblich: „*Image*’ has almost as many meanings as the number of people who use it“.

Dorsch-Jungsberger (1995: 88) ist der Auffassung, dass die: „*Perzeption, Vorurteile, Stereotypen sind der Stoff, aus dem sowohl Images als auch Nationenbilder (Hervorhebung im Original) geformt werden*“.

## **Stereotyp und Klischee**

In ihrer ursprünglichen Bedeutung entstammen die Begriffe „Klischee“ und „Stereotyp“ dem gleichen Bereich, dem der Druckkunst. Während „Stereotypie“ ein Verfahren zur Vervielfältigung von Hochdruckformen ist, bezeichnet das Klischee den vorgefertigten Druckstock für Abbildungen.<sup>26</sup>

Im Gegensatz zum Stereotyp ist der Objektbereich des Klischees nicht auf eine soziale Gruppe oder deren Mitglieder beschränkt, sondern er ist unbegrenzt. So weist Wackernagel-

---

<sup>25</sup> Vgl. Wenzel 1978: 32-33.

<sup>26</sup> Vgl. Wilpert 1969: 394

Jolles auf überindividuelle Modewendungen beim spontanen Sprechen wie „*Ich darf Sie, verehrte Anwesende, zu ... begrüßen*“, „*ich darf mich für ... bedanken*“. Dabei können Verben, Nomina und Sätze zu Sprechklischees werden.<sup>27</sup>

Als weiterer grundlegender Unterschied ist festzuhalten, dass eine Äußerung nicht in erster Linie durch das, was sie aussagt, zum Klischee wird, sondern durch die Häufigkeit ihres Gebrauchs. Der Aspekt des häufigen Gebrauchs spielt zwar auch bei den Stereotypen eine große Rolle, jedoch ist er nicht konstituierend für das Stereotyp. Für das Stereotyp ist der inhaltliche Aspekt entscheidend, denn es ist die Eigenschaft des Stereotyps, einer sozialen Gruppe oder deren Mitgliedern Eigenschaften oder Verhaltensweisen in verallgemeinernder, wertender und normativer Weise zu- oder abzusprechen. Eine Äußerung wird nicht allein deswegen schon zum Stereotyp, weil sie allzu häufig gebraucht worden ist.<sup>28</sup>

### **Stereotyp und Prototyp**

Der Prototyp gilt als Inbegriff dessen, was für eine bestimmte Art von Mensch, für eine berufliche, gesellschaftliche Gruppe gewöhnlich als typisch erachtet wird und wird auch als Vorbild und musterhafte charakteristische Ur- oder Grundform bezeichnet,<sup>29</sup> während ein Stereotyp als vereinfachendes, verallgemeinerndes Urteil oder ungerechtfertigtes Vorurteil über sich oder andere oder eine Sache bzw. ein festes, klischeehaftes Bild definiert ist.<sup>30</sup>

Aus linguistischer Sicht werden Stereotyp und Prototyp nach Hentschel folgende Aussagen zugeschrieben:

*„Prototypische und stereotype Kategorisierung haben, wie gesehen, vieles gemeinsam. Stereotype Eigenschaften können als Subtyp der prototypischen Eigenschaften verstanden werden. Stereotype Eigenschaften sind ähnlich wie die Eigenschaften der Prototypen weder notwendig noch ausreichend zur Abgrenzung der Kategorie. Daher das gemeinsame Moment der Möglichkeit von Ausnahmen. Prototypische und stereotype Eigenschaften können skalar sein, und die Mitglieder der Kategorie können unterschiedlichen Status haben.“* (Hentschel 1995: 36)

---

<sup>27</sup> Wackernagel-Jolles 1971: 244.

<sup>28</sup> Vgl. ebd. 1978: 34

<sup>29</sup> Vgl. Duden 2006 [CD-ROM].

<sup>30</sup> Vgl. ebd.

## Stereotyp und Fremdbild

Prokop unterscheidet zwischen Stereotyp und Fremdbild und kommt zu den folgenden Ergebnissen.

Stereotyp	Fremdbild
- wird von außen vermittelt, ohne individuelle Erfahrung	- wird im Laufe der individuellen Erfahrung gewonnen
- ist vielen oder fast allen Mitgliedern einer Gruppe gemeinsam	- ist selten größeren sozialen Gruppen gemeinsam
- enthält eine historische Dimension	- enthält keine historische Dimension
- ist sehr stabil	- ist relativ labil
- bezieht sich kaum auf Einzelpersonen, Personengruppen	- bezieht sich auf Einzelpersonen oder meist auf große soziale Gruppen
- stellt eine Verallgemeinerung dar	- stellt eine Spezifizierung dar <sup>31</sup>

## Stereotyp versus Kulturstandard

Thomas macht deutlich, dass Kulturstandards<sup>32</sup> Werte und Moralvorstellungen sowie Verhaltensüblichkeiten darstellen, die eine kulturelle Gruppe von der anderen unterscheidet; es sind also tatsächlich existierende Normen, deren Einhaltung eine reibungslose Interaktion gewährleistet.

*„Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert.“<sup>33</sup>*

<sup>31</sup> Vgl. Czyzewski/Gülich/Hausendorf/Kastner 1995: 192-194.

<sup>32</sup> Ein Beispiel macht den Unterschied deutlich: Deutsche Kulturstandards sind beispielsweise die Regelorientierung und „das Organisationsbedürfnis. Wie Richard Markowsky und Alexander Thomas in ihrem Werk *Studienhalber in Deutschland* deutlich machen, wurden diese Charakteristika quantitativ und qualitativ überprüft und anhand der deutschen Geschichte historisch belegt. Ein Stereotyp hingegen ist, dass alle Araber unpünktlich sind. Dieses Verhalten ist weder qualitativ noch quantitativ überprüft worden. Es ist offensichtlich, dass nicht alle Araber unpünktlich sind, dennoch ist dieses Denken fest in den Köpfen verankert und selbst wenn man einen pünktlichen Araber trifft, wird dieser durch den so genannten Subtypisierungprozess als Ausnahme von der Regel klassifiziert und in eine Subkategorie eingeordnet. Somit wird das Stereotyp geschützt; es wurde vor einer Falsifikation bewahrt (vgl. Stroebe 2001: 151). Dies bedeutet, dass einem Kulturstandard immer eine kulturspezifische Norm zugrunde liegt. Handelt es sich hingegen nur um die Vermutung, dass eine solche Norm existieren könnte, liegt ein Stereotyp vor.

<sup>33</sup> Thomas 1996: 112.

Während Kulturstandards<sup>34</sup> nur im Vergleich mit anderen Kulturen ermittelt werden können, da sie innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren werden, sind Stereotype teilweise „[...] based on second-hand information and opinions, output from the mass media, and general habits of thinking; they may even have been formed without any direct experience with individuals from the group.“<sup>35</sup>

Kulturstandards spannen im Gegensatz zu Kulturdimensionen<sup>36</sup> keine Dimension zwischen zwei Extrempunkten auf. Sie geben vielmehr ein kulturelles Muster wieder, das einem bestimmten Verhalten zugrunde liegt.<sup>37</sup> Sie sind stets in einem zeitlichen Kontext zu sehen und folgen dem sozialen Wandel in einer Gesellschaft.<sup>38</sup> „Kulturstandards können als ‚Denkwerkzeuge‘ zur Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Lernprozessen dienen. Sie müssen einer weiteren Differenzierung immer offen stehen, um einer Person als Individuum und nicht ausschließlich als Kulturträger wirklich gerecht werden zu können. Sie sind eher aufzufassen als begründete Fragen, die eine Person an eine interkulturelle Begegnungssituation stellen kann, um sie in ihrer Komplexität angemessen einschätzen und angemessen handeln zu können.“<sup>39</sup>

Da Kulturstandards laut Thomas als Maßstab dafür dienen, ob ein bestimmtes Verhalten von den Mitgliedern einer Gruppe oder Gesellschaft als „normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen“<sup>40</sup> oder ob es „abzulehnen“<sup>41</sup> ist, ist es wie bereits erwähnt wichtig, diese Standards

---

<sup>34</sup> Aus zahlreichen Forschungen und Gegenüberstellungen der deutschen mit anderen Kulturen wurden sechs deutsche Kulturstandards generiert: *Sachorientierung*: direkt, zielorientiert, persönlicher Besitz hat hohen Wert; *Wertschätzung von Strukturen und Regeln*: ordnungsliebend, klare Regeln und Strukturen als bevorzugte Voraussetzung für Erfolg und Qualität, viel Planung, Perfektionismus; *regelerorientierte, internalisierte Kontrolle*: Disziplin und Gerechtigkeit wichtig, Selbstständigkeit schon bei Kindern, Zuverlässigkeit, Moral; *Zeitplanung*: Planung von Öffnungszeiten, Arbeitszeiten und Freizeit, Wichtigkeit von Terminen, Zeitmanagement als Voraussetzung für Professionalität; *Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen*: im Privaten beziehungsorientiert, emotional und informell, im Beruflichen sachorientiert, rational und formell; *Direktheit der Kommunikation/schwacher Kontext*: sagen explizit und direkt, was sie meinen, Ehrlichkeit wichtig (Direktheit ist Ausdruck von Ehrlichkeit), schrecken nicht vor Konflikten und Kritik zurück (vgl. Thomas et al. 2003: 34, 47-185).

Nach Thomas ist das Offenlegen solcher kulturspezifischen Abweichungen in der menschlichen Kommunikation demnach unerlässlich, denn nur wer die eigenen und fremden handlungswirksamen Kulturstandards kennt und mit ihnen umzugehen versteht, kann Fehlinterpretationen vermeiden und kulturadäquate Verhaltensleistungen erbringen. (vgl. Thomas 1991: 57).

<sup>35</sup> Lustig 2003: 152.

<sup>36</sup> Geert Hofstede untersuchte 1980 in über 50 Ländern kulturelle Eigenschaften und leitete daraus zunächst vier Kulturdimensionen ab, die er später auf fünf erweiterte: *power distance*, *collectivism versus individualism*, *femininity versus masculinity*, *uncertainty avoidance*, *long-term versus short-term orientation* (vgl. Hofstede et al. 2005: 211).

<sup>37</sup> Vgl. Thomas et al. 2003: 60.

<sup>38</sup> Vgl. Thomas et al. 2003: 21.

<sup>39</sup> Thomas 2003: 22.

<sup>40</sup> Ebd. 1991:61.

<sup>41</sup> Ebd.

gegenüber Vertretern anderer Kulturen zu thematisieren und offenzulegen, damit diese sich anpassen können und nicht ausgegrenzt werden.

Denn Thomas ist sich sicher, dass grundsätzlich „*auch ein Ausländer und sein Verhalten auf der Basis der zentralen Kulturstandards beurteilt*“<sup>42</sup> wird. Er stellt sogar die Überlegung an, dass an Ausländer strengere Maßstäbe angelegt werden als an Einheimische.<sup>43</sup> Wenn ein Ausländer den Standards des fremden Landes entspricht, „*wird er eher anerkannt*“<sup>44</sup>, denn das Zurechtfinden im jeweiligen kulturellen Orientierungssystem, das sich an den nationalspezifischen Kulturstandards ausrichtet, ist auch ein Indikator für die „*Zugehörigkeit zur Gesellschaft*“.<sup>45</sup>

An dieser Stelle ergibt sich die Frage, wo die Grenzen zwischen Kulturstandards und Stereotypen bzw. Vorurteilen verläuft. Dies ist ein beachtenswertes Thema, auf das in dieser Arbeit aber nicht weiter eingegangen werden soll. Kulturstandards erfüllen die Funktion von Stereotypen: Sie kategorisieren kulturelle Eigenschaften, um Orientierung zu ermöglichen.<sup>46</sup>

Kulturelle Kategorisierungen, zum Beispiel in Form von Kulturstandards, ähneln den Stereotypen insofern, als dass sie durch Verallgemeinerung zu kategorischen Eigenschaften für eine bestimmte Personengruppe kommen<sup>47</sup>.

Heringer sieht die Modelle von Kulturdimensionen (Hofstede) oder Kulturstandards (Thomas) kritisch. Er meint, dass die vorgestellten Aspekte, Kontraste und Dimensionen sozusagen als Basiswissen der interkulturellen Kommunikation angesehen werden. Sie erscheinen eher wie kulturwissenschaftliche Beschreibungen von außen in einer scheinobjektiven Beschreibungssprache. Es bleibt immer der Blick von oben und von außen.<sup>48</sup>

Die Weitersetzung mit den Kulturstandards und Stereotypen wird ausführlich und mit praktischen Beispielen aus dem Alltag in Kapitel IV.3 geführt.

---

<sup>42</sup> Thomas 1988: 149.

<sup>43</sup> Vgl. ebd.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd.

<sup>46</sup> Vgl. Thomas et al. 2003: 21.

<sup>47</sup> „Kulturstandards sind kategoriale Bestimmungen und erfüllen deshalb die Funktion von Stereotypen. Sie unterscheiden sich aber von Vorurteilen gegenüber einer anderen Kultur, weil sie nicht vereinfachte, unreflektierte Bemerkungen, Meinungen und Einstellungen über eine Zielkultur widerspiegeln, sondern aus der systematischen Analyse realer und alltäglich erlebter Handlungssituationen heraus konstruiert werden.“ (Thomas et al. 2003: 21).

<sup>48</sup> Vgl. Heringer 2004: 158.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass von allen genannten begrifflichen Unterscheidungen zu Stereotypen die Begriffe „Klischee“, „Vorurteil“ und „Kulturstandards“ die meisten Gemeinsamkeiten mit dem Begriff „Stereotyp“ aufweisen, während die Begriffe „Image“, „Fremdbild“, „Prototyp“ und „Feindbild“ am wenigsten mit dem Stereotyp gemein haben.

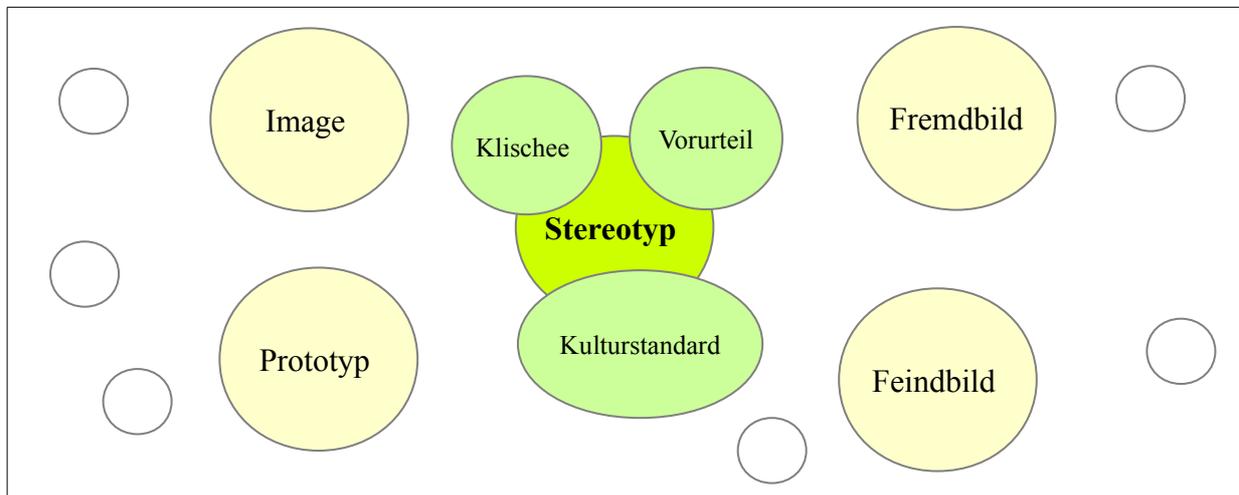


Abb. I.2: Gemeinsamkeit von Stereotypen mit den anderen Begriffen (eigene Darstellung)

In den nächsten Abschnitten werden weitere grundlegende Definitionen des Begriffs Stereotyp aus den Fachbereichen Sozialwissenschaft und Linguistik dargestellt und ebenso werden die Arten, Merkmale, Funktionen und mögliche Ursachen für die Entstehung von Stereotypen beschrieben.

## 1.2 Stereotyp in der Sozialwissenschaft

Der Begriff des Stereotyps gehört zu den besonders problematischen und umstrittenen Termini der Sozialwissenschaften. Die Bestimmung des Stereotypenkonzepts unter Bezug auf mangelhafte Prozesse der Meinungs- und Urteilsbildung hat zahlreiche konzeptionelle Ansätze in der Stereotypenforschung geprägt.

Obwohl der Begriff „Stereotyp“ von den meisten Menschen gleichgesetzt wird mit einem negativ behafteten Vorurteil, wurde der Begriff in der Fachliteratur im Jahr 1922 vom Soziologen Walter Lippmann eingeführt, um wertfrei und neutral zu betiteln, was Menschen über andere Menschen und deren soziale Zugehörigkeit denken.

Stereotype beeinflussen jeden einzelnen Menschen in seiner Wahrnehmung und seinem Denken. Dies ist schon rein biologisch erklärbar. Bereits ein Kind teilt die Welt, die es erlebt, in Kategorien und Gruppen ein. Alle Gruppen, denen es angehört, sind nach Lippmann die sogenannten in-groups des Kindes, alle anderen die out-groups. Die Gruppeneinteilung kann nicht wertfrei verlaufen; schon von Kindesbeinen an bewertet der Mensch Gruppen als positiv oder negativ. Die eigenen Gruppen werden hierbei zumeist positiv bewertet, während die out-groups dem Nichtgruppenmitglied negativ erscheinen. Es gibt jedoch auch out-groups, die positiv und sogar als erstrebenswert gewertet werden.

Bedingt durch diesen biologisch-kognitiven Prozess bilden sich Stereotype und werden teils über Generationen weitergegeben. Lippmann die Auffassung derer, die Stereotype behandeln, als seien sie erwiesene Tatsachen. Er folgert: „*For the most part we do not first see and then define, we define first and then see.*“<sup>49</sup> Somit sind für gewöhnlich erst Stereotype im Kopf eines Menschen, bevor er die Gruppe, über die er gerade denkt, selbst zu erkunden beginnt<sup>50</sup>.

Stereotype sind nach Lippmann „*Bilder in unseren Köpfen*“, es sind Bilder, die der Welt ihre Form aufprägen. Diese Bilder entstehen nicht aufgrund eigener Erfahrungen, sondern werden in der Sozialisation als gefestigte Bilder übernommen.

Wegen ihrer Notwendigkeit und Allgegenwärtigkeit in jedem Austausch zwischen Menschen sollte man Stereotype nicht grundsätzlich als defizitär ansehen oder ausschließlich falsifizieren wollen: „*Stereotypen sind keine Spiegelungen der Welt, die auf ihren Wahrheitsgehalt hin untersucht werden müssen, sondern sie stellen selbst aufgrund ihrer Existenz in den Köpfen der Menschen und in zwischenmenschlichen Beziehungen eine gesellschaftliche Realität dar und ‚verdienen‘ es, als solche untersucht zu werden.*“ (Hahn 1995a:13)

Der Begriff Stereotyp“ wurde von Lippmann für die Sozialwissenschaften fruchtbar gemacht. In seinem 1922 erschienenen Buch „*Public Opinion*“ wurde er zum ersten Mal als Begriff im Sinne von „*pictures in our head*“ benutzt. Es hat dann über ein halbes Jahrhundert gedauert, bis er sich durchgesetzt hat.

---

<sup>49</sup> Ebd.: 89.

<sup>50</sup> Stereotypenkonsistente Beobachtungen hingegen gelten als „typisch“. Die Folge ist eine sich selbst erfüllende Prophezeiung (self-fulfilling prophecy), die das Stereotyp verstärkt und empirisch nicht falsifizierbar macht (vgl. Roth 1998: 32; Allport 1971: 182). Das erklärt die Resistenz von Stereotypen gegenüber rationalen Argumenten (vgl. Hahn 2007). Diesen Mechanismus beschrieb schon Lippmann: „(...)wir neigen dazu, nur wahrzunehmen, was wir in der Gestalt ausgewählt haben, die unsere Kultur für uns stereotypisiert hat.“ (Lippmann 1964:63).

Lippmann führt den Begriff „Stereotyp“ als Ausdruck für die von der Kulturgemeinschaft vorgeprägten und vom Einzelnen übernommenen Konzepte ein, mit denen der Mensch die Welt wahrnimmt.

Bildende Kunst, Literatur, Philosophie und Religion vermitteln dem Menschen Denkschemata, mit deren Hilfe er die Welt sieht und interpretiert:

*„In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture.“* (Lippmann 1949: 81).

Die Eigenart des Menschen, in Stereotypen zu denken, hat für Lippmann positive und negative Aspekte. Einer der negativen Aspekte liegt darin, dass vorgeformtes Denken es Menschen erschwert, aus sich selbst heraus zu sehen. Es besteht die Gefahr, dass der Einzelne seine Umwelt nur noch typisiert wahrnimmt und sie auf einige Schemata reduziert. Die Neigung des Menschen, in Stereotypen zu denken, führt Lippmann auf das Verlangen nach Vereinfachung und Bequemlichkeit zurück. Andererseits erkennt er aber auch in dem Denken in Stereotypen zwei positive Funktionen, nämlich die der „*Ökonomie*“ und die der „*Verteidigung*“.

Eine Typisierung erweist sich bis zu einem gewissen Grad als notwendig, um den Einzelnen überhaupt handlungsfähig zu machen. Es ist auch notwendig, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu erkennen: *„uniformities sufficiently accurate, and the need of economizing attention is so inevitable, that the abandonment of all stereotypes for wholly innocent approach to experience would impoverish human life.“* (Lippmann 1949: 90).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lippmann unter Stereotypen die Konzepte versteht, mit denen der Mensch die Welt wahrnimmt und interpretiert. Sie erfüllen eine denkökonomische Funktion, eine Verteidigungsfunktion und eine Orientierungsfunktion. Damit verweist der Lippmannsche Begriff des Stereotypes, wie er in der neueren Soziologie verstanden wird, auf „Alltagswissen“.<sup>51</sup>

In Laufe der Entwicklung der Sozialwissenschaften erfolgte eine Eingrenzung des Begriffes. Während sich bei Lippmann der Begriff „Stereotyp“ auf die Gesamtheit der konstanten überdauernden Strukturen einer Kulturgemeinschaft bezog, wurde der Begriff im Laufe der

---

<sup>51</sup> Vgl. ebd.: 19-21.

Entwicklung auf das Typische und Auffällige von Gruppen von Menschen verschiedener Herkunft beschränkt, die miteinander in Interaktion treten, so meint Manz<sup>52</sup>.

Bausinger<sup>53</sup> beklagte vor über 20 Jahren, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Stereotypen meist darauf beschränke, „*sie an der Realität zu messen und so die Defizite der Übergeneralisierung, der Erstarrung und Immunisierung nachzuweisen*“ (Bausinger 1987: 13).

Im folgenden Abschnitt soll ein Überblick über die wichtigsten und in der Fachliteratur am häufigsten diskutierten Arten von Stereotypen vorgestellt werden.

### **1.3 Arten von Stereotypen**

#### **1.3.1 Auto-, Hetero- und Metastereotype**

##### **Autostereotype**

Autostereotype/Eigenstereotype sind individuelle Stereotype mit idiosynkratischen Merkmalen, die nur für ein Individuum typisch sind. Es sind Stereotype über sich selbst oder über die eigene Gruppe sowie Einstellungen gegenüber der eigenen Identität. Meistens betreffen sie nationale und symbolische Repräsentationen. Autostereotype sind also Bilder, die man über die eigene Kultur hat.<sup>54</sup>

Beispiele für Autostereotype der Araber:

Die Araber sehen sich naturgemäß wesentlich positiver und schreiben sich selbst sehr positive Eigenschaften zu. Typische arabische Selbstbilder umfassen Großzügigkeit, Menschlichkeit, Höflichkeit, Tapferkeit, Ehrenhaftigkeit, Loyalität, Sittsamkeit, Familienehre, Humor, Religiosität und Gastfreundschaft. Araber sind auch stolz und schauen auf viele herunter wie z. B. auf die im Süden, aber auch auf Inder, Südost- und Ostasiaten. Das gilt besonders für

---

<sup>52</sup> Als weitere Charakteristika hebt Manz die Erwartungshaltung hervor, die durch die Stereotype ausgedrückt wird, und ihre Tendenz zur übergroßen Vereinfachung. Stereotype fördern den Zusammenhalt der Gruppe und erleichtern dem Einzelnen die Identifikation mit der Gruppe. (vgl. Manz 1968)

Auch Hofstätter hebt den Erwartungscharakter von Stereotypen hervor. Für ihn sind es Leitbilder, die sich zwar als Aussagen über Bestände präsentieren, denen man aber nur gerecht werden kann, wenn sie als Erwartungen aufgefasst werden, die man hinsichtlich einer Menschengruppe hegt.

<sup>53</sup> Für Bausinger erfüllen die Stereotypen drei Leistungen: Stereotype haben einen relativen Wahrheitsgehalt, sie erfüllen eine Orientierungsfunktion und sie haben eine realitätsstiftende Wirkung (vgl. Bausinger 1987: 13).

<sup>54</sup> Vgl. Bartmiński 2007:229f.; Błuszkowski 2003:13-17.

Israelis („der Feind“), aber auch für Amerikaner und die Türken als Vertreter der Besatzungsmacht durch drei bis vier Jahrhunderte.<sup>55</sup>

### **Heterostereotype**

Heterostereotype/Fremdstereotype sind hingegen gesellschaftliche Stereotype, deren Perspektive auf das Fremde gerichtet ist. Heterostereotype sind also Bilder, die man über die fremde Kultur hat. Es sind Fremdbilder, die sich meistens auf die Mitglieder einer anderen Gruppe, auf das andere Geschlecht, ein anderes Land oder eine andere Religion beziehen. Ethnische Stereotype sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Gruppen bestimmte Gruppenmerkmale zuweisen, ohne ihre Individuen zu nennen. Sie erfreuen sich besonderer Langlebigkeit und sind nur schwer abzuschaffen, weil Menschen, die zu ethnischen Stereotypen neigen, besonders starre Persönlichkeiten sind und in den meisten Fällen einer strengen Erziehung unterworfen waren.<sup>56</sup>

Beispiele für Heterostereotype von Arabern über die Europäer:

Europäern werden viele oft negative Eigenschaften zugeschrieben<sup>57</sup> wie z. B.:

- moralische Verkommenheit: sexuelle Freizügigkeit, mangelnder Familienzusammenhalt, Desinteresse selbst an den engsten Familienmitgliedern, geschmackloser Humor, Unhöflichkeit und Arroganz, mangelnde Gastfreundschaft, wenig feinfühlig, Alkoholkonsum, Ungläubigkeit bzw. Kirchenferne,
- Aggressivität: Kreuzzüge, Kolonialismus, Globalisierung,
- Verlogenheit und Kulturimperialismus: Kaschierung dieser Aggressivität und von Geschäftsinteressen durch passende Ideologien (Entwicklungsmodelle, Menschenrechte, Humanismus, Orientalismus etc.),
- Kälte, Disziplin und einseitig materielle Ausrichtung,
- Organisiertheit, Zielgerichtetheit, logische Rationalität und Effizienz.

Die Europäer gelten als libertinär und die Araber sehen sich vielfach bedrängt vom Westen, weil er schon immer aggressiv gegenüber dem Islam agierte. Er überschwemmt die

---

<sup>55</sup> Vgl. Melikian 1977; Kiehling 2009; Feghali 1977; Haque 1995; Karim 1997; Najjar 2000; Nobles/Sciara 2000; Scarborough 1998; Suleiman 1989; Suleiman 1973; Imam 2013; Jammal 2007.

<sup>56</sup> Vgl. Bartmiński 2007:229f.; Błuszkowski 2003:13-17.

<sup>57</sup> Vgl. Kiehling 2009; Feghali 1977; Haque 1995; Karim 1997; Najjar 2000; Nobles/Sciara 2000; Scarborough 1998; Suleiman 1989; Suleiman 1973; Imam 2013; Jammal 2007.

arabischen Länder mit seiner Lebensweise und es steht zu befürchten, dass diese die arabischen Werte korrumpieren. Von den westlichen Medien und Wissenschaften wird ein negatives Zerrbild des arabischen Raumes gezeichnet. Seine großen kulturellen und zivilisatorischen Leistungen werden keineswegs anerkannt.<sup>58</sup>

Auf theoretischer Ebene sieht Hofstätter bezüglich der Auto- und Heterostereotypen für die Verständigung zwischen Nationen folgende Konstellationen:

- die Autostereotype beider Nationen ähneln sich
- die jeweiligen Auto- und Heterostereotype beider Nationen ähneln sich
- das vermutete Heterostereotyp einer ersten über eine zweite Nation stimmt mit dem Autostereotyp der zweiten Nation überein
- das vermutete Heterostereotyp einer ersten über eine zweite Nation stimmt mit dem Autostereotyp der ersten Nation überein
- die Heterostereotype beider Nationen über eine dritte Nation ähneln sich<sup>59</sup>

Je ähnlicher sich reale oder vermutete Selbst- und Fremdbilder sind, desto größer ist demnach das Verständnis zwischen zwei Nationen.

Für Kenneth E. Boulding sind hingegen weniger die jeweiligen Auto- und Heterostereotype zweier Nationen konstitutiv für die Imagebildung in ihren Beziehungen zueinander als folgende real fassbare Dimensionen<sup>60</sup>:

- der geografische Raum, das Territorium und seine Grenzen
  - Feindschaft bzw. Freundschaft zwischen beiden Staaten
  - politische, ökonomische und militärische Stärke bzw. Schwäche beider Staaten im Vergleich
- Einigkeit besteht darüber, dass Vorstellungen über andere Länder und damit verbundene Stereotype immer vom historischen Kontext abhängen.

In der Regel weichen die Heterostereotype von den Autostereotypen ab, was im freundschaftlichen Umfeld zur Erheiterung, im geschäftlichen Umfeld leicht zu Spannungen

---

<sup>58</sup> Vgl. ebd.

<sup>59</sup> Vgl. Hofstätter 1971: 122 und vgl. Hofstätter 1960: 30ff.

<sup>60</sup> Vgl. Wilke 1989: 15f.

führen kann. Diese Unterscheidung zwischen den beiden Blickwinkeln verdeutlicht die Relativität, die Stereotypen inhärent ist.<sup>61</sup> „Auto- und Heterostereotype sind potentielle Verständigungsbarrieren, über die man informiert sein sollte, deren Bedeutung für aktuelle Situationen jedoch jeweils zu prüfen ist.“ (Apeltauer 2001: 7-8)

In einer Untersuchung zur Fremdwahrnehmung müssen sowohl die jeweiligen Selbst- als auch Fremdbilder Beachtung finden<sup>62</sup>, die Wahrnehmung des fremden Landes nicht ohne die Wahrnehmung des eigenen Landes zustande kommt:

*„Die Art und Weise, wie ein Volk ein anderes wahrnimmt, die Bilder und Stereotypen, die über das andere Volk bestehen, geben nicht nur darüber Auskunft, wie das fremde Volk von dem Betrachtenden gesehen wird. Sie sagen oftmals noch viel mehr darüber aus, wie das betrachtende Volk sich selbst sieht und definiert; kurzum: sie geben Aufschluss über seine Selbstwahrnehmung und nationale Identität.“* (Müller 2004: 38)

Quandt (1989: 37) sieht in dem Verhältnis „wir und die anderen“, auf dem unsere Identität beruht, eine „zentrale Grundstruktur in unseren inneren Welt- und Menschenbildern“, wobei das Fremde „vor allem unter den Polaritäten nah/entfernt, stark/schwach, gut/böse gesehen“ wird. Das erklärt auch die Tatsache, dass „alle Völker sich selber eine Reihe hervorragender Tugenden, ausgezeichneter Vorzüge zu[schreiben] und schon dem Nachbarvolk, (sic!) ebensoviele Fehler, Schwächen, Unzulänglichkeiten“ (Hellpach 1954: 12)

## **Metastereotype**

Bestimmt wird das eigene Verhalten auch durch ein vermutetes Auto- und Heterostereotyp: Man denkt, dass die anderen einen so sehen, oder man denkt, dass die anderen denken, man selbst würde sich so sehen usw. Solche Stereotype werden als *Metastereotype* bezeichnet und von Vorauer et al. definiert als „a person's beliefs regarding the stereotype that outgroup members hold about his or her own group.“ (Vorauer/Main/O'Connell 1998: 917)

In Kapitel II werden die Auto- und Heterostereotypen von den Syrern und Deutschen mit Hilfe eines Fragebogens herausgestellt, analysiert und gegenübergestellt.

---

<sup>61</sup> Vgl. Hofstätter 1960: 14.

<sup>62</sup> Vgl. Süßmuth 1997: 219.

### 1.3.2 Denk- und Sprachstereotype

Unter die Kategorie **Denkstereotype** fallen auch nationale und regionale Stereotype, die mit den Zielstellungen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts besonders eng verbunden sind. **Sprachstereotype**<sup>63</sup> sind im Gegensatz zu Denkstereotypen durch „*vorgefertigte Syntagmen oder Sätze*“ (Löschmann 2001: 159) gekennzeichnet.

Bei dieser Einteilung macht Löschmann jedoch darauf aufmerksam, dass die beiden Hauptgruppen Merkmale von sowohl positiven als auch negativen Stereotypen enthalten. Den Denkstereotypen liegt meistens das Schema „alle x sind y“ zugrunde. Zu dieser Kategorie werden Eigen- und Fremdstereotype, ethnische, geschlechtliche und ideologische/politische Stereotype gezählt. Auf die Sprachstereotype wird im Anschluss eingegangen.

Sprachstereotype verdeutlichen, dass Stereotype eng mit der Sprache zusammenhängen, obwohl auch auf nonverbaler Ebene kommuniziert werden kann, wie z. B. mithilfe von Karikaturen.<sup>64</sup> Als sprachliche Elemente des Weltbildes stellen Stereotype nur einen Interpretationsversuch der Wirklichkeit und nicht ihre Widerspiegelung dar. Die Stereotypisierung macht sich sowohl auf der semantischen als auch auf der formalen Ebene bemerkbar, was zu folgenden Unterarten von sprachlichen Stereotypen führt (Tokarski 1998: 125):

- Topoi sind allgemeingültige feste Meinungen oder Urteile, deren Verbalisierung in Form von umgangssprachlichen, aber noch nicht festen semantischen Verbindungen Ausdruck findet, z. B.: *Die Arbeiter fluchen*.
- Formeln äußern sich in bestimmten festen semantischen Verbindungen, wie z. B. in Vergleichsätzen: *Er ist schmutzig wie ein Schwein. Er ist emsig wie eine Biene*.
- Idiome sind Wortverbindungen, deren Bedeutung unvorhersehbar und deren semantische Motivation undurchschaubar ist, weil sich die Gesamtbedeutung dieser Wendungen nicht aus

---

<sup>63</sup> Zu den Sprach- (linguistischen) Stereotypen gehören unter anderem die semantischen Stereotype, syntaktische Stereotype, morphosemantische Stereotype, lexikalische Stereotype, metaphorische Stereotype, pragmatische Stereotype und kollokative Stereotype. (vgl. Reiß 1997: 181-191).

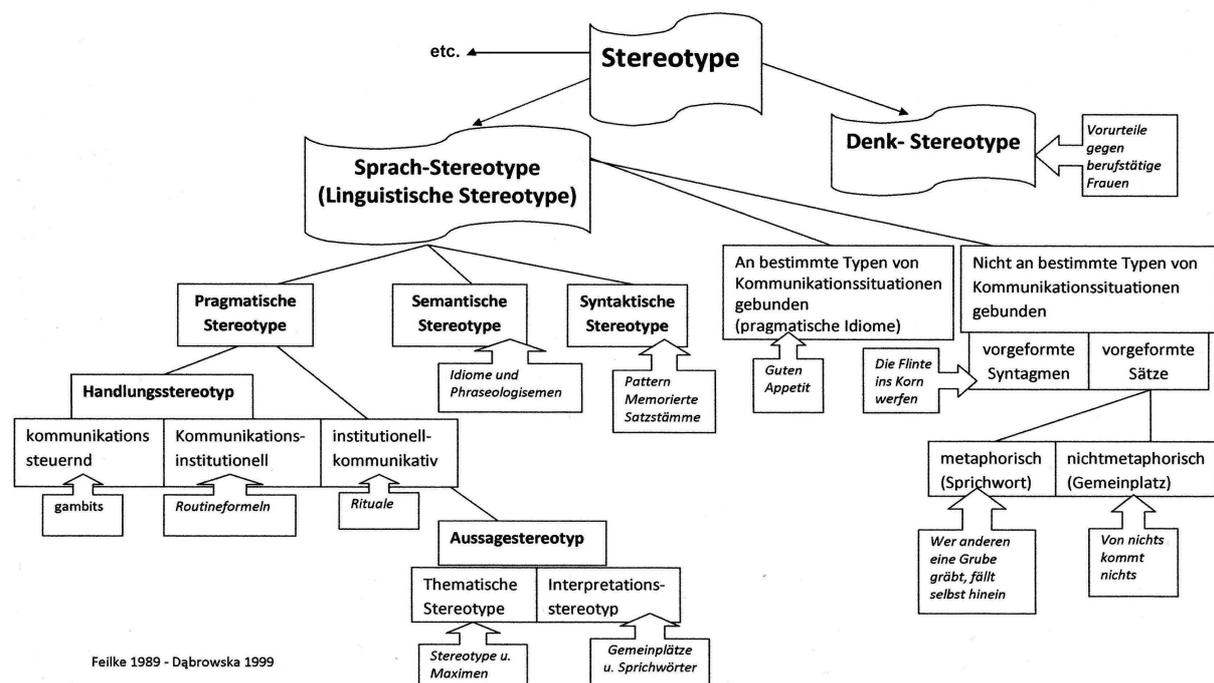
<sup>64</sup> Vgl. Bartmiński 1998: 65.

den Einzelbedeutungen der sie konstituierenden Elemente ableiten lässt, z. B.: *den Teufel an die Wand malen; einen Bock schießen.*

Nach Bartmiński (2007: 71) sind für sprachwissenschaftliche Analysen besonders die Formeln als sprachliche Exemplifizierungen von Stereotypen von größter Bedeutung.

Eine begriffliche Abgrenzung zu Termini wie „Idiom“, „Topos“, „Phraseologismus“, „Sprichwort“, „geflügeltes Wort“ etc. ist nicht erforderlich. Durch die Beispiele wird in hinreichendem Maße klar, was mit sprachlichen Stereotypen gemeint ist.

Stereotype sind Satzformeln mit syntaktisch gleichbleibendem Grundmuster der Art *was zu viel ist, ist zu viel*. Neben solchen Routineformeln rechnet Coulmas alle Redewendungen, Sprichwörter und Gemeinplätze zu den Stereotypen und weitet damit deren Umfang auf alle Arten mehr oder weniger fester Wortfolgen aus. „*Verbale Stereotypen*“, wie er sie nennt, sind demnach „*alle festen Lexemverbindungen, die [...] von den Sprechern unabhängig von den grammatischen Regeln der Sprache erlernt werden.*“ (Feilke 1989)



Feilke 1989 - Dąbrowska 1999

Abb. I.3: Stereotyp-Unterteilung nach Gülich (1978), Feilke (1989), Dąbrowska (1999), Löschmann (2001)<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Die Stereotyp-Unterteilung nach Feilke 1989/Dąbrowska 1999 könnte man noch erweitern. Mit dem ‚etc.‘ wird eine Erweiterung der Unterteilung des Begriffes ‚Stereotyp‘ unternommen. Unter ‚etc.‘ könnte man weitere Ergänzungen zufügen wie z. B. visuelle Stereotype, kulturelle Stereotype, materielle Stereotype, Räumliche Stereotyp, Ethnische/„rassische“ Stereotype, Religiöse Stereotyp, Geschlechtliche Stereotype, Alterstereotype, Berufliche Stereotype, Ökonomische und Klassen Stereotype, Körperstereotype usw.

Auch Feilke setzt Stereotypie mit Festigkeit von Wortverbindungen gleich, indem er sich auf die Dudendefinition von Stereotypie als etwas „Feststehendem“, „Unveränderlichem“ und „immer Wiederkehrendem“ beruft.

Er fasst die unterschiedlichen Herangehensweisen an den Stereotypenbegriff wie folgt zusammen:

- Verbale Stereotype sind feste linguistische Strukturen und als solche Gegenstand der Phraseologie.
- Verbale Stereotype bringen stereotypes Wissen zum Ausdruck. Als solche sind die Gegenstand der Psychologie, v. a. der Sozialpsychologie und der Vorurteilsforschung.
- Verbale Stereotypen sind sprachliche und soziale Routinehandlungen. Als solche sind sie Gegenstand einer Soziologie der Routine und des Rituals.

### 1.3.3 Nationale Stereotype

Die in der Stereotypenforschung am häufigsten untersuchten Themen bezogen sich traditionell auf nationale und rassische Stereotype (Katz/Braly 1933), Personen-Stereotype im Rahmen der Rollen-Theorie, Berufs-Stereotype, regionale Stereotype, ideologische Stereotype bis hin zu den von der Genderforschung untersuchten Geschlechter-Stereotypen<sup>66</sup>. Eine Taxonomie der nationalen Vorurteile und Urteile über Völker nach der Art, in der sie Aussagen über soziale Sachverhalte enthalten, lässt sich wie folgt strukturieren:

- (1) Das S1/S2-Urteil (Heterostereotyp): Ein Deutscher sagt, die Engländer seien voller Humor;
- (2) Das S1/S1-Urteil (Autostereotyp): Ein Berliner sagt, die Berliner seien schlagfertig;
- (3) Das S1/(S2/S1)-Urteil (vermutetes Heterostereotyp): Ein Deutscher sagt, die Italiener hielten alle Deutschen für aggressiv;
- (4) Das S1/(S2/S2)-Urteil (vermutetes Autostereotyp): Ein Deutscher sagt, die Amerikaner hielten sich für hilfsbereit.<sup>67</sup>

Heringer ist der Auffassung, dass eine wichtige Kategorie, an der Stereotype festgemacht werden, Bevölkerungsgruppen und Nationen sind. Das folgende Beispiel von Valéry Giscard d'Estaing, französischer Staatspräsident von 1974-1981, nutzt Nationalstereotype.

---

<sup>66</sup> siehe Lilli 1982.

<sup>67</sup> Beispiele nach Schäfer/Six 1978: 20.

„Der Himmel ist dort, wo die Polizisten Briten sind, die Köche Franzosen, die Mechaniker Deutsche, die Liebhaber Italiener und alles von den Schweizern organisiert wird. Die Hölle ist dort, wo die Köche Briten, die Mechaniker Franzosen, die Liebhaber Schweizer und die Polizisten Deutsche sind und alles von den Italienern organisiert wird.“

Ein zweites Beispiel im arabischen Raum, das ebenfalls ein Nationalstereotyp beinhaltet, ist das Sprichwort „كل شىء فرنجى برنجى“ = „kol shi franji branji“, was auf Deutsch bedeutet: „Alles, was französisch (Francs) oder westlich ist, ist das Allerbeste“.<sup>68</sup>

Stereotype sind als national zu bezeichnen, wenn sie den Mitgliedern einer Nation gemeinsame, vermeintlich immer auftretende, typische Merkmale zuordnen, sie also einen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben<sup>69</sup>.

Dieser äußert sich häufig in Generalisierungen, mit der Folge, dass die Mitglieder einer Nation nicht mehr differenziert betrachtet werden, sondern beispielsweise eine Generalisierung als *die Deutschen* erfahren, deren Eigenschaften dann entindividualisiert als *typisch deutsch* bezeichnet werden<sup>70</sup>.

Die Charakterisierung nationaler Stereotype nach Berting und Villain- Gandossi (1995: 22) als „*rigid shorthand descriptions of a complex outside world*“ enthält zwei wesentliche Eigenschaften von nationalen Stereotypen, die in den unterschiedlichsten Definitionen auftauchen:

Es sind dies der starre und Veränderungen gegenüber resistente Charakter zum einen und zum anderen die Eigenschaft, komplexe Sachverhalte auf ein einziges Bild zu reduzieren<sup>71</sup>. Manche dieser Bilder sind völlig falsch, andere wiederum enthalten ein „*kernel of truth*“ (Bassewitz 1990: 18), stellen also Halbwahrheiten dar, wobei es aufgrund der Vereinfachung oft nicht möglich ist, zwischen „wahren“ und „falschen“ Stereotypen zu unterscheiden. Stellt man sich mit Jochen Müller (2004: 47) die Frage, wer „*ohne weiteres ein Wahrnehmungsmuster auff[gibt], dessen absolute Falschheit nicht belegt werden kann*“,

---

<sup>68</sup> Die Franken für tausend Jahre verschiedene Teile der Welt wie z. B. Syrien und andere arabische Länder überfallen. Übrig von ihrem Einfluss sind einige Schlösser, Wasserkanäle und ein paar Schulen. Die Franken sind nach dem arabischen Wörterbuch „محيط المحيط“ des Meisters Petrus Albstani die Einwohner Europas außer die Rumänen und die Türken. „Franken“ bedeutet auch „frei“. Der Wissenschaftler Anis Fariha findet im arabischen Wörterbuch „معجم الألفاظ العامية“, dass „برنجى“ = „Brnji“ ein türkisches Wort ist. Es bedeutet „ausgezeichnet, sehr gut“ (vgl. <http://www.aram-grp.com/?d=217&id=588>, Stand: 03.04.16).

<sup>69</sup> Vgl. Müller 2004: 48.

<sup>70</sup> Vgl. Pürer 2003: 439.

<sup>71</sup> Vgl. Müller 2004: 47.

kommt man unweigerlich zu dem Schluss, dass nationale Stereotype „*rationaler Argumentation unzugänglich und daher in großem Maße stabil sind*“ (Kuntz 1997: 37).

Nationale Stereotype besitzen eine Reihe positiver Funktionen, wobei häufig die Orientierungsfunktion, die identitätsstiftende und integrierende Wirkung, die Verteidigungs- und die Attraktivitätsfunktion genannt werden.

Die Orientierungsfunktion hilft, die fremde Nation und deren Mitglieder sozial einzuordnen und zu strukturieren.<sup>72</sup> Nationale Stereotype tragen außerdem zu einem „Wir-Gefühl“ bei und haben somit identitätsstiftende Wirkung.<sup>73</sup> Bassewitz (1990: 23) verweist außerdem auf die „soziale Integrationsfunktion“ von nationalen Stereotypen, weil es ihrer Meinung nach unmöglich ist, in einer Gesellschaft aufzuwachsen, „*ohne die Stereotypen erlernt zu haben, die den wichtigsten ethnischen Gruppen zugeordnet werden*“.

Nationale Stereotype können so mit Walter Lippmann (1990: 71) zur „*Verteidigungswaffe unserer gesellschaftlichen Stellung*“ werden, nämlich dann, wenn „*nicht primär die Homogenität innerhalb der eigenen Gruppe betrachtet [wird], sondern die konstante, klare Abgrenzung der eigenen von der fremden Gruppe*“ (Nafroth 2002: 21). Weitere Funktionen von Stereotype sind in Kapitel I.1.4 zu lesen.

Journalisten finden nationale Stereotype attraktiv, da sie sich sehr gut eignen, den Rezipienten für ein Thema zu interessieren: Der Leser hat gewisse Vorstellungen von einem Land und findet diese in den Texten bestätigt.<sup>74</sup>

Nationale Stereotype können aber auch gefährlich sein, nämlich dann, wenn sie beleidigend und diskriminierend sind oder als Kommunikationsbarrieren auftreten.

Stereotype sind beleidigend, wenn sie negative Wertungen und abschätziges Bemerkungen enthalten, um so die eigene Nation im Vergleich zur anderen als höherwertig oder moralisch überlegener hinzustellen. Sie können sogar diskriminierend sein, wenn Personengruppen als Bedrohung für die eigenen Werte gesehen werden und als Reaktion darauf als bequeme Sündenböcke aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden.<sup>75</sup> Ebenso ist es als negativ anzusehen, wenn Stereotype in ihrer Funktion als Denk- und Äußerungsschablonen eine kritische

---

<sup>72</sup> Vgl. Pütz 1993: 40.

<sup>73</sup> Vgl. Müller 2004: 48.

<sup>74</sup> Vgl. Müller 2004: 48.

<sup>75</sup> Vgl. Müller 2004: 49.

Auseinandersetzung mit der Realität verhindern und so als „*Kommunikationsbarriere, die insbesondere einer kollektiven und individuellen Wissenserweiterung im Wege steht*“ (Quasthoff 1973: 192), fungieren.

Die größte Gefahr von Stereotypen ist ihre politische Instrumentalisierbarkeit, wenn sie mit dem Ziel einer größtmöglichen Konkurrenz zwischen verschiedenen Nationen bewusst der Realität entfremdet werden.<sup>76</sup>

Im Nachfolgenden soll ein Einblick in die gängigen **Klassifizierungen von Nationalstereotypen** gegeben werden.

#### *Geografisch begründete Nationalstereotype*

Bei geografisch begründeten Nationalstereotypen werden durch „*von der Natur vorgezeichnete[...] Bedingungen Rückschlüsse auf die Eigentümlichkeiten der Bewohner*“ (Keller, 1969:6) gezogen. Messbare Fakten wie Klima, Wirtschaftlichkeit des Bodens, Industriedichte oder die weltgeografische Lage des Landes oder der Region werden folglich auf die Menschen, die in der jeweiligen Gegend ansässig sind, und deren Kultur projiziert. So wird beispielsweise die isolierte Lage eines Inselstaates dazu genutzt, auch die Menschen als isoliert und somit als konservativ, gern unter sich bleibend bis hin zu fremdenfeindlich zu klassifizieren.

Oft ist nur ein geografischer Faktor ausreichend, um ein ganzes Land oder eine ganze Kultur darüber zu bewerten. Geografische Nationalstereotype tauchen auch besonders häufig innerhalb eines Landes auf, wenn dieses über verschiedene Naturerscheinungen verfügt.

#### *Historisch begründete Nationalstereotype*

Bei historisch begründeten Nationalstereotypen<sup>77</sup> werden Erlebnisse aus der Vergangenheit, weltpolitische Ereignisse und historische Eigenheiten eines Landes oder einer Kultur als Maßstab gesetzt, um die Mitglieder der jeweiligen Kultur darüber zu definieren.

Eine Kultur, die oft Opfer einer feindlichen Besetzung war, wird somit als schwach oder dumm bewertet, während die Individuen aus Kulturen, von denen Kriege ausgingen, als

---

<sup>76</sup> Vgl. Moritsch 2002: 18.

<sup>77</sup> Historisch begründete Nationalstereotype sind zumeist negativ konnotiert, da sie häufig über Kriege oder politische Missstände definiert werden. Bei ihnen besteht am meisten die Gefahr des Ethnozentrismus, des Abwertens einer anderen Kultur bei gleichzeitigem Glorifizieren der eigenen.

aggressiv und dominant bewertet werden. Auch die wechselnde Gemütslaune eines früheren Monarchen oder Diktators kann auf die Gemütslaune der heutigen Bevölkerung übertragen werden oder ein wirtschaftlicher Fauxpas einer Kultur als Unfähigkeit der Menschen gewertet werden, zu rechnen und logisch zu planen. *„Oft werden wichtig erscheinende Vorkommnisse der Vergangenheit sogar als Beweis für Völkereigenschaften von heute angesehen“* (Keller 1969: 5). Auch individuelle, persönliche Erinnerungen fügen sich in diesem Stereotyp zusammen.

#### *Kausal begründete Nationalstereotype*

Bei kausal begründeten Nationalstereotypen wird *„die fremde Nation als eine personale Ganzheit“* (Keller 1969: 4) betrachtet. Informationen, die aus den unterschiedlichsten sozialen Bereichen einer Kultur aufgeschnappt werden, z. B. aus Wirtschaft, Sport, Politik oder Alltagskultur, werden als „Beweis“ angesehen, dass eine Kultur dem jeweiligen Stereotyp entspricht. Hat man folglich beispielsweise von einem guten Schwimmer aus einem bestimmten Land gehört, während man weiß, dass das Land eine Insel ist, wird pauschalisiert, dass jeder Einwohner ein hervorragender Schwimmer sei.

Kausal begründete Stereotype können auch historisch und geografisch begründete Stereotype beinhalten, die zusätzliche Bestätigung durch andere Begegnungen mit der jeweiligen Kultur erhalten. Benutzer eines kausal begründeten Stereotyps sind *„vielmehr froh, und geradezu begierig, Vorkommnisse, die nur annähernd in irgendeinen Zusammenhang mit der allgemeinen Vorstellung stehen, zu akzeptieren und in das Gesamtgefüge des Urteilsfeldes einzubauen“* (Keller 1969: 6). Es droht hierbei die Gefahr, jedes noch so kleine Detail aufzubauschen, um es in die Begründung mit einfließen zu lassen, warum ein Mitglied einer Kultur so ist wie es laut Stereotyp zu sein hat.

#### **1.3.4 Kulturelle Stereotype**

Die Beispiele für Autostereotype der Araber und die Heterostereotype von Arabern über die Europäer in Kapitel I.2.4 können auch als kulturelle Stereotypen betrachtet werden.

Auch im Westen gibt es – nicht zuletzt durch mehr als ein Jahrtausend der Konfrontation mit dem Islam – genügend kulturelle Stereotype gegenüber Arabern, dem Islam und dem Orient. Said hat in seinem Buch *„Orientalismus“* dargelegt, dass der Westen bis hin zu großen Teilen der modernen Islamwissenschaften und Arabistik den Orient schon lange aus seinem eigenen,

verzerrten Blickwinkel betrachtet: Er misst ihn am eigenen Modell und wird damit dessen Eigenarten wenig gerecht.<sup>78</sup>

Derselben Gefahr unterliegt jeder Einzelne, wenn er die Zustände in arabischen Ländern und deren Bewohner weitgehend an seinen heimatlichen Zuständen misst, ohne kulturelle Gegebenheiten zu bedenken. So werden mangelnde Pünktlichkeit oder Verlässlichkeit, ungewohnte Kommunikationsmuster oder flache Aussagen oft auf nicht bekannte soziale Regeln zurückgehen. Solche Regeln gilt es, in einem fremden Land kennen zu lernen, soll der unvermeidliche Kulturschock nicht in eine generelle Ablehnung der fremden Kultur münden.

Zunächst jedoch haben kulturelle Stereotype auch wichtige Funktionen. Sie dienen der Orientierung in einer komplizierten Welt, über die der Einzelne nicht alles wissen kann. Außerdem dienen negative Stereotype dem eigenen Selbstwert und Gruppenzusammenhalt. Entscheidend ist nur, dass eine Person bereit ist, ihre Vorurteile an der Realität zu messen und ggfs. zu ändern. Dass das nicht einfach ist, zeigt der Kulturschock, dem nahezu jeder Expatriate nach einigen Wochen unterliegt. Dass sich kulturelle Stereotype nicht automatisch auflösen, zeigen Untersuchungen unter langjährigen Expatriates, die eine Fortdauer und Verfestigung vieler Vorurteile konstatieren<sup>79</sup>.

### **1.3.5 Visuelle Stereotype**

Visualisierungen zeigen die Wirkweisen von Stereotypen klar auf, und zwar reduziert auf wenige Merkmale. Zur Wahrnehmung visualisierter Stereotype gehören nicht nur die Bildanteile, sondern auch Textelemente von Darstellungen, Fotos oder Karikaturen. Visualisierungen eignen sich daher besonders für die Darstellung von Stereotypen, da im bildlichen Zeichen ein komplexer Zusammenhang präkognitiv erfasst werden kann.<sup>80</sup> Exemplarisch führe ich ein Bild an.

---

<sup>78</sup> Vgl. Said 1979

<sup>79</sup> Vgl. Jammal/Schwegler 2007: 55f.

<sup>80</sup> Vgl. Meyer/Sprenger 2011.



Drama auf dem Meer:  
Die meisten Flüchtlingsboote sind heillos überfüllt. Foto: Massimo Sestini/dpa<sup>81</sup>

Abb. I.4: Visuelle Stereotype; Flüchtlinge „Das Boot ist voll“

Das Beispiel zeigt ein Foto zur aktuellen Flüchtlingswelle nach Europa aus dem Tagesspiegel online. Dieses Bild fasst die Lage auf dem Mittelmeer zusammen. Im Bild sieht man ein volles Boot („Das Boot ist voll“) mit Flüchtlingen aus der arabischen Welt. Nach Medienberichten sind viele Syrer darunter. Das volle Boot könnte auf ein Stereotyp verweisen, nach dem Syrer wie auch Araber in den Medien als Flüchtlinge gezeigt werden.

#### **1.4 Funktionen von Stereotypen**

Im Folgenden sollen die wichtigsten Funktionen von Stereotypen detaillierter dargestellt werden.

##### ***Kognitive Funktion***

Die kognitiven Funktionen von Stereotypen sind auf die Informationsaneignungs- und Verarbeitungsprozesse zurückzuführen, die durch radikale Verallgemeinerungen/typische Verbindungen<sup>82</sup> simplifiziert werden. Sie beziehen sich auch auf Schemata (Gruppenschemata), die im Sozialisationsprozess aufgrund dieser Verallgemeinerungen in Bezug auf bestimmte Sachen, Personen oder Situationen entstehen und teilweise unabhängig von der Erfahrung bestehen<sup>83</sup>. Durch die kognitive Funktion erleichtern Stereotype die Orientierung in der Welt und die Verarbeitung und Einordnung von Informationen. Sie führen zur Entstehung von kognitiven Mechanismen der Schematisierung, Klassifikation, Zuschreibung und Kategorisierung.

<sup>81</sup> Bild aus: <http://www.tagesspiegel.de/politik/fluechtlingskatastrophen-auf-dem-mittelmeer-eu-sondergipfel-am-donnerstag-erneut-mehr-als-300-menschen-in-seenot/11661558.html> (Stand: 03.12.15).

<sup>82</sup> Vgl. Quasthoff 1998: 15.

<sup>83</sup> Vgl. Quasthoff 1998: 24; Löschmann 2001: 151.

### ***Soziale Funktion***

Die zweite wichtige Funktion von Stereotypen ist ihre soziale/gesellschaftliche Funktion, auf die schon Lippmann hingewiesen hat. *„Stereotype existieren nicht isoliert, sondern haben meistens einen kollektiven Charakter. Sie sind Teile einer kollektiven Weltanschauung und hängen mit gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Bedingungen oder Gruppeninteressen zusammen“* (Berting/Villain-Gandossi 1999: 29). Demnach ist die soziale/sozial-integrative Funktion als eine spezifische Erkenntnisstruktur anzusehen, in der Stereotype einen besonders wichtigen Einfluss auf das menschliche Handeln ausüben, weil sie in dieser Rolle in erster Linie der Verteidigung der von der Gesellschaft akzeptierten Werte und deren Internalisierung zwecks der Integrierung des Individuums in die Gruppe dienen.<sup>84</sup> Unter diese Funktion fallen auch Stereotype, die als politisches Instrument genutzt werden. Als Mittel der Manipulation oder Indoktrination helfen sie, Selbstbilder herzustellen. Sie funktionieren durch ihre ausgrenzende Wirkung stark integrativ.

### ***Emotionale/affektive Funktion***

Die emotionale Funktion von Stereotypen hebt Schaff (1980: 86) in seiner umfangreichen Definition hervor. Er versteht unter dem Begriff Stereotyp *„ein von einer Überzeugung getragenes, negatives oder positives Werturteil“*, das folgende Merkmale aufweist:

- Primär betrifft das Stereotyp bestimmte Gruppen von Menschen und sekundär die zwischen ihnen bestehenden Relationen.
- Stereotype sind sozialer Herkunft. Sie werden dem Individuum von der Familie anezogen oder durch das Milieu vermittelt.
- Stereotype haben eine wertende Funktion, deshalb sind sie fast immer emotional aufgeladen.
- Stereotype sind meistens nicht wahrheitsgetreu. Ihr Wahrheitsgehalt ist tatsachenwidrig oder entspricht nur teilweise den Tatsachen.
- Stereotype sind gegen Veränderungen resistent. Sie sind von der persönlichen Erfahrung unabhängig, aber durch die emotionale Aufladung stark geprägt.

Nach Quasthoff (1989) haben diese drei Funktionen nicht ausschließlich negative, sondern vor allem positive Aspekte. Sie unterstützen den Ablauf des Selbstwertgefühls, vermitteln

---

<sup>84</sup> Vgl. Schaff 1980: 86.

Sicherheiten und erleichtern somit die Integration, sie sind ein Mittel der eigenen Identitätsbestimmung.<sup>85</sup>

Normales Verarbeiten von Informationen, sowie innerpsychisches Stabilisieren und Zusammenleben würde schlechterdings nicht funktionieren ohne Stereotyp.<sup>86</sup>

Dabei möchte ich mich auf Bausinger beziehen, der in „*Stereotypie und Wirklichkeit*“ drei positive Funktionen von Stereotypen deutlich macht: Sie besitzen einen relativen Wahrheitsgehalt. Stereotype „[...] entstehen nicht immer, aber in der Regel aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale [...]“ (Bausinger 1988:161); somit besitzen sie einen relativen Wahrheitsgehalt. Sie bieten eine Ordnungs- und Orientierungsfunktion sowie Identifikationsmöglichkeiten.

### ***Ordnungs-, Orientierungs- und identitätsstiftende Funktion***

Weitere zentrale Funktionen von Stereotypen<sup>87</sup> sind ordnungs-, orientierungs- und identitätsstiftende.

In der Erfüllung der Funktionen müssen sie Komplexitäten reduzieren und klare Abgrenzungen schaffen. Sie erreichen diese durch das Mittel der Reduktion, also durch Vereinfachung.

Stereotype „[...] ordnen diffuses Material und reduzieren Komplexität [...]“<sup>88</sup>; sie können die Orientierung und das soziale Verhalten in neuen, und daher unsicheren Situationen erleichtern. Des Weiteren helfen Stereotype, kulturelle Informationen zu verinnerlichen und zu systematisieren. Neue Informationen, Erlebnisse und Eindrücke werden in das bereits vorhandene Denkmuster eingeordnet. Es wird weniger geistige Anstrengung benötigt und durch die Rasterfunktion ist es leichter, Schlussfolgerungen oder Vorhersagen bezüglich des Handelns von fremden, d. h. der eigenen Kultur nicht zugehörigen Personen zu treffen. Das Denken in stereotypen Kategorien erleichtert demnach in komplexen Situationen das Zurechtkommen von Personen; die Ordnungs- und Orientierungsfunktion stellt ein

---

<sup>85</sup> Vgl. Löschmann 1998.

<sup>86</sup> Vgl. Quasthoff 1989.

<sup>87</sup> Vgl. Bausinger 1988; Hahn 2002; Konrad 2006; Meyer 2003; Roth 1999; Schweinitz 2006; Suppan 1999.

<sup>88</sup> Ebd: 161.

energiesparendes System dar, das hilft, schwierige Situationen zu bewältigen und uns zurecht zu finden.

Wie bereits erwähnt, bieten Stereotype Identifikationsmöglichkeiten; sie schaffen ein System zur Aufrechterhaltung des Selbst. Hier soll zwischen Auto- und Heterostereotypen unterschieden werden. Gleichzeitig führt dies aber zu einer Art Abschottung gegenüber anderen Gruppen. *„Eine Person als einer Kategorie zugehörig zu erkennen, führt dazu, ihr die mit dieser Kategorie verbundenen Merkmale zuzuschreiben und insbesondere diejenigen zu betonen, welche ihre Kategorie von der eigenen, zu der man selber gehört, zu unterscheiden.“*<sup>89</sup>

Es kommt zu einem *wir* <—> *sie*-Denken. Je ähnlicher sich die Selbst- und die Fremdgruppe ist, desto weniger Konfliktpotential ergibt sich. Je unterschiedlicher die Gruppen jedoch sind, desto mehr Konfliktpotential ist vorhanden, da die Fremdgruppe bewusst oder unbewusst abgewertet wird. Dieser Kontrasteffekt führt dazu, dass das Autostereotyp positiver ausfällt als das Heterostereotyp. *„[...] an evaluative component is introduced, whereby the characteristics are attributed of the outgroup are negatively judged; that is, the outgroup is regarded as wrong, inferior, or stigmatized as a result of the given characteristics.“* (Lustig 2003:151)

Es lässt sich an dieser Stelle sagen, dass in der Sozialpsychologie unter dem Stereotyp der verbale Ausdruck einer Vorstellung von einer sozialen Gruppe verstanden wird. Als Merkmale kommen dem Stereotyp hier der Aufforderungscharakter und die vereinfachende Tendenz zu, als Funktion die der Stärkung des Wir-Gefühls, die der Integration und die der Rechtfertigung. Aufgrund dieser Bestimmung wäre das Stereotyp mit dem sozialen Vorurteil identisch.<sup>90</sup>

### ***Verteidigungs- und denkökonomischen Funktion***

Neben der denkökonomischen Funktion sieht Lippmann die Funktion der *„Verteidigung“* der Persönlichkeit des Einzelnen: *„The Systems of stereotypes may be the core of our personal tradition, the defenses of our Position in Society“* (Lippmann 1949: 95).

In dem, was Lippmann die Verteidigungsfunktion nennt, wird auch sehr stark der Aspekt der Orientierung deutlich.

---

<sup>89</sup> <http://www.ofaj.org/paed/texte/stereot/stereot3.html> (Stand 02.04.15).

<sup>90</sup> Vgl. Wenzel 1978: 21f.

Allport fügt dem noch zwei weitere Funktionen hinzu. Stereotype dienen „als Entwurf zur Rechtfertigung für kategorische Annahme oder Ablehnung einer Gruppe und als Prüfungs- oder Auswahlentwurf, um Denken und Wahrnehmen einfach zu halten“ (Allport 1968:201).

Das Stereotyp gilt für Allport als „eine überstarke Überzeugung, die mit einer Kategorie verbunden ist“ (ebd.:200).

Roth fasst die Funktionen, welche Stereotype gegenüber Fremden für uns erfüllen, zusammen: „Stereotypen können für den Umgang mit Fremdheit durchaus notwendig und hilfreich sein, und zwar dann, wenn sie uns (als Stereotypen) bewusst sind, wenn sie deskriptiv und nicht wertend werden, wenn sie aufgrund ihres ‚Kerns an Wahrheit‘ bei der Kontaktaufnahme als erste ungefähre Annäherung dienen und vor allem, wenn sie stets durch die eigene Erfahrung mit der Gruppe modifizierbar sind und auch modifiziert werden“ (Roth 1999:39).

### ***Psychische Funktion***

Quasthoff verweist auf die Funktion von Stereotypen als Kompensation von Ich-Schwäche. „Schwäche des eigenen Ich, die Unsicherheit und die daraus resultierende übertriebene Bindung an die Wir-Gruppe führt zu einer ‚Bedrohungsorientierung‘ (Allport) gegen alles Fremde und Außenstehende“ (Quasthoff 1973:106).

Die Angst vor dem Neuen lässt eine neue Auseinandersetzung damit nicht zu, sondern führt zur Abwehr, die dann durch stereotype Äußerungen rationalisiert wird.

Positive wie negative Stereotype sind Ausdruck einer Angst, sich selbst zu verlieren. Diese Angst macht eine Abgrenzung notwendig, um so das schwache Ich zu bewahren. Konsequentes und differenziertes Denken setzt jedoch eine Überwindung dieser Angst voraus. Das schwache Ich, das seine Kraft nicht aus der persönlichen Identität schöpfen kann, sondern ganz in Abhängigkeit zu seiner sozialen Identität gerät, die ihm ein Repertoire an Rollen vorschreibt, greift auf diese gesellschaftlichen Rollen zurück, um die Orientierung nicht völlig zu verlieren.<sup>91</sup>

Neben den erwähnten Funktionen ist noch eine weitere Hauptfunktion zu nennen, nämlich die ***pragmatische Funktion***. Sie umfasst den Einfluss von Stereotypen auf die Gestaltung von

---

<sup>91</sup> Vgl. Wenzel 1978: 44.

Meinungen, Vorlieben oder Phobien des Einzelnen. Ihre Bedeutung ist umso größer, „je weniger das Individuum sich darüber Rechenschaft ablegt, je mehr sie sich rationalisieren lassen und die Form eines Elements mit objektivem Erkenntniswert annehmen“ (Schaff 1980: 90).

Weitere nennenswerte Funktionen von Stereotypen betreffen ihre Rolle in der Fremdsprachendidaktik und im Kulturtransfer. Ihre didaktische Funktion wird im Lern- und Lehrprozess von Fremdsprachen offenbar. Fremdsprachenlerner müssen mit den in der Zielkultur vorhandenen Stereotypen vertraut gemacht werden, obwohl sie mit ihnen nicht einverstanden sein müssen<sup>92</sup>. Ohne ihre Kenntnis wird das Kommunizieren in der Fremdsprache erheblich erschwert. Im Kulturtransfer spielen Stereotypisierungen besonders bei der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz eine wichtige Rolle.<sup>93</sup>

Trotz all der positiven Eigenschaften von Stereotypen sollte man die möglichen negativen Aspekte, die durch stereotypes Denken entstehen können, nicht außer Acht lassen. Auch wenn Stereotypisierungen über fremde Kulturen gerade zu Beginn eines Auslandsaufenthaltes eine Orientierung bieten und helfen, die Verhaltensweisen der fremden Menschen adäquat zu deuten, bergen Stereotype doch auch immer eine gewisse Gefahr in sich.

Das erste Problem des stereotypen Denkens liegt darin, dass ein bestehendes Stereotyp, wenn es erst einmal aufgestellt ist, nur schwer wieder abzulegen ist. Dies führt dazu, dass stereotype Erwartungen, trotz widersprechender Beobachtungen, beibehalten werden. Solch ein Verhalten deutet daraufhin, dass nur wenige Beweise notwendig sind, um ein Stereotyp zu bestätigen. Wenn man zum Beispiel das syrische Volk als unpünktlich bezeichnet und dann ein Treffen mit einem Syrer hat und dieser pünktlich erscheint, so wird dieser als Ausnahme von der Regel klassifiziert.

Einer der großen Schwachpunkte von Stereotypen ist, dass sie „[...]niemals individuelles Verhalten beschreiben.“<sup>94</sup> Die Individualität eines Menschen, also alle persönlichen Charaktereigenschaften, die ihn ausmachen, werden völlig außen vor gelassen.

Die Folge ist eine „[...] Überverallgemeinerung, Erstarrung, Immunisierung.“ (Bausinger 1998:61). Besonders gefährlich wird es dann, wenn ein bestehendes Stereotyp über einen

---

<sup>92</sup> Vgl. Quasthoff 1998: 27.

<sup>93</sup> Vgl. Wowro 2014.

<sup>94</sup> [www.sw2.euv-frankfurt-o.de/VirtuLearn/kult/Interkult.Training.html#3.1](http://www.sw2.euv-frankfurt-o.de/VirtuLearn/kult/Interkult.Training.html#3.1) (Stand 01.03.2015).

Kulturkreis komplett falsch ist. Denn dann orientiert man sich in dem betreffenden Kulturkreis an einer völlig falschen Annahme, die nie bestätigt wird. Somit hat der Ausländer keine Richtlinie, auf die er sich stützen kann.

Auch im interkulturellen Training soll mit Stereotypen vorsichtig umgegangen werden. Es wird oft kritisiert, dass stereotypes Denken durch interkulturelle Trainings weiter verstärkt wird. Da sich stereotypes Denken aber nicht vermeiden lässt und es in vielen Punkten auch weiterhelfen kann, sollte der Trainer darauf achten, dass er sehr vorsichtig mit Stereotypen umgeht, die Teilnehmer auf sie aufmerksam macht und sie für die Erkennung von bestehenden Stereotypen sensibilisiert. Denn wenn man sich stereotypen Annahmen nicht bewusst ist, sondern sie als „[...]allgemeine Wahrheiten hinnimmt[...]“<sup>95</sup>, wird man im Ausland Schwierigkeiten haben, sich richtig und angemessen zu verhalten.

Kommt es so weit, dass das stereotype Denken, das als allgemeine Wahrheit angesehen wird, von der man nicht abweicht, gegen Veränderungen immer resistenter wird und schließlich zu einem Vorurteil wird, kann es in der interkulturellen Kommunikation zu großen Problemen und Hindernissen kommen. (s. Kapitel IV. 3).

### **1.5 Mögliche Ursachen für die Entstehung von Stereotypen**

Versucht man, Gründe für die Entstehung von Stereotypen zu finden, so stößt man auf verschiedene psychologische bzw. sozialpsychologische Theorien.

Eine soziokulturelle Theorie ist die des sozialen Lernens. Laut dieser Theorie wird gelernt, dass verschiedene soziale Gruppen existieren und dass deren Einstellungen und Überzeugungen nicht mit denen der eigenen Gruppe übereinstimmen. Diese Abweichungen werden entweder innerhalb der Gruppe als Wissen vermittelt, wobei diese Vermittlung durch Massenmedien, Schule, Eltern und Gleichaltrige bewusst oder unbewusst geschehen kann, oder aber sie werden beobachtet. Zu den beobachtbaren Stereotypen gehören laut Bracht unter anderem die Geschlechterstereotype, welche durch die sozialen Rollen gebildet werden, die die Gruppenmitglieder einnehmen.

*„So werden Frauen wiederholt bei der Kinderpflege beobachtet, was zu der Überzeugung führt, daß sie die dafür notwendigen Charakteristika in besonderem Maße besitzen.“ (Bracht 1994:83)*

---

<sup>95</sup> [www.sw2.euv-frankfurt-o.de/VirtuLaern/kult/Interkult.Training.html#3.1](http://www.sw2.euv-frankfurt-o.de/VirtuLaern/kult/Interkult.Training.html#3.1) (Stand 01.03.2015).

Kritik am Ansatz dieser Theorie besteht laut Bracht in der ausschließlichen Abwertung der outgroup: *„Wenn Stereotypen eine mehr oder weniger realistische Widerspiegelung von gesellschaftlichen Unterschieden sind, sollten positive Einstellungen gegenüber der anderen Gruppe ebenso häufig sein wie negative. Letztere sind jedoch oft gegenseitig und die Abwertung das dominierende Muster.“* (Bracht 1994: 83) Stereotype und Vorurteile sind somit ein Teil der Gruppenideologie, die eigene Überlegenheit postuliert und dadurch Aggression gegenüber anderen Gruppen legitim erscheinen lässt.

Kramer betont den Status der Muttersprache als das erste und *„wichtigste Zeichen einer kollektiven kulturellen Zugehörigkeit“* (Kramer 1993: 370) Während das Kind mittels Sprache auch die Werte und Normen der eigenen Kultur lernt bzw. aufnimmt, hat es keine Möglichkeit, zu unterscheiden, welcher Teil der Informationen objektiv ist und welcher Teil subjektiv. *„Da Geschlechts- und nationale Stereotypen bereits im Alter von sechs oder sieben Jahren stabilisiert sind, kommt vermutlich den Eltern eine wichtige Rolle in deren Sozialisation zu.“* (Bracht 1994: 86)

Die Theorien, die man unter dem psychodynamischen Erklärungsansatz zusammenfassen kann, konzentrieren sich auf intrapersonale Prozesse des einzelnen Individuums, die zu Abneigung bzw. zur Abwertung von outgroups führen.

Die bekannteste dieser Theorien ist die sogenannte „Sündenbock-Theorie“: *„Vorurteil und Aggression gegenüber Mitgliedern der ‚outgroup‘ sind [...] Resultat einer Aggressionsverschiebung von einem mächtigen Frustrator auf eine machtlose Minorität. Diese Verschiebung wird rationalisiert durch negative Attribute oder Schuldzuweisung an die Minorität.“* (Bracht 1994: 83) Gesellschaftliche Probleme werden mit der Anwesenheit von outgroups begründet, so zum Beispiel hohe Arbeitslosigkeit durch die Anwesenheit von Ausländern (Beispiel: „Ausländer nehmen Arbeitsplätze weg“).

Am unproblematischsten gelten die Überlegungen, die dem kognitiven Erklärungsansatz zugeordnet werden. Sie sehen Stereotype und Vorurteile als Folge normaler Reduktionsvorgänge der Wahrnehmung, die als Orientierungshilfe in der komplexen Welt dienen. Eine der Grundannahmen dieses Ansatzes ist, dass die menschliche Informationsverarbeitung begrenzt ist, wodurch nur eine bestimmte Auswahl von Informationen verarbeitet werden kann. Eine wichtige Theorie zu diesem Ansatz ist die der

„kognitiven Dissonanz“ die auf Festinger<sup>96</sup> zurückgeht. Sie versucht zu erklären, warum Stereotype und Vorurteile, die der Realität nachweislich nicht entsprechen, trotz gegenteiliger Information bestehen bleiben. Wenn der Mensch dadurch in Konflikt gerät, dass seine Anschauungen und Haltungen sich im offensichtlichen Widerspruch mit der Wirklichkeit befinden, wird ein psychologischer Mechanismus aktiv, der nicht passende, die Ordnung des Systems bedrohende Informationen abblockt.

### **Wahrnehmungsfehler**

Innerhalb der Literatur wird davon ausgegangen, dass Stereotype und Vorurteile eine Art Wahrnehmungsfehler sind. Die Wahrnehmung dient dem Menschen dazu, sich im Alltag zurechtzufinden, auf Gefahren zu reagieren und sich mit anderen Personen auszutauschen, er konstruiert seine soziale Wirklichkeit durch Kommunikationsprozesse.

Dabei schafft es sich seine Konstruktion davon, wie die Welt sei, ohne zu wissen, wie sie wirklich ist. *„Realität ist immer das, was wir als solche aus unseren Sinneseindrücken individuell rekonstruieren“* (Bolten 2001: 27), was bedeutet, dass die wahrgenommene Realität nie objektiv sein kann, sondern immer subjektiv ist, weil sie individuell gefiltert wird.

*„Je vielfältiger unsere Erfahrungen sind, desto weniger ‚verhärtet (und damit flexibler) sind die Schemata, mit denen wir agieren. Machen wir hingegen nur wenige (und immer die gleichen) Erfahrungen, verhärten sich die Schemata, mit denen wir Wirklichkeiten interpretieren. Unsere Interpretationsmöglichkeiten sind dann geringer, so dass wir eher dazu neigen, Unbekanntes entweder gar nicht zu tolerieren oder es ‚stereotyp‘ bzw. ‚falsch‘ einzuordnen.“* (Bolten 2001: 31)

Zwischen Wahrnehmung und stereotypem Denken besteht eine Wechselwirkung, man legt nicht nur Stereotype an, um die diffuse Informationsflut der Umwelt erfassen zu können, man benutzt diese angelegten Raster später, um neue Informationen mit ihnen zu ordnen. Zwar können Wahrnehmungsgewohnheiten individuell unterschiedlich entwickelt werden, aber bereits diese Entwicklung unterliegt sozialem bzw. kulturellem Einfluss. Dadurch erklärt sich, dass viele Stereotype weitverbreitet sind und dass sie inhaltlich über einen langen Zeitraum hinweg stabil sein können, weil es schwer ist, den Inhalt von Stereotypen und Vorurteilen zu verändern.

---

<sup>96</sup> Vgl. Schaff 1980:97.

Müller ist der Meinung, dass „*Fremdwahrnehmung [...] also immer auch stereotype Wahrnehmung*“ (Müller 2004: 3)

Zusammenfassend kann man sagen, dass Stereotype und Vorurteile Wahrnehmungskonstrukte sind, die dadurch entstehen, dass die Komplexität der Wirklichkeit auf ein erfassbares Maß reduziert wird. Stereotype und Vorurteile sind natürliche Ergebnisse und gleichzeitig ein fester Bestandteil des Zusammenlebens von Gruppen, da sie unter anderem dafür sorgen, dass die Gruppengrenzen stabilisiert werden und die (häufig unbewussten) gruppeneigenen Norm- und Wertvorstellungen aufrechterhalten und tradiert werden<sup>97</sup>.

### **Teil des kulturellen Gedächtnisses**

Eine Reihe struktureller Ähnlichkeiten und Parallelen spricht dafür, Stereotype als manifeste Erscheinungsform des kulturellen Gedächtnisses anzusehen. O’Sullivan betont die Kollektivität von Stereotypen. Dabei konstatiert sie: „*Stereotypen als zum Konventionenbestand einer Sprach- und Kulturgemeinschaft gehörende Elemente, die von deren Mitgliedern erkannt und verstanden werden, können von individuellen Autoren jeweils verschieden verwendet werden, es ist aber nicht möglich zu sagen, der Autor X habe sein eigenes privates nationales Stereotyp.*“ (O’Sullivan 1989: 42)

Stereotype beziehen sich demnach immer auf eine schon gemachte Äußerung, sind also insofern für Historiker besonders interessant, weil sie, wie das kulturelle Gedächtnis und die Intertextualität, immer auch ein Element des Vergangenen implizieren.<sup>98</sup>

### **Verteidigungsmittel**

Es gibt für Lippmann noch einen anderen Grund, warum man so oft an Stereotypen festhält, wo man einen weniger parteiischen Standpunkt einnehmen könnte. Die Stereotypensysteme sind möglicherweise Kern der persönlichen Überlieferung und die Verteidigungswaffen der gesellschaftlichen Stellung: „*Ein Stereotypenmodell ist nicht neutral. Es ist nicht nur eine Methode, der großen, blühenden, summenden Unordnung der Wirklichkeit eine Ordnung unterzuschieben. Es ist die Garantie unserer Selbstachtung; es ist die Projektion unseres eigenen Wertbewußtseins, unserer eigenen Stellung und unserer eigenen Rechte auf die Welt. Die Stereotypen sind daher in hohem Grade mit den Gefühlen belastet, die ihnen zugehören.*

<sup>97</sup> Vgl. Wagner 2008: 28-42.

<sup>98</sup> Vgl. Hahn/Hahn in Han 2002: 18.

*Sie sind die Festung unserer Tradition. Hinter ihren Verteidigungsanlagen können wir uns weiterhin in der von uns gehaltenen Stellung sicher fühlen.*“ (Lippmann 1964: 71-72) (s. auch Kapitel I.1.4: Verteidigungs- und denkökonomischen Funktion).

### **Eine Art Modell über die soziale Realität**

Stereotypen sind eine Art Modell oder Theorie über die soziale Realität. Der Mensch versucht, die tagtäglichen Informationen über Menschen zu speichern und denkt vereinfachend in Kategorien<sup>99</sup>.

Diese Kategorien beziehen sich hauptsächlich auf menschliche Persönlichkeitsmerkmale oder Verhaltensweisen. Sie sind nichts anderes als Komplexe von Eigenschaften, die Personen aufgrund ihrer Zuordnung zu bestimmten Gruppen (z. B. „Rasse“) zugeschrieben werden. Es werden sodann Werturteile gebildet, die oft unhinterfragt bleiben, daher zweifelhaft und „kaum haltbar“ sind. Stereotypdenken muss nicht unbedingt negativ behaftet sein; hier unterscheidet es sich vom Vorurteilsdenken. Positives Stereotypdenken wären z. B. Vorstellungsbilder von Idolen oder begehrten Firmenmarken. Das Vorurteil entwickelt sich jedoch aus dem Stereotyp und entfaltet sich im schlimmsten Fall zu einem Feindbild, das dann in Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus eskalieren kann.<sup>100</sup>

Nun gehen Tajfel und Turner davon aus, dass Menschen dazu neigen, Gruppen zu bilden<sup>101</sup>. Dabei sei ein Streben nach „*positiver Distinktheit*“ beobachtbar, das dazu führt, dass vor allem Gruppen in Minderheitspositionen abgelehnt werden.

### **Bestandteil der interkulturellen Kompetenz**

Bei der Herausbildung von interkultureller Kompetenz kann auf die Vermittlung und Erklärung stereotyper Inhalte nicht verzichtet werden. Negative Stereotype gelten als die wichtigsten Barrieren der interkulturellen Kommunikation und die Unkenntnis dieser standardisierten mentalen Bilder oder Tabuthemen, die von einer Gruppe/Gemeinschaft geteilt werden, führt entweder zu Kommunikationsstörungen oder zu einer Bloßstellung.

---

<sup>99</sup> Vgl. Fischer/Wiswede 2009:167.

<sup>100</sup> Vgl. Stapf et al. 1986:36.

<sup>101</sup> Vgl. Fischer/Wiswede 2009: 659, zit. n. Tajfel/Turner 1979.

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach einer entsprechenden Auswahl von sprachlichen und landeskundlichen Inhalten, um so die interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen und ein objektives Bild vom Zielsprachenland und von seiner Kultur zu schaffen. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die interkulturelle Kommunikation nicht immer mit der fremdsprachigen Kommunikation gleichzusetzen ist, weil sie auch ohne Lehrkräfte oder Muttersprachler zustande kommen und verschiedene Formen annehmen kann, wie z. B. bei der individuellen Auseinandersetzung des Lernenden mit einem literarischen oder landeskundlichen Text, wodurch individuelle Einstellungen und Interpretationen der fremden Kultur und Mentalität entstehen<sup>102</sup>.

Am interkulturellen Ansatz wird aber auch Kritik geübt. Kritisiert werden vor allem die Trennung zwischen der eigenen und fremden Kultur und der Versuch, die Lernenden für ihre Kultur verantwortlich zu machen, obwohl sie im Lernprozess eher als Individuen wahrgenommen werden sollten. Im Unterricht, wo sich zwangsläufig Vergleiche ergeben, kann nicht ein Klima der ethnischen Segmentierung und des Fremdseins geschaffen werden. Um dem entgegenzuwirken, müssen „*empfundene Unterschiede und bestehende Stereotype*“<sup>103</sup> thematisiert werden. Heutzutage kann es kein Sprachenlernen ohne kulturellen Hintergrund geben, weil jeder Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kommunikation bedeutet, und die interkulturelle Perspektive stellt einen wichtigen Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht dar.

Nach Löschmann sind Stereotype gewisse Abstraktionen, die als Bestandteil der inter- und intrakulturellen Kommunikation jeder Sprache und jeder Gemeinschaft innewohnen. Er definiert sie als „[...] (über)generalisierte, grob vereinfachte, d. h. simplifizierte, einseitige und nicht selten affektbesetzte Etikettierungen von Individuen bzw. Klassen von Individuen, Zuschreibungen von bestimmten Eigenschaften also, von isoliert herausgegriffenen Gruppencharakteristika, die oft negativ gefärbt sind, aber es nicht sein müssen.“ (Löschmann 2001: 150)

Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang das Thema Medien als weitere Ursache für die Bildung von Stereotypen (s. Kapitel III) wie auch die Rolle vom Unterrichtsmaterial in den DaF-Lehrwerken (s. Kapitel IV), das zur Entstehung von Stereotypen führen kann.

---

<sup>102</sup> Vgl. Hu 1999: 298.

<sup>103</sup> Vgl. Majjala 2008: 3.

## 1.6 Stereotype in linguistischen Untersuchungen

Für die Indienstnahme des Begriffs des Stereotyps für die Sprachwissenschaft hat vor allem Quasthoff (1973) gesorgt. Aus den Sozialwissenschaften (Allport 1971) hat sie die Unterscheidung von Einstellung (als affektive Haltung) und Überzeugung (als Zuordnung von Qualitäten gegenüber Gegenständen, Personen oder Handlungen) übernommen. Beide zusammen machen das Vorurteil aus. Der Begriff des Stereotyps bezieht sich nur auf die Überzeugung. Während die Sozialpsychologie den Stereotypbegriff auf der Ebene des Bewusstseins angesiedelt hat, konzentriert sie sich auf die verbale Äußerungsform des Stereotyps, das damit Gegenstand der Linguistik wird.

Quasthoff begreift das Stereotyp als sprachliche Realisierung einer Überzeugung, die einem Objekt Qualitäten zu- oder abspricht, ohne dass damit – wie in einem Vorurteil – eine Einstellung, d. h. eine Wertung zwischen Abneigung und Sympathie enthalten ist<sup>104</sup>. Diese Unterscheidung zwischen der Einstellung als affektiver (positiver, neutraler oder negativer) Haltung zu einem Gegenstand oder einer Personengruppe und der Überzeugung, die einem Gegenstand Qualitäten zu- oder abspricht, geht auf Allport (1971) zurück.

Stereotype sind demnach im Text manifeste oder manifest werdende linguistische Einheiten. Für die Linguistik hat Quasthoff das Stereotyp wie folgt definiert: *„eine sozialpsychologische Erscheinung [...], die sich jedoch sprachlich manifestiert und in enger Beziehung zur sprachlichen Äußerung steht.“* (Quasthoff 1973: 13)

*„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.“* (Quasthoff 1973: 28)

Anders als Quasthoff verstehen die meisten Autoren das Stereotyp aber als Vereinigung beider Kategorien, die verbal zum Ausdruck kommt.

- Quasthoff sagt, dass *„sich die typische Form stereotyper Verallgemeinerung erst mit der Prädikation zeigt. Erst wenn der Klasse von Individuen, deren zusammenfassende Repräsentation das Wort ist, eine Eigenschaft zugesprochen wird, die nicht jedem dieser*

---

<sup>104</sup> Vgl. Quasthoff 1973: 27

*Individuen in der Realität notwendigerweise zukommt, ist festzustellen, dass es sich um ein Stereotyp handelt“ (1973: 167).*

- Schaff legt Wert auf die sprachliche Realisierung von Stereotypen. Bei Schaff liegt der Fokus des Stereotyps auf dessen Existenz in der Sprache. Stereotype sind dabei eine Art emotionaler Reflex, der durch ein bestimmtes Signal im Text hervorgerufen wird. Stereotype sind also direkt mit Wörtern verbunden, es besteht aber keine Denkungsgleichheit zwischen Stereotypen und ihrer sprachlichen Manifestierung im Text.<sup>105</sup>
- Ebenfalls nach einem linguistischen Kriterium, dem Grad ihrer Komplexität als verbaler Ausdrucksform, unterteilt Roth (1998) Stereotype in einfache sprachliche Formen (Adjektive mit über den Wortsinn hinausgehender Bedeutung, Namen, idiomatische Wendungen), komplexere Formen (Sätze, Vergleiche, Sprichwörter, Redensarten) und komplexere Formen (Märchen, Sagen, Legenden, Anekdoten, Lieder, Witze). Auch Roth geht davon aus, dass Stereotype nicht in sprachlichen Formen ihren Ausdruck finden, sondern vielmehr diese Formen sind.<sup>106</sup>
- Stereotype sind so fest in der Sprache angelegt, dass sie in jedem Kommunikationsprozess unvermeidbar sind. Auch das Auto ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formate und Marken. Unsere Familiennamen sind vielfach aus der Verallgemeinerung und Kollektivierung von einzelnen Eigenschaften entstanden. Kurz: Es ist unmöglich, Verallgemeinerungen in der Sprache zu vermeiden (Bausinger 2000: 17).
- Permjakovs Klassifikation sprachlicher Klischees geht von drei Ebenen dieser Klischees aus: einer eigentlich sprachlichen (grammatischen), einer logisch-semiotischen und einer bildlich-gegenständlichen, die er auch Ebene der Realien nennt. Alle sprachlichen Klischees stellen eine sukzessive Ordnung sprachlicher Formen dar, die in jeweils analytische und synthetische Klischees unterteilt werden können. Diese unterscheiden sich durch eine Reihe von Eigenschaften, deren wichtigste der Gegensatz von direkter (analytische Klischees) vs. übertragener Bedeutung (synthetische Klischees) ist.
- Schaff (1980) nutzt für seine Stereotypendefinition folgende Kriterien: Das Stereotyp bezieht sich auf eine bestimmte Gruppe von Menschen, es besitzt eine soziale Genese, es ist emotional (negativ oder positiv) behaftet, sein Wahrheitsgehalt ist entweder tatsachenwidrig oder teilweise mit den Tatsachen im Einklang (dadurch wird auch der Anschein voller

---

<sup>105</sup> Vgl. Schaff 1980: 31.

<sup>106</sup> Vgl. Salden 2010: 81-83.

Wahrhaftigkeit erzeugt), es ist dauerhaft und resistent gegen Veränderungen, es ist immer mit einem Wort-Namen bzw. aus mehreren Wörtern bestehendem Ausdruck verbunden, es wirkt in einem Kontext als Impuls des Stereotypeninhalts, die Benennung des Stereotyps kann auch oft als Bezeichnung eines Begriffs dienen, unterscheidbar nach sozialen und kognitiven Funktionen.<sup>107</sup>

### ***Sprachpragmatische Ansätze***

• Quasthoff (1973: 239-258) unternimmt in ihrem Versuch zur „linguistischen Beschreibung von Stereotypen“ (ebd.: 212). Quasthoff merkt an, dass ein Stereotyp entweder eine Subjekt-Prädikat-Zuschreibung oder ein wertender Vergleich zwischen zwei Subjekten ist. Dabei unterscheidet sie vier linguistische Arten von Stereotypen – eine Klassifikation, an der sich im Wesentlichen auch die vorliegende Arbeit orientiert:

- Satz mit Aussagecharakter; auf diese semantische Grundform lassen sich alle Stereotype zurückführen (Araber sind *großzügig*)- Typ I.
- die Gültigkeit der Aussage wird eingeschränkt (Araber gelten als *großzügig*)-Typ II.
- subjektive Stellungnahme (Ich habe den Eindruck, Araber sind *großzügig*)- Typ III.
- implizites Stereotyp (Er ist Araber, aber nicht *großzügig*) Typ IV.

Die expliziten All-Aussagen entsprechen bei Quasthoff Typ I. Explizit ausgedrückte, aber mit Einschränkung verwandte Stereotype ordnet sie Typ II. zu. Die impliziten Stereotype gehören zum „textlinguistischen“ Typ IV. Der umstrittene Typ III. umfasst Sätze, „*in denen der Sprecher explizit auf sich selbst Bezug nimmt*“ (ebd.: 252). Solche treten in Printmedien kaum auf<sup>108</sup> und werden ansonsten Typ II. zugeordnet.<sup>109</sup>

#### **1.6.1 Explizite und implizite Stereotype**

##### ***Explizite All-Aussagen und Aussagen mit eingeschränkter Verbindlichkeit***

Explizite All-Aussagen gelten als Grundform stereotyper Ausdrucksformen: Bestimmte Eigenschaften werden mit Hilfe von Allgemeingültigkeit postulierenden Artikeln bzw. Pronomina (zum Beispiel *die/alle Deutschen*), dem kollektiven Singular (*der Deutsche*) oder der Nullform des Artikels (*Deutsche*) sämtlichen Mitgliedern einer Gruppe zugeschrieben.

<sup>107</sup> Vgl. Schaff 1980: 86f.

<sup>108</sup> Vgl. Demleitner 2009: 11.

<sup>109</sup> Quasthoff (1973: 252) selbst weist schon auf die Verwandtschaft der beiden Typen hin und auch Pümpel-Mader (2010: 285) sieht in Typ II und Typ III zwei Varianten eines Typs, wobei sie hervorhebt, „dass der Sprecher meist nicht die Verantwortung für die Zuschreibung der stereotypen Eigenschaft für den Wahrheitsgehalt der Proposition übernimmt“.

Der Referent wird durch Prädikativergänzungen bewertet und charakterisiert.<sup>110</sup> Die Prädikation kann aber vor allem in Zeitungüberschriften auch elliptisch realisiert werden.<sup>111</sup>

Nationale Stereotype erscheinen in der Oberflächenstruktur oft nicht in Satzform, sondern verdichtet in Nominalgruppen – mit folgenden Möglichkeiten: Die Nationalitätenbezeichnung kann entweder als Adjektivattribut oder als substantivischer Kern, der durch ein oder mehrere Attribute modifiziert wird, auftreten.<sup>112</sup> Auch Adjektivgruppen, in denen die Nationalitätenbezeichnung als Kern oder Attribut stehen kann, sind oft anzutreffen.<sup>113</sup> Hinzu kommen einige seltenere Typen, beispielsweise Komposita und Ableitungen,<sup>114</sup> und Ad-hoc-Bildungen.<sup>115</sup>

Der zweite Typ stereotyper Äußerungen besteht aus Aussagen, „*deren Verbindlichkeit durch bestimmte Signale in der Oberflächenstruktur des Satzes eingeschränkt ist*“ (Quasthoff 1973: 248). Auf syntaktischer Ebene sind dies oft konjunktivische Sätze, Fragesätze und Aussagen des Typs ‚x gilt als ...‘, eine Formulierung, die Uta Quasthoff als eine besonders typische ansieht, weil der Sprecher so nur auf eine verbreitete Meinung referiert und sich einer eigenen Meinungsäußerung entzieht, „*um nicht in den Verdacht der Verbreitung stereotyper Überzeugungen oder vorurteilsvollen Denkens zu geraten*“ (ebd.).

Die Einschränkung der Verbindlichkeit kann durch graphische, syntaktische und inhaltliche Mittel erfolgen: Während die Verwendung von Anführungsstrichen – meist zur Kennzeichnung eines Zitats – bei expliziten All-Aussagen dazu dient, die Authentizität und den Wahrheitsgehalt des Gesagten zu betonen, werden sie im Falle einer Einschränkung der Verbindlichkeit in erster Linie als Mittel der Distanzierung verwandt. Inhaltliche Möglichkeiten zur Einschränkung können etwa die Semantik von Angaben und Attributen sein,<sup>116</sup> außerdem die Ironisierung in Form von Sprichwörtern, Witzen und Redewendungen. All-Aussagen, die explizit als stereotype Äußerungen charakterisiert werden, stellen einen Sonderfall der Einschränkung dar.<sup>117</sup>

---

<sup>110</sup> Zum Beispiel: *Die Deutschen sind fleißig*.

<sup>111</sup> Zum Beispiel: *Deutsche bleiben Deutsche* (Pümpel-Mader 2010: 275).

<sup>112</sup> Nach Maria Pümpel-Mader (2010: 208) gilt dabei besonders die Struktur „Artikel/Pronomen + adjektivische(s) Attribut(e) + Einwohnerbezeichnung“ als sehr geläufig, zum Beispiel: *die soliden Deutschen, teutonische Kühle*.

<sup>113</sup> Zum Beispiel: *Typisch deutsch* (Pümpel-Mader 2010: 236).

<sup>114</sup> Zum Beispiel: *Italienischst, urösterreichisch, unitalienisch* (Pümpel-Mader 2010: 119-129).

<sup>115</sup> Vgl. Demleitner 2009: 230.

<sup>116</sup> Beispiele für eine solche Einschränkung sind *manchmal, nicht mehr, angeblich* (Demleitner 2009: 238).

<sup>117</sup> Vgl. Demleitner 2009: 231.

• Laut Wenzel gibt es auch zwar sprachliche Indikatoren für Stereotype wie generalisierende Artikel (ein Araber ...), das verallgemeinernde Pronomen „man“, deiktische Pronomina (die da in Arabien), Quantoren (alle Araber ...) etc., sodass sich Stereotype als „All-Sätze“ äußern können<sup>118</sup>, doch diese Merkmale sind kein alleiniges Kriterium für die Existenz von Stereotypen im Text. Vielmehr wird ein großer Teil der Stereotype implizit vermittelt<sup>119</sup>.

Schank und Schoenthal weisen in ihrem Aufsatz „Zur Analyse von Prämissen in der Alltagsargumentation“ (Schank/Schoenthal 1976: 12-21) darauf hin, dass es in der Alltagssprache spezifische Formen gibt, mit denen diese Allaussagen realisiert werden. Sie verweisen dabei auf den generalisierenden Artikelgebrauch, das „generalisierende Pronomen ‚man‘ [wird] semantisch unterstützt durch die generalisierende Partikel ‚ja‘.“ (Schank/Schoenthal 1976: 16)

Als Beispiele führen sie folgende an:

- *Eine Frau ist praktischer, was Wohnungen anbetrifft.*
- *Das ist nun einmal im Leben der Frau so.*
- *Jeder wehrt sich seiner Haut, nicht?*
- *Alle Indianer gehen im Gänsemarsch, jedenfalls der, den ich gesehen hab.*
- *Man soll ja auch der Alten Rat hören, nicht?*
- *Du kannst nicht machen, was du willst.*

Hier überwiegen der generalisierende Artikel und das generalisierende Pronomen „man“ als Indikatoren für Stereotype. In den beiden Allsätzen „Der Mensch ist sterblich. Der Mensch ist schwach.“ ist der generalisierende Artikel „der“ als Indikator für den Allsatz festzumachen. Hiermit ist aber noch nicht der spezifische Unterschied zwischen den beiden Sätzen aufgezeigt. Der zweite Satz kann nämlich als Stereotyp bestimmt werden, der erste jedoch nicht. Die Bestimmung des Allsatzes als Stereotyp kann nur – wie noch zu zeigen sein wird – über einen hermeneutischen Verstehensprozess erfolgen.<sup>120</sup>

### ***Implizite Stereotype***

Eine klare und genaue Zuordnung ist bei impliziten Stereotypen oft noch schwieriger als bei den expliziten Typen, weil in denselben Aussagen sowohl implizite als auch explizite Formulierungen anzutreffen sind. Erschwerend hinzu kommt das subjektive Moment, weil

<sup>118</sup> Vgl. Wenzel 1978: 97ff.

<sup>119</sup> Vgl. Wenzel 1978: 30.

<sup>120</sup> Vgl. Wenzel 1978: 29-31.

„die Frage, was noch als implizit und was bereits als explizit anzusehen ist, [...] u.a. mit der Sensibilisierung des Analysierenden für die Thematik zusammen[hängt]“ (Demleitner 2009: 344).

Implizite Stereotype lassen sich durch zu Grunde liegende Präsuppositionen und nahegelegte Folgerungen mittels textlinguistischer und pragmatischer Methoden erschließen (vgl. Demleitner 2009: 229). Dabei geht es hauptsächlich um hintergründige Satzinhalte, um „*Mitbedeutetes, Mitgemeintes, Mitzuverstehendes*“ (Polenz 1985: 302)

Ob die impliziten Stereotype absichtlich oder unabsichtlich gesetzt werden, ist nicht immer klar und spielt hier eine untergeordnete Rolle – es gelte die inhaltsanalytische Kategorie der Latenz, nach der „*[g]esellschaftliche Sinn- und Bedeutungsstrukturen [...] erfaßt werden [sollen], gleichgültig ob der Sender sie geplant hat oder nicht*“ (Ritsert 1972: 43)

Wichtige Formulierungsmöglichkeiten, um implizite Stereotype auszudrücken, sind das Setzen von Anführungsstrichen, die Verwendung von Pronomen und Partikeln, die entsprechende Wortwahl und die Stilmittel der Metapher und des Vergleichs.

In impliziten Stereotypen werden Anführungsstriche hauptsächlich distanzierend gebraucht. Daneben können sie aber „*auch als Hinweis auf einen impliziten Vergleich, dem ein Stereotyp zugrunde liegt, genutzt werden*“ (Demleitner 2009: 384) und so zur Kennzeichnung eines Zitates eingesetzt werden.<sup>121</sup>

Um die Solidarisierung mit der Eigengruppe zu demonstrieren, dient vor allem der inklusive Gebrauch der Pronomen der 1. Person Plural. Antithetisch dazu stehen die Pronomen der 3. Person Plural, die die Abgrenzung zur Fremdgruppe betonen sollen.

Laut Pümpel-Mader (2010: 93) dienen Pronomen generell als „*schema-beziehbare Indikatoren, die Verstehen postulieren und auf gemeinsames, evidentes Vorwissen verweisen, das als stereotypes Wissen gedeutet werden kann*“. Weil durch den Gebrauch von solchen Pronomen automatisch Wertungen aktiviert werden, treten sie gehäuft in emotional aufgeladenen Diskursen auf<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Vgl. Demleitner 2009: 383f.

<sup>122</sup> Vgl. Pümpel-Mader 2010: 94.

Implizite Stereotype können auch durch den Gebrauch von Partikeln<sup>123</sup> ausgedrückt werden. In diesem Fall werden unterschwellig, aber wirkungsvoll Wertungen transportiert und dem Leser nahegelegt. Partikeln postulieren Verständnis: Der Kommunikator verweist auf ein kollektives Vorwissen, das, wenn es mit einer Nationenbezeichnung kombiniert wird, als stereotypbeziehbares Wissen gedeutet werden kann.

Die Wortwahl gilt als eines der wichtigsten Verfahren, um unterschwellig Wertungen auszudrücken. Dabei stehen zur „*Aktivierung von stereotypen Vorstellungen [...] semantische Netze zur Verfügung, die mit expliziten Stereotypen aufgebaut werden und diese jederzeit signalwortartig aufrufen*“ (Demleitner 2009: 385). So können typische Partnerwörter von häufig vorkommenden Kollokationen<sup>124</sup> auch allein wirken und die stereotypen Vorstellungen aktivieren. Ferner sieht Elisabeth Demleitner (2009: 385) ein Wirkungspotenzial in der Aufzählung von Wertwörtern – etwa als Alliterationen oder Gradatio.<sup>125</sup>

Metaphern sind in der Mediensprache sehr häufig anzutreffen. Als verkürzte Vergleiche sind sie Stilfiguren der uneigentlichen Rede und besonders dazu geeignet, dem Leser Mitzuverstehendes nahezulegen und Ideologeme zu transportieren. Gerade bei der flüchtigen Zeitungslektüre bleiben beim unkritischen Leser subtile, aber nachhaltige Effekte. Metaphern haben einen besonderen Unterhaltungswert, wenn sie nicht konventionell sind, sondern bewusst gewählt mit altbekannten Stereotypen spielen.<sup>126</sup> (s. Kapitel III.2.1).

Neben der Charakterisierung von expliziten und impliziten Stereotypen geht dieses Kapitel auf einen weiteren Aspekt ein, weil mit Demleitner (2009: 18) auch dem „*verwendeten Vokabular, der Wortwahl der Berichterstattung [...] sicherlich eine zentrale Bedeutung für Aufbau und Bestätigung von Nationenbildern zu[kommt]*“.

---

<sup>123</sup> Partikeln wie *sehr*, *so*, *ausgerechnet*, *noch* und *natürlich* haben so häufig eine intensivierende Wirkung. Dagegen wirkt das Partikelwort *vielleicht* eher abschwächend. Das Adverb *eigentlich* nimmt eine „Zwitterposition zwischen abschwächenden und verstärkenden Mitteln ein. Mit ihr zeigt der Sprecher, dass etwas erst auf den zweiten Blick erkennbar wird“ (Roth 2005: 190). Vgl. Pümpel-Mader 2010: 89.

<sup>124</sup> Kollokationen wird nach Bußmann (2002: 353) als charakteristische und häufig auftretende Wortverbindungen verstanden werden.

<sup>125</sup> Beispielsweise verbindet man mit dem Ausdruck *blond und blauäugig* automatisch den deutschen Prototyp. Ebenso kann eine Aufzählung wie *pedantisch*, *organisiert*, *humorlos* auf nähere Informationen zum Träger dieser Eigenschaften verzichten.

<sup>126</sup> Vgl. Demleitner 2009: 25.

## 1.6.2 Wertende und normative Stereotype

Wichtig in den linguistischen Untersuchungen nach Wenzel ist, zwischen dem wertenden und normativen Charakter eines Stereotyps zu unterscheiden. Unter einem wertenden Stereotyp ist zu verstehen, dass sich bei vielen Stereotypen der wertende Charakter auf den ersten Blick erkennen lässt. Z. B.: *Die jungen Leute sind geldgierig. Die Araber sind so gastfreundlich.*

Hier ist der abwertende Charakter des ersten Ausdrucks und der aufwertende Charakter des zweiten durch die Konnotation der Adjektive „geldgierig“ und „gastfreundlich“ bestimmt, die jeweils eine negative und eine positive Eigenschaft ausdrücken.

Andere Stereotype haben die Form einer allgemeinen Aussage und sehen auf den ersten Blick so aus, als spiegelten sie einen objektiven Sachverhalt wider. Ihr stereotyper Charakter kann erst aus dem Kontext erschlossen werden.

So wird der wertende bzw. normative Charakter durch eine pragmatische Analyse erschlossen: *Jungen spielen nicht mit Puppen. Jungen kämpfen.*

Bei der Analyse wird auch zu zeigen sein, dass Stereotype, die ausdrucksseitig identisch sind, einmal als Werturteil fungieren können und einmal als Aufforderung.

Unter einem normativen Stereotyp sind Stereotype zu verstehen, bei denen sich der normative Charakter ausdrucksseitig festmachen lässt, z B.:

- *Der Mann hat zu kämpfen.*
- *Der Mann hat sich durchzusetzen.*
- *Die junge Generation soll skeptisch sein.*

Hier findet die Imperativform in den Modalverben „haben“ und „sollen“ direkt ihren Ausdruck.

Die grundsätzliche Frage, ob solche Imperativformen noch als Stereotype zu bezeichnen sind, lässt sich aus mehreren Gründen mit Ja beantworten: Aus der empirischen Analyse ergibt sich, dass alle auftretenden Stereotype eine normative Tendenz aufweisen, dass aber bei einem Teil der wertende Aspekt überwiegt und bei einem anderen Teil der normative Aspekt. Inwieweit die normative Tendenz ausdrucksseitig ihren Niederschlag findet, ist abhängig von der Stärke dieser Tendenzen und damit von der Intention des Sprechers und der Funktion des Stereotyps im jeweiligen Kommunikationsakt. Ein Sprecher, der die Absicht hat, seinen Kommunikationspartner zu beraten, greift eher zu einer expliziten Form des Imperativs als ein Sprecher, dem es um die Darstellung seiner Überzeugung geht.

An dieser Stelle gilt festzustellen, dass Stereotype entweder den Charakter von Werturteilen oder von Aufforderungssätzen haben.<sup>127</sup>

### 1.7 Zwischenfazit

Seit Lippmann wurde in vielen verschiedenen Wissenschaftszweigen (s. Kapitel I.1.2 und Kapitel I.1.6) ein reges Interesse an dem Phänomen des Stereotyps entfacht, was zu einer enormen Vielfalt an Definitionen führte. Grund für diese uneinheitlichen Auslegungen<sup>128</sup> ist das jeweils unterschiedliche Forschungsinteresse<sup>129</sup>, weswegen es auch wenig sinnvoll erscheint, auf Unterschiede und Schwerpunkte in den einzelnen Definitionen einzugehen. Stattdessen gilt es, die Aspekte herauszufiltern, mit denen im Folgenden gearbeitet werden soll.

Eine kaum überschaubare Fülle an Publikationen zu Stereotypen ist seither erschienen. Es wurde in den vorangehenden Kapiteln erklärt, was ein Stereotyp im Vergleich zu anderen mit ihm verwandten Phänomenen ausmacht; zudem wurden diverse Arten von Stereotypen diskutiert wie auch die Tatsache, wie Stereotypisierung bis hin zur Diskriminierung verhindert werden könnte.

Die wichtigsten Ergebnisse der vorhergehenden Ausführungen werden hier zusammengefasst. Sie bilden den Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen.



Abb. I.5: Stereotyp im Vergleich zu ähnlichen Begriffen (eigene Darstellung)

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass verschiedene Begriffe dem Terminus „Stereotyp“ ähneln, aber nicht mit diesem gleichzusetzen sind. Die jeweiligen Unterschiede habe ich in

<sup>127</sup> Vgl. Wenzel 1978: 25-26.

<sup>128</sup> Uneinigkeit besteht sogar beim Pluralgebrauch des Ausdrucks ‚Stereotyp‘. Selbst in Wörterbüchern treten uneinheitlich zwei Formen auf: ‚Stereotyp-e‘ und ‚Stereotyp-en‘ (vgl. Pümpel-Mader 2010:12). In der vorliegenden Arbeit wird die Pluralform ‚Stereotyp-e‘ benutzt. Tritt die Konkurrenz-Form jedoch in wörtlichen Zitaten auf, wird sie ohne „(sic!)“ übernommen.

<sup>129</sup> Vgl. Moneta 2000: 35.

Kapitel I.1.1 erläutert. Ein Stereotyp kann sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein. In Bezug auf seine wertende Funktion ist der Begriff immer mit einer gewissen emotionalen Ladung versehen.<sup>130</sup> In der Abbildung ist das Wort „Stereotyp“ wie auch alle anderen Begriffe, außer der des Feindbilds, negativ und positiv gekennzeichnet, weil sie emotional behaftet sind.

Unterschieden werden soll zwischen Stereotypisierung als kognitivem Akt und sozialer Praxis sowie Stereotypen als Ergebnis dieser Prozesse. Betrachtet man die Entwicklung der Begriffsdefinitionen über einen längeren Zeitraum, zeichnet sich eine normative Tendenz ab, wonach Stereotype als Fehlwahrnehmungen konzeptualisiert wurden und diese daher per se schwer zu widerlegen waren.

Während die ältere Stereotypenforschung vor allem die ungerechtfertigte Vorverurteilung fremder Gruppen beklagte, werden in jüngeren Publikationen vermehrt die Leistungen von Stereotypen herausgestellt. Stereotype werden nicht mehr per se negativ, sondern zunächst neutral aufgefasst, weil sie gerade auch in ihrer eingeschränkten Begriffsdefinition wichtige kognitive Funktionen erfüllen. Bereits Lippmann schrieb Stereotypen zwei Aufgaben zu: Sie hätten den Zweck einer „*economy of effort*“ (Lippmann 1946: 70) und seien „*defenses of our position in society*“ (ebd.: 71). Weitere positive und negative Funktionen des Stereotypen wurden bereits in Kapitel I.1.4 erläutert.

Weiterhin erweist sich die Auseinandersetzung mit Funktionen von Stereotypen als ein intensiv zu betrachtendes Forschungsfeld. Vor allem, weil es in der Tradition funktionalistischer Forschung nicht selten zu einer Verwechslung von Ursache und Wirkung kommt und zugewiesene Funktionen von Stereotypen letztlich zur Legitimierung ihrer Existenz benutzt werden können.

Trotz der Fülle an wissenschaftlicher Literatur zu Stereotypen mangelt es an konkreten Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen sowie an einer allgemeingültigen Definition des Begriffes „Stereotyp“. Jede Fachdisziplin weist, wie schon angedeutet, ihre eigene Definition auf, wobei sich hier Gemeinsamkeiten und Widersprüche innerhalb der definitorischen Felder finden. Es ist vielleicht gerade die Vagheit dieser Formulierung und ihre Nähe zu anderen

---

<sup>130</sup> Vgl. Schaff 1980: 86.

Begriffsformen, deren Verwendung durch die Forschung gefördert wurde. Zum einen wurde „Stereotyp“ von Begriffen wie „Vorurteil“, „Klischee“, „Image“ oder „Bild“ abgegrenzt, zum anderen sollte verdeutlicht werden, wo Gemeinsamkeiten in dem zu Bezeichnendem bestehen.

Eine theoretische Herausforderung besteht, wie oben dargelegt, in der Definition des Forschungsgegenstands. Fehlende Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen deuten auf ein Theoriedefizit hin.

Zusammenfassend und im Sinne der vorliegenden Untersuchung lässt sich „Stereotyp“ aus den Begriffskategorien der Kapitel I.1.1, Kapitel I.1.2 und Kapitel I.1.6 definieren als *„vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil, festes, klischeehaftes Bild“* (Duden 2006). Weiter ist der Stereotyp *„der sprachliche Ausdruck einer Überzeugung [...], der verbale Ausdruck einer auf eine soziale Gruppe oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung“* (Quasthoff 1973: 28). Auch zeichnen sich Stereotype ab als kollektiver Wissensbestand ganzer Völker und werden als im Unterbewusstsein verfestigte und damit oftmals unbewusste Typisierungen bewahrt und weitergegeben.<sup>131</sup> Hausemann bezeichnet den Begriff als *„Teil der menschlichen Begrenztheit“* (Hausemann 1990: 95). Das Stereotyp bezieht sich auf eine bestimmte Gruppe von Menschen, es besitzt eine soziale Genese, es ist emotional behaftet, sein Wahrheitsgehalt ist entweder tatsachenwidrig oder teilweise mit den Tatsachen im Einklang, es ist dauerhaft und resistent gegen Veränderungen, es ist immer mit einem Wort-Namen bzw. aus mehreren Wörtern bestehenden Ausdruck verbunden, es wirkt in einem Kontext als Impuls des Stereotypeninhalts, die Benennung des Stereotyps kann auch oft als Bezeichnung eines Begriffs dienen, unterscheidbar nach sozialen und kognitiven Funktionen.<sup>132</sup>

Nach Quasthoff werden vier wichtige linguistische Arten von Stereotypen (s. Kapitel I.1.6) unterschieden. Diese werden in Kapitel III bei der Analyse der Zeitungsartikel versucht ausfindig zu machen, um den ermittelten Begriff sprachlich zu identifizieren und zu analysieren.

---

<sup>131</sup> Vgl. Roth 1999

<sup>132</sup> Vgl. Schaff 1980: 86f.

Aus den zahlreichen Definitionen werde ich für die anschließende Studie „Stereotyp“ folgendermaßen definieren: Stereotype sind verallgemeinerte Vorstellungen von einer Gruppe oder einer Person, ohne spezifische Unterschiede festzustellen. Sie gelten als wiederholte Assoziationen, die realistisch sein können oder nicht, und die dem kollektiven Gedächtnis stets zugrunde liegen, wenn man an das Andere denkt.

Stereotype sind abhängig vom Standpunkt der Wahrnehmenden. Sie gestalten die Wahrnehmung wie das Verhalten. Stereotype als Instrumentarium der Erkenntnis und der Orientierung sind hilfreich bei der Komplexitätsreduktion in der Wahrnehmung wie auch der Kommunikation.

Stereotype sind in Selbst- und Fremdbilder zu unterscheiden, die sich gegenseitig bedingen. Stereotype sind kulturspezifisch. Je weniger man über die Zielgruppe weiß, umso holzschnittartiger fallen die Stereotype aus.

Stereotype beinhalten eine emotional geladene Wertung. Aussagen verbunden mit nationalen Stereotypen können positiv oder negativ bewertet werden.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Vgl. Nafroth 2002: 21/ Vgl. Moneta 2000: 42.

## 2. Stereotype in der interkulturellen Kommunikation und im DaF-Unterricht

### 2.1 Interkulturelle Kommunikation als Mittel der Verständigung über Stereotype

#### *Interkulturelle Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen*

Der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ (im Weiteren: IKK) wird, je nach Fachdisziplin und Kulturraum, unterschiedlich gefasst. Eine enge, vor allem von Linguisten vertretene Definition grenzt IKK auf den Bereich der interpersonalen Face-to-face-Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen ein. Sie bezieht sich „auf Kommunikationsformen, die die Menschen im interpersonalen Kontakt zum Ausdruck bringen – also zunächst einmal der ganze Bereich der verbalen, vokalen, nonverbalen, paraverbalen und ausdrucksmäßigen Kommunikation. Weiterhin soll der Kommunikationsbegriff dialogisch verstanden werden: Wenigstens zwei Menschen sind beteiligt, jeder Beitrag hat seinen Gegenbeitrag, jede Kommunikation ist sozial eingebunden.“ (Hinnenkamp 1994: 5) .

Mit Interkulturelle Kommunikation IKK bezeichnen wir Kommunikation, die zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und in der Regel auch Sprechern verschiedener Sprachen geführt wird. „*Interkulturelle Kommunikation wird im Rahmen der zunehmenden Internationalisierung von Politik und Wirtschaft, Bildung und Kultur immer bedeutsamer, und die Kompetenz zur interkulturellen Kommunikation erhält daher einen immer höheren Stellenwert, gerade auch im Bereich von Spracherwerb und sprachlichem Lernen.*“ (Neuland 2008: 171)

Ladmiral und Lipiansky betonen, dass nicht der Kontakt zwischen Nationen oder Kulturen, sondern zwischen Personen den Gegenstandsbereich der IKK ausmache.<sup>134</sup>

Maletzke schlägt vor, von interkultureller Interaktion und Kommunikation zu sprechen, „*wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewußt sind, daß der jeweils andere ‚anders‘ ist, wenn man sich also gegenseitig als ‚fremd‘ erlebt*“ (Maletzke 1996: 37).

---

<sup>134</sup> Ladmiral/Lipiansky 2000: 11.

Nach einem weiter gefassten Begriff der IKK bezieht er neben interpersonalen Interaktionsstrukturen noch die „Ebene der medialisierten Interkulturellen Kommunikation in ihren verschiedenen Facetten ein“ (Lüsebrink 2005: 8), d. h. die medialen Darstellungsformen der IKK in Film, Fernsehen, Radio, Internet etc.

Gemäß der von Linguisten vertretenen engeren Auffassung von IKK, die ich oben ausgeführt habe, kommt die Modellierung einer solchen Herangehensweise in der Illustration von Gibson (2002: 20) zum Ausdruck. Hier symbolisiert Raum 1, der den Sprechern bewusst ist, alle ihre Vorstellungen, Attitüden, Werte und Verhaltensstrukturen, die den menschlichen Wesen gemeinsam sind. Außerdem gibt es zwei Räume (2 und 4), in welche jeweils nur die Angehörigen der gegebenen Kultur Einblick haben, während Raum 3 für beide verborgen bleibt.

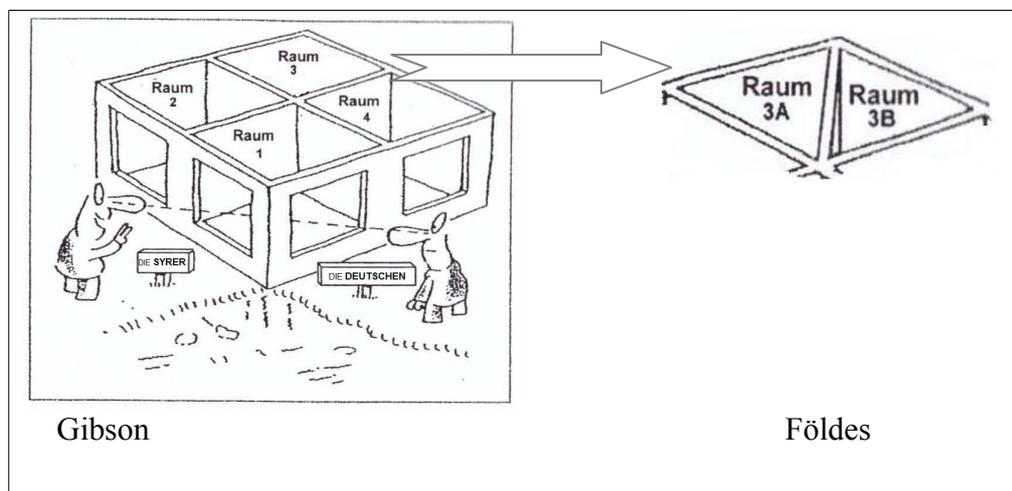


Abb. I.6: Auffassung von IKK nach Gibson (2002: 20) und Földes (2007: 33)

Földes ist der Meinung (etwa bezüglich der Terminologie sowie der Positionierung der Figuren), dass Raum 3 in zwei Teile separiert ist, da der „unsichtbare“ Raum – als eine Art kultureller „toter Winkel“ – für die beiden Kommunikationsteilnehmer jeweils (wenigstens teilweise) unterschiedlich ist.

So bilden eigene und fremde Erfahrungen und Kenntnisse im Akt des Verstehens (des Hörverstehens, Hörsehverstehens, Leseverstehens) und des Äußerns und Mitteilens (Sprechens, Schreibens) ein Modell interkultureller Kommunikation, wie aus der Abbildung hervorgeht.

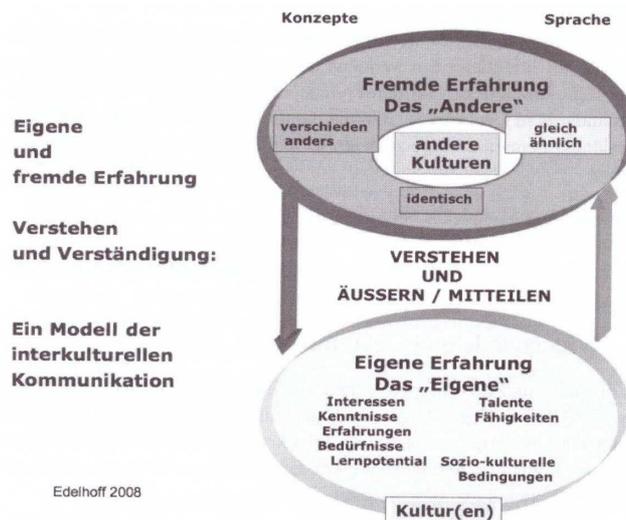


Abb. I.7: Modell interkultureller Kommunikation (Edelhoff 2009: 21)

### Interkulturelle Kommunikationsmodelle

Für die zwischenmenschliche Kommunikation hat Schulz von Thun ein psychologisches Modell entwickelt. Demnach enthält jede Mitteilung vier Botschaften gleichzeitig. Die vier Seiten einer Nachricht sind: Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell und Beziehung.<sup>135</sup> Demnach wird jede Art von Kommunikation wie auch die interkulturelle Kommunikation auf vier Seiten verstanden, was zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen führen kann. Indem man den Gesprächspartner fragt, ob er diese Information auf der Sachebene, der Selbstoffenbarungsebene, der Appell- oder Beziehungsebene verstanden hat, können Kommunikationsprobleme geklärt und gelöst werden. Kommunikation ist also immer vierdimensional. Der Sinn einer Nachricht entsteht beim Empfänger. Konflikte sind auf der Ebene auszutragen, auf der sie entstanden sind.<sup>136</sup>

Jeder Sender übermittelt seine Botschaft schwerpunktmäßig auf einer der vier Seiten. So kann ein Beifahrer die Aussage „Die Ampel ist rot.“ entweder als Sachaussage, Selbstoffenbarung, als Appell oder auf der Beziehungsebene meinen:

Sachinhalt	„Die Ampel ist rot.“
Selbstoffenbarung	„ <i>Ich</i> habe gesehen, dass die Ampel rot ist.“
Appell	„Vorsicht, die Ampel ist rot, du musst anhalten!“
Beziehung	„Du bist mir wichtig, ich bin besorgt um dich/uns.“ oder auch „Ich halte dich nicht für fähig genug, dass du die rote Ampel gesehen hast.“

<sup>135</sup> Siehe auch: Rez et al. In: Kumbier et al. 2006: 52f.

<sup>136</sup> Vgl. Schulz von Thun 1998: 31.

Probleme bei der Kommunikation zwischen Personen aus der gleichen Kultur entstehen primär dadurch, dass die Botschaft auf einer anderen Ebene aufgenommen wird als von dem Sender gemeint. So kann der Sender im oben genannten Beispiel seine Aussage rein informativ gemeint haben und sein Gegenüber, der Fahrer oder die Fahrerin, kann die Aussage auf der Beziehungsebene („Ich halte dich für unfähig.“) und somit als persönlichen Angriff auffassen. Anhand der zwei möglichen Aussagen auf der Beziehungsebene ist bereits ersichtlich, dass auch auf der gleichen Ebene Verständnisunterschiede auftreten können.

Die Verständnisunterschiede sind noch größer, wenn die Kommunikation zwischen zwei Personen aus unterschiedlichen Kulturen stattfindet. So kann zum Beispiel die Aussage eines Syrerers „Nein, danke, ich möchte keinen Tee trinken“ bereits auf der Sachebene von einem Deutschen unterschiedlich verstanden werden. So wäre diese Botschaft für einen Deutschen eine recht klare Ablehnung. Für den Syrer jedoch ist die Ablehnung Teil der Höflichkeit. Er möchte dem Deutschen keine Umstände bereiten, obwohl er gerne Tee trinken möchte.

Beispiel: Möchtest du einen Tee? Nein, danke, ich möchte keinen Tee.		
	Syrer	Deutscher
Sachinhalt	Die Ablehnung ist Teil des Höflichkeitsrituals.	Es ist kein Tee erwünscht.
Selbstoffenbarung	Ich bin höflich, möchte keine Umstände machen.	Ich möchte keinen Tee.
Appell	Wenn du das Angebot ernstmeinst, dann hör auf zu fragen und koch mir einen Tee.	Bemüh dich nicht weiter.
Beziehung	Ich freue mich über das Angebot, aber als Gast darf ich dich nicht mit viel Arbeit belasten.	Danke für das Angebot.

Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass die Kommunikationsformen zwischen Syrern und Deutschen sehr unterschiedlich sind, was zu Missverständnissen und Problemen führen kann.

### **Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun**

Ein weiterer Ansatz von Schulz von Thun ist das Wertequadrat.<sup>137</sup> Seine Grundannahme lautet: *„Jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jede menschliche Qualität) kann nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem*

<sup>137</sup> Das Modell stammt ursprünglich von dem Psychologen und Philosophen Paul Helwig (1893-1963) und wurde von Schulz von Thun für die zwischenmenschliche Kommunikation ausgebaut (vgl. [[http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=72](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=72)], Stand 06.02.2016).

*positiven Gegenwert, einer ‚Schwesterntugend‘ befindet. Statt von ausgehaltener Spannung lässt sich auch von Balance sprechen. Ohne diese Balance verkommt ein Wert zu seiner entwerteten Übertreibung.“ (Schulz von Thun 2015).*

Somit enthält das Wertequadrat (s. Abb. I.8) im oberen Bereich zwei Gegenwerte, die sich gegenseitig jedoch nicht ausschließen, sondern vielmehr ergänzen<sup>138</sup>, zum Beispiel Individualismus und Kollektivismus, und im unteren Bereich ist die jeweilige Entartung des oberen Wertes zu finden, zum Beispiel totalitäre Selbstlosigkeit und Egozentrismus.

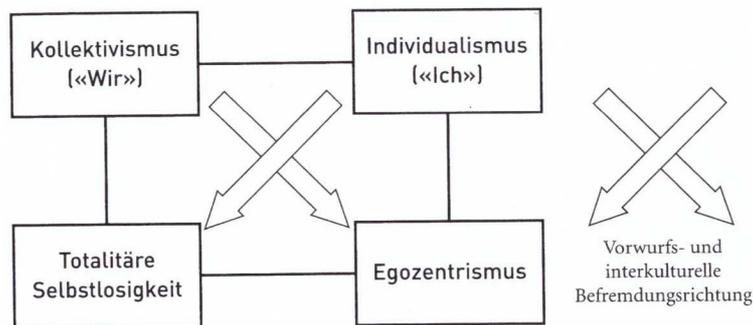


Abb. I.8: Individuen und das Wertequadrat nach Schulz von Thun - ein Beispiel (Kumbier/Schulz von Thun 2010:15)

Bei interkultureller Kommunikation besteht die Gefahr, beim Auftreten unterschiedlicher Werte im oberen Bereich des Wertequadrates die eigene Kultur im oberen Bereich anzuordnen und die andere Kultur im unteren Bereich, im „Keller der Entartung“ (ebd.). So kann zum Beispiel ein „verlässlicher Deutscher“ die Spontaneität der Syrer als Unzuverlässigkeit und andersherum der „spontane Syrer“ die Verlässlichkeit des Deutschen als Rigidität abstempeln.

Das Wertequadrat nach Schulz von Thun ist für Verständigung im interkulturellen Kontext von großer Bedeutung und Nutzung (s. Kapitel IV.3).

### **Das interkulturelle Koordinatenkreuz (Riemann-Thomann-Modell)**

Aus der Psychologie ist bekannt, dass innere Pluralität ein allgemeinemenschliches Phänomen ist, das sich aber je nach Kultur höchst unterschiedlich ausprägt. Mit anderen Worten: Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sind zugleich sehr ähnlich und sehr unterschiedlich.<sup>139</sup> Diese Gleichzeitigkeit lässt sich etwa in Koordinaten des sog. Riemann-

<sup>138</sup> Vgl. Kumbier et al. 2006: 15.

<sup>139</sup> Vgl. Kumbier/Schulz von Thun 2006: 20f.

Thomann-Modells abbilden.<sup>140</sup> Das Modell geht von vier menschlichen Grundbestrebungen – Dauer vs. Wechsel und Nähe vs. Distanz – aus, die bei allen Menschen/Gemeinschaften im Hinblick auf zwei Dimensionen im Kontakt von entscheidender Bedeutung, nämlich Beziehungsgestaltung (Nähe-Distanz-Achse) und Kontinuität (Dauer-Wechsel-Achse).

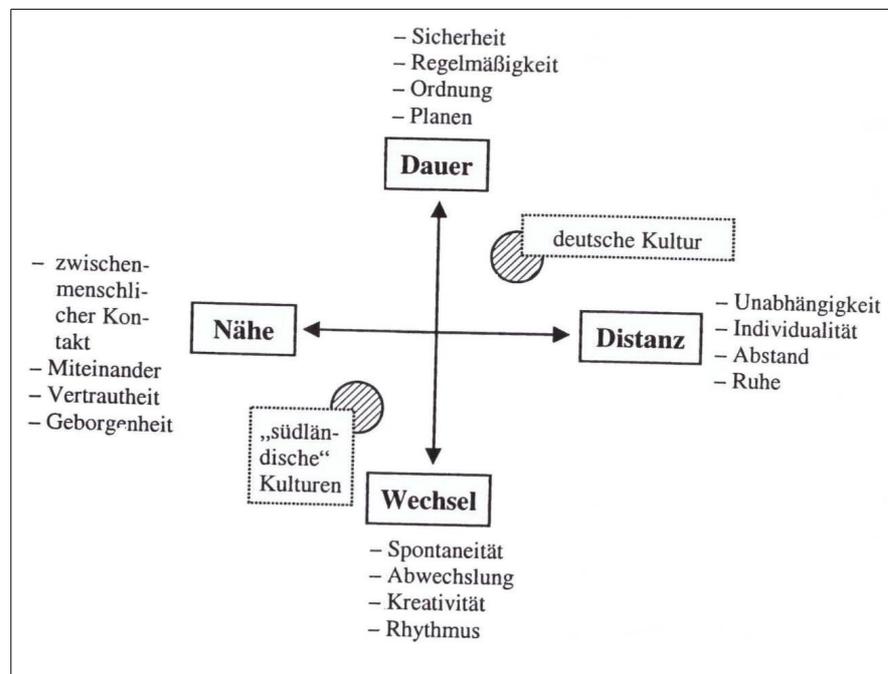


Abb. I.9: Beziehungsgestaltung und Kontinuität laut Kumbier/Schulz von Thun 2006: 21 (nach Földes 2007: 18)

So dürfte jeder Mensch unabhängig von seiner kulturellen Zugehörigkeit einerseits ein Bedürfnis nach Nähe und Zugehörigkeit haben und andererseits auch ein Bedürfnis nach Abgrenzung, Eigenständigkeit und Distanz. Auf analoge Weise brauchen alle Menschen einerseits Verlässlichkeit, Sicherheit und Beständigkeit und suchen andererseits nach Lebendigkeit, Abwechslung und Entwicklung. Hingegen variieren Art und Umfang der Ausprägung dieser verschiedenen Bedürfnisse von Kultur zu Kultur erheblich. Das Modell kann letztlich neben wichtigen kulturellen Orientierungen und wesentlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Kulturen<sup>141</sup> auch auf potenzielle zentrale (interkulturelle)

<sup>140</sup> Siehe Thomann/Schulz von Thun 2003: 176ff.

<sup>141</sup> Deutsche bemühen sich, die Privatsphäre eines anderen nicht zu verletzen. Da aber die räumliche Distanz zwischen Personen in der Öffentlichkeit oft sehr gering ist, passieren ungewollte Körperkontakte dennoch reichlich und sind häufig nicht vermeidbar. Ihnen wird daher kaum weitere Beachtung geschenkt. Dennoch versuchen Deutsche in der Regel, ungewollte Körperkontakte so weit als möglich zu vermeiden, da diese durchaus als unangenehm empfunden werden. Auch ist es in Deutschland weit weniger als in Syrien üblich, sich bei der Begrüßung, beim Abschied oder ähnlichen Gelegenheiten zu umarmen oder sich ein Küsschen zu geben. Ein solches Verhalten zeigen höchstens sehr gute Freunde untereinander. Distanz gehört zu den deutschen Verhaltensweisen im Gegensatz zu anderen Kulturen wie Syrien. (vgl. Markowsky/Thomas 1995:100).

Konfliktfelder hindeuten.<sup>142</sup> Das interkulturelle Koordinatenkreuz ist für die Klärung von Critical Incidents in Kapitel IV.3.4 sehr notwendig.

### **Modell interkultureller Kommunikationsfähigkeit**

Knapp-Potthoff distanziert sich in ihrer Arbeit strikt von der heutzutage veralteten Vorstellung, dass interkulturelle Kompetenz tatsächlich nur kulturelle Kompetenz bedeutet und diese auf den Begriff „Landeskunde“ baut. Schon einige Jahre vor dem Erscheinen des Referenzrahmens<sup>143</sup> hat sie die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit folgendermaßen definiert:

*„Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kompensationskategorien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen“* (Knapp-Potthoff 1997: 196).

Für Knapp-Potthoff ist Kultur etwas Dynamisches, das sich ständig verändert und somit schwer zu greifen ist. Sie beschreibt: *„Kultur verstehe ich nicht als die Menge ihrer Mitglieder, sondern als ein abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist und das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert. Diese Arbeitsdefinition erlaubt keine klare Grenzziehung zwischen den Kulturen und auch nicht immer eindeutige Entscheidungen über Teilhabe oder Nicht-Teilhabe von Individuen. Dies entspricht aber wohl der lebensweltlichen Realität. Diese Definition impliziert zugleich, dass ‚interkulturelle Kommunikation‘ nicht zwischen Kulturen stattfinden kann, sondern als interpersonale Interaktion nur zwischen Individuen.“* (Knapp-Potthof 1997: 184)

---

<sup>142</sup> Vgl. Kumbier/Schulz von Thun 2006: 21f.

<sup>143</sup> Der Referenzrahmen (2001: 106) beschreibt „interkulturelle Fertigkeiten“ als eine wichtige in jedem Fremdsprachenkurs zu vermittelnde Kompetenz: „Interkulturelle Fertigkeiten umfassen: die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen; kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden; die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen; die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“

Für ihre Theorie verwendet Knapp-Potthoff auch den Begriff der „Kommunikationsgemeinschaft“ (KG). Diese ist für sie eine Gruppe von Menschen, die eine gewisse Menge an gemeinsamem Wissen besitzen und zu einer Kulturgruppe gehören. Logischerweise ist für sie dann die interkulturelle Kommunikation „*Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Kommunikationsgemeinschaften*“ (Knapp-Potthoff 1997: 194). Damit die Kommunikation zwischen Personen aus verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften erfolgreich verläuft, bedarf es der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.

Knapp-Potthoff spricht in ihrer Theorie über vier Komponenten, die zusammen die interkulturelle Kompetenz bilden. Es handelt sich um die affektiven Komponenten, um kulturspezifisches Wissen, um allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation und schließlich um Kommunikationsstrategien. Diese Komponenten werden von Grau und Würffel ergänzt. Die Komponenten der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit sind<sup>144</sup>:

1) *Affektive Komponenten*: Zu den affektiven Komponenten zählen Empathiefähigkeit und Toleranz. Diese Komponenten sollen den Lernenden überhaupt erst die Bereitschaft zur Kommunikation mit einer Person, die einer anderen Kommunikationsgemeinschaft angehört, ermöglichen. Sie bezeichnen das Interesse, eine andere Kultur und andere Standards kennenzulernen. Dabei handelt es sich auch um eine kritische Toleranz, denn der Lernende soll die neuen Standards der Zielsprache nicht unhinterfragt übernehmen. Er soll vor allem über diese kritisch reflektieren<sup>145</sup>.

2) *Kulturspezifisches Wissen* – sei es über die fremde wie über die eigene Kultur – spielt eine wichtige Rolle für die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit: Es dient als Basis für eine adäquatere Deutung von kommunikativen Akten und als Wissen über Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Außerdem dient dieses Wissen der Entwicklung von

---

<sup>144</sup> Vgl. Knapp-Potthoff 1997: 199 ff.

<sup>145</sup> Grau und Würffel schlagen folgende Übungen zur Stärkung der affektiven Komponenten der Lernenden vor:

- „freie Assoziationen zu Bildern, detaillierte Beschreibungen von Bildern oder Filmsequenzen, um den Lernenden für eigene Seh-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu sensibilisieren
- Hypothesenbildung zu Handlungsabläufen von Bildgeschichten, um den Prozess der Herstellung von Ursache-Wirkungszusammenhängen allgemein und deren Kulturabhängigkeit zu verdeutlichen
- Bildbeschreibungen im bewußten Dreischritt, wahrnehmen/beschreiben, Hypothesen bilden, persönliche Eindrücke formulieren‘
- die gleiche Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen lassen
- Wahrnehmungsreduktion, Übungen zu Sinnestäuschungen, um sich einzelner Sinne bewusster zu werden
- Diskussionen über Geschichten aus anderen Kulturen, um Grenzen der eigenen Erfahrungen und/oder des eigenen Wissens zu erkennen“ (Grau/Würffel 2003: 313).

Strategien zur Prävention und Klärung von Missverständnissen. Das kulturspezifische Wissen ist prinzipiell als unvollständiges und daher revisionsbedürftiges Wissen in Form von flexiblen kognitiven Schemata zu verstehen<sup>146</sup>.

3) *Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation/interkulturelle Kommunikationsbewusstheit*: Die Unvollständigkeit des Wissens einer bestimmten KG kann durch allgemeines Wissen über Sprache, Kommunikation und Kultur kompensiert werden, z. B. durch Wissen um die Abhängigkeit des kommunikativen Handelns, aber auch des Denkens und Deutens von kulturspezifischen kognitiven Schemata; Kenntnis von Dimensionen, in denen sich Kulturen unterscheiden können, wie unterschiedliche kommunikative Stile. Dazu gehören auch das Wissen über die Stereotypenbildung und die Lerner sprach-Kommunikation sowie allgemeines Wissen über die eigene und die fremde Sprache.

4) *Kommunikationsstrategien*: Damit sind die Strategien gemeint, die Lernende entweder bewusst oder unbewusst in der Kommunikation mit einer Person aus einer anderen Kommunikationsgemeinschaft verwenden, um diese Kommunikation erfolgreich verlaufen lassen zu können. Knapp-Potthoff unterscheidet zwischen interaktionsbezogenen Strategien und Lern- und rudimentären Forschungsstrategien zur Erweiterung und Differenzierung des Wissens von fremden Kommunikationsgemeinschaften. Mit interaktionsbezogenen Strategien sind solche gemeint, die das Verstehen sowie die Produktion der Kommunikation unterstützen und die Interaktion in dieser fördern. Unter den Lern- und Forschungsstrategien versteht man die Fähigkeit zur permanenten Erweiterung des Wissens über die eigene und die fremde Kommunikationsgemeinschaft.

Knapp-Potthoff unterscheidet zwischen interaktionsbezogenen Strategien und Lern- und rudimentären Forschungsstrategien zur Erweiterung und Differenzierung des Wissens von fremden KG. Zu den interaktionsbezogenen Strategien zählt das Bemühen Tabuverletzungen zu vermeiden, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und sie als common ground für die

---

<sup>146</sup> Grau und Würffel schlagen folgende Übungen zur Förderung des kulturspezifischen Wissens vor:

- „*literarische Texte als Zugang zu einer fremden Welt*
- *Analyse von kulturspezifischen Werten in Werbung, Kontaktanzeigen oder Sprichwörtern*
- *Kulturvergleich von Zeit- und Raumkonzepten, Aspekten des Alltagslebens*
- *Culture Assimilator: Situationen, bei denen sich die Lernenden aus einer Auswahl von möglichen Verhaltensweisen für die kulturell angemessenste entscheiden sollen*
- *Untersuchung von situationsabhängigen Verhaltensweisen in Filmen oder literarischen Texten*
- *Sammeln und diskutieren von Redewendungen, die häufig zu interkulturellen Missverständnissen führen*“ (Grau/Würffel 2003: 314).

Interaktion zu nutzen, auf Indizien zu achten, die Missverständnisse signalisieren, und eventuell metakognitive Verfahren zur Reparatur von Missverständnissen einzusetzen.

Da eine permanente Erweiterung, Differenzierung und Revision des spezifischen Wissens von fremden KG notwendig ist, ist es sinnvoll, Strategien zu vermitteln, durch die sich diese Aufgaben autonom bewältigen lassen, wie die gezielte Befragung und genaue Beobachtung oder ein probeweises Verletzen angenommener Konventionen in entsprechender interaktionaler Einbettung.

Zu den interaktionsbezogenen Strategien gehören nach Knapp- Pothoff:

- „*Bemühungen, die Kommunikationsbereitschaft des Partners zu erhalten, indem man Tabuverletzungen vermeidet, Annäherungsbereitschaft an die fremde KG signalisiert und nach einem common ground sucht*
- *Suche nach Gemeinsamkeiten, ob in den Kulturen oder in der Sprache*
- *Erwarten und Vorbereiten auf Andersartigkeit des Gesprächspartners*
- *Erwarten von möglichen Missverständnissen in der Kommunikation*
- *Nutzung von spezifischem und allgemeinem Wissen über Kultur, Sprache und Kommunikation*
- *Einsetzung der metakommunikativen Verfahren*“ (Knapp-Pothoff 1997: 202).

Die praktische Anwendung des Modelles interkultureller Kommunikationsfähigkeit wird in Kapitel IV.1.2.2 durchgeführt.

## **2.2 Interkulturalität im DaF-Unterricht**

Interkulturalität gilt als ein aktuelles Schlagwort in einer Zeit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung moderner Gesellschaften. Diese Interkulturalität spiegelt sich im DaF-Unterricht wieder und gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Kulturelle Merkmale zeigen sich in Normen, Werten, Einstellungen, Ritualen, Symbolen, Traditionen, Glaubenssystemen, in Sprache, Rechtssystemen, Organisationen, Einrichtungen und anderen Elementen, die die Angehörigen einer Gruppe gemein haben. Hall geht sogar noch einen Schritt weiter: „*there is not one aspect of human life that is not touched and altered by culture*“ (Hall 1976: 16). Er behandelt Kultur in ihrer Ganzheit als Kommunikation.<sup>147</sup> Kultur *passiert* überall dort, wo kommuniziert wird. Da man *nicht nicht kommunizieren kann*, passiert demnach in allen zwischenmenschlichen Begegnungen Kultur.

---

<sup>147</sup> Vgl. Hall 1990: 28.

Kultur ist ein Gemeinschaftsphänomen und zudem universell.<sup>148</sup> Sie ist nicht angeboren, sondern wird im Verlaufe des Sozialisationsprozesses ebenso selbstverständlich erlernt wie die eigene Muttersprache.<sup>149</sup> Dennoch kann Kultur nicht erlernt bzw. gelehrt werden wie eine Sprache.<sup>150</sup> Das liegt vor allem daran, dass sie uns zu großen Teilen nicht bewusst ist.

Der bewusste Teil von Kultur betrifft zum Beispiel gewisse Benimmregeln oder Verbote. Der sehr viel größere, unbewusste Teil umfasst vor allem Werte, Normen und bestimmte kulturgeformte Denk- und Wahrnehmungsweisen. Da wir die kulturelle Prägung unserer Werte und Normen nicht wahrnehmen, halten wir sie für selbstverständlich, universell gültig und oft sogar anderen gegenüber für überlegen. Diese Einstellung wird Ethnozentrismus genannt.<sup>151</sup> Wir werden uns der kulturellen Behaftung unserer Einstellungen, Werte und Normen häufig erst dann bewusst, wenn wir mit fremdkulturellen konfrontiert werden, wenn also unsere kulturellen Vorstellungen verletzt werden.<sup>152</sup>

Eine solche Auffassung von Kultur als etwas Allumfassendes beurteilt Gunter Gebauer, deutscher Philosoph und Linguist, problematisch bei der Beschreibung von *Interkulturalität*:

*„Interkulturell“ – dieses Wort verspricht einen Raum, eine Plattform zwischen den Kulturen. [...] Einen vermittelnden, kulturfreien Platz, einen neutralen Ort zwischen den Kulturen kann es nicht geben, denn er wäre außerhalb jeglicher Kultur. Doch impliziert der Kulturbegriff, dass es nichts außerhalb von Kultur geben kann. Lehnt man die Vorstellung des ‚Inter‘ jedoch ab, erscheint eine Vermittlung zwischen den Kulturen unmöglich zu sein. Offenkundig gibt es doch einen Austausch, eine Vermittlung, ein Hin und Her zwischen den Kulturen. Wir sind aber nie in einem Bereich des ‚Inter‘, sondern immer in unserer eigenen Kultur, wie auch unsere Partner in ihrer Kultur verbleiben.“* (Merkens et al. 2004: 140).

Wird Kultur als Bedingung für das gegenseitige Verstehen aufgefasst, führen bereits geringe Kulturunterschiede dazu, dass eine Verständigung misslingt. Da aber offensichtlich interkulturelle Kommunikation möglich ist, selbst wenn beiden Partnern die jeweils andere Kultur fremd ist, muss Kultur vom Verstehen getrennt werden.<sup>153</sup>

Thomas spricht hierzu von der Bildung einer dritten Kultur zwischen beiden Kommunikationspartnern: *„Beide Kulturmerkmale müssen in Verbindung mit der*

---

<sup>148</sup> Vgl. Thomas et al. 2003: 22 mit Hofstede 2005: 3.

<sup>149</sup> Vgl. Hofstede 2005: 4.

<sup>150</sup> Vgl. Hall 1959: 25.

<sup>151</sup> Vgl. Roth 2004: 12.

<sup>152</sup> Vgl. Kumbier et al. 2006: 42.

<sup>153</sup> Vgl. Merckens et al. 2004: 142.

*beginnenden Entwicklung einer neuen, durch die beginnende Kommunikation und Interaktion entstehende ‚dritte‘ Kultur im Denken und Verhalten der beteiligten Personen zur Wirksamkeit kommen (Breitenbach 1975).“ (Thomas et al. 2003: 44) Bestenfalls bestimmen dabei beide Kulturen teilweise zu unterschiedlichen Teilen, aber stets ausgewogen die Interaktion.<sup>154</sup>*

Für jede (misslungene) interkulturelle Kommunikation nach kulturellen Gründen zu suchen, ist nicht nur nicht sinnvoll, sondern kann zu falschen Schlussfolgerungen und somit vorschnellen Verallgemeinerungen oder auch zur Bildung von Stereotypen führen: *„Die Gefahr einseitiger kultureller Erklärungsmuster liegt jedoch nicht nur darin, dass sie personale Konfliktursachen verdecken, sondern sie sind zudem dynamisch. Denn werden kulturelle Fehlinterpretationen nicht überprüft und korrigiert, bieten sie sich als nunmehr bewährte Deutungsschlüssel auch für zukünftige Konflikte an.“ (Kumbier et al. 2006: 333)*

Auch Alexander Thomas geht von kulturellen Gemeinsamkeiten innerhalb einer Nation<sup>155</sup> aus: *„Nationalkultur kann man definieren als die Kultur, die eine große Anzahl von Menschen, die einer Nation per Geburt angehören oder sich ihr zugehörig fühlen, im Verlauf ihrer Geschichte entwickelt haben und als für sie verbindlich und daseinsbestimmend definieren. Die Nationalkultur verkörpert so etwas wie das kollektive Bewusstsein der Bevölkerung, genauer: die tradierten Werte, Normen, Verhaltensregeln (Sitte, Gesetz, Brauch) und ethischmoralischen Überzeugungssysteme (Religion) sowie die daraus abgeleiteten Welt- und Menschenbilder.“ (Thomas et al. 2003: 33) Er geht von der Existenz gewisser Kulturstandards innerhalb einer Nationalkultur aus.*

Somit kann für diese Arbeit festgehalten werden, dass *„Verallgemeinerungen über ‚die Deutschen‘ [oder hier auch: ‚die Syrer‘] Aussagen über vorherrschende Tendenzen in einer nationalen Gruppe sind, aber keine Aussagen über die Einstellungen und Verhaltensweisen einzelner Angehöriger einer nationalen Gruppe. [...] Die kulturelle Identität ist zwar Bestandteil des Selbstkonzepts und prägt daher die Identität des Individuums entscheidend mit, doch sie wird wesentlich ergänzt durch persönliche Identität.“ (Schroll-Machl, 2007: 31)*

---

<sup>154</sup> Vgl. Thomas et al. 2003: 47.

<sup>155</sup> Zahlreiche Studien haben ebenfalls kulturelle Gemeinsamkeiten innerhalb von Nationen untersucht und gefunden: Neben Hofstede ist die sehr ähnliche, wenn auch weniger umfangreiche Untersuchung von Trompenaars zu erwähnen, die Ansätze von Edward T. Hall, das Organizational Behavior Effectiveness (GLOBE) Research Project, die World Value Survey und die European Value Study (vgl.: Trompenaars et al. 1997, Hall, 1976 mit: Hall, 1990, World Values Survey, European Values Study), um nur einige wenige zu nennen. Allen ist gemein, dass sie kulturelle Merkmale zum Teil in Form von Dimensionen, zum Teil in Form von Kulturstandards oder Werten für Nationalkulturen ermittelt haben.

## Wechselseitige Verknüpfung von Kultur und Sprache im Unterricht

Sprachwissenschaftler teilen die Überzeugung, dass zwischen Sprache und Kultur ein enger Zusammenhang besteht.<sup>156</sup> „Daß Sprache und Kultur zusammenhängen, ist trivial“, schreiben etwa Knapp und Knapp-Potthoff (1990: 63). Kultur und Kommunikation sind auch sehr eng miteinander verbunden. So sagt Hall: „*Culture is communication and communication is culture*“ (Hall 1976: 186). Doch es besteht eine gewisse Schwierigkeit, die zentralen Begriffe des Forschungsbereichs Interkulturelle Kommunikation eindeutig zu definieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sprache und Kultur in einem reziproken Verhältnis stehen: „*Sprache und Kultur gehören untrennbar zusammen. Sprache erwächst aus kulturellen Gegebenheiten und ist gleichzeitig daran beteiligt, sie zu schaffen.*“ (Roche 2005: 221)

Sprache ist nicht nur Grammatik, Wortschatz und Syntax. Sprache ist „*immer Teil, ja Ausdruck der Kultur*“ (Bausch/Christ/Krumm 1995: 9). Das heißt, dass „*die Sprache im wesentlichen in der Realität der Kultur verwurzelt ist*“ (House 1996: 1). So hat Sprache u. a. die elementaren Funktionen vom Verständigen über das Kennenlernen bis hin zum Verstehen fremder Völker und Kulturen.

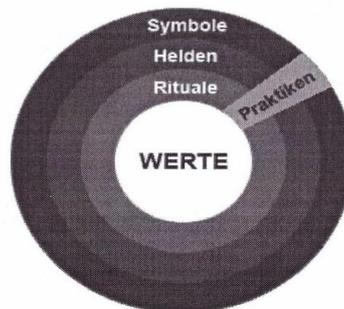


Abb. I.10: Das „Zwiebeldiagramm“: Manifestation von Kultur auf verschiedenen Ebenen (Hofstede 2011: 8)

Kultur manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen: Die erste Ebene ist jene der Symbole. Die Symbole sind Worte, Gesten, Bilder oder Objekte, denen eine bestimmte Bedeutung zugeordnet wird. Die zweite Ebene sind die Helden. Damit sind Personen gemeint, die – tot oder lebend, echt oder fiktiv – als Verhaltensvorbilder dienen. Die dritte Ebene ist jene der Rituale, womit kollektive Tätigkeiten innerhalb einer Kultur gemeint sind, welche als sozial notwendig gelten. Diese drei Ebenen werden auch Praktiken genannt, wozu auch die Sprache

<sup>156</sup> Vgl. u. a. Roche 2001: 16.

und die Religion zählen. Die tiefste Ebene ist jene der Werte. Werte sind Gefühle wie böse – gut, und Empfindungen wie schmutzig – sauber mit einer Orientierung zum Plus- oder zum Minuspol hin.<sup>157</sup>

In der interkulturellen Forschungsliteratur nehmen die meisten Autoren ungeachtet der Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs eine enorme Vereinfachung in Kauf. So hält Jürgen Bolten im Falle interkultureller Wirtschaftskommunikation eine Gleichsetzung kultureller Differenzierung mit nationalen Grenzziehungen für erforderlich.<sup>158</sup> Das heißt, eine Kultur wird üblicherweise gleichgesetzt mit einer Gesellschaft, die durch nationalstaatliche Grenzen oder eine Menge von konstanten ethnischen Merkmalen wie Rasse, Sprache, Religion usw. von anderen Gesellschaften unterscheidbar ist. Eine nationale (z. B. die deutsche) oder ethnische (z. B. die arabische) Kultur ist allerdings kein homogenes Gebilde. Kulturelle Standards und ihre Manifestationen variieren zwischen unterschiedlichen Teilgruppen, s. g. Subkulturen der Gesellschaft.<sup>159</sup>

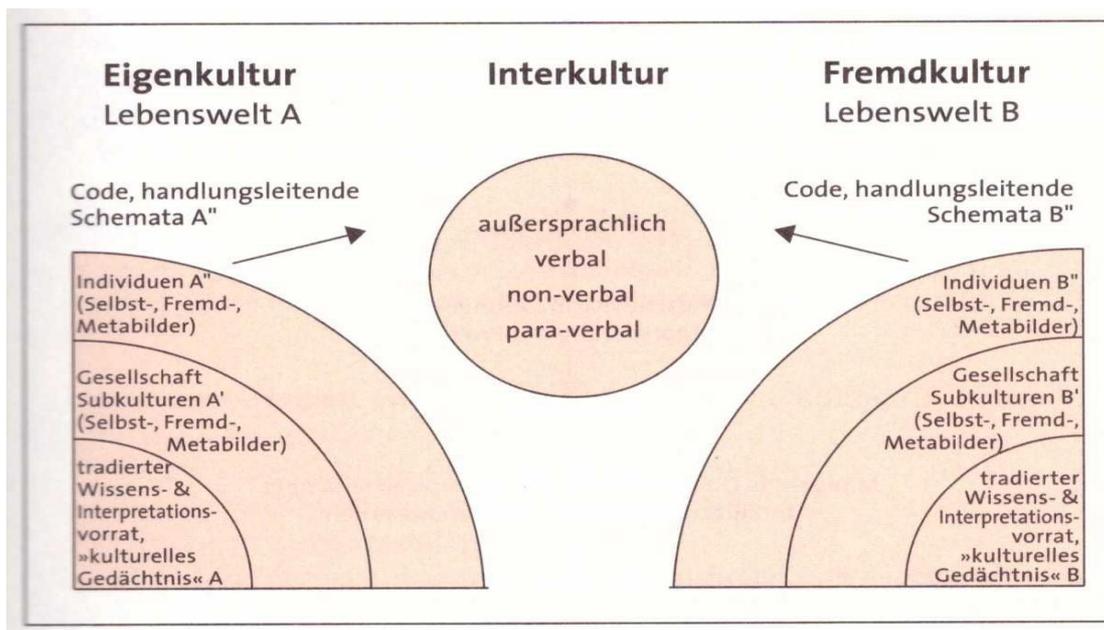


Abb. I.11: Interkulturelle Kommunikation als Interaktion nach Bolten (1993) (Neuland 2013: 39)

In der allgemeinen Forschungsliteratur wird grundsätzlich zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation unterschieden. Einige Autoren sprechen auch von interpersonaler und medialer Kommunikation.<sup>160</sup> Zusammenfassend lässt sich also

<sup>157</sup> Vgl. Hofstede 2011: 8f.

<sup>158</sup> Vgl. Bolten 1995: 28.

<sup>159</sup> Vgl. Maletzke 1996: 16f.

<sup>160</sup> Vgl. Luchtenberg 1999: 12.

herausstellen, dass Kommunikation als ein Teil der zielgerichteten, interaktiven Handlungskomplexe zu verstehen ist, in die die sprachliche Äußerung meistens eingebettet ist. Der Erfolg oder der Misserfolg eines Kommunikationsaktes hängt also vom gesamten Handlungsgeschehen ab, in das die Kommunikation eingebunden ist.

### Kulturelle Kategorien von Kommunikation

Nach Lewis sind die kulturellen Kategorien von Kommunikation und westliche vs. östliche Werte eine weitere Klassifikationsmöglichkeit. Lewis teilt Länder in linearaktive, reaktive und multi-aktive Kulturen ein.

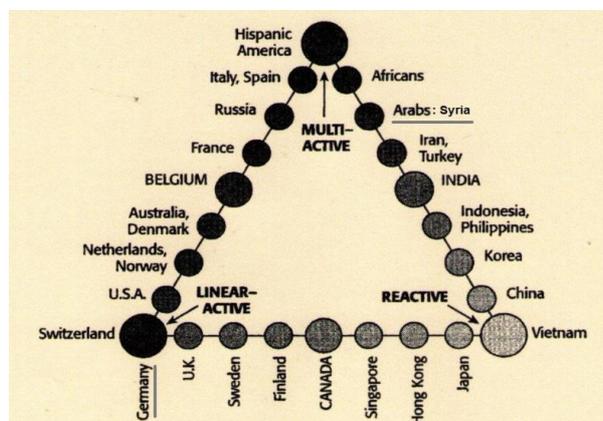


Abb. I.12: Kulturkategorien der Kommunikation (Lewis 2005: 89)

Für Lewis sind Angehörige linear-aktiver Kulturen ruhig, sachlich und entscheidende Planer. Sie sind aufgabenorientiert und sehr gut organisiert. Sie orientieren sich an Fakten und Daten, die sie aus zuverlässigen Quellen erhalten haben. Sie bevorzugen einfache, direkte Gespräche und sie sprechen und hören zu gleichem Anteil.

Angehörige reaktiver Kulturen sind höflich, nach außen liebenswürdig, freundlich, entgegenkommend, kompromissbereit und gute Zuhörer. Diese Kulturen werden als „hörende Kulturen“ bezeichnet. Reaktiv bedeutet in diesem Zusammenhang, erst zu hören, um sowohl die eigene als auch die Position des anderen zu erkennen. Menschen aus diesen Kulturen scheinen oft nur langsam nach einer Präsentation oder Rede zu reagieren und wenn sie sprechen, geschieht es ohne deutliche Zeichen der Konfrontation.

In multi-aktiven Kulturen sind die Menschen warm, emotional, redselig und impulsiv. Sie lieben es, viele Dinge auf einmal zu tun. Sie sprechen oft auf Umwegen und auf animierte

Weise. Es ist typisch für sie, gleichzeitig zu sprechen und zu hören, was zu wiederholten Unterbrechungen der Kommunikation führt.<sup>161</sup>

### **Halls Modell der Kulturen**

Hall und Hall<sup>162</sup> unterscheiden zur Kategorisierung von Kulturen zwei zentrale Arten, wie Menschen mit der Zeit umgehen. Die einen teilen sie ein, die anderen zerteilen sie. Menschen, die die Zeit einteilen, konzentrieren sich jeweils nur auf eine Tätigkeit. Sie sind monochron.

Diejenigen, die die Zeit zerteilen, können viele Dinge gleichzeitig tun. Sie sind polychron.

Menschen mit polychroner Zeiteinteilung legen nach Hall und Hall z. B. mehr Wert auf die Beendigung menschlicher Interaktion als auf das Einhalten von Zeitplänen. Die deutsche Kultur ist nach Hall z. B. monochron orientiert, die süd- und andere westeuropäische Kulturen eher polychron.

Wichtig zur Unterscheidung von Kulturen ist nach Hall und Hall auch die zeitliche Perspektive. Einige Kulturen seien eher vergangenheitsorientiert (z. B. Syrien, Iran, Indien, viele fernöstliche Länder und Deutschland), andere wie die USA seien zukunftsorientiert.

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Zeitorientierung ist die Vorlaufzeit für den Beginn eines Vorhabens. In arabischen Ländern – aber auch in den USA – sind nach Hall und Hall z. B. eher kurzfristige Planungen möglich. Deutsche dagegen seien langfristiger orientiert.

Ein weiteres Kriterium zur Einteilung von Kulturen sind nach Hall und Hall die high-context- und low-context-Orientierungen. Menschen, die insgesamt enge Beziehungen zu ihren Mitmenschen haben (nach Hofstede die kollektiven Kulturen), gehören zur high-context-Kultur. Sie benötigen nicht sehr viele zusätzliche detaillierte Informationen über Hintergründe und formulierten deshalb eher indirekt.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup> Vgl. Lewis 2005: 89.

<sup>162</sup> Edward T. Hall und Mildred R. Hall führten detaillierte, strukturierte Interviews mit Vertretern der Wirtschaft und verschiedener Berufsgruppen wie Schriftstellern, Künstlern usw. Die Ergebnisse stellten sie in Verbindung mit einem Modell von Kultursystemen dar, dessen Schlüsselemente die Zeit und der Raum sind (vgl. Hall/Hall 1983a/b).

<sup>163</sup> Vgl. Hall/Hall 1983a.

Zu den high-context-Kulturen gehören vor allem die Franzosen, Spanier, Italiener und die Völker im Nahen Osten. Deutsche seien eher low-context-orientiert und formulierten deshalb äußerst direkt. Hall und Hall kategorisieren verschiedene Länder wie folgt:

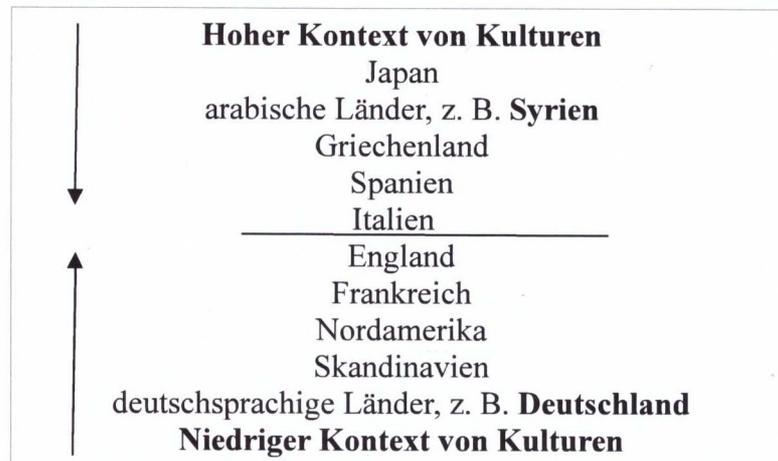


Abb. I.13: Hoher/niedriger Kontext von Kulturen (Hall und Hall 1990)

Kulturen mit hohem Kontext sind sehr stabil und langsam zu ändern. In einem hohen Kontext von Kultur neigen die Menschen dazu, sich auf ihre Geschichte, ihren Status, ihre Beziehungen und eine Vielzahl von anderen Informationen einschließlich der Religion zu verlassen, um einem Ereignis Bedeutung zuzuordnen. Als Beispiel sind die arabischen Länder wie Syrien zu nennen.

Ein niedriger Kontext von Kulturen bedeutet in der Regel, dass Individualismus einen hohen Stellenwert hat und über Kollektivismus und Gruppenharmonie steht. Die Mitglieder bevorzugen individuelle Bedürfnisse und Ziele gegenüber den Bedürfnissen der Gruppe.<sup>164</sup> Ein Beispiel dafür ist Deutschland.

Ein weiteres hervorstechendes Merkmal, um diese beiden Kontext-Kulturen zu differenzieren, ist der Begriff der Höflichkeit. In einer Kultur mit hohem Kontext gilt es als akzeptiert und höflich, wenn man viele Fragen an seinen Kommunikationspartner stellt. Dies hingegen wird in einem niedrigen Kontext von Kultur oft als zu persönlich und sogar beleidigend wahrgenommen.<sup>165</sup>

Es ist zu bemerken, dass die Arbeiten von Hall und Hall auf einer weitaus geringeren quantitativen Grundlage fußen als die Untersuchung von Hofstede. Außerdem sind sie älter als diejenigen Hofstedes. Aber Untersuchungen von Hall und Hall sind als eine Art

<sup>164</sup> Vgl. Pryor/Butler/Boehringner 2005: 248.

<sup>165</sup> Vgl. Tella 2005: 69.

Augenöffner zu sehen. Einige, nicht nur linguistische Untersuchungen haben zentrale Ergebnisse der Arbeiten von Hall und Hall für spezifische Kulturen bestätigt.

Kulturen lassen sich in einem Ergänzungs- und Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Interaktionsprinzipien (z. B. der eher impliziten Kommunikation in den sog. Hoch-Kontext-Kulturen bzw. der eher expliziten Kommunikation in den sog. Niedrig-Kontext-Kulturen) lediglich unterschiedlich verorten. Indes sind sie in den grundlegenden Werten nicht prinzipiell verschieden, sondern graduell unterschiedlich, lediglich muten die konkreten Ausprägungsformen dieser Unterschiede aus der Sicht anderer Kulturen zuweilen ungewohnt an.

### **Interkulturelle Sprachdidaktik und interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht**

Lehrwerke sollten beachten, dass das oberste Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik *„nicht die muttersprachliche Kompetenz [ist], sondern die effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners. Die Lerner sollen zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln können“* (Roche 2005: 221). Das „Groblerziel“ ist also *„kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen“* (Müller 1995: 97). *„Sprachliche Handlungskompetenzen spielen jedoch die zentrale Rolle“* (Roche 2005: 221).

Interkulturelle Kommunikation bedarf demnach sowohl Einstellungen (Haltungen) als auch orientierenden Wissens und sprachlich-kommunikativer Skills. Neuere Rahmensetzungen für den Fremdsprachenunterricht wie die nationalen Bildungsstandards in Deutschland und die darauf bezogenen Kernlehrpläne einzelner Bundesländer nennen deshalb auch als wesentliche Bestandteile des interkulturellen Lernens

- Orientierungswissen (Landeskunde),
- Umgang mit kultureller Differenz (Einstellungen, Verhaltensweisen) und
- Begegnungsfähigkeit (praktische Bewältigung von Begegnungssituationen).<sup>166</sup>

Klischees, Vorurteile und Stereotype stehen der interkulturellen Kommunikation im Wege. Abgrenzung gegenüber anderen durch Selbstüberhebung scheint eine mächtige menschliche Triebkraft zu sein, sowohl individuell als auch kollektiv. Louis Procher hat schon vor Jahren

---

<sup>166</sup> Vgl. Edelhoff 2009: 21f.

für den Europarat die Qualität interkultureller Beziehungen beschrieben: *„Für uns scheint die einzige von Grund auf offene, positive und konstruktive Form die ‚Interkultur‘ zu sein. Sie beruht auf der Idee, dass jede wirkliche Kultur zwei Seiten hat: Einmal ist Kultur einzigartig, anders als die anderen und formt in diesem Sinne die spezielle Identität ihrer Vertreter; zum anderen gibt sie aber auch ab und nimmt auf, sie befähigt zur Kommunikation, sie enthält eine Bewegung zum Anderen hin. Den Anderen als sowohl mit mir identisch (d.h. er ist wie ich), wie als andersartig zu betrachten, das ist der Weg, der gegangen werden muss. [...] Jede Kultur hat ihre Würde und ihre Eigenheiten, und diese Grundwerte heißt es zu achten.“* (Forum Europarat 3/1980, Conseil de l’Europe, Strasbourg)

Interkulturelles Lernen ist für den Fremdsprachenunterricht ein unvermeidliches Unterrichtsprinzip, das im Fremdsprachenunterricht nicht nur Anwendung finden soll, sondern muss, weil der Fremdsprachenunterricht in all seinen Dimensionen interkulturell ist.<sup>167</sup>

Interkulturelles Lernen ist kein Zusatz zum Fremdsprachenlernen. Um Fremdsprachen im weitesten und wahrsten Sinne lernen zu können, soll Fremdsprachenunterricht ein Prozess interkulturellen Lernens sein, weil Fremdsprachenlernen Zugang zu einer anderen Kultur suchen heißt.

*„Fremdsprachenlernen ist interkulturelles Lernen, indem man dabei im Medium der Fremdsprache der Fremdkultur begegnet, indem das soziokulturell geprägte Deutungsmuster bewusst wird, indem man das fremde Deutungsmuster kennen lernt bzw. erkennt und das eigene in Frage stellt, indem man das Fremde / die Fremden und das Eigene / die Eigenen aufeinander bezieht und miteinander aushandelt, indem man vorhandene Vorurteile und Klischees abbaut, indem es zum Fremd- und Eigenverstehen bzw. zu tatsächlicher Verständigung zwischen den Kulturen beiträgt.“* (Krumm 1994b: 118).

### **Interkulturelle Fremdsprachendidaktik / Interkulturelle Kompetenz**

In Zeiten der Globalisierung und des unvermeidbaren kulturellen Austausches gewinnen aufgrund von Medientechnik und Mobilität interkulturelle Kompetenzen zunehmend an

---

<sup>167</sup> Vgl. Krumm 1995: 157; Bleyhl 1994.

Bedeutung. Nach Tillmann (1994: 118) gibt es „[...] kaum einen Bereich unseres sozialen Lebens, in dem wir nicht mit interkulturellen Situationen konfrontiert werden.“

Die Vermittlung interkultureller Kompetenz zielt somit nicht nur auf eine politische, wirtschaftliche oder wissenschaftlichen Ebene ab, sondern bezieht sich auch auf eine Praxis in der Gestaltung der Alltagsrealität von Menschen.

Anzumerken ist hierbei, dass unter einer „interkulturellen Kompetenz“ eine „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ verstanden werden soll, da interkulturelle Kompetenz als zentrales Element der reziproken Interaktion nicht ohne einen kommunikativen Austausch in interkulturellen Situationen gedacht werden kann.

Es wird demnach im interkulturellen Fremdsprachenunterricht die Vermittlung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz angestrebt. Eine interkulturelle kommunikative Kompetenz, welche durch die Vermittlung von interkulturellem kommunikativem (Handlungs-)Wissen erreicht werden soll, ist als zentrales Lernziel einer „Interkulturellen Fremdsprachendidaktik“ zu begreifen. Müller-Jacquier (1999: 181) definiert die Elemente einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz wie folgt:

*„Eine strategische Handlungs- und Kommunikationskompetenz in interkulturellen Situationen, die (situativ konstituierte) Bedeutungen aus verschiedenen kulturellen Perspektiven zu betrachten in der Lage ist, fremde Kommunikationsregeln und kulturspezifische Handlungsorientierungen analysieren kann und konstruktiv situative Bedeutungen auszuhandeln in der Lage ist. Sie schließt die Fähigkeit zum Kulturvergleich sowie die Einschätzung der Wirkung kulturell bedingter Unterschiede (einschließlich der eigenen für andere ‚abweichende‘ Manifestationen) mit ein.“*

Darüber hinaus ist ein wichtiger Aspekt der interkulturellen Fremdsprachendidaktik darin zu finden, dass durch bewusste Reflexion des eigenen Handelns bzw. des kulturell spezifischen Handelns Anderer eine Sensibilisierung in Bezug auf „critical incidents“ in interkulturellen Kommunikationssituationen angestrebt wird.

Wichtig ist dabei, den Lernenden bewusst zu machen, dass kommunikative interkulturelle Situationen reziprok ablaufen und sich infolgedessen gegenseitig beeinflussen und bedingen. Es wird also beabsichtigt, die Eigenperspektive der Lernenden um die „Option der Fremdperspektive“ zu erweitern bzw. den Lernenden Strategien an die Hand zu geben, die

helfen sollen, fremde Perspektiven und daraus resultierende Handlungen adäquat nachzuvollziehen. Daraus erfolgt die Zielsetzung einer „*Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen*“ und die „*Befähigung zum Kulturvergleich*“ (Müller-Jacquier 1999:26). Den Lernenden soll entsprechend diesem Lernziel vermittelt werden, dass die Bedeutungen von Sprachelementen kulturell determiniert und zudem einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen sind.

### **Michael Byrams Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz<sup>168</sup>**

Interkulturelle Kompetenz ist bei Byram (1997) eine Komponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die aus Sprachkompetenz, soziolinguistischer Kompetenz, Diskurskompetenz und interkultureller Kompetenz besteht.

Byram nennt drei zentrale Eigenschaften seines Modells: Erstens werde das traditionelle Native-speaker-Ideal zu Gunsten des erreichbaren Lernziels des interkulturellen Sprechers abgelehnt. Zweitens handele es sich um ein Modell für den Erwerb von **interkultureller kommunikativer Kompetenz (ICC)** in einem schulischen Kontext („*educational context*“, Byram 1997: 70), somit umfasse es auch fachdidaktische und pädagogische Lernziele. Drittens berücksichtige es aufgrund der schulischen Dimension auch den Lernkontext („*locations of learning*“, Byram 1997: 70) und die Rollen der Lerner und der Lehrkräfte<sup>169</sup>.

Der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz erfordert auch den Erwerb bestimmter Betrachtungsweisen, Haltungen, kultureller Kenntnisse und interkultureller Umgangsformen. Diese Kenntnisse, Haltungen und Fertigkeiten wurden in einem Konzeptrahmen zusammengetragen. Der Rahmen besteht aus 5 *savoirs*, wie aus Figur 1

---

<sup>168</sup> 1986 wurden vom Europarat sechs Komponenten der „kommunikativen Kompetenz“ unterschieden, welche als „*komplexer Akt*“ sowohl die grammatische als auch die pragmatische Kompetenz einschließen sollte (Breugnot 2000: 291): die *linguistic competence*, d. h. die Fähigkeit zur Produktion und Interpretation von Äußerungen in Übereinstimmung mit den sprachlichen Normen; die *sociolinguistic competence*, d. h. die Fähigkeit, adäquat, je nach Kommunikationssituation, -beziehung, -partner oder -intention zu sprechen; die *discourse competence*, d. h. die Fähigkeit, geeignete Textproduktions- und Interpretationsstrategien anzuwenden; die *strategic competence*, d. h. die Fähigkeit, verschiedene Kommunikationsstrategien anzuwenden, um Kommunikationsprobleme zu vermeiden; die *sociocultural competence*, d. h. die Fähigkeit, die Sprache korrekt und angemessen zu verwenden und sich Kenntnisse der anderen Sprachgemeinschaft anzueignen, und schließlich die *social competence*, d. h. die Fähigkeit und der Wille, mit anderen zu kommunizieren.

<sup>169</sup> Vgl. Byram 1997: 70

hervorgeht. Diese 5 *savoirs*<sup>170</sup> sind als integrierte, mit kommunikativer Kompetenz verflochtene Dimensionen interkultureller Fähigkeit zu betrachten.

Das erste *savoir*<sup>171</sup> stellt die Kenntnisdimension des Rahmens dar. *Savoirs* wurden von Byram und Zarate wie folgt umschrieben: „a system of cultural references which structures the implicit and explicit knowledge of a culture“ (Byram und Zarate, 1994). Diese *savoirs* konstituieren den Bezugsrahmen einer anderen Kultur. Worte, Gebärden, Verhaltensweisen, Werte, Symbole usw. erhalten ihre spezifische Bedeutung innerhalb eines bestimmten kulturellen Kontextes. Weil kulturelle Kontexte sehr unterschiedlich sein können, ist es bei interkulturellen Kontakten immer wichtig, auf mögliche Meinungsverschiedenheiten oder Interpretationsdifferenzen gefasst zu sein. Mit der Bezeichnung *savoirs* wird die Notwendigkeit beschrieben, kulturelles Wissen über die eigene und fremde Kultur sowie übliche Interaktions- und Kommunikationsformen zu erlangen<sup>172</sup>.

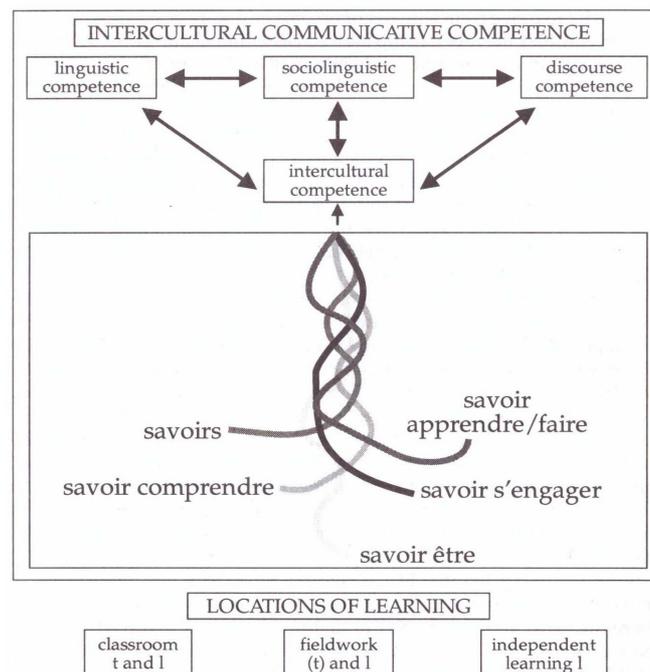


Abb. I.14: Dimensionen interkultureller kommunikativer Kompetenz (Byram, 1997:73)

<sup>170</sup> Kommunikative Kompetenz, oder *savoir communiquer*, könnte tatsächlich als eine sechste Dimension interkultureller kommunikativer Kompetenz betrachtet werden.

<sup>171</sup> *savoirs* im Plural

<sup>172</sup> Vgl. Byram 1995: 271 sowie Byram 1997: 35-37

Savoir apprendre und savoir comprendre<sup>173</sup> stellen die Fertigkeitsdimension interkultureller Kompetenz dar. Sie werden am besten zusammen betrachtet. Savoir apprendre verweist auf „*the capacity to learn cultures and assign meaning to cultural phenomena in an independent way*“. Savoir comprendre lässt sich umschreiben als die Fertigkeit, Kulturen zu interpretieren und diese Interpretation(en) in einem größeren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen. Dazu gehöre unter anderem die Fähigkeit, ethnozentrische Sichtweisen und Missverständnisse zu erkennen, die Herkunft der Ansichten zu erklären und im Falle eines Missverständnisses, das auf kulturellen Unterschieden beruht, zu vermitteln<sup>174</sup>.

Savoir faire verweist auf die übergreifende Fertigkeit, sich in interkulturellen Situationen in einer interkulturell kompetenten Weise zu verhalten, d. h. auf die Fähigkeit, die besondere kulturelle Eigenart des Gesprächspartners zu respektieren, die eigene Identität in die Situation einzubringen und auf kooperative Weise eine interkulturelle Beziehung herzustellen.

Savoir être und savoir s'engager<sup>175</sup> werden ebenfalls am besten zusammen betrachtet. Beide savoirs verweisen auf eine allgemeine Haltung, die gekennzeichnet ist durch „*a critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own*“ (savoir s'engager) und „*the capacity and willingness to abandon ethnocentric attitudes and perceptions and the ability to establish and maintain a relationship between one's own and the foreign culture (savoir être)*“ (Byram, 1997: 54).

Byrams Modell macht deutlich, dass es sich bei interkulturellen Lernzielen um wichtige, grundlegende Erziehungsziele handelt. Für einen respektvollen Umgang mit anderen Menschen im Allgemeinen müssen die Schüler lernen, anderen Sichtweisen offen zu begegnen. Für die verantwortungsvolle Teilnahme an der Gesellschaft erscheint es notwendig, gesellschaftliche Aspekte kritisch reflektieren zu können.

Trotz der weitreichenden Rezeption des Modells macht Burwitz-Melzer auch auf einige Kritikpunkte aufmerksam. Nachvollziehbar erscheint diesbezüglich vor allem die noch offene Frage, wie ein solch komplexes Konzept neben den verschiedensten Lehrbüchern im

---

<sup>173</sup> Diese beiden savoirs (savoir apprendre und savoir comprendre) entsprechen den pädagogischen Empfehlungen, die von Erziehungswissenschaftlern (siehe z.B. Scardamalia und Bereiter, 1991, 1994; Billett, 1996 Wood und Wood, 1996) als Antwort auf die sich ständig und immer schneller verändernde Wissensgesellschaft formuliert wurden.

<sup>174</sup> Vgl. Byram 1997: 52

<sup>175</sup> Die Fähigkeit zur kritischen Teilnahme an interkulturellen Interaktionen. Diese beinhaltet ein kritisches Bewusstsein der eigenen und fremden Kultur, was Byram als „critical culture awareness“ (Byram 1997: 34) bezeichnet.

Unterricht zum Tragen kommen könne und wie es mit den Curricula der einzelnen Länder und Nationen vereinbar sei<sup>176</sup>. Außerdem werden die dargestellten Kompetenzen von Byram abstrakt gehalten und sind meiner Meinung nach für die praktische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht noch schwer zu fassen.

## **2.3 Stereotype in interkultureller Kommunikation und im interkulturellen Training**

### **Stereotype in der interkulturelle Kommunikation**

Der Fremdsprachenunterricht selbst als Quelle von Stereotypisierungen einerseits und der interkulturellen Kommunikation andererseits sowie der Einfluss von Stereotypen auf den Lernprozess sind bis heute relativ wenig beachtete Forschungsfelder, obwohl beide Aspekte interessante und auch wichtige Fragen aufwerfen, die genauere Untersuchungen und Analysen verdienen.

Stereotype gehören zu den Voraussetzungen, die Menschen in Gesprächssituationen mitbringen. Sie müssen aber nicht unbedingt virulent werden. Wenn sie in Gesprächen anklingen, d. h. direkt oder indirekt thematisiert werden, werden sie jedoch auch Wirksamkeit entfalten.

Die vorgeprägten Bilder in jedem Einzelnen steuern den Verlauf vieler Interaktionen, wenn auch oftmals unbewusst und automatisch. *„Menschen tendieren in unübersichtlichen Situationen (bzw. in Krisen) dazu, auf Stereotype zurückzugreifen, um durch die damit verbundenen Vereinfachungen Komplexität zu reduzieren und Orientierung zu erleichtern [...] Wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen, die über ähnliche Selbst- und Fremdbilder verfügen, so kann das die Verständigung erleichtern. Unterscheiden sich Selbst- und Fremdbilder jedoch sehr voneinander, so kann das die Verständigung erschweren.“* (Apeltauer 2001: 7-8)

Die Stereotype gehören zu den wohlbekanntesten Themen des „*kommunikativen Haushalts*“ (Luckmann 1986:16) einer Gesellschaft und aufgrund ihrer Einfachheit und Bekanntheit lassen sie sich bei fast allen möglichen Alltagsgesprächen einsetzen. Stereotypenkommunikation gilt als eine Form der moralischen Kommunikation, die sich „*auf die interkulturelle interaktive Realisierung von Stereotypen in Face-to-face-Gesprächen*“ konzentriert (Nazarkiewicz 1999:335).

---

<sup>176</sup> Vgl. Burwitz-Melzer 2003: 66

## **Stereotype im interkulturellen Training**

*„Correcting a stereotype requires more than exposure to reality contact, more than the liberation that comes from trust and human friendship. Correction also has to be made through understanding, through an intellectual and cognitive approach to the logical error in stereotypes.“* (Brislin/Yoshida 1994: 232)

In der heutigen Gesellschaft, die geprägt ist von einer immer stärker werdenden Globalisierung, ist der Einsatz von interkulturellen Trainings zur Vorbereitung von Auslandseinsätzen unumgänglich geworden. Die Aufgabe eines solchen Trainings besteht vor allem darin, ein realistisches Bild des Ziellandes zu vermitteln und Missverständnissen vorzubeugen, da Menschen geneigt sind, sich an ein vereinfachtes, teilweise falsches Abbild der realen Welt, an Stereotype, zu klammern, um ein gewisses Maß an Orientierung und Sicherheit zu erreichen. Die Beschäftigung mit Stereotypen stellt einen wichtigen Bestandteil des interkulturellen Trainings dar, weil eine Auslandsreise allein nicht genügt, um Stereotype zu Fall zu bringen. Erst durch eine ausreichende Reflexion kann man sich bestehenden Stereotypen bewusstwerden. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, wie Trainings eine Stereotypisierung fremder Nationen vermeiden und relativieren können, anstatt zu ihrer Ausbildung beizutragen.

Es ist hilfreich, den Begriff „Stereotyp“ schon zu Beginn eines Trainings einzuführen, um deutlich zu machen, dass es in der menschlichen Natur liegt, bestimmte Verhaltensmuster und Eigenschaften fremder Kulturkreise zu verallgemeinern *„[...] but that the difference between reasonable generalizations and stereotypes is that the former are backed by research and allow individual differences.“* (Ebd.: 139). Da Stereotype ein Produkt kognitiver Prozesse sind, ist zu betonen, dass man sie nicht völlig abbauen kann, sondern mit ihnen leben muss, sich aber auch gleichzeitig mit ihnen auseinander setzen muss, um sie möglicherweise verändern zu können. Des Weiteren ist es wichtig, den Teilnehmern den Unterschied zwischen Verallgemeinerungen, Stereotypen und Vorurteilen bewusztzumachen und sie zu der Reflexion über den Gebrauch von Stereotypen anzuhalten und für diesen zu sensibilisieren. Gerade bei länderspezifischen interkulturellen Trainings, die auf den Einsatz in einem bestimmten Zielland vorbereiten, kommt es zwangsläufig zu einer Gegenüberstellung von Heimatland und Gastkultur. Diese Wir-sie-Kontrastierung *„[...] ermöglicht leicht das Aufkommen von wertenden Aussagen oder illusorischen Korrelationen, die später eine mögliche kognitive Basis für die Bildung von Stereotypen darstellen könnten.“* (Stroebe 2001:

151) Dies stellt hohe Anforderungen an den Trainer, da einerseits von den Teilnehmern gewünscht wird, kompaktes Kulturwissen vermittelt zu bekommen, andererseits aber die Kultur so differenziert wie möglich, unter Verwendung möglichst weniger Stereotype, dargestellt werden soll. Eine neutrale Kulturbeschreibung, die ohne die Verwendung von Stereotypen auskommt, ist als Utopie anzusehen, da der Trainer selbst kulturell geprägt ist. „*„Objektive’ Kulturdarstellungen gibt es nicht [...]*“<sup>177</sup>. Kulturbeschreibungen erfolgen immer nur durch Komplexitätsreduktion und die Verwendung von als relativ anzusehenden Kategorisierungen, da man keine allgemein gültigen Aussagen über alle Mitglieder einer ganzen Kultur treffen kann. Um den Teilnehmern dennoch eine Art Leitfaden für die Gastkultur zu bieten, kann der Trainer die – ebenfalls nur relativen – Ergebnisse aus Mikro-<sup>178</sup> und Makroanalyse<sup>179</sup> verwenden. Die Makroanalyse muss jedoch als Übergeneralisierung gesehen werden, da man „[...] *abstrakte Durchschnittswerte [erhält], die über konkrete Individuen und konkretes alltagskulturelles Verhalten innerhalb einer Kultur und erst recht über interkulturelles Handeln nichts aussagen*.“<sup>180</sup> Das heißt, stereotypes Handeln und Denken wird durch diese klassifizierende und simplifizierende Analyse verstärkt. Mikroanalysen sind insofern kritisch zu betrachten, als dass eine detailorientierte Untersuchung automatisch zu einer Komplexitätsreduktion führt. Das bedeutet, dass die Erkenntnisse, die aus Mikroanalysen gewonnen werden, stets begrenzt sind und nicht auf die Mitglieder einer ganzen Kultur übertragbar sind, denn dies würde die Stereotypenbildung fördern. Mikro- und makroanalytische Methoden können demnach nur in einem Balanceakt zu einer wahrheitsgemäßen Kulturbeschreibung führen. Der Trainer muss die Teilnehmer eines Trainings dafür sensibilisieren, dass letztendlich nur ein relativer Wert vermittelt werden kann und dass eine stereotypenfreie Betrachtung von Kulturen nicht möglich ist.<sup>181</sup>

Ziel des interkulturellen Trainings sollte es demnach sein, generelle Aussagen über die andere Kultur zu vermeiden, das heißt differenziertere Beschreibungen zu äußern. Das heißt weiterhin, dass der Trainer in einem interkulturellen Training den Gültigkeitsanspruch von

<sup>177</sup> [http://www.interculture-online.info\\_dlz/Kulturbeschreibung.pdf](http://www.interculture-online.info_dlz/Kulturbeschreibung.pdf) (Stand: 06.12.15).

<sup>178</sup> Als Mikroanalyse wird die detailorientierte Untersuchung von (Sub-)Kulturen verstanden, die sich auf Einzelfälle gründet. Vor allem Ethnien mit geringer Komplexität und relativer Überschaubarkeit wurden bei dieser Analyse behandelt.

<sup>179</sup> Eine Makroanalyse ist die Beschreibung von kulturellen Spezifika, die sich durch eine grobrastige Übergeneralisierung einer Kultur auszeichnet.

<sup>180</sup> [http://www.interculture-online.info/info\\_dlz/Kulturbeschreibung.pdf](http://www.interculture-online.info/info_dlz/Kulturbeschreibung.pdf) (Stand: 06.12.15).

<sup>181</sup> Vgl. [http://www.interculture-online.info/info\\_dlz/Kulturbeschreibung.pdf](http://www.interculture-online.info/info_dlz/Kulturbeschreibung.pdf) (Stand: 06.12.15).

Stereotypen relativieren und sie quantitativ und qualitativ überprüfen sollte. Negative Eigenschaften, die der Fremdgruppe zugeschrieben werden, diese aber keineswegs kennzeichnen, sollten durch eine Reihe positiver Merkmale, die bisher nicht mit der Gruppe in Verbindung gebracht wurden, für diese Gruppe aber typisch sind, ausgetauscht werden. Somit wird ein realistischeres Bild der Gastkultur vermittelt, das den Teilnehmer dazu befähigt, in der interkulturellen Kommunikation offener und unvoreingenommener mit den Menschen des Gastlandes umzugehen.

Ein Spiel, das die Aufhebung von Stereotypen zum Ziel hat und von Allport entwickelt wurde, heißt *The Magic Box*<sup>182</sup>.

Bausinger gibt in *Stereotypie und Wirklichkeit* drei Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Stereotypen:

- 1) Stereotype sind nicht zu falsifizieren, sondern aufzuheben.
- 2) Ihnen soll mehr Komplexität zuteil werden.
- 3) Stereotype sollen relativiert werden.

Wenn Stereotype auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden sollen, müssen sie demnach historisch hergeleitet und mit Statistiken quantitativ und qualitativ belegt werden. Indem man ein Stereotyp relativiert, sollte man zu der Einsicht kommen, dass nicht alle Deutschen so sind, „[...] *nicht immer und nicht hundertprozentig*.“ (Bausinger 1988: 169). Nur so kann man der Wirklichkeit ein Stück näher kommen.

Nach einem Auslandsaufenthalt wäre es ein Erfolgsindiz für die Wirksamkeit des interkulturellen Trainings, wenn der Teilnehmer eines interkulturellen Austausches Formulierungen wie *Ich denke, dass es in Amerika eine Tendenz zu ... gibt* oder *Meiner Meinung nach ist die Mehrheit der Japaner eher ...* verwendet, da dies ein Hinweis darauf ist, dass er sich von ihm bekannten Stereotypen distanziert, wenn diese nicht mit seinen eigenen

---

<sup>182</sup> Die Teilnehmer des Spiels identifizieren sich zunächst mit einem positiven Stereotyp und diskutieren dieses Charakteristikum in der Gruppe. Im nächsten Schritt greifen sie ein negatives Stereotyp auf, das ihnen zugeordnet wird. Nun muss jeder der Reihe nach seine Gefühle in Bezug auf dieses negative Stereotyp äußern. Der Trainer fordert daraufhin die Gruppe dazu auf, dieses negative Attribut zu widerlegen, indem die Teilnehmer von persönlichen Erfahrungen mit dem Stereotyp berichten. Wenn ein Teilnehmer etwas Positives über das Stereotyp mitteilen konnte, darf der andere sein Stereotyp aufheben, indem er es in die *Magic Box* legt. Somit wird jedem Teilnehmer bildlich vor Augen geführt, dass Stereotype verschwinden können und veränderlich sind.

Abschließend sollten die Teilnehmer zur Diskussion über Fragen angeregt werden wie *Wie hast du dich bei diesem Spiel gefühlt? Wie hast du dich gefühlt, als du deine Karte in die Magic Box getan hast?* Seelye 1996: 71.

Erfahrungen übereinstimmen. Generell gilt für Stereotype jeder Art, dass sie keinen Schaden anrichten, sondern helfen, zu definieren, wer wir und wer die anderen sind, solange sie nicht wertend sind und für Veränderungen offen bleiben. Wichtig ist der „[...] Weg von der Stereotypie zur komplexeren, weniger starren, für Differenzierungen und auch Revisionen offenen Auffassung.“ (Ebd.: 166). Stereotypisierungen sollten nicht als falsch oder richtig bewertet werden, vielmehr sollte die Frage sein, wann sie hilfreich sein können und als Orientierungshilfe dienen. Sie sollten kritisch betrachtet und mit der Realität, das heißt durch realen Kontakt zu Mitgliedern der stereotypisierten Gruppe, konfrontiert werden.

### **Umsetzung interkultureller Trainingsmethoden im DaF-Unterricht**

Interkulturelles Lernen ist nicht nur ein Thema im Fremdsprachenunterricht, sondern es hat auf Grund der wachsenden Globalisierung einen großen Stellenwert auch im wirtschaftlichen Bereich. Interkulturelle Kompetenzen werden in der Arbeitswelt von heute immer mehr als eine der Schlüsselkompetenzen nachgefragt. Denn fast keine Firma, Institution oder Organisation kann Kontakte mit anderen Kulturen umgehen, wenn sie sich auf dem heutigen Markt bewegen möchte. Deswegen wurden viele neue Trainingsmethoden für interkulturelles Lernen entwickelt. Obwohl es sich im Sprachunterricht nicht nur um interkulturelle Ziele handelt und die folgenden Trainingsmethoden sich deshalb nicht ausschließlich auf Interkulturelles beziehen können, halte ich es für wichtig, die Methoden näher kennenzulernen, denn sie können für interkulturelles Lernen auch im Sprachenunterricht viele interessante Impulse und Anregungen bieten.

### **Interkulturelle Sensibilisierung mithilfe von Critical Incidents**

Aus Sicht der interkulturellen Sprachdidaktik ist „die Kunst des Lernens des Fremdverstehens, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, zur Perspektivenübernahme und zur Perspektivenkoordinierung“ (Bredella/Delanoy 1999: 87) das Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Die Critical Incident Technique wurde von dem Psychologen John C. Flanagan 1944 begründet und in einem zehnjährigen Prozess ausgearbeitet<sup>183</sup>, in dessen Verlauf sie ihren Namen 1947 vom „American Institute for Research“ bekam. Diese Technik besteht aus einem

---

<sup>183</sup> Vgl. Flanagan 1954: 327.

Verfahren, das direkte Beobachtungen menschlichen Verhaltens sammelt und kategorisiert, um daraus praktische Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Das Kategorisieren ist ein auswählender Akt. Dabei werden die „incidents“ herausgefiltert, die eine spezielle Signifikanz haben und systematischen Kriterien entsprechen. Mit Hilfe der Critical Incident Technique können Anforderungen an bestimmte Tätigkeiten bzw. Handlungen ermittelt werden, indem eine Bestandsaufnahme von spezifischem Verhalten vorgenommen wird, und zwar von Fachleuten, die in der geeignetsten Position sind, um die Verhaltensweisen zu beobachten und deren Nützlichkeit zu evaluieren. Flanagan sah den größten Nutzen seiner Methode darin, dass sowohl die Verhaltensweisen, die von Experten als Critical Incidents zusammengefasst werden, als auch deren spezifische Details eine ideale Basis für die Entwicklung von Trainingsprogrammen bzw. -material darstellen<sup>184</sup>.

Diese spezifischen Verhaltensweisen in konkreten signifikanten „incidents“ können auch im Kontext von interkulturellen Begegnungen gesammelt werden. Wenn in diesem Zusammenhang das Augenmerk auf die Kommunikationssituationen gelegt wird, in denen es zu „Missverständnissen [...], die im Gespräch durch unterschiedliche kulturbedingte Vorstellung entstehen“ (Müller 1995: 95), dann ist das Resultat eine gute Grundlage für die „Bewusstmachung der [...] Mechanismen interkultureller Kommunikation“ (ebd.: 94).

Die Thematisierung und Darstellung solcher Unstimmigkeiten im Fremdsprachenunterricht ist unter anderem dafür geeignet, „die Fähigkeit, auf Fremdes adäquat reagieren und im fremden Land adäquat agieren zu können“ (ebd.) und somit interkulturelle Kompetenzen bei den Deutschlernern auszubilden. Um dies zu erreichen, bedarf es einer Erklärung der interkulturellen Missverständnisse<sup>185</sup> durch den Lehrer mithilfe der „Darlegung kulturdifferenten Bedeutungen“ (ebd.)

Diese Methode stellt auch eine sehr interessante Übungsquelle für den Fremdsprachenunterricht dar. In den unterschiedlichen Lehrwerken mit einem interkulturellen Schwerpunkt werden häufig „critical incidents“ als eine Quelle für das Leseverstehen oder Dialoge verwendet. Wenn man nicht mit einem Lehrwerk arbeitet, das interkulturelle Themen anbietet, kann die Lehrkraft die Lernenden bitten, ihre eigene Erfahrung mit der Zielkultur durch die Menschen und Medien einzubringen. Auch kann die Lehrkraft über Erfahrungen berichten, die sie selber im Zielsprachenland gemacht hat. Diese Inhalte sollen entsprechend dem Sprachniveau, Lernziel und der Lerngruppe methodisch-didaktisch geplant und

---

<sup>184</sup> Vgl. ebd.: 350-355.

<sup>185</sup> Vgl. Müller 1995: 95.

bearbeitet werden. Soll in einem interkulturell bezogenen Unterricht oder Training herausgefunden, wie sich Missverständnisse zwischen Eigenkultur und Zielkultur vermeiden lassen, dann ist es selbstverständlich, dass man sich im Unterricht mit diesen Inhalten beschäftigen muss, um später in tatsächlichen Situationen adäquat reagieren zu können. (s. Kapitel IV. 3).

### **Rollenspiele und Simulationsspiele**

Rollenspiele sind für den Fremdsprachenunterricht nichts Neues. Die Lehrwerke bieten zahlreiche Anregungen für Rollenspiele in Form von Dialogen, Situationen usw. an. Es wird im Unterricht meistens eine künstliche Situation stimuliert, wobei die Lernenden sich in unterschiedliche Rollen wie Kellner, Tourist, Beamter usw. versetzen sollen. Rollenspiele im interkulturellen Training haben das gleiche Grundprinzip. *„The basic role play is a training activity where two participants (or more, though the large numbers are not common) take on characteristics of people other than themselves in order to attain a defined objective. These ‘other people’ or roles usually fictitious, although they must be completely believable in the eyes of the training population for the role play to work“* (McCaffery 1995: 19). Bei Rollenspielen kann es sich thematisch um unterschiedliche Begegnungen handeln, zum Beispiel: die erste Begegnung mit Menschen einer fremden Kultur, jemanden aus einer anderen Kultur zu etwas überreden oder beeinflussen, internationale Verhandlungen führen, zu jemandem einer anderen Kultur in einer neuen Situation ‚nein‘ sagen usw.<sup>186</sup>

Simulationsspiele können in unterschiedlichen Fachbereichen eingesetzt werden. Zum Beispiel müssen Jura-Studenten Prozesse nachspielen, bei der Ausbildung von Piloten oder Astronauten wird die tatsächliche Situation vorher simuliert, sogar in der Lehrerausbildung wird als Training „micro teaching“ eingesetzt. Diese Methode greift auf Learning by doing zurück, bei dem man lernt, indem man selber etwas ausprobiert und das Gelernte anwendet.<sup>187</sup> Simulationsspiele können im Fremdsprachenunterricht sehr gut eingesetzt werden, denn die Lehrkraft versucht ohnehin, den Lernenden eine Sprache und eine Kultur beizubringen, die im tatsächlichen Unterricht nicht existiert. Wenn man zum Beispiel in Syrien die deutsche Sprache unterrichtet, fordert man den Lernenden auf, Deutsch zu sprechen, obwohl die Lerner eine gemeinsame Muttersprache haben. Daher simuliert man im Unterricht eine Situation, in

---

<sup>186</sup> Vgl. McCaffery 1995: 19.

<sup>187</sup> Vgl. Sisk 1995: 81f.

der Deutsch gesprochen wird. Aus diesem Grund sind Simulationsspiele nichts Neues für den Fremdsprachenunterricht.

Es gibt zahlreiche Modelle für Simulationsspiele, die in den interkulturellen Trainingsprogrammen häufig eingesetzt werden. Darunter ist das Spiel „Land of the Sphinx and Land of the Rainbow“<sup>188</sup> besonders gut geeignet für den DaF-Unterricht.

### **Richpoints<sup>189</sup> und Hotspots in der IKK**

Agar hat 1994 das Konzept der „Richpoints“ entwickelt, das Stellen darstellt, an denen in der Kommunikation Probleme auftreten könnten. Themen, die große Spielräume für Missverständnisse zulassen, sollte man identifizieren und im Unterricht thematisieren.<sup>190</sup> Nach Heringer sind die „Richpoints“ deswegen reich, „*weil sie Einsichten in Kulturen verschaffen, weil sie uns eigene Erwartungen überprüfen lehren, weil man sie kommunikativ bearbeiten kann*“ (2004: 162).

Man bemerkt Richpoints erst dann, wenn die Kommunikation wegen mangelnder kultureller Hintergründe misslungen ist. Solche Situationen treten häufiger in der interkulturellen

---

<sup>188</sup> Das Spiel bietet den Lernenden die Möglichkeiten, sich mit zwei sehr unterschiedlichen Kulturen auseinanderzusetzen. Im Spiel wird die Gruppe in 3 Teile geteilt: Eine Gruppe übernimmt die Rolle der Einwohner des Landes der Sphinx, eine andere die der Einwohner vom Land des Regenbogens und eine weitere Gruppe sind Touristen, die beide Länder besuchen oder sich eventuell für ein Land entscheiden sollen. Die Einwohner im Land der Sphinx sind logische, objektive Menschen, die Ordnung, Routinen und Pünktlichkeit hoch schätzen. Die Einwohner im Land des Regenbogens sind kreative Menschen, die sich für tiefere Bedeutungen interessieren. Die Touristen sollen sich neugierig und offen verhalten, wenn sie sich mit den Einwohnern der beiden Länder treffen. Am Ende kann man diskutieren, warum man sich für ein Land entschieden hat und ob man sich vorstellen kann, in diesem Land eine Zukunft zu planen (vgl. McCaffery 1995: 19, 84).

Mit der simulierten Situation können sich die DaF-Lerner gut identifizieren und persönliche Erfahrungen ins Spiel bringen. Außerdem benötigt das Spiel meiner Meinung nach nur einfache Redemittel und kann deswegen auch für Anfängerstufen benutzt werden.

<sup>189</sup> Außer den „heißen Stellen“ erläutert Heringer auch das Prinzip des „Hotword“. „*Es sind Wörter, die durch wichtige kulturelle Tatsachen geprägt sind, wesentliche Elemente kondensieren. Sie enthalten jede Menge Kultur, sind kulturell aufgeladen und heiß, weil sie wichtige Fragen dieser Kultur behandeln, weil sie strittig sein mögen, weil sie kulturelle Brennpunkte benennen, weil sie im Vergleich mit anderen Kulturen Differenzen aufdecken*“ (Heringer 2012: 60). Hotwords sind Wörter, deren Bedeutung in einem Wörterbuch nachzuschlagen wenig Sinn macht. Wörterbücher sind zu karg. Um diese Wörter zu verstehen, muss man in die Sprachkultur eintauchen. Hotwords spielen eine besondere Rolle in der Geschichte, im gesellschaftlichen Leben. An ihnen hängen Emotionen, positive oder negative. Bei der Analyse eines Hotwords geht es nicht um das Äußere des Wortes, sondern vor allem um seinen Gebrauch und seine Bedeutung in weiteren Sinn (vgl. Heringer 2012: 41-60). Beispiele für Hotwords sind „*Heimat*“ und „*Märtyrer*“.

<sup>190</sup> Vgl. Agar 1994: 100.

Kommunikation als in der Kommunikation zwischen Menschen derselben Kultur auf.<sup>191</sup> Zum Beispiel kann es für einen Syrer schwer sein, die korrekte Anrede – „Sie“ oder „Du“ – zu finden. Dies könnte Missverständnisse erzeugen und stellt daher einen Richpoint dar.

Richpoints sind die Basis für Heringers (2004) Idee der sogenannten Hotspots, die in der interkulturellen Kommunikation ebenfalls Reibungspunkte und Missverständnisse bereiten können. Diese sind meistens durch Erfahrungen gewonnen.<sup>192</sup>

Hotspots sind solche Stellen, an denen öfter kommunikative Probleme auftreten. Sie fallen besonders in der interkulturellen Kommunikation auf, weil Menschen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen in Kontakt treten. Wer Hotspots kennt, wird besser kommunizieren.<sup>193</sup> Hotspots könnten didaktische Themenschwerpunkte im Fremdsprachenunterricht sein. Zwar sind diese Themen in den Lehrwerken schon vorhanden, aber es fehlt deren methodische Thematisierung als interkulturelle Inhalte. Folgend werden die von Heringer aufgelisteten Hotspots dargestellt, die auch für den Fremdsprachenunterricht relevant sein könnten.

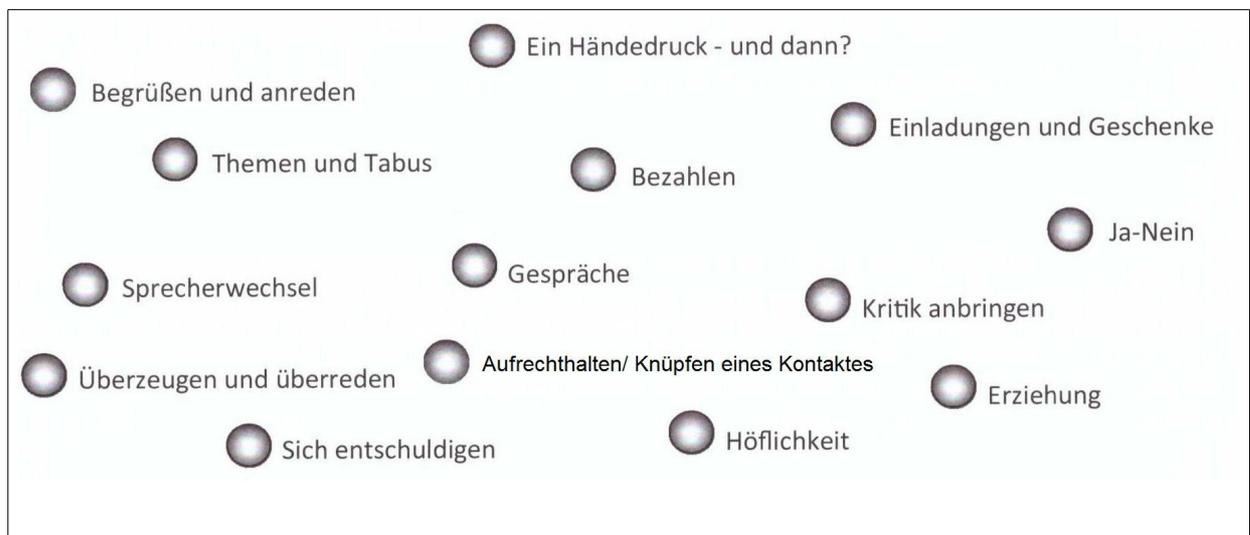


Abb. I.15: Einige Beispiele für Hotspots nach Heringer (2012: 41)

<sup>191</sup> Vgl. Heringer 2004: 163f.

<sup>192</sup> Vgl. ebd.: 165.

<sup>193</sup> Vgl. ebd.: 41.

Die Themen „Knüpfen eines Kontaktes“<sup>194</sup>, „Aufrechterhalten eines Kontakts“<sup>195</sup>, „Ja und Nein sagen“<sup>196</sup>, „Themen und Tabus“<sup>197</sup> und „Kritik anbringen, jemanden überzeugen, sich entschuldigen“<sup>198</sup> gehören zu den Inhalten jedes Fremdsprachenunterrichts aller Standardlehrwerke.

Obwohl die Hotspots in den meisten Fällen nur als sprachliches Ziel didaktisiert werden, bedürfte es nur geringen Aufwands, dies um die zusätzliche interkulturelle Perspektive zu ergänzen. Die Lehrkraft sollte die Lernenden lediglich dazu bringen, die Unterschiede beim Knüpfen von Kontakten, Ja- und Nein-Sagen, bei Tabus, beim Anbringen von Kritik, bei der Überzeugung von jemandem und beim Sich-Entschuldigen wahrzunehmen. Schon um einen Kulturschock zu vermeiden, sollten die Lernenden im Unterricht über die Kulturstandards der Aufnahmegesellschaft informiert werden. Deswegen wäre es sinnvoll, im Lehrerhandbuch Anregungen für dazu passende Projekte oder kreative Aufgaben anzubieten.

### **Begriffs-Assoziogramm**

Als spezifische Übungsformen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht gilt das Erstellen eines vergleichenden Begriffs-Assoziogramms oder einer Begriffs-Collage auf der Grundlage des eigen- und fremdkulturellen Wissens.<sup>199</sup> Zum einen würden dadurch die Unterschiede in der Begriffsbedeutung in kontrastiver Weise dargestellt. Zum anderen könnte man anhand

---

<sup>194</sup> Z. B. ist beim ersten Kontakt darauf zu achten, welche Fragen man dem Gegenüber stellen darf. Wie persönlich oder intim die Fragen sein dürfen, hängt von der jeweiligen Kultur ab. In Syrien ist es üblich, schon beim ersten Treffen nach dem Familienstand oder Beziehungsstatus des Gesprächspartners zu fragen, was in Deutschland schon als eine Bedrohung der Privatsphäre empfunden werden könnte (vgl. ebd.: 167).

<sup>195</sup> Nachdem man den Kontakt aufgenommen hat, ist es wichtig, ihn aufrechtzuerhalten. Hier spielt nach Heringer die Kommunikationssprache eine sehr wichtige Rolle (vgl. Heringer 2004: 168).

<sup>196</sup> Die Art der Kommunikation unterscheidet sich von einer Kultur zur anderen. Es gibt Kulturen, die miteinander eher direkt und präziser, und solche, die eher indirekt kommunizieren. Nach Hall (1976) könnte man die Kulturen in Hochkontextkulturen und in Niedrigkontextkulturen einteilen. Die Hochkontextkulturen (Araber, Mittelmeervölker, Asiaten) brauchen weniger sprachlichen Ausdruck für einen gelungenen Informationsaustausch, da eher implizit kommuniziert wird. In einer Niedrigkontextkultur (Deutschland, Amerika, Skandinavien) hingegen wird auf das Gesprochene mehr Wert gelegt, also eher explizit, präziser und direkt kommuniziert (vgl. Hall/Hall 1990: 6ff.). Aufgrund dieser unterschiedlichen Kommunikationsmuster und anderer kultureller Bedingungen bereitet der Ausdruck von Zustimmung und Ablehnung Schwierigkeiten bei der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturen. In indirekten Kulturen wird Ablehnung als unhöflich angesehen und es wird deswegen eher zugestimmt, um den Gesprächspartner zufriedenzustellen. In der deutschen Kultur wird meistens eindeutig *ja* oder *nein* gesagt und auch gemeint (vgl. Heringer 2004: 169).

<sup>197</sup> Eine weitere „heiße Stelle“, an der Missverständnisse erzeugt werden können, stellen die Inhalte der Kommunikation dar. In vielen europäischen Ländern gelten politische Meinungen als privat und es wird nur wenig über die eigene politische Meinung preisgegeben. Obwohl man sich in Deutschland gerne allgemein zu den politischen Themen äußert, wird häufig nicht gesagt, welche Partei man gewählt hat oder wählen wird.

<sup>198</sup> Im Fremdsprachenunterricht werden diese Themen häufig bearbeitet. Es werden meistens zu diesen Schwerpunkten Redemittel angeboten.

<sup>199</sup> Vgl. Müller 1983: 5.

dieser Darstellung den Lernenden die Diskrepanz ihres Wissensvorrats in Bezug auf den jeweiligen Begriff verdeutlichen. Dabei steht allerdings nicht im Mittelpunkt, die Lernenden auf ihr Defizit hinzuweisen, sondern zu verdeutlichen, dass kulturelle Unterschiede in der Bedeutungszuweisung einzelner Begriffe vorherrschen. Ausgehend davon kann auf die Notwendigkeit verwiesen werden, Begriffe zu hinterfragen, um diese Wissenslücken zu füllen und somit eine interkulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln. Nach dem Erweitern des zentralen Begriffs mit „Bedeutungsclustern“ durch die Lehrkraft kann auch versucht werden, den Lernenden Suchfragen zu vermitteln, anhand derer sie selbstständig die Bedeutung von Begriffen erfragen können.

Wie im Verlauf der vorliegenden Punkte aufgezeigt wurde, muss die Beschäftigung mit Stereotypen einen wichtigen Teil des interkulturellen Trainings darstellen.

Als Nächstes werden die gegenseitigen Bilder und Stereotype im europäisch-deutschen und arabisch-syrischen Kontext von der Antike bis zum 21. Jahrhundert zusammenfassend dargestellt. Dabei werden die gegenseitigen Stereotype überprüft, um die Ursprünge und Entstehungen der stereotypen Bilder zu bestimmen und kritisch zu betrachten.

## **2.4 Kulturspezifische und historische Bilder aus dem arabisch-europäischen Kontext**

Der Orientalist Schlicht befasste sich mit 2000 Jahren gemeinsamer Geschichte zwischen den Arabern und Europa. Zusammenfassend war diese Ost-West-Beziehung über die Jahrhunderte hinweg kriegerisch<sup>200</sup> geprägt, unabhängig davon, welche Seite die mächtige und siegreiche war.

Die erste Begegnung der arabischen Welt mit der deutschen (dem Heiligen Römische Reich deutscher Nation) fällt in die früheste Geschichte beider Völker vor 1200 Jahren. Die Ritterlichkeit des Arabertums sprach das deutsche Rittertum innerlich stark an und beeinflusste es entsprechend.<sup>201</sup> Diese Begegnung führte zu vielen kulturellen und historischen Einflüssen der Araber auf die Europäer. So lernten die Europäer z. B. berühmte arabische Stoffarten kennen, mit denen vor allem die Seidenindustrie Syriens die abendländischen Adeligen versorgte: Damast (aus Damaskus), Taft und Atlas, Satin, Moiré, Crêpe marocaine, Mohair, Barchent, Musselin, Chiffon und andere. Aber auch Schmuck und Einrichtungsgegenständen, wie Sofa, Matratze, Alkoven, Ottomane oder Diwan sind arabische Wörter bzw. Erfindungen. Sie sind fest im deutschen Sprachgebrauch verankert und in der gesamten zivilisierten Welt bekannt.

---

<sup>200</sup> Im 7. Jahrhundert nahm das stark expandierte islamische Reich die Levante und Palästina von den oströmischen Regenten ein. Einer der größten Kämpfe zwischen den Muslimen und Konstantinopel war die Schlacht am Jarmuk (636-637). Im Jahr 711 begründeten die Muslime das Kalifat von Cordoba in Spanien. Auf der anderen Seite formierte sich ein päpstlich geführter Kirchenstaat in Rom. Die Kalifen der Abbasiden weiteten das kulturell blühende islamische Reich von Persien bis nach Marokko aus. Europa hegte Ängste gegenüber den Muslimen, was zu den Kreuzzügen führte, die zwei Jahrhunderte dauerten (von 1095-1291). Im Jahre 1453 eroberte das Osmanische Reich Konstantinopel. Der Papst Kalixt III. (1378-1458) führte einen gescheiterten Kreuzzug, um es zurückzuerobern. Im Jahr 1492 wurde Granada, die letzte islamische Stadt in Spanien, von Europa zurückerobert. Trotzdem führte das Osmanische Reich mehrere militärische Feldzüge in Osteuropa und eroberte z. B. Belgrad (1521), Zypern (1571) und Kreta (1669). Aber Europa wurde stärker und Holland, Spanien, Portugal und Belgien wurden zu Besatzungsmächten. Die Araber hatten keinen Kontakt mit Europa und wurden im Osmanischen Reich verdrängt. Erst nachdem Napoleon Bonaparte (1769-1821) Ägypten von 1798-1801 eroberte, führte der französische Feldzug der arabischen Welt ihre Schwäche und Verletzlichkeit vor Augen. Im 19. Jahrhundert wurde die arabische Welt von den europäischen Ländern erobert. Frankreich besetzte Algerien (1830-1962), Tunesien (1881-1956) und Marokko (1912-1956). Spanien nahm Nordmarokko ein. Italien eroberte Libyen (1910-1947) und England eroberte Ägypten (1882-1952). Durch das Sykespicot-Abkommen waren der Libanon, Syrien und Nordirak unter französischer Herrschaft, während Jordanien und der Südirak von England beherrscht wurden (vgl. Schlicht 2008).

<sup>201</sup> Vgl. Hunke 1976: 19 und 83f.

Auch die herrschenden Mächte des Zeitalters, Kirche und Kaisertum, waren Profiteure der Araber, denn Weihrauch und Myrrhe fanden ihren Weg vom Orient in die Kirchen des Abendlandes, ebenso die vielfältigen Duftstoffe von Rosen (die berühmte Rose aus Damaskus), Ambra, Moschus und anderen ätherischen Ölen aus Orangenblüten, Levkojen, Lotos, Zichorien und Moschusweide, Sandelholz und Muskatblüte.

Mit arabischen Drogen, Arzneien und den für die Weberei unentbehrlichen Farbstoffen (z. B. Lila, Karmesin) wandern ihre Namen wie das Wort „Droge“ selbst in deutsche Drogerien wie z. B. Alkali, Alkohol, Aloe, Anilin, Antimon, Arrak, Balsam, Benzin, Bor, Borwasser, Borax, Borretsch, Gips, Kampfer, Lack, Lazurstein, Natron, Zucker, Saccharin, Zuckerkandl, Kandis, Sirup, Kampfer und Soda.

Ebenso Gewürze (Pfeffer, Muskatnüsse, Zimt, Ingwer, Karbe, Kümmel, Kubebebe, Estragon, Safran, Muskat, und die Galgantwurzel) sowie Gemüse- und Obstarten (Artischocken, Chicorée, Endivien, Spargel, Spinat, Schalotten oder Aschlauch, Kapern, Aprikosen, Bananen, Orangen, Araksauce, Zwetschgen, Bergamottbirnen) haben ihren Weg aus Arabien nach Europa gefunden. Ihre arabischen Namen legen davon Zeugnis ab.

Reis, Kaffee, Mokka, Karaffe, Limonade, Sorbet und vor allem das aus der Levante eingeführte Zuckerrohr bereichern die deutschen Speisekammern. Auch das Marzipan stammt aus dem arabischen Raum. Viele weitere Wörter haben ihren Ursprung in der arabischen Sprache wie z. B. Jacke, Mütze, Kittel, Koffer, Schachspiel und viele andere arabische Wörter, die man zum Teil täglich verwendet.<sup>202</sup>

Die Entwicklung vom vorislamischen Wüstenritter zum Glaubenskämpfer und Ordensritter hatte die arabische Welt mehrere Jahrhunderte früher als das Abendland durchlaufen.<sup>203</sup>

Großer Beliebtheit erfreuten sich die vor allem in Syrien hergestellten Intarsien auf Holzflächen von Wänden, Möbeln und Kleinmöbeln aus gefärbten Hölzern, Elfenbein und Perlmutter. Diese handwerklichen Techniken werden heute noch in Damaskus und Aleppo gepflegt und ihre Erzeugnisse sind von europäischen und nicht europäischen Touristen besonders beliebt und begehrt.

---

<sup>202</sup> Vgl. Hunke 1960: 17ff. und vgl. Hunke 1976: 111.

<sup>203</sup> Vgl. Hunke 1976: 36.

Eine Domäne der Araber, aus der sie dem Abendland vielfältige Anregungen vermachten, war ihre Kunst der Glasbearbeitung und Glasurtechnik, vor allem das Lüstrieren, das Überziehen von Glas-, Ton- und Porzellanwaren, von Tassen und Karaffen mit Emaille, das vornehmlich in Bagdad, Damaskus und Aleppo blühte.<sup>204</sup>

Auslandserfahrungen und andere interkulturelle Situationen weisen darauf hin, dass trotz des Beherrschens einer Fremdsprache die Kommunikation aufgrund fehlenden Verständnisses der Kultur schwerfällt. Die kulturellen Ausprägungen, die sich in der Sprache manifestieren, treten in unterschiedlichen Formen auf. Sie werden meistens nicht durch die lexikalische Oberfläche der Sprache ans Licht gebracht und können deshalb zu gravierenden Problemen in der interkulturellen Kommunikation führen. Diese Schwierigkeiten sind auf die unterschiedlichen Konzepte zurückzuführen, mit denen Menschen aus verschiedenen Kulturen die Welt erfassen.<sup>205</sup>

Bei interkulturellen Situationen, in denen Menschen über unterschiedliches Weltwissen verfügen, nimmt die lexikalische Oberfläche der Sprache nur einen Teil der Interpretation ein. Der Großteil der Entschlüsselung sprachlicher Zeichen geschieht außerhalb der Wahrnehmungswelt des Individuums. Ohne das Vorhandensein kompatibler kulturadäquater Konzepte bleibt die Bedeutung verdeckt.<sup>206</sup> Es lässt sich festhalten, dass es sowohl für berufliche als auch private Beziehungen wichtig ist, sich kultureller Unterschiede bewusst zu werden. Die aufgeführten Aspekte zeigen deutlich, wo Konflikte in deutsch-arabischen Begegnungen entstehen könnten. Durch ein reflektiertes Wahrnehmen von fremder und eigener Kulturgebundenheit können Missverständnisse vermieden werden.

Häufig wird in Diskussionen kaum zwischen dem Islam als Religion und einer islamischen Kultur bzw. Tradition unterschieden. Während sich der Islam als Kultur auf Koran, Sunna bzw. Hadith sowie auf Meinungen der Rechtsgelehrten beziehen mag, besteht die islamische Kultur aus zahlreichen Elementen wie z. B. Literatur, Musik, Kulinarischem, Architektur, gesellschaftlichen Werten und Normen etc. Spätestens seit dem 11. September 2001 (s.

---

<sup>204</sup> Vgl. Hunke 1976: 113f.

<sup>205</sup> Vgl. Roche/Roussy-Parent 2006: 228.

<sup>206</sup> Der marokkanische Schriftsteller El Hadjaj versucht dies in einem Gedicht zu veranschaulichen: „Du hast Schwein, sagen die Deutschen und sie meinen, es bedeutet etwas Gutes. Du bist ein Schwein, sagen die Deutschen, und sie meinen, es bedeutet etwas Schlechtes. Bei uns darf man das Schwein nicht essen, aber ein Schimpfwort ist es deshalb noch lange nicht. Auf Arabisch sagt man lobend, ein Mann ist stark und kräftig wie ein Schwein!“ (El Hadjaj 1984: 67).

Kapitel III) und dem „Arabischen Frühling“ (s. Kapitel III) ist es zur Frontenbildung zwischen westlichem und arabischem Raum gekommen.

Im Folgenden werden wichtige historische Hintergründe und gegenseitige Stereotype über die arabische (syrische) und europäische (deutsche) Gesellschaft und Kultur vorgestellt und kritisch betrachtet.

## **2.5 Zusammenfassung der gegenseitigen Stereotype von Europäern und Arabern (gegenseitige deutsch-arabische Wahrnehmung)**

### **2.5.1 Deutsche Bilder von arabischer Gesellschaft und Kultur**

#### ***Bilder vom Orient und von Arabien in der Antike***

Syrien war Kernland der Hochkulturen des Vorderen Orients und beherbergt die ältesten Kulturen der menschlichen Zivilisation. Dort ist die Keilschrift, die älteste Schrift der Menschheit, im 3. Jahrtausend v. Chr. verwendet worden. Das erste auf 26 Buchstaben reduzierte Alphabet, das die Grundlage für das lateinische Alphabet bildet, wurde in Syrien erfunden. Durch die geographische Lage hat die syrische Region eine Brückenfunktion zwischen dem Orient und Europa übernommen. Judentum, Christentum und Islam haben ihre Wurzeln in Syrien.

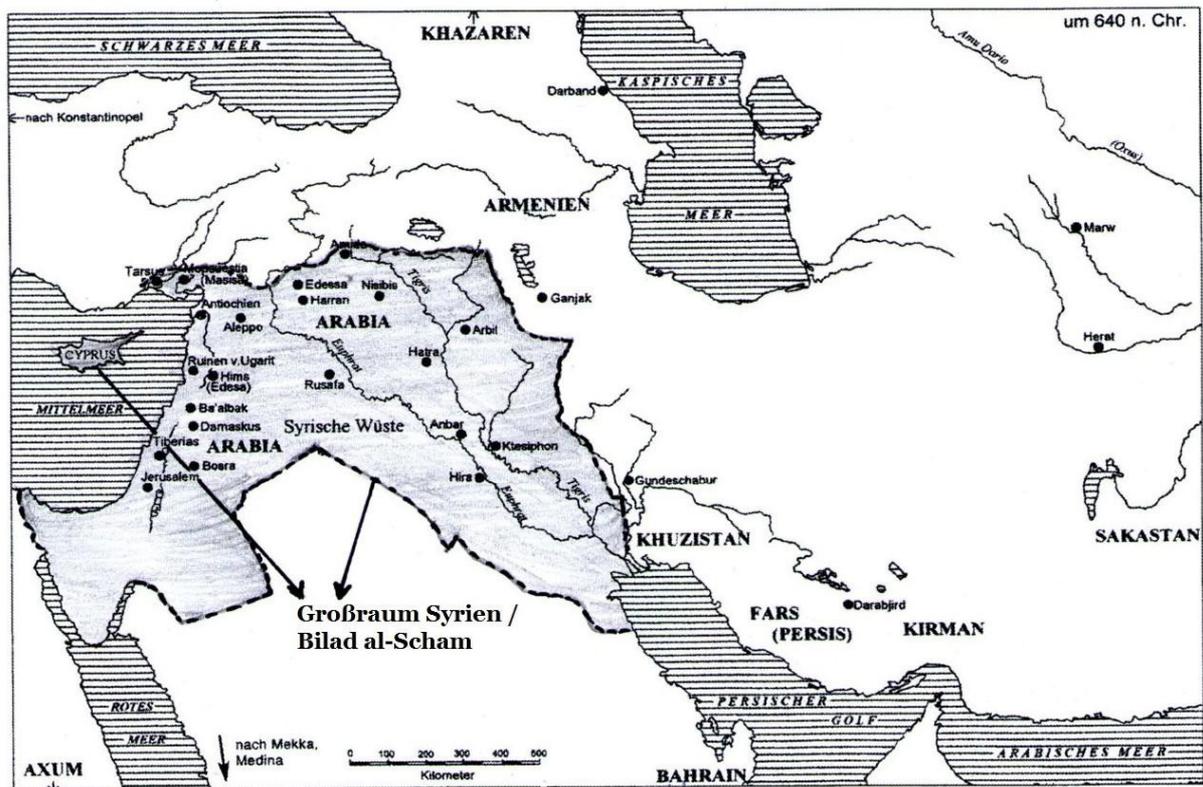


Abb. I.16: Karte vom Großraum Syrien und der arabischen Halbinsel (Goetze 2012: 393)

Syrien meint dabei den Großraum Syrien und nicht nur den heutigen politischen Staat im Nahen Osten, wie wir ihn auf der Landkarte finden. Syrien ist daher im Folgenden eine Landschaftsbezeichnung. Das griechische Wort „Syria“ entstand aus dem Wort „Assyrien“ und bezeichnet ein schon sehr altes Kulturland, das früh besiedelt wurde: Paläolithische Fundplätze liegen im Euphrattal sowie an der Mittelmeerküste. Der Großraum Syrien umfasst dabei das Gebiet vom Mittelmeer bis zum Euphrat (vom damaligen Palästina bis zum heutigen Irak/Iran).

Ursprünglich wurden die Menschen, die in dieser Region lebten, als „Aramäer“ bezeichnet. Später wurde der Begriff aufgegeben zugunsten des griechischen Terminus „Syrier“, einer Kurzform von „Assyrier“. Seit der Zeit Alexanders des Großen wurde das Land am Tigris „Assyrien“ genannt, später verkürzt „Syrien“, um so die aramäisch sprechende Region als ganze zu bezeichnen.

Der Großraum Syrien war ein Ort pulsierenden Lebens. Unterschiedliche Vorstellungen religiöser und kultureller Art waren in diesem Raum eng miteinander verbunden. Syrien lag in der Antike stets im Schnittpunkt mehrerer wirtschaftlicher und kultureller Einflusszonen: Mesopotamiens, Kleinasiens, Ägyptens und der Ägäis (Griechenland). Zahlreiche Völker,

darunter die Araber, Kanaanäer, Aramäer und Hethiter, Makedonen, Griechen und Römer, brachten ihre Sprache und Kultur und damit auch ihre Kulte mit nach Syrien. Nicht selten wechselten die Herrscher.

Ein singuläres Orientbild, das in einer Periode für ganz Europa gegolten hätte, hat es zu keiner Zeit gegeben. Es kann deshalb nur die Rede von verschiedenen Orientbildern bzw. Stereotypen sein, die jeweils herauszuarbeiten sind.

*„Fest steht, [...] [a]lle wesentlichen Neuerungen und Erfindungen, aber auch viele abstrakte Ideen und Überlegungen waren im Mittelmeergebiet oder im Vorderen Orient schon längst erdacht und angestellt, bevor sie auch in Mitteleuropa Eingang fanden.“* (Dannheimer 1995: 7)

Die Flusslandschaften des Fruchtbaren Halbmondes<sup>207</sup> waren bereits im 6. Jahrtausend dem Rest der Welt überlegen.<sup>208</sup> Da die Araber ein Element der orientalischen Welt darstellen, können sie nicht getrennt von dieser betrachtet werden. Das Orientbild ist also immer der Hintergrund, das Szenario, vor und in dem das Araberbild erscheint.

Die meisten Daten über Araber aber findet man in griechischen Quellen. Die Informationen, die Scylax, Hekataios und Herodot ihren griechischen Landsleuten darüber vermittelten, wo Arabien lag und wer seine Bewohner seien, prägte das erste westliche Bild über Araber.<sup>209</sup>

Seit Herodot ist Arabien eine geographische Bezeichnung, der Name für Territorien. Vorher war *arab* im Wesentlichen die Bezeichnung für Gruppen oder Völker.<sup>210</sup>

*„Der Einfluss der Landschaft auf den Charakter ist ein typisches antikes Bild. Die Araber heben sich für die Römer von dem allgemeinen Orientalenbild ab, weil sie diejenigen sind, von denen die Römer ein wichtiges Gut ihrer Religion importieren, nämlich den Weihrauch.“* (Bellmann 2009: 72)

---

<sup>207</sup> Fruchtbarer Halbmond (Arabisch الهلال الخصيب, DMG al-hilāl al-chaṣīb) ist die von James Henry Breasted 1916 eingeführte Bezeichnung für das Winterregengebiet am nördlichen Rand der Syrischen Wüste, die sich im Norden an die Arabische Halbinsel anschließt. Der fruchtbare Halbmond umspannt die noch ohne künstliche Bewässerung landwirtschaftlich nutzbaren Steppengebiete in Jordanien, Israel, dem Libanon, Syrien, der Türkei, dem Irak und Iran sowie die halbkreisförmig Wüsten- und Halbwüstengebiete der Arabischen Halbinsel. Aus: <http://www.wissen.de/lexikon/fruchtbarer-halbmond> (Stand: 26.07.16).

<sup>208</sup> Vgl. Bellmann 2009: 10-11.

<sup>209</sup> Vgl. Bellmann 2009: 26-28.

<sup>210</sup> Vgl. ebd.: 31.

Arabien hatte mit seinen Weihrauch- und Myrrheexporten eine realistische und positiv bewertete Komponente aufzuweisen.

*„Ein fest mit dem Orient verbundenes Stereotyp war, dass dort unglaublicher Reichtum an allem herrscht: an Pflanzen, an Tieren und Völkern.“* (Bellmann 2009: 140)

Im Mittelalter polarisiert sich die westliche Orientwahrnehmung deutlicher als zuvor.

Die Abendländer waren im religiösen Bereich nicht in der Lage, sich den orientalischen Einflüssen zu öffnen. Auf anderen Gebieten hingegen, wie dem der Wissenschaft, aber auch über vermehrte persönliche Begegnungen und Handelsbeziehungen drangen dennoch auch positiv besetzte Orientbilder in den Westen ein.<sup>211</sup>

### ***Vorurteile über Araber***

Das Leben der „Araber“<sup>212</sup> war sehr bunt und vielfältig in ethnischer, sprachlicher, kultureller, politischer und religiöser Hinsicht. Die arabische Gesellschaft in vorislamischer Zeit entwickelte sich aus bestehenden Hierarchien von untereinander abstammenden Gruppen, die sich im Laufe der Zeit verselbständigt hatten. So hatte jeder Stamm in irgendeiner Weise eine Beziehung der Über- bzw. Unterordnung zu den anderen Stämmen. In gemeinsamen Versammlungen versuchte man, alles Lebensnotwendige zu regeln. Dieses wechselseitige Abstammungs- und Beziehungsgeflecht erleichterte die Ausbreitung zunächst des Christentums sowie später der „neuen arabischen Religion“, des Islams, unter den arabischen Stämmen.<sup>213</sup>

---

<sup>211</sup> Vgl. ebd.: 171f.

<sup>212</sup> In vielen Texten seit dem 2. Jahrhundert n. Chr. werden die „Araber“ mit dem Ausdruck „Sarazenen“ bezeichnet, der ebenso die Personen meinte, „die aus der Wüste kommen“. Die Römer bezeichneten schließlich alle „zeltenden Araber“, d. h. alle arabischen Nomaden vom Euphrat bis zur Sinaihalbinsel als „saceni“, was von dem Arabischen „sâriq“ („Räuber“, „Plünderer“) herrührt. Auch der Begriff „Araber“ galt lange Zeit als Terminus für die, die aus der Wüste kamen, hergeleitet vom syrisch-aramäischen Wort „arab“, was übersetzt „Nomade“ bedeutet und von „ʿarab“ (syrisch-aramäisch = Schaf) stammt. Das Wort „Araber“ hatte zunächst auch weniger eine sprachliche Bedeutung, denn die halbsesshaften wie sesshaften Araber sprechen Aramäisch. Dies belegt die Tatsache, dass *„vor dem 9. Jahrhundert Namen eindeutig arabischen Gepräges bislang ebenso wenig nachzuweisen [sind] wie der Oberbegriff ‚Araber‘ selbst“* (Goetze 2012: 53). Von „Arabern“ liest man zum ersten Mal in einer assyrischen Inschrift des 9. Jahrhunderts v. C. (vgl. Krämer 2005a: 12)

<sup>213</sup> Vgl. Goetze 2012: 53.

Wer die Araber sind, wird meist durch zwei kennzeichnende Merkmale definiert: Araber ist, wer Arabisch als Muttersprache hat und sie aktiv spricht, und Araber ist, wer Muslim ist.<sup>214</sup> Letztlich wird man sich also damit zufriedengeben, dass die drei genannten Kriterien Religion, Sprache und Identität kaum zur trennscharfen Unterscheidung zwischen Arabern und Nicht-Arabern ausreichen. Es ist für die Orientierung hilfreich, Gruppierungen der arabischen Länder aufgrund von Ähnlichkeiten historischer, geographischer, religiöser und ökonomischer Art vorzunehmen.<sup>215</sup>

Vorurteile über Araber entstanden meistens aus mangelnder Kenntnis.<sup>216</sup> Die Vorurteile der Deutschen über Araber sind für das heutige und zukünftige Zusammenleben mit der arabischen Welt wichtig, für Begegnungen und Gespräche von Politikern, Ökonomen, Wissenschaftlern, Technikern und Journalisten wie für die große Wanderbewegung der Touristen, um für die Deutschen und Araber als zukünftige Partner in der Weltpolitik eine breite Basis des wechselseitigen Verstehens zu schaffen, Missverständnisse zu vermeiden und eine gelungene interkulturelle Kommunikation zu führen.

---

<sup>214</sup> Diese zwei kennzeichnenden Merkmale sind nicht einwandfrei, weil erstens viele Menschen in der arabischen Welt leben, die andere Muttersprachen als Arabisch haben (z. B. die Armenier im Libanon und Syrien, die Kurden im Irak und die Barber in Algerien). Zweitens sind nicht alle Muslime Araber. Lediglich ca. 10 % aller Muslime auf der Welt sind Araber und die größte islamische Gemeinde in einem mehrheitlich islamischen Land findet sich in dem nicht arabischen Land Indonesien (88 %, ca. 195 Mio.). Pakistan und Bangladesch sind mehrheitlich muslimische Länder mit jeweils 150 Mio. bzw. 130 Mio. Muslimen. Außerdem leben in den sowohl von der UNO als auch von der Arabischen Liga als arabisch bezeichneten Ländern viele Menschen, die nicht Muslime sind (z. B. die Kopten in Ägypten oder die maronitischen Christen im Libanon oder orthodoxe Christen in Syrien und dem Irak). Somit sind nicht alle Araber Muslime. „Araber-Sein“ ist nicht identisch mit „Muslim-Sein“. Daraus ergibt sich, dass das Religionskriterium wie auch das Sprachkriterium zur Beantwortung der Frage, wer Araber ist, problematisch ist. Aus diesem Grund wird meistens das Sprachkriterium um ein subjektives Kriterium ergänzt. Es heißt dann: Araber ist, wer die arabische Sprache von Hause aus spricht und eine wie auch immer geartete arabische Identität akzeptiert. Das Kriterium der Identität ist insofern nicht einwandfrei, als es auf eine subjektive Einstellung verweist, deren empirische Überprüfung nicht leicht sein dürfte (vgl. Jammal/Schwegler 2007:127ff.).

<sup>215</sup> Eine in der Literatur häufig anzutreffende pragmatische Gruppierung, die überwiegend auf der räumlichen Nähe der einzelnen Länder zueinander beruht, lautet:

- die „Arabische Halbinsel“: Bahrain, Jemen, Katar, Oman, Saudi-Arabien, Vereinigte Arabische Emirate
- der „Fruchtbare Halbmond“: Irak, Jordanien, Syrien und die palästinensischen Gebiete
- die „Nil-Region und Afrika“: Ägypten, Libyen, Sudan (Dschibuti, Komoren, Mauretanien, Somalia)
- der „Maghreb“: Algerien, Marokko, Tunesien (vgl. ebd.: 130).

<sup>216</sup> Einige Vorurteile über Araber wurden in der Zeit des Mittelalters, in der religiöse Macht (Papst) und weltliche Macht (Kaiser) um die Herrschaft kämpften, mit Besorgnis als Bedrohung wahrgenommen, weil die Araber für die Europäer unbekannt und fremd waren. Deshalb wurden sie als Fremde und Heiden oder gar als „Feinde Gottes“ angesehen. Dieses Vorurteil scheint in der Gegenwart zu verschwinden, während andere Vorurteile bis heute vorhanden sind wie z. B. in der Bezeichnung „Araber als Ziegenhirten und Kameltreiber“ oder „Araber als Unterdrücker der Frauen“. Einige weitere Vorurteile über Araber sind z. B. „Götzendiener“, „Heiden“, „Hunde und Schweine“, „intolerant“, „Mohammedaner“, „unschöpferisch“ (vgl. Hunke 1991: 137f.).

## ***Stereotype über Araber in europäisch-deutschen Werken***

Katzer Beschreibt die Stereotype über Araber in ihrem Buch „Araber in deutschen Augen“ folgendermaßen:

*„Schreiende Fanatiker, Terroristen, großwahnsinnige Ölmultis, Träger einer verfeinerten Kultur, von der das europäische Mittelalter nur lernen konnte, stolze freiheitsliebende Wüstenbewohner mit endlos langen Namen und einem staunenswerten Ehrenkodex, anbietende und feilschende Händler in schummrigen bunten Basaren, Diebe und Räuber, Frauenverächter und feinsinnige Verführer – alles dies sind Facetten eines Araberbildes, das sich, mit unterschiedlicher Gewichtung freilich, durch Medien wie das Fernsehen, die Presse, die Literatur und den Film vermittelt.“* (Katzer 2008: 9)

Bellmann berichtete über das Werk des griechischen Mönchs Pseudo-Methodios, der im Jahre 692 eine Apokalypse beschrieb, in der er die Araber exotisch schilderte und als Menschenfresser bezeichnete: *„Mit der Übersetzung ins Lateinische und der Verbreitung kommt dieses Bild der unmenschlichen, apokalyptischen Araber in den Westen. Das Werk wird auch zur Wissensquelle für die Kreuzzugspropaganda, so dass Kreuzfahrer in den Orient fahren mit der Erwartung, dort Menschenfressern zu begegnen.“* (Bellman 2009: 87ff.)

Der arabische Held Sultan Saladin<sup>217</sup> wurde in mehreren mittelalterlichen Werken<sup>218</sup> positiv als freigebig, intelligent, tolerant, großzügig, mit politischem Weitblick und mit vornehmer Gesinnung und Führungsqualitäten geschildert.

Vom 15. bis zum 18. Jahrhundert war der Begriff „Türke“ keine bloße Bezeichnung für die Bürger des Osmanischen Reiches, sondern ein Oberbegriff für die Muslime. Martin Luther betrachtete die „Türkengefahr“ als eine Strafe Gottes und hielt Muslime für grausame Tyrannen, die die Christenheit verwüsten und zerstören. Überdies hielt er den Koran für eine

---

<sup>217</sup> Sultan Saladins vollständiger Name auf Arabisch ist *Ṣalāḥ ad-Dīn Yūsuf b. Aīyūb ad-Dawīnī* mit dem Titel *al-Malik an-Nasir* / الملك الناصر / *al-Malik an-Nāṣir* / ‚der siegreiche Herrscher‘. Unter dem Namen „Sultan Saladin“ wurde er zu einem Mythos, zum größten aller Helden der muslimischen Welt und vorbildhaften islamischen Herrscher seit dem Propheten Mohammed. Er eroberte im Jahr 1187 Jerusalem; als erfolgreicher Gegenspieler der Kreuzfahrer wurde er oft verklärt und romantisiert.

<sup>218</sup> Wie z. B. in den Werken von Wilhelm von Tyrus (1130-1186), die er im 12. Jahrhundert zeichnete, im „Kreuzfahrer-Königreich“ und im historischen Roman „Landgraf Ludwigs Kreuzfahr“ (1301).

Fälschung der Bibel und den Islam für eine intolerante Religion und eine Irrlehre<sup>219</sup>, die andere Religionen unterdrückt.<sup>220</sup>

Auch Bühl beschreibt die bei Luther zu findenden Stereotype: *„Die Gleichsetzung von Christentum mit Toleranz und von Islam mit Intoleranz ist ein über Jahrhundert stets wiederkehrendes stereotypes Muster christlicher Islamfeindlichkeit. Die Abwertung des Islam als eine antichristliche Religion bei Luther sowie die Dämonisierung des Islams als Irrlehre steht in der Tradition älterer Schriften.“* (Bühl 2010: 43f.)

Im 15. Jahrhundert wurde die „Omnium gentium mores“ von Johann Boemus (1485-1535) verfasst, in dem die Araber lange Haare und Turbane tragen und sexuelle Beziehungen mit Müttern und Schwestern sowie mit dem Vieh führen, obwohl den Ehebrechern der Kopf abgeschlagen wird. Ein Teil der Araber isst Schlangen, aber alle benutzen Kamele beim Kampf, als Transportmittel und als Milch- und Fleischlieferanten. In seinem Weltbuch beschreibt Sebastian Frank (1499-1543), dass die arabischen Frauen sehr große Begierde zu europäischen Männern haben.

Karoline von Gründerode (1780-1806) verfasste das Gedicht „Mahomets Traum in der Wüste“ im Jahr (1804) und das dramatische Fragment „Mahomed, der Prophet von Mekka“ (1805) mit einer positiven Bewertung der Figur des Propheten, der als eine sehr religiöse Figur geschildert wird.<sup>221</sup>

Heinrich Heine (1797-1856) beschäftigte sich im Jahre 1821 in seiner Tragödie „Almansor“ mit der islamischen Kultur des maurischen Andalusien, die er in zahlreichen Gedichten immer wieder feierte und deren Untergang er betrauerte. Das Werk stellt Al-Andalus als Modell einer interkulturellen Koexistenz von Muslimen, Juden und Christen dar.

---

<sup>219</sup> Z. B. schrieb Embricho von Mainz zwischen 1070 und 1080 sein Buch „Vita ahumeti“, in dem er Muslime als dumme, treulose und Christus verhasste Menschen beschreibt, deren sexuelles Verhalten skandalös ist. Auch Guibert von Nogent (1053-1124) stellte in seinem Buch „Gesta Die per Francos“ den Islam als christliche Häresie und Muhammad als falschen Propheten dar. Im 13. Jahrhundert beschrieb Thomas von Aquin (1224-1274) in seiner Schrift „Summa contra Gentiles“ Muhammad als einen falschen Propheten, denn dieser vollbrachte keine Wunder. Er behauptete, dass im Islam Wahrheit und unhistorische Erdichtung zu falschen Lehren vermischt wurden und dass die Muslime deswegen ihren Glauben nicht mit Argumenten beweisen können. Dies führte dazu, dass sich im 14. und 15. Jahrhundert das Stereotyp verbreitete, dass die Araber irrational sind. Während und nach den Kreuzzügen herrschte das Stereotyp, dass Muslime unbarmherzig sind und dass der Islam eine Religion der sexuellen Genusssucht ist.

<sup>220</sup> Vgl. Bühl 2010: 37ff., 45.

<sup>221</sup> Vgl. Lamelas 2007: 211.

Das Jahr 1819 vollzog Goethe im „West-östlichen Divan“ eine tolerante, verständnisvolle und friedliche Herangehensweise in der Beschäftigung mit dem Islam. Darin zeigte Goethe die universalen Aspekte des Islam auf und widerlegte das weitverbreitete Vorurteil dem Islam gegenüber. Es gelang ihm unter der geistigen Führerschaft seines philosophischen Lehrmeisters Spinoza, sich in die Welt der islamischen Religion, Philosophie und Poesie hineinzufinden und dort geistverwandte Denker und Poeten für sich zu entdecken.<sup>222</sup>

Auf der anderen Seite hielt Karl May (1842-1912) die Muslime für einfältig, brutal, rückständig und lasterhaft.

Max Weber (1864-1920) wunderte sich in seinem Buch *„Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie“*, warum es im 19. Jahrhundert keine kapitalistischen Staaten in der islamischen Welt gibt, und führte dies auf das Wesen der Religion zurück, auf ihre Dogmen, Normen, Prinzipien und ethischen Maßstäbe. Er erklärte, dass der Islam deswegen kein Bestandteil der Moderne und unterentwickelt ist und dass es beim Islam um die Kriegsbeute geht, denn er ist eine Kriegerreligion.<sup>223</sup>

Nachdem die wesentlichen Bilder und Stereotype über Araber im historischen und kulturellen Zusammenhang dargestellt worden sind, scheint es wichtig, einen Blick auf die arabisch-syrischen Bilder von deutscher Gesellschaft und Kultur zu werfen.

---

<sup>222</sup> Vgl. Von Arnim 2007: 13.

<sup>223</sup> Vgl. Bühl 2010: 74f.

### 2.5.2 Syrische Bilder von deutscher Gesellschaft und Kultur

Die geographische und historische Literatur des arabischen Mittelalters bezeugt kein Interesse an Westeuropa.<sup>224</sup> Für den arabischen Philosophen und Historiker al-Mas'ūdī (895-957) waren die Völker des Nordens „jene, deren Sonn weit vom Zenith entfert steht. [...] Es mangelt ihnen an Warmherzigkeit; ihre Wesensart ist grob, ihr Intellekt stumpf [...]. Ihr religiöser Glaube entbehrt der Festigkeit. [...] Diejenigen von ihnen, die am weitesten im Norden leben, neigen am meisten zu Dummheit, Rohheit und Gefühllosigkeit.“<sup>225</sup>

Der Philosoph, Mathematiker und Historiker Said Alandalusi (1029-1070) zählt in einer Schrift über die Nationen, bei denen Gelehrsamkeit in Ehren gehalten wurde, die Inder, Perser, Chaldäer, Griechen, Römer, Ägypter, Araber und Juden auf. Unter den restlichen Nationen hielt er nur die Chinesen und Türken für edle Völker, weil sie sich auf anderen Gebieten ausgezeichnet haben. Alle übrigen Nationen betrachtete er als Barbaren des Nordens und Südens und beschrieb sie wie folgt: „Ihre Bäuche sind groß, ihre Hautfarbe ist blass, ihr Haar lang und schütter. Es mangelt ihnen an Geistesschärfe und Klarheit des Verstandes, und sie werden von Unwissenheit und Narrheit, Blindheit und Dummheit beherrscht.“<sup>226</sup>

Der Ritter Usama ibn Munqidh nahm an den Kreuzzügen teil und erzählte davon in seinem Buch „Kitāb al-I'tabar“ (dt. Buch der Belehrung), in dem er der Beschaffenheit und dem Verhalten der Franken ein ganzes Kapitel widmete. Er beschrieb sie als Tiere, deren einzige Tugenden Tapferkeit und Kampf sind. Sie wurden auch als grobe, raue, rückständige und respektlose Tiere bezeichnet.

Andere Araber, die die Ritterlichkeit, Kühnheit und den Heldenmut der Kreuzritter preisen, sind Ibn al-Qalanisi (1073-1160) in seinem Werk „Dhail Ta'rih Dimashq“ (dt. Fortsetzung der Geschichte Damaskus), Baha' al-Din Ibn Shaddad (1145-1234) in seinem Werk „al-Nawadir al-Sultaniyya wa'l-Mahasin al-Yusufiyya“. Sowie Sihab Al-Din Abu AlQasim (1202-1267) in seinem Buch „kitab al-raudatain“ (dt. Buch der beiden Gärten). Darüber hinaus führte Ibn Al-Qalanisi die Tapferkeit der Ritter auf ihre feste religiöse Verbundenheit zurück, die sie bis in den Märtyrertod gehen lässt.

---

<sup>224</sup> Wie z. B. die Reisebücher von Al-Maqdessī Al-Bisari (940-990), al-Biruni (937-1048), Abu Hamid al-Gharnati (1080-1170), Ibn Battuta (1304-1377). Lewis schließt sich dieser Meinung an, dass die frühe arabisch-islamische Reiseliteratur kein Interesse an Europa hatte (vgl. Lewis 1993: 213).

<sup>225</sup> Vgl. Al-Mas'ūdī 1965: 22.

<sup>226</sup> Vgl. Alandalusi 1912: 11.

Der muslimische Kartograf, Geograph und Botaniker Al-Idrisi (1100-1166) unterteilte die Welt in seinem Hauptwerk „Kitāb nuzhat al-mushtāq fī ikhtirāq al-āfāq“ (dt. Reise des Sehnsüchtigen, um die Horizonte zu durchqueren) in sieben Klimazonen. Europa stellte er als sechste Region dar und unterteilte sie in acht Teile. Dabei berichtete er, dass alle über dieselben Eigenschaften und Umstände verfügen. Ihre Landschaft und Baulichkeit ähneln sich sehr. Ihre Völker sind rücksichtslos, ignorant und grob.<sup>227</sup>

Der zeitgenössische Geograph und Reiseschriftsteller Ibn Gubair<sup>228</sup> bezeichnete die fränkischen Kreuzfahrer, die die arabischen Städte Akka und Sur besaßen, als stinkende und dreckige Ungläubige.<sup>229</sup>

Darüber hinaus stellte der islamische Philosoph und Politiker Ibn Haldun (1332-1409) voller Skepsis fest: „Uns ist neuerdings zu Ohren gekommen, dass die philosophischen Wissenschaften in den Ländern der Franken, das heißt im Land Rom und seinen Vasallenstaaten an den nördlichen Ufern des Mittelmeeres, prächtig gedeihen [...] und dass dort ein Überfluss an Studenten herrsche. Aber Gott weiß am besten, was es mit jenem Teil der Erde auf sich haben mag.“ (Ibn Haldun 1990: 93)

Die fränkischen Frauen wurden von vielen arabischen Chronisten und Dichtern<sup>230</sup> für ihre Schönheit und Tapferkeit gelobt, während ihre Schamlosigkeit kritisiert wurde.<sup>231</sup>

Das Osmanische Reich verhinderte den Kontakt der Araber mit Europa. So wurde erst nach dem französischen Feldzug in Ägypten (1789-1801) im 19. Jahrhundert das Interesse der Araber am entwickelten, fortgeschrittenen Europa geweckt. Man wollte nach Europa reisen, um die wissenschaftlichen und sozialen Entwicklungen kennenzulernen und sie dem eigenen Land mitteilen.<sup>232</sup>

<sup>227</sup> Siehe dazu: Al-Idrisi 1994.

<sup>228</sup> *Ibn Gubair* auch Ibn Dschubair oder *Ibn Jubayr* (mit vollem Namen أبو الحسن محمد بن أحمد بن جبیر الكناني / *Abū l-Ḥasan Muḥammad b. Aḥmad b. Ġubair al-Kinānī*; \* 1145 in Valencia, Spanien; † 1217 in Alexandria, Ägypten) war ein arabischer Geograph und Reiseschriftsteller

<sup>229</sup> Vgl. Ibn Dschubair: *Rihlat Ibn Gubair* (dt. Reise von Ibn Gubair), Dar Sadir, 1964: 275f.

<sup>230</sup> Ferner berichtet *Ibn Al Qaysrani* (1085-1153) über die Schönheit der Fränkinnen in mehreren Werken:

„Die Schönheit einer Fränkin bezauberte mich, ein duftender Hauch umgab sie.

Unter ihrem Kleid verbirgt sich ein schlanker, lieblicher Wuchs,

und über ihrem Haupt schwebt der Glanz eines strahlenden Mondes.

Wie blau sind ihre schönen Augen!

Wie Pfeilscharf müssen ihre Blicke sein!“ (vgl. Khattab, 1989: 34).

<sup>231</sup> Vgl. ebd. : 33.

<sup>232</sup> So ist z. B. der syrische Schriftsteller Francis Maras (1836-1873) nach Frankreich gefahren und hat ebenfalls in seinem Buch „rihla ila Paris“ (dt. Reise nach Paris) (1850) die entwickelten Aspekte gelobt. Ferner verbrachte der ägyptische Lehrer Hassan Taufiq Al-Adl (1862-1904) fünf Jahre in Berlin. In seinem Buch „rasa'el al- busra fil siyaha bi almanya wa swisra“ (dt. Freudenbotschaften zum Tourismus in Deutschland und der Schweiz)

Im 20. Jahrhundert ändert sich das Bild Europas bei den Arabern aufgrund der europäischen Eroberungen in der arabischen Welt. Obwohl die Araber die Entwicklung Europas immer noch bewunderten, hielten sie die Europäer für grausame, tyrannische, ungerechte Unterdrücker. Das Thema ging in die arabische öffentliche Meinung über und wurde in zahlreichen Werken<sup>233</sup> behandelt.

Laut dem Buch „Der Westen und die islamische Welt, eine muslimische Position“, das von zahlreichen muslimischen Soziologen<sup>234</sup> verfasst wurde, spielt der Imperialismus des Westens eine Rolle bei der Verbreitung einiger Stereotype über Europa im arabischen Raum wie Tyrannei, Unterdrückung, und Ungerechtigkeit: *„Stereotypen über den Anderen unterscheiden sich je nach historischem Kontext und der Art der Beziehung (d. h. ob sie militärisch oder kulturell ist). Während der Eroberer in der Regel ein Gefühl der eigenen Überlegenheit besitzt, entwickelt die Gruppe, deren Territorium und Identität bedroht ist, Stereotypen vom Eroberer, die im kollektiven Gedächtnis mit allen nur möglichen negativen Assoziationen behaftet sind. Die Gruppe überträgt diese Stereotypen an die kommenden Generationen, um Hass, den sie gegen den Anderen pflegt, zu rechtfertigen. Also hegen eroberte Völker ein Selbstbild als Opfer und stellen den Aggressor als Täter dar. Sie vereinfachen diese Vorstellung, indem sie die Grausamkeit, Unterdrückung und Ungerechtigkeit in ihren Beschreibungen übertreiben.“* (Bakr u. a. 2004: 38).

Diese These erhärtet Said in seinem Buch „Kultur und Imperialismus“:

*„Für den Eingeborenen‘, sagt Fanon, ist ein europäischer Wert wie Objektivität immer direkt gegen ihn selbst gerichtet‘ [...]. Im Mittelpunkt der europäischen Kultur während der vielen Jahrzehnte imperialer Extension stand ein unbeeindruckter und unerbittlicher Eurozentrismus. [...] Die eurozentrische Kultur kodifizierte und beobachtete alles im Umkreis der nicht-europäischen oder peripheren Welt und ließ nur wenige Kulturen unangetastet, wenige Völker und Landschaften beansprucht.“* (Said 1993: 302).

bewunderte er die Schulen, das Bildungssystem, das Parlament, die Firmen und die wissenschaftlichen Entwicklungen in Deutschland und der Schweiz. Außerdem beschrieb er sowohl die deutsche Landschaft als auch die Menschen und zeichnete sogar die Schwerathletik. Er war der erste, der den Arabern von Goethe und Beethoven erzählte. (vgl. Ahmad, Abdullah: „rasa'el al- busra fil siyaha bi almanya wa swisra“, 1889, in: al-garda, 2012).

<sup>233</sup> Dazu zählt man: „Israil fi urubba algarbiyah“ (dt. Israel in Westeuropa) (1967) vom syrischen Historiker Okeil Haschem (\*1942), „zaman alehtilal“ (dt. Die Zeit des Imperialismus) (1985) vom libanesischen Schriftsteller Elias Khuri (\*1948), „Dimasq ya Basmat alhozn“ (dt. Damaskus, du Trauerlächeln) (1963) von der syrischen Schriftstellerin Ulfat Idlbi (1912-2007) u. a.

<sup>234</sup> Nämlich: Salwa Baker aus Ägypten, Hanan Kassab-Hassan aus Syrien, Basem Ezbidi aus Palästina, Fikret Karcic aus Bosnien und Herzegowina, Mazhar Zaidi aus Pakistan und Dato'Jawhar Hassan aus Malaysia.

Saids These ähnelt der des deutschen Politikwissenschaftlers Christoph Butterwegge über die Verbreitung des Rassismus in Europa: *„Neben dem Nationalismus, Biologismus und Sozialdarwinismus bildet der Rassismus ein Kernideologem des Rechtsextremismus, das sich nicht nur im Bewusstsein vieler Europäer/innen festgesetzt, sondern auch institutionalisierte Formen (der Diskriminierung durch Behörden und Ämter) angenommen hat.“* (Butterwege, 2002: 75)

Zwar ist der Westen entwickelt und fortgeschritten, doch mangelt es ihm an menschlichen Werten, die letztendlich wichtiger sind. Deswegen empfinden die Europäer Nostalgie für eine ideale, naive, einfache, archaische und natürliche Welt. Diese Vorstellung vom Westen stimmt mit der Aussage von Buruma und Margalit überein:

*„Dieser Geist des Westens wird von den Okzidentalisten häufig als eine Art höherer Idiotie dargestellt. [...] Dieser Geist ist seelenlos, effizient wie eine Rechenmaschine, aber ein hoffnungsloser Fall, wenn es darum geht, menschlich wichtige Dinge zu tun. Kein Zweifel, der Geist des Westens kann große ökonomische Erfolge erringen, er kann fortgeschrittene Technologien entwickeln und verbreiten, doch die höheren Dinge des Lebens bleiben ihm verschlossen, denn ihm fehlen Spiritualität und das Verständnis menschlichen Leids.“* (Buruma/ Margalit 2005: 79)

*„Dem Geist des Westens wird nicht nur vorgeworfen, er sei unfähig zum nichtdiskursiven Denken – sondern schlimmer noch – er besitze die Arroganz und Unverschämtheit, dessen Existenz generell zu bestreiten.“* (ebd. 80). *„In den Augen der Okzidentalisten verzehrt der Westen materielle Dinge; seine Religion ist der Materialismus. [...] Materie ist in den Augen der Okzidentalisten der Gott des Westens, und der Materialismus dessen Religion.“* (ebd.: 108ff.).

Die Bilder, die die Araber und Syrer von der deutschen Gesellschaft und Kultur haben, wurden in Kairo in einer wissenschaftlichen Studie<sup>235</sup> untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie sind so vielfältig wie überraschend und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

---

<sup>235</sup> Das Al-Sharq Centre for Regional and Strategic Studies in Kairo hat 2013 eine Studie zum Thema „Wie sehen arabische Länder Deutschland?“ in „The Perception of Germany in Arab History Textbooks“ veröffentlicht. Das Al-Sharq Centre untersuchte dabei 43 aktuelle Geschichtsschulbücher aus sechs arabischen Ländern – Ägypten, Irak, Jordanien, Libanon, Palästina und Syrien – und interviewte Schulbuchexperten aus der Region.

(1) *Deutsche Geschichte nach 1945 kommt fast nicht vor.* Deutschland tritt nur an den Wendepunkten seiner Geschichte ins Blickfeld. Auffällig ist dabei eine zurückhaltende bis kaum vorhandene Wahrnehmung der jüngeren Geschichte Deutschlands nach 1945. Insofern erfahren Schüler und Lerner vorrangig etwas über die Kreuzzüge, die Reformation, den Dreißigjährigen Krieg, die Zeit Napoleons, die Reichsgründung 1871 sowie den Ersten und den Zweiten Weltkrieg.

(2) *Der Fokus liegt auf wenigen Personen.* Die Darstellungen konzentrieren sich auf Personen und vernachlässigen soziokulturelle Bedingungen und Entwicklungen. Ausführliches Interesse wird Otto von Bismarck, Adolf Hitler, Erwin Rommel sowie einigen Persönlichkeiten der Kulturgeschichte entgegengebracht: Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Johannes Gutenberg, Martin Luther, Karl Marx; im Kontext wissenschaftlicher Entwicklungen wird Albert Einstein genannt.

(3) *Das „imperialistische“ Narrativ.* Die Geschichtsdarstellungen über Europa und den Westen unterliegen einem „imperialistischen“ Grundnarrativ, das sich auch auf Deutschland bezieht. Dieses Narrativ beginnt mit der Interpretation der Kreuzzüge als imperialistische Eroberungszüge (die religiösen Motive werden meist vernachlässigt) und führt weiter über die Kolonial- und Mandatszeit bis hin zur Beschreibung des Staates Israel als „imperialistisches Projekt“ des Westens respektive des Zionismus. Diese Perspektive wurde, wie Forschungen gezeigt haben, um 1960 zur Zeit der Vereinigten Arabischen Republik (von Syrien und Ägypten 1958-1961) in die Schulbücher aufgenommen. Hintergrund war die angestrebte (pan-)arabische Einheit, welche nunmehr als Bedingung für die Abwehr des Imperialismus galt und bei der Schilderung der Kreuzzüge die Bedeutung der damaligen wie heutigen arabischen Einheit gegenüber dem Westen betont.<sup>236</sup>

(4) *Vereinfachte Darstellungen.* Dieses stringente, epochenübergreifende „imperialistische“ Narrativ wird durch eine gewisse Vereinfachung in der Darstellung historischer Zusammenhänge und Ereignisse unterstützt. Z. B. werden in den ägyptischen Schulbüchern die Begriffe „Deutschland“ und „deutsch“ nicht erst für die Zeit nach dem Heiligen Römischen Reich verwandt, sondern schon sehr viel früher, nämlich zum ersten Mal im Kontext der Kreuzzüge, und werden in einen direkten Zusammenhang mit diesen gebracht.

---

<sup>236</sup> Vgl. Freitag 1991: 245.

(5) *Das Ideal der nationalen Einheit.* Die Einheit der Nation, insbesondere aber der Wunsch nach einer pan-arabischen Einheit, bildet auch die Hintergrundfolie, auf der man u. a. die Vereinigung Deutschlands unter Otto von Bismarck in den Schulbüchern aller sechs untersuchten Länder lesen kann. So wird etwa „das Erscheinen der Person Bismarcks“ als einer von drei Hauptfaktoren für die Vereinigung Deutschlands aufgeführt bzw. Deutschland oder Bismarck als Herr der politischen Situation in Europa beschrieben. Teilweise wird der Name „Bismarck“ fast synonym zu „Deutschland“ gebraucht, insbesondere wenn es um Konstellationen mit anderen Ländern geht. Hier zeigt sich eine Bewunderung für den „Lenker“ der Geschichte, den „Vater einer Nation“ und „erfolgreichen Feldherren“. Als Lernziel wird eindrücklich formuliert, dass die Schüler die Bedeutung der Einheit für die Stärke eines Staates erkennen sollen.

(6) *Differenzierte Behandlung des Dritten Reichs.* Die Darstellung des Dritten Reichs und des Zweiten Weltkriegs fällt recht differenziert aus, wobei keines der Schulbücher Zweifel daran lässt, dass Hitler respektive Deutschland den Zweiten Weltkrieg begonnen hat. Erwähnt wird häufig die nationalsozialistische Rassenideologie und deren Propagierung in Hitlers Buch „Mein Kampf“. Hitler selbst wird jedoch zu den großen Führerfiguren der Geschichte gezählt als ein Mann, dem es gelungen sei, sich erst an die Spitze einer Partei und später Deutschlands zu setzen.

(7) *Der Begriff „Holocaust“ wird vermieden.* Auffällig ist das Auslassen des Holocaust bzw. die Umschreibung des Begriffs. Zumeist werden die Nürnberger Gesetze behandelt und die Juden als Opfer abscheulicher Verbrechen seitens Hitlers und Deutschlands benannt. Die Massenvernichtung in KZs jedoch wird nicht explizit erwähnt. Eine solche Vermeidung oder Umschreibung mag durch eine unter arabischen Intellektuellen und damit auch unter den Schulbuchautoren verbreitete Wahrnehmung zu erklären sein, welche Israel als ein koloniales Phänomen codiert. So wird argumentiert, Israelis und Juden benutzten den Holocaust als moralisches Argument für ihre Ansprüche gegenüber den Arabern und den Europäern, um finanzielle Unterstützung und Waffen zu erhalten, die letztlich weiterhin die koloniale Politik Israels gegenüber den Arabern durchsetzen helfen sollen.

(8) *Bilder mit negativen Konnotationen fehlen fast ganz.* Sehr kritisch ist der Umgang mit Bildern zu bewerten. Quantitativ werden sie sehr verschieden verwendet. Allen Büchern gemeinsam sind jedoch fehlende Quellenangaben und ambivalente, z. T. unkritische

Aussagen. Bilder von Opfern (während des Zweiten Weltkrieges oder von Vertreibungen etc.) erscheinen, wenn überhaupt, nur als Weitwinkelaufnahmen, die Distanz und Anonymisierung erzeugen. Bilder von zerbombten Städten fungieren (ohne genaue Ortsbezeichnung) als Illustration eines allgemeingültigen Ergebnisses des Zweiten Weltkrieges. Allein quantitativ stehen Täter- und Opferabbildungen in einem eklatanten Missverhältnis. Bilder von KZs, Erschießungen und sonstigen Gewalttaten durch SS oder Wehrmacht fehlen gänzlich. Damit entfallen Gegenüberstellungen gegensätzlicher visueller Aussagen. Eine kritische textliche Darstellung des Dritten Reiches und seiner Rolle im Zweiten Weltkrieg wird durch die Bilder konterkariert.

Zusammenfassend wurde festgestellt, dass die untersuchten Bücher von Land zu Land gravierende Unterschiede hinsichtlich der pädagogischen Anforderungen und Methoden, Faktengenauigkeit, der Schilderung von historischen Kontexten und auch in der Qualität des Drucks offenbaren. Am zeitgemähesten erscheinen insgesamt die palästinensischen, libanesischen wie jordanischen Schulbücher. Den Schülern wird insgesamt ein ambivalentes Bild von Deutschland vermittelt. Auf der Negativseite steht ein aggressiver Staat mit kolonialen Bestrebungen, der Verbrechen gegen die Menschlichkeit verübt hat. Positiv hingegen wird sowohl die Führungsstärke deutscher Staatsmänner und Militärs gesehen wie auch die Einigung/Einheit der Nation. Anknüpfungspunkte an die jüngere Zeitgeschichte sind kaum vorhanden.<sup>237</sup>

Eine weitere Studie aus dem Jahr 2009<sup>238</sup>, die das Bild des Westens in der arabischen Presse erfasst, kam zu den folgenden Ergebnissen: Die theoretischen Sachthemen in „Al-Ahram“ in der Darstellung des Westens sind wie folgt verteilt: Konflikt zwischen dem Westen und dem Islam: 37,5 %, inhaltliche Auseinandersetzungen mit dem wissenschaftlichen Fortschritt des Westens, der die Voraussetzung für dessen militärische Expansion schuf, sowie mit dem Vorwurf der „westlichen Arroganz“: 20 %, Modernismus: 17 %, Wahrnehmung des Westens als demokratisches Modell: 4 %. Bei den Sachthemen in der Darstellung des Westens fällt auf, dass die Politik mit 29 % an erster Stelle steht, gefolgt von religiösen und kulturellen Themen mit 22 % sowie militärischen Kontexten mit 15 %.

---

<sup>237</sup> Vgl. Blume 2013: 45-47.

<sup>238</sup> Die Studie erfolgt durch die Analyse von Beispielen aus insgesamt 19 in arabischer, französischer, englischer und deutscher Sprache publizierten Zeitungen, in denen politische, kulturelle und gesellschaftliche Aktivitäten in der arabischen Welt im Jahr 2009 thematisiert wurden. In: Abu Nader, Maurice (2011): Das Bild des Westens in der arabischen Presse. Die Wahrnehmung des Anderen. URL: <https://de.qantara.de/content/das-bild-des-westens-der-arabischen-presse-die-wahrnehmung-des-anderen> (Stand: 25.07.2016).

Die negativen Aspekte der medialen Wahrnehmung bei „Al-Ahram“ treten besonders in der Vorstellung von einem „hegemonialen Auftreten“ auf, wohingegen sich die positiven Aspekte auf Begrifflichkeiten wie „wissenschaftliche Überlegenheit“, „Vernunft“ und „technischer Fortschritt“ stützen. Das Positive im Bild des Westens bei „Al-Hayat“ manifestiert sich in den Vernunft- und Freiheitsaspekten sowie in der prinzipiellen Dialogbereitschaft.<sup>239</sup>

### 2.5.3 Kritische Betrachtung der Stereotype

Hier werden Stereotype über die Araber/Syrer und die Europäer/Deutschen kritisch betrachtet.

#### *Kritische Betrachtung der Stereotype über Araber/Syrer*

Deutschsprachige Autoren und Orientalisten arabischer Herkunft sind folgenden Meinungen:

Edward Said (1935-2003) schließt den deutschen Orientalismus aus seiner Forschung aus und bestätigt, dass der französische und englische Orientalismus die wichtigeren Rollen spielten. Laut Said assoziierte Gustav Flaubert (1821-1880) den Orient in all seinen Romanen mit eskapistischen Sexualphantasien. Für ihn war der Orient der Ort für daheim unerreichbare sexuelle Erlebnisse. Diese orientalischen Klischees und dieses Repertoire wiederholen sich in seinen Romanen. Said bekräftigt, dass fast kein europäischer Schriftsteller, der nach 1800 in den Orient reiste, sich von dieser sexuellen Schilderung löste, z. B. weder die französischen Autoren Flaubert und Nerval noch die britischen Autoren Richard Francis Burton (1821-1890) und Edward William Lane (1801-1976).

Der britische Diplomat 1. Earl of Evelyn Baring (1841-1917) sah den Islam wie Max Weber und Karl May als soziales System als einen völligen Fehlschlag und den Grund für die gänzliche Rückständigkeit der Araber in der untergeordneten Stellung der Frauen, Polygamie und Geschlechtertrennung. Er befand, dass der Islam die Entwicklung des Kapitalismus behindert und mit der modernen Zivilisation im europäisch-christlichen Sinne nicht vereinbar ist, denn die Muslime sträuben sich gegen Neuerungen. Den Imperialismus sah er als eine Mission, um Ordnung ins Chaos zu bringen, und den unmündigen Arabern zu helfen.<sup>240</sup> Dazu äußert Said: *„Thesen über die Rückständigkeit, Degeneriertheit und Abartigkeit des*

---

<sup>239</sup> Vgl. Abu Nader 2011. URL: <https://de.qantara.de/content/das-bild-des-westens-der-arabischen-presse-die-wahrnehmung-des-anderen> (Stand: 25.07.2016).

<sup>240</sup> Vgl. Cromer 1908: 134ff.

*Orientalen gingen auf des 19. Jahrhundert meist mit Ideen über die biologischen Grundlagen von Rassenunterschieden einher.*“ (Said 2009: 236f.)

Suleiman Taufiq bestätigt, dass die arabische Literatur häufig folklorisiert wird, wobei die Araber als interessante, exotische Objekte des Literaturbetriebs geschildert werden.<sup>241</sup>

Rafik Schami wundert sich über die Aggression der Medien gegen die Araber und betont, dass weder Afrikaner noch Inder oder Indianer bis heute so oft beleidigt werden wie die Araber. Ferner legt er fest, dass das häufig verbreitete Klischee über die Araber das Bild eines hässlichen Menschen ist, der über Macht (Erdöl und Waffen) verfügt, sehr sinnlich lebt (Fressorgien und Harem) und gewalttätig ist.

Adel Karasholi kritisiert in seinem Gedicht „Der alte Turban“<sup>242</sup> die stereotypen Wahrnehmungen des Westens über die Araber. So lehnte er das Bild des Turban tragenden Arabers sowie des auf dem Kamel wandernden Beduinen, die Darstellung einer versandeten, verwüsteten arabischen Gesellschaft und Karl Mays Bezeichnung des Arabers als Hadschi Halef Omar ab.

#### *Kritische Betrachtung der Stereotype über Europäer/Deutsche*

Buruma und Margalit befassen sich mit dem Bild des Westens in den Augen des Anderen, indem sie das entmenschlichende Bild des Westens als Okzidentalismus bezeichnen. Dabei untersuchten sie die verschiedenen Vorurteile über den Westen und analysieren sie auf ihren Ursprung hin, um die Antriebskraft hinter dem Okzidentalismus zu verstehen. Im Widerspruch zum Stereotyp, dass die Menschen des Westens kalt, arrogant, materialistisch, mechanisch, zwar erfolgreich, aber auch gottlos sind, bestätigen die, dass nicht jede Kritik an der Aufklärung zu Intoleranz und gefährlichem Irrationalismus führt. Für sie erwecken manche orientalischen Vorurteile den Eindruck, dass nichtwestliche Menschen keine Lebewesen im vollen Sinne sind, denn sie stünden geistig-seelisch auf der Stufe von Kindern und dürfen deshalb als minderwertige Geschöpfe behandelt werden.<sup>243</sup> Buruma und Margalit beschreiben:

---

<sup>241</sup> Vgl. Taufiq 1986: 75.

<sup>242</sup> „Setzt ab von meinem Haupt  
Zersprengt die Fesseln in euern Geschichten  
Ich bin Hadji Chalif Omar nicht  
Und der Ölscheich nicht mit falschen Zähnen“ (Karasholi 1999: 23).  
Den alten Turban  
Aus den Illustrierten und Kinderbüchern  
Nicht der wandernde Beduine auf dem Kamel

<sup>243</sup> Vgl. Buruma und Margalit 2005: 133ff.

*„Eine ganze Gesellschaft oder Zivilisation auf eine Masse seelenloser, dekadenter, geldgieriger, entwurzelter, ungläubiger und gefühlloser Parasiten zu reduzieren ist eine Form interkultureller Zerstörung. [...] Vorurteile sind nun einmal Teil der consition humaine. Wenn die Vorstellung von der Minderwertigkeit anderer jedoch revolutionäre Züge nimmt, führt sie zur Vernichtung von Menschen.“* (Buruma und Margalit 2005: 18)

Darüber hinaus wird betont, dass die Behauptung, der Westen sei säkular, banal ist, denn sie ist in einer zweifelhaften Vorstellung aufgebaut. Beide bestätigen, dass im Westen organisierte Glaubensgemeinschaften noch immer ausgesprochen einflussreich sind.<sup>244</sup> Überdies bestätigen sie, dass Europa eine explosionsartige Zunahme wissenschaftlicher, industrieller und kommerzieller Unternehmungen erlebte und zu einem metropolitanen Zentrum wurde.<sup>245</sup>

---

<sup>244</sup> Vgl. ebd.: 113.

<sup>245</sup> Vgl. ebd.: 28f.

## **II. Erkundung nationaler Stereotype über Deutsche und Syrer**

Nachdem ich im ersten Kapitel die wesentlichen theoretischen Grundlagen der Arbeit vorgestellt habe, möchte ich in diesem Kapitel die Ergebnisse meiner Befragungen über Nationalstereotype in Deutschland und Syrien präsentieren. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse einzelner Fragen des Fragebogens und Ergebnisse des semantischen Differentials meiner Vorstudien zu Stereotypen an den syrischen Universitäten und an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) kommentiert und vorgestellt.

### **1. Vorstudien zu Stereotypen an syrischen Universitäten und an der BUW**

#### **1.1 Zeitraum der Untersuchung**

Die Untersuchung fand zum einen in der Zeit vor der Krise in Syrien 2010 bis 2011 und zum anderen in der Zeit der Krise in Syrien ab 2011 statt.

##### **•Zeit vor der Krise in Syrien von 2010 bis 2011**

In der Zeit von 2010 bis 2011 wurden Untersuchungen mit Fragebögen in drei Versionen (A, B und C) in Syrien und Deutschland durchgeführt.

Die Untersuchungen mit dem Fragebogen der Version A fand in Syrien an zwei Universitäten statt: Universität Damaskus (Germanistik-Studenten des ersten, zweiten und dritten Studienjahres) und Al-Baath-Universität in Homs und Hama (Anglistik-Studenten) wie auch mit Fremdsprachlernern am Sprachzentrum der Universität Homs (HIL) und auch Angestellten an syrischen Institutionen in Homs.

Die Fragebogen-Version B wurde mit Deutschen in Syrien und in Deutschland vorgenommen. Die befragten Deutschen aus Syrien waren deutsche Touristen und Deutsche, die in Syrien leben.

Die befragten Deutschen in Deutschland waren Mitglieder des VDS.

Die Fragebogen-Version C wurde mit deutschen und syrischen DaF-Lehrern in Syrien durchgeführt.

##### **• Zeit der Krise in Syrien ab 2011**

Ab 2012 wurden deutsche Studenten an der Bergischen Universität Wuppertal in Deutschland mit der Fragebogen-Version B befragt.

## **1.2 Methodisches Vorgehen und Hypothesenbildung**

*„Ein [...] Problem betrifft die Quellen der Information über Nationalcharaktere, die Mittel, durch welche die Voraussetzungen einer stichhaltigen Beurteilung zu schaffen wären. Benutzt worden sind viele Methoden, kritisiert wurden sie alle.“ (Klineberg 1978: 287)*

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, inwiefern Auto- und Heterostereotype die Kommunikation und das Verhältnis zwischen Deutschen in Syrien und in Deutschland und Syrern in Syrien beeinflussen können. Begegnungen zwischen Syrern und Deutschen, die in Syrien oder auch in Deutschland im wirtschaftlichen und politischen Rahmen stattfinden, sollten nur marginal berücksichtigt werden. Anlass dieser Untersuchung waren vor allem die guten Arbeitsbeziehungen und gemeinsamen deutsch-syrischen Projekte im Bildungs-, Kultur- und Wirtschaftsbereich in Syrien vor 2011. Syrien war auch ein sehr beliebtes Touristenziel für viele Deutsche. Die Zahl der deutschen Touristen im Vergleich zu Touristen anderer Nationalitäten war hoch.

Diese Untersuchung soll die Selbst- und Fremdbilder sowie die Nationalstereotype der Syrer und Deutschen aufzeigen. Nachdem das Ziel der Untersuchung festgelegt worden ist, galt es weiter, die Methode auszuwählen, anhand derer sie durchgeführt werden konnte.

Alle geschilderten Formen der Erfassung von Stereotypen, die Eigenschaftslisten, die Umfragen und die Analysen unterschiedlicher Textsorten, haben ihre Berechtigung. Sie können jedoch nicht als äquivalent betrachtet und beliebig eingesetzt werden, denn jede Untersuchung hat ihre Eigendynamik, die nicht nur vom Gegenstand und dem erkundeten gesellschaftlichen Kontext bestimmt wird, sondern auch vom Ziel des Untersuchenden.

Schriftliche Texte wie Presseberichte oder literarische Texte stellen einen umfangreichen Fundus für diejenigen dar, die sich auf die Suche nach Stereotypen begeben, was in Kapitel III herausgearbeitet wird.

Die Analyse der schriftlichen Texte (Printmedien) würde jedoch nur bedingt eine Aussage über die Stereotype der Nicht-professionell-Schreibenden liefern. Dass Stereotype in Zeitungsartikeln andere Züge aufweisen als diejenigen von Akademikern, ist zum Beispiel schon vor Jahrzehnten in einer amerikanischen Studie nachgewiesen worden (vgl. Kuntz 1997: 36). Für diese Untersuchung wurden daher direkte Befragungen vorgezogen.

Es werden die Ergebnisse der Befragung der deutschen und syrischen Versuchspersonen dargestellt: Aufgrund ihrer freien Äußerungen werden ihr Selbstbild und das Bild rekonstruiert, das sie von der jeweils anderen nationalen Gruppe und dem jeweils anderen Land haben.

Die Studie befasst sich mit den Ergebnissen der Befragung anhand eines semantischen Differentials: Die Resultate werden verglichen und bildlich dargestellt. Die Eigenschaften, denen von seitens der Versuchspersonen eine besondere Wichtigkeit beigemessen worden zu sein scheint, werden einzeln untersucht, um ihre Bedeutung für die Gestaltung der nationalen Bilder zu analysieren.

### **Methodik der Umfrage**

Möglichkeiten zur Erfassung von Stereotypen<sup>246</sup> bieten die Frageleitfäden-Analysen von offenen und geschlossenen Fragen, die Eigenschaften-Verfahren und die semantische differentiale Methode.

#### **• Umfragen mit Frageleitfäden-Analysen von offenen und geschlossenen Fragen**

Exemplarisch für die Erhebung von Stereotypen durch halbstrukturierte Interviews war die Untersuchung von Koch-Hillebrecht<sup>247</sup>, eine der ersten Untersuchungen in diesem Bereich. Seine Arbeit ist umfangreich und sollte erforschen, welches Bild Ausländer von Deutschen haben<sup>248</sup>.

In meiner Untersuchung arbeite ich auch mit „offenen“ und mit „geschlossenen“ Fragen.

„Offene“ Fragen bieten viele Vorteile, z.B. die freie Antwortmöglichkeit, die persönlichen Erfahrungen nehmen Einfluss auf die Charakterisierung, jedoch wohl in dem Sinne, dass sie vorhandene Stereotype unterstützen, überlegte Antworten, die relativ schnell zu formulieren

---

<sup>246</sup> Andere Methoden der Messung von Stereotypen, wie die Analyse von literarischen Texten, Biographien, Reiseberichten, Presseartikeln und Schulbüchern (in der letzten Zeit wurden von Gills (1996) sogar Einsendungen von Schülern, die an einem Wettbewerb teilgenommen haben, untersucht), werden in Kapitel III und Kapitel IV weiter bearbeitet.

<sup>247</sup> Koch-Hillebrecht bevorzugt in seiner Untersuchung die Form der direkten Befragung, weil er der Meinung ist, dass die Forschung sich „*das alltägliche Verhalten bei der Informationsgewinnung zum Vorbild nehmen sollte*“ (Koch-Hillebrecht 1977:27) und dass auf keine Quelle mutwillig verzichtet werden darf. Er empfindet es als einen unnötigen Aufwand an Zeit und Energie, die alltägliche und erprobte Frage-Antwort-Methode zu vernachlässigen. So ließ Koch-Hillebrecht in jedem Land, das am Experiment teilnahm, ausführliche, anhand eines Rasters gelenkte Gespräche in der Landessprache durchführen und auf Band aufnehmen.

<sup>248</sup> Vgl. Koch-Hillebrecht 1977: 13

sind, keine Einschränkung des Befragten, Schaffung einer weitgehend normalen Gesprächssituation, Einstieg in die intensive Beschäftigung mit der Thematik, geeignet, um Wissen zu prüfen, die Aktualität von Themen zu messen und noch wenig bekannte Themengebiete zu erkunden.

Bei „geschlossenen“ Fragen hat der Forscher den Vorteil der besseren Vergleichbarkeit.

*Kritikpunkte zu den offenen und geschlossenen Fragen:*

Die Nachteile der „offenen“ Fragen sind vor allem die schwere Vergleichbarkeit und Auswertung, durch Offenheit eingeschränkte Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit, Artikulationsfähigkeit, Information und Motivation werden vorausgesetzt und verlangen dem Befragten viel ab.

Viele inhaltliche Punkte lassen sich allerdings nicht mit „geschlossenen“ Fragen herausfinden.

#### • **Eigenschaften**

Es ist auf unterschiedliche Arten versucht worden, die Wirkung von Stereotypen auf interkulturelle Begegnungen zu untersuchen und vor allem vorhandene Stereotype zu messen. Über die einzelnen Methoden berichten ausführlich Koch-Hillebrecht (1979, S. 23ff.), Schäfer und Six (1978, S. 66ff.), Schäfer (1988, S. 13 ff.), Petermann (1988, S. 128 ff.) und Fischer (1992, S. 37 ff.). Hier wird allerdings nur über die Verfahren berichtet, die für diese Untersuchung von Wichtigkeit waren und ihr als Modell gedient haben.

Das klassische Beispiel für die Ermittlung nationaler Stereotype<sup>249</sup> ist das Vorgehen von Katz und Braly<sup>250</sup>, das für die Stereotypenforschung richtungsweisend gewesen ist, so dass ihre Experimente im Laufe der Jahrzehnte mehrmals wiederholt worden sind<sup>251</sup>. Katz und Braly führten ihre Untersuchung anhand einer Liste von Eigenschaften durch. Dies ist umso interessanter, als Katz und Braly selbst darauf hinweisen, dass die Ergebnisse ihrer

---

<sup>249</sup>In Katz' und Bralys Definition von Stereotyp benennen die Autoren das Risiko der Vorbestimmung: „*Ein Stereotyp ist ein fixierter Eindruck, der wenig mit Tatsachen übereinstimmt, die er angeblich repräsentiert und der dadurch entsteht, daß wir zuerst bestimmen und dann erst beobachten*“ (Katz/Braly 1978 (1935), S. 43). In ihrer empirischen Arbeit gehen sie jedoch genau so vor: Zuerst bestimmen sie und dann beobachten sie (oder sie lassen beobachten).

<sup>250</sup>Die Katz/Braly-Methode wurde in zahlreichen Studien zur Untersuchung unterschiedlicher Arten von Stereotypen angewendet. Den vermutlich zentralen Grund für diese Beliebtheit des Verfahrens hat Gardner auf den Punkt gebracht: „The obvious advantage of this technique is its simplicity. It is easy to administer and easy to interpret, at least at the group level“ (Gardner 1994: 7).

<sup>251</sup> Vgl. Schäfer und Six 1978, S. 55f., Stroebe und Insko 1989, S. 6

Untersuchung sowohl mit den stereotypen Aussagen, die über Völker in Zeitungen und Magazinen zu finden sind, als auch mit den Resultaten anderer wissenschaftlicher Experimente mit Stereotypen übereinstimmen. Sie kommen zu dem Ergebnis, „*daß Rassenvorurteile als ein generalisiertes Gefüge von Stereotypen mit hoher Beständigkeit anzusehen sind. Hierin sind sowohl emotionale Reaktionen auf Rassennamen, als auch die Überzeugung von der Existenz typischer Charakteristika enthalten, die mit den Rassennamen assoziiert werden, als auch eine Bewertung solch typischer Eigenschaften*“ (Katz/Braly 1978 (1935): 56).

Zu diesen Untersuchungen soll hier angemerkt werden, dass das Eigenschaftslistenverfahren sehr restriktiv ist, da die Versuchspersonen sich nicht frei äußern können. Die Autoren sehen dies auch ein: Kratz und Braly bieten den Versuchspersonen die Möglichkeit, den 84 zur Wahl gestellten Eigenschaften diejenigen hinzuzufügen, die ihnen wichtig erscheinen. Ob und in welchem Ausmaß von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wurde, teilen sie nicht mit. Auch Sodhi und Bergius<sup>252</sup> bemühen sich, zu erklären, dass die 207 Eigenschaften, aus denen ihre Liste besteht, nicht willkürlich gewählt worden sind, sondern das Ergebnis von Beobachtungen echter Gespräche mit Freunden und Bekannten sind, die von ihren studentischen Mitarbeitern durchgeführt wurden, um Materialien für die Untersuchung zu sammeln. Trotzdem ist die Starrheit der Listen (die nur zum Teil durch die größere Auswahl an Eigenschaften gemildert wird) nicht zu leugnen.

Gegen das Eigenschaftslistenverfahren spricht auch die Tatsache, dass die Eigenschaften isoliert aufgezählt werden und in keinem Kontext stehen, der ihnen eine spezifische Bedeutung verleiht. Die Bedeutung eines einzelnen Wortes ergibt sich jedoch oft nur, wenn es im Zusammenhang mit anderen Wörtern betrachtet wird. Es scheint nicht realistisch, eine Liste von 84 (Katz und Braly) oder 206 (Sodhi und Bergius) Bezeichnungen als einen Kontext anzusehen. Im Fall der ersten Untersuchung, in der die Gewährsperson zwischen 10 Gruppen zu unterscheiden hatte, ist es besonders schwer, einen Zusammenhang herzustellen.

---

<sup>252</sup> Eine Eigenschaftsliste verwenden auch Sodhi und Bergius in einer Untersuchung, die zwanzig Jahre später in Berlin durchgeführt wurde (vgl. Sodhi/Bergius 1953: 5 ff.). Ihr Ausgangspunkt war die Arbeit von Katz und Braly, deren Verfahren von ihnen leicht verändert und ergänzt wurde. Durch Studentenbefragungen hatten Sodhi und Bergius eine Liste zusammengestellt, die mehr als 400 Eigenschaften enthielt. Aus dieser Aufzählung wurden alle Synonyme gestrichen und ebenso die Wörter, die besonders selten vorkamen. Die daraus entstandene Liste von 207 Eigenschaften wurde dann Freunden und Bekannten der am Versuch teilnehmenden Studenten gezeigt, die alle (und nicht nur fünf wie bei Katz und Braly) als besonders typisch erachtete Eigenschaften unterstreichen sollten.

Trotz ihrer offensichtlichen Mängel – nach Schäfer wird durch das Anwenden dieses Verfahrens eine theoretische Entfaltung des Stereotypkonzepts sogar behindert<sup>253</sup> – ist das Eigenschaftslistenverfahren eine praktische, effektive und zeitsparende Methode zur Erfassung von Stereotypen. Daher wird sie in der Stereotypenforschung immer wieder verwendet – wenngleich mit individuellen Varianten.

### *Kritikpunkte an dem Eigenschaftsverfahren*

- die einseitig methodisch-technische Operationalisierung des Stereotypkonzepts als simple Addition individueller Zuschreibungen von Eigenschaften zu sozialen Gruppen<sup>254</sup>

- Peabody setzt voraus, dass Eigenschaftsadjektive selten sind, denn in ihnen ist generell der Aspekt einer positiven oder negativen Wertung enthalten. Sie sind meistens sowohl wertend als auch deskriptiv.<sup>255</sup>

Beide Aspekte, den affektiven und den beschreibenden, will Peabody in die Wahl der Eigenschaften einbeziehen.

Er löst das Problem, indem er für eine bestimmte Eigenschaft vier Beziehungen verwendet, zwei gegensätzliche, die eher der Sachebene angehören, und zwei ebenso gegensätzliche, die die Gefühlsebene ansprechen.<sup>256</sup>

<sup>253</sup> Vgl. Schäfer 1988: 13

<sup>254</sup> Vgl. ebd.

<sup>255</sup> Vgl. Peabody 1985: 21 ff.

<sup>256</sup> Als Beispiel bringt er die zwei Gegensatzpaare, die den Umgang mit Geld bezeichnen (Peabody 1985: 23):

thrifty – generous, die eine positive Konnotation haben, und

stingy – extravagant, die eher negativ besetzt sind.

In seinem Experiment setzt er diese Gegensatzpaare folgendermaßen zusammen:

thrifty (+) – extravagant (-)

stingy (-) – generous (+)

So wird den Versuchspersonen die Möglichkeit gegeben, in ihrem Urteil sowohl die wertende als auch die deskriptive Komponente zu berücksichtigen. Nehmen wir an (das Beispiel stammt von Peabody selbst [ebd., S. 53]), eine nationale Gruppe wird bei dem ersten Gegensatzpaar als thrifty bezeichnet. Dieses Urteil, in dem zwischen den beiden Komponenten nicht unterschieden wird, kann anhand des zusätzlichen Gegensatzpaars präzisiert werden: Wird die Gruppe als stingy bezeichnet, herrscht die deskriptive Komponente, bei der Beurteilung generous die bewertende vor (ebd.)

Mit dieser Methode wollte Peabody die kognitiven von den affektiven Elementen in der Beurteilung trennen, um so der Stereotypenforschung anhand der Eigenschaftslisten neue Impulse zu geben. Nicht merkt zu Unrecht an, dass die Arbeit von Katz und Braly ständig wiederholt worden ist, ohne dass ihre Technik verbessert wurde (vgl. ebd., S. 5). In dieser Hinsicht ist sein Versuch lobenswert, fraglich bleibt jedoch, ob die von ihm angewandte Methode so fortschrittlich ist wie er meint und ob sie das Problem der Wahl der Eigenschaften - das eigentliche Problem dieses Forschungsverfahrens - wirklich löst. Er scheint es eher zu verschärfen, denn die Wahl der Eigenschaften bleibt auch bei Peabody willkürlich und die Differenzierung zwischen den zwei Aspekten hat zur Folge, dass für ein einziges Merkmal zwei Gegensatzpaare beurteilt werden sollen. Dies geschieht auf Kosten anderer Charakteristika, die ansonsten in die Wahl mit einbezogen werden könnten. Sogar die Grundannahme Peabodys, bei seinen Gegensatzpaaren zwischen einer deskriptiven und einer wertenden

- die implizite Annahme, Stereotype seien durch eine binäre Zuordnung gekennzeichnet (z.B. „liebvoll“/„nicht liebvoll“), mit der Folge, dass die zumeist eher komplexere Struktur von Stereotypen nur stark vereinfacht reproduziert wird<sup>257</sup>

- die unzureichende Differenzierung zwischen der Erfassung der Kenntnis eines Stereotyps und der persönlichen Akzeptanz des Stereotyps<sup>258</sup>,

Bsp.: Weiß ein Syrer, dass die Deutschen pünktlich sind? Oder: Sieht er die Pünktlichkeit als Stereotyp an?

- Verzerrungen durch die Tendenz zur Abgabe sozial erwünschter Antworten („social desirability and impression management effects“), die zu Über- oder Untertreibungen in Bezug auf die subjektive Neigung zur Stereotypisierung oder den vermuteten Inhalt des Stereotyps einer bestimmten Gruppe führen kann.

#### • Semantische Differentiale

Eine Möglichkeit, das Problem der Wahl der Eigenschaften zu lösen, indem ein standardisiertes Verfahren angewandt wird, bietet die Arbeit mit einem semantischen Differential<sup>259</sup>, wie Hofstätter es einsetzt. Diese Methode, die Hofstätter „zur Analyse von Stereotypen als besonderes brauchbar“ (Hofstätter 1960: 18) erachtet, geht auf den Versuch

---

Komponente zu unterscheiden, kann nicht ohne Vorbehalt akzeptiert werden. (vgl. Moneta 2000: 55)

<sup>257</sup> Vgl. Linville/Salovey/Fischer 1986

<sup>258</sup> Vgl. Brigham 1971; Schäfer/Six 1978

<sup>259</sup> Ein *semantisches Differential* ist in der Einstellungsforschung ein Verfahren zur quantitativen Analyse der affektiven Wortbedeutungen. Es wurde von Charles E. Osgood und Mitarbeitern (1957) entwickelt und im deutschen Sprachraum von Peter Hofstätter in Form des Polaritätsprofils leicht variiert; es kombiniert die „gelenkte Assoziation“ mit dem „Rating“.

Die Testperson beurteilt in diesem Verfahren ihre affektive Einstellung zu Begriffen und Vorstellungen auf einer meist siebenstufigen Skala, an deren Enden bipolare Assoziationsbegriffe wie „heiß/kalt“ oder „langsam/schnell“ vorgegeben sind. Durch die Verbindung der einzelnen Wertungen entsteht ein Polaritätsprofil, das mit Hilfe der Berechnung von Mittelwert und Streuungsmaß ausgewertet wird. Mit der Methode der Korrelationsrechnung und der Hauptkomponentenanalyse findet man wenige Basisdimensionen (sogenannte Faktoren), die all diesen Ratings zu Grunde liegen. So konnten Osgood und Mitarbeiter unter Verwendung von 20 prototypischen Begriffen, die in allen damals bekannten Sprachen vorkommen (darunter Mond, Sonne, Vater und Mutter), zeigen, dass kulturübergreifend drei Faktoren ausreichend sind, um den affektiven Teil der Wortbedeutung zu beschreiben:

Die Valenzdimension misst die hedonische Qualität einer Konnotation: Wird durch einen Begriff eher ein gutes, angenehmes, erstrebenswertes Gefühl ausgelöst oder ist dieses eher schlecht, unangenehm und abstoßend?

des Empedokles und der Pythagoreer zurück, den Kosmos durch ein System von Gegensatzpaaren zu ordnen. Diese Methode wurde von dem amerikanischen Psychologen Osgood nach dem Zweiten Weltkrieg zur Operationalisierung und Erschließung von Bedeutungen im Rahmen einer psycholinguistischen Untersuchung wieder eingeführt. In Deutschland wurde sie erstmals von dem Sozialpsychologen Hofstätter verwendet. Auf diesen nimmt Hoberg Bezug, der als Erster die Anwendungsmöglichkeiten des semantischen Differentials in der Sprachwissenschaft erkannt und sich seiner für linguistische Untersuchungen bedient hat<sup>260</sup>.

Bei Hofstätters semantischem Differential handelt es sich um 24 Gegensatzpaare, die oft nur in einem metaphorischen Sinn auf das Forschungsobjekt bezogen werden können.

Nach dieser Methode sollen die Versuchspersonen einen Gegenstand auf einer siebenstufigen Skala danach beurteilen, in welchem Grade ein Attribut (oder sein Gegenteil) für ihn zutreffend ist. Mit seinem semantischen Differential gelingt es Hofstätter, nicht nur abstrakte Begriffe wie Liebe und Hass, sondern auch nationale Stereotype zu analysieren<sup>261</sup>.

Sein relativ hoher Abstraktionsgrad lässt jedoch Hofstätters semantisches Differential, das eine Standardliste von Merkmalen für unterschiedliche Konzepte verwendet, nicht als am besten geeignet erscheinen, ein konkretes Bild der nationalen Stereotypen zu ermitteln.

Besser geeignet als Modell für eine Untersuchung über nationale Stereotype erscheint das semantische Differential von Schönbach<sup>262</sup>, das nicht allzu konzeptspezifisch ist, obwohl es

---

Die *Potenzdimension* drückt die Macht oder Stärke aus, die ein Begriff in sich trägt: Fühlt sich etwas groß, mächtig und dominant an oder eher klein, schwach und beherrschbar?

Die *Aktivierungsdimension* beschreibt den Grad an Aktivität, der mit einem Begriff verbunden ist: Manche Dinge fühlen sich dynamisch, laut und erregt an, manche dagegen eher ruhig, leise und passiv.

Diese drei Dimensionen scheinen eine Art „sozio-emotionale Grundausstattung“ des Menschen zu bilden, unabhängig von seiner Sprache und Kultur: Auch Emotionen kann man darin abbilden – so ist etwa „Angst“ eine negative (Valenz), schwache (Potenz) und erregte (Aktivierung) Emotion, während „Zufriedenheit“ positiv, mächtig und ruhig wirkt.

<sup>260</sup> Vgl. Hoberg 1970: 130 ff., vgl. Moneta 2000: 55f.

<sup>261</sup> Vgl. Hofstätter 1973, S. 365 ff.; 1978 (1967), S. 300 ff.

<sup>262</sup> Die von Schönbach ausgesuchten Eigenschaften können auch dazu dienen, nationale Gruppen zu charakterisieren, und lassen sich eher als die anderen hier vorgestellten semantischen Differentiale in Untersuchungen über nationale Stereotype anwenden.

für die Erfassung der Stereotype „Fremdarbeiter“ und „Gastarbeiter“ konstruiert wurde. Schönbach arbeitet mit Gegensatzpaaren<sup>263</sup>.

Ein Vorteil des semantischen Differentials ist die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Einstellungen.

In der Linguistik kann das semantische Differential eingesetzt werden, um Konnotationen, also Nebenbedeutungen von Wörtern, zu erforschen und es wird in diesem Zusammenhang auch in etlichen Einführungen in die Linguistik behandelt<sup>264</sup>. Das Verfahren ermöglicht auch interkulturelle Vergleiche, so dass man erkennen kann, ob Menschen verschiedener Weltregionen mit einem Begriff gleiche oder verschiedene Einstellungen verbinden. Gross demonstriert dies für das Wort „Revolution“ am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten<sup>265</sup>.

#### *Kritikpunkte am Verfahren des semantischen Differentials*

Ein Nachteil des semantischen Differentials ist, dass es nur globale Einstellungen ermittelt, die keinen Bezug zu inhaltlichen Aspekten aufweisen.

Fazit: Letztendlich erschienen die Eigenschaftslisten und das semantische Differential mit allen Mängeln, die ihnen anhaften, genauso effektiv wie die Befragung mit Koch-Hillebrechts Methode, wenn nicht effektiver, sieht man einmal von den wenigen ausführlichen gelenkten Gesprächen ab.

### **Die Arbeitshypothesen**

**Hypothese 1:** Ich nehme an, dass Deutsche und Syrer sich selbst (Selbstbild) eher positive Eigenschaften zuordnen, Angehörigen anderer Nationen (Fremdbild) eher negative Eigenschaften.

**Hypothese 2:** Ich nehme an, dass sich die Einschätzung von Syrern in der deutschen Probanden-Gruppe in Syrien von der Einschätzung und der deutschen Probanden-Gruppe in Deutschland unterscheidet.

---

<sup>263</sup> Vgl. Schönbach 1970: 141

<sup>264</sup> Vgl. Imhasly/ Marfurt/ Portmann 1979: 194-196.

<sup>265</sup> Vgl. Gross 1998: 116

**Hypothese 3:** Ich vermute, dass die Einschätzung von Syrern und von Deutschen in der syrischen Probanden-Gruppe aus Damaskus (GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus) wahrscheinlich identisch mit der Einschätzung der Probanden-Gruppe aus Homs (StudentInnen der Universität Homs) ist.

**Hypothese 4:** Ich nehme an, dass sich die Einschätzung von Syrern und von Deutschen der GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal von der Einschätzung der GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus unterscheidet.

### **Abgrenzung der Gruppen der Probanden**

Bei meinen Überlegungen war die Wahl des Personenkreises zu berücksichtigen, denn die Untersuchung ist keine repräsentative, die die Meinung der ganzen Bevölkerung widerspiegelt. Die Befragungen wurden mit Probanden aus einer relativ homogenen sozialen Gruppe durchgeführt, d.h. mit Studenten an syrischen und deutschen Universitäten. Darüber hinaus wurden sowohl deutschstämmige Touristen in Syrien und Deutsche, die in Syrien leben, als auch Mitglieder des Vereins Deutsch als Fremdsprache in Deutschland befragt. DaF-Lehrer in Syrien werden in einer gesonderten Befragung auch in die Untersuchung einbezogen. Eine ausführliche Auflistung der Probandengruppen ist in Kapitel II.1.3. zu finden.

Dem Einfluss der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu auf die Perzeption wird in der Forschung schon lange berücksichtigt. Bereits in der „klassischen“ Untersuchung von Katz und Braly (1933) wurden nur „college students“ befragt. Sodhi und Bergius erweiterten den Kreis der Versuchspersonen, indem sie sich an „Verwandte, enge Freunde und gute Bekannte der studentischen Mitarbeiter“ (1953: 30) wandten. Die Spezifizierung „enge Freunde“ und „gute Bekannte“ zeigt deutlich, dass auch sie mit einer sozial homogenen Gruppe arbeiten wollten. Ihr Ziel war eben zu untersuchen, „*welchen Kreis von Vorstellungen Menschen einer bestimmten sozialen Schicht [eigene Hervorhebung]*“ hatten (ebd.: 14).

Menschen einer bestimmten sozialen Schicht waren auch die Befragten der Studien von Bergius et al. (1970, 1971), die die „*Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländische[n] Bekannte[n]*“ erforscht haben. Schönbach (1970) analysierte die Ergebnisse seiner Untersuchung sowohl unter dem Aspekt des Bildungsgrades als auch

des sozialen Status der Befragten. Fischer (1992a, 1992b) arbeitete ausschließlich mit Studierenden.

Befragungen im Milieu von Universitäten ließen sich jedoch nicht immer reibungslos durchführen. Allport (1971: 211) berichtet über die Proteste der Studierenden von Princeton, die sich 1950 geweigert hatten, an einem Experiment über Stereotype teilzunehmen, da sie zu keinem verallgemeinernden Urteil gezwungen werden wollten. Allport nennt diese ablehnende Haltung der Studierenden „das vielleicht wichtigste Ergebnis“ der zeitbedingten Veränderung von Stereotypen und solidarisiert sich im Großen und Ganzen mit den Studierenden.

Fischer (1992a: 60) berichtet ebenfalls über die Abneigung von Studierenden, pauschale Beurteilungen zu liefern: „*Die Befragten dieser Gruppe äußerten besonders häufig die Kritik, daß sie zu vorurteilsbehafteten Äußerungen gezwungen wurden*“ (Peabody 1985: 47).

Diese Schwierigkeiten konnten einige Forscher behandeln, indem sie ihren Probanden ein Entgelt anboten. Diehl und Jonas zahlten ihren Versuchspersonen 10 DM (1991: 320). Auch Studierende der Brown Universität waren bereit, an Kruegers Studie mitzuwirken, „*in partial fulfillment of a course or in exchange for \$5*“ (1996: 967).

Andere Gründe, die gegen Hochschulabsolventen als Versuchspersonen sprechen, sind folgende: Ihre Zugehörigkeit zu einer interkulturellen und sozialen Elite könnte eine Auswirkung auf ihre Aussagen haben. Koomen und Bähler sind der Meinung, dass Studierende nicht den Idealtypus der Probanden darstellen: „*Compared to the population at large conform more to the assumed liberal, nonprejudiced views of the investigator. [...] students may at time be less appropriate as a source of data.*“ (1996: 331)

Ähnliche Einwände werden auch gegen Akademiker als Versuchspersonen erhoben.

Für Moneta haben immerhin die Menschen, die sich eine Zeitlang mit abstrakten Sachverhalten beschäftigt haben, eine andere Einstellung zu Untersuchungen. Akademiker sind wahrscheinlich, wie Studierende, weitgehend unvoreingenommen. Die Erfahrungen aus der Voruntersuchung für diese Arbeit haben gezeigt, dass die Bereitschaft, an der Befragung

teilzunehmen, umso geringer ausfiel, je höher der Bildungsgrad der Befragten war. Ihre Einwände waren, dass solche Arbeiten Stereotype erst verbreiten und festigen würden, statt sie zu vergegenwärtigen und zu erhellen. Diese Haltung zeigt jedoch, dass Stereotype in interkulturellen Milieus ein Tabu geworden sind. Man will nicht zugeben, dass sie vorhanden sind, vor allem nicht bei sich selbst. Mit einer „Vogel-Strauß-Politik“ weigert man sich, darüber zu sprechen. Anstatt die eigenen Stereotype zu erkunden, zieht man es vor, ihre Existenz zu leugnen.<sup>266</sup>

Auch meine Untersuchung richtet sich unter anderem an die homogene soziale Gruppe der Studierenden. Andere homogene Gruppen der Untersuchung waren Mitglieder des Vereins für Deutsche Sprache (VDS), deutsche Touristen in Syrien und syrische Angestellte sowie in Syrien lebende Deutsche.

### **1.3 Arten und Inhalte der Fragebögen**

#### **• Befragungen vor der Zeit der Krise in Syrien**

##### **Fragebogen-Version A an Syrer in Syrien**

Ausgeteilt wurde dieser Fragebogen an:

- Germanistik-Studenten des ersten Studienjahres der Universität Damaskus
- Germanistik-Studenten des zweiten Studienjahres der Universität Damaskus
- Germanistik-Studenten des dritten Studienjahres der Universität Damaskus
- Anglistik-Studenten der Universität Homs und Hama
- Fremdsprachenlerner an der HIL der Universität Homs

##### **Fragebogen-Version B an Deutsche in Syrien und in Deutschland**

Dieser Fragebogen wurde ausgeteilt an:

- deutsche Touristen
- Deutsche, die in Syrien leben
- Mitglieder des VDS

---

<sup>266</sup> Vgl. Moneta 2000: 161.

## Fragebogen-Version C an DaF-Lehrer in Syrien

- **Befragungen während der Zeit der Syrien-Krise in Deutschland**

## Fragebogen-Version B an Deutsche in Deutschland

Befragung der Studierenden an der Bergischen Universität Wuppertal

Insgesamt wurden 307 Beantwortungen aus Syrien und Deutschland gesammelt:

Tabelle 2.1: Die untersuchten Probanden in Syrien und in Deutschland

Land der Probanden		Die Probanden	Zahl der Probanden [männlich (m), weiblich (w)]	Insgesamt
<b>Probanden in Syrien</b>	Syrer in Syrien	1. Studienjahr Germanistik Uni Damaskus 2. Studienjahr Germanistik Uni Damaskus 3. Studienjahr Germanistik Uni Damaskus	22 (10 m, 12 w) 40 (22 m, 18 w) 10 (4 m, 6 w)	281 (150 m, 131 w)
	Deutsche in Syrien	Anglistik-Studenten der Uni Homs und Hama Fremdsprachlerner an der HIL der Uni Homs Angestellte an staatlichen Institutionen in Homs	75 (40 m, 35 w) 60 (40 m, 20w) 37 (17 m, 20 w)	
	Syrer und Deutsche	Deutsche Touristen Deutsche, die in Syrien leben DaF-Lehrer in Syrien	19 (10 m, 9 w) 8 (2 m, 6 w) 10 (5 m, 5 w)	
<b>Probanden in Deutschland</b>	Deutsche in Deutschland	Deutsche Studenten an der BUW Mitglieder des VDS	12 (4 m, 8 w) 14 (7 m, 7 w)	26 (11 m, 15 w)
<b>Insgesamt</b>				<b>307</b> (161 m, 146 w)

Aus der Gesamtheit der angeführten Probanden-Gruppen werden 5 Probanden-Gruppen gebildet, mit denen in diesem Kapitel die Befragung und die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst werden. Es handelt sich um folgende Probanden-Gruppen:

Tabelle 2.2: Zahl der Probanden-Gruppen aus Syrien und aus Deutschland

Probanden-Gruppen	Zahl der Probanden
Probanden-Gruppe Syrer aus Damaskus	72
Probanden-Gruppe Syrer aus Homs	135
Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien	27
Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland	26
Probanden-Gruppe DaF-Lehrer	10
<b>Insgesamt</b>	<b>207 (144 m, 126 w) (53,3 % m, 46,6 % w)</b>

Meine bisherigen Ausführungen ergaben einen Überblick über den Zeitraum der Untersuchung, das methodische Vorgehen und die Arten und Inhalte der Fragebögen gegeben wie auch die Zusammensetzung der Probanden-Gruppe dargestellt. Nun möchte ich in den nächsten Abschnitten die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen des Fragebogens und dann das Resultat des semantischen Differentials vorstellen. Zum Schluss wird ein Fazit gezogen. Sowie eine Zusammenfassung aller Ergebnisse zur Selbst- und Fremdwahrnehmung der Deutschen gegenüber der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Syrer wie auch der deutsch-syrischen Wahrnehmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erfolgen.

### ***Erstellung des Fragebogens und Verteilung an die Probanden***

Ein Teil der Befragungen mittels Fragebogen wurde anhand einer vorgefertigten Liste von Eigenschaften durchgeführt, auch wenn diese Forschung auf Kosten der Spontaneität ging und weniger Raum für individuelle Darstellungen ließ. Es gab auch einige offene Fragen, um die eigene Meinung frei äußern zu können, obwohl spontane Meinungen nicht immer so aussagekräftig sind, wie sie auf den ersten Blick erscheinen.

Wiederholt wurde von Seiten der Befragten der Wunsch geäußert, anonym zu bleiben, ungeachtet der Tatsache, dass die Befragung nicht namentlich erfolgen sollte. Dieses gewisse Unbehagen von Seiten der Probanden ließ es als ratsam erscheinen, dem Eindruck der Befragten entgegenzuwirken, dass sie eine allzu große Verantwortung tragen müssen.

Es wurde daher eine Mischform gewählt (s. Anhang): Zuerst wurden die Probanden aufgefordert, einen ersten, freien Teil des Fragebogens auszufüllen, in dem sie sowohl die Eigenschaften nennen sollten, die ihrer Meinung nach Syrer und Deutsche charakterisieren, als auch über ihre spontanen Assoziationen zu Syrien und Deutschland Auskunft geben sollten.

Diese offenen Fragen zu beantworten, war gewünscht, aber keine Pflicht. So haben einige diese Fragen – aus welchem Grund auch immer – unbeantwortet gelassen. Sie hätten den zweiten Teil des Fragebogens ausfüllen können. In diesem wurden die Probanden aufgefordert, anhand eines semantischen Differentials, das auf der Grundlage der semantischen Differentiale von Hofstätter (1960), Schönbach (1970) und Schäfer (1973) konzipiert wurde, zu bestimmen, in welchem Maß Syrer und Deutsche die vorgegebenen Eigenschaften besitzen.

Ein semantisches Differential anhand von Eigenschaftslisten wurde gewählt, um den Probanden die Aufgabe zu erleichtern. Die Polarität der Eigenschaften stellt es den Befragten frei, ihr Urteil zu präzisieren und zu differenzieren, ohne sie zu zwingen, selbst nach geeigneten Begriffen zu suchen. Ein gewisser Spielraum wird auch durch die Wertskala von 1 bis 3 (auf beiden Seiten des Differentials) gewährt. Schließlich wird den Probanden, wenn sie sich weder für eine Eigenschaft noch für ihren Gegensatz entscheiden können, die Möglichkeit geboten, eine Null-Wahl zu treffen. Davon wurde in der von mir durchgeführten Untersuchung reichlich Gebrauch gemacht.

Von den ausgeteilten Fragebögen wurden ca. 70 % beantwortet.

Bemerkenswert war, dass in Syrien sehr viele Probanden kooperativ waren. Nur wenige haben sich geweigert, die Fragebögen zu beantworten. So betrug die Rücklaufquote fast 90 %.

In Deutschland weigerten sich weitaus mehr Probanden, die Fragebögen zu beantworten. Ich erhielt nur 20 % zurück. Einige Probanden meldeten zurück: „Wir kennen Syrien nicht und haben keinen Kontakt zu Syrern, aber wir kennen Sie und Sie sind aus Syrien. Deshalb können wir unsere Antworten nur aufgrund unserer Erfahrung mit Ihnen geben.“

Andere sagten: „Wir kennen Syrien und Syrer nur von den Medien, deshalb können wir uns nur zu einigen Ihrer Fragen äußern.“ Alle anderen Fragen wurden nicht beantwortet.

Die Antworten der syrischen Probanden wurden ins Deutsche übersetzt. Die Rechtschreibfehler der syrischen und deutschen Probanden wurden bei der Wiedergabe der Ergebnisse korrigiert. Da nicht alle Probanden alle Teile des Fragebogens ausgefüllt haben, wird bei der Analyse der Abschnitte der Untersuchung jeweils sowohl die Zahl der Probanden als auch die der einzelnen Aussagen genannt.

Bevor die Ergebnisse der Fragebögen dargestellt und ausgewertet werden, soll hier festgestellt werden, dass die vorliegende Untersuchung keine repräsentative Analyse ist, auch keineswegs den Anspruch erhebt, als solche zu gelten. Die Untersuchung zeigt die ermittelten stereotypen Vorstellungen über Syrien und Deutschland unter den Probanden im Zeitraum 2010-2012.

## 2. Ergebnisse der Fragebögen

### 2.1 Ergebnisse der Befragung über Deutsche und Deutschland

Auf die Frage, auf welchem Weg die Lerner ihr Wissen über Syrien bislang erhalten haben, konnte man Folgendes feststellen: Die Medien haben bei den Deutschen in Deutschland und den deutschen Touristen in Syrien eine wichtige Rolle bei der Vermittlung der Informationen über Syrien gespielt. Von den in Syrien lebenden Deutschen wurde der Kontakt zu Syrern an erster Stelle genannt.

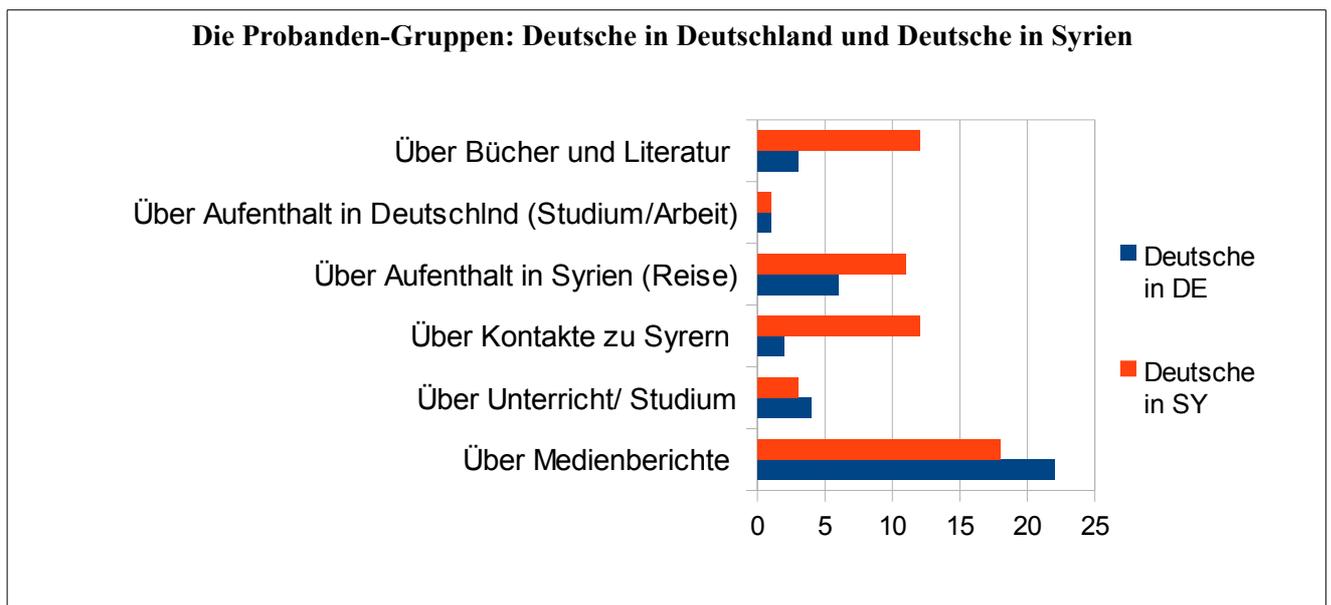


Abb. II.1: Die Probanden-Gruppen: Deutsche in Deutschland und Deutsche in Syrien

Anhand der Tabelle ist festzustellen, dass die Medien auf das Wissen der Gruppen der Studierenden der BUW in Deutschland, des VDS in Deutschland und Touristen in Syrien einen sehr großen Einfluss haben und Quellen für ihre Informationen sind.

Das lässt darauf schließen, dass Medien eine sehr wichtige Rolle in der Fremdbilderbildung und den Wahrnehmungen der Probanden spielen. Das Reisen und hier die persönliche und subjektive Wahrnehmung sind bei diesen zwei Gruppen, VDS in Deutschland und Touristen in Syrien, von zweitwichtigster Relevanz. Naheliegenderweise ist der Kontakt zu Syrern bei der Gruppe der in Syrien lebenden Deutschen der ausschlaggebende Faktor.

Aus diesen Ergebnissen leite ich ab, dass die Medien zum größten Teil die Wahrnehmung der verschiedenen Gruppen beeinflussen. Aus diesem Grund möchte ich mich im Kapitel III meiner Arbeit mit dem Thema Medien und hier ausgewählt den Printmedien ausführlich

auseinandersetzen und die Bilder von Syrien in deutschen Printmedien untersuchen, um meine obengenannte Hypothese zu belegen.

Auf die Frage, welche landeskundlichen oder kultur-/alltagshistorischen Themen in einem Buch über Syrien unbedingt vorhanden sein sollten oder in dieses Buch aufgenommen werden sollten, waren die Antworten der Probanden unterschiedlich. Aber es gab auch Gemeinsamkeiten in der Wahl der Themen. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Befragung der Studierenden der Bergischen Universität Wuppertal und der Mitglieder des Vereins Deutsche Sprache:

Tabelle 2.3: Die landeskundlichen bzw. kultur-/alltagshistorischen Themen, die in ein Buch über Syrien aufgenommen werden, sollen aus Sicht der zwei Probanden-Gruppen Deutsche in Deutschland und Deutsche in Syrien

Die Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland		Die Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien	
Geschichte Syriens	92 %	Geschichte Syriens	68,4 %
Religionen	85,7 %	Vielfalt der Religionen	63,1 %
Historische/politische Themen	59 %	Toleranz	63,1%
Landwirtschaft, Landschaft	57,1 %	Tradition in Syrien	37,5%
Geo-/Topographie	50 %	Politik	36,8 %
		Wirtschaft	36,8 %
		Beziehungen Syriens zu anderen Nationen	36,8 %

Beide Probanden-Gruppen haben an landschaftlichen und kultur-/alltagshistorischen Themen großes Interesse. Auffallend ist, dass bei beiden Gruppen das Thema „Geschichte Syriens“ sowie „Religionen“ eine Vorrangstellung einnimmt.

Es ist anzunehmen, dass die Geschichte Syriens die Probanden-Gruppe in Deutschland und in Syrien besonders interessiert, weil Syrien reich ist an faszinierender Geschichte vom Altertum bis zur Gegenwart, diese aber auch bis in die heutige Zeit hineinspielt.

Andere interessante Themen waren vor allem „Toleranz“, „Historische politische Themen“, „Landwirtschaft, Landschaft“, „Geo-/Topographie“, „Tradition in Syrien“, „Politik“, „Wirtschaft“ und „Beziehungen Syriens zu anderen Nationen“. Alle genannten Themen zeigen das große Interesse an Syrien in allen Bereichen des Lebens.

• **Die Deutschen, wie sie sich sehen**

Die Antworten auf die Frage nach den ersten Gedanken, die den Deutschen kommen, wenn sie an Deutsche denken, und danach, wie sie sich sehen, sind sehr vielseitig:

Tabelle 2.4: Die ersten Gedanken, die der Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und der Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien kommen, wenn sie an Deutsche denken

<u>Die Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland</u>		<u>Die Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien</u>	
ordentlich	33,2 %	fleißig	36,7 %
fleißig	22,3 %	zuverlässig	36,3 %
freundlich	18,5 %	pünktlich	20,9 %
spießig	18,5 %	organisiert	20,2 %
Zukunftsangst	14,2 %	genau	20,2 %
		ordentlich	20,2 %

Diese Frage haben die Probanden-Gruppen in Deutschland und in Syrien mit verschiedenen Eigenschaften beantwortet. Die am häufigsten genannten waren „fleißig“, „zuverlässig“ und „ordentlich“.

Das Selbstbild der Deutschen der Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und Deutsche in Syrien zeigt mehrere gemeinsame Eigenschaften. Dominierend sind in beiden Gruppen der Fleiß, die Ordnung und die Zuverlässigkeit, die als spezielle deutsche Tugenden eingeschätzt werden, gefolgt von Pünktlichkeit und Genauigkeit.

Eine Abweichung in der Einschätzung der Gruppe der Deutschen in Deutschland zeigt sich in der Eigenschaft „spießig“. Das ist die einzige negative Eigenschaft, die die Deutschen an sich sehen und eine selbstkritische Einschätzung, zu der die in Syrien lebenden Deutschen nicht gekommen sind.

Auch der Begriff der „Zukunftsangst“ trifft für die Deutschen, die in Syrien leben nicht zu. Zur Zeit der Befragung zählte Syrien zu den sichersten Ländern der Welt, was sich seit dem Beginn der Unruhen und seit Anfang des sogenannten „Arabischen Frühlings“ ändert.

a) Welches sind, Ihrer Ansicht nach, die positiven und die negativen Eigenschaften der Deutschen?

Tabelle 2.5: Die positiven und die negativen Eigenschaften der Deutschen aus Sicht der Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und der Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien

	<b>Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland</b>		<b>Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien</b>	
<b>Die positiven Eigenschaften der Deutschen</b>	Fleißig	26,6 %	Zuverlässig	47,3 %
	offen	26,6 %	ordentlich	41,5 %
	zuverlässig	25 %	sauber	37,5 %
	arbeitsam	24,2 %	fleißig	35 %
	pünktlich	18,3 %	pünktlich	31 %
	wissbegierig	18,3 %	diszipliniert	25 %
	sauber	14,2 %	aufgeschlossen	25 %
	<b>Die negativen Eigenschaften der Deutschen</b>	bürokratisch	38,4 %	Engstirnig
zu ordentlich		18,3 %	stur	27,5 %
engstirnig		18,3 %	verschlossen	27,5 %
teilweise starrsinnig		16,6 %	hochnäsiger/arrogant/überheblich	27,5 %
inkonsequent		16,6 %	kühl und distanziert	25 %
Ich-Bezogenheit/ego-zentriert		14,2 %	streng	25 %
spießig		14,2 %	geizig	25 %
			feige	25 %
			manchmal pedantisch	22,5 %
			belehrend/besserwisserisch	20,5 %
			egoistisch	15,2 %
		ungeduldig	15,2 %	

Auf diese offene Frage haben die zwei Probanden-Gruppen, die Deutschen in Deutschland und die Deutschen in Syrien, mehrere Benennungen Antworten gegeben, die sich teilweise gleichen. Z. B. waren positive Eigenschaften der Deutschen für beide Gruppen „zuverlässig“, „sauber“, „fleißig“ und „pünktlich“.

Die anderen gewählten Eigenschaften waren „ordentlich“, „offen“, „diszipliniert“, „aufgeschlossen“, „arbeitsam“ und „wissbegierig“. Stereotype der überaus tüchtigen Deutschen sind negative und kritische Verhaltensweisen und Einstellungen der Deutschen, die sie auch an sich selbst feststellen.

Bei beiden Probanden-Gruppen haben als negativen Eigenschaften der Deutschen etwa gleich häufig „egoistisch/Ich-Bezogenheit/ego-zentriert“ und „engstirnig“.

Weitere gewählte Adjektive, die die kritikwürdigen Eigenschaften der Deutschen ausdrücken, waren „bürokratisch“, „stur“, „verschlossen“, „hochnäsiger/arrogant/überheblich“, „kühl und distanziert“, „streng“, „geizig“, „feige“, „manchmal pedantisch“, „belehrend/besserwisserisch“, „zu ordentlich“, „teilweise starrsinnig“, „inkonsequent“, „ungeduldig“ und „spießig“.

• **Die Deutschen, wie sie von Syrern gesehen werden**

Die Antworten der Probanden auf die Frage, was die ersten Gedanken sind, wenn sie an Deutsche denken, zeigt das Diagramm:

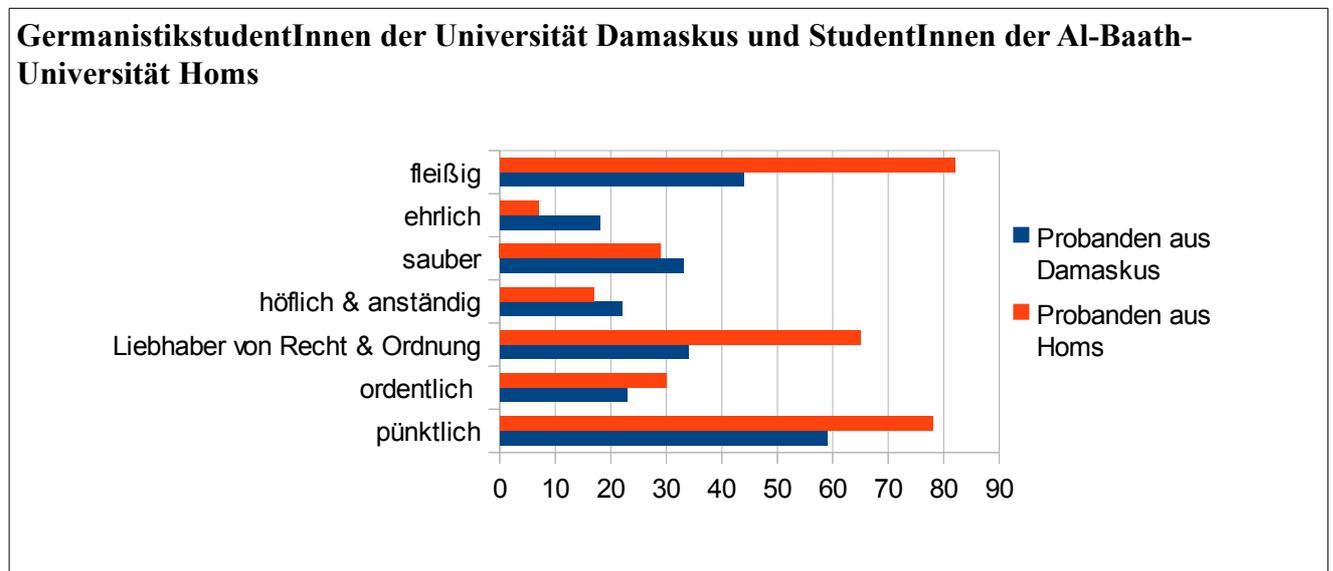


Abb. II.2: GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus und StudentInnen der Universität Homs

Die beiden Probanden-Gruppen aus Damaskus und aus Homs haben fast die gleichen Antworten angekreuzt. Die ersten Gedanken, die die Syrer über Deutsche haben und die höchsten Werte zeigten, waren: „pünktlich“, „fleißig“, „Liebhaber von Recht und Ordnung“ und „sauber“. An letzter Stelle stand „ehrlich“.

Auf die Frage nach den positiven und negativen Eigenschaften der Deutschen konnte man Folgendes feststellen:

Tabelle 2.6: Die positiven und die negativen Eigenschaften der Deutschen aus Sicht der Probanden-Gruppe aus Homs und der Probanden-Gruppe aus Damaskus

	Probanden-Gruppe aus Homs	Probanden-Gruppe aus Damaskus	
<b>Die positiven Eigenschaften der Deutschen</b>	pünktlich	36,6 %	
	kultiviertes Volk	35 %	
	ordentlich	26,6 %	
	Disziplin und Achtung der Gesetze	20 %	
	fleißig	19,6 %	
	ehrlich	15 %	
		ordentlich	90 %
		pünktlich	80 %
		ehrlich	65 %
		sauber	40 %
		arbeitsam	37,7 %
		zivilisiert	35 %
		termintreu	30 %
		fleißig	31 %
		entwickelt	25 %

<b>Die negativen Eigenschaften der Deutschen</b>	rassistisch	69,6 %	haben ein schlechtes Bild über die Araber	70 %
	Nazis	33,3 %	Intoleranz	49,3 %
	hochnäsiger	28,3 %	unmoralisch	30,2 %
	trocken	16,6 %	rassistisch	30 %
			Alkoholtrinker	27,5 %
			unfreundlich	23,6 %

Wie aus obiger Tabelle hervorgeht, gibt es bei den Probanden-Gruppen aus Homs und Damaskus bei der Feststellung der guten Eigenschaften der Deutschen keine großen Unterschiede.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: Die positiven Eigenschaften, die die syrischen Probanden angeführt haben, beschreiben die Deutschen als ein „kultiviertes Volk“, das auf „Disziplin und Achtung der Gesetze“ Wert legt und dazu „pünktlich“, „ordentlich“, „fleißig“, „ehrlich“, „sauber“, „arbeitsam“, „zivilisiert“ ist.

Diese Aussagen beziehen sich auf die Charaktereigenschaften der Deutschen und auf den großen Themenkomplex der Arbeitswelt und der Organisation des täglichen Lebens.

Durch die Aussagen der syrischen Befragten über die positiven Eigenschaften der Deutschen kann ein Deutschlandbild gewonnen werden, in dem im Einklang mit dem Selbstbild der Deutschen vor allem ihre Leistungsfähigkeit wahrgenommen wird.

Bezeichnend ist, dass die von den Syrern genannten Stereotype mit den Stereotypen der Deutschen über sich selbst (Autostereotyp) übereinstimmen. Dafür stehen die aufgeführten Eigenschaften „ordentlich“, „pünktlich“, „sauber“, „fleißig“, „diszipliniert“ und „arbeitsam“.

Bei der Auswahl der negativen Eigenschaften stimmen beide Probanden-Gruppen in dem Stereotyp „rassistisch“ überein, wobei die Homser Probanden-Gruppe die Deutschen noch mit den Bezeichnungen „hochnäsiger“ und „Nazis“ verbindet. Die negativen Eigenschaften der Deutschen in den Augen der Syrer sind Intoleranz, ihre Hochnäsigkeit, Unfreundlichkeit und Unmoral. Die Deutschen seien Alkoholiker und hätten ein schlechtes Bild über die Araber allgemein.

#### • Deutschlandbild der Deutschen und Syrer

Auf die Frage an die Probanden, welche Begriffe sie mit „Deutschland“ verbinden, konnte man Folgendes sehen:

## GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus und StudentInnen der Al-Baath-Universität Homs

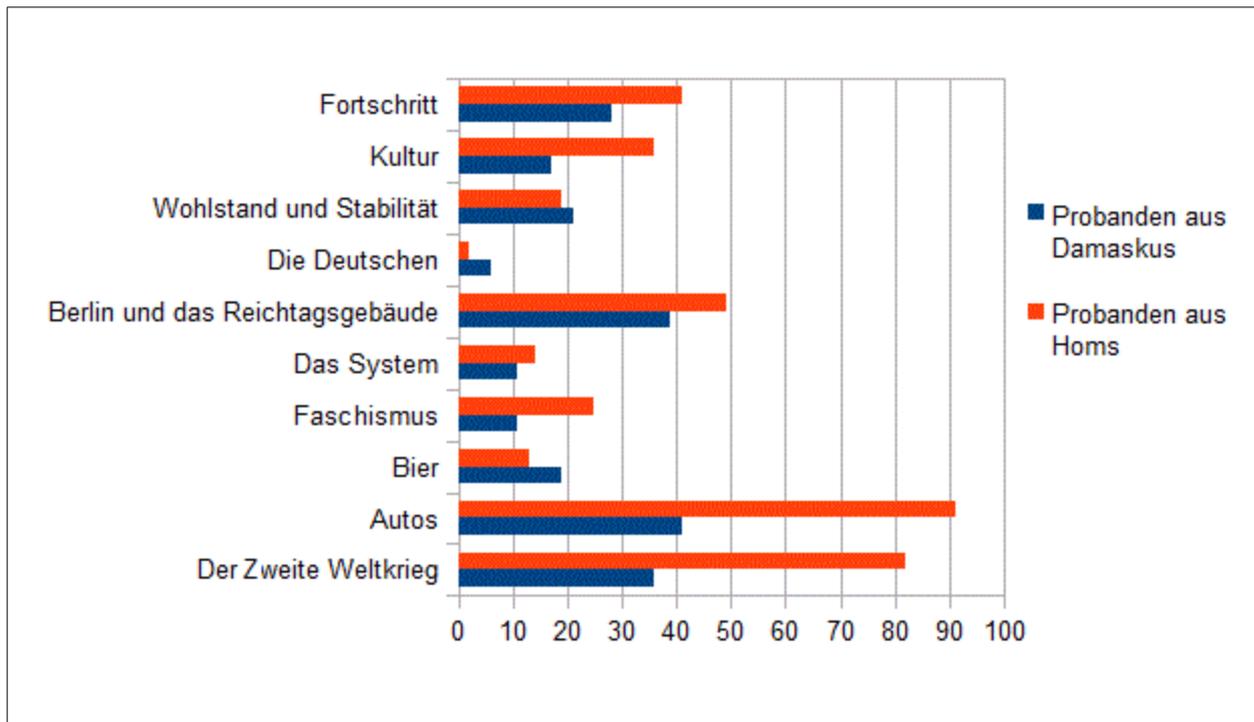


Abb. II.3: Deutschlandbild der Syrer: GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus und StudentInnen der Universität Homs

Die Assoziationen der beiden Probanden-Gruppen aus Damaskus und Homs waren sehr ähnlich. Die meisten und häufigsten Begriffe, die sie mit Deutschland verbinden, waren „Autos“, „der Zweite Weltkrieg“, „Berlin und das Parlamentsgebäude“, „Kultur“ und „Fortschritt“.

Auf die Frage d) Nennen Sie spontan drei Begriffe, die Sie mit „Deutschland“ assoziieren? wurde geantwortet:

Tabelle 2.7: Drei Begriffe, die die Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und die Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien spontan mit „Deutschland“ assoziieren

Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland		Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien	
schöne Landschaften	50,7 %	grüne und tolle Landschaften	62,5 %
Heimat	40 %	schönes Reiseland	36,4 %
Dichtung (Goethe/Schiller)	31,4 %	Berlin und Mauerfall/Deutsche Einheit	35 %
Ordnung	16,6 %	Kultur und Geschichte	31,3 %
demokratisches Land	15,7 %	Sauberkeit	26,2 %
Land auf höchstem Niveau und höchster Qualität	14,2 %	Ordnung	25 %
Deutsche Einheit	14,2 %	Sauberkeit	25 %
Wirtschaftskraft	14,2 %		

Industrialisierung	14,2 %	Modernität/modern	25 %
		Wirtschaftskraft	22,5 %
		tolle Autobahnen	12,5 %

Die Probanden-Gruppen aus Damaskus und Homs gaben unterschiedliche Antworten bezüglich der ersten drei Begriffe, die sie mit Deutschland assoziieren. Die gemeinsamen Antworten der beiden Probanden-Gruppen waren die drei Benennungen „schöne Landschaften/tolle Landschaften“, „Berlin und Mauerfall/Deutsche Einheit“ sowie „Wirtschaftskraft“.

Weitere wichtige Angaben von beiden Probanden-Gruppen waren folgende: „Heimat“, „schönes Reiseland“, „Dichtung (Goethe/Schiller)“, „Kultur und Geschichte“, „Sauberkeit“, „Modernität/modern“, „Ordnung“, „demokratisches Land“, „Land auf höchstem Niveau und höchster Qualität“, „Industrialisierung“ und „tolle Autobahnen“.

Außerdem gehört die „Dichtung (Goethe/Schiller)“ zu den ersten spontan drei Begriffe, die die Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland mit „Deutschland“ assoziieren. Als mögliche Begründung gilt Goethe als einer der bedeutendsten Repräsentanten deutschsprachiger Dichtung. Auch Schiller gilt als einer der bedeutendsten deutschsprachigen Dramatiker, Lyriker und Essayisten.

## 2.2 Ergebnisse der Befragung über Syrer und Syrien

Bei den Antworten auf die Frage, auf welchem Weg die Lerner ihr Wissen über Deutschland bislang erhalten haben, konnte man feststellen, dass die Medien eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Informationen über Deutschland spielen.

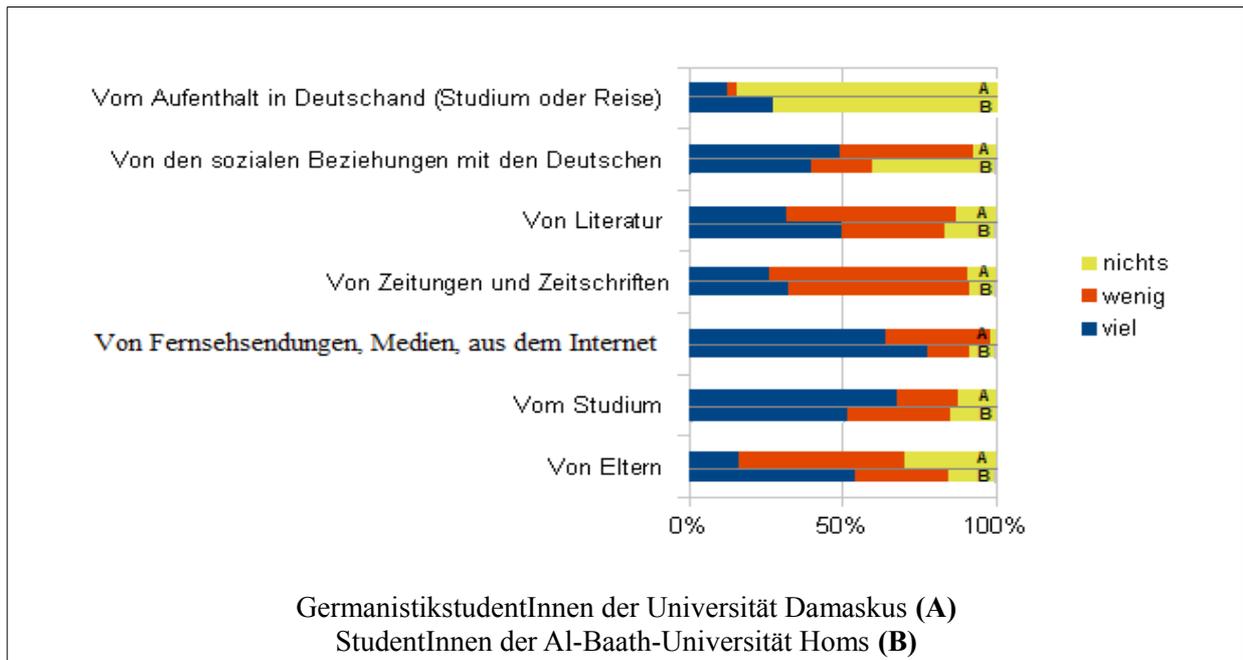


Abb. II.4: Wissensquellen der Syrer über Deutschland

Die Befragten der Universität Homs gewinnen ihr Wissen über Deutschland hauptsächlich durch das Fernsehen, die Medien und das Internet, danach durch das Studium und Literatur. Ähnlich sind die Ergebnisse der Befragung an der Universität Damaskus. Hier steht das Studium an erster Stelle als Quelle des Wissens über Deutschland. Es folgen das Fernsehen, andere Medien und das Internet.

Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Medien, insbesondere Fernsehen und Internet, eine sehr wichtige Rolle beim Wissen über Deutschland in Syrien spielen. Bei der Frage, zu welchen Themen der syrischen Medien (Zeitungen, Fernsehen, Rundfunk) über Deutschland gesprochen wird, konnte man Folgendes erkennen:

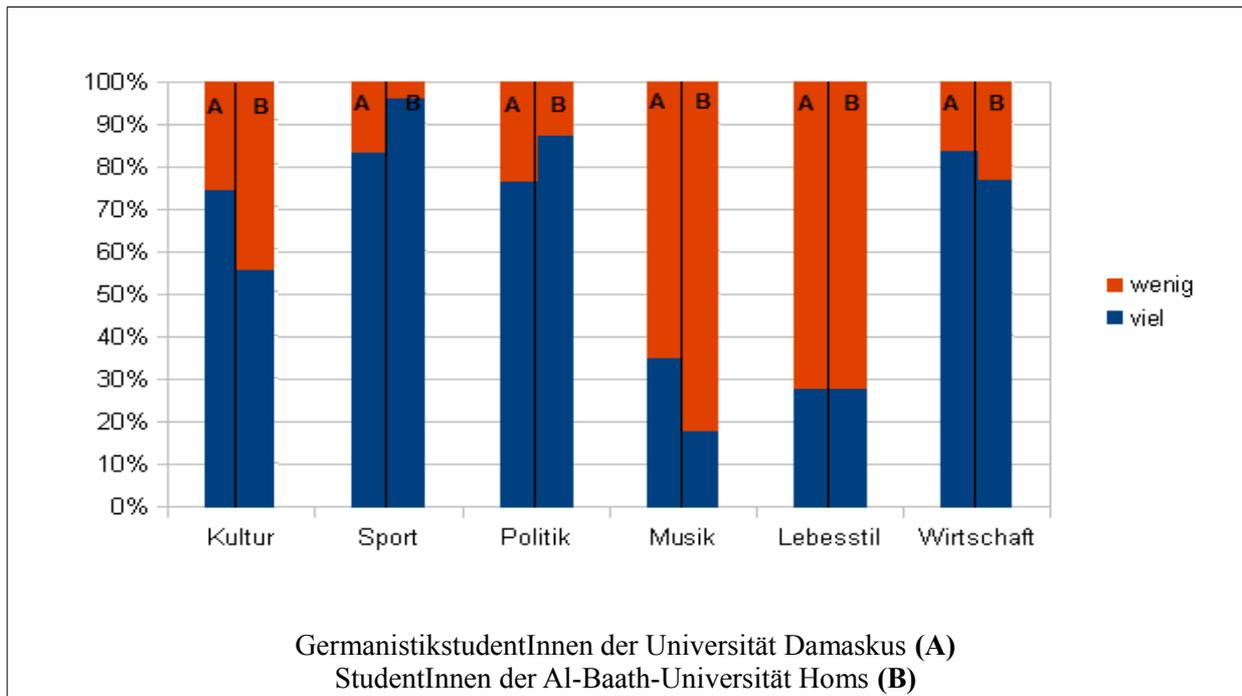


Abb. II.5: Themen der syrischen Medien über Deutschland

Da die Medien eine sehr wichtige Rolle bei der Vermittlung von Informationen über Deutschland in Syrien spielen, ist es interessant zu wissen, in welchem Bereich am meisten über Deutschland berichtet wird.

Die Ergebnisse der Befragung an der Universität Homs ergeben, dass Politik, Sport und Kultur in Deutschland, über welche die Medien informieren, bei den Studierenden von großem Interesse sind. Auch die Informationen aus dem Bereich der Wirtschaft spielen eine zusätzliche Rolle. Ähnlich sind die Ergebnisse der Befragung der Studierenden an der Universität in Damaskus.

Bei der Frage, welche kulturellen Themen über Deutschland die Befragten interessieren (3 bis 5 Themen sollten angekreuzt werden), ergab sich folgendes Bild:

## GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus und StudentInnen der Al-Baath-Universität Homs

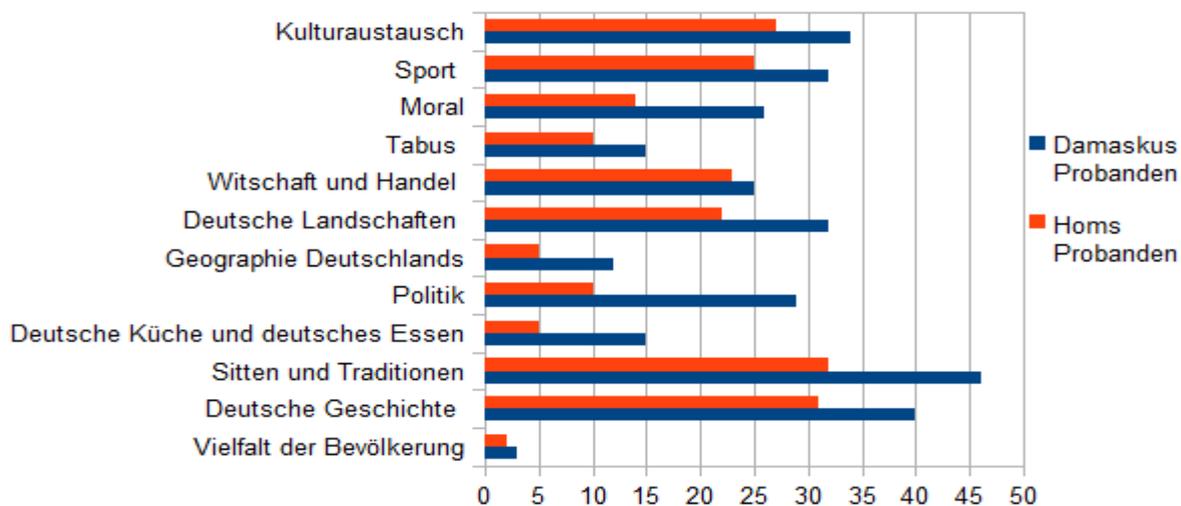


Abb. II.6: Die interessantesten kulturellen Themen über Deutschland aus syrischer Sicht

Aus den zwölf genannten kulturellen Themen haben die Probanden aus Damaskus und Homs sehr ähnlich ausgewählt. Es waren keine großen Unterschiede zu erkennen.

Die kulturellen Themen, die die Probanden aus Damaskus und Homs am meisten interessieren, waren vor allem „Sitten und Tradition“, „deutsche Geschichte“, „Sport“, „Kulturaustausch“, „Deutsche Landschaften“, „Wirtschaft und Handel“ sowie „Politik“. Das am wenigsten gewählte Thema war „Vielfalt der Bevölkerung“.

Die Entscheidung für die ersten sechs kulturellen Themen könnte damit begründet werden, dass Deutschland über viele „Sitten und Traditionen“ verfügt. Zum einen gibt es die religiösen Sitten und Gewohnheiten, zu denen unter anderem das Feiern von Ostern und Weihnachten zählen. Auf der anderen Seite stehen soziale und kulturelle Bräuche, die fester Bestandteil im Kalenderjahr sind. Beispiele hierfür sind Silvester, Karneval oder das Maifest. Letztlich gibt es noch Bräuche, die an kein bestimmtes Datum gebunden sind.

Außerdem ist die „deutsche Geschichte“ reich und voller bedeutender Ereignisse, die über Ländergrenzen eine Rolle spielen. Die Deutsche Geschichte ist ein vielseitiger und sehr interessanter Themenbereich.

Zum Thema „Sport“ und „Kulturaustausch“ kann man sagen, dass Deutschland einen guten Ruf im Sport hat und viele Bestleistungen und Weltmeister hervorgebracht hat. So wurde z. B. Michael Schumacher fünfmal hintereinander Formel-1-Weltmeister. Außerdem hat die deutsche Fußballnationalmannschaft einen sehr guten Ruf.

Die deutschen Landschaften sind von Interesse, und gelten als sehr reich, die vielfältig und beeindruckend sind, von der Ostsee- und Nordseeküste, über abwechslungsreiche Mittelgebirgslandschaften bis zum Hochgebirge der Alpen.

„Politik“ sowie „Wirtschaft und Handel“ in Deutschland haben ebenfalls einen sehr guten Ruf. Denn in Europa spielt Deutschland eine bedeutende Rolle in der Europäischen Union. Es besitzt umfangreiche Handlungsbeziehungen in vielen Länder der Welt sowie eine starke Wirtschaft.

• **Die Syrer, wie sie sich sehen**

Bei der Frage an die Probanden, was die ersten Gedanken sind, wenn sie an Syrer denken, konnte man Folgendes erkennen:

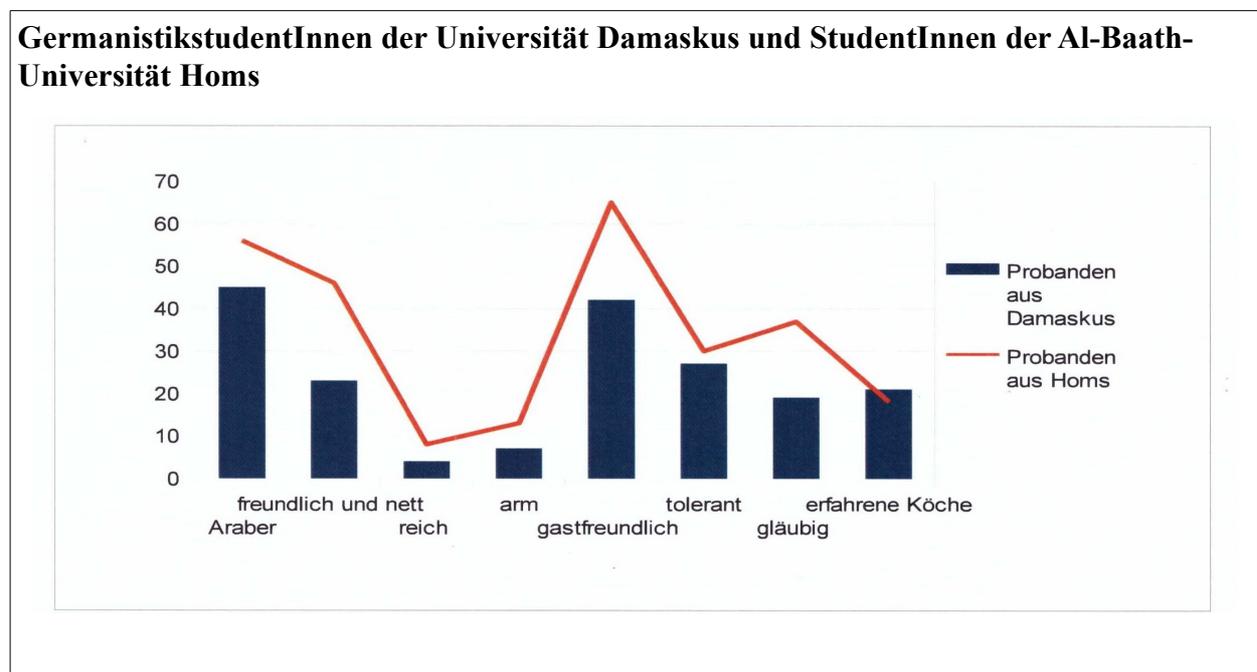


Abb. II.7: Die Syrer, wie sie sich sehen

Die ersten Gedanken, die die Probanden aus Damaskus und Homs über Syrer haben, weisen eine große Übereinstimmung auf. Am häufigsten werden die Syrer als „gastfreundlich“, „freundlich und nett“, „Araber“, „tolerant“, „erfahrene Köche“ und „gläubig“ beschrieben.

Auf die Frage nach, den positiven und negativen Eigenschaften der Syrer konnte man Folgendes feststellen:

Tabelle 2.8: Die positiven und negativen Eigenschaften der Syrer aus Sicht der Probanden-Gruppe aus Homs und der Probanden-Gruppe aus Damaskus

	Probanden-Gruppe aus Homs		Probanden-Gruppe aus Damaskus	
<b>Die positiven Eigenschaften der Syrer</b>	großzügig	63,2 %	gastfreundschaftlich	80 %
	gastfreundlich	45 %	großzügig	70 %
	freundlich und nett	36,7 %	erfahrene Köche	35 %
	tolerant	35 %	hilfsbereit	30 %
			zuverlässig	30 %
		tolerant	30 %	
		ehrlich	29 %	
		nett & freundlich	25 %	
<b>Die negativen Eigenschaften der Syrer</b>	unpünktlich	51,6 %	unpünktlich	72 %
	unordentlich	33,3 %	durcheinander	40 %
	keine Achtung der Regeln	31,6 %	unordentlich	42 %
	egoistisch	20 %	ungenau	25 %
	werden schnell ärgerlich	20 %		

Auf diese offene Frage, haben die Probanden-Gruppe aus Damaskus und aus Homs mehrere Antworten gegeben, darunter auch gemeinsame. Z. B beschreiben die positiven Eigenschaften der Syrer für beide Gruppen vor allem die vier Adjektiven „gastfreundlich“, „großzügig“, „tolerant“ sowie „freundlich und nett“. Diese positiven Eigenschaften der Syrer haben ihre Wurzeln in der Geschichte. So wird bei diesen positiven Eigenschaften die „Gastfreundschaft“ als die Mutter aller Tugenden gesehen und gilt als Grundstein für die sozialen Interaktionen im arabischen Raum. Die Gastfreundschaft gilt als ein Zeichen der Freundschaft und Wertschätzung, was in folgenden Sprichwörtern und dichterischen Aussagen zum Ausdruck kommt. Z.B., Sayf al-Dawla ibn Hamdan<sup>267</sup> sagte:

„مَنْزِلُنَا رَحْبٌ لِمَنْ زَارَهُ نَحْنُ سُوءٌ فِيهِ وَالطَّارِقُ. وَكُلُّ مَا فِيهِ حَلَالٌ لَهُ إِلَّا الَّذِي حَرَمَهُ الْخَالِقُ“<sup>267</sup>, was auf Deutsch bedeutet „Unser Haus ist groß und passt uns und unserem Gast. Und alles, was im Haus ist, ist für ihn zulässig. Außer,

<sup>267</sup> Sayf al-Dawla ibn Hamdan (eigentlich Ali ibn Abu'l-Hayja Abdallah ibn Hamdan ibn al-Harith Sayf al-Dawla al-Taghlibi, \* 22. Juni 916; † 9. Februar 967 in Aleppo) war von 945 bis 967 Emir von Aleppo. Er stammte aus dem Geschlecht der Hamdaniden und war ein bedeutender Heerführer gegen die Byzantiner, bekannt als „Saif ad-Daula“ (Schwert des Reiches). Sein Hof war ein Zentrum der arabischen Kultur. Nach der Eroberung Aleppos durch die Byzantiner 962 verlor die Stadt ihre kulturelle Bedeutung.

was Gott verboten hat“. Ein Unbekannter arabischer Dichter sagt über die arabische Gastfreundschaft: „يا ضيفنا لو زرتنا لوجدتنا ..... نحن الضيوف وانت رب المنزل“. Das bedeutet auf Deutsch: „Unser Gast, wenn du uns besuchst, wirst du uns als Gäste sehen und du bist der Herr des Hauses“. (s. auch Kapitel IV.3.5 Beispiel 1).

Die anderen genannten Eigenschaften der Syrer waren „erfahrene Köche“, „hilfsbereit“, „zuverlässig“ und „ehrlich“.

Auffallend ist, dass es nur zwei Übereinstimmungen der beiden Probanden-Gruppen für die negativen Eigenschaften der Syrer gab und zwar „unpünktlich“ und „unordentlich“.

Andere Begriffe, die die negativen Eigenschaften der Syrer beschreiben, waren „durcheinander“, „keine Achtung der Regeln“, „ungenau“, „egoistisch“ und „werden schnell ärgerlich“.

#### • Die Syrer, wie sie von Deutschen gesehen werden

Auf die Frage, welche ersten Gedanken aufkommen, wenn Deutsche an Syrer denken, waren die Antworten unterschiedlich.

Tabelle 2.9: Die ersten Gedanken, die der Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und der Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien kommen, wenn sie an Syrer denken

Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland		Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien	
gastfreundlich	60 %	religiös/gläubig	50 %
Vielfalt der Völker und Religionen	50 %	freundlich	36,8 %
warmherzig	40 %	gastfreundlich	36,8 %
religiös	36,6 %	Araber	32,5 %
Orient/Araber	20 %	nett	32,5 %
Händler	20 %	geschwätzig	32,5 %
Assad	20 %	altmodisch	32,5 %
		rückständig	32,5 %
		faul	32,5 %
		warmherzig	32,5 %

Auf diese offene Frage haben die Probanden-Gruppen aus Damaskus und Homs mehrere Antworten gegeben. Auffallend war, dass von beiden Gruppen Adjektive gewählt wurden wie: „gastfreundlich“, „religiös /gläubig“, „warmherzig“ und „Araber“. Die anderen gewählten Bezeichnungen waren vor allem „Vielfalt der Völker und Religionen“, „freundlich“, „nett“, „spießig“, „geschwätzig“, „altmodisch“, „rückständig“, „faul“, „Händler“ und „Assad“.

Auf die Frage nach den positiven und negativen Eigenschaften der Syrer gab es vielseitige Bewertungen.

Tabelle 2.10: Die positiven und negativen Eigenschaften der Syrer aus Sicht der Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und der Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien

	<b>Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland</b>		<b>Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien</b>	
<b>Die positiven Eigenschaften der Syrer</b>	freundlich	60 %	gastfreundlich	90 %
	hilfsbereit	40 %	großzügig	80 %
	Kontaktfreudigkeit	40 %	freundlich	63,1 %
	höflich	40 %	Starke Familienzugehörigkeit	50 %
	traditionell	40 %	hilfsbereit	40 %
	familiär	30 %	höflich und nett	30 %
	religiös	30 %	offen	21 %
	unkompliziert	30 %	tolerant	15,7 %
	offen	30 %		
<b>Die negativen Eigenschaften der Syrer</b>	fehlender Ordnungssinn	80 %	schmutzig und Müll tolerierend	36,8 % (man sieht viel Vernachlässigung)
	wenig Umweltbewusstsein	60 %	unordentlich	25 %
	fehlende Sauberkeit	40 %	altmodisch	25 %
	Männergesellschaft	40 %	bestechlich	20 %
	rückständig	40 %	rückständig	20 %
	engstirnig	40 %	lärmend	20 %
			langsam	20 %

Auf diese offene Frage hat die deutsche Probanden-Gruppen in Deutschland und in Syrien mehrere Antworten genannt, darunter finden sich auch gemeinsame Treffer wie z. B. die vier Adjektive „freundlich“, „hilfsbereit“, „höflich“ und „offen“.

Die anderen gewählten Eigenschaften waren „gastfreundlich“, „großzügig“, „Kontaktfreudigkeit“, „starke Familienzugehörigkeit/ familiär“, „traditionell“, „religiös“, „unkompliziert“ und „tolerant“.

Auffallend ist, dass die Deutschen in Syrien und die Deutschen in Deutschland drei gemeinsame Antworten als die negativen Eigenschaften der Syrer erwähnt haben, und zwar „fehlender Ordnungssinn/unordentlich“, „fehlende Sauberkeit/schmutzig und Müll tolerierend“ sowie „rückständig“.

Andere negative Seiten, die die negativen Eigenschaften der Syrer beschreiben, waren „wenig Umweltbewusstsein“, „Männergesellschaft“, „engstirnig“, „altmodisch“, „bestechlich“, „lärmend“ und „langsam“.

## • Syrienbild der Deutschen und Syrer

Bei der Frage nach drei Begriffen, die die Deutschen mit Syrien assoziieren, war das Ergebnis folgendes:

Tabelle 2.11: Drei Begriffe, die die Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland und die Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien mit Syrien assoziieren

Probanden-Gruppe Deutsche in Deutschland		Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien	
Wiege der Kulturen	50 %	Islamische Kultur	56,4 %
Damaskus	40 %	Wiege der Zivilisation	42 %
Wüste/Steppe	30 %	Geheimnisvolle Vergangenheit	27,2 %
Krieg	25 %	Damaskus	26,3 %
Islam	25 %	Assad	26,3 %
Trockenheit	20 %	Orientalische Lebensweise	15,7 %

Auffallend ist, dass beide Gruppen in erster Linie „Wiege der Kulturen/Zivilisation“, „Damaskus“, „Islam/islamische Kultur“ mit Syrien verbanden.

Die anderen gewählten Begriffe waren „Wüste/Steppe“, „geheimnisvolle Vergangenheit“, „Assad“, „Krieg“, „Trockenheit“ und „orientalische Lebensweise“.

Hier wird deutlich, dass sich wesentliche Seiten des Landes Syrien und seiner Kultur in den gewählten Begriffen widerspiegeln bzw. auch außerhalb der Grenzen wahrgenommen werden.

## 2.3 Zwischenfazit

- Festzustellen ist anhand der Befragung außerdem, dass die Medien eine wichtige Rolle in der Vermittlung von Informationen über Syrien spielen (s. Abbildung II.1).
- Es ergab sich außerdem, dass die Medien und das Studium eine wichtige Informationsquelle über Deutschland darstellen (s. Abbildung II.4).

Die Befragten der Universität Homs gewinnen ihr Wissen über Deutschland hauptsächlich durch das Fernsehen, andere Medien und das Internet, danach durch das Studium, durch Eltern und Literatur. Ähnlich sind die Ergebnisse der Befragung an der Universität Damaskus.

Hier kommt das Studium als Quelle des Wissens über Deutschland an erster Stelle und danach erst stellen das Fernsehen, andere Medien und das Internet weitere Grundlagen der Informationen über Deutschland dar.

Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Medien, insbesondere Fernsehen sowie Internet, und das Studium in Syrien eine sehr wichtige Rolle beim Kenntnisgewinn über Deutschland spielen. Deshalb sind die Probanden als „Kinder der Medien“ zu sehen, wobei auch die Rolle des Lehrers als Kultur- und Wissensvermittler nicht zu unterschätzen ist.

Aus dem Diagramm ist die geringe Wahrscheinlichkeit abzulesen, dass die meisten Syrer nach Deutschland gekommen sind bzw. eher kaum deutsche Bekannte haben. Im Einzelnen sind aber auch deutliche Unterschiede erkennbar.

- Die folgende Abbildung erfasst weitere Ergebnisse der Untersuchung im Jahre 2010:

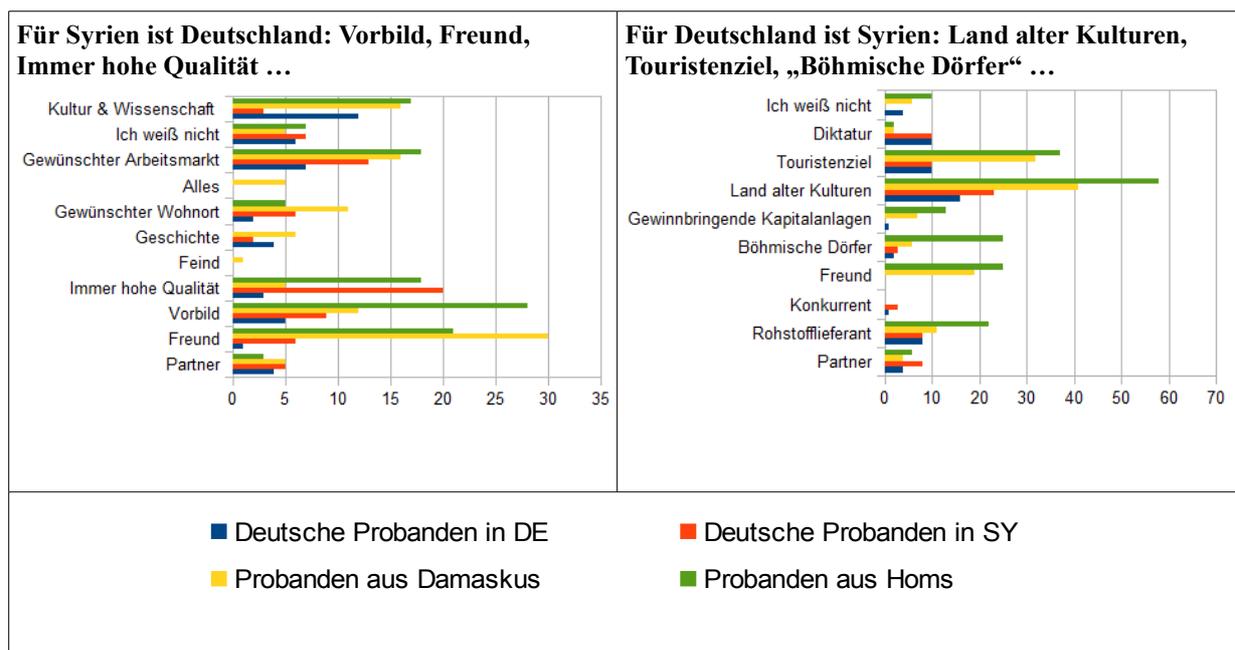


Abb.II.8: Für Syrien ist Deutschland ... und für Deutschland ist Syrien ...

Aus diesem Beispiel ist zu entnehmen, dass Syrien für Deutschland ein Land alter Kulturen, Touristenziel, „Böhmische Dörfer“ u.a. symbolisiert. Einige dieser Ergebnisse sind aktuell nicht mehr aussagekräftig und realistisch, wie z.B. Syrien seit dem 2011 ausgebrochenen Krieg als Touristenziel zu bezeichnen oder es mit „Böhmischen Dörfern“ zu vergleichen. Außerdem ist das durch die Kriegsfolgen entstandene Interesse der Syrer an Deutschland

gestiegen. Diese Tatsache wiederum spiegelt sich in dem jetzigen Drang der Flüchtlinge, aus der arabischen Welt nach Deutschland zu fliehen, wider. Dieser Umstand ließ den Bekanntheitsgrad des Landes für Deutsche ansteigen und verdrängte somit den Begriff „Böhmische Dörfer“ als Synonym für Syrien.

- Aus den unterschiedlichen Ergebnissen der Befragungen ergibt sich, dass die Arbeitsthesen (s. Kapitel II.1.2) belegt sind.
- Es bleibt festzuhalten, dass die dargestellten Ergebnisse der Vorstudie aus dem Jahre 2010 nur einen Überblick über die Auto- und Heterostereotype der Syrer und Deutschen erfassen. Weitere Untersuchungen in diesem Feld sind notwendig, um zusätzliche und vertiefte Erkenntnisse zu gewinnen. Außerdem ist festzustellen, dass durch die seit 2011 bestehende Krise in Syrien ganz andere Ergebnisse zu erwarten sind mit Hinblick auf die Bildung von Stereotypen seitens Deutscher und Syrer.

### 3. Analyse semantischer Differentiale

Der vorletzte Teil des Fragebogens enthielt ein semantisches Differential, das aus einer Liste von 24 Gegensatzpaaren bestand. Anhand dieser Liste von Eigenschaften sollten die Probanden Deutsche und Syrer auf einer siebenstufigen Skala (-3 bis +3) nach dem Grade beurteilen, in dem ein Attribut oder sein Gegenteil ihrer Meinung nach für die jeweilige nationale Gruppe zutrifft. Dieser Teil des Fragebogens wurde von 53 Deutschen in Deutschland und in Syrien (30 weiblich und 23 männlich) sowie 254 Syrern in Syrien (116 weiblich und 116 männlich) beantwortet.

Bemerkt sei an dieser Stelle, dass dieser Teil des Fragebogens den Probanden Schwierigkeiten bereitete, was in zahlreichen Fällen zu erheblichen Mängeln führte (s. Kapitel II.1.3.2).

Die Ergebnisse der ausgewerteten Fragebögen werden zunächst tabellarisch unter Angabe des Mittelwerts und der Standardabweichung präsentiert. Um die im Fragebogen genannten Bewertungen zu veranschaulichen, werden im Anschluss an die Tabellen Diagramme angeführt, in denen die errechneten Mittelwerte zu einer Kurve verbunden werden.

In den Tabellen erscheinen die Aussagen der Deutschen in Deutschland und in Syrien, der Syrer über Deutsche sowie der Syrer in Syrien über Syrien und Deutsche jeweils einzeln in 22 Tabellen (s. Anhang IIV.5). In den Diagrammen (s. Anhang IIV.4) hingegen sind der Anschaulichkeit halber die Angaben jeweils einer Gruppe zusammengefasst.

#### 3.1 Diagramme zu deutschen Probanden aus Deutschland und aus Syrien

##### *Deutsche Probanden aus Deutschland*

In diesem Diagramm (siehe Anhang IIV.4) sind die Eigenschaften von Syrern und Deutschen ersichtlich, welche die deutschen Probanden aus Deutschland am häufigsten nannten:

Über Syrer: *altmodisch, warmherzig, unordentlich, unterdrückt*

Über Deutsche: *frei, ordentlich, fleißig, sauber, genau* Diese Unterscheidungen sagen jedoch nicht viel darüber aus, ob sich diese Adjektive stark voneinander unterscheiden oder nicht. Deshalb werden die Daten einem T-Test unterzogen.

Dieser T-Test<sup>268</sup> ergab für die Probanden-Gruppe Deutsche aus Deutschland folgende Ergebnisse:

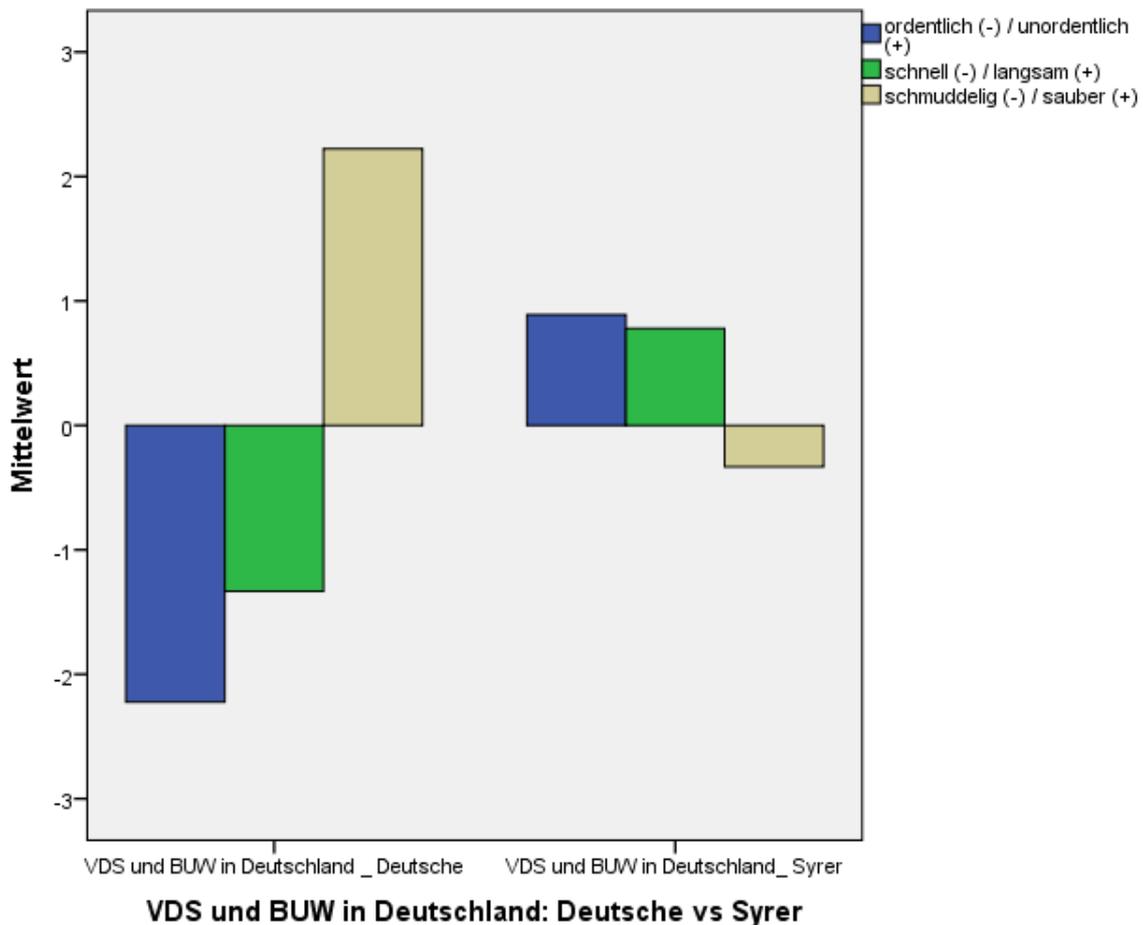


Abb. II.9: Probanden-Gruppe Deutsche (VDS und BUW) aus Deutschland: Deutsche vs. Syrer

<sup>268</sup> Der t-Test ist eine Entscheidungsregel auf einer mathematischen Grundlage, mit deren Hilfe ein Unterschied zwischen den empirisch gefundenen Mittelwerten zweier Gruppen näher analysiert werden kann. Er liefert nur für intervallskalierte Daten zuverlässige Informationen. Deshalb gehört er zur Gruppe der parametrischen Verfahren. Der t-Test arbeitet mit den Populationsparametern der Streuung und des arithmetischen Mittels, die mit Hilfe der Stichprobe geschätzt werden. Er liefert eine Entscheidungshilfe dafür, ob ein gefundener Mittelwertunterschied rein zufällig entstanden ist oder ob es wirklich bedeutsame Unterschiede zwischen den zwei untersuchten Gruppen gibt. Mathematisch gesprochen beurteilt dieses Verfahren, ob sich zwei untersuchte Gruppen systematisch in ihren Mittelwerten unterscheiden oder nicht. Der wichtigste Wert für die Durchführung eines t-Tests ist die Differenz der Gruppenmittelwerte. Diese Differenz bildet den Stichprobenkennwert des t-Tests:  $x_1 - x_2$ .

Der t-Test dient wie viele andere statistische Verfahren zur Überprüfung aufgestellter Hypothesen. Dabei ist es wichtig, vor der Durchführung eines t-Tests die zu untersuchende Hypothese inhaltlich zu präzisieren. Die inhaltliche Hypothese muss dann in eine mathematische Schreibweise gebracht und somit in eine statistische Hypothese überführt werden. Der t-Test prüft damit, ob diese statistische Hypothese zutrifft (vgl. [www.quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage2/leseprobe.pdf](http://www.quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage2/leseprobe.pdf), Stand: 07.07.16).

Die Ergebnisse der Probanden aus Deutschland ergaben nur drei signifikante Unterscheidungen, und zwar:

*ordentlich* ( $p=0,020$ ) / *unordentlich* ( $p=0,020$ )  
*schnell* ( $p=0,013$ ) / *langsam* ( $p=0,014$ )  
*schmuddelig* ( $p=0,026$ ) / *sauber* ( $p=0,027$ )

Diese signifikanten Ergebnisse unterscheiden sich zwischen dem Autostereotyp (Selbstbild) und dem Heterostereotyp (Fremdbild) der Probanden über Deutsche und Syrer:

Autostereotyp	Heterostereotyp
Ordentlich ( $p=0,020$ )	unordentlich ( $p=0,020$ )
schnell ( $p=0,013$ )	langsam ( $p=0,014$ )
sauber ( $p=0,027$ )	schmuddelig ( $p=0,026$ )

Hier stellt man fest, dass die Deutschen sich eher positiv einschätzen im Gegensatz zu den Syrern, die sie eher negativ sehen.

Diese Feststellung unterstützt meine Hypothese, nach der Deutsche sich (Selbstbild) eher positive Eigenschaften zuordnen und der anderen Nation und deren Mitgliedern (Fremdbild) eher negative Eigenschaften zuschreiben.

Anhand der Ergebnisse ist festzustellen, dass die Deutschen sich als *ordentlich*, *schnell* und *sauber* sehen, während sie die Syrer als *unordentlich*, *langsam* und *schmuddelig* betrachten.

Deutsche erfahren und erfahren auch jetzt noch wenig über Syrien oder Syrer. Erst in den letzten Jahren ist Syrien infolge der politischen Situation, der politischen Unruhen und wegen des Krieges zwischen syrischen Regierungstruppen und verschiedenen inländischen und ausländischen Rebellen in den Mittelpunkt des Weltinteresses gerückt. Syrien und die Syrer werden von den Deutschen nun stärker wahrgenommen, nicht zuletzt wegen der syrischen Flüchtling, die sich in Deutschland befinden.

Zum Zeitpunkt meiner Untersuchung gab es noch wenige Berührungspunkte zwischen Deutschland und Syrien. Die Bevölkerung des einen Landes hatte kaum Kontakt zu den Bewohnern des anderen und man wusste nur wenig voneinander.

Während die meisten Syrer wissen, dass Deutschland ein modernes Industrieland ist, ist sehr vielen Deutschen Syrien gar nicht bekannt, weder seine Hauptstadt oder seine Sprache noch seine Position auf der Weltkarte. Syrien hat als kleines Land mit schwacher Ökonomie im

Allgemeinen keine wesentliche Bedeutung in der Welt, spielt aber im arabischen Raum heute eine besondere Rolle.

Diese drei negativen Eigenschaften über Syrer werden wahrscheinlich zum Teil durch die Medien verbreitet, weil in den Medien wird Syrien mitunter als rückständiges islamisches Land dargestellt, das zur sogenannten Dritten Welt gezählt wird.

Wenn Filme oder Videos den chaotischen Straßenverkehr in der Altstadt von Damaskus oder Aleppo zeigen, dazu Eselskarren, unzählige Passanten mit Gepäck und alte Autos sowie Papier und Abfälle auf den Straßen und Bürgersteigen, wird entsprechend auf die dort lebende Bevölkerung (die Syrer) geschlossen, sie sei chaotisch, unordentlich und schmutzig.

Von unordentlichen, schmutzigen Straßen und Städten oder Stadtteilen schließt man anscheinend auf unordentliche Bürger.

Das Attribut „langsam“ führt in die gleiche Richtung. Syrer haben nach Meinung der Deutschen viel Zeit, die sie nicht nutzen.

Die Deutschen in Deutschland definieren die Syrer als unordentlich, schmutzig und langsam. Das sind die Heterostereotype (Fremdbilder) der Deutschen.

Das Selbstbild (Autostereotyp) der Deutschen steht ganz im Gegensatz zum Fremdbild der Deutschen von den Syrern.

Die Deutschen beurteilen sich selbst als ordentlich und sauber. Das trifft sicherlich auf den größten Teil der deutschen Bevölkerung zu. Die Erziehung zu Ordnung und Sauberkeit ist schon von Geburt an oberstes Prinzip bei den Deutschen und lebenslang eine bestimmende Leitlinie. Das gilt für Haus und Hof, für Schulen, Universitäten, Bahnhöfe, Geschäfte, öffentliche Dienstgebäude usw. genauso wie für Straßen, Sportplätze und Schwimmbäder.

## Deutsche Probanden in Syrien

Anhand dieses Diagramms (s. Anhang IIV.4) kann man erkennen, dass die höchsten Werte über die Syrer und die Deutschen folgende sind:

Über Syrer: *unordentlich, langsam, unterdrückt, warmherzig, ungenau, lärmend*

Über Deutsche: *beharrlich, modern, höflich, ordentlich, schnell, frei, vorsichtig, ruhig, genau, zuverlässig, leise, fleißig, sauber*

Um zu ermitteln, ob diese Adjektive sich stark voneinander unterscheiden, wird auch für diese Daten ein T-Test durchgeführt. Dessen Ergebnisse zeigt folgende Abbildung.

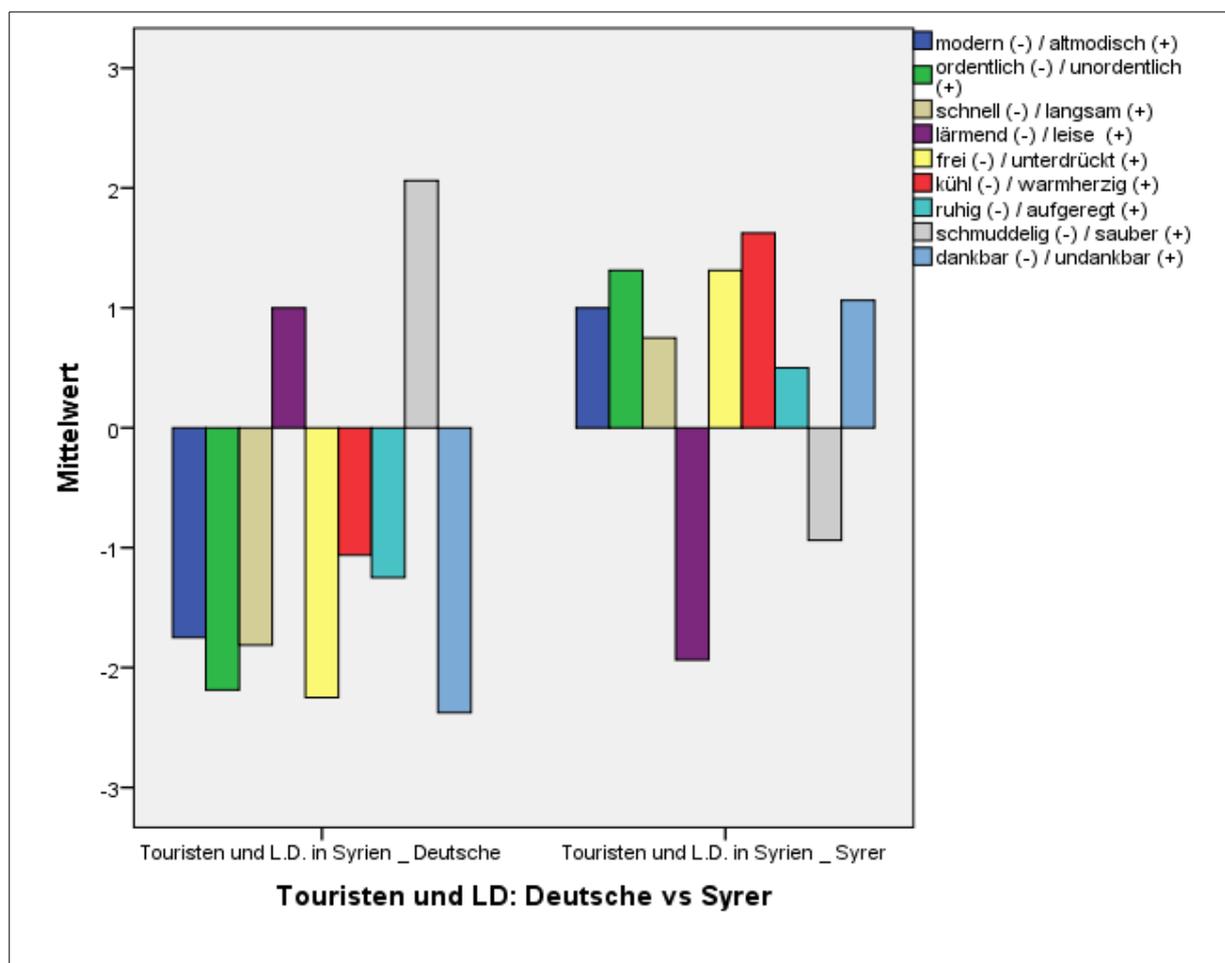


Abb. II.10: Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien

Die Ergebnisse der Probanden aus Syrien ergaben neun signifikante Unterscheidungen:

*modern* ( $p=0,028$ ) / *unmodern* ( $p=0,028$ )

*ordentlich* ( $p=0,006$ ) / *unordentlich* ( $p=0,006$ )

*schnell* ( $p=0,008$ ) / *langsam* ( $p=0,008$ )  
*lärmend* ( $p=0,008$ ) / *leise* ( $p=0,009$ )  
*frei* ( $p=0,010$ ) / *unterdrückt* ( $p=0,010$ )  
*kühl* ( $p=0,014$ ) / *warmherzig* ( $p=0,014$ )  
*ruhig* ( $p=0,035$ ) / *aufgeregt* ( $p=0,035$ )  
*schmutzig* ( $p=0,018$ ) / *sauber* ( $p=0,019$ )  
*dankbar* ( $p=0,010$ ) / *undankbar* ( $p=0,012$ )

Diese signifikanten Ergebnisse unterscheiden sich zwischen dem Autostereotyp (Selbstbild) und Heterostereotyp (Fremdbild) der Probanden über Deutsche und Syrer:

Autostereotyp	Heterostereotyp
modern ( $p=0,028$ )	unmodern ( $p=0,028$ )
ordentlich ( $p=0,006$ )	unordentlich ( $p=0,006$ )
schnell ( $p=0,008$ )	langsam ( $p=0,008$ )
leise ( $p=0,009$ )	lärmend ( $p=0,008$ )
frei ( $p=0,010$ )	unterdrückt ( $p=0,010$ )
kühl ( $p=0,014$ )	warmherzig ( $p=0,014$ )
ruhig ( $p=0,035$ )	aufgeregt ( $p=0,035$ )
sauber ( $p=0,019$ )	schmuddelig ( $p=0,018$ )
dankbar ( $p=0,010$ )	undankbar ( $p=0,012$ )

Hier stellt man fest, dass die meisten Adjektive über die Deutschen eher positiv sind, während die Deutschen den Syrern eher negative Eigenschaften zuschreiben.

Diese Feststellung stützt meine Hypothese, nach der die Deutschen sich (Selbstbild) eher positive Eigenschaften zuordnen und anderen Nationen und deren Mitgliedern (Fremdbild) eher negative Eigenschaften beimessen.

Dass die Deutschen sich als *modern* sehen und die Syrer als *unmodern* gesehen werden, könnte viele Gründe haben, über die im vorherigen Abschnitt ausführlich berichtet wurde, ebenso wie über Zuordnungen wie *ordentlich*, *unordentlich* und *langsam*, *schnell*. Weiter ist festzustellen, dass die Deutschen sich als *leise*, *frei*, *kühl*, *ruhig*, *sauber* und *dankbar*, während sie die Syrer als *lärmend*, *unterdrückt*, *warmherzig*, *aufgeregt*, *schmutzig* und *undankbar* wahrnehmen.

### • Zusammenfassung

Aus den Ergebnissen der Probanden aus Syrien und aus Deutschland ist zu ersehen, dass die deutschen Probanden in Syrien mehr signifikante Aussagen aufweisen als die Probanden in Deutschland. Es ist festzustellen, dass der nähere Kontakt mit der Fremdkultur mehr Erfahrungen und Begegnungen ergibt, um zu verschiedenen Bildern zu kommen. Die Probanden aus Deutschland machen weniger signifikante Aussagen. Das liegt daran, dass die Syrer in Deutschland wenig bekannt sind. Deshalb kann man sich kein Bild von ihnen machen.

Bei der Beantwortung des Fragebogens von Deutschen in Deutschland über Syrer konnten viele Probanden keine Antwort geben, weil sie keine Syrer kennen.

### 3.2 Diagramme zu syrischen Probanden aus Damaskus und aus Homs

#### *Diagramme zu syrischen Probanden*

An dem Diagramm über die Probanden aus Damaskus (siehe Anhang) kann man erkennen, dass die höchsten Werte über die Syrer und die Deutschen folgende sind:

Über Syrer: *unterdrückt, mutig, positiv, friedlich, dankbar, gastfreundlich, sozial*

Über Deutsche: *ungeduldig, beharrlich, ordentlich, schnell, erfahren, frei, aufgeschlossen, positiv, fleißig, sauber, dankbar, genau, zuverlässig, vorsichtig, ehrlich*

An dem Diagramm über die Probanden aus Damaskus und Homs (siehe Anhang) kann man erkennen, dass die höchsten Werte über die Syrer und die Deutschen folgende sind:

Über Syrer: *unterdrückt, mutig, positiv, friedlich, dankbar, gastfreundlich, sozial, höflich, stark, erfahren, geduldig, vorsichtig, zuverlässig, ehrlich*

Über Deutsche: *ungeduldig, beharrlich, ordentlich, schnell, erfahren, frei, aufgeschlossen, positiv, fleißig, sauber, dankbar, genau, zuverlässig, vorsichtig, ehrlich, heiter, beharrlich, modern, mutig, höflich, streng, ruhig*

Um zu ermitteln, ob sich diese Adjektive voneinander stark unterscheiden, wird anhand der Daten ein T-Test durchgeführt, dessen Ergebnisse folgende Abbildung zeigt.

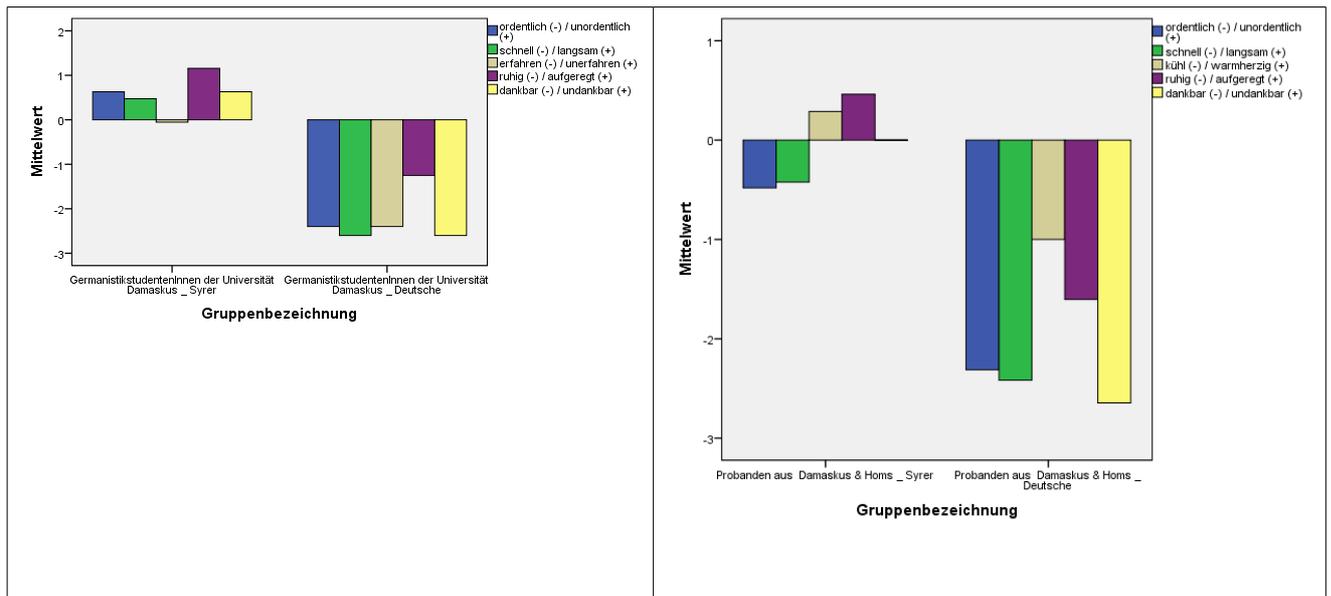


Abb. II.11: Probanden-Gruppe GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus und Probanden-Gruppe aus Damaskus und Homs

Die Ergebnisse der GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus aus Syrien ergab fünf signifikante Unterscheidungen und zwar:

- ordentlich* ( $p=0,036$ ) / *unordentlich* ( $p=0,039$ )
- schnell* ( $p=0,033$ ) / *langsam* ( $p=0,039$ )
- erfahren* ( $p=0,069$ ) / *unerfahren* ( $p=0,080$ )
- ruhig* ( $p=0,004$ ) / *aufgeregte* ( $p=0,004$ )
- dankbar* ( $p=0,008$ ) / *undankbar* ( $p=0,011$ )

Diese signifikanten Ergebnisse unterscheiden zwischen dem Autostereotyp (Selbstbild) und Heterostereotyp (Fremdbild) der Probanden über Deutsche und Syrer:

Autostereotyp	Heterostereotyp
unordentlich ( $p=0,039$ )	ordentlich ( $p=0,036$ )
langsam ( $p=0,039$ )	schnell ( $p=0,033$ )
erfahren ( $p=0,069$ )	unerfahren ( $p=0,080$ )
aufgeregte ( $p=0,004$ )	ruhig ( $p=0,004$ )
undankbar ( $p=0,011$ )	dankbar ( $p=0,008$ )

Die Ergebnisse der Probanden-Gruppe aus Damaskus und Homs in Syrien ergaben fünf signifikante Unterscheidungen:

- ordentlich* ( $p=0,036$ ) / *unordentlich* ( $p=0,039$ )
- schnell* ( $p=0,033$ ) / *langsam* ( $p=0,039$ )
- kühl* ( $p=0,035$ ) / *warmherzig* ( $p=0,036$ )
- ruhig* ( $p=0,004$ ) / *aufgeregte* ( $p=0,004$ )

*dankbar (p=0,008) / undankbar (p=0,011)*

Diese signifikanten Ergebnisse unterscheiden sich zwischen dem Autostereotyp (Selbstbild) und Heterostereotyp (Fremdbild) der Probanden über Deutsche und Syrer:

Autostereotyp	Heterostereotyp
unordentlich ( <i>p=0,039</i> )	ordentlich ( <i>p=0,036</i> )
langsam ( <i>p=0,039</i> )	schnell ( <i>p=0,033</i> )
warmherzig ( <i>p=0,036</i> )	kühl ( <i>p=0,035</i> )
aufgeregt ( <i>p=0,004</i> )	ruhig ( <i>p=0,004</i> )
undankbar ( <i>p=0,008</i> )	dankbar ( <i>p=0,011</i> )

Anhand der Ergebnisse ist zu erkennen, dass die Syrer sich als *unordentlich, langsam, erfahren, ruhig, undankbar* und *warmherzig* sehen, während sie die Deutschen als *ordentlich, schnell, erfahren, aufgeregt, dankbar* und *kühl* betrachten.

### **Die Probanden aus Homs**

Aus dem Diagramm (siehe Anhang) kann man erkennen, dass die höchsten Werte über die Syrer und die Deutschen folgende sind:

Über Syrer: *mutig, höflich, stark, erfahren, geduldig, friedlich, vorsichtig, dankbar, zuverlässig, gastfreundlich, sozial, ehrlich*

Über Deutsche: *heiter, beharrlich, modern, mutig, höflich, ordentlich, schnell, streng, erfahren, frei, aufgeschlossen, positiv, fleißig, vorsichtig, ruhig, sauber, genau, vorsichtig*

Um zu ermitteln, ob sich diese Adjektive stark voneinander unterscheiden, wurde mit diesen Daten ein T-Test durchgeführt. Der T-Test hat keine Signifikanz-Unterschiede ergeben, wie sie bei den Ergebnissen der Gruppe der GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus vorlagen. Gründe, warum es keine klaren Unterschiede gibt, finden sich im Zwischenfazit.

### **Zusammenfassung**

Die Probanden-Gruppe aus Homs „StudentInnen der Al-Baath-Universität Homs“ und die Probanden-Gruppe „GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus“ unterscheiden sich voneinander sehr deutlich. Die Probanden-Gruppe aus Homs weist keine signifikante Unterscheidung auf, während bei der zweiten Gruppe fünf signifikante Unterscheidungen vorliegen.

Ein Grund dafür könnte sein, dass die erste Gruppe aus Studenten aller Fachrichtungen der Al-Baath-Universität Homs über Deutsche keine Vorurteile hat, da ihnen Vorwissen über Deutsche und die deutsche Kultur und die Beschäftigung mit ihnen fehlt. Die zweite Probanden-Gruppe, die sich aus GermanistikstudentInnen des ersten, zweiten und dritten Studienjahres zusammensetzt, hat sich mehr und intensiver mit der deutschen Kultur und Deutschen beschäftigt, weil es ihr Fachstudium ist. Deshalb konnte sie einige signifikante Unterscheidungen treffen.

**Die Probandengruppe** (GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal und GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus):

In den Diagrammen (siehe Anhang) sind zu folgenden Stereotypen über die Syrer und die Deutschen der beiden GermanistikstudentInnen-Gruppen Höchstwerte zu finden:

	Autostereotype	Heterostereotype
GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal	zuverlässig, ordentlich, frei, vorsichtig	unterdrückt, altmodisch, warmherzig
GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus	gastfreundlich, aufgeregt	fleißig, schnell, genau, erfahren, frei, ordentlich, modern, beharrlich, ehrlich

Diese ersten Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der Einschätzung von Syrern und von Deutschen. Das wiederum bestätigt meine vierte Hypothese (siehe Kapitel II.1.2).

Es ist auch zu bemerken, dass die GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal eher positive Einschätzungen für sich selbst vornehmen wie z.B. zuverlässig, ordentlich, frei und vorsichtig. Im Gegensatz dazu haben sie bei den Heterostereotypen negative Eigenschaften gewählt wie z.B. unterdrückt und altmodisch.

Die GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus haben für sich selbst sowohl positive als auch negative Eigenschaften gewählt wie z.B. gastfreundlich und aufgeregt. Auffallend ist, dass die meist gewählten Heterostereotype positiv sind wie z.B. fleißig, schnell, genau, erfahren, frei, ordentlich, modern, beharrlich, ehrlich. Das führt zu dem Ergebnis, dass die GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus die Deutschen als Vorbild ansehen.

#### 4. Syrische und deutsche Selbst- und Fremdwahrnehmungen

The Orient seems to be not an unlimited extension beyond the familiar European World, but rather  
a closed field, a theatrical stage affixed to Europe.  
The Orient has helped to define Europe as its contrasting image, idea, personality, experience

Edward Said

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Deutsche und Syrer über klar konturierte und im Laufe der Zeit fast konstant gebliebene Bilder der eigenen und der jeweils anderen Gruppe verfügen. Somit kann das Vorhandensein und das Fortdauern deutscher und syrischer Auto- und Heterostereotypen festgehalten werden.

Die Versuchspersonen, die an dieser Befragung teilgenommen haben, kannten sich zum größten Teil nicht untereinander. Als gemeinsamen Nenner hatten die Befragten lediglich, dass sie jeweils die deutsche oder die syrische Staatsangehörigkeit besaßen.

Diese an sich sehr heterogene Gruppe ist trotzdem zu homogenen Ergebnissen gekommen, homogen in dem Sinne, dass sie auf durchweg einheitliche Selbst- und Fremdbilder schließen lassen. Zudem sind für die stereotypen Elemente, aus denen diese Bilder bestehen, vor allem drei Merkmale charakteristisch, die im Laufe der Zeit von Stereotypenforschern als wesentliche Aspekte der Stereotype herausgearbeitet worden sind: Konsens, Konsistenz und Kontrast<sup>269</sup>.

Das erste Merkmal (Konsens) trifft hinsichtlich deutsch-syrischer Stereotype zu. Damit über sie Konsens erzielt wird, ist es nämlich erforderlich, dass Stereotype „*are shared among members of a social group*“ (Krueger 1996: 962). Dies ist bei Auto- und Heterostereotypen der Deutschen und der Syrer durchaus der Fall, denn innerhalb der beiden Gruppen herrscht weitgehend Einigkeit, was für sie selbst und für die anderen charakteristisch ist oder nicht.

Auch was Konsistenz anbelangt, schneiden deutsche und syrische Stereotype über die eigene und die andere Gruppe außerordentlich gut ab, denn ein „*consistent stereotype depicts the target group as a well-defined entity, different from other groups and homogeneous within*“ (ebd.: 965). Dieser Anforderung werden deutsch-syrische Stereotype ohne Weiteres gerecht. Sie sind differenziert, denn „*a stereotype about a particular group is differentiated if the*

---

<sup>269</sup> Vgl. Krueger 1996: 962.

*perceived attributes of the grup differ from the perceveid charakteristics of other group or from the perceived charakteristics of people in general“ (ebd.). Diese Fähigkeit zur Differenzierung weist die deutsch-syrische Wahrnehmung auf, wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen.*

Noch effizienter scheinen deutsche und syrische Stereotype zu sein, wenn sie unter dem Aspekt des Kontrasts untersucht werden: *„[The] attribution of a particular trait to a particular group derives its stereotypic character in part from attributions of other traits to the same group or from attributions of the same trait to the other groups“ (ebd.: 962).*

Auf den Gegenstand dieser Arbeit übertragen würde dies bedeuten, dass die deutsche Vorstellung, die Syrer verfügen über eine bestimmte Eigenschaft, als genauso charakteristisch für die Syrer eingestuft würde oder wenn die „typisch syrische“ Eigenschaft in gleichem Maße auch für die andere Gruppe als kennzeichnend angesehen würde.

Auch in der vorliegenden Studie haben die Versuchspersonen gezeigt, dass sie eine klare Vorstellung darüber hatten, welche Merkmale zu welcher Gruppe gehören. Dies zeigte sich in dem ersten Teil, in dem sie aus den vorgegebenen Merkmalen wählen sollten. Auch hier haben sich die Befragten nur für einige wenige Eigenschaften für die andere Gruppe entschieden. Insofern bewältigen die deutschen und die syrischen Heterostereotype ohne Weiteres die Aufgabe, kontrastiv zu sein.

Werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst, wird diese Gegensätzlichkeit ersichtlich. Hier werden zunächst diejenigen wesentlichen Züge der beiden Bilder verglichen, die aus den Angaben im ersten Teil des Fragebogens resultieren.

Nach deutscher Meinung sind die Syrer vor allem

*freundlich/gastfreundlich,*

*hilfsbereit,*

*religiös,*

während sie selbst vorwiegend

*ordentlich,*

*fleißig,*

*zuverlässig*

sind. Mit Syrien assoziieren die Deutschen vornehmlich

*Damaskus,*

*Wiege der Kulturen und Zivilisation,*

*Bürgerkrieg,*

mit ihrem eigenen Land hingegen

*grüne und tolle Landschaften,*

*schönes Reiseland,*

*Kultur und Geschichte.*

Zum Deutschlandbild der Syrer in Syrien gehören

*Autos, der*

*Zweite Weltkrieg,*

*Berlin und das Reichstagsgebäude,*

zu ihrem Syrienbild aber

*Damaskus,*

*antike Kultur,*

*glorreiche Vergangenheit.*

Die Disparität zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Deutschen und der Syrer ist in den Aussagen der Syrer in Deutschland genauso evident. Sie denken, die Deutschen seien

*fleißig,*

*pünktlich,*

*Liebhaber von Recht und Ordnung.*

Sie selbst seien eher

*gastfreundlich,*

*Araber,*

*freundlich und nett.*

Dieser Art, sich selbst und die jeweils andere nationale Gruppe zu betrachten, wird auch im zweiten Teil des Fragebogens Rechnung getragen. Sie kommt sogar noch deutlicher zum Ausdruck, weil hier die Befragten nur anhand festgelegter Merkmale urteilen sollten. Es werden an dieser Stelle die Eigenschaften wiedergegeben, die die höchsten Werte erzielt haben. Die Deutschen halten sich für besonders

*ordentlich,*

*fleißig,*

*sauber und genau,*

die Syrer hingegen für

*unordentlich,*

*unterdrückt,*

*langsam.*

Die Syrer in Syrien sehen sich als

*mutig,*

*friedlich,*

*dankbar*

und die Deutschen als

*ordentlich,*

*fleißig,*

*sauber.*

Dies ist erneut ein überzeugendes Beispiel der antithetischen Art, in der Deutsche und Syrer sich selbst und die andere Gruppe betrachten. Es gibt jedoch einen Punkt, in dem sich diese Extreme zu berühren scheinen: Fußballspiel, Fußballspieler und Musiker werden lobend von beiden Seiten erwähnt, sowohl in Bezug auf die eigene als auch auf die fremde Gruppe. Wie erfreulich diese Übereinstimmung auch sein mag, sie scheint als Brücke zwischen den ansonsten antithetischen Wahrnehmungen nicht solide genug gebaut, um das ganze Gewicht der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschland und Syrien tragen zu können.

### *Reflexion*

Ein interner Vergleich innerhalb der befragten Deutschen-Gruppen wurde in verschiedenen Kapiteln vorgenommen und bewertet siehe Kapitel II. 2.1, Kapitel II. 2.1.1, Kapitel II. 2.2.2., Kapitel II. 2.2.3 und Kapitel II. 3.1. Die Ergebnisse wie z.B. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden in den jeweiligen Kapiteln genau beschrieben.

Eine Verallgemeinerung über die gesamten befragten Deutschen-Gruppen in Deutschland und in Syrien ist in einem Diagramm im Anhang zu finden. Für meine Studie war eine Unterscheidung zwischen den zwei befragten Deutschen-Gruppen, der ersten Gruppe in Deutschland und der zweiten Gruppe in Syrien, sehr wichtig, um einen Vergleich zu erzielen und meine aufgestellten Hypothesen siehe Kapitel II 1.2 zu prüfen.

Die zwei weiteren Gruppen, die in jeder Deutschen-Gruppe vorhanden waren, die Deutschen-Gruppe in Deutschland, die aus GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) und Mitgliedern des Vereins Deutsche Sprache (VDS) gebildet wurde, und die Deutschen-Gruppe in Syrien, die sich aus deutschen Touristen und Deutschen, die in Syrien leben, zusammensetzte, wurden in dieser Studie nicht weiter analysiert und untereinander verglichen. So hätten sich zwar noch detailliertere Ergebnisse erzielen lassen, aber das wäre für meine Studie zu ausführlich gewesen und hätte den Rahmen meiner Studie gesprengt. Für meine Studie war eine gesamte Deutschen-Gruppe in Deutschland und eine gesamte Deutschen-Gruppe in Syrien wichtiger und deshalb habe ich mich für diese Variante entschieden. Nur die Bearbeitung der vierten Hypothese bildet hier eine Ausnahme. Hier wurde ein Teil aus der Deutschen-Gruppe in Deutschland, und zwar die GermanistikstudentInnen der BUW, und ein Teil der syrischen Probanden-Gruppe in Syrien, nämlich die GermanistikstudentInnen der Universität Damaskus, gewählt. In diesen zwei spezifischen GermanistikstudentInnen-Gruppen wurden die Auto- und Heterostereotype miteinander verglichen und analysiert.

## **5. Zwischenfazit**

Werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie betrachtet, dann steht eines fest: Weder den Deutschen noch den Syrern kann vorgeworfen werden, sie nähmen die Andersartigkeit der jeweils anderen Gruppe nicht wahr. Das haben sie Jahrtausende lang getan und tun es immer noch.

Vielleicht nehmen sie aber diese Andersartigkeit viel zu deutlich und entschlossen wahr, deutlicher und entschlossener jedenfalls, als es für ihre Beziehungen erstrebenswert wäre, will man nach den Regeln urteilen, die Hofstätter als „*Voraussetzung des Sich-Verstehens*“ (1960: 31) festgelegt hat.

Nach Hofstätters Auffassung des interkulturellen Verständnisses wäre die Neigung der Deutschen und der Syrer, die eigene und die fremde Gruppe als antithetisch zu betrachten, nicht ohne Einfluss auf ihren Umgang, denn zwei „*Gruppen verstehen sich umso besser, je weniger sie das Heterostereotyp der anderen Gruppe vom eigenen Bild abheben. Darin*

*kommt ein Erlebnis der ‚Nähe‘ zum Ausdruck“* (Hofstätter 1960: 30). Das ist bei Selbst- und Fremdbildern der Syrer und der Deutschen eindeutig nicht der Fall.

Auch in einer anderen Hinsicht verstoßen die Unterschiede in der Selbstwahrnehmung von Deutschen und Syrern gegen Hofstätters Regeln des guten Sich-Verstehens, denn zwei *„Gruppen verstehen sich umso besser, je ähnlicher ihre Selbstbilder einander sind, denn darin drückt sich eine Gemeinsamkeit der normativen Erwartungen bezüglich des Verhaltens der Angehörigen der beiden Gruppen aus“* (ebd.). Die Autostereotype der Deutschen und Syrer weichen jedoch deutlich voneinander ab.

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Untersuchung, kann nur ein einziger Aspekt gefunden werden, in dem die deutsche und die syrische Wahrnehmung Hand in Hand zu gehen scheinen und so die Voraussetzungen erfüllen, die das Gelingen der Kommunikation sichern sollen. Nach Hofstätter verstehen sich zwei Gruppen *„umso besser, je mehr das Bild des jeweiligen anderen mit dessen Selbstbild übereinstimmt; man wird dann so gesehen, wie man sich selbst sieht“* (ebd.: 30f.). Die Autostereotype der Deutschen stimmen einigermaßen überein mit dem Bild, das die Syrer von ihnen haben. Das gilt auch, wenngleich mit einigen Einschränkungen, für die Autostereotype der Syrer und die deutschen Vorstellungen über das syrische Wesen. Diese Entsprechungen können einen Beitrag zum Gelingen der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschland und Syrien leisten.

Nachdem ich mich in diesem Kapitel mit der Erkundung nationaler Stereotype über Deutsche und Syrer auseinandergesetzt habe, möchte ich in dem nächsten Kapitel die praktische Suche nach den aktuellen Nationalstereotypen über die Syrer in den deutschen Printmedien in den Fokus stellen. Es ist wichtig zu beachten, dass die untersuchten Printmedien aus der Zeit der Krise und des Bürgerkriegs in Syrien stammen, in der meines Erachtens viele negative Stereotype zu beobachten und zu klären sind. Das wird im dritten Kapitel ausführlich dargestellt. Im vierten Kapitel werden die deutschen Nationalstereotype in ausgewählten DaF-Lehrwerken untersucht.

### III. Aktuelle Nationalstereotype von Syrern in deutschen Printmedien

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass die Kultur einer Gesellschaft einen großen Vorrat an Stereotypen vermittelt. Aus diesem Stereotypenvorrat leiten sich auch die publizistisch vermittelten Vorstellungsgebilde her. Da die Vermittlung nur durch Kommunikation ermöglicht wird, soll an dieser Stelle, bevor hier die Bedeutung der Presse für die Verbreitung nationaler Stereotype behandelt wird, auf die Ziele und die Funktionen der Presse und der publizistischen Kommunikationsprozesse hingedeutet werden.

#### *Publizistische Ziele*

An einem publizistischen Kommunikationsprozess sind der Kommunikator (Publizist), die Kommunikation (Aussage) und der Rezipient (Leser), die als drei Schlüsselpositionen publizistischen Geschehens verstanden werden, beteiligt.<sup>270</sup> Publizistische Prozesse sind komplexe Systeme, bei denen der Publizist mit der Kommunikation ein Ziel verfolgt. Dieses Ziel ist auf die speziellen Erwartungen des Rezipienten abgestimmt.<sup>271</sup>

Die Funktionen der geistigen Kommunikation nach Clause sind: Information (Bericht von Tatsachen), Bildung (Erziehungsbestrebungen), Meinungsäußerung (Bildung von Wertmaßstäben und Funktionen) und Einflussnahme.<sup>272</sup>

Ein großer Teil der durch die Presse verbreiteten Inhalte ist somit zielorientiert und intentional. Die Ziele und Absichten bestehen darin, die Empfänger zu informieren, zu bilden und zu belehren; ihre Meinungen, Einstellungen, Denkmuster und Wertvorstellungen sollen beeinflusst werden und man will die Empfänger zu bestimmten Verhaltensweisen veranlassen. Es soll eine bestimmte Wirkung bei ihnen hervorgerufen werden. Darüber hinaus stellt die Presse das Organ der Kontrolle und Kritik des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Geschehens dar.<sup>273</sup> Sie hat, so Prinz, die folgenden politischen Funktionen:

*„Im Rahmen ihrer umfassenden Informationsaufgabe erfüllt die Presse vier politische Funktionen: Sie stellt den Raum der Öffentlichkeit her, sie übernimmt mit der politischen Kontrollfunktion Mitverantwortung am politischen Prozess, sie wirkt an der politischen*

---

<sup>270</sup> Vgl. Pranke 1968: 64.

<sup>271</sup> Vgl. Dröge 1963: 65.

<sup>272</sup> Vgl. Silbermann 1977: 210 zitiert nach Clause 1962.

<sup>273</sup> Vgl. Maletzke 1976: 1.

*Sozialisation mit und sie trägt schließlich zur politischen Bildung allgemein bei“ (Prinz 1970: 195).*

Die Massenkommunikationsmittel, und damit die Presse, liefern dem Menschen Daten, Fakten und Informationen, machen ihm Zusammenhänge verständlich und erweitern somit sein Wissen. Gleichzeitig haben sie einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entstehung, Formung oder Veränderung der menschlichen Meinungen und Einstellungen. Beispiele dafür sind: die politische Beeinflussung durch Propaganda; die Ausprägung des Bildes des Individuums von der Welt, vom Leben und vom Menschen, Einflüsse auf die menschliche Einstellung zur Gesellschaft, zu ihren Aufgaben und Funktionen, zu Institutionen, zur Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft und zu fremden Völkern; die Prägung und Änderung des menschlichen Geschmacks, der Wertvorstellungen, der Moral usw.<sup>274</sup>

Diese Überlegungen sind eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der Rolle, die Stereotype im publizistischen Prozess spielen.

In den nächsten Abschnitten möchte ich den Forschungsstand zu nationalen Stereotypen in Medien wie die Nachrichtenauswahl durch Nachrichtenfaktoren sowie den Stereotypbegriff, dieser Untersuchung benennen. Danach werden die Forschungsinteressen, Hypothesenbildung, methodische Anlage und Ziele der folgenden Untersuchung von Stereotypen in den deutschen Printmedien vorgestellt. In den weiteren Abschnitten wird der Aussage- und Handlungsgehalt der (Auto-und Hetero-)Stereotype nach expliziten Prädikationen diskutiert und bearbeitet.

## **1. Forschungsstand zu nationalen Stereotypen in Medien**

### *Nationale Stereotypisierung in der Presse*

Durch die Zunahme der räumlichen Distanz und der Komplexität der politisch-gesellschaftlichen Ereignisse wird es schwierig, die Zusammenhänge außerhalb der eigenen Landesgrenzen zu erfassen und zu verstehen. Der Presse kommt hier im Zusammenhang mit der Bildung von nationalen Stereotypen eine wichtige Bedeutung zu.<sup>275</sup> So sind die herrschenden Bilder der Nationen voneinander ganz wesentlich durch die Berichterstattung von Auslandsjournalisten geprägt.<sup>276</sup> Es besteht Einigkeit darüber, dass die Einstellungen, die

<sup>274</sup> Vgl. Maletzke 1981: 6ff.

<sup>275</sup> Vgl. Maletzke 1981: 195.

<sup>276</sup> Vgl. Genscher 1981: 7.

Auslandskorrespondenten möglicherweise verbreiten, zu den „*Stereotypen über Länder und Völker von morgen zählen können*“ (Fischer 1982: 9).

1951 stellte Otto Klineberg fest, dass die Zeitungen und andere Medien Stereotype beinhalten, und sie einerseits auf Seiten des Lesers die Neigung verstärken, Angehörige fremder Nationen mit Stereotypen zu beschreiben, andererseits den Leser in seinen stereotypen Vorstellungen von diesen Nationen bestätigen. Klineberg vertrat auch die Meinung, es bestehe kein Zweifel daran, dass die Medien eine sehr große Rolle bei der Verbreitung von Stereotypen spielen und sie in hohem Maße für diese Verbreitung verantwortlich sind.<sup>277</sup>

Zeitungen haben gegenüber anderen Medien eine geringere Vergänglichkeit und ihre Nachrichten ist gründlicher, ausführlicher und durch Kommentierung hervorgehoben. Diese Merkmale haben zur Folge, dass die Informationen durch eine Zeitung das Auslandsbild des Lesers verändern, nicht berühren oder sein Bild von der betreffenden Nation bestärken können.<sup>278</sup> Das ist vor allem dadurch bedingt, dass der Leser in den meisten Fällen die Inhalte der Auslandsberichterstattung nicht nachprüfen kann und sie daher einfach hinnehmen muss.<sup>279</sup> Die Massenmedien bzw. die Presse prägen die Realitätsvorstellungen und Einstellungen der Bevölkerung einer Nation immer dann besonders stark, wenn sich die Berichterstattung auf Ereignisse, Personen oder Sachverhalte bezieht, die den Menschen in ihrer Umgebung nicht unmittelbar zugänglich sind.<sup>280</sup>

Die gegenseitige Wahrnehmung von Völkern und Ländern ist in den vergangenen Jahrzehnten in der Kommunikationswissenschaft zunehmend häufiger untersucht worden<sup>281</sup>.

---

<sup>277</sup> Vgl. Klinebeg 1951: 508.

<sup>278</sup> Vgl. ebd.

<sup>279</sup> Vgl. Merten 1977: 453.

<sup>280</sup> Vgl. Ueckermann/Weiss 1980: 11, 26, 24.

<sup>281</sup> In den 1980er-Jahren dominierten umfassende Inhaltsanalysen zur Repräsentation von Ausländern in Zeitungen die Forschung in Deutschland (Merten 1986 und 1987; Ruhrmann/Kollmer 1987), deren Untersuchungsanlagen in abgewandelter Form auch aktuell noch repliziert werden (Hömborg/Schlemmer 1995; Meißner/Ruhrmann 2000; Wang 2007). Hinzu kommen mehrere ausführliche Inhaltsanalysen von Bildern über andere Länder, die medial vermittelt werden. So untersuchte Pütz 1993 das Italienbild der deutschen Presse. Nafroth hat in ihrer Studie 2002 das Japanbild deutscher Medien in zwei Phasen inhaltsanalytisch erforscht.

Bereits mehrfach erwähnt wurden die Diskursanalysen, die Loew und Pfeifer 1999 für die Berichterstattung über Polen, Russen und Rumänen in deutschen Wochenzeitungen und Zeitschriften durchgeführt haben. Ebenfalls diskursanalytisch angelegt sind die Studien von Dabrowska (1999) und Eschenbach (2000) über Polen- und Norwegen-Stereotype in deutschen Zeitungen. Ein Vergleich von Auto- und Heterostereotypen war das Anliegen der Studie von Müller (2005). Sie hat die Berichterstattung von dänischen und deutschen Tageszeitungen inhalts- und diskursanalytisch untersucht.

Mit einer vergleichsweise weiten Auffassung des Stereotypbegriffs hat Bassewitz (1990) eine richtungsweisende Inhaltsanalyse zu Stereotypen über Deutschland in Pariser Tageszeitungen durchgeführt. In Anlehnung an Bassewitz untersuchte Preisinger (1998) die Frankreichberichterstattung in deutschen Zeitungen und Zeitschriften,

## 2. Stereotype Berichterstattung als Problem und Notwendigkeit

Auch wenn die Art der Nationenstereotype immer von den historischen und aktuellen Beziehungen zwischen zwei Ländern abhängt<sup>282</sup>, finden sich deren Ausprägungen vor allem in den Medien. Durch das gleiche Normensystem, dem Journalisten eines Mediums und ihre Rezipienten normalerweise angehören, kann der Journalist in seiner Berichterstattung bewusst oder unbewusst auf im kollektiven Wissen gespeicherte Stereotype zurückgreifen. Nach Koschwitz kann dies massive Folgen haben:

*„Gerade durch Medien erhalten Stereotype und Vorurteile oft ihr besonderes Gewicht, ihre eigentlichen Verbreitungs- und Wirkungsmöglichkeiten. Allein aufgrund der für sie typischen oder spezifischen Selektions-, Verschärfungs- oder Dramatisierungseffekte bündeln Medien in vielen Fällen die in der gesellschaftlichen Sphäre, der öffentlichen Meinung des Landes latent vorhandenen Klischeevorstellungen und Denkschablonen über andere Völker, Staaten oder Kulturen, verleihen ihnen eine zuweilen übersteigerte Ausdrucksform (etwa als Feindbilder), tragen massiv zu ihrer Erstarrung oder Perpetuierung bei“* (Koschwitz 1986: 95).

Die Verbreitung und Bestätigung von Stereotypen geschieht demnach vor allem medial. Sie lässt sich in einem gewissen Rahmen auch nicht vermeiden, weil Journalisten permanent gezwungen sind, aus der Fülle an Informationen diejenigen auszuwählen, über die sie berichten. Selektivität ist ein zentrales Kennzeichen der Medien – *„(e)ine Rechtfertigung für die Selektion der immer gleichen Aspekte und der dazugehörigen, erwartbaren Bilder ist das jedoch nicht“* (Nitz 2008: 68).

---

indem er deutsche Frankreichkorrespondenten befragte. Crudopf (2000) untersucht Russland-Stereotype in der Berichterstattung einer deutschen Zeitung und eines Nachrichtenmagazins. Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Studien hat Crudopf jedoch nicht bestimmte Stereotype in Artikeln identifiziert, sondern den Einfluss des Nachrichtenfaktors „Negativismus“ gemessen und ihn wegen seiner Dominanz als Stereotyp aufgefasst.

Wernecken (2000) untersucht als relativ junges Spezialgebiet der nationalen Stereotypenforschung die Sportberichterstattung. Auch Müller (2004) zeigte anhand der Berichterstattung über die Fußball-Weltmeisterschaft 1998 in Frankreich in deutschen und französischen Zeitungen und Fernsehsendungen jeweils *„die Existenz eines imaginären Volkscharakters“* (Müller 2004: 535) und dessen Stereotype auf.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Berichterstattung deutscher Medien über mehrere Länder und damit verbundene Stereotypen bisher sowohl diskurs- als auch inhaltsanalytisch untersucht wurde. Wegen differierender Auffassungen des Stereotypbegriffs und unterschiedlicher Methoden sind die Ergebnisse bisher jedoch kaum vergleichbar, stellen gemeinsam aber eine sinnvolle Grundlage für weitere Studien dar.

Siehe auch Addicks u.a. 2012, Büsching 2010, Esau 2007, Meißner/Ruhrmann 2000, Moneta 2000, Moritsch 2002, Mróz 2008, Salden 2010.

<sup>282</sup> Vgl. Quandt 1989; Loew/Pfeifer 2001 b: 246.

Für Stereotype in der Berichterstattung lassen sich mehrere Gründe nennen: Systemimmanent ist der Druck, dem der Kommunikator durch ökonomische Zwänge ausgeliefert ist. Oft und gerade im Auslandsjournalismus fehlen Zeit und Platz für eine differenzierte, hintergründige Berichterstattung. Hinzu kommt der Trend zur Boulevardisierung, der Stereotypisierungen begünstigt: Für einfache, an den Nachrichtenfaktoren „Negativismus“, „Bezug zu Elite-Personen“ oder „Kuriosität“ ausgerichtete Themen finden gerade freie Journalisten schneller Abnehmer als für Hintergrundberichte, die neue Aspekte beleuchten. „(D)urch ihre Prägnanz und Kürze“ eignen sich Stereotype für den Einsatz in den Medien, wo sie „*positive und negative Werturteile diskursiv anwendbar*“ (Loew/Pfeifer 2001a: 9) machen und damit verbreiten.

Diese Verbreitung von Stereotypen vereinfacht wiederum die Arbeit für den Korrespondenten: Er kann „*mit konstanten Einstellungen und Meinungen rechnen [...], die er als Inspiration zu einer bestimmten Aussage vorwegnimmt*“ (Dröge 1967: 141). Durch diesen Mechanismus bewirken die Medien die Dauerhaftigkeit der Stereotype, wobei ihnen „*durch das moralische Gewicht, das die Publizistik als Nachrichtenlieferant genießt*“, eine besonders hohe Glaubwürdigkeit zukommen kann. Hinzu kommen die oft fehlende Reflexion der Stereotype in der journalistischen Arbeit und die geringe Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Kulturen.<sup>283</sup>

Schließlich sind Stereotype auch eine Möglichkeit der Leserbindung: „*Um das Interesse des Rezipienten zu wecken, nehmen sie [Journalisten, Anm. d. Verf.] bereits vorhandenes, meist klischeebehaftetes ‚Wissen‘ als Ausgangspunkt*“ (Nitz 2008: 70).

Die Gründe für die Verwendung von Stereotypen in der Berichterstattung sind vielfältig. Ein Grund ist, dass auch der Journalist als Kind seines Landes im Zuge seiner politischen Sozialisation und Erfahrung nationale Stereotype übernommen hat, die sein Erleben ausländischen Geschehens mitstrukturieren und daher unmittelbar in die Berichterstattung eingehen.<sup>284</sup> Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass der Journalist in einigen Fällen bewusst auf Stereotype zurückgreift. Er tut dies, weil die Leser häufig nicht informiert werden wollen,

---

<sup>283</sup> Vgl. Dröge 1967: 196

<sup>284</sup> Vgl. Bettelheim/Janowitz 1964: 300.

sondern viel mehr Wert darauf legen, dass die Berichterstattung ihr Weltbild, ihre Lieblingsvorurteile und ihr Selbstwertgefühl unterstützt und bestätigt.<sup>285</sup>

Die Zeitungen nehmen demnach aktiv an der Bildung von Stereotypen teil, indem sie sie homogen innerhalb einer Nation verbreiten und die Bürger in ihnen Bestätigung finden. Sie fördern damit die Integration innerhalb einer Nation sowie die Abgrenzung gegen fremde Nationen und verleihen dem Individuum eine erhöhte Verhaltensstabilität sowie Urteilssicherheit in der Begegnung mit Fremden.<sup>286</sup>

Stereotype gehen immer mit der Ideologie und den Werten einer Nation konform und sie treten immer nur im normativen Kontext dieser Ideologien und Werte auf, so dass sie in der Presse als Handlungsinitiatoren und -stabilisatoren eingesetzt werden. Sie werden also missbraucht, um Freunde und Feinde zu rechtfertigen oder zu verurteilen.<sup>287</sup>

### ***Nachrichtenauswahl durch Nachrichtenfaktoren***

*„[K]eine Nachrichtenberichterstattung [kann] auch nur im entferntesten ‚umfassend‘ oder ‚vollständig‘ sein [...]. Ereignisse werden erst dadurch zu Nachrichten, daß sie aus der Totalität und Komplexität des Geschehens ausgewählt werden.“ (Schulz<sup>288</sup> 1976: 8)*

---

<sup>285</sup> Vgl. Schneider 1992: 16.

<sup>286</sup> Vgl. Dröge 1967: 223.

<sup>287</sup> Vgl. Dröge 1967: 225.

<sup>288</sup> Einen noch umfangreicheren Katalog von Nachrichtenfaktoren legte Schulz (1976) vor: Er untergliederte 18 (in späteren Untersuchungen 20) hypothetische Einflussgrößen (Nachrichtenfaktoren) in sechs Faktorendimensionen: Zeit (Faktoren: Dauer, Kontinuität, Thematisierung), Nähe (räumliche, politische und kulturelle Nähe, Relevanz), Status (regionale und nationale Zentralität, persönlicher Einfluss, Prominenz), Dynamik (Überraschung, Struktur, Intensität), Valenz (Konflikt, Kriminalität, Negativismus und Positivismus) und Identifikation (Personalisierung, Ethnozentrismus). Mit einer Inhaltsanalyse der politischen Nachrichten von Tageszeitungen, Hörfunk- und Fernsehprogrammen und einer Nachrichtenagentur untersuchte Schulz an insgesamt elf Tagen die Ausprägung der Nachrichtenfaktoren auf einer vierstufigen Skala und konnte nachweisen, dass einige Nachrichtenfaktoren einen größeren Einfluss auf den Nachrichtenwert eines Ereignisses haben als andere (vgl. Schulz 1976: 32ff.).

Einen entscheidenden Ausbau erfuhr die Nachrichtenfaktorenforschung im selben Jahr mit Galtung und Ruge. Sie machten für die Auslandsberichterstattung acht kulturunabhängige und vier kulturabhängige Ereignismerkmale fest. Die kulturunabhängigen Ereignismerkmale sind: Frequenz, Schwellenfaktor (Intensität), Eindeutigkeit, Bedeutsamkeit, Konsonanz, Überraschung, Kontinuität und Variation. Bei den kulturabhängigen Ereignismerkmalen handelt es sich um: Bezug zu Elite-Nationen, Bezug zu Elite-Personen, Personalisierung und Negativismus) als kulturabhängige Nachrichtenfaktoren (Galtung/Ruge 1970: 269f.).

Staab nennt folgende Nachrichtenfaktoren: räumliche Nähe, politische Nähe, wirtschaftliche Nähe, kulturelle Nähe, Status der Ereignisnation (alle gelten nur bei internationalen Ereignissen), Status der Ereignisregion (nur bei nationalen Ereignissen), institutioneller Einfluss, persönlicher Einfluss, Prominenz, Personalisierung, Kontroverse, Aggression, Demonstration, Überraschung, Reichweite, tatsächlicher Nutzen/Erfolg, möglicher Nutzen/Erfolg, tatsächlicher Schaden/Misserfolg, möglicher Schaden/Misserfolg, Zusammenhang mit Themen, Etablierung der Themen und Faktizität (Staab 1990: 120f.).

Die Kommunikationswissenschaft beschäftigt sich schon lange mit den Fragen, welche Mechanismen die Nachrichtenauswahl steuern und welche Kriterien Journalisten an die Veröffentlichungsnotwendigkeit von Ereignissen anlegen.

Die News-Basis-Forschung untersucht seit den 1960er-Jahren Unausgewogenheiten und bewusste Verzerrungen in der Berichterstattung durch die politische Einstellung der Journalisten. Die politische Einstellung kann laut Kepplinger und anderen dazu führen, dass Informationen, die den eigenen Ansichten oder der redaktionellen Linie entsprechen, hochgespielt werden. Eine Theorie zur Erklärung der Nachrichtenauswahl ist das Framing-Konzept<sup>289</sup>. So argumentieren Brosius und Eps, strukturieren die Beurteilung und führen dazu, dass über bestimmte Ereignisse und deren Eigenschaften auf eine bestimmte Weise berichtet wird.<sup>290</sup>

Am bedeutsamsten ist Staabs Beschreibung der Funktionsweise von Nachrichtenwerten als Kausal- und Finalmodell: *„Nachrichten sind [...] nicht mehr allein als Ursachen, sondern auch als Folgen von Publikationsentscheidungen anzusehen; Journalisten wählen Ereignisse oder Meldungen nicht nur deshalb aus, weil sie bestimmte Eigenschaften (Nachrichtenfaktoren) besitzen, sie sprechen auch Ereignissen oder Meldungen, die sie aufgrund ihres instrumentellen Charakters auswählen, diese Eigenschaften erst zu oder heben sie besonders hervor, um dem jeweiligen Beitrag ein besonderes Gewicht zu geben“* (Staab 1990: 98).

Nachrichtenfaktoren sind demnach nicht nur Selektionskriterien, sondern auch von Journalisten *„bewußt oder unbewußt eingesetzte Mittel, um die Beachtungswürdigkeit von Beiträgen zu steuern“* (Staab 1990: 98). Wird ein Merkmal eines Ereignisses in der journalistischen Arbeit besonders hervorgehoben, steigt die Bedeutsamkeit des Artikels. *„Um seine Entscheidung zu legitimieren, muss er [der Journalist, Anm. d. Verf.] entsprechend viele Nachrichtenfaktoren im Beitrag unterbringen“* (Ruhmann/Göbbel 2007: 8).

Aktuelle Inhaltsanalysen haben ergeben, dass Faktoren wie Visualität und die bildliche Darstellung von Emotionen die Auswahl ebenso beeinflussen können wie traditionelle Nachrichtenfaktoren.<sup>291</sup>

---

<sup>289</sup> Framing-Konzept wird unter anderem in seinem integrativen Potenzial gesehen. Framing wird stellenweise als eine integrative Medientheorie beschrieben, welche auf PR, Journalismus, Medieninhalte und Publikum gleichermaßen anwendbar sein (Vgl. Potthoff 2012:135).

<sup>290</sup> Vgl. Kunczik/Zipfel 2005.

<sup>291</sup> Vgl. Ruhmann/Göbbel 2007: 15

Die vorliegende Studie untersucht die politische und historisierende Themenwahl als möglichen Nachrichtenfaktor in der Berichterstattung über Syrien. Zusätzlich wird untersucht, ob die traditionellen Nachrichtenfaktoren wie z. B. „Negativismus“<sup>292</sup> Einfluss auf die Berichterstattung über Syrer und Syrien haben könnten.

## 2.1 Stereotype, Metaphern und Phraseologismen im Journalismus

### • *Stereotype in der Phraseologie*

Phraseologismen sind Wortverbindungen (Syntagmen), *„die fest gefügt und lexikalisiert sind und vielfach eine [...] ganzheitliche Bedeutung haben, die sich nicht oder nur teilweise aus der Summierung der Einzelbedeutungen ergibt“* (Duden 1998: 579).

In den meisten Fällen sind Phraseologismen konventionalisierte Metaphern, also lexikalisierte Sprachbilder, die dadurch nicht mehr oder nicht mehr ausdrücklich als Metapher wahrgenommen werden; das Eigentliche, Ursprüngliche des Bezeichnenden ist verloren gegangen, deaktiviert; die Verwendung erfolgt unbewusst. Man kann Phraseologismen grob in drei Sorten einteilen: Sie können zum einen eine nominale oder adverbiale Fügung, zum anderen eine verbale Konstruktion darstellen.<sup>293</sup>

Idiome sind durch vermitteltes Wissen motiviert.<sup>294</sup> Um ähnliche Erscheinungen handelt es sich bei solchen Idiomen, deren Motiviertheit auf tradierten, unkritisch übernommenen Wissensbeständen beruht. Derartige klischeehafte Voreingenommenheiten gegenüber bestimmten Personengruppen können unter den Begriff „stereotypes Wissen“ subsumiert werden, z. B.: „die dümmsten Bauern haben die dicksten Kartoffeln“ bedeutet, dass „jmd. mühelos und völlig unverdient erfolgreich ist“. Ein anderes Beispiel: „polnische Wirtschaft“ steht für „Durcheinander, Unordnung“. Die Inferenz ist hier nachvollziehbar aufgrund des in einer bestimmten Sprachgemeinschaft stereotypisierten Wissens darüber, dass z. B. Bauern dumm sind und dass Polen unordentlich ist. In seltenen Fällen können Symbole in Phraseologismen letztlich auf stereotypes Wissen zurückgeführt werden.<sup>295</sup>

---

<sup>292</sup> Laut Kunzick spielt Negativismus in der Auslandsberichterstattung eine entscheidende Rolle und ist für viele Länder der einzige wichtige Nachrichtenfaktor (Kunzick 1990: 17f.).

<sup>293</sup> Vgl. Duden Band 4 1998: 580.

<sup>294</sup> Vgl. auch das sog. Bildungswissen.

<sup>295</sup> Vgl. Dabrovol'skij/Piirainen 1997: 117.

## • Funktionen der Metapher

Grammatisch lassen sich Metaphern in drei zentrale Gruppen unterscheiden: Substantivmetapher, Adjektivmetapher und Verbmeter.<sup>296</sup>

Die Metapher ist ein mentales „Werkzeug“ für den Umgang mit abstrakten Zusammenhängen. Sie fokussiert einen Aspekt dieses Zusammenhangs, appelliert an die Vorstellungskraft und dient damit der Veranschaulichung. Als ästhetischer Reiz, der Dichtung ähnlich, dient die Metapher der kreativen Anwendung und Verbreitung von Sprache, der Inszenierung eines Textes. Auf psychologischer Ebene kann sie Emotionen vermitteln und aktivieren. Da Emotionen keine sinnlich wahrnehmbare Struktur haben, bedürfen sie zu ihrer Identifikation, Strukturierung und Kommunikation der Metaphern. Eine Metapher kann dazu dienen, Handlungen zu stimulieren. Nach dem römischen Rhetoriker Cicero haben Metaphern zudem die Funktion, Leerstellen im Lexikon auszufüllen.<sup>297</sup>

### *Funktionen der Metapher im Journalismus*

Im Journalismus erfüllen Metaphern folgende Funktionen:

1. Verständlichkeit durch Veranschaulichung: Metaphern werden als stilistische Strategien der Vermittlung bezeichnet<sup>298</sup>. Sie sollen auch im Journalismus schwierige Zusammenhänge durch bekannte Bilder vermitteln.<sup>299</sup>
2. Verstärkung einer Aussage: Eine Metapher kann der Verstärkung eines Begriffs und der damit verbundenen Aussage dienen.
3. Wertung: Durch Metaphern werden Wertungen vorgenommen, mit denen die sachliche Aussage in einen größeren Zusammenhang eingeordnet wird.<sup>300</sup> In dieser Funktion erhält die Metapher eine emotionale Qualität und ist daher manipulativ nutzbar<sup>301</sup>. Mit ihr besitzt der Autor oder Journalist „*das adäquate Mittel, [...] über den deskriptiven Bereich hinaus Position zu beziehen*“ (Küster 1978: 110).

---

<sup>296</sup> Vgl. Gehr 2014: 19 und Kohl 2007: 46ff.

<sup>297</sup> Vgl. ebd. 2007: 61-71.

<sup>298</sup> Vgl. Rust 1984: 43

<sup>299</sup> Vgl. Ahlke/Hinkel 1999b: 37.

<sup>300</sup> Vgl. Kurz 2010: 251.

<sup>301</sup> Vgl. Küster 1978: 99f.

4. Ästhetischer Reiz: „*Metaphorik ersetzt zur Beweisführung oder Belegdarsellung sehr oft das trockene Argument, da die Details ohnehin durch Nachricht oder Bericht bekannt sind*“ (Kurz 2010d: 251). Die Funktion der Ästhetik dürfe nicht dazu führen, Metaphern als bloßen Redeschmuck und Überhöhung des Altbekanntes zu missbrauchen. Für ein Kamel synonym „das Wüstenschiff“ zu sagen, sei journalistisch überflüssig.<sup>302</sup> Auch Ahlke und Hinkel weisen darauf hin, dass bei der Verwendung von Metaphern eine inhaltliche Motivation gegeben sein müsse.<sup>303</sup>

#### • **Metaphorischer Vergleich und metaphorische Wortfelder**

Der Vergleich ist „*eine explizite Verbindung von zwei Vorstellungen oder Begriffen, die nicht identisch sind, aber [...] in einem oder mehreren Aspekten eine Ähnlichkeit aufweisen [...]*“ (Kohl 2007: 73). Der Vergleich wird vorwiegend gekennzeichnet durch die Konjunktionen „wie“ oder „als“. Die Konjunktion „als“ tritt meist in Verbindung mit dem Konjunktiv II auf und schafft dadurch eine gedankliche, irreale Konstruktion. Der Vergleich kann auch mit den Verben „gleichen“, „ähneln“ und „entsprechen“ gebildet werden. Der bildliche Vergleich findet in zahlreichen Kommunikationsformen Anwendung, sei es in der Alltagssprache, in der Satire, in der Literatur, in der Filmkunst, in der politischen Stellungnahme ebenso wie in der politischen Propaganda.

Lexeme und Wendungen, die einem gleichen Oberbegriff zugeordnet werden können, lassen sich in „thematische Wortfelder“ gruppieren: So sind „Panzer“, „Kampfflugzeuge“ und „Waffen“ Substantive des Wortfelds „Krieg und Militärwesen“, die verbalen Konstruktionen „massive Angriffe abgewehrt“, „Spirale der Gewalt“ lassen sich ebenfalls diesem Wortfeld zuordnen. Voraussetzung für eine Gruppierung der Lexeme und Wendungen ist ein gemeinsamer Kontext, eine Kongruenz in mehreren inhaltlichen Aspekten. Die Übertragung solcher Szenarien auf einen politischen Vorgang ist im Journalismus ein ständig angewandtes rhetorisches Mittel. Die häufigsten Wortfelder für Metaphern sind „Militärwesen“, „Der menschliche Körper“, „Verkehrswesen“, „Handwerk“, „Religion“, „Zoologie“, „Wirtschaft“, „Kultur und Unterhaltung“, „Theater/Musik“.<sup>304</sup> Diese Wortfelder werden bei der Analyse der Printmedien von hoher Bedeutung und großem Nutzen sein (s. Kapitel III.6.2).

---

<sup>302</sup> Vgl. Schneider 1984: 169.

<sup>303</sup> Vgl. Ahlke/Hinkel 1999b: 7.

<sup>304</sup> Vgl. Gehr 2014: 117.

### • Gefahren bei der Verwendung von Metaphern und Phraseologismen

Metaphern und Phraseologismen haben auf der einen Seite eine rhetorische und ästhetische Funktion, aber auf der anderen Seite gelten sie als Gefahr der Routine, der Meinungsverschleierung und der Belanglosigkeit. Hier werden diese Gefahren ausführlich erläutert.

*Gefahr der Routine:* Wie u. a. Kurz feststellt, werden Metaphern in der Kommunikation „*zusehends sinnentleert und dann bald völlig gedankenlos verwendet*“ (Kurz 2010b: 100). Oftmals handelt es sich um konventionelle Metaphern, die der Nutzer so verinnerlicht hat, dass er sie als solche gar nicht mehr wahrnimmt, etwa „*wenn ein Bürgermeister in öffentlicher Rede bedauert, dass ‚die Schattenseite unserer Stadt die vielen baumlosen Straßen‘ sind [...]*“ (Pruys 1994: 83). Verantwortlich für diese Stilblüte ist die standardisierte und daher unbedacht verwendete Metapher „Schattenseite“ (für „Problem/Nachteil“), die hier aber nicht existieren kann, weil die Bäume, die eigentlich Schatten spenden, am Straßenrand fehlen.

*Gefahr der Meinungsverschleierung:* Gefährlich ist die Verwendung von Metaphern und Phraseologismen außerdem, wenn sie versuchen „*einen tiefsinnigen Inhalt vorzutäuschen*“ (Reiners 1959: 112) oder zu verschweigen, „*was tatsächlich gesagt werden soll*“ (Pruys 1994: 10). Um das zu erreichen, bedienen sich die Autoren allgemeiner, unbestimmter Wendungen, von denen die meisten „aus der Rumpelkammer“ stammen (Reiners 1959: 63). Wie Reiners es in seiner Stilfibel beurteilt (ebd. 51), liegt dieser Taktik oft ein Mangel an Meinung oder Erfahrungen zugrunde, „*der durch die Unbestimmtheit des Ausdrucks verhüllt werden soll*“. Für Hugo Pruys (1994: 9f.) dagegen drücken sich hierbei eindeutig „*Opportunismus und Feigheit*“ aus.

*Gefahr der Belanglosigkeit:* Daran anknüpfend stimmen viele Phraseologismen in ihrer oberflächlichen Beschreibung zwar „*im Prinzip, geben aber die ganz spezielle und eigene Gedankenverbindung des durch sie Beschriebenen nicht wieder*“, betont Mothes (2007: 227). „*Sie werden als allzu bekannt überlesen und als Beschreibung kaum noch wahrgenommen*“ (ebd.). Dadurch machen sie einen Text nicht nur monoton, sondern verursachen zudem, „*auch wenn andere Teile der Aussage Neues mitteilen mögen, ein Gefühl der Übersättigung. Sie suggerieren dem Rezipienten die Vorstellung, nicht nur die stereotypen Aussageteile, sondern die gesamte Aussage zu kennen, also nichts Neues zu lesen oder zu hören*“ (Kurz 2010b: 100).

Aus diesem Umstand entfaltet Kurz gar ein gesellschaftliches Problem: „Insofern gehören sie zu den subtilen sprachlichen Indizien von Uniformität journalistischer Kommunikation und damit auch zu den tieferen Ursachen der Stagnation geistigen Lebens und der Politiker- und Politikverdrossenheit“ (ebd.). Auch Pöttker (2010b: 46) ist eine solche unverbindliche Darstellungsweise ein ethisch-politisches Dilemma: „Durch das Einrasten in diese fertige Sprach- und Denkform, die durch den häufigen Gebrauch der Wendung zur Gewohnheit geworden ist, wird der Leser dazu verleitet, über Sachfragen, die zur Debatte stehen [...], hinwegzugehen, ohne sich selbst ein Urteil darüber zu bilden. Wenn der Leser sich dennoch darum bemühen würde, könnte er zu dem Ergebnis kommen, dass sich gerade hinter stereotypen Bekräftigungen Unsicherheiten [derjenigen] verbergen, die sie benutzen“, was wiederum an die zuvor erwähnte Gefahr der Meinungsverschleierung anknüpft.

#### • **Konzeptuelle Metaphern der Syrien-Berichterstattung in deutschen Printmedien**

Wenn man das Pressematerial der Syrien-Berichterstattung untersucht, sind viele Ausdrücke über Krieg und Militärwesen u.a. zu finden. Lakoff und Turner (1989) sprechen über begriffliche Domänen (conceptual domains). Sie verwenden die Termini „Quellendomäne“ (source domain) und „Zieldomäne“ (target domain). In einer begrifflichen Metapher wird die „Zieldomäne“ mit Hilfe der „Quellendomäne“ verstanden.

Die Zieldomäne in dieser Untersuchung ist die Politik – Politik sowohl im Allgemeinen als auch in den einzelnen Details des Kriegs. Um von dieser Zieldomäne sprechen zu können, gebrauchen die Journalisten und Politiker, deren Wörter in den Artikeln wiedergegeben werden, hauptsächlich die begrifflichen Domänen Krieg und Militärwesen als Quellendomänen.

## **2.2 Sprache und Darstellungsformen der Zeitung (journalistische Textsorten)**

Zeitungen gehören zusammen mit Büchern zweifelsohne zu den klassischen, traditionellen Medien, die sich jedoch zunehmend gegen andere Informationsquellen wie Fernsehen oder Internet durchsetzen müssen. Dennoch sind Zeitungen fester Bestandteil in der alltäglichen Beschaffung und Weitergabe von Informationen und einer der wichtigsten Werbeträger.

### **Darstellungsformen der Zeitung**

Die im Diagramm dargestellten Textsorten kommen in Zeitungen häufig zum Einsatz.

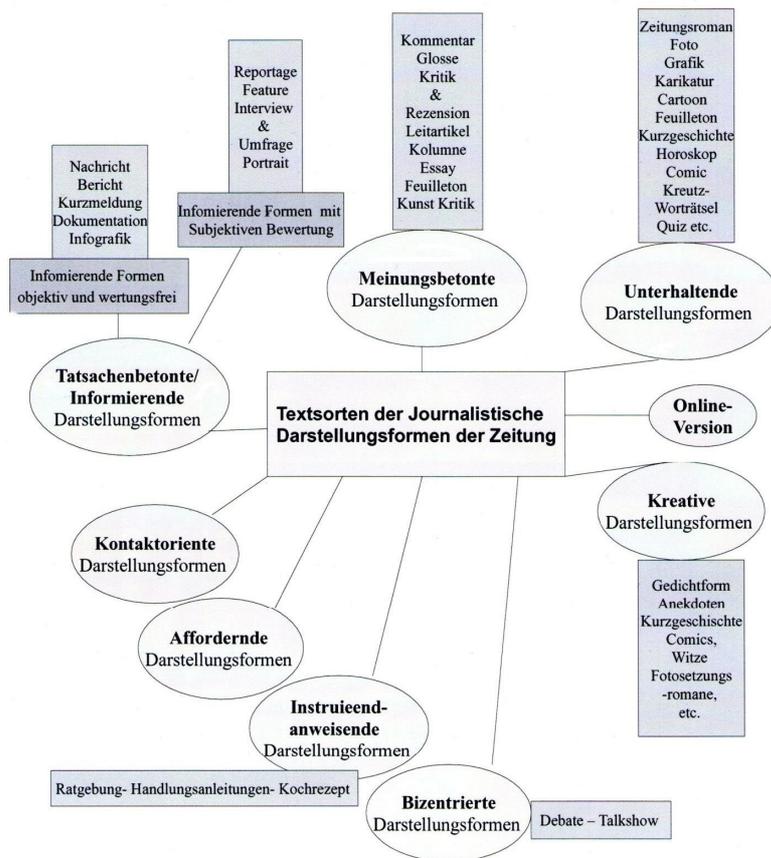


Abb. III. 1: Darstellungsformen der Zeitung (eigene Darstellung in Anlehnung an La Roche 1992, Mast 1994, Ruß-Mohl 2003, Weischenberg 2006)

## Informierende Darstellungsformen

*Nachricht:* „Die Nachricht ist eine direkte, auf das Wesentliche konzentrierte und möglichst objektive Mitteilung über eine neues Ereignis, das für die Öffentlichkeit wichtig und/oder interessant ist.“ (Schwiesau/Ohler 2016: 2). Als informierende Darstellungsform ist die Nachricht wie ein auf der Spitze stehendes Dreieck aufgebaut: Nach dem Höhepunkt folgen die näheren Umstände und zur Spitze hin die Einzelheiten.

*Bericht:* Der Bericht taucht in allen Ressorts auf. Besonders Hintergrund- und Korrespondentenberichte spielen in der Tageszeitung eine große Rolle.

*Reportage:* Die Reportage ist zwar im Kern ebenfalls eine Nachricht, lebt aber von persönlichen Erlebnissen und enthält Handlungen. Die Reportage zeichnet ein Wechsel der Perspektiven aus. Dazu werden Menschen nach ihren Meinungen befragt, um das Thema aus möglichst vielen Blickwinkeln zu beleuchten und daraus eine Analyse zu entwickeln. Im Gegensatz zu Nachricht und Bericht ist die Reportage nicht nach dem Prinzip abnehmender Wichtigkeit gegliedert. Da

sie Informationen und Unterhaltung zugleich sein soll, müssen auch im hinteren Teil noch interessante Details enthalten sein, um zum Weiterlesen zu animieren.

*Interview und Umfrage:* Meinungsumfragen haben immer dann Hochkonjunktur, wenn Ereignisse oder Entscheidungen anstehen, die für die Öffentlichkeit von weitreichender Bedeutung sind. Auch Interviews fragen danach, wie bestimmte Personen einen Sachverhalt einschätzen.

### **Meinungsäußernde Darstellungsformen**

In der Meinungsäußerung nimmt der Verfasser zu einem bestimmten Problem oder Ereignis Stellung. Er sagt seine subjektive Meinung, die auch als solche gekennzeichnet wird.

*Kommentar:* Alles, was eine Nachricht (allerdings hard news) wert ist, kann grundsätzlich auch Stoff für einen Kommentar sein. Kommentieren bedeutet Einfluß nehmen und Verantwortung tragen.

*Glosse:* Die Glosse gilt als Darstellungsform und zählt deshalb zur hohen Schule der Publizistik. „*Durch Ironie zu wirken statt durch direkte Bezeichnung der Umstände ist das am häufigsten verwendete Stilmittel der Glosse.*“ (La Roche 2013:181)

*Kritik und Rezension:* Ähnlich wie bei der Glosse kommt der Sprache hier eine besondere Bedeutung zu: Sprachspiele sind ebenso erlaubt wie der Einsatz stilistischer Mittel.

### **Unterhaltende Darstellungsformen**

*Zeitungsroman und Kurzgeschichte:* Besonders geeignet für den schnelllebigen Zeitungsinhalt ist die Kurzgeschichte, eine literarische Form, die sich für die Zeitung besonders anbietet. Nicht zuletzt deshalb wurden die amerikanischen „short stories“, die als Ursprung der Kurzgeschichte gelten, überwiegend in Zeitungen publiziert. *Bildliche Darstellungsmittel:* Die Funktion von Fotos, Grafiken und Zeichnungen geht über die bloße optische Auflockerung hinaus. Nicht umsonst behauptet ein Sprichwort: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“.

Aus den informierenden und den Meinungsäußernden Darstellungsformen werden die Texte ausgewählt zur Analyse der Nationalstereotype über Syrien und Syrer in den deutschen Printmedien.

### **3. Auswahl von Stereotypen in dieser Untersuchung und Anlass der Unterbrechung** *Stereotypbegriff dieser Untersuchung*

Da aus den bisherigen Studien kein allgemeingültiger Stereotypbegriff hervorgegangen ist und keine für die vorliegende Studie geeignete Definition zu entnehmen war, war es notwendig, einen eigenen Stereotypbegriff zu entwickeln und diesen auf Syrien zu beziehen. Dafür waren folgende Überlegungen konstitutiv:

1. Syrien-Stereotype sind Aussagen, die bestimmte Zustände, Eigenschaften oder ein bestimmtes Verhalten als typisch für Syrien und Syrer markieren. Sie entsprechen den Vorstellungen und Einstellungen der Rezipienten, weil sie als kollektives „Wissen“ über Syrien in der Öffentlichkeit weitgehend anerkannt sind. Der „syrische Flüchtling“ ist deshalb ebenso wie der „palästinensische oder irakische Flüchtling“ ein Stereotyp, während der „französische Flüchtling“ oder der „deutsche Flüchtling“ keine Stereotype im heutigen politischen Kontext sind.
2. Ein Stereotyp ist nicht im Einzeltext, sondern erst durch dessen Wiederholung im zeitlichen Verlauf erkennbar. Für die Identifikation von Stereotypen in der journalistischen Berichterstattung ist Vorwissen nötig und Rückgriff auf bisherige Studien und eigene Beobachtungen sinnvoll.
3. Stereotype können explizit, aber auch implizit geäußert werden. Sie sind allgemein verbreitete Vorstellungen, die im Text zum Ausdruck kommen. Implizite Stereotype können an typischen Bildern erkannt werden.
4. Stereotype können im Artikel ineinander übergehen. Es ist auch möglich, dass die Beschreibung eines Sachverhalts mehrere Stereotype evoziert.
5. Stereotype werden auch transportiert, wenn das Gegenteil des stereotypen Sachverhalts berichtet wird.
6. Stereotype werden nicht per se negativ aufgefasst. Ein Stereotyp kann eine positive oder negative Wertung beinhalten.

Es geht in dieser Studie nicht darum, eine falsche oder verzerrte Syrienberichterstattung nachzuweisen. Vielmehr soll der strukturelle Einsatz von Stereotypen betrachtet und seine

möglichen Konsequenzen sollen verdeutlicht werden. In Anlehnung an Todorova gilt zudem, dass nicht alle Negativzuschreibungen falsch sind, nur weil sie negativ sind:

*„Nicht nur sind Stereotypen – ob positiv oder negativ – nicht notwendigerweise falsch; noch öfter basieren sie auf wahren und beobachteten Merkmalen. Es sind nicht die Inhalte dieser Merkmale, die ich hinterfrage, sondern ihr Status und ihre Funktion als Stereotyp, d.h. die exzessiven und festgelegten Verallgemeinerungen, die auf der Grundlage von individuellen oder kollektiven (wenn auch realen) Merkmalen gemacht werden, und die daraus folgenden Instrumentalisierungen dieser Stereotypen für individuelles oder kollektives Handeln“* (Todorova 2002: 488).

In Anlehnung an bisherige Untersuchungen und im Rückgriff auf die Definitionen von Stereotypen in Kapitel I.1.1 und in Kapitel I.1.1.7 wird unter einem Stereotyp eine wiederkehrende Aussage über eine soziale Gruppe oder einzelne ihrer Mitglieder verstanden, die eine Zuschreibung als typisch denotiert (explizites Stereotyp) oder über den Rückgriff auf allgemein verbreitete Vorstellungen Rückschlüsse auf die gesamte Gruppe konnotiert (implizites Stereotyp). Charakteristisch für Stereotype ist, dass sie auch komplexe Zusammenhänge auf eine einfache Formel reduzieren und bei Bestätigung einer bereits tradierten Einschätzung ohne Begründung auskommen. Stereotype können eine Wertung beinhalten oder Anlass zu einer Bewertung geben, aber auch wertneutral auftreten. Nationenstereotype beziehen sich auf ein Land oder seine Bevölkerung. Untersucht werden Syrien-Stereotype, d.h. Zuschreibungen über das Land Syrien oder die Syrer, die folgende Formen haben oder entsprechend formelhafte Aussagen wiedergeben: „(Alle) Syrer sind Flüchtlinge“ / „Syrien ist das Land des Bürgerkriegs“.

Die Liste der zu untersuchenden Stereotype gründet auf bisherigen Studien wie z. B. der Studie von Bubenhofer. Die Studie hat die GeoCollocations<sup>305</sup> zu Visuelle Korpusanalyse den Raum Naher Osten umfasst gleich mehrere Brennpunkte politischer Berichterstattung in den ersten Jahrehälfte 2013. Einer dieser Brennpunkte des Nahen Ostens ist Syrien. Die GeoCollocations-Studie von Bubenhofer unterstützt meine Auswahl der vorgefassten Stereotypen der vorliegenden Untersuchung, weil sie auch Begriffe nennt, die für meine Studie relevant sind,

---

<sup>305</sup> Als collocation (von lat. collocatio: „Stellung, Anordnung“, als Fachbegriff jedoch von det. Kollokation) bezeichnet man in der Linguistik das gehäufte benachbarte Auftreten von Wörtern, wie auch immer ihr gemeinsames Auftreten zunächst begründbar sein mag. Aus: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kollokation> (Stand: 01.06.2015).



- „Das Ende einer 40 Jahre langen Diktatur könnte schneller kommen als erwartet.“ (Die Welt, 21. Juli 2012, S.3)
- „Angesichts der gefährlichen Lage wird der Ruf nach Sanktionen immer lauter.“ (SZ, 27. April 2011, S. 4)
- „Die Europäische Union verschärfte erneut ihre Sanktionen.“ (Die Welt, 24. Juli 2012, S. 1)
- „Unterdessen bereitete die EU am Freitag unabhängig von den UN weitere Sanktionen gegen Syrien vor.“ (FAZ, 21. Juli 2012, S. 1)
- „Mitglieder des Rates sah Sanktionen gegen das Regime in Damaskus vor“ (FAZ, 20. Juli 2012, S. 5)
- „Schärfere Sanktionen gegen das Regime Baschar al Assads [...]“ (FAZ, 07. Juli 2012, S. 5)
- „Für Flüchtlinge seien die Grenzen aber offen, teilte Ankara mit. Mehr als 120 000 Syrer sind nach UN-Angaben bereits in den Nachbarländern als Flüchtlinge registriert.“ (SZ, 30. Juli 2012, S. 1)
- „Die Mehrheit der rund 700 000 Kriegsflüchtlinge aus Syrien befinden sich nach Informationen des UN-Flüchtlingshilfswerks im Libanon, in Jordanien und in der Türkei.“ (FAZ, 30. Januar 2013, S. 2)
- „Die USA und andere westeuropäische Staaten machen Russland verantwortlich für das fortdauernde Blutvergießen in Syrien.“ (Die Welt, 09. Juli 2012, S. 7)
- „Es muss endlich das Blutvergießen einstellen und umfassenden sowie ungehinderten humanitären Zugang in Syrien ermöglichen.“ (KNA, 06. Juli 2012)
- „Das Blutvergießen in Syrien dauert an.“ (FAZ, 02. Januar 2013, S. 2)

Nach diesen Vorarbeiten werden in der vorliegenden Studie die Existenz und Eigenschaften folgender Stereotype über Syrien und Syrer untersucht:

- Bürgerkrieg
- Märtyrertum
- Massaker
- Demonstration
- Diktatur
- Sanktion
- Flüchtling

Diese Zuschreibungen haben gemeinsam, dass sie in den Satz „... ist typisch für Syrien bzw. Syrer“ eingesetzt werden können und als zutreffend akzeptiert bzw. in der Öffentlichkeit weitgehend anerkannt sind, weil sie Teil des kollektiven „Wissens“ über Syrien bzw. Syrer zu sein scheinen. Da sie in der Berichterstattung in unterschiedlicher Intensität wiederholt auftauchen, prägen sie als Stereotype über Syrien bzw. Syrer das Bild des Landes.

### *Auswahl der als Stereotype bezeichneten Ausdrücke*

in meinem untersuchten Korpus stellen die Geo-Collocations<sup>306</sup> eine sehr wichtige Quelle für die ermittelten Nationalstereotype dieser Studie dar.

Die ausgewählten überprüften Ausdrücke sind: Bürgerkrieg, Märtyrertum, Massaker, Demonstration, Diktatur, Sanktion, Flüchtling.

Sie gelten alle als Geo-Kollokationen in Form von ‚Syrien – Bürgerkrieg‘, ‚Syrien – Märtyrertum‘, ‚Syrien – Massaker‘, ‚Syrien – Demonstration‘, ‚Syrien – Diktatur‘, ‚Syrien – Sanktion‘, ‚Syrien – Flüchtling‘.

Zur Überprüfung der sieben genannten Begriffe als Stereotype ist eine Orientierung an Kapitel I.1.4 und Kapitel I.1.6 zu beachten. Da in dem untersuchten Korpus zu wenig Adjektive über Syrer und Syrien zu finden waren, wie Kapitel II zeigt, boten diese häufig zu findenden Begriffe als Norm eine gute Möglichkeit, ein Bild über Syrien in den deutschen Medien zu erfassen.

Außerdem umfassen diese Begriffe nach Kapitel I.1.4 und Kapitel I.1.6 einige Funktionen, die im Normalfall ein Stereotyp erfüllen soll.

Die untersuchten Begriffe Bürgerkrieg, Märtyrertum, Massaker, Demonstration, Diktatur, Sanktion, Flüchtling haben den Zweck einer Denkökonomie und der „Verteidigung“ der Persönlichkeit des Einzelnen: „*The Systems of stereotypes may be the core of our personal tradition, the defenses of our Position in Society*“ (Lippmann 1949: 95).

Sie gelten nach der „Stereotyp“-Definition<sup>307</sup> als vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil, festes, klischeehaftes Bild<sup>308</sup>.

---

<sup>306</sup> Geo-Collocations sind sprachliche Äußerungen, die auf geografisch lokalisierbare Orte (Ortschaften, Landschaften, Regionen, Länder, Kontinente etc.) referieren und als Toponyme bezeichnet werden. Sie sind beispielsweise in der medialen Berichterstattung oder in massenkommunikativ vermittelten politischen Diskursen besonders häufig und daher, da massenmedial vermittelt, prägend für unsere Wahrnehmung der Welt. Um typische sprachliche Attributionen zu Toponymen zu berechnen, schlägt Bubenhofer ein einfaches Verfahren vor: Berechnet werden ‚Geo-Collocations‘, verstanden als Spezialform von Kollokationen (Manning/Schütze, 2002: 172), bei denen mindestens die Basis der Kollokation ein Toponym ist. (vgl. Bubenhofer 2014: 3) Die Kollokation ‚Syrien – Bürgerkrieg‘ wäre ein Beispiel für solche Geo-Collocations. Auch der Kollokator selber kann wiederum ein Toponym darstellen, beispielsweise in der Geo-Collocation ‚Syrien – Damaskus‘. Zudem bietet es sich an, die Daten auf Karten darzustellen, um Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und den geografischen Daten herzustellen (vgl. ebd.)

<sup>307</sup> s. Kapitel I.1.1. und Kapitel I.1.7

<sup>308</sup> Vgl. Duden 2006 [CD-ROM]

Außerdem erfüllen diese Begriffe eine Ordnungs- und Orientierungsfunktion, da sie Komplexitäten reduzieren und klare Abgrenzungen schaffen. Sie erreichen diese durch das Mittel der Reduktion, also durch Vereinfachung.

Die ausgewählten Begriffe beinhalten wie das Stereotyp eine emotional geladene Wertung und können positiv oder negativ bewertet werden.

Aber bei den meisten untersuchten Begriffen ist eine wichtige Unterscheidung der Stereotype in Selbst- und Fremdbilder, die sich gegenseitig bedingen, nicht deutlich zu finden, nur z.B. bei Bürgerkrieg  $\neq$  Frieden, Diktatur  $\neq$  Demokratie. Bei den anderen Begriffen wie z.B. Märtyrertum, Massaker, Demonstration, Sanktion, Flüchtling findet man keine direkten Antonyme.

Die Begründung der Auswahl dieser Ausdrücke liegt in der Bedeutung ihrer Inhalte und sie sind die am häufigsten verwendeten Begriffe der untersuchten drei Printmedien und der Fachagentur im Zeitraum der Untersuchung. Aus diesem Grund wurden sie ausgewählt und in meiner Studie eingeführt, um weiter damit zu arbeiten und sie zu analysieren. Da sie häufig in den Printmedien zu finden sind, liefern sie dem Leser erste Eindrücke und Bilder sowie Stereotype über Syrien.

Diese Begriffe gelten als Geo-Kollokationen über Syrien und in meiner Studie als Nationalstereotype.

### ***Unterscheidung zwischen Kollokationen und Stereotypen***

In diesem Abschnitt wird der Unterschied zwischen Kollokationen<sup>309</sup> und Stereotypen geklärt.

---

<sup>309</sup> Die Kollokation besteht meist aus einer Kombination von Substantiv und Attribut, wobei bestimmte Attribute – oft aus dem Bereich der Ideologismen – immer wieder vorkommen. Besonders auffällig sind Kollokationen mit dem Attribut *sozialistisch* wie *sozialistische Betriebe*. Kollokationen von Substantiven wie *Sozialismus und Frieden* haben die Funktion, zwei Bereiche miteinander zu koppeln, um den Eindruck einer Einheit zu erwecken (vgl. Siewert, 2004: 149).

Darüber hinaus ist in Bezug auf DaF das Erscheinen des Kollokationswörterbuchs von Quasthoff (2011) festzuhalten, das auf der Grundlage des im Projekt Deutscher Wortschatz ([www.wortschatz.uni-leipzig.de](http://www.wortschatz.uni-leipzig.de)) entstandenen Korpus erarbeitet wurde, in dem jedoch neben den Kollokationen im engeren Sinne auch viele syntagmatische Wortverbindungen verzeichnet werden. Es sind viele syntagmatische Wortverknüpfungen zu finden (Kollokationen im weiteren Sinne), wobei bedauerlicherweise die typischsten Kollokationen im engeren Sinne noch nicht erfasst wurden. Erwähnenswert ist auch eine Webseite (<http://www.kollokation.at>), die im Zusammenhang mit einem Projekt zum Vergleich der deutschen und italienischen Kollokationen entstanden ist und auf der verschiedene Arten von Kollokationstypen sowohl unter dem morphosyntaktischen als auch unter dem semantisch-begrifflichen Aspekt unterschieden werden (vgl. Targońska, 2014: 137).

Kollokationen bilden einen wesentlichen Bestandteil des Vokabulars jeder (zumindest indoeuropäischen) Sprache. In der Wissenschaft existiert ein breites und ein enges Verständnis der Kollokationen. Aus diesem Grund bezeichnet Reder Kollokationen als „eine Kategorie mit unscharfen Grenzen“ (Reder 2006a: 373). In der ersten Konzeption, die auch als syntaktische bzw. frequenzorientierte Auffassung des Kollokationsbegriffs bezeichnet wird, stellen Kollokationen frequente syntagmatische Wortverbindungen dar, bei denen keine spezifische Beziehung zwischen den Gliedern vorliegen muss. In dieser Auffassung wird keine hierarchische Struktur der Kollokationen angenommen, es wird nicht zwischen dem bestimmenden und dem bestimmten Glied der Kollokation unterschieden. Die Grundlage für diese Auffassung bilden Arbeiten der Vertreter des Britischen Kontextualismus (z.B. Firth<sup>310</sup> 1957).

Dieses Verständnis der Kollokationen ist charakteristisch für die Korpuslinguistik; hier können folgende syntagmatische Wortverbindungen als Kollokation gedeutet werden:

einen Brief schreiben / Kaffee und Kuchen / ein junger Passagier<sup>311</sup>

Kollokationen bilden in diesem Verständnis eine Untergruppe der Phraseologismen im weiteren Sinne und stehen zwischen freien und idiomatischen Wortverbindungen. Sie stellen konventionelle Wortverbindungen bzw. konventionelle Syntagmen dar<sup>312</sup>.

Zu den Gründen für das häufige gemeinsame Auftreten der Wortpaare oder ihrer inhaltlichen Kombinierbarkeit gehören: die enge semantische Beziehung, ein enger Zusammenhang des Sachverhalts sowie Phraseologie und Stereotype.

In der Linguistik werden Stereotype zunächst und vor allem mit auffälligem formelhaftem Sprachgebrauch im Zusammenhang gebracht, der sich von usuellen Kollokationen über ‚feste‘ Syntagmen bis zu Sprichwörtern erstreckt<sup>313</sup>. Socker ist auch der Auffassung, dass Kollokationen eine Möglichkeit bieten, z.B. soziale Stereotype sprachlich zu erfassen.<sup>314</sup>

Im untersuchten Korpus konnte eine Vielzahl von Kollokationen festgestellt werden, die in dieser Häufung als Teil einer konzeptuellen Stereotypie bezeichnet werden können, die auch als

---

<sup>310</sup> John Rupert Firth (1890-1960) gilt als Begründer der Kollokationsforschung und als derjenige, der den Kollokationsbegriff ohne klare Definition eingeführt hat; stattdessen führte er einige Beispiele an.

<sup>311</sup> Vgl. Targońska 2015: 3-25

<sup>312</sup> Vgl. Szulc 1971, Targońska 2015: 6

<sup>313</sup> Vgl. Gülich 1978, Feilke 1989, 1994, Lehr 2001: 154

<sup>314</sup> Vgl. Socker 2005: 83

Stilmittel wirkt. Mit anderen Worten werden Kollokationen angeführt, in denen die jeweiligen Stereotype verkapselt sind.

### *Anlass der Untersuchung*

Die wichtigsten Tiefpunkte der arabisch-europäischen Beziehungen im 21. Jahrhunderts sind unter anderem die Ereignisse des 11. September, der Irakkrieg<sup>315</sup>, und die arabischen Revolutionen, der sogenannte „Arabische Frühling“.

#### • *Die Ereignisse des 11. September 2001*

Die Terrorangriffe des 11. September auf das World Trade Center und das Pentagon wirkten nachhaltig auf die Bedrohungswahrnehmung der Öffentlichkeit in den USA. Sie führten zur tiefsten Erschütterung der amerikanischen Nation seit den Angriffen auf Pearl Harbor im Jahr 1941. Die Antwort der USA auf die Anschläge war eindeutig: Das Terrornetzwerk Al-Qaida und seine Unterstützer müssten radikal und weltweit bekämpft werden.<sup>316</sup> Außerdem setzte der Terror des 11. September eine Gruppe von Schlagwörtern wie „Kampf der Kulturen“, „Feindbild Islam“<sup>317</sup> und „Generalverdacht“ auf die politische Agenda. Diese Begriffe prägten fortan die Debatte. Die Thematisierung des Islam appelliert an rassistische Vorurteile, wobei die Ankläger auf das antidemokratische Potential des Islam verweisen und darauf beharren, dass diese Probleme nicht aus falsch verstandener politischer Korrektheit verschwiegen werden dürften.<sup>318</sup>

In Bezug auf die deutsch-islamischen Beziehungen bestätigt Sen, dass die Terroranschläge des 11. September direkte Auswirkungen auf die Situation der Muslime in Deutschland hatten, da die Muslime im Blickpunkt der deutschen Öffentlichkeit standen und von Teilen der

---

<sup>315</sup> Als Konsequenz der Anschläge des 11. September begann der Irakkrieg mit der Bombardierung von Bagdad am 20. März 2003. Dieser wurde am 1. Mai 2003 nach der Eroberung von Bagdad und dem Sturz des irakischen Diktators Saddam Hussein für beendet erklärt. Die amerikanische Regierung konnte ihr Volk dazu bringen, den Krieg gegen den Irak für unausweichlich und akzeptabel zu halten (vgl. Lütterfelds 2008: 125). Der Krieg erweckte den arabischen Hass auf die USA sowie den Westen an sich, der den Krieg nicht verhinderte. Dies erinnerte das arabische kollektive Gedächtnis an den europäischen Imperialismus des 20. Jahrhunderts. Die Kommunikation zwischen Arabern und den USA während der Irak-Krise wurde dadurch gestört, dass die wechselseitigen Unterstellungen einen fruchtbaren Diskurs ausschlossen (vgl. Rechmann 2008: 41).

<sup>316</sup> Vgl. Rüb/Witz 2004: 15ff.

<sup>317</sup> Seit Anfang des 21. Jahrhunderts kam es zu einigen islamfeindlichen Ereignissen, die die Beziehung zwischen den Arabern und Europa beeinflussten. Die wichtigsten darunter sind die Sarrazin-Debatte, die Muhammed-Karikaturen sowie der Kopftuch-, Niqab- und Moscheestreit.

<sup>318</sup> Vgl. Klug 2010: 11.

Bevölkerung unter einen Generalverdacht gestellt wurden.<sup>319</sup> Auf der anderen Seite betont Halm, dass die Frage der Integration des Islam in die deutsche Gesellschaft erst relativ spät begann. Erst seit dem 11. September 2001 wurde die Integrationspolitik in Deutschland immer stärker von der Aufgabenstellung einer Integration des Islam dominiert.<sup>320</sup>

• *Die arabische Revolution: „Arabischer Frühling“*

Die arabischen Revolutionen sind eine Serie von Revolutionen in mehreren arabischen Ländern gegen autoritär herrschende Regime und ihre korrupten politischen und sozialen Oligarchien. Sie begannen mit der tunesischen Revolution im Dezember 2010. Ob die arabischen Revolutionen Stereotype über Araber beseitigen werden, ist derzeit noch nicht zu entscheiden, man bräuchte noch Jahre, um festzustellen, ob sich das Araberbild und das Bild der arabischen Gesellschaft nach den arabischen Revolutionen verbessert, verschlechtert, oder verändert hat oder ob es stagniert.

Die bisherigen Bücher, die von den arabischen Revolutionen berichten, beschreiben entweder die Lage während bzw. nach der Revolution oder bieten Hypothesen, Implikationen und Prognosen für die Zukunft. Die Autoren versuchen, dabei die Zukunft aus ihren eigenen Schlussfolgerungen vorherzusehen. Z. B. listet Armbruster in seinem Buch „Der arabische Frühling: Als die islamische Jugend begann, die Welt zu verändern“ die arabischen Revolutionen in Tunesien, Ägypten, Jemen, Bahrain, Syrien und Libyen auf. Er meint, dass die Demokratisierung der arabischen Welt einen langen Atem brauche, und fragt, ob aus dem Arabischen Frühling vielleicht doch ein arabischer Winter werde. Dies sei eine Frage, auf die es noch keine Antwort gebe.<sup>321</sup>

El-Sharnouby fragt sich in einem Artikel „Arabischer Frühling: Was hat die Revolution gebracht?“, ob die Arabische Revolution ein Fehler war. In Syrien wie auch Ägypten scheint nicht mehr viel von der Idee der Revolution übrig zu sein, weil sie in Syrien in einen Bürgerkrieg umgeschlagen ist und in Ägypten die Menschenrechtsverletzungen schlimmer sind

---

<sup>319</sup> Vgl. Sen 2004: 101.

<sup>320</sup> Vgl. Lütterfelds 2008: 107ff.

<sup>321</sup> Äußerst wichtig ist, dass er am Ende seines Buches über die Stereotype des Westens gegenüber den Arabern spricht. Er rät den westlichen Ländern und ihren Politikern am Ende seines Buches: „Es wäre also nicht verkehrt, wenn man die 1001 Vorurteile wenigstens um die Hälfte reduziert und der Westen von seinem hohen Ross steigt, um sein Verhältnis zu den Arabern gründlich zu überdenken. Dazu gehört unter anderem die Einsicht, diese Araber können die Demokratie genauso gut lernen wie Europäer, vielleicht noch ein bisschen besser, weil sie sich ihre Demokratie selbst erstritten haben. Sie sind bereit, die Werte ihrer Gesellschaft in Frage zu stellen.“ (Stanzik 2013). URL: [http://www.versalia.de/Rezension.Armbruster\\_Joerg.1689.html](http://www.versalia.de/Rezension.Armbruster_Joerg.1689.html) (01.04.2016).

als vor 2011. Die Frage ist, ob die Revolutionen in beiden Ländern ein Fehler waren und die Menschen nicht doch besser weiter unter autoritären Regierungen gelebt hätten. El-Sharnouby ist der Meinung, „*dass die Revolutionen ein immenses Umdenken und eine Freiheit der Gedanken möglich gemacht haben.*“<sup>322</sup> Die Menschen im arabischen Raum seien kritischer und mutiger geworden, aber umso schmerzhafter sei es, dass es unzählige Tote in Syrien gibt und ein großer Teil der Bevölkerung ihre Heimatorte verlassen musste, um im eigenen Land umzusiedeln oder den langen, gefährlichen Weg nach Europa auf sich zu nehmen.<sup>323</sup>

Auch Agha und Malley beschäftigen sich in ihrem Artikel „Das ist keine Revolution. Aus dem ‚Arabischen Frühling‘ wurde der Winter unseres Unbehagens“ mit den Revolutionen im arabischen Raum.

Für sie macht die Geschichte keine Fortschritte. Sie verfrage sich in Seitenwegen. Über Syrien berichten sie: „*In Syrien wird der Bürgerkrieg von Tag zu Tag hässlicher, brutaler, sektiererischer. Das Land ist zum Austragungsort eines regionalen Stellvertreterkriegs geworden. Die Opposition ist eine zusammengewürfelte Truppe von Muslimbrüdern, Salafisten, friedlichen Demonstranten, bewaffneten Militanten, Kurden, desertierten Soldaten, Stammesangehörigen und ausländischen Kämpfern. Es gibt kaum mehr Mittel, die das Regime oder die Opposition in ihrem verzweifelten Kampf um den Sieg nicht anwenden würden. Der Staat, die Gesellschaft und eine alte Kultur zerbrechen. Der Konflikt breitet sich auf die Region aus.*“ (Agha/Malley 2013)<sup>324</sup>

Nachdem die wichtigsten Tiefpunkte der arabisch-europäischen Beziehungen im 21. Jahrhundert erläutert wurden, wird zunächst geprüft, wie das Bild des Anderen in den Printmedien reflektiert wird und welche Stereotype über das Andere dadurch vermittelt werden.

#### **4. Forschungsinteressen, Hypothesenbildung und Ziele der Untersuchung**

Untersucht werden die Nationalstereotype über Syrer und Syrien in zwei ausgewählten deutschen überregionalen Zeitungen, Süddeutsche Zeitung und Frankfurter Allgemeine Zeitung, und in Veröffentlichungen der Katholischen Nachrichtenagentur (KNA) im Verlauf von 4

---

<sup>322</sup> El-Sharnouby (2016). URL: <http://www.zeit.de/kultur/2016-03/arabischer-fruehling-fluechtlinge-berlin-syrien-aegypten-revolution-10nach8> (03.08.2016).

<sup>323</sup> Vgl. ebd.

<sup>324</sup> Agha/Malley (2013). URL: <https://zeitschrift-ip.dgap.org/de/ip-die-zeitschrift/archiv/jahrgang-2013/januar-februar/das-ist-keine-revolution> (03.08.2016).

Jahren. Analysiert und bearbeitet werden ausgewählte Monate. Dies ermöglicht die Beantwortung von 4 Forschungsfragen und 2 Hypothesen.

### ***Die Forschungsfragen:***

Ein Schwerpunkt der Studie ist der Einsatz von Stereotypen in der deutschen Berichterstattung. Untersucht werden die Existenz von acht vorab definierten Stereotypen über Syrien.

- Die erste Forschungsfrage lautet: Wie werden die Nationalstereotype über Syrien in der deutschen Berichterstattung verwendet? Das Interesse liegt zunächst auf der Zahl der stereotypenhaltigen Artikel.
- Die zweite Forschungsfrage lautet: Sind die Nationalstereotype über Syrien in der deutschen Berichterstattung zwischen 2001 und 2003 sowie zwischen 2011 und 2013 gleich geblieben oder haben sie sich verändert?
- Die dritte Forschungsfrage lautet: Welche Nationalstereotype und dazugehörige Metaphern sind in den untersuchten Printmedien (Korpus) zu finden? Unterscheiden sich die Nationalstereotype der zwei untersuchten Zeiträume?
- Die vierte Forschungsfrage lautet: Unterscheiden sich die Nationalstereotype in den zwei untersuchten Zeiträumen von den Ergebnissen der Vorstudie in Kapitel II?

Dabei sollen quantitative und qualitative Merkmale berücksichtigt werden, sodass die Berichterstattung über Syrien im zeitlichen Verlauf anhand der inhaltlichen Vielfalt und der in den Artikeln enthaltenen Bewertung von Syrien und Syriern kommentiert und beschrieben werden kann. Die Inhaltsanalyse untersucht die Forschungsfragen jeweils anhand der folgenden Hypothesen.

### ***Hypothesenbildung:***

Betrachtet wird die Rolle Syriens im Nahen Osten als strategisches Land inmitten von Asien. Syrien liegt im Zentrum von Nachbarkriegen, war aber lange nicht direkt von diesen betroffen, z. B. vom Bürgerkrieg im Libanon und vom Irak-Krieg, die beide jeweils etwa 10 Jahre dauerten. Jetzt findet in Syrien selbst ein Krieg statt, unter dem das Land besonders in den letzten fünf Jahren leidet, als der sogenannte „Arabische Frühling“ seine ersten Wirkungen in Tunesien, Libyen, Ägypten, Yemen und dann in Syrien entfaltetete.

Folgende Hypothesen sollen geprüft werden:

- Im Untersuchungszeitraum werden von den überregionalen Zeitungen wie auch von der Fachagentur vor allem negative Stereotype über Syrien vermittelt.
- Im Untersuchungszeitraum ändern sich die Stereotype über Syrien in den überregionalen Zeitungen wie auch bei der Fachagentur.

### ***Ziele der Untersuchung:***

Es soll am Anfang darauf hingewiesen werden, dass diese Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Es sollen allgemeine Tendenzen in der aktuellen Berichterstattung von Deutschland aufgezeigt werden.

Es gibt mehrere Arten der Stereotypisierung in der internationalen Berichterstattung:

1. Die Nationalstereotype werden als konkrete Stereotype, etwa „die Deutschen sind fleißig“, geäußert. Diese Art der Stereotypisierung ist manifest, d. h. sie tritt im Text explizit erkennbar auf und ist daher leicht identifizierbar.
2. Die Nationalstereotype werden durch bestimmte inhaltliche und/oder formale Muster der Berichterstattung vermittelt. Sie sind dann zu erkennen, dass die Berichterstattung innerhalb eines Zeitraumes bestimmte Muster der Ereignisauswahl und/oder Ereignispräsentation erkennen lässt. Diese Art der Stereotypisierung ist für den Leser nur schwer zu erkennen und es bedarf der Lektüre mehrerer Artikel, bis eine etwaige Gleichförmigkeit der Argumentation auffällig wird.

Dieser Tatsache, nämlich, dass nationale Stereotype in den Zeitungen sowohl offensichtlich explizit als auch in einer subtileren impliziten Weise auftreten können, soll bei der Untersuchung Rechnung getragen werden.

## **5. Methodische Anlage**

Eine Inhaltsanalyse erlaubt Aussagen über große Textmengen. Deshalb ist sie prädestiniert für die Untersuchung von mehreren tausend Artikeln. Als *„empirische Methode zu systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von*

*Mitteilungen*“ (Früh 2004: 25) gehört die Inhaltsanalyse zum Grundinstrumentarium der Kommunikations- und Medienwissenschaft und ist eine geeignete Methode zur Untersuchung der Medienberichterstattung über ein bestimmtes Thema – in diesem Fall die Syrienberichterstattung in ausgewählten Tageszeitungen.

### **5.1 Methodendiskussion**

Die Geschichte der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Disziplin reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Ihr Ziel ist es, von Merkmalen eines Kommunikationsinhalts auf den Kontext und die soziale Wirklichkeit zu schließen.<sup>325</sup> Dabei werden alle Analyseeinheiten (z. B. Artikel) mit Hilfe eines Kategoriensystems anhand vorab definierter Variablen zumeist als numerische Werte erfasst und als Aggregatdatenvariablen ausgewertet. Indem Textmengen „*hinsichtlich theoretisch interessierender Merkmale klassifizierend beschrieben [werden]*“ (Früh 2004: 39), wird Komplexität reduziert.

Ein Vorteil der Inhaltsanalyse ist ihr möglicher Vergangenheitsbezug: Archivierte Kommunikationsinhalte können auch über einen längeren Zeitraum hinweg ausgewertet werden, sodass der soziale Wandel erfasst werden kann. Eine Verzerrung der Ergebnisse durch die Methode (Reaktivität) ist im Gegensatz z. B. zu Befragungen ausgeschlossen. Die Inhaltsanalyse ermöglicht auch den Vergleich zwischen unterschiedlichen Mediengattungen.

Allerdings ist die Aussagekraft von Inhaltsanalysen eingeschränkt: Diagnostische Inferenzen auf den Kommunikator und prognostische Inferenzen auf den Rezipienten der untersuchten Kommunikationsinhalte sind nicht ohne die Berücksichtigung externer, z. B. in Befragungen gewonnener Daten zulässig<sup>326</sup>. Ebenfalls begrenzt kann oft nur ein Ausschnitt der Grundgesamtheit inhaltsanalytisch untersucht werden. Wenn die Stichprobe wie in dieser Untersuchung nicht repräsentativ für alle relevanten Kommunikationsinhalte ist, sind keine Aussagen zulässig. So kann von den Ergebnissen der vorliegenden Studie nicht auf die Berichterstattung in allen deutschen Tageszeitungen geschlossen werden.

#### ***Methodik der Inhaltsanalyse (Vorteile und Nachteile)***

In der Kommunikations- und Medienwissenschaft wird die Inhaltsanalyse am meisten verwendet. Diese Methode wird auch hier die Darstellung der Nationalstereotypen über Syrien in den deutschen Tageszeitungen und die deutsche Fachagentur gewählt.

---

<sup>325</sup> Vgl. Merten 1995: 15-35.

<sup>326</sup> Vgl. Früh 2004: 42.

Laut Früh ist die Inhaltsanalyse „eine empirische Methode zu systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 2007: 27).

Merten definiert die Inhaltsanalyse als „eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht – manifesten Kontextes geschlossen wird“ (Mertin 1995: 15). Ziel der Methode ist es, mittels der Ausgangstexte die soziale Wirklichkeit zu verstehen und Schlussfolgerung zu ziehen.

### **Vorteile**

- Der größte Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist ihre Systematik, das heißt das regelgeleitete, schrittweise Vorgehen nach vorher explizierten Techniken.
- Auch können mit der qualitativen Inhaltsanalyse größere Materialmengen bearbeitet werden.
- Bei der Auswertung von Text-, Film- oder Tondokumenten kann der Forscher – im Gegensatz zu anderen Auswertungsmethoden – Schlussfolgerung zur Vergangenheit zu ziehen. Außerdem ist es so möglich, Aussagen über Kommunikatoren und ihre Adressaten zu treffen, die nicht oder nicht mehr erreichbar sind. Voraussetzung dafür sind Aufzeichnungen.
- Das Datenmaterial ist relativ leicht verfügbar. Medien können vervielfältigt und an die Mitglieder der Forschergruppe verteilt werden. Besonders einfach ist das möglich, wenn das Material bereits in digitaler Form vorliegt. Höher ist der Aufwand bei Material, das noch nicht vorliegt. Gruppendiskussionen und Beobachtungen zum Beispiel muss der Forscher in einem vorherigen Schritt verschriftlichen (in symbolische Wirklichkeit umwandeln), bevor sie ihm für die Inhaltsanalyse zur Verfügung stehen.
- Die Inhaltsanalyse ist (fast) beliebig reproduzierbar und modifizierbar. Weil sie regelgeleitet erfolgt, können andere Forscher die Schritte der Auswertung nachvollziehen.
- Die Erhebungsmethode ist relativ kostengünstig. Wenn das Datenmaterial (Tageszeitungen, Film- oder Tondokumente) bereits vorliegt, fallen lediglich Beschaffungskosten für das Material und Personalkosten für die Forscher an.
- Außerdem können mittels dieser Untersuchungsmethode Medieninhalte und Kommunikationsprozesse aus der Vergangenheit – sobald sie verfügbar sind – erforscht werden.<sup>327</sup>
- Zeitungsartikel sind jederzeit zugänglich – im Gegenteil zu Befragungen, wo der Forscher auf die Zustimmung von Befragten und Versuchspersonen angewiesen ist.

---

<sup>327</sup> Vgl. Brosius/Koschel/Haas 2009: 151

### ***Nachteile***

- Die qualitative Inhaltsanalyse gilt zuweilen als angreifbar, da eine angeblich interpretative Beliebigkeit kaum intersubjektiv überprüfbar ist.
- Objektivität nur begrenzt gegeben (eigene Meinung fließt automatisch etwas ein)
- zeitaufwendig

## **5.2 Vorgehensweise und Zeiträume der Untersuchung**

Gesichtet wird die gesamte Syrienberichterstattung in den drei Tageszeitungen *Frankfurter Allgemeine Zeitung (F.A.Z.)*, *Die Welt* und *Süddeutsche Zeitung (SZ)* sowie in Veröffentlichungen der *Katholischen Nachrichten Agentur (KNA)*. Berücksichtigt werden alle Artikel, die „Syrien“ oder „Syrisch“ im Titel oder im Text enthalten, sofern es sich nicht um eine Aufzählung oder zeitliche Angabe, einen semantischen Ausschluss oder einen Eigennamen handelt.

### ***Zeiträume der Untersuchung***

*\* Erster Untersuchungszeitraum: 15.03.2001-15.03.2003*

- Das Jahr 2001 war ein Wendepunkt für nahezu die ganze Welt. In diesem Jahr wurden am 11. September die Terroranschläge in den USA verübt. Seit diesen Ereignissen sind Veränderungen auf der ganzen Welt zu beobachten und in diesem Jahr begannen die USA den Kampf gegen den Terrorismus.

- In Syrien kam 2001 der Präsident Baschar al-Assad an die Macht. Syrien wurde ein Mitglied des UN-Sicherheitsrats. Zum ersten Mal in der Geschichte besuchte ein Papst, Johannes Paul II., und veranstaltete einen gemeinsamen Gottesdienst mit dem Großmufti von Syrien, Scheich Ahmad Kuftaru, in der Omayyaden-Moschee in Damaskus.

*\*Zweiter Untersuchungszeitraum: 15.03.2011 bis zum 15.03.2013 (Krise in Syrien begann)*

Das Jahr 2011 stellt durch den sogenannten Arabischen Frühling einen Wendepunkt in der Geschichte der Syrischen Arabischen Republik dar. Der sogenannte Arabische Frühling hatte im Dezember 2010 in den arabischen Nachbarländern und bezeichnet eine Serie von Protesten, Aufständen und Revolutionen in der arabischen Welt, welche sich, beginnend mit der Revolution in Tunesien, dann auf Ägypten, Libyen, Jemen und schließlich Syrien ausdehnten.

*Beschreibung der Zeitungen und Nachrichtenagentur:*

• **Süddeutsche Zeitung (SZ)**

Es ist schwierig, die SZ einer bestimmten politischen Richtung zuzuordnen, weil das Blatt sowohl als „rot“ als auch als konservativ charakterisiert wird und *„die gängigste Klassifizierung, nämlich als ‚links-liberal‘, allenfalls die am wenigsten falsche Vereinfachung“* sei (Dürr 1980: 63).

Wenn man von den Spezifika der SZ sprechen möchte, muss man sicherlich auch die jeweils dritte Seite jeder SZ-Ausgabe erwähnen, die nach Dürr *„das eigentliche Aushängeschild der Zeitung“* ist. *Diese Feature- oder Reportageseite bleibt den Hintergrundgeschichten der Redakteure und Auslandskorrespondenten vorbehalten.* Die Themen der auf dieser Seite veröffentlichten Texte stammen aus allen Bereichen des Alltagslebens. In den Artikeln selbst wird versucht, dem Leser Einblicke in Hintergründe der Ereignisse zu präsentieren und *„über das bloße Faktenwissen hinauszugehen“*.<sup>328</sup>

• **Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)**

Die FAZ versteht sich als Meinungsbilderin und ist liberal-konservativ ausgerichtet. Die FAZ erscheint täglich in fünf Teilen (Politik, Wirtschaft, Finanzmarkt und Sport, Feuilleton, Beilagen/Sonderseiten) und wird in 145 Länder verkauft<sup>329</sup>.

Das Ziel, das die FAZ mit ihrer Gründung erreichen wollte, formulierte sie folgendermaßen: *„Breitere Schichten, nachdenkliche Menschen aus allen Berufen und Altersgruppen sollten mit der neuen, von Besatzungsmächten, Regierungen, Parteien, Interessengruppen, Familien oder Einzelpersonen unabhängigen Frankfurter Allgemeinen Zeitung angesprochen werden“* (vgl. Dohrendorf 1990: 9f.). Ein weiteres Ziel der FAZ war es, *„unabhängig von allen politischen Gruppierungen, von allen inneren und äußeren Mächten, nach drinnen und draußen für das ganze Deutschland zu sprechen“* (Dohrendorf 1990:1 1).

Korda charakterisiert die FAZ als eine Zeitung, die dem Bürgertum und Geschäftsleuten gewidmet ist. Sie nutzt ein konservatives Leserpotential und füllt bei den überregionalen Tageszeitungen die Lücke zwischen der „Welt“ und der „Süddeutschen Zeitung“ gut aus<sup>330</sup>.

---

<sup>328</sup> Vgl. Dürr 1980: 73.

<sup>329</sup> Vgl. Salden 2010: 121f.

<sup>330</sup> Vgl. Korda 1980: 81.

- **Die Welt** Die Zeitung wird dem bürgerlich-konservativen Spektrum zugerechnet. Sie ist deutlich wirtschaftsliberal eingestellt. „Die Welt“ beinhaltet tägliche Regionalausgaben in Berlin und Hamburg, von 1997 bis 2002 auch in Bremen und 2002 kurzzeitig in Bayern. Die Zentralredaktion von „Welt“ und „Welt am Sonntag“ befindet sich in Berlin. Hier wird ebenfalls die „Berliner Morgenpost“ hergestellt. Ab 2002 wurde die Zusammenlegung der drei Redaktionen umgesetzt.

- **KNA**

Die Katholische Nachrichten-Agentur (KNA) ist die größte und leistungsfähigste katholische Nachrichtenagentur in Deutschland. Die KNA liefert fundierte Informationen aus Kirche, Politik, Gesellschaft wie auch Themen über Sozial- und Familienpolitik, Biomedizin, Ethik, Bildung, Menschenrechte, Minderheiten und Entwicklung. Die KNA gilt als Fachagentur für Nachrichten für katholische und an nichtkatholische Medien und Multiplikatoren an der Nahtstelle zwischen Kirche und Gesellschaft. Im Fokus stehen Ereignisse und kirchenpolitische Vorgänge im In- und Ausland, ethische, sozialpolitische und kulturelle Fragen sowie die Vatikan-, Europa- und Nahostberichterstattung. Die Angebote der KNA (Text und Multimedia) richten sich vor allem an konfessionelle und säkulare Presse, Fernsehen und Hörfunk.<sup>331</sup>

### **5.3 Grundgesamtheit und Stichprobe**

Die Auswahl der Artikel der Inhaltsanalyse ist thematisch bestimmt: Sie umfasst die Berichterstattung über Syrien und Syrer in dem Zeitraum vom 15.03.2011 bis zum 15.03.2013 in den Monaten April 2011, Juli 2012 und Januar 2013 in den Tageszeitungen Frankfurter Allgemeine Zeitung, Die Welt und Süddeutsche Zeitung und der Katholischen Nachrichten Agentur. Dabei bezieht sich die Untersuchung bei den oben genannten Zeitungen auf die Hauptausgabe, weil diese die meisten Leser erreicht. Analysiert werden in der ersten Phase alle Artikel mit Bezug auf Syrien oder Syrer, die in den jeweiligen Zeitungen oder in einer redaktionellen Beilage erscheinen. Artikel sind redaktionelle Texte, die aus mindestens einem grammatisch vollständigen Satz bestehen und als eigenständig erkennbar sind.

Entscheidend für die Aufnahme eines Textes in die Auswahlinheit ist, dass er mindestens einmal das Wort „Syrien“/„Syrer“ oder „syrisch“ enthält. Aus forschungsökonomischen

---

<sup>331</sup> Aus: <http://www.kna.de/ueberkna/ueberkna.html> (Stand: 09.07.2014).

Gründen wird die Auswahl auf diejenigen Artikel eingegrenzt, in denen eines der Suchwörter mindestens einmal in Titelzeile, Unterzeile, Vorspann und/oder in den ersten drei Sätzen des Haupttextes vorkommt. Dabei wird davon ausgegangen, dass nahezu alle Texte, die sich mit Syrien befassen, einen der Schlüsselbegriffe in Titelzeile, Unterzeile, Vorspann oder den ersten drei Sätzen enthalten. Artikel, die dieses Aufgreifkriterium nicht erfüllen, werden nicht berücksichtigt.

Nicht berücksichtigt werden: Anzeigen und Familienanzeigen, Wettervorhersagen, Aktien- und Börsenkurse, Witze, Rätsel, Sprichwörter, Zitate und Horoskope, Fernsehprogrammhinweise und Sportberichterstattung sowie Artikel, die die Wörter „Syrien“/„Syrer“, „syrisch“ zu Textbeginn beinhalten, aber keine Informationen über das Land vermitteln. Insgesamt wurden in allen untersuchten Zeitungen sowie der Nachrichtenagentur (SZ, FAZ, Die Welt, KNA) in der ersten Phase 1323 Artikel über Syrien gefunden und ausgewertet. Die genauere Aufteilung der Artikel ist in der Tabelle zu sehen. In der zweiten Phase wurden die gefundenen Artikel über Syrien in eine Analyseverfahren ausgewählt. Diese Analyseverfahren wurden auf die folgenden vorab vorgestellten Syrien-Stereotype – „Bürgerkrieg“, „Märtyrertum“, „Massaker“, „Demonstration“, „Diktatur“, „Sanktionen“ und „Flüchtlinge“ – beschränkt (s. Kapitel III.3).

Tabelle<sup>332</sup> III.1: Zahl der Artikel im untersuchten Korpus in den zwei bearbeiteten Phasen

		2001		2002		2003		ZS		2011		2012		2013		ZS		Σ	
		P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
FAZ	P1	25	26	27	78	38	140	59	237	315									
FAZ	P2	4	4	6	14	3	19	6	28	42									
SZ	P1	15	7	9	31	30	61	9	100	131									
SZ	P2	8	1	3	12	13	10	3	26	38									
Die Welt	P1	0	0	0	0	38	109	127	274	274									
Die Welt	P2	0	0	0	0	6	18	2	26	26									

<sup>332</sup> „ZS.“ steht als Abkürzung für eine Zwischensumme. „Σ“ steht als Abkürzung für eine Summe bzw. Endsumme. „P1“ und „P2“ stehen als Abkürzung für Phase 1 und Phase 2.

KNA	P1	90	19	41	150	126	200	127	453	603
KNA	P2	9	0	3	12	0	2	8	10	22
ZS	P1	130	52	77	259	232	510	322	1064	
ZS	P2	21	5	12	38	22	49	19	90	
Σ	P1									1323
Σ	P2									128

Erste Ergebnisse zu der Anzahl der Berichte über Syrien in Phase 1 zeigen, wie der folgenden Abbildung zu entnehmen ist, dass die Berichterstattung über Syrien in den Jahren 2011, 2012 und 2013 eine deutlich steigende Tendenz im Vergleich zu den Jahren 2001, 2002 und 2003 aufweist.

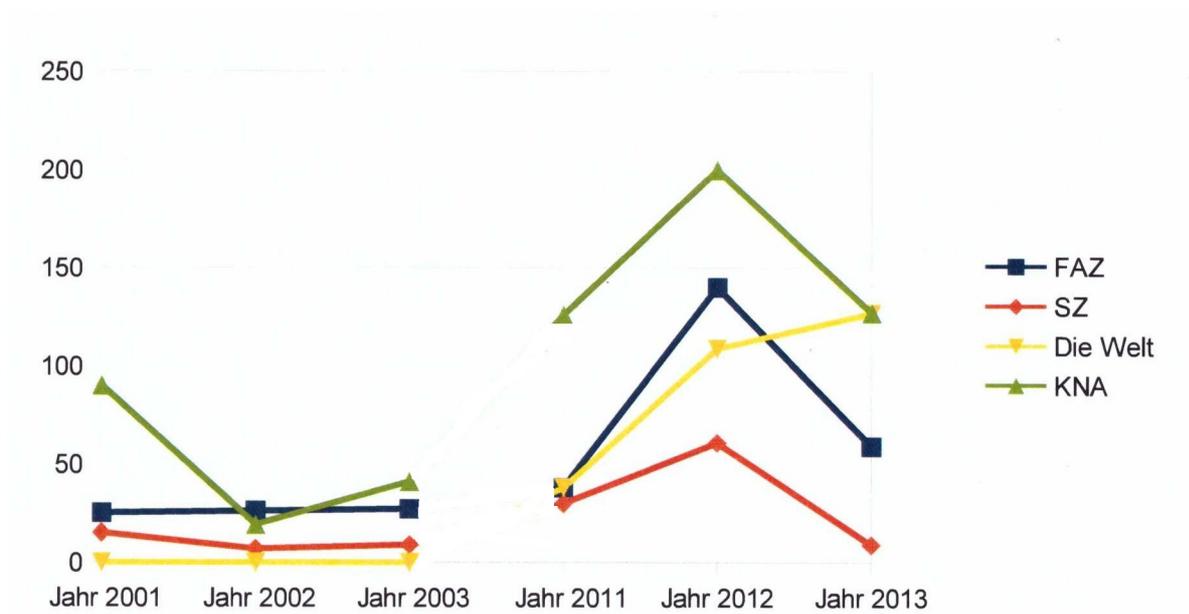


Abb. III. 3: Steigende Tendenz der Artikelzahl 2011, 2012 und 2013 (Phase 2)

Im folgenden Kapitel werden die aktuellen Bilder und Stereotype über Syrien anhand von drei deutschen überregionalen Tageszeitungen und einer deutschen Fachagentur herausgearbeitet.

## 6. Aktuelle Bilder von Syrern in deutschen Printmedien

### 6.1 Beschreibung des Textkorpus

Es wurden für die Untersuchung 128 Artikel aus den deutschen Printmedien zur Auswertung herangezogen. Bei der Artikelauswahl wurden Berichte aus der Politik berücksichtigt. Es wurden alle Texte ausgewertet, unabhängig davon, ob explizite Stereotype in ihnen enthalten waren oder nicht. Aus meinem sehr umfangreichen Korpus, das mir einen ausführlichen Blick über verschiedene Syrien-Berichterstattungen der deutschen Printmedien gegeben hat, werde ich mich in der zweiten Phase auf einige Monate in jedem Jahr beschränken. Die ausgewählten 3 Monaten in den Jahren 2011, 2012 und 2013 enthalten sehr ungewöhnliche und sehr auffällige Berichterstattungen über Syrien. Das Korpus in Phase 2 ist folgendermaßen aufgeteilt:

Tabelle III.2: Zahl der Artikel im untersuchten Korpus in den zweiten bearbeiteten Phase des Korpus

	FAZ	SZ	Die Welt	KNA	$\Sigma$		FAZ-SZ-KNA
April 2011	3	13	6	0	22	2001	21
Juli 2012	19	10	18	2	49	2002	5
Januar 2013	6	3	2	8	19	2003	12
$\Sigma$	28	26	26	10	90	$\Sigma$	38

$$\Sigma (2001/2002/2003) \quad 38 \quad \Sigma (2011/2012/2013) \quad 90 \quad \Sigma \quad 128$$

### 6.2 Auswertung und Analyse Kriterien von Stereotypen in deutschen Printmedien

Einigkeit besteht in Wissenschaftskreisen – so Nafroth (2002: 21) – auch darüber, dass in „nationalen Stereotypen positiv und negativ bewertende Aussagen verbunden werden“.<sup>333</sup> Nationale Stereotype beinhalten also eine emotional geladene Wertung, die aber im Gegensatz zu Werturteilen, die durch Vorurteile als „emotionsgeladene Folgen von negativen Stereotypen“ (Moneta 2000: 42) transportiert werden, nicht zwingend negativ sein müssen, sondern durchaus auch positiv sein können.

<sup>333</sup> Die Deutschen gelten beispielsweise auf der einen Seite als extrem gut organisiert, auf der anderen Seite aber auch als sehr phantasielos (vgl. Kapitel 2.4.3.2).

Im untersuchten Zeitungskorpus wurden die folgenden vorab vorgestellten Syrien-Stereotype als Analyse Kriterien für die deutschen Printmedien herangezogen: „Bürgerkrieg“, „Märtyrertum“, „Massaker“, „Demonstration“, „Diktatur“, „Sanktion“ und „Flüchtling“.

Die vorabdefinierte Stereotype über Syrien konnte man negativ oder sowohl positiv als auch negativ bewerten. Z.B. „Bürgerkrieg“, „Massaker“, „Diktator“, „Sanktion“, „Flüchtling“ könnte man negativ bewerten, weil ihre Folgen meistens negativ sind. Wobei „Märtyrertum“ und „Demonstration“ können positiv und negativ bewertet werden. Z. B. gilt „Märtyrertum“ als positiv, weil es in der arabischen Welt sehr hoch geschätzt wird und die Märtyrer mitunter als Heilige betrachtet werden. Sie könnten aber auch als negativ bewertet werden, weil z. B. bei einem Selbstmordattentat unschuldige Personen sterben. Hier sind die Folgen dieser Tat als negativ zu bewerten. Die Interpretation ist abhängig vom kulturellen und religiösen Kontext. Auch „Demonstration“ ist zunächst als positiv einzuschätzen, weil sie dem Volk die Möglichkeit geben, sich zum Besseren zu ändern, aber die Folgen müssen nicht immer positiv sein. In den Printmedien findet man verschieden Rezeptionen und Meinungen über solche Stereotype und Hotwords.

### **6.2.1 Bürgerkrieg<sup>334</sup>**

Die Syrien-Berichterstattung im Jahr 2011 ist gekennzeichnet durch die Warnung vor einem Bürgerkrieg und seinen Folgen im Land. Ab 2012 wird dann deutlich von einem Bürgerkrieg in Syrien berichtet. Der Bürgerkrieg wird auch mit Zerstörung in Verbindung gebracht – im Jahr 2013 insbesondere mit Flüchtlingen, Zuflucht und Tod, die als Folgen des Bürgerkriegs gelten.

Der Bürgerkrieg in Syrien gilt als eine militärische Auseinandersetzung zwischen Truppen der Regierung und den Kämpfern verschiedener Oppositionsgruppen. Die ursprüngliche Motivation der Opposition, die Demokratisierung Syriens zu erreichen, spielt seitdem nur noch eine geringe Rolle – der Kampf aus religiösen und ethnischen Gründen ist in den Vordergrund

---

<sup>334</sup> Bürgerkrieg wird als „zwischen verschiedenen [politischen] Gruppen innerhalb der eigenen Staatsgrenzen ausgetragene bewaffnete Auseinandersetzung“ (Duden 2006 [CD-ROM]) verstanden. Unter einem Bürgerkrieg versteht man also einen bewaffneten Konflikt oder eine Auseinandersetzung auf dem Gebiet eines Staates zwischen mehreren inländischen Gruppen und oft mit Einwirkung ausländischer Mächte. Häufige Ursachen für Bürgerkriege sind gewaltsame Regierungswechsel, z. B. wegen des Sturzes von Diktatoren, Putschversuchen oder Revolutionen und Autonomie- beziehungsweise Sezessionsbestrebungen ethnischer oder nationaler Minderheiten. Die Zahl der Bürgerkriege ist daher weltweit in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts erheblich gewachsen. Ein weiterer Grund dafür liegt in der großen Zahl neuer instabiler Staaten. Etwa zwei Drittel der Kriege seit 1945 waren Bürgerkriege.

getreten. Zu den Hintergründen des Bürgerkrieges in Syrien zählt die politische Entwicklung im Land. In Syrien regiert seit 1963 die Baath-Partei in Form einer Einparteienherrschaft. Reale Oppositionsparteien sind nicht zugelassen.

Der Krieg in Syrien wird im untersuchten Korpus meistens als Bürgerkrieg bezeichnet, aber es werden auch eine Menge andere Kriegs-Begriffe geläufig verwendet, wie z.B. Volksaufstand, Stellungskrieg, Volksbefreiungskrieg, Stellvertreterkrieg, Religionskrieg, konfessioneller Krieg, sozialer Bürgerkrieg und Flächenbrand.

(1) Syrien vor dem **Bürgerkrieg** (SZ 27.04.11)

- Der **Bürgerkrieg** wird mit immer brutaleren Mitteln geführt. (Die Welt 21.07.12)

- Scharf kritisierte der Erzbischof die internationale Haltung im syrischen **Bürgerkrieg**. (KNA 23.01.13)

(2) Der **Volksaufstand** in abgelegenen Regionen gegen die Tyrannei von Baschar al Assad hat sich rasch in einem **Bürgerkrieg** großen Ausmaßes **verwandelt**. (FAZ 27.07.12)

(3) In der Wirtschaftsmetropole Aleppo liefern sich Aufständische und Regierungstruppen einen **Stellungskrieg**. (FAZ 30.01.13)

(4) Gefechte brachen auch in mehreren Städten aus, in denen Demonstranten nach dem Mittagsgebet einen "**Volksbefreiungskrieg**" forderten. (FAZ.09.07.12)

(5)... sagte Westerwelle: „Wir müssen alles vermeiden, was Syrien einem **Stellvertreterkrieg** näherbringt ...“ (Die Welt 07.07.12)

(6) Aus einzelnen Protesten ist ein **Religionskrieg** mit alten Rechnungen geworden. ... Aus den Protesten vornehmlich jugendlicher Syrer in der Stadt Daraa vor eineinhalb Jahren ist ein **Bürger- und Religionskrieg** geworden, ... (FAZ 19.07.12)

-Syrien könnte zu einem „*faild state*“, einem gescheiterten Staat, werden, der von **Religionskriegen** zerrissen wird wie einst der Libanon. (Die Welt 25.07.12)

(7)... sagt Wissam Tarif, ein Menschenrechtler ... Das ist eine staatliche Politik, die darauf abzielt, das Land in einen **konfessionellen Krieg** zu treiben. (Die Welt 14.07.12)

(8)... ein Aufstand in Gestalt eines **Flächenbrandes**, dazu ein **religiös-sozialer Bürgerkrieg** ... (Die Welt 24.07.12)

(9) Die Wahrung vor einem „**Flächenbrand**, der die Länder in der gesamten Region anzündet“ könnte, ist seit Monaten nicht nur von Westerwelle zu hören. (Die Welt 07.07.12)

## Krieg und Militärwesen

Im Wortfeld Krieg und Militärwesen findet man im untersuchten Korpus häufige Kriegs-, Geschoss- und militärische Metaphern. Diese Metaphorik zeigt das antagonistische Kriegsverhältnis zwischen der syrischen Armee und den verschiedenen verfeindeten Gruppen wie z.B. den Rebellen und der sog. Freien Syrischen Armee (FSA). Syrien wird als Kampfgebiet dargestellt, das explodiert und ausblutet. Hier werden die Konfliktlinien und Kampfhandlungen betrachtet mit allen spezifischen militärischen Kampfinstrumenten wie Panzer, Razzien, Kampfflugzeuge, Hubschrauber, Raketen, Artillerie, Waffen und Munition. Syrien ist in Flammen und gilt als regionale Zeitbombe, die ihre Auswirkung nicht nur in Syrien, sondern auch auf die Nachbarregionen hat.

(1) **Land in Flammen** ... (FAZ 27.07.12)

-Baniyas hat sich seit Sonntag zu einem weiteren **Brennpunkt** der Unruhen in Syrien entwickelt, ... Demnach haben **Heckenschützen** willkürlich auf Menschenmassen **geschossen**. (SZ 13.04.11)

-Damaskus im **Feuer** (Die Welt 17.07.12)

-Die Welt wird weiter zuschauen, während **Syrien explodiert und ausblutet**. (SZ 20.07.12)

-In Syrien herrscht ein **blutiges Patt** (FAZ 09.07.12)

-... Westertwelle ... Wir sind entschlossen, die **Spirale der Gewalt** zu stoppen“ (FAZ 28.04.11)

(2) Warnende Stimmen über einen drohenden "**Kampf der Kulturen**" wurden ignoriert oder dämonisiert ... (FAZ 29.07.12)

-Die syrische Armee werde dann die **Kampfhandlungen** einstellen ... (SZ 07.01.13)

-Die **Konfliktlinien** verlaufen dort, wo sie von fast allen deutschen Beobachtern nicht einmal mehr wahrgenommen werden ... (FAZ 25.07.12)

-Mit Sicherheit geht es dem Regime in Damaskus nicht um Rache. Es wankt beträchtlich und **kämpft** ums Überleben. (Die Welt 21.07.12)

-... das Regime **zu Fall zu bringen**. ... (Die Welt 31.07.12)

(3).. es seien schon zwei **massive Angriffe abgewehrt** worden. ... auch **die Rebellen** verstärken ihre **Truppen**, sammelten **Munition** sowie **medizinische Versorgungsgüter**. ... Das Regime **setzte** auch **Kampfflugzeuge** und **Hubschrauber gegen Stellungen der Rebellen ein**. (FAZ 27.07.12)

-Rebellenangaben seien dort am 12. Juli mehr als 220 Menschen „**einzel** **hingeschlachtet**“ worden. ... Es scheint eine **militärische Operation** gegen FSA gewesen zu sein, die sich in Tremseh verschanzte, nachdem sie einen **Konvoi** der syrischen Armee angegriffen hatte. (Die Welt 17.07.12)

-... zum dritten Mal seit Beginn **des Aufstandes in Syrien** vor 16 Monaten eine Resolution des UN-Sicherheitsrates mit einem Veto belegt (FAZ 20.07.12)

-In Damaskus ist es am Montag zu den schwersten **Gefechten** seit **Beginn des Aufstands** gegen Präsident Baschar al Assad vor 16 Monaten gekommen. **Kämpfer der Opposition** nahmen in Wohngebieten **Panzer unter Beschuss**, während Panzerfahrzeuge die Zugänge zu einem Stadtteil blockierten und Demonstranten eine

wichtige Verkehrsstraße mit Backsteinen und **brennenden Reifen versperren**. ... Auch in den Provinzen Homs, Hama, Daraa und Deir al Zor kam es zu **Kämpfen**. (FAZ 17.07.12)

-Das nächste Treffen der sogenannten **Freunde Syriens**, einer Gruppe von mehr als 100 Staaten und Organisationen, soll in Rabat stattfinden. (FAZ 17.07.12)

-**Scharfschützen beschossen** demnach von Dächern aus wieder wahllos Zivilisten. ... Die Razzien hätten am Samstagabend in Damaskus und Homs begonnen ... (FAZ 26.04.11)

-Die Deutsche Presse-Agentur berichtet ... von einem neuen Massaker, das regimetreue sogenannte **Schabiha-Milizionäre** an Zivilisten angerichtet hätten. (FAZ 02.01.13)

-Schwere **Gefechte** in Aleppo. (FAZ 30.07.12)

-**Oppositionshochburgen** wie Homs waren wochenlang vom Regime mit **Raketen** und **Artillerie beschossen** worden ... (FAZ 30.07.12)

(4) -Die **syrische Armee** begann ... mehrtägige Manöver. (FAZ 09.07.13)

-... Latakia ... Die Stadt gilt als **Hochburg** des Assad-Regimes. (SZ 30.04.11)

-Sie förderten ein Ende des **Machtmonopols** (SZ 23.04.11)

-Seit Beginn der **Proteste** sind mehr als 220 Menschen getötet worden. (SZ 23.04.11)

-Das Land war unter dem Vater Hafis al-Assad ein **Folterstaat** und ist es unter seinem Sohn Baschar geblieben. (SZ 27.04.11)

-Die **bewaffneten Rebellen** schloss Assad in seiner Rede von einer möglichen politischen Lösung aus. Verhandlungen mit "**Marionetten**" **des Westens** werde es nicht geben. (SZ 06.01.13)

-Aleppo wird der **Friedhof der Panzer**. (Die Welt 31.07.12)

-Viele **Waffen** und **Munition** für die FSA werden aus dem Irak nach Syrien **geschmuggelt**. (Die Welt 27.07.12)

(5) Sie sollten auch dringend ein politisches Szenarium aufstellen, das garantiert, dass **das neue Syrien nicht** zu einer regionalen **Zeitbombe** wird. (FAZ 27.07.12)

(6) ..dass spätestens bis zum 20. Juli die "**Stunde null**" begonnen haben soll. (FAZ.09.07.12)

(7) Die FSA legt den Schwerpunkt ihrer **Offensive** derzeit auf Aleppo ... (Die Welt 24.07.12)

## 6.2.2 Märtyrertum<sup>335</sup>

In der Syrienberichterstattung im Jahr 2011 wird viel über Märtyrer berichtet. In Syrien wird ein Märtyrer nicht nur als Selbstmord-Attentäter verstanden, sondern jeder, der im Krieg fällt, wird als Märtyrer bezeichnet.

(1) Assad nannte die mehr als 200 getöteten *Demonstranten* „*Märtyrer*“ und sagte, das vergossene Blut schmerze alle Syrer. (FAZ 18.04.11)

(2) Der Mufti von Daraa ... bezeichnete die *Getöteten als Opfer* und *Märtyrer*. ... 100 syrische Schriftsteller und Journalisten ... verurteilen die unterdrückerischen Akte der Gewalt ... und betrauern *die Märtyrer des Aufstands*“. (FAZ 26.04.11)

## Religion

Im Wortfeld Religion wird die Sprache der Bedeutsamkeit im Vordergrund stehen. Im untersuchten Korpus sind verschiedene Bilder und Metaphern zu unterscheiden. Hier werden die Gegner als sektiererische, „gottlose“ und „Feinde Gottes“ bezeichnet.

(3) Vor dreißig Jahren hatten die Sunniten, damals hauptsächlich angeführt von der syrischen Muslimbruderschaft, den Versuch unternommen, das in ihren Augen *sektiererische* und „*gottlose*“ Baath-Regime abzuschütteln. (FAZ 19.07.12)

-Seine Gegner nannte Assad „*Feinde Gottes*“ und „*Marionetten des Westens*“, mit denen er nicht verhandeln werde. (SZ 07.01.13)

Da die Ausbreitung des Islams religiöse Pflicht jedes Muslims ist, muss das nichtmuslimische Gebiet erobert werden im „Dschihad“<sup>336</sup>. Der Heilige Krieg hat in Syrien angefangen:

---

<sup>335</sup> Märtyrertum wird definiert als: „*Leiden als Märtyrer, eines Märtyrers*“ und Märtyrer wird „*als Person, die auf Grund ihres Glaubens od. ihrer Überzeugung Verfolgung, Folter u. Tod hinimmt*“ (Bünting 1996: Seite) beschrieben. Beinahe täglich wird im Nahost-Konflikt eine in der Region alt bekannte Waffe eingesetzt: das Selbstmord-Attentat. Bei dieser Form des Attentats handelt es sich um eine außerordentlich komplexe Erscheinung, deren geschichtliche, religiöse und ideologische Komponenten oft nicht genug berücksichtigt werden. Das Märtyrertum hat eine lange Tradition im Nahost-Konflikt. Der Märtyrer (shahd, Mehrzahl: shuhad'), der für Gott sein Leben lässt, hat für viele Araber bis heute unverändert große Anziehungskraft; einigen dient das Martyrium, häufig in einem sinnentstellten, pervertierten Sinn, sogar als nachahmungswürdiges Ideal. Wichtig zu erwähnen ist, dass der „Jihad“ als Allzweckwaffe gesehen wird und sehr eng mit dem „Märtyrertum“ verbunden ist. Jihad, im Sprachgebrauch westlicher Kulturen gemeinhin mit „Heiliger Krieg“ übersetzt, bedeutet wörtlich „Anstrengung“ oder „Bemühung“. In seiner ursprünglichen, religiösen Bedeutung steht Jihad für das „Sich Mühen auf dem Weg Gottes“ (jihd f sabili'llh). Selbstmordattentäter genießen in den Ländern des Nahen Ostens die uneingeschränkte Anerkennung breiter gesellschaftlicher Kreise. Die Familie eines „Märtyrers“ kann sich in bestimmten Kreisen der fast abgöttischen Verehrung durch andere sowie einer deutlichen Vorzugsbehandlung im täglichen Leben sicher sein.

<sup>336</sup> „Dschihad“ bedeutet auch „Heiliger Krieg“. Im Heiligen Krieg müssen unterworfenen Polytheisten zum Islam übertreten. Angehörige der monotheistischen Buchreligionen – Juden, Christen, Zoroastrier und Mandäer, eine kleine nahöstliche Religionsgemeinschaft – werden geduldet, weil ihnen ebenfalls das Wort Gottes offenbart wurde, und müssen Kopfsteuer bezahlen. (vgl. Kiehling 2009:8).

(4) Aufmarsch der *Gotteskrieger* ... Auch ein *heiliger Krieger* hat Träume. (SZ 28./29.07.12)

Die Situation in Syrien wird verschieden dargestellt, wie es in den folgenden Beispielen geschieht:

(5) In Syrien *öffnen* sich *die Pforten zur Hölle*, und es wird schwer sein, sie wieder zu schließen. (Die Welt 24.07.12)

-Der Bürgerkrieg in Syrien vertieft die *konfessionellen Gräben* im Irak. (FAZ 08.01.13)

-Auf Syrien liegt der *Fluch* der Erinnerung an all die gescheiterten humanitären Interventionen des Westens. (Die Welt 09.07.12)

Die Flüchtlinge werden mit biblischen Begriffen verglichen, um ihre schlimme Lage deutlicher und bildhaft zu machen.

(6) Aus leidvoller Erfahrung wissen die Flüchtlinge, wie schnell sie zu *Sündenböcken* werden können. (FAZ 27.7.12)

Der folgende Spruch wird dem Philosophen Machiavelli zugeschrieben. Machiavelli beschrieb damit das Verhalten der Mächtigen in der damaligen Zeit. Wichtig sei es, den Zweck einer ethischen Überprüfung zu unterziehen und dann die möglichen und erlaubten Mittel in Betracht zu ziehen<sup>337</sup>.

(7) *Der Zweck heiligt die Mittel* und lässt die Wahrheit unwichtig werden? (Die Welt 14.07.12)

### 6.2.3 Massaker<sup>338</sup>

In Syrien sind seit Mitte März 2011 und bis jetzt in verschiedenen syrischen Städten enorme Massaker verübt worden, z. B.:

---

<sup>337</sup> Dieser oft in Zusammenhang mit zynischer Machtpolitik gebrauchte Satz gilt als Prinzip des Machiavellismus, der politischen Theorie zur Erhaltung von Macht unabhängig von Recht und Moral (vgl: [http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~~Der%20Zweck%20heiligt%20die%20Mittel&bool=relevanz&suchspalte\[\]=rart\\_ou](http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~~Der%20Zweck%20heiligt%20die%20Mittel&bool=relevanz&suchspalte[]=rart_ou)) Stand:15.07.16.

<sup>338</sup> Massaker wird definiert als „*das Hinmorden einer großen Anzahl [unschuldiger, wehrloser] Menschen; Blutbad*“ (Duden 2006 [CD-ROM]). „Massaker“ ist der umgangssprachliche Ausdruck für einen Massenmord unter besonders grausamen Umständen, ein „Gemetzel“ oder „Blutbad“. Massaker sind somit Massenmorde, die von bewaffneten Einheiten ohne militärische Notwendigkeit außerhalb der eigentlichen Kriegshandlungen verübt werden. Sie dienen der Verbreitung von Terror oder der Abschreckung oder sie sind als systematische Rache- und Strafaktion organisiert. Im Völkerrecht werden genauer definierte Begriffe wie Völkermord, Kriegsverbrechen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit verwendet, weil die Bezeichnung „Massaker“ unscharfe Nebenbedeutungen mit sich trägt und deshalb propagandistisch leichter missbraucht werden kann. Umgangssprachlich werden auch Niederschlagungen von Demonstrationen und Aufständen Massaker genannt. Ebenso wird das Wort bei zivilen kriminellen Handlungen mit ähnlichen Folgen verwendet, etwa bei Amokläufen (Beispiel: „Schulmassaker“), bei terroristischen Anschlägen mit erheblicher Opferzahl und bei Pogromen.

- Am 23.12.2011 sind 44 Zivilisten bei zwei Attentaten (Selbstmordanschlägen) in Kafar Susa westlich von Damaskus getötet worden. 100 Menschen wurden verletzt.
- Am 10.05.2012 sind 55 Menschen durch zwei Anschläge in Kazaz südlich von Damaskus getötet worden. Über 300 wurden verletzt.
- Am 25.05.2012 sind bei einem bewaffneten Überfall über 100 Zivilisten, davon 49 Kinder, 34 Frauen und 25 Männer, in Al-Hula bei Homs getötet worden.
- Am 12.07.2012 wurden über 100 Zivilisten in Al-Tremsa in Hama getötet.
- Am 15.01.2013 haben 87 Studenten aus der Universität Aleppo durch ein Attentat ihr Leben verloren.
- Am 02.10.2014 sind über 50 Schüler und Lehrer durch zwei Selbstmordattentate an zwei Schulen in Homs ums Leben gekommen und es gab über 100 Verletzte.

Die Liste der Massaker in Syrien ließe sich fortführen.

Diese „Massaker“ werden in den Medien aufgegriffen und sind für die Printmedien ein sehr wichtiges Thema. Es werden auch andere Begriffe, die Massaker ähneln verwendet wie z.B., Schlacht, Schlachtfeld, Blutvergießen, Blutbad, Blutsumpf u.a.

(1)Viele, auch Sympathisanten der Aufständischen, warnen schon jetzt vor ethnischen Säuberungen, vor einem Balkan-Szenario und *Massakern* an den regimetreuen Alawiten ... (SZ 20.07.12)

(2)Die Vereinigten Staaten warnen vor einem "**Massaker**" in Aleppo, ..., die "*Mutter aller Schlachten*" werde in der Stadt geschlagen. (FAZ 28.07.12)

Syrien ist al-Qaida neues *Schlachtfeld* (Die Welt 27.07.12)

-Die Truppen von Assads-Regimes und die Aufständischen rüsten sich offenbar für die entscheidende Phase **der Schlacht um** die Wirtschaftsmetropole **Aleppo** ... Auch die amerikanische Regierung warnt vor einem **Massaker** in der Stadt. ... UN-Generalsekretär Ban Ki-moon hat unterdessen ... die Staatengemeinschaft aufgefordert, das **Blutvergießen in Syrien zu beenden**. (FAZ 27.07.12)

-Das **Blutvergießen** in Syrien dauert an ... sind neue **Massaker** und Kämpfe gemeldet worden. (FAZ 02.01.13)

-... die internationale Staatengemeinschaft wäre wohl verhandlungsbereit, um das **Blutvergießen** in Syrien möglichst schnell zu stoppen. (Die Welt 20.07.12)

-... Westervelle ... Das Assad-Regime hat die **Gewaltspirale** in Syrien ausgelöst, es muss endlich das **Blutvergießen** einstellen ... (KNA 06.07.12)

(3)... Aufstand mit einem **Blutbad** unterdrückt hatte. (SZ 23.04.11)

... das **Blutbad** unvergessen und schreit nach **neuem But**. ... Syrien wird zum **Blutsumpf** (Die Welt 24.07.12)

Die demokratischen Mächte und die Vereinigten Staaten haben die Pflicht, nicht nur den **Sturz des blutrünstigen Despoten** zu **beschleunigen**. (FAZ 27.07.12)

#### 6.2.4 Demonstration<sup>339</sup>

Der Auslöser des Bürgerkriegs war ein friedlicher Protest im Zuge des Arabischen Frühlings Anfang 2011, der zum bewaffneten Konflikt eskaliert ist. Ganz allgemein können die Ereignisse des Arabischen Frühlings in anderen Ländern der Region als Anlass für Demonstrationen in Syrien gesehen werden.

(1) Auch am Sonntag, dem Nationalfeiertag, **demonstrierten** in mehreren Städten jeweils Tausende Personen. Die größten Kundgebungen wurden aus Daraa sowie aus Homs gemeldet, wo zwei am Samstag getötete **Demonstranten** zu Grabe getragen wurden. In Damaskus versuchten Jugendliche auf dem Abbasidenplatz einen **Sitzstreik**. (FAZ 18.04.2011)

-**Blutige Demonstrationen**. Neue Massenproteste in Syrien ... (SZ 02.04.11)

-Bereits am Freitag und Samstag waren Sicherheitskräfte mit größer Härte gegen **Demonstrationen** in Städten vorgegangen. (SZ 26.04.11)

-Syriens Regime **schießt** wieder **Demonstranten nieder** (SZ 13.04.11)

#### 6.2.5 Diktatur<sup>340</sup>

Im untersuchten Korpus wird der Präsident von Syrien Baschar al Assad als Diktator dargestellt.

(1)... doch gingen Truppen von **Diktator** Baschar al Assad am Dienstag weiter mit Gewalt gegen Regierungsgegner vor. (SZ 27.04.11)

- ... scheinen die Tage des syrischen **Diktators** gezählt zu sein. Das Regime von Baschar al-Assad **wankt**. (SZ 19.07.12)

---

<sup>339</sup> Im Wörterbuch wird die Demonstration folgendermaßen definiert: „*Protestkundgebung, -marsch, Massenkundgebung: die D. verlief ohne Zwischenfälle, löste sich allmählich auf; Demonstrationen gegen den Krieg, für freie Wahlen; eine D. veranstalten; zu einer D. aufrufen; an einer D. teilnehmen*“ (Duden 2006 [CD-ROM]). Eine Demonstration im politischen Sinne ist eine in der Öffentlichkeit stattfindende Versammlung mehrerer Personen zum Zwecke der Meinungsäußerung. Einige der großen globalen Demonstrationen im 20. Jahrhundert waren jene gegen den Vietnamkrieg. Am 15. Februar 2003 demonstrierten weltweit über 10 Millionen Menschen gegen den drohenden Irakkrieg, die meisten davon in Europa.

<sup>340</sup> Im Wörterbuch wird Diktatur folgendermaßen definiert: „*unumschränkte, andere gesellschaftliche Kräfte mit Gewalt unterdrückende Ausübung der Herrschaft durch eine bestimmte Person, gesellschaftliche Gruppierung, Partei o. Ä. in einem Staat: die D. der Militärs; die D. des Proletariats (marx.; die politische Herrschaft der Arbeiterklasse im Übergangsstadium zwischen der kapitalistischen u. der klassenlosen Gesellschaftsform); eine D. errichten, stürzen*“ (Duden 2006 [CD-ROM]). Die Diktatur (von lateinisch „dictatura“) ist eine Herrschaftsform, die sich durch eine einzelne regierende Person, den Diktator (Führer), oder eine regierende Gruppe von Personen (z. B. Partei, Militärjunta, Familie) mit unbeschränkter politischer Macht auszeichnet. Je nach Ausprägung unterscheidet man heute zwischen autoritären und totalitären Diktaturen.

-Todenhöfer „Der syrische Präsident ist anderes als all die **Diktatoren**, die ich in meinem politischen Leben kennenlernen musste. Er ist ein stiller, nachdenklicher Mann“ (Die Welt 10.07.12)

### Personenbezogene Metaphorik

Der Person Baschar al Assad werden weitere spezifische Bilder und Metaphorik zugeschrieben.

Er wird als Machthaber bezeichnet, der auf sein Volk schießt, und als Tyrann.

(2)Das **Regime von Machthaber** Baschar al Assad verlege große Truppen in das Wirtschaftszentrum ... (FAZ 26.07.12)

Die westlichen Mächte im Sicherheitsrat wollen den Druck auf den syrischen **Machthaber** weiter erhöhen. (FAZ13.07.13)

(3)Der Volksaufstand in abgelegenen Regionen gegen die **Tyranei** von Baschar al Assad hat sich rasch in einem Bürgerkrieg großen Ausmaßes verwandelt. (FAZ 27.07.12)

„Assad **schießt** auf sein Volk“ (Die Welt 27.04.11)

Von Präsident Assad wird behauptet, dass er am Ende sei und die Kontrolle über das Land verloren habe:

(4)Sprecher des Nationalen Sicherheitsrates im Weißen Haus: "Es ist klar, dass **das Assad-Regime die Kontrolle über Syrien verliert.**" (FAZ 20.07.12)

-**Assad** wäre schon lange **am Ende**, wenn er nicht drei hartnäckig zu ihm haltende Verbündete hätte: Russland, Iran und China. (FAZ 19.07.12)

-Doch noch einmal will man sich nicht nachsagen lassen, man habe um einer zweifelhaften Stabilität willen den autokratischen **Selbstbedienungsladen** der Assads am Leben erhalten. (FAZ. 19.07.12)

-... der **Ring** um Assad werde enger geschlossen. (FAZ 24.07.12)

Es werden Redewendungen über ihm verwendet Wie z.B. „wie der Vater, so der Sohn“.

Außerdem wird er als Schlächter und als blutiger Diktator präsentiert:

(5)Trotzdem versucht Präsident al-Assad nach wie vor, dem um sich greifenden Volksaufstand mit Militäroffensiven Herr zu werden. ... **Wie der Vater, so der Sohn** ...

„Hier geht um den Unterdrückungsapparat, der uns knechtet“ (Die Welt 26.07.12)

(6)... sagte der französische Außenminister Laurent Fabius, der Assad nur noch den „**Schlächter von Damaskus**“ nennt. (Die Welt 07.07.12)

-... die syrische Bevölkerung von einem **blutigen Diktator** zu befreien. (FAZ.25.07.12)

### Zoologie

Tiermetapher (s. auch Beispiel 6 Kapitel 6.2.2.1) sind im politischen Kontext wie hier im untersuchten Kontext oft zu finden:

(7) Assad hat sich mit seinem Hin und Her zwischen Reformversprechen und Polizeieinsatz von den Protestierenden in die Ecke drängen lassen und sich so jeder Wahl beraubt. ... Der junge Assad war im Jahr 2000 als **Reformer** angetreten und wird 2011 zum **Bluthund**. (SZ 27.04.11)

Selbst in der Hauptstadt kann Präsident Assad nicht mehr sicher fühlen – er ist fast ein Gejagter im eigenen Land. ... „*Eigentlich ist er ein armer Hund* ...“ sagt ein Aktivist aus Sabadani. (SZ 20.07.12)

### 6.2.6 Sanktion<sup>341</sup>

Die Sanktionen gegen Syrien werden im untersuchten Korpus in allen untersuchten Zeitungen gefunden. Es gibt kaum Unterschiede der Darstellung in allen Zeitungen und der Fachagentur Meldungen. Es sind Sanktionen, die der Westen und Amerika fordern.

(1) Mit dem **Beharren auf Sanktionen** provoziert der Westen einen Bürgerkrieg. ... Die Gruppe, der Assads Verbündete Iran, China und Russland nicht angehören, **fordert Sanktionen gegen Syrien** nach Kapitel 41 der UN-Charta. (FAZ 17.07.12)

-Die Organisation verlangte deshalb, internationale **Sanktionen gegen Syrien** zu verhängen. (FAZ 26.4.11)

-EU verschärft Syrien-Sanktionen (FAZ 24.07.12)

-In Berlin drohte Außenminister Westerwelle dem Regime in Damaskus mit **Sanktionen**. (FAZ 28.04.11)

-Als Antwort auf die Eskalation erwägt Obama **Sanktionen** (SZ 26.04.11)

-Sie forderten gemeinsam mit Europäern und Arabischer Liga schärfere **Sanktionen** gegen Damaskus ... (Die Welt 25.07.12)

---

<sup>341</sup> Im Wörterbuch wird Sanktion folgendermaßen definiert: „*Strafgesetz; Vorbehalt, Vertragsklausel, zu: sancire (2. Part.: sanctum) = heiligen; als unverbrüchlich festsetzen; durch Gesetz besiegeln, genehmigen*“ (Duden 2006 [CD-ROM]). Eine Sanktion (französisch „sanction“; aus neulateinisch „sanctio“ = „Heilung, Anerkennung, Bestätigung, Billigung, Strafandrohung“ zu lateinisch „sancire“ = „heiligen, durch Weihe unverbrüchlich festsetzen, gesetzlich bekräftigen, bei Strafe verbieten“) ist die Erteilung der Gesetzeskraft. Der Wortbedeutung nach, wie auch im soziologischen Verständnis, können Sanktionen grundsätzlich positiver oder negativer Art sein: Eine positive Sanktion ist eine – nicht zwangsläufig materielle – „Belohnung“; eine negative Sanktion eine „Bestrafung“. Hierbei unterteilt man die Sanktionen beispielsweise in sechs Schweregrade: subliminale Sanktion, leichte Sanktion, relativ leichte Sanktion, relativ schwere Sanktion, schwere Sanktion und ultimative Sanktion.

### 6.2.7 Flüchtling<sup>342</sup>

Die Vereinten Nationen geben an, dass in Syrien vom März 2011 bis April 2014 191.396 Menschen getötet worden seien. Rund 2,6 Millionen Syrer sind aus ihrem Land geflohen, und mehr als 9 Millionen sind innerhalb Syriens auf der Flucht. Die UNO bezeichnet die Flüchtlingskrise als die schlimmste seit dem Völkermord in Ruanda in den 1990er Jahren. Die Nachbarländer Libanon, Jordanien, Irak und die Türkei haben eine erhebliche Zahl von Flüchtlingen aufgenommen und zu versorgen.

Die syrischen Flüchtlinge werden auch als Kriegsflüchtlinge, Bürgerkriegsflüchtlinge und Binnenflüchtlinge bezeichnet:

(1)**Flüchtlingen** und manchen Transporten soll die Grenze jedoch weiterhin offen stehen. (FAZ 26.07.12)

-Die Mehrheit der rund 700 000 **Kriegsflüchtlinge** aus Syrien befinden sich nach Informationen des UN-Flüchtlingshilfswerks im Libanon, in Jordanien und in der Türkei. (FAZ 30.01.13)

-Gut 300000 Syrer haben seit Beginn des Bürgerkriegs im März 2011 schon in dem kleinen Königreich **Zuflucht** gefunden ... (FAZ 29.01.13)

-... syrische **Bürgerkriegsflüchtlinge** ... (FAZ 30.01.13)

-Mit den Geschichten, die diese **Binnenflüchtlinge** mitbringen, ändert sich die Stimmung in den beiden wichtigsten Städten Damaskus und Aleppo. (FAZ.09.07.12)

-Bundesaußenminister Guido Westerwelle sagte, es müsse alles getan werden, um eine **Flüchtlingskatastrophe** zu verhindern (SZ 26.07.12)

-Solange über die Petitionen nicht entschieden sei, besteht ein gewisser Schutz vor **Abschiebungen**. (SZ 14.04.11)

-Allein seit Jahresbeginn seien 30.000 **Flüchtlinge** in das Königreich gekommen. (KNA 25.01.13)

-Die libanesischen Bischöfe haben sich besorgt über die wachsende Zahl von **Flüchtlingen** aus Syrien geäußert. (KNA 09.01.13)

Wortfelder des Korpus 2011-2013: Es wurden bereits die vier Wortfelder *Krieg und Militärwesen*, *Religion*, *Personenbezogene Metaphorik* und *Zoologie* eingezogen. Hier werden

---

<sup>342</sup> Im Wörterbuch wird der Flüchtling folgendermaßen definiert: „Person, die aus politischen, religiösen od. rassischen Gründen ihre Heimat eilig verlassen hat od. verlassen musste u. dabei ihren Besitz zurückgelassen hat: als politischer F. anerkannt werden“ (Duden 2006 [CD-ROM]). Ein Flüchtling ist ein Mensch, der wegen einer durch ihn so wahrgenommenen Notsituation im Land seines ständigen Aufenthalts dieses Land unter weitgehender Zurücklassung seines Besitzes verlässt, um in einem anderen Land, dessen Staatsangehörigkeit er nicht besitzt, dieser Notsituation zu entkommen. Sofern seine Fluchtgründe im Zielstaat auf Grund nationaler oder supranationaler Regelungen als relevant erachtet werden (sog. asylerbliche Fluchtgründe) und er die Gründe und ggf. Umstände seiner Flucht in einem entsprechenden Verfahren ausreichend darlegen kann, kann daraus ein Recht auf Schutz und Aufenthalt (Asylrecht im weiteren Sinne) entstehen.

weitere relevante Wortfelder der Studie untersucht unter Berücksichtigung der Nationalstereotype der Syrer in den deutschen Printmedien.

## 1) Mobilität

Um eine Lösung des Konfliktes in Syrien zu erzielen, werden die Wege-Metapher als wichtiges Instrument verwendet.

- (1).. die Reformen auf den **Weg** zu bringen ... (FAZ 18.04.11)
  - Die Aussichten auf eine **halbwegs** friedliche Lösung für Syrien liegen inzwischen fast bei null. (SZ 19.07.12)
  - Der syrische Präsident Baschar al-Assad sucht nach immer **neuen Wegen**, um die **Protestwelle** gegen sein Regime zu **bremsen**. (Die Welt.07.04.11)
  - Westerwelle drohte mit Sanktionen. „**Syrien steht an einer gefährlichen Wegscheide**. Wenn es nicht zu einem sofortigen **Kurswechsel** kommt, wird die internationale Gemeinschaft daraus Konsequenzen ziehen müssen ...“(SZ 28.04.11)

Weiter werden, um zu einer Lösung des Konfliktes in Syrien zu gelangen, verschiedene Bewegungs-Metapher eingesetzt, um die Situation genauer zu beschreiben.

- (2)Mit Sanktionsdrohungen versucht der Westen das Regime in Syrien zum **Einlenken** zu **bewegen** ... (SZ 27.04.11)
  - Damit hängt die Beobachtermission Unsmis in Syrien in der **Schwebe**. (SZ 20 07.12)
  - Großbritannien will die **Gangart** gegen das Regime von Syriens Machthaber Baschar al-Assad verschärfen. (Die Welt 11.01.13)
- (3)Aleppo ist als Wirtschaftszentrum und **Tor** zum Norden des Landes ... (FAZ 30.07.12)
  - Die Millionenstadt ist das **Tor** zum Norden des Landes und seit Jahrhunderten ein wichtiger Knotenpunkt. (FAZ 18.07.12)

Syrien wird im untersuchten Korpus als Schlüsselstaat dargeboten

- (4)Syrien ist für die ganze Region ein **Schlüsselstaat** ... (SZ 30.04.11)
  - Bei all dem bleibt das Land ein Nahost **Schlüsselstaat**. (SZ 27.04.11)

## 2) Mensch und Körper

Im untersuchten Korpus findet man viele Körper und menschliche Metaphern, die das politische Geschehen ausdrucksvoll kritisch darstellen, das zur Verstärkung der Aussagen beiträgt wie z.B.

- (1)... Das m Szenarium wäre ein **Machtvakuum** in einem Land **ohne Rückgrat**, das **bis an die Zähne bewaffnet** ist ... (FAZ 27.07.12)
  - Nicht viel anders steht es kleineren Unterstützern aus der ölreichen Golfregion, denen **das syrische Regime** ein **Dorn im Auge** ist. ... Nach eineinhalb Jahren ist die Schlacht um Syrien endgültig zu einem **nackten** und **brutalen Machtkampf** geworden, bei dem viele, vielleicht zu viele Akteure von außen mitmischen. (FAZ 19.07.12)
  - ... sie haben so die Folgen ihres Handelns nicht unmittelbar vor **Augen**. (FAZ.09.07.12)

- Die Politik müsse endlich handeln, statt *Augen* und *Ohren* vor der Not der Flüchtlinge zu verschließen ... (KNA 08.01.13)
- Bürgerrechte werden mit *Füßen* getreten ... (SZ 27.04.11)
- Das *Herz* unter Beschuss (SZ 20.07.12)
- Reden mit *doppelter Zunge*. Die USA und Russland blockierten sich, während Syrien explodiert (SZ 20.07.12)
- Syrien ist und bleibt ein Stachel im *Fleisch* der internationalen Gemeinschaft. (Die Welt 09.07.12)

(2) Dass die Korruption eine *Krankheit Syriens* ist. (SZ 18.04.11)  
 -Das Gesetz über die Geheimdienste lege ausdrücklich fest, dass die Sicherheitskräfte „für jedes im Dienst begangene Verbrechen“ *Immunität* besäßen. (FAZ 18.04.11)

(3) So bleibt *der hässliche Syrer* für Freund und Feind ein berechenbarer Partner, dessen Aus alle vor beträchtliche Fragen und Probleme stellen würde. (SZ 27.04.11)

(4) Oppositionelle betrachten den Austausch der Regierung in dem Polizeistaat als rein *kosmetische Maßnahme*. (Die Welt 04.04.11)

(5) Doch einen Trumpf hat es bislang noch nicht aus dem *Ärmel* gezogen (Die Welt 24.07.12)  
 Doch auch die Unterstützer der Opposition, ..., haben die Moral nicht mit *Löffeln gefressen* (FAZ 19.07.12)

### 3) Dynamik

Im Bereich der Dynamizität findet man im untersuchten Korpus viele Prozess-Metapher, die das Prozess der Lage schildert im Form der Eskalation:

- (1) Auch die Vereinten Nationen *verurteilen die Eskalation*. (FAZ 26.04.11)
- Die Gewalt *eskaliert*. (SZ 27.04.11)
- Die Angst vor einer *Eskalation* der Gewalt wächst ... (Die Welt 07.07.12)

Es werden auch Maschinen-Metapher verwendet um die Situation genauer zu betrachten. Hier werden die Proteste eingedämmt. Außerdem wird die Zusammenarbeit mit Syrien auf den Prüfstand gestellt.

- (2) Die Ankündigung von Staatspräsident Baschar al Assad, den seit 1963 geltenden Ausnahmezustand noch in dieser Woche aufzuheben, hat die *Proteste* in Syrien nicht *eingedämmt*. (FAZ 18.04.2011)
- Das gesamte Zusammenarbeit mit Syrien müsse „auf den *Prüfstand*“. (FAZ 28.04.11)
- Doch der ersehnte *Wandel durch Annäherung* blieb aus. (SZ 27.04.11)
- ... im Falle eines "Kippens" des Damaszener Regimes seiner Einflussmöglichkeit nicht nur in Syrien selbst, sondern auch im Libanon ... (FAZ 19.07.12)

### 4) Handwerk

Es werden Gewerbe-Metaphern im untersuchten Korpus sehr oft in Verbindung mit dem Krieg in Syrien eingesetzt. Das Problem und Krise in Syrien wird unterschiedlich bildhaft präsentiert im Form von Knoten und Fäden

- (1) Wohin wir schauen, sehen wir statt der **angestrebten Vernetzung** eine **Verstrickung in Verhältnisse**, die wir weder beherrschen noch verstehen ... (FAZ 29.07.12)  
-Die Beobachtermission der UN solle beauftragt werden, Pläne für die **Entflechtung der Gegner** in allen umkämpften Gebieten und Orten Syriens auszuarbeiten. (FAZ 17.07.12)  
Auch wenn sein Herrschaftsgebiet immer weiter **ausfranst** ... (FAZ.09.07.12)  
Kofi Annan wird wohl weitermachen, ..., die **Fäden zu spinnen**. (Die Welt 09.07.12)  
Angeblich bereiten seine Experten eine präsidentielle Verfügung vor, welche **Bankkonten** prominenter Assad-Schergen einfrieren soll. (SZ 27.04.11)  
-... Damaskus ... es bildet zudem das **Bindeglied** zur Hisbollah im Libanon und zur Hamas im Gaza-Streifen. (SZ 30.04.11)

Außerdem werden handwirkliche Metapher verwendet, wie es in diesem Beispiel der Fall ist. Hier geht es um die Tötung von 100 Soldaten, die niedergeschossen werden wie ein Bauer, der seine Ernte einfährt.

- (2) 100 Soldaten wollten desertieren, 80 von ihnen wurden mit Maschinengewehren **niedergemäht**. (FAZ.09.07.12)

## 5) Meteorologie und Geologie

Hier werden geologische Metaphern verwendet, indem sie den Zerfall der Regierung zeigen in Form von geologischer Erosion.

- (1) .., dass die **Erosion des Regimes** voranschreitet. (FAZ 19.07.12)  
-Auch ... ist Assads Macht noch nicht entscheidend **erodiert**. (FAZ.09.07.12)  
-Wenn aber die **Erosion** des Regimes so weitergeht wie in den letzten Tagen ... ist der syrische -Konflikt noch lange nicht zu Ende. (Die Welt 24.07.12)

Hier werden Meteorologie-Metapher im Form von Sturm, Wellen und Schnee verwendet, um die Lage bildhaft zu präsentieren.

- (2) .. um zum **Sturm** auf Damaskus zu blasen. (FAZ.09.07.12)  
-Armee-Einheiten **stürmen** die Stadt Daraa. (SZ 26.04.11)  
-Sicherheitskräfte haben am Dienstag die Dörfer Baida und Beit Dschnad in der Nähe der -Küstenstadt Baniyas **gestürmt**. (SZ 13.04.11)
- (3) Laut Medienberichten bereiten sich die türkischen Grenzschrützer auf eine mögliche **Welle** von Flüchtlingen vor (SZ 30.04.11)  
-Am Samstag startete das Regime zudem eine **Verhaftungswelle** in Daraa. (SZ 26.04.11)

(4)..einen *Schneeballeffekt* haben die Desertionen noch nicht hervorgerufen.  
(FAZ.09.07.12)

## 6)Spiel

Die Situation in Syrien wird als Spiel an mehreren Orten betrachtet. Im Spielen gibt es einen Gewinner und einen Verlierer. Das Spiel in Syrien wird als Trauerspiel bezeichnet:

(1)Das *Spiel* ist im Gang ... (Die Welt 24.07.12)  
-Nicht nur in Aleppo herrscht das Faustrecht. Ein *Trauerspiel*. (SZ 04.01.13)

Wobei Damaskus eine führende Position in diesem Spiel übernimmt, und zwar wird Damaskus als Joker gesehen:

(3)... in dem Damaskus lediglich der *Joker* ist. (20.07.13)

## 7)Drama und Kultur

Außerdem wird die Situation in Syrien als Drama bezeichnet, und an anderen Stellen wird sie als Tragödie angesehen.

(1)Nun wird *das syrische Drama* in all seiner Grausamkeit entfalten. (SZ 20.07.13)  
-Denn die Flüchtlinge, die nun jenseits der syrischen Grenzen Schutz suchen, tragen den Konflikt in sich. Sie kommen als Vorhut einer *Tragödie*. (SZ 31.07.12)

Präsident Assad bezeichnet seine Gegner als Theaterpuppen wie aus diesem Beispiel zu entnehmen ist :

(2)Seine Gegner nannte Assad ... „*Marionetten des Westens*“, mit denen er nicht verhandeln werde. (SZ 07.01.13)

## Exkurs

Da es in der Literatur keine Vorstudien über das Bild von Syrien in den deutschen Printmedien gibt, leiste ich im Kapitel III.6.2.8 einen Beitrag, um einen Vergleich mit den Ergebnissen aus der Hauptstudie in Kapitel III.6.2 zu gewährleisten.

### 6.2.8 Nationalstereotype in der Syrien-Berichterstattung 2001-2003

Das Thema „Syrien“ wurde am Anfang des 21. Jahrhunderts in den deutschen Printmedien nach meiner Untersuchung sehr selten und wenig aufgegriffen. In den gefundenen Artikeln über Syrien zu diesem Zeitpunkt ging es eher um positive Bilder über das Land, z. B. um die Beschreibung des Landes als ansprechendes Reiseziel, die mit vielen positiven Beispielen aus dem Land verbunden war.

Dies sind einige Beispiele und Stereotype über Syrien und die Syrer aus diesem Zeitraum:

#### **Sanktion**

In 2003 findet man Sanktionen gegen Syrien. Diese Sanktionen begannen, nachdem die USA den Irak angegriffen und Syrien für sich als keinen Kooperationspartner angesehen hatten, weil es terroristische Organisationen unterstütze, wie es diesen Beispielen zu entnehmen ist:

(1) Busch unterzeichnet **Sanktionen** gegen Syrien (FAZ 15.12.03)

Für **Sanktionen** gegen Syrien (FAZ 17.10.03)

Kongress-Ausschuss stimmt für **Sanktionen** gegen Damaskus ... **Sanktionen** der Vereinigten Staaten gegen Syrien wegen der angeblichen Unterstützung terroristischer Organisationen durch Damaskus scheinen unausweichlich. (FAZ 10.10.03)

Relevante morphologische Wortfelder des Korpus 2001-2003, die bei der Analyse der Nationalstereotypen über Syrien und Syrer in den deutschen Printmedien von Bedeutung sind, sind vor allem die folgenden: *Krieg und Militärwesen, Religion, Mobilität, menschlich und Körper, Dynamizität, Handwerk, Spiel und Drama, Weltpolitik, historische Bilder, Frieden und Toleranz.*

#### **1) Krieg und Militärwesen**

Im Jahr 2003 stand der Kampf gegen Terrorismus im Vordergrund der Berichterstattung. Die USA hat ihre Offensive gegen das diktatorische Regime im Irak begonnen, ebenso den Kampf gegen Terroristen. Wobei Syrien eine wichtige Rolle in diesem Kampf spielt, weil Syrien auch ein Teil der Antiterror-Koalition war. Syrien sollte das Einsickern von Terroristen aus dem Nachbarland Irak verhindern und die friedliche Lösung des Konfliktes zwischen Palästinensern und Israel unterstützen.

(1)Syrien steht im **Kampf gegen den Terrorismus** auf der falschen Seite: „Syrien muss seinen Kurs ändern und darf Terroristen nicht länger Unterschlupf gewähren.“ ... Schließlich wirft Washington Damaskus vor, das **Einsickern von Terroristen** über die Grenze in den Irak nicht **zu verhindern**. (FAZ 10.10.03)

-Powell fordert von der Regierung in Damaskus weitere **Schritte beim Kampf** gegen terroristische Organisationen und für eine friedliche Lösung des **Konfliktes** zwischen Palästinensern und Israel. (FAZ 05.05.03)

(2)Syriens UN-Botschafter Mikael Wehbe hatte wiederholt erklärt, sein Land **lehne den Terrorismus ab**. (SZ 03.06.02)

-Der syrische Präsident Baschar al-Assad prophezeit den UN globale **Turbulenzen** als Reaktion auf den **Krieg** im Irak. ... Syrien war nach dem 11 September 2001 **Teil** der von den USA geführten **Antiterror-Koalition**. Das wurde in Washington auch anerkannt. (SZ 01.04.03)

Syrien sicherte Fischer Hilfe **beim Kampf** gegen Terror zu (FAZ 04.10.01)

-... des syrischen Außenministers Schrara ... Seine Regierung sehe keine Rechtfertigung, einen **neuen Krieg** im Nahen Osten **zu entzünden**, sagt er. (FAZ 17.09.02)

Syrien wurde vorgeworfen, dass Kriegsmaterial nach dem Irak schmuggelt wurde. Danach stand Syrien auf der Liste jener Staaten, die den Terrorismus unterstützen. Nach amerikanischer Meinung gehörte Syrien zur „Achse des Bösen“, die man bekämpfen oder sogar bekriegen soll und als nächste Zielschreibe der USA wird.

(3)Syrien **schmuggle Kriegsmaterial** in den Irak, gibt Anlass zur Befürchtung, Amerika könnte seine Aufmerksamkeit auf Damaskus richten, wenn es mit Bagdad fertig ist. ... Tatsächlich stand Syrien lange Zeit auf der amerikanischen **Liste** jener Staaten, die den **Terrorismus unterstützen**. ... Aus diesen Gründen könnte Syrien des **militärischen Abenteuerertums** der Amerikaner werden. ... Richard Perle und von einigen konservativen Kommentatoren artikuliert, die Syrien allesamt freudig in die „**Achse des Bösen**“ einreihen würden. ... Deshalb bezog das syrische Regime eindeutig Position gegen den amerikanischen **Krieg im Irak**, ... als „**Angriffskrieg**“ brandmarkten. ... Dennoch wäre es sinnvoller, die Probleme zwischen Syrien und den USA durch intelligente Diplomatie und nicht durch intelligente Bomben zu lösen. (SZ 11.04.03)

-In Syrien habe man Angst, zur nächsten **Zielschreibe** der US-Truppen zu werden. (KNA 16.04.03)

In diesem Beispiel wird berichtet, dass der Papst in seinem kurzen Besuch (Pilgerfahrt) einen Olivenbaum in Syrien gepflanzt hat. Olivenbaum hat eine sehr wichtige spirituelle Bedeutung, besonders in der arabischen Konfliktregion, denn er ist ein Symbol für Frieden (Tauben mit Olivenzweig) und Wohlstand, Weisheit, Erfolg, Auszeichnung, Ehre und Würde.

(4)In der beschädigten orthodoxen Kirche von Kuneitra will der Papst am kommenden Montag ein Friedensgebet sprechen, einen Appel an alle **Konfliktpartner** richten und auch noch **einen Olivenbaum pflanzen**. ... (KNA 03.05.01)

-In seiner Ansprache rief der Papst Christen und Muslime auf, einander nicht als **Gegner**, sondern als **Partner** zu begreifen. (SZ 07.05.01)

Gregoire III ist der Meinung, dass die Front Westen und Osten schwerer geworden sei. Außerdem ist er auch der Ansicht, Frieden schaffe Frieden. Und Krieg bringe Krieg wie aus diesen Beispiele zu entnehmen ist:

(5)Die **Front** zwischen Europa und Nahost, zwischen Christentum und Islam würde schwerer ... sagt Gregoire III. (KNA 08.11.01)

-In Damaskus betritt er zum ersten Mal den Boden eines arabischen "**Frontstaats**", der noch keinen Frieden mit Israel gemacht hat und entscheidenden Einfluss auf die islamischen Fanatiker der Hizbullah besitzt. Eine Premiere ist in der syrischen Hauptstadt auch der erste Papst-Besuch in einer Moschee. (KNA 02.05.01)

-... Von Anfang an waren die Erwartungen an Johannes Paul II. Groß, der sich im "**Frontstaat**" Syrien kaum der Aktualität entziehen konnte. (KNA 06.05.01)

-Nach dem 11. September sind wir alle bedroht. **Aber Frieden schafft Frieden. Und Krieg bringt Krieg.** ... sagt Gregoire III. (KNA 08.11.01)

Trotz aller negativer Beschreibungen über Syrien. Das Land Syrien wird auch in den deutschen Printmedien positiv dargestellt und verglichen mit einem arabischen Ritter. Der Vergleich geht zurück auf die Blütezeit des arabischen Rittertums im Mittelalter.

(6).. liefert Syrien die besten Vorwände, sich wieder einmal **als "arabischer Ritter" zu gerieren.** (FAZ 28.08.01)

## 2)Religion

Das Thema Religion ist viel in allen untersuchten Zeitungenvertreten . Es wurde über die islamische Strömung in Syrien berichtet, die die Wahabiten ablehnen. Außerden wird die islamische Gesselschaft und hier wird auch Syrien gemeint als ein „sauberen Orte“ des Friedens. Im Gegenteil zu den Westen, die Habasch sie ...mit „spirituelle Leere“ bezeichnet.

(1)Die **islamische Strömung** in Syrien habe **stets die radikalen Wahabiten** Saudi-Arabiens **abgelehnt.**

-Im säkularen Syrien stehen nach Habaschs Ansicht Staat und Gesellschaft in einem „**harmonischen Verhältnis**“ zueinander. ... Habasch ... geißelt er die „**spirituelle Leere**“ **des Westens** und idealisiert die **islamischen Gesellschaften als „sauberen Orte“ des Friedens...** (FAZ 13.11.03)

(2)Beim ersten Besuch eines Papstes in einem muslimischen Gotteshauses hatte Johannes Paul II. am Sonntagsabend in der Omayyaden-Moschee in Damaskus gesagt, **religiöse Überzeugung dürfe keine Gewalttaten rechtfertigen** (SZ 8.05.01)

Die Hauptstadt Syriens wird religiös als "Paradies auf Erden" bezeichnet. Syrien wird als Heiliges Land präsentiert.

(3)... Damaskus ... Als Oasenstadt am Rand der Wüste wurde sie bereits in alten Zeiten als "**Paradies auf Erden**" gerühmt. (KNA 04.05.01)

-... Damaskus ... die Stadt, welche die **Wandlung** des **Heiligen** Paulus bezeugt. (SZ 04.04.01)

-Ein Jahr nach seiner spektakulären Reise ins **Heilige Land** ist Papst Johannes Paul II. wieder an die Frontlinien des Nahen Ostens zurückgekehrt. ... (KNA 06.05.01)

Papst Johannes Paul II. sieht, dass die konfessionelle Landschaft in Syrien stark zersplittert ist. Er ist der Meinung, dass das Christentum eine authentische Religion in Syrien ist und nicht ein Randphänomen. Außerdem genießen die Christen in Syrien Religionsfreiheit.

(4)... Die konfessionelle Landschaft ist stark **zersplittert** ... Johannes Paul II. ... forderte ... die Verletzungen der Vergangenheit zu verzeihen. ... sei ein sprechendes Zeugnis der christlichen Liebe in einem überwiegenden von Muslimen bewohnten Land. ... Die mit Rom verbundenen Kirchen des Ostens ermunterte der Papst, stolz auf die "großen liturgischen und geistlichen Traditionen der Ostkirchen" zu sein. Sie gehörten zum "Erbe der einzigen Kirche Christi" und stellten "Brücken zwischen den unterschiedlichen Sensibilitäten" dar. (KNA 07.05.01)

-Dieser Besuch sei auch für Syrien wichtig; Johannes Paul II. werde den Menschen sagen, "dass das Christentum eine authentische Religion in unserem Land ist und nicht nur ein **Randphänomen**". (KNA 03.05.01)

- Die Christen genießen in dem überwiegend islamischen Syrien mehr **Religionsfreiheit** als in einigen anderen arabischen Ländern. (KNA 05.05.01)

Papst Johannes Paul II. auf seine Pilgerfahrt auf der Spuren des Apostels Paulus in Syrien entdeckt er kirchliches Neuland.

(5)Mit der dreitägigen Reise nach Syrien, die eigentlich eine Pilgerfahrt auf der Spuren des Apostels Paulus sein sollte, hat das Kirchenoberhaupt wieder **kirchliches Neuland** betreten und alte Herausforderungen neu aufgegriffen. (KNA 08.05.01)

-Das Ziel Damaskus jedoch, wo der dialogoffene syrische Groß-Mufti Ahmad Kuftaro die **Linie** bestimmt, ließ den Plan reifen. (KNA 08.05.01)

### 3) Mobilität

Papst Johannes Paul II. ist der Meinung, dass man Wege findet, um historische Treffen zu realisieren besonders in heiligen Stätten wie hier in Syrien.

(1)Man müsse „**Wege finden, um historische Treffen an Plätzen mit außerordentlicher symbolischer Bedeutung zu arrangieren**“, schrieb der Papst, um so das Gespräch mit Juden und Muslimen zu beflügeln. (SZ 04.04.01)

-Nach den Überlieferungen des neuen Testaments hat die Begegnung am Rande von Damaskus stattgefunden, Saulus war seinerzeit *unterwegs*, um gegen die Christen zu Felde zu ziehen, als ihn der Lichtstrahl kurzzeitig erblinden ließ. Heute steht ein kleines Kirchlein an der Stelle. (SZ 04.04.01)

Syrien wird in der Presse als Brücke zwischen Orient und Okzident bezeichnet.

(2)...Das Land ist als *Brücke* zwischen Orient und Okzident eine Begegnungsstätte verschiedener Kulturen und blieb bisher vom Massentourismus verschont. Laut Auswärtigem Amt und dem Syrischen Konsulat bestehen derzeit keinerlei Reiseeinschränkungen. (SZ 02.11.01)

Der „Fahrplan“ der Vereinigten Staaten, der EU, der UN und Russlands um den Frieden zwischen Palästinensern und Israel wird ohne die Hilfe Syriens wenig Erfolg haben. Damaskus liegt auf halber Strecke, wenn der Weg des Friedens nach Jerusalem über Bagdad führt.

(3)Schließlich ist klar, daß der „*Fahrplan*“ der Vereinigten Staaten, der EU, der UN und Russlands für einen Frieden zwischen Palästinensern und Israel sowie für eine Friedensordnung im Nahen Osten ohne die Hilfe Syriens wenig Aussicht auf Erfolg hat. Wenn der *Weg* nach Jerusalem über Bagdad führt, dann liegt Damaskus auf *halber Strecke*. (FAZ 08.05.03)

#### 4)Mensch und Körper

Im untersuchten Korpus findet man Körpermetapher und menschliche Metaphern, die das politische Geschehen ausdrucksvoll kritisch darstellen, das zur Verstärkung der Aussagen beiträgt wie z.B.

-Skeptiker bezeichnen Kufaro und Habasch *als Handlanger des Regimes*. ... Sollte es zu einer politischen Öffnung kommen, könnten Habasch und seine Bewegung das Netz bilden, mit dem sich eine Radikalisierung der Muslime verhindern ließe. (FAZ 13.11.03)

-Der scharfe Ton gegen Damaskus wurde bald zurückgenommen – von Powell, der einen amerikanischen Militärschlag gegen Syrien ausdrücklich ausschloss, und auch von Präsident Bush, der dem Außenminister für die Mission in Damaskus den *Rücken stärkte*. (FAZ 08.05.03)

-Nun stand wohl ein gewisser *Schulterschluss* bevor, den der "Frontstaat" Syrien anstrebte. (FAZ 28.08.01)

-Amerika führt Krieg im Irak, doch die *Blicke* der Welt sind auch auf das Nachbarland Syrien gerichtet. (SZ 01.04.03)

## 5)Dynamik

Im Bereich der Dynamizität findet man im untersuchten Korpus Maschinen-Metapher, die Verhandlungen im Nahen Osten in Gang bringen sollen:

-Politiker und Diplomaten versuchen, trotz der andauernden **Kämpfe** mit Hilfe der USA wieder **Verhandlungen in Gang zu bringen**. (KNA 03.05.01)

## 6)Handwerk

Es werden Gewerbe-Metaphern oft in Form von Knoten und Fäden. Auch handwirkliche Metapher werden verwendet im Form von einpflanzen.

-Als Hauptstadt der Aramäer war Damaskus ein **Knotenpunkt** an der alten Karawanenstraße nach Mesopotamien und Ägypten (KNA 04.05.01)

-Damaskus geriet kurz nach dem Fall Bagdads ins **Fadenkreuz** der „Falken“ in der amerikanischen Sicherheitspolitik. (FAZ 08.05. 2003)

-"Man kann hier nicht europäisch oder amerikanisch denken; die Kultur und die Mentalität sind anders, und die Demokratie wird auf andere Weise verstanden", unterstrich der Erzbischof. Gewaltsam eine von westlichem Verständnis geprägte Demokratie in diese Wirklichkeit **einpflanzen** zu wollen, wäre bei der Mentalität dieser Völker ein Vorgehen mit höchst ungewissem Ausgang. (KNA 16.04.03)

## 7)Spiel und Drama

Syrien wird in der Printmedien metaphorisch gewarnt im Form des Spiels. Man findet, dass das Spiel mit Syrien aus ist und Syrien eine gelbe Karte bekommen hat.

(1)„Es ist Zeit, Syrien mitzuteilen, daß das **Spiel aus** ist“, sagte der demokratische Abgeordnete Eliot Engel. (FAZ 17.10.03)

-Syrien, so machte Powell klar, könne seine Rolle als regionale Ordnungsmacht und als Schutzmacht des schwachen Libanon künftig nur noch **spielen**, wenn es sich der „neuen strategischen Realitäten“ in seiner Nachbarschaft bewusst werde. (FAZ 08.05.03)

-Die USA-Regierung habe Damaskus „**eine gelbe Karte gezeigt**“. (SZ 15.04.03)

Es wird im untersuchten Korpus auch gezeigt die wichtige Rolle die Syrien für den Frieden im Nahen Osten spielen wird. Wobei Religion und Tradition großen Einfluss haben werden.

(2)Gerade Syrien **spielt** für den Frieden im Nahen Osten eine wichtige Rolle. Syrien ist so etwas wie das politische Gewissen des Nahen Osten, denn das Land hat eine genaue Linie, es sagt nicht einmal Ja, einmal Nein. Es ist ein echtes Nein oder ein echtes Ja. Deshalb gilt, wenn man Syrien für den Frieden gewinnt, ist vieles erreicht im Nahen Osten. ... sagt Gregoire III. (KNA 08.11.01)

-Religion und Tradition **spielen** im politischen und gesellschaftlichen Alltag eine große Rolle. (FAZ 13.11.03)

Papst Johannes Paul II. Rückreise aus Syrien wird als Heimspiel bezeichnet. Malta ist aus früherem Besuch bekannt.

(3) Nach der Erinnerung an das Damaskus- Erlebnis des Paulus, an seine Bekehrung und Taufe, auf die in der syrischen Hauptstadt zahlreiche Stätten verweisen, reiste der Papst am Dienstag weiter nach Malta ... Für den Papst ein **Heimspiel** ... (KNA 08.05.01)

Die Situation im Nahen Osten und insbesondere für die Palästinenser wird als Drama angesehen.

(4) Das gebe Anlass zur Hoffnung, dass Johannes Paul II. "die Wiege der Zivilisation nicht verlässt, ohne Mut und Entschlossenheit für Position für das palästinensische Volk und dessen **Drama** zu beziehen", so Kuftaro. (KNA 07.05.01)

## 8) Weltpolitik

In der Weltpolitik übernahm Syrien eine Position und zwar der Präsidentschaft des Weltsicherheitsrates der Vereinten Nationen in 2011.

(1) Syrien hat turnusgemäß die Präsidentschaft des **Weltsicherheitsrates** der Vereinten Nationen übernommen. (FAZ 03.06.02)

- Syrien ist am Montag mit großer Mehrheit in den **UN-Sicherheitsrat** gewählt worden, obwohl es bisher von den USA verdächtigt wurde, den internationalen Terrorismus zu fördern. Vor der Abstimmung in der Vollversammlung der Vereinten Nationen hatten die USA zu verstehen gegeben, dass sie einer Wahl des arabischen Landes keinen Widerstand entgegensetzen würden. (SZ 09.10.01)

In Deutschland bestand Interesse zu einem partnerschaftlichen Verhältnis zu Syrien bis zum Jahr 2011, sowie der Wunsch nach einem Aufbau der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen mit Syrien:

(2) Trotz aller Vorbehalte ist die Bundesregierung entschlossen, den jungen syrischen Präsidenten in seinem Reformkurs zu bestärken. Mehrfach wurde der **Wunsch nach einem Ausbau der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen** hervorgehoben. Schröder lobte außerdem eine Amnestie Assads für politische Häftlinge. In Berlin betrachtet man **Assad als eine Art reformgewillten Einzelkämpfer**, der sich gegen die konservativen Kräfte aus dem Machtapparat seines verstorbenen Vaters Hafis el-Assad durchsetzen müsse. (...)

Bundesentwicklungsministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul (SPD) bekräftigte das deutsche Engagement für eine Lösung der Wasserprobleme im Nahen Osten. In diese regionalen Probleme soll auch Syrien eingebunden werden. Damit folge die Regierung ihrer **Leitlinie „Wandel durch Annäherung“**, sagte Wieczorek-Zeul im Anschluss an ihr Gespräch mit Assad. Durch die wirtschaftliche Zusammenarbeit im Nahen Osten solle geholfen werden, „dass künftige Konflikte um die knappe Ressource Wasser vermieden werden können“. Für das Wassermanagement in Syrien stellt die Bundesrepublik 62

Millionen Mark bereit. (...) Gerhard Schröder hatte zuvor bereits gesagt, **Deutschland sei an einem partnerschaftlichen Verhältnis mit Syrien interessiert**. Man müsse sich aber nicht jede Meinung des Präsidenten zu Eigen machen. (SZ 12.07.01)

## 9) Frieden und Toleranz

Im untersuchten Korpus wird oft über Frieden, Toleranz und Dialog gesprochen wie es aus den Beispielen zu entnehmen ist. Toleranz und religiöser Pluralismus haben in Syrien eine Tradition. Ohne Syrien wird es im Nahen Osten keinen Frieden geben. Papst Johannes Paul II. Besuch in der Omayyaden-Moschee in Damaskus soll ein Zeichen setzen für den Dialog zwischen Christen und Muslimen. Er ruft für Frieden im Nahen Osten auf und fordert religiösen und politische Führer auf, ihre Kräfte zu bündeln, um in Frieden zu leben.

(1) Der Besuch von Johannes Paul II. in der Omayyaden-Moschee in Damaskus soll ein **Zeichen setzen für den Dialog** zwischen Christen und Muslimen. (SZ 07.05.01)

- Der Papst nutzte die Begegnung für einen eindringlichen **Appell** an Christen und Muslime **zu gegenseitigem Respekt** und **Toleranz**, zu **Dialog** und **Kooperation**. (KNA 08.05.01)

-...der Papst Er hoffe, dass „muslimische und christliche Führer und Lehrer unseren beiden großen Religionen als Gemeinschaften im **respektvollen Dialog** und nie wieder als Gemeinschaften im **Konflikt** darstellen werden“. ... Bereits am Vormittag hatte der Papst ... für den **Frieden** im Nahen Osten aufgerufen. Die Angehörigen aller Religionen sollten ihre Kräfte **bündeln**, um ... alle in **Frieden** und in gegenseitigem Verständnis leben können (SZ 07.05.01)

... hat sich in Syrien ein bemerkenswerter gesellschaftlicher Säkularismus gehalten. **Toleranz und religiöser Pluralismus** haben in Syrien eine Tradition, die weit hinter die Machtübernahme durch Angehörige der liberalen schiitischen Alawiten-Sekte zurückreicht. (FAZ 13.11.03)

-Als erster Papst betrat Johannes Paul II. In Damaskus das Innere einer Moschee und versuchte einen neuen **Anlauf im Dialog** mit **Friedensprozess**; mit seinem Kurzbesuch an der Front des Golan wollte er dem darniederliegenden **Friedensprozess** neue Anstöße geben; und für Ökumene verlangte er von den Christen mehr Fantasie. (KNA 08.05.01)

-Unabhängig davon bemüht sich Damaskus darum, den Nachbarn **nicht zu verärgern**. (FAZ 02.10.02)

-Fischer hob die Bedeutung der Rolle Syriens für einen **Frieden** in der Region hervor. (FAZ 04.10.01)

-"... **Ohne Syrien** wird es im Nahen Osten **keinen Frieden geben**. ... Denn der Nahe Osten steht vor dem Abgrund. ... In einer solchen Situationen Einfluss zu gewinnen, zumindest aber Gesprächskanäle zu eröffnen, ist sicherlich sinnvolle Außenpolitik ..." (FAZ 13.07.01)

-Assad: Ja. Der **Frieden** wird unter den jetzigen Umständen spät kommen, aber er wird kommen, denn das ist der normale Zustand, den alle Menschen erreichen wollen und haben sollen. Krieg ist abnormal. (SZ 01.04.03)

-Wir können das beste Gesicht beider Seiten zeigen, sowohl von den Arabern zu den Europäern als auch von den europäischen Christen zu den Arabern und Muslimen. Und damit können wir Vorurteile abbauen und Vertrauen schaffen. Aber um diese Rolle zu spielen, brauchen wir **Frieden** denn sonst zwingen die ökonomischen und politischen Probleme die Menschen dazu, das Heilige Land zu verlassen. ... sagt Gregoire III. (KNA 08.11.01)

## 10) Historische Bilder

Ein historisches Ereignis, dem die deutschen Printmedien Anfang des 21. Jahrhunderts Aufmerksamkeit geschenkt haben, war, dass zum ersten Mal in der Geschichte des Vatikans und auch in der Geschichte von Syrien ein Papst Syrien besuchte und in der historischen Umyyaden-Moschee<sup>343</sup> mit dem muslimischen Großmufti von Damaskus einen gemeinsamen Gottesdienst zelebrierte. In den vorherigen Beispielen wurde über diese historischen Bilder berichtet. Dabei wird die Bedeutung des Besuchs für das Land Syrien und das Zusammenleben von Christen und Muslimen gewürdigt. Ein weiterer Höhepunkt des Aufenthalts war das Besuch von Kuneitra auf den Golan-Höhen, das als Symbol von Sieg und Niederlage gesehen wird.

- Ein **Höhepunkt** seines dreitägigen Aufenthalts ist ein Abstecher von Damaskus nach **Kuneitra** auf die **Golan-Höhen**, ein mit vielen Emotionen beladenes **Symbol von Sieg und Niederlage**, Zwietracht und Zerstörung in der Region. (KNA 03.05.01)

---

<sup>343</sup> Die Omayyaden-Moschee ist ein sehr wichtiger religiöser Ort im Nahen Osten. Sie gilt als die zweitwichtigste Moschee nach der Al-Qsa-Moschee in Jerusalem. Im 4. Jahrhundert nach Christus wurde der ursprünglich dem Gott Jupiter geweihte römische Tempel in eine christliche Basilika umgewandelt, in der gemäß der Überlieferung der Kopf Johannes‘ des Täufers aufbewahrt wurde. Nach der arabischen Eroberung Damaskus‘ im Jahr 636 diente das Gebäude noch ungefähr 70 Jahre sowohl Christen als auch Muslimen als religiöse Kultstätte. Unter dem Omayyaden-Kalifen Al-Walid wurde die Basilika abgetragen und zwischen den Jahren 708 und 715 errichtete man die heutige Moschee. Die gesamten Außenmauern jedoch stammen vom antiken Heiligtum und wurden nicht von den Arabern errichtet.

### 6.3 Zwischenfazit

-Die Untersuchung hat ergeben, dass die Berichterstattung über Syrien in den drei überregionalen Zeitungen und einer Fachagentur der FAZ besonders dann intensiviert wird, wenn es zu aktuellen und unerwarteten Geschehnissen im Land kommt, wie es der Fall im untersuchten Zeitraum 2011-2013 war. Über das alltägliche Leben im syrischen Raum wird fast gar nicht berichtet.

Die Berichterstattung über Syrien in den Jahren 2001, 2002 und 2003 war allgemein sehr gering im Vergleich zu den Jahren 2011, 2012 und 2013.

-Die Berichterstattung über Syrien beschränkte sich weitgehend auf Politik in beiden untersuchten Zeiträumen. Bereiche wie Kunst und Literatur, Reisen oder Sport werden gar nicht angesprochen.

-Die drei überregionalen Zeitungen sowie die Fachagentur haben in fast gleicher Art und Weise über dieselben Themen Syrien betreffend berichtet.

Auf die Forschungsfragen und Hypothesen in Kapitel III. 4 wird Bezug genommen.

-Auf die erste Forschungsfrage, wie die Nationalstereotype über Syrien in der deutschen Berichterstattung verwendet werden, gibt das folgende Diagramm Antwort:

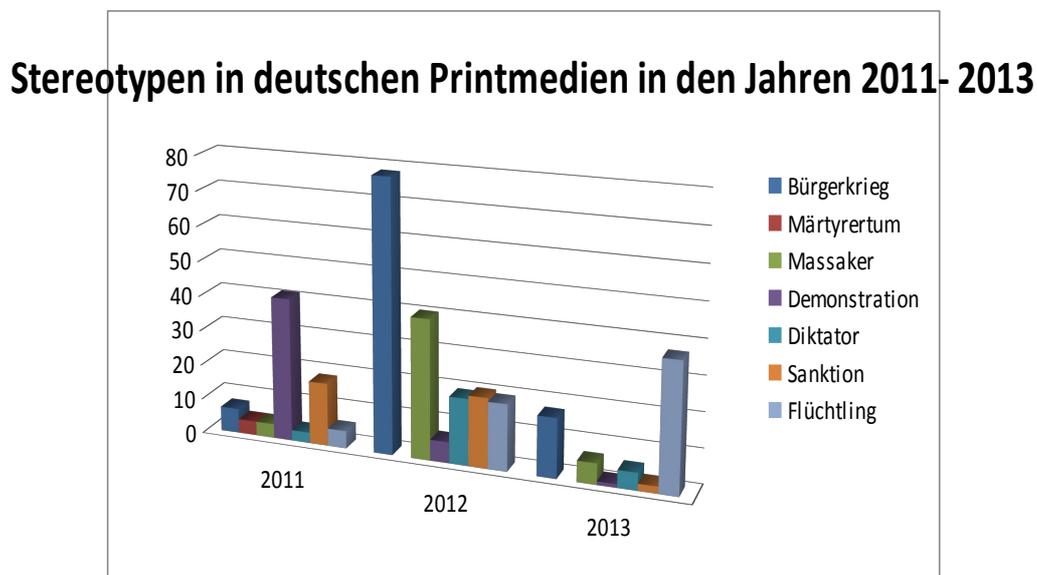


Abb. III.4: Stereotypen in deutschen Printmedien in den Jahren 2011-2013 (Greer)

Aus dem Diagramm ist zu entnehmen, dass die vorab definierten Stereotype in fast allen drei Jahren gut vertreten waren – bis auf einige Besonderheiten, die man aus der Abbildung lesen kann. Im Jahr 2011 kam die Kategorie „Demonstration“, gefolgt von „Sanktion“ und „Bürgerkrieg“, hinzu.

Im Jahr 2012 steht der Begriff „Bürgerkrieg“ an erster Stelle, danach an zweiter Stelle „Massaker“ und an dritter Stelle „Diktator“, „Sanktion“ und „Flüchtling“.

Im Jahr 2013 steht „Flüchtling“ an erste Stelle gefolgt von „Bürgerkrieg“.

-Auf die zweite Forschungsfrage, ob die Nationalstereotype über Syrien in der deutschen Berichterstattung zwischen 2001 und 2003 sowie zwischen 2011 und 2013 gleich geblieben sind oder sich verändert haben, kann man mittels der Untersuchungsergebnisse antworten, dass sich die Nationalstereotype über Syrien geändert haben und sich sogar in neue abgewandelt haben. Aus der Antwort dieser Frage ergibt sich, dass die zweite Hypothese dieser Untersuchung bestätigt wurde und dass sich die Stereotype über Syrien im Untersuchungszeitraum in den überregionalen Zeitungen wie auch bei der Fachagentur ändern. Auch der Sozialpsychologe Klineberg war der Meinung, dass sich die Nationalstereotype im Laufe der Zeit ändern würden, was auch meine Hypothese bestätigt: *„National Stereotypes change with time, and are responsive to economic and political situation of the moment.“* (Klineberg 1951:511f.).

-Auf die dritte Forschungsfrage, welche Nationalstereotype und dazugehörigen Metaphern in den untersuchten Printmedien (Korpus) zu finden sind und ob diese sich innerhalb der zwei untersuchten Zeiträume unterscheiden lassen, geben die zwei folgenden Abbildungen Antwort.

#### • **Krieg als Leitmotiv der Presse (2011-2013)**

Im untersuchten Zeitraum 2011-2013 findet man eine große Auswahl an Wortthemen; das Thema Syrien war in allen untersuchten überregionalen Zeitungen und in der Fachagentur gleich vertreten. Allgemein ist festzustellen, dass die meisten Themen in diesem Zeitraum über Syrien fast nur negativer Art waren. Die folgende zusammenfassende Abbildung über die morphologischen Wortfelder gibt mehr Auskunft über den Negativismus in den deutschen Printmedien.

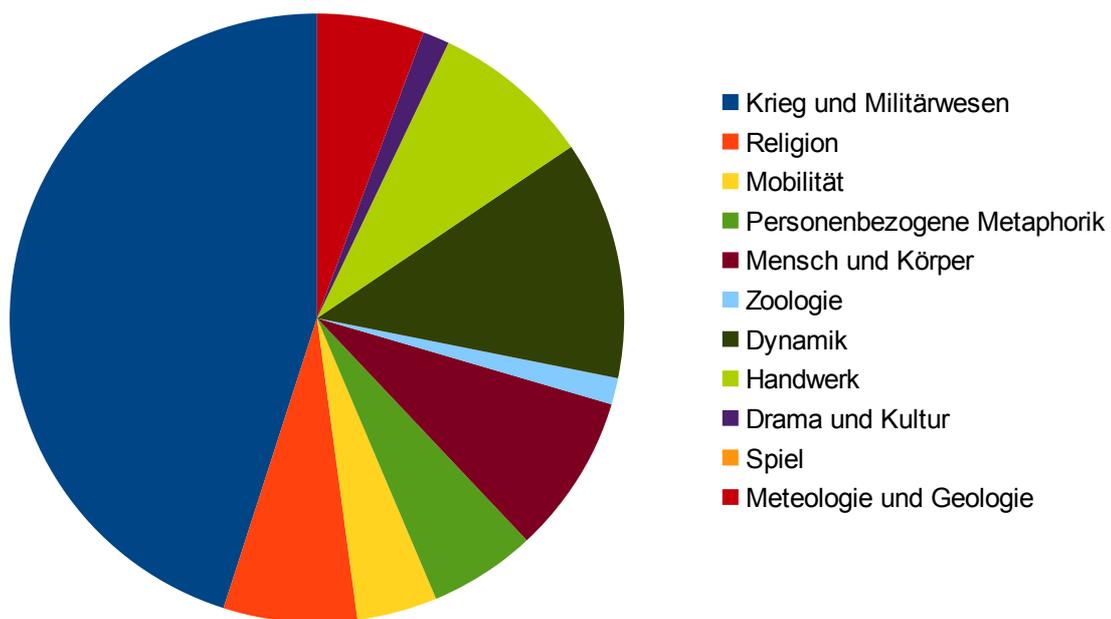


Abb. III. 5 : Morphologische Wortfelder im untersuchten Korpus 2011-2013 (Greer)

Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass „Krieg“ und „Militärwesen“ das dominierende Wortfeld in diesem untersuchten Zeitraum (2011-2013) darstellt. Aus den Ergebnissen der Analyse in Kapitel III.6.2.1 ist zu lesen, dass sehr viele negative Stereotype über Syrien vermittelt werden. Besonders im Wortfeld „Massaker“ (s. Kapitel III.6.2.3) sind die meisten negativen Bilder (Negativismus) und Stereotype über Syrien zu entnehmen.

Aus diesen Gründen ist die zweite Hypothese der Untersuchung bestätigt, dass im Untersuchungszeitraum von den überregionalen Zeitungen wie auch von der Fachagentur vor allem negative Stereotype über Syrien vermittelt werden.

#### • Krieg vs. Frieden und Toleranz als Leitmotive der Presse (2001-2003)

Die Themen der Berichterstattung über Syrien in den Jahren 2001, 2002 und 2003 waren weniger im Vergleich zu dem untersuchten Zeitraum 2011-2013. Die Themen waren allgemein über die Beziehungen Syriens mit dem Westen und Syriens wichtige Rolle im Friedensprozess innerhalb des NO-Konflikts. Andere Themenfelder des untersuchten Korpus waren Touristen in Syrien, das gemeinsame und friedliche Zusammenleben verschiedener Religionen, Konfessionen in Syrien u.a.

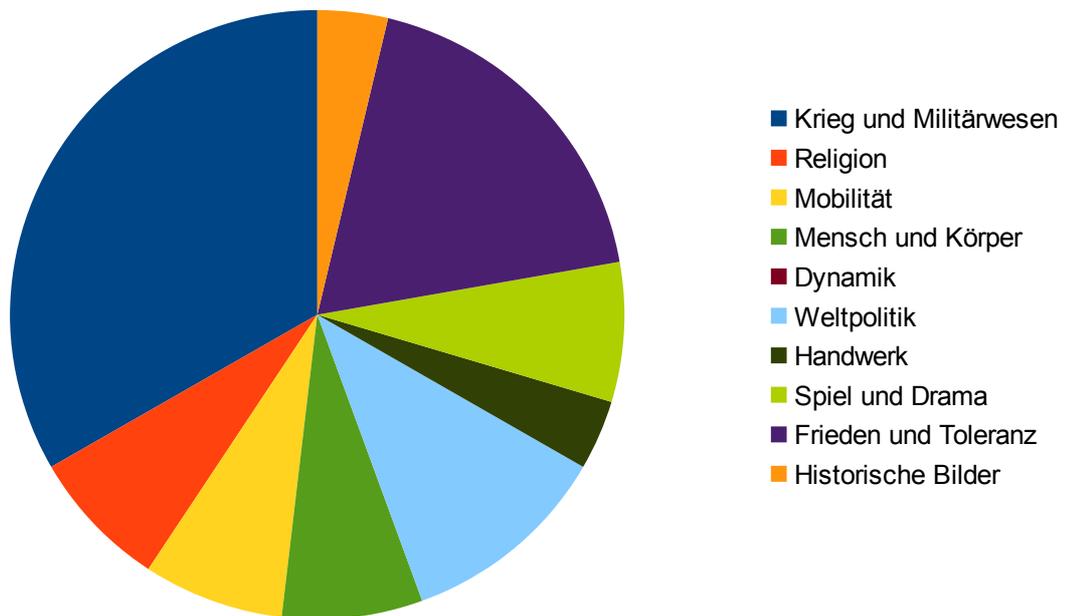


Abb. III. 6: Morphologische Wortfelder im untersuchten Korpus 2001-2003 (Greer)

Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass die zwei wichtigsten Wortfelder im untersuchten Zeitraum 2001-2003 „Krieg und Militärwesen“ und „Frieden und Toleranz“ umfassten.

-Als Antwort auf die vierte Forschungsfrage, ob sich die Nationalstereotype in den zwei untersuchten Zeiträumen von den Ergebnissen der Vorstudie in Kapitel II unterscheiden, kann die Schlussfolgerung gelten, dass es Unterschiede gibt. In Kapitel II werden allgemeine Nationalstereotype über Syrer erörtert wie z.B. „freundlich/ gastfreundlich“, „hilfsbereit“, „religiös“. Zudem wird auf die Assoziation Syriens mit „Damaskus“, „Wiege der Kulturen und Zivilisation“ und „Bürgerkrieg“ eingegangen.

Durch die Medienanalyse in Kapitel III erhält man neue Nationalstereotype über Syrien, die an die politische Situation des Landes gebunden sind, wie z.B. die Gleichsetzung Syriens mit den Begriffen „Bürgerkrieg“, „Massaker“, „Flüchtling“ u.a.

#### IV. Stereotype im DaF-Unterricht: eine interkulturelle Perspektive

In diesem Kapitel werde ich einen Überblick über den DaF-Unterricht in Syrien und über die DaF-Lehrwerke an den syrischen Universitäten geben und einige Ergebnisse der DaF-Lehrerbefragung in Syrien im Jahr 2010 vorstellen. Mit den DaF-Lehrwerken setze ich mich auseinander, weil sich am „Lehrwerk [...] die Lehrziele, die methodische Ausrichtung, Lehrmaterialien und vieles andere ablesen“ (Schlichter 2007: 5) lassen. Außerdem möchte ich auf die Problematik der Stereotype im Unterricht eingehen und mich der Wirkung von und dem didaktischen Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht widmen. Dabei wird die interkulturelle Kommunikation als Schlüsselfaktor bei der Behandlung des Themas angesehen.

Stereotype werden in drei DaF-Lehrwerken untersucht. Außerdem möchte ich zum Schluss dieses Kapitels einige Strategien, Unterrichtsvorschläge und Beispiele zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht vorstellen.

Einer grundlegenden These dieser Arbeit zufolge sind der Fremdsprachunterricht wie auch der DaF-Unterricht aufgrund ihrer Beschaffenheit ein „*Quell von Stereotypisierung und des Gebrauchs von Stereotypen*“ (Löschmann 1998: 10). Tatsächlich könnten Stereotype aber auch zur Verständigung in der interkulturellen Kommunikation beitragen.

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz gehört zukünftig zur Aufgabe jeder Bildungseinrichtung, vom Kindergarten bis zur Hochschule. Neben der Gewährleistung der Bürgerrechte und Verabschiedung der Gesetze gegen Rassismus muss auch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als politische Aufgabe verstanden werden. Interkulturelle Kompetenz muss als Schlüsselqualifikation in den Anforderungsprofilen nicht nur für international tätige Mitarbeiter, sondern auch für die Mitarbeiter sozialer Einrichtungen gefordert werden.

In Universitäten ist eine Atmosphäre notwendig, in der DaF-Lerner gefördert werden, um die Globalisierung und ihre Bedeutung zu verstehen und Fähigkeiten zur effektiven Kommunikation mit Vertretern anderer kultureller Kreise zu entwickeln. Zudem trägt die interkulturelle Kompetenz viel zur weiteren Lebensplanung der DaF-Lerner bei, da ihre Berufschancen durch ihre sozialen Kompetenzen steigen.

Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation sollen als Leitziele des DaF-Unterrichts betrachtet werden. „*Interkulturelle Kompetenz kann aber sicherlich nicht auf eine Anpassung an fraglos gegebene und zu befolgende Verhaltensstandards und auf ein Repertoire von bloßen Vermeidungstechniken beschränkt werden*“ (Neuland 2010: 12). Unter interkultureller Kompetenz ist nach Bolten „*das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten*“ (2007: 214) zu verstehen. Sie lässt sich nach Lüsebrink (2008: 9) als das Vermögen definieren, mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln (Verhaltenskompetenz), mit ihnen zu kommunizieren (Kommunikationskompetenz) und sie zu verstehen (Verstehenskompetenz).

Viele der immer wieder genannten und analysierten Critical Incidents in der interkulturellen Kommunikation beschreiben Situationen, in denen ein/e SprecherIn in der Interaktion mit Partnern aus anderen Kulturen Themen anspricht, die dort ein Tabu sind, oder nonverbale Handlungen vollzieht, die in der betreffenden Situation als unangemessen oder beleidigend angesehen werden (Umgang mit der Visitenkarte, Geschenke austauschen usw.), Äußerungen zu direkt oder zu indirekt formuliert oder bei der Ausführung von Sprechhandlungen Fehler macht. In vielen Fällen handelt es sich um eine Nicht-Beachtung der Höflichkeitsstandards der anderen Kultur. Sprachliche Höflichkeit kann daher als eine Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Kommunikation verstanden werden.<sup>344</sup>

Eine fremde Kultur wird immer subjektiv und emotional erfahren, weshalb die stereotypen Urteile und Eindrücke, die der Lerner von der Zielkultur hat, nicht tabuisiert werden dürfen, sondern innerhalb des Unterrichts aufgegriffen werden müssen. Diese „*Bilder im Kopf*“ (Krumm 1993: 16) dienen dem Lerner als eine erste Form der Annäherung an das Zielsprachenland und ermöglichen es dem Lehrer nachzuvollziehen, über welchen Wissensstand der Lerner verfügt bzw. welche Erwartungen dieser an die Zielkultur hat.

Um die Zielkultur genauer kennen zu lernen, ist es jedoch erforderlich, diese verallgemeinerten Aussagen zu differenzieren und dem Lerner so eine Überprüfung bzw. Erweiterung seiner Urteile zu ermöglichen. Weiterhin soll der Lerner zu der Erkenntnis gelangen, dass seine Wahrnehmungs- und Interpretationsweise nur subjektiv, seine Sichtweise

---

<sup>344</sup> Vgl. Neuland 2010: 12.

also ethnozentrisch und nicht allgemeingültig ist. Er soll so befähigt werden, auch andere Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen sowie entsprechende Verhaltensweisen akzeptieren zu können. Die Reflexion über den Gebrauch und die Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen unterstützt nicht nur eine kulturkontrastive, interkulturelle Annäherung, sondern stellt einen wesentlichen Bestandteil dieser Vorgehensweise dar.

Obwohl in der Diskussion des Faches Deutsch als Fremdsprache noch keine Einigkeit über den Status von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Fremdsprachenvermittlung besteht, lassen sich zahlreiche Didaktisierungsmöglichkeiten finden, von denen nicht alle erfolgversprechend sind. Hauptsächlich werden im landeskundlichen Bereich soziale oder ethnische Stereotype vorgestellt und hinterfragt.

Da Stereotype und Vorurteile mittels Geschichten, Witzen, Anekdoten und Ähnlichem, aber vor allem durch Medien geäußert und verbreitet werden, eignen sich auch diese für eine entsprechende Auseinandersetzung im Unterricht. Dabei sollte jedoch stets darauf geachtet werden, dass die Lerner die stereotypen Äußerungen nicht kritiklos aufnehmen und weitergeben, sondern dass sie in der Lage sind, deren Entstehung und Inhalt zu hinterfragen. Dies kann nur erreicht werden, wenn der Umgang mit und der Gebrauch von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb des DaF-Unterrichts behandelt wird.

### **1. DaF-Unterricht an syrischen Universitäten**

Der DaF-Unterricht in Syrien hat keine so große Verbreitung wie der Unterricht in englischer oder französischer Sprache, der an Schulen und Universitäten angeboten wird. DaF-Unterricht wird nur an Universitäten sowie am Goethe-Institut und einigen staatlichen und privaten Sprachinstituten durchgeführt.

Die deutsche Sprache wird als Nebenfach zum Anglistikstudiengang dargeboten, wobei die Studierenden frei entscheiden, ob sie die deutsche oder französische Sprache als Nebenfach studieren. 2008 wurde das Germanistik-Institut an der Universität Damaskus gegründet.

Weitere Einrichtungen, in denen die deutsche Sprache in Syrien gelehrt wird, gibt es nicht.

Da der DaF-Unterricht an den syrischen Universitäten lehrwerkorientiert ist, möchte ich nachfolgend auf die eingesetzten Lehrwerke kurz eingehen. Die verwendeten DaF-Lehrwerke<sup>345</sup> in den Jahren 1983-1991 an den Universitäten (Damaskus, Aleppo, Latakia und Homs) waren *Al-Lughatu al-Almaniya*, *Deutsch für Sie*, *Al-Almaniya Lakum*, *Lernziel Deutsch*<sup>346</sup> sowie *Themen und Deutsche Sprache für Ausländer*<sup>347</sup>.

Nach der Einführung neuer Lehrwerke wie z. B. *Studio d* wird seit 2008 nach diesem Lehrwerk am Goethe-Institut Damaskus unterrichtet.

Ein Anglistikstudent an der syrischen Universität, der die deutsche Sprache als Nebenfach gewählt hat, lernt pro Semester ungefähr vier bis fünf Lektionen aus dem jeweiligen Lehrwerk, also insgesamt ungefähr dreizehn bis vierzehn Lektionen, und erwirbt dabei Deutschkenntnisse, die dem Niveau A1/A2 entsprechen. Das ist so wenig, dass ein syrischer Anglistikstudent nach drei Semestern verteilt auf drei Jahre DaF-Unterricht in der Anglistikabteilung nicht fähig ist, ein einfaches alltägliches Gespräch auf Deutsch zu führen.

### **Germanistik an der Universität Damaskus**

Der folgende Abschnitt stellt die Lehrpläne und Lehrwerke für den Deutschunterricht der deutschen Abteilung an der Universität Damaskus vor.

Der Lehrplan des ersten Semesters setzt sich aus wöchentlich zweiundzwanzig Stunden Deutschunterricht, wie z. B. Deutsch für Anfänger, Lektüre einfacher Texte, Grammatik und Sprachlabor (Hörverständnis), und weiteren sechs Stunden für die Fächer Englisch und Nationalkultur zusammen.

Im zweiten Studienjahr sieht das Curriculum zusätzlich das Fach Konversation und journalistische Texte vor, die von den Studierenden rezipiert werden sollen.

Die Studierenden im dritten Studienjahr belegen eine größtenteils auf Arabisch gehaltene Vorlesung in deutscher Geschichte, außerdem stehen das Fach ‚Landeskunde‘ sowie sechs Stunden Grammatikunterricht auf dem Lehrplan.

---

<sup>345</sup> Aus diesen DaF-Lehrwerken sind einige ‚einheimische‘ Lehrwerke entstanden, wie z. B. *Al-Lughatu al-Almaniya* von Ahmad Hamo (1981) und das Lehrwerk *Al-Almania Lakum* des Ehepaars Shalhoub.

<sup>346</sup> Autor: Wolfgang Hieber – Erscheinungsjahr: 1983.

<sup>347</sup> Autor: Heinz Griesbach – Erscheinungsjahr: 1956.

Tabelle IV.1: Die Lehrwerke für den Sprachunterricht an der Universität Damaskus

<b>Lehrwerke für den Sprachunterricht in der Deutsch-Abteilung an der Universität Damaskus für die akademischen Jahre 2008-2010</b>	
1. Studienjahr	Themen aktuell neu 1 & 2 (Erscheinungsjahr 1993)
2. Studienjahr	Themen aktuell neu 2 & 3 (Erscheinungsjahr 1993/1994)
3. und 4. Studienjahr	Lehrwerk <i>em</i> (Erscheinungsjahr 2008)

### **DaF-Lehrer in Syrien**

Ab 1972 kehrten die ersten in Deutschland ausgebildeten syrischen Germanisten in die Heimat zurück und wurden als DaF-Lehrer in den Anglistiksektionen eingesetzt, weil es noch keine germanistischen Sektionen an den Universitäten gab. Die meisten Germanisten hatten ein literaturwissenschaftliches oder ein philologisches Studium absolviert und waren auf die Tätigkeit als DaF-Lehrer nicht vorbereitet. Sie empfanden diese Tätigkeit, die in keinem Verhältnis zu ihrem Promotionsabschluss stand, als nicht ihren Fähigkeiten entsprechend.<sup>348</sup>

Leider ist auch festzustellen, dass an den syrischen Universitäten im DaF-Bereich bislang keine Lehrerfortbildung angeboten wird. Das einzige Institut, welches Fortbildungsmaßnahmen durchführt, die vom Interesse der an den syrischen Universitäten tätigen DaF-Lehrer ausgehen, war das Goethe-Institut. Es eröffnete neue Perspektiven und stärkte die syrischen DaF-Lehrer in ihrem Bemühen, den DaF-Unterricht didaktisch und methodisch weiterzuentwickeln. Weiterhin ist festzustellen, dass es in Syrien eine beträchtliche Anzahl von Deutschlehrern und Germanisten gibt, die sich selbst überlassen sind und keine Interessensvertretung oder andere Unterstützung finden.

Die deutschen Behörden haben das Goethe-Institut Damaskus 2011 infolge des sogenannten Arabischen Frühlings geschlossen. Dadurch ist eine negative Auswirkung auf den DaF-Unterricht und die DaF-Lehrer sowie die Verbreitung der deutschen Sprache in Syrien allgemein zu verzeichnen.

Das Goethe-Institut Damaskus hat Deutschkurse für Syrer in zahlreichen Kursen angeboten. Großes Interesse bestand bei den syrischen Studenten, Deutsch zu studieren bzw. ihre Fachausbildung nach einem abgeschlossenen Studium an den syrischen Universitäten an einer deutschen Universität oder Hochschule zu vervollkommen. Dafür benötigen sie als

<sup>348</sup> Vgl. Abboud 1992: 599-600.

Voraussetzung das Zertifikat Deutsch, TestDaF und andere Prüfungen, die sie nur am Goethe-Institut Damaskus ablegen konnten.

Nach der Schließung des Goethe-Instituts Damaskus war ihnen diese Möglichkeit genommen. Nur wer die materiellen Voraussetzungen noch besaß, konnte das Zertifikat Deutsch in den Nachbarländern Libanon oder Jordanien (Goethe-Institute Amman oder Beirut) erwerben. Durch kriegerische Auseinandersetzungen, die Terrorgefahr und gefährvolle und teilweise unterbrochene Verkehrsverbindungen war es schließlich zu gefährlich, Deutsch zu lernen und eine Prüfung abzulegen.

### **1.1 Ergebnisse einer Lehrerbefragung**

Am Goethe-Institut Damaskus konnte ich meine Fragebögen Version C (s. Anhang und Kapitel II.1.3) am Deutschlehrertag 2010 an die DaF-Kollegen weitergeben. Von den befragten 10 DaF-Lehrern waren 5 männlich und 5 weiblich.

Die Ergebnisse der Fragebögen zeigen, dass ein Drittel der befragten DaF-Lehrer an den syrischen Universitäten Deutsch unterrichtet, z. B. an der Universität Damaskus oder an der Al-Baath- Universität in Homs, Hama und Aleppo. Das zweite Drittel der DaF-Lehrer hat in staatlichen Einrichtungen wie z. B. beim syrischen Fernsehsender übersetzt wie auch Nachrichten gesprochen oder am Sprachzentrum der Universitäten von Damaskus, Homs, Aleppo, Latakia Deutschunterricht erteilt. Das letzte Drittel der DaF-Lehrer hat am Goethe-Institut und privaten Instituten in Damaskus, Aleppo und Homs Deutsch unterrichtet. Außerdem arbeiteten viele DaF-Lehrer an zwei Stellen, z. B. an der Universität und an staatlichen oder privaten Instituten.

#### **Ergebnisse des Fragebogens Version C der DaF-Lehrer in Syrien 2010 (s. Anhang)**

- Das aktuellste Lehrwerk zu diesem Zeitpunkt, mit dem die DaF-Lehrer ihren Unterricht durchgeführt haben, war „*Studio d*“, danach folgten die Lehrwerke „*Schritte*“, „*Delfin*“, „*Aspekte*“ und „*Themen*“ sowie weitere Materialien aus dem Internet und ergänzende Übungsbücher, wie es der Abbildung IV.1 zu entnehmen ist.

Das Goethe-Institut Damaskus war das erste Institut in Syrien, das das Lehrwerk „*Studio d*“ eingeführt und damit unterrichtet hat. Das neue Lehrwerk bereitet auf die Zertifikatsprüfung „Zertifikat Deutsch (ZD)“ vor.

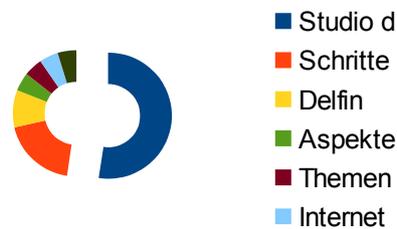


Abb. IV.1: Die am meisten verbreiteten DaF-Lehrwerke und DaF-Materialien in Syrien 2010

• In der folgenden Abbildung IV.2 ist zu sehen, dass das Interesse der DaF-Fremdsprachler an landeskundlichen Inhalten relativ hoch ist, ebenso wie die Motivation, Deutsch zu lernen. Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass Deutschland in Syrien als ein führendes wissenschaftliches und entwickeltes Land angesehen wird. Außerdem ist Deutschland als Land der Wissenschaft bekannt. Für die meisten DaF-Lerner ist die Motivation, Deutsch zu lernen, deshalb sehr hoch, weil sie in Deutschland weiter studieren oder arbeiten können, wenn sie die Sprache beherrschen.

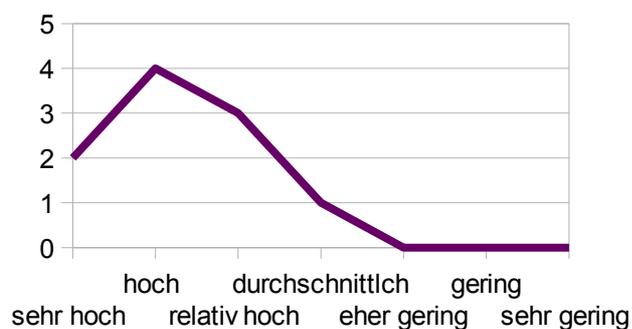


Abb. IV.2: Motivation der Fremdsprachler zum Deutschlernen an landeskundlichen Inhalten in Syrien 2010

• Wie Abbildung IV.3 zu entnehmen ist, werden zur Visualisierung im DaF-Unterricht Bildmaterial wie auch Statistiken und Grafiken in Kopieform und manchmal Videos oder das Fernsehen genutzt.

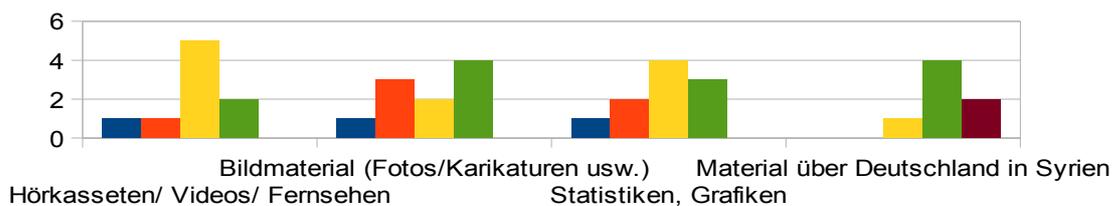


Abb. IV.3: Visualisierung im DaF-Unterricht in Syrien 2010



Abb. IV.4: Vorstellungen von DaF-Lehrern über Deutsche

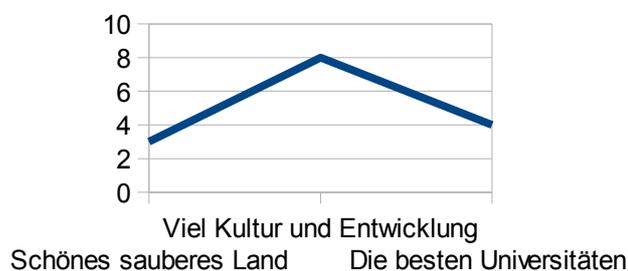


Abb. IV.5: Vorstellungen von DaF-Lehrern über Deutschland

- Die DaF-Lehrer meinen, dass die Deutschen an erster Stelle exakte Menschen sind, also genau und ordentlich. Zweitens werden sie als ehrliche Menschen betrachtet. Die DaF-Lehrer halten Deutschland für ein Land mit viel Kultur und Entwicklung, ebenso für ein schönes und sauberes Land mit den besten Universitäten der Welt.

Weitere Ergebnisse der DaF-Lehrer Befragung waren:

- Die meisten DaF-Fremdsprachler lernen Deutsch als zweite Fremdsprache. Englisch oder Französisch ist die erste Fremdsprache für die meisten Syrer.
- Die Unterrichtssprache bei den befragten DaF-Lehrern war zu 80 % Deutsch und zu 20% Englisch und Arabisch.
- Die DaF-Fremdsprachler interessieren sich für ähnliche landeskundliche Themen, z. B. „Studentenleben in Deutschland“, „Arbeit in Deutschland“, „Sehenswürdigkeiten“, „Bildung

und Universitäten in Deutschland“, „Alltagsleben in Deutschland“, „Sitten und Bräuche“ und zum Schluss „Essen in Deutschland“.

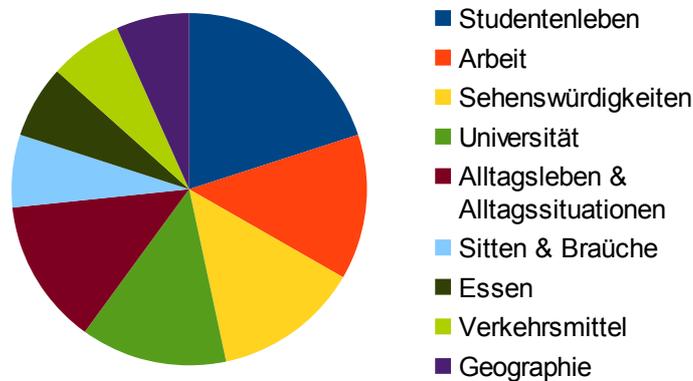


Abb. IV.6: Landeskundliche Themen, die DaF-Lerner in Syrien am meisten interessieren

- Ungefähr 60 % der DaF-Fremdsprachler benutzen schriftliches Unterrichtsmaterial und fast die Hälfte der DaF-Lehrer verwendet zu ca. 10 % selbst erarbeitete landeskundliche Materialien.
- Nach Meinung der DaF-Lehrer lernt man in Syrien Deutsch, um in Deutschland weiter zu studieren und vielleicht später auch zu arbeiten und eventuell auch zu heiraten.

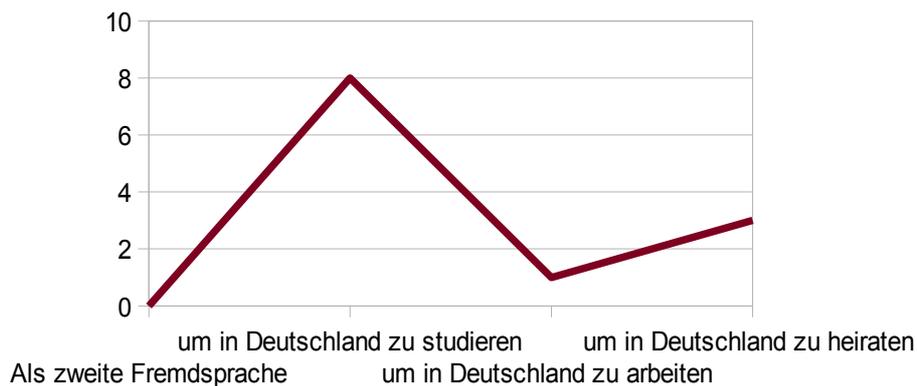


Abb. IV.7: Einige Gründe, warum DaF-Lerner in Syrien Deutsch lernen

- Die DaF-Lehrer sehen, dass die interkulturelle Kommunikation für den DaF-Unterricht eine Notwendigkeit geworden ist.

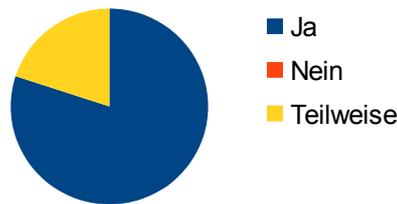


Abb. IV.8: Notwendigkeit der interkultureller Kommunikation im DaF-Unterricht

- Das gemeinsame im Charakter und der Mentalität der Syrer und der Deutschen nach Meinung der DaF-Lehrer sind Partyfreude, dass sie Feinschmecker sind, dass sie Lust auf Gratisgeschenke und einen Drang nach Führerschaft haben.
- Nach der Mehrheit der Befragten soll die Beziehung zwischen Deutschland und Syrien in der Zukunft erfolgreich sein.
- 80 % der befragten DaF-Lehrer sehen, dass die deutsche Sprache in Syrien Bedeutung und Zukunft hat.
- 40 % der befragten DaF-Lehrer meinen, dass die deutsche Sprache in Syrien unterstützt wird.

Die deutsche Sprache wurde vom Goethe-Institut durch verschiedene Veranstaltungen gefördert, die das Goethe-Institut in Damaskus angeboten hat, z. B. monatliche kulturelle Programme wie Filmabende, Musikveranstaltungen, Kulturveranstaltungen, Lesungen, Büchermarkt und Benutzung und Ausleihe von deutschen Büchern der Bibliothek. Diese vielfältigen Veranstaltungen und Programme zur deutschen Kultur war nur in Damaskus zu finden.

Das Goethe-Institut Damaskus hat zum Deutschlehrertag im September 2009 und 2010 alle DaF-Lehrer, die an staatlichen oder privaten Instituten Deutsch unterrichtet haben, zu einem ganztägigen Workshop eingeladen. Das Goethe-Institut stellte hier die damals aktuellsten DaF-Lehrwerke vor, z. B. „*Studio d*“, sowie neue Methoden des DaF-Unterrichts.

Außerdem fand am Deutschlehrertag eine Auszeichnung für den besten DaF-Lehrer und den besten Übersetzer aus Syrien im Haus des deutschen Botschafters statt. Die Auszeichnung wurde vom Botschafter im Beisein aller DaF-Lehrer bei einem Empfang überreicht.

- Die DaF-Lehrer fügen in der Befragung hinzu, dass die deutsche Sprache die Möglichkeit für eine bessere Zukunft eröffnet. Außerdem wird die deutsche Sprache als eine Brücke nach Europa gesehen, die den kulturellen Horizont erweitert.

Es ist zu erwähnen, dass diese Untersuchung 2010 stattgefunden hat, also als die Kooperation zwischen Syrien und Deutschland am besten war und in Syrien noch Frieden herrschte. Viele deutsche Experten haben in Syrien gearbeitet und geforscht. Außerdem sind viele deutsche Touristen, Austauschstudenten und deutsche Lehrer nach Syrien gereist.

### **Problematik von Stereotypen im DaF-Unterricht**

Eine Gefahr für interkulturelle Begegnungen besteht darin, dass stereotype Vorstellungen und Vorurteile unsere Wahrnehmung dauerhaft manipulieren, stabil werden und verhindern, dass unsere Wahrnehmung für die Realität, für die Komplexität zwischenmenschlicher Kontakte und die Vielfalt an menschlicher Individualität offen bleibt.<sup>349</sup>

Nicht zuletzt deshalb weist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen explizit darauf hin, dass es zu den im Rahmen von Fremdsprachenerwerbsprozessen sich anzueignenden interkulturellen Fertigkeiten zählt, *„mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen“* und *„stereotype Beziehungen zu überwinden“* (Europarat 2001: 106). Insofern muss der kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle zukommen.<sup>350</sup>

Klischees und Stereotype sind immer ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Die Fremdsprachenlerner haben zunächst ein sehr geringes Wissen über die fremde Kultur, sie brauchen einfache, relativ grobe Typisierungen, um überhaupt ein Orientierungswissen zu erwerben.<sup>351</sup> Aber man muss den Studierenden den Umgang mit Stereotypen beibringen, denn *„Stereotype sind Janusköpfe“* (Heringer 2004: 199). Einerseits sind sie negativ zu sehen als Produkte des Hörensagens und übertriebener Generalisierung, *„unkritische Verallgemeinerungen, bei denen eine kritische Überprüfung nicht gefragt ist oder verhindert wird und die so resistent sind gegen Veränderungen.“* (Bausinger 1988: 15-17)

---

<sup>349</sup> Engelbert 2008: 61.

<sup>350</sup> Vgl. dazu auch Wagner 2008.

<sup>351</sup> Vgl. Bettermann 1998: 17.

Andererseits sind sie notwendige und normale mentale Muster, die Informationen filtern und einordnen. Je weniger vertraut uns ein Phänomen ist, umso eher sind wir geneigt, uns mit Stereotypen zu behelfen, die uns entlasten, weil wir dadurch unser Bild von der Umwelt vereinfachen und einen vermeintlich richtigen Überblick und ein stabiles Bezugssystem für unser Orientierungsverhalten erhalten. Aber durch stereotype Verallgemeinerungen wird jedes ‚Wenn‘ und ‚Aber‘ ausgeschaltet. Sie können leicht zu Vorurteilen oder negativen Einstellungen gegenüber einer anderen Gruppe oder einem anderen Menschen führen, weil er zu dieser Gruppe gerechnet wird. Wenn man sagt „Die Deutschen sind pünktlich“, so erscheint diese Aussage im Vergleich zu einigen anderen Ländern wie z. B. Russland, Brasilien, Mexiko zunächst richtig, *„aber der nachlässige Umgang der Jugendlichen mit der Zeit zeugt davon, dass die Tugend der Pünktlichkeit in der deutschen Kultur nicht mehr uneingeschränkt verpflichtend ist. Nach wie vor ist Pünktlichkeit für viele Deutsche ein akzeptiertes Merkmal eines tüchtigen, wohl organisierten und zuverlässigen Menschen.“* (Mog/Althaus 1992: 87) Man kann den Deutschen generell Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnung usw. nicht absprechen. Aber wie weit repräsentiert z. B. ein Deutscher die deutsche Kultur, ein Syrer die syrische Kultur?

Individuen sind geprägt durch Tradition und Gedächtnis (Normen und Ideologien), Sozialisation (Identität, persönliche Erfahrung), Kommunikation (Diskursverhalten, Kommunikationsziele), soziale Organisation (Verwandtschaft, Selbstwahrnehmung, Selbstbild).<sup>352</sup>

Deswegen soll im Fremdsprachenunterricht dafür sensibilisiert werden, dass Kulturen, sowohl die fremde wie auch die eigene, nicht homogen sind, dass es innerhalb einer Kultur Ungleichheiten und Nichtübereinstimmungen gibt. Die Studierenden sollen lernen, die als wahr präsentierten Informationen kritisch zu überprüfen. Die Arbeit mit stereotypen Wahrnehmungen und Urteilen ist eine der wichtigsten Aufgaben einer interkulturellen, lernerorientierten Textarbeit und soll die kritische Einstellung der Studierenden entwickeln. Es geht dabei darum, die kulturellen und gesellschaftlichen Konzepte, die mit stereotypen Vorstellungen verknüpft sind, aufzudecken und zu beschreiben. Diese oder jene stereotype Vorstellung soll erkannt, überprüft, relativiert und erklärt werden, um das so erworbene neue Wissen für zukünftiges (Sprach-)Handeln zu gebrauchen. Dabei spielen historische, soziologische und kulturtheoretische Erklärungen eine sehr große Rolle. Sie lassen das

---

<sup>352</sup> Vgl. Heringer 2004: 143.

Verhältnis von Stereotyp und Realität deutlicher werden. Dadurch werden eine tolerante Einstellung dem Fremden gegenüber und eine kritische Einstellung zur eigenen Kultur erreicht. Die Beschäftigung mit Stereotypen setzt ein recht weitgehendes Wissen um die kulturellen Hintergründe voraus, also „*kulturspezifisches Wissen*“ (Altmayer 2005: 195), um ein ausgeglichenes und multiperspektivisches Bild zu gewinnen.

Wissen und relevante Informationen über dieses oder jenes fremdkulturelle Phänomen sollten gezielt erlangt werden, um Informationsdefizite zu beseitigen. Dazu benötigt man prozedurales Wissen, also Techniken und Strategien, die es ermöglichen, sich Fremdes selbstständig zu erschließen. Es geht um die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz („Fremdverstehen“/„interkulturelle Fähigkeit“), „*die sich aus kognitiven, affektivattitudinalen, strategischen und pragmatisch-handlungsbezogenen Anteilen zusammensetzt.*“ (Altmayer 2005: 195) Die angeführten Argumente bilden den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht.<sup>353</sup>

Im Folgenden werden die Analysemöglichkeiten von Stereotypen in DaF-Lehrwerken vorgestellt. Es wird erläutert, wie eine kritische Einstellung der Studierenden zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht entwickelt werden kann. Zudem werden Anregungen und Vorschläge zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht genannt, die zu einer effektiven Auseinandersetzung mit dem Thema Stereotype im DaF-Unterricht führen. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz werden als Ziele des DaF-Unterrichts betrachtet.

## **1.2 Stereotype in DaF-Lehrwerken: eine kritische Analyse**

### **1.2.1 Analysekriterien und Vorgehensweise**

Die Analysekriterien für die Lehrwerkanalyse leiten sich zum größten Teil aus den vorherigen Kapiteln her und bilden für meine drei ausgewählten DaF-Lehrwerken (Themen neu, Aspekte, Tangram) die Basis der Analyse. Die Analysekriterien und Vorgehensweise sind:

---

<sup>353</sup> Vgl. Nina/Suprun/Kuligina 2010: 151-163.

- Das Modell interkultureller Kommunikationsfähigkeit von Knapp-Pothoff 1997 wird einbezogen (s. Kapitel I.2.2).
- Die Klassifizierung von Stereotypen bei der Analyse wird berücksichtigt (s. Kapitel I.1.3.5).
- Die Explizitheit und Implizitheit des Stereotyp wird untersucht (s. Kapitel I.1.6.1).
- Es werden auch verschiedenen Fragen, die nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen, gestellt, z. B.:
  - Unter welchem thematischen Stichwort werden sprachliche Stereotype verhandelt?
  - Finden sich selbständige Einheiten oder eher eine integrative Behandlung?
  - Sind die Beispiele auf Mündlichkeit oder Schriftlichkeit bezogen?
  - Werden produktive, rezeptive, interaktive, analytische oder auch reflexive Kompetenzen angesprochen?
  - Welche Textsortenauswahl wird vorgenommen?
  - Welche Situationskontexte und Gesprächspartner werden ausgewählt?
  - Werden interkulturelle Unterschiede beachtet?
  - Mit welchen Übungsformen wird gearbeitet?
  - Ist eine Progression erkennbar?
  - Werden Listen mit Redemitteln angegeben?
  - Welche grammatischen Bereiche werden angesprochen?<sup>354</sup>

Diese Fragen werden bei der Analyse den DaF-Lehrwerken beantwortet.

Es wird auch die Klassifizierung von Stereotypen (s. Kapitel I.1.3.5) bei der Analyse berücksichtigt.

Die Stereotype in den drei DaF-Lehrwerken (*Themen neu, Aspekte, Tangram*) werden nach den linguistischen Stereotypen von Güllich, Feilke, Dąbrowska und Löschmann (s. Kapitel I.1.6.2) und die Explizitheit und Implizitheit des Stereotyp (s. Kapitel I.1.6.1) untersucht.

In der Analyse wird die Definition aus Kapitel I.1.7 berücksichtigt und die Ergebnisse der Befragung aus Kapitel II.4 werden in die Analyse einbezogen.

---

<sup>354</sup> Vgl. Neuland 2010: 18

Die DaF-Lehrwerke, nach denen im Zeitraum 2009-2011 unterrichtet wurde, waren *Themen neu, em, Studio d* und *Delfin*.<sup>355</sup> Für meine Analyse über Nationalstereotype im DaF-Unterricht werde ich die folgenden DaF-Lehrwerke auswählen:

- 1) **Themen neu 2** Kurs- und Arbeitsbuch (Erscheinungsjahr 1993)
- 2) **Tangram aktuell 2** Kurs- und Übungsbuch (Erscheinungsjahr 2005)
- 3) **Delfin 2** Kurs- und Übungsbuch (Erscheinungsjahr 2003)

Tab. IV.2: Die untersuchten DaF-Lehrwerke

DaF-Lehrwerke	Erschei- i- nungs- jahr	Autoren	Niveau	Verlag	Kommunikativ, landeskundlich oder inter- kulturell orientierte DaF- Lehrwerke
<b>Themen neu 2</b> (Kursbuch)	1993	Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Jutta & Helmut Müller	A2	Hueber	landeskundlich orientiertes DaF-Lehrwerk
<b>Tangram aktuell 2</b> (Kursbuch + Arbeitsbuch)	2005	Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Til Schrönherr	A2/1	Hueber	kommunikativ orientiertes DaF-Lehrwerk
<b>Delfin 2</b> (Lehrbuch + Arbeitsbuch)	2003	Hartmut Aufderstraße, Jutta Müller, Thomas Storz	A2	Hueber	kommunikativ, landeskundlich orientiertes DaF-Lehrwerk

Die DaF-Lehrwerke (*Themen neu, Tangram aktuell 2 und Delfin*) sind in Syrien vorhanden und es wird damit unterrichtet.

<sup>355</sup> • An der Germanistik-Abteilung der Universität Damaskus wurde mit *Themen neu* und *em* gearbeitet. 2016 werden nach Auskunft noch verbliebener DaF-Lehrer an der Germanistik-Abteilung der Universität Damaskus die DaF-Lehrwerke *Delfin* und *em* genutzt.

• Am Goethe-Institut Damaskus wurde mit *Studio d* gearbeitet.

• An der Anglistikabteilung der Universität Homs und Hama wurde mit *Delfin* unterrichtet.

## Vorstellung der untersuchten DaF-Lerhwerke

### 1) **Themen neu 2** Kursbuch (Erscheinungsjahr 1993)

Das Lehrwerk ist inzwischen als *Themen aktuell* erhältlich. Die zahlreichen Überarbeitungen sprechen für den Erfolg des Lehrwerks, das in der Tat im In- und Ausland weit verbreitet ist, von Volkshochschulen über das Goethe-Institut bis zu Universitäten. *Themen neu* kann in verschiedenen Lerngruppen eingesetzt werden. Es ist als dreibändige Ausgabe mit separatem Arbeitsbuch erhältlich.

Als großes Defizit im Kursbuch wird der Umgang mit Lesetexten vernachlässigt, die Dialoge und Beschreibungen sind überwiegend kurz, andere Textformen kommen nur selten vor. Die Präsentation der Grammatik erfolgt lediglich am Rande. Die schriftlichen Grundfertigkeiten werden etwas vernachlässigt. Die Übungen sind ein wenig monoton und fordern den Lerner nicht ausreichendem Maße. Meist handelt es sich um Aufgaben, bei denen etwas eingesetzt oder zugeordnet werden muss. Textproduktionen werden stark vernachlässigt. Die optische Darstellung ist einfach und recht ansprechend.

### 2) **Tangram aktuell 2** Kurs- und Arbeitsbuch (Erscheinungsjahr 2005)

Im Jahr 2004 wurde das Lehrwerk *Tangram* vom Verlag Max Hueber in Deutschland herausgegeben. *Tangram aktuell* ist die überarbeitete Ausgabe von *Tangram* und wurde im Hinblick auf die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschriebenen Kompetenzniveaus aktualisiert.<sup>356</sup>

Wie die Autoren des Lehrwerks angeben, ist das Lehrwerk dem Globallernziel „kommunikative Kompetenz“ und der Leitidee eines kommunikativen Unterrichts verpflichtet. Das ermöglichen die Hörtexte und Lesetexte mit vielen Aufgaben, die sich auf Alltagssituationen mit ihrer Alltagssprache orientieren. *Tangram aktuell* wird in sechs Bänden herausgegeben. In jedem Band sind sowohl ein Kursbuchteil als auch ein Arbeitsbuchteil enthalten. Zu jedem der sechs Bände sind ein Lehrerhandbuch und eine CD/Kassette vorhanden. Die erste Hälfte jedes Lehrwerks bildet ein Kursbuchteil, die zweite ein Arbeitsbuchteil. Zwischen dem Kursbuch und dem Arbeitsbuch wird ein Zwischenspiel

---

<sup>356</sup> Vgl. Dallapiazza/ Von Jan/ Schönherr 2005.III

eingesetzt, dessen Zweck eine Wiederholung ist. In jedem Lehrwerk steht unmittelbar nach dem Arbeitsbuch ein Lösungsschlüssel, der den Lernenden zur Selbstkontrolle dient. Am Ende haben die Autoren die Grammatikübersicht angeführt, die die Grammatik des konkreten Lehrwerks betrifft.<sup>357</sup>

### **3) Delfin 2 Lehr- und Arbeitsbuch (Erscheinungsjahr 2003)**

Delfin ist ein relativ neues Lehrwerk, ist ebenfalls ein Grundstufen-Lehrwerk, das in drei Bänden zur Zertifikatsprüfung führen soll. Es ist allerdings als ein- oder zweibändige Ausgabe mit ausgegliedertem Arbeitsbuch erhältlich. Die dreibändige Ausgabe enthält jeweils eine CD mit Ausspracheübungen. Natürlich sind auch zu diesem Lehrwerk zahlreiche weitere Zusatzmaterialien erhältlich. Besonders an Volkshochschulen wird dieses Lehrwerk immer beliebter.

Jede Lektion beginnt mit dem „Eintauchen“, einer visuell und oft auch auditiv gestützten Einstimmung auf das Thema, die mit einer Wortschatzentlastung verbunden ist.

Besonders im Vergleich zu anderen Lehrwerken fallen in Delfin die relativ langen Lesetexte und die zahlreichen Übungen zu den vier Grundfertigkeiten auf. Der Aufbau der einzelnen Lektionen ist identisch und beinhaltet Übung zu allen Aspekten. Die Übungen sind nach dem Prinzip des pattern drills gestaltet und ähneln sich sehr. Kommunikative Übungen, kreative Aufgaben und landeskundliche Informationen werden stark vernachlässigt. Die Grammatik ist einfach erklärt und relativ gut strukturiert. Bei Delfin wird im Gegensatz zu den meisten anderen Grundstufenlehrwerken auf eine deduktive Vorgehensweise gesetzt. Auf den ersten Blick stechen zunächst die zahlreichen Bilder ins Auge. Es wird deutlich, dass das Lehrwerk auf visuelle Unterstützung des Lernprozesses setzt.

Delfin ist ein Lehrwerk, das sich durch die langen Lesetexte und durch sehr gelungene Wortschatzentlastungen positiv von anderen Lehrbüchern unterscheidet. Ein besonderes Defizit dieses Lehrwerks ist die Vernachlässigung kommunikativer, kreativer und interkultureller Aufgaben. Falls mit Delfin gearbeitet wird, sind Ergänzungen durch Lehrperson dringend erforderlich. Der klare und sich wiederholende Aufbau der einzelnen Lektionen hilft zwar bei der Orientierung, kann aber auch sehr schnell zu Langweile führen.

---

<sup>357</sup> Vgl. ebd.

Für Sprachlern-Anfänger sollten der Arbeit mit diesem Lehrwerk einige Unterrichtseinheiten vorhergehen. Der Hauptgrund hierfür ist die große Menge an Vokabular, mit der die Lerner plötzlich konfrontiert werden.

### 1.2.2 Ausgewählte Ergebnisse

#### Themen neu 2 - Beispiel 1: Analyse und Kritik

Im Lehrwerk „Themen neu 2“ fällt an mehreren Stellen die Beschäftigung mit Stereotypen und Vorurteilen direkt auf. Dies beginnt bei der ersten Lektion. Hier findet man eine Übung, die das Thema Stereotype und Vorurteile einführt (s. Anhang). Diese Übung trägt die Überschrift *„Dumme Sprüche? Kluge Sprüche?“*. In dieser Übung werden einige Aussagen aufgelistet, z. B.: *„Eine rothaarige Frau hat viel Temperament“*, *„Reiche Männer sind meistens langweilig“*, *„Eine schöne Frau ist meistens dumm“*, *„Ein kleiner Mann findet schwer eine Frau“*, *„Stille Wasser sind tief“* u. a. Danach werden die Fragen *„Stimmt das? Und was meinen Sie?“* gestellt mit mögliche Versionen der Antworten wie *„Das finde ich nicht. In meinem Land sagt man ..., Das ist doch nicht wahr“* usw. Diese Übung eröffnet einen Dialog und eine Diskussion über Stereotype und Vorurteile. Hier werden die DaF-Lerner nicht nur erfahren, was Vorurteile sind, sondern sie können sich gleich kritisch mit den Vorurteilen befassen, die sie aus ihrer eigenen Kultur kennen. Mit dieser Übung könnten die Toleranz und Offenheit bei den DaF-Lernern gefördert werden, indem sie erkennen, dass es nicht richtig ist, solche Aussagen als Fakten zu übernehmen, und sie die Verbindung zwischen der Sprache und der Kultur des jeweiligen Landes herstellen. Denn in solchen stereotypischen Aussagen spiegeln sich die Werte und Standards der Kulturen wider.

In Lektion 7 *„Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland“* sind Beispiele für Nationalstereotype und Vorurteile integriert. Für meine Analyse ziehe ich die folgenden Beispiele heran:

**Reportage**

## Mal im Ausland arbeiten – eine tolle Erfahrung!

**Viele möchten gern mal im Ausland arbeiten, doch nur wenige haben auch den Mut es zu tun. Schließlich muss man seine Stelle und seine Wohnung kündigen und verliert Freunde aus den Augen. Wir haben uns mit drei Frauen unterhalten, die vor dem Abenteuer Ausland keine Angst hatten.**

Die Gründe, warum man mal im Ausland arbeiten möchte, sind verschieden: Manche tun es, weil sie sich im Urlaub in eine Stadt oder ein Land verliebt haben, manche um eine Fremdsprache zu lernen, andere um im Beruf Karriere zu machen oder um einfach mal ein Abenteuer zu erleben.

Das war auch das Motiv von Frauke Künzel, 24. „Ich fand mein Leben in Deutschland langweilig und wollte einfach raus“, erzählt sie. Sie fuhr mit 500 Euro in ihrer Tasche nach Südfrankreich. Zuerst wohnte sie in der Jugendherberge und wusste nicht, wie sie einen Job finden sollte. Doch sie hatte Glück. Sie lernte einen Bistrotbesitzer kennen und fragte ihn, ob er einen Job für sie hätte. Er hatte 1300 Euro netto verdient sie als Bedienung. Die Gäste nannten sie „glacier“ – auf Deutsch „Eisberg“. „Ich konnte wenig Französisch und war deshalb sehr kühl um meine Scheu vor den Leuten zu verstecken“, erklärte sie uns. Doch nach ein paar Wochen war alles anders. „Ich lernte Französisch und fand Kontakt zu den Leuten.“ Vor einem Jahr ist Frauke Künzel zurückgekommen, aber eine Stelle hat sie noch nicht gefunden. Trotzdem empfiehlt sie jedem einen Job im Ausland: „Man wird viel selbstständiger und das finde ich sehr wichtig. Außerdem weiß ich jetzt, was ‚savoir vivre‘ bedeutet. Es ist besser, man arbeitet um zu leben, als dass man lebt um zu arbeiten, wie in Deutschland“, sagt Frauke Künzel.

Ulrike Schuback, 26, wollte eigentlich nach Italien, um dort Theaterwissenschaft zu studieren. Doch nach

einem Jahr hatte sie keine Lust mehr. Weil sie sich für Mode interessierte, suchte sie sich einen Job in einer Boutique. Zuerst war sie nur Verkäuferin, heute ist sie Geschäftsführerin. „Eine interessante und gutbezahlte Stelle, die mir viel Freiheit lässt. Trotzdem haben es Frauen in Deutschland viel leichter, sowohl im Beruf als auch im Privatleben. In Italien bestimmen die Männer fast alles“, sagt Ulrike Schuback. Aber sie liebt Italien noch immer. „Italiener sind viel herzlicher als Deutsche. Auch hier gibt es Regeln und Gesetze, aber die nimmt man nicht so ernst. Das macht das Leben viel leichter.“

Für Simone Dahms, 28, ist London eine zweite Heimat geworden. Nach dem Studium wollte sie Buchhändlerin werden, aber es gab keine Stelle für sie. „Man sagte mir, dass ich für den Beruf zu alt und überqualifiziert bin“, erzählt Simone Dahms. Schließlich fuhr sie nach London um dort ihr Glück zu versuchen. Mit Erfolg. In einer kleinen Buchhandlung wurde sie genommen, als Angestellte, nicht als Lehrling. Heute ist sie Abteilungsleiterin. „Meine Freunde in Deutschland reagierten typisch deutsch. Wie hast du das geschafft, du hast den Beruf doch nicht gelernt?“, fragten sie mich“, erzählt Simone Dahms. „In England ist eben das Können wichtiger als Zeugnisse“, war ihre Antwort. Schwierigkeiten hat sie noch mit der etwas kühlen Art der Engländer. Die Leute, mit denen sie oft zusammen ist, sind zwar sehr nett und freundlich, aber so richtige offene und herzliche Freundschaften findet man kaum“, meint Simone Dahms.

einundneunzig 91

Lektion 7

3

§ 31

### 9. Was haben die Frauen gemacht?

a) Frauke Künzel	b) Ulrike Schuback	c) Simone Dahms
Sie reiste nach England	um	sich eine Stelle als Buchhändlerin
Sie fuhr nach Italien		dort Theaterwissenschaftselbständiger
Sie ging nach Frankreich		sich eine Lehrstelle in einer Modeboutique
		Abteilungsleiterin
		Französisch
		viel Geld
		ihr Leben interessanter
Sie arbeitete als Kellnerin.	weil sie	unbedingt Geld
Sie arbeitete in einer Boutique.		sich für Mode
Sie arbeitete als Buchhändlerin,		Kontakt zu Leuten
		in London Englisch lernen
		nicht mehr studieren
		in ihrem Wunschberuf arbeiten
		interessierte.
		brauchte.
		suchte.
		wollte.

### 10. Was für Probleme hätte ein Deutscher, wenn er in Ihrem Land arbeiten möchte? Was muss er vorher wissen? Was muss er tun? Welche Fehler darf er nicht machen?

### 11. Was sagen die drei Frauen über Deutsche? Wer sagt das?

Deutsche	nehmen alles zu ernst.	glauben zu sehr an das, was auf dem Papier steht.
	sind ziemlich kühl.	sind nicht herzlich genug.
	sind bürokratisch.	sind immer unfreundlich.
		finden Arbeit wichtiger als ein schönes Leben.

### 12. Wie beliebt sind die deutschen Touristen im Ausland?

Hören Sie die Interviews. Was denken die Leute über deutsche Touristen?

**Eins Plus** Freitag, 10. Mai  
18.00 Uhr plus 3 Reisemagazin  
**Urlaubstips, Informationen, Reportagen**  
Thema heute: *Wie beliebt sind deutsche Touristen im Ausland?*  
Niemand kritisiert die deutschen Touristen mehr als sie selbst. Sie sind zu laut, zu durstig, zu nackt, zu getriggert, liest man in den Zeitungen. Deshalb möchten viele Deutsche im Ausland am liebsten nicht als Deutsche erkannt werden. Sie haben Angst, dass die Ausländer schlecht über sie denken. Doch das Bild der deutschen Touristen im Ausland ist freundlicher, als wir selber glauben.

a) Giuseppina Polverini, 62, Besitzerin einer kleinen Pension in Rom: „Die Deutschen sind...“  
b) Louis Sardozzi, 27, Sonnenschirmvermieter in Cannes: „...“  
c) Ian Phillips, 47, Londoner Taxifahrer: „...“  
d) Pepe Rodriguez, 58, Busfahrer in Palma: „...“

Abb. IV.9: Themen neu 2 Kursbuch (1993: 91, 92)

Eine wichtige Kategorie nach Heringer (2012:102), an der Stereotype festgemacht werden, sind Bevölkerungsgruppen und Nationen. Die sprachlichen Stereotype in diesem Beispiel sind im Bereich Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland in Form von Nationalstereotypen erkennbar. Diese Nationalstereotypen werden interaktiv behandelt. In dem Lesetext auf S. 91 sind die folgenden expliziten und impliziten Nationalstereotypen zu finden:

- *Es ist besser, man arbeitet, um zu leben, als dass man lebt um zu arbeiten, wie in Deutschland*; hier findet sich ein impliziter Hinweis auf das deutsche Nationalstereotyp, nach dem „die Deutschen als arbeitsam“ gesehen werden. Gleichzeitig kommt die gegensätzliche Arbeits- und Lebensauffassung der Deutschen und Italiener zum Ausdruck.

- *Trotzdem haben es Frauen in Deutschland viel leichter, sowohl im Beruf als auch im Privatleben. In Italien bestimmen die Männer fast alles*; hier ist ein expliziter Hinweis auf das italienische Nationalstereotyp, dass „die italienischen Männer alles bestimmen“, zu sehen.

- *Italiener sind viel herzlicher als Deutsche. Auch hier gibt es Regeln und Gesetze, aber die nimmt man nicht so ernst. Das macht das Leben viel leichter*; hier findet man mehrere explizite Hinweise auf italienische Nationalstereotype, z. B. werden Italiener als „herzliche“ Menschen wahrgenommen, die „locker und nicht so ernst sind“. Das Leben der Italiener sei „viel leichter“. Auch erkennt man in diesem Beispiel implizite Nationalstereotype über Deutsche. So werden Deutsche als „nicht herzlich“ „nicht locker und so ernst“ bezeichnet. Das deutsche Leben sei „nicht leicht“ im Vergleich zum Leben in Italien.

- *Schwierigkeiten hat sie noch mit der kühlen Art der Engländer. Die Leute, mit denen sie oft zusammen ist, sind zwar nett und freundlich, „aber so richtig offene und herzliche Freundschaften findet man kaum“*, meint Simone Dahms; in diesem Beispiel findet man implizite Nationalstereotype über Engländer, z. B. werden Engländer als „kühl“, „verschlossen“ und „nicht herzlich“ bezeichnet.

Dem Lesetext auf S. 92 *„Wie beliebt sind deutsche Touristen im Ausland? ... Sie sind zu laut, zu durstig, zu nackt, zu geizig, liest man in den Zeitungen“* sind vier Nationalstereotype über Deutsche zu entnehmen. Deutsche seien *„zu laut, zu durstig, zu nackt, zu geizig“*. Diese vier Nationalstereotype beschreiben die kritische Wahrnehmung von deutschen Touristen im Ausland der dortigen einheimischen Bevölkerung, was mit der Verstärkung „zu“ zum Ausdruck kommt.

- *Doch das Bild der deutschen Touristen im Ausland ist freundlicher, als wir selber glauben*; in diesem Beispiel wird das Nationalstereotyp über Deutsche vermittelt, wonach sie auch „freundlich“ sein können.

Diese Beispiele zeigen explizite und implizite Nationalstereotype über Deutsche, Engländer und Italiener. Diese Nationalstereotype werden indirekt mündlich in der Übung Ü11 geübt, indem die von den drei interviewten Frauen genannten Nationalstereotype über Deutsche wiederholt und sortiert werden.

In der Übung Ü11 werden produktive, interaktive, analytische und reflexive Kompetenzen der Lerner angesprochen und in Form der persönlichen Beteiligung bei der Beantwortung der Fragen der Übung geübt. Auch die interaktive Kompetenz könnte im Unterricht geschult werden, wenn der DaF-Lehrer die Möglichkeit gibt, dass die Lerner ihre Antworten unter

seiner Betreuung in Gruppenarbeit oder im Plenum austauschen und eventuell diskutieren und begründen.

Bei diesem Beispiel handelt es sich um die Textsorte Reportage unter dem Titel „Mal im Ausland arbeiten – eine tolle Erfahrung!“ Es werden im Text interkulturelle Unterschiede zwischen Italienern und Deutschen vermittelt, z. B. in dem Lesetext auf S. 91: *„Italiener sind viel herzlicher als Deutsche. Auch hier gibt es Regeln und Gesetze, aber die nimmt man nicht so ernst. Das macht das Leben viel leichter.“*

Die Übungen Ü9, Ü10 und Ü11 bei diesem Beispiel helfen, die Lesekompetenz zu entwickeln und zu kontrollieren. Bei Ü12 ist die Hörkompetenz gefragt, um richtig auf die Fragen zu antworten. Eine Progression in diesem Beispiel zu den Nationalstereotypen ist nicht erkennbar.

Den Lernern werden keine Listen von Redemitteln angeboten. Sie haben nur den Lesetext als Grundlage für den Sprachunterricht.

Es handelt sich in diesem Beispiel um pragmatische thematische Nationalstereotype, wie der Stereotypen-Klassifizierung in Kapitel I.1.13.1 zu entnehmen ist.

Die ermittelten deutschen Nationalstereotype werden in dieser Tabelle in Anlehnung an Bausenger (1975) zusammengefasst:

	<b>Explizites Nationalstereotyp</b>	<b>Implizites Nationalstereotyp</b>
<b>Die Bundesrepublik Deutschland - Land und Nation</b>	-	-
<b>Staat und Politik</b>	-	-
<b>Wirtschaft</b>	-	-
<b>Gesellschaft</b>	„Frauen in Deutschland haben es viel leichter, sowohl im Beruf als auch im Privatleben“	-
<b>Kunst und Wissenschaft</b>	-	-
<b>Das Alltagsleben der Deutschen</b>	„zu laut, zu durstig, zu nackt, zu geizig“ „freundlich“	„arbeitsam“ „nicht herzlich“ „nicht locker und so ernst“ deutsches Leben ist „nicht leicht.“

In diesem Beispiel werden alle expliziten und impliziten Nationalstereotype über Deutsche und Deutschland als kausal begründete Nationalstereotype angesehen, außer „*arbeitsam*“. So ist z. B. das Nationalstereotyp „*zu nackt*“ kausal zu begründen. Die Annahme, Deutsche seien zu nackt, betrifft die verbreitete Freikörperkultur. Ebenso sind „*zu laut*“, „*zu durstig*“, „*zu geizig*“ kausal begründete Nationalstereotype, die durch „*zu*“ noch eine Steigerung in ihrer Wirksamkeit erfahren und kritische Komponenten enthalten: „*zu durstig*“: zu viele Biertrinker, „*zu laut*“: zu laute Lieder, „*zu geizig*“: wenig Trinkgeld.

Das Nationalstereotyp „*arbeitsam*“ ist historisch zu begründen. Ein deutsches Sprichwort formuliert die Wichtigkeit und Priorität von Arbeit: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!“ Dabei ist es sekundär, inwieweit die jeweilige Arbeit mit Lustgewinn verbunden ist: Die Arbeit geht vor. Die Forderung nach disziplinierter Erfüllung übernommener Arbeiten lässt sich zurückverfolgen in die Zeit, als Deutschland noch ein Kaiserreich war. Die Ansicht war weit verbreitet, dass wenn jeder seine Rolle pflichtgemäß erfüllt, Harmonie und eine funktionierende Gesellschaft die Folge wären.

Die Nationalstereotype über Deutsche, Engländer und Italiener werden in diesem Beispiel nicht hintergefragt oder reflektiert. Sie werden ohne Begründung geäußert. Die interkulturellen Unterschiede sowie die expliziten und impliziten Nationalstereotype über Deutsche, Engländer und Italiener werden anhand der Erfahrungsberichte der drei interviewten Frauen geschildert, ohne die Hintergründe zu erfragen. Die Lerner werden auch nicht gefragt, ob sie ähnliche oder völlig Erfahrungen mit diesen Nationalstereotypen gemacht haben.

Nur in der Ü10 (*Was für Probleme hätte ein Deutscher, wenn er in Ihrem Land arbeiten möchte? Was muss er vorher wissen? Was muss er tun? Welche Fehler darf er nicht machen?*) werden die Lerner vor eine Herausforderung gestellt, bei der ihre interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Erfahrungen gefragt sind.

Zu dem Thema „Nationalstereotype“ könnte man im DaF-Unterricht verschiedene weitere Übungen und Handlungsmöglichkeiten anbieten, z. B., die Bearbeitung von Critical Incidents und das Durchführen von Rollenspielen. Man könnte die Lerner fragen, ob sie Erfahrungen mit deutschen Nationalstereotypen haben und ob sie kritische Situationen bei der Begegnung mit Deutschen erlebt haben.

In nächsten Abschnitt werden die vier Komponenten nach Knapp-Potthoff (s. Kapitel I.2.2.1) kritisch analysiert.

- *Affektive Komponenten:* Bei der Übung 10 (*Was für Probleme hätte ein Deutscher, wenn er in ihrem Land arbeiten möchte? Was muss er vorher wissen? Was muss er tun? Welche Fehler darf er nicht machen?*) werden das kritische Betrachten der eigenen Kultur bei den DaF-Lernern gefördert. Die DaF-Lerner sollen also über ihre eigene Kultur reflektieren und den anderen Lernern berichten, was sie als positiv oder als negativ empfinden. Diese Übung kann man auch als Förderung der Strategien sehen, die zu einer erfolgreichen Kommunikation führen. Indem man fähig ist, die eigene Kultur kritisch zu sehen, signalisiert man dem Gesprächspartner, dass man nicht ethnozentrisch ist und sich den anderen Kulturen gegenüber offen verhält. Die Übung konzentriert sich aber hauptsächlich auf die kritische Reflexion der eigenen Kultur und fördert somit die affektiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz.

In dem Text *Mal im Ausland arbeiten – eine tolle Erfahrung* wird den Lernenden die Perspektive mehrerer Deutscher präsentiert, die im Ausland gearbeitet haben. Dieser Artikel beschäftigt sich also mit der Abhängigkeit der Wahrnehmung einer fremden Kultur von der eigenen. In einer Übung werden die Lernenden wiederum aufgefordert, über ihre eigene Kultur kritisch zu reflektieren und zu berichten, was sie an ihrer Kultur und ihren Landsleuten als positiv und negativ betrachten.

Dies kann der Lehrer nutzen, um die Lernenden für verschiedene Kulturen zu sensibilisieren und um dem Ethnozentrismus entgegenzuwirken.

- *Kulturspezifisches Wissen:* In diesem Beispiel bieten die Texte der drei deutschen Frauen, die im Ausland arbeiten, einiges kulturspezifisches Wissen über Frankreich, Italien und England aus der Sicht der Deutschen an.

Hier werden die Lernenden aber sehr oft aufgefordert, die neu gewonnenen Informationen mit dem Wissen über das eigene Land zu vergleichen. Dies ist für die Förderung der interkulturellen Kompetenz von Bedeutung. Wenn das kulturspezifische Wissen immer in einem Kontext präsentiert wird und dazu beiträgt, dass die Lernenden über die eigene und fremde Kultur nachdenken, sie vergleichen und analysieren, dann kann auch diese Übung zur Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit beitragen.

- *Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation/interkulturelle Kommunikationsbewusstheit:*

Bei diesem Beispiel werden Perspektiven von Menschen, die aus Deutschland kommen und im Ausland leben, beschrieben. Dieser Text hat als Ziel, die affektiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz zu stärken. Er ist aber geeignet, die Verbindung zwischen der eigenen Kultur und der Art, wie man die fremde Kultur betrachtet, zu manifestieren. Es zeigt sich sehr deutlich die Abhängigkeit der Wahrnehmung des Fremden von Werten und Standards, die man aus der eigenen Kultur kennt.

- *Strategien:* Bei den Strategien, die die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern sollen, handelt es sich um ein Nebenprodukt bei der Entwicklung der ersten zwei Komponenten. Das bedeutet, dass es in den meisten Übungen entweder darum geht, die affektiven Komponenten wie Toleranz oder Empathiefähigkeit anzuregen, oder man vermittelt den Lernenden kulturspezifisches Wissen. Manchmal kann man aber diese Übungen auch dazu verwenden, Lernenden Strategien beizubringen, mit deren Hilfe sie ihre Kommunikation mit Vertretern anderer Kommunikationsgemeinschaften erfolgreich führen können. Auch die oft vorkommende Aufforderung, über das eigene Land und die eigene Kultur zu reflektieren, ist eine gute Art, die Strategien zu stärken. Die Lernenden werden motiviert, das Wissen über Deutschland mit dem Wissen über die eigene Kultur zu vergleichen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. Es wird deutlich gemacht, dass es in der Kommunikation vor allem um Interaktion geht und um den ständigen Austausch zwischen den Kulturen.

## Beispiel 2 aus Delfin 2: Analyse und Kritik

Im Gegensatz zu *Themen neu 2* sind im DaF-Lehrwerk *Delfin 2* wenige Stellen zu finden, an denen die Beschäftigung mit Stereotypen und Vorurteilen explizit auftritt. In den von mir ausgewählten Beispielen werden die Stereotype implizit behandelt.

Das erste Beispiel stammt aus Lektion 11 zum Thema „Schule und Karriere“ und das zweite Beispiel ist Lektion 13 zum Thema „Länder und Leute“ entnommen.

I

### 8. Drei Frauen und ihr Beruf.

a) Ergänzen Sie die Sätze.



- Helga Schneider, 27, Kellnerin,
- will nicht mehr in der Küche mithelfen, weil sie
  - beklagt sich darüber, dass die Gäste
  - wartet darauf, dass sie
  - möchte am liebsten die Stelle wechseln, weil der Geschäftsführer



- Susanne Balzer, 29, Dachdeckerin,
- hat gerade die Meisterprüfung gemacht und erzählt, dass ihr Freund
  - ist sehr zufrieden damit, dass sie
  - beklagt sich darüber, dass so viele junge Leute arbeitslos sind, aber dass sie
  - findet es lustig, dass ein alter Mitschüler



- Martina Harms, 28, Fernfahrerin,
- freut sich darauf, dass sie
  - hat morgen eigentlich ein Tennisspiel und findet es schade, dass sie
  - regt sich darüber auf, dass einige Kollegen
  - hat einen Freund und erzählt, dass sie

1. jetzt ihre eigene Chefin ist.
2. dummes Zeug über sie reden.
3. sich dafür nicht interessiert.
4. sich bei ihr um eine Stelle beworben hat.
5. sich zu sehr für sie interessiert.
6. über alles mit ihm reden kann.
7. am Wochenende freihat.
8. trotzdem keinen Lehrling finden kann.
9. immer weniger Trinkgeld geben.
10. daran nicht teilnehmen kann.
11. endlich mehr Gehalt bekommt.
12. ihr sehr dabei geholfen hat.

b) Welche Antwort ist richtig?

Worauf bereitet Helga Schneider sich vor?

- Auf die Meisterprüfung.
- Auf die Führerscheinprüfung.
- Auf den Realschulabschluss.

Auf wen wartet Helga Schneider?

- Auf ihren Freund.
- Auf ihren Chef.
- Auf ihren Mann.

Von wem hat Susanne Balzer die Firma übernommen?

- Von ihrem Bruder.
- Von ihrem Onkel.
- Von ihrem Vater.

Worüber freut sich Susanne Balzer?

- Dass ihre Firma viele Aufträge hat.
- Dass sie so viele Freunde hat.
- Dass sie so wenig Arbeit hat.

Um wen muss Martina Harms sich kümmern?

- Um ihre kranke Mutter.
- Um ihren kranken Bruder.
- Um ihre kranke Tochter.

Wovor hat Martina Harms Angst?

- Dass sie keine Aufträge mehr bekommt.
- Dass ihr Freund ihre Arbeit nicht akzeptiert.
- Dass sie ihre Stelle aufgeben muss.

Worüber regt sie sich auf? Über wen regt sie sich auf?

Darüber. Über ihn

11  
HÖREN

LESEN 12

## Ein glücklicher Pechvogel

**Die einen nennen ihn einen Pechvogel, die anderen sagen, er ist ein Glücksitz. Ständig erlebt Peter Ertl, 35, Unfälle und Pannen. Aber immer hat er Glück im Unglück.**

Wir treffen Peter Ertl in seinem Garten. Er weiß, dass wir von der Zeitung kommen und einen Artikel über ihn schreiben möchten, weil er überall als Pechvogel bekannt ist. Gerade ist er dabei, ein Baumhaus für seine Kinder zu bauen. „Einen Augenblick! Gleich bin ich unten bei Ihnen“, ruft er von oben und winkt fröhlich. Er hält sich an einem Ast fest, aber der Ast bricht ab und Peter Ertl fällt auf den Rasen, direkt vor unsere Füße. Doch gleich steht er wieder auf und lacht: „Nichts passiert!“ Das ist – wieder einmal – gut gegangen.

Während wir zusammen ins Haus gehen, beginnt er von seinen Erlebnissen zu erzählen.

Eines Morgens reparierte er im Keller eine Wasserleitung. Als er eine Zange aus dem Werkzeugkasten nahm, stieß er mit der Schulter gegen ein altes Holzregal. Es fiel um und Herr Ertl lag darunter zwischen kaputten Marmeladengläsern. Seine linke Hand blutete und er rief seine Frau. Während sie ihm die Finger verband, sah er, dass die Stromleitung hinter dem Regal ganz schwarz war. Aber die wollte er dann nicht selbst reparieren, sondern rief einen Elektriker. Der meinte: „Das Kabel war ja total defekt! Hinter einem Holzregal ist das eine sehr gefährliche Sache. Sie haben Glück, dass es noch nicht gebrannt hat!“

Zwei Tage später kehrte Herr Ertl mit einem großen Besen den Platz vor seiner Garage. Dabei rutschte er auf den nassen Blättern aus und fiel mit dem Rücken gegen das Garagentor. Er bekam blaue Flecken und hatte tagelang Rückenschmerzen. Doch auch dieser Unfall hatte einen Vorteil: Normalerweise klemmt das Garagentor, wenn man es öffnen wollte. Nach Peters Sturz ging es wieder ohne Probleme auf und zu.

Nur kurze Zeit danach passierte ihm das nächste Missgeschick. Eines Nachmittags stieg er nach der Gartenarbeit in sein Auto, um in die Stadt zu fahren. Im Wagen wollte er seine Schuhe wechseln. Als er sich nach vorn beugte, blieb sein Kopf im Lenkrad stecken. Es war ihm unmöglich, sich zu befreien. Deshalb rief er laut um Hilfe. Endlich hörten einige Nachbarn seine Hilferufe, aber auch ihnen gelang es nicht, seinen Kopf herauszuziehen. Also holten sie einen Automechaniker. Der montierte das Lenkrad ab.

Da saß Peter zwar aufrecht im Wagen, aber das Lenkrad hatte er immer noch um den Hals. Innerhalb konnte er jetzt aus dem Wagen steigen, doch allmählich wurde er nervös. Schließlich cremten sie Peters Haare, Gesicht und Hals ein, zogen kräftig und er kam endlich frei. An diesem Tag wollte Peter nicht mehr mit seinem Auto fahren. Stattdessen feierte er mit den Nachbarn seine Rettung.

Am Freitag darauf fuhr seine Frau mit den Kindern für zwei Tage zur Großmutter und Herr Ertl wollte sich ein gemütliches Wochenende machen. Aber dann kam alles ganz anders. Am Nachmittag klingelte seine Nachbarin an der Tür, weil ihre Katze verschwunden war. Peter Ertl half ihr sofort, sie zu suchen. Er fuhr mit dem Fahrrad durch das ganze Viertel und hief nach der Katze, fand sie aber nicht. Spät am Abend saß er in seinem Wohnzimmer und las ein Buch. Plötzlich hörte er ein Geräusch von oben. Er stand auf und stieg auf den Dachboden. Da entdeckte er die Katze hinten in einer Ecke. Natürlich wollte er sie schnell fangen und zu seiner Nachbarin bringen. Aber dabei fiel die schwere Eisenleiter hinter ihm ins Schloss. Die Tür kann man von innen nur mit einem Schlüssel öffnen, aber der hing in der Küche. Also war er in seinem eigenen Haus gefangen. Obwohl er immer wieder um Hilfe rief, bemerkte ihn niemand. Erst am nächsten Morgen rettete ihn der Briefträger mit einer Leiter. „Das war eine interessante Nacht“, berichtete Herr Ertl. „Ich habe nämlich stundenlang aufgeräumt und dabei eine Schachtel mit alten Fotos gefunden. Außerdem habe ich in einer Kiste viele schöne ausländische Briefmarken entdeckt. Dem Briefträger habe ich gleich eine geschenkt.“

Frau Ertl kommt aus dem Haus und bringt ein Tablett mit Gläsern und Saft. „Ja, ja“, sagt sie, „das mit der Katze und den Briefmarken war so eine Geschichte. Aber wollen Sie wissen, wie ich meinen Mann kennen gelernt habe?“ Das war in einem großen Hotel an der Nordsee. Ich kam zurück vom Strand und wollte mit dem Lift in den neunzehnten Stock fahren. Im vierten Stock stieg ein Mann in den Fahrstuhl und drückte auch auf den Knopf neunzehn. Der Lift fuhr an, aber plötzlich blieb er stehen. Der Mann drückte den Schalter für den Notruf, aber dabei brach der Schalter ab und das Licht ging aus. Erst schwiegen wir, aber dann fingem wir beide an zu lachen. Während wir über uns und ich merkte, dass Peter sehr sympathisch war. Am nächsten Tag trafen wir uns am Strand. Nach ein paar Monaten haben wir geheiratet.“

Torte. Dabei gibt es ein merkwürdiges Geräusch. „Aber schau mal, was ist das denn?“ Frau Ertl zeigt auf ein Stück Metall auf ihrem Teller. Herr Ertl weiß gleich Bescheid: „Da ist er ja wieder, der Briefkastenschlüssel! Den habe ich schon den ganzen Morgen überall gesucht.“

LESEN 12

**5. Peter Ertl hatte oft Pech.**

Was passt zusammen?

<p>a) Als der Ast abbrach, <input type="checkbox"/></p> <p>b) Als er eine Zange aus dem Werkzeugkasten nahm, <input type="checkbox"/></p> <p>c) Während er unter dem Regal lag, <input type="checkbox"/></p> <p>d) Während er den Platz vor der Garage kehrte, <input type="checkbox"/></p> <p>e) Als er im Auto die Schuhe wechseln wollte, <input type="checkbox"/></p> <p>f) Während sein Kopf im Lenkrad steckte, <input type="checkbox"/></p> <p>g) Während er die Katze fangen wollte, <input type="checkbox"/></p> <p>h) Während er im eigenen Haus gefangen war, <input type="checkbox"/></p> <p>i) Als er im Fahrstuhl den Notrufschalter drückte, <input type="checkbox"/></p>	<p>1. brach er ab und das Licht ging aus.</p> <p>2. rutschte er aus und fiel gegen das Garagentor.</p> <p>3. hörte niemand seine Hilferufe.</p> <p>4. fiel er auf den Rasen.</p> <p>5. fiel die Eisenleiter ins Schloss.</p> <p>6. stieß er mit der Schulter gegen ein Regal.</p> <p>7. rief er seine Frau.</p> <p>8. holten die Nachbarn einen Automechaniker.</p> <p>9. blieb sein Kopf im Lenkrad stecken.</p>
--	---

**6. Aber er hatte auch immer wieder Glück.**

Was passt zusammen?

<p>a) Während seine Frau ihm die Finger verband, <input type="checkbox"/></p> <p>b) Obwohl das Kabel schon ganz schwarz war, <input type="checkbox"/></p> <p>c) Obwohl das Garagentor normalerweise klemmte, <input type="checkbox"/></p> <p>d) Als die Nachbarn sein Gesicht eincremten, <input type="checkbox"/></p> <p>e) Als er auf den Dachboden stieg, <input type="checkbox"/></p> <p>f) Während er auf dem Dachboden gefangen war, <input type="checkbox"/></p> <p>g) Als der Briefträger kam, <input type="checkbox"/></p> <p>h) Als der Lift stehen blieb, <input type="checkbox"/></p> <p>i) Als seine Frau ein Stück Torte aß, <input type="checkbox"/></p>	<p>1. fand sie den Briefkastenschlüssel.</p> <p>2. stieg er auf eine Leiter und rettete ihn.</p> <p>3. fand er alte Fotos und eine Kiste mit Briefmarken.</p> <p>4. lernte er seine Frau kennen.</p> <p>5. brannte es nicht.</p> <p>6. konnten sie das Lenkrad von seinem Kopf ziehen.</p> <p>7. fand er die Katze in einer Ecke.</p> <p>8. entdeckte er eine defekte Stromleitung.</p> <p>9. ging es nach Peters Sturz wieder auf und zu.</p>
---	--

Präsens		Präteritum		Präsens		Präteritum		Präsens		Präteritum	
abbrechen	bricht ab	brach ab	brach	heften	heft	heft	heft	stoßen	stößt	stieß	stieß
anfragen	fragt an	frag an	frag	kommen	kommt	kam	kam	stufen	stößt	stieß	stieß
bleiben	bleibt	blieb	blieb	lesen	liest	las	las	unterhalten	unterhält	unterhielt	unterhielt
fallen	fällt	fiel	fiel	nehmen	nimmt	nahm	nahm	verbinden	verbindet	verband	verband
gehen	geht	ging	ging	schwingen	schwingt	schwang	schwang	werden	wird	ward	ward
gingen	ging	ging	ging	sehen	sieht	sah	sah	ziehen	zieht	zog	zog
hängen	hängt	hing	hing	stehen	steht	saß	saß				

Abb. IV.10: Beispiele aus Delfin 2 (2003: 113, 130 & 131)

Die sprachlichen Nationalstereotype sind im Beispiel I implizit und im Beispiel II als explizit zu bezeichnen. Hier sind einige Beispiele:

- Helga Schneider, 27, Kellnerin / Susanne Balzer, 29, Dachdeckerin / Martina, 28, Fernfahrerin
- König Ludwigs Märchenschloss Neuschwanstein, der Kölner Dom, der Wiener Prater, das Matterhorn bei Zermatt – das sind wohl die Sehenswürdigkeiten, für die sich Touristen auf einer Reise durch Österreich, Deutschland oder die Schweiz am meisten interessieren.

Die oben genannten impliziten und expliziten deutschen Nationalstereotypen könnte man folgendermaßen ordnen:

	Explizites Nationalstereotyp	Implizites Nationalstereotyp
<b>Die Bundesrepublik Deutschland - Land und Nation</b>	deutsche Sehenswürdigkeiten wie das „Märchenschloss Neuschwanstein“ und der „Kölner Dom“	
<b>Staat und Politik</b>		

<b>Wirtschaft</b>		
<b>Gesellschaft</b>		
<b>Kunst und Wissenschaft</b>		
<b>Das Alltagsleben der Deutschen</b>		die deutschen Frauen arbeiten als „Kellnerin“, „Dachdeckerin“, „FernfahrerIn“

Die impliziten Nationalstereotype über Deutschland in der Tabelle sind kausal begründete Nationalstereotype und die expliziten Nationalstereotype sind historisch begründete Nationalstereotype.

Es werden im Text keine interkulturellen Unterschiede gezeigt. Das Ziel der Übung zu diesem Beispiel war, die Lesekompetenz zu entwickeln. Eine Progression zum Nationalstereotyp ist in diesem Beispiel nicht erkennbar. Den Lernern werden keine Listen von Redemitteln angeboten. Sie haben nur den Lesetext als Grundlage für den Sprachunterricht.

Bei der kritischen Betrachtung nach den vier Komponenten von Knapp-Potthoff ergeben sich folgende Resultate:

- *Affektive Komponenten im ersten Beispiel:* Man sieht Fotos von drei Frauen, die ihren Beruf ausüben. Es handelt sich um eine Kellnerin, eine Dachdeckerin und eine FernfahrerIn. Die letzten zwei Berufe sind eher „untypisch“ für Frauen und würden somit zu einer Diskussion über Stereotype oder über den sozialen Status der Frauen in Deutschland einladen und die affektiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz stärken, aber leider werden Begriffe wie „Stereotype“ oder „Vorurteile“ nicht erwähnt. Es wäre also Aufgabe des Lehrers, das Potential dieser Übung zu nutzen und durch zusätzliche Übungen oder eine Diskussion die affektiven Komponenten zu fördern, um die Verbindung zwischen Wahrnehmung und Kultur verdeutlichen zu können.

Beim zweiten Beispiel werden ähnlich wie beim ersten affektive Komponenten außer Acht gelassen. Es fehlt das Potential, die affektiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz fördern zu können. Begriffe wie „Stereotype“ und „Vorurteile“ werden nicht erwähnt.

- *Kulturspezifisches Wissen:* Im zweiten Beispiel, dem Text „*Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein ...*“, werden verschiedene Sehenswürdigkeiten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz präsentiert. Es handelt sich dabei um sehr interessante Orte oder

Phänomene der Natur wie die Schwebbahn in Wuppertal, die Wildpferde in Westfalen oder die Großglockner-Hochalpen-Straße. Dieser bietet viele interessante Informationen, die das kulturspezifische Wissen der Lernenden erweitern und sie dank ihrer Besonderheit vermutlich auch motivieren, mehr zu erfahren. Dies steht im Gegensatz zum ersten Beispiel, wo kein kulturspezifisches Wissen vermittelt wird.

- *Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation/interkulturelle Kommunikationsbewusstheit:* In diesen zwei Beispielen bekommen die DaF-Lerner keine Möglichkeit, über allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation zu sprechen und sich darüber auszutauschen. Auch wird den Lernenden nicht die gegenseitige Abhängigkeit von Sprache und Kultur gezeigt und somit das allgemeine Wissen über Kultur und Kommunikation nicht erweitert. Die Lernenden werden überhaupt nicht dazu aufgefordert, über die eigene Kultur zu reflektieren. Im Allgemeinen werden die Übungen mit interkulturellem Inhalt verstanden, und es sind nur wenige, die mit der Kultur der Lernenden verbunden werden.

- *Strategien:* In den bereits erwähnten Übungen im Beispiel II, in dem die Lernenden verschiedene Fotos und Aussagen einander zuordnen sollen, kann man auch eine Förderung der Strategien beobachten. Obwohl den DaF-Lernern die Bilder überhaupt nicht bekannt sein müssen, ist es möglich, diese zu identifizieren, wenn man das bereits vorhandene kulturspezifische Wissen aktiviert und das im Lesetext erworbene Wissen gebraucht.

In den zwei Beispielen fehlt dieser Kontext und die Motivation zur Reflexion bei den meisten Übungen, die wiederum nicht zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen.

### Beispiel 3 aus Tangram aktuell 2: Analyse und Kritik

Im Lehrwerk *Tangram aktuell 2* Kursbuch und Arbeitsbuch sind einige Beispiele, die explizit und implizit Stereotype und Vorurteile vorweisen. Im Beispiel I stammt aus Lektion 2 zum Thema „Urlaub und Reisen“, das zweite Beispiel II aus Lektion 3 zum Thema „Gesundheit! – Danke!“

I

**LEKTIO**

**D 1 Was wissen Sie über Deutschland? Sprechen Sie mit Ihrem Nachbarn.**

- Das ist bestimmt Berlin. Berlin ist die Hauptstadt von Deutschland.
- Ich glaube, das hier ist Hamburg. Da gibt es einen großen Hafen.
- Das ist das Zeichen von Mercedes ...
- Ich war schon einmal in ...

**D 2 Welche Texte passen? Vergleichen Sie mit der Karte und ergänzen Sie die Namen der Bundesländer.**

Die Bundesrepublik Deutschland liegt in der Mitte von Europa. Sie hat neun direkte Nachbarn: Dänemark im Norden, die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Westen, die Schweiz und Österreich im Süden und die Tschechische Republik und Polen im Osten. Deutschland hat ca. 80 Millionen Einwohner und besteht seit dem 3. Oktober 1990 aus 16 Bundesländern.

*Nordrhein-Westfalen:* Bevölkerungsrreichstes Bundesland. Rund die Hälfte der Menschen ist in Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern zu Hause. Das Ruhrgebiet ist Europas größtes Industriegebiet. Kulturelle Zentren sind die Landeshauptstadt Düsseldorf und Köln, berühmt für seinen gotischen Dom und den Karneval.

10 „Gartenstadt“ Erfurt mit einer sehr schönen Altstadt. In Weimar lebten für längere Zeit die beiden großen deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller. Wichtiger Wirtschaftszweig: optische Geräte – die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind auf der ganzen Welt bekannt. Spezialität: Thüringer Rostbratwurst.

15 Kulturzentrum, aber auch eine „grüne“ Stadt mit Parks, Wäldern und Seen. Wahrzeichen: das Brandenburger Tor. Wichtiger Industriestandort (Siemens AG und AEG).

20 Ein landschaftlich schönes Bundesland: beliebte Ausflugs- und Urlaubsziele sind der Schwarzwald, der Bodensee und Heidelberg (Schloss). Spezialität: die Schwarzwälder Kirschtorte. Wirtschaftliches Zentrum ist die Region um die Landeshauptstadt Stuttgart: Daimler-Chrysler (Mercedes), Bosch oder Porsche haben hier ihre Zentrale.

25 Das am stärksten industrialisierte Land der fünf „neuen“ Bundesländer. Leipzig, traditionelle Messestadt und Verlagzentrum, ist bekannt für den Thomannchor. Landeshauptstadt ist Dresden mit der wunderschönen Semperoper. Weltbekannt ist die Porzellanmanufaktur Meißner. Attraktives Urlaubsziel: die Sächsische Schweiz.

30 Größtes Bundesland und deutsches Urlaubs-Paradies: Hauptattraktion sind die Alpen mit Deutschlands höchstem Berg (Zugspitze: 2962 m) und die Schlösser des bayerischen „Märchenkönigs“ Ludwig II (z. B. Neuschwanstein). Spezialität: die Nürnberger Lebkuchen. Landeshauptstadt ist München mit der „Wiesn“, dem weltbekanntesten Oktoberfest, und dem Deutschen Museum (weltgrößte Sammlung zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik).

Von hier kommen zwei Drittel der deutschen Weinerte. berühten „Loreley“. Sitz des größten Chemiewerks in Europa (BASF Ludwigshafen) und der größten europäischen Rundfunkanstalt, des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF).

35 Deutschlands wichtigster Seehafen mit Handelsfirmen aus aller Welt, aber auch eine der „grünsten“ Städte Deutschlands. Sitz der größten deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage und der Deutschen Presse-Agentur (dpa).

www.tangram.de 21

**D 3 Lesen Sie noch einmal und ergänzen Sie die passenden Ausdrücke aus den Texten.**

Zelle	Nummer	
9	1	Volksfest mit Kostümen und Masken
11	2	altes Stadtzentrum
12/13	3	z. B. optische Geräte, Autoindustrie, Tourismus
14	4	hier gibt es viele Theater, Museen, Konzerte ...
16	5	ein Symbol für eine Stadt
20	6	hier gibt es viele Fabriken/Firmen
25	7	hierher kommen viele Touristen
28	8	Essen oder Getränk, typisch für eine Region/Stadt
29	9	in der ganzen Welt bekannt
32	10	66% der deutschen Weinproduktion

**D 4 Über welches Bundesland sprechen die Leute? Hören und ergänzen Sie.**

1	_____	4	_____
2	_____	5	_____
3	_____	6	_____

**D 5 Arbeiten Sie zu zweit und fragen Sie Ihren Nachbarn.**

Schlagen Sie die Karte vorne im Buch auf.

**Partner A:** Fragen Sie.

Welches Bundesland liegt nördlich von Niedersachsen?  
 Welche Stadt liegt an der Ostsee, zwischen Hamburg und Kiel?  
 Wo liegt ... ?  
 Wie heißt der Fluss im Osten von Deutschland, an der Grenze zu Polen?  
 Welcher Fluss fließt von ... nach ... ?  
 Welches Gebirge liegt ... ?

**Partner B:** Antworten Sie.

Schleswig-Holstein.  
 Schleswig-Holstein liegt im Norden von Deutschland, nördlich von Niedersachsen.

Fragepronomen „welch-“ im Nominativ:  
 die Stadt welche Stadt?  
 der Fluss welcher Fluss?  
 das Land welches Land?  
 die Städte welche Städte?

im Norden von ...

nördlich von ...

**D 6 Jetzt beschreiben Sie Ihr Land oder Ihre Stadt.**

Lage (Wo?, Nachbarländer) ♦ Geografie (Gebirge, Flüsse, Seen) ♦  
 Industriegebiete / wichtige Industriezweige ♦ Kulturzentren ♦ Hauptattraktionen ♦  
 Spezialitäten ♦ Wahrzeichen ♦ Volksfeste ♦ ...

www.tangram.de 22

Abb. IV.11: Tangram aktuell 2 (2005: 20-22)

**F Im Restaurant: Essen in Hessen**

**F1 Was essen und trinken die Deutschen gern? Kennen Sie eine typisch deutsche Speise?**

- Die Deutschen essen viel Kartoffeln und Sauerkraut, oder?
- Die Deutschen trinken gern ...

**F2 Sprechen Sie über die Speisekarte.**

- 1 Welche Speise haben Sie schon einmal gegessen?
- 2 Welche Getränke kennen Sie?
- 3 Was ist gesund/ungesund? Warum?
- 4 Bestellen Sie ein Menü (Vorspeise, Hauptgericht und Dessert).
- 5 Welche Speisen kennen Sie nicht? Welche möchten Sie einmal probieren?

VORSPEISEN		HEISSE GETRÄNKE	
Suppen		Tasse Kaffee	1,00
Gulaschsuppe à la Boite	2,80	Capuccino	2,00
Tomateneisensuppe	2,80	Espresso	1,50
Tagessuppe	2,80	Heiße Schokolade	2,00
HAUPTGERICHTE / WARMESPEISEN		Glühwein	1,00
Von Rind		Glabwien	2,00
argent. Steak, Kartoffeln, Beilwerkfilet und Salat	12,90	NICHT-ALKOHOLISCHE GETRÄNKE	
Wiener Schnitzel, Beilwerkfilet und Salat	9,50	Seltene Mineralwasser	0,25 1,70
Rinderrouladen mit Schäufelchen o. gebr. Salat	9,50	Cola/Cola Light/Steinbo	0,3 1,90
Von Schwein		Sprit	0,3 1,80
Franfurter Würstchen mit Krenn und Brot	3,50	Apfelsaft	0,2 1,80
Jagerschnitzel, Beilwerk und Salat	7,50	Apfelschorle	0,2 1,90
Schäufelchen mit Krenn und Brot	6,00	Orangensaft	0,2 1,90
VEGETARISCHE SPEISEN		BIERE	
Gemüseauflauf	7,50	Binding Lager	0,3 2,00
Griese Soße, 1/2 Hühn. Schäufelchen	6,00	Chimshofer (alkoholfrei)	0,28 FI 1,90
KALTE SPEISEN		Radler/Cola-Beer	0,3 2,00
Handkäse mit Musch.	3,50	Dunkles Weizen	0,5 FI 2,50
Schneegöcher mit Brot	3,00	Kristall Weizen	0,5 FI 2,50
Sommer-Milch	3,00	WEINE	
Feldsalat mit Brot	3,00	Weißweine	
SALATELLER		Müller-Thurgau hallertauern	0,25 2,40
Flussmilch mit Schafkäse und Knoblauchbrötchen	6,90	Riesling trocken	0,25 2,60
Feldsalat mit Eisbergkohlenspeck o. Knoblauchbrötchen	7,00	Rotweine	
DESSERT		Bordeaux	0,25 2,10
Portion gebacktes Eis mit Sahne	3,50	Französischer Landwein	0,25 2,30
Obstsalat	3,00	Welschobst	0,25 2,60
		Milchobst	0,25 2,50
		Welschobst mit Sahne	0,25 2,10

**E Der Ton macht die Musik**

38



(von Herbert Grönemeyer\*)

Gehst du in die Stadt  
was macht dich da satt  
eine Currywurst.

Kommst du von der Schicht  
Etwas Schöneres gibt es nicht  
Alle Currywurst.

Mit Pommes dabei  
Ach, dann geben Sie gleich zweimal Currywurst.

Bist du richtig down  
brauchst du etwas zu kauen  
eine Currywurst.

Willi, komm geh mit  
Ich kriege Appetit  
auf Currywurst.

Ich brauche etwas im Bauch  
Für meinen Schwager hier auch noch eine Currywurst.

Willi, ist das schön  
Wie wir zwei hier stehen  
Mit Currywurst.

Willi, was ist mit dir  
Trinkst du noch ein Bier  
Zur Currywurst?

Ich kriege die Currywurst  
Meine Frau schimpft mit mir.  
Das finde ich gut.

Willi, komm geh mit  
Ich kriege Appetit  
auf Currywurst.

Willi, ist das schön  
Wie wir zwei hier stehen  
Mit Currywurst.

Willi, was ist mit dir  
Trinkst du noch ein Bier  
Zur Currywurst?

Willi, komm geh mit  
Ich kriege Appetit  
auf Currywurst.

Willi, ist das schön  
Wie wir zwei hier stehen  
Mit Currywurst.

- jauch** Ich möchte nichts mehr essen.
- Schicht/Überrun** mal tags, mal nachts arbeiten
- down** fix und fertig
- etwas zu kauen** etwas zu essen
- schief** mit vielen Geväizen
- blau** Du hast zu viel Alkohol getrunken.
- flau** schlecht
- ich kriege die Currywurst** Meine Frau schimpft mit mir.
- nach meinem Geschmack** Das finde ich gut.

\* Herbert Grönemeyer, geb. 1956 in Göttingen, Schauspieler und Musiker. Bekannt durch seine Hauptrolle im Film „Das Boot“ (1981) sowie durch sein Musikalbum „Bochum“ (1984) mit dem Single-Hit „Männer“. Sein Album „Mensch“ (2002) war ein sensationeller Erfolg mit über fünf Millionen verkauften CDs.

**3 Beschreiben Sie kurz ein typisches Gericht aus Ihrem Land oder Ihr Lieblingsgericht.**

- Ein typisches Gericht in Japan ist Tempura.
- ▲ Das sind frittierte Gamelen mit Gemüse. Das esse ich sehr gern.

**PROJEKT**

Sprechen Sie so oft wie möglich Deutsch!

Wenn Sie in einem deutschsprachigen Land sind, dann fragen Sie nach allem Möglichen:

- Fragen Sie Leute auf der Straße nach der Uhrzeit.
- Fragen Sie am Bahnhof, welcher Zug wohin fährt, wann der Zug fährt, wo der Zug fährt ...
- Fragen Sie im Geschäft nach den Preisen, nach dem Material ...
- Fragen Sie im Restaurant, im Café, was für eine Speise oder was für ein Getränk auf der Speisekarte steht (wie in F3).

Wenn Sie in Ihrem Heimatland Deutsch lernen, dann ...

- machen Sie mit einer Kursteilnehmerin/einem Kursteilnehmer ein Spiel. Reden Sie jeden Tag eine halbe Stunde Deutsch zusammen - nicht nur im Unterricht!
- Suchen Sie Plätze, wo Deutsch gesprochen wird: deutsche Restaurants, Firmen, die Universität ...
- Sprechen Sie Deutsch mit Touristen. (Woher kommen Sie? Wie finden Sie...?)

Sammeln Sie diese Fragen in einem Heft und üben Sie täglich.

Abb. IV.12: Tangram aktuell 2 (2005: 36-37 & 39)

Die sprachlichen und visuellen Nationalstereotype sind explizit und einige implizit aus Beispiel I und II zu entnehmen. Hier sind einige Beispiele, welche die verschiedenen Bundesländer behandeln:

- *Nordrhein-Westfalen: Kulturelle Zentren sind die Landeshauptstadt Düsseldorf und, Köln, berühmt für ihren gotischen Dom und den Karneval.*

- *Thüringen: In Weimar lebten für längere Zeit die beiden großen deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller. Wichtiger Wirtschaftszweig: optische Geräte, die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind auf der ganzen Welt bekannt. Spezialität: Thüringer Rostbratwurst.*

- *Berlin: Wahrzeichen: Brandenburger Tor.*

- *Baden-Württemberg: Spezialität: die Schwarzwälder Kirschtorte. Wirtschaftliches Zentrum in der Region um die Landeshauptstadt Stuttgart: Daimler-Chrysler (Mercedes), Bosch und Porsche haben hier ihre Zentrale.*

- *Sachsen: Landeshauptstadt Leipzig, traditionelle Messestadt, ist bekannt für den Thomaner-Chor. Landeshauptstadt ist Dresden mit wunderschöner Semperoper. Weltbekannt ist die Porzellanmanufaktur Meißen.*

- *Bayern: Hauptattraktion sind die Alpen mit Deutschlands höchstem Berg und die Schlösser des bayerischen „Märchenkönigs“ König Ludwig II. (Neuschwanstein). Spezialität: die Nürnberger Lebkuchen. Landeshauptstadt ist München mit der „Wies ‘n“, dem weltbekanntesten Oktoberfest.*

- *Rheinland-Pfalz: Hauptattraktion: das Rheintal zwischen Bingen und Bonn mit seinen vielen Burgen und der berühmten „Loreley“.*

Bei allen oben genannten Beispielen sind explizite deutsche Nationalstereotype zu erkennen. Diese Nationalstereotype werden in der Tabelle zugeordnet.

	<b>Explizites Nationalstereotyp</b>	<b>Implizites Nationalstereotyp</b>
<b>Die Bundesrepublik Deutschland - Land und Nation</b>	- Kulturelle Zentren: Düsseldorf und Köln, berühmt für seinen gotischen Dom und den Karneval. - Spezialität; Thüringer Rostbratwurst, Schwarzwälder Kirschtorte, Nürnberger Lebkuchen. - Leipzig, traditionelle Messestadt, ist bekannt für den	Currywurst

	Thomaner-Chor. Landeshauptstadt ist Dresden mit wunderschöner Semperoper. Weltbekannt ist die Porzellanmanufaktur Meißen. - „Loreley“ - Oktoberfest	
<b>Staat und Politik</b>	Wahrzeichen: Brandenburger Tor	-
<b>Wirtschaft</b>	- Wichtiger Wirtschaftszweig: optische Geräte, die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind auf der ganzen Welt bekannt. - Wirtschaftliches Zentrum in der Region um die Landeshauptstadt Stuttgart: Daimler-Chrysler (Mercedes), Bosch und Porsche haben hier ihre Zentrale.	-
<b>Gesellschaft</b>	-	-
<b>Kunst und Wissenschaft</b>	- große deutsche Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller.	-
<b>Das Alltagsleben der Deutschen</b>	- Die Deutschen essen viel Kartoffeln und Sauerkraut.	-

Die in der Tabelle aufgeführten expliziten Nationalstereotype über Deutschland sind meistens historisch begründete Nationalstereotype.

Es werden im Text keine interkulturellen Unterschiede gezeigt. Das Ziel der Übung bei diesem Beispiel war, die Lesekompetenz zu entwickeln. Eine Progression zum Nationalstereotyp ist in diesem Beispiel nicht erkennbar. Den Lernern werden keine Listen von Redemitteln angeboten. Sie haben nur den Lesetext als Grundlage für den Sprachunterricht.

Es handelt sich in diesem Beispiel um pragmatische thematische Nationalstereotype, wie der Stereotypen-Einteilung in Kapitel I.1.13.1 zu entnehmen ist.

Bei der kritischen Betrachtung nach den vier Komponenten von Knapp-Potthoff ergeben sich folgende Resultate:

- *Affektive Komponenten*: Die affektive Komponente, die vor allem die allgemeinen Einstellungen wie Empathiefähigkeit, Toleranz gegenüber der fremden Kultur, Interesse an der fremden Kultur usw. beinhaltet, werden in den zwei Beispielen nicht gefördert.

- *Kulturspezifisches Wissen*: Im Beispiel II wird das wohl bekannteste Gericht in der deutschen Küche, besungen von Herbert Grönemeyer, vorgestellt – die Currywurst –, jedoch ohne weiteres Wissen zu übermitteln oder Aufgabestellungen anzubieten.

Auf der nächsten Seite verbreiten die Autoren in Text bei der Frage „Was essen und trinken die Deutschen gern? Kennen Sie eine typische deutsche Speise?“ auch Stereotype wie „Die Deutschen essen viel Kartoffeln und Sauerkraut, oder?“ Meiner Meinung nach sollten die Lehrbücher solche Generalisierungen vermeiden, denn Stereotype können gefährlich sein, weil sie schnell zu Vorurteilen werden können und außerdem den Eindruck vermitteln, dass Kulturen etwas Homogenes und Statisches sind, was aber nicht der Fall ist. Es ist deshalb die Pflicht des Lehrers, auf diese Stereotype aufmerksam zu machen und auch den Zusammenhang zwischen Stereotypen und Vorurteilen zu besprechen.

Bei der nächsten Übung im Beispiel II, wo die Lerner über die Speisekarte sprechen sollen, ist zu bemerken, dass keine Redemittel zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrer sind gefordert, mit Anregungsfragen über die Speisekarte zu sprechen. Diese Übung steht ohne jeglichen Kontext da und kann somit ihr Potential, die interkulturelle Kompetenz der Lerner zu fördern, nicht ausschöpfen. Die Lerner sollen mit Hilfe dieser Speisekarte eine Bestellung im Restaurant aufgeben. Die Lerner können mit den Wörtern wie Rinderrouladen, Schnitzel, Schlachtplatte mit Kraut und Brot zwar ihren Wortschatz erweitern, aber es wird überhaupt kein Hinweis auf die deutsche Küche, auf die Preisverhältnisse des Landes oder auf das sprachliche Phänomen gegeben, dass man bei den Namen der Gasthäuser oder Kneipen die feste Redewendung „Zum® ...“ und nicht „Bei(m) ...“ verwendet. Wenn der Lehrer bei dieser Übung keine eigene Initiative zeigt und durch zusätzliche Informationen und Aufgaben das Thema „Deutsche Küche“ nicht erweitert, ist dies ebenfalls nur eine Übung, die lediglich neue Wörter präsentiert und ihr Potential zur Förderung der interkulturellen Kompetenz nicht nutzt.

- *Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation/interkulturelle Kommunikationsbewusstheit:*

Diese Aufgaben im Beispiel II würden mit Reflexionen über die eigene Kultur auch die affektiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz stärken und mit einer Diskussion über die syrische Küche und Speisekarten das allgemeine Wissen über Kultur und Kommunikation aufbauen. Leider bleibt es auch hier nur bei der Förderung des kulturspezifischen Wissens und das auch nur im geringen Ausmaß.

●*Strategien*: Die meisten Übungen vermitteln den Lernenden teilweise kulturspezifisches Wissen. Manchmal kann man aber diese Übungen auch dazu verwenden, Lernenden Strategien beizubringen, mit deren Hilfe sie ihre Kommunikation mit Vertretern von anderen Kommunikationsgemeinschaften erfolgreich gestalten können. Auch die häufige Aufforderung, über das eigene Land und die eigene Kultur zu reflektieren, ist eine gute Art, die Strategien zu stärken. Die Lernenden werden motiviert, das Wissen über Deutschland mit dem Wissen über die eigene Kultur zu vergleichen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. Es wird deutlich gemacht, dass es in der Kommunikation vor allem um Interaktion geht und um den ständigen Austausch zwischen den Kulturen.

### **Zusammenfassung**

Die Analyse zeigt, dass die ausgewählten Beispiele im Allgemeinen sehr wenige Übungen und Texte anbieten, die das Potential haben, und wenn ja, dann wird dieses Potential oft nicht genutzt, um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern. Die Lehrwerke *Delfin 2* und *Tangram aktuell* verfügen nicht über dieses Potential und eignen sich meiner Meinung nach überhaupt nicht zur Förderung der interkulturellen Kompetenz.

Wie ich bereits oben erwähnt habe, ist die Rolle des kulturspezifischen Wissens bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz umstritten. Es wird in Frage gestellt, ob dieses Wissen überhaupt zu einer erfolgreichen Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen beitragen kann. Es ist außerdem unklar, welche Informationen überhaupt im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollten. In den Lehrwerken beschränken sich diese Informationen meistens auf Berichte über die Geographie des Landes, das politische System, das Schulwesen oder verschiedene Bräuche. Kulturelle Inhalte sind in den ausgewählten Beispielen in den drei Lehrwerken sehr selten, die Reflexion über die eigene Kultur wird nicht motiviert und potenziell geeignete Inhalte werden ohne jeglichen Kontext dargeboten. In den Beispielen von *Themen neu 2* gibt es zwar große Verbesserungsmöglichkeiten, vor allem bei der Förderung des allgemeinen Wissens über Kultur und Kommunikation und bei der Entwicklung der Strategien, die den Lernenden bei einer erfolgreichen Kommunikation mit Personen aus fremden Kulturen behilflich sein können, sie zeichnen sich aber dadurch aus, dass sie die Lernenden in den Übungen sehr oft

auffordern, die dargebotenen Informationen über die deutsche Kultur mit der eigenen Kultur zu vergleichen.

Im Allgemeinen haben die ausgewählten Beispiele aus den drei Lehrwerken gemeinsam, dass die interkulturelle Kompetenz in den Übungen und Texten nur implizit gefördert wird und in den meisten Fällen eine Intervention des Lehrers nötig ist, damit die Übungen das Potential zur Förderung der Komponenten nutzen. Ohne den Lehrer würden die Lernenden in den meisten Fällen die potentiellen interkulturellen Inhalte überhaupt nicht bemerken. Oft ist also ein Eingriff vom Lehrer nötig, um das Potential der Texte und Übungen zu nutzen, aber durch die Aufforderung zur Reflexion über die eigene und die fremde Kultur können diese Texte/Übungen die affektiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz entwickeln.

An dieser Stelle muss ich aber bemerken, dass dieser Mangel an Übungen und Texten, die die interkulturelle Kompetenz fördern können, auch deshalb so groß ist, weil bei dem Begriff "Interkulturelle Kompetenz" immer noch viele Fragen offen sind.

Um die beispielhaft aufgeführten Texte und Übungen der Lehrwerke zu verbessern, sollte man meiner Meinung nach zuerst festlegen, welches Wissen und welche Fähigkeiten konkret zur Förderung der interkulturellen Kommunikation führen. Es müssen konkrete Beispiele von Übungen und Texten präsentiert werden, um als Orientierung für die Lehrwerke zu dienen, denn die interkulturelle Kompetenz ist zum festen Lernziel im Fremdsprachenunterricht geworden und daran wird sich wohl auch in der Zukunft nichts ändern. Deshalb ist es notwendig, dass klare Richtlinien erarbeitet werden, nach denen der Inhalt der Übungen in den Lehrwerken ausgerichtet wird. So können sie das erreichen, was sie den Lernenden auch versprechen – die Förderung aller Kompetenzen, auch der interkulturellen Kompetenz.

Die Förderung der Strategien ist in den Beispielen der Lehrwerke nur minimal vertreten. Knapp-Potthoff unterscheidet zwischen den interaktionsbezogenen Strategien, die man in konkreten kommunikativen Situationen ansetzt, und den Lern- und rudimentären Forschungsstrategien, die bei der Erweiterung des allgemeinen und kulturspezifischen Wissens angewendet werden.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass in den von mir analysierten Beispielen die interaktionsbezogenen Strategien überhaupt nicht gefördert werden. Dies kann daran liegen, dass die meisten Übungen und Texte den interkulturellen Inhalt nur implizit präsentieren, bei

den interaktionsbezogenen Strategien müsste es sich aber um explizite konkrete Vorschläge handeln. Es kann aber auch daran liegen, dass es viel leichter ist, kulturspezifisches Wissen zu vermitteln, auch wenn es fraglich ist, ob dieses Wissen überhaupt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beiträgt, als die viel komplexeren Strategien zu thematisieren. Mit den richtigen Strategien kann man jede Kommunikation erfolgreich gestalten, auch wenn das allgemeine oder kulturspezifische Wissen mangelhaft ist, wobei das vorhandene Wissen nicht zum Erfolg führen kann, wenn es nicht von Strategien unterstützt wird.

## **2. Vorschläge zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht**

Wie oben bereits erwähnt (s. Kapitel IV), ist es ein wichtiges Ziel der modernen Fremdsprachendidaktik, interkulturelle Kompetenz im Umgang mit der Zielkultur zu vermitteln. Im allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht ist es notwendig, ein interkulturelles Verständnis für die Kultur der Zielsprache aufzubauen. Hierbei stellen Stereotype eine nicht zu verachtende didaktische Möglichkeit dar. Es gibt Konzepte, um Stereotype gezielt im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Hierdurch soll dem Lerner nicht nur bewusst werden, wie sehr seine eigene Auffassung durch Stereotype geprägt ist, sondern er soll auch lernen, durch spielerisches Umgehen mit Stereotypen die Zielkultur wie auch seine eigene Kultur besser kennenzulernen. Durch das Spielen mit Kulturklischees und Stereotypen wird dem Lerner somit ein Weg in die eigene interkulturelle Kompetenz eröffnet.

### **2.1 Möglichkeiten der Verwendung von Stereotypen im Unterricht**

Da Stereotype als kulturspezifische Wahrnehmungen immer anders gegenüber einer bestimmten Kultur ausfallen, ist es wichtig, dies den Lernern als Erstes zu vermitteln. Als Einstieg in den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht könnten somit den Lernern verschiedene Aussagen über die Zielkultur gezeigt werden, die alle aus einem anderen kulturellen Hintergrund stammen und sich somit erheblich voneinander unterscheiden können. Dadurch wird den Lernern bewusst, dass jedes Stereotyp einen eigenen Hintergrund hat und entsprechend viel über die eigene Kultur aussagen kann. Durch diese didaktische Methode wird vielen Lernern vielleicht erst bewusst, was ihre eigenen Stereotype über die Zielkultur über sie selbst aussagen. Nach der Bewusstmachung der Aussagekraft der

Stereotype können die Lerner als Nächstes vermuten, aus welcher Kultur die Stereotype stammen. Es ist auch möglich, Stereotype aus verschiedenen Regionen der Zielkultur einzusetzen und dadurch zu demonstrieren, wie vielfältig das Land und seine Leute sind und wie unterschiedlich schon innerhalb eines Landes über die Menschen geurteilt wird, die dort leben.

Ein interessantes Phänomen im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht ist darüber hinaus, dass Landeskunde am ehesten als „*Leutekunde*“ verstanden wird. Wenn man den Lernern Aussagen über ein Land oder eine Region des Landes präsentiert, beziehen sich diese für gewöhnlich auf die Menschen, die dort leben. „*Nicht die abstrakten Regelungen (Gesetze, Wirtschaft, Politik), sondern deren konkrete Auswirkungen auf einzelne Menschen sind daher ein sinnvoller und motivierender Einstieg in die Landeskunde.*“ (Krumm 1993: 17)

Eine interessante didaktische Möglichkeit, den Lerner mit den Menschen seiner Zielkultur zu konfrontieren, ist es, eine fiktive Lebensgeschichte ausarbeiten zu lassen. Vom Geburtsort über die Berufsausbildung bis hin zum Ruhestand müssen die Lerner einen Lebenslauf schildern, dabei individuelle Erlebnisse einbringen und eine eigene Persönlichkeit aus ihrer Zielkultur erschaffen. Für den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht ist diese Aufgabe besonders ergiebig, da sich die Lerner sehr gezielt mit der anderen Kultur auseinandersetzen müssen, um zu recherchieren, welche Berufsausbildung für welchen Beruf notwendig ist, in welchen Regionen welche Berufszweige verbreitet sind und wo sie vielleicht gar nicht ausgeübt werden

können, wie es sich mit dem Ruhestand im Zielland verhält etc. Der Lerner muss genau nachrecherchieren, „*welcher Zusammenhang zwischen den politisch-sozialen, den geografischen und anderen Fakten und dem realen Leben der Menschen*“ (ebd. 1993:18) im Zielland besteht, und setzt sich durch diese Aufgabe besonders intensiv mit der Landeskunde auseinander. Er lernt langsam, Stereotype durch Fakten auszutauschen und sich der anderen Kultur immer weiter zu öffnen.

Zuletzt gibt es auch die Möglichkeit, sich sprachhistorisch an Landeskunde und Stereotype heranzutasten. Man kann an Beispielen demonstrieren, wie sich gewisse kulturelle Phänomene im Zielland im Lauf der Zeit geändert haben, und dadurch historisch begründete Stereotype entkräften.

Jede didaktische Unterrichtsmethode, die Stereotype behandelt und die Lerner dazu auffordert, über das Stereotyp hinwegzusehen und sich ein eigenes Bild zu schaffen, ist ein Schritt in Richtung interkulturelle Kompetenz. Je mehr der Fremdsprachenlerner die Kultur mit all ihren Facetten wahrnimmt und selbstständig erkundet, desto mehr wird ihm bei späteren Kontakten mit der Zielkultur gelingen, durch interkulturelle Kompetenz zu überzeugen und vorurteilsfrei auf die Menschen und ihre Kultur zuzugehen.

Die folgenden Beispiele und Arbeitsschritte zum Umgang mit Stereotypen sind gekennzeichnet durch die Sensibilisierung für Stereotype mithilfe von Gesprächen und authentischen Texten.

## **2.2 Arbeitsmöglichkeit zum Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht**

Zum aufgeklärten Umgang mit Stereotypen sind folgende Schritte zu berücksichtigen: Die eigenen und fremden Stereotype sind in ihrem kognitiven, affektiven und konativen Wert zu erkennen. Ferner sind Einsichten in die Funktion von Stereotypen für das Individuum und für die Gruppe/Gesellschaft zu gewinnen und die grundsätzliche Bereitschaft zu entwickeln, Stereotype in Situationen, in denen eine Konfrontation mit dem stereotypisierten Objekt ansteht, auf ihren Gehalt hin zu prüfen.

### **Erkennung des Wesens und der Funktionen von Stereotypen**

Um das Wesen und die Funktion von Stereotypen zu erkennen, nennt Husemann folgende Arbeitsschritte, die man beachten sollte:

*„1. Andere Individuen werden kategorisiert, gewöhnlich auf der Basis leicht identifizierbarer Merkmale wie Hautfarbe, Sprache, Alter ...*

*2. Es kommt zur Zuschreibung von Rollen, Charaktereigenschaften, Fähigkeiten für alle Angehörigen dieser Kategorie ...*

*3. Die der stereotypisierten Gruppe zugesprochenen Attribute werden unbesehen allen Gruppenmitgliedern zugeschrieben.“ (Husemann 1993: 387)*

## **Erkennung von Unklarheiten, Missverständnissen, Konflikten in interkulturellen Begegnungen, verursacht durch Stereotype**

Im Unterricht lernen die Studierenden authentische Situationen kennen, die in ihren DaF-Lehrwerken zu finden sind. Die Studierenden sollen vom Lehrer angeregt werden, Texte zu analysieren, und dabei versuchen, Stereotype zu erkennen. Nützlich und lehrreich sind vor allem Texte, in denen interkulturelle Begegnungen geschildert werden, die sich zu Konflikten und Missverständnissen entwickeln können.

Die Studierenden sollen angeleitet werden, zu verstehen und kritisch zu betrachten, worauf der Konflikt oder das Missverstehen in den beschriebenen Situationen basieren, und sich dabei zu fragen, ob diese kritische Situation auf Mangel an Wissen und Informationen oder auf einer negativen bzw. feindlichen Voreinstellung oder Vorurteilen basiert. Man könnte den Studierenden die folgenden Texte anbieten und sie Stereotype/Vorurteile formulieren lassen, die darin zum Ausdruck kommen.

### **Text 1**

*„Ich sitze in einem syrischen Taxi – gelb, alt, klapprig, mit einem netten neugierigen Fahrer. Woher ich komme, will der ältere Mann wissen, aus Deutschland, sagte ich. Seine Augen leuchten, »ahlan wa sahlan«, herzlich willkommen. Ob ich zu Besuch sei? Nein, ich lebe hier, antworte ich. Ah, mit einem Syrer verheiratet, lächelt der Fahrer. Nein, erwidere ich. Der ältere Mann stutzt. Dann lernst du hier Arabisch, vermutet er. Nein, ich arbeite hier. Der Taxifahrer runzelt die Stirn, denkt kurz nach. Arbeitest du in der Botschaft? Ich schüttelte den Kopf und erzähle ihm, dass ich nach Syrien gekommen bin, um über sein Land zu berichten. Er blickt überrascht in den Rückspiegel, verlangsamt das Tempo. Einfach so? Nach Syrien? Wir sind am Eingang der Altstadt angekommen, ich drücke ihm 50 Lira, etwa 80 Cent, in die Hand. Er lacht mich an und lehnt ab. Nach drei Versuchen gebe ich auf und steige aus – »maa salame«, geh mit Frieden. Meine erste Zeit in Syrien ist geprägt von solchen Begegnungen. Im November 2001 sind westliche Ausländer in Damaskus eine Seltenheit, nach Jahrzehnten der Abschottung freuen sich die Menschen über jeden Kontakt nach außen. Syrien wirkt auf mich wie ein Überbleibsel aus dem Kalten Krieg.“ (Helberg 2012: 9)*

### **Text 2**

*„Die Regierungen in Moskau und Peking sollten berücksichtigen, dass ‚Chaos und Bürgerkrieg herrschen werden‘, wenn Baschar al Assad nicht gestoppt werde, sagte Hollande im Fernsehen. Mehrere westliche Regierungen hatten angesichts der Offensive große Sorge über ein befürchtetes Massaker an Aleppos Zivilbevölkerung geäußert. Dutzende Zivilisten sollen schon getötet worden sein. Nach Angaben von Einwohnern, die von Nachrichtenagenturen und ausländischen Fernsehsendern zitiert wurden, verschlimmert sich die Lage **der Bevölkerung** dramatisch. Nach UN-Schätzungen flohen zuletzt innerhalb von 48 Stunden 200 000 Menschen aus der Stadt.“ (FAZ 30.07.2012: 1)*

Im Text 1 ist es schwierig von Stereotypen zu sprechen, weil man keine sprachlichen Beweise dafür hat. Man kann vermuten, dass der syrische Fahrer ein implizites Stereotyp hat. Z. B. implizieren die vielen Fragen des Fahrers an die junge Frau, von der der Text stammt, seine Neugier, die als implizites Stereotyp über die Syrer gilt. Dass der Fahrer drei Mal ablehnt, dass die junge Frau bezahlt, zeigt das implizite Stereotyp über die Syrer als freigiebig und gastfreundlich. Im Gegenteil zu Text 1 gibt Text 2 einen expliziten Hinweis auf das Stereotyp „Bürgerkrieg“ in Syrien. Die Texte zeigen zwei Arten von Stereotypen und sind geeignet, über das Thema Stereotyp im DaF-Unterricht zu sprechen und es zu analysieren.

Die sprachliche Form hilft sehr oft beim Erkennen von Stereotypen. Zu den sprachlichen Mitteln, mit denen die Pauschalisierung ausgedrückt werden kann, gehören z. B. der bestimmte Artikel, der Superlativ (meist), Wörter wie „jeder“, „alle“, „viele“ sowie unpersönliche Formulierungen.

### **Entwickeln von Strategien für den Umgang mit Stereotypen bzw. ihre Vermeidung**

In dieser Phase sammeln die Studierenden die benötigten Informationen. Es geht dabei nicht um eine Erweiterung des Wissens über eine fremde Kultur, sondern um die Entwicklung von Techniken und Strategien, welche die Studierenden befähigen, unterschiedliche authentische Materialien zu einer Fallstudie selbstständig zu suchen, zu finden und auszuwerten.

Dabei muss die Lehrkraft die Materialien auswählen, die die Studierenden aufgrund ihres Sprachniveaus sowie ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt verarbeiten können. Das können Materialien unterschiedlicher Art und Herkunft sein: Auszüge aus Sachbüchern, literarische Texte, Zeitungsartikel, Statistiken, Grafiken, Informationen aus dem Internet und aus Nachschlagewerken. Damit wird eine objektivierte allgemein gültige Wissensbasis aufgebaut. Die zusammengetragenen Informationen werden kritisch gesichtet und geordnet. Dabei müssen die Studierenden herausfinden, in welchen Situationen sich das Stereotyp bestätigt hat, in welchen es sich hat erweitern lassen und in welchen sich das Stereotyp nicht bestätigt hat, damit sich die Studierenden der Zusammenhänge bewusst werden.

In dieser Phase werden auch Unterschiede zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur herausgearbeitet. Dabei lernen die Studierenden, Dinge von zwei Seiten zu sehen, mit Regeln und Regelbrüchen umzugehen, Konzepte zu entwickeln und Verbindungen herzustellen. Sie haben häufig Gelegenheit, zu fragen, zu entdecken und zu denken, was sie toleranter und offener für Fremdes macht. Der Lehrer spielt dabei die Rolle des Moderators, der den Studierenden nicht Informationen vermittelt und entscheidet, sondern Probleme, die entstehen, erkennt und behebt und die individuellen Lernfähigkeiten seiner Studierenden weiterentwickelt.

Allport meint, dass Informationsvermittlung als Quelle zur Relativierung von Stereotypen Vor- und Nachteile hat. *„Dagegen spricht, dass die Motivation der Lerner, etwas Neues wahrzunehmen, von ihrer Einstellung zu dem Neuen abhängt. Bei fehlendem Interesse an der Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen können die Informationen leicht vergessen, kontextlos gespeichert oder sogar so verdreht werden, dass sie die stereotype Einstellung noch verfestigen. Andererseits kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Informationen auf die Dauer doch zur Veränderung der Stereotype beitragen.“* (Allport 1971: 482)

Das bedeutet, dass Wissen allein nicht genügt. Auch der Wille, etwas von anderen zu erfahren sowie kulturell gemeinsames und kulturspezifisches Wissen zu erwerben, muss vorhanden sein. Ohne Neugier und Lust auf das Neue wird jedes Konzept von interkulturellem Lernen

scheitern. Beim Organisieren der Recherche ist der Lehrer Helfer und Berater. Seine ruhige, kompetente und empathische Haltung spielt eine sehr große Rolle dabei. Die Befragung ist eine der wichtigsten Strategien bei der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. Sie „zwingt“ die Studierenden, ständig mit der Zielsprachenkultur in Kontakt zu kommen. Um „*fremdkulturelle Erscheinungen besser [...] und [...] in Bezug zur eigenen Realität*“ (ABCD-Thesen 1990: Seite) einschätzen zu können, muss man die Studierenden dafür sensibilisieren, wo gefragt, nachgefragt und in Frage gestellt werden muss. Einzelne Personen der Zielsprachenkultur (z. B. deutsche Gastdozenten, deutsche Brieffreunde) werden nach ihren Erfahrungen gefragt und dadurch sammeln die Studierenden individuelles Wissen über die untersuchte stereotypische Vorstellung und differenzieren die bisher gesammelten Informationen.

### **Mögliche Präsentationsmethoden zur Arbeit mit Stereotypen im DaF-Unterricht**

Es können verschiedene Präsentationsformen verwendet werden, z. B.:

**Schriftlich:** Thesenpapier, Website, Seminararbeit, Exposé, Essay, Plakat, Wandzeitung und Kulturassimilator

**Mündlich:** Referat, Nachrichtensendung, Rollenspiel

**Interaktiv:** Podiumsdiskussion, Rollenspiel, runder Tisch, Projekt.

**Visuell:** Medien wie z. B. OHP, Notebook und Beamer, Flipchart, Pinnwand, Tafel, Video; Modellvisualisierungsarten: z. B. Skizze, Tabelle, Diagramm, Grafik

Aktivitäten dieser Art regen kritisches Nachdenken sowie den selbstinitiierten und selbstgesteuerten Kenntniserwerb an und fordern dadurch das Selbstbewusstsein der Lerner heraus.

Die Auseinandersetzung mit stereotypen Aussagen setzt auch eine bedeutungsvermittelnde Wortschatzarbeit und landeskundliches sowie kulturelles Wissen voraus. Vor allem sind das Übungen, anhand derer die Studierenden versuchen, die kulturellen Inhalte von sprachlichen Ausdrücken oder fremdkulturellen Wahrnehmungen zu erarbeiten und diese sprachlichen

Ausdrücke mit entsprechenden Äquivalenten in der Muttersprache in Beziehung zu setzen. Hier vergleichen die Studierenden, was sie im Text gefunden haben, mit ihrem Vorwissen und dem, was in ihrem Heimatland wie auch in ihrer Sprache benutzt oder verwendet wird.

Einige mögliche Aufgaben zum Einstieg in das Thema Stereotype im DaF-Unterricht könnten unter anderem folgende sein:

1. Erfragen Sie, welche Assoziationen Deutsche/Syrer zum Begriff „Diktatur/Bürgerkrieg“ haben. Was bedeutet „Diktatur/Bürgerkrieg“ für Sie?
2. Denken Sie nach über den Unterschied zwischen „typische Eigenschaften“, „verbreitete Verhaltensweisen“, „geltende Traditionen“!
3. Was verstehen Sie unter „Stereotyp“ und wie definieren sie es? Unterscheidet sich der Begriff „Stereotyp“ vom Begriff „Vorurteil“ oder sind sie Synonyme?
4. Was bedeutet „typisch deutsch“ zu sein und „typisch Deutschland“ für Sie?
5. Was bedeutet „typisch syrisch“ zu sein und „typisch Syrien“ für Sie?
6. Was meinen Sie zu „Alle Deutschen sind ordentlich“ und „Alle Syrer sind unordentlich“? Stimmt das?
7. Was meinen Sie zu „Deutschland ist Land der Wissenschaft und Erfinder“ und „Syrien ist Wiege der Zivilisation“? Stimmt das? Sind das Stereotype?

### **Exemplarische Beispiele für die Arbeit mit Stereotypen im DaF-Unterricht**

An einem Zeitungsartikel der deutschen Printmedien und einigen Abschnitten des Sachbuches „Brennpunkt Syrien“ von Kristin Helberg wird gezeigt, wie die oben genannten Aktivitäten didaktisch aufbereitet werden können.

Zum Beispiel sagt man in Deutschland: *„Die Deutschen im Gegensatz zu den Syrern Alleinseingenießer.“*

Hinter dieser Verallgemeinerung verbergen sich syrische Normen und Sitten, die unreflektiert auf deutsches Verhalten übertragen und zum Maßstab aller Bewertungen und Beurteilungen werden. Daraus ergibt sich Miss- oder Nichtverstehen. Für einen Syrer ist schwer nachzuvollziehen, dass die Deutschen freiwillig alleine leben und damit zufrieden sind.

Generell ist es in der arabischen Welt ungewöhnlich, als unverheirateter junger Mensch alleine zu wohnen. In Syrien bleiben Männer und Frauen normalerweise bis zur Hochzeit bei ihren Eltern, eine Ausnahme sind Studierende, die zum Studium in eine andere Stadt ziehen und dort keine Möglichkeit haben, bei Verwandten unterzukommen. Auf dem Campus der Universität Homs zum Beispiel teilen sie sich dann zu viert oder fünft ein Zimmer im Wohnheim.

Um die Frage zu beantworten, ob die Deutschen wirklich Alleinseingenießer sind, muss man sich mit diesem Stereotyp intensiv auseinandersetzen.

**Schritt 1:** In dieser Phase wird „*eine konventionalisierte begriffliche Vorstellung*“ (Müller 1994: 54) der Wörter „Alleinsein/Gemeinschaft“ erarbeitet.

- a) Die Studierenden müssen ein Assoziogramm zu den Wörtern „Alleinsein“ und „gemeinsam“ entwickeln. Mit Hilfe von Nachschlagewerken ermitteln sie die Merkmale, die die Bedeutung dieser Wörter ausmachen.
- b) Sie müssen erfragen, welche Assoziationen Deutsche zu diesen Begriffen haben.
- c) Sie antworten auf die Frage, was allein sein/gemeinsam sein (z. B. bei der Arbeit, im Krankenhaus, zu Hause usw.) für sie bedeutet.

**Schritt 2:** Die Studierenden tragen nötige Informationen über das Stereotyp zusammen. Es wird von ihnen nicht erwartet, dass sie „fertiges“, „abgeschlossenes“ Wissen erarbeiten. Die Studierenden haben viel Informationsmaterial gefunden, das zahlreiche Erklärungen für das „Alleinsein“ der Deutschen und die „Gemeinschaft“ der Syrer enthält.

Hierzu folgen nun drei gekürzte Texte: Text A und B sind Auszüge aus Kristin Helbergs Buch „Brennpunkt Syrien“. Text C ist ein Auszug aus dem Zeitungsartikel von Frank Schwede „Im Namen des Herrn“ aus der SZ, 04.12.12, S. R9.

### **Text A – Die Kunst, allein zu sein**

*„Das Alleinsein zu genießen ist eine ziemlich westliche Angewohnheit. Syrer sind wie alle Orientalen selten und meist ungern alleine. Zu Hause leben sie im Kreis einer großen Familie, das Verhältnis zu Großeltern, Onkeln, Tanten, Cousins und Cousinen ist eng. Wer dem verwandtschaftlichen Beziehungsgeflecht entkommen möchte, trifft sich mit Freunden, Nachbarn, Kollegen. Das Konzept von Privatsphäre, von individuellem Eigentum, von materieller Besitzstandswahrung und persönlichen Rückzugsräumen – sei es in Form eines eigenen Handtuchs, eines eigenen Kleiderschranks oder eines eigenen Zimmers – entstammt dem Materialismus und Individualismus der westlichen Welt und ist der arabischen Kultur ursprünglich fremd. [...] Ähnlich ist es bei der Kleidung. Das T-Shirt des Bruders und die Jacke der Schwester zählen zum Allgemeingut, sie zu tragen ist unter Geschwistern oder Freunden selbstverständlich und bedarf keines expliziten Einverständnisses. Lob ich den Schal einer Freundin, nimmt sie ihn ab und will ihn mir schenken – im Westen undenkbar, zu sehr hängen wir an materiellem Eigentum [...]. Besonders deutlich wird der Unterschied zwischen westlichem Ruhebedürfnis und orientalischem Gemeinschaftssinn im Umgang mit Kranken. Muss ein Syrer ins Krankenhaus, zieht seine Familie gleich mit ein. Eltern und Geschwister versorgen und pflegen ihn, die weitere Verwandtschaft kommt regelmäßig vorbei. Auch für Nachbarn oder entferntere Bekannte schickt es sich, den Kranken zu besuchen – der Patient ist deshalb nie allein. Auch nachts nicht, denn mindestens ein Angehöriger schläft vor dem Krankenbett auf dem Boden. In einem deutschen Krankenhaus wäre diese familiäre Rundum-Dauerversorgung reiner Psychoterror und würde den Genesungsprozess in jedem Fall erschweren. In Syrien ganz das Gegenteil: Einen Verwandten im Krankenhaus sich selbst bzw. dem Pflegepersonal zu überlassen gilt als ungebührlich und schwere Vernachlässigung.“*  
(Helberg 2012: 15-17)

### **Text B – Freund-Feind-Schemata**

*„Damit handele ich mir jedoch regelmäßig Ärger ein – nicht in Syrien, sondern in Europa Denn in kaum einer Weltregion herrschen so oberflächliche Freund-Feind-Schemata wie im Nahen Osten. In den palästinensischen Gebieten gilt Fatah als gut, Hamas als böse. Im Libanon ist Ex-Ministerpräsident Saad Hariri der Good Guy, Hisbollah der Bad Guy. Saudi-Arabien und Ägypten unter Mubarak waren stets Verbündete des Westens und damit gut (unabhängig, dass saudische Frauen weder Auto fahren noch lebensrettende Medikamente ohne das Einverständnis eines männlichen Verwandten bekommen dürfen und dass Mubaraks Regime jahrzehntelang Oppositionelle verfolgte), Syrien und Iran kritisieren Israel (das auf dem Golan bis heute syrisches Land besetzt und im Westjordanland und in Ost-Jerusalem völkerrechtswidrig Siedlungen baut) und sind folglich böse. [...] Mit dieser Schwarz-Weiß-Malerei versuchen Journalisten, die komplexen Zusammenhänge in Nahost einem breiten Publikum in Europa verständlich zu machen.“ (Helberg 2012: 28-29)*

### **Text C – Gemeinschaft**

*„In Syrien haben alle Religionen und Völker viele Jahre in friedlicher Koexistenz gelebt. Jetzt ist vieles kaputt und niemand weiß genau, ob es in ferner Zukunft wieder wird, wie es einmal war. Es wird jedenfalls lange Zeit dauern, bis diese Wunden wieder heilen werden. [...] Das Zusammenleben und -wirken verschiedener Religionen und Kulturen hat mich einfach fasziniert. Hier herrscht keine Feindschaft unter den Glaubensbrüdern und -schwestern, sondern Gemeinschaft.“ (Frank Schwede, „Im Namen des Herrn“ SZ, 04.12.12, S. R9)*

Über das Internet können die Studierenden weitere Informationen über die Eigenschaften der Deutschen erfahren, z. B. ob das Bedürfnis nach „Alleinsein“ eine typische Eigenschaft der Deutschen ist, die man einfach verallgemeinern kann.

**Schritt 3:** Es kommt zur Bearbeitung der zusammengetragenen Informationen, indem sie geordnet, systematisch dargestellt und mit dem Wissen über die syrische und deutsche Kultur verglichen werden. Die Studenten halten den Ablauf und die Ergebnisse ihrer Tätigkeit in ihrem Arbeitsbuch fest. Im Arbeitsbuch schätzen sie die geleistete Arbeit (Materialsammlung und -auswertung) ein, schreiben ihre Eindrücke und Erlebnisse, ihre textbezogenen Lebenserfahrungen auf, reflektieren über die angewandten Techniken und Strategien und vermerken Erfolge sowie Schwerpunktprobleme.

Es ist dabei wichtig, voreilige Schlussfolgerungen zu überprüfen. Die Studierenden werden mit der Frage konfrontiert: „*Wie sind Sie zu diesen Schlussfolgerungen gekommen?*“. Auf solche Weise werden sie auf Indizien aufmerksam gemacht, die sie bisher außer Acht gelassen haben. Gemeinsam werden Schlussfolgerungen für weiteres Handeln abgeleitet.

**Schritt 4:** Die Studierenden präsentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit und entscheiden sich für eine schriftliche, mündliche, interaktive oder visuelle Präsentationsform. Bevorzugt werden die schriftliche oder interaktive Präsentationsform.

Die Studierenden könnten als Orientierung und Hilfe für die Begründung der Stereotype anhand von Kulturkonzepten versuchen, Kulturen zu charakterisieren. Kulturkonzepte (s. Kapitel I.2.2.2) sind unter anderem die kulturellen Kategorien von Kommunikation (Lewis 2005), Halls Modell der Kulturen (Hall/Hall 1983a/b), der hohe/niedrige Kontext von Kulturen nach Hall (Hall/Hall 1991) und Kulturstandards (Thomas 2003, Heringer 2004), die für die Bearbeitung, Begründung und Diskussion der Ergebnisse hilfreich sein könnten.

Man kann auch versuchen, durch deutsche Sprichwörter den Deutschen als „Alleinseingenießer“ zu erklären:

*Alleinsein ist schön, wenn man allein sein will, nicht, wenn man es muss.*

*Das Leben ist wie eine Pustelblume, wenn die Zeit gekommen ist, muss jeder für sich alleine fliegen.*

Man könnte sagen, dass die Syrer eher durch äußere Zwänge in Gemeinschaft leben müssen, bei den Deutschen ist „Allein sein“ dagegen eine innere Entscheidung.

Die Auseinandersetzung mit Informationsmaterial, der Einblick in historische Zusammenhänge und das Befragen von Muttersprachlern lassen den Schluss zu, dass das Stereotyp zumindest nicht ganz unbegründet ist. Viele Begründungen finden sich vor allem in

der Vergangenheit, anstatt pauschal zu sagen, dass die Deutschen „Ruhe“ brauchen oder „Alleinseingenießer“ sind.

Zum Schluss werden alle Ergebnisse der Arbeit eingeschätzt und beurteilt. Die Studierenden reflektieren über ihre individuellen Arbeitstechniken und berichten über ihre Erlebnisse.<sup>358</sup>

### **3.3 Zusammenfassung und Fazit zu den Anregungen zum möglichen Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht**

Konzepte oder Trainingsmethoden wie z. B. der Kulturassimilator helfen, Stereotype gezielt im DaF-Unterricht einzusetzen. Hierdurch soll dem Lerner nicht nur bewusst werden, wie sehr seine eigene Auffassung durch Stereotype geprägt ist, sondern er soll auch lernen, durch spielerisches Umgehen mit Stereotypen die Zielkultur wie auch seine eigene Kultur besser kennenzulernen. Durch das Spielen mit Kulturklischees und Stereotype wird dem Lerner somit ein Weg in die eigene interkulturelle Kompetenz eröffnet (s. Kapitel I.2.2.3).

Man kann Stereotype/Vorurteile im DaF-Unterricht nicht vermeiden oder gänzlich abbauen, weil sie für die Verständigung notwendig sind. Durch ein Stereotyp wird somit deutlich, wie Fremdwahrnehmung von der Selbstwahrnehmung abhängig ist. Gerade bei interkulturellen Kontakten kann dies zu Problemen führen. Das bringt den Lehrer und seine Studierenden dazu, sich anhand der vorhandenen Stereotype im Text oder Lehrwerk mit den eigenen Vorstellungen und dem eigenen Vorwissen zu arbeiten und auseinanderzusetzen, wie es in den vorherigen Kapiteln „Arbeitsschritte mit Stereotypen im DaF-Unterricht“ und „Exemplarische Beispiele für die Arbeit mit Stereotypen“ gezeigt wurde. Wichtig dabei ist, dass jede didaktische Unterrichtsmethode, die Stereotype behandelt und die Lerner dazu auffordert, über das Stereotyp hinwegzusehen und sich ein eigenes Bild zu schaffen, ein Schritt in Richtung interkulturelle Kompetenz ist. Je mehr der DaF-Lerner die Kultur mit all ihren Facetten wahrnimmt und selbstständig erkundet, desto mehr wird es ihm bei späteren Kontakten mit der Zielkultur gelingen, interkulturelle Kompetenz zu zeigen und vorurteilsfrei auf die Menschen und ihre Kultur zuzugehen.

---

<sup>358</sup> Vgl. Suprun/Kuligina 2010: 151-163.

Wichtig als Hintergrund ist, dass Stereotype nicht generalisiert werden dürfen und nicht alles, was ein Nationalstereotyp beinhaltet, für die ganze Nation zutrifft. Verallgemeinerungen im Bereich von Stereotypen sind nicht richtig und führen zu Konflikten und Missverständnissen. Die Rolle der Lehrer ist es, den Studierenden zu ermöglichen, sich mit Verallgemeinerungen im DaF-Unterricht auseinanderzusetzen und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Da die Studierenden die deutsche Sprache in ihrem Heimatland (Syrien) lernen und dadurch weit weg von der Zielsprachenkultur sind, ist es empfehlenswert, mit authentischen Materialien zu arbeiten. Die Realisierung dieser Aktivität ist nicht immer einfach, aber es besteht die Möglichkeit, sich im Unterricht mit Filmen und Fernsehmitschnitten auseinanderzusetzen. Durch den Einsatz von Spielfilmen, Fernsehmitschnitten, deutschen Radiosendungen oder Videos aus dem Internet, z. B. Youtube, kann man den Studierenden lebensnah vor Augen führen, wie die Muttersprachler in bestimmten Situationen miteinander umgehen, wie sie reagieren und wie sie Konflikte sowie Missverständnisse lösen.

Die deutschen Printmedien, z. B. Zeitungen, sind ebenfalls wichtige authentische Materialien zur Zielsprachenkultur, die man im Unterricht zusätzlich zu den DaF-Lehrwerken einsetzen kann.

Die interkulturelle Kommunikation sehe ich als Mittel der Verständigung über Stereotype im DaF-Unterricht. Hier agiert der DaF-Lehrer nicht nur als Sprachlehrer und Kulturvermittler, sondern auch als Motivator und teilweise auch als Psychologe, denn was einige syrische DaF-Lerner in den letzten Kriegsjahren in Syrien erlebt haben, ist nicht einfach zu verarbeiten und hinterlässt tiefe Spuren.

Der DaF-Lehrer wird seinen Lernern die deutsche Sprache näherbringen durch die verschiedenen Methoden des Fremdsprachunterrichts, wobei interkulturelle Kommunikation ein wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts ist.

Das Wissen über kulturelle Merkmale des Gegenübers kann durchaus hilfreich sein. Vor allem Wissen um die eigene kulturelle Prägung kann zu erfolgreicher interkultureller Kommunikation beitragen. *„Die eigene Kultur ist eben nicht per se überlegen. Diese Einsicht fällt häufig schwerer als man denkt, da die eigene Kultur ein natürlicher Bezugsrahmen ist.*

*Wichtig ist, eine Balance zu finden.*“ (Kumbier/ Schulz von Thun 2006: 144) Da man das eigene Bewertungssystem nicht einfach ablegen kann, reicht das bloße Wissen um das Anderssein der Anderen, das heißt um deren kulturelle Merkmale, meist nicht aus. Für das interkulturelle Lernen ist es besonders wichtig, sich der *eigenen* kulturellen Prägung bewusst zu werden und „*die eigene Bewertungsgrundlage zu reflektieren*“.<sup>359</sup>

Gelingt dies und es kommt eine Kommunikation zustande, werden früher oder später Gemeinsamkeiten entdeckt, die beide Kommunikationspartner zusammen entwickeln.<sup>360</sup> In dieser dritten Kultur werden die Merkmale beider Kulturen vereint und gleichsam wertgeschätzt. Es kommt zur Synergie im Sinne des oben genannten Synergiekonzeptes. *„Eigenes und Fremdes müssen unter den Bedingungen interkultureller Zusammenarbeit aufeinander abgestimmt werden. Dieser Abstimmungsprozess erfordert eine Distanzierung vom Gewohnten und Althergebrachten und einen Perspektivwechsel in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen des eigenen Orientierungssystems. Neue Möglichkeiten müssen erkannt und genutzt, aber neue Handlungsbarrieren auch anerkannt und geachtet werden.“* (Thomas et al. 2003: 54).

Da Stereotype als kulturspezifische Wahrnehmungen immer anders gegenüber einer bestimmten Kultur ausfallen, ist es wichtig, dies den Lernern als Erstes zu vermitteln. Als Einstieg in den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht könnten den Lernern somit verschiedene Aussagen über die Zielkultur gezeigt werden, die alle aus einem anderen kulturellen Hintergrund stammen und sich somit erheblich voneinander unterscheiden können. Dadurch wird den Lernern bewusst, dass jedes Stereotyp einen eigenen Hintergrund hat und entsprechend viel über die eigene Kultur aussagen kann. Durch diese didaktische Methode erkennen viele Lerner vielleicht erst, was ihre eigenen Stereotype der Zielkultur über sie selbst aussagen. Nach der Bewusstmachung der Aussagekraft der Stereotype können die Lerner als Nächstes vermuten, aus welcher Kultur die Stereotype stammen.

Eine interessante didaktische Möglichkeit, die Lerner mit den Menschen seiner Zielkultur zu konfrontieren, ist es, eine fiktive Lebensgeschichte ausarbeiten zu lassen. Der Lerner muss genau recherchieren, *„welcher Zusammenhang zwischen den politisch-sozialen, den*

---

<sup>359</sup> Vgl. Nazarkiewicz 2002: 11.

<sup>360</sup> Vgl. Thomas et al. 2003: 44.

*geografischen und anderen Fakten und dem realen Leben der Menschen“* (Krumm 1993: 18) im Zielland besteht, und setzt sich durch diese Aufgabe besonders intensiv mit der Landeskunde auseinander. Er lernt langsam, Stereotype durch Fakten auszutauschen und sich der anderen Kultur immer weiter zu öffnen.

Die folgenden Ziele sollen zum Umgang mit Stereotypen in den DaF-Lehrwerken und im DaF-Unterricht anregen:

- Sensibilisierung für Stereotype durch Gespräche, Filme, authentische Texte;
- Einsichten in die linguistische Struktur des Stereotyps erkennen;
- eigene und fremde Stereotype als solche erkennen und ihren kognitiven, affektiven und konativen Wert berücksichtigen; wenn sie in verdeckter, impliziter Form erscheinen, sind dazu bestimmte Analyseverfahren erforderlich;
- die Entstehung von Stereotypen in ihrem Erwerb durch das Individuum reflektieren;
- Einsichten in die Funktion von Stereotypen für das Individuum und für die Gruppe/Gesellschaft gewinnen;
- die grundsätzliche Bereitschaft entwickeln, Stereotype in den Situationen, in denen eine Konfrontation mit dem stereotypisierten Objekt ansteht, auf ihren Gehalt hin prüfen.<sup>361</sup>

Die Auseinandersetzung mit Stereotypen ist für Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens unumgänglich. Folgende didaktische Entscheidungen sollen zur Wahrnehmungsschulung mit der Kategorie der Stereotype berücksichtigt und bevorzugt werden:

- Arbeit mit authentischen Texten, Tonbändern, Bildmaterial und Filmen;
- Simulationen und simulative Übungen;
- Projektarbeit mit soziokulturellen bzw. landeskundlichen Themen einschließlich der Stereotype;
- Ausarbeitung und Übernahme einer fremden Rolle;

---

<sup>361</sup> Vgl. ebd.: 49.

- Förderung von Studienfahrten mit einem intensiven interkulturellen Programm, von ein bis zwei Semester lange Ziellandsaufenthalten.<sup>362</sup>

Bei der Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit der fremden Kultur ist wichtig, im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Perspektiven in der Zielsprachenkultur zu eröffnen. Persönliche Erlebnisse von Lehrenden, von Repräsentanten der fremden Kultur sowie von Mitlernenden sind in der Unterrichtspraxis empathieerzeugend und werden von Lernenden als authentisch empfunden. Die Erfahrungsberichte bedürfen aber auch insoweit faktenbezogener Hintergrundinformationen, wie dies zum Verständnis notwendig ist. Durch die Wahrnehmung der geschilderten Erlebnisse sind die Lernenden in der Lage, im Rahmen des sich abspielenden kognitiven und emotionalen Verstehensprozesses eine eigene Meinung zu bilden und eine Vorstellung von der fremden Kultur aufzubauen. Im Fremdsprachenunterricht sollte die fremde Kultur in einer großen Vielfalt angeboten werden, damit sich den Lernenden eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in der fremden Kultur eröffnen kann. Es hat sich gezeigt, dass die Möglichkeiten eines Fremdsprachenlehrwerks, interkulturelles Lernen zu vermitteln, noch in größerem Maße genutzt werden können. Die interkulturelle Kompetenz kann als Herausforderung der Lehrwerkgestaltung gesehen werden, wie auch die faktische Realisierung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile einer jeden Form von Fremdsprachenunterricht sein.<sup>363</sup>

### **Reflexion zu den vorgestellten Unterrichtseinheiten im Rahmen des Kulturassimilator**

Aus der Definition des Stereotyps und die Problematik von Stereotypen im DaF-Unterricht im Kapitel I.1.7 und im Kapitel IV. 4.1.2 ist zu entnehmen, dass Stereotype Verallgemeinerungen, die unsere Wahrnehmung, unser Denken, Sprechen und Handeln prägen, sind. Deshalb besteht immer die Gefahr, Verallgemeinerung als Stereotype zu verstehen. Hier spielt der Lehrer eine wichtige Rolle, um diese Verallgemeinerung-Problematik im DaF-Unterricht zu behandeln. So sind Stereotype erseits notwendige und normale mentale Muster, die Informationen filtern und einordnen. Aber durch stereotype Verallgemeinerungen können

---

<sup>362</sup> Vgl. Pieklarz 2008: 47.

<sup>363</sup> Vgl. Majjala 2006: 12-13.

leicht zu Vorurteilen oder negativen Einstellungen gegenüber einer anderen Gruppe oder einem anderen Menschen führen, weil man zu einer Gruppe gerechnet wird. Wenn man sagt „Die Deutschen sind pünktlich“, so erscheint diese Aussage im Vergleich zu einigen anderen Ländern wie z. B. Syrien, Ägypten zunächst richtig. Man kann den Deutschen generell Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnung usw. nicht absprechen. Deswegen soll im DaF-Unterricht sensibilisiert werden, dass Kulturen, sowohl die fremde wie auch die eigene, nicht homogen sind, dass es innerhalb einer Kultur Ungleichheiten und Nichtübereinstimmungen gibt. Die Studierenden sollen lernen, die als wahr präsentierten Informationen kritisch zu überprüfen. Hier sollte auch die Bedeutung der Muttersprache bzw. der Mutterkultur nicht unterschätzt werden. Die Zusammenhänge, Einstellungen und Deutungsmuster, die während des Sozialisationsprozesses erlernt wurden, dienen als Grundlage für Interpretationen des Geschehenen. Man betrachtet sie als Selbstverständlichkeiten. Bei der Konfrontation mit einer fremden Kultur bzw. mit dem Vertreter einer fremden Kultur sind gerade diese Deutungsmuster hinderlich. Sie bilden häufig eine falsche Interpretationsplattform, mit der man bei dem Verständigungsprozess einfach nicht weiterkommt und was weiter zu Missverständnissen führt. Deshalb ist es wichtig die **Fähigkeit zur Selbstreflexion zu haben.** *„Kulturelle Selbstreflexion ist das Nachdenken darüber und das Bewusstsein davon, was ich selbst in ‚kultureller Sicht‘ bin. (...) Es geht darum, dass ich mir der kulturellen Orientierungen und der kulturellen Schemata bewusst werde, die meine Wahrnehmung und mein Handeln bestimmen. Und es geht darum, dass ich mir Klarheit verschaffe über den kulturellen Hintergrund, in den ich hineingewachsen bin, den ich als ‚selbstverständlich‘ und ‚normal‘ empfinde. Und schlieslich geht es darum, dass ich den kulturellen Bezugsrahmen kennen lerne, der es mir ermöglicht, ‚Eigenes‘ von ‚Fremdem‘ zu unterscheiden“* (Flehsig 2001, S. 107). Es ist die Aufgabe des Lehrers zu zeigen, dass hinter dem eigenen Verhalten auch kulturgefarbte Interpretationen stehen. Zur Schulung der Selbstwahrnehmung trägt die Analyse der Sachverhalte einer fremden Wirklichkeit, bei der den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, auf eigene kulturelle Quellen zurückzugreifen und diese dann in Anbetracht des Fremden in Frage zu stellen, wesentlich mehr bei. Der Sachverhalt wird aus mehreren Perspektiven betrachtet, analysiert, bewertet.

Und dafür wird eine weitere Fähigkeit benötigt und zwar die **Fähigkeit zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden**. Man lernt dabei, von den eigenen „selbstverständlichen“ Standpunkten abzuweichen, keine vorschnellen Bewertungen oder Beurteilungen zu treffen, bei der Entstehung von interkulturellen Missverständnissen gezielt nach dem Hintergrund der Verhaltensweisen des fremdkulturellen Partners zu fragen. Eng damit verbunden ist die Fähigkeit zur Rollendistanz. Um den Blick aus der fremden Perspektive zu gewinnen, muss die Person fähig sein, sich von der eigenen Rolle zu distanzieren. Die Entwicklung der Fähigkeit zum reflektierten Vergleich ist besonders wichtig, aber auch besonders schwierig in einem Fremdsprachenunterricht im Ausland. Da fehlt oft ein direkter Kontakt zur Sprachkultur, deshalb sind die Bilder der fremden Kultur, der fremden Realität, die durch Medien wie Bücher, Videos oder Meinungen anderer Menschen vermittelt worden sind, durch Stereotype und Vorurteile verzerrt. Die aber haben eindeutig eine bewertende (manchmal auch abwertende) Funktion. Trotz gut entwickelter Kommunikationsfähigkeit und trotz der Fähigkeiten zur Selbstreflexion und zum konstruktiven Umgang mit dem Fremden und dem Eigenen kann es in einer interkulturellen Kommunikationssituation dazu kommen, dass die Gesprächspartner einander nicht verstehen. Die Gründe dafür liegen nicht nur im mangelhaften Beherrschen der sprachlichen Auserungen im engeren Sinne. Der gemeinsame Kontext, sei er beruflicher, familiärer oder kultureller Natur, erleichtert die Kommunikation. Das Nichtvorhandensein des gemeinsamen (kulturellen) Kontextes führt zu Missverständnissen. Sie dienen manchmal als Barometer für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation.

Deshalb ist auf der Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz eine weitere Fähigkeit erforderlich, die **Fähigkeit zur Vermeidung und Klärung von Missverständnissen**. Diese Fähigkeit basiert in erster Linie auf der Kenntnis der potenziellen Quellen für Missverständnisse.

Wenn aber Missverständnisse in einer interkulturellen Situation schon entstanden sind, soll man fähig sein, sie als solche zu identifizieren und zu analysieren. Nicht selten wird ein Missverständnis von einem der Gesprächspartner gar nicht erkannt. Eine noch schlimmere Möglichkeit ist, wenn eine misslungene Kommunikation den bösen Absichten des

fremdkulturellen Partners zugeschrieben wird. Um solche Missinterpretationen zu vermeiden, sollen die existierenden Unterschiede in den heimischen Kulturen bzw. ihre Auswirkungen auf kommunikatives Handeln und Verhalten anerkannt, analysiert und bearbeitet werden<sup>364</sup>.

Wie in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, ist die Behandlung von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb eines interkulturell ausgelegten DaF-Unterrichts nicht nur vertretbar, sondern unbedingt erforderlich, da mit ihrer Hilfe der Lerner alle Fähigkeiten entwickeln kann, die der interkulturellen Kompetenz zugeschrieben werden. Für den DaF-Unterricht wird mitunter empfohlen, Stereotype als Ausgangspunkt zu akzeptieren und von dort aus Modifikationen anzuschließen<sup>365</sup>.

Die Knigge-Bücher und der Kulturassimilator können eine Veränderung der vorgefassten Stereotype, die die Lerner haben, durch ein interkulturelles Trainingsprogramm erreichen und bieten eine wichtige Orientierung für die DaF-Lerner, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

---

<sup>364</sup> Vgl. Knapp und Knapp-Potthof 1990, S. 84-85

<sup>365</sup> Vgl. Rösch 2003:10.

### 3. Entwicklung eines Kulturassimilators

Um den Ansatz des „Culture Assimilators“ zu verstehen, muss man sich darüber bewusst sein, dass Kultur nicht nur offensichtliche Unterschiede, z. B. hinsichtlich Mode oder Musik, beinhaltet, sondern auch verdeckte Unterschiede, z. B. in Bezug auf die Bedeutung von Familie, Freunden, Ehre und ähnlichem. Genau dieser zunächst verborgene Teil einer Kultur ist es jedoch, der das Zusammentreffen von unterschiedlichen Kulturen konfliktträchtig macht.

Der „Culture Assimilator“ wurde konzipiert, um die Lerner für diese feinen Unterschiede zu sensibilisieren und ihnen Lösungsmöglichkeiten für kritische Situationen („critical incidents“) aufzuzeigen. Die meisten „Cultural Assimilators“ sind in den USA entstanden. Nachdem der Ablauf wie auch Vor- und Nachteile des Kulturassimilators in Kapitel I.2.3 ausführlich präsentiert wurden, werden in den nächsten Abschnitten die Ziele des Kulturassimilators vorgestellt, um anschließend aus den Ergebnissen der Befragung (s. Kapitel II) „Critical Incidents“ als Trainingseinheit im DaF-Unterricht herauszuarbeiten und auf dieser Grundlage praktische Beispiele für den Kulturassimilator zu entwickeln. Mit Hilfe einer zunehmenden Zahl von Lehr- und Lernmethoden, die entwickelt und erprobt worden sind, lässt sich die erforderliche interkulturelle Handlungskompetenz erlernen und auch unter wechselnden interkulturellen Rahmenbedingungen für beide Seiten erfolgversprechend einsetzen. Die anhand wissenschaftlicher Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse liegen diesem Trainingsmaterial zugrunde.

#### **Deutungsschema lautet:**

Unter den vier Deutungsmöglichkeiten ist nur eine Antwort richtig. Die drei weiteren Deutungen sind falsch und sind folgendermaßen aufgebaut:

Eine Auswahlantwort ist richtig	Eine Auswahlantwort ist falsch
Zwei Auswahlantworten sind 50% richtig und 50% falsch	

Die Auswahlantworten sind aus der jeweiligen Situation zu entnehmen, weil sie Situation gebunden sind. Die Auswahlantworten sind von den Ergebnissen der Befragten zu entnehmen, die weiter von der Verfasserin entwickelt wurden. Es könnte noch weitere

Auswahlantworten entwickelt werden, aber die Kulturassimulator-Methode erlaubt nur vier Auswahlmöglichkeiten, die meiner Meinung nach auch ausreichend und genügen sind.

Die vier Beantwortungsmöglichkeiten, die am Ende der Situation dargeboten wird führt, dass die Lernen die Beantwortung der Fragen hinaus reflektiert werden müssen, um eine treffende Lösung zu finden um die Situation besser einzuschätzen und Missverständnisse zu vermeiden. Viele Missverständnisse und Konflikte basieren auf falschen Annahmen oder falsch verstandenen Informationen. So hat der libanesische Dichter und Philosoph Gibran Khalil Gibran gesagt: „بين منطوق لم يقصد ومقصود لم ينطق تضيق الكثير من المحبة“, was auf Deutsch bedeutet: „Viel Liebe geht verloren zwischen dem gesagten Wort, das aber nicht das gemeinte ist, und dem gemeinten Wort, das aber nicht gesagt wurde.“ Deshalb ist die Reflektion sehr wichtig, um Konflikte und unangenehme Situationen zu vermeiden und eine bessere und friedliche Kommunikation zu führen.

### **3.1 Ziele des Kulturassimilators**

Der „Cultural Assimulator“ ist für verschiedene Gebiete internationaler und intranationaler kultureller Begegnungen wie auch im DaF-Unterricht von Nutzen. Er deckt unterschiedliche Themen, wie z. B. Studentenaustausch und andere kulturelle Begegnungen, ab.

Das wichtigste Ziel der Methode ist, kulturelle Unterschiede produktiv nutzbar zu machen, d. h. Synergien zu fördern und einen Kulturschock zu vermeiden.

Ein anderes Ziel des Kulturassimilators ist die Entwicklung von interkultureller Kompetenz, weil sich interkulturelle Kompetenz als zunehmend wichtiges Qualifikationsmerkmal und als Grundlage eines positiven Miteinanders für erfolgreiches Handeln in interkulturellen Situationen notwendig ist. Erfolgreich heißt hier, dass Ziele bei einer höchstmöglichen Zufriedenheit aller Beteiligten erreicht werden. Dazu bedarf es verschiedener Fähigkeiten (Fertigkeiten), Kenntnisse und Einstellungen (oder Haltungen). Solche Persönlichkeitsvariablen beschreiben in der Regel das Konstrukt interkultureller Kompetenz. Sie entsprechen der Unterteilung in eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Dimension interkultureller Kompetenz.

Eine solche Einteilung ist in der gängigen Literatur häufig vertreten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Ziele interkultureller Lernprozesse in interkulturellen Trainings nach dieser Einteilung.

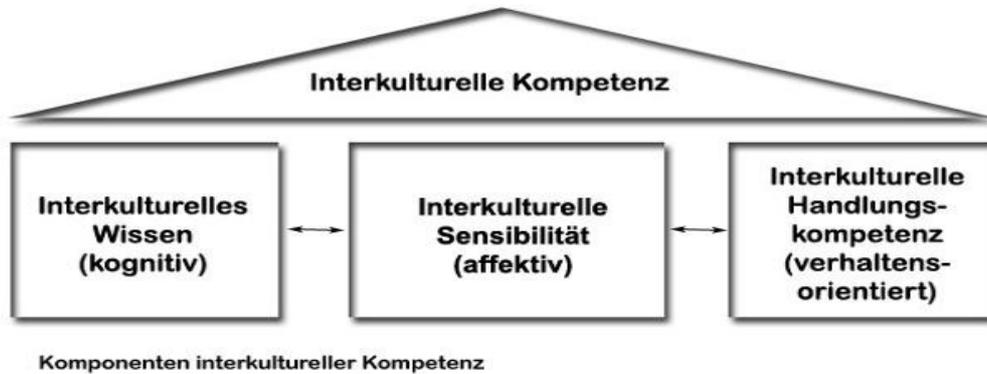


Abb. IV.13: Komponenten interkultureller Kompetenz (Herbrand 2002: 48)

Tabelle IV.3: Ziele des interkulturellen Lernens im Rahmen interkultureller Trainings<sup>366</sup>

<b>Kognitive Ziele</b>	<b>Affektive Ziele</b>	<b>Verhaltensorientierte Ziele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen um die generelle Bedeutung von Kultur</li> <li>• Verständnis des Kulturkonzeptes (Kenntnis eines Kulturmodells)</li> <li>• Wissen um Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen Kulturen</li> <li>• Wissen über die eigene Kultur</li> <li>• kognitive Struktur der fremden Kultur als Orientierungssystem (z. B. zentrale Kulturstandards, Rollenbilder, Kommunikationsregeln)</li> <li>• Abbau von Unsicherheit durch die Befähigung, fremdkulturelles Verhalten im Gesamtkontext zu verstehen und Auswirkungen des eigenen Handelns vorherzusagen</li> <li>• Kenntnis der Problempotentiale interkultureller Kommunikation</li> <li>• Wissen über den Verlaufsprozess der Anpassung in einer fremden Kultur</li> <li>• Verständnis des interkulturellen Synergiegedankens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale Selbstkontrolle bei interkulturellen Interaktionen</li> <li>• positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen</li> <li>• Reduktion von Angst</li> <li>• Akzeptieren unvertrauter Denk- und Verhaltensweisen</li> <li>• Sensibilität für kulturbedingte Unterschiede im menschlichen Denken und Handeln</li> <li>• Sensibilität für die Problempotentiale interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>• Sensibilität für kulturelle Synergiepotentiale</li> <li>• intrinsische Motivation zum interkulturellen Lernen</li> <li>• Steigerung der Empathiefähigkeit</li> <li>• Weiterentwicklung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale wie Unvoreingenommenheit, Weltoffenheit und Toleranz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungssicherheit in interkulturellen Situationen</li> <li>• kulturadäquates Kommunikationsverhalten</li> <li>• Befähigung zum Konfliktmanagement</li> <li>• Strategien zum Umgang mit dem Kulturschock</li> <li>• Aneignung und selbständige Entwicklung von Methoden zur Anpassung erlernen</li> </ul>

<sup>366</sup> Die Darstellung entstand in Anlehnung an Herbrand 2002 und Götz/Bleher 2003

- Kenntnisse über die jeweils relevante Kultur (länderspezifisches Wissen)

Die Auflistung möglicher Ziele interkultureller Trainings könnte weiter fortgesetzt werden. Analog zu den vielen Teilkompetenzen, die interkulturelle Kompetenz beschreiben,<sup>367</sup> kann die Zielrichtung eines jeweiligen Trainings sehr vielfältig sein. Nicklas beispielsweise beschreibt als Ziele interkultureller Lernprozesse u. a. die „*Fähigkeit, das andere als anders zu akzeptieren*“ (1998: 119), es also nicht angleichen bzw. ausgrenzen zu wollen; die Fähigkeit, die eigenen Normen in Frage stellen zu können; den eigenen Ethnozentrismus erkennen und relativieren zu können und übergreifende Loyalitäten und Identitäten entwickeln zu können, also z. B. die Identität als Europäer oder als Weltbürger, ohne dabei die Identität als Sachse oder Deutscher aufzugeben.<sup>368</sup>

Affektive, kognitive und verhaltensorientierte Ziele sind nicht klar voneinander abgrenzbar, sondern beeinflussen und ergänzen sich wechselseitig.<sup>369</sup> Wenn eine Person sich beispielsweise nicht im Klaren darüber ist, dass es kulturelle Unterschiede gibt, kann sie kaum Sensibilität für kulturbedingte Unterschiede im Wahrnehmen und deren Auswirkungen entwickeln.

Im Folgenden wird eine Trainingseinheit<sup>370</sup> für Deutschland und für Syrien anhand kritischer Situationen dargestellt. Die Situationen wurden abgeleitet aus der Befragung der deutschen und syrischen Probanden in Syrien und in Deutschland. Außerdem nutzte ich verschiedene Bücher über die syrische und deutsche Kultur und ihre Attributionen, deren Informationen von mir ergänzt wurden, da ich bilingual aufgewachsen bin und entsprechende Kulturerfahrungen besitze. Zuerst sollte man die Beschreibung der Situation lesen, sich dann entscheiden und zur entsprechenden Auflösung blättern. Ist die Antwort falsch, so wird man zurückverwiesen zur Frage und kann sich neu entscheiden.

---

<sup>367</sup> Vgl. Kap. I.2.

<sup>368</sup> Vgl. Nicklas 1998: 43 ff.

<sup>369</sup> Vgl. Herbrand 2000, S. 87; vgl. Dadder 1987, S. 60.

<sup>370</sup> Diese Aspekte des Trainingsprogramms werden nur in Zeiten von Frieden und Sicherheit gelten. In Zeiten des Krieges, wie jetzt in Syrien, sind andere Regeln zu beachten.

Die folgende Trainingseinheit gilt als ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz und interkulturellen Kommunikation im DaF-Unterricht.

### **3.2 Syrische Studierende und Flüchtlinge in Deutschland**

Die ersten syrischen Studenten kamen nach dem Zweiten Weltkrieg in die Bundesrepublik Deutschland und in die ehemalige DDR. Eine beträchtliche Anzahl von ihnen ist nach dem Studium geblieben. So sind viele binationale Ehen entstanden, meist mit Deutschen.

Im Jahre 1966 wurde die Deutsch-Arabische Gesellschaft (DAG) gegründet, die zum Ziel hat, die deutsch-arabischen Beziehungen sowohl in politischer und wirtschaftlicher als auch in kultureller Hinsicht auszubauen und zu verbessern.

Auch in der ehemaligen DDR herrschte ab den 1950er Jahren ein Mangel an einheimischen Arbeitskräften. Ab den 1960er Jahren warb man Arbeiter aus damals sozialistischen Ländern<sup>371</sup>, später auch Arbeiter aus den arabischen Staaten an, darunter aus Syrien. Viele der als Vertragsarbeiter bezeichneten Arbeitskräfte verließen Deutschland nach der Wiedervereinigung.

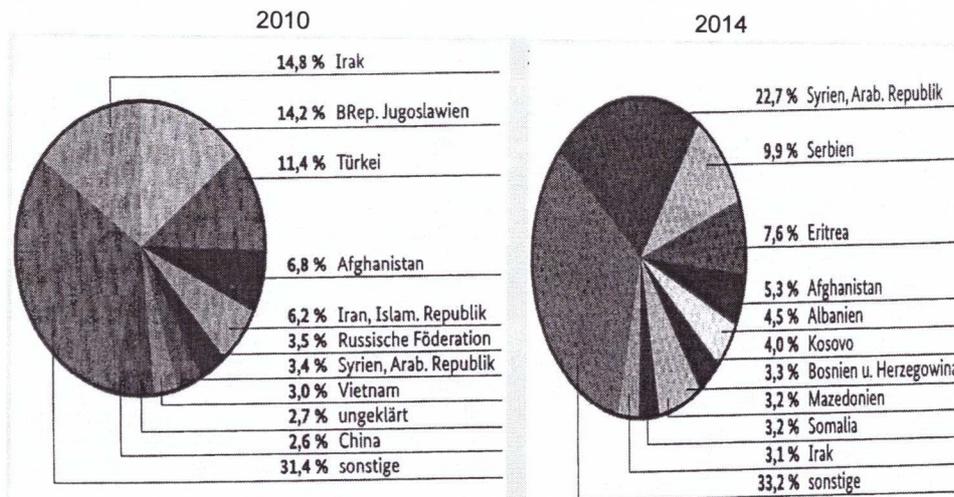
Die Kriegsflüchtlinge stellen die größte Gruppe unter den Arabern dar.<sup>372</sup> Etwa kamen aufgrund des seit 2011 andauernden syrischen Bürgerkriegs Flüchtlinge aus diesem Land nach Deutschland.

Die Zahl der syrischen Flüchtlinge im Jahr 2014 zeigt einen erheblichen Anstieg im Vergleich zum Jahr 2000:

---

<sup>371</sup> Z. B. aus Kuba, Ungarn, Vietnam, der Volksrepublik Mosambik und der Volksrepublik Polen.

<sup>372</sup> Die Araber kamen vor allem nach 1975 während des libanesischen Bürgerkriegs und nach der Machtübernahme im Irak durch Saddam Hussein im Jahr 1979 als Asylbewerber in die Bundesrepublik Deutschland. In den Statistiken wurden auch verfolgte Kurden als „Staatsbürger des Irak“ erfasst, so dass sich aus diesen nicht ergibt, wie viele *Araber* aus dem Irak flohen. Auch Algerier kamen in den 1990er Jahren infolge des Bürgerkriegs als Asylbewerber nach Deutschland. In den 2000er Jahren während der Besetzung des Irak migrierten weitere Flüchtlinge nach Deutschland. Außerdem kamen aufgrund des seit 2014 andauernden irakischen Bürgerkriegs Flüchtlinge aus diesem Land. Die Flüchtlingswelle des Jahres 2015 hat neben Menschen aus Syrien und dem Irak zugleich Opfer des gescheiterten Arabischen Frühlings in anderen Ländern, insbesondere aus Libyen, nach Deutschland gebracht.



Die zehn zugangsstärksten Herkunftsländer ausgewählter Jahre (2000 und 2014) – Statistik BAMF

Abb. IV.14: Die zehn zugangsstärksten Herkunftsländer ausgewählter Jahre (2000 und 2014) – Statistik BAMF<sup>373</sup>

Die Abbildung IV.14 stellt eine Statistik des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge für die Hauptherkunftsländer im Zeitraum 2000-2014 dar. Bei den Top-Ten-Ländern im Zeitraum 2014 steht an erster Stelle Syrien mit einem Anteil von 22,7 %. Im Vergleich zu 2000 ist eine Steigerung der Zahl der syrischen Flüchtlinge von 3,4 % im Jahr 2000 bis zu 22,7 % im Jahr 2014 zu beobachten.

Deutschland ist auch bei Studierenden aus Syrien unter anderem aus dem Grund beliebt, weil ein deutscher Hochschulabschluss von Arbeitgebern weltweit hoch geschätzt wird und das Hochschulsystem in Deutschland vielfältige Studienmöglichkeiten bietet. In Deutschland werden zudem keine oder nur geringe Studiengebühren erhoben.

Außerdem werden immer mehr Kurse und Studiengänge auf Englisch gelehrt, vor allem Master-Programme, was für syrische Studierende eine große Unterstützung ist. Viele der syrischen Studenten haben keine ausreichenden Deutschkenntnisse. Die Hochschulen

<sup>373</sup> BAMF o. J.: 20. In: [https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiavPf479bLahWnIJoKHQkSAbQQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FPublikationen%2FBroschueren%2Fbundesamt-in-zahlen-2014.pdf%3F\\_\\_blob%3DpublicationFile&usg=AFQjCNFMGxaXW8HJDU\\_eZr2b9f\\_oGRyCpA&bvm=bv.117218890,d.bGg](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiavPf479bLahWnIJoKHQkSAbQQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FPublikationen%2FBroschueren%2Fbundesamt-in-zahlen-2014.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AFQjCNFMGxaXW8HJDU_eZr2b9f_oGRyCpA&bvm=bv.117218890,d.bGg) (Stand: 10.03.2016).

unterstützen die Studierenden, um ihren Start in Deutschland so einfach wie möglich zu machen. Es gibt viele Betreuungsangebote<sup>374</sup>, wie Buddy- und Tandem-Programme.

Der jeweilige Aufenthaltsort hält aber auch unerwartete Schwierigkeiten für syrische Studierende und Flüchtlinge bereit. Viele müssen sich von der englischen auf die deutsche Sprache umstellen. Studierende müssen außerdem die im Vergleich mit den syrischen Verhältnissen ungewohnte Selbstständigkeit an den deutschen Universitäten meistern.

Das soziale Leben muss neu strukturiert werden und darüber hinaus können finanzielle Probleme das Studentenleben erschweren. Verschiedene Stiftungen und Stipendienggeber wie z.B. der DAAD<sup>375</sup> und der KAAD<sup>376</sup> darum, SyrerInnen das Studium in Deutschland zu erleichtern. Ein konkretes Ziel dieser Förderungen besteht darin, die Sensibilität für kulturelle Unterschiede zu erhöhen und Fachkräfte auszubilden, die ihre Heimatländer aufbauen und ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die einheimischen Studenten weitertragen.

Dass es Studierenden aus Syrien noch immer schwerfällt, sich in Deutschland einzuleben, lässt sich auf sprachliche wie auch auf interkulturelle Hürden zurückführen. Sie beklagen etwa, dass es sehr schwer sei, Freundschaften mit Deutschen aufzubauen. Mangelnde soziale Kontakte zu Muttersprachlern können mitunter dazu führen, dass das Deutsch-Niveau der syrischen Studierenden nach wenigen Monaten in Deutschland sogar sinkt.

Neben der Betreuung durch Tutoren oder Tutorinnen und der Teilnahme an interkulturellen Seminaren besteht eine Möglichkeit, sich auf die Kultur des Studienortes vorzubereiten, darin, Ratgeberliteratur zu konsultieren. Schriftliche Syrien-Ratgeber für Deutsche und Deutschland-Ratgeber für Syrer verfügen bereits über eine längere Entwicklungsgeschichte, die im folgenden Kapitel besprochen wird.

---

<sup>374</sup> Ein Beispiel für ein Betreuungsangebot ist das Projekt „IN TOUCH WUPPERTAL“ an der BUW, das seit Ende 2015 läuft. Mit diesem Projekt bietet die Bergische Universität Flüchtlingen, die Aufnahme im Bergischen Städtedreieck gefunden haben, die Chance, die akademische Kultur in Deutschland kennen zu lernen. Sie werden angeleitet, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, soziale Kontakte zu knüpfen und persönliche Perspektiven zu entwickeln. Als GasthörerInnen werden im Rahmen dieses Programms Seminare und Vorlesungen besucht. Die Flüchtlinge erhalten Zugang zur Universitätsbibliothek sowie das Nutzungsrecht der Verpflegungsbetriebe des Hochschulsozialwerks zum Studierendentarif. Zudem bietet die Universität folgende Leistungen an: Deutsch-Sprachkurse, interkulturelle Trainings, Mentoring und individuelle Betreuung durch ehrenamtlich engagierte studentische „Buddies“, Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien und Information und Beratung zum Studium.

<sup>375</sup> 2014 hat der DAAD 229 Förderungen für Syrer nach Deutschland und eine Förderung für Deutsche nach Syrien geleistet. Vgl. <https://www.daad.de/laenderinformationen/syrien/de/> (23.03.2016). „DAAD“ steht als Abkürzung für Deutscher Akademischer Ausländer Dienst.

<sup>376</sup> 2014 hat der KAAD 15 Förderungen für Syrer in Deutschland geleistet. Vgl. KAAD 2014: 115-117. „KAAD“ steht als Abkürzung für Katholischer Akademischer Ausländer Dienst.

### 3.3 Interkulturelle Ratgeber für Syrien und Deutschland

Seit den 1990er-Jahren wurde eine Reihe von Ratgebern für Ausländer verfasst, die planen, nach Deutschland zu reisen, um dort zu studieren, kurz- und langfristig als Angestellte zu arbeiten oder ein eigenes Unternehmen zu gründen. Es gibt Ratgeber für Studierende zur Studienaufnahme in Deutschland (Markowsky/Thomas 1995), aber auch verschiedene Handbücher wie z. B. „Typisch deutsch“ (Bausinger 2000), „50 einfache Dinge, die typisch deutsch sind“ (Wilkens 2009), „Wie deutsch ist das denn“ (Ahrens 2013), „Die Deutschen – Wir Deutsche“ (Schroll-Machl 2002), „Make me German“ (Fletcher 2015) und „Wie man Deutscher wird“ (Fletcher 2013).

Auf der anderen Seite wurden auch einige Ratgeber für Deutsche verfasst, die planen, in die arabischen Ländern zu reisen. Es gibt Ratgeber für Manager sowie Fach- und Führungskräfte zum Thema, z. B. „Beruflich in den arabischen Golfstaaten“ (Reimer-Conrads/Thomas 2009), „Interkulturelle Kompetenz im Umgang mit arabischen Geschäftspartnern“ (Jammal/Schwegler 2007), „Arabien-Knigge“ (Kiehling 2009) und „Culture Shock! Syria“ (South 2008). Diese Ratgeber über die arabische Welt beschreiben in der Regel bestimmte Teilbereiche der arabischen Geschäfts- und Alltagskultur.

Durch die Lektüre soll die Leserschaft einen ersten Eindruck gewinnen und mit verbreiteten Kulturunterschieden umgehen, etwa um Konflikte zu vermeiden oder zu lösen und Beziehungen erfolgreich zu managen. Je nach Ausprägung des Ratgebers ist das Ziel, durch die Beherrschung interkultureller Soft Skills beruflich, akademisch und wirtschaftlich erfolgreich zu agieren. Was das interkulturelle Training im Selbststudium und in Seminargruppen betrifft, hat sich gezeigt, dass die Verwendung von Fallbeispielen in sogenannten Kulturassimilatoren die interkulturellen Fähigkeiten deutlich verbessern kann. Damit wird der Leserschaft und bei Anwendung im DaF-Unterricht den Studierenden eine Reihe von Lösungsmöglichkeiten angeboten, die in verschiedenem Maß vielversprechend sind, um eine interkulturelle Problemsituation zu meistern.<sup>377</sup> Die Szenen erscheinen sehr realistisch und die Lösungsmöglichkeiten regen zum Nach- und Umdenken an, anstatt den interkulturellen Zeigefinger zu erheben.

Die stetig wachsende Zahl der Studierenden aus Syrien an deutschen Universitäten und allgemein der syrischen Flüchtlinge in Deutschland sowie die steigende Attraktivität des

---

<sup>377</sup> Der gesamten *Beruflich in ...* Reihe von Vandenhoeck & Ruprecht liegt dieser Ansatz des interkulturellen Trainings zugrunde.

deutschen Lebens- und vor allem Wirtschaftsstandorts sprechen dafür, interkulturelle Ratgeber und Trainingsmaterial mit dem Ansatz des Kulturassimilators auch für das Studium und Leben in Deutschland zu erarbeiten.

### **3.4 Kulturassimilator Deutschland für syrische Teilnehmende**

Im Folgenden werden vier Critical Incidents dargestellt die verschiedene Kulturstandards beinhalten. Diese Trainingseinheit könnte syrischen Studierenden und Flüchtlingen in Deutschland einige Aspekte und Besonderheiten der deutschen Kultur näherbringen.

Eine solche Arbeit liegt in deutscher Sprache noch nicht vor, auch eine syrische Arbeit, die diesem Ansatz folgt, ist nicht bekannt. Die Situationen<sup>378</sup>, die dem Training zugrunde liegen, stammen in leicht abgewandelter Form aus den Ergebnissen der Befragungen aus Kapitel II. Die befragten Personen waren Deutsche, die mit Syrern verheiratet sind und/oder die in Syrien oder Deutschland leben. Es wurden diejenigen Situationen für die Fallbeispiele ausgewählt, die mehrfach von den Befragten angesprochen wurden und die auch mit meinen eigenen Erfahrungen in Deutschland und Syrien übereinstimmen.

Zum einen besteht das Ziel dieser Untersuchung darin, Angehörigen der syrischen Kultur den Einstieg in den deutschen Kulturraum zu erleichtern und diesen bekannt zu machen. Zum anderen zielen die kritischen und erklärenden Bemerkungen im Anschluss an die Fallbeispiele darauf ab, den wissenschaftlichen und praktischen Wert dieser Form des interkulturellen Trainings zu diskutieren. Bereits hier sei darauf hingewiesen, dass sich in Kulturassimilatoren und Ratgebern gewisse Verallgemeinerungen nicht vermeiden lassen. Wenn also auf den nächsten Seiten von Gewohnheiten *der Deutschen* oder der Praxis *in Syrien* die Rede ist, gibt dies lediglich die begründete Hoffnung wieder, mit der Beschreibung einen großen Teil der angesprochenen Gruppe oder Region zu erfassen. Im Fazit des Kapitels werden die Konsequenzen derartiger Pauschalisierungen für das interkulturelle Lernen erneut aufgegriffen.

#### ***Kulturstandards und Stereotype in diesem Modell***

Wenn von Kulturstandards die Rede ist, liegt die Diskussion darüber nahe, ob sie im Grunde nur Stereotype darstellen. Um den Zusammenhang von Kulturstandards und Stereotypen in

---

<sup>378</sup> Einige Critical Incidents wurden von zwei Autoren, die in Syrien und in Deutschland gelebt haben, angedeutet, der Autorin Kristin Helbig („Brennpunkt Syrien“) und der Migrantenantor Rafik Schami.

diesem Modell zu klären, bieten die Definitionen von Kulturstandards und Stereotypen im Kapitel I.1.1. erste Ansätze.

Außerdem stellt sich bei einer Gegenüberstellung von Kulturstandards und Stereotypen die Frage, ob Kulturstandards Stereotypen ähneln oder gar selbst Stereotype sind. Die Antworten auf diese

Frage sind unterschiedlich, doch letztendlich werden ähnliche Schlüsse gezogen. Kulturstandards und Stereotype weisen zweifelsohne durch die Kategorisierung eine Gemeinsamkeit auf. Was Kulturstandards aber von Stereotypen abhebt, ist, dass sie „[...] nicht vereinfachte, unreflektierte Bemerkungen, Meinungen, und Einstellungen über eine Zielkultur widerspiegeln, sondern aus der systematischen Analyse realer und alltäglich erlebter Handlungssituationen heraus konstruiert werden“ (Kammhuber/Schroll-Machl, 2003: 21).

Heringer erläutert, dass Kulturstandards genauso wie Stereotypisierungen kontrastiv zur fremden Kultur sind. Sie sind zudem das Ergebnis von Selektion und Generalisierung. Diese Eigenschaften machen sie zu einer Sammlung von Stereotypen. Ihre vereinfachte Form ist durchaus notwendig, um als Orientierungshilfe dienen zu können. Sie unterscheiden sich von Stereotypen insofern, dass sie auf Reflexion und empirischen Befunden basieren. Doch die Gefahr besteht darin, dass sie den Weg zu Stereotypen ebnen, vermitteln sie doch unterschwellig Objektivität. Damit aus Kulturstandards nicht Stereotype werden, ist derjenige gefordert, der sich an ihnen orientiert. Gemeint ist die Offenheit für weitere Differenzierungen und eine reflektierende Auseinandersetzung mit Kulturstandards.<sup>379</sup>

Den folgenden Beispielen können deutsche Kulturstandards entnommen werden wie interpersonale Distanzdifferenzierung, Direktheit interpersonaler Kommunikation, Regolorientierung, Autoritätsdenken, Organisationsbedürfnis, körperliche Nähe, abgegrenzter Privatbereich und Pflichtbewusstsein.

---

<sup>379</sup> Vgl. Heringer 2004: 196

### **Beispiel 1: Situation: Freundschaft und Meinungsäußerung in Deutschland**

Khaled hat auf einer Veranstaltung an der Universität den deutschen Studenten Pohl kennengelernt, mit dem er sich an diesem Tag recht lange und intensiv unterhalten hat. Als er den Studenten nach ein paar Tagen in der Stadt wiedertraf, verhielt sich dieser sehr distanziert.

Khaled freute sich, als er den deutschen Studenten wieder traf und sagte ihm: „Lange habe ich den Mond nicht gesehen, wie geht’s?“<sup>380</sup> Als Khaled das Gespräch mit ihm fortsetzte und ihn zu einer Party einlud, lehnte der deutsche Student ab und sagte ihm direkt: „Ich habe keine Zeit, weil ich gerade eine wichtige Arbeit schreiben muss“, und fügte hinzu: „Vielleicht mache ich nächste Woche früher Feierabend.“<sup>381</sup> Khaled sagt ihm „Schön, also wirst du nächste Woche feiern und Freunde einladen.“ Der deutsche Student war überrascht von Khaleds Äußerung und antwortete ihm mit „Nein“. Khaled hatte das Gefühl, wieder bei null beginnen zu müssen. Dieses Erlebnis betrübte ihn, weil dieses Verhalten für ihn unverständlich war und er fürchtete, keine richtige Freundschaft in Deutschland aufbauen zu können. Warum, glaubst du, hat sich der Student so verhalten?

#### **Deutungen**

a) Khaled versucht mit seiner Aussagen „lange habe ich den Mond nicht gesehen“ Pohl zu loben. Pohl meint mit dem Ausdruck „Feierabend“, dass er Party machen, aber ihn nicht einladen möchte. Diese für Khaled überraschende Distanziertheit wird in Deutschland als höfliche und normale Umgangsform betrachtet.

b) Khaled will Pohl mit seiner Aussage „lange habe ich den Mond nicht gesehen“ beleidigen und verspotten. Pohl meint mit dem Ausdruck „Feierabend“, dass er Party machen möchte. Außerdem ist es Pohl peinlich, öffentlich in der Stadt mit einem Syrer zu sprechen.

c) Khaled will Pohl mit seiner Aussagen „lange habe ich den Mond nicht gesehen“ beleidigen. Pohl meint mit dem Ausdruck „Feierabend“, dass er nicht mehr arbeiten braucht und nach Hause gehen kann. Deutsche geben sich weniger Mühe als Syrer, ständig neue Leute kennenzulernen.

d) Khaled versucht, Pohl mit seiner Aussage „lange habe ich den Mond nicht gesehen“ zu loben. Pohl meint mit dem Ausdruck „Feierabend“, dass er nicht arbeiten braucht und nach

---

<sup>380</sup> Eine arabische Redewendung: „من زمان القمر ما بان“

<sup>381</sup> Eine deutsche Redewendung

Hause gehen kann. Deutsche brauchen meistens mehr als einen Anlauf, um die Distanz zwischen sich und einer anderen Person endgültig abzubauen. Außerdem sind Ehrlichkeit und Pflichtbewusstsein wichtige Eigenschaften für die Deutschen.

## **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 1**

### *Erläuterungen zu a)*

Khaled drückt mit seiner Aussage Lob aus. Er möchte höflich und nett auftreten und dass Pohl sich wohlfühlt durch sein Kompliment. Pohl meint mit „Feierabend“, dass er fertig mit der Arbeit ist und „Feierabend“ ist der Ausdruck dafür. Die wortwörtliche Übersetzung von „Feierabend“ ergibt keinen Sinn und führt zu Missverständnissen.

Für Deutsche ist ausgeprägte Zurückhaltung höflicher als Distanzlosigkeit und Aufdringlichkeit – vor allem bei der Begegnung mit fremden Personen. In dieser Geschichte geht es also weniger um Höflichkeit als vielmehr darum, dass der deutsche Student Pohl und der syrische Student Khaled unterschiedliche Vorstellungen davon hatten, wie sich eine Freundschaft entwickelt, was sie bedeutet und welche Voraussetzungen dafür nötig sind. Es wäre aber keineswegs unhöflich von dem Studenten gewesen, hätte er mit Khaled in der Art gesprochen, wie dieser es zunächst erwartet hatte. Lies deshalb die Geschichte bitte noch einmal und finde eine treffende Erklärung.

### *Erläuterungen zu b)*

Khaled drückt mit seiner Aussage Lob aus und möchte höflich und nett auftreten. Wenn jemand im arabischen Raum den anderen mit dem Mond vergleicht und ihn als Mond betrachtet, dann meint er etwas Positives damit und deshalb ist es keine Beleidigung und auch kein Spott. Mit „Feierabend“ meint Pohl, dass er fertig mit der Arbeit ist. Die wortwörtliche Übersetzung von „Feierabend“ ergibt keinen Sinn und führt zu Missverständnissen.

Dass es dem deutschen Studenten Pohl peinlich ist, öffentlich in der Stadt mit einem Syrer zu sprechen, stimmt sicher nicht. Ein deutscher Student hätte in einer ähnlichen Situation durchaus das gleiche Erlebnis haben können, wenn er geglaubt hätte, man könne in jedem Fall

gleich da weitermachen, wo man auf der Universität aufgehört hat. Für einen Deutschen ist eine solche Situation nicht ungewöhnlich. Es gibt also eine bessere Erklärung. Welche?

#### *Erläuterungen zu c)*

Khaled drückt mit seiner Aussage Lob aus und möchte höflich und nett auftreten. Wenn jemand im arabischen Raum den anderen mit dem Mond vergleicht und ihn als Mond betrachtet, dann meint er etwas Positives damit und deshalb ist es keine Beleidigung und auch kein Spott. Mit „Feierabend“ meint Pohl, dass er fertig mit der Arbeit ist.

Das ist sicher ein wesentlicher Aspekt dieser Situation. Während es für Syrer sehr wichtig ist, immer neue Leute kennenzulernen und entsprechend offen und unbefangen aufeinander zuzugehen, kommt es den Deutschen in der Regel stärker darauf an, eine kleinere Anzahl von festen Freundschaften zu pflegen, die dafür aber ausgesprochen intensiv und langlebig sind. Das Interesse ist vor allem auf Freundschaften mit Tiefgang und Dauer gerichtet. Für die meisten Syrer zählen dagegen eher Quantität und Beweglichkeit, so dass ständig Freundschaften entstehen, die wieder durch neue abgelöst werden. Für Deutsche dagegen ist in erster Linie die Qualität wichtig, mit der Folge, dass man zwar nicht laufend neue Leute kennenlernt, dafür aber eine intime und stabile Zusammengehörigkeit mit einer kleinen Gruppe erlebt. Es gibt aber eine Eigenheit deutschen Verhaltens, die bei Khaleds Erlebnis eine noch viel entscheidendere Rolle spielt. Lies die Geschichte bitte noch einmal und finde sie.

#### *Erläuterungen zu d)*

Khaled drückt mit seiner Aussage Lob aus und möchte höflich und nett auftreten. Wenn jemand im arabischen Raum den anderen mit dem Mond vergleicht und ihn als Mond betrachtet, dann meint er etwas Positives damit und deshalb ist es keine Beleidigung und auch kein Spott. Mit „Feierabend“ meint Pohl, dass er fertig mit der Arbeit ist.

Ein längeres persönliches Gespräch in der Universität stellt aus deutscher Perspektive noch keinen Grund dar, sich gegenseitig als Freund zu bezeichnen. Man kennt sich und hat einmal miteinander gesprochen, weitergehende Konsequenzen können daraus aber nicht unbedingt abgeleitet werden, vor allem nicht diejenige, bei der nächsten Begegnung sofort wieder auf die gleiche Gesprächsbereitschaft zu stoßen. Das liegt in erster Linie daran, dass Deutsche

untereinander eine wesentlich größere soziale Distanz wahren, als Syrer dies gewohnt sind. Um diese Distanz nachhaltig zu überwinden, ist weit mehr nötig als ein einziges Gespräch und ein paar gemeinsame Biere. Das ist ein guter Anfang, aber nicht mehr. Insofern bestand für den deutschen Studenten keinerlei Verpflichtung, mit Khaled sofort wieder ins Gespräch zu kommen.

Es ist in diesem Zusammenhang leicht möglich, dass der Student zugänglicher gewesen wäre, hätten sich die beiden in einem anderen Umfeld getroffen. Im Alltag nämlich oder auf der Arbeit sind Deutsche oft wesentlich formeller und distanzierter im Umgang miteinander, als wenn sie sich privat auf einer Feier oder einer anderen gemeinsamen Veranstaltung treffen. In dieser Hinsicht differenzieren Deutsche sehr stark. Alle diese Erläuterungen führen dazu, dass diese Antwort die richtige mögliche Lösung ist.

Bei diesem Beispiel sind zwei sprachliche Elemente aus zwei verschiedenen Kulturen zu finden und drei deutsche Kulturstandards, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

- Die zwei sprachlichen Elemente in diesem Beispiel sind zwei Ausdrücke aus zwei verschiedenen Kulturen, die in einem Kontext aufgetreten sind. Dies führte zu Missverständnissen. Diese sprachlichen Ausdrücke sind „lange habe ich den Mond nicht gesehen“ aus der arabischen Kultur und „Feierabend“ aus der deutschen Kultur.

- „*lange habe ich den Mond nicht gesehen*“

Diese Aussage hat zwei sprachliche Thematiken. Diese Thematiken sind der Mond-Aspekt und der Kompliment-Aspekt.

Der Mond ist für viele Schriftsteller und Dichter im arabischen Raum nicht nur eine silberne Scheibe, die die Dunkelheit der Nacht erleuchtet, sondern auch ein Symbol für Schönheit. Dichter und Schriftsteller und sogar der Liebhaber bezeichnen die geliebte Person als einen Mond.

Der Mond ist eines der bekanntesten Symbole der Liebespoesie. Der Mond ist ein Symbol der Schönheit bei den Arabern, weil er das einzige Licht am dunklen Himmel ist. Daher sind die Mondnächte die am besten geeigneten Nächte für Reisen, Soirees oder Liebe. So findet man

Dichter, die den Mond erwähnt haben, um die Schönheit der Geliebten zu schildern und den Wunsch auszudrücken, in seinem Gesicht zu schauen.

Dichter verglichen die Abwesenheit der Geliebten mit der Abwesenheit des Mondes. Die arabischen Dichter gehen kreativ in der Verwendung der Mondsymbolik um, besonders bei der Liebespoesie. Der Mond hat eine Bedeutung, wenn er scheint und wenn er abwesend ist. Wenn er leuchtet, dann findet der Dichter dies schön, was er in seinem Gedicht erwähnen möchte. Wenn das Licht des Mondes abnimmt, empfindet der Dichter auch diese Gelegenheit als einen Anlass, diese Symbolik zu erwähnen. Viele berühmte arabische Dichter schrieben Dutzende von Versen über den Mond<sup>382</sup>.

Über das Mondsymbol nachzudenken, lohnt sich. Es kann viele verschiedene und unterschiedliche Bedeutungen tragen. Schließlich ist der Mond in Gedichten stark verankert, sowohl in der Liebespoesie als auch in Trauergedichten oder sogar im nationalen Gedicht<sup>383</sup>. Die Mondsymbolik ist eine der ältesten der Menschheit, die verwendet wird wegen der Nähe des Mondes zur Erde, wegen der Mondkrater, die wie Augen wirken, und wegen seiner starken Intensität.

Die Aussage „lange habe ich den Mond nicht gesehen“ ist ein Kompliment. Hier ist wichtig zu erwähnen, dass ein Kompliment sich durch soziale Gewohnheit von einer Gesellschaft zur anderen, von einer Umgebung zur anderen und von einer Person zur anderen unterscheidet. Die Verwendung eines Kompliments variiert je nach sozialen Klassen innerhalb derselben Gesellschaft. Im Allgemeinen spielt das Kompliment eine Schlüsselrolle, die die Menschen einander näherbringt. Es handelt sich um eine Form der Diplomatie und wird häufig bei Treffen unter Freunden benutzt.

---

<sup>382</sup> Einige dieser berühmten arabischen Dichter sind unter anderem die folgenden: Abu Nuwas (756-814), Ibrahim Naji (1898-1958), Badawi al-Jabal (1900-1981), Qais ibn Al-Mulawah „Madschnūn Lailā“ (645-688), Abu Tammam (788-845), Abu al-Tayyib al-Mutanabbi (915-965), Ibn Zaidun (1003-1071), Usama ibn Munqidh (1095-1188), Dichter Bahā' al-Dīn Zuhayr (1185-1258), Nizar Qabbani (1923-1998), Warda al-Yaziji (1838-1924), Mahmoud Darwish (1941-2008), Riad Al Saleh Al Hussain (1954-1982), Nazik Al-Malaika (1923-2007).

<sup>383</sup> Der verstorbene palästinensische Dichter Mahmoud Darwish (1941-2008) hat die Mondsymbolik intensiv genutzt für die Nationalgedichte. Der syrische Dichter Riad al-Saleh al-Hussein (1954-1982) präsentierte den Mond als eine fotografische Darstellung verbunden mit der Welt und der Freiheit.

Araber haben ihre eigene Art, Komplimente<sup>384</sup> zu machen, aber es gibt in dieser Hinsicht keine großen Unterschiede zwischen den Menschen, weil es allen Menschen gefällt, wenn Nettes über sie gesagt wird<sup>385</sup>. Die Araber haben großes Interesse am Dialog mit anderen, insbesondere wenn der Sprecher sich auf Sätze und Wörter konzentriert, die Lob enthalten und wegen „emotionaler Unterstützung“<sup>386</sup>.

Moderate Komplimente sind akzeptabel. Wenn es etwas mehr wird, dann werden sie als Übertreibung betrachtet und das kann unter Umständen zu einer Gegenreaktion führen. Man kann die Komplimente als eine Art leichte Höflichkeit betrachten, und hier ist sie akzeptabel und sehr beliebt. Aber Komplimente können Probleme verursachen, wenn sie als eine Art Lüge angesehen werden und wenn sie die Grenzen überschreiten und zur Heuchelei<sup>387</sup> werden.

- „Feierabend“

Der Ausdruck „Feierabend“ kommt vom spätmittelhochdeutschen Wort *vīrabent* = Vorabend eines Feiertags, das dann unter Anlehnung an „feiern“ umgedeutet wurde. Dieser Begriff wird später im Frühneuhochdeutschen (nach dem 16. Jahrhundert) unter dem Einfluss der Sprache der Handwerker umgedeutet zu „(Beginn der) Ruhezeit am Abend“. „Feierabend“ bedeutet Freizeit im Anschluss an den Arbeitstag, Dienstschluss; Schluss der täglichen beruflichen Arbeit. „Feierabend“ hat auch die umgangssprachliche Bedeutung, dass man nicht mehr weitermachen möchte oder diese Sache [mich] nicht mehr interessiert oder [für mich] abgeschlossen, erledigt ist.<sup>388</sup>

---

<sup>384</sup> Weitere Beispiele für Komplimente, die häufig im arabischen Raum und insbesondere in Syrien zu finden sind, sind unter anderem die folgenden: „Du erleuchtest die Welt / Norte Minimum“, „Du erleuchtest den Platz/Norte Almakann“, „Dein Gesicht oder Gesicht des Mondes“, „mein lieblicher geistiger Mond“. Im Arabischen werden Menschen, die schöne Ausdrücke/Komplimente verwenden, als Menschen mit „süßer Zunge“ angesehen. Diese Komplimente empfindet man auch als „späßig und liebevoll und man kann dem anderen näher treten“. Sie führen dazu, dass man den anderen nicht verärgert, solange diese Komplimente die Gefühle anderer nicht verletzen. Menschen sind fasziniert von schönen Komplimenten, Ausdrücken und Wörtern. „Die menschliche Natur liebt Komplimente, um der Person näher zu kommen und um gleichzeitig, diese Person zufrieden zu stellen.“ Vgl. Dr. Majd Aldin Khammash, Professor für Soziologie an der University of Jordan. In: <http://ar.ammannet.net/news/2855> (01.12.2017)

<sup>385</sup> Die Verwendung von Komplimenten in verschiedenen Situationen an Schulen oder an Universitäten hat positive Wirkungen, z.B. indem der Lehrer die Lernenden durch Komplimente unterstützt, um den Charakter der Studierenden zu stärken.

<sup>386</sup> Vgl. Dr. Majd Aldin Khammash, Professor für Soziologie an der University of Jordan. In: <http://ar.ammannet.net/news/2855> (01.12.2017)

<sup>387</sup> Auf Arabisch sagt man „Er lachte über die Bärte“ in der Bedeutung von Heuchelei.

<sup>388</sup> Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Feierabend> (01.12.2017)

Hier besteht die Gefahr, den Begriff wortwörtlich zu übersetzen<sup>389</sup> und das führt zu Missverständnissen, weil es sich hier um einen Ausdruck handelt, der seine Bedeutung nicht den zusammengeführten Wörtern entnimmt, sondern der eine andere Bedeutung hat, die historisch, poetisch oder umgangssprachlich zu begründen ist.

- Bei diesem Beispiel sind auch drei deutsche Kulturstandards zu finden: 1) interpersonale Distanzdifferenzierung, 2) Direktheit interpersonaler Kommunikation, 3) Pflichtbewusstsein.

1) *Interpersonale Distanzdifferenzierung*: Die anfängliche Distanziertheit und Verschlossenheit der Deutschen selbst in Bezug auf periphere Persönlichkeitsbereiche weicht nach einer längeren Phase des Kennenlernens einer überraschenden Offenheit und Zugänglichkeit selbst in Bezug auf zentrale Persönlichkeitsbereiche. Dieser deutsche Kulturstandard ist derjenige, der für Syrer wohl die weitreichendste Bedeutung in der Begegnung mit Deutschen besitzt und der vor allem in der Anfangsphase eines Deutschlandaufenthalts sehr leicht zu Missverständnissen und einem negativen Deutschlandbild führen kann. Die Deutschen verhalten sich nämlich aus der Sicht der Syrer ausgesprochen verschlossen, scheu und abgekapselt gegenüber fremden Personen. Syrer haben dann oft das Gefühl, die Deutschen hätten gar kein Interesse daran, mit anderen Menschen bekannt zu werden.

Geht man dabei zu schnell und direkt vor, kann es leicht passieren, dass man auf die Deutschen aufdringlich wirkt. In irgendeiner Phase des Kennenlernens scheint es dann einen Wendepunkt zu geben, an dem sich die anfängliche Unzugänglichkeit ins Gegenteil verkehrt. Die Ursache für dieses zunächst seltsam anmutende Verhalten der Deutschen ist darin begründet, dass sich Deutsche wesentlich stärker als Syrer in ihrem Verhalten gegenüber anderen Personen an sehr differenziert abgestuften Bekanntheitsgraden orientieren: Personen, die man nicht kennt (Fremden), muss man keine soziale Aufmerksamkeit zuteilwerden lassen. Tut man es dennoch, kann das sogar sehr leicht als aufdringlich, unhöflich und distanzlos empfunden werden. Das ist auch der Grund dafür, dass Deutsche nicht in der Weise, wie Syrer

---

<sup>389</sup> Eine ähnliche Problematik für Fremdsprachenlerner könnte der Ausdruck „Mahlzeit“ auslösen, was wiederum zu Missverständnissen führen kann, wenn man das Wort wortwörtlich übersetzt. „Mahlzeit“ bedeutet Essenszeit, Esszeit, aber wird auch als Begrüßung benutzt. Deutsche begrüßen sich dann so: „Mahlzeit!“. „Mahlzeit“ kommt wohl von „Gott segne deine Mahlzeit“, wird teils auf der Arbeit mittags als Begrüßung verwendet, aber selten morgens oder abends. Eine gesegnete Mahlzeit oder kurz „Mahlzeit“ wünscht man sich gegenseitig eher in einem Bekanntenkreis, z.B. in der Kantine, unter Kollegen oder in der Familie. Aber auch bei Fremden, mit denen man gemeinsam am Tisch sitzt; es kommt da auf die Situation an. Unbekannten gegenüber wünscht man aber eher einen „guten Appetit“.

das gewohnt sind, Fremde ansprechen oder ihnen spontan ihre Hilfe anbieten. Auch das könnte nämlich als aufdringlich empfunden werden.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Deutsche verglichen mit Syrern eine Kontaktaufnahme mit bisher fremden Personen eher vermeiden. Werden aber die anfänglichen Barrieren überwunden und eine gewisse Vertrauensbasis wird geschaffen, so folgt darauf oft ein schrittweises Sich-Öffnen in Bezug auf sehr zentrale Persönlichkeitsbereiche, das schließlich in eine tiefe und dauerhafte Freundschaft münden kann.

Die interpersonale Distanzdifferenzierung steht in einer engen Beziehung zur deutschen Geschichte: Deutschland, das nach dem Ende des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648) in über 300 souveräne Fürstentümer aufgeteilt war, befand sich, vor allem was das deutsche Kernland betrifft, über Jahrhunderte hinweg in einem anhaltenden Zustand der Isolierung gegenüber der Außenwelt.

Die meisten Menschen lebten in dieser Zeit in kleinen Dörfern und Städten mit Einwohnerzahlen zwischen 1000 und 10 000 Personen. In diesen Orten gab es nur wenig Durchreisende oder Personen, die von weiter her kamen und sich neu niederlassen wollten. Als Folge davon entwickelte sich eine sehr enge soziale Integrität und ein starker Lokalstolz in den vielen kleinen Ortschaften. Brauchtum und Tradition, Gemeindesinn und ein umfangreiches Vereinswesen waren dabei kennzeichnende Elemente. Die Notwendigkeit, eine Form des Umgangs miteinander zu praktizieren, die es erlaubt, schnell Kontakte zu fremden Personen herzustellen und ebenso unkompliziert wieder beenden zu können, wie dies für ein multikulturelles Einwanderungsland wie Amerika lebensnotwendig gewesen sein mag, stellte sich also erst gar nicht. Wesentlich wichtiger war es für die Deutschen, zu den Menschen, die im selben Dorf wohnten, tragfähige, verlässliche Beziehungen aufzubauen, die wohl schon alleine durch ihre Dauer Tiefgang bekommen mussten.<sup>390</sup>

2) *Direktheit interpersonalen Kommunikation:* Deutsche zeigen, was ihren Kommunikationsstil betrifft, oft eine Direktheit, durch die sich Syrer geradezu angegriffen, brüskiert und beleidigt fühlen. Vor allem, wenn man mit dieser Eigenheit deutschen Verhaltens noch nicht besonders vertraut ist, besteht leicht die Gefahr, entsprechende Äußerungen überzubewerten und dahinter vielerlei Motive zu vermuten. In Deutschland wird

---

<sup>390</sup> Vgl. Markowsky/Thomas 1995: 34f.

nämlich generell ein sehr direkter und offener Ton gepflegt. Die persönliche Meinung wird deutlich ausgesprochen, und die eigene Glaubwürdigkeit ist dabei oft wichtiger als ein harmonisches Gesprächsklima. Konnotationen<sup>391</sup> spielen in der Kommunikation eher eine untergeordnete Rolle und werden auch weit weniger wahrgenommen, als Syrer dies zunächst erwarten. So sollte man etwa nicht darauf warten, das einem – in welcher Lage auch immer – ganz von selbst geholfen oder Auskunft gegeben wird. Wer etwas will, der muss das auch explizit sagen.

Deutsche sind in hohem Maße fähig, Sachverhalte zu diskutieren, ohne Emotionen einfließen zu lassen. Was in solchen Gesprächen zählt, sind Logik, Fakten und rhetorisches Stehvermögen.

Auch Kritik wird in Deutschland meist direkt und ohne positive Einleitung ausgesprochen. Deutsche sind es vielmehr gewohnt, bei allem, was gesagt werden soll, direkt und ohne Umschweife zur Sache zu kommen. Schmückendes Beiwerk und versteckte Anspielungen haben in der Kommunikation bei weitem nicht den Stellenwert wie in Syrien und den anderen arabischen Ländern.

Deutsche wollen wissen, was ihr Gegenüber wirklich denkt. Offene Äußerungen wie „Also wenn ich ehrlich sein soll, mir gefällt das nicht besonders gut“ werden weit positiver bewertet als halbherzige Schmeicheleien. Deutsche sprechen in der Regel nur dann ein Lob aus, wenn sie es auch ehrlich meinen.

Deutsche mögen es überhaupt nicht, wenn jemand Zusagen und Versprechungen macht, die er dann nicht einhält. Eine solche Person wirkt schnell unglaubwürdig und wenig verlässlich und man fragt sich, warum sie nicht das macht, was sie sagt, und nicht sagt, was sie wirklich denkt. Diese Art von Ehrlichkeit hat im deutschen Wertesystem einen ausgesprochen hohen Stellenwert.

Weil die Deutschen fast alles wörtlich nehmen, haben sie auch mit dem arabischen Humor gewisse Schwierigkeiten. Ironie, also etwas zu sagen und das Gegenteil zu meinen, wird oft nicht als solche erkannt, sondern wörtlich genommen und somit völlig falsch verstanden. Es kann passieren, dass man einem Deutschen daraufhin erklären muss, wie man es eigentlich gemeint hat.

---

<sup>391</sup> Was „zwischen den Zeilen“ gesagt wird.

Wieso legen aber nun die Deutschen so großen Wert auf Direktheit? Eine mögliche Erklärung liegt in ihrem starken Bedürfnis nach Logik. Vor allem das logische Argumentieren in der Tradition des antiken Meinungskampfes ist den Deutschen auf diese Weise im Lauf der Jahrhunderte in Fleisch und Blut übergegangen. Dies impliziert aber zugleich Direktheit in der Kommunikation, da Indirektheit ja auch Unklarheit und Irritation erzeugt und somit eher hinderlich ist, wenn es darum geht, die Äußerungen des Gesprächspartners in ein logisches System einzuordnen und danach zu bewerten.<sup>392</sup>

3) *Pflichtbewusstsein*: Bei der Erledigung übernommener Aufgaben werden Selbstkontrolle und Disziplin in hohem Maße vorausgesetzt.

Deutsche erwarten vom Einzelnen, dass er Aufgaben, die er übernommen hat, mit einem hohen Maß von Arbeitsmoral bewältigt, ganz egal, wie unbedeutend die Aufgabe auch sein mag. Wer sich seiner Rolle nicht mit der nötigen Disziplin stellt, gilt als schwacher Charakter und muss mit entsprechenden Sanktionen der Außenwelt rechnen. Dabei ist es sekundär, inwieweit die jeweilige Arbeit mit Lustgewinn verbunden ist: Die Pflicht geht vor. Ein deutsches Sprichwort formuliert das kategorisch so: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!“ Übernommene Aufgaben werden – vor allem im Arbeitsleben – sehr ernst genommen, und man macht sich oft große Sorgen darum, dass sie auch korrekt erledigt werden.

Weit weniger als in Syrien ist es dagegen in Deutschland üblich, zusammen mit dem Professor den konkreten Prüfungsstoff zu erarbeiten. Das bleibt weitgehend dem Einzelnen selbst überlassen. Wer es nicht gelernt hat, sich ständig selbst Druck zu machen, sich an die eigenen Vorsätze zu halten und sich auch einmal zur Arbeit zu zwingen, hat von vornherein schlechte Karten.

Die Forderung nach selbständiger und disziplinierter Erfüllung übernommener Pflichten lässt sich zurückverfolgen in die Zeit, als Deutschland noch ein Kaiserreich war. Damals war der Begriff „Pflicht“ ein hoher Wert, besonders in Preußen. Die Ansicht war weit verbreitet, dass Harmonie und eine funktionierende Gesellschaft die Folge wären, wenn jeder seine Rolle pflichtgemäß erfüllt. Störungen der Harmonie hatten in dieser Denkweise ihren Ursprung in menschlichen Schwächen und Fehlern, die es zu überwinden galt, um das Wohl der Gemeinschaft zu sichern; eine Philosophie, die auch von kirchlichen Moralvorstellungen gestützt wurde.<sup>393</sup>

---

<sup>392</sup> Vgl. ebd.: 53f.

<sup>393</sup> Vgl. ebd.: 119f.

## **Beispiel 2: Situation: Zu spät kommen**

Razan verabredete sich mit Sabine, einer deutschen Freundin, für zehn Uhr am Samstagmorgen in der Stadt. Als Razan etwa eine halbe Stunde später als ausgemacht ankam, sagte Sabine sichtlich verärgert zu ihr: „Du kommst zu spät! Wir haben uns doch für zehn Uhr verabredet und sogar gestern geplant, was wir unternehmen wollten. Ich habe eine halbe Stunde auf dich gewartet!“, und fügte hinzu: „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige.“<sup>394</sup> Razan antwortete ihr: „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich.“<sup>395</sup> Sie war von Sabines Reaktion überrascht und konnte nicht verstehen, warum sogar am Wochenende, wenn man Freizeit hat und etwas unternehmen möchte, so viel Wert auf Pünktlichkeit gelegt wird. Dennoch entschuldigte sie sich bei ihrer Freundin.

### **Deutungen:**

a) Sabine drückt mit dem Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ aus, dass ihr Pünktlichkeit wichtig ist. Razan antwortet mit einem anderen Sprichwort: „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich.“ Razan ist der Meinung, dass eine Verspätung keine gute Sache ist. So wirkt das Warten auf Razan für Sabine wie verschwendete, verlorene Zeit.

b) Sabine drückt mit dem Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ aus, dass Pünktlichkeit wichtig ist. Razan antwortet mit einem anderen Sprichwort: „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich.“ Razan ist der Meinung, dass eine Verspätung immer negativ zu bewerten ist. Pünktlichkeit und gute Planung helfen, unnötige Zeitverschwendungen zu vermeiden.

c) Sabine drückt mit dem Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ aus, dass Pünktlichkeit eine Eigenschaft der Könige ist. Razan antwortet mit einem anderen Sprichwort: „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich.“ Sie ist der Meinung, dass eine Verspätung nicht immer negativ zu bewerten ist. Aber die kurzen Öffnungszeiten am Samstag machen eine exakte Planung notwendig.

d) Sabine drückt mit dem Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ aus, dass Pünktlichkeit sehr wichtig und einzuhalten ist. Razan antwortet mit einem anderen Sprichwort

<sup>394</sup> Zitat von Ludwig XVIII., gilt als bekanntes deutsches Sprichwort.

<sup>395</sup> Ein arabisches Sprichwort: „كل تأخيرة فيها خيرة“

aus ihrer Kultur: „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich.“ Sie ist der Meinung, dass eine Verspätung keine schlimme Sache ist. Pünktlichkeit bei Verabredungen ist in Deutschland ein Zeichen von gegenseitiger Wertschätzung und die Programmplanung dient zur Organisation des Tages.

## **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 2**

### *Erläuterungen zu a)*

Sabines Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ zeigt eindeutig, dass Pünktlichkeit wichtig ist. Im Gegensatz dazu drückt Razans Sprichwort „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich“ aus, dass eine Verspätung auch gute Seiten hat.

Diese Antwort hat ihre Berechtigung. Deutsche planen ihren Tagesablauf oft sehr genau und halten sich dann auch möglichst an die vorgegebenen Termine. So gesehen hätte Sabine in der halben Stunde, die sie auf Razan gewartet hat, gut etwas anderes erledigen können. Von daher ist es leicht möglich, dass sich Sabine ein bisschen gelangweilt hat, während sie auf Razan wartete, und dass sie auch deshalb diese Zeit für verschwendet hielt.

### *Erläuterungen zu b)*

Sabines Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ zeigt eindeutig, dass Pünktlichkeit wichtig ist. Im Gegensatz dazu drückt Razans Sprichwort „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich“ aus, dass eine Verspätung nicht immer negativ zu bewerten ist.

Die Deutschen sind bekannt als gute Planer und legen großen Wert auf Pünktlichkeit. Zeitverschwendung ist eine Angelegenheit, die die Deutschen ärgert und die sie weitgehend zu vermeiden suchen. Die gewählte Erklärung ist nicht direkt als falsch zu bezeichnen. Dennoch gibt es eine noch treffendere Erklärung. Finde sie!

### *Erläuterungen zu c)*

Sabine möchte mit dem Sprichwort „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ nicht ausdrücken, dass Pünktlichkeit eine Eigenschaft der Könige ist, und so ist diese Erklärung

falsch. Razans Sprichwort „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich“ drückt tatsächlich, wie es in der Antwortmöglichkeit geschildert ist, dass eine Verspätung nicht immer negativ zu bewerten ist.

Deutsche Lokale haben in der Regel nicht durchgehend geöffnet und manche Lokale machen Mittagspause und arbeiten nur bis nachmittags. Etwas Planung ist von daher nützlich, wenn man zu einer genauen Zeit in ein spezielles Lokal gehen möchte. Am Samstag sind die meisten Läden bis zum Abend geöffnet. Darüber hinaus kann von kurzen Öffnungszeiten kaum die Rede sein. Es gibt daher noch eine treffendere Erklärung. Welche?

#### *Erläuterungen zu d)*

Die Erklärungen zu Sabines und Razans Sprichwörtern sind richtig.

„Pünktlichkeit“, so ein deutsches Sprichwort, „ist die Höflichkeit der Könige“. Darin kommt der Stellenwert zum Ausdruck, den die Pünktlichkeit im Leben der Deutschen einnimmt. Pünktlichkeit wird in allen Bereichen erwartet, egal, ob das nun im Einzelfall unbedingt nötig ist oder nicht. Auf die deutsche Pünktlichkeit kann man sich verlassen. Pünktlichkeit auf die Minute ist die Regel, nicht die Ausnahme. Werden Termine vereinbart, egal ob geschäftlich oder privat, so wird Pünktlichkeit erwartet.

Jemanden länger als fünf Minuten warten zu lassen, kann es schon nötig machen, sich zu entschuldigen und die Verspätung zu begründen, zumindest bei einem geschäftlichen Termin. Wer eine Viertel- bis halbe Stunde zu spät kommt, sollte das aber in jedem Fall tun.

Die Zeit des anderen zu achten, ist in Deutschland auch eine Form von Respekt und Wertschätzung.

In dieser Situation sind zwei sprachlichen Elemente aus zwei unterschiedlichen Kulturen zu finden und zwei deutsche Kulturstandards, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

- Die zwei sprachlichen Elemente in dieser Situation sind zwei Sprichwörter aus zwei verschiedenen Kulturen in einem Kontext. Sie führen zu unterschiedlichen Meinungen zum Verspätungsproblem. Diese Sprichwörter sind „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ aus der deutschen Kultur und „Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich“ aus der arabischen Kultur.

-,*Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige.*“

Tatsache ist, dass in allen Kulturen Normen darüber existieren, was »pünktlich« und was »zu spät« ist. Die Deutschen erweisen sich da in interkulturellen Vergleichen als besonders empfindlich<sup>396</sup>. In der Sprache der Forscher heißt das: »Pünktlichkeit ist ein Verhaltensindikator.« Im Umkehrschluss zeigt also, wer andere warten lässt, Schwäche. Das Sprichwort untertreibt also noch, weniger royalistisch formuliert, müsste es heißen: Wer souverän sein will, muss pünktlich sein<sup>397</sup>.

-,*Jede Verspätung hat etwas Gutes in sich.*“

Dies ist ein umgangssprachliches Sprichwort<sup>398</sup>, das im arabischen Raum immer verwendet wird, um eine nicht abgeschlossene Arbeit, eine Sache, die mehr Zeit in Anspruch nimmt als geplant, oder das verspätete Erscheinen zu einem Termin zu entschuldigen und auch sich selbst zu trösten, wenn eine Sache nicht klappt.

Bei diesem Beispiel sind zwei deutsche Kulturstandards zu finden: 1) Regelorientierung und 2) Organisationsbedürfnis.

*1) Regelorientierung:* Es gibt für alles eine Regel, deren Einhaltung als selbstverständlich erachtet wird. In jeder Gesellschaft bilden sich im Laufe der Zeit ganz typische Regeln für die verschiedensten Teilbereiche des täglichen Lebens heraus. Solche Regeln<sup>399</sup> dienen der Orientierung in einer speziellen Umwelt und organisieren das Zusammenleben der Menschen. Diese Regeln, der Stellenwert, der solchen Regeln beigemessen wird, und die Art und Weise,

---

<sup>396</sup> Die Chemnitzer Kulturwissenschaftlerin Hede Helfrich betont: Zuspätkommen hat auch mit Hierarchie zu tun. »Der Höhergestellte darf den Untergebenen warten lassen, aber nicht umgekehrt« – da könnte ein König eigentlich kommen, wann er will. Vgl: <http://www.zeit.de/2011/47/Sprichwoerter/seite-6> (Stand: 01.12.17)

<sup>397</sup> Vgl. ebd.

<sup>398</sup> Im arabischen Raum gibt es auch das Gegensprichwört „خير البر عاجله“, was auf Deutsch bedeutet: Eine Güte soll so schnell wie möglich erledigt werden.

<sup>399</sup> Z.B. „Sei pünktlich!“.

wie diese gehandhabt werden, unterscheiden sich jedoch beträchtlich zwischen verschiedenen Kulturen.

Es scheint so, als gäbe es in Deutschland nichts, wofür nicht in irgendeiner Weise eine Regel existieren würde. Es wird vorgeschrieben, wann man in einer Mietwohnung Staubsaugen darf oder bis zu welcher Uhrzeit der Schnee geräumt werden muss. Die Einhaltung von Regeln wird als selbstverständlich erachtet und stellt für sich genommen bereits einen Wert dar.

Araber ärgern sich in Deutschland immer wieder darüber, dass Regeln und Vorschriften für die Deutschen manchmal wichtiger zu sein scheinen als der Mensch, für den diese Regeln ja eigentlich gemacht worden sind.

Deutschland – verglichen mit der arabischen Welt – ist ein sehr kleines und noch dazu recht dicht besiedeltes Land. Dies wiederum bedingt, dass man sich fast ständig unter Beobachtung befindet und somit ein starker Druck zur Konformität und damit zum Einhalten der bestehenden informellen, formellen und gesetzmäßigen Regeln entsteht.

Diese Eigenart deutschen Verhaltens hat auch historische Wurzeln: Die Einstellung, der Erhalt der sozialen Ordnung hänge vom unverrückbaren Gehorsam gegenüber der bestehenden Obrigkeit ab, die über Jahrhunderte hinweg bezeichnend für deutsches Denken war und als Folge eines gesteigerten Sicherheitsbedürfnisses der deutschen Bevölkerung nach Beendigung des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648) zu verstehen ist, implizierte auch, dass den Befehlen, Gesetzen und Verordnungen des Fürsten und der von ihm eingesetzten Beamten unbedingt Folge zu leisten war, um das Gemeinwohl zu erhalten. Die Einhaltung bestehender Regeln war somit geradezu eine Pflicht für den moralisch integren Bürger; eine Haltung, die auch von den Kirchen unterstützt und gefördert wurde.<sup>400</sup>

2) *Organisationsbedürfnis*: Deutsche sind Meister im Organisieren. Das Bedürfnis nach Organisation und Planung ist allgegenwärtig. Das wirkt auf Syrer, die es in solchen Situationen eher nicht gewohnt sind, möglichst gelassen eine Lösung des jeweiligen Problems zu finden, oft recht befremdlich und unproduktiv.

Deutsche brauchen nämlich, verglichen mit Syrern, oft recht lange zur Entscheidungsfindung, da jedes Für und Wider einer Sache durch logisches Abwägen aller Argumente geklärt sein muss, bevor man ihr zustimmen kann. Eine nachträgliche Änderung eines solchen Plans wirkt

---

<sup>400</sup> Vgl. ebd.:68ff.

von daher auf Deutsche leicht willkürlich und kann als Zeichen von mangelndem Verantwortungsbewusstsein interpretiert werden.

Dieses Verhalten bedingt auch, dass die Deutschen in vielen Dingen erheblich weniger Spontaneität an den Tag legen als Südländer oder Syrer. Spontaneität bedeutet nämlich auch, eine Sache ohne vorherige Planung in Angriff zu nehmen und ist von daher in vielen Fällen mit Unsicherheitsfaktoren behaftet, die es ja eigentlich zu vermeiden gilt. Darüber hinaus bedeutet Spontaneität auch, bereits bestehende Handlungspläne umzuwerfen.

Das Bedürfnis der Deutschen, alles zu organisieren, lässt sich unter anderem durch den Hang zu logischem Denken erklären: Wer derart stark wie die Deutschen versucht, alles in eine logische Ordnung einzupassen und die Welt durch die Kraft des Gedankens zu erfassen, bemüht sich auch darum, seine Zukunft durch vorausschauendes Nachdenken kalkulierbar und damit beherrschbar zu machen, da Ursachen und Wirkungen ja durch logisches Denken erkennbar werden und somit auch alles, was bei einer Sache überhaupt passieren könnte. Das daraus resultierende starke Bedürfnis nach Sicherheit bedeutet auch die Herausforderung, durch Organisation und Planung Ordnung in das Chaos der Zeit zu bringen, um dadurch antizipierte unerwünschte Ereignisse möglichst zu vermeiden.<sup>401</sup>

### **Beispiel 3: Situation: Autoritäre und private Sphäre**

Tarek war überrascht darüber, dass die Doktoren und Professoren an der Universität immer die Türen zu ihren Büros geschlossen hielten, und er wusste nicht, ob er einfach hineingehen oder besser anklopfen sollte. Einmal ging er ins Büro seines Uni-Betreuers, um sich eine Bescheinigung von ihm unterschreiben zu lassen. Bei dieser Gelegenheit fragte ihn der Betreuer, wie es ihm in Deutschland gehe und ob ihm Deutschland gefalle. Da Tarek ihn sympathisch fand, lud er ihn zu einem Kaffee ein und erklärte seine Einladung mit den Worten: „Dyafa<sup>402</sup> soll so viel sein wie die Liebe.“ Der Betreuer antwortete darauf, dass ein gemeinsames Kaffeetrinken nicht möglich sei, da er jetzt fahren müsse. Als Tarek daraufhin wissen wollte, wohin und warum er fahren werde, beendete der Betreuer die Unterhaltung, indem er kurz antwortete: „Privat.“

---

<sup>401</sup> Vgl. ebd.:58f.

<sup>402</sup> „Dyafa“ ist ein arabisches Wort und bedeutet auf Deutsch „Gastfreundschaft“.

Tarek fühlte sich beleidigt: Eben noch hatte er seinem Betreuer bereitwillig Auskunft über sein Privatleben gegeben, da sich dieser ja offensichtlich mit ihm unterhalten wollte, und jetzt reagierte er so abweisend.

### **Deutungen**

a) Tarek möchte seine Einladung durch die Redewendung „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ blumig und als Kompliment ausdrücken. Doch gilt ein Uni-Betreuer in Deutschland als Autoritätsperson, der man keine solchen Fragen stellt. Seine Tür ist geschlossen, um vor Lärm zu schützen.

b) Tarek möchte mit seiner Aussage „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ ausdrücken, dass er seinen Betreuer schätzt. Der Betreuer will Tarek mit seiner Ablehnung der Einladung mitteilen, dass er keine Zeit mehr für ihn hat. Seine geschlossene Tür bedeutet für ihn Sicherheit.

c) Tarek versucht, den Betreuer durch die Redewendung „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ zu bestechen. Ältere Leute über ihr Privatleben zu befragen, ist in Deutschland nicht üblich. Durch den abgegrenzten Bereich fühlt sich der Uni-Betreuer wohler.

d) Tarek möchte durch die Redewendung „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ nett auftreten. Hier hat Tarek wohl einen wunden Punkt bei seinem Betreuer getroffen. Die geschlossene Tür des Betreuers bedeutet, dass er nicht ständig neue Leute kennenlernen möchte.

### **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 3**

#### *Erläuterungen zu a)*

Tatsächlich möchte Tarek seine Einladung durch die Redewendung „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ blumig und als Kompliment ausdrücken, weil es so in Syrien üblich ist. Man versucht, das Gegenüber zu respektieren und das in Wörtern wie in dieser Redewendung mitzuteilen.

In Deutschland besteht ein beträchtliches Hierarchiegefälle zwischen einem Uni-Betreuer und Studenten. Uni-Betreuer und Professoren genießen unter der Bevölkerung ein sehr hohes

Ansehen und können entsprechenden Respekt von ihren Studenten erwarten. Im Laufe der Jahrhunderte gewannen die Universitäten immer mehr Einfluss auf das öffentliche Leben und den Staat und brachten Gelehrte mit beachtlichem geistigen Potential hervor. So war es für den Uni-Betreuer durchaus zulässig, Tarek Fragen über sein Privatleben zu stellen. Dagegen ist es aus deutscher Sicht schon mehr als ungewöhnlich, wenn ein Student einen Professor auf eine Party einlädt. Nahezu undenkbar ist es aber, auch zu fragen, was er denn sonst zu tun habe. Er war aus deutscher Sicht in keiner Weise dazu verpflichtet, Tarek irgendeine Auskunft zu geben. Tareks Frage war also unangebracht, weil ein Betreuer oder Professor in Deutschland eine Autorität ist.

#### *Erläuterungen zu b)*

Tareks „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ drückt Wertschätzung des Gegenübers durch die Einladung aus und ist somit eine mögliche richtige Erklärung der Redewendung von Tarek.

Aus deutscher Sicht hätte der Betreuer das uneingeschränkte Recht dazu gehabt, ohne lange Kommentare direkt zu sagen, dass er keine Zeit mehr habe. Ein deutscher Student hätte das nicht als unhöflich oder verletzend empfunden, sondern problemlos akzeptiert.

Die geschlossene Tür in Deutschland ist eine wirksame Maßnahme gegen Diebe. Die Türen bleiben aber meist auch dann noch geschlossen, wenn sich jemand im Zimmer aufhält und ein Dieb somit von vornherein gar nicht zu fürchten wäre. Diese Antwort ist nicht vollständig. Finde die richtige Erklärung!

#### *Erläuterungen zu c)*

Tareks Aussage „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ kann definitiv nicht als eine Bestechung des Betreuers angesehen werden und ist somit eine falsche Erklärung.

Man hätte gegenüber wesentlich älteren Leuten wohl auch eine instinktive Scheu, intime Einzelheiten aus dem Leben des anderen zu erfragen, vor allem, wenn man sich kaum kennt. Die Aussage aber, es sei in Deutschland generell nicht üblich, sich mit älteren Leuten über private Dinge auszutauschen und auch Fragen zu stellen, ist sicher nicht richtig. Darüber

hinaus spielt dieser Punkt in der geschilderten Situation kaum eine Rolle. Lärmbelästigung aller Art wird generell leicht als Verletzung der Privatsphäre aufgefasst. Die Privatsphäre der Deutschen ist wichtig. Lies dir also die Geschichte bitte noch einmal durch und finde den wahren Grund für die Reaktion von Tareks Uni-Betreuer.

#### *Erläuterungen zu d)*

Tareks Redewendung „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ deutet auf Nettigkeit hin und dies kann somit als richtige mögliche Antwort betrachtet werden. Außerdem gilt diese Redewendung als Kompliment.

Dass die geschlossene Tür des Betreuers bedeutet, dass er nicht ständig neue Leute kennenlernen möchte, könnte möglich sein, aber diese Erklärung ist unwahrscheinlich. Die geschlossene Tür in Deutschland ist eine wirksame Maßnahme gegen Diebe. Außerdem deutet die geschlossene Tür an, dass man lieber in Ruhe arbeiten möchte. Somit ist diese Antwort nicht vollständig. Finde die treffendere Erklärung!

In dieser Situation ist ein sprachliches Element aus der syrischen Kultur zu finden sowie auch zwei deutsche Kulturstandards, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

- Das sprachliche Element „Dyafa soll so viel sein wie die Liebe“ in dieser Situation ist eine arabische Redewendung: „الضيافة على قدر المحبة“, die in Syrien verwendet wird. Diese Redewendung wird als blumig und als Kompliment angesehen.

In diesem Beispiel sind zwei deutsche Kulturstandards zu finden: 1) Autoritätsdenken und 2) abgegrenzter Privatbereich.

*1) Autoritätsdenken:* Autoritätspersonen begegnet man mit hohem Respekt, Zurückhaltung und Scheu. Die Haltung, die Deutsche im direkten Umgang mit Autoritätspersonen wie Chefs, Professoren, Lehrern oder Polizisten zeigen, unterscheidet sich wesentlich von der Art und Weise, wie Syrer solchen und ähnlichen Personen begegnen. Dies wird für arabische Austauschstudenten vor allem im Umgang mit den deutschen Professoren deutlich: Gespräche mit diesen finden so gut wie immer auf einer sehr formellen Ebene statt. Für persönliche

Belange ihrer Studenten, die nichts mit fachspezifischen Fragen zu tun haben, fühlen sich die deutschen Professoren nicht zuständig. Private Kontakte zwischen Studenten und Professoren sind äußerst ungewöhnlich. Die deutschen Studenten sprechen ihre Professoren mit ihrem Nachnamen an; der Gebrauch des Vornamens oder das Duzen wäre bereits eine schwere Beleidigung.

Ähnliche Beobachtungen machen Syrer im deutschen Arbeitsleben: Auch hier ist der Gebrauch des Vornamens für den Chef ein Tabu. Zwischen ihm und den Arbeitern ist eine auffällige Distanz spürbar. Die Rolle des Chefs ist eher die eines Vorgesetzten, denn eines Partners. Die deutschen Arbeiter treten ihrem Chef meist extrem höflich gegenüber. Sie bemühen sich ausgesprochen stark darum, einen guten Eindruck zu machen, und erwarten, dass er ihnen Anweisungen gibt. Auch Polizisten und anderen Amtspersonen begegnet man in einer sehr höflichen und zuvorkommenden Weise.

Diese untertänig anmutende Haltung der Deutschen gegenüber Autoritätspersonen hat eine lange Tradition. Deutschland stand über lange Perioden seiner Geschichte hinweg unter der Herrschaft von Königen, die für sich in Anspruch nahmen, von Gott selber zu diesem Amt legitimiert worden zu sein. Für die Bevölkerung war es somit geradezu eine religiöse Pflicht, ihrem König Gehorsam zu leisten. Auch die vorherrschende Familienstruktur, ein Patriarchat, in dem der Autorität des Vaters bedingungsloser Gehorsam geleistet werden musste, beeinflusste das Denken der Deutschen in dieser Hinsicht stark.<sup>403</sup>

2) *Abgegrenzter Privatbereich*: Die Privatsphäre ist heilig und wird vor der Außenwelt geschützt. Syrer fällt in Deutschland immer wieder die extreme Art und Weise auf, wie Deutsche ihren Privatbereich gegen die Außenwelt abgrenzen. Die Privatsphäre wird in Deutschland über alle Maßen respektiert und durch eine Vielzahl von Verordnungen geschützt. Geradezu symbolisch drückt sich diese Haltung der Deutschen in ihrem Umgang mit Türen aus: Türen sind so gut wie immer geschlossen, und man muss in jedem Fall erst klopfen, bevor man eine Tür öffnet. Die Tür grenzt den eigenen Bereich gegen die Außenwelt ab und schützt vor Lärm und Lauschangriffen. Das gilt für ein Büro genauso wie für eine Privatwohnung. Häuser werden so gut wie möglich nach außen abgeschirmt: Durch Vorhänge, Rollos, Fensterläden, Mauern, Hecken und Zäune wird versucht, den eigenen Bereich zu markieren und unerwünschte Störungen wie etwa fremde Blicke zu vermeiden. Ihr

---

<sup>403</sup> Vgl. ebd.: 78f.

Privatbereich und die darin bestehende Intimsphäre sind den Deutschen heilig. Das zeigt sich auch darin sehr deutlich, wie viel Mühe sich Deutsche oft beim Einrichten ihrer Wohnungen machen, denn zu Hause soll es gemütlich sein.

Deutsche treffen sich auch weit weniger als Syrer das gewohnt sind mit anderen Leuten in der eigenen Wohnung, vor allem, wenn sie sich noch nicht so gut kennen.

Wenn ein Deutscher jemanden mit zu sich nach Hause nimmt, sollte der Gast das nicht als selbstverständlich betrachten, sondern als eine besondere Ehre und als Zeichen von Vertrauen.

Der verständliche Wunsch, einen Ort zu haben, an dem man seine Ruhe hat, ist, vor allem wenn man bedenkt, wie klein die Wohnungen und wie dicht bebaut die deutschen Städte und Dörfer oft sind, eigentlich nur dann realisierbar, wenn man diesen Ort wie eine Burg befestigt und energisch verteidigt.<sup>404</sup>

---

<sup>404</sup> Vgl. ebd.:107f.

### 3.5 Kulturassimilator Syrien für deutsche Teilnehmende

Dieser Kulturassimilator könnte für deutsche Fachkräfte und deutsche Austauschstudenten, die sich auf einen Aufenthalt in Syrien vorbereiten, hilfreich sein, um die syrische Kultur und syrische Verhaltensweisen kennen zu lernen.

Vier Critical Incidents werden erläutert, die beispielhaft auf syrische Kulturstandards und syrische sprachliche Redewendungen hinweisen.

#### **Beispiel 1: Situation: Gastfreundschaft<sup>405</sup>**

Christin, eine deutsche Touristin, sitzt in einem syrischen Taxi mit einem netten neugierigen Fahrer. Während der ganzen Fahrt stellt der Fahrer ihr viele Fragen auf Englisch, z.B.: „Where are you from? Are you here for a visit? Are you married?“<sup>406</sup> und Christin antwortet während der Fahrt auf alle diesen Fragen. Als Christin ihr Ziel erreicht hat, fragt sie, wie viel zu bezahlen sei, aber der Fahrer lehnt ab. Der Fahrer sagt ihr: „The car is yours, I am servant the good people, let this for us and not between us“<sup>407</sup>, und lehnt erneut das Fahrgeld ab. Christin ist verstört.

#### **Deutungen**

a) Die vielen Fragen des Fahrers deuten darauf hin, dass er ein gesprächiger Mensch ist und die Zeit der Fahrt für die Touristen angenehm gestalten möchte. Der Fahrer meint mit seiner letzten Aussage: „Das Auto gehört dir, ich bin ein Diener der guten Menschen, lass es auf uns und nicht nicht zwischen uns“, dass er bereit ist, sein Auto zu verschenken.

Syrer sind besonders freigebig gegenüber ausländischen Gästen oder Besuchern.

b) Der Fahrer will wissen, ob die Touristin verheiratet ist oder nicht, weil er sie schön findet und sie gerne heiraten möchte. Mit seiner letzten Aussage will er sie beeindrucken und ihr behilflich sein.

c) Die vielen Fragen des Fahrers zeigen, dass der Fahrer neugierig ist. Er sucht ein Gesprächsthema mit der Touristin, damit sie sich während der Fahrt nicht langweilt. Seine

<sup>405</sup> In Anlehnung an Helberg 2012: 9.

<sup>406</sup> Auf Deutsch heißt das „Woher kommen Sie? Sind Sie hier zu Besuch? Sind Sie verheiratet?“.

<sup>407</sup> Auf Deutsch heißt das „Das Auto gehört dir, ich bin ein Diener der guten Menschen, lass es auf uns und nicht nicht zwischen uns.“ Die arabische Redewendung lautet: „السيارة سيارتك وأنا خدام الطيبين وخلينا علينا ومو بيناتنا“.

letzte Aussage „Das Auto gehört dir, ich bin ein Diener der guten Menschen, lass es auf uns und nicht nicht zwischen uns“ gilt als Kompliment.

Tatsächlich wollte der Fahrer seinen Lohn haben, aber aus Gastfreundschaft und Höflichkeitsgründen hat er es abgelehnt.

d) Der Fahrer wollte die Touristin ausspionieren, indem er viele persönliche Fragen gestellt hat. Außerdem wollte er die Touristin auf den Arm nehmen durch seine letzte Aussage. Übrigens ist Taxifahren in Syrien kostenlos.

### **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 1**

#### *Erläuterungen zu a)*

a) Der syrische Fahrer ist ein Beispiel für viele syrische Fahrer, die gerne ihre Gäste unterhalten möchten, um eine angenehme und unterhaltsame Fahrt anzubieten. Mit seiner letzten Aussage „Das Auto gehört dir“ ist gemeint, dass der Fahrgast sich wohl fühlen soll, als ob er in seinem eigenen Auto ist. Es ist hier nicht gemeint, dass er sein Auto der Touristin schenken will. Außerdem sind Syrer bekannt als gastfreundlich und auch freigebig. Wenn aber die Syrer Ausländern begegnen, wie es in diesem Beispiel der Fall ist, dann sind die Syrer besonders gastfreundlich und freigebig. Deshalb ist diese Erläuterung teilweise richtig. Es gibt aber noch eine treffendere Antwort.

#### *Erläuterungen zu b)*

Die Fragen des syrischen Fahrers deuten auf seine Neugierde auf den ausländischen Fahrgast hin. Man kann nicht ausschließen, dass er in sie verliebt ist, aber in der Regel sind die meisten Fahrer sehr gesprächig und persönliche Fragen gehören zum Gespräch und sind normale Unterhaltungsthemen, um das Gespräch aufzulockern und damit der Gast sich wohl fühlt. Syrer sind hilfsbereit. Man braucht sie nicht zu fragen, weil sie alleine zugreifen, wenn es nötig ist und dringend Hilfe gebraucht wird. Aber in dieser Situation ist die Hilfe nicht die richtige Antwort. Findest du die richtige Lösung?

#### *Erläuterungen zu c)*

Die vielen Fragen des Fahrers zeigen nicht, dass der Fahrer neugierig ist, sondern dass er ein Gesprächsthema mit der Touristin sucht, damit sein Fahrgast sich während der Fahrt nicht langweilt, was viele syrische Fahrer tun. Mit seiner letzten Aussage „Das Auto gehört dir, ich bin ein Diener der guten Menschen, lass es auf uns und nicht nicht zwischen uns“ versucht der Fahrer, nett zu seinem Fahrgast zu sein. Seine Aussage ist als Kompliment zu betrachten. Fahrer verlangen in der Regel ihre Fahrkosten von ihren Fahrgästen, aber in dieser Situation, da der Fahrer so viele Komplimente auf einmal gemacht hat, möchte er wirklich keine Leistung dafür bekommen und deshalb lehnt er zwei Mal die Bezahlung der Touristin ab.

Allgemein gehört Gastfreundschaft zum Alltag der Syrer und erstreckt sich auf Freunde und fremde Personen. Da die Gastfreundschaft zu den Grundwerten der arabischen Kultur gehört, wird im Alltag auch kaum eine Gelegenheit ausgelassen, diese zu zeigen – sowohl im Privatleben als auch zu offiziellen Anlässen. Die Gastfreundschaft gilt als ein Zeichen der Freundschaft und Wertschätzung, was in vielen Sprichwörtern und dichterischen Aussagen zum Ausdruck kommt. Gastfreundschaft und Höflichkeit spielt im Alltag der Syrer eine große Rolle. Gastfreundschaft ist eine dominierende Eigenschaft der Syrer. Aus allen diesen Gründen ist diese Antwort die treffendste Antwort.

#### *Erläuterungen zu d)*

Die Fragen des Fahrers deuten nicht auf eine Spionage hin, weil sie in Syrien übliche Fragen der Syrer sind, wenn sie einen Fremden kennenlernen möchten. Diese Frage sind für Syrer normale Unterhaltungsfragen und werden nicht als sehr persönlich angesehen, wie es für die Deutschen der Fall ist. Die letzte Aussage des Fahrers gilt als Kompliment. Er möchte damit die Touristin nicht auf den Arm nehmen, denn auch Komplimente gehören zum Alltag der Syrer.

Taxifahren in Syrien ist wie überall auf der Welt nicht kostenlos. Deshalb ist die Antwort falsch. Finde bitte die richtige Antwort oder die richtigen Antworten.

In dieser Situation sind einige sprachliche Elemente aus der syrischen bzw. arabischen Kultur und zwei syrische Kulturstandards zu finden, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

• Die sprachlichen Elemente in dieser Situation, die letzten Aussagen des Fahrers gegenüber der Touristin, sind einige Redewendungen, die als Komplimente angesehen werden, und zwar: „Das Auto gehört dir, ich bin ein Diener der guten Menschen, lass es auf uns und nicht nicht zwischen uns.“ Diese sprachlichen Komplimente gelten als umgangssprachliche Redewendungen, die sehr häufig in Syrien verwendet werden. Zum Beispiel ist die Aussage „Das Auto gehört dir“ in Syrien in verschiedenen anderen Kontexten in ähnlicher Form zu finden wie z.B. „Der Laden gehört dir“<sup>408</sup> oder „Das Haus gehört dir“<sup>409</sup>.

Die syrischen Kulturstandards, die der vorangegangenen Situation zugrunde liegen, heißen *Gastfreundschaft* und *Personenorientierung*.

1) *Gastfreundschaft*: In früheren Zeiten<sup>410</sup> verschaffte die zuvorkommende Behandlung der Gäste dem Gastgeber ein hohes Ansehen und diente zugleich der Stärkung der Gruppe und des Stammes. Araber sind stolz auf ihre Gastfreundschaft und gelten traditionell als besonderes hilfsbereit und großzügig. Gastfreundschaft wird als die Mutter aller Tugenden gesehen und gilt als Grundstein für die sozialen Interaktionen. Gastfreundschaft gehört zum Alltag der Syrer und erstreckt sich auf Freunde und relativ fremde Personen, ob sie sich angekündigt haben oder plötzlich da sind, ob sie früh oder spät kommen. Jemanden „gastfreundlich“ zu nennen, ist ein sehr großes Lob, da das Maß der jeweils gewährten Gastfreundschaft gleichgesetzt wird mit der Einschätzung des Charakters des Gastgebers. Da die Gastfreundschaft zu den Grundwerten der arabischen Kultur gehört, wird im Alltag auch kaum eine Gelegenheit ausgelassen, diese zu zeigen – sowohl im Privatleben als auch zu offiziellen Anlässen. Die Gastfreundschaft gilt als ein Zeichen der Freundschaft und Wertschätzung, was in folgenden Sprichwörtern und dichterischen Aussagen zum Ausdruck kommt.

- „فإكرام الضيف واجب“ bedeutet „Großzügigkeit und Gastfreundschaft sind Pflicht“.

- Ein Unbekannter arabischer Dichter sagt über die arabische Gastfreundschaft:

---

<sup>408</sup> „Der Laden gehört dir“ wird meistens zu Kunden gesagt, nachdem sie einen Laden betreten haben oder nachdem sie etwas gekauft haben.

<sup>409</sup> „Das Haus gehört dir“ wird meistens zu Gästen gesagt, damit sie sich so wohlfühlen, als ob sie in ihrer eigene Wohnung sind.

<sup>410</sup> Wie z. B. der berühmte arabische Dichter Hatim al-Tai jaahili (gestorben 46 vor Christus. AH / 605 AD), der sehr bekannt ist für seine Großzügigkeit, seine Gedichte und Gastfreundschaft.

„يا ضيفنا لو زرتنا لوجدتنا ..... نحن الضيوف وانت رب المنزل“, Das bedeutet auf Deutsch: „Unser Gast, wenn du uns besuchst, wirst du uns als Gäste sehen und du bist der Herr des Hauses“.

- Sayf al-Dawla ibn Hamdan<sup>411</sup> sagte: „مئزلنا رجب لمن زاره نحن سواء فيه والطارق. وكل ما فيه حلال له إلا النبي حرمه الخالق“, was auf Deutsch bedeutet „Unser Haus ist groß und passt uns und unserem Gast. Und alles, was im Haus ist, ist für ihn zulässig. Außer, was Gott verboten hat“.

2) *Personenorientierung*: Es ist nicht ungewöhnlich, bereits in den ersten Minuten einer Begegnung als Freund bezeichnet zu werden. Jedoch sind die Begriffe „Freund“ und „Freundschaft“ anders belegt und definiert als in Deutschland. Araber haben im Allgemeinen ein breiter gefasstes Verständnis für beides. Sie haben neben grundsätzlicher Sympathie auch klar den praktischen Nutzen einer Freundschaft vor Augen. Während der Deutsche, für den im Rahmen einer Freundschaft eher Sympathie und Vertrauen wichtig sind, sich schnell ausgenutzt fühlen wird, wird der Syrer bei entsprechend enttäuschendem Verhalten des europäischen Freundes an dessen Ernsthaftigkeit zweifeln. Einer Bitte oder einem Wunsch eines Freundes nicht nachzukommen und diese direkt abzulehnen, ist für einen Araber ein Zeichen von sehr schlechtem Benehmen.<sup>412</sup> „*A good personal relationship is the most important single factor in doing business successfully with Arabs*“ (Nydell 2006: 22). Das gesprochene Wort ist wichtiger als ein Vertrag: „*As far as the Arab culture is concerned, the bottom line is that the spoken word is far more important than the written contract*“ (Al-Omari 2003: 178).

## **Beispiel 2: Situation: Kollektives Leben**

Laura, eine deutsche Journalistin in Syrien, lebt in der Altstadt von Damaskus. Laura kann nur arbeiten und sich konzentrieren, wenn sie allein ist. Sie versteht nicht, warum die Gastfamilie, die im selben Haus unter ihrer Wohnung lebt, immer nach ihr fragt und sehr oft Essen zu ihr schickt.

---

<sup>411</sup> Sayf al-Dawla ibn Hamdan (eigentlich Ali ibn Abu'l-Hayja Abdallah ibn Hamdan ibn al-Harith Sayf al-Dawla al-Taghlibi, \* 22. Juni 916; † 9. Februar 967 in Aleppo) war von 945 bis 967 Emir von Aleppo. Er stammte aus dem Geschlecht der Hamdaniden und war ein bedeutender Heerführer gegen die Byzantiner, bekannt als „Saif ad-Daula“ (Schwert des Reiches). Sein Hof war ein Zentrum der arabischen Kultur. Nach der Eroberung Aleppos durch die Byzantiner 962 verlor die Stadt ihre kulturelle Bedeutung.

<sup>412</sup> Vgl. Reimer-Conrads/Thomas 2009:50.

Einmal war sie zum Mittagsessen eingeladen. Bevor sie mit dem Essen begannen, hat sie „Guten Appetit“<sup>413</sup> gewünscht, aber keiner hörte und legte Wert darauf. Jeder, der sein Mittagsessen beendet hatte, bedankte sich und sagte „Dayma“<sup>414</sup>, was die Journalistin wiederum nicht verstanden hat.

Außerdem telefonieren ihre syrischen Freunde und Bekannten sehr oft mit ihr, oft mehrmals täglich und oft wegen Kleinigkeiten oder erkundigen sich nach ihrem Befinden. Wenn sie sicher sind, dass Laura zu Hause ist, melden sie ihren Besuch an und wollen in ca. 30 Minuten bei ihr sein. Laura wundert sich über dieses Verhalten und versteht es nicht. Ebenso unverständlich ist für sie, wenn ihr jedes Mal nach lautem Streit innerhalb der Gastfamilie, die unter ihr wohnt, Süßigkeiten und Kuchen geschickt werden.

## **Deutungen**

a) „Dayma“ bedeutet in Syrien so etwas wie „Wir sind satt geworden“. „Guten Appetit“ wird in Syrien am Ende des Essens gesagt. Syrer mischen sich außerdem oft in die Angelegenheiten anderer Menschen ein und möchten sogar bestimmen, was der andere isst oder trinkt. Die Süßigkeiten hat Laura aus Anlass der lauten Streitgespräche der Gastfamilie bekommen, weil die Syrer gerne Süßigkeiten essen und das gerne mit ihren Nachbarn teilen, besonders wenn sie streiten.

b) „Dayma“ bedeutet in Syrien „für immer mit Essen voll gedeckter Tisch“. In Syrien ist es nicht üblich, sich vor dem Essen „Guten Appetit“ zu wünschen.

Die syrischen Freunde meinen es gut mit Laura, indem sie oft nach ihr fragen. Sie möchten sicher sein, dass es ihr gut geht und sie sich nicht langweilt. Die Süßigkeiten stellen eine Entschuldigung seitens der Gastfamilie dar, weil sie Laura gestört haben mit ihren lauten Streitgesprächen.

c) „Dayma“ bedeutet in Syrien so etwas wie „Danke“. „Guten Appetit“ wird in Syrien selten gesagt.

---

<sup>413</sup> Ein deutscher Tischspruch.

<sup>414</sup> Eine arabische Redewendung: „دائمة“, was auf Deutsch „für immer“ bedeutet.

Die Mitglieder der Gastfamilie fragen so oft nach Laura, weil sie vermuten, dass sie alleine und unglücklich ist. Die Süßigkeiten, die Laura aus Anlass der lauten Streits der Gastfamilie bekommt, sollen sie ablenken und beruhigen, damit sie keine Angst bekommt.

d) „Dayma“ bedeutet in Syrien so etwas wie „es war ein schönes Essen“. Vor dem Essen „Guten Appetit“ zu sagen, ist in Syrien unwichtig.

Die syrischen Freunde möchten ganz genau wissen, was Laura unternimmt, wohin Laura geht und was sie allgemein macht. Sie sind sehr neugierig und möchten über ihr Privatleben informiert sein. Die Süßigkeiten, die Laura von der Gastfamilie oft bekommt, sollen ihr die Gewissheit geben, dass es kein schlimmer Streit war, weil die Familie an sie gedacht hat und ihr sogar Süßigkeiten geschenkt hat.

## **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 2**

### *Erläuterungen zu a)*

a) In Syrien bedeutet „Dayma“ nicht „wir sind satt geworden“. „Guten Appetit“ wird in syrischen Familien nicht gesagt. Syrer möchten Hilfe leisten und möchten ihre Gastfreundschaft ausdrücken. Sie fragen vielleicht zu viel, aber sie möchten sich auf keinen Fall einmischen. Sie möchten auch nicht bestimmen, was der andere macht.

Dass Laura aus Anlass der lauten Streits der Gastfamilie Süßigkeiten bekommt, liegt nicht daran, dass die Syrer gerne Süßigkeiten essen und diese besonders teilen, wenn sie sich laut streiten. Deshalb ist die Antwort nicht richtig. Finde die treffende Antwort.

### *Erläuterungen zu b)*

b) „Dayma“ bedeutet in Syrien „ein für immer von Essen voller Tisch in der Gastfamilie“, was die vollkommen richtige Bedeutung ist. Die Syrer wünschen sich für das nächste Treffen und das nächste Essen immer einen von Essen vollen Tisch, wenn sie das Mittagessen beendet haben. In Syrien ist es nicht üblich, vor dem Essen „Guten Appetit“ zu sagen.

Die syrischen Freunde meinen es gut mit Laura, indem sie oft nach ihr fragen. Sie möchten sicher sein, dass es ihr gut geht und sie sich nicht langweilt. Die ständige Nachfrage nach

Laura gilt als Zeichen der Sorge um sie, besonders weil sie in einem fremden Land ist. Die Gastfamilie möchte, dass Laura sich bei ihnen so wohl fühlt wie zu Hause. Die Süßigkeiten, die Laura nach jedem Streit bekommt, sind als Entschuldigung der Familie für eventuelle Störungen durch das laute Verhalten zu werten. Deshalb ist die Antwort zutreffend.

*Erläuterungen zu c)*

c) „Dayma“ bedeutet nicht „Danke“. Für „Danke“ sagt man in Syrien „shukran“. „Guten Appetit“ wird in Syrien nicht gesagt und wenn überhaupt, dann ganz selten.

Die Nachfrage nach Laura und ihrem Wohlbefinden ist eine typische syrische Verhaltensweise. Sie glauben, dass Laura alleine und unglücklich ist. Die Süßigkeiten, die Laura aus Anlass der lauten Streits der Gastfamilie bekommt, sollen andeuten, dass wieder Einigkeit herrscht und sie nicht besorgt oder verängstigt sein braucht. Deshalb ist die Antwort nicht ganz richtig. Finde die treffende Antwort.

*Erläuterungen zu d)*

d) „Dayma“ bedeutet in Syrien nicht so etwas wie „es war ein schönes Essen“. Vor dem Essen „Guten Appetit“ zu sagen, ist in Syrien nicht nur unwichtig, sondern auch unüblich. Syrer sind neugierig gegenüber fremden Personen und möchten viel Informationen über die Person erfahren, auch wenn es nur Kleinigkeiten sind.

Die Süßigkeiten, die Laura von der Gastfamilie oft nach einem lauten Streit innerhalb der Gastfamilie bekommt, sind eine Art Entschuldigung, damit Laura keine Angst bekommt vor der Gastfamilie, weil sie so laut gestritten hat. Diese Antwort ist also nicht ganz richtig. Finde die treffende Antwort.

In dieser Situation sind zwei sprachliche Elemente aus der syrischen und deutschen Kultur und zwei syrische Kulturstandards zu finden, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

- Die sprachlichen Elemente in dieser Situation sind zwei Redewendungen.

Die erste Redewendung ist eine deutsche: „Guten Appetit“ wünscht man sich vor dem Essen. Diese Redewendung ist in Syrien nicht üblich und es gibt kein Synonym dafür. Die zweite Redewendung ist eine syrische. „Dayma“ bedeutet „ein für immer von Essen voller Tisch“. Diese Redewendung wiederum wird in Deutschland nicht verwendet und es gibt kein Synonym dafür. In Syrien gibt es weitere Redewendungen, die nur in Syrien typisch sind<sup>415</sup>.

Die syrischen Kulturstandards, die der vorangegangenen Situation zugrunde liegen, sind *Familienzugehörigkeit* und *Kollektivismus*.

*Familienzugehörigkeit* und *Kollektivismus* beschreiben das Grundmuster der Gesellschaft, auf dem das Zusammenleben der Familie, ihrer Clans und von Frauen und Männern aufbaut.

Noch heute wird in Syrien der Familie und näheren Verwandten gefolgt. Ehre gilt als Art Familienbesitz, den es solidarisch zu verteidigen gilt. Ein arabisches Sprichwort verdeutlicht dies: „انا واخي على ابن عمي وانا وابن عمي على الغريب“. Das bedeutet: „Ich und mein Bruder gegen unser Cousins. Ich, mein Bruder und unser Cousin gegen den Fremden“.

Die Diskussion des Familien- und Tagesgeschehens beim gemeinsamen Beieinandersitzen mit Essen, Mate/Tee/Kaffee und/oder Wasserpfeife gehört zu einer der beliebtesten Beschäftigungen in arabischen Ländern. In den Augen eines Deutschen lässt die Familie kaum Platz für Privatheit. Der sehr enge Kontakt zur Familie kann in deutschen Augen das Gefühl des Umklammertseins erzeugen, verstärkt durch die Tatsache, dass private Angelegenheiten gern in größerer Runde besprochen werden. Ein Rückzug in die (deutsche) Privatheit, Anonymität und Individualität ist für Syrer irritierend und stößt auf bedauerndes Nachfragen.

Syrer und Araber allgemein lieben es, zusammenzuarbeiten. Es gibt eine ganze Reihe von Sprichwörtern, die das thematisieren:

- „يد واحدة لا تصفق“ in der Bedeutung von „Eine Hand allein kann nicht klatschen“ (d. h. Kooperation ist notwendig)

- „يد الله مع الجماعة“ in der Bedeutung von „Die Hand Gottes schützt die Gruppe“ (d. h. Einigkeit macht stark)

---

<sup>415</sup> Weitere typische syrische Redewendungen sind z.B. „Naieman“, was man sagt, wenn man eine neue Frisur hat, oder „Hamam Alhana“, was man sagt, wenn man sich geduscht oder gebadet hat.

- „في الاتحاد قوة وفي التفرقة ضعف“ - in der Bedeutung von „In der Einheit liegt die Stärke und in der Segregation liegt die Schwäche“ (d. h. Einigkeit macht stark)

Teamwork und Kollektivismus sind daher im Regelfall für die Syrer sehr wichtig.

Es gibt eine Fülle von arabischen Sprichwörtern, die diesen familiären Zusammenhalt thematisieren: „Die junge Gans ist eine gute Schwimmerin“ (d. h. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm), „In den Augen seiner Mutter ist der Affe ein Reh“ (d. h. Nichts ist so stark wie Mutterliebe). Außerhalb der Familie herrscht fein abgestuftes Misstrauen. Vertrauen ist an dauerhafte soziale Beziehungen oder Regeln gebunden, die im arabischen Raum lediglich im Familien- und engen Freundeskreis gegeben sind.

Die Zugehörigkeit zur Familie, zum Clan oder zum Stamm ist insofern wichtig, als sie die soziale Identität definiert und somit das Verhalten der Akteure wesentlich beeinflusst.

Die Syrer sind stark vom Kollektivismus geprägt. Menschen in kollektivistischen Gesellschaften nehmen sich in erster Linie nicht als autonome Individuen, sondern als Mitglieder einer Gruppe von sozialen Bezugspersonen wahr. Sie versuchen, ihre persönlichen Ziele in Übereinstimmung mit dieser Gruppe zu erreichen.<sup>416</sup> Die Deutschen sind mitunter überrascht vom kollektivistischen Prinzip – zum Beispiel, wenn der erste arabische Redner auf einer internationalen Konferenz seine Zuhörer mit „Brüder“ anspricht.<sup>417</sup> Erfolgreich ist, wer mit den richtigen Leuten verwandt oder befreundet ist. „*Beziehungen und Politik spielen eine viel größere Rolle als die Leistung*“ (Jammal/Schwegler 2007: 41), wird desillusioniert beklagt.

Die meisten Syrer schließen schnell Freundschaften. Nach der Devise ‚*Eine Hand wäscht die andere*‘ stehen Freunde gegenseitig in der Pflicht, dem Anderen so gut wie möglich weiterzuhelfen und ihm seine Gunst zu bezeugen.<sup>418</sup> Einem Freund zu helfen, ist nicht nur ein Gebot, sondern auch Ehrensache. Der Kollektivismus drückt sich im Alltag dadurch aus, dass insbesondere (Groß-)Familien so viel Zeit wie möglich miteinander verbringen. Gesellschaft zu haben, wird positiv assoziiert, während Alleinsein oft mit Einsamkeit gleichgesetzt wird.

---

<sup>416</sup> Vgl. Layes 2005: 62.

<sup>417</sup> Vgl. Jammal/Schwegler 2007: 191.

<sup>418</sup> Vgl. Reimer-Conrads/Thomas 2009: 45.

Das Weben und Pflegen von Beziehungsnetzen kennzeichnet die traditionellen Konstellationen in den arabischen Ländern. Die Beziehungsnetze werden stets anhand von Obligationen ausgehandelt.

### **Beispiel 3: Situation: Zu spät kommen**

Eine deutsche Familie, die in Syrien lebt, war zu einer Hochzeit eingeladen – zu der Trauung in der Kirche um 15:00 Uhr und zu der Party um 21:00 Uhr. Die deutsche Familie nahm an der Trauung in der Kirche teil und erschien dann pünktlich um 21:00 Uhr zur Party. Die anderen eingeladenen Gäste kamen nach und nach mit großer Verspätung. Die Hochzeitgäste setzten sich an die gedeckten Tische, die Musik setzte ein, die Party begann und alle Leute fingen zu essen an. Die deutsche Familie unterhielt sich mit den syrischen Gästen und erkundigte sich nach dem Brautpaar, das noch nicht erschienen war. Sie fügte hinzu: „Ein bisschen zu spät ist viel zu spät.“<sup>419</sup> Die syrische Familie antwortete: „Der Abwesende bringt den Entschuldigungsgrund seiner Verspätung mit.“<sup>420</sup> Nach diesen Sprichwörtern herrschte Ruhe und das Gespräch wurde abgebrochen. Um 23:30 Uhr erschien endlich das Brautpaar, die Gäste erhoben sich, es wurde geklatscht und der Tanz begann, erst für das Brautpaar, dann für alle übrigen Geladenen. Warum brach das Gespräch ab, welche Gründe gibt es dafür?

### **Deutungen**

- a) Die deutsche Familie meint mit ihrem Sprichwort, dass es nicht zu spät ist. Die syrische Familie meint mit ihrem Sprichwort, dass der Abwesende bald da ist und es keiner Entschuldigung bedarf. Syrische Hochzeiten fangen immer spät an – je später, desto besser.
- b) Die deutsche Familie meint mit ihrem Sprichwort: Besser spät als nie. Die syrische Familie meint mit ihrem Sprichwort, dass der Abwesende ein Geschenk mitbringt, um sich zu entschuldigen. Die Verspätung der Braut und des Bräutigams bringt in Syrien Glück.

---

<sup>419</sup> Ein deutsches Sprichwort.

<sup>420</sup> Eine arabische Redewendung: „الغائب عذره معه أو الغائب حجته معه“.

c) Die deutsche Familie meint mit ihrem Sprichwort: „Kommt Zeit, kommt Rat“. Die syrische Familie meint mit ihrem Sprichwort: „In der Vorsicht gibt es Sicherheit, in Eile Reue“<sup>421</sup>. Die Braut und der Bräutigam kommen absichtlich zu spät.

d) Die deutsche Familie meint mit ihrem Sprichwort, dass Pünktlichkeit für sie eine ganz wichtige Verhaltensweise ist. Die syrische Familie drückt mit ihrem Sprichwort aus, dass man kein Urteil über jemanden fällen soll, bevor man ihn sieht und den Grund seiner Verspätung hört. Für Syrer ist es sehr üblich, dass die Braut und der Bräutigam spät zur Party kommen.

### **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 3**

#### *Erläuterungen zu a)*

a) Die Erläuterungen der Sprichwörter der deutschen und syrischen Familie sind falsch. Die deutsche Familie meint nicht, dass es nicht zu spät ist, sondern das Gegenteil. Die syrische Familie meint auch nicht, dass der Abwesende bald wieder da ist und er sich deshalb nicht zu entschuldigen braucht. Außerdem fangen syrische Hochzeiten nicht immer spät an, aber es ist nicht auszuschließen. Diese Antwort ist also nicht richtig, es gibt eine treffendere Antwort. Finde sie.

#### *Erläuterungen zu b)*

Die Erläuterungen der Sprichwörter der deutschen und syrischen Familie sind auch hier falsch. Die deutsche Familie meint nicht „Besser spät als nie“, sondern das Gegenteil. Die syrische Familie meint auch nicht, dass der Abwesende ein Geschenk mitbringen möchte, um sich zu entschuldigen, sondern er wird den Entschuldigungsgrund mitbringen. Außerdem hat die Verspätung der Braut und des Bräutigams in Syrien nichts mit Glück zu tun. Diese Antwort ist also nicht richtig, es gibt eine treffendere Antwort. Finde sie.

#### *Erläuterungen zu c)*

Auch diese Erläuterungen der Sprichwörter der deutschen und syrischen Familie sind falsch, weil diese zwei Sprichwörter mit zwei anderen Sprichwörtern, die aber nicht gemeint sind, in Verbindung gebracht wurden. Das Sprichwort „Kommt Zeit, kommt Rat“ hat nicht dieselbe

---

<sup>421</sup> Ein arabisches Sprichwort: „في التأنى السلامة وفي العجلة الندامة“.

Bedeutung wie „Ein bisschen zu spät ist viel zu spät“. Das Gleiche gilt für das Sprichwort „In der Vorsicht gibt es Sicherheit, in Eile Reue“, das eine andere Bedeutung hat als „Der Abwesende bringt den Entschuldigungsgrund seiner Verspätung mit“. Außerdem gibt es keinen Grund, absichtlich zu spät kommen, außer dass etwas Außergewöhnliches passiert ist. Diese Antwort ist also nicht richtig, es gibt eine treffendere Antwort. Finde sie.

#### *Erläuterungen zu d)*

d) Die deutsche Familie meinte mit ihrem Sprichwort „Ein bisschen zu spät ist viel zu spät“, dass die Pünktlichkeit für sie eine ganz wichtige Verhaltensweise ist. Die syrische Familie drückt mit ihrem Sprichwort „Der Abwesende bringt den Grund seiner Entschuldigung mit“ aus, dass man kein Urteil über den Abwesenden fällen soll, bevor man ihn sieht und den Grund seiner Verspätung hört. Die Verspätung ist sehr üblich. Man legt auf Pünktlichkeit keinen Wert, weil die Gäste mit Essen, Trinken und Musik versorgt werden. Dieser Tag ist ein besonderer Tag für die Braut und den Bräutigam und sie können frei entscheiden, ob sie zu spät kommen oder lieber früher da sein möchten. Sie sind die Gastgeber. Diese Antwort ist richtig.

In dieser Situation sind zwei sprachliche Elemente aus der syrischen und der deutschen Kultur und ein syrischer Kulturstandard zu finden, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

- Die sprachlichen Elemente in dieser Situation sind zwei Sprichwörter aus zwei unterschiedlichen Kulturen: das deutsche Sprichwort „Ein bisschen zu spät ist viel zu spät“ und das syrische Sprichwort „Der Abwesende bringt den Grund seiner Entschuldigung mit“.
- Das deutsche Sprichwort „Ein bisschen zu spät ist viel zu spät“ zeigt die Wichtigkeit der Pünktlichkeit in der Verhaltensweise der Menschen.
- Das arabisch-syrische Sprichwort „Der Abwesende bringt den Entschuldigungsgrund seiner Verspätung mit“ zeigt, dass man nicht urteilen soll, bevor man den Grund für die Verspätung

kennt. Dieses Sprichwort wird in Syrien sehr oft verwendet. Außerdem hat dieses Sprichwort einen historischen Hintergrund<sup>422</sup>.

Der syrische Kulturstandard, der der vorangegangenen Situation zugrunde liegt, ist das *polychrone Zeitverständnis*.

Das *polychrone Zeitverständnis*<sup>423</sup> wurde von Hall in die kulturvergleichende Forschung eingeführt (s. Kapitel I.2.2.2). Zeit wird im arabischen Raum nicht linear betrachtet, sondern als ein zirkuläres Konzept. Darunter versteht man, dass jemand zur gleichen Zeit viele verschiedene Vorgänge bearbeitet. Zeit ist dadurch etwas Relatives.

Im Vergleich dazu ist in Deutschland ein monochroner Umgang mit der Zeit die Norm. Die Zeit wird linear betrachtet, das heißt, Aktivitäten werden so angeordnet, dass sie nacheinander

---

<sup>422</sup> Der historische Hintergrund des Sprichworts liegt in dieser Geschichte:

Während des Zweiten Weltkrieges gab es zwei sehr enge Freunde in der osmanischen Armee, einer von ihnen wurde während der Kämpfe verwundet, der andere Freund schleppte ihn und floh in eine nahe gelegene Nachbarschaft.

Während sie gingen, wurde der noch Unverletzte von einer Granate getroffen. Nun konnte er seinen verwundeten Kameraden, seinen Freund, nicht mehr tragen, und war gezwungen, alleine zu gehen, bis er eines der nahegelegenen Häuser erreichte.

Am Morgen ging die Besitzerin des Hauses nach draußen, um die Vögel im Garten zu füttern. Da sah sie einen verletzten Mann auf dem Boden vor ihrem Haus. Sie ging sofort und bat die Nachbarn um Hilfe, um ihn zu ihrer Wohnung zu tragen. Sie pflegte ihn mehrere Tage, bis er wieder gesund war. Der Mann bemerkte, dass die Frau allein lebte und nur einen Bruder hatte, der sie oft besuchte. Er bat ihn, dessen Schwester zu heiraten, und dieser stimmte sofort zu. Nach einem Ehejahr erzählte er seiner Frau, dass er verheiratet sei und Kinder habe, aber seit Ausbruch des Krieges nichts von ihnen gehört habe. Er wolle sich nach ihnen erkundigen. Seine Frau war einverstanden, dass er wegging, um sich nach seiner ersten Frau und den Kindern zu erkundigen. Sie sagte ihm, dass sie schwanger sei, das Kind schon bald kommen werde und er solle sich daran erinnern, sie nicht allein zu lassen. Er antwortete ihr: „Ich weiß es und ich werde vor dem Geburtstermin zurückkehren und an deiner Seite sein.“

Am nächsten Morgen verabschiedete er sich früh von ihr und reiste ab. Dann kam die Zeit der Geburt, und die Frau bekam einen schönen Jungen. Aber ihr Mann war nicht mehr zurückgekommen. Die Tage und Jahre vergingen, und der Mann kam nicht. Der Junge wuchs, und der Bruder der Schwester kümmert sich um die Erziehung des Jungen.

Der Junge ging zur Schule und jeden Tag fragte er seine Mutter, wann sein Vater zurückkehren werde. Und sie sagte ihm, dass er wiederkommen werde. Der Junge wuchs heran und wurde 8 Jahre alt. Er fragte seine Mutter entschlossen, wann der Vater zurückkehren werde. Seine Mutter antwortete mit den Worten: „Der Abwesende bringt den Entschuldigungsgrund seiner Verspätung mit.“ Seitdem ist dieser Satz ein berühmtes Sprichwort, das seit Generationen verwendet wird. Es wird für eine Person verwendet, die abwesend ist, ohne dass der Grund für ihre Abwesenheit bekannt ist. Vgl. <https://www.qssas.com/story/3158> (01.12.17).

<sup>423</sup> Ein Studie von Levine, für die in insgesamt 31 Ländern Zeitmessungen (monochrones/polychrones Verständnis von Zeit) durchgeführt wurden. Fragen, die er stellte, waren: „Wie hoch ist die Gehgeschwindigkeit?“ oder „Wie lange ist die Bedienungszeit bei der Post?“. Während Deutschland in der Gesamtbewertung auf Platz 3 der untersuchten Länder landete, befindet sich Syrien auf Platz 27 (vgl. Levine 2009: 181). Ein Grund hierfür könnte das monochrome Verständnis (s. Kapitel I.2.2.2) von Zeit sein, das bei Deutschen vorherrscht. Hierzulande wird eine Aufgabe bevorzugt von Anfang bis Ende bearbeitet, um sich im Anschluss der nächsten zu widmen. Zeit wird als linear angesehen. In Gesellschaften mit polychronem Zeitverständnis werden dagegen oft mehrere Dinge parallel erledigt. Zeit ist ein zirkuläres Konzept (vgl. Reimer-Conrads/Thomas 2009: 66).

und Stück für Stück bewältigt werden können. Alle Vorgänge werden der Reihe nach bearbeitet, alles wird zu seiner Zeit erledigt.

Im Alltag der Syrer sind Pünktlichkeit und das Planen nach Terminen zwar sehr geschätzt, doch für viele gilt noch immer, dass Zeit nicht so streng eingeteilt und festgelegt ist. Veranstaltungen und Treffen benötigen nicht zwingend feste Anfangs- und Endzeiten und bei Terminen sind Verspätungen nicht ungewöhnlich und jeder rechnet damit.

Im Geschäftsleben spielen Diplomatie sowie persönliche und gute Beziehungen eine sehr bedeutende Rolle für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Syrer sind einerseits zwar nicht stark terminorientiert, dafür aber andererseits immer ansprechbar. Dies erfordert von Deutschen eine große Flexibilität und Geduld. Den Umgang mit Zeit charakterisiert auch die Neigung zu eher kurz- oder langfristigen Planungen. Araber tendieren eher zur kurzfristigen Planung, was sich in einer großen Spontaneität im Privat- und Geschäftsleben ausdrückt.<sup>424</sup>

Während im Christentum das Ziel aller Geschichte in der Zukunft liegt („Reich Gottes“), sieht der Islam die ideale Gesellschaft bereits unter Mohammed und den auf ihn folgenden „vier rechtgeleiteten Kalifas“ („Raschidun“, 622-661) verwirklicht. Insofern ist der Blick des Islam rückwärtsgewandt. Dieser Blick zurück wird dort verstärkt, wo arabische Länder auf eine lange ruhmreiche Geschichte zurückblicken, also besonders, wo antike Hochkulturen bestanden wie in Syrien. Mit besonderem Stolz gedenkt man dieser Zeit, machte sie Syrien doch zu „der Wiege der Zivilisation“. Der Blick auf eine fünftausendjährige Geschichte fördert das Denken in sehr langen Zyklen, relativiert manche aktuelle Langsamkeit und wird deshalb westlichen Besuchern gern entgegengehalten. Demgegenüber bewegt sich die christliche Gesellschaft linear auf das Jüngste Gericht zu. Sie vermeidet damit den ständigen Blick zurück.<sup>425</sup>

#### **Beispiel 4: Situation: Feedback**

Paul ist ein Deutschlehrer, der in Syrien Deutsch unterrichtet. Nach dem Deutschunterricht verteilt er Feedback-Bögen zur Qualitätskontrolle, die anonym beantwortet werden. Während des Unterrichts befragt er die Teilnehmer schon einmal in den Kaffeepausen nach ihrem

<sup>424</sup> Vgl. Reimer-Conrads/Thomas 2009: 66f.

<sup>425</sup> Vgl. Kiehling 2009: 20.

Eindruck und ob das Deutschlernen ihnen Spaß macht. Dabei passiert es, dass die syrischen Teilnehmer ihn im direkten Gespräch loben und ihm öfter sagen: „Gott segne dich, Gott schütze dich, Gott rette dich vor allem Bösen“<sup>426</sup> und „Wer mir einen Buchstaben beigebracht hat, dem bin ich ein Diener.“<sup>427</sup> Nachhinein äußern die Schüler in den schriftlichen Feedbacks zum Teil aber sehr deutliche Kritik. Paul kann sich dieses Verhalten seiner Studenten nicht erklären. Welche Erklärung passt zu dieser Situation am besten?

## **Deutungen**

a) Religiöse Ausdrücke wie in diesem Beispiel, aber auch kurze Verse oder Weisheiten aus der Bibel und dem Koran werden in Syrien oft in der Alltagssprache benutzt. In Syrien muss der Lerner dem Lehrer ein Diener sein. Die syrischen Unterrichtsteilnehmer fühlen sich einer kritischen Diskussion mit dem Deutschlehrer über die Qualität des Unterrichts nicht gewachsen.

b) Die Mitlerner wollten dem Lehrer mit der Erwähnung des Namen Gottes Angst machen. Der Lehrer trägt eine große Verantwortung für die Bildung der Persönlichkeit und die Zukunft der Lerner, deshalb gilt ihm Respekt. Die syrischen Lernenden wurden zur Teilnahme gezwungen und nutzen das schriftliche Feedback zum Abbau ihrer Verärgerung.

c) Die Mitlerner wollten den Lehrer mit der Erwähnung des Namen Gottes veräppeln und einen Spaß machen. Dem Lehrer zu dienen ist eine Strafe. Einen ausländischen Mann mit einem so hohen Prestige, wie es Paul genießt, darf man in der Öffentlichkeit nicht kritisieren.

d) Der feste Glaube an Gott führt dazu, dass die Syrer den Namen Gottes in vielen ihrer Aussagen verwenden. Der Lehrer spielt eine Schlüsselrolle im Leben seiner Lerner, deshalb gilt ihm Respekt und Ehre für alle Ewigkeit. Es scheint, dass die syrischen Gesprächspartner in der Gegenwart Pauls nicht direkt und persönlich Kritik an seinem Unterricht äußern wollen.

## **Bedeutungen und Rückmeldungen zu den Antworten von Beispiel 4**

### *Erläuterungen zu a)*

Die religiösen Ausdrücke, die in dieser Situation erwähnt wurden, sind Teil der Alltagssprache in Syrien. Es werden auch in anderen Kontexten kurze Verse oder Weisheiten aus der Bibel

---

<sup>426</sup> Arabische Redewendung: „الله يسلمك , الله يحفظك , الله يحفظك من كل شر“

<sup>427</sup> Arabisches Sprichwort: „من علمني حرفاً كنت له عبداً“

und dem Koran im Alltagsgespräch verwendet, um die eigene Meinung zu stützen und andere zu belehren oder sogar die anderen aufmerksam zu machen auf den Willen Gottes in ihrem Leben. Somit ist dieser Teil der Erklärung richtig. Das arabische Sprichwort „Wer mir einen Buchstaben beigebracht hat, dem bin ich ein Diener“ deutet nicht darauf hin, dass der Lerner dem Lehrer ein Diener sein soll. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die syrischen Teilnehmer es nicht gewohnt sind, sich nach dem Unterricht über dessen Qualität und ihren persönlichen Eindruck vom Unterricht zu äußern und sie es auf jeden Fall vermeiden, kritische Bemerkungen zu machen. Das bedeutet aber nicht, dass die Teilnehmer Paul in einer mündlichen Unterhaltung argumentativ nicht gewachsen wären. Ganz treffend ist diese Erläuterung nicht, obwohl ein Teil der hier angesprochenen Problematik damit durchaus erklärt werden kann. Bitte finden Sie die richtige Erläuterung!

#### *Erläuterungen zu b)*

Die Erwähnung des Namen Gottes seitens der Mitlerner kann nicht auf Angst machen hindeuten. Der Lehrer trägt viel zur Bildung der Persönlichkeit und sogar zur Zukunft der Lerner bei und hat dadurch eine große Verantwortung. Ihn zu respektieren und zu ehren ist die beste Verhaltensweise. An keiner Stelle wird in der Situationsbeschreibung ausgedrückt, dass die Teilnehmer gegen ihren Willen zur Teilnahme gezwungen wurden und dass sie während des Unterrichts so frustriert sind, dass sie nun die Gelegenheit nutzen, ihrer Verärgerung Luft zu machen. Bitte finden Sie die richtige Erläuterung!

#### *Erläuterungen zu c)*

Die Erwähnung des Namen Gottes seitens der Mitlerner deutet nicht auf Veräppeln und Spaß machen hin. Außerdem ist die Erklärung, dem Lehrer zu dienen sei eine Strafe, falsch. Es ist tatsächlich schwierig für Syrer, mit einem ausländischen Lehrer, der zudem noch über ein hohes Prestige und viele internationale Erfahrungen verfügt wie Paul, nach dem Unterricht ein durchaus auch kritisches Feedbackgespräch zu führen. Das schriftliche Feedback erfüllt eine wichtige Funktion, da hier offen, aber anonym Kritik geäußert werden kann. Vollkommen zutreffend ist diese Erläuterung aber nicht, obwohl ein Teil der hier angesprochenen Problematik damit tatsächlich erklärt werden könnte. Bitte finden Sie die richtige Erläuterung!

### *Erläuterungen zu d)*

Der feste Glaube an Gott führt dazu, dass die Syrer den Namen Gottes in vielen ihrer Aussagen verwenden. Diese religiösen Ausdrücke sind Teil der Alltagssprache in Syrien. Es werden auch kurze Verse oder Weisheiten aus der Bibel und dem Koran im Alltagsgespräch in anderen Kontexten verwendet, um die eigene Meinung zu unterstützen und andere zu belehren oder sogar die anderen aufmerksam zu machen auf den Willen Gottes in ihrem Leben. Der Lehrer spielt nicht nur eine Schlüsselrolle im Leben seiner Lerner, sondern er trägt viel zur Bildung der Persönlichkeit und sogar zur Zukunft der Lerner bei. Deshalb ist ihn zu respektieren und zu ehren die beste Verhaltensweise. Um das Gesicht zu wahren und die Ehre und Würde seines Gegenübers möglichst nicht zu verletzen, wird in der syrischen und allgemein in der arabischen Gesellschaft Kritik nicht direkt geäußert. Die Kritik wird eher indirekt in einem günstigen Augenblick, gekleidet in Anekdoten und Geschichten, zum Ausdruck gebracht. Kritik könnte dem Ansehen einer Person in der Öffentlichkeit schaden. Das ist die richtige Erläuterung.

In dieser Situation sind einige sprachliche Elemente aus der arabisch-syrischen Kultur und zwei syrische Kulturstandards zu finden, die im nächsten Abschnitt genauer analysiert und kommentiert werden.

- Die sprachlichen Elemente in dieser Situation sind einige religiöse Redewendungen und ein Sprichwort.
  - Die religiöse Redewendung „Gott segne dich, Gott schütze dich, Gott rette dich vor allem Bösen“ zeigt den festen Glauben der Syrer an Gott. Der Name Gottes wird auch in vielen anderen religiösen Aussagen und Ausdrücken verwendet. Diese religiösen Ausdrücke sind Teil der Alltagssprache in Syrien. Gott wird auch in verschiedenen Versen oder Weisheiten aus der Bibel und dem Koran im Alltagsgespräch in anderen Kontexten verwendet, um die eigene Meinung zu unterstützen und andere zu belehren oder sogar die anderen aufmerksam zu machen auf den Willen Gottes in ihrem Leben.
  - Das Sprichwort „Wer mir einen Buchstaben beigebracht hat, dem bin ich ein Diener“ zeigt die Schlüsselrolle des Lehrers in der Bildung der Persönlichkeit und sogar der Zukunft seiner

Schüler. Dem Lehrer zu dienen, ihn zu respektieren und zu ehren ist die beste Verhaltensweise.

Der Lehrer ist derjenige, der unseren Weg mit Wissenschaft beleuchtet, und derjenige, der die Wissenschaftler inspiriert, so dass sie Erfindungen und Fortschritte erzielen. Der Lehrer vermittelt eine Wissenschaftsbotschaft und ist nicht nur der Träger und Verbreiter von Wissen, sondern seine Rolle erweitert sich um die Entwicklung der Potenziale der jungen Generation, damit sie erfolgreiche Vorbilder für andere werden. Der Beruf des Lehrers ist mit einer großen Ernsthaftigkeit verbunden und seine Auswirkungen auf die Gesellschaft sind enorm.

Die syrischen Kulturstandards, die der vorangegangenen Situation zugrunde liegen, sind 1) Ehre und Würde und 2) Hierarchieorientierung.

*1) Ehre und Würde:* Die traditionellen Werte Stolz, Ehre, Ansehen, Gastfreundschaft, Offenheit, Gesichtswahrung und Vertrauen haben in allen arabischen Ländern – die man als „honour and shame societies“ bezeichnen kann – eine hohe Priorität. Diese Werte sind in solchen Ländern besonders dominant, in denen die Stammesstrukturen stark ausgeprägt sind.

Ehre und Würde gehören zu den syrisch-arabischen Grundwerten. Da die Würde und die Ehre eines Menschen von so essentieller Bedeutung sind, werden diese im Notfall möglicherweise auch mit Gewalt wiederhergestellt oder verteidigt. Die Würde und Ehre des Einzelnen sind unmittelbar mit der Ehre und Würde der gesamten Familie verknüpft. Deshalb wird sehr darauf geachtet, diese zu schützen.

Syrisch-arabische Verhaltensweisen im Umgang mit einander, wie beispielsweise der häufige Gebrauch von „Inshallah“, der Austausch von Höflichkeiten und Smalltalk, der richtige Zeitpunkt innerhalb eines Gesprächs haben zum Ziel, offene Konfrontationen zu vermeiden und Harmonie zu bewahren. Dies gehört zu den wesentlichen Bedürfnissen und Verhaltensweisen der Syrer.

Das arabische Wort „wajh“ steht übersetzt sowohl für Gesicht oder Außenseite als auch für Ehrenplatz, Vorteil, Edelmann, Ehrenperson, Respekt, Manieren, Stil. Diese Bandbreite der Bedeutung verdeutlicht bereits die Wichtigkeit, das Gesicht nicht zu verlieren.<sup>428</sup>

---

<sup>428</sup> In Syrien ist die Kommunikation meistens indirekt und man versucht, den anderen nicht zu verletzen. In Syrien sagt man „بالوجه مرايه وبالظهر سكين“ in der Bedeutung von „In Anwesenheit des Anderen ist man nett und wie ein Spiegel, aber wenn derjenige nicht mehr da ist, dann kann man schlecht über ihn reden“.

Arabische Gesellschaften sind vielfach als „Scham-Gesellschaften“ bezeichnet worden, weil in ihnen traditionelle Werte wie Stolz, Ehre, Ansehen, Gastfreundschaft, Gesichtswahrung und Vertrauen eine große Rolle spielen. Diese Werte betreffen eher die gesamte Familie oder Gruppe als das einzelne Individuum und sind umso dominanter, je stärker Stammesstrukturen ausgebildet sind.<sup>429</sup>

Ehre und Würde sind wichtig in der fein gegliederten arabischen Gesellschaft.

Schuld-Gesellschaft „DEUTSCHLAND“		Andere Personen glauben:	
		Ich habe es nicht getan.	Ich habe es getan.
Ich glaube:	Ich habe es nicht getan.	kein Problem	Ich beteuere meine Unschuld und bekämpfe die Beschuldigung.
	Ich habe es getan.	Ich sollte mich schuldig fühlen.	Ich bin schuldig und werde bestraft.

Scham-Gesellschaft „SYRIEN“		Andere Personen glauben:	
		Ich habe es nicht getan.	Ich habe es getan.
Ich glaube:	Ich habe es nicht getan.	kein Problem	Ich schäme mich, weil ich durch ihre Überzeugung entehrt bin.
	Ich habe es getan.	Ich schäme mich nicht, weil es niemand weiß.	Ich bin schuldig und werde bestraft.

Abb. IV.15: Verhalten in der Schuld-Gesellschaft und in der Scham-Gesellschaft (Klebling 2009: 43)

Dagegen sind westliche Gesellschaften „Schuld-Gesellschaft“. In ihnen ist es vom persönlichen Empfinden des Betroffenen abhängig, ob tatsächlich eine Schuld besteht. Wird dies wahrheitswidrig behauptet, so wird sich der/die Betreffende zur Wehr setzen. Ist eine tatsächliche Schuld noch nicht bekannt, so sollte sich der Betroffene dennoch schämen.<sup>430</sup>

2) *Hierarchieorientierung*: Die hierarchische Struktur in Syrien fängt in der Familie an. Autorität hängt primär von biologischen Faktoren ab wie vom Geschlecht und Alter. Innerhalb der Familie genießt der Vater die höchste Autorität. Die Frau und Kinder sind ihm zu Respekt und absolutem Gehorsam verpflichtet. Die Mutter stellt die gleiche uneingeschränkte Autorität nach dem Vater dar. Nach dem Vater und der Mutter verfügen die Söhne – in der Reihenfolge ihrer Geburt – über die größte Autorität. Entsprechend gilt dies im Großen auch für die Gesellschaft insgesamt, wobei Männer in der sozialen Hierarchie über Frauen und Ältere über Jüngeren stehen.

In Syrien sagt man auch nach dem Gedicht vom des arabischen Dichters und Imams Al-Schafi'i: „يعطيك من طرف اللسان حلاوة ويروغ منك كما يروغ الثعلب“ in der Bedeutung von „Er gibt ihnen von der Spitze der Zunge einige schöne Wörter (wie Zucker), aber in Wahrheit verhält er sich wie ein Fuchs“.

<sup>429</sup> Vgl. Jammal/Schwegler 2007: 142.

<sup>430</sup> Vgl. Dodds 1951

Hinzu kommt die klare Abgrenzung einzelner Schichten innerhalb der Bevölkerung. Die obere Klasse besteht aus einflussreichen Familien sowie einigen reichen Persönlichkeiten. Die Mittelklasse setzt sich aus Regierungsangestellten, Militäroffizieren, Gebildeten, Ärzten, Ingenieuren, Lehrern und einigermaßen wohlhabenden Händlern und Landbesitzern zusammen. Bauern und die Bevölkerung der ländlichen Dörfer machen die Unterklasse aus.<sup>431</sup> Im Alltag wird vom Angehörigen einer bestimmten Klasse ein seiner Zugehörigkeit entsprechendes Verhalten erwartet, um den Status und das Image zu wahren.

In dieser ausgewählten Situation haben die Lerner ihren Deutschlehrer zu achten und sind ihm Respekt schuldig, weil er hierarchisch über die höchste Autorität in der Klasse verfügt. Außerdem genießen Lehrer in Syrien und im ganzen arabischen Raum einen Ruf ähnlich einem Propheten. So heißt es bei dem ägyptischen Dichter Ahmed Shawqi:

„قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم ان يكون رسولا“, was auf Deutsch bedeutet: „Steh auf und zeig dem Lehrer Respekt und Anerkennung, der Lehrer könnte fast ein Prophet sein“.

### **3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit**

#### ***Das Kulturassimilator-Modell: Vorzüge und Nachteile***

Das Kulturassimilator-Modell ist heute eines der interessantesten und wichtigsten Instrumente des interkulturellen Trainings und wird als Methode zur kulturellen Sensibilisierung angesehen. Es ist nach der Präsentation der Critical Incidents in den vorherigen Situationen im Kulturassimilator festzustellen, dass die Vorteile eines Kulturassimilators dessen Nachteile bei weitem überwiegen.

Grundsätzliche Vorteile<sup>432</sup> des Assimilators sind:

- Der Kulturassimilator kann einen guten Einstieg in eine noch fremde Kultur darstellen.

---

<sup>431</sup> Vgl. Nydell 2002

<sup>432</sup> In einer Studie von Albert wird bewiesen, dass sich für die jeweiligen Zielgruppen durch den Einsatz der Cultural Assimilator Technique nicht unbedingt die Sach-, wohl aber die Sozialkompetenz verbessert hat: Die verschiedenenkulturellen Gruppen konnten in angenehmerer Atmosphäre und mit mehr Verständnis füreinander miteinander umgehen als die meisten Vergleichsgruppen. Teilweise verbesserte sich auch die Selbstkompetenz der Teilnehmer dahingehend, dass sie sich der Situation besser gewachsen fühlten, Angst und Unsicherheit reduziert waren. Innerhalb der Lerndurchgänge wurde von der ersten bis zur letzten Situation stets eine deutliche Verbesserung der Ergebnisse festgestellt (vgl. Albert 1983: 200-211).

- Der Kulturassimilator ist und bleibt eine der wenigen schriftlichen Trainingsmethoden, die eine aktive Teilnahme der Lernenden ermöglichen.
- Der Kulturassimilator fasst eine Problemsituation kurz zusammen, die verschiedene Aspekte der Lebenswirklichkeit der Zielkultur kurz und knapp präsentiert, um sodann eine Lösung der Begegnungssituation vorzustellen. Die Methode liefert Handlungsstrategien und hilft, kulturelle Unterschiede produktiv nutzbar zu machen und so einen Kulturschock zu vermeiden.
- Er bietet die Möglichkeit der Entwicklung von interkultureller Kompetenz, die zu einem positiven Miteinander durch das erfolgreiche Handeln in interkulturellen Situationen beiträgt.
- Er umfasst einen relativ geringen Zeit- und Kostenaufwand für den Lerndurchgang.
- Der Spezialisierungsgrad der Darstellung ist planbar, da sich die Zielgruppe relativ genau festlegen lässt.
- Der Assimilator bietet verschiedene Einsatzmöglichkeiten für Einzel- oder Gruppenarbeit.
- Er ist einfach zu handhaben und es sind keine zusätzlichen Materialien zum Lernen notwendig.
- Er ist mit anderen Methoden wie Rollenspielen oder Gruppendiskussionen kombinierbar.
- Es besteht die Möglichkeit, Situationen des Assimilators selber zu Rollenspielen umzuarbeiten.

Allerdings sind auch wesentliche Nachteile festzustellen:

- Diese Technik ist eine rein intellektuelle Herangehensweise an die Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen. D.h., dass z.B. der affektive Bereich nur sehr begrenzt durch den Cultural Assimilator erreicht werden kann.
- Der Lernumfang wird begrenzt, da der Culture Assimilator auf verbalisierten Darstellungen basiert.
- In einem Assimilator können nicht alle Missverständnisse erfasst werden.

- Außerdem müssen die Culture Assimilators ständig aktualisiert werden, da sich die Kulturen verändern.
- Durch die Verbalisierung der Darstellungen und der Hintergründe ist der Lernumfang begrenzt und auf den kognitiven Bereich eingeschränkt.
- Um der Lesbarkeit willen können die einzelnen Situationen nur begrenzt komplex sein; sehr komplizierte Konstellationen müssen auf mehrere Situationen aufgeteilt werden.
- Die Erstellung eines Cultural Assimilators ist sehr aufwendig; nach Dadder<sup>433</sup> ist mit neun Monaten oder 800 Stunden Arbeitszeit für die Erstellung eines Assimilators zu rechnen.
- Der Cultural Assimilator geht vom Lernen an der Differenz aus; Übereinstimmungen zwischen den Kulturen, die gerade positive Anknüpfungspunkte bieten könnten, müssten zusätzlich von Trainern eingebracht werden.<sup>434</sup>

Kritisch zu betrachten heißt, zu erkennen, welche Macht und welchen Einfluss Sprache auf unser Denken, Verhalten und Fühlen hat, und ist ein wichtiger Bestandteil, um sich mit Begriffen und Themen wie „Kultur(en)“, „Interkultureller Kommunikation“ und „Interkulturalität“ kritisch auseinanderzusetzen. Gerade bei der Arbeit mit Critical Incidents und der Auseinandersetzung mit kulturellen Missverständnissen bietet das Kulturassimilator-Modell die Möglichkeit, die eigene, ethnozentristische Interpretation einer Situation zu überwinden, um so nachzuvollziehen, wie kulturspezifische Prägungen sich auch in Sprach- und Sprecherfahrungen widerspiegeln, da die Sprache ein wesentlicher Faktor bei der Entstehung von kulturellen Missverständnissen ist.

Besonders gelungen finde ich bei diesem Modell die Kombination von mehreren Kulturstandards mit sprachlichen Besonderheiten in einer Kultur. So wird der Schwierigkeitsgrad der Situation erhöht und damit Feingefühl, analytisches Denken und das Vorwissen aktiviert. Damit reicht das Modell über reine sprachliche Unterschiede hinaus, um die kulturelle Prägung von Sprache zu hinterfragen und damit das kritische Betrachten eigener Prägung zu betonen.

---

<sup>433</sup> Vgl. Dadder 1987: 80

<sup>434</sup> Vgl. Müller/Thomas 1991: 12

Kritisch sehe ich in diesem Modell die Arbeit mit spezifischen Beispielen, die alle auf dem nationalen Kulturverständnis beruhen. Durch das Modell sollen einerseits Stereotype und Eigen-/Fremdwahrnehmungen aufgebrochen werden, andererseits werden bei der Verwendung von „typischen“ Beispielen diese ebenso wieder reproduziert. Ich sehe hier die deutliche Gefahr, dass Studierende ihre Vorurteile nicht ausreichend aufbrechen, sondern dass sie sich in ihnen bestätigt fühlen. Um dieses Risiko zu umgehen, ist es notwendig, mit konkreten Erfahrungen der Studierenden zu arbeiten oder evtl. ein Beispiel auszusuchen, das eben nicht „typisch“ ist, sondern das beispielsweise eine Situation beschreibt, die gängige Annahmen oder Vorurteile ausspart. Die wichtige Aufgabe des Lehrers besteht darin, Diskussionen so anzuleiten, dass Reproduktionsmuster aufgedeckt werden, Raum für Selbstreflexion entstehen kann und das Bilden eines neuen (Selbst-)Verständnisses gefördert wird.

Der resultierende Kulturassimilator stellt keinen „Katalog des korrekten Verhaltens“ dar, sondern hilft den Lehrenden, für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren. Der richtige Umgang mit einer anderen Kultur ist in großem Umfang Erfahrungssache, aber man muss die vorhandenen Unterschiede zuerst einmal bemerken, bevor man überhaupt auf sie reagieren kann. Die eigene Kultur sollte nicht der Maßstab zur Beurteilung anderer Kulturen sein. Dazu sollte diese Einheit einen guten Einstieg bieten und im Rahmen von Integrationskursen in Deutschland beachtet und angewendet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kulturassimilatoren im Allgemeinen sowie der vorgestellte Kulturassimilator für Deutschland mit syrischen Teilnehmenden und der Kulturassimilator für Syrien mit deutschen Teilnehmenden im Besonderen einen guten Einstieg in eine noch fremde Kultur darstellen können. Der Kulturassimilator ist und bleibt eine der wenigen schriftlichen Trainingsmethoden, die eine aktive Teilnahme der Lernenden ermöglichen. Empfehlenswert ist es daher, diese Form des Trainings unter fachkundiger Leitung durchzuführen. Erst durch eine qualifizierte Leitung ist zu gewährleisten, dass ein Kulturassimilator zum optimalen Lernerfolg führt.

Es ist nach der Präsentation der Critical Incidents in den vorherigen Situationen im Kulturassimilator in Kapitel IV.3.3.4 und Kapitel IV.3.3.5 festzustellen, dass die Vorteile eines

Kulturassimilators dessen Nachteile bei weitem überwiegen. Zu den Vorteilen gehört z. B. die kurze Zusammenfassung der Problemsituation, die verschiedene Aspekte der Lebenswirklichkeit der Zielkultur kurz und knapp präsentiert, um sodann eine Lösung der Begegnungssituation vorzustellen. Ziel diese interkulturellen Trainings ist es, einzelne Studenten/Personen auf die interkulturelle Zusammenarbeit vorzubereiten, um so die Leistung und die Zufriedenheit von Personen in interkulturellen Kommunikationssituationen zu verbessern<sup>435</sup> und die Teamfähigkeit zu steigern. Zum einen geht es um eine erhöhte Sensibilität und um mehr Verständnis für die eigene und fremde Zugehörigkeit. Zum anderen lernen Trainingsteilnehmer Handlungsstrategien und -techniken, um mit Konflikten in der Zusammenarbeit bzw. in der interkulturellen Kommunikation umgehen zu können („Brücken bauen“). Die Methode hilft kulturelle Unterschiede produktiv nutzbar zu machen. Dadurch hilft sie, einen Kulturschock zu vermeiden.

Aus den Critical Incidents in Kapitel IV.3.3.4 und Kapitel IV.3.3.5 sind die folgenden deutschen und syrischen Kulturstandards abgeleitet und in der die folgende Tabelle eingefügt worden.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese einige deutsche und syrische Kulturstandards präsentieren und die Möglichkeit besteht, andere Kulturstandards in anderen kritischen Situationen zu identifizieren.

Tabelle IV.4: Deutsche und syrische Kulturstandards im Vergleich mit den Ergebnissen der Nationalstereotype aus der Vorstudie 2010

<b>Deutsche Kulturstandards (S1/S1)<sup>436</sup></b>		<b>Syrische Kulturstandards (S2/S2)</b>	
Interpersonale Distanzdifferenzierung, Direktheit interpersonaler Kommunikation, Regelerorientierung, Autoritätsdenken, Organisationsbedürfnis, körperliche Nähe, abgegrenzter Privatbereich und Pflichtbewusstsein		Gastfreundschaft, Kollektivismus und Familienzugehörigkeit, indirekte Kommunikation, polichrones Zeitverständnis, Ehre und Würde, Personenorientierung	
<b>S1/S2</b> freundlich/ gastfreundlich hilfsbereit religiös	<b>S1/S1</b> ordentlich fleißig zuverlässig	<b>S1/S2</b> Damaskus Wiege der Kulturen und Zivilisation Bürgerkrieg	<b>S1/S1</b> grüne und tolle Landschaften schönes Reiseland Kultur und Geschichte

<sup>435</sup> Vgl. Bhawuk/Brislin 2000:165 (BHAWUK, Dharm P. S. & BRISLIN, Richard W. (2000) „Cross-cultural training: A review“, in: *Applied Psychology: An International Review*, 49, 162-191.)

<sup>436</sup>S1 steht für Deutschland/Deutsche, S2 Steht Syrien/Syrer. Das S1/S 2-Urteil steht für Heterostereotyp, das S1/S1-Urteil steht für Autostereotyp.

<b>S2/S1</b> Autos Zweiter Weltkrieg Berlin und das Reichstagsgebäude	<b>S2/S2</b> Damaskus antike Kultur glorreiche Vergangenheit	<b>S2/S1</b> fleißig pünktlich Liebhaber von Recht und Ordnung	<b>S2/S2</b> gastfreundlich Araber freundlich und nett
<b>S1/S1</b> Ordentlich fleißig sauber und genau	<b>S1/S2</b> unordentlich unterdrückt langsam	<b>S2/S2</b> mutig friedlich dankbar	<b>S2/S1</b> ordentlich fleißig sauber

Die resultierenden Kulturstandards lassen im Vergleich zu den Ergebnissen der Vorstudie über Nationalstereotype in Kapitel II.4. Folgendes erkennen:

Jede Methode hat ihre Berechtigung. Man kann mit einer Methode nur einige Ziele und Ergebnisse erreichen. Deshalb ist Methodenvielfalt eine Bereicherung für die Arbeit.

Die Ergebnisse der deutschen Kulturstandards (S1/S1) und der syrischen Kulturstandards (S2/S2) im Vergleich zu den Nationalstereotypen der Deutschen (S1/S1) und der Syrer (S2/S2) sind recht unterschiedlich, aber dennoch gibt es einige Gemeinsamkeiten.

Der resultierende Culture Assimilator stellt keinen „Katalog des korrekten Verhaltens“ dar, sondern hilft den Lehrenden, für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren. Der richtige Umgang mit einer anderen Kultur ist in großem Umfang Erfahrungssache, aber man muss die vorhandenen Unterschiede zuerst einmal bemerken, bevor man überhaupt auf sie reagieren kann. Dazu sollte diese Einheit einen guten Einstieg bieten und im Rahmen von Integrationskursen in Deutschland beachtet und angewendet werden.

Es ist nach der Präsentation der Critical Incidents in den vorherigen Situationen im Kulturassimilator in Kapitel IV.3.3.4 und Kapitel IV.3.3.5 festzustellen, dass die Vorteile eines Kulturassimilators dessen Nachteile bei weitem überwiegen. Zu den Vorteilen gehört z. B. die kurze Zusammenfassung der Problemsituation, die verschiedene Aspekte der Lebenswirklichkeit der Zielkultur kurz und knapp präsentiert, um sodann eine Lösung der Begegnungssituation vorzustellen. Die Methode liefert Handlungsstrategien und hilft, kulturelle Unterschiede produktiv nutzbar zu machen. Dadurch hilft sie, einen Kulturschock zu vermeiden.

Ein weiterer Vorteil des Kulturassimilators ist die Möglichkeit der Entwicklung von interkultureller Kompetenz, die zu einem positiven Miteinander durch das erfolgreiche Handeln in interkulturellen Situationen beiträgt.

Im Mittelpunkt kultureller Orientierungssysteme stehen die Kulturstandards. Sie definieren das Erleben und Verhalten von Menschen in bestimmten Kulturen und beinhalten, welche Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen in der jeweiligen Lebensumwelt akzeptiert werden und welche zu realisieren sind.

Kulturstandards bilden sich im Dialog mit den sich wechselnden sozialen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen innerhalb eines Kulturraumes und manifestieren sich in der Geschichte, der Kunst, der Philosophie und der Religion. Die Menschen bedienen sich der Kulturstandards als eine Art ungeschriebenes Regelwerk zur Bewältigung ihres Alltags in der Gesellschaft. Diese Standards sind unempfindlich, passen sich langanhaltenden Entwicklungen jedoch an.

Die Arbeit mit Stereotypen ist ein wichtiges Anliegen eines lernerorientierten interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Die beschriebenen Vorgehensweisen, wenn auch in ihren einzelnen Aspekten schon lange bekannt, scheinen sehr wichtig zu sein, denn dadurch lernen die Studierenden, sich mit fremden Kulturstandards auseinanderzusetzen und sich eigene Entsprechungen bewusst zu machen. Die Arbeit mit Stereotypen gibt den Studierenden Techniken an die Hand, die ihnen helfen können, kulturell bedingtes Missverstehen wahrzunehmen und dessen Ursachen zu erforschen. Sie ermöglichen damit interkulturelles Lernen. Diese Methode fördert Toleranz durch wohlgemeinte Neugier gegenüber Fremden und indem man lernt, Ambiguität auszuhalten.

Abschließend ist es nennenswert und von großer Bedeutung, sich von dem heutigen Deutschland und Syrien ein realistisches Bild zu machen. Die Geschichte ist genauso wichtig wie die neusten politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen. Nur Menschen, die sich auf Land und Leute einlassen, haben die Möglichkeit, den Reichtum und die Verschiedenheit der deutschen und syrischen Kultur kennen und verstehen zu lernen. Dadurch lassen sich Missverständnisse, Konflikte und ein Kulturschock vermeiden und eine fruchtbare Zusammenarbeit gestalten.

## V. Schlussbetrachtung und Ausblick

In der internationalen Stereotypenforschung stellen Nationalstereotype einen umfangreichen Forschungskomplex dar, der allerdings noch zahlreicher Untersuchungen bedarf, da er in verschiedenen Ländern wie z.B. Syrien erst in Anfängen vorhanden ist.

Auf alle Forschungsfragen der Studie wurden Antworten gegeben. Die verschiedenen Hypothesen der Arbeit wurden alle aus den Daten der Untersuchung belegt. Wichtige Kernaussagen könnte man folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Studie hat gezeigt, dass Fremdwahrnehmung und Stereotypenbildung schon immer ein wichtiges Element für die Erkundung fremder Kulturen und Nationen darstellten. Viele Werke und Reisebücher berichten über die Konfrontation mit Stereotypen, wie aus Kapitel I.2.5 zu entnehmen ist. Aus der kritischen Betrachtung der Stereotypenbildung von Arabern und Europäern, im Einzelnen Syrern und Deutschen, ist zu entnehmen, dass ihr viele negative Attribute zugeschrieben sind, die im Laufe der Geschichte verändert wurden durch gegenseitige Rezeptionen und kulturelle Begegnungen, die den Blick erweitert haben. Das wiederum fördert den Respekt gegenüber anderen wie auch das gegenseitige Verständnis.
- Die gegensätzlichen Stereotype zwischen Deutschen und Syrern bzw. Arabern resultieren sowohl aus der langen gemeinsamen Geschichte als auch aus den Begegnungen in der Gegenwart.
- In Kapitel II wird deutlich, dass die Medien auf das Wissen der beiden Probanden-Gruppen in Deutschland und Syrien einen sehr großen Einfluss haben und dass diese Quellen für ihre Informationen sind.
- Die Schlussfolgerung aus den Ergebnissen von Kapitel II ist, dass viele Gemeinsamkeiten und Gegensätze zwischen Deutschen und Syrern bestehen. Die arabische und die deutsche Mentalität unterscheiden sich in vielen Dingen, was im Kulturassimilator des Kapitels IV aufgegriffen und analysiert wird.
- Krieg und Negativismus gelten als Leitmotiv der Presse in allen untersuchten Printmedien innerhalb der zwei untersuchten Zeiträume dieser Studie.
- Diverse Zeitungsberichte wiederholen sich mit gleichem Inhalt.
- Es ist festzustellen, dass Stereotypisierungen Projektionen unserer Gefühle, Werte und Rechte bezogen auf unsere Auffassung von Welt sind, die sich jedoch gegen Berichtigung

sträuben. Der DaF-Unterricht als Quelle von Stereotypisierungen einerseits und als Vermittler von interkultureller Kommunikation andererseits sowie der Einfluss von Stereotypen auf den Lernprozess sind bis heute relativ wenig erforscht, obwohl beide Aspekte interessante und auch wichtige Fragen aufwerfen, die genauere Untersuchungen und Analysen verdienen. Diese Arbeit mit Stereotypen fördert Toleranz durch wohlgemeinte Neugier gegenüber Fremdem und durch das Erlernen, Ambiguität auszuhalten.

- Es ist es nicht möglich, Stereotype und Vorurteile aus dem DaF-Unterricht auszugrenzen, da es sich um natürliche Prozesse der Informationsverarbeitung handelt, die der Komplexitätsreduktion dienen. Zusätzlich fördert nicht nur die Flut der Informationen über die facettenreiche Welt des Zielsprachenlandes sondern ebenso die begrenzte Sprachmöglichkeit des Lernenden, dass dieser sich bestimmter bereits vorhandener Stereotype bedient oder neue Stereotype bildet. Gerade an diesem Punkt bietet sich für den interkulturellen Sprachunterricht eine Ansatzmöglichkeit, dem Lernenden aufzuzeigen, aufgrund welcher Prozesse er seine Urteile bildet und Bewertungen vornimmt, und ihm so seine ethnozentrische Sichtweise zu verdeutlichen.
- Durch die Differenz zwischen eigenkultureller und fremdkultureller Sichtweise kann es zu Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen kommen. Durch den Erwerb interkultureller Kompetenz kann Problemen dieser Art vorgebeugt werden, denn diese Kompetenz beinhaltet nicht nur Strategien zum Umgang mit den Fremden, sondern ebenso die Fähigkeit, sich der eigenkulturellen Prägung bewusst zu werden und zwischen eigener und fremdkultureller Weltanschauung zu vergleichen und zu vermitteln. Ziel eines interkulturell ausgelegten Unterrichts ist es, den Lernenden auch außerhalb seiner eigenen Kultur handlungsfähig und innerhalb interkultureller Begegnungen handlungssicher zu machen.
- Beim Vergleich der Ergebnisse aus den Analysen in Kapitel II, III und IV kann festgestellt werden, dass Antworten auf die Fragestellungen gegeben worden sind, die in Zukunft noch weiter zu erforschen sind.
- Es wurde festgestellt, dass Sensibilisierung, Toleranz, Dialog, IKK und IK wichtige Schlüsselbegriffe zu einem erfolgreichen Kommunizieren sowie Zusammenleben zwischen den verschiedenen Kulturen darstellen. Der entwickelte Kulturassimilator zeigt nur einen Ausschnitt aus realen Konfrontations- und Problemsituationen, die im Alltagsleben sowie im Berufs- und Studienleben auftauchen.

Für die Weiterführung der begonnenen Forschungen wären folgende Gesichtspunkte von Interesse:

- Die Analysen der Nationalstereotype können zum Teil mit computergestützten Programmen automatisiert und erweitert werden. Hier ist die online aufzufindende Korpuslinguistik (AntConc) als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse zu erwähnen.
- Da die Durchführung der Befragungen mit dem Eigenschaftslistenverfahren vor dem „Arabischen Frühling“ stattgefunden hat, ist es von großem Interesse, die Befragungen neu einzusetzen, um zu untersuchen, ob sich Änderungen bei den deutschen und syrischen Nationalstereotypen ergeben haben.
- Das Medienanalysefeld ist ein sehr umfangreiches und beliebtes Untersuchungsfeld, und es wäre von großem Interesse, weitere Zeitungen und Zeitschriften wie auch syrische Printmedien einzusetzen, um eine kontrastive Medienanalyse durchzuführen. Hier wäre ratsam, neue morphologische Wortfelder nach Stereotypen zu untersuchen.
- Die DaF-Lehrwerke sowie der DaF-Unterricht in Syrien sind ein neues Untersuchungsfeld, über das es kaum Forschungsberichte gibt. Ebenso die DaF-Lehrwerke der Integrationskurse an syrischen Flüchtlinge in Deutschland sind auch ein neues Untersuchungsfeld für vorhandene oder neu entstandene Nationalstereotype zu untersuchen.
- Im Bereich des Kulturassimilators könnten durch neue Befragungen besonders bei den syrischen Flüchtlingen, die jetzt in Deutschland sind, ihre Critical Incidents mit den Deutschen erforscht werden und die Ergebnisse in einem neuen Kulturassimilator dokumentiert werden.
- Wünschenswert wären internationale Projekte, in denen länderübergreifend Elemente der Fremdwahrnehmung und Nationalstereotype zum Austausch und zur Diskussion angeboten werden, was als Grundlage für die Entwicklung von interkultureller Kommunikation und der interkulturellen Kompetenz angesehen wird.

Aus den sich ergebenden Fragen zum Forschungsinteresse ist zu schließen, dass das Thema der Nationalstereotype ein sehr umfangreiches und wichtiges Forschungsfeld für Sprachwissenschaft und Linguistik bleiben wird.

#### IV. Literatur

- ABCD- Thesen** (1990): Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 3. S. 60-61.
- Aboud, Abdo** (1992): „Der DaF-Unterricht an den Universitäten Syriens; Situation und Perspektiven“. In: Info DaF 19,5. S. 594-603.
- Addicks, Elisabeth/Beck, Alina/Reith, Anja/Sauer, Alina/Schaft, Christian/Scharf, Christiane** (2012): Stereotype Berichterstattung über ethnische Gruppen in deutschen Tageszeitungen. Friedrich-Ebert-Stiftung Thüringen.
- Addis, Pasqua Lucia** (1993): "Zur Aktivierung latenter Nationalstereotype in der Deutsch-Italienischen Tagespresse". Hildensheim.
- Agar, Michael** (1994): The intercultural frame. In: International Journal of Intercultural Relations 18. S. 221-237.
- Ahlke, Karola/Hinkel, Jutta** (1999): Oft fehlen bildern Anschaulichkeit. Werkstatt Sprache und Stil. In: Sage & Schreibe. Die Fachzeitschrift für Medienberufe. Januar/Februar 1999, Nr. 1&2. S. 34-37.
- Ahrens, Jürgen** (2013): Wie deutsch ist das denn?!: die populärsten Irrtümer über Deutschland und die Deutschen. München: Heyne.
- Albert, Marina Foschi/Hepp, Marianne/Neuland, Eva** (2006): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. IUDICIUM Verlag GmbH München.
- Albert, Marina Foschi/Hepp, Marianne/Neuland, Eva/Dalmas, Martine** (2010): Texte und Stil im Kulturvergleich. IUDICIUM Verlag GmbH München.
- Abert, Rosita Daskal** (1983): The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A Cognitive Approach. In: Laudis/Brislin: Handbook of Intercultural Training; Band 2, New York u. a., S. 186-217.
- Al-Omari, Jehad** (2003): The Arab Way. How to Work More Effectively with Arab Cultures. Oxford: To Books Ltd.
- Allport, Gordon Willard** (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Amin, Abbas** (2003): Ägypten. In: Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 211-224.
- Ammer, Reinhard** (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium verlag GmbH.
- Antoni, Klaus/Scherer, Elisabeth** (Hg.) (2007): Die subtile Sprache der Kultur Interkulturelle Kommunikation im Bereich deutsch-japanischer Firmenkooperationen. Berlin: LIT VERLAG.
- Apeltauer, Ernst** (2002): Interkulturelle Kommunikation. Deutschland - Skandinavien -Großbritannien, Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 1-5.
- Apeltauer, Ernst** (2001): Stereotype als Voraussetzung interkultureller Kommunikation. Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht. Flensburg.
- Apeltauer, E./Polat, T./Tapan, N.** (1997): Selbst- und Fremdbilder türkischer und deutscher Studierender von Deutschen und Türken. In: Schnittpunkte der Kulturen: gesammelte Vorträge des internationalen Symposions 17.-22. September 1996. Istanbul, Türkei.
- Ashmore, R. D./Del Boca, F. K.** (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In: Hamilton D. L. (Ed.), Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 1-35.
- Aske, Stian** (2005): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation Norwegen-Deutschland. Eine Pilotstudie. Bergen, Universitetspublikasjon.
- Aufermann, Jörg/Bohrmann, Hans/Sülzer, Rolf** (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Kommunikation und Information. Band I und II. Frankfurt: Athenäum Verlag.
- Bakr, Salwa u.a.** (2004): Der Westen und die islamische Welt, eine muslimische Position. Ifa Verlag.
- Balke, Stefan** (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Karoi-Verlag, Bielefeld.
- Baranowski, Annette** u.a. (2006): Interkulturelle Kompetenzentwicklung. Berlin.

- Bassewitz, Susanne von** (1990): Stereotypen und Massenmedien. Zum Deutschlandbild in französischen Tageszeitungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Bausinger, Hermann** (1975): "Zur Problematik des Kulturbegriffs". In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1. S.25-29.
- Bausinger, Hermann** (2000): Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? München: C.H. Beck.
- Bausinger, Hermann** (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Ed. Alois Wierlacher et al., Vol.14, München: Iudicum. S. 157-170.
- Bausinger, Hermann** (1987): Märchen, Phantasie und Wirklichkeit. 1. Aufl.. - Frankfurt am Main: dipa-Verl.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke-Verlag.
- Behrendt, Jan Peter** (2007): Das Deutschlandbild als Forschungsgegenstand. In: Reichle, Ingeborg/Siegel, Steffen/Spelten, Achim (Hg.): Verwandte Bilder. Die Fragen der Bildwissenschaft. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Bellmann, Uta** (2009): Orientierungen über die Entstehung europäischer Bilder vom Orient und von Arabien in der Antike. Einflussfaktoren und Stereotype Fortführungen im Mittelalter. Klaus Schwarz Verlag.
- Benz, Wolfgang** (1996): Feindbild und Vorurteil. Beiträge über Ausgrenzung und Verfolgung, München: DTV. 9-19.
- Bergler, Reinhold** (1976): Vorteile- erkennen, verstehen, korrigieren. Köln: Deutscher Instituts-Verlag GmbH.
- Bergius, Rudolf/Werbik, Hans/Winter, Gerhard** (1970): Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. In: psychologische Beiträge, Band 12. S. 241-311.
- Berting, Jan/Villain-Gandossi, Christiane** (1999): Rolle und Bedeutung von nationalen Stereotypen in internationalen Beziehungen: ein interdisziplinärer Ansatz, [w:] Stereotypen und Nationen.
- Berting, Jan/Villain-Gandossi, Christiane** (1995): „The role and significance of national stereotypes in international relations: an interdisciplinary approach.“ In: Teresa Walas (Hrsg.): Stereotypes and Nations. Krakau: International Cultural Centre. S. 13-27.
- Bettelheim, Bruno/Janowitz, Morris** (1964): Social change and prejudice, including dynamics of prejudice. London: Collier-Macmillan.
- Billett, S.** (1996). Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. Learning and instruction, 6 (3), 263-280.
- Bleehen, Brendan** (2015): Intertextualität und Stereotyp in der Reiseliteratur. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Bleyhl, Werner** (1994): "Eile mit Weile oder warum der traditionelle Fremdsprachenunterricht nicht effektiver ist". In FMF Landesverband Baden-Württemberg. Mitteilungsblatt 7. S. 46-52.
- Bleyhl, Werner** (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch/Christ/Krumm. S. 9-20.
- Blume, Edgar** (2013): Wie sehen arabische Länder Deutschland? In: Eckert, das Bulletin | Aus Wissenschaft und Forschung (Braunschweig). S. 45-47
- Bolten, Jürgen** (2001) (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt; Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, Jürgen/Dathe, Marion** (Hrsg.) (1995): Transformation und Integration. Aktuelle Probleme und Perspektiven west-/osteuropäischer Wirtschaftsbeziehungen. Sternenfels-Berlin. In: Osteuropa, 47. Jg., 2, 1997. S. 202.
- Bolten, Jürgen/Ehrhardt, Claus** (Hrsg.) (2003): Interkulturelle Kommunikation: Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Bracht, Elke** (1994): Multikulturell leben lernen: psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handelns. Heidelberg: Asanger.

- Braun, Ina/Scheidgen, Hermann-Josef** (Hg.) (2008): Interkulturalität Wozu?. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Brauns, K./Schubert S.** (2008): Qualitätssicherung von Multiple-Choice-Prüfungen. In: Dany, Sigrid; Szczyrba, Birgit und Johannes Wildt (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: 92-102.
- Bravo, Nicole Fernandez/Behr, Irmtraud/Rozier, Claire** (Hrsg.) (1999): Phraseme und typisierte Rede. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner** (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner** (1999): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunther Narr Verlag. S. 11-30.
- Brehl, Medardus/Platt, Kristin** (Hg.) (2003): Feindschaft. München: Fink.
- Breitenbach, Diether** (1991): Vorwort. In: Thomas, Alexander (Hg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. SSIP Bulletin 61. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Breugnot, Jacqueline** (2000): Fremdsprachen. In: Reich u.a. (Hrsg.).
- Brighan, J.C.** (1971): Ethnic Stereotypes, in: Psychological Bulletin, Band 76, N.1, S.15-38
- Brosius, Hans-Berd/Koschel, Friedrike/Haas, Aleksander** (2009): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brislin, Richard/Yoshida, Tomoko** (1994): Intercultural Communication Training: An Introduction. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Broszinky-Schwabe Edith** (2011): Interkulturelle Kommunikation.; Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag GmbH.
- Bruck, Peter** (1994): Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung. In: Luger und Renger (Hrsg.) Dialog der Kulturen. Wien. S. 343-357.
- Bubenhofer, Noah** (2014): Geokollokationen – Diskurse zu Orten: Visuelle Korpusanalyse. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1/2014: Korpora in der Linguistik – Perspektiven und Positionen zu Daten und Datenerhebung. S. 45-59.
- Burger, Harald** (2005): Mediensprache. Berlin: Walter de Gruyter.
- Burger, Harald** (1990): Sprache der Massenmedien. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Buruma, Ian/Margalit, Avishai** (2005): Okzidentalismus. Der Westen in den Augen seiner Feinde. Carl Hanser Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva** (2003): Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Busch, Dominic** (2003): Der Einfluss situativer Missverständnisse in interkulturellen Kontaktsituationen. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Butterwegge, Christoph** (2002): Globalismus, Neoliberalismus und Rechtstextremismus. In: UTOPIE kreativ, Heft. 15. S.55-67.
- Bußmann, Hadumod** (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bühl, Achim** (2010): Islamfeindlichkeit in Deutschland. Ursprünge, Akteure, Stereotype. VSA Verlag.
- Bühler, Karl** (1999) (1934): Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. Auflage. G. Fischer, Stuttgart [u.a.]. S. 33.
- Büsching, Stefanie** (2010): Ausländer in deutschen Printmedien. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Byram, Michael** (1995): Reflecting on "Intercultural Competence" in Foreign Language Learning. In: Bredella (1995), S. 269-276.
- Byram, Michael** (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

- Casper-Hehne, Hiltraud** (1999): Interkulturelle Kommunikation. Neue Perspektiven und alte Einsichten. In: ZfAL 31. S.77-107.
- Casper-Hehne, Hiltraud/Niteen Gupte** (Hg.) (2010): Kommunikation über Grenzen: Aktuelle Ansätze zur interkulturellen Verständigung. Göttingen: Universitätsverlag.
- Cherbosque, Jorge** (1996): "The Magic Box: Exploring Stereotypes". In: *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Ed. H. Ned Seelye. Yarmouth, ME: Intercultural Press. S. 71–74.
- Cinzia, Sala** (2009): Gegenseitige Vorurteile und Stereotype in Italien und den deutschsprachigen Ländern. GRIN Verlag.
- Clausse, Roger** (1962): *Publikum und Information: Entwurf einer ereignisbezogenen Soziologie des Nachrichtenwesens*. Köln [u.a.]: Westdt. Verl.
- Cromer, Evelyn Baring, Earl of** (1908): *Modern Egypt*, London.
- Crudopf, Wenke** (2000): *Russland-Stereotypen in der deutschen Medienberichterstattung*. Heft 29/2000. Berlin.
- Czyzewski, Marek/Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko/Kastner, Maria** (Hrsg.) (1995): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch: kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdt. Verl.
- Czucka, Eckhard/Neuland, Eva** (2011): *Interkulturelle Kommunikation*. München: iudicium verlag GmbH. S. 32-45.
- Dabrovoľ'skij, Dmitrij/Piirainen, Elisabeth** (1997): *Symbole in Sprache und Kultur Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*. Bochum: Universitätsverlg Dr. N. Brockmeyer. S. 117.
- Dąbrowska, Jarochna** (1999): *Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse : eine textlinguistische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Dadder, Rita** (1987): *Interkulturelle Orientierung: Analyse ausgewählter Interkultureller Trainingsprogramme*, Kap. 2.2: *Der Kultur-Assimilator*, Saarbrücken u. a., S. 74-81.
- Dannheimer, Hermann** (Hg.) (1995): *Vorwort*. In: *Ausstellungskataloge der prähistorischen Staatssammlung*. Bd. 28, München. S. 7.
- Demleitner, Elisabeth** (2009): *Gentlemen und Nazis? Nationale Stereotype in deutschen und britischen Printmedien*. Würzburg: WespA.
- Diehl, Michael/Jonas, Klaus** (1991): *Measures of national stereotypes as predictors of the latencies of inductive Versus deductive stereotypic judgement*. In: *European Journal of Social Psychology*, Band 12. S. 317-330.
- Dodds, Eric Robertson** (1951): *The Greeks and the Irrational*, Berkeley: University of California Press.
- Dorfmueller, Ulrike/Möller, Martina** (Hrsg.) (2010): *Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Dorsch-Jungsberger, Petra** (1995): „Nationenbildforschung und PR. Streuverluste vermeiden“. In: Mahle, Walter A. (Hrsg.): *Deutschland in der internationalen Kommunikation*. Konstanz: UVK-Medien, S. 83-93.
- Doyé, Peter** (1993): *Stereotypen im Fremdsprachenunterricht*. In: Csaba Földes (Hrsg.): *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Wien, Pädagogische Hochschule „Gyula Juhász“. S. 267-276.
- Dröge, Franz** (1967): *Publizistik und Vorurteil*. Münster: Regensberg (=Schriftenreihe für Publizistik – und Kommunikationswissenschaften).
- Dudenredaktion** (Hrsg.) (1998): *Duden, Band 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6. Auflage, Mannheim.
- Ebert, Harald** (1991): *Das Bild vom Anderen; Vorurteile als Störfaktor*. In: Hentschel, Uwe/Ebert, Harald (1991): *Ausländerstudium in interkulturellem Kontext*. Heft 34. Regensburg: Becker-Kuns Verlag. S. 89-108.
- Edelhoff, Christoph** (2009): *Verstehen und Verständigung: Interkulturelles Lernen als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts*. In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale (Hrsg.): *Schnittstelle Interkulturalität*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Ehlich, Konrad** (2005): Sind Bilder Texte? In: Der Deutschunterricht. Heft 4/05. S.51-60.
- Ehrhardt, Claus/Neuand, Eva (Hrsg.)** (2009): Sprachliche Höflichkeit in Interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Peter Lang GmbH; Frankfurt am Main.
- El Hadjaj, Mustapha** (1984): Fünf Geschichten mit Zeichnungen von Yunus Saltuk. Berlin: Schleyer.
- Ellis, Justyna** (2011): Deutschlandbilder polnischer und britischer Deutschlandbesucher und -bewohner. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Elspaß, Stephan** (1998): Phraseologie in der politischen Rede. Olladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Eppelin, Dörte** (2008): "Fremde" in der deutschen Tagespresse. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Eril, Astrid/Gymnich, Marion** (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH.
- Esau, Eugen** (2007): Das postsowjetische Russlandbild in deutschen Printmedien. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Eschenbach, Jutta** (2000): Ola Nordmann im deutschen Blätterwald. Sprachliche Konstituierung nationaler Stereotype und ihre Verwendung in der deutschen Presse – am Beispiel der Kategorie der Norweger. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Europarat** (2011): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fairclough, Norman** (1989): Language and power. London: Longman.
- Feghali, E.** (1997): Arab Cultural Communication Patterns, in: International Journal of Intercultural Relations 21/3. S. 345-378.
- Feilke, Helmuth** (1989): Funktionen verbaler Stereotype für die alltagssprachliche Wissensorganisation, in: C. Knobloch (Hrsg.): Kognition und Kommunikation. Beiträge zur Psychologie der Zeichenverwendung. Münster: Nodus. S. 137-155.
- Feilke, Helmuth** (1994): Common Sense Kompetenz. Frankfurt/M.
- Feilke, Helmuth** (1994): Sprache als soziale Gestalt. Frankfurt/M.
- Fereidooni, Karim (Hrsg.)** (2012): Das interkulturelle Lehrzimmer. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferogh, Leena** (2014): Interkulturelle Medienarbeit mit Critical Incidents. Hamburg: Verlag Dr. Kovač .
- Ferraris, Luigi Vittorio** (1988): Wenn schon, denn schon – aber ohne Hysterie. An meine deutschen Freunde, München.
- Firth, J. R.** (1957): Modes of Meaning. Essays and Studies (The English Association), 1951. In: J. R. Firth (Hrsg.): Papers in Linguistics, 1934-1951. Oxford University Press. London, S. 190-216.
- Fischer, Hans-Diestrich (Hrsg.)** (1982): Auslandskorrespondenten in der Bundesrepublik Deutschland. Status, Aufgaben, Arbeitsprobleme professioneller Presseberichterstatter aus Bonn. Düsseldorf. Droste.
- Fischer, Volkard** (1992a): Wie beurteilen deutsche Studenten Ausländer? Bonn.
- Fischer, Volkard** (1992b): Ausländerstereotype und Gedächtnis. Hamburg.
- Fischer, Lorenz/Günter Wiswede** (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Flanagan, John C.** (1954): The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin. Vol. 51.(4). S. 327.
- Fletcher, Adam** (2015): Make me German!: wie ich einmal loszog, ein perfekter Deutscher zu werden. Berlin: Ullstein.
- Fletcher, Adam** (2013): Wie man Deutscher wird: in 50 einfachen Schritten; eine Anleitung von Apfelsaftschorle bis Tschüss. München: Beck.
- Florack, Ruth** (2000): Nation als Stereotyp. Tübingen: Niemeyer.
- Freise, Josef** (2011): Überwindung von Stereotypen und Feindbildern: Deutsch-palästinensischer Studenaustausch. In: ifa-Edition Kultur und Außenpolitik, Stuttgart. S. 17-23.
- Freitag, Ulrike** (1991): Geschichtsschreibung in Syrien 1920-1990, Hamburg. S. 245
- Flanagan, John C.** (1954): The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin Vol. 51, No. 4. S. 327–355.
- Früh, Werner** (2004) (2007): Inhaltsanalyse. 5.Auflage. Konstanz: UVK.

- Földes, Csaba** (2003): Interkulturelle Linguistik. Universität Veszprém Edition Praesens, Wien.
- Földes, Csaba** (2007): Quo vadis ‚interkulturelle Kommunikation‘? In: Neuphilologische Mitteilungen 108.
- Földes, Csaba** (2007): Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Wien: Praesens Verlag. S. 1-35.
- Földes, Csaba** (Hrsg.) (2011): Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co.KG.
- Galtung, Johan/Ruge, Mari Holmboe** (1970): The structure of foreign news. The presentation of the Congo, Cuba and Cyprus crises in four foreign newspapers. In: Tunstall, Jeremy (Hrsg.): Media sociology. A reader. London: Constable. S. 259-298.
- Ganter, Stephan** (1997): Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung. Mannheim; Arbeitsbereich III / Nr. 22.
- Gardner, R. C.** (1994): Stereotypes as Consensual Beliefs. In: Mark P. Zanna und James M. Olson (Hg.): The Psychology of Prejudice (The Ontario Symposium on Personality and Social Psychology; 7). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 1-31.
- Garleff, Michael** (1995): Stereotypen in der deutschbaltischen Literatur. In: HAHN, 173-189.
- Genscher, Hans-Dietrich** (1981): "Geleitwort". In Fischer, Heinz-Dietrich (Hrsg.) (1982). S. 7-9
- Gehr, Martin** (2014): Metaphern und Redewendungen im politischen Kommentar. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Geistmann, Christian** (2003): Erfolg durch interkulturelle Kompetenz. Nürnberg.
- Genscher, Hans-D.** (1981): "Geleitwort". In: Fischer, Heinz-Dietrich (Hrsg.) (1982). S. 7-9.
- Gibson, Robert** (2002): Intercultural Business Communication. Oxford: Oxford University Press. (Oxford Handbooks for Language Teachers).
- Gilles, M.** (1996): Il tedesco – perche? Analysen zum Deutschlandbild italienischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung von nationalen Stereotypen, Bochum
- Gładysz, Marek** (2003): Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation. Frankfurt am Main u.a.
- Glahn, Richard** (2005): Kommunikation im globalen Geschäftsleben. Angewandte Sprachwissenschaft, Band 14. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Goethe, Johann Wolfgang von** (1819): West-Östlicher Divan. Stuttgart [sic], in der Cottaischen Buchhandlung, 556 S. mit gestochenen Titel.
- Goethe, Johann Wolfgang von** (1999): West-östlicher Divan. Reclam, Frankfurt am Main.
- Goetze, Andreas** (2012): Religion fällt nicht vom Himmel. Darmstadt: WBG.
- Goffman, Erving** (1975): Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität; 140. 1. Aufl.. - Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.
- Göhring, Heinz** (2007): "Interkulturelle Kommunikation" Anregung für Sprach- und Kulturmittler. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Götz, Klaus/Bleher, Nadine** (2003): Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz, Klaus (Hg.): Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training, 5. Aufl., München, S. 11- 58.
- Grau, Maike/Würffel, Nicola** (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage, Tübingen/Basel: Francke, S. 312-314.
- Gruber, Helmut** (1991): Antisemitismus im Mediendiskurs. Die Affäre „Waldheim“ in der Tagespresse. Wiesbaden.
- Grunig, J. E.** (1993): On the Effects of Marketing, Media Relations, and Public Relations: Images, Agendas, and Relationships. In: Armbrrecht, W. u.a. (Hg.): Image und PR. Kann Image Gegenstand einer Public-Relations-Wissenschaft sein? Opladen, S. 263-295.
- Grzek, Peter** (1990): Kulturelle Stereotype und stereotype Texte. In: Natürlichkeit der Sprache und der Kultur: acta colloquii. Bochum: Brockmeyer. S. 300-327.
- Gülich, Elisabeth** (1978): ‚Was sein muß, muß sein.‘ Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung. Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft Nr.7. Bielefeld.

- Habermas, Jürgen** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hahn, Hans Henning** (Hrsg.) (1995): Historische Stereotypenforschung: methodische Überlegungen und empirische Befunde. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg.
- Hahn, Hans Henning** (1995): Stereotypen in der Geschichte und Geschichte im Stereotyp. In: Hahn, Hans Henning (Hrsg.) (1995): Historische Stereotypenforschung: methodische Überlegungen und empirische Befunde. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg.
- Hahn, Hans Henning** (Hg.) (2002): Stereotype, Identität und Geschichte. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hall, Edward T./Hall, Mildred Reed** (1990): Understanding cultural differences. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hall, Edward T.** (1983). The dance of life: The other dimension of time. New York: Doubleday.
- Hall, Edward T.** (1976): Beyond Culture. Garden City, N.Y.: Anchor Pr./Doubleday.
- Hall, Edward T.** (1959): The Silent Language. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hans, Silke** (2010): Assimilation oder Segregation?. Wiesbaden: VS Verlag für sozialwissenschaften.
- Haque, Mazharul** (1995): Elements of Cross-Cultural Communication and the Middle East. In: Kamalipour, Y.R. (Hg.), The U.S. Media and the Middle East. Image and Perception, Westport: Greenwood Press. S. 16-24.
- Harro Gross** (1998): Einführung in die germanistische Linguistik. 3., überarb. und erw. Aufl. neu bearbeitet von Klaus Fischer. iudicium, München. S. 116
- Hauff, Michael Von/Vogt, Ute** (Hg.) (2004): Islamische und westliche Welt. Warum Politik, Wirtschaft und Entwicklungszusammenarbeit ihre Kooperationen neu orientieren müssen. Metropolis Verlag. S.101-116.
- Heinemann, Margot** (1998): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Helberg, Kristin** (2012): Brennpunkt Syrien: Einblick in ein verschlossenes Land. HERDER spektrum.
- Helmolt, Katharina von/Müller, Bernd-Dietrich** (1993): Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In: Müller, Bernd-Dietrich. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, München: Iudicium. S. 509-548.
- Hellpach, Willy** (1954): Der deutsche Charakter. Bonn: Athenäum-Verlag.
- Hentschel, Gerd** (1995): Stereotyp und Prototyp vom linguistischen Standpunkt. In: Hahn, Hans Henning (Hrsg.) (1995): Historische Stereotypenforschung: methodische Überlegungen und empirische Befunde. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg. S. 14-39.
- Hepp, Andreas** (2014): Transkulturelle Kommunikation. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München.
- Hepp, Mariannne** (2005): Textsorten interkulturell. Ein Analysebeispiel aus dem universitären DaF-Unterricht in Italien. In: Der Deutschunterricht Heft 1/05. S. 78-81
- Herbrand, Frank** (2002): Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern: Paul Haupt.
- Herbrand, Frank** (2000): Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft. Bern: Haupt Verlag.
- Heringer, Hans Jürgen** (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: A. Francke
- Heringer, Hans Jürgen** (1988): Lesen Lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Max Niemeyer Verlag Tübingen.
- Heringer, Hans Jürgen** (2004) (2010): Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte. Tübingen & Basel: Francke.
- Heringer, Hans Jürgen** (2012): Interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag CmbH+Co.KG.
- Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie** (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS verlag für Sozialwissenschaften.
- Hiller, Gundula Gwenn** (2010): „Was machen Sie denn da eigentlich?“ - oder FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.)

(2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS verlag für Sozialwissenschaften. S. 35-56.

**Hiller, Gundula Gwenn** (2007): Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Frankfurt am Main: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

**Hinnenkamp, Volker** (1994): Interkulturelle Kommunikation. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft . Band 11, Sonderband). Heidelberg: Julius Groos.

**Hinnenkamp, Volker** (1994): Interkulturelle Kommunikation – strange attractions. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93. S. 46-74

**Hoberg, R.** (1970): Die Lehre von sprachlichen Feld, Düsseldorf

**Hofstätter, P.R.** (1970): Die Lehre vom sprachlichen Feld, Düsseldorf

**Hofstätter, P.R.** 1978 [1967]: Wie Völker einander sehen, in: Karsten, A.: Vorurteil – Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung, Darmstadt, 300-320

**Hofstätter, P.R.** (1973 ): Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart

**Hofstede, Geert/Hofstede, Geert Jan** (2009): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München.

**Hofstede, Geert/Hofstede, Geert Jan** (2005): Cultures and Organizations: Software of the Mind (Rev. 2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

**Hofstätter, Peter R.** (1960): Das Denken in Stereotypen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Hofstätter, Peter R.** (1971): Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Durchges. u. Erw. Neuaufl. Hamburg.

**Hu, Adelheid** (1999): „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit einem umstrittenen Konzept.“ In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10.2. S. 277-303.

**Husemann, Harald** (1993): Doktor Seltsam: Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. S. 385 – 399.

**Husemann, Harald** (1990): Stereotypen in der Landeskunde – Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Band 2.

**Hunke, Sigrid** (1999): Allah ist ganz anders: Enthüllung von 1001 Vorurteilen über die Araber. München: SKD.

**Hunke, Sigrid** (1976): Kamele auf dem Kaisermantel: deutsch-arabische Begegnungen seit Karl dem Großen. 2. Aufl.. - Stuttgart: Dt. Verl.-Anst..

**Hunke, Sigrid** (1960): Allahs Sonne über dem Abendland: unser arabisches Erbe. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

**Imam, Radwa Moustafa Mohy Eldin** (2013): Stereotypen in der deutschsprachigen und arabischen Literatur am Anfang des 21. Jahrhunderts. Kairo.

**Imhasly, Bernard/Marfurt, Bernhard/Portmann, Paul** (1979): Konzepte der Linguistik. Eine Einführung. Athenaiion, Wiesbaden. S. 194-196.

**Jahn, Judith** (2006): Kulturstandards im deutsch-französischen Management. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

**Jammal, Elias/Schwegler, Ulrike** (2007): Interkulturelle Kompetenz im Umgang mit arabischen Geschäftspartnern; ein Trainingsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag.

**Jonach, Ingrid** (Hrsg) (1998): Interkulturelle Kommunikation. München: E. Reinhardt.

**Kalliokoski, Jyrki** (1996): Metaphern in Politischen Diskurs. Beispiele aus einem politischen Skandal aus dem Finnland der 80er Jahre. In: Folia Scandinavica Vol.3 Poznan. S. 201-211.

**Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia** (2003): Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode. In: Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit (S. 19-23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kammhuber, Stefan** (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS verlag für Sozialwissenschaften. S. 57-72.
- Karim, H. Karim** (1997): The Historical Relisience of Primary Stereotypes: Core Images of the Muslim Other. In: Riggins, S.H. (Hg.), The Language and Politics of Exclusion. Others in Discourse, Thousand Oaks: Sage.
- Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S. 9-20.
- Katz, Daniel; Braly, Kenneth W.** (1933): Racial Prejudice and racial stereotypes. Aus: Journal of abnormal and social psychology (Albany) 30. S. 175-193.
- Katz, D.; Braly, K.W.** 1978 [1933]: Rassistische Vorurteile und Rassenstereotype, in: Karsten, A. (Hrsg): Vorurteil – Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung, Darmstadt, 35-59
- Katzer, Anette** (2008): Araber in Deuschen Augen. Das Araberbild der Deutschen vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Ferdinand Schöningh Verlag.
- Keller, Gottfried** (1969): Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturkundlichen Unterricht – dargestellt an einer Strukturanalyse von Schülerurteilen. In: Die Neueren Sprachen 68. S. 175 – 186.
- Kiehling, Hartmut** (2009): Arabien-Knigge. München: Oldenbourg.
- Kim, You-Ri** (2005): Bitten – Ablehnungen in deutscher und koreanischer Unternehmenskommunikation. Mit einem interkulturellen Trainingskurs. Tostedt: Attikon Verlag.
- Klinchang, Parilak** (2009): Kultur- und Kommunikationsanalyse zwischen Deutschen und Thailändern. Probleme und Entwicklungspotenziale der interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten als Lehr-Lernziel für Deutschunterricht. Frankfurt an der Oder.
- Klineberg, Otto** (1966): Die menschliche Dimension in den internationalen Beziehungen. Stuttgart: Huber.
- Klineberg, Otto** (1951): The Scientific Study of National Stereotypes. In: UNESCO: International Social Science Bulletin 2: National Stereotypes and International Understanding. S. 505-515.
- Klug, Petra** (2010): Feindbild Islam. Der Diskurs über Muslime in Bundestagdebatten vor und nach 11. September. Tectum Verlag.
- Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie** (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1. S. 62-93.
- Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karlfried** (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einfuehrung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung.
- Knapp-Potthoff, Annelie** (Hrsg.) (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium Verlag GmbH. S. 181-203
- Kochanowska-Nieborak, Anna** (2013): Zur Relation von Versöhnung, Stereotypen, Geschichtspolitik und Erinnerungskultur am Beispiel der gegenwärtigen deutsch-polnischen Beziehungen. In: Identität nach dem Konflikt. Zur Rolle von Erinnerung und Stereotypen im Versöhnungsprozessen. UB Heidelberg. S. 95-115.
- Kohl, Katrin** (2007): Metapher. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Konderding, Klaus-Peter** (2001): Sprache im Alltag und kognitive Linguistik: Stereotype und schematisiertes Wissen. In: Lehr, Andrea [Hrsg.] / Wiegand, Herbert Ernst (2001): Sprache im Alltag: Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik ; Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin [u.a.]: de Gruyter. S.151-172.
- Koch-Hillebrecht, M.**(1977): Das Deutschlandbild – Gegenwart, Geschichte, Psychologie, München
- Konecny, Christine** (2010): Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele. Munchen.
- Koschwitz, Hansjürgen** (1986): Stereotype und Vorurteil in der internationalen Massenkommunikation. In: Mahla, Walter A. (Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess. S. 95-99.

- Kosowski, Christiane** (2010): Methodenkurzdarstellung: Kulturassimilator. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS verlag für Sozialwissenschaften. S. 368-369.
- Konrad, Jochen** (2006): Stereotype in Dynamik. Zur kulturwissenschaftlichen Verortung eines theoretischen Konzepts. Tönning u.a.: Der andere Verlag.
- Kosowski, Christiane** (2010): Methodenkurzdarstellung: Kulturassimilator. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie: Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen (2010). VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 368-370.
- Kosta, Peter** (2009): Prototypensemantik und Stereotypen. In: Semantik der slavischen Sprachen. S. 828-847.
- Krueger, J.** (1996): Probabilistic National Stereotypes, in: European Journal of Social psychology, Band 26, 961-980.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1993): Bilder im Kopf – Interkulturelles Lernen und Landeskunde, in: Fremdsprache Deutsch, Band 6.
- Kramer, Jürgen** (1993): Zur Arbeit der Sektion 5: Fremdsprachenunterricht mit (oder ohne) Stereotype. In: Timm, Johannes – Peter und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung, Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 1, Bochum: Brockmeyer. S. 369-371.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1994b): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 116-127.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen u.a.: Francke. S. 156-161.
- Krämer, Gudrun** (2005a): Geschichte des Islam. Bundeszentrale für Politische Bildung. München: Verlag C. H. Beck.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1988): Zur Einführung. Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois (Hg.) (1988): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14. München: iudicium: 121-126. Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf – Interkulturelles Lernen und Landeskunde, in: Fremdsprache Deutsch, Band 6 (1993). S. 16-19.
- Karasholi, Adel** (1999): Umarmung der Meridiane. Gedichte. Mitteldeutscher Verlag.
- Khattab, Aleya** (1989): Das Bild der Franken in der arabischen Literatur des Mittelalters. Ein Beitrag zum Dialog über die Kreuzzüge. Kümmerle Verlag.
- Klug, Petra** (2010): Feindbild Islam. Der Diskurs über Muslime in Bundestagdebatten vor und nach dem 11. September. Tectum Verlag.
- Kumbier, Dagmar / Schulz von Thun, Friedemann** (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid** (2005): Publizistik. Ein Studienhandbuch. Stuttgart: UTB.
- Kuntz, Eva S.** (1997): Konstanz und Wandel von Stereotypen. Deutschlandbilder in der italienischen Presse nach dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Kurz, Josef** (2010): Kommentare. In: Kurz et al. (2010a), a.a.O., S. 241-264.
- Küster, Reiner** (1978): Militärmetaphorik im Zeitungskommentar. Darstellung und Dokumentation an Leitartikeln der Tageszeitungen „Die Welt“ und „Süddeutsche Zeitung“. Göppingen.
- Kühlmann, Torsten/Müller-Jacquier, Bernd** (Hrsg.) (2007): Deutsche in der Fremde: Assimilation-Abgrenzung-Integration. St.Ingbert: Röhrig Universitätsverlag GmbH.
- Ladmiral, Jean-René/Lipiansky, Edmond Marc** (1989) (2000): Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag GmbH.

- Lamelas, Montesrrat Bascoy** (2007): Freundin, Meisterin, Dichterin. Bettina von Arnim und die Konstruktion des Günderrode-Mythos in ihrem Roman „Die Günerode“ (1840). Santiago de Compostela Verlag.
- Lakoff, George/Johnson, Mark** (1980): Metaphors we live by. University of Chicago Press: Chicago.
- Lakoff, George/Turner, Mark** (1986): More than cool reason. A field to poetic metaphor. University of Chicago Press: Chicago.
- La Roche, Walter** (1992) (2013): Einführung in den praktischen Journalismus. München.
- La Roche, Walther von** (2008): Einführung in den praktischen Journalismus, 18. Aufl. Berlin
- Layes, Gabriel** (2005): Kulturdimensionen. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl (Hg.) (2005): Handbuch Interkulturelle Kommunikation. Göttingen.
- Lehr, Andrea [Hrsg.]/ Wiegand, Herbert Ernst** (2001): Sprache im Alltag: Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik . Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Lehr, Andrea** (1996): Kollokationen und maschinenlesbare Korpora. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Levine, Robert** (2009): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München: Piper. 15. Auflage.
- Lewin, Kurt/Weiss Lewin, Gertrud/Horkheimer, Max/Allport, Gordon W.** (1968): Die Lösung sozialer Konflikte : ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. 3. Aufl. - Bad Nauheim: Christian.
- Lewis, Richard Donald** (2005): Finland, cultural lone wolf. Yarmouth, ME: Intercultural Press. S.70-89.
- Lewis, Richard Donald** (1999): When cultures collide: Managing successfully across cultures. (Revised edition.) London: Nicholas Brealey.
- Lewis, Bernhard** (1993): Die Araber. Aufstieg und Niedergang eines Weltreiches. Europa Verlag.
- Leyens, Jacques-Philippe/Vincent Yzerbyt/Georges Schadrion** (1994): Stereotypes and Social Cognition. London et al.: Sage.
- Lilli, Waldemar** (1982): Grundlagen der Stereotypisierung. Göttingen: Hogrefe.
- Linssen, Ruth** (2003): Gewalt im Jugendalter – Stereotypen in den Medien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (23) H.2. S. 147-164.
- Linville, P.W.; Salovey, P.; Fischer, G.W.** (1986): Stereotyping and Perceived Distributions, in: Gaertner, S.L.; Dovidio, J.F. (Hrsg.): Prejudice, Discrimination and Racism, Orlando, S. 164-208
- Lippmann, Walter** (1990): Die öffentliche Meinung. Reprint des Publizistik-Klassikers. Bochum: Brockmeyer.
- Lippmann, Walter** (1964): Die öffentliche Meinung. München: Rütten & Loening.
- Lippmann, Walter** (1922) (1949 ): Public Opinion. New York: Macmillan.
- Litters, Ulrike** (1995): Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive: Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen: Narr.
- Loenhoff, Jens** (2009): Kommunikation und Verstehen im interkulturellen Kontext; Verständnisse und Vorverständnisse. In: Boike Rehbein/Gernot Saalman (Hg.): Verstehen. S.151- 169.
- Loew, Roswitha/Pfeifer, Anke** (2001a): Wie wir die Fremden sehen. Russen-, Rumänen- und Polenbilder im aktuellen deutschen Pressediskurs. Hamburg: Dr. Kovač .
- Loew, Roswitha/Pfeifer, Anke** (2001b): Zur Bestätigung und „Entkräftung“ von Stereotypen in deutschen Presstexten über Russen und Polen. In: Rösch, Olga (Hrsg.): Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation. Berlin: Verlag News and Media. S. 243-258.
- Loew, Roswitha/Pfeifer, Anke** (1999): Vom Berliner „Flohmarktidyll“ zum „Labyrinth aus Bretterbuden“. Polenbilder im deutschen Pressediskurs. Hamburg: Dr. Kovač .
- Löschmann, Martin** (2001): Was tun gegen Stereotype? In: Wazel, Gerhard (ed.): Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt (M.), S. 147-202.
- Löschmann, Martin** (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin/Stroinska, Magda (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main: Lang. S. 7-34.
- Luchtenberg, Sigrid** (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz; Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 9-12.

- Luckmann, Thomas** (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, F. u.a. (Hrsg.). Kultur und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 191-211.
- Lustig, Myron W./Koester, Jolene** (2003). Intercultural competence: interpersonal communication across cultures (4th ed.). München: Allyn and Bacon.
- Lüger, Heinz-Helmut** (2005): Optimierungsverfahren in Presstexten. Aspekte einer kontrastiven Analyse (deutsch – französisch). In: Presstextsorten im Vergleich. Holdesheim (u.a.). S. 1-34.
- Lüger, Heinz-Helmut** (1996): Phraseologie, Intertextualität und fremdverstehen. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B./Siegrist, Christoph/Würffel, Stefan Bodo (Hg.) (1996): Fremdverstehen in Sprache, literatur und Medien. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 57-76.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen** (2011): Interkulturelle Kommunikation im Kontext der Globalisierung. In: Czucka, Eckhard/ Neuland, Eva (2011): Interkulturelle Kommunikation. München: iudicium verlag GmbH. S. 32-45.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen** (2005) (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Kulturtransfer – Fremdwahrnehmung. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler-Verlag. S. 11-21.
- Lütterfeld, Johanna** (2008): Das Konzept der Sicherheit als Mittel und Zweck der Konstruktion öffentlicher Meinung. Die Bushdoktrin und der Irakkrieg in den USA. Diplomica Verlag.
- Machl, Sylvia** (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 60-73.
- Majala, Minna** (2008): „Zwischen den Welten. Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
- Maletzke, Gerhard** (1976): Ziele und Wirkungen der Massenkommunikation. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Maletzke, Gerhard** (1981): Medienwirkungsforschung: Grundlagen, Möglichkeiten, Grenzen. Tübingen: Niemeyer.
- Markowsky, Richard/Thomas, Alexander** (1995): Studienhalber in Deutschland; interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger.
- Maletzke, Gerhard** (1996): Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdt. Verl.
- Manning, Christopher D/Schütze, Hinrich** (2002): Foundations of Statistical Natural Language Processing. 5. Aufl. Cambridge, Massachusetts.
- Manz, Wolfgang** (1968): Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Meisenheim am Glan (Kölner Beiträge zur Sozialforschung und angewandten Soziologie Bd.8).
- Marzolph, Ulrich** (1992): Arabia Ridens: Die humoristische Kurzprosa der frühen adab-Literatur im internationalen traditionsgeflecht, Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Mast, Claudia** (Hrsg.)(2008): ABC des Journalismus. 11. Aufl. UVK Verlagsgesellschaft.
- Mast, Claudia** (1994): Meinung. In: dies. (1994): ABC des Journalismus. Ein leitfaden für die redaktionsarbeit. 7., völlig neue Ausgabe. Konstanz, S. 188-191.
- McCaffery, James A.** (1995): The Role Play: A Powerful but Difficult Training Tool. In: Flower, Sandra M, Mumford, Monika G (Hrsg.): Intercultural Sourcebook: Cross Cultural Training Methods. Vol. 1. USA: Nicholas Brealey Publishing. S. 17-25.
- McCauley, Clark/Stitt, Christopher L. / Segal, Mary** (1980): Stereotyping: From Prejudice to Prediction, Psychological Bulletin 87. S. 195-208.
- Meißner, Betina/Ruhrmann, Georg** (2000): Das Ausländerbild in den Thüringer Tageszeitungen 1995-1999. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. Erfurt: Der Ausländerbeauftragte der Thüringer Landesregierung.
- Melikian, Anahid** (1977): Byron and the East. Beirut: American Univ. of Beirut.
- Merkens, Hans/Demorgen, Jacques/Gebauer, Gunter** (2004): Kulturelle Barrieren im Kopf. Bilanz und Perspektiven des interkulturellen Mangement. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Merten, Klaus** (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag. S.15

- Merten, Klaus** (1977): Nachrichtenrezeption als komplexe Kommunikationsprozeß. In: Publizistik 22. S. 451-462.
- Merten, Klaus** (1987): Das Bild der Ausländer in der deutschen Presse. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Ausländer und Massenmedien Bestandsaufnahme und Perspektiven: Vorträge und Materialien einer internationalen Fachtagung vom 2. bis 4. Dezember 1986. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 253. Bonn: BpB. S. 69-78.
- Merten, Klaus** (1986): Das Bild der Ausländer in der deutschen Presse. Ergebnisse einer systematischen Inhaltsanalyse. Frankfurt am Main: Dağyeli Verlag.
- Meyer, Silke** (2012): Warum die Lederhosen anbleiben. Interkulturalität und Stereotype. In: Roth, Klaus: Interkulturalität und Alltag. Münster: Waxmann Verlag. S. 71-90.
- Meyer, Silke/Sprenger, Guido** (2011): Der Blick der Kultur- und Sozialanthropologie. Sehen als Körpertechnik zwischen Wahrnehmung und Deutung. In Silke Meyer / Armin Owzar (Hg.), Disziplinen der Anthropologie, Münster. S. 203–227.
- Meyer, Silke** (2003): Die Ikonographie der Nation: Nationalstereotype in der englischen Druckgraphik des 18. Jahrhunderts. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Min, Hyang-Ki** (2000): Stereotype und Landeskundevertretung. In: Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF. Heft 6. S. 63-80.
- Moneta, Elisabetta M.** (2000): Deutsche und Italiener. Der Einfluß von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana** (Hrsg.) (2014): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Moritsch, Andreas** (Hrsg.) (2002): Den Anderen im Blick: Stereotype im ehemaligen Jugoslawien. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Mothes, Ulla** (2007): Kreatives Schreiben. Wissen kompakt für Autoren. Frankfurt.
- Mróz, Krzysztof** (2008): Das Polenbild in den deutschen Medien. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Müller, Andrea/Thomas, Alexander** (1991): Interkulturelles Orientierungstraining für die USA: Übungsmaterial zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten, Saarbrücken u. a., S. 7-13.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1996): Interkulturelle Kommunikation. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.) (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 94-96.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1995): Interkulturelle Didaktik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.) (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 96-100.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1992): Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Krause, Burkhardt/Scheck, Ulrich/O'Neill, Patrick (Hrsg.): Präludien. kanadisch-deutsche Dialoge. München: Iudicium. S. 133-156.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1983): Begriffe und Bilder, Bedeutungscollagen zur Landeskunde. In: Zielsprache Deutsch 2, 5-15.
- Müller, Cornelia** (1998): Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich. Berlin: Berlin-Verlag
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich** (1991): Kulturstandards in der Fremdsprache. In: Thomas, Alexander (Hg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. SSIP Bulletin 61. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Müller-Jacquier, Bernd** (2008): Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen. In: Der Deutschunterricht Heft 5/08. S. 21-36.
- Müller-Jacquier, Bernd** (2000): Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, J. (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. Leipzig: Popp. S. 20-49.

- Müller-Jacquier, Bernd** (1999): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Universität Koblenz-Landau.
- Müller, Jochen** (2004): Von Kampfmaschinen und Ballkünstlern: Fremdwahrnehmung und Sportberichterstattung im deutsch-französischen Kontext; eine Presse- und Fernsehanalyse. St. Ingbert: Röhrig.
- Müller, Kathrin** (2005): Dänemarks Selbst- und Fremdbild im Kontext der europäischen Integration. Eine Medieninhaltsanalyse. Dissertation, Universität Kiel.
- Nafroth, Katja** (2002): Zur Konstruktion von Nationenbildern in der Auslandsberichterstattung. Das Japanbild der deutschen Medien im Wandel. Münster: Lit Verlag.
- Najjar, O.A.** (2000): Can the Image Be Saved? Arab-Americans and the Media, in: Hafez, K. (Hg): Islam and the West in the Mass Media. Fragmented Images in a Globalizing World, Cresskill, N.J.: Hampton press.
- Nazarkiewicz, Kirsten** (1999): Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.). Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 352-380.
- Nazarkiewicz, Kirsten** (2002): Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. In: CultureScan. Jahrgang 2, Nr. 4. Dezember 2002, S. 1-21.
- Neuland, Eva/Bleckwenn, Helga** (Hg.) (1991): Stil- Stilistik – Stilisierung : linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung. Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main. S. 1-10.
- Neuland, Eva/Volmert, Johannes** (2003): Editorial: Sprache und Politik. Linguistische und didaktische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht. Heft 2/03. S. 2-9.
- Neuland, Eva** (2003): Die Rolle der Linguistik im Rahmen der Professionalisierung der Lehrerausbildung. In: Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute. Göttingen.
- Neuland, Eva** (2004): Politik für die deutsche Sprache? Aufgaben für Forschung, Lehre, Unterricht. In: Dietmar Goltschnigg und Anton Schwob: Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. S. 51-65.
- Neuland, Eva** (2006): Lernziel Sprachkritik. In: Der Deutschunterricht. Heft 5/06. S. 2-5.
- Neuland, Eva** (2008): Zu einigen aktuellen Problemen und Perspektiven der Didaktik der deutschen Sprache. In: John Ole Askedal/ Burkhard Issel/Otto Erlend Nordgreen (Hrsg.): Deutsch in Norwegen. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main. S. 81-104.
- Neuland, Eva** (2010): Sprachliche Höflichkeit. Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik. S. 9-23.
- Neuland, Eva** (2012): DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik; Probleme – Positionen – Perspektiven. In Birk, Andrea/Bufagni, Claudia (Hrsg.): Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext, Münster. S. 13-29.
- Neuland, Eva** (2012): Sprachdidaktik: Positionen und Perspektiven zwischen Kulturalität und Transkulturalität. In: Transkulturalität – Identitäten in neuem Licht: Asiatische Germanistentagung. München. S. 37-53.
- Neuland, Eva** (2012): Sprache der Generationen. Thema Deutsch Band 12. Duden, Mannheim.
- Neuland, Eva** (2013): Interkulturalität – immer noch eine Herausforderung für Linguistik und Deutsch als Fremdsprache . In Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten. S.161-177.
- Neuland, Eva/Peschel, Corinna** (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. J.B.Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.
- Nicklas, Hans** (1998): Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Colin, Lucette/Müller, Burkhard (Hrsg.): Europäische Nachbarn – vertraut und fremd: Pädagogik interkultureller Begegnungen, Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 39-45.
- Nicklas/Müller/Kordes** (Hrsg.) (2006): Interkulturell denken und handeln. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nitko, A. J.** (1983): Educational tests and measurement: An introduction. New York

**Nitz, Pia** (2008): Stereotype, Images und Nationenbilder in der Auslandberichterstattung. In: Hahn, Oliver/Lönnendonker, Julia/Schröder, Roland: Deutsche Auslandskorrespondenten. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 64-79.

**Nobes, A. Y./Sciara, D.T.** (2000): Cultural Determinants in the Treatment of Arab Americans, in: American Journal of Orthopsychiatry 70/2. S. 182-191.

**Nydell, Margaret K.** (2002) (2006): Understanding Arabs: A Guide for Westerners, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

**Oksaar, Els** (1983): Language acquisition in the early years : an introduction to paedolinguistics. London: Batsford Academic and Educational [u.a].

**Oksaar, Els** (Hrsg.) (1984): Spracherwerb, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

**Oksaar, Els/Narr, Brigitte** (Hrsg.)/**Wittje, Hartwig** (Hrsg.) (1986): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit : Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.

**O'Reilly, C./Arnold, M.** (2005): Interkulturelles Training in Deutschland. theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturliste. Frankfurt/M.: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

**O'Sullivan, Emer** (1989): Das ästhetische Potential nationaler Stereotype in literarischen Texten. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

**Pätzold, Margita** (2002): Die Kategorie Vorurteil als Lernpotential. In: Hartung, Wolfdieter/Shehata, Alissa (Hgg.) (2002): Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät 7. Berlin: Trafo Verlag. S. 195-204.

**Peabody, D.** (1985): National Characteristics, Cambridge.

**Petermann, F.** (Hrsg.) (1988): Vorurteile und Einstellungen – sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung, Köln

**Pieklarz, Magdalena** (2008): "Zur Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik – ein geschichtlicher Überblick über Forschungsansätze und Darstellung eines Forschungsprojekts". In: Christoph Chlosta/Gabriele Leder/Barbara Krischer (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen.

**Pelinka, Anton** (Hrsg.) (2011): Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung. Göttingen: De Gruyter.

**Polenz, Peter von** (1985): Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin/New York: de Gruyter.

**Potthoff, Matthias** (2012): Medien-Frames und ihre Entstehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Pöttker, Horst** (2010): Ethnische und politische Aspekte des journalistischen Sprachgebrauchs. In: Kurz et al. (2010a), a.a.O. S. 335-350.

**Predelli, Ulrich** (1995): Wie fremd sind uns Fremde? Berlin: VISTAS Verlag GmbH.

**Prakke, Henk** (1968): Kommunikation der Gesellschaft : Einführung in die funktionale Publizistik . Münster: Regensburg.

**Preisinger, Irene** (1998). Faszination unter Vorbehalt. Stereotype über Frankreich und die Franzosen in der deutschen Presse. Diplomarbeit, Katholische Universität Eichstätt.

**Prinz, Gerhard** (1970). "Heterostereotype Systeme durch Massenkommunikation". In: Publizistik 15. S. 195-211.

**Pruys, Karl Hugo** (1994): "Im Vorfeld wird zurückgeschlossen..." Wie Politiker und Medien die deutsche Sprache verunzieren. Berlin.

**Pryor, Burt/Butler, Jeff/Boehringer, Kristin** (2005): Communication apprehension and cultural context: A comparison of communication apprehension in Japanese and American students. North American Journal of Psychology, 7(2). S. 247-252.

**Pümpel-Mader, Maria** (2003): Stereotype in der Presse. In: Neue Sprachmoral?: Medien, Politik, Schula. Wien: Edition Praesens. S. 93-110.

- Pümpel-Mader, Maria** (2010): Personenstereotype. Eine linguistische Untersuchung zu Form und Funktion von Stereotypen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pürer, Heinz** (2003): Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Pütz, Wolfgang** (1993): Das Italienbild in der deutschen Presse. Eine Untersuchung ausgewählter Tageszeitungen. München: Ölschläger GmbH.
- Quandt, Siegfried** (1989): „Zur Wahrnehmung der Deutschen im Ausland. Images als Produkt und Faktor der Geschichte“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Völker und Nationen im Spiegel der Medien. Bonn. S. 36-42.
- Quasthoff, Uta** (1973): Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag GmbH.
- Quasthoff, Uta** (1981): Sprachliche Bedeutung, soziale Bedeutung und soziales Handeln: Stereotype aus interkultureller Sicht. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Konfrontative Semantik. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 75-93.
- Quasthoff, Uta** (1989): Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In: Matusche, Petra. (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. München: Goethe Institut. S. 37-62.
- Quasthoff, Uta** (1998): Stereotype in Alltagsargumentationen: Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung. In: Heinemann, Mrgot (Hrsg.): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt/M. u.a. (Lang). S. 47-72.
- Ramge, Hans** (1996): Vom Verlust des Futurs in Zeitungskommentaren. In: Karin Böke, Jung & in: Böke, Karin/Jung, Matthias/Wengeler, M. (Hrsg.). S. 330-344.
- Ramsauer, Corina** (2007): Interkulturelle Konflikte. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rechmann, Annika** (2008): Kriegsverächter und Kriegsverfechter. Berichterstattung über den Irakkrieg in deutschen und amerikanischen Qualitätszeitungen. Deutscher Universitätsverlag.
- Reder, Anna** (2006a): "Zum Transferverhalten ungarischer DaF-Lerner in Strukturabhängigkeit von Kollokationen". In: Karnowski, Pawel/Szigeti, Imre (eds.): Sprache und Sprachverarbeitung. Language and Language-Processing. Frankfurt a. M. etc., Lang: 337–379.
- Reimer-Conrads, Thomas/Thomas, Alexander** (2009): Beruflich in den arabischen Golfstaaten. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reiners, Ludwig** (1959): Stilfibel. Der sichere Weg zum guten Deutsch. München.
- Reisch, Bernard** (1991): Kulturstandards lernen und vermitteln. In: Thomas, Alexander (Hg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. SSIP Bulletin 61. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach. S. 70-101.
- Reiß, Sonja** (1997): Stereotypen und Fremdsprachendidaktik. Hamburg: Verlag Dr. Kovač .
- Ritsert, Jürgen** (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Richter, Carola/Gebauer, Sebastian** (2010): Die China-Berichterstattung in den deutschen Medien. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Roche, Jörg** (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Roche, Jörg** (2005): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. UTB 2691. Tübingen: A. Francke.
- Roche, Jörg/Roussy-Parent, Melody** (2006), Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.), Fremdsprachen lehren und lernen 35. S. 228-250.
- Roth, Klaus** (1999): „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Suppan, Arnold (Hrsg.): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Roth, Klaus** (2012): Interkulturalität und Alltag. Waxmann Verlag: Münster. S. 13-30.
- Roth, Marita** (2005): Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost und Westberliner Sprechern 1993-1996. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 91-109.
- Rösch, O.** (1998): Mit Stereotypen leben? Wie Deutsche und Russen sich heute sehen. In: Rösch, O. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in Geschäftsbeziehungen zwischen Russen und Deutschen. Berlin: News and Media . S. 53-63
- Rösler, Dietmar** (1998): Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. Ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Gunter Narr.
- Rupp, Gerhard** (2014): Deutschunterricht lehren weltweit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rust, Holger** (1984): Politischer Journalismus. Landtagswahlkämpfe in regionalen Tageszeitungen. Tübingen.
- Ruß-Mohl, Stephan** (2003): Journalismus. Das Hand- und Lehrbuch. Frankfurt a.M.
- Rüb, Katja/Wilz, Jürgen** (2004): Weltpolitik durch Präemption. Der 11. September und die Bush-Doktrin. In: Hauf, Michael Von & Vogt, Ute (Hg.): Islamische und westliche Welt. Warum Politik, Wirtschaft und Entwicklungszusammenarbeit ihre Kooperation neu orientieren müssen. Metropolis Verlag. S.15-40.
- Ruhrmann, Georg/Kollmer, Jochem** (1987): Ausländerberichterstattung in der Kommune. Inhaltsanalyse Bielefelder Tageszeitungen unter Berücksichtigung „ausländerfeindlicher“ Alltagstheorien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ruß-Mohl, Stephan** (2003): Journalismus: das Hand- und Lehrbuch; mit Karikaturen. 1. Aufl. - Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch im F.A.Z.-Inst.
- Sager, Sven Frederik** (2004): Kommunikationsanalyse und Verhaltensforschung Grundlagen einer Gesprächsethologie. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. S. 143-144.
- Said, Edward W.** (1979): Orientalism. New York: Vintage Books.
- Said, Edward** (1993): Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Fischer Verlag.
- Said, Edward W.** (2009): Orientalismus. Fischer Verlag.
- Salden, Claudia** (2010): Rumänien und seine Stereotype in der Presse. Hamburg: Verlag Dr. Kovač .
- Scarborough, Jack** (1998): The Origins of Cultural Differences and Their Impact on Management, Westport: Quorum Books. S. 97-122.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C.** (1994). Computer support for knowledge building communities. Journal of the Learning Sciences, 3 (3), 265-283.
- Schaff, Adam** (1980): Stereotypen und das menschliche Handeln. Wien.
- Schami, Rafik** (1987): Eine Hand voller Sterne : Roman Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Schami, Rafik** (2006): Damaskus im Herzen und Deutschland im Blick. München [u.a.]: Hanser.
- Schami, Rafik** (2006) Der Kameltreiber von Heidelberg : Geschichten für Kinder jeden Alters. München [u.a.]: Hanser.
- Schami, Rafik** (2016): Märchen aus Malula. München: dtv.
- Schank, Gerd/Schoenthal, Gisela** (1976): Zur Analyse von Prämissen in der Alltagssprache. Hinweise für erfolgreiches Streiten. In: DU 4/1976. S. 12-21.
- Schäfer, Bernd/Bernd Six** (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- Schäfer, B.** (1988): Entwicklungslinien der Stereotypen- und Vorurteile und Einstellungen – Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung, Köln, 11-65
- Schäfer, Bernd** (1973): Die Messung der "Beurteilung von Völkern" mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials, In: Archiv für Psychologie, Band 125/126. S. 29-38.
- Scheidgen, Hermann-Josef/Braun, Ina** (2008): Interkulturalität Wozu?. Verlag Traugott Bautz.

- Schlicht, Alfred** (2008): Die Araber und Europa: 2000 Jahre gemeinsamer Geschichte. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schlichter, Natalia** (2007): Sichtwechsel neu - Analyse eines Lehrwerkes im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. München: GRIN Verlag GmbH.
- Schmitt-Beck, Ruediger** (1990): Über die Bedeutung der Massenmedien für soziale Bewegungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (42,4). S. 642-662.
- Schneider Edgar W.** (1988): Variabilität, Polysemie und Unscharfe der Wortbedeutung. Band 1. Theoretische und methodische Grundlagen.
- Schneider, Wolf** (1984): Deutsch für Profis. Handbuch der Journalistensprache – wie sie ist und wie sie sein könnte. 6. Auflage, Hamburg.
- Schneider, Wolf** (1992): Deutsch für Profis. 11. Auflage. Hamburg: Gruner.
- Schneider, Wolf/Raue, Paul-Josef** (2006): Das neue Handbuch des Journalismus. 2. überarb. Aufl. Reinbek.
- Schorb, Bernd/Mohn, Erich/Theunert, Helga** (1998): Sozialisation durch Massenmedien. In Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S. 493-508.
- Schroll-Machl, Sylvia** (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation. Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 9-16.
- Schroll-Machl, Sylvia** (2003): Doing Business with Germans. Their Perception, Our Perception. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schroll-Machl, Sylvia** (2002): Die Deutschen - wir Deutsche: Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben ; mit einer Tabelle. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schönbach, Peter** (1970): Sprache und Attitüden. Bern.
- Schulz, Winfried** (1976): Die Konstruktion von Realität in den Massenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung. Freiburg/München: Karl Alber.
- Schumann, Adelheid** (Hg.) (2012): Interkulturelle Kommunikation an der Hochschule. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schweinitz, Jörg** (2006). Film und Stereotyp. Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie. Berlin: Akademie Verlag.
- Schwiesau, Dietz/Ohler, Josef** (2016): Nachrichten- klassisch und multimedial: Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seel, Ramona** (2007): Arabisch-Islamische Identität. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Seelye, H. Ned** (1996): Experiential Activities for Intercultural Learning. Yarmouth, ME: Intercultural Press. S. 71–74.
- Sen, Faruk** (2004): Stärkerung der Intergration von Muslimen in Deutschland. In: Hauf, Michael Von & Vogt, Ute (Hg.): Islamische und westliche Welt. Warum Politik, Wirtschaft und Entwicklungszusammenarbeit ihre Kooperation neu orientieren müssen. Metropolis Verlag. S. 101-116.
- Shkonda, Anna** (2007): Dimensionen interkultureller Verständigung. GRIN Verlag.
- Siewert, Klaus** (2004 ): Vor dem Karren der Ideologie: DDR-Deutsch und Deutsch in der DDR. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Silbermann, Alphons** (1977): "Massenkommunikation". In: König, Rene (Hrsg.). S. 146-240.
- Sisk, Dorothy A.**(1995): Simulation Games as Training Tools. In: Flower, Sandra M, Mumford, Monika G (Hrsg.): Intercultural Sourcebook: Cross Cultural Training Methods. Vol. 1. USA: Nicholas Brealey Publishing. S. 81-91.
- Six, Bernd** (1987): Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In: Blaicher, Günther (Hrsg.): Erstarres Denken. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 41-54.
- Socker, Christa** (2005): Sprachgeprägte Frauenbilder: soziale Stereotype im Märchenbuch des 19. Jahrhunderts und ihre diskursive Knstituierung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sodhi, Kripal Singh/Bergius, Rudolf** (1953): Nationale Vorurteile – Eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen. Berlin.
- Sorokina, Natalia** (2012): Qualitative Methoden in der Stereotypenforschung. In: Cerri, Chiara/Jentges, Sabine/Stork,Antje (Hg.) (2012): Methoden empirischer Fremdsprachenforschung. Göttingen: Universitätsverlag.

- South, Coleman** (1995): *Culture Shock! Syria: A Guide to Customs and Etiquette*. Verlag: Kuperard. S. 218.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre** (1986): *Relevance. Communication and cognition*. Blackwell Oxford.
- Staab, Joachim Friedrich** (1990): *Nachrichtenwert-Theorie. Formale Struktur und empirischer Gehalt*. Freiburg/München:Alber.
- Stapf, Kurt H./Stroebe, Wolfgang/Jonas, Klaus** (1986): *Deutsche amerikakundliche Veröffentlichungen*. Universitätsverlag Winter GmbH.
- Stocker, Christa** (2008): Genderisierte Kollokationen. In: *Der Deutschunterricht* 60,2: grafische Darstellungen. Zeitschriftenaufsatz.
- Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/ Weidemann, Doris** (Hrsg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. J.B.Metzer Verlag.
- Stroebe, Wolfgang** (1985): *Stereotyp, Vorurteil und Diskriminierung*. Tübingen: Psychologisches Institut der Universität Tübingen.
- Stroebe, Wolfgang/Chester A. Insko** (1989): *Stereotype, Prejudice, and Discrimination: Changing Conceptions in Theory and Research*. In: Daniel Bar-Tal, Carl F. Graumann, Arie W. Kruglanski und Wolfgang Stroebe (Hg.): *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions* (Springer Series in Social Psychology). New York et al.: Springer-Verlag. S. 3-34.
- Stroebe, M. S., & Schut, H.** (2001). *Meaning making in the dual process model of coping with bereavement*. In: R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss*. Washington, DC: American Psychological Association. S. 55-73.
- Stroebe, Jonas** (2001): *Sozialpsychologie - Eine Einführung*; 4. Auflage. Berlin: Springer Verlag. S. 151.
- Suleiman, M.W.** (1989): *America and the Arabs: Negative Images and the Feasibility of Dialogue*. In: *Arab Studies Quarterly* 11. S. 251-269.
- Suleiman, M. W.** (1973): *The Arabs and the West: Communication Gap*. In: Prosser, M. (Hg.), *Intercommunication Among Nations and People*, New York: Harper & Row. S. 287-303.
- Suppan, Arnold** (1999): *Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. In: Valeria Heuberger/Arnold Suppan/Elisabeth Vyslonzil (Hg.): *Das Bild des Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main. S. 9-20.
- Süssmuth, Hans** (1997): „Kontinuitäten im Wandel – Deutschlandbilder in Ost- und Westeuropa“. In: Dan Diner (Hrsg.): *Deutschlandbilder*. Gerlingen: Bleicher Verlag. S. 215-233.
- Szulc, Aleksander** (1971): *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Taufiq, Suleman** (1986): *Natürliche. Kritik. Erwartungen an die deutschen Kulturvermittler*. In: Ackermann, Irmgard und Weinrich, Horald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. Piper Verlag. S. 74-78
- Tajfel, Henri/Turner, John C.** (1979): *An integrative theory of intergroup conflict*. In W.G. Austin & S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole. S. 7-24.
- Targońska, Joanna** (2014): *Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik?*. In: Institut für Germanistik - Linguistik online 68, 6/14 – <http://dx.doi.org/10.13092/lo.68.1638>. S. 127.-149
- Targońska, Joanna** (2015): *Theoretische Überlegungen zu Kollokationen in DaF-Lehrwerken*. In: *Prace Językoznawcze* 17/3. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. S. 125-136.
- Targońska, Joanna** (2015): *Kollokationen in DaF-Lehrwerk – eine empirische Studie zur Erfassung und Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken*. In: *Zielsprache Deutsch* 42, 3. S. 3-25.
- Tella, Seppo** (2005): *Multi-, inter- and transdisciplinary affordances in foreign language education: From singularity to multiplicity*. In: J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (Eds.), *Multicultural Communities, Multilingual Practice: Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis. S. 285.

- Thiele, Martina** (2015): Medien und Stereotype; Konturen eines Forschungsfeld. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Tilmann, Buddensieg** (1994): Berliner Labyrinth : preußische Raster ; vom Lustgarten zum Alexanderplatz, vom Reichstag ins Reichssportfeld, von Moabit nach Britz, vom Kemperplatz zum Waldsängerpfad, "Ich sehe keinen Ausweg aus diesem Labyrinth" (Schinkel, 1829). Berlin: Wagenbach. S. 43.
- Thomas, Alexander** (1988): Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. In: Psychologische Beiträge 30. S. 149-153.
- Thomas, Alexander** (1991): Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Thomas, Alexander (Hg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. SSIP Bulletin 61. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach: S. 5-12.
- Thomas, Alexander** (Hg.) (1993): Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Verlag.
- Thomas, Alexander** (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.), Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe. S. 107-135.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia** (Hg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1 und 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Thomas, Alexander** (2003). Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 19-31.
- Thomas, Alexander** (2007): Einführung. In: Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2007): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomann, Christoph/Schulz von Thun, Friedemann** (2003): Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt. (rororo; 61476).
- Todorova, Maria** (2002): Der Balkan als Analysekatgorie: Grenzen, Raum, Zeit. In: Geschichte und Gesellschaft, Heft 28. S. 470-492.
- Tokarski Ryszard** (2004): Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie, Lublin.
- Trad, Ahmed Rafik** (2001): Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Trompenaars, Fons/Hampden-Turner, Charles** (1997): Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business. London: Brealey.
- Ueckermann, Heinz R./Hans-Jürgen Weiss** (1980): Die Themenstrukturierungsfunktion der Massenmedien: Systematische Analyse der Angelsächsischen Agenda-Setting-Forschung. München. Göttingen: o.V. (Unveröffentlichtes Gutachten für das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung).
- Ulrike Reeg** (2006): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Perspektiven. Pagina soc. Coop. Bari.
- Ulrike, Reeg/Pasquale, Gallo** (Hrsg.) (2009): Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Münster u.a.: Waxmann Wengeler, Martin (Hrsg.): Öffentlicher Sprachgebrauch; praktische, theoretische und historische Perspektiven. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen. S. 330-344.
- Volkman, Laurenz** (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, Tübingen. In: Willy Strzelewicz (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. 3. Aufl., Göttingen 1972, S. 9(!)-39.
- Von Arnim, Peter Anton** (2007): Goethe und der Islam. In: Assabil. Sammelbände für Kulturpluralismus. Band 1. Badawi Verlag. S. 13-23.

**Vorauer, Jacquie/Main, Kelly/O'Connell, Gordon** (1998): How Do Individuals Expect to be Viewed by Members of Lower Status Groups? Content and Implications of Meta-Stereotypes. In: Journal of Personality and Social Psychology, 75.Jg., H.4. S. 917-937.

**Wang, Su-Ellen** (2007): Die Darstellung von Ausländern in den Medien. Welches Bild Nachrichtenmagazine vermitteln. Saarbrücken: VDM.

**Wagner, Ulrich** (1982): Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile. Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken. Diss. Bochum.

**Wagner, Katja** (2008): Stereotype und Fremdsprachenunterricht. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

**Weischenberg, Siegfried** (Hrsg.) (2005): Handbuch Journalismus und Medien. UVK Verlagsgesellschaft.

**Weischenberg, Siegfried/Malik, Maja/Scholl, Armin** (2006): Journalismus in Deutschland 2005. In: Medien Perspektiven, Nr. 7/2006. S. 346-361.

**Wenzel, Angelika** (1978): Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktionen in Dialogen. München: Max Hueber Verlag.

**Werlen, Erika** (1998): Sprache, Kommunikationskultur und Mentalität. Zur sozio- und kontaktlinguistischen Theoriebildung und Methodologie. Reihe Germanistische Linguistik 194. Tübingen: Niemeyer.

**Wernecke, Anne** (2014): Deutschlandbilder und -erfahrungen US-amerikanischer Austauschschüler. In: Info DaF 41, 1. , fadaf. S. 32-54.

**Wernecken, Jens** (2000): Wir und die anderen... Nationale Stereotypen im Kontext des Mediensports. Berlin: Vistas.

**Wierzbicka, Anna** (1999): Emotions Across Languages and Cultures. Cambridge: CUP

**Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea** (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

**Wilke, Jürgen** (1989): „Imagebildung durch Massenmedien“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Völker und Nationen im Spiegel der Medien. Bonn. S. 11-21

**Wilkens, Katrin** (2009): 50 einfache Dinge, die typisch deutsch sind. Frankfurt/Main: Westend.

**Wilpert, Gero von** (1989): Sachwörterbuch der Literatur. 7., verb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

**Wackernagel-Jolles, Barbara S.** (1971): Untersuchungen zur gesprochenen Sprache. Beobachtungen zur Verknüpfung spontanen Sprechens. Göppingen: Kümmerle.

**Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi** (Hg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Bielefeld: transcript Verlag.

**Wood, D. & Wood, H.** (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. Oxford Review of Education, 22 (1), 5-10.

**Yousefi, Hamid Reza/Fischer, Klaus** (2010): Interkulturalität; Diskussionsfelder eines umfassenden Begriffs. Verlag Traugott Bautz GmbH: Nordhausen.

**Yousefi, Hamid Reza/Braun, Ina** (2011): Interkulturalität; eine interdisziplinäre Einführung. By WBG, Darmstadt.

**Yousefi, Hamid Reza/Braun, Ina** (2011): Interkulturalität. By WBG, Darmstadt.

**Yousefi, Hamid Reza/Fischer, Klaus** (Hrsg.) (2013): Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt. Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Yu, Jingtao** (2006): Stereotypisierung im interkulturellen Kontext. In: Interculture Journal 2006 | 2. S. 113-124

**Zadeh, Mohammadreza Dousteh** (2005): Das Fach Deutsch im Unterricht an iranischen Sprachinstituten und Universitäten. Iran.

**Zhu, Jianhua/Fluck, Hans-R./ Hoberg, Rudolf** (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch. Angewandte Sprachwissenschaft, Band 19. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

### Online- Quellen:

**Abu Nader, Maurice** (2011): Das Bild des Westens in der arabischen Presse. Die Wahrnehmung des Anderen. URL: <https://de.qantara.de/content/das-bild-des-westens-der-arabischen-presse-die-wahrnehmung-des-anderen> (Stand: 25.07.2016).

**Agha, Hussein/Malley, Robert** (2013): Das ist keine Revolution. Aus dem Arabischen Frühling wurde der Winter unseres Unbehagens. URL: [zeitschrift-ip.dgap.org](http://zeitschrift-ip.dgap.org) › Archiv › Jahrgang 2013 › Januar/Februar (Stand: 03.08.2016).

**Albert, Ruth** (2006): Einführung in das Studium des Deutsch als Fremdsprache. URL: [online-media.uni-marburg.de/germanistik/daf/vleinfuehrung.pdf](http://online-media.uni-marburg.de/germanistik/daf/vleinfuehrung.pdf) (Stand: 23.06.2015).

**Anisimova, Elena V.** (2002): Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“ 2002, S. 245-256. URL: [www.a-chd.eu/MATERIALIEN/...DaF/Phraseologismen%20im%20Unterricht.pdf](http://www.a-chd.eu/MATERIALIEN/...DaF/Phraseologismen%20im%20Unterricht.pdf) (Stand:03.02.2016).

**Blume, Edgar** (2013): Wie sehen Arabische Länder Deutschland? URL: [www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/.../EB\\_13\\_12\\_Blume.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/.../EB_13_12_Blume.pdf) (Stand: 20.07.2016). S. 45-47.

**Bolten, Jörgen** (2007): Stichwort zum interkulturellen Lernen. Assimilation. URL: [www.ikkompetenz.thueringen.de/a\\_bis\\_z/index.htm#A](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm#A) (Stand: 05.07.2016).

**Bolten, Jörgen** (2006): Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/393/381> (Stand: 03.03.2013).

**Bredella, Lothar** (2010): Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?. URL: [cz.hueber.de/media/36/978-3-19-306100-3\\_FS042010\\_AT2\\_bredella.pdf](http://cz.hueber.de/media/36/978-3-19-306100-3_FS042010_AT2_bredella.pdf) (Stand: 26.08.2015).

**Crudopf, Wenke** (2000): Russland-Stereotyp in der deutschen Medienberichterstattung. Arbeitspapiere des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Politik und Gesellschaft. URL: <http://www.oei.fu-berlin.de/politik/publikationen/AP29.pdf> (Stand: 09.06.2014)

**El-Sharnouby, Dina** (2016): Arabischer Frühling: Was hat die Revolution gebracht?.URL: <http://www.zeit.de/kultur/2016-03/arabischer-fruehling-fluechtlinge-berlin-syrien-aegypten-revolution-10nach8> (Stand: 03.08.2016).

**Ehrhardt, Claus** (2014): Idiomatic Competenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht. In: © gfl-journal, No. 1/2014. URL: [www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf) (Stand 09.06.2015).

**Fischer, Sebastian**: Faules Urteilsvermögen im Staate Dänemark. In „Spiegel“ vom 10.02.2006. URL: <http://www.spiegel.de/politik/archiv-2006041.html> (Stand: 11.12.2015).

**Gaidosch,Ulrike/Mau-Endres, Birgit/Ufholz/Bernhard/Waas, Lisa** (2002): Interkulturelles Kompetenzund Konfliktraining für den Beruf (IKK). URL: [www.f-bb.de/uploads/tx\\_ffbb/IKK-Grundlagen-Handout.pdf](http://www.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/IKK-Grundlagen-Handout.pdf) (Stand: 07.06.2015).

**Günthner, Susanne/Linke, Angelika** (2006): Einleitung. Linguistik und Kulturanalyse: Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik [Online] 2006.34 (1-2): 1–27. [http://literature.proquest.com.emedien.ub.unimuenchen.de/searchFulltext.do?id=R04273172&divLevel=0&area=abell&forward=critref\\_ft](http://literature.proquest.com.emedien.ub.unimuenchen.de/searchFulltext.do?id=R04273172&divLevel=0&area=abell&forward=critref_ft) (Stand: 30.09.2014).

**Hafez, Kai** (2014): The Role of Media in the Arab World's. Transformation Process. URL: [https://www.uni-erfurt.de/.../hafez/inhalt899\\_bound\\_hafez.pdf](https://www.uni-erfurt.de/.../hafez/inhalt899_bound_hafez.pdf) (Stand: 26.10.2014).

**Harms, Lisa-Malin** (2008): Metaphern im Sprachenkontrast. Kriegsmetaphorik in der politischen Berichterstattung deutscher und französischer Tageszeitungen. URL: [www.metaphorik.de/15/harms.pdf](http://www.metaphorik.de/15/harms.pdf) (Stand: 05.06.2016).

- Hirschmann, Kai** (2010): Gute und schlechte Vorurteile. In: <https://www.helles-koepfchen.de/artikel/556.html> (Stand: 18.08.2010)
- Hoffmann, Ludger** (2008): Kleines ABC: Migration und Mehrsprachigkeit: Assimilation. URL:<http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Assimilation.html> (Stand:05.07.2016).
- Hofstede, Geert** (2011): Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. URL: [scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014...](http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014...) (Stand: 08.07.2015).
- House, Juliane** (1996): „Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online). Jahrgang 1/Nr.3. Darmstadt: TU. URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm) (Stand: 24.06.2015).
- Jost, Jörg** (2008): Wenn verstehen, wann interpretieren wir Metaphern. URL: [www.metaphorik.de/15/jost.pdf](http://www.metaphorik.de/15/jost.pdf) (Stand: 01.04.2016).
- Katrenicova, Alexandra** (2011): Förderung der interkulturellen Kompetenz der Schüler mit Hilfe von Lehrwerken für das Fach Deutsch als Fremdsprache. URL: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147964> (Stand: 06.07.2015).
- Kudla, Martin** (2008): Die Konzeptualisierung von Politik als Krieg – Metaphern in der politischen Berichterstattung. URL: [noam.uni-muenster.de/sasi/Kudla\\_SASI.pdf](http://noam.uni-muenster.de/sasi/Kudla_SASI.pdf) (Stand: 02.01.2016).
- Maijala, Minna** (2008): Zum Lehrwerkalltag in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch – Von Stadtmenschen, Landeiern und Mülltonnen In: URL: [www.gfl-journal.de/3-2007/maijala.pdf](http://www.gfl-journal.de/3-2007/maijala.pdf) (Stand: 05.04.2014).
- Maijala, Minna** (2010): Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. URL: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/62951/AnnalesB328Maijala.pdf?...1> (Stand: 05.03.2015).
- Meister Petrus Albostani** (2016). URL: <http://www.aram-grp.com/?d=217&id=588> (Stand: 03.04.16).
- Müller, Bernd-Dietrich** (2016): Linguistic Awareness of Cultures. Principles of a Training Module. URL: [www.intergerm.uni-bayreuth.de/.../Linguistic\\_Awareness\\_of\\_Cul...](http://www.intergerm.uni-bayreuth.de/.../Linguistic_Awareness_of_Cul...) (Stand: 01.04.2016).
- Müller-Jacquier, Bernd** (2016): Linguistic Awareness of Cultures: Grundlagen eines Trainingsmoduls. URL: [www.ssoar.info/ssoar/.../ssoar-2000-muller-jacquier-linguistic\\_awareness\\_of\\_cultures...](http://www.ssoar.info/ssoar/.../ssoar-2000-muller-jacquier-linguistic_awareness_of_cultures...) (Stand: 01.04.2016).
- Nardon-Schmid, Erika** (2016): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz in der Wirtschaftskommunikation als Beitrag zu einer europäischen Integration. Ein deutsch-italienischer Vergleich. URL: [www.fh-dortmund.de/de/fb/9/publikationen/impect/i4\\_art5\\_nardon-schmid.pdf](http://www.fh-dortmund.de/de/fb/9/publikationen/impect/i4_art5_nardon-schmid.pdf) (Stand: 24.03.2016).
- Ohlemacher, Andreas** (1997): Der Cultural Assimilator. URL: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-93.htm> (Stand: 05.07.2016).
- Pieklarz-Thien, Magdalena** (2012): Wie Viel gesprochene Sprache braucht der Mensch? Reflexionen zur Vermittlung von Gesprochensprachlichkeit in der philologischen Sprachausbildung. URL: [www.ejournals.eu/pliki/art/1814/](http://www.ejournals.eu/pliki/art/1814/) (Stand: 09.03.2014).
- Polfuß, Jonas** (2012): Kritischer Kulturassimilator Deutschland für chinesische Teilnehmende. URL: [www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/154/257](http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/154/257) (Stand: 03.04.2016).
- Rentel, Nadine** (2011): Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte. URL: [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/rentel.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/rentel.html) (Stand: 02.03.2016).
- Ruhrmann, Georg/Göbbel, Roland** (2007): Veränderungen der Nachrichtenfaktoren und Auswirkungen auf die journalistische Praxis in Deutschland. Abschlussbericht für Netzwerk Recherche e.V., April 2007. URL: [www.talk-republik.de/files/docs/ruhrmann\\_Endfassung\\_20.04.2007.pdf](http://www.talk-republik.de/files/docs/ruhrmann_Endfassung_20.04.2007.pdf) (Stand: 07.08.2015).
- Scheitza/Soraya-Kandan** (2011): Interkulturelle Kompetenz. Studienbrief 2-010-0505. HDL. URL: [shop.aww-brandenburg.de/product?info=186&dl\\_media=1374](http://shop.aww-brandenburg.de/product?info=186&dl_media=1374) (Stand: 24.03.2016).
- Schönhuth, Michael** (2005): Das Kulturglossar. Culture Assimilator. URL: <http://www.kulturglossar.de/html/a-begriffe.html#assimilation> (Stand: 05.07.2016).
- Schulz von Thun** (1998): <https://www.uni-due.de/edit/lp/kommunikation/schulz.htm> (Stand: 24.11.14).

**Schulz von Thun, Friedemann** (2015): ... und von wem stammt das Werte- und Entwicklungsquadrat? In: SyStemischer, Zeitschrift für systemische Strukturaufstellungen, Ausgabe 7/2015, S. 98-107. Ferrari media, Aachen. Sieh auch: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=72](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=72) (Stand: 06.02.2016).

**Stanzik, Winfried**: Rezension zu "der arabische Frühling" von Jörg Armbruster. URL: [http://www.versalia.de/Rezension.Armbruster\\_Joerg.1689.html](http://www.versalia.de/Rezension.Armbruster_Joerg.1689.html) (Stand: 01.04.2016).

**Suprun, Nina I./Kuligina, Tatjana** (2010): Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht. Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2010, S.151-163. URL: [www.daad.ru/.../wort2010/16\\_Kuligina\\_Suprun\\_Entwicklung%20kritischer%20Einst...](http://www.daad.ru/.../wort2010/16_Kuligina_Suprun_Entwicklung%20kritischer%20Einst...) (Stand: 02.02.2014).

**Thomas, Alexander** (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. URL: [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com) › *Startseite* › *Bd. 5, Nr. 2 (2006)* › *Thomas* (Stand: 26.07.2013).

**t-Test**: URL: [www.quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage2/leseprobe.pdf](http://www.quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage2/leseprobe.pdf) (Stand: 07.07.16).

**Tremmel, Christia** (2013): Alterität und Fremdsprache: ein Workshop zur Rolle kultureller Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. URL: [ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/pdf/13tremmel.pdf](http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/pdf/13tremmel.pdf) (Stand: 09.07.2013).

**UNDP** (2005): Human Development Reports (unter <http://www.undp.org>).

**Werber, Susanne** (2004): Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung. Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 143-168. URL: [www.pedocs.de/volltexte/.../UntWiss\\_2004\\_2\\_Weber\\_Interkulturelles\\_Lernen.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/.../UntWiss_2004_2_Weber_Interkulturelles_Lernen.pdf) (Stand: 09.02.2015).

**Wowro, Iwona** (2014): Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. In: URL: [ifg.us.edu.pl/uploads/Iwona-Wowro-NEW.pdf](http://ifg.us.edu.pl/uploads/Iwona-Wowro-NEW.pdf) . (Stand: 22.11.2014).

**Wurzel, Wolfgang Ulrich** (2016): Zur Metapher in der natürlichen Sprache. Eine Zusammenschau. URL: [leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2012/11/02\\_wurzel.pdf](http://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2012/11/02_wurzel.pdf) (Stand: 05.06.2016).

**Zaninelli, Susanne M.** (2006): Sechs-Stufen-Modell eines interkulturellen „integrativen Trainings“. URL: [www.culture-contact.com/fileadmin/files/6\\_stufen\\_modell.pdf](http://www.culture-contact.com/fileadmin/files/6_stufen_modell.pdf) (Stand: 08.09.2015).

## Arabische Literatur

1964 دار صادر. رحلة ابن جبیر: ابن جبیر: (dt. Ibn Dschubair: Rihlat Ibn Gubair. Dar Sadir, 1964).

1990 ابن خلدون: مقدمة. مكتبة لبنان (dt. Ibn Haldun 1990).

1994 الإدریسی: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق. مكتبة الثقافة الدينية (dt. Al-Idrisi: Die sechste Region. In: nuzhat al-mushtāq fi ikhtirāq al-āfāq. Band 2, maktabit al-taqafah al-dineyah, 1994).

1889 حسن توفیق: رسائل البشرى في السياحة بألمانيا وسويسرا. بيروت (dt. Aladil, hassan Tawfik: rasa'el al- busra fil siyaha bi almanya wa swisra. Beirut 1889).

1965 المسعودی: كتاب التنبيه والإشراف. بيروت (dt. Al-Mas'ūdī: Kitāb al-Tanbīh wal-ishrāf. Beirut 1965).

1912 الأندلسي: كتاب طبقات الأمم. القاهرة-بيروت (dt. Alandalusi, Said: Kitab Tabaqat alUmam. Kairo, 1912).

2012 أحمد عبدالله. رسائل البشرى في سياحة في ألمانيا و سويسرا. الفردقة. الغردقة (dt. Ahmad, Abdullah: „rasa'el al- busra fil siyaha bi almanya wa swisra“, 1889. In: Al-Garda, 2012).

## DaF-Lehrwerke:

**Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heiko/Müller Jutta/Müller Helmut** (1993): Themen neu 2; Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache- Kursbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

**Dallapiazza, Rosa-Maria/Jan, Eduard von/Schönherr, Til** (2005): Tangramm aktuell 2; Lektion 1-4; Kursbuch+Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

**Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas** (2003): Delfin 2; Lektion 8-14; Lehrbuch+Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

## IIV. Anhang

### 1. A

#### A استبيان

العمر :  تحت 20  أكثر من 20  أكثر من 40  أكثر من 60  لا إشارة إلى العمر  
 ذكر  انثى

الدراسة .....  
المهنة:.....الوطن الأم.....

#### معلوماتك العامة عن ألمانيا

هل تدرس اللغة الألمانية كلغة ثانية؟

كلا  نعم إذا كانت الإجابة بنعم ، كم من الوقت تدرس هذه اللغة؟ -----  
لقد سبق لك أن زرت ألمانيا؟

كلا  نعم إذا كانت الإجابة بنعم ، ما هي المدة التي قضيتها؟ -----  
عندما كنت في ألمانيا، ما كانت أسباب تواجدك هناك ؟

أسباب سياحية  أسباب مهنية أخرى  أسباب خاصة  أسباب أخرى على سبيل المثال:-----  
من أين حصلت على معلوماتك العامة عن ألمانيا بشكل رئيسي؟

	لا شيء	قليلا جدا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا	
من فضلك ضع إشارة X على الاجابة الصحيحة						من والديك
						من المدرسة
						من تلفزيون وإذاعة تقارير وسائل الاعلام
						من الجرائد و المجلات
						من الإنترنت
						من الأدب
						عن طريق الدرس / الدراسة
						عن طريق العلاقات الاجتماعية مع الألمان
						(عن طريق الإقامة في ألمانيا (رحلة
						(عن طريق الإقامة في ألمانيا) دراسة أو سفر
(-----:الفترة الزمنية)						..... أسباب أخرى
(-----:الفترة الزمنية)						

في أي مواضيع وسائل الإعلام (الصحف والتلفزيون والإذاعة) يتم التحدث فيها عن ألمانيا؟

	لا شيء	قليلا جدا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا	
من فضلك ضع إشارة X على الاجابة الصحيحة						الثقافة
						الرياضة

					السياسة
					الموسيقى
					انماط الحياة
					الاقتصاد
					... أسباب أخرى

ضع اشارة على 3 حتى 5 من المواضيع الثقافية و الادبية التي تهمك عن ألمانيا  
 التعدد السكاني  التاريخ الألماني  العادات و التقاليد  المطبخ الألماني و المأكولات الألمانية  
 السياسة  الجغرافية الألمانية  الطبيعة الألمانية  التجارة الاقتصاد  الممنوع  الاخلاق  
 الرياضة  التبادل الثقافي مواضع اخرى مثل .....

ما هي الأفكار الأولى التي تراودك عندما تفكر بالسوريين؟  
 السوريون هم عرب  ودوديين  السوريون أغنياء  السوريون فقراء  محبي و مكرمي الضيف  
 متسامحين  مؤمنون  طباحين ماهرين غير ذلك مثل .....

ضع اشارة على 2 حتى 3 من المصطلحات التالية التي تربطها بسوريا  
 دمشق  الثقافة القديمة  حافظ الأسد  ماضي عريق  الصداقة القديمة مع DDR  
 الصراع بين اسرائيل وسورية غير ذلك مثل .....

ما هي الأفكار الأولى التي تراودك عندما تفكر بالألمان؟  
 الالتزام بالمواعيد  الترتيب  محبي القانون و النظام  مآدين  النظافة  الحشمة  الصدق  
 الاجتهاد من الناحية العملية غير ذلك مثل .....

ضع اشارة على 2 حتى 3 من المصطلحات التالية التي تربطها بألمانيا  
 الحرب العالمية الثانية  السيارات  البيرة  الفاشية  النظام  برلين  الألمان  
 مدينة صغيرة في وسط أوروبا  النقانق و الملقوف الحامض  الازدهار والاستقرار  النوعية  
 مبنى البرلمان في برلين  الحضارة  التقدم غير ذلك مثل .....

ما هي الصفات الإيجابية والسلبية للسوريين من وجهة نظرك؟

الصفات الإيجابية للسوريين	الصفات السلبية للسوريين

ما هي الصفات الإيجابية والسلبية للألمان من وجهة نظرك؟

الصفات الإيجابية للألمان	الصفات السلبية للألمان

بالنسبة لسوريا ، تعتبر ألمانيا

شريك  صديق  نموذج يحتدى بها  دائما عالية الجودة  عدو  تاريخ  
 المكان المنشود للعيش  كل شيء  المكان المنشود للعمل  لا أعرف  الثقافة والعلوم  
غير ذلك مثل .....

بالنسبة لألمانيا ، تعتبر سوريا

- شريك  مورد للمواد الخام  منافس  صديق  مكان مجهول  مريحة للاستثمار  
 أرض الحضارات القديمة  مقصد سياحي  الديكتاتورية  لا أعرف  غير ذلك مثل .....

ماهي الصفات التي تنطبق على السوريين من وجهة نظرك؟

يرجى وضع دائرة أو اشارة على الرقم المختار

(أوافق بشدة =2 أوافق =1 لا أوافق = 0 لاأوافق و لا انفي = 3)

### السوريون

حزين	3	2	1	0	1	2	3	فرح
متغير	3	2	1	0	1	2	3	يملك هدف
ضد الموضة	3	2	1	0	1	2	3	مع الموضة
جبان	3	2	1	0	1	2	3	شجاع
غير مؤدب	3	2	1	0	1	2	3	مؤدب
فوضوي	3	2	1	0	1	2	3	مرتب
بطيء	3	2	1	0	1	2	3	سريع
هادئ	3	2	1	0	1	2	3	صاحب
ضعيف	3	2	1	0	1	2	3	قوي
غير صلرم	3	2	1	0	1	2	3	صلرم
لايملك خبرة	3	2	1	0	1	2	3	يملك خبرة
مقيد	3	2	1	0	1	2	3	حر
منغلق	3	2	1	0	1	2	3	منفتح
سلي	3	2	1	0	1	2	3	ايجابي
كسول	3	2	1	0	1	2	3	مجتهد
غير صبور	3	2	1	0	1	2	3	صبور
عدواني	3	2	1	0	1	2	3	ودي
ساخن	3	2	1	0	1	2	3	بارد
غير حذر	3	2	1	0	1	2	3	حذر
عصبي	3	2	1	0	1	2	3	هادئ
وسخ	3	2	1	0	1	2	3	نظيف
غير متشكر	3	2	1	0	1	2	3	متشكر
غير دقيق	3	2	1	0	1	2	3	دقيق
غير مؤتمن	3	2	1	0	1	2	3	مؤتمن
منفتح	3	2	1	0	1	2	3	عنيد
غير مضياف	3	2	1	0	1	2	3	مضياف
متهور	3	2	1	0	1	2	3	(منتبه) غير متهور
انعزالي - أناني	3	2	1	0	1	2	3	اجتماعي
غير صادق	3	2	1	0	1	2	3	صادق

ماهي الصفات التي تنطبق على الألمان من وجهة نظرك؟

يرجى وضع دائرة أو إشارة على الرقم المختار.

(أوافق بشدة =2 أوافق =1 لا أوافق =0 لا أوافق ولا لا انفي = 3)

### الألمان

فرح	3 2 1 0 1 2 3	حزين
يملك هدف	3 2 1 0 1 2 3	متغير
مع الموضة	3 2 1 0 1 2 3	ضد الموضة
شجاع	3 2 1 0 1 2 3	جبان
مؤدب	3 2 1 0 1 2 3	غير مؤدب
مرتب	3 2 1 0 1 2 3	فوضوي
سريع	3 2 1 0 1 2 3	بطيء
صاحب	3 2 1 0 1 2 3	هادئ
قوي	3 2 1 0 1 2 3	ضعيف
صلرم	3 2 1 0 1 2 3	غير صلرم
يملك خبرة	3 2 1 0 1 2 3	لايملك خبرة
حر	3 2 1 0 1 2 3	مقيد
منفتح	3 2 1 0 1 2 3	منغلق
ايجابي	3 2 1 0 1 2 3	سلبي
مجتهد	3 2 1 0 1 2 3	كسول
صبور	3 2 1 0 1 2 3	غير صبور
ودي	3 2 1 0 1 2 3	عدواني
بارد	3 2 1 0 1 2 3	ساخن
حذر	3 2 1 0 1 2 3	غير حذر
هادئ	3 2 1 0 1 2 3	عصبي
نظيف	3 2 1 0 1 2 3	وسخ
متشكر	3 2 1 0 1 2 3	غير متشكر
دقيق	3 2 1 0 1 2 3	غير دقيق
مؤمن	3 2 1 0 1 2 3	غير مؤمن
عنييد	3 2 1 0 1 2 3	منفتح
مضيف	3 2 1 0 1 2 3	غير مضيف
(منتبه) غير متهور	3 2 1 0 1 2 3	متهور
اجتماعي	3 2 1 0 1 2 3	انعزالي - أناني
صادق	3 2 1 0 1 2 3	غير صادق

ما هو الموقف أو المواقف المحرجة التي حصلت معك من خلال التعامل مع الالمان ؟ .....

نشكر لكم حسن تعاونكم

2. B

**Fragenbogen B (Untersuchungsdesign- Reflexionen & Feedback)**

In dem folgenden Fragenbogen möchte ich Sie bitten, einige Fragen über Ihre Vorstellungen, Bilder, und Kenntnisse von Syrien, Syrern, Deutschland und den Deutschen zu beantworten. Der Fragenbogen ist freiwillig, aber ich möchte Sie um Ihre Mithilfe bitten. Beantworten Sie die Fragen anonym, d.h. ohne Ihren Namen anzugeben. Beantworten Sie die Fragen in Deutsch und so frei und ehrlich wie möglich. Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe.

**Alter:**  unter 20  über 20  über 40  über 60  Keine Angabe über das Alter  
 männlich  weiblich

Studienfächer/Beruf : ----- Heimatland: -----

**1. Auf welchem Weg haben Sie Ihr Wissen über Syrien bislang hauptsächlich erhalten?**

*(Bitte ankreuzen; Mehrfachnennungen sind möglich):*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> über Medienberichte      | <input type="checkbox"/> über Aufenthalte in Syrien:           |
| <input type="checkbox"/> über Unterricht/ Studium | <input type="checkbox"/> Reise (Dauer: ----- Monate)           |
| <input type="checkbox"/> über Kontakte zu Syrern  | <input type="checkbox"/> Studium/ Arbeit (Dauer: ----- Monate) |

Anders: -----

**2. Stellen Sie sich vor, Sie hätten den Auftrag, ein landeskundliches Buch über Syrien zu schreiben. Nennen Sie 5-8 landeskundliche oder kultur-/alltagshistorische Themen, die Sie in Ihr Buch unbedingt aufnehmen würden:**

-----  
-----  
-----

**3. Ich bitte Sie, auf folgende Fragen spontan zu antworten: a) Was sind die *ersten Gedanken*, die Ihnen kommen, wenn Sie an den *Syrer* denken (mindesten 2, besser 3)?**

-----  
-----

**b) Nennen Sie spontan drei Begriffe, die Sie mit "*Syrien*" assoziieren!**

-----  
-----

**c) Was sind die *ersten Gedanken*, die Ihnen kommen, wenn Sie an *Deutsche* denken (mindesten 2, besser 3)?**

-----  
-----

**d) Nennen Sie spontan drei Begriffe, die Sie mit "*Deutschland*" assoziieren!**

-----  
-----

**4. a) Welche sind, Ihrer Ansicht nach, die *positiven* und die *negativen* Eigenschaften der *Syrer* (mindesten 2, besser 3)?**

Die <b>positiven</b> Eigenschaften der <b>Syrer</b>	Die <b>negativen</b> Eigenschaften der <b>Syrer</b>

b) Welche sind, Ihrer Ansicht nach, die **positiven** die **negativen** Eigenschaften der **Deutschen** (mindesten 2, besser 3)?

Die <b>positiven</b> Eigenschaften der <b>Deutschen</b>	Die <b>negativen</b> Eigenschaften der <b>Deutschen</b>

5. Nachfolgend sind einige Eigenschaften und ihre Gegenteil aufgeführt (z.B.: gut-schlecht; schön-häßlich usw.) ich bitte Sie anzugeben, ob und in welchem Maße diese Eigenschaften typisch sind für Syrer und Deutsche. Bitte ankreuzen Die Zahlen bedeuten: (3 stimme sehr zu- 2 stimme zu- 1 stimme gar nicht zu- 0 stimme weder zu noch nicht zu)

**I. Syrer**

heiter	3 2 1 0 1 2 3	traurig
beharrlich	3 2 1 0 1 2 3	unbeständig
modern	3 2 1 0 1 2 3	altmodisch
mutig	3 2 1 0 1 2 3	feige
höflich	3 2 1 0 1 2 3	unhöflich
ordentlich	3 2 1 0 1 2 3	unordentlich
schnell	3 2 1 0 1 2 3	langsam
lärmend	3 2 1 0 1 2 3	leise
stark	3 2 1 0 1 2 3	schwach
streng	3 2 1 0 1 2 3	nachgiebig
erfahren	3 2 1 0 1 2 3	unerfahren
frei	3 2 1 0 1 2 3	unterdrückt
aufgeschlossen	3 2 1 0 1 2 3	verschlossen
aktiv	3 2 1 0 1 2 3	passiv
faul	3 2 1 0 1 2 3	fleißig
geduldig	3 2 1 0 1 2 3	ungeduldig
friedlich	3 2 1 0 1 2 3	aggressiv
kühl	3 2 1 0 1 2 3	warmherzig
vorsichtig	3 2 1 0 1 2 3	leichtsinnig
ruhig	3 2 1 0 1 2 3	aufgeregt
schmuddelig	3 2 1 0 1 2 3	sauber
dankbar	3 2 1 0 1 2 3	undankbar

genau	3 2 1 0 1 2 3	ungenau
zuverlässig	3 2 1 0 1 2 3	unzuverlässig

(3 stimme sehr zu- 2 stimme zu- 1 stimme gar nicht zu- 0 stimme weder zu noch nicht zu)

## II. Deutsche

heiter	3 2 1 0 1 2 3	traurig
beharrlich	3 2 1 0 1 2 3	unbeständig
modern	3 2 1 0 1 2 3	altmodisch
mutig	3 2 1 0 1 2 3	feige
höflich	3 2 1 0 1 2 3	unhöflich
ordentlich	3 2 1 0 1 2 3	unordentlich
schnell	3 2 1 0 1 2 3	langsam
lärmend	3 2 1 0 1 2 3	leise
stark	3 2 1 0 1 2 3	schwach
streng	3 2 1 0 1 2 3	nachgiebig
erfahren	3 2 1 0 1 2 3	unerfahren
frei	3 2 1 0 1 2 3	unterdrückt
aufgeschlossen	3 2 1 0 1 2 3	verschlossen
aktiv	3 2 1 0 1 2 3	passiv
faul	3 2 1 0 1 2 3	fleißig
geduldig	3 2 1 0 1 2 3	ungeduldig
friedlich	3 2 1 0 1 2 3	aggressiv
kühl	3 2 1 0 1 2 3	warmherzig
vorsichtig	3 2 1 0 1 2 3	leichtsinnig
ruhig	3 2 1 0 1 2 3	aufgeregt
schmuddelig	3 2 1 0 1 2 3	sauber
dankbar	3 2 1 0 1 2 3	undankbar
genau	3 2 1 0 1 2 3	ungenau
zuverlässig	3 2 1 0 1 2 3	unzuverlässig

Anlehnung an (Moneta, 2000, S.292-293)

### 6. Für Syrien ist Deutschland

- Partner    Freund    Vorbild    Immer hohe Qualität    Feind    Geschichte  
 Gewünschter Wohnort    Alles    Gewünschter Arbeitsmarkt    Ich weiß nicht  
 Kultur und Wissenschaft    Anderes: .....

### 7. Für Deutschland ist Syrien

- Partner    Rohstofflieferant    Freund    Konkurrent    Böhmisches Dörfer  
 Gewinnbringende Kapitalanlagen    Land alter Kulturen  
 Touristen Ziel    Diktatur    Ich weiß nicht    Anderes: .....

### 8. Welche kritische Situationen ist Ihnen im Umgang mit Syrern auffällig geworden?

.....  
 .....

Vielen Dank!

3. C

**Befragung C der DaF-Lehrenden in Syrien**

**Alter:**  unter 20  über 20  über 40  über 60  Keine Angabe über das Alter  
 männlich  weiblich

1. Die  **Universität** oder  **Institute** an denen Sie arbeiten ist  **staatlich**  **privat**

2. **Die StudentInnen lernen Deutsch als**  
 Hauptfach  1. Fremdsprache  2. Fremdsprache  
 Anderes: .....

3. Der Unterricht findet ----- mal pro Woche jeweils ----- Minuten statt.

**Der Unterricht wurde durchgeführt**

- Nur von Ihnen
- Von Ihnen und einer/m syrischen oder deutschen Kollegin resp. Kollegen

**3a. Wenn Sie und eine andere Lehrkraft:**

- Es gab Keine Funktionsaufteilung des Unterrichts (z.B. Grammatik, Konversation, Landeskunde) zwischen den Lehrenden
- Eine Funktionsaufteilung

**3b. Wenn Funktionsaufteilung:** Bitte beschreiben Sie kurz die Aufgabenverteilung.

.....  
 .....

4. **Ihre Unterrichtsprache war** ----% Deutsch, ----% Arabisch, ----% Englisch, ----%-----

**5. Welches Text-Material wurde im Unterricht benutzt?**

Lehrbuch, Titel: .....

Kopien mit landeskundlichem Inhalt  Ja  Nein  Teilweise  
 -Anteil am schriftlichen Unterrichtsmaterial insgesamt etwas --- %  
 -aus folgenden

Büchern: .....

.....  
 -selbst erarbeitet: etwa -----% der Landeskundematerialien insgesamt.

**6. Welches schriftliche/auditive/visuelle Material mit landeskundlichem Inhalt wurde außer dem Lehrbuch/Kopien noch benutzt:**

	Sehr oft	Oft	Manchmal	Selten	Gar nicht
Hörkasseten Videos/dt. Fernsehen	<input type="checkbox"/>				
Bildmaterial (Fotos, Karikaturen usw.)	<input type="checkbox"/>				
Statistiken, Grafiken	<input type="checkbox"/>				
Material über Deutschland in Syrien	<input type="checkbox"/>				

Sonstiges .....

**7. Wie wurden landeskundliche Inhalte vermittelt/erarbeitet?**

	Immer	Oft	Manchmal	Selten	Nie
In direkter Verbindung mit Spracharbeit	<input type="checkbox"/>				
Als gesonderte Unterrichtsteile	<input type="checkbox"/>				
Als eigenständige Unterrichtseinheiten	<input type="checkbox"/>				
Kontrastiv (z.B. dt./syr. Begrüßungsformen)	<input type="checkbox"/>				
Deutschlandspezifisch ohne Kontrastierung	<input type="checkbox"/>				

Sonstiges .....

**8. Welche landeskundlichen Themen wurden in der Klasse seit Beginn des Unterrichts angeschnitten:**

	Ausführlich	In begrenztem Umfang	Am Rande
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Welche landeskundliche Themen interessiert die Studierende am meisten?**

.....

**10. Wie beurteilen Sie die Motivation der StudentInnen zum Deutschlernen im syrischen Kontext:**

- Sehr hoch
- hoch
- relativ hoch
- durchschnittlich
- eher gering
- gering
- sehr gering

**11. Wie würden Sie das Interesse der StudentInnen an landeskundlichen Inhalten beurteilen**

- Sehr hoch
- hoch
- relativ hoch
- durchschnittlich
- eher gering
- gering
- sehr gering

**12. Gibt es etwas Gemeinsames im Charakter und der Mentalität der Syrer und der Deutschen? (Bitte ankreuzen; Mehrfachnennungen sind möglich)**

- Nichts
- Alkoholkonsum
- Patriotismus
- Arbeitsamkeit
- Partyfreude
- Drang nach Führerschaft
- Feinschmecker
- Lust auf Gratisgeschenke
- Gewissenhaftigkeit
- Gastfreundschaft

Anderes: .....

**13. Für Syrien ist Deutschland**

- Partner
- Freund
- Vorbild
- Immer hohe Qualität
- Feind
- Geschichte
- Gewünschter Wohnort
- Alles
- Gewünschter Arbeitsmarkt
- Ich weiß nicht
- Kultur und Wissenschaft

Anderes: .....

**14. Für Deutschland ist Syrien**

- Partner
- Rohstofflieferant
- Freund
- Konkurrent
- Böhmisches Dörfer
- Gewinnbringende Kapitalanlagen
- Land alter Kulturen

Turisten Ziel      Diktatur   Ich weiß nicht

Anderes: .....

**15. Beziehungen zwischen Deutschland und Syrien in der Zukunft**

Freundlich   Partnerschaftlich   Stabil   Erfolgreich   Konkurrierend  
Keine Beziehungen   Neutral   Gespannt   Ich weiß nicht

Anderes: .....

**16. Hat die deutsche Sprache in Syrien Bedeutung und eine Zukunft?**

Ja   Nein   Teilweise   Keine Ahnung

Anderes: .....

**17. Wird die deutsche Sprache in Syrien unterstützt?**

Ja   Nein   Teilweise   nicht genug   Keine Ahnung

**18. Hat Deutsch neben Englisch oder Französisch einen Stellenwert in Syrien?**

Ja   Nein   Teilweise   Keine Ahnung

Wenn ja welchen Stellenwert hat

Deutsch .....

**19. Warum lernt man Deutsch in Syrien?**

Zweite Fremdsprache   um in Deutschland zu studieren   um in Deutschland zu arbeiten

um in Deutschland zu heiraten   andere Gründe

**20. Welche Vorstellungen haben Deutschler von Deutschen und Deutschland?**

Schönes sauberes Land   Viel Kultur und Entwicklung   exakte Menschen

Anderes: .....

*Wie kann man die deutsche Sprache mehr fördern? Kommentare und Ergänzungen:*

.....  
.....

**Vielen Dank!**

## 4. Diagramme

### 4.1 Diagram: Deutsche Probanden aus Deutschland

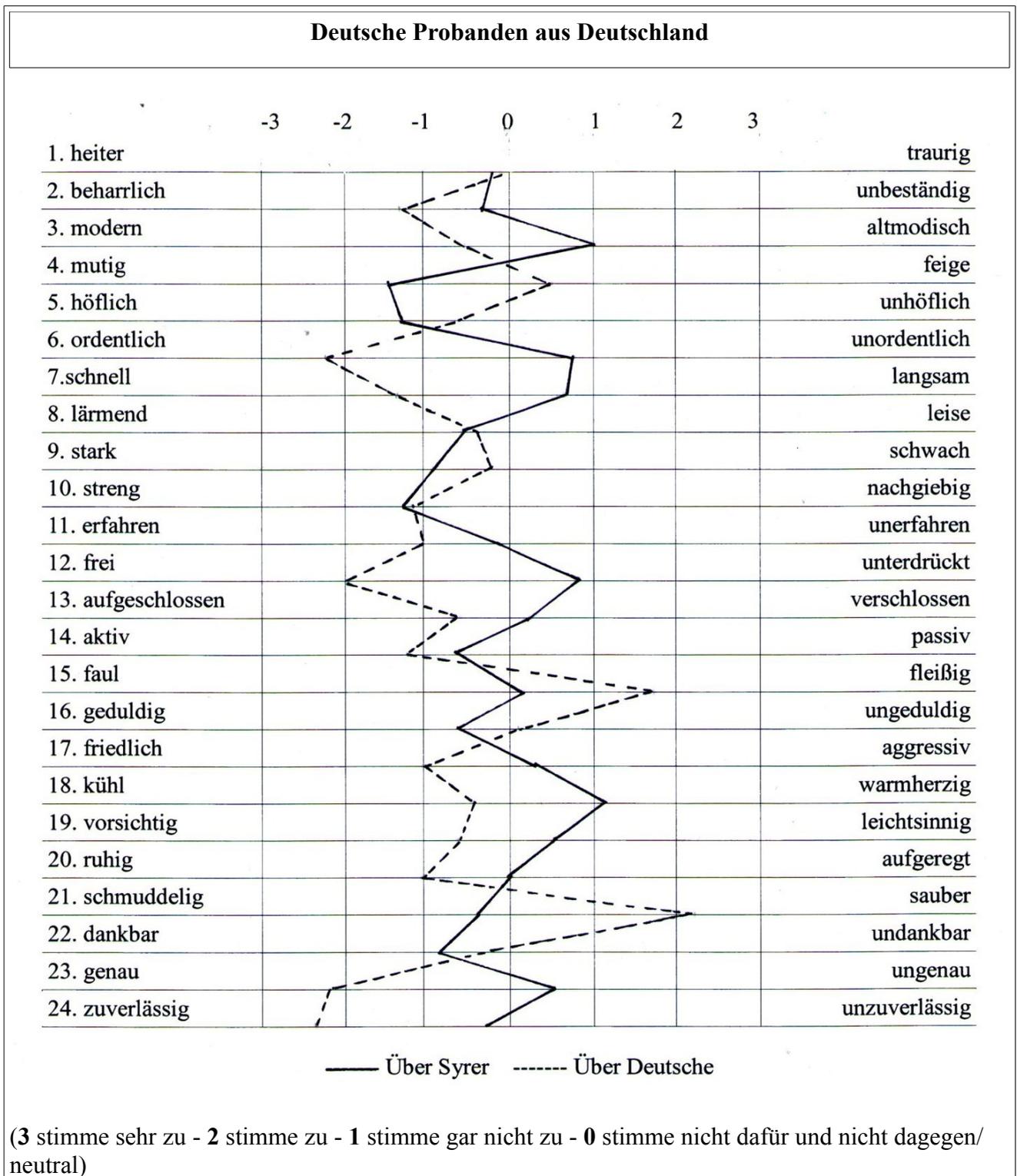


Abb. IIV. 4.1 Diagramm Deutsche Probanden aus Deutschland (BUW+VDS)

**4.2 Diagram: Deutsche Probanden in Deutschland: GermanistikstudentInnen der Bergischen Universität Wuppertal**

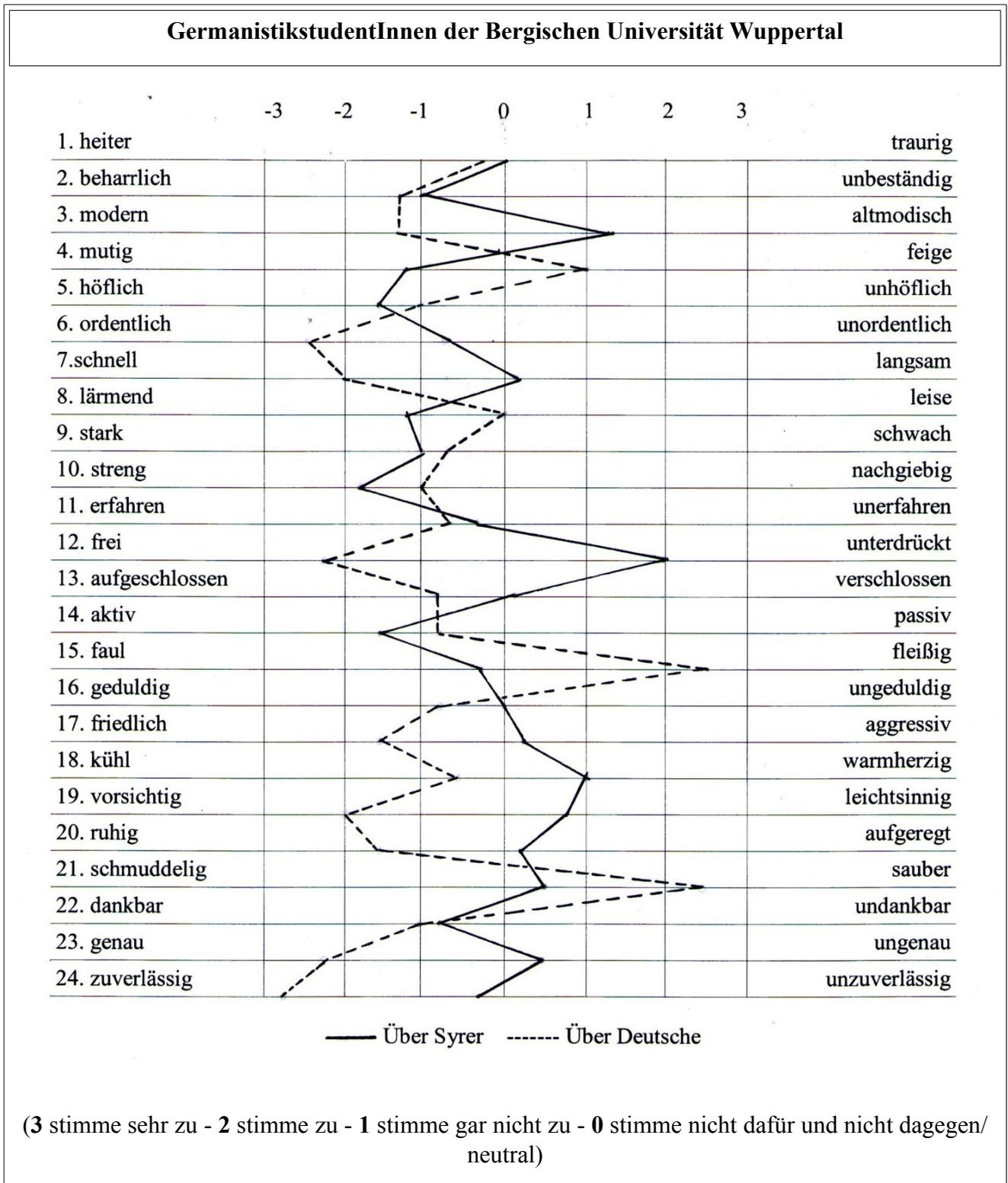


Abb.IV. 4.2 Diagramm Deutsche Probanden in Deutschland GermanistikstudentInnen der BUW

### 4.3 Diagram: Deutsche Probanden in Syrien

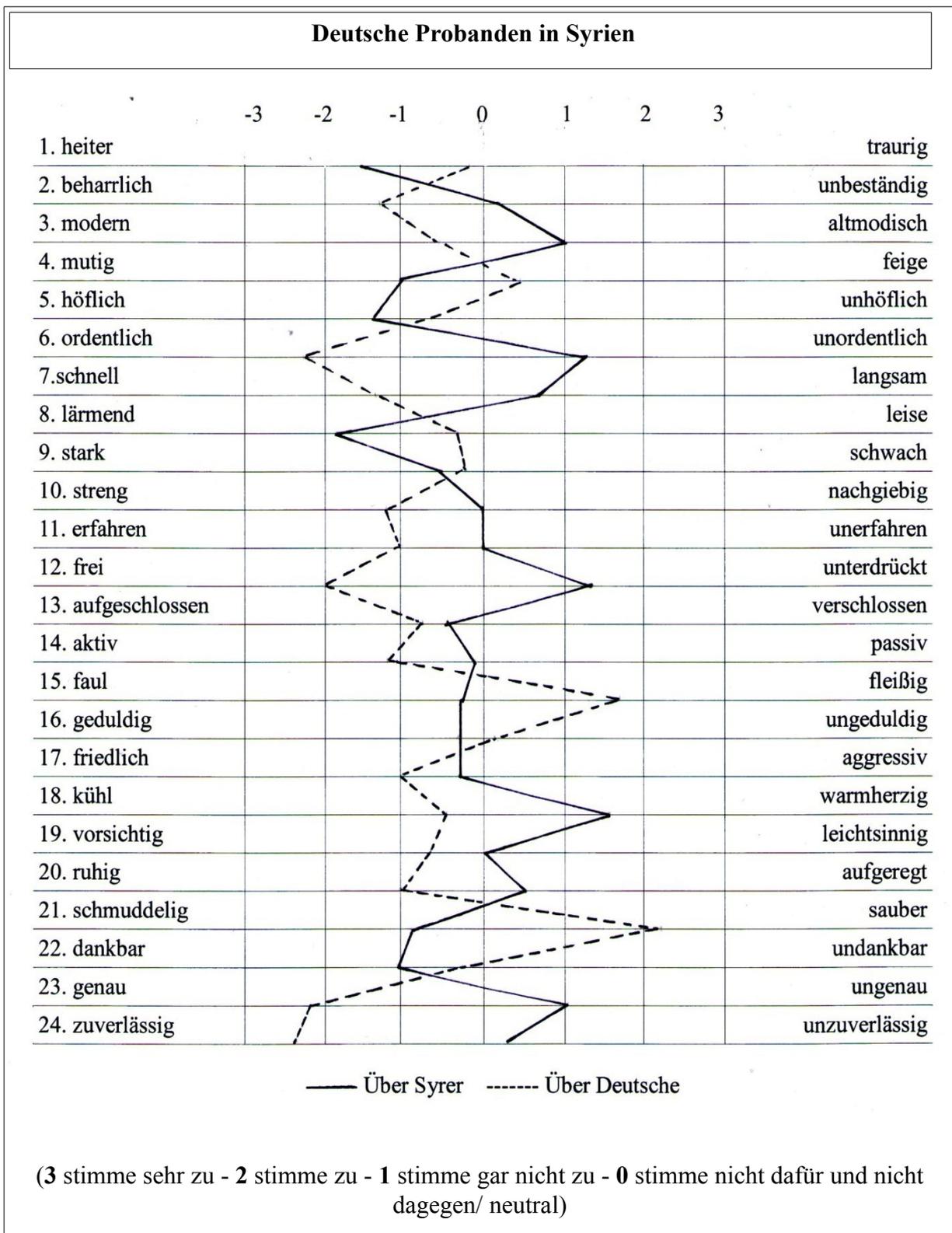


Abb. IIV. 4.3 Diagramm Deutsche Probanden in Syrien

#### 4.4 Diagram: Deutsche Probanden in Deutschland und in Syrien

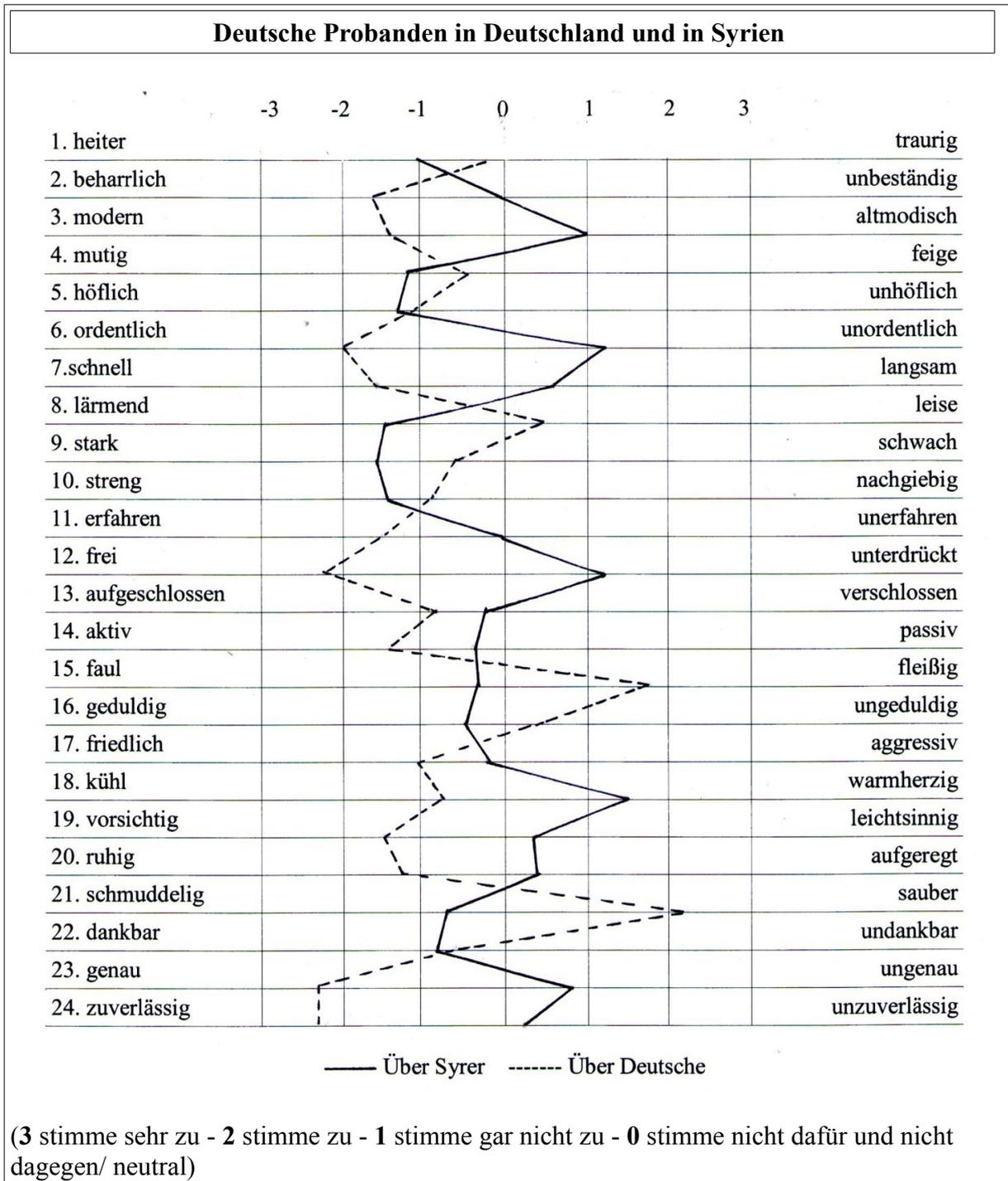


Abb. IIV. 4.4 Diagramm Deutsche Probanden in Deutschland und in Syrien

#### 4.5 Diagram: Die GermanistikstudentenInnen der Universität Damaskus

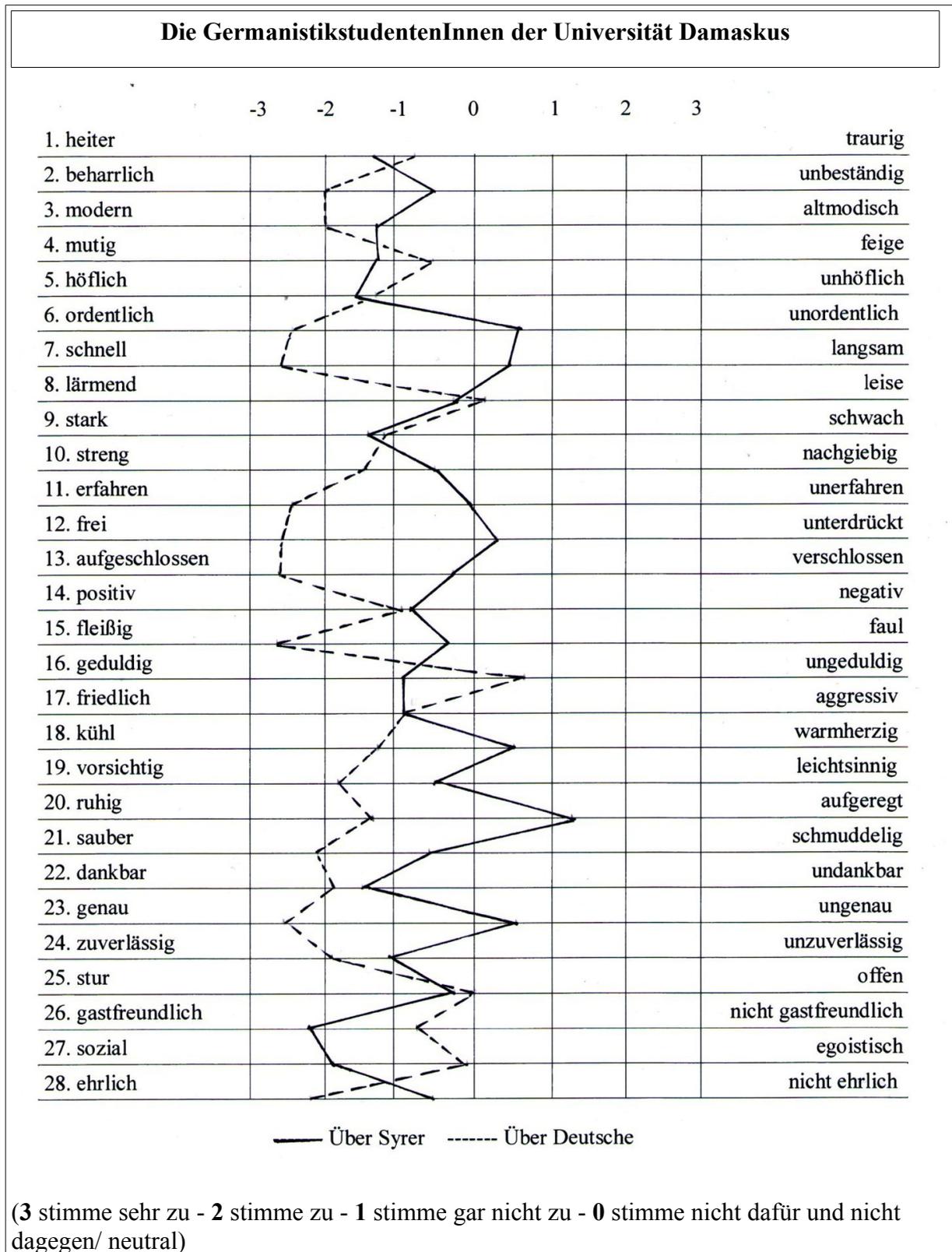


Abb. IIV. 4.5 Diagramm GermanistikstudentenInnen der Universität Damaskus

#### 4.6 Diagram: Die Probanden aus Homs

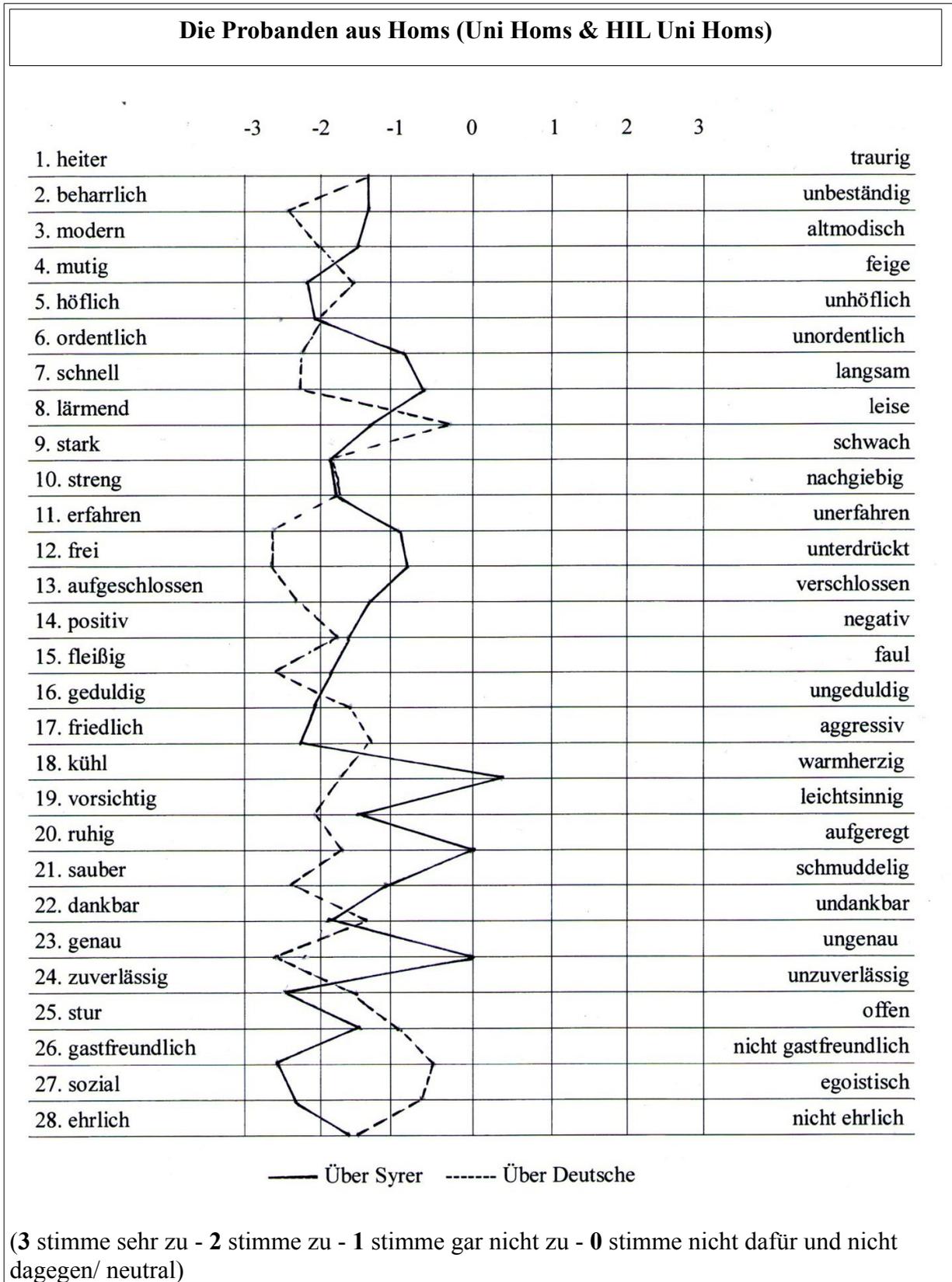


Abb. IIV. 4.6 Diagram Die Probanden aus Homs

#### 4.7 Diagram: Die Probanden aus Damaskus und Homs

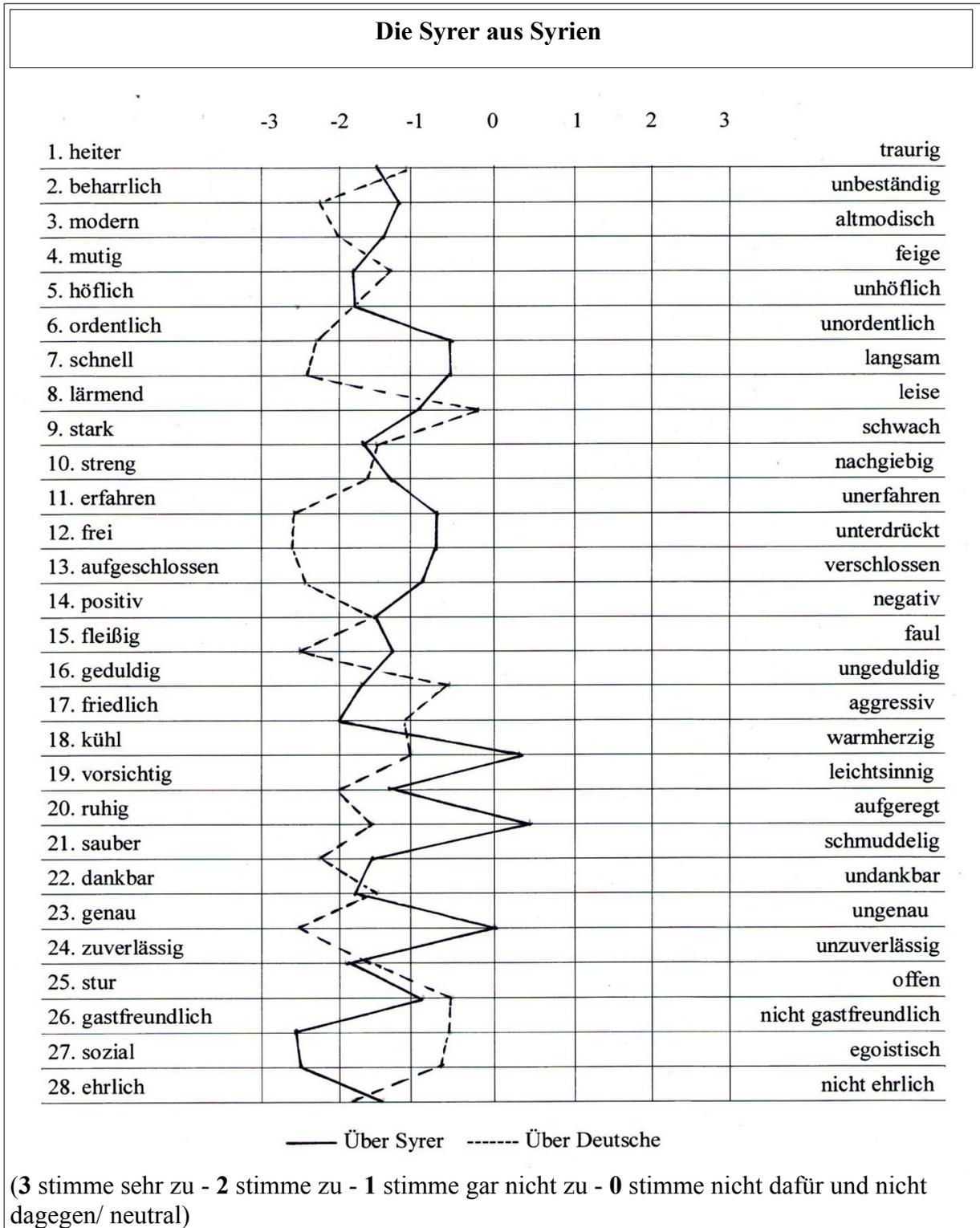


Abb. IIV. 4.7 Diagramm Die Probanden aus Damaskus und Homs

## 5. Tabellenverzeichnis

### 5.1 Tabelle: Deutsche an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) in Deutschland

TAB. IIV. 5.1 Deutsche an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) in Deutschland

Deutsche (BUW) über Syrer			Deutsche (BUW) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	0.00	1.63	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.25	2.06
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.00	2	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.25	1.5
3. modern (-) / altmodisch (+)	1.25	1.89	3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.25	1.89
4. mutig (-) / feige (+)	-1.25	3.2	4. mutig (-) / feige (+)	1.00	1.53
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.50	3	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.00	1.15
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-0.75	0.96	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.50	3
7. schnell (-) / langsam (+)	0.50	1	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.00	1.83
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.25	1.89	8. lärmend (-) / leise (+)	0.00	0.82
9. stark (-) / schwach (+)	-1.00	2	9. stark (-) / schwach (+)	-0.75	0.96
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.75	2.06	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.00	1.83
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.25	0.5	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.50	1
12. frei (-) / unterdrückt (+)	2.00	1.83	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.25	4.5
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	0.50	1.91	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.75	1.71
14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.50	1.29	14. aktiv (-) / passiv (+)	-0.75	2.22
15. faul (-) / fleißig (+)	-0.25	0.5	15. faul (-) / fleißig (+)	2.50	3
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.00	1.63	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.75	2.22
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	0.25	1.71	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.50	3
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.00	2	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.50	2.52
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.75	2.5	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.00	4
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0.25	1	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.50	1.29
21. schmutzig (-) / sauber (+)	0.50	1.71	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.50	3
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.75	0.96	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.00	2
23. genau (-) / ungenau (+)	0.50	1	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.75	2.87
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-0.25	1.26	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.00	4.27

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.2 Tabelle: Deutsche in der Verein Deutsche Sprache (VDS) in Deutschland

TAB. IIV. 5.2 Deutsche in der Verein Deutsche Sprache (VDS) in Deutschland

Deutsche (VDS) über Syrer			Deutsche (VDS) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-0.40	1.14	1. heiter (-) / traurig (+)	0.00	0.71
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	0.20	1.48	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.20	2.77
3. modern (-) / altmodisch (+)	0.80	1.97	3. modern (-) / altmodisch (+)	-0.20	1.79
4. mutig (-) / feige (+)	-1.60	1.82	4. mutig (-) / feige (+)	0.00	1.41
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.00	1.41	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-0.60	0.87
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	2.20	2.68	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.00	2.55
7. schnell (-) / langsam (+)	1.00	1.73	7. schnell (-) / langsam (+)	-0.80	1.79
8. lärmend (-) / leise (+)	0.00	1.87	8. lärmend (-) / leise (+)	-0.60	1.34
9. stark (-) / schwach (+)	-0.80	1.1	9. stark (-) / schwach (+)	-0.20	1.1
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.80	1.92	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.20	1.64
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	0.00	0.71	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-1.40	1.95
12. frei (-) / unterdrückt (+)	0.00	2.83	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-1.80	2.68
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	0.20	1.48	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.80	1.1
14. aktiv (-) / passiv (+)	0.20	1.48	14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.40	2.61
15. faul (-) / fleißig (+)	0.40	1.67	15. faul (-) / fleißig (+)	1.20	2.77
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.00	1.41	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.80	1.1
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	0.40	1.14	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.60	1.34
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.20	1.79	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.40	1.52
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.60	0.89	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.40	2.19
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-0.20	1.79	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-0.60	1.34
21. schmutzig (-) / sauber (+)	-1.00	2	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.00	2.55
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.00	1.73	22. dankbar (-) / undankbar (+)	0.40	0.89
23. genau (-) / ungenau (+)	0.80	1.1	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.00	4.47
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-0.20	1.1	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.80	3.49

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

### 5.3 Tabelle: Lebende Deutsche in Syrien

TAB. IIV. 5.3 Lebende Deutsche in Syrien

Lebende Deutsche in Syrien über Syrer			Lebende Deutsche in Syrien über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.60	3.67	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.40	0.71
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-0.90	2.56	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.30	2.77
3. modern (-) / altmodisch (+)	0.50	4.02	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2.10	1.79
4. mutig (-) / feige (+)	-1.30	3.89	4. mutig (-) / feige (+)	-1.10	1.41
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.60	3.71	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.60	0.89
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	0.80	2.99	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-1.10	2.55
7. schnell (-) / langsam (+)	0.30	2.51	7. schnell (-) / langsam (+)	-1.70	1.79
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.60	3.99	8. lärmend (-) / leise (+)	0.40	1.34
9. stark (-) / schwach (+)	-0.50	1.97	9. stark (-) / schwach (+)	-0.50	1.1
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.40	3.58	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.90	1.64
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.40	2.73	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-1.60	1.95
12. frei (-) / unterdrückt (+)	0.70	3.67	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.00	2.68
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.10	2.73	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.10	1.1
14. aktiv (-) / passiv (+)	-0.40	3.88	14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.40	2.61
15. faul (-) / fleißig (+)	-0.83	2.23	15. faul (-) / fleißig (+)	1.90	2.77
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.10	1.83	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.80	1.1
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	0.40	2.66	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.50	1.34
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.30	2.99	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.70	1.52
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.40	2.81	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.60	2.19
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-0.20	2.66	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-0.80	1.34
21. schmutzig (-) / sauber (+)	-0.70	2.66	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.00	2.55
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.70	3.49	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.60	0.89
23. genau (-) / ungenau (+)	0.50	3.1	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.30	4.47
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-0.30	3.01	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.30	3.49

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.4 Tabelle: Deutsche Touristen in Syrien

TAB. IIV. 5.4 Deutsche Touristen in Syrien

Deutsche Touristen in Syrien über Syrer			Deutsche Touristen in Syrien über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.50	4.48	1. heiter (-) / traurig (+)	0.30	1.9
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	1.80	1.73	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	1.50	4.62
3. modern (-) / altmodisch (+)	1.80	2.51	3. modern (-) / altmodisch (+)	1.10	3.96
4. mutig (-) / feige (+)	-0.50	3.2	4. mutig (-) / feige (+)	-0.80	1.32
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-0.80	4.2	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.10	1.9
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	2.10	2.9	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.1	4.01
7. schnell (-) / langsam (+)	1.50	1.64	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.00	3.05
8. lärmend (-) / leise (+)	-2.50	2.99	8. lärmend (-) / leise (+)	2.00	2.07
9. stark (-) / schwach (+)	-0.50	1.58	9. stark (-) / schwach (+)	-1.60	1.58
10. streng (-) / nachgiebig (+)	0.50	1.51	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.80	2.02
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	0.60	1.26	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.00	2.84
12. frei (-) / unterdrückt (+)	2.30	2.83	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.60	3.89
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	0.60	2.33	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.30	2.77
14. aktiv (-) / passiv (+)	0.30	1.78	14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.50	3.27
15. faul (-) / fleißig (+)	-1.10	1.66	15. faul (-) / fleißig (+)	2.00	5.04
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.1	2.42	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.30	1.99
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.60	2.27	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.10	3.27
18. kühl (-) / warmherzig (+)	2.10	3.23	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1.60	2.36
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-0.50	2.22	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.30	2.63
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	1.60	1.69	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-2.00	1.62
21. schmutzig (-) / sauber (+)	-1.30	2.21	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.10	4.62
22. dankbar (-) / undankbar (+)	0.10	3.77	22. dankbar (-) / undankbar (+)	1.80	2.17
23. genau (-) / ungenau (+)	2.00	1.78	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.50	4.85
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	1.30	1.34	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.00	5.62

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.5 Tabelle: Die Deutschen (L.D. und deutsche Touristen) in Syrien

TAB. IIV. 5.5 Die Deutschen (L.D. und deutsche Touristen) in Syrien

<u>Die Deutschen in Syrien über Syrer</u>			<u>Die Deutschen in Syrien über Deutsche</u>		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.56	4.07	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.13	2
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	0.13	2.42	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2	3.83
3. modern (-) / altmodisch (+)	1	3.1	3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.75	3.62
4. mutig (-) / feige (+)	-1	3.37	4. mutig (-) / feige (+)	-0.88	2.28
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.31	3.91	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.19	2.86
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	1.31	2.91	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.19	3.76
7. schnell (-) / langsam (+)	0.75	2.02	7. schnell (-) / langsam (+)	-1.81	2.97
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.94	3.3	8. lärmend (-) / leise (+)	1	2.53
9. stark (-) / schwach (+)	-0.5	1.67	9. stark (-) / schwach (+)	-0.94	2.05
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.06	2.24	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.88	2.94
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	0	1.93	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-1.75	3
12. frei (-) / unterdrückt (+)	1.31	3.16	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.25	4.12
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.44	2.56	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.81	2.69
14. aktiv (-) / passiv (+)	-0.13	2.66	14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.44	3.01
15. faul (-) / fleißig (+)	-0.38	1.86	15. faul (-) / fleißig (+)	1.94	4.3
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.38	2.25	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.38	2.6
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.38	2.55	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1	3.08
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.63	3.07	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1.06	2.74
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.06	2.41	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.88	2.96
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0.5	2.22	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.25	2.27
21. schmutzig (-) / sauber (+)	-0.94	2.32	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.06	4.17
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1	3.67	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.06	2.32
23. genau (-) / ungenau (+)	1.06	2.83	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.38	4.41
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	0.31	2.18	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.19	4.71

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.6 Tabelle: Die Deutschen (VDS und BUW) in Deutschland

TAB. IIV. 5.6 Die Deutschen (VDS und BUW) in Deutschland

<u>Die Deutschen in Deutschland über Syrer</u>			<u>Die Deutschen in Deutschland über Deutsche</u>		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	- 0.22	1.3	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.11	1.36
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-0.33	1.73	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.22	2.17
3. modern (-) / altmodisch (+)	1	1.73	3. modern (-) / altmodisch (+)	-0.67	1.8
4. mutig (-) / feige (+)	-1.44	2.35	4. mutig (-) / feige (+)	0.44	1.59
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.22	2.11	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-0.78	0.97
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	0.89	2.52	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.22	2.59
7. schnell (-) / langsam (+)	0.78	1.39	7. schnell (-) / langsam (+)	-1.33	1.8
8. lärmend (-) / leise (+)	-0.56	1.88	8. lärmend (-) / leise (+)	-0.33	1.12
9. stark (-) / schwach (+)	-0.89	1.45	9. stark (-) / schwach (+)	-0.22	0.98
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.22	1.92	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.11	1.62
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.11	0.6	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-1	1.58
12. frei (-) / unterdrückt (+)	0.89	2.52	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2	3.35
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	0.33	1.58	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.78	1.3
14. aktiv (-) / passiv (+)	-0.56	1.56	14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.11	2.32
15. faul (-) / fleißig (+)	0.11	1.27	15. faul (-) / fleißig (+)	1.78	2.77
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.56	1.51	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.11	1.76
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	0.33	1.32	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1	2.11
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.11	1.76	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.44	1.88
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.67	1.66	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-0.67	3.16
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0	1.66	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1	1.32
21. schmutzig (-) / sauber (+)	-0.33	1.73	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.22	2.59
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.89	1.36	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.22	2.59
23. genau (-) / ungenau (+)	0.67	1	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.11	3.62
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-0.22	1.09	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.22	3.63

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.7 Tabelle: Die Deutschen in Syrien (SY) und in Deutschland (DE)

TAB. IIV. 5.7 Die Deutschen in Syrien (SY) und in Deutschland (DE)

<u>Die Deutschen über Syrer</u>			<u>Die Deutschen über Deutsche</u>		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.08	3.37	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.12	1.76
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-0.04	2.17	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.72	3.31
3. modern (-) / altmodisch (+)	1	2.65	3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.36	3.09
4. mutig (-) / feige (+)	-1.16	3	4. mutig (-) / feige (+)	-0.4	2.12
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.28	3.32	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.04	2.34
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	1.16	2.73	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.2	3.33
7. schnell (-) / langsam (+)	0.76	1.79	7. schnell (-) / langsam (+)	-1.64	2.58
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.44	2.9	8. lärmend (-) / leise (+)	0.52	2.2
9. stark (-) / schwach (+)	-0.64	1.58	9. stark (-) / schwach (+)	-0.68	1.77
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.48	2.16	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.96	2.51
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.04	1.57	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-1.48	2.57
12. frei (-) / unterdrückt (+)	1.16	2.9	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.16	3.79
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.16	2.25	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.8	2.25
14. aktiv (-) / passiv (+)	-0.28	2.3	14. aktiv (-) / passiv (+)	-1.32	2.73
15. faul (-) / fleißig (+)	-0.2	1.6	15. faul (-) / fleißig (+)	1.88	3.76
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.44	1.98	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.28	2.3
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.12	2.19	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1	2.72
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.44	2.65	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.84	2.44
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	0.28	2.15	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.44	3.03
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0.32	2.01	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.16	1.95
21. schmutzig (-) / sauber (+)	-0.72	2.11	21. schmutzig (-) / sauber (+)	2.12	3.62
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.96	3.01	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.76	2.09
23. genau (-) / ungenau (+)	0.92	1.98	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.28	4.07
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	0.12	1.86	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.2	4.27

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.8 Tabelle: Syrer (1. Studienjahr Universität Damas) in Syrien

TAB. IIV. 5.8 Syrer (1. Studienjahr Universität Damas) in Syrien

Syrer (1. Studienjahr Uni Damas) über Syrer			Syrer (1. Studienjahr Uni Damas) über Deutsche			
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$	
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.10	3.49	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.60	1.63	
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-0.50	3.33	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.50	5.28	
3. modern (-) / altmodisch (+)	-0.80	3.23	3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.80	3.6	
4. mutig (-) / feige (+)	-0.80	2.23	4. mutig (-) / feige (+)	-0.10	0.98	
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.30	3.98	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.80	3.25	
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	1.30	4.08	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.30	4.8	
7. schnell (-) / langsam (+)	1.50	3.56	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.50	6.12	
8. lärmend (-) / leise (+)	-0.80	2.86	8. lärmend (-) / leise (+)	1.60	5.13	
9. stark (-) / schwach (+)	-1.50	3.89	9. stark (-) / schwach (+)	-1.10	1.83	
10. streng (-) / nachgiebig (+)	1.30	2.07	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.10	1.83	
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	0.30	1.51	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.00	4.9	
12. frei (-) / unterdrückt (+)	2.30	3.61	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.50	6.12	
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	1.60	3.83	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.10	3.71	
14. positiv (-) / negativ (+)	0.30	2.42	14. positiv (-) / negativ (+)	1.00	3.52	
15. fleißig (-) / faul (+)	0.30	2.42	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.50	6.12	
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.60	3.33	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	2.50	6.12	
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	0.30	2.07	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.50	0.84	
18. kühl (-) / warmherzig (+)	1.80	5	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1.60	4.08	
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	1.00	2.23	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.00	3.1	
20. ruhig (-) / aufgeregt (+)	1.80	3.6	20. ruhig (-) / aufgeregt (+)	0.00	1.26	
21. sauber (-) / schmutzig (+)	0.30	1.51	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.30	4.8	
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-0.10	2.14	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.80	3.25	
23. genau (-) / ungenau (+)	1.30	3.01	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.50	6.12	
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-0.17	1.6	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.00	3.1	
25. stur (-) / offen (+)	1.10	3.25	25. stur (-) / offen (+)	1.10	1.83	
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-1.00	4.1	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-1.10	2.4	
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-1.00	4	27. sozial (-) / egoistisch (+)	1.00	2	
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	0.50	2.35	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-2.30	4.8	

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.9 Tabelle: Syrer (2. Studienjahr Universität Damas) in Syrien

TAB. IV. 5.9 Syrer (2. Studienjahr Universität Damas) in Syrien

(2. Studienjahr Uni Damas) über Syrer			(2. Studienjahr Uni Damas) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.30	4.31	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.30	3.38
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-0.20	1.75	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.80	4.42
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.30	3.74	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2.00	4.31
4. mutig (-) / feige (+)	-0.80	3.31	4. mutig (-) / feige (+)	-1.00	2.45
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.00	4.04	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.88	3.94
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	0.10	3.94	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.30	5.29
7. schnell (-) / langsam (+)	0.50	2.51	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.30	5.29
8. lärmend (-) / leise (+)	0.20	1.91	8. lärmend (-) / leise (+)	-0.20	3.28
9. stark (-) / schwach (+)	-1.10	2.47	9. stark (-) / schwach (+)	-1.20	3.54
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.50	2.78	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.50	2.83
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	0.10	2.03	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.50	4.75
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-1.00	3.74	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.70	6.32
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.80	2.53	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.80	7.36
14. positiv (-) / negativ (+)	-1.00	2.56	14. positiv (-) / negativ (+)	-2.60	5.42
15. fleißig (-) / faul (+)	-0.30	2.83	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.60	6.25
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.50	2.33	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.88	2.8
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.80	2.53	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.00	2.45
18. kühl (-) / warmherzig (+)	0.20	2.31	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.30	2.39
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-0.80	2.9	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.60	2.83
20. ruhig (-) / aufgeregt (+)	1.10	3.09	20. ruhig (-) / aufgeregt (+)	-1.70	3.49
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.00	2.33	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.30	4.41
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.50	3.51	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-2.10	3.48
23. genau (-) / ungenau (+)	0.50	2.39	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.70	6.32
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.20	2.43	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.20	4.46
25. stur (-) / offen (+)	0.20	2.55	25. stur (-) / offen (+)	-1.00	1.77
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.30	4.41	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.50	3.38
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.30	5.29	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.50	2.51
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.10	3.09	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-2.30	4.41

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

### 5.10 Tabelle: Syrer (3. Studienjahr Universität Damas) in Syrien

TAB. IIV. 5.10 Syrer (3. Studienjahr Universität Damas) in Syrien

(3. Studienjahr Uni Damas) über Syrer			(3. Studienjahr Uni Damas) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.40	1.95	1. heiter (-) / traurig (+)	-1.60	2.66
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.20	3.9	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.60	4.84
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.80	2.49	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2.10	2.99
4. mutig (-) / feige (+)	-2.60	3.97	4. mutig (-) / feige (+)	-0.30	0.82
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.60	3.58	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.30	1.75
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	0.60	1.95	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.50	4.72
7. schnell (-) / langsam (+)	-0.80	1.3	7. schnell (-) / langsam (+)	-3.00	7.35
8. lärmend (-) / leise (+)	-0.20	2.05	8. lärmend (-) / leise (+)	-1.00	3.52
9. stark (-) / schwach (+)	-1.60	3.58	9. stark (-) / schwach (+)	-0.80	1.6
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.00	1.41	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.00	3.67
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.80	2.77	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.60	4.84
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-0.40	2.19	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.60	4.84
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.20	2.68	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.60	6.06
14. positiv (-) / negativ (+)	-2.20	3.49	14. positiv (-) / negativ (+)	-0.50	1.97
15. fleißig (-) / faul (+)	-0.80	2.77	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.60	4.84
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-2.00	4.06	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.30	2.42
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-2.60	3.97	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.30	2.42
18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.40	0.89	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1.80	3.6
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.60	1.82	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.30	4.8
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0.40	1.14	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.80	3.25
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.20	1.3	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.50	2.51
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-2.80	5.22	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.60	2.66
23. genau (-) / ungenau (+)	0.00	2.12	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.50	6.12
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.80	2.68	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.30	2.42
25. stur (-) / offen (+)	-1.20	2.17	25. stur (-) / offen (+)	0.10	3.13
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-3.00	6.71	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.60	1.03
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.40	3.29	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.60	2.5
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-0.80	1.79	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.60	2.66

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

**5.11 Tabelle: (GermanistikstudentInnen des 1. , 2. und 3. Studienjahres der Universität Damaskus) in Syrien**

TAB. IIV. 5.11 (GermanistikstudentInnen des 1. , 2. und 3. Studienjahres der Universität Damaskus) in Syrien

<b>( GermanistikstudentInnen an der Uni Damaskus) über Syrer</b>			<b>(GermanistikstudentInnen an der Uni Damaskus) über Deutsche</b>		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.32	3.38	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.85	2.66
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-0.58	2.8	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2	4.58
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.32	2.89	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2	3.55
4. mutig (-) / feige (+)	-1.32	3.13	4. mutig (-) / feige (+)	-0.55	1.67
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.68	3.7	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.7	3.06
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	0.63	3.44	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.4	4.72
7.schnell (-) / langsam (+)	0.47	2.67	7.schnell (-) / langsam (+)	-2.6	5.87
8. lärmend (-) / leise (+)	-0.21	2.2	8. lärmend (-) / leise (+)	0.1	3.92
9. stark (-) / schwach (+)	-1.37	3.08	9. stark (-) / schwach (+)	-1.1	2.49
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-0.47	2.5	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.4	2.72
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.05	2.04	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.4	4.57
12. frei (-) / unterdrückt (+)	0.21	3.52	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.65	5.55
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.16	3.13	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.6	5.77
14. positiv (-) / negativ (+)	-0.89	2.81	14. positiv (-) / negativ (+)	-0.9	4.19
15. fleißig (-) / faul (+)	-0.26	2.58	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.6	5.52
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.95	3.17	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	0.7	4.08
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.95	2.91	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-0.95	2.01
18. kühl (-) / warmherzig (+)	0.58	3.17	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1.2	3.22
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-0.47	2.12	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.8	3.35
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	1.16	2.81	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.25	2.9
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-0.63	1.89	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.1	3.88
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.42	3.63	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.9	3.02
23. genau (-) / ungenau (+)	0.63	2.45	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.6	5.87
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.05	2.25	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.9	3.4
25. stur (-) / offen (+)	0.16	2.71	25. stur (-) / offen (+)	0	2.34
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.11	4.78	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.75	2.47
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-1.95	4.26	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.1	2.36
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-0.53	2.55	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-2.15	3.9

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.12 Tabelle: StudentenInnen der Al-Baath Universität Homs in Syrien

TAB. IIV. 5.12 StudentenInnen der Al-Baath Universität Homs in Syrien

Syrer (Uni Homs) über Syrer			Syrer (Uni Homs) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.66	4.25	1. heiter (-) / traurig (+)	-2.15	3.94
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.66	5.53	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.50	7.48
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.25	3.6	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2.37	4.41
4. mutig (-) / feige (+)	-2.15	7.6	4. mutig (-) / feige (+)	-1.38	1.92
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.08	4.68	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.62	3.29
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-1.16	3.38	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.00	5.32
7. schnell (-) / langsam (+)	-1	3.05	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.87	7.36
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.83	5.29	8. lärmend (-) / leise (+)	-1.75	3.15
9. stark (-) / schwach (+)	-1.91	5.47	9. stark (-) / schwach (+)	-2.12	4.22
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.66	4.31	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.87	4.22
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-1.25	3.25	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-3.00	8.49
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-1.33	5.16	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.75	6.32
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.16	4.76	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-3.00	8.49
14. positiv (-) / negativ (+)	-1.58	4.42	14. positiv (-) / negativ (+)	-2.50	4.75
15. fleißig (-) / faul (+)	-1.66	4.31	15. fleißig (-) / faul (+)	-3.00	8.49
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-2.66	7.1	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.25	1.75
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-2.72	7.28	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.12	2.23
18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.16	2.29	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.37	2.77
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.25	5.59	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.25	4.46
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-0.16	2.92	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.12	1.64
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2	4.67	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.37	4.41
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-2.25	5.29	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.50	2.27
23. genau (-) / ungenau (+)	-0.33	2.19	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.87	7.36
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.58	6.47	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.12	1.64
25. stur (-) / offen (+)	-1.83	4.78	25. stur (-) / offen (+)	-1.25	2.12
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.91	9.49	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.75	1.49
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.75	9.53	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.87	1.55
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.66	4.79	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-0.75	1.75

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

### 5.13 Tabelle: Higher institute of languages (HIL-Universität Homs) in Syrien

TAB. IIV. 5.13 Higher institute of languages (HIL-Universität Homs) in Syrien

Syrer (HIL-Uni Homs) über Syrer			Syrer (HIL-Uni Homs) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-0.75	3.82	1. heiter (-) / traurig (+)	-1.33	4.75
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.08	3.9	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.83	8.63
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.41	3.42	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2.33	5.52
4. mutig (-) / feige (+)	-1.91	6.17	4. mutig (-) / feige (+)	-2.25	4.94
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.25	5.46	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.08	4.64
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-0.66	3.58	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.50	5.98
7. schnell (-) / langsam (+)	-0.58	3.96	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.66	7.1
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.50	3.45	8. lärmend (-) / leise (+)	0.08	4.1
9. stark (-) / schwach (+)	-1.91	4.76	9. stark (-) / schwach (+)	-2.00	5.03
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-2.16	4.95	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-2.16	7.04
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.58	4.56	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.91	9.49
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-0.08	3.63	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.91	9.49
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.08	3.82	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.83	5.15
14. positiv (-) / negativ (+)	-1.50	4.89	14. positiv (-) / negativ (+)	-1.66	3.82
15. fleißig (-) / faul (+)	-1.91	5.2	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.83	8.63
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-2.41	7.86	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.91	4.48
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.58	5.62	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.16	3.49
18. kühl (-) / warmherzig (+)	0.25	3.25	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1.41	3.37
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.58	4.42	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.41	5.68
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-0.33	4.36	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-2.33	5.45
21. sauber (-) / schmutzig (+)	0.5	3.75	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.66	7.75
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.75	4.71	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.41	3.42
23. genau (-) / ungenau (+)	0.41	3.4	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.83	8.63
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.5	5.98	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.91	4.74
25. stur (-) / offen (+)	-1.83	4.69	25. stur (-) / offen (+)	-1.25	4.03
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.75	7.83	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.58	2.39
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.00	5.19	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.58	3
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.25	4.77	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.75	4.8

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.14 Tabelle: Angestellte -Homs in Syrien

TAB. IIV. 5.14 Angestellte -Homs in Syrien

Syrier (Angestellte -Homs) über Syrer			Syrier (Angestellte -Homs) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.50	3.84	1. heiter (-) / traurig (+)	-0.25	2.71
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.00	2.82	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.00	4.66
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.90	4.77	3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.12	3.72
4. mutig (-) / feige (+)	-2.30	5.12	4. mutig (-) / feige (+)	-1.00	2.45
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.80	5.09	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.25	4.5
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-0.90	4.12	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.12	4.55
7. schnell (-) / langsam (+)	-0.70	2.41	7. schnell (-) / langsam (+)	-1.12	3.09
8. lärmend (-) / leise (+)	-0.40	2.27	8. lärmend (-) / leise (+)	0.62	3.96
9. stark (-) / schwach (+)	-2.00	4.35	9. stark (-) / schwach (+)	-1.62	3.38
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.60	3.63	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.25	3.01
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.80	2.35	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.37	6.37
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-1.20	2.7	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.37	6.37
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.60	4.2	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.37	7.56
14. positiv (-) / negativ (+)	-1.90	5.04	14. positiv (-) / negativ (+)	-1.25	3.38
15. fleißig (-) / faul (+)	-2.20	4.26	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.00	4.66
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.90	4.33	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.62	3.34
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-2.40	5.06	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.25	2.96
18. kühl (-) / warmherzig (+)	0.80	4.05	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.50	2.83
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.1	2.69	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.87	3.56
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0.60	4.43	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.87	4.36
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.80	4.05	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.87	4.36
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.80	3.46	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.25	3.01
23. genau (-) / ungenau (+)	-0.40	2.91	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.25	5.37
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.30	4.99	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.37	3.58
25. stur (-) / offen (+)	-0.50	3.98	25. stur (-) / offen (+)	-0.25	2.66
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.60	5.97	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	0.00	1.93
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.70	6.7	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.50	1.69
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-2.30	4.62	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.87	4.36

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.15 Tabelle: Die Probanden aus Homs in Syrien

TAB. IIV. 5.15 Die Probanden aus Homs in Syrien

(Probanden aus Homs) über Syrer			(Probanden aus Homs) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.29	3.88	1. heiter (-) / traurig (+)	-1.25	3.96
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.26	4.19	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.5	7.12
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.5	3.81	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2	4.62
4. mutig (-) / feige (+)	-2.11	6.3	4. mutig (-) / feige (+)	-1.64	3.57
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2.06	4.94	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-2	4.11
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-0.91	3.57	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.25	5.23
7. schnell (-) / langsam (+)	-0.76	3.15	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.29	6.13
8. lärmend (-) / leise (+)	-1.29	3.88	8. lärmend (-) / leise (+)	-0.29	3.8
9. stark (-) / schwach (+)	1.94	4.76	9. stark (-) / schwach (+)	-1.93	4.23
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.82	4.25	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.82	5.23
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.9	3.34	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.79	8.12
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-0.85	3.95	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.71	7.59
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-1.26	4.16	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.32	6.67
14. positiv (-) / negativ (+)	-1.65	4.63	14. positiv (-) / negativ (+)	-1.86	3.87
15. fleißig (-) / faul (+)	-1.91	4.49	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.64	7.4
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-2.96	6.56	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.64	3.46
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-2.21	5.9	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.18	2.92
18. kühl (-) / warmherzig (+)	0.26	3.15	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-0.86	2.99
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.44	4.4	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2.07	4.48
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0	3.83	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.86	4.24
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.06	4.22	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.36	5.88
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.94	4.48	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.39	2.91
23. genau (-) / ungenau (+)	-0.09	2.81	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.68	7.21
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-2.47	5.72	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.54	3.65
25. stur (-) / offen (+)	-1.44	4.43	25. stur (-) / offen (+)	-0.96	3.13
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.76	7.76	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.46	1.99
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.47	7.18	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.64	2.25
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.71	4.61	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.54	3.92

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.16 Tabelle: Die Syrer in Syrien

TAB. IIV. 5.16 Die Syrer in Syrien

(Die Syrer) über Syrer			(Die Syrer) über Deutsche		
	$\mu$	$\sigma$		$\mu$	$\sigma$
1. heiter (-) / traurig (+)	-1.51	3.77	1. heiter (-) / traurig (+)	-1.08	3.45
2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-1.15	4.16	2. beharrlich (-) / unbeständig (+)	-2.29	6.13
3. modern (-) / altmodisch (+)	-1.4	3.52	3. modern (-) / altmodisch (+)	-2	4.17
4. mutig (-) / feige (+)	-1.89	5.79	4. mutig (-) / feige (+)	-1.19	2.96
5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.89	4.3	5. höflich (-) / unhöflich (+)	-1.88	3.68
6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-0.47	3.54	6. ordentlich (-) / unordentlich (+)	-2.31	4.97
7. schnell (-) / langsam (+)	-0.42	2.8	7. schnell (-) / langsam (+)	-2.42	5.96
8. lärmend (-) / leise (+)	-0.98	3.88	8. lärmend (-) / leise (+)	-0.13	3.81
9. stark (-) / schwach (+)	-1.74	4.39	9. stark (-) / schwach (+)	-1.58	3.6
10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.23	3.56	10. streng (-) / nachgiebig (+)	-1.65	4.33
11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-0.74	2.68	11. erfahren (-) / unerfahren (+)	-2.63	6.81
12. frei (-) / unterdrückt (+)	-0.75	4.16	12. frei (-) / unterdrückt (+)	-2.69	6.75
13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-0.89	4.05	13. aufgeschlossen (-) / verschlossen (+)	-2.44	6.25
14. positiv (-) / negativ (+)	-1.4	3.94	14. positiv (-) / negativ (+)	-1.46	3.99
15. fleißig (-) / faul (+)	-1.26	3.73	15. fleißig (-) / faul (+)	-2.63	6.62
16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-1.72	5.37	16. geduldig (-) / ungeduldig (+)	-0.67	3.87
17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-2	5.44	17. friedlich (-) / aggressiv (+)	-1.08	2.56
18. kühl (-) / warmherzig (+)	0.28	2.95	18. kühl (-) / warmherzig (+)	-1	3.06
19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-1.25	4.09	19. vorsichtig (-) / leichtsinnig (+)	-2	3.89
20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	0.45	3.18	20. ruhig (-) / aufgereggt (+)	-1.6	3.72
21. sauber (-) / schmutzig (+)	-1.47	3.7	21. sauber (-) / schmutzig (+)	-2.25	5.09
22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.87	4.31	22. dankbar (-) / undankbar (+)	-1.6	2.94
23. genau (-) / ungenau (+)	0	2.41	23. genau (-) / ungenau (+)	-2.65	6.62
24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.98	4.93	24. zuverlässig (-) / unzuverlässig (+)	-1.69	3.51
25. stur (-) / offen (+)	-0.87	3.98	25. stur (-) / offen (+)	-0.56	2.84
26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-2.57	7.23	26. gastfreundlich (-) / nicht gastfreundlich (+)	-0.58	2.18
27. sozial (-) / egoistisch (+)	-2.45	7.25	27. sozial (-) / egoistisch (+)	-0.42	2.29
28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.38	4.02	28. ehrlich (-) / nicht ehrlich (+)	-1.79	3.88

$\mu$  Mittelwert  $\sigma$  Standardabweichung

## 5.17 Die deutschen untersuchten Printmedien im Vergleich

TAB. IIV. 5.17 Die deutschen untersuchten Printmedien im Vergleich

	<b>FAZ</b>	<b>SZ</b>	<b>Die Welt</b>	<b>KNA</b>
<b>Beschreibung</b>	Abonnement-Tageszeitung	deutsche Tageszeitung	deutsche Tageszeitung	Unabhängige Nachrichten-agentur
<b>Verlag</b>	Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH	Süddeutscher Verlag, München	Axel Springer SE, Berlin	KNA GmbH , Bonn
<b>Erstausgabe</b>	01.11.49	06.10.45	2. April 1946	ist 1952 gegründet
<b>Erscheinungsweise</b>	täglich	montags bis samstags	montags bis samstags	
<b>Verkaufte Auflage</b>	316.524/319.864 Exemplare	418.355 Exemplare	214.180 Exemplare (IVW 1/2014, Mo-Fr)	
<b>Reichweite</b>		1,48 Mio. Leser (MA 2012 II)	0,71 Mio. Leser (MA 2011 Presse I)	
<b>Chefredakteur</b>	Thomas Lindner (Vorsitzender), Burkhard Petzold	Kurt Kister	Jan- Eric Peters	Ludwig Ring-Eifel
<b>Herausgeber</b>	Werner D'Inke Berthold Kohler Günther Nonnenmacher Holger Steltzner		Stefan Aust	
<b>Weblink</b>	FAZ.net	Sueddeutsche.de	welt.de	KNA.de
<b>Artikelarchiv</b>	FAZ-Archiv		Mai 1995 ff.	KNA-Archiv
<b>ISSN</b>	0174-4909	0174-4917	0173-8437	

## 6. Das Korpus

### 6.1 Zeitungsartikeln

#### • Frafurter Allgemeine Zeitung (FAZ)

- 1) Löning: Syrer aufnehmen 30.01.13
- 2) Bericht über weiteres Massaker in Syrien 30.01.13
- 3) Warten auf den Frieden 29.01.13
- 4) Syriens Agrar-Basis bricht weg 24.01.13
- 5) Malikis Machtmonopol; der syrische Bürgerkrieg vertieft die Gräben im Irak 08.01.13

- 6) Berichte über neue Massaker in Syrien 02.01.13
- 7) Schwere Gefechte in Aleppo 30.07.12
- 8) Verbrecherisch 30.07.12
- 9) Wirtschaftszentrum und Tor zum Norden 28.07.12
- 10) Land in Flammen 27.07.12
- 11) Zwischen den Fronten 27.07.12
- 12) Schlacht um Aleppo 27.07.12
- 13) Türkei schließt Grenze zu Syrien 26.07.12
- 14) Und ihr denkt, es geht um einen Diktator 25.07.12
- 15) EU verschärft Syrien-Sanktionen 24.07.12
- 16) Verstrickung statt Vernetzung 20.07.12
- 17) Russland und China verhindern Syrien-Resolution 20.07.12
- 18) In Srien geht es um die ganze Macht 19.07.12
- 19) Schwere Gefechte jetzt offenbar auch in Damaskus 17.07.12
- 20) Das Massaker von Tremseh 14.07.12
- 21) Heftige Kritik an Annan aus syrischer Opposition 13.07.12
- 22) Annan gesteht Scheitern ein 09.07.12
- 23) Nur Schrecken in Sicht 09.07.12
- 24) Die Scharia-Frage 07.07.12
- 25) Freunde Syriens kritisieren Russland und China 07.07.12
- 26) Assad gibt sich entgegenkommend 18.04.11
- 27) Assad setzt die Armee gegen die Demonstranten ein 26.04.11
- 28) Panzer in Vorort von Damaskus eingerückt 28.04.11
  
- 29) Bush unterzeichnet Sanktionen gegen Syrien 15.12.03
- 30) Syriens geläuterte Islamisten 30.11.03
- 31) Für Sanktionen gegen Syrien 17.10.03
- 32) Kongreß-Ausschuß stimmt für Sanktionen gegen Damaskus 10.10.03
- 33) Testfall Syrien 08.05.03
- 34) Powell lobt die zukünftige Politik Syriens 05.05.03
- 35) Syrien wird verdächtigt, dem Irak militärische Ersatzteile zu liefern 02.10.02
- 36) Der arabische Druck wächst 17.09.02
- 37) Deutsch-Syrer soll Islamisten eingeschleust haben 10.09.02
- 38) Kleine Meldung 03.06.02

- 39) Syrien neues Mitglied im UN-Sicherheitsrat 09.10.2001
- 40) Syrien sichert Fischer Hilfe beim Kampf gegen Terror zu 04.10.01
- 41) Signal an Syrien 28.08.01
- 42) Sinnvoller Dialog 13.07.01

• **Süddeutsche Zeitung (SZ)**

- 1) Assad will Rebellen hart bekämpfen 07.01.13
- 2) TV-Auftritt vor Anhängern in Damaskus 06.01.13
- 3) Syrisches Trauerspiel 04.01.13
- 4) Flucht und Tragödie 31.07.12
- 5) USA warnen vor Massaker in Aleppo 28./29.07.12
- 6) Aufmarsch der Gotteskrieger 28./29.07.12
- 7) Assads Truppen in der Offensive 26.07.12
- 8) Bedrohung aus Syrien; Gruß an die Nachbarn 24.07.12
- 9) Syrien-Resolution gescheitert; das Herz unter Beschuss 20.07.12
- 10) Reden mit doppelter Zunge 20.07.12
- 11) Angst vor der Abrechnung 20.07.12
- 12) Assads Tage sind gezählt 19.07.12
- 13) Assad Regime wankt 19.07.12
- 14) Renitenter Nachbar 30.04.11
- 15) Experten für den unsichtbaren Krieg 29.04.11
- 16) Berlin droht Assad mit Sanktionen 28.04.11
- 17) Syrien ignoriert den Westen 27.04.11
- 18) Enttäuschte Hoffnung 27.04.11
- 19) Klammheimlich für Assad 27.04.11
- 20) Syrien vor dem Bürgerkrieg 27.04.11
- 21) Assad setzt Panzer gegen Oppositionelle ein 26.04.11
- 22) Assad lässt Demonstranten niederschießen 23.04.11
- 23) Der alte Kurs in Syrien 18.04.11
- 24) Grüne wollen Schutz für syrische Flüchtlinge 14.04.11
- 25) Assad lässt zurückschlagen 13.04.11
- 26) Blutige Demonstrationen 02.04.11

- 27) Ein neuer Gegner im Visier 12.04.03
- 28) Syrien braucht Diplomate statt Bomben 11.04.03
- 29) „Die einzige Supermacht hat den Kontakt zur Welt verloren“ 01.04.03
- 30) Syrien leitet UN-Sicherheitsrat 03.06.02
- 31) Vhs-Studienreise nach Syrien 02.11.01
- 32) Syrien im UN-Sicherheitsrat 09.10.01
- 33) Fischer ruft Assad zur Mäßigung auf 12.07.01
- 34) Schröder weist Assad auf den Mitchell-Plan hin 11.07.01
- 35) Papst betet auf den Golan-Höhen für den Frieden 08.05.01
- 36) Johannes Paul II. Besucht Moschee in Damaskus 07.05.01
- 37) Symbolträchtige Omayyaden-Moschee 07.05.01
- 38) Auf den Spuren des Apostels Paulus 04.05.01

**• Die Welt**

- 1) London erhöht den Druck auf Präsident Assad 11.01.13
- 2) 60.000 Tote im syrischen Bürgerkrieg 03.01.13
- 3) Flucht von „Friedhof der Panzer“ 31.07.12
- 4) Schlacht um Aleppo 28.07.12
- 5) Syrien ist al-Qaidas neues Schlachtfeld 27.07.12
- 6) Die Macht der syrischen Stämme 26.07.12
- 7) Syrien ist al-Qaidas neues Schlachtfeld 27.07.12
- 8) Assads Elitetruppen erobern Damaskus zurück 24.07.12
- 9) Wem gehört Syrien? 24.07.12
- 10) Assads Ende ist in Sicht 21.07.12
- 11) Häuserkampf in Damaskus 21.07.12
- 12) Damaskus im Feuer 17.07.12
- 13) Damaskus rückt in den Fokus des Bürgerkrieges 17.07. 12
- 14) Neues Massaker an syrischen Sunniten 14.07.12
- 15) Massaker in Syrien 14.07.12
- 16) Das russische Signal 10.07.12
- 17) Todenhöfer scheitert an Assad 10.07.12
- 18) Annan kapituliert 09.07.12
- 19) Kofi Annan erklärt Syrien-Mission für gescheitert 09.07.12

- 20) Krieg und kein Frieden 07.07.12
- 21) Schüsse auf Demonstranten 30.04.11
- 22) „Assad schießt auf sein Volk“ 27.04.11
- 23) In Syrien steigt die Wut mit jedem Toten 26.04.11
- 24) Assad versucht die Islamisten in seinem Land besänftigen 07.04.11
- 25) „Was die Ägypter können, das können wir schon lange!“ 06.04.11
- 26) Präsident Assad ernennt einen neuen Regierungschef 04.04.11

• **Katolischer Nachrichten Agentur (KNA)**

- 1) Rekordzahl von syrischen Flüchtlingen in Jordanien 25.01.13
- 2) Chaldäer bitten Heiligen Stuhl um Hilfe 23.01.13
- 3) UN fordern mehr finanzielle Hilfe für syrische Flüchtlinge 22.01.13
- 4) Jordanischer Bischof: Lage der Syrien-Flüchtlinge katastrophal 15.01.13
- 5) UN: Syrische Flüchtlinge leiden unter hartem Winter 11.01.13
- 6) Syrien: Christliches Dorf in Kämpfen eingeschlossen 10.01.13
- 7) Bischöfe besorgt über Stabilität des Libanon 09.01.13
- 8) Flüchtlingsräte fordern Aufnahme syrischer Flüchtlinge 08.01.13
- 9) Human Rights Watch prangert Folter in Syrien an 03.07.12
- 10) Bundesregierung erhöht humanitäre Hilfe für Syrien 06.07.12
  
- 11) Syriens Kirche gründet Akademie für transkulturellen Dialog 15.01.03
- 12) Syrischer Erzbischof: Sorge über Anschuldigungen der USA 16.04.03
- 13) Misereor befürchtet weitere Destabilisierung im Nahen Osten 07.04.03
- 14) „Bevor es zu spät ist“ 08.11.01
- 15) Als Friedensstifter im Frontstaat 08.05.01
- 16) Papst nutzt Syrienreise für Friedensappelle an den Nahen Osten 07.05.01
- 17) Islam-Gelehrter: Papst soll Israels Aggressionen verurteilen 07.05.01
- 18) Zwischen pastoraler Mission und politischen Erwartungen 06.05.01
- 19) „Pradies auf Erden“ 04.05.01
- 20) Zurück an die Front 03.05.01
- 21) Syriens Orthodoxie heißt den Papst willkommen 03.05.01
- 22) Pilgerreise mit politischer Brisanz 02.05.01

## 6.2 Beispiele aus den DaF-Lehrwerken

### • Themen neu 2

<p><b>Lektion 7: Seite 85</b> <b>Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland</b> <i>Urlaubsvorbereitung</i> <i>Reiseerlebnisse</i> <i>Spiel: Reise in die Wüste</i> <i>Im Ausland arbeiten</i> <i>So sehen uns Ausländer</i> <i>Auswanderer</i></p>	<p> Am Flughafen 86 Wenn jemand eine Reise macht 88 Plus3 Reisemagazin 92 Familie Neudel will auswandern 95 Familie Kumar ist eingewandert 95</p> <p> Checkliste 86 Journal Beruf: Arbeiten im Ausland 90 Mal im Ausland arbeiten 91 Berufsleben gut 93 Deutsche wollen auswandern 95 Urlaubspläne 96</p> <p> Reiseplanung: Machen Sie drei Listen 87</p> <p> „lassen“ · „zum“ + Infinitiv · Indirekter Fragesatz · Infinitiv mit „um zu“ · Nebensatz mit „damit“</p>
<p><b>Inhalt</b></p> <p><b>Lektion 1: Seite 7</b> <b>Aussehen und Persönlichkeit</b> <i>Personen beschreiben</i> <i>Subjektiver Eindruck</i> <i>Kleidung, Toleranz und Vorurteil</i></p>	<p> Wer ist wer? 9 Der neue Freund 11 Hochzeitsfeier 15 Eine Fernsehdiskussion 18</p> <p> Dumme Sprüche? Kluge Sprüche? 12 Der Modetip 13 Der Psycho-Test 16 Kein Geld für Irokesen 17 Die Wahrheit 20</p> <p> Artikel + Adjektiv + Nomen · Artikelwörter „dieser“, „mancher“, „jeder“/„alle“</p>

Abb. IIV. 6.2.1 Themen neu 2- Inhalt (1993: 3 &4)



## Reportage

# Mal im Ausland arbeiten – eine tolle Erfahrung!

**Viele möchten gern mal im Ausland arbeiten, doch nur wenige haben auch den Mut es zu tun. Schließlich muss man seine Stelle und seine Wohnung kündigen und verliert Freunde aus den Augen. Wir haben uns mit drei Frauen unterhalten, die vor dem Abenteuer Ausland keine Angst hatten.**

Die Gründe, warum man mal im Ausland arbeiten möchte, sind verschieden: Manche tun es, weil sie sich im Urlaub in eine Stadt oder ein Land verliebt haben, manche um eine Fremdsprache zu lernen, andere um im Beruf Karriere zu machen oder um einfach mal ein Abenteuer zu erleben.

Das war auch das Motiv von Frauke Künzel, 24. „Ich fand mein Leben in Deutschland langweilig und wollte einfach raus“, erzählt sie. Sie fuhr mit 500 Euro in ihrer Tasche nach Südfrankreich. Zuerst wohnte sie



in der Jugendherberge und wusste nicht, wie sie einen Job finden sollte. Doch sie hatte Glück. Sie lernte einen Bistrosbesitzer kennen und fragte ihn, ob er einen Job für

sie hätte. Er hatte 1300 Euro netto verdiente sie als Bedienung. Die Gäste nannten sie „glacier“ – auf Deutsch „Eisberg“. „Ich konnte wenig Französisch und war deshalb sehr kühl um meine Scheu vor den Leuten zu verstecken“, erklärte sie uns. Doch nach ein paar Wochen war alles anders: „Ich lernte Französisch und fand Kontakt zu den Leuten.“ Vor einem Jahr ist Frauke Künzel zurückgekommen, aber eine Stelle hat sie noch nicht gefunden. Trotzdem empfiehlt sie jedem einen Job im Ausland: „Man wird viel selbstständiger und das finde ich sehr wichtig. Außerdem weiß ich jetzt, was ‚savoir vivre‘ bedeutet: Es ist besser, man arbeitet um zu leben, als dass man lebt um zu arbeiten, wie in Deutschland“, sagt Frauke Künzel.

Ulrike Schuback, 26, wollte eigentlich nach Italien, um dort Theaterwissenschaft zu studieren. Doch nach

einem Jahr hatte sie keine Lust mehr. Weil sie sich für Mode interessierte, suchte sie sich einen Job in einer Boutique. Zuerst war sie nur Verkäuferin, heute ist sie Geschäftsführerin. „Eine interessante und gutbezahlte Stelle, die mir viel Freiheit lässt. Trotzdem haben es Frauen in Deutschland viel leichter, sowohl im Beruf als auch im Privatleben. In Italien bestimmen die Männer fast alles“, sagt Ulrike Schuback. Aber sie liebt Italien noch immer: „Italiener sind viel herzlicher als Deutsche. Auch hier gibt es Regeln und Gesetze, aber die nimmt man nicht so ernst. Das macht das Leben viel leichter.“



Für Simone Dahms, 28, ist London eine zweite Heimat geworden. Nach dem Studium wollte sie Buchhändlerin werden, aber es gab keine Stelle für sie. „Man sagte mir, dass ich für den Beruf zu alt und überqualifiziert bin“, erzählt Simone Dahms. Schließlich fuhr sie nach London um dort ihr Glück zu versuchen. Mit Erfolg. In einer kleinen Buchhandlung wurde sie genommen, als Angestellte, nicht als Lehrling. Heute ist sie Abteilungsleiterin. „Meine Freunde in Deutschland reagierten typisch deutsch: ‚Wie hast du das geschafft, du hast den Beruf doch nicht gelernt?‘, fragten sie mich“, erzählt Simone Dahms. „In England ist eben das Können wichtiger als Zeugnisse“, war ihre Antwort.



Schwierigkeiten hat sie noch mit der etwas kühlen Art der Engländer. Die Leute, mit denen sie oft zusammen ist, sind zwar sehr nett und freundlich, „aber so richtige offene und herzliche Freundschaften findet man kaum“, meint Simone Dahms.



§ 31

### 9. Was haben die Frauen gemacht?

a) Frauke Künzel    b) Ulrike Schuback    c) Simone Dahms

<p>Sie reiste nach England Sie fuhr nach Italien Sie ging nach Frankreich</p>	um	<p>sich eine Stelle als Buchhändlerin dort Theaterwissenschaft selbständiger sich eine Lehrstelle in einer Modeboutique Abteilungsleiterin Französisch viel Geld ihr Leben interessanter</p>	zu	<p>machen. verdienen. studieren. arbeiten. suchen. werden. lernen.</p>
---	----	--	----	--

<p>Sie arbeitete als Kellnerin, Sie arbeitete in einer Boutique, Sie arbeitete als Buchhändlerin,</p>	weil sie	<p>unbedingt Geld sich für Mode Kontakt zu Leuten in London Englisch lernen nicht mehr studieren in ihrem Wunschberuf arbeiten</p>	interessierte. brauchte. suchte. wollte.
---	----------	--	---

### 10. Was für Probleme hätte ein Deutscher, wenn er in Ihrem Land arbeiten möchte? Was muss er vorher wissen? Was muss er tun? Welche Fehler darf er nicht machen?

### 11. Was sagen die drei Frauen über Deutsche? Wer sagt das?

<p>Deutsche</p>	<p>nehmen alles zu ernst. sind ziemlich kühl. sind bürokratisch.</p>	<p>glauben zu sehr an das, was auf dem Papier steht. sind nicht herzlich genug. sind immer unfreundlich. finden Arbeit wichtiger als ein schönes Leben.</p>
-----------------	--	---



### 12. Wie beliebt sind die deutschen Touristen im Ausland?



2 14

#### Eins Plus Freitag, 10. Mai

**18.00 Uhr** plus 3 Reisemagazin  
**Urlaubstips, Informationen,  
Reportagen**

*Thema heute: Wie beliebt sind deutsche  
Touristen im Ausland?*

Niemand kritisiert die deutschen Touristen mehr als sie selbst: Sie sind zu laut, zu durstig, zu nackt, zu geizig, liest man in den Zeitungen. Deshalb möchten viele Deutsche im Ausland am liebsten nicht als Deutsche erkannt werden. Sie haben Angst, dass die Ausländer schlecht über sie denken. Doch das Bild der deutschen Touristen im Ausland ist freundlicher, als wir selber glauben.

Hören Sie die Interviews. Was denken die Leute über deutsche Touristen?

- a) Giuseppina Polverini, 62, Besitzerin einer kleinen Pension in Rom: „Die Deutschen sind...“
- b) Louis Sardozi, 27, Sonnenschirmvermieter in Cannes: „...“
- c) Ian Phillips, 47, Londoner Taxifahrer: „...“
- d) Pepe Rodriguez, 58, Busfahrer in Palma: „...“

**2**

der Held = ein mutiger 英雄  
**Dumme Sprüche? Kluge Sprüche?**



3

Eine rothaarige Frau hat viel Temperament.  
**Reiche Männer sind meistens langweilig.**  
 Eine schöne Frau ist meistens dumm.  
**Ein kleiner Mann findet schwer eine Frau.**  
 Dicke Kinder sind gesünder.  
**Dicke Leute sind gemütlich.**  
*Ein schöner Mann ist selten treu.*  
 Kleine Kinder, kleine Sorgen - große Kinder, große Sorgen.  
 Eine intelligente Frau hat Millionen Feinde - die Männer  
**Ein voller Bauch studiert nicht gern.**  
**Stille Wasser sind tief.**  
 Ein bescheidener Mann macht selten Karriere.

treu 忠诚  
 Feind-0 敌人  
 Vorurteil 偏见

9. Stimmt das?

Das finde ich nicht.  
 glaube auch.  
 meine

In meinem Land sagt man: ...  
 Bei uns

Das ist doch nicht wahr.  
 nicht richtig.  
 Unsinn.  
 ein Vorurteil.

10. Was meinen Sie?

**Nominativ**  
 ein reicher Mann  
 eine reiche Frau  
 ein reiches Mädchen  
 - reiche Leute

Eine gute Freundin ist ...

Ein netter Chef ...

Junge Kollegen sind ...



Ein	nett...	Freundin	ist	immer	lustig.
Eine	blond...	Chef	sind	meistens	nett.
	schlank...	Chefin		oft	gefährlich.
	hübsch...	Mensch		manchmal	freundlich.
	jung...	Kollege		selten	intelligent.
	verheiratet...	Kollegin		nie	interessant.
	ledig...	Mutter			komisch.
	neu..	Lehrer			...
	...	Nachbar			
		...			

Abb. IIV. 6.2.4 Themen neu 2- Lektion 1 (1993: 12)

• Delfin 2

<p><b>11</b> <b>Schule und Karriere</b></p> <p>S. 108</p>	<p>Tätigkeiten und Vorgänge</p>	<p><b>Klassentreffen</b> <i>Bericht über Lebensläufe</i></p>	<p>Schulsystem Schulabschluss Berufspraxis <i>Diskussion</i> <i>Interview</i> <i>Bericht</i></p>	<p>Wörter mit „-ng“ und „-nk“ Genitivendungen <b>Arbeitest du jetzt hier?</b> <i>Gespräch über den Arbeitsplatz</i></p>	<p>Diktat  <i>Lebensläufe: tabellarisch und ausführlich</i></p>
<p><b>Grammatik:</b> Reflexive Verben mit Akkusativ und Dativ · Verben mit Präpositionalergänzung · präpositionale Fragewörter und Pronomen · Nomen im Genitiv · attributives Adjektiv im Genitiv · durative Zeitangaben · nicht-lokale Verwendung von Präpositionen</p>					
<p><b>Arbeitsbuch</b> Seite 220–245</p>					
<p><b>13</b> <b>Länder und Leute</b></p> <p>S. 128</p>	<p>Reisefotos</p>	<p><b>Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein ...</b> <i>Illustriertenartikel</i></p>	<p>Wetter Telefonate aus dem Urlaub Fernsehquiz <i>Wetterbericht</i> <i>Persönliche Berichte</i> <i>Quiz</i></p>	<p>Satzphonetik im Satzgefüge Unterscheidung der Relativpronomen <b>Wohin sollen wir bloß fahren?</b> <i>Gespräch über Urlaubsgestaltung</i></p>	<p>Diktat  <b>Viele Grüße aus Konstanz</b> <i>Persönlicher Brief: Bericht über Sehenswürdigkeiten</i></p>
<p><b>Grammatik:</b> Relativpronomen · Relativsätze · Konstruktionen mit es · Pronomen mit <i>irgend-</i></p>					
<p><b>Arbeitsbuch</b> Seite 276–304</p>					

Abb. IIV. 6.2.5 Delfin 2- Inhalt (2003: 4-5)

**8. Drei Frauen und ihr Beruf.**

a) Ergänzen Sie die Sätze.



Helga Schneider, 27, Kellnerin,  
 • will nicht mehr in der Küche mithelfen, weil sie    
 • beklagt sich darüber, dass die Gäste    
 • wartet darauf, dass sie    
 • möchte am liebsten die Stelle wechseln, weil der Geschäftsführer

Susanne Balzer, 29, Dachdeckerin,  
 • hat gerade die Meisterprüfung gemacht und erzählt, dass ihr Freund    
 • ist sehr zufrieden damit, dass sie    
 • beklagt sich darüber, dass so viele junge Leute arbeitslos sind, aber dass sie    
 • findet es lustig, dass ein alter Mitschüler

Martina Harms, 28, Fernfahrerin,  
 • freut sich darauf, dass sie    
 • hat morgen eigentlich ein Tennisspiel und findet es schade, dass sie    
 • regt sich darüber auf, dass einige Kollegen    
 • hat einen Freund und erzählt, dass sie

- |  |  |
|--|--|
| 1. jetzt ihre eigene Chefin ist.             | 7. am Wochenende freihat.                |
| 2. dummes Zeug über sie reden.               | 8. trotzdem keinen Lehrling finden kann. |
| 3. sich dafür nicht interessiert.            | 9. immer weniger Trinkgeld geben.        |
| 4. sich bei ihr um eine Stelle beworben hat. | 10. daran nicht teilnehmen kann.         |
| 5. sich zu sehr für sie interessiert.        | 11. endlich mehr Gehalt bekommt.         |
| 6. über alles mit ihm reden kann.            | 12. ihr sehr dabei geholfen hat.         |

b) Welche Antwort ist richtig?

Worauf bereitet Helga Schneider sich vor?

- Auf die Meisterprüfung.
- Auf die Führerscheinprüfung.
- Auf den Realschulabschluss.

Von wem hat Susanne Balzer die Firma übernommen?

- Von ihrem Bruder.
- Von ihrem Onkel.
- Von ihrem Vater.

Um wen muss Martina Harms sich kümmern?

- Um ihre kranke Mutter.
- Um ihren kranken Bruder.
- Um ihre kranke Tochter.

Auf wen wartet Helga Schneider?

- Auf ihren Freund.
- Auf ihren Chef.
- Auf ihren Mann.

Worüber freut sich Susanne Balzer?

- Dass ihre Firma viele Aufträge hat.
- Dass sie so viele Freunde hat.
- Dass sie so wenig Arbeit hat.

Wovor hat Martina Harms Angst?

- Dass sie keine Aufträge mehr bekommt.
- Dass ihr Freund ihre Arbeit nicht akzeptiert.
- Dass sie ihre Stelle aufgeben muss.

Worüber regt sie sich auf? Über wen regt sie sich auf? Darüber. Über ihn.

Abb. IIV. 6.2.6 Delfin 2- Lektion 11 (2003: 113)

## Ein glücklicher Pechvogel



**Die einen nennen ihn einen Pechvogel, die anderen sagen, er ist ein Glückspilz. Ständig erlebt Peter Ertl, 35, Unfälle und Pannen. Aber immer hat er Glück im Unglück.**

Wir treffen Peter Ertl in seinem Garten. Er weiß, dass wir von der Zeitung kommen und einen Artikel über ihn schreiben möchten, weil er überall als Pechvogel bekannt ist. Gerade ist er dabei, ein Baumhaus für seine Kinder zu bauen. „Einen Augenblick! Gleich bin ich unten bei Ihnen,“ ruft er von oben und winkt fröhlich. Er hält sich an einem Ast fest, aber der Ast bricht ab und Peter Ertl fällt auf den Rasen, direkt vor unsere Füße. Doch gleich steht er wieder auf und lacht: „Nichts passiert!“ Das ist – wieder einmal – gut gegangen.

Während wir zusammen ins Haus gehen, beginnt er von seinen Erlebnissen zu erzählen.

Eines Morgens reparierte er im Keller eine Wasserleitung. Als er eine Zange aus dem Werkzeugkasten nahm, stieß er mit der Schulter gegen ein altes Holzregal. Es fiel um und Herr Ertl lag darunter zwischen kaputten Marmeladengläsern. Seine linke Hand blutete und er rief seine Frau. Während sie ihm die Finger verband, sah er, dass die Stromleitung hinter dem Regal ganz schwarz war. Aber die wollte er dann nicht selbst reparieren, sondern rief einen Elektriker. Der meinte: „Das Kabel war ja total defekt. Hinter einem Holzregal ist das eine sehr gefährliche Sache. Sie haben Glück, dass es noch nicht gebrannt hat!“

Zwei Tage später kehrte Herr Ertl mit einem großen Besen den Platz vor seiner Garage. Dabei rutschte er auf den nassen Blättern aus und fiel mit dem Rücken gegen das Garagentor. Er bekam blaue Flecken und hatte tagelang Rückenschmerzen. Doch auch dieser Unfall hatte einen Vorteil: Normalerweise klemmte das Garagentor, wenn man es öffnen wollte. Nach Peters Sturz ging es wieder ohne Probleme auf und zu.

Nur kurze Zeit danach passierte ihm das nächste Missgeschick. Eines Nachmittags stieg er nach der Gartenarbeit in sein Auto, um in die Stadt zu fahren. Im Wagen wollte er seine Schuhe wechseln. Als er sich nach vorn beugte, blieb sein Kopf im Lenkrad stecken. Es war ihm unmöglich, sich zu befreien. Deshalb rief er laut um Hilfe. Endlich hörten einige Nachbarn seine Hilferufe, aber auch ihnen gelang es nicht, seinen Kopf herauszuziehen. Also holten sie einen Automechaniker. Der montierte das Lenkrad ab.

Da saß Peter zwar aufrecht im Wagen, aber das Lenkrad hatte er immer noch um den Hals. Immerhin konnte er jetzt aus dem Wagen steigen, doch allmählich wurde er nervös. Schließlich cremten sie Peters Haare, Gesicht und Hals ein, zogen kräftig und er kam endlich frei. An diesem Tag wollte Peter nicht mehr mit seinem Auto fahren. Stattdessen feierte er mit den Nachbarn seine Rettung.

Am Freitag darauf fuhr seine Frau mit den Kindern für zwei Tage zur Großmutter und Herr Ertl wollte sich ein gemütliches Wochenende machen. Aber dann kam alles ganz anders. Am Nachmittag klingelte seine Nachbarin an der Tür, weil ihre Katze verschwunden war. Peter Ertl half ihr sofort, sie zu suchen. Er fuhr mit dem Fahrrad durch das ganze Viertel und rief nach der Katze, fand sie aber nicht. Spät am Abend saß er in seinem Wohnzimmer und las ein Buch. Plötzlich hörte er ein Geräusch von oben. Er stand auf und stieg auf den Dachboden. Da entdeckte er die Katze hinten in einer Ecke. Natürlich wollte er sie schnell fangen und zu seiner Nachbarin bringen. Aber dabei fiel die schwere Eisentür hinter ihm ins Schloss. Die Tür kann man von innen nur mit einem Schlüssel öffnen, aber der hing in der Küche. Also war er in seinem eigenen Haus gefangen. Obwohl er immer wieder um Hilfe rief, bemerkte ihn niemand. Erst am nächsten Morgen rettete ihn der Briefträger mit einer Leiter. „Das war eine interessante Nacht“, berichtete Herr Ertl. „Ich habe nämlich stundenlang aufgeräumt und dabei eine Schachtel mit alten Fotos gefunden. Außerdem habe ich in einer Kiste viele schöne ausländische Briefmarken entdeckt. Dem Briefträger habe ich gleich eine geschenkt.“

Frau Ertl kommt aus dem Haus und bringt ein Tablett mit Gläsern und Saft. „Ja, ja,“ sagt sie, „das mit der Katze und den Briefmarken war so eine Geschichte. Aber wollen Sie wissen, wie ich meinen Mann kennen gelernt habe? Das war in einem großen Hotel an der Nordsee. Ich kam zurück vom Strand und wollte mit dem Lift in den neunzehnten Stock fahren. Im vierten Stock stieg ein Mann in den Fahrstuhl und drückte auch auf den Knopf neunzehn. Der Lift fuhr an, aber plötzlich blieb er stehen. Der Mann drückte den Schalter für den Notruf, aber dabei brach der Schalter ab und das Licht ging aus. Erst schwiegen wir, aber dann fingen wir beide an zu lachen. Während wir über eine Stunde im Fahrstuhl warteten, unterhielten wir uns und ich merkte, dass Peter sehr sympathisch war. Am nächsten Tag trafen wir uns am Strand. Nach ein paar Monaten haben wir geheiratet.“

„Ja, so war das“, sagt Herr Ertl. „Aber warten Sie einen Moment. Ich habe eine Überraschung. Heute ist nämlich ...“ – „Peter, wohin willst du denn?“ fragt seine Frau. Nach einigen Minuten kommt Peter mit einem Tablett und einer Torte zurück. „Die habe ich selbst gemacht. Für dich. Zum Hochzeitstag.“ Er schneidet die Torte an und sagt: „So, das erste Stück ist für dich, Schatz. Probier mal.“ – „Mmh, die sieht ja lecker aus,“ sagt sie und sticht mit der Gabel in die

Torte. Dabei gibt es ein merkwürdiges Geräusch. „Aber schau mal, was ist das denn?“ Frau Ertl zeigt auf ein Stück Metall auf ihrem Teller. Herr Ertl weiß gleich Bescheid: „Da ist er ja wieder, der Briefkastenschlüssel! Den habe ich schon den ganzen Morgen überall gesucht.“

### 5. Peter Ertl hatte oft Pech.

Was passt zusammen?

- a) Als der Ast abbrach,
- b) Als er eine Zange aus dem Werkzeugkasten nahm,
- c) Während er unter dem Regal lag,
- d) Während er den Platz vor der Garage kehrte,
- e) Als er im Auto die Schuhe wechseln wollte,
- f) Während sein Kopf im Lenkrad steckte,
- g) Während er die Katze fangen wollte,
- h) Während er im eigenen Haus gefangen war,
- i) Als er im Fahrstuhl den Notrufschalter drückte,

1. brach er ab und das Licht ging aus.
2. rutschte er aus und fiel gegen das Garagentor.
3. hörte niemand seine Hilferufe.
4. fiel er auf den Rasen.
5. fiel die Eisentür ins Schloss.
6. stieß er mit der Schulter gegen ein Regal.
7. rief er seine Frau.
8. holten die Nachbarn einen Automechaniker.
9. blieb sein Kopf im Lenkrad stecken.

### 6. Aber er hatte auch immer wieder Glück.

Was passt zusammen?

- a) Während seine Frau ihm die Finger verband,
- b) Obwohl das Kabel schon ganz schwarz war,
- c) Obwohl das Garagentor normalerweise klemmte,
- d) Als die Nachbarn sein Gesicht eincremten,
- e) Als er auf den Dachboden stieg,
- f) Während er auf dem Dachboden gefangen war,
- g) Als der Briefträger kam,
- h) Als der Lift stehen blieb,
- i) Als seine Frau ein Stück Torte aß,

1. fand sie den Briefkastenschlüssel.
2. stieg er auf eine Leiter und rettete ihn.
3. fand er alte Fotos und eine Kiste mit Briefmarken.
4. lernte er seine Frau kennen.
5. brannte es nicht.
6. konnten sie das Lenkrad von seinem Kopf ziehen.
7. fand er die Katze in einer Ecke.
8. entdeckte er eine defekte Stromleitung.
9. ging es nach Peters Sturz wieder auf und zu.

	Präsens	Präteritum		Präsens	Präteritum		Präsens	Präteritum
abbrechen	bricht ab	brach ab	helfen	hilft	half	stoßen	stößt	stieß
anfangen	fängt an	fing an	kommen	kommt	kam	treffen	trifft	traf
bleiben	bleibt	blieb	lesen	liest	las	unterhalten	unterhält	unterhielt
fallen	fällt	fiel	nehmen	nimmt	nahm	verbinden	verbindet	verband
gehen	geht	ging	schweigen	schweigt	schwieg	werden	wird	wurde
gelingen	gelingt	geling	sehen	sieht	sah	ziehen	zieht	zog
hängen	hängt	häng	sitzen	sitzt	saß			

Abb. IIV. 6.2.8 Delfin 2- Lektion 13 (2003: 131)

• Tangram aktuell 2

<b>Inhalt Kursbuch</b>		
<p><b>Lektion</b></p> <p><b>1</b> <i>Junge Leute von heute</i></p> <p><b>Kommunikation</b> über Wohnsituationen sprechen ♦ über seine Kindheit und Jugend berichten ♦ etwas erklären ♦ Überraschung und Wut ausdrücken</p> <p><b>Der Ton macht die Musik</b> Wie konntet ihr nur! 11</p> <p><b>Zwischen den Zeilen</b> Umgangssprache 10</p>	<p><b>Grammatik</b> <i>weil</i> und <i>obwohl</i>; Präteritum von <i>sein</i>, <i>haben</i> und <i>werden</i>; Präteritum der Modalverben</p> <p><b>Wortfeld</b> Wohnformen; von zu Hause ausziehen</p> <p><b>Lerntechnik</b> Lese-Raten</p>	<p><b>Seite 1</b></p>
<p><b>Lektion</b></p> <p><b>2</b> <i>Urlaub und Reisen</i></p> <p><b>Kommunikation</b> über Urlaub sprechen ♦ sagen, wie man etwas findet ♦ über Deutschland/das Heimatland sprechen</p> <p><b>Der Ton macht die Musik</b> Der Perfekt-Hamburg-Trip-Rap 24</p> <p><b>Zwischen den Zeilen</b> <i>ein bisschen, etwas, ziemlich, ganz schön, sehr, wirklich, ganz</i> 19</p>	<p><b>Grammatik</b> Perfekt (2): mit <i>haben</i> und <i>sein</i>, Partizip Perfekt der trennbaren und nicht-trennbaren Verben und der Verben auf <i>-ieren</i>; Fragen mit <i>Welch-</i></p> <p><b>Wortfeld</b> Urlaub; Reisen; Deutschland</p> <p><b>Projekt</b> Reisebüro 24</p>	<p><b>Seite 13</b></p>
<p><b>Lektion</b></p> <p><b>3</b> <i>„Gesundheit!“ – „Danke!“</i></p> <p><b>Kommunikation</b> über gesundheitliche Beschwerden sprechen ♦ beim Arzt ♦ Ratschläge geben ♦ über Ernährung und Essgewohnheiten sprechen</p> <p><b>Der Ton macht die Musik</b> „Currywurst“ von Herbert Grönemeyer 36</p> <p><b>Zwischen den Zeilen</b> <i>wenn</i> oder <i>wann?</i> 35</p>	<p><b>Grammatik</b> Ratschläge mit <i>sollt-</i>; Komparativ und Superlativ; <i>wenn-</i> und <i>dass-</i>Sätze</p> <p><b>Wortfeld</b> Körper; Gesundheit; Ernährung; Speisen und Getränke</p> <p><b>Projekt</b> Sprechen Sie so oft wie möglich Deutsch 39</p>	<p><b>Seite 27</b></p>

Abb. IIV. 6.2.9 Tangram aktuell 2- Inhalt (2005: 3)

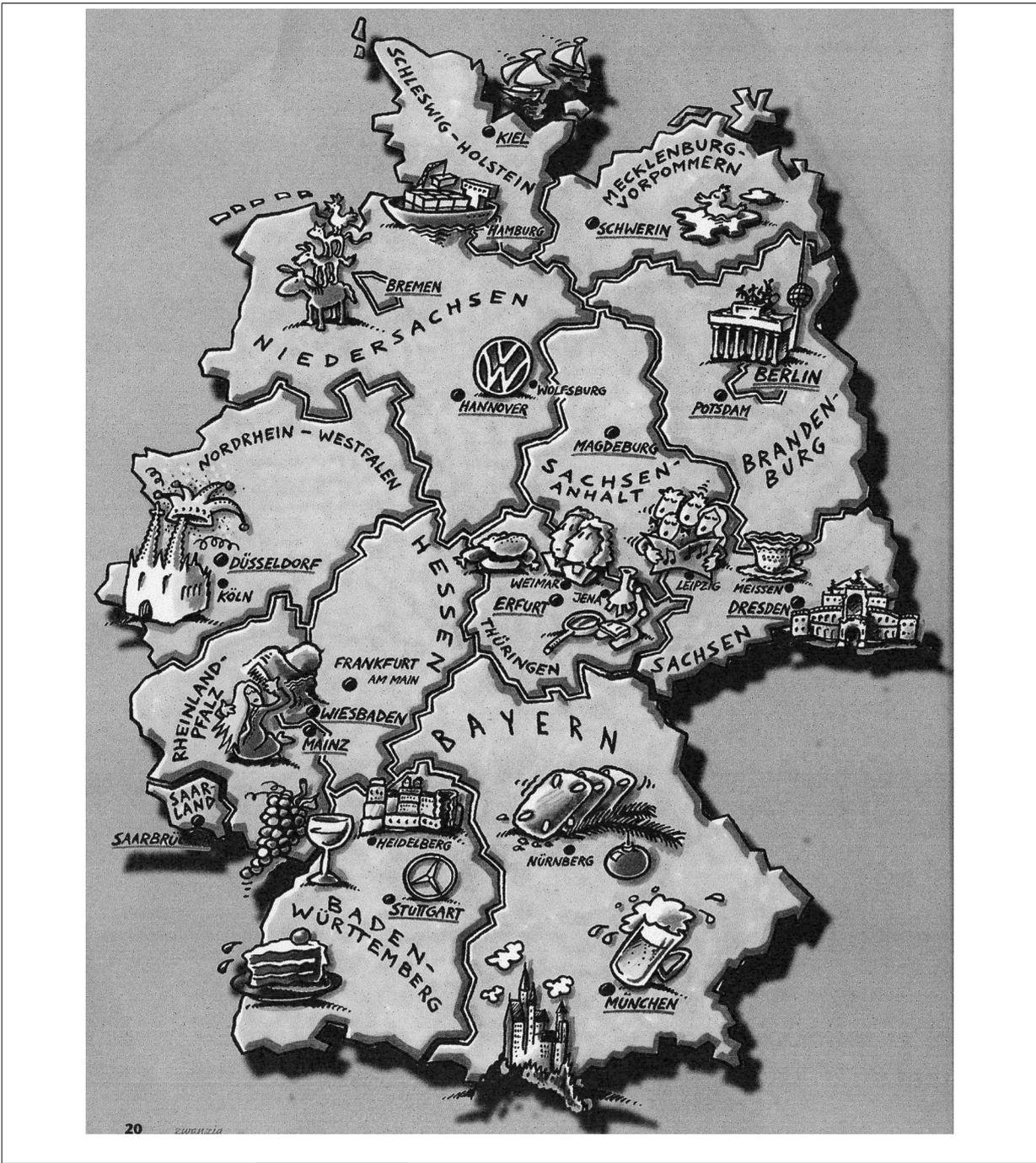


Abb. IIV. 6.2.10 Tangram aktuell 2- Lektion 2 (2005: 20)

D 1

**Was wissen Sie über Deutschland? Sprechen Sie mit Ihrem Nachbarn.**

- Das ist bestimmt Berlin. Berlin ist die Hauptstadt von Deutschland.
- Ich glaube, das hier ist Hamburg. Da gibt es einen großen Hafen.
- Das ist das Zeichen von Mercedes ...
- Ich war schon einmal in ...

D 2

**Welche Texte passen? Vergleichen Sie mit der Karte und ergänzen Sie die Namen der Bundesländer.**

Die Bundesrepublik Deutschland liegt in der Mitte von Europa. Sie hat neun direkte Nachbarn: Dänemark im Norden, die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Westen, die Schweiz und Österreich im Süden und die Tschechische Republik und Polen im Osten. Deutschland hat ca. 80 Millionen Einwohner und besteht seit dem 3. Oktober 1990 aus 16 Bundesländern.

Nordrhein-Westfalen Bevölkerungsreichstes Bundesland. Rund die Hälfte der Menschen ist in Großstädten mit mehr als 500 000 Einwohnern zu Hause. Das Ruhrgebiet ist Europas größtes Industriegebiet. Kulturelle Zentren sind die Landeshauptstadt Düsseldorf und Köln, berühmt für seinen gotischen Dom und den Karneval.

10 Thüringen „Deutschlands grünes Herz“. Landeshauptstadt ist die „Gartenstadt“ Erfurt mit einer sehr schönen Altstadt. In Weimar lebten für längere Zeit die beiden großen deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller. Wichtiger Wirtschaftszweig: optische Geräte – die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind auf der ganzen Welt bekannt. Spezialität: Thüringer Rostbratwurst.

15 Brandenburg Deutschlands alte und neue Hauptstadt, ein europäisches Kulturzentrum, aber auch eine „grüne“ Stadt mit Parks, Wäldern und Seen. Wahrzeichen: das Brandenburger Tor. Wichtiger Industriestandort (Siemens AG und AEG).

20 Baden-Württemberg Ein landschaftlich schönes Bundesland: beliebte Ausflugs- und Urlaubsziele sind der Schwarzwald, der Bodensee und Heidelberg (Schloss). Spezialität: die Schwarzwälder Kirschtorte. Wirtschaftliches Zentrum ist die Region um die Landeshauptstadt Stuttgart: Daimler-Chrysler (Mercedes), Bosch oder Porsche haben hier ihre Zentrale.

25 Sachsen Das am stärksten industrialisierte Land der fünf „neuen“ Bundesländer. Leipzig, traditionelle Messestadt und Verlagszentrum, ist bekannt für den Thomaner-Chor. Landeshauptstadt ist Dresden mit der wunderschönen Semperoper. Weltbekannt ist die Porzellanmanufaktur Meißen. Attraktives Urlaubsziel: die Sächsische Schweiz.

30 Bayern Größtes Bundesland und deutsches Urlaubs-Paradies: Hauptattraktion sind die Alpen mit Deutschlands höchstem Berg (Zugspitze: 2962 m) und die Schlösser des bayerischen „Märchenkönigs“ Ludwig II (z. B. Neuschwanstein). Spezialität: die Nürnberger Lebkuchen. Landeshauptstadt ist München mit der „Wies'n“, dem weltbekanntesten Oktoberfest, und dem Deutschen Museum (weltgrößte Sammlung zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik).

35 Rheinland-Pfalz Von hier kommen zwei Drittel der deutschen Weinernte. Hauptattraktion: das Rheintal zwischen Bingen und Bonn mit seinen vielen Burgen und der berühmten „Loreley“. Sitz des größten Chemiewerks in Europa (BASF Ludwigshafen) und der größten europäischen Rundfunkanstalt, des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF).

Hessen Deutschlands wichtigster Seehafen mit Handelsfirmen aus aller Welt, aber auch eine der „grünsten“ Städte Deutschlands. Sitz der größten deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage und der Deutschen Presse-Agentur (dpa).

Abb. IIV. 6.2.11 Tangram aktuell 2- Lektion 2 (2005: 21)

**D 3 Lesen Sie noch einmal und ergänzen Sie die passenden Ausdrücke aus den Texten.**

Zeile	Nummer		
9	1	Volksfest mit Kostümen und Masken	_____
11	2	altes Stadtzentrum	_____
12/13	3	z.B. optische Geräte, Autoindustrie, Tourismus	_____
16	4	hier gibt es viele Theater, Museen, Konzerte ...	_____
16	5	ein Symbol für eine Stadt	_____
20	6	hier gibt es viele Fabriken/Firmen	_____
25	7	hierher kommen viele Touristen	_____
28	8	Essen oder Getränk, typisch für eine Region/Stadt	_____
29	9	in der ganzen Welt bekannt	_____
32	10	66% der deutschen Weinproduktion	_____

**D 4 Über welches Bundesland sprechen die Leute? Hören und ergänzen Sie.**

1	_____	4	_____
2	_____	5	_____
3	_____	6	_____

ARBEITSBÜCHER  
17

**D 5 Arbeiten Sie zu zweit und fragen Sie Ihren Nachbarn.**

Schlagen Sie die Karte vorne im Buch auf.

Partner A: Fragen Sie.

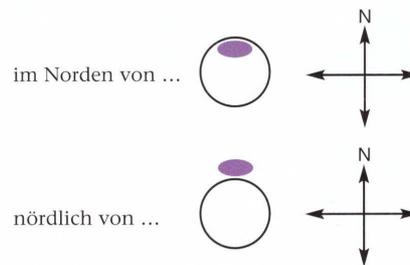
- Welches Bundesland liegt nördlich von Niedersachsen?
- Welche Stadt liegt an der Ostsee, zwischen Hamburg und Kiel?
- Wo liegt ... ?
- Wie heißt der Fluss im Osten von Deutschland, an der Grenze zu Polen?
- Welcher Fluss fließt von ... nach ... ?
- Welches Gebirge liegt ... ?

Fragepronomen „welch-“ im Nominativ:  
 die Stadt    welche Stadt?  
 der Fluss    welcher Fluss?  
 das Land    welches Land?  
 die Städte    welche Städte?

Partner B: Antworten Sie.

Schleswig-Holstein.

Schleswig-Holstein liegt im Norden von Deutschland, nördlich von Niedersachsen.



ARBEITSBÜCHER  
18

**D 6 Jetzt beschreiben Sie Ihr Land oder Ihre Stadt.**

Lage (Wo?, Nachbarländer) ♦ Geografie (Gebirge, Flüsse, Seen) ♦  
 Industriegebiete / wichtige Industriezweige ♦ Kulturzentren ♦ Hauptattraktionen ♦  
 Spezialitäten ♦ Wahrzeichen ♦ Volksfeste ♦ ...

ARBEITSBÜCHER  
19

22    zweiundzwanzig

Abb. IIV. 6.2.12 Tangram aktuell 2- Lektion 2 (2005: 22)

## E Der Ton macht die Musik

30



**sätt** Ich möchte nichts mehr essen.

**Schicht, die -en** mal tags, mal nachts arbeiten

**down** fix und fertig

**etwas zu kauen** etwas zu essen

**scharf** mit vielen Gewürzen

**blau** Du hast zu viel Alkohol getrunken.

**flau** schlecht

**ich kriege sie** Meine Frau schimpft mit mir.

**nach meinem Geschmack** Das finde ich gut.

\* Herbert Grönemeyer, geb. 1956 in Göttingen, Schauspieler und Musiker. Bekannt durch seine Hauptrolle im Film „Das Boot“ (1981) sowie durch sein Musikalbum „Bochum“ (1984) mit dem Single-Hit „Männer“. Sein Album „Mensch“ (2002) war ein sensationeller Erfolg mit über fünf Millionen verkauften CDs.

36 sechszunddreißig

(von Herbert Grönemeyer\*)

Gehst du in die Stadt  
was macht dich da satt  
eine Currywurst.

Kommst du von der Schicht  
Etwas Schöneres gibt es nicht  
Als Currywurst.

Mit Pommes dabei  
Ach, dann geben Sie gleich zweimal Currywurst.

Bist du richtig down  
brauchst du etwas zu kauen  
eine Currywurst.

Willi, komm geh mit  
Ich kriege Appetit  
auf Currywurst.

Ich brauche etwas im Bauch  
Für meinen Schwager hier auch noch eine Currywurst.

Willi, ist das schön  
Wie wir zwei hier stehen  
Mit Currywurst.

Willi, was ist mit dir  
Trinkst du noch ein Bier  
Zur Currywurst.

Kerl scharf ist die Wurst  
Mensch das gibt einen Durst, die Currywurst.

Bist du dann richtig blau  
Wird dir ganz schön flau  
Von Currywurst.

Rutscht das Ding dir aus  
Gehst du dann nach Haus  
Voll Currywurst.

Auf dem Hemd, auf der Jacke  
Kerl was ist das eine K... alles voll Currywurst.

Komm Willi  
Bitte, bitte komm geh mit nach Hause  
Hör mal, ich kriege sie, wenn ich so nach Hause komme

Willi, Willi bitte du bist ein Kerl nach meinem Geschmack  
Willi. Willi komm geh mit, bitte Willi

ARBEIT  
24

Abb. IIV. 6.2.13 Tangram aktuell 2- Lektion 3 (2005: 36)

## F Im Restaurant: Essen in Hessen

### F 1 Was essen und trinken die Deutschen gern? Kennen Sie eine typisch deutsche Speise?

- Die Deutschen essen viel Kartoffeln und Sauerkraut, oder?
- Die Deutschen trinken gern ...

### F 2 Sprechen Sie über die Speisekarte.

- 1 Welche Speise haben Sie schon einmal gegessen? Welche Getränke kennen Sie?
- 2 Welche Speisen essen Sie gern/nicht gern?
- 3 Was ist gesund/ungesund? Warum?
- 4 Bestellen Sie ein Menü (Vorspeise, Hauptgericht und Dessert).
- 5 Welche Speisen kennen Sie nicht? Welche möchten Sie einmal probieren?

VORSPEISEN		HEISSE GETRÄNKE	
<u>Suppen</u>		Tasse Kaffee	1,60
Gulaschsuppe & Brot	2,90	Cappuccino	2,00
Tomateneremesuppe	3,50	Espresso	1,50
Tagessuppe	2,90	Heiße Schokolade	2,00
HAUPTGERICHTE / WARMESPEISEN		Glas Tee, diverse Sorten	1,60
<u>Vom Rind</u>		Glühwein	2,00
argent. Steak, Kräuterbutter, Bratkartoffeln und Salat	12,00	NICHT-ALKOHOLISCHE GETRÄNKE	
Wiener Schnitzel, Bratkartoffeln und Salat	9,50	Selters Mineralwasser	0,25 1,70
Rinderrouladen mit Salzkartoffeln u. grünem Salat	9,50	Cola/Cola Light/Sinaleo	0,3 1,90
<u>Vom Schwein</u>		Spezi	0,3 1,90
Frankfurter Würstchen mit Kraut und Brot	3,50	Apfelsaft	0,2 1,80
Jägerschnitzel, Bratkart. und Salat	7,80	Apfelsaftschorle	0,2 1,60
Schlachtplatte m. Kraut und Brot	6,00	Orangensaft	0,2 1,90
VEGETARISCHE SPEISEN		BIERE	
Gemüseulllauf	7,50	Binding Lager	0,3 2,00
Grüne Soße, 4 halbe Eier, Salzkartoffeln	6,00	Clausthaler (alkoholfrei)	0,33 Fl 1,90
KALTE SPEISEN		Radler/Cola-Bier	0,3 2,00
Handbäs mit Musik	3,50	Dunkles Weizen	0,5 Fl 2,50
Schneegeößler mit Brot	4,00	Kristall Weizen	0,5 Fl 2,50
Strammer Max	5,00	WEINE	
Friladelle mit Brot	3,90	<u>Weißweine</u>	
SALATTELLER		Müller-Thurgau halbtrocken	0,2l 2,40
Bauernsalat mit Schafskäse und Knoblauchbrötchen	6,90	Riesling trocken	0,2l 2,60
Feldsalat mit Ei, gebratenem Speck u. Knoblauchbrötchen	7,00	<u>Rotweine</u>	
DESSERT		Bordeaux	0,2l 3,10
Portion gemischtes Eis mit Sahne	3,50	Französischer Landwein	0,2l 2,30
Obstsalat	3,90	<u>Roséweine</u>	
		Weißherbst	0,2l 2,60
		Mateus	0,25l 3,20
		<u>Schorle</u>	
		Weißweinschorle süß/sauer	0,2l 2,10

Abb. IIV. 6.2.14 Tangram aktuell 2- Lektion 3 (2005: 37)

5 Beschreiben Sie kurz ein typisches Gericht aus Ihrem Land oder Ihr Lieblingsgericht.

- Ein typisches Gericht in Japan ist Tempura.
- ▲ Das sind frittierte Garnelen mit Gemüse. Das esse ich sehr gern.

## PROJEKT

Sprechen Sie so oft wie möglich Deutsch!

Wenn Sie in einem deutschsprachigen Land sind, dann fragen Sie nach allem Möglichen:

- Fragen Sie Leute auf der Straße nach der Uhrzeit.
- Fragen Sie am Bahnhof, welcher Zug wohin fährt, wann der Zug fährt, wo der Zug fährt ...
- Fragen Sie im Geschäft nach den Preisen, nach dem Material ...
- Fragen Sie im Restaurant, im Café, was für eine Speise oder was für ein Getränk auf der Speisekarte steht (wie in F3).

Wenn Sie in Ihrem Heimatland Deutsch lernen, dann ...

- machen Sie mit einer Kursteilnehmerin/einem Kursteilnehmer ein Spiel. Reden Sie jeden Tag eine halbe Stunde Deutsch zusammen - nicht nur im Unterricht!
- Suchen Sie Plätze, wo Deutsch gesprochen wird: deutsche Restaurants, Firmen, die Universität ...
- Sprechen Sie Deutsch mit Touristen. (Woher kommen Sie? Wie finden Sie...?)

Sammeln Sie diese Fragen in einem Heft und üben Sie täglich.

Abb. IIV. 6.2.15 Tangram aktuell 2- Lektion 3 (2005: 39)

## 7. Abbildungsverzeichnis

- Abb. I.1: Modell der Stereotypisierung nach Heringer 2012 (eigene Darstellung)  
Abb. I.2: Gemeinsamkeit von Stereotype mit den anderen Begriffen (eigene Darstellung)  
Abb. I.3: Das Stereotyp Unterteilung nach Gülich (1978), Feilke (1989), Dąbrowska (1999), Löschmann (2001)  
Abb. I.4: Visuelle Stereotype; Flüchtlinge „Das Boot ist voll“  
Abb. I.5: Stereotyp im Vergleich zu ähnliche Begriffen (eigene Darstellung)  
Abb. I.6: Auffassung von IKK- Nach Gibson (2002: 20), Földes (2007: 33)  
Abb. I.7: Modell interkultureller Kommunikation (Edelhoff 2007:21)  
Abb. I.8: Individuen und das Wertequadrat nach Schulz von Thun - ein Beispiel (Kumbier/Schulz von Thun 2010:15)  
Abb. I.9: Beziehungsgestaltung und Kontinuität von Kumbier/Schulz von Thun 2006: 21 (nach Földes 2007:18)  
Abb. I.10: Das „Zwiebeldiagramm“: Manifestation von Kultur auf verschiedenen Tiefen (Hofstede 2011: 8)  
Abb. I.11: Interkulturelle Kommunikation als Interaktion nach Bolten 1993 (Neuland 2013: 39)  
Abb. I.12: Kulturkategorien der Kommunikation (Lewis 2005: 89)  
Abb. I.13: Hoher/niedriger Kontext von Kulturen (Hall und Hall 1990)  
Abb. I.14: Dimensionen interkultureller kommunikativer Kompetenz (Byram, 1997:73)  
Abb. I.15: Einige Beispiele für Hotspots nach Heringer (2012: 41)  
Abb. I.16: Karte vom Großraum Syrien und der arabischen Halbinsel (Goetze 2010: 393)
- Abb. II.1: Die Probanden-Gruppen: Deutsche in Deutschland und Deutsche in Syrien  
Abb. II.2: GermanistikstudentenInnen der Uni Damaskus und die StudentenInnen der Uni Homs  
Abb. II.3: Deutschlandbild der Syrer: Die GermanistikstudentenInnen der Uni Damaskus und die StudentenInnen der Uni Homs  
Abb. II.4: Wissensquellen der Syrer über Deutschland  
Abb. II.5: Themen der syrischen Medien über Deutschland  
Abb. II.6: Die interessante kulturellen Themen über Deutschland aus syrischer Sicht  
Abb. II.7: Die Syrer, wie sie sich sehen  
Abb. II.8: Für Syrien ist Deutschland ... und für Deutschland ist Syrien ...  
Abb. II.9: Probanden-Gruppe Deutsche (VDS und BUW) aus Deutschland: Deutsche vs. Syrer  
Abb. II.10: Probanden-Gruppe Deutsche in Syrien  
Abb. II.11: Probanden-Gruppe GermanistikstudentenInnen der Universität Damaskus und die Probanden-Gruppe aus Damaskus und Hom
- Abb. III.1: Darstellungsformen der Zeitung (eigene Darstellung in Anlehnung an La Roche 2008, Mast 2008, Ruß-Mohl 2003, Weischenberg 2005)  
Abb. III.2: Zeit-Korpus; Raum Naher Osten (Bubenhofer 2014)  
Abb. III.3: Steigende Tendenz der Artikelzahl 2011, 2012 und 2013 (Phase 2)  
Abb. III.4: Stereotypen in deutschen Printmedien in den Jahren 2011-20113 (Greer)  
Abb. III.5: Morphologische Wortfelder im untersuchten Korpus 2011-2013 (Greer)  
Abb. III.6: Morphologische Wortfelder im untersuchten Korpus 2001-2003 (Greer)

Abb. IV.1: Das am meiste verbreitet DaF-Lehrwerk und DaF- Materialien in Syrien 2010  
 Abb. IV.2: Motivation der Fremdsprachlerner zum Deutschlernen an landeskundlichen Inhalten in Syrien 2010  
 Abb. IV.3: Visualisierung im DaF-Unterricht in Syrien 2010  
 Abb. IV.4: Vorstellungen von DaF-Lehrern über Deutsche  
 Abb. IV.5: Vorstellungen von DaF-Lehrern über Deutschland  
 Abb. IV.6: Landeskundliche Themen, die DaF-Lehrer in Syrien am meisten interessieren  
 Abb. IV.7: Einige Gründe, warum DaF-Lerner in Syrien Deutsch lernen  
 Abb. IV.8: Notwendigkeit der interkultureller Kommunikation im DaF-Unterricht  
 Abb. IV.9: Themen neu 2 Kursbuch (1993:91, 92)  
 Abb. IV.10: Beispiele aus Delfin 2 (2003:113,130 &131)  
 Abb. IV.11: Tangram aktuell 2 (2005:20-22)  
 Abb. IV.12: Tangram aktuell 2 (2005:36-37 & 39)  
 Abb. IV.13: Komponenten interkultureller Kompetenz (Herbrand 2005: 48)  
 Abb. IV.14: Die zehn zugangsstärksten Herkunftsländer ausgewählter Jahre (2000 und 2014) – Statistik BAMF  
 Abb. IV.15: Verhalten in der Schuld-Gesellschaft und in der Scham-Gesellschaft (Klehling 2009:43)

Abb. IIV. 6.2.1 Themen neu 2- Inhalt (1993: 3 &4)  
 Abb. IIV. 6.2.2 Themen neu 2- Lektion 7 (1993: 91)  
 Abb. IIV. 6.2.3 Themen neu 2- Lektion 7 (1993: 92)  
 Abb. IIV. 6.2.4 Themen neu 2- Lektion 1 (1993: 12)  
 Abb. IIV. 6.2.5 Delfin 2- Inhalt (2003: 4-5)  
 Abb. IIV. 6.2.6 Delfin 2- Lektion 11 (2003: 113)  
 Abb. IIV. 6.2.7 Delfin 2- Lektion 13 (2003: 130)  
 Abb. IIV. 6.2.8 Delfin 2- Lektion 13 (2003: 131)  
 Abb. IIV. 6.2.9 Tangram aktuell 2- Inhalt (2005: 3)  
 Abb. IIV. 6.2.10 Tangram aktuell 2- Lektion 2 (2005: 20)  
 Abb. IIV. 6.2.11 Tangram aktuell 2- Lektion 2 (2005: 21)  
 Abb. IIV. 6.2.12 Tangram aktuell 2- Lektion 2 (2005: 22)  
 Abb. IIV. 6.2.13 Tangram aktuell 2- Lektion 3 (2005: 36)  
 Abb. IIV. 6.2.14 Tangram aktuell 2- Lektion 3 (2005: 37)  
 Abb. IIV. 6.2.15 Tangram aktuell 2- Lektion 3 (2005: 39)