

Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie
Studienrichtung Kleinkindpädagogik und
Sozialpädagogik

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
der Diplom-Pädagogin

**Interkulturelle Kompetenz -
Eine Evaluationsstudie über „Colored Glasses“**

Jane Knobloch

Matrikelnummer: 3743008

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Zimmer

Zweitgutachterin: Dr. Britta Marschke

Dezember 2008

Vorwort

Ich bedanke mich bei Prof. Dr. Jürgen Zimmer für die Betreuung meiner Diplomarbeit. Mein besonderer Dank richtet sich an Dr. Britta Marschke, die mir immer mit hilfreichen Anregungen zur Seite stand.

Ohne die Mitwirkung der ehrenamtlichen Mitarbeiter von „Colored Glasses“ wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen. Aus diesem Grund gilt mein besonderer Dank den Teamern und Teamerinnen der interkulturellen Workshops von „Colored Glasses“. Auch bei den teilnehmenden Schülern möchte ich mich dafür bedanken, dass sie die Fragebögen so engagiert und ehrlich beantwortet haben.

Für hilfreiche Korrekturvorschläge, Anregungen oder spannende Diskussionen bedanke ich mich bei Bettina Raissle, Johannes Göhlich, Michael Segeritz und Hendrik Priestersbach.

Meinen Eltern möchte ich für die Geduld, den Zuspruch und die finanzielle Unterstützung danken.

Die Anfertigung dieser Arbeit wäre ohne die Unterstützung aus meinem privaten Umfeld nicht denkbar gewesen. An dieser Stelle möchte ich mich bei ihnen allen bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
Abbildungsverzeichnis	7
Diagrammverzeichnis	7
Anhangverzeichnis	8
1. Einleitung	9
2. Kultur und Interkulturalität	11
2.1 Kultur	11
2.1.1 Der enge Kulturbegriff	12
2.1.2 Der erweiterte Kulturbegriff	12
2.1.2.1 Der erweiterte, geschlossene Kulturbegriff	13
2.1.2.2 Der erweiterte, offene Kulturbegriff	13
2.2 Einfluss von Kultur	14
2.2.1 Vorurteile und Stereotype	14
2.2.2 Kultur und die Bedeutung des Anderen (C. Wulff)	16
2.2.3 Funktion der Kultur und der Kulturstandards	18
2.2.4 Kulturmodell Eisberg	18
2.2.5 Kulturinterpretationen	20
2.2.5.1 Kulturdimensionen nach G. Hofstede (1980)	20
2.2.5.2 Sieben Kulturdimensionen nach Trompenaars (1993)	21
2.3 Interkulturalität in Abgrenzung zu Multikulturalität, Transkulturalität	23
3. Interkulturalität in der Pädagogik	28
3.1 Interkulturalität als Querschnittaufgabe	28
3.2 Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule	30
3.2.1 Leitmotive und Prinzipien der Erziehung zur Interkulturalität nach Auernheimer (2007)	31
3.2.2 Prinzipien interkultureller Pädagogik nach Camilleri (2006).	32
3.2.3 Zusammenfassung der „Empfehlung Interkulturelle Bildung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (1996)	34

4. Grundlagen für interkulturelles Lernen	36
4.1 Interkulturelle Kompetenz	36
4.2 Interkulturelles Lernen	40
4.2.1 Interkulturelles Lernen als Stufen-Modell nach Bennett (1993)	41
4.2.2 Interkulturelles Lernen als Phasen-Modell nach Grosch und Leenen (1998)	43
4.2.3 interkulturelles Lernen als Pädagogik der Kommunikation	45
5. Interkulturelle Trainings	48
5.1 Geplantes Lernen, interkulturelle Trainings.	48
5.1.1 Informationsorientierte kulturspezifische Trainings	49
5.1.2 Erfahrungsorientierte kulturspezifische Trainings	50
5.1.3 Erfahrungsorientierte kulturallgemeine Trainings	51
5.1.4 Informationsorientierte kulturallgemeine Trainings	51
5.2 Zusammenfassung interkultureller Trainings	52
5.3 Trainingsziele	53
5.4 Grenzen interkultureller Trainings	54
6. Eigene Untersuchung	55
6.1 These der Untersuchung	55
6.2 Evaluationssubjekt	55
6.3 Evaluationsgegenstand	56
6.3.1 Toleranzworkshops von „Colored Glasses“	56
6.3.2 Hintergrund von „Colored Glasses“	56
6.3.3 Ziele von „Colored Glasses“	57
6.3.4 Zielgruppen	58
6.3.5 Methoden und Inhalte der unterschiedlichen Workshops	58
6.3.6 Zugrunde liegende Kulturmodelle	60
6.4 Methodisches Vorgehen	62
6.4.1 Evaluationsdesign	62
6.4.2 Vertriebsweg	63
6.4.3 Durchführung der Untersuchung	64
6.4.4 Evaluationsinstrument	64
6.4.5 Kritische Beurteilung des methodischen Vorgehens	69
6.5 Auswertungsmethoden	70

7. Ergebnisse	72
7.1 Stichprobenbeschreibung	72
7.1.1 Gruppe Geschlecht	73
7.1.2 Gruppe Migrationshintergrund	74
7.1.3 Gruppe Empathiefähigkeit	75
7.1.4 Gruppe Alter	76
7.2 Ergebnisse Wissen	77
7.2.1 Wissen Pre Post	77
7.2.2 Wissen Post mit falschen Antworten	80
7.3 Ergebnisse Zufriedenheit	82
7.3.1 Zufriedenheit TeamerInnen	82
7.3.2 Zufriedenheit Workshop	84
7.3.3 Erwartungen	86
7.4 Ergebnisse Vorurteile und Einstellungen	88
7.4.1 Vorurteile vor und nach dem Workshop	88
7.4.2 Vorurteile Italiener	91
7.4.3 Einstellung: Kulturverständnis	92
7.4.4 Einstellung: Ethnozentrismus	94
8. Diskussion	97
8.1 Einordnung des Workshops von „Colored Glasses“	97
8.2 Interpretation der Ergebnisse	98
8.3 Ausblick	104
8.3.1 Instrument	105
8.3.2 Workshop von „Colored Glasses“	106
Literaturverzeichnis	108
Anhang	115

Abkürzungsverzeichnis

YFU:	Youth for Understanding
Fb1:	Fragebogen vor dem Workshop
Fb2:	Fragebogen nach dem Workshop
Ft:	Fragenteil
ohne MH:	ohne Migrationshintergrund
intermarriage:	ein Elternteil mit Migrationshintergrund
mit MH:	mit Migrationshintergrund
SPSS:	Statistical Package of the Social Sciences
Pre:	Vorher
Post:	Nachher
Ethno.:	Ethnozentrismus
Stereo.:	Stereotype
s.o.:	siehe oben

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eisbergmodell	19
Abbildung 2: Multikultur	24
Abbildung 3: Transkultur	25
Abbildung 4: Interkultur	27
Abbildung 5: Faktoren interkultureller Kompetenz	38
Abbildung 6: Klassifikation interkultureller Trainings	49

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Wissenszuwachs Kulturmodelle und Ethnozentrismus/Stereotype	77
Diagramm 2: Wissen: Kulturmodelle, Pre Post	79
Diagramm 3: Wissen: Stereotype und Ethnozentrismus, Pre Post	80
Diagramm 4: Wissen: Nach dem Workshop mit falschen Antworten	81
Diagramm 5: Zufriedenheit: TeamerInnen	82
Diagramm 6: Zufriedenheit: Workshop	85
Diagramm 7: Erwartungen	87
Diagramm 8: Vorurteile: Negative Vorurteile USA, Pre Post	88
Diagramm 9: Vorurteile: Positive Vorurteile USA, Pre Post	89
Diagramm 10: Vorurteile: Wertfreie Stichworte USA, Pre Post	90
Diagramm 11: Vorurteile: Mögen alle Italiener Spaghetti Bolognese?	91
Diagramm 12: Einstellung: Ist es wichtig, dass Kulturen gut miteinander auskommen?	93
Diagramm 13: Einstellung: Ethnozentrismus	95

Anhangverzeichnis

Anhang 1:	Fb1 Fragebogen vor dem Workshop_____	115
Anhang 2:	Fb2 Fragebogen nach dem Workshop_____	119
Anhang 3:	Instruktionen für die TeamerInnen_____	125
Anhang 4:	Begriffssammlung: Was fällt dir spontan zu den USA ein, notiere 3 Stichworte!_____	125
Anhang 5:	Erwartungen an den Workshop. Antwortensammlung._____	126
Anhang 6:	Tabelle 1: Wissen Kulturmodelle Pre Post_____	127
Anhang 7:	Tabelle 2: Wissen Ethnozentrismus/ Stereotype Pre Post_____	127
Anhang 8:	Tabelle 3: Wissen nach dem Workshop mit falschen Antworten, in %_____	128
Anhang 9:	Tabelle 4: Wissen nach dem Workshop mit falschen Antworten, Mittelwerte._____	128
Anhang 10:	Tabelle 5: Zufriedenheit über die Leistung der TeamerInnen_____	129
Anhang 11:	Tabelle 6: Zufriedenheit mit TeamerInnen in Bezug auf die eigene Zukunft_____	129
Anhang 12:	Tabelle 7: Zufrieden mit dem Workshop_____	130
Anhang 13:	Tabelle 8: Zufrieden mit der Simulation_____	130
Anhang 14:	Tabelle 9: Wunsch einen ähnlichen Workshop zu wiederholen_____	131
Anhang 15:	Tabelle 10: Erwartungen_____	131
Anhang 16:	Tabelle 11: Vorurteile USA_____	132
Anhang 17:	Tabelle 12: Vorurteile. Mögen alle Italiener gerne Spaghetti Bolognese?_____	133
Anhang 18:	Tabelle 13: Einstellung. Wichtigkeit, dass Kulturen gut miteinander auskommen._____	133
Anhang 19:	Tabelle 14: Einstellung. Stören kulturelle Unterschiede?_____	134
Anhang 20:	Tabelle 15: Einstellung. Ist die deutsche oder die amerikanische Kultur die Überlegenere?_____	134

1. Einleitung

Der Einfluss der Kulturen wird in einer globalisierten Welt, in der wir gegenwärtig leben, immer stärker. Migration ist ein großer Teil dieser Entwicklung. Auch in meiner persönlichen Familiengeschichte spielt Migration eine bedeutende Rolle. So mussten meine Grosseltern, welche in Russland aufgewachsen sind, während der Kriegszeit viele verschiedene Stationen in ihrem Leben, in fremden Ländern verbringen. Meine Eltern, meine Schwester und ich haben eine Migrationsgeschichte von Ost nach West-Deutschland und in meiner Generation spielt das Reisen und das Leben in anderen Ländern eine große Rolle, auch aus Beruflicher- und Bildungssicht. Man muss allerdings keine persönliche Migrationsgeschichte haben, oder das vertraute Land verlassen um Menschen aus anderen Kulturen zu begegnen. In den Medien, in Restaurants, im Theater oder Kino, in der Universität oder auch auf der Strasse und in unendlich vielen weiteren alltäglichen aber auch außergewöhnlichen Situationen, begegnet man Menschen, die eine andere kulturelle Prägungen haben. Mal ist es deutlich zu erkennen, und manchmal erkennt man die Andersartigkeit erst auf den zweiten Blick. In solchen, so genannten kulturellen Überschneidungssituationen befindet sich jeder Mensch immer häufiger und dennoch ist es für den Großteil der Bevölkerung und in vielen Situationen schwierig mit dieser Andersartigkeit angemessen umzugehen.

Um dieser Problematik entgegenzuwirken, gibt es etliche Programme und Fachdiskussionen. Der bestehende Studiengang „interkulturelle Pädagogik“ bestätigt die hohe Relevanz des Feldes. Für das Feld Schule gibt es theoretische Bemühungen aus der Kultusministerkonferenz (KMK 1996) eine interkulturelle Praxis zu etablieren.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik der interkulturellen Kompetenz und wie man SchülerInnen dafür sensibilisiert. Es gibt eine Vielzahl an interkulturellen Kompetenz-Trainings mit verschiedenen Inhalten und Zielen. Um in diesem sehr weiten und unüberschaubaren Feld einen Überblick zu bekommen, habe ich mir in dieser Arbeit das Ziel gesetzt, eine Übersicht über das Feld interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Trainings zu schaffen. Im

Anschluss möchte ich ein ausgewähltes Kompetenztraining für SchülerInnen von „Colored Glasses“ vorstellen und es anhand einer eigenen Untersuchung auf seine Wirksamkeit hin untersuchen.

Der Aufbau der Arbeit unterliegt einer gängigen wissenschaftlichen Richtlinie von empirischen Forschungsarbeiten, beschrieben von Bortz und Döring (2003).

Die theoretischen Hintergründe zum Thema Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Trainings werden im ersten Teil der Arbeit dargestellt.

Begonnen wird mit der Klärung des Begriffs „Kultur“. Weiter werden die Einflüsse von Kultur auf verschiedenen Ebenen besprochen und der Begriff *Interkulturalität* wird von den Begriffen *Multikulturalität* und *Transkulturalität* abgegrenzt.

Im Folgenden wird die Bedeutung der Interkulturalität in der Pädagogik beschrieben. Hier geht es um die Prinzipien und Aufgaben, die sich dem Feld in der Praxis stellen. Dann geht es um die Grundlagen interkulturellen Lernens. An dieser Stelle ist es von Bedeutung, die zu erlangenden interkulturellen Kompetenzen im Einzelnen und ausgewählten Modelle des interkulturellen Lernens vorzustellen. Ausgewählt wurde das Stufen-Modell von Bennett (1993), das Phasen-Modell von Grosch und Leenen (1998) und ein Modell von Zimmer (1985). Diese Modelle sind dafür geeignet, sich interkulturelles Lernen im Rahmen interkultureller Trainings vorzustellen. Zuletzt werden die unterschiedlichen Trainingsformen dargestellt und die Ziele, aber auch Grenzen interkultureller Trainings herausgearbeitet. Dieser Teil ist für eine spätere Einordnung des interkulturellen Trainings von „Colored Glasses“ unerlässlich.

Der empirische und zweite Teil der Arbeit beginnt mit der These der Untersuchung, also der Forschungsfrage. Daraufhin werden das Evaluationssubjekt und der Evaluationsgegenstand beschrieben, bevor das methodische Vorgehen ausführlich behandelt wird. Am Ende gibt es eine Zusammenfassung der Auswertungsmethoden.

Im Ergebnisabschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung zunächst beschrieben, um dann im folgenden Kapitel interpretiert zu werden. Eine abschließende Zusammenfassung folgt im Rahmen eines Ausblicks.

2. Kultur und Interkulturalität

2.1 Kultur

In dieser Arbeit ist die Begrifflichkeit Interkultur zentral, daher soll an dieser Stelle geklärt werden, wie und in welchem Umfang mit dem Begriff Kultur umgegangen wird. Zunächst lässt sich feststellen, dass sich beinahe unendlich viele unterschiedliche Definitionen von Kultur finden lassen. Allen gemein sind zwei Aspekte. Zum Einen, dass Kultur einen symbolischen Charakter besitzt und zum anderen, dass sie eine Orientierungsfunktion bietet (vgl. Auernheimer 2007). Thomas (1996) drückt dies folgendermaßen aus:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zu Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“ (Thomas 1996, S. 112).

Kultur ist ein umstrittener Begriff - vor allem auch in der Erziehungswissenschaft. Aus folgendem Grund verwerfen einige Erziehungswissenschaftler diesen Begriff: Sie befürchten eine Kulturalisierung von gesellschaftlichen Problemlagen, beispielsweise in der Diskussion der Eingliederung von Migranten mit Kultur-differenzen. Schiffauer (1997) beschreibt die Gefahr der Exotisierung und damit zur Ausgrenzung neigenden Differenzdiskussion, wenn man einen starren Kulturbegriff als Grundlage wählt.

Ich möchte einen geeigneten Kulturbegriff beschreiben, der dieser Tendenz entgegenwirkt, Kultur als etwas Verunsicherndes oder Ausgrenzendes zu verstehen. Im alltäglichen Gebrauch des Begriffes Kultur, lassen sich verschiedene Kulturverständnisse unterscheiden, so dass es einen allgemeinen Kulturbegriff nicht gibt. Damit wir uns einem Verständnis des Kulturbegriffs

annähern der unablässig für die interkulturelle Pädagogik ist, werden hierzu von Bolten (2007) zwei Kulturbegriffe unterschieden.

Erstens der *enge Kulturbegriff* und zweitens der *erweiterte Kulturbegriff*, welche ich im Folgenden kurz erläutern möchte.

2.1.1 Der enge Kulturbegriff

Unter dem *engen Kulturbegriff* versteht man die Begrifflichkeiten die einmal aus dem Wortverständnis der „Hochkultur“ und zum anderen des „Kultus“ stammen. Mit der Hochkultur gehen die Wörter schmücken, pflegen und veredeln einher und bei dem Verständnis von „einen Kultus um etwas oder jemanden machen“, denkt man an verehren, anbeten und feiern. Dieses Kulturverständnis birgt einige Schwierigkeiten. Im engen Kulturbegriff geht man immer von einem Ungleichgewicht und einem Gegenteil aus. Jemand ist kultiviert und ein anderer somit nicht. Nur auf Grundlage des Gegenteils kann sich eine „entwickelte Kultur“ von einer „naiven Kultur“ abgrenzen. Ein hohes Maß an Machtassymetrie ist dem vorausgesetzt (vgl. Bolten, 2007).

In der Geschichte lässt sich beobachten, dass sich aus diesem Verständnis heraus Diffamierungen einzelner oder mehrerer Ethnien und kriegerische Auseinandersetzungen ergeben haben.

2.1.2 Der erweiterte Kulturbegriff

Der *erweiterte Kulturbegriff* befasst sich mit Lebenswelten und Ethnien, aber auch mit biologischen Kulturen. Bei Ersterem denkt man an Wörter wie bewohnen und ansässig sein, bei den biologischen Kulturen an bebauen und Ackerbau betreiben. Dieses Verständnis basiert auf der Lebenswelt, die in und auf einer Kultur entsteht und die Lebenswelt wiederum unter Einfluss von Kultur verändert. Hier wird also die besondere Bedeutung der Wechselwirkung betont. Kultur ist nichts statisches und zeitloses, sondern etwas was sich weiterentwickelt und nichts ausgrenzt, sondern alle Lebensfaktoren mit einbezieht. Dieses Verständnis ist unerlässlich für interkulturelles Lernen.

Der erweiterte Kulturbegriff wird von Jürgen Bolten (2007) wiederum in zwei Kategorien unterteilt, nämlich in den *geschlossenen* und *offenen Kulturbegriff*, welche im Anschluss kurz erklärt werden.

2.1.2.1 Der erweiterte, geschlossene Kulturbegriff

Der geschlossene Kulturbegriff wird unterschieden in politische, geografische, sprachliche und geistesgeschichtliche Ebenen. „Allen gemeinsam ist eine räumliche Fixierung und Eingrenzung von Kultur“ (Bolten, 2007, S. 15). Wenn man zum Beispiel Kultur auf der politischen Ebene schließt, begreift man sie ausschließlich national und geht in der Konsequenz davon aus, dass Kulturen nach Auflösung eines Nationalstaates beendet sind oder sich auflösen. Am Beispiel der DDR kann man dies gut veranschaulichen. Bei einer sprachlichen Schließung geht man davon aus, dass sich eine Kultur durch den größten gemeinsamen Nenner Sprache definiert. Dies birgt allerdings die Gefahr einer Übergeneralisierung. Hier eignet sich das Beispiel des frankophonen Raums mit all seinen Kolonien (vgl. Bolten, 2007). Das macht deutlich, dass dieses Verständnis von Kultur ungeeignet ist für eine interkulturelle Erziehung, da dieses Verständnis zur Exklusion von Menschen beiträgt und ein sehr statischer Begriff ist.

2.1.2.2 Der erweiterte, offene Kulturbegriff

Dem oben genannten Kulturbegriff steht der erweiterte offene Kulturbegriff gegenüber. Dieser gilt als sozial fixiert, d.h. alle Lebensbedingungen werden mit einbezogen und niemand wird ausgeschlossen. Dieser Begriff scheint angesichts der Globalisierungsprozesse angemessen. Eine Identität, die sich auf Grund von Nationalstaatlichkeit definiert, wird immer schwieriger aufrechtzuerhalten. Stärkere Migration aus den unterschiedlichsten Gründen, höhere Mobilität und neue Kommunikationstechnologien machen die eigenen Lebenswelten vielfältiger und andere leichter erreichbar. Ulrich Beck (1997) verwendet in diesem Kontext die Begrifflichkeiten der *Ersten Moderne* und der *Zweiten Moderne*. Seiner Meinung nach konnte sich in der ersten Moderne eine Identität durch nationale Grenzen

definieren, aber im Zuge der Globalisierung ist eine Identität eher *kohäsiv* zu denken. Das heißt, dass eine Person in der globalisierten Welt den nationalstaatlichen „Container“ (vgl. Bolten, 2007, S.14) durch viele Einflüsse verlässt und seine Identität mit Eigenaktivität aufrechterhalten muss. Der erweiterte, offene Kulturbegriff und dessen Verständnis fordert die Einsicht, dass sich sowohl die Individuen als auch Institutionen jeglicher Art auf ein Prozess- und Netzwerkdenken einlassen, mit hohen Veränderungsdynamiken umgehen können und die Notwendigkeit zur Akzeptanz von Gegensätzen einsehen sollten (vgl. Bolten, 2007). Das deckt sich mit der Beschreibung der „zweiten Moderne“ von Ulrich Beck (1997) und spiegelt die Definition des erweiterten, offenen Kulturbegriffs, den ich in vorliegender Arbeit über Interkulturelle Erziehung in Trainings verwenden möchte.

2.2 Einfluss von Kultur

In diesem Kapitel soll erläutert werden welche Einflüsse die Kultur auf den Menschen hat. Inhalte der meisten interkulturellen Trainings sind der Umgang mit eigenen Vorurteilen und Stereotypen (siehe Kap. 2.2.1) und der daraus resultierende Umgang mit Anderen und die Bedeutung des Anderen für einen Selbst (siehe Kap. 2.2.2) und sein Handeln (siehe Kap. 2.2.3). Diverse Kulturmodelle dienen in interkulturellen Trainings zur Unterstützung des Verständnisses über Kultur, in Kap. 2.2.4 erläutere ich das meist genutzte Kulturmodell „Eisberg“ näher. Eine Vertiefung über die Auswirkungen und Einflüsse von Kultur bieten die Kulturinterpretationen und Kulturdimensionen, welche in Kap 2.2.5 beschrieben werden. Ich bin der Meinung, dass diese im Folgenden theoretische Beschreibung über den Einfluss von Kultur wichtig ist. Es fördert das Verständnis für die Inhalte von interkulturellen Trainings.

2.2.1 Vorurteile und Stereotype

Kultur drückt sich in Symbolen aus, Wertvorstellungen und Verhaltensformen.

„Kultur kann allgemein verstanden werden als Lebensform einer Menschengruppe, die auf die Lebensstile der Gruppenmitglieder einwirkt“ (Mecheril 1998, S.288). Hier erwähnt Mecheril (1998)

den Stellenwert der Gruppe. Weiter sagt er, dass Kultur ein Qualitätsmerkmal von Lebensformen einer Gruppe ist. „Kultur ist ein Wort für das Gesamt der Phänomene, die zu beobachten sind, wenn die Lebensform einer Menschengruppe die Lebensstile der Gruppenmitglieder maßgeblich beeinflusst“ (Mecheril, 1998, S. 288).

Das bedeutet auch, dass Kultur nicht vererbbar sondern erlernbar ist. Hofstede (1980) bestimmt drei Faktoren, durch welche das Verhalten des Menschen beeinflusst wird. Erstens die „Menschliche Natur“ selbst, sie ist universell und vererbbar. Zweitens die „Kultur“, sie ist erlernt und Gruppen- und Kategorienspezifisch und Zuletzt erwähnt Hofstede (1980) die „Persönlichkeit“, die erlernt und vererbt ist und individuumsspezifisch ist. Die unterschiedlichen Gruppen, die durch diese Mechanismen entstehen und sich weiterentwickeln, unterscheiden sich in einigen Merkmalen voneinander. Als Mitglied einer bestimmten Gruppe, identifiziert man sich mit dieser. Man kennt die Regeln und Eigenarten, die Wertvorstellungen und bestimmte Verhaltensnormen seiner kulturellen Gruppe, was den Umgang mit Mitgliedern des gleichen kulturellen Umfelds erleichtert (vgl. Stüdlein, 1997). Als Teil einer kulturellen Gruppe entwickelt man eine soziale Identität (vgl. Tajfel, 1982). Durch das Gefühl der Zugehörigkeit, grenzt man sich automatisch von anderen Gruppen ab. Und trifft man auf eine Gruppe oder ein Individuum eines anderen kulturellen Umfelds, können durch die Andersartigkeit Fremdheitsgefühle auftreten. Also erst beim Heraustreten aus seinem kulturellen Rahmen, bemerkt man das Fehlen der Symbolstrukturen und empfindet eventuell ein Gefühl der Fremde (vgl. Stellamanns, 2007). Eine Selbstdefinition kann nur stattfinden, wenn man sich im Verhältnis zum Anderen sieht (vgl. Bolten, 2007). Dazu ist es in erster Linie nötig den Anderen in seiner Andersartigkeit zu erkennen.

Häufig betrachtet und bewertet man den Anderen mittels Vorurteilen. Somit kann man ihn einschätzen und sich im Kontakt mit ihm orientieren. Nicklas (2006) hat vier Aspekte von Vorurteilen herausgearbeitet, die in Bezug auf Interkulturelles Lernen von Bedeutung sind:

1. Der kognitive Aspekt: Das Vorurteil behauptet eine „Erkenntnis“ vom beurteilten Objekt.

2. Der affektive Aspekt: Vorurteile sind mit einer starken gefühlsmäßigen Ablehnung verbunden.
3. Der evaluative Aspekt: Das Vorurteil bewertet das Objekt negativ.
4. Der konative (verhaltensorientierte) Aspekt: Vorurteile sind Dispositionen für das Handeln.

(Nicklas 2006, S.109)

Seiner Meinung nach ist der konative Aspekt am gefährlichsten. Es ist zwar nicht zwingend, dass ein Mensch danach handelt aber es stellt eine Handlungsmöglichkeit dar. Wenn man jemanden oder etwas negativ beurteilt ist eine positive Haltung zu dieser Person oder Gruppe weniger wahrscheinlich und ein positives Handeln daher auch fast ausgeschlossen.

Nach Bolten (2007) sind Vorurteile Vorläufer von Stereotypen. Erst wenn sich ein Vorurteil, also eine Vorstellung von etwas Fremden verfestigt, wird es ein Stereotyp. Stereotype sind besonders hartnäckig. Tajfel (1982) betrachtet „Stereotype als Werkzeug, mit Hilfe derer das Individuum sein Wertesystem verteidigen oder aufrechterhalten kann“ (Tajfel 1982, S.42). Er beschreibt auch eine positive bewertete Differenzierung, die durch Stereotypenbildung stattfinden kann, durch diese gelingt es Gruppen, sich voneinander abzugrenzen.

2.2.2 Kultur und die Bedeutung des Anderen (C. Wulff)

In diesem Abschnitt soll kurz erläutert werden, welchen Einfluss Personen aus anderen Kulturen auf unser Selbstverständnis haben. Um mit den Begriffen von C. Wulf zu (2006) sprechen, geht es konkret um den Umgang mit dem „Anderen“. Bei der interkulturellen Erziehung geht es um den Kontakt mit Anderen, um die Begegnung und den kompetenten Umgang mit ihnen. Dafür ist es von großer Bedeutung den Anderen zu entdecken. Man muss sich dem Anderen und seiner Andersartigkeit bewusst werden. Ohne diese Einsicht oder Erkenntnis über den Anderen bleibt einem sein eigenes Selbst ebenfalls verborgen. Ohne den Anderen gibt es keine Erkenntnis über das Selbst. „Der Andere dient uns als Spiegel, uns selbst zu sehen und zu erforschen“ (Wulf 2006, S.38). Wir Menschen haben die Fähigkeit, Empfindungen und Gefühle auf andere Menschen zu richten.

Durch diese Fähigkeit gelingt es uns, uns selbst in Beziehung zu dem Anderen zu setzen und eine innere Repräsentation über uns selbst zu entwickeln. Dadurch erst entsteht unser Bewusstsein. Nicht nur für die Genese des Einzelnen spielt der Andere eine Rolle, sondern auch für jede Gruppe, jede Gemeinschaft und Kultur. Durch Differenzierung zum Anderen sind Unterscheidungen möglich. Ohne ein solches Bewusstsein wäre ein Erkennen des Anderen unmöglich. Der Andere ist unhintergebar für die Erkenntnis über uns Selbst. (vgl. Wulf 2006).

In Bezug auf eine gelingende interkulturelle Wirklichkeit benennt Wulf (2006) die Akzeptanz der Differenz des Anderen, eine entscheidende Voraussetzung für die Entstehung eines interkulturellen Bewusstseins. Er unterscheidet drei Dimensionen des Verhältnisses zum Anderen.

Die erste Dimension umfasst die Werturteile über den Anderen. Wie schätzt man den Anderen ein? Fühlt man sich vom Anderen angezogen oder abgestoßen? Welche Folgen ergeben sich daraus?

In der zweiten Dimension geht es um die Annäherung an den Anderen. Wie kommt es zu kommunikativem Handeln? Will man den Anderen gerne in seiner Nähe haben, wie geht man dann mit ihm um? Passt man sich ihm an oder fordert man Anpassung seinerseits?

In der dritten Dimension steht das substantielle Wissen über den Anderen im Mittelpunkt. Hier wird deutlich, ob man den Anderen gut kennt und ihn somit an sich heranlassen möchte.

Wulf (2006) postuliert die Notwendigkeit der Selbstüberwindung. Um den Anderen akzeptieren zu können und um die Fremdheit des Anderen erleben zu können, muss man auch den Anderen in sich selbst kennen lernen wollen. Ein Umgang mit dem Anderen ist nur möglich, wenn man mit Unsicherheiten umgehen kann. Man weiß, wie man mit dem Bekannten umgehen kann, das führt zu einer Sicherheit, das Unbekannte, bzw. das Fremde und Andere muss erst einmal erforscht und kennen gelernt werden, damit sich eine Sicherheit im Handeln einstellt.

Um das Andere einschätzbar und abschätzbar zu machen, wurden Möglichkeiten gesucht fremde Kulturen im Einzelnen zu verstehen. In den

folgenden Kapiteln werden Modelle und Kulturinterpretationen vorgestellt, die es erleichtern sollen, sich Kulturen anzunähern und sie zu verstehen.

2.2.3 Funktion der Kultur und der Kulturstandards

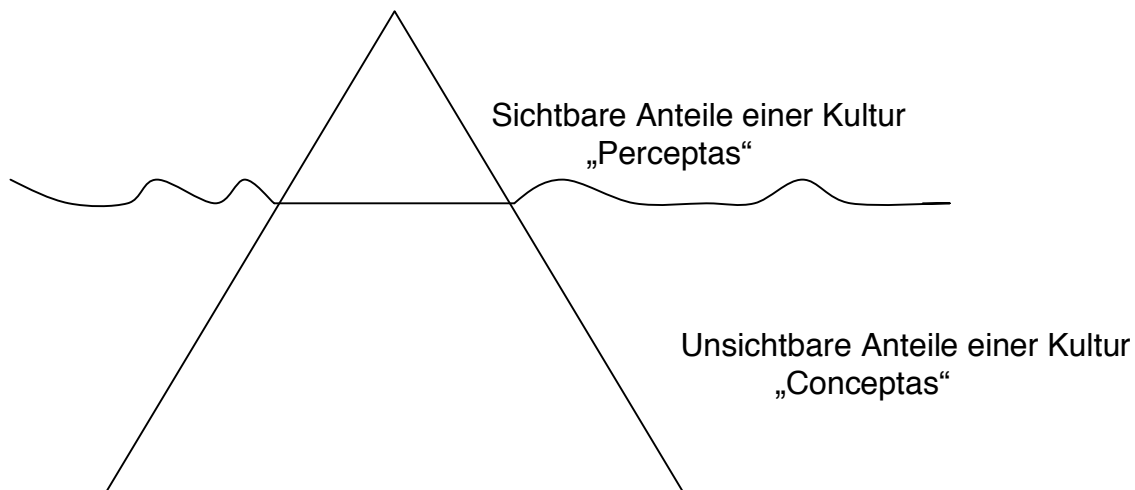
Kultur hat nach Thomas (1996) einen Einfluss auf das Handeln des Menschen. Wie in Kapitel 2.1 bereits zur Kulturdefinition von Thomas (1996) erwähnt, bietet Kultur ein Orientierungssystem für das Individuum. Handlungswirksame Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems bezeichnet er als Kulturstandards. Kulturstandards können entweder klare Verhaltensvorschriften innerhalb einer Gruppe sein oder auch abstrakte Moralvorstellungen und allgemeine Werte ausdrücken. Im Wesentlichen sind Kulturstandards alle Arten des Wahrnehmens, Handelns, Denkens und Wertens der Mitglieder einer bestimmten Kultur die von allen gemeinsam als normal und typisch verstanden werden. Das muss nicht bedeuten, dass alle Mitglieder dieser Gruppe gleiche Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zeigen, denn Kulturstandards geben nur eine Prognose des wahrscheinlichsten Verhaltens wieder. Denn auch bei Thomas (1996) ist Kultur kein starres Konstrukt, sondern etwas Dynamisches, sich stets Weiterentwickelndes. Immer wenn Menschen miteinander agieren, kommunizieren, kooperieren und interagieren, sind ihre Handlungen einerseits abhängig von ihrem kulturellen Orientierungssystem. Andererseits erhalten sie damit auch ihre Kultur und tragen dazu bei, dass die Kultur mit den spezifischen Kulturstandards aufrechterhalten bleibt, aber auch, dass sie sich verändern und dabei neue Kulturen entstehen. „Kultur ist also ein Orientierungssystem, und Kulturstandards sind die Merkmale des Orientierungssystems. (...) Kultur und Kulturstandards werden in einer kulturellen Überschneidungssituation handlungswirksam“ (Kinast 1998, S.5).

2.2.4 Kulturmodell Eisberg

Wie bereits erwähnt, gibt es sichtbare und unsichtbare Anteile von Kulturen. Zu dieser Sichtweise wurden einige Modelle entworfen. Das gängigste Modell ist das „Eisbergmodell“ (siehe Abbildung 1) welches häufig innerhalb interkultureller

Trainings zur Verdeutlichung des Kulturkonstruktes verwendet wird (vgl. Bolten 2007).

Abbildung 1. Eisbergmodell



Quelle: in Anlehnung an Bolten 2007, Eisbergmodell

Der Eisberg ist in zwei Teile unterteilt. Einem sichtbaren Teil der etwa ein Drittel des Gesamten ausmacht und einem unsichtbaren Teil, der zwei Drittel der gesamten Fläche für sich beansprucht. Der sichtbare Teil ist alles was man sehen und hören kann, also Verhalten, Sprache, Recht und Organisation. Im unsichtbaren Teil sind Denk- und Verhaltensweisen, Grundwerte und Normen, Einstellungen und Vorurteile verankert. Fehlen Erläuterungen zum unsichtbaren Teil, besteht die Wahrscheinlichkeit der Vorurteilsbildung. Eigenschaften aus dem unsichtbaren Teil, wie Werte und Normen und auch Denk- und Verhaltensweisen werden sehr früh erworben und sind so selbstverständlich, dass sie kaum in Frage gestellt werden und nur schwer artikulierbar sind (vgl. Stellamanns 2007).

Bolten (2007) nennt den sichtbaren Teil des Eisbergs „Perceptas“ (siehe Abbildung 1). Das ist das Wahrnehmbare, das immer nur eine Auswahl darstellt, denn die Wahrnehmung von Menschen ist immer selektiv und subjektiv, es ist ein aktiver Vorgang und erfahrungsabhängig. Im Gegensatz zu Perceptas steht „Conceptas“ (vgl. Bolten 2007, S.20). Conceptas ist der unsichtbare Teil. Erkenntnisse und Wissen darüber ermöglichen eine Erklärung kultureller

Spezifika, während Perceptas nur eine Beschreibung einer Kultur zulässt (vgl. Bolten, 2007).

„Ein Verständnis von Kulturen lässt sich nicht mit Auflistung von Oberflächenphänomenen wie beispielsweise den berüchtigten „Do's und Taboos“ oder „Verhaltenskniggen“ erzielen, sondern erst im Dreischritt von Beschreibung (Was?), Erklärung (Warum?) und Kontextualisierung (Welche Zusammenhänge?)“ (Bolten, 2007, S.21)

2.2.5 Kulturinterpretationen

Kultur hat nicht nur sichtbare Elemente, sondern einen erheblichen Teil unsichtbarer, verborgener und nicht eindeutiger Elemente. Wie wir auch mit der Symbolik des Eisbergs (vgl. 2.2.4) gesehen haben, ist der Grossteil der Elemente die Kultur ausmachen, verborgen. Damit einem diese Merkmale nicht fremd bleiben, ist es wichtig diese kennen zu lernen um nach ihnen Handeln zu können. Im Folgenden sollen kurz zwei ausgewählte Kulturinterpretationen vorgestellt werden, welche innerhalb interkultureller Trainings oft verwendet werden um Kulturen in ihrer Unterschiedlichkeit zu erläutern. Kulturinterpretationen „schaffen die Möglichkeit, die eigene Kultur, aufgrund des Vergleichs mit anderen, besser zu reflektieren“ (vgl. Stellamanns, 2007, S.14). Diese Modelle bieten einen kognitiven Beitrag zur Vorbereitung auf eine kulturelle Überschneidungssituation, denn durch die gewonnenen Informationen können Kulturen eingeschätzt und interpretiert werden und dienen als Orientierungssystem.

Zuerst werden die *fünf Kulturdimensionen* nach Hofstede (1980) und danach die *sieben Kulturdimensionen* nach Trompenaars (1993) skizziert. Eine ausführliche Beschreibung würde den Rahmen dieser Abschlussarbeit sprengen.

2.2.5.1 Kulturdimensionen nach G. Hofstede (1980)

Das Konzept von Hofstede(1980) ist ein Versuch, grundlegende Werte von Ländern zu differenzieren und darzustellen. Hofstede (1980) unterscheidet fünf Dimensionen:

- Machtdistanz

Im Mittelpunkt liegt hier der Umgang mit menschlichen Ungleichheiten. Ungleichheiten beziehen sich hier auf Prestige, Reichtum und Macht.

- Unsicherheitsvermeidung

Kulturen die stark unsicherheitsvermeidend sind zeichnen sich durch viele Regeln und Gesetze aus. Im Zentrum steht der Versuch alles abschätzbar und sicher für die Zukunft zu gestalten.

- Individualismus und Kollektivismus

Im Vordergrund steht hier die Beziehung des Individuums und der Gruppe. In individualistischen Kulturen zählt Kollektivismus und in kollektivistischen Kulturen Individualismus als Nachteil.

- Maskulinität und Feminität

Diese Dimension beschreibt, ob geschlechtliche Unterschiede in Kulturen eine starke Rolle spielen. Wenn ja, wird die Kultur als maskulin bezeichnet, wenn nicht, handelt es sich um eine feminine Kultur. In maskulinen Kulturen sind Werte wie Leistung, Wettbewerb und Prestige wichtig, bei Femininen der Ausgleich und Bescheidenheit.

- Kurzzeit- und Langzeitorientierung

Bei einer Kurzzeitorientierung meint der Autor das Hegen von Werten wie Traditionswahrung und Erfüllung von sozialen Pflichten, die auf Vergangenheit und Gegenwart bezogen sind. Langzeitorientierte Kulturen ziehen Tugenden wie Sparsamkeit, Geduld und Beharrlichkeit vor, welche auf die Zukunft ausgerichtet sind.

(vgl. Hofstede, 1980)

2.2.5.2 Sieben Kulturdimensionen nach Trompenaars (1993)

- Individualismus und Kollektivismus

Diese Dimension entspricht der Dimension von Hofstede (1980)

- Beziehungen zu Regeln

Hier wird zum einen die Verpflichtung gegenüber einzelnen Menschen und zum anderen gegenüber der Gesellschaft unterschieden.

- Offener Umgang mit Emotionen

Es geht um den affektiven Umgang mit Gefühlen. Dabei werden Gefühle spontan gezeigt und haben Einfluss auf das Handeln. Im Gegenteil dazu stehen Menschen die ihre Gefühle ungern zeigen wollen.

- Betroffenheit und Engagement

Unterschieden wird bei dieser Dimension der Grad der Trennung von Lebensbereichen. In manchen Kulturen sind die Lebensbereiche stark getrennt, so dass durch eine beruflichen Beziehung keine Verpflichtungen in privaten Bereichen des Lebens eingegangen werden müssen. In anderen Kulturen bedeutet eine Beziehungsform gleichzeitig der Eintritt in persönliche oder private Bereiche.

- Leistung und Ansehen

In leistungsorientierten Kulturen ergibt sich der Status anhand der erbrachten Leistung. In anderen Kulturen ergibt sich das Ansehen durch Merkmale wie Alter oder Geschlecht.

- Umgang mit der Zeit

Ein konsekutives Zeitverständnis ist linear, kann geplant werden und Dinge können innerhalb eines Zeitplans erledigt werden. Zeit wird wie Ware behandelt. Im Gegensatz dazu ist das polychrone Zeitverständnis, welches flexibel ist. Hier sind Beziehungsebenen vorrangig, ein Zeitplan stellt lediglich eine Richtlinie dar.

- Bezug zur Natur

Hier wird unterschieden in Kulturen, welche die Natur beherrschen wollen und Kulturen die sich an der Natur orientieren.

(vgl. Trompenaars 1993)

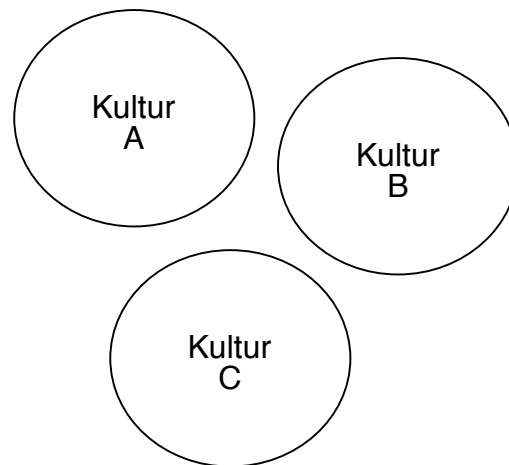
2.3 Interkulturalität in Abgrenzung zu Multikulturalität, Transkulturalität

Im Folgenden soll Interkulturalität von Multikultur und Transkultur abgegrenzt werden. Im Alltag werden diese Begriffe oft synonym verwendet. Eine Klärung der Begriffe scheint in diesem Rahmen notwendig zu sein.

Der Begriff *Multikultur* geht auf Horace Kallen (2006) zurück. Er ist ein deutsch- jüdischer Einwanderer der USA. Es geht ihm darum, dass Menschen verschiedener Kulturen auf demselben Territorium koexistieren können. In multikulturellen Gesellschaften gilt das Anerkennungsprinzip auf politischer, gesellschaftlicher und pädagogischer Ebene (vgl. Demorgon & Kordes 2006). Es soll möglich sein mit allen kulturellen Eigenarten frei und selbst bestimmt leben zu können. Das Prinzip der Pluralität und Freiheit gilt laut der theoretischen Zusammenfassung von Multikultur von Charles Taylor (1993). Er benennt das Grundbedürfnis der Menschen nach Anerkennung auf individueller und Gruppenebene. Darauf begründet Taylor (1993) eine Politik der Anerkennung der Kulturen der Anderen und das Recht diese auch außerhalb der Privatsphäre Ausdruck verleihen zu dürfen. Demorgon und Kordes (2006) äußerten sich dazu kritisch:

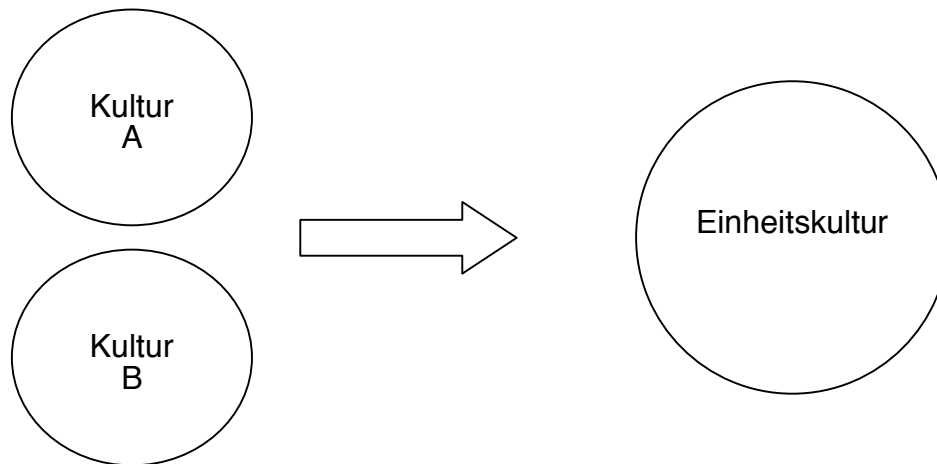
„Eine überwiegend multikulturell organisierte angelsächsische Drift übt Druck auf andere Kontinente und auch auf Europa aus – was sich als Beispiel in Protesten gegen Einschränkungen der Religionsfreiheit niederschlägt: Verbote von Kopftuch und von Scientology seien letztlich so rassistisch wie der Zwang zur Teilnahme an Sexualekunde und Schwimmunterricht. Umgekehrt gilt einer Mehrheit der Kontinentaleuropäer seit längerem der Multikulturalismus als „gescheitert“, was sich im Unbehagen an brennenden Banlieues, muslimischen Parallelgesellschaften und sozialen Ghettos und spätestens seit dem 11.September 2001 auch in der Bekämpfung von Fundamentalismus (Stichwort: „Hassprediger“) und in der Skandalisierung des schlechten Bildungsstandes vieler Migranten niederschlägt. Multikulturalismus sei nichts anderes als getrennte Entwicklungen verschiedener Bevölkerungsgruppen, also Apartheid“ (Demorgon & Kordes 2006, S.27-28).

Abbildung 2. Multikultur:



Bei einer *Transkultur* gilt das Prinzip der Gleichheit. Dieser Begriff entstand durch Martin Luther King, der sich im Kampf gegen Rassismus für gleiche Rechte der Schwarzen einsetzte (vgl. Demorgon & Kordes 2006). Die Theorie zur Transkultur besagt, dass sich ein Subjekt bis hin zu einer universal-ethischen und universal-pragmatischen Urteilsfähigkeit entwickeln kann und sich somit komplexe Zivilisationen auf ein Niveau institutionalisierter Formen der Moral entwickeln können (vgl. Habermas 1976). Anhänger der transkulturellen Theorie gehen davon aus, dass sich Menschen verschiedener Kulturen nur in einer transkulturellen Gesellschaft, welche um Allgemeinheit bemüht ist, als freie und gleiche Mitglieder einer Gesellschaft anerkennen. Voraussetzungen für einen funktionierenden transkulturellen Staat müsste dann eine gemeinsame Zivilkultur und eine gemeinsame Sprache sein. Gemeinsame öffentliche Räume sollten daraus resultierend von partikularen Symbolen frei gehalten werden (vgl. Demorgon & Kordes 2006).

Abbildung 3. Transkultur:



Der Begriff *Interkulturalität* kann keiner bestimmten Person zugeordnet werden, sondern wurde in den Jahren zwischen 1924 und 1945 von dem *Bureau of Intercultural Education* in den Vereinigten Staaten verwendet. Inhalt war und ist eine Ablösung für das Verständnis der Akkulturation oder Assimilationsforderungen zu entwickeln (vgl. Demorgon & Kordes 2006). Wie die Silbe „*inter-*“, schon verrät, geht es bei der Interkultur um ein Dazwischen. Eine Interkultur kann nicht in ihrer Entwicklung abgeschlossen sein. Im Gegensatz zu Multi- und Transkultur, in denen es einen Punkt zu geben scheint, in dem ein Status erreicht ist und dieser lediglich stabil gehalten werden muss. „Eine interkulturelle Wirklichkeit gibt es noch nicht, allerdings gibt es Such- und Probebewegungen“ (zit. Demorgon & Kordes 2006, S.34). Für Bolten (2007) ist die Interkulturalität eine Qualität der Multikulturalität, da sie nicht nur ein Nebeneinander postuliert, sondern in Zwischenräumen stattfindet. Menschen bewahren sich ihre identitätsstiftenden Merkmale. Ein zwischen den Lebenswelten bestehender Raum entsteht, in dem Differenzen bestehen bleiben aber dennoch das Abschottungsprinzip aufgelöst ist. Grenzen der Kulturen vermischen und überlagern sich. Im interkulturellen Raum bewegen sich mindestens zwei Kulturen aufeinander zu, so dass keine den Anspruch hat, dass sich die Andere assimilieren muss. Dementsprechend ist der interkulturelle Raum herrschaftsfrei. Hierbei ist auch immer an den bereits beschriebenen erweiterten, offenen Kulturbegriff zu denken, welcher grundlegend für Interkulturalität ist.

Ebenso lassen sich hier Parallelen zu Beck (1997) finden. Mit der zweiten Moderne beschreibt er eine interkulturelle Gesellschaft, die es jetzt noch nicht gibt. Aber durch unaufhaltsame Zwänge der immer weiter globalisierten Welt, wird es zu einer interkulturellen Gesellschaft kommen; zu einer neuen, noch nicht bekannten Gesellschaftsform (vgl. Beck 1997). Die Gesellschaft der zweiten Moderne ist geprägt von Prozessdenken, Netzwerkeinbindung, Eigendynamik, Vagheit, einem Sowohl-als-auch und einer kohäsiven Identität, welche durch Eigeninitiative geschaffen werden muss. All dies steht im Gegensatz zu den Eigenschaften einer Gesellschaft der ersten Moderne, in der Strukturdenken, Autonomiebestreben, Steuerbarkeit, Konkretheit, ein Entweder-Oder und eine kohäsive Identität im Vordergrund standen.

Paul Mecheril (1998) verweist dazu auf den Interaktionscharakter von Interkulturalität, denn:

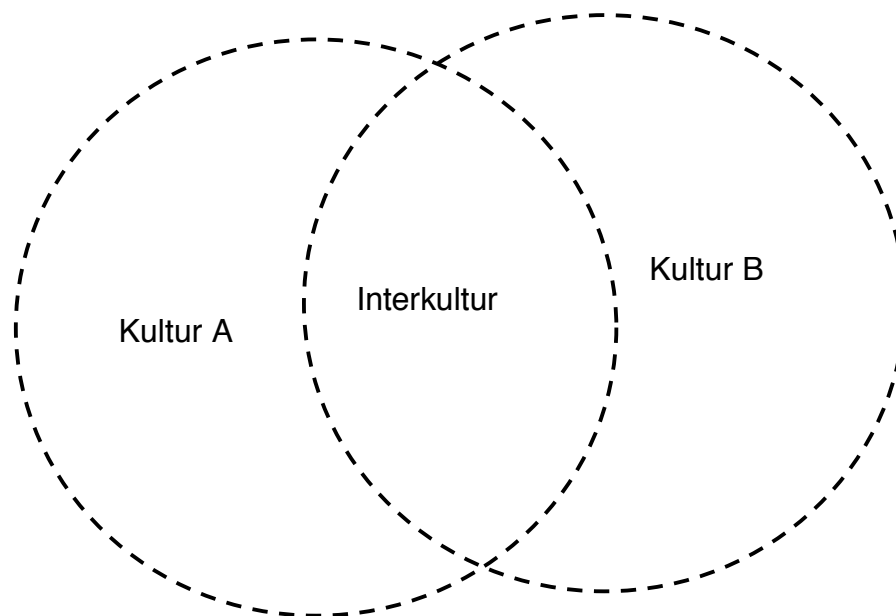
„Im Begriff Interkulturalität wird auf der Ebene von Gruppenprozessen, aber auch inter- und intrapersonal eine gesellschaftliche Realität der Vielfalt und Interaktion bestimmt. Interkulturalität bezeichnet Prozesse des Austauschs, der Verständigung, der Konkurrenz, der Konstruktion, der Irritation wie auch Prozesse der Selbstvergewisserung, der Deformation, der Erweiterung und des Wandels, die dann bedeutsam werden, wenn Kulturen auf der Ebene von Gruppen, von Individuen und Symbolen in Kontakt miteinander treten“ (vgl. Mecheril, 1998, S. 287).

Wer in Interkulturen arbeitet, oder Interkulturen bearbeitet, bearbeitet vor allem Interferenzen (Überlagerungen) und Interpedenzen (wechselseitige Abhängigkeiten), sowie gegenseitige Durchdringungen von Grenzen und Kontakten. Interkulturalität beschäftigt sich mit der qualitativen Art und Weise wie Menschen in sozialen Gruppen mit der Umwelt interagieren und ihre Beziehungen pflegen (vgl. Demorgon & Kordes 2006).

Interkulturelle Begegnungen, so genannte kulturelle Überschneidungssituationen, bedeuten nicht notwendigerweise Harmonie, sondern führen unausweichlich auch zum Zusammenstoß und Schock. Denn im interkulturellen Raum werden Zwischenräume bearbeitet und Zwischenperspektiven zwischen Vertrautem und Fremdem, zwischen Eigenem und Anderem erarbeitet.

Interkulturen sind nicht abschätzbar in ihrer Entwicklung, auf ihren Such- und Prohebewegungen eröffnen sie immer wieder eine neue Geschichte (vgl. Demorgon & Kordes 2006).

Abbildung 4. Interkultur:



Abschließend ist zusammenzufassen, dass Multikultur (siehe Abbildung 2.) ein Nebeneinander verschiedener Kulturen bedeutet, welche wenig oder kaum Überschneidungen und Überlappungen erleben. Es ist eine Koexistenz ohne gegenseitige Einflussnahme. Der Gedanke basiert auf Pluralität und Vielfalt.

In einer transkulturellen Gesellschaft (siehe Abbildung 3.) soll öffentlicher Raum von pluralistischen Eigenarten frei gehalten werden. Es besteht die Forderung nach einer Einheitskultur sowie einer gemeinsamen Sprache.

Bei der Interkulturalität (siehe Abbildung 4.) sollen Zwischenräume geschaffen werden in denen sich verschiedene Kulturen aufeinander zu bewegen. Eine Durchmischung und Überlappung findet statt, bei der keine Seite seine Kultur aufgibt. Einflüsse von Außen können stets integriert werden. Dies wird durch die gestrichelte Linie symbolisiert.

3. Interkulturalität in der Pädagogik

Um alle interkulturellen Handlungsfelder zu beschreiben, bedarf es eines großen Aufwandes. Wie bereits erwähnt, finden die Interkulturen in Zwischenräumen statt, welche zunächst geschaffen und etabliert werden müssen. Sie entwickeln sich zwischen einzelnen Menschen oder Gruppen, die aus unterschiedlichen Generationen stammen, unterschiedlichen Geschlechts sind, einen anderen ethnischen Hintergrund haben, aus anderen Zivilisationen kommen, aus Mehr- oder Minderheiten stammen, privilegiert oder unterprivilegiert sind und/oder einer anderen Glaubensgemeinschaft angehören. Diskurse und Interaktionen, d.h. ihre Handlungen, finden in Feldern oder Systemen statt (vgl. Kordes & Müller, 2006). Bei dieser Beschreibung wird deutlich, dass es nicht ein Feld gibt, in dem Interkulturalität stattfindet, sondern etliche, denn „Interkulturalität betrifft Fragen, die quer zu einander und auf unterschiedlichen Feldern liegen“ (Kordes & Müller 2006, S.163). Dennoch gibt es für jeden Bereich Prinzipien und Leit motive, die in der interkulturellen Praxis Beachtung finden müssen. In dem folgenden Kapitel soll es genau darum gehen. Anhand der Vielschichtigkeit des Feldes wird zunächst erörtert, warum Interkulturalität kein eigenständiges Fach sein kann (siehe Kap. 3.1). Im nächsten Schritt (siehe Kap.3.2) werden die Grundprinzipien interkulturellen Arbeitens im Allgemeinen und für die Schule beschrieben. Diese theoretische Bearbeitung ist wichtig für ein späteres Bewerten des Interkulturellen Workshops von „*Colored Glasses*“ (siehe Kap. 6.3). Um das Thema abzurunden, wird am Ende des Kapitels eine kurze Zusammenfassung aus der „Empfehlung interkulturelle Bildung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (1996) erörtert.

3.1 Interkulturalität als Querschnittaufgabe

Die Ethnologie beschäftigt sich mit der Erkundung und Erforschung von Völkern. Sie liefert die Grunddaten für nahezu alle ethnischen Gruppen auf der Welt. Dank dieser Daten ist es möglich kulturelle Informationen über eine Gruppe einzuholen. Dieses Wissen kann hilfreich sein für den Umgang mit dem Anderen/ Fremden (vgl. Wulf, 2006). Dies ist aber nicht die einzige Voraussetzung für einen

gelingen Umgang. Sabine Klocke-Daffa (2007) sagt dazu aus Sicht der Ethnologie: „Wir schauen uns um nach einem Weg, der uns zeigt, wie wir all das Wissen, das wir über fremde Kulturen gesammelt haben, so nutzen, dass wir mit den Angehörigen dieser fremden Kulturen auch umgehen können – beides ist nicht notwendigerweise dasselbe. Jemanden zu kennen und alles über ihn zu wissen bedeutet noch nicht, mit ihm auskommen zu können“ (S.14)

In der Wirtschaft werden *interkulturelle Kompetenzen* (siehe Kap.4.1) vermehrt als Vorteil für den wirtschaftlichen Wettbewerb angesehen (vgl. Thomas & Simon 2007). Schlüsselqualifikationen wie Führungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, psychische und physische Belastbarkeit etc. sind nicht nur im Inland sondern auch im Auslandseinsatz von zentraler Bedeutung (vgl. Thomas 2008). Diese Qualifikationen müssen in interkulturellen Überschneidungssituationen, also im Umgang mit fremdkulturellen Geschäftspartnern um die Dimension Interkulturalität erweitert werden.

In der Erziehungswissenschaft spielt Interkulturalität eine große Rolle. Weitgehender Konsens in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist, dass interkulturelle Bildung sowohl ein spezielles Arbeits- und Forschungsgebiet, als auch eine Dimension quer durch alle Bereiche der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger-Potratz 2005) ist. In den Schulen beispielsweise werden die Schülerschaften stets heterogener. Nicht nur die SchülerInnen müssen nun im Umgang mit dem Anderen geschult werden, sondern auch die LehrerInnen sollten interkulturelle Lehr- und Lerninstrumente bekommen, die ihnen helfen, „Diversität und kulturellen Wandel als Normalbedingung ihrer Arbeit zu bewältigen“ (Müller & Kordes 2006, S.186).

Interkulturelle Handlungsfelder lassen sich beliebig aufzählen, denn „tatsächlich gibt es heute kaum ein Handlungsfeld, dem die Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragen erspart bleibt: Schule, Polizei und Religion, Wirtschaft, Politik und Recht, Religion, Gesellschaft und Ökonomie, Wissenschaft und Kultur sind damit befasst“ (Kordes & Müller 2006, S. 164).

Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz kann nicht innerhalb eines Projektes vermittelt werden, vielmehr stellt sich die Aufgabe des lebenslangen Lernens. Dies kann nur als institutionelle und handlungsleitende

Querschnittsaufgabe wahrgenommen werden, die sich in allen Organisationsebenen und allen Lebensbereichen widerspiegelt (vgl. Jagusch 2004).

3.2 Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule

Die Geschichte der interkulturellen Bildung begann in Deutschland in den 60er Jahren mit der Diskussion über die „Arbeitsemigranten/innen“ und die Beschulung ihrer Kinder. Ende der 60er Jahre wurde die allgemeine Schulpflicht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik eingeführt (vgl. Krüger-Potratz, 2005). Anfangs bestand die „Defizit-Hypothese“, welche von einem Defizit der ausländischen Kinder gegenüber den deutschen Kindern ausgegangen war. Die ausländischen Kinder und Jugendlichen sollten mit Förderprogrammen und Nachhilfeunterricht auf den Stand der einheimischen Kinder und Jugendlichen gebracht werden. Diese Pädagogik wurde auch „Ausländerpädagogik“ genannt. Der Ansatz geriet Anfang der 80er Jahre in die Kritik. Kritisiert wurde der assimilatorische Ansatz mit dem sich die ausländischen Kinder an die deutschen Kinder anpassen mussten. Der Defizit-Hypothese wurde die Differenz-Hypothese entgegengesetzt. Diese besagt, dass den ausländischen SchülerInnen und deren Familien nichts fehle, sondern, dass sie anders seien (vgl. Krüger-Potratz 2006). Diese Pädagogik, auch „antirassistische Erziehung“ genannt, richtete sich vor allem an die deutschen Kinder und Jugendlichen. Ihnen sollte Toleranz und Respekt beigebracht und Kenntnisse über andere Kulturen vermittelt werden. Kritik daran ist, dass „die der Differenz- Hypothese verpflichteten Ansätze letztlich nur das Vorzeichen der Ausgrenzung wechseln würden“ (Krüger-Potratz 2006, S.173). Aus diesen Gedanken ergab sich die heute bekannte interkulturelle Pädagogik. Sie sollte zielgruppenunabhängig sein. Adressaten dieser Bemühungen waren alle SchülerInnen in ihrer kulturellen Vielfalt. In der Kultusministerkonferenz (1996) wurde verfasst, dass interkulturelle Bildung und Erziehung integraler Bestandteil der Schule ist. „Letztendlich ist interkulturelle Bildung und Erziehung nicht mehr und nicht weniger als Erziehung zur Demokratie in einer und für eine globalisierte Gesellschaft“ (Krüger-Potratz 2006, S.174).

3.2.1 Leitmotive und Prinzipien der Erziehung zur Interkulturalität nach Auernheimer (2007)

Die oder eine im engeren Sinne interkulturelle Gesellschaft gibt es noch nicht (vgl. Demorgon & Kordes 2006). Die zwei Grundprinzipien der Anerkennung¹ und Gleichheit, entsprechen den Prinzipien der Multikultur, auf die eine Interkultur aufbaut (vgl. Auernheimer 2007).

Das *Prinzip der Anerkennung* ist ein Grundstein der interkulturellen Pädagogik. Für das Individuum bedeutet dies, dass Merkmale seiner Identität, Inhalte und Formen seiner kulturellen Prägung anerkannt werden. Anerkennung ist ein machtneutraler und sozial wertschätzender Begriff, solange er immer wieder von der Dominanz-Gesellschaft auf das kulturelle Selbstverständnis hin reflektiert wird (vgl. Auernheimer 2007). Honneth (1994) diskutiert dieses Prinzip folgendermaßen:

Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die sozialen Wertschätzungen von Personen orientieren, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können“ (Honneth, 1994, S. 198)

Das *Prinzip der Gleichheit* muss sich mit Rassismus auseinandersetzen. „Der Gleichheitsgrundsatz ist das treibende Motiv antirassistischer Erziehung, weil alle Arten von Rassismus diesen Grundsatz verletzen“ (Auernheimer, 2007, S. 22).

Weiter benennt Auernheimer (2007) vier Leitmotive für interkulturelle Pädagogik:

- Das Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet der Herkunft.
- Die Haltung des Respekts für Andersheit.
- Die Befähigung zum interkulturellen Verstehen.
- Die Befähigung zum interkulturellen Dialog.

(Auernheimer 2007, S.21)

¹ Das Wort *Anerkennung* wird dem Begriff Toleranz vorgezogen, da Toleranz wertende Anteile impliziert. Begriffsgeschichtlich bedeutet Toleranz, dass eine herrschende Gruppe gegenüber einer benachteiligten Gruppe eine Duldung ausspricht. Daher geht die Benutzung von Toleranz von einer Machtasymmetrie aus (vgl. Auernheimer 2007).

3.2.2 Prinzipien interkultureller Pädagogik nach Camilleri (2006).

Camilleri (2006) beschreibt weitere Prinzipien interkultureller Pädagogik.

- Die innere Logik der jeweiligen Kulturen verstehen.

Eine logische Erklärung von kulturspezifischen Bräuchen und Vorschriften ist möglich, wenn man davon ausgeht, dass die Art, wie sich eine Kultur bildet, von ihrem spezifischen Umfeld abhängt. Dementsprechend reicht eine bloße Betrachtung von außen nicht aus, man muss sich mit Kulturen beschäftigen um sie von innen her zu verstehen. Wer dies einmal getan hat, ist vermutlich nicht mehr so skeptisch gegenüber der anderen Kultur und findet sie möglicherweise auch nicht mehr Furcht einflößend.

- Zum Relativismus erziehen.

Durch das Verstehen des Innen und des Außen, muss man die Systeme in Beziehung mit den sie bedingenden Faktoren betrachten. Dies ermöglicht etwas in Relation zu etwas anderem zu begreifen und das ist wiederum Voraussetzung für die Berichtigung *ethnozentristischer*² Urteile. Es gibt zwei Ebenen des Relativismus. Die eine ist der Toleranzrelativismus. Dies bedeutet, dass man der Meinung ist, dass das eigene Modell das Bessere ist, trotzdem aber versteht, dass der Andere seinem eigenen Modell verhaftet bleibt. Die andere Ebene des Relativismus wird auch Legitimationsrelativismus genannt. Dies beinhaltet, dass man der Überzeugung ist, dass die kulturellen Modelle voneinander unabhängig sind und man somit keine Möglichkeit hat die Überlegenheit eines Modells aufzuzeigen. Es gibt also kein Standardmodell von dem aus man andere Modelle betrachten und bewerten kann.

- Die Kulturen nicht wie starre, unantastbare Gebilde behandeln.

Es muss verhindert werden, dass Kulturen als bloße Heiligtümer verstanden werden. Mitglieder einer Kultur müssen die Prinzipien des Austauschs erkennen

² Definition: Ethnozentrismus, der; -: besondere Form des Nationalismus, bei der das eigene Volk (die eigene Nation) als Mittelpunkt und zugleich als gegenüber anderen Völkern überlegen angesehen wird. (vgl. DUDEN 2005)

und die dadurch bedingten Veränderungen akzeptieren. Ein Bewusstsein von „Kultur als Produkt“ zu „Kultur als dynamischer Prozess“ muss geschaffen werden. Erst dann begreift sich jeder einzelne als Subjekt das Kultur hervorbringt.

- Sich mit Heterophobie auseinandersetzen

Heterophobie bedeutet eine psychologisch bedingte Ablehnung derer, die anders sind. Unterschiede werden als Störfaktoren und Gefährdung unserer Weltordnung empfunden. Man wird dazu gezwungen neue Anpassungsformen zu finden. Die häufige Tendenz den Anderen zu ignorieren wäre ein Zeichen des Ethnozentrismus. Ihn auf ein Minimalschema zu reduzieren, käme einer Stereotypisierung gleich. Interkulturelle Pädagogik hat die Aufgabe, dies aufzubrechen. Sie muss psychologische Informationen liefern, die erklären können, welche Faktoren die Dynamik und Entstehung von Heterophobie bedingen.

- Nicht versuchen Streit und Konflikte zu vermeiden

Manche Probleme und Konflikte zwischen Kulturen sind objektiv begründet. Eine Reintegration des Negativen ist unerlässlich um aufgestaute oder verdrängte Spannungen wieder ans Licht zu bringen und diese zu überwinden. Ohne diesen Aspekt wäre interkulturelle Pädagogik nicht in die Realität umzusetzen.

(Camilleri 2006, S.47- 54)

Camilleri (2006) benennt an dieser Stelle auch die Unterschiede und das Universale des Menschen. Seiner Meinung nach führt es zu Fehlinterpretationen, wenn man nur die Unterschiede hervorhebt ohne die Gemeinsamkeiten deutlich zu machen. Er stimmt mit Auernheimer (2007) überein, der von den Grundprinzipien Gleichheit und Anerkennung (siehe oben) spricht. Des Weiteren benennt Camilleri (2006) das „demokratische Modell“ als Grundvoraussetzung für interkulturelle Pädagogik. Jedem/r steht frei, das „demokratische Modell“ abzulehnen. Dann kann er/sie allerdings nicht Teil einer interkulturellen globalisierten Welt sein, in der Vielfalt ein hauptsächlicher Bestandteil ist.

Allgemeine Ziele, die für interkulturelle Pädagogik genannt werden können, sind das Erfüllen und Erreichen der Prinzipien (s.o.) und Motive (s.o.). Des Weiteren sollen interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden, die es Menschen ermöglicht, sich in kulturellen Überschneidungssituationen erfolgreich zu verhalten. Abschließend fasst Auernheimer (2007) Ziele interkultureller Pädagogik folgendermaßen zusammen:

„Ziele von interkultureller Erziehung und Bildung sind somit zum einen Haltungen, zum anderen Wissen und Fähigkeiten, zum Beispiel das Wissen um strukturelle Benachteiligung, Sensibilität für mögliche Differenzen, Fähigkeiten zum Perspektivwechsel. Vorrangig sind das Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der Herkunft und die Haltung der Akzeptanz, des Respekts für Andersheit“ (Auernheimer 2007, S.21).

An dieser Stelle sei noch einmal festzuhalten, dass sich interkulturelle Bildung und Erziehung an alle richtet. Adressaten sind sowohl Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in der Schule demnach auch die LehrerInnen, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Krüger- Potratz 2005).

3.2.3 Zusammenfassung der „Empfehlung Interkulturelle Bildung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (1996)

In Kapitel 3.1 wurde bereits auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Bildung eingegangen. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (1996) wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass der interkulturelle Aspekt in der Schule nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren ist, sondern eine Querschnittsaufgabe darstellt. Bolten (2007) fasst sechs Thesen für interkulturelle Bildung an der Schule zusammen, welche sich auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz (1996) beziehen.

- Interkulturelle Kompetenz ist kein eigenständiges Schulfach.
- Jedes Schulfach sollte interkulturelle Fragestellungen integrieren und sein eigenes inhaltliches Spektrum damit erweitern.

- Eine effektive Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz in der Schule gelingt langfristig nur unter der Voraussetzung einer Überwindung von Fächergrenzen.
- Eine nachhaltige Wirkung interkulturellen Lernens ist auch in der Schule ohne interkulturelle Praxis nicht denkbar.
- Zum wichtigsten Medium der Lehrerfortbildung im Bereich des interkulturellen Lernens wird künftig das Internet zählen.
- Interkulturelle Handlungskompetenz ist im 21. Jahrhundert eine unerlässliche Voraussetzung für den Lehrerberuf.

(Bolten 2007, S.109-112)

Ziele für interkulturelles Lernen an der Schule sind, dass sich SchülerInnen seiner/ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden und Kenntnisse über andere Kulturen erwerben, sowie anderen kulturellen Lebensformen und -Orientierungen begegnen. Dadurch können Neugierde, Offenheit und Verständnis für andere Kulturen geweckt werden und Ängste und Spannung bei Begegnungen ausgehalten oder überwunden werden. Weitere Ziele sind das Anderssein der Anderen zu respektieren, den eigenen Standpunkt zu reflektieren, kritisch zu prüfen und Verständnis für andere Standpunkte zu entwickeln, sowie Konflikte, die auf unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich auszutragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen zu können (vgl. Kultusministerkonferenz 1996).

4. Grundlagen für interkulturelles Lernen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Thematik der interkulturellen Kompetenz und des interkulturellen Lernens. In Kapitel 4.1 wird vorgestellt, was genau unter interkultureller Kompetenz verstanden wird und welche Kompetenzen im Einzelnen damit gemeint sind. Innerhalb interkultureller Trainings werden häufig Ziele der interkulturellen Kompetenzsteigerung formuliert, daher ist es wichtig, einen Überblick über dieses Feld zu schaffen. Ebenso erscheint es von hoher Bedeutung, ein Verständnis über interkulturelles Lernen zu erlangen, um interkulturelle Trainings konzipieren, durchführen und in diesem Fall wichtig, bewerten zu können. In dem Kap. 4.2 werden aus diesem Grunde, drei ausgewählte Modelle des interkulturellen Lernens vorgestellt.

4.1 Interkulturelle Kompetenz

Eine Definition interkultureller Kompetenz lautet:

„Interkulturelle Kompetenz ist die Kompetenz einer Person in kulturellen Überschneidungssituationen erfolgreich handeln zu können“ (Thomas und Simon 2007, S.136).

Der Begriff *kulturelle Überschneidungssituation* sollte an dieser Stelle erklärt werden. Eine kulturelle Überschneidungssituation ist nach Stellamanns (2007) eine Situation, in der unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen. In einer solchen Situation kommt es zu Interpretationen beider Seiten über das Verhalten oder Handeln der anderen Seite auf Grundlage des eigenen kulturellen Organisationssystems. Hier kann es zu Handlungsstörungen kommen, dies birgt die Gefahr von Fehlinterpretationen und Stereotypisierung (vgl. Stellamanns 2007).

Des Weiteren soll erläutert werden was man unter *erfolgreich handeln* in einer kulturellen Überschneidungssituation versteht. Thomas und Simon (2007) fassen zusammen, dass eine kulturelle Überschneidungssituation reibungslos verläuft, wenn keine Missverständnisse, Konflikte oder Ungereimtheiten entstehen, die zu einer Desorientierung, negativen Emotionen und Stress führen. Nach Brislin

(1975) müssen vier Kriterien erfüllt sein, damit eine kulturelle Überschneidungssituation erfolgreich verläuft:

- Die Interaktionspartner müssen sich wohl fühlen und gegenseitigen Respekt zeigen. Außerdem spielt eine kooperative Zusammenarbeit eine Rolle.
- Die Beziehung darf nicht nur einseitig als reibungslos und erfolgreich verlaufend empfunden werden.
- Die gemeinsame Aufgabe muss effektiv bewältigt werden können.
- Interaktionspartner sollten ein minimales Maß an Stress empfinden. Das Stressempfinden sollte nicht höher sein als in einer Situation mit einem eigenkulturellen Interaktionspartner.

Um in einer kulturellen Überschneidungssituation erfolgreich handeln zu können, sind folglich gewisse Kompetenzen der Interaktionspartner erforderlich.

Interkulturelle Kompetenz ist keine eigenständige Kompetenz (vgl. Bolten 2007, Stellamanns 2007, Kiel 2008, Fischer 2005). Vielmehr sind es Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen, die in einer kulturellen Überschneidungssituation angewendet werden können. Die im Folgenden aufgezählten Kompetenzen sind ebenso wichtig in eigenkulturellen Situationen. Bolten (2007) unterscheidet vier interkulturelle Kompetenzebenen.

- *Interkulturelle Fachkompetenz*: Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Berufserfahrung, Kenntnisse der beruflichen und fachlichen Infrastruktur.
- *Interkulturelle strategische Kompetenz*: Organisationsfähigkeit, Wissensmanagement, Problemlöse- / Entscheidungsfähigkeit.
- *Interkulturelle individuelle Kompetenz*: Lernbereitschaft, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, optimistische Grundhaltung.
- *Interkulturelle soziale Kompetenz*: Teamfähigkeit, Empathie, Toleranz, Metakommunikations- und Mediationsfähigkeiten, Anpassungsfähigkeit.

Zusätzliche Kompetenzen die in interkulturellen Überschneidungssituationen eine Rolle spielen, sind für Bolten (2007) Fremdsprachenkenntnis, *Polyzentrismus*³ und die Fähigkeit eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse beschreiben und erklären zu können. Das sind Kompetenzen, die er als interkulturelle Kompetenzen bezeichnen würde. Fest steht aber, dass nur ein erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel aller Kompetenzbereiche in einer kulturellen Überschneidungssituation zu einem Handlungserfolg führen. „Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, dieses synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten“ (Bolten 2007, S.88)

Eine weitere Form der Kategorisierung von Kompetenzen kann über drei Dimensionen erfolgen. Zum einen die kognitive Dimension (interkulturelles Wissen), des Weiteren die affektive Dimension (interkulturelle Sensibilität) und zu letzt die konative Dimension (interkulturelle Handlungskompetenz) also die verhaltensorientierte Dimension. An dieser Stelle wird eine Tabelle aufgeführt, welche die Faktoren interkultureller Kompetenz zu einer der drei Dimensionen nach Meinung der Mehrheit der Autoren wiedergibt (vgl. Stellamanns 2007).

Abbildung 5: Faktoren interkultureller Kompetenz

Faktor	Beschreibung	Dimension
Geringer Ethnozentrismus	Eigene Kultur ist nicht das Maß aller Dinge	affektiv
Unvoreingenommenheit	Keine negativen Vorurteile über Angehörige anderer Kulturen	affektiv und konativ
Offenheit	Lernbereitschaft, Begeisterung und Neugier für Neues	affektiv und konativ

³ Polyzentrismus: (griech.) Allg.: Bezeichnung für ein System mit mehreren Zentren bzw. ein System, das mehrere Zentren favorisiert. Pol.: P. bezeichnet die nach der Entstalinisierung in der Sowjetunion 1956 entstandene (politisch-organisatorische) Situation des internationalen Kommunismus, der sich aufgrund seiner weltweiten Ausbreitung, der Zunahme sozialistischer Staaten und Parteien (zwangsläufig) ausdifferenzierte (Schubert & Klein 2006).

4. Grundlagen für interkulturelles Lernen

Empathie	Mitfühlen, sich in die Lage eines anderen versetzen können, Emotionen mit anderen teilen	affektiv und konativ
Entspannt sein	Keine Angst bzw. Unsicherheit, geringer Wunsch nach Unsicherheitsvermeidung, Stressbewältigung	affektiv und konativ
Respekt	Den anderen anerkennen, tolerieren und achten	affektiv und konativ
Flexibilität	Sich auf unterschiedliche Situationen richtig einstellen	konativ
Ambiguitätstoleranz	Fähigkeit, widersprüchliches nebeneinander gelten zu lassen	konativ
Erfolgsorientierung	Problemlöseorientierung	konativ
Angemessene „self disclosure“	Angemessene Offenlegung von Informationen über sich selbst	konativ
Sprach und Kommunikationsfertigkeiten	Eloquenz und geschickte Gesprächsführung	konativ
Kulturelles Bewusstsein	Wissen, dass die eigenen und fremden Handlungen kulturell bedingt sind und sich folglich unterscheiden	kognitiv
Wissen über das Land	Wissen über Umgangsregeln, Tabus	kognitiv
Selbstbewusstsein	Wissen über sich selbst, Fähigkeit zur Introspektive	kognitiv
Wertschätzung des Selbst	Achtung der eigenen Person	kognitiv
Realistische Erwartungen	Genauere und konkrete Erwartungen, die mit den tatsächlichen Gegebenheiten möglichst gut übereinstimmen	kognitiv

Quelle: Faktoren interkultureller Kompetenz, Stellamanns 2007, S.24.

4.2 Interkulturelles Lernen

Unter dem Begriff *Lernen* versteht man einen aktiven Prozess, bei dem man Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwirbt (vgl. Kinast 1998). Diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten entsprechen weitgehend den oben beschriebenen Kompetenzen, welche benötigt werden um in einer kulturellen Überschneidungssituation erfolgreich handeln zu können. Eine psychologisch orientierte Definition von interkulturellem Lernen, welche oft in der Literatur zu finden ist, stammt von Thomas (1993):

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und fremden Kultur erlaubt,“ (Thomas 1993, S. 382).

Nun werden verschiedene Theorien erläutert, die das interkulturelle Lernen greifbarer machen und den Bezug zu interkulturellen Trainings schaffen sollen. Allen Modellen steht voraus, dass dem Lernenden und der Lernenden der Lernbedarf bewusst gemacht werden muss (vgl. Stellamanns 2007). Die folgenden Modelle über interkulturelles Lernen können als Hilfestellungen für die Planung, Durchführung und in diesem Fall für die Auswertung von interkulturellen Seminaren und Workshops dienen. Weiter haben sie an dieser Stelle den Zweck, das Feld des Lernens und Erlernens von interkultureller Kompetenz verständlich zu machen. Die hier getroffene Auswahl von Theorien bedeutet nicht, dass keine anderen relevanten Lerntheorien von interkulturellem Lernen existieren. Interkulturelles Lernen findet beispielsweise auch durch lernen am Modell (Bandura 1977) statt. Durch Sozialisation und Enkulturation bedingte Einflüsse tragen ihren eigenen Teil zum interkulturellen Lernen bei (vgl. Hesse 2007). Wie bereits erwähnt begrenze ich mich in dieser Arbeit auf folgende drei Modelle um

interkulturelles Lernen im Kontext von interkulturellen Trainings greifbarer zu machen.

Das erste Modell von Bennett (1993) greift Konzepte der Kognitionspsychologie und des Konstruktivismus auf. Das zweite Modell von Grosch und Lennen (1998) ist nah an die Entwicklungs- und Lernpsychologie angelehnt. Im dritten Konzept geht es um die Zusammenfassung pädagogischer Ansätze. Berücksichtigt wird an dieser Stelle der Situationsansatz von Zimmer (1985) und Einflüsse der Pädagogik der Kommunikation sowie der Ansatz des Sozialen Lernens.

4.2.1 Interkulturelles Lernen als Stufen-Modell nach Bennett (1993)

Das „*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*“ von Bennett (1993) beschreibt sechs Stufen die nicht notwendigerweise aufeinander aufbauen müssen, sondern ein jeweiliges Handlungskompetenzniveau bezeichnen. Das Modell verbindet Bestandteile interkultureller Kompetenz mit einem konkreten Lernprozess. Dadurch kann man eventuell den Stand einzelner Adressaten von interkulturellen Trainings erfassen und damit das Ziel der interkulturellen Kompetenzsteigerung möglichst schnell und effektiv erreichen (vgl. Stellamanns 2007). Die Stufen lauten im Einzelnen:

Stufe 1. Denial - Leugnen.

Menschen die sich auf dieser Stufe befinden, nehmen kaum oder nur selektiv kulturelle Unterschiede wahr. Ihr Handeln beschränkt sich auf bekannte kulturelle Strukturen.

Stufe 2. Defense - Abwehr.

Unterschiede werden erkannt aber offen abgelehnt. Fremdkulturelle Einflüsse werden als bedrohlich für die eigene Kultur empfunden. Stereotypisierungen und negative Vorurteile sind sehr wahrscheinlich und ein Überlegenheitsgefühl gegenüber anderen Kulturen kann auftreten.

Stufe 3. Minimazation - Bagatellisierung

Menschen die sich auf dieser Stufe befinden, nehmen die kulturellen Unterschiede zwar wahr, aber sie sind der Meinung, dass diese Unterschiede den Umgang nicht beeinflussen. Die Unterschiede werden als unbedeutend erachtet.

Stufe 4. Acceptance - Anerkennung

An dieser Stelle wird die eigene Kultur nicht mehr als zentral empfunden, andere Kulturen sind interessanter. Die Neugier, andere Kulturen kennen zu lernen steigt. Diese Phase bedeutet den Eintritt in den Ethnorelativismus.

Stufe 5. Adaption - Anpassung.

Denken und Handeln wird an eine fremde Kultur angepasst. Hier ist es von Bedeutung, dass man die Fähigkeit besitzt sich in fremde Weltanschauungen hinein zu versetzen. Bei der Kombination von verschiedenen Wertesystemen kann ein Synergieeffekt entstehen.

Stufe 6. Integration - Eingliederung.

In dieser Phase ist es möglich einen kritischen und konstruktiven Umgang mit kulturellen Unterschieden zu pflegen. Dies beinhaltet bewusst und ethisch vertretbar Handeln zu können.

In den ersten drei Stufen geht es vor allem um das Verhalten, welches auf die eigene Kultur bezogen ist. Menschen, die sich auf diesen Stufen befinden, haben eine ethnozentristische Einstellung. Ab Stufe vier wird aus Ethnozentrismus *Ethnorelativismus*⁴ und man ist in der Lage seine eigene Kultur nicht als Mittelpunkt zu betrachten. Man kann somit andere Kulturen unabhängig zur Eigenen, für sich erforschen und kennen lernen (vgl. Bennett 1993)

Die ersten beiden Stufen können mit kognitiven Lernzielen überwunden werden. Hierbei sollen Wissen und Verständnis über fremd- und eigenkulturelle Konzepte erworben werden. In diesen beiden Stufen ist die Anerkennung, dass

⁴ Das Gegenteil von Ethnozentrismus.

kulturelle Unterschiede verhaltensbeeinflussend sind, von zentraler Bedeutung (vgl. Stellamanns 2007).

Die affektive Dimension wird in den Stufen 3 und 4 trainiert. Beispiele für Trainingsziele sind die Reduktion von Angst vor Fremdem, Sensibilisierung für Problempotentiale interkultureller Kommunikationsprozesse und Steigerung der Empathiefähigkeit.

Die letzten beiden Stufen des Bennett'schen Modells beziehen sich auf die konative Dimension interkultureller Kompetenz. Beispiele hierfür sind Umgang mit Kulturschock und Abbau von konfliktfördernden Verhaltensweisen. Somit erreicht man die letzte Stufe und kann sich an fremde Kulturen anpassen und eingliedern (vgl. Stellamanns 2007).

Bennett (1993) beschreibt in seinem Modell nicht nur die einzelnen Stufen. Er findet innerhalb der Stufen weitere Unterscheidungen und kennzeichnet den kognitiven Stand, die affektive Qualität und typische Verhaltensweisen der Personen in den einzelnen Stufen. Weiter stellt er mögliche Vorgehensweisen zur Unterstützung der Kompetenzsteigerung vor. In seinen Texten sind ebenfalls typische Aussagen für jede Stufen enthalten, so dass man die Möglichkeit hat die TeilnehmerInnen eines Trainings oder Workshops im Vorfeld einzustufen. Näher auf die Inhalte des Bennett'schen Modells einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

4.2.2 Interkulturelles Lernen als Phasen-Modell nach Grosch und Leenen (1998)

Grosch und Leenen (1998) haben ein Phasen-Modell des interkulturellen Lernens entwickelt, um zu zeigen wie der Prozess des interkulturellen Lernens verläuft. Hier geht es nicht darum, wer was mit welchem Ziel lernen soll, sondern ebenfalls um die Möglichkeit gewisse Entwicklungsschritte zu erkennen und daran zu arbeiten. Dem Modell liegt ein dynamischer Kulturbegriff zu Grunde. Die Verfasser gehen davon aus, dass Kultur von Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation sowohl erworben als auch hervorgebracht wird. Kultur sei ein „ständiger Prozess der Wechselwirkung zwischen subjektiver Internalisierung und gesellschaftlicher Objektivierung“ (Krüger-Potratz 2005, S.158). Interkulturelles Lernen wird von den

Verfassern als eine Lernsituation zwischen Individuen und nicht zwischen Kulturen verstanden, denn „kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten“ seien für alle Personen gegeben (Grosch & Leenen 1998, S.33). Die Autoren haben sieben Phasen interkulturellen Lernens entwickelt, welche nicht als Bestandteil eines Kurses zu durchlaufen sind, sondern vielmehr eine Hilfe für Planung interkulturellen Lernens darstellen soll. „Das Modell sei als Beginn einer Kette von sich wiederholenden (...) Lernerfahrungen zu denken“ (Krüger-Potratz 2005, S. 159). Die erste Phase beginnt bei dem Lernenden selbst um dann schrittweise das Verständnis und die Akzeptanz für das Fremde zu entwickeln.

Sieben Phasen interkulturellen Lernens:

Phase 1: Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können.

Phase 2: Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen (geringes Maß an Kulturzentrismus).

Phase 3: Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können (Own-Culture-Awarenes).

Phase 4: Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern, relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitergehende Sinneszusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können.

Phase 5: Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können.

Phase 6: Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen:

- Mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können.
- Selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können.

- Zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen können.

Phase 7: Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können.

Quelle: ein mögliches Phasenmodell für den Prozess interkulturellen Lernens in: Grosch & Leenen 1998, S.40

Einzelne Methoden, wie genau die Phasen durchlaufen werden können, liegt dem Modell von Grosch und Leenen (1998) nicht bei. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass es methodisch gelingen müsse,

„sog. strukturierte Erfahrungen anzubieten, durch die der Einfluss auf die eigenen kulturellen Prägungen, auf Wahrnehmungen, Situationseinschätzungen und Verhaltensweisen bewusst wird. Um den eigenen „kulturellen Apparat“ in den Blick zu bringen, können verschiedene Spiegelungstechniken genutzt werden, durch Selbstwahrnehmungsübungen und mittels Simulation auch gezielt Irritationen und ein „Kontrollierter Kulturstress“ ausgelöst werden“ (Grosch & Leenen 1998, S.42).

Die Autoren gehen davon aus, dass jedem Menschen *Kulturzentrismus* mitgegeben sei, so dass eine Konfrontation mit fremden Lebenswelten positiven oder negativen Stress erzeugen kann (vgl. Krüger-Potratz 2005). Dieser Kulturzentrismus hat die Funktion einer zur „Außen-Abgrenzung“ und zur „Innen-Stabilisierung“ von Gruppen (vgl. Grosch/Lennen 1998).

4.2.3 interkulturelles Lernen als Pädagogik der Kommunikation

In der *Pädagogik der Kommunikation* geht es um das Feld der zwischenmenschlichen Kontakte in konkreten lebensweltlichen und gesellschaftlichen Kontexten und der daraus entstehenden kommunikativen zwischenmenschlichen Interaktionen. Interkulturelles Lernen findet also statt, wenn sich Menschen in interkulturellen Situationen begegnen und sich

interkulturell verständigen (vgl. Ostertag 2001). Für die Pädagogik heißt das konkret:

„Pädagogisch- phänomenologisch unerlässlich ist eine Dynamisierung sowohl der Lernprozesse als auch der Lernziele und -inhalte. Interkulturelles Wissen um kulturelle Differenzen und empathisch-solidarisches Handeln dürfen nicht in künstlich zu arrangierenden Lerneinheiten auseinander gerissen werden, sondern müssen in interkulturellen Lernprozessen dynamisch miteinander verbunden werden“ (Ostertag 2001, S.141).

Unter Berücksichtigung der Lebenswelt entspricht diese Pädagogik ganz der Theorie des Sozialen Lernens und versucht, mitmenschliche Verhaltensweisen und Einstellungen im Umgang mit dem Fremden pädagogisch- didaktisch anzubahnen und einzuüben.

Ein statischer Kulturbegriff würde die Pädagogik der Kommunikation ebenfalls beeinträchtigen, denn ein bloßes anführen von Kulturstandards führt unweigerlich zur Stereotypisierung. Interkulturelles Lernen darf also nicht nur auf kognitiver Ebene vollzogen werden, sondern soll auch immer Handlungsorientierungen bieten (vgl. Ostertag 2001). Eine Dynamisierung von Lernprozessen schließt die Beteiligung und Berücksichtigung kognitiver, affektiver und konativer Dimensionen mit ein. Das Vermitteln von Wissen und dazu passende Handlungsvollzüge sind als untrennbare Bestandteile für das Erlernen von interkultureller Handlungs- und Sachkompetenz zu betrachten. Wissen und Handeln soll nach Möglichkeit gemeinsam in und an Schlüsselsituationen erworben werden (vgl. Meyer-Drawe 1996, Ostertag 2001).

Der Situationsansatz von Jürgen Zimmer (1985) eignet sich hervorragend, um sich eine Methodik der Pädagogik der Kommunikation vorzustellen. Der Situationsansatz gliedert sich grob in vier Schritte:

Schritt 1: Vornehmen einer Situationsanalyse.

Eine Situation wird zum Gegenstand der Untersuchung genommen, welche im Dialog mit dem Lernenden erörtert wird. Die Situation soll einen Teil der Lebenspraxis darstellen, also aus der konkreten Lebenswelt stammen. Um mit den Worten Freires (1974) zu sprechen, gilt es die „generativen Themen“ zu finden.

Schritt 2: Wichtiges aus der Situation herausfiltern.

Hier geht es darum herauszuarbeiten, welche Kompetenzen notwendig sind um die Situation nicht nur zu bewältigen sondern ebenso aktiv mitzugestalten und sich mitzuteilen. Eine Handlungsfähigkeit soll mit ihren Zielen, Fähigkeiten und Fertigkeiten formuliert werden.

Schritt 3: Aktivitäten finden.

An dieser Stelle sollen Aktivitäten gefunden werden, die einen Lernerfolg für die gegebene Situation bewirken. Es geht darum Barrieren zu überwinden und die Person dazu zu ermutigen, Probleme eigenständig zu lösen.

Schritt 4: Auswertung.

Gesammelte Erfahrungen sollen gemeinsam ausgewertet werden.

Quelle: Frei Formuliert nach Zimmer (1998) Die vier Schritte des Situationsansatzes, S.27

Die Schritte sind nicht in Abgrenzung zu einander zu verstehen, denn „die Erkundung einer Situation durch Kinder und Erwachsene kann bereits pädagogische Aktion sein und bedeuten, sich auf die Situation einzustellen, in ihr nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Die Bestimmung pädagogischer Zielsetzungen geschieht dann weniger auf der Grundlage systematisch aufbereiteter Situationsanalysen, sondern eher auf der Basis erster Erfahrungen in Situationen im Sinne eines Probehandelns, in Einschätzung auch der Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ (Zimmer 1985, S.26). Der Situationsansatz bemüht sich immer um situationsgebundene Ereignisse, welche nicht übertragbar sind. Dies bedeutet, es gibt keine geplante Praxis, sondern den LehrerInnen und ErzieherInnen wird ein hohes Maß an Verantwortung, Kreativität und Engagement abverlangt. Die pädagogische Praxis sowie beim Situationsansatz als auch bei der Pädagogik der Kommunikation ist „offen zu halten und muss immer wieder neu unter Maßgabe betrachtet und entwickelt werden, zu einem demokratischen und humanen Zusammenleben aller Menschen beizutragen.“ (Ostertag 2001, S.145).

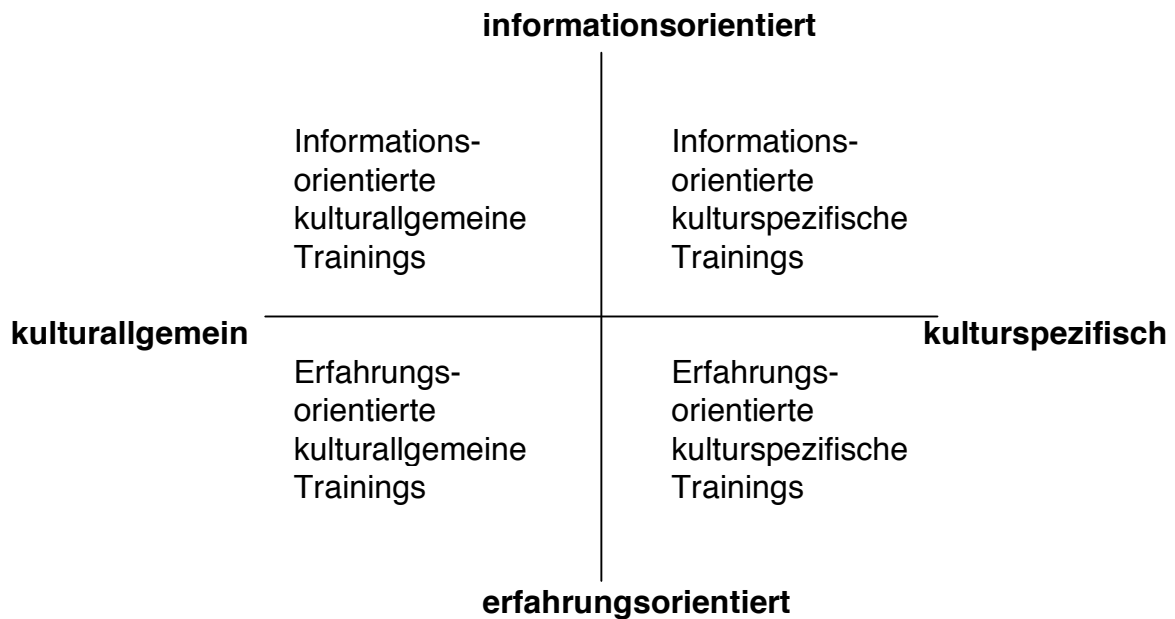
5. Interkulturelle Trainings

Interkulturelle Trainings sollen eine methodische Grundlage für interkulturelle Kompetenzsteigerung liefern. Das umfasst den Bereich des geplanten Lernens, der sich vom informellen, interkulturellen Lernen abgrenzt. Informelle Lernsituationen finden ständig und überall statt, wenn man mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt tritt. Auf den Aspekt des informellen Lernens wird in dieser Arbeit nicht genauer eingegangen, da es sich bei „Colored Glasses“ um ein interkulturelles Training, also um formelles Lernen, handelt. In diesem Kapitel werden unterschiedliche Schwerpunkte, in Bezug auf Inhalte und Methoden, interkultureller Trainings vorgestellt.

5.1 Geplantes Lernen, interkulturelle Trainings

Interkulturelle Trainings können allgemein unterschiedlich klassifiziert werden. An dieser Stelle wird auf ein Klassifikationssystem von Gudykunst und Hammer (1983) zurückgegriffen, in dem Trainings nach Methodik und Trainingsinhalt unterschieden werden. Die Trainingsmethoden werden weiter in informations- und erfahrungsorientierten Methoden unterschieden und die Trainingsinhalte zwischen kulturallgemeinen und kulturspezifischen Konzepten (vgl. Thomas & Simon 2007). Gudykunst und Hammer (1983) haben ein Klassifikationssystem verbildlicht, welches in der Folgenden Abbildung 6 sichtbar wird.

Abbildung 6: Klassifikation interkultureller Trainings



Quelle: Gudykunst und Hammer (1983). Klassifikation interkultureller Trainings

Aus dieser Klassifizierung ergeben sich vier unterschiedliche Trainingstypen die im Folgenden kurz erläutert werden. Dazu werden später spezielle Methoden erläutert mit denen man Inhalte der Trainings vermitteln kann.

5.1.1 Informations-orientierte kulturspezifische Trainings

In solchen Trainings sollen wichtige Daten und Fakten über Kulturen vermittelt werden. Mit diesem Wissen über Kulturstandards kann man das Verhalten des Menschen aus der anderen Kultur besser interpretieren und erlangt so eventuell mehr Handlungssicherheit. Diese Art von Trainings wird häufig zur Vorbereitung eines längeren Auslandsaufenthalts angewendet. Informations-orientierte Trainings beinhalten vor allem die Vermittlung von wichtigen Daten und Fakten über Kulturen. Sie sollen gezielt Wissen über Verhaltensregeln vermitteln, damit eine Integration im Gastland leichter wird. Ziel ist hier das Erlangen einer Verhaltensorientierung in Abstimmung mit gewissen Kulturstandards im Gastland (vgl. Kinast 1998). Konkrete Informationen wie Klima, Wohnsituation,

Freizeitmöglichkeiten, Geschichte, Politik, Wirtschaft und Religion, etc. werden vermittelt.

Kritisiert wird an dieser Methode, dass sie zeigt, dass interkulturelle Kontakte stets ein Problempotential beinhalten und durch eine bloße Darstellung von Kultstandards eine Verstärkung von Stereotypen nicht auszuschließen sind (vgl. Bolten 2007).

Zu verwendende Methoden:

In der „Culture Assimilator“ Übung wird mit Hilfe einer Darstellung, die eine kritische Interaktionssituation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zeigt, begonnen. Im Anschluss sollen die TeilnehmerInnen Gründe für das Verhalten der Interaktionspartner finden. Dazu werden alternative Erklärungen angeboten, welche gemeinsam diskutiert werden (vgl. Bolten 2007).

Analytische Verfahren wie das Arbeiten mit Fällen, Filmen und Fotos bieten sich ebenfalls für diese Praxis an.

5.1.2 Erfahrungsorientierte kulturspezifische Trainings

Bei dieser Methode werden die TeilnehmerInnen auf bestimmte Kulturen durch spezifische Erfahrungen vorbereitet. Nicht nur eine bloße Vermittlung von Wissen sondern emotionale und verhaltensbezogene Erlebnisinhalte in bestimmten Kulturen sollen vermittelt werden (vgl. Thomas und Simon 2007).

Zu verwendende Methoden:

Simulationsverfahren bieten sich an um in gestellten Situationen eigene Erfahrungen zu sammeln. Künstliche Mikrowelten sollen innerhalb eines auf Fallstudien aufgebauten Planspiels bearbeitet werden. Ein Beispiel hierfür ist das Planspiel „Marshall Simulation“ (vgl. Gudykunst et al 1996).

Weitere Methoden sind aufsuchende und explorative Verfahren, wie Befragung, Erkundung oder Feldforschung, zum Beispiel die „bedeutungsanalytische Praxisforschung“ (vgl. Bolten 2007). Mit einer Videokamera sollen sich die TeilnehmerInnen in ein fremdkulturelles Feld begeben und einige Daten zu bestimmten Begriffen (z.B. Arbeit, Restaurant,

Freizeit, etc.) sammeln und diese dann mit Angehörigen der kulturellen Gruppe gemeinsam auswerten.

5.1.3 Erfahrungsorientierte kulturallgemeine Trainings

Hierbei geht es um eine Sensibilisierung für interkulturelle Inhalte. In gemeinsamer Aktion soll erarbeitet werden wie Kultur das Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst. „Ihr Ziel besteht darin, Interkulturalität - und stärker noch Fremdheit - erfahrbar zu machen, in dem Zusammenhänge konstruiert werden die aus TeilnehmerInnen-Sicht jedweder Vertrautheit entbehren und Normalitätserwartungen unerfüllt lassen“ (Bolten 2007, S.91). In dieser Methode geht es nicht um konkrete Kulturen sondern um Kultur allgemein.

Zu verwendende Methoden:

Ähnlich wie bei erfahrungsorientierten kulturspezifischen Trainings werden auch hier Kultursimulationsspiele zu Hilfe genommen. Am bekanntesten ist das Planspiel „BAFA BAFA“, konzipiert von Shirts (1973). Die TeilnehmerInnen werden in zwei Gruppen eingeteilt und bekommen unabhängig voneinander Anweisungen, wie sich verhalten sollen. In der anstehenden Interaktion muss eine Gruppe die andere Gruppe zu einer bestimmten Handlung bewegen. Es wird sozusagen eine künstliche „interkulturelle“ Situation geschaffen.

Interaktive Verfahren die nicht das gleiche Ausmaß wie eine Simulation haben werden ebenfalls häufig angewendet. Ein Beispiel hierfür sind Konfliktlöseübungen in denen bestimmte Teilkompetenzen wie Ambiguitätstoleranz oder Rollendistanz geübt werden können.

5.1.4 Informationsorientierte kulturallgemeine Trainings

Diese Trainingsform soll grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Kulturen vermitteln. Zusammenhänge von Kultur und menschlichem Erleben und Verhalten sind Inhalt. Die TeilnehmerInnen werden allgemein für interkulturelle Probleme sensibilisiert und auf interkulturelles Handeln vorbereitet.

Dies geschieht hauptsächlich auf kognitiver Ebene indem Informationen vermittelt und verarbeitet werden müssen. Eine emotionale Auseinandersetzung mit der interkulturellen Thematik kommt bei dieser Methode meist zu kurz (vgl. Thomas und Simon 2007, Bolten 2007)

Zu verwendende Methoden:

Hier werden häufig Methoden wie rezeptive Verfahren (Referate), kreative Verfahren (Brainstorming) und produktionsorientierte Verfahren (Collagen, Fotoserien, Videoproduktion) angewendet. Inhalte und Themen dieser Verfahren sind: Images, Stereotype und Vorurteile, Ethnozentrismus, Umgang mit Feindbildern, etc.

5.2 Zusammenfassung interkultureller Trainings

In der Praxis werden die beschriebenen Methoden häufig miteinander kombiniert. Nach Erpenbeck (1998) ist dies auch von Vorteil, denn das Erlangen und Festigen von Kompetenzen findet durch verschiedene Einflüsse statt. „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert.“ (Erpenbeck & Heyse 1999, S.162).

Die Wahl der Methode muss Zielgruppenabhängig sein. So kann man sich vorstellen, dass die Wahl eines Rollenspiels für Jugendliche ansprechender ist als die Bearbeitung einer kulturtheoretischen Fragestellung (vgl. Bolten 2007). Anhand einer Zielgruppenanalyse kann auch festgestellt werden, auf welchem interkulturellen Lernniveau sich die Lernenden befinden. Der Lehrende oder TeamerInnen sollte immer in einer gleichberechtigten Position zu den Lernenden stehen, damit keine Lernwiderstände aufkommen (vgl. Auernheimer 2007).

Wenn man sich nur für erfahrungsorientierte Methoden entscheidet, ist eine adäquate Nachbereitung der erlebten Erfahrungen und den dabei entstandenen Emotionen notwendig. Wenn dies nicht geschieht und die Lernenden mit ihren Emotionen und eventuellen Frustrationen allein gelassen werden, ist ein so genannter Bumerangeffekt wahrscheinlich und die Neigung zum Ethnozentrismus wird eher verstärkt als geschwächt (vgl. Thomas und Simon 2007).

Die folgende Auflistung zeigt einen Überblick über das Methodenrepertoire interkultureller Trainingsprogramme.

Methodenrepertoire interkultureller Trainingsprogramme:

(vgl. Grosch/ Groß/ Lennen 2000)

1. Explorative Verfahren (Befragung, Sozialstudie).
2. Aufsuchende Verfahren (Exkursion, Erkundung, Feldstudie).
3. Analytische Verfahren (Arbeit an Fällen, Filmen, Fotos, Belletristik).
4. Rezeptive Verfahren (Referat etc.).
5. Kreative Verfahren (z.B. Szenario-Technik, Brainstorming).
6. Produktionsorientierte Verfahren (Collagen, Theaterarbeit, Fotoserien, Videoproduktionen).
7. Selbstreflexive Verfahren (z.B. Biographiearbeit, Selbsteinschätzungsübungen).
8. Simulationsverfahren (Rollen- und Planspiele).
9. Interaktive Verfahren (z.B. Konfliktlösungsübungen).
10. Meditative Verfahren.

5.3 Trainingsziele

Alle Trainings haben das Ziel Menschen für eine interkulturelle Überschneidungssituation Kompetenzen zu vermitteln, mit diesen sie erfolgreich handeln können, also den Aufbau von interkultureller Handlungskompetenz zu erreichen. (vgl. Thomas 1993). Wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben (vgl. Abbildung 5) kann man Teilziele auf affektiver, kognitiver und konativer Ebene unterteilen.

Affektive Trainingsziele sind auf die emotionale Funktionsebene der Lernenden gerichtet. Hierbei geht es inhaltlich beispielsweise um Aufbau der Fähigkeiten zum Umgang mit negativen Emotionen, die in einer interkulturellen Überschneidungssituation bei einer Interaktion entstehen können. Die Zufriedenheit innerhalb und über das Training ist hier auch von großer Bedeutung. Wenn man sich als TeilnehmerIn wohl fühlt und seine Emotionen und Gedanken frei und sicher äußern kann, sich also am Workshop aktiv beteiligen kann, sind Lernerfolge wahrscheinlich (vgl. Auernheimer 2007).

Kognitive Trainingsziele beziehen sich auf das Vermitteln von Wissen. Inhalte können an dieser Stelle kulturspezifische Themen wie bestimmte Rituale einer Kultur, oder kulturallgemeine Themen, wie Rassismus oder Umgang mit Eigenen und Fremden, sein. Der kognitivistische Ansatz geht davon aus, dass sich der Aufbau von Wissen im Sinne von Informationsverarbeitung im Verhalten niederschlagen kann (vgl. Hesse 2007).

Konative Trainingsziele zielen auf bestimmtes Verhalten ab. Es geht um die Stärkung der Sicherheit auf der aktionalen Funktionsebene. Ein Beispiel hierfür ist der Aufbau der Problemlösefähigkeit (vgl. Kinast 1998).

5.4 Grenzen interkultureller Trainings

Jeder Trainingstyp bringt Vorteile mit sich, die in bestimmten Situationen im Leben von Bedeutung werden können. In der Praxis werden verschiedenen Trainingstypen oft miteinander kombiniert. Doch durch Trainings alleine kann nur ein gewisser Grad an interkultureller Kompetenz erreicht werden, es kann weder eine umfassende Kompetenz aufgebaut noch eine Veränderung der Persönlichkeit erreicht werden (vgl. Stellamanns 2007). Stüdlein (1997) nennt zwei Gründe für diese Tatsache. Erstens ist in Trainings durch die zeitliche Begrenztheit nur eine Grundlagenvermittlung möglich und zweitens können selbst erfahrungsorientierte Methoden keine realistischen Erfahrungen aus realen Situationen ersetzen. Eine Voraussetzung für individuelles, interkulturelles Lernen und Weiter-Lernen ist ein hinreichender Grad interkultureller Kompetenz auf der kognitiven Ebene. Nur durch ausreichendes Wissen können die durch Interaktionssituationen wahrgenommenen Informationen in das bereits vorhandene kognitive Modell integriert und bearbeitet werden. Durch Reflektion des Handelns und durch Auswertung und Vergleichen von Erfahrungen, durch Erkennen von Zusammenhängen, durch Bildung von Analogien und durch ein selbstkritisches Auseinandersetzen mit dem eigenen Verhalten und seinen Wirkungen, kann eine Weiterentwicklung von interkultureller Kompetenz gelingen (vgl. Stellamanns 2007).

6. Eigene Untersuchung

6.1 These der Untersuchung

Die These meiner Untersuchung lautet:

„Colored Glasses“ sensibilisiert Jugendliche für interkulturelle Kompetenzentwicklung. Dies gelingt ...

- durch interkulturelle Wissensvermittlung,
- durch eine zufriedene Teilnahme an dem Workshop, welche die Motivation am interkulturellen Lernen steigert und
- durch das Bewusstmachen eigener Vorurteile und Einstellungen.

6.2 Evaluationssubjekt

Die Stichprobe entstand zufällig. Sie setzt sich zusammen aus SchülerInnen, die in dem Zeitraum von März bis Mai 2008 an einem Toleranz Workshop von der Organisation „Colored Glasses“ teilgenommen haben.

Die Stichprobe besteht aus 108 TeilnehmerInnen. Sie stammen aus unterschiedlichen Klassenstufen, Schularten und aus unterschiedlichen Bundesländern.

Insgesamt fanden sieben Workshops in diesem Zeitraum statt, bei denen ich Daten für meine Untersuchung erheben konnte. Vier Workshops fanden an Gymnasien und jeweils einer an einer Realschule, einer Hauptschule und einer Berufsschule für Schneider/innen statt.

Diese SchülerInnen nahmen freiwillig an den Workshops im Rahmen von Projekttagen oder Projektwochen teil und kamen aus unterschiedlichen Klassenstufen.

Vier Workshops fanden in dem Bundesland Bayern und drei in Nordrhein-Westfalen statt. Die Dauer betrug jeweils zwei bis drei Stunden.

Die SchülerInnen befinden sich in dem Alter zwischen 13 und 22 Jahre.

6.3 Evaluationsgegenstand

6.3.1 Toleranzworkshops von „Colored Glasses“

Evaluationsgegenstand ist der Toleranzworkshop von „*Colored Glasses*“ für SchülerInnen. Der Slogan lautet: „Colored Glasses...aktiv Toleranz lernen.“

Zu seinem Namen „Colored Glasses“ kam das Projekt aufgrund eines bestimmten Kulturmodells, der „Farbbrillen-Parabel“. Diese Parabel hilft zu verstehen was Kultur ist und wie die Perspektive das Verständnis für andere Kulturen unbewusst blockiert. In Kapitel 6.3.8 werde ich näher darauf eingehen.

6.3.2 Hintergrund von „Colored Glasses“

„Colored Glasses“ war ursprünglich ein Pilotprojekt, das 2001 in Rahmen eines EVS (European Volunteer Service) von *Youth for Understanding* (YFU) entwickelt und durchgeführt wurde. YFU ist ein gemeinnütziger Verein, der 1957 gegründet wurde. Er bietet Jugendlichen die Chance ein Schuljahr im Ausland zu verbringen und so interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

Das Ziel des Vereins ist, insbesondere deutschen und ausländischen Jugendlichen zu größerem Verständnis für fremde Länder und Kulturen und dadurch zugleich für das eigene Land zu verhelfen. Er soll auch einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Bildung leisten, indem er jungen Deutschen durch ihre Teilnahme an internationalen Austauschprogrammen zu vertiefter Einsicht in ihre staatsbürgerliche Verantwortung in der Demokratischen Gesellschaft ihres Landes verhilft (vgl. Deutsches YFU Komitee e.V. 2008).

2001 gab es erstmalig ein EVS-Projekt. Für einen Zeitraum von sechs Monaten hat YFU Freiwillige aus den „Entsendeländern“ Belgien, Schweiz, Niederlande und Deutschland in die „Aufnahmeländer“ Estland, Dänemark und Deutschland geschickt. Die Freiwilligen haben dort im ersten Schritt zunächst Konzepte für Toleranzworkshops an Schulen entwickelt und im zweiten Schritt diese Workshops durchgeführt. Unterstützt wurden die Freiwilligen von den dortigen YFU-Organisationen. Konzepte und Erfahrungen wurden festgehalten und YFU nach Absprache zur Verfügung gestellt.

Im November 2002 startete dann das „Colored Glasses“ Projekt in der YFU-Landesgruppe Brandenburg und dem VBA (Verein Berliner Austauschschüler). Basierend auf den Konzepten und Erfahrungen der EVSler wurden TeamerInnen geschult, die mehrere Workshops durchführten. Seit 2004 wird „Colored Glasses“ auch in anderen YFU-Landesgruppen durchgeführt.

2005 wurde das Projekt zum zweiten Mal im Rahmen des Aktionsprogramms „Jugend“ von der Europäischen Kommission gefördert. Auch die Aktion Mensch, der Bayrische Jugendring und die Landeszentrale für Politische Bildung NRW zählen zu den Förderern der Toleranzworkshops.

6.3.3 Ziele von „Colored Glasses“

Als Hauptziel wird formuliert, „interkulturelles Verständnis und die interkulturelle Verständigung fördern“ (Colored Glasses 2006, S.4).

Im Einzelnen bedeutet dies:

- Eine Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden und stereotypen Vorurteilen soll gefördert werden.
- Interkulturelles Verständnis soll aufgebaut werden.
- Es soll für Akzeptanz und Toleranz sensibilisiert werden.
- Es sollen Horizonte erweitert werden und andere Perspektiven geschaffen werden.
- Es soll einen Beitrag zur Demokratieerziehung leisten, also eine vertiefte Einsicht in gesellschaftliche Verantwortung vermittelt werden.
- Die Jugendlichen sollen lernen und ermutigt werden eigene Fähigkeiten gestaltend in die Gesellschaft einzubringen.
- Das eigene Selbstbewusstsein soll gefestigt werden.

Des Weiteren ist es das Ziel, dass ehemalige TeilnehmerInnen des Austauschprogramms von YFU die Möglichkeit haben, ihre Erlebnisse mit anderen Kulturen in Deutschland oder im Ausland nachzubereiten und so die Erfahrungen jungen Menschen zugänglich zu machen.

Mit „Colored Glasses“ soll für den Interkulturellen Austausch geworben, Lust am Entdecken fremder Kulturen geweckt und neugierig auf Neues und Unbekanntes gemacht werden.

6.3.4 Zielgruppen

Die „Colored Glasses“ Workshops wurden hauptsächlich für SchülerInnen entwickelt. Geeignet sind die Workshops für Schulklassen von der fünften bis zur elften Klasse. Empfohlen werden die Workshops für Klassen, die sich mit dem Thema Nationalsozialismus beschäftigen oder in Naher Zukunft einen Schüleraustausch in ein anderes Land machen.

6.3.5 Methoden und Inhalte der unterschiedlichen Workshops

„Colored Glasses“ verwendet verschiedene Methoden in den Workshops. Im Konzept von „Colored Glasses“ wird darauf hingewiesen, dass die Kombinationsmöglichkeiten der verschiedenen Methoden genutzt werden sollen. Es soll lediglich beachtet werden, dass die Simulations-, Theorie-, Gruppenaktivitäts- und Spieleinheiten eines Workshops in einem ausgewogenen Verhältnis stehen und thematisch aufeinander abgestimmt sind (vgl. Colored Glasses 2006).

Es gibt fünf verschiedene Workshopvarianten die sich ein wenig in Ablauf und Inhalt unterscheiden. Allen Workshops gemein, ist die Kombination verschiedener Methoden. In jedem Workshop sollen interkulturelle Inhalte, also interkulturelles Wissen vermittelt werden. Methoden hierfür sind rezeptive Verfahren wie Vorträge oder Referate über Vorurteile, Stereotype, Rassismus und Diskriminierung. Produktionsorientierte Verfahren wie Collagen werden zur Unterstützung verwendet, um somit die Eigenbeteiligung jedes/r TeilnehmerIn anzuregen. Kreative Verfahren wie Brainstorming sind ebenfalls Inhalt eines jeden Workshops, genau wie Vorstellungsrunden und Feedbackrunden. Um den TeilnehmerInnen auch eigene Erfahrungen zu ermöglichen werden

Simulationsverfahren angewendet. Folgende Plan- und Rollenspiele sind Inhalte der Workshops:

Simulation „Just do it“:

Die TeilnehmerInnen werden in drei oder vier Gruppen aufgeteilt und bekommen Bastel- und Collagenmaterial. Alle, außer eine Gruppe bekommen genaue Anweisungen was sie zu tun haben, zum Beispiel eine Collage mit dem Thema Frühling anzufertigen. Die eine Gruppe jedoch bekommt nur eine unverständliche Anweisung in einer Phantasiesprache und soll ebenfalls mit der Arbeit beginnen. In jeder Gruppe sollte eine/r ausgewählt werden die/der Beobachtungen innerhalb der Gruppenarbeit notiert. Nach 20 Min. ist die Gruppenarbeit beendet und die Collagen werden ausgewertet. Der Gruppe mit den unverständlichen Anweisungen wird vorgeworfen, nicht das getan zu haben was von ihnen verlangt wurde. Danach endet die Simulation und Gefühle und Beobachtungen werden gemeinsam ausgewertet.

Planspiel „BAFA BAFA“:

Siehe Kapitel 5.1.3.

Simulation „Derdia“:

Bei Derdia wird eine Situation simuliert, in der ein Team von Ingenieuren den Eingeborenen eines fremden Landes den Bau einer Brücke zeigen und ihnen beim Bau helfen soll. Die Kultur der Derdianer ist den Ingenieuren völlig fremd. Die Derdianer haben eigene Kommunikationsregeln. Die Gruppe wird in 2/3 Derdianer und 1/3 Ingenieure aufgeteilt. In der Vorbereitungsphase müssen die Derdianer ihre Kultur kennen lernen und sich mit dieser praktisch vertraut machen. Die Ingenieure haben die gleiche Zeit um vorzubereiten, wie sie die Brücke bauen möchten. Danach treffen die Ingenieure auf die Derdianer und versuchen ihre Aufgabe zu bewältigen. Es entsteht eine simulierte interkulturelle Situation.

In der Auswertung werden die erlebten Erfahrung und Gefühle beider Gruppen und einzelne Situationen gemeinsam besprochen.

6.3.6 Zugrunde liegende Kulturmodelle

Modelle sind dazu da, um komplexe Zusammenhänge der Realität zu vereinfachen und zu veranschaulichen. Ziel ist es, bestimmte Elemente anschließend untersuchen zu können, unglücklicherweise unter Vernachlässigung vieler anderer Faktoren. Ein Modell kann nicht alle Faktoren eines komplexen Zusammenhangs bedienen. Darum kann es sein, dass zu Erklärung eines bestimmten Zusammenhanges ein Modell geeignet ist, mit dem sich ein anderes Faktum nicht erklären lässt. Es gibt kein Modell, welches alles erklärt, deshalb muss stets abgewogen werden welches Modell in welchem Workshop verwendet werden soll.

„Colored Glasses“ bedient sich folgender sechs Kulturmodelle:

1. Die Farbbrillen-Parabel

„Colored Glasses“ wurde nach diesem Kulturmodell benannt. Die Kulturbrille versinnbildlicht Prägung und Wahrnehmung. Man geht davon aus, dass jede Kultur ihre eigens gefärbte Brille besitzt. Die Färbung entsteht durch Werte, Verhalten, Vorstellungen, Überzeugungen und Meinungen die eine Kultur gemeinsam haben. Alles was die Menschen einer Kultur gesehen, gelernt oder erlebt haben ist durch die gefärbte Brille gefiltert und in den Köpfen abgespeichert.

Ein Beispiel: Ein/e Deutsche/r reist mit seiner/ihrer blau gefärbten Brille nach Frankreich, dort tragen die Menschen eine gelbe Brille. Damit der/die Reisende/r die dortige Kultur kennen lernen kann, kauft er/sie sich eine gelbe Brille und sieht Frankreich wirklich und erfährt einiges über die Werte, das Verhalten und die Überzeugungen der Franzosen. Nach zwei Monaten kehrt er/sie zurück und berichtet über Frankreich. Er/Sie behauptet, die französische Kultur sei grün.

2. Spinnennetz/ Mikado Modell

Wirkungsgefüge: Kultur ist wie ein Spinnennetz, in dem alle Elemente einander gegenseitig beeinflussen.

3. Das Modell Baum

Die Geschichte ist in den Wurzeln des Baumes. Der Stamm symbolisiert den Grundkonsens. Die Kultur wird wie der Baum durch die Umwelt geprägt, seine Äste veranschaulichen die Wert- und Bezugssysteme und Institutionen. Kulturelle Elemente sind nicht austauschbar – ein Ahornast am Kirschbaum zum Beispiel fällt aus dem Rahmen. Durch das Wurzelwerk wird auch die Unterscheidung von sichtbaren und unsichtbaren Kulturelementen verdeutlicht (vgl. Colored Glasses 2006).

4. Das Eisbergmodell

Nur ein kleiner Teil einer Kultur ist für Außenstehende sichtbar. Der Grossteil der Kulturelemente ist „unter Wasser“ versteckt (siehe Kapitel 2.2.4).

5. Das Kulturhausmodell

Die Geschichte einer Kultur bildet das Fundament des Hauses. Darauf stehen die drei tragenden Säulen einer Kultur:

- Die Institution
- Die Kommunikationssysteme
- Die Wert- und Bezugssysteme

Alle zusammen bilden Kulturen.

6. Das Puzzlemodell

Eine Kultur ist wie ein Puzzle. Sie besteht aus vielen verschiedenen Elementen, die alle nur auf eine bestimmte Weise ineinander passen. Die Puzzleteile einer Kultur sind einzigartig geformt, deshalb ist das Austauschen von Puzzleteilen, d.h. der Vergleich unterschiedlicher Kulturen trotz ähnlich benannter Teile nicht möglich (vgl. Colored Glasses 2006).

6.4 Methodisches Vorgehen

6.4.1 Evaluationsdesign

Die Untersuchung ist experimentell. Es soll mittels standardisierten Fragebögen ermittelt werden, ob durch ein Treatment (interkultureller Workshop) ein Effekt (Sensibilisierung) erzielt wird.

In der experimentellen Untersuchung wird ein Pretest-Posttest-Design verwendet. Die TeilnehmerInnen werden vor dem Workshop mit einem Fragebogen befragt, durchlaufen dann den Workshop und werden im Anschluss erneut gebeten einen Fragebogen zu dem Workshop auszufüllen. Für diese Vorgehensweise habe ich mich entschieden, um einen eventuellen Vorher-Nachher- Effekt festzustellen. Aus Zeit- und Organisationsgründen ist eine Befragung einige Wochen oder Monate nach dem Workshop im Rahmen meiner Abschlussarbeit nicht möglich. Zudem bin ich der Meinung, dass sich bei der Kürze des Workshops eine direkte Befragung nach dem Workshop gut eignet. Einige Ergebnisse aus dem Vorher Fragebogen werden dazu genutzt die TeilnehmerInnen in Gruppen einzuteilen. Andere werden mit den Ergebnissen aus dem Nachher Fragebogen in Beziehung gesetzt. So können die Ergebnisse auf den Evaluationsebenen Zufriedenheit, Wissenszuwachs und Bewusstwerdung eigener Vorurteile, Stereotypisierungen und Einstellungen, den gebildeten Gruppen zugeordnet werden. Die Ergebnisse lassen sich gruppenspezifisch auswerten und die These kann bearbeitet werden.

Aus diesen Gründen ist eine direkte Nachherbefragung möglich und es kann auf eine Vergleichsgruppe verzichtet werden, da es sich um eine Auswertung über den Workshop handelt. Die Vorher Nachher Fragebögen sind mit einem Code-System versehen, den die TeilnehmerInnen individuell für sich entwickeln können. Damit ist es möglich, die gesammelten Daten vor und nach dem Workshop den jeweiligen TeilnehmerInnen zuzuordnen.

Da die Datenerhebung in verschiedenen Teilen Deutschlands stattfand, konnte ich nicht als externe Evaluatorin fungieren. Die TeamerInnen der Workshops übernahmen die Aufgabe und bekamen genaue Instruktionen (siehe

Anhang 3), damit der Ablauf der Datenerhebung ebenfalls standardisiert stattfinden konnte.

6.4.2 Vertriebsweg

Die Erfassung der Daten erfolgte über standardisierte Fragebögen, welche über den Postweg den TeamerInnen der jeweiligen Workshops zugestellt wurden. Inhalt der Pakete war:

- Ein Umschlag mit den Fragebögen **vor** dem Workshop Fb1 (siehe Anhang 1), die Zahl der Fragebögen war abhängig von der Anzahl der TeilnehmerInnen.
- Ein Umschlag mit den Fragebögen **nach** dem Workshop Fb2 (siehe Anhang 2), in gleicher Stückzahl.
- Ein kurzes Instructionsschreiben (siehe Anhang 3) an die TeamerInnen
- Ein frankierter Rückumschlag an meine Adresse, um eine sichere Rücksendung der Daten zu gewährleisten.

Bei der Formulierung der Fragebögen habe ich darauf geachtet, die Erklärungen und Fragen so leicht wie möglich zu verfassen. Ebenso war mir wichtig die Fragen kurz und klar zu formulieren um die TeilnehmerInnen nicht zu überfordern und eine kurze Beantwortungszeit zu gewährleisten, damit so wenige Daten wie möglich verloren gingen. Mit ein paar Bildern und einem übersichtlichen Design konnte ein positiver Effekt auf den Rücklauf erzielt werden. Mit jedem einzelnen TeamerInnen stand ich in E-Mail Kontakt.

Die TeilnehmerInnen bekamen die Fragebögen vor und nach dem Workshop von den TeamerInnen der Workshops, mit einem motivierenden Anfangstext, ausgehändigt. Nach der Beantwortung der Fragen haben die TeamerInnen persönlich die Fragebögen wieder eingesammelt und an mich zurückgeschickt. Somit haben die TeilnehmerInnen eine geringe Verantwortung übernehmen müssen, was das Zukommen der Daten an mich anging.

Um Unklarheiten bei den Fragen zu identifizieren, wurden die Fragebögen im Vorfeld von drei Jugendlichen ausgefüllt. Durch diesen Testlauf ergaben sich kleine Veränderungen. Einige Formulierungen und eine Frage wurden

ausgetauscht. Bei weiteren Fragen der TeilnehmerInnen habe ich die TeamerInnen gebeten, die Fragen zu sammeln und mir diese mitzuteilen.

6.4.3 Durchführung der Untersuchung

Unmittelbar vor dem Workshop bekamen die TeilnehmerInnen den Fragebogen Fb1 (siehe Anhang 1) ausgeteilt. Sie wurden instruiert den Fragebogen gewissenhaft und in Ruhe auszufüllen. Danach begann der Workshop mit allen Inhalten.

Im direkten Anschluss an den Workshop sollten die TeilnehmerInnen den Fragebogen Fb2 bearbeiten. Erneut wurden sie motiviert diesen Fragebogen auszufüllen. Danach wurden die Fragebögen ebenfalls von den TeamerInnen eingesammelt und an mich geschickt.

Des Weiteren bekamen die TeamerInnen die Aufforderung, die Fragebögen vorher nicht zu lesen um eine eventuelle Sensibilisierung der TeilnehmerInnen zu vermeiden. Die Gefahr bestand, dass die TeamerInnen bei Kenntnis der Fragen des Fragebogens besonderen Wert auf die Vermittlung einiger Inhalte gelegt hätten. Um dies zu vermeiden habe ich mich für diese Vorgehensweise entschieden.

6.4.4 Evaluationsinstrument

Ich habe mich für einen standardisierten Fragebogen entschieden, da ich somit leichter eine Vielzahl von Daten erheben kann. Im Folgenden werde ich die Inhalte der Fragebögen genauer erläutern. Zusammengestellt sind die Fragebögen aus eigenen Gedanken, aus Inhalten einer Befragung von Stellamanns (2007) und aus dem Modelversuch zur überfachlichen Qualifizierung (2003), einer Studie der FU Berlin.

Pretest – standardisierter Fragebogen vor dem Workshop (Fb1)

Zu Beginn des Fragebogens bitte ich die TeilnehmerInnen um ihre Mithilfe. Ich weise darauf hin, dass der Fragebogen anonym ist und dass sie die Fragen ehrlich und spontan beantworten sollen.

Daraufhin soll jede/r TeilnehmerIn einen Code ausfüllen, der im Posttest wiederholt wird um die beantworteten Fragebögen den jeweiligen SchülerInnen zuordnen zu können. Der Code setzt sich folgendermaßen zusammen: Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter, dann der Tag des eigenen Geburtstages und darauf die ersten beiden Buchstaben des Vornamens des Vaters. Somit ergibt sich ein sechsstelliger Code, der mit hoher Wahrscheinlichkeit bei jedem/r SchülerInnen individuell sein wird, um eine Zuordnung der Vorher- Nachher-Fragebögen möglich zu machen.

Die ersten Fragen beziehen sich auf soziobiografische Angaben. Zuerst wird das Alter, die Klassenstufe und Geschlecht der TeilnehmerInnen erfragt. Danach sollen sie Angaben über die Anzahl der Geschwister und über den Berufsstand der Eltern machen. Weiter wird erfragt ob die Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Hier wird abgefragt, ob die Jugendlichen und die Eltern in Deutschland geboren sind. Darauf folgt die Frage, ob noch eine weitere Sprache fließend gesprochen wird außer Deutsch.

Die erste Frage im Ft1 (Fragenteil 1), erfragt einen längeren Auslandsaufenthalt, in welchen die SchülerInnen eventuell interkulturelle Erfahrungen gemacht haben könnten (vgl. Stellamanns 2007). Wenn ein SchülerInnen länger als drei Monate im Ausland verbracht hat, so kreuzt er die Antwort „ja“ an und wenn nicht, die Antwort „nein“. Außerdem ist die erste Frage auch als Aufwärmphase zu verstehen, da sie schnell mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden kann.

Die nächsten beiden Fragen sind offen formuliert und fragen eventuelle Vorurteilshaltungen ab. Die TeilnehmerInnen sollen in 3 Stichworten kurz notieren was ihnen zu dem ausgewählten Land USA (vgl. Stellamanns 2007) und zu einer Person aus Italien spontan einfällt. Außerdem möchte ich in diesem Fragenteil erfahren ob sie theoretische Kenntnisse von den Begriffen Stereotype und Ethnozentrismus haben. Diese Begriffe können innerhalb des Workshops behandelt werden und wenn die TeilnehmerInnen mit diesen Begriffen vor dem Workshop nicht viel anfangen können, aber danach deren Bedeutung kennen, kann ich somit einen Wissenszuwachs ermitteln.

Im Ft2 geht es um Einstellungen der TeilnehmerInnen und homogene bzw. heterogene Netzwerke in denen sich die TeilnehmerInnen befinden. Mit der Frage 1., 2., 3., 7. geht es um das Netzwerk und bei den Fragen 4., 5., 6., 8. Um die Einstellung zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei der Frage 6. setzte ich voraus, dass die TeilnehmerInnen erkennen, dass sie Vorurteile haben. In diesem Fragenteil haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit aus den Antwortmöglichkeiten „trifft gar nicht zu“, „trifft kaum zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ zu wählen.

Der Ft3 erfragt die selbstreflexiven Fähigkeiten. Und der Ft4 erfragt in sehr ähnlicher Form, wie der Ft3, die Selbsteinschätzung der Empathie.

Im Ft5 werden die Selbsteinschätzungen aus Ft3 und Ft4 noch einmal überprüft und ergänzt. Hier sollen die TeilnehmerInnen eher situationsbezogen antworten. Die Frage 6 habe ich negativ gestellt um überprüfen zu können, ob die TeilnehmerInnen konzentriert arbeiten. In Ft3, Ft4, Ft5 können die TeilnehmerInnen auswählen ob sie „stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt teilweise“, „stimmt eher“ oder „stimmt genau“ ankreuzen.

Danach möchte ich im Ft6 noch einmal an den Wissensstand anknüpfen. Hier sollen die TeilnehmerInnen zeigen ob sie bereits ein Kulturmodell kennen. Wenn ja, möchte ich wissen welches, um eventuell einen Wissenszuwachs nachweisen zu können, wenn sie innerhalb des Workshops ein anderes Modell gelernt haben. Wenn sie kein Kulturmodell kennen und bei der Frage mit „nein“ ankreuzen, kann ich davon ausgehen, dass sie durch den Workshop etwas dazulernen. Dieser Vermutung gehe ich dann im Posttest (Fragebogen nach dem Workshop Fb2), mit gezielten Fragen genauer nach.

Im letzten Ft7 möchte ich herausfinden ob die TeilnehmerInnen offen, kontaktfreudig und interessiert an anderen Kulturen sind oder auch ob sie selbstbewusst oder eher unsicher sind. Hier haben die TeilnehmerInnen wieder die Wahl zwischen die Antworten „stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt teilweise“, „stimmt eher“ oder „stimmt genau“.

Die allerletzte Frage, „Welche Erwartungen hast du an den Workshop?“ ist relevant für die Einschätzung der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Workshop.

Auf offene Fragen wurde in diesem Fragebogen weitgehend verzichtet, da sie einen enormen Zeitaufwand in Anspruch nehmen. Dieser Zeitaufwand schlägt sich nicht nur in der Beantwortung des Fragebogens nieder sondern auch in der Auswertung. Die Fragen 2 und 3 in dem Ft1 sind allerdings offen gehalten, da nicht alle Antworten abschätzbar sind und ich die TeilnehmerInnen durch vorgegebene Antworten nicht einschränken wollte. Der Rest des Fragebogens besteht aus geschlossenen Fragen, damit die Auswertung leichter und schneller erfolgt.

Posttest – standardisierter Fragebogen nach dem Workshop (Fb2)

Zu Beginn sollen die TeilnehmerInnen wieder den Code angeben, damit ich den Vorher und Nachher- Fragebogen in Beziehung setzen kann. Zur genaueren Überprüfung stelle ich noch die Frage nach dem Alter und dem Geschlecht der TeilnehmerInnen.

Die Fragen 1., 2. (vgl. Stellamanns 2007), 3. (vgl. Stellamanns 2007) und 4. im Ft1 sollen Einstellungen, Motive und Werthaltungen der TeilnehmerInnen ermitteln. Die Frage 1. bezieht sich auf die Einstellung, ob der/die TeilnehmerIn es wichtig findet, dass verschiedene Kulturen gut miteinander auskommen sollen. Die Frage 2. soll Einblicke in das Wertesystem der TeilnehmerInnen geben. Es soll ermittelt werden ob eine ethnozentristische oder ethnorelativistische Einstellung besteht. Die Fragen 3. schließt daran an. In der Frage 4. geht es darum ob der/die TeilnehmerIn nach dem Workshop in der Lage ist ein typisches Vorurteil zu erkennen und damit bewusst umzugehen. Mit der Frage 5. versuche ich den Fragebogen wieder etwas aufzulockern und gebe den TeilnehmerInnen die erste Chance eine Einschätzung des Workshops vorzunehmen. Sie können in diesem Teil beantworten, ob sich ihre Erwartungen erfüllt haben oder nicht. Frage 6. ist auch auf den Fragebogen vor dem Workshop Fb1 bezogen und wird gleichermaßen gestellt. Die TeilnehmerInnen können bei der offen gestellten Frage frei und spontan antworten, was ihnen zu den USA einfällt, an dieser Stelle kann überprüft werden ob der Umgang mit eigenen Vorurteilen nun bewusster ist. Eventuell ergeben sich weniger, beziehungsweise mehr wertende oder auch die gleichen Begriffe.

Die Fragen im Ft2 beziehen sich auf die Zufriedenheit über die TeamerInnen. Die TeilnehmerInnen sollen hier beantworten wie sympathisch oder auch professionell sie die TeamerInnen fanden. Bei diesen Fragen haben sie die Möglichkeit zwischen den Antworten „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“ zu wählen. Die Zufriedenheit lässt Rückschlüsse auf die Lernmotivation zu. Die Fragen 6. und 8. betreffen Trainingseffekte auf der affektiven Dimension, wobei die Frage 7., bei ausreichenden Fähigkeiten der Selbstreflexion (erfragt im Fb1Ft3) auf einen Trainingseffekt auf der verhaltensbezogenen Dimension gewertet werden kann. Allerdings kann nur eine mögliche Tendenz skizziert werden, da die verhaltensbezogene Dimension mit dem Fragebogen so kurz nach dem Workshop nicht ausreichend ermittelt werden kann.

Im Ft3 geht es um den Wissenszuwachs der TeilnehmerInnen. Hier möchte ich in Form eines Tests abfragen ob und was sie im Workshop gelernt haben. Ich habe diesen Fragenteil sehr verschult⁵ gestaltet. Einleitend sage ich auch, dass das ein Test ist. Die TeilnehmerInnen kennen diese Art von Arbeit sehr gut und ich erhoffe mir eine motivierte, ehrgeizige Beantwortung. Die Fragen beziehen sich auf den ersten Fragebogen Fb1, sie haben dieselben Inhalte. Die kognitive Dimension des Workshops kann somit ermittelt werden.

Mit dem Ft4 soll eine Fallaufgabe bearbeitet werden. Den TeilnehmerInnen liegt eine Geschichte vor, die einen interkulturellen Konflikt zwischen einem deutschen und einem amerikanischen Schüler darstellt (vgl. Stellamanns 2007). Typische Merkmale beider Kulturen sind enthalten. Die TeilnehmerInnen sollen sich in den Fall hineinversetzen und im ersten Fragenblock das Verhalten des Amerikaners interpretieren. Fünf Antworten sind vorgegeben und ermöglichen eine Einschätzung der Fähigkeit, das Verhalten auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen. Der/Die TeilnehmerIn hat die Möglichkeit, die geschilderten Gedanken mit „ja, das denkt er“ oder „nein, das denkt er sicherlich nicht“ anzukreuzen. Er/Sie soll sich hier eindeutig positionieren, auf die Möglichkeit zur Enthaltung durch Ankreuzen von einem „vielleicht“ bzw. „ich weiß nicht“, habe ich bewusst verzichtet.

⁵ Mit „verschult“ meine ich, dass der Fragenteil wie eine Klassenarbeit aufgebaut ist. Die Schüler sollen hier ihr erworbenes Wissen notieren.

Im zweiten Teil der Aufgabenstellung, sollen sich die TeilnehmerInnen überlegen wie sie sich selbst verhalten hätten. Dazu werden fünf mögliche Handlungsalternativen dargestellt. Die SchülerInnen haben hier ebenso die Möglichkeit, sich für ein klares „ja“ oder ein klares „nein“ zu entscheiden. Um einer Nichtpositionierung zu entgehen, habe ich mich erneut dazu entschieden, auf eine Beantwortungsmöglichkeit wie zum Beispiel „ich weiß nicht“ zu verzichten. Durch eine Auswahl von sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen, habe ich versucht die Einschränkung durch den geschlossenen Fragentyp möglichst gering zu halten. Dadurch sind Rückschlüsse auf das wahrscheinliche, eigene Verhalten möglich. Durch diese Fallaufgabe kann man allerdings nicht das tatsächliche agieren in einer interkulturellen Überschneidungssituation simulieren. Man kann allerdings eventuelles Verhalten erfragen und somit einer Verhaltensprognose stellen.

Im Ft5 erfrage ich erneut die Zufriedenheit und Einstellungen über den Workshop. In der Frage 4. möchte ich die grundsätzliche Bereitschaft für weiteres angeleitetes interkulturelles Lernen beantwortet wissen und mit der Frage 7. möchte ich herausfinden, welche Simulation die TeilnehmerInnen gemacht haben und wie es ihnen gefallen hat.

Abschließend gebe ich den TeilnehmerInnen Raum, alles was sie sonst noch zu sagen haben, los zu werden. Danach folgt mein herzlicher Dank an die TeilnehmerInnen.

6.4.5 Kritische Beurteilung des methodischen Vorgehens

Beim vorliegenden Vorgehen ist es wahrscheinlich, dass die TeamerInnen, welche auch den Fragebogen austeilen, die TeilnehmerInnen während des Workshops auf manche Inhalte sensibilisieren. Innerhalb meiner Untersuchung kam es in einem Fall vor, dass dieselben TeamerInnen zwei Workshops mit meinen Fragebögen durchgeführt haben, so dass ihnen der Inhalt meiner Befragung spätestens beim zweiten Workshop bekannt war. Dadurch besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die TeamerInnen selbst großen Wert auf die Vermittlung von bestimmten Inhalten legten, die im Fragebogen abgefragt wurden. Das schlägt sich möglicherweise auf die Ergebnisse nieder. Man hätte dem durch einen externen Evaluator entgegenwirken können. Leider war es mir nicht möglich

innerhalb der Zeit der Datenerhebung an den Erhebungsorten anwesend zu sein. Außerdem wurden die Jugendlichen durch meine Fragestellungen ebenfalls für bestimmte Inhalte des Workshops sensibilisiert. Beispielsweise bei der Frage vor dem Workshop, ob sie wissen was „Ethnozentrismus“ bedeutet. In einigen Workshops war dieses Thema Inhalt und die Jugendlichen haben sich auf Grund dessen mit hoher Wahrscheinlichkeit an den Fragebogen zurückerinnert. Ihre Aufmerksamkeit könnte dadurch beeinflusst worden sein.

Des Weiteren ist es schwierig alle Evaluationsebenen in die Untersuchung mit einfließen zu lassen. Der affektiven und kognitiven Ebene konnte Rechnung getragen werden. Um aussagekräftige Ergebnisse auf der konativen Ebene zu treffen, ist der Workshop zu kurz und die Befragung findet zeitlich zu dicht an dem Workshop statt.

Aus dem gleichen zeitlichen Grund ist es ebenso schwierig zu behaupten, dass die TeilnehmerInnen einen langfristigen Lernerfolg haben. Mit dieser Untersuchung kann ich nur ermitteln ob ein kurzfristiger Lernerfolg stattfinden und eventuell Rückschlüsse auf einen längerfristigen Lernerfolg wagen. Im Rahmen dieser Abschlussarbeit schien es mir nicht möglich die Fragebögen nach einer gewissen Zeit, wie etwa zwei Monate, an die TeilnehmerInnen zu verteilen. Die Gefahr in zeitlichen Verzug zu geraten und einen erheblichen Datenverlust zu erleiden schien mir zu hoch.

Eine sozial erwünschte Beantwortung der Fragen ist nicht auszuschließen. Obwohl Kontrollfragen eingebaut sind, muss man diesen Faktor in der Interpretation berücksichtigen.

6.5 Auswertungsmethoden

Um die Ergebnisse darzustellen, wurden Häufigkeitsanalysen und Mittelwertberechnungen durchgeführt. Außerdem wurde in einem Fall eine Medianwertermittlung durchgeführt um eine Gruppe näher zu klassifizieren. Dadurch war es möglich die Stichprobe in zwei gleich starke Gruppen zu unterteilen. Um einzelne Faktoren innerhalb von Skalen zu ermitteln, wurden Faktorenanalysen durchgeführt. Die Faktorenanalyse bündelt Variablen gemäß

ihrer Interkorrelationen⁶ zu Faktoren (vgl. Bortz und Döring 2003). Hierbei wurde geprüft, ob es innerhalb der gebildeten Skalen voneinander abhängige (oblique) Faktoren oder voneinander unabhängige (orthogonale) Faktoren gibt. Bei einer Identifizierung von orthogonalen Faktoren innerhalb einer Skala, wurden neue Skalen gebildet. Alle gebildeten Skalen wurden mit diesem Verfahren untersucht, bis oblique Faktoren ermittelt werden konnten. Um meine Berechnungen durchzuführen, benutzte ich das Datenverarbeitungsprogramm SPSS.

⁶ Interkorrelation: Interkorrelationen geben Auskunft über die Richtung und Enge eines Zusammenhangs innerhalb einer Skala, nicht jedoch über seine Ursachen (vgl. Bortz und Döring 2003).

7. Ergebnisse

Die Fragebögen wurden an die TeamerInnen von sieben verschiedenen Workshops, mit insgesamt 108 TeilnehmerInnen verschickt. Die Daten von 24 Jugendlichen mussten aus der Evaluation ausgeschlossen werden, da der Fb2 (siehe Anhang 2) von einer zwölköpfigen Hauptschulklasse nicht bearbeitet wurde. In elf Fällen konnten Fb1 und Fb2 nicht einander zugeordnet werden, da die Identifizierungs-codes nicht übereinstimmten. Ein Jugendlicher hat die Fragebögen nur unzureichend beantwortet. Daten von 84 SchülerInnen konnten ausgewertet werden, dies entspricht einer Rücklaufquote von 78%.

7.1 Stichprobenbeschreibung

Gruppen	N	Spalten in %	Alter Mittelwert	weiblich in %	männlich in %	Akademikereltern in %
männlich	31	36,90	15,87	-	-	54,80
weiblich	53	63,10	16,92	-	-	54,70
ohne MH	58	69,00	16,71	67,20	32,80	58,60
intermarriage	13	15,50	16,69	46,20	53,80	69,20
mit MH	13	15,50	15,62	61,50	38,50	23,10
weniger empathisch	42	50,00	16,45	45,20	54,80	50,00
mehr empathisch	42	50,00	16,62	81,00	19,00	59,50
13 - 15 Jahre	23	27,40	-	47,80	52,20	56,50
16 - 17 Jahre	44	52,40	-	61,40	38,60	56,80
18 - 22 Jahre	17	20,20	-	88,20	11,80	47,10
Gesamt	84	100,00	16,54	63,10	36,90	54,80

Gruppen	Empathie Mittelwert	Längerer Auslandsaufenthalt in %	Mehrsprachigkeit in %
männlich	2,19	19,40	51,60
weiblich	2,68	22,60	54,70
ohne MH	2,48	13,80	44,80
intermarriage	2,48	38,50	61,50
mit MH	2,64	38,50	84,60
weniger empathisch	-	21,40	45,20
mehr empathisch	-	21,40	61,90
13 - 15 Jahre	2,37	26,10	52,20
16 - 17 Jahre	2,59	18,20	63,60
18 - 22 Jahre	2,45	23,50	29,40
Gesamt	2,50 (Median)	21,40	53,60

Die Stichprobe umfasst 84 Jugendliche, welche an einem Workshop von „Colored Glasses“ teilgenommen haben. Um die Stichprobe näher zu beschreiben, werden sie in Subgruppen, wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Empathiefähigkeit und Alter untergliedert. Untersucht werden die einzelnen Subgruppen des Weiteren nach Durchschnittsalter, Geschlecht, Akademikereltern, Empathie, längerem Auslandsaufenthalt und Mehrsprachigkeit. Eine Gruppenbildung nach Schularten war nicht möglich, da bei dem Workshop in einer Hauptschule, wie bereits erwähnt, nur der Fb1 (Fragebogen vor dem Workshop) ausgefüllt wurde und somit diese Daten nur unvollständig und unbrauchbar vorlagen. Bei der Gesamtstichprobe ergeben sich folgende Werte.

Das Durchschnittsalter der TeilnehmerInnen beträgt 16,54 Jahre, der weibliche Anteil ist mit 63,1% deutlich höher als der männliche mit 36,9%. In 54,8% der Fälle haben die Jugendlichen mindestens ein Elternteil mit akademischer Berufsausbildung. Der Medianwert bei Empathie liegt bei 2,5 Punkten, bei einem zu erreichenden Höchstwert von 4 Punkten. 21,4% der Jugendlichen waren mindestens einmal länger als drei Monate im Ausland und 53,6% aller Jugendlichen aus der Gesamtstichprobe sprechen eine weitere Sprache als die deutsche fließend.

7.1.1 Gruppe Geschlecht

Die Stichprobe umfasst 31 männliche Teilnehmer (36,9%) und 53 weibliche Teilnehmerinnen (63,1%).

Das Durchschnittsalter der männlichen Teilnehmer beträgt 15,87 Jahre, die Mädchen sind mit 16,92 Jahren durchschnittlich ca. ein Jahr älter.

Der Anteil der Eltern mit akademischem Berufsabschluss ist bei beiden Gruppen ähnlich hoch. Bei den männlichen Teilnehmern beträgt dieser Anteil 54,80% und bei den weiblichen 54,70%.

Männliche Jugendliche haben bei dem Mittelwert Empathie einen deutlich niedrigeren Wert mit 2,19 als die weiblichen Jugendlichen, welche einen Wert von 2,68 haben. Der durchschnittliche Empathiemittelwert der Gesamtstichprobe liegt bei 2,50. Die in die Kategorie „mehr empathisch“ fallenden Jugendlichen, sind zu 81% Mädchen.

Bei der Untersuchungsfrage nach einem längeren Auslandsandaufenthalt (länger als drei Monate) antworteten 19,40% der Jungen und 22,6% der Mädchen mit ja.

Bei der Frage Mehrsprachigkeit, konnten 51,6% der Jungen und 54,7% der Mädchen bejahen, das sie noch eine andere Sprache fließend sprechen außer der deutschen.

7.1.2 Gruppe Migrationshintergrund

Diese Gruppe besteht aus drei Kategorien. Erstens die Jugendlichen „ohne MH“ (Migrationshintergrund), zweitens die Jugendlichen „intermarriage“, diese haben einen Elternteil, welcher nicht in Deutschland geboren ist und drittens die Jugendlichen „mit MH“. Ihre Eltern sind beide im Ausland geboren. Die Gruppe ist nur nach Migrationshintergrund der zweiten Generation aufgegliedert. In drei Fällen gaben die Jugendlichen an selbst im Ausland geboren worden zu sein. Daraus könnte man schließen, dass sie einen Migrationshintergrund erster Generation haben. Bei ihnen ist aber ein tatsächlicher Migrationshintergrund nicht zu interpretieren, da sie weiter angaben, dass ihre Eltern in Deutschland geboren seien. Aus diesem Grund fallen sie in die Kategorie Jugendliche „ohne MH“.

Daraus ergibt sich ein Anteil von 69% Jugendliche „ohne MH“, 15,5% Jugendliche „intermarriage“ und 15,50% Jugendliche „mit MH“. Durchschnittsalter bei Jugendlichen „ohne MH“ ist 16,71 Jahre, etwas jünger im Durchschnitt sind die Jugendlichen „intermarriage“ mit 16,69 Jahren und am jüngsten sind die Jugendlichen „mit MH“, die ein Durchschnittsalter von 15,62 Jahren aufweisen.

Der Anteil der Mädchen ist bei den Jugendlichen „ohne MH“ mit 67,20% am höchsten, danach folgt die Kategorie der Jugendlichen „mit MH“ mit 61,50% und am Schluss der Anteil der Mädchen „intermarriage“ mit 46,20%. Bei den Jungen verhält es sich demnach umgekehrt, der größte Anteil bei Jugendlichen „intermarriage“ mit 53,8%, gefolgt von Jugendlichen „mit MH“ mit 38,50% und zum Schluss die Jugendlichen „ohne MH“ mit 32,80%.

Auffällig ist, dass die Jugendlichen „mit MH“ deutlich weniger oft Eltern mit akademischer Berufsausbildung haben als Jugendliche „ohne MH“. Hier liegt der Wert bei Jugendlichen „mit MH“ bei 23,10% und bei Jugendlichen „ohne MH“ bei

58,60%. Den höchsten Wert können allerdings die Jugendlichen „intermarriage“ mit 69,20% verzeichnen.

Beim Mittelwert Empathie kann man feststellen, dass die Jugendlichen „mit MH“ leicht über dem Medianwert liegen und somit in die Gruppe „mehr empathisch“ fallen. Bei den Jugendlichen „ohne MH“ und „intermarriage“ liegt der Wert bei 2,48. Dies bedeutet, dass sie knapp unter dem Medianwert von 2,50 liegen und somit als „weniger empathisch“ zu kennzeichnen sind. Da sich diese Werte allerdings nah am Medianwert befinden sind die Bezeichnungen „mehr empathisch“ und „weniger empathisch“ nicht sehr aussagekräftig, denn die Empathiefähigkeiten dieser beiden Gruppen liegen nicht weit voneinander entfernt.

Jugendliche „mit MH“ und „intermarriage“ haben einen höheren Anteil an längeren Auslandsaufenthalten. Der Wert 38,50% bei beiden Gruppen liegt deutlich höher als bei Jugendlichen „ohne MH“ mit einem Wert von 13,80%.

Ebenso verhält es sich bei der „Mehrsprachigkeit“. 84,60% der Jugendlichen „mit MH“ können eine andere Sprache außer Deutsch fließend sprechen. Bei den Jugendlichen „intermarriage“ fällt der Wert mit 61,50% immer noch sehr hoch aus, während bei den Jugendlichen „ohne MH“ die Fähigkeit eine andere Sprache außer Deutsch fließend zu sprechen mit 44,80% in Vergleich deutlich gering ausfällt.

7.1.3 Gruppe Empathiefähigkeit

Da diese Gruppe durch die Bildung des Medianwertes entstanden ist, ist der Anteil der „weniger empathischen“ und „mehr empathischen“ Jugendlichen mit 50% gleich hoch.

Das Durchschnittsalter beider Gruppen ist sehr ähnlich, bei „weniger empathischen“ Jugendlichen liegt das Durchschnittsalter bei 16,45 Jahren und bei „mehr empathischen“ etwas höher bei 16,62 Jahren.

Die Empathiefähigkeit bei weiblichen „mehr empathischen“ Jugendlichen in dieser Stichprobe liegt mit 81% deutlich höher als bei den Jungen mit 19%. Bei der Gruppe der „weniger empathischen“ Jugendlichen beträgt der Anteil der Mädchen 45,20% und der, der Jungen 54,80%.

Jugendliche die als „mehr empathisch“ kategorisiert wurden haben in 59,50% der Fälle Akademikereltern, während „weniger empathische“ Jugendliche in 50% der Fälle Eltern mit akademischer Berufsausbildung haben.

Bei der Frage nach einem längeren Auslandsaufenthalt liegen beide Gruppen mit dem Wert 21,40% gleich beisammen.

Bei der Fähigkeit eine andere Sprache außer Deutsch fließend zu sprechen, haben die Jugendlichen, die als „mehr empathisch“ eingestuft wurden einen höheren Wert mit 61,90% als die „weniger empathischen“ Jugendlichen, die bei 45,20% liegen.

7.1.4 Gruppe Alter

In dieser Gruppe werden die Jugendlichen in drei Altersstufen untergliedert. Einmal die Gruppe der „13 - 15jährigen“, dann die Gruppe der „16 - 17jährigen“ und die Gruppe der „18 - 22 jährigen“.

Den größten Anteil haben die Jugendlichen die in dem Alter 16 - 17 sind, sie machen 52,40% der Stichprobe aus. „13 - 15jährige“ TeilnehmerInnen folgen mit 27,40% und die „18 - 22jährigen“ liegen bei einem Anteil von 20,20%.

Der höchste weibliche Anteil mit 88,2% liegt bei der Gruppe der „18 - 22jährigen“, somit ist der Anteil der Jungen mit 11,8% in dieser Altersgruppe sehr gering. Der weibliche Anteil bei den „16 - 17jährigen“ liegt bei 61,4%, der Anteil der Jungen dementsprechend bei 38,6% und in der jüngsten Gruppe, den „13 - 15jährigen“, ist der Unterschied nicht so deutlich, da der weibliche Anteil bei 47,8% und der männliche Anteil bei 52,2% liegt.

Der Empathie Mittelwert liegt bei der jüngsten Gruppe, den „13 - 15jährigen“ mit 2,37 am niedrigsten und dadurch auch deutlich unter dem Medianwert. Durch diesen Wert fallen sie eher unter die Gruppe „weniger empathisch“. Die „16 - 17jährigen“ liegen mit 2,59 Punkten über dem Medianwert, sind also eher „mehr empathisch“. Bei den „18 - 22jährigen“ liegt der Empathie Mittelwert mit 2,45 Punkten auch unter dem Median.

Die „13 - 15jährigen“ waren in 26,1% der Fälle schon einmal länger als drei Monate im Ausland, deutlich geringer mit 18,2% die „16 - 17jährigen“ und die „18 - 22jährigen“ waren in 23,5% der Fälle länger als drei Monate im Ausland.

Die älteste Gruppe, die „18 - 22jährigen“, sprechen am wenigsten häufig eine andere Sprache, hier sind es 29,4%, in 63,6% der Fälle bei den „16 - 17jährigen“ wird noch eine weitere Sprache fließend gesprochen und die „13 - 15jährigen“ liegen mit 52,2% zwischen den beiden anderen Gruppen.

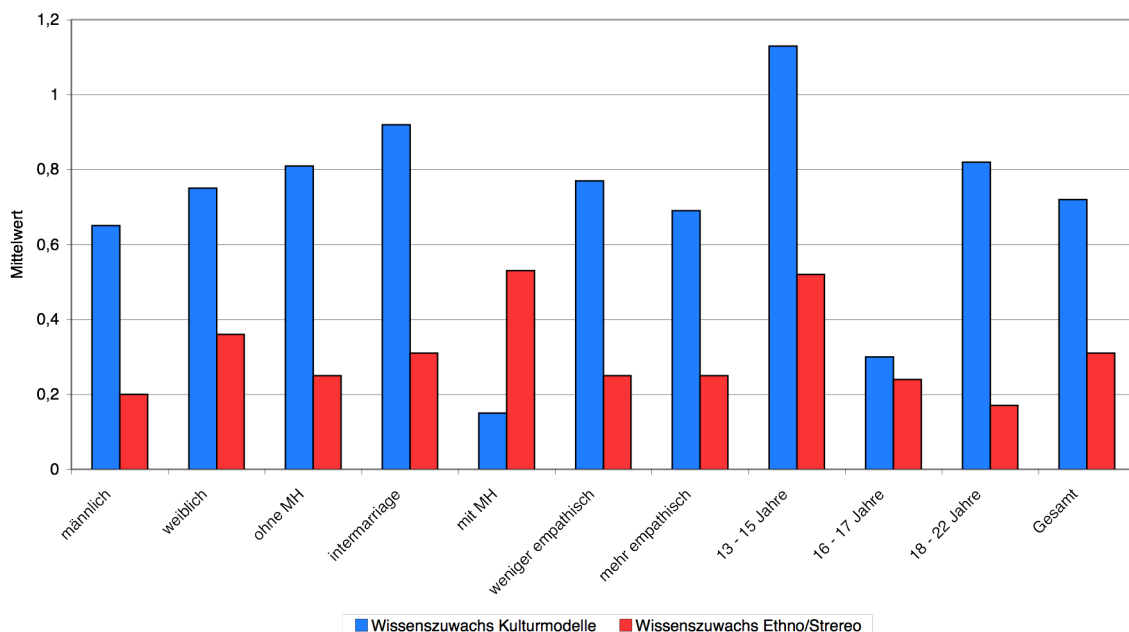
7.2 Ergebnisse Wissen

7.2.1 Wissen Pre Post.

Der blaue Balken demonstriert den Wissenszuwachs an Kulturmodellen. Um an dieser Stelle einen Wissenszuwachs zu ermitteln, wurde vor dem Workshop in Fb1Ft6 (siehe Anhang1) erfragt, ob und welche Kulturmodelle die TeilnehmerInnen kennen und nach dem Workshop in Fb2Ft3.1 (siehe Anhang 2) welche Kulturmodelle sie gelernt haben.

Der rote Balken zeigt, dass die TeilnehmerInnen gelernt haben, was Ethnozentrismus und Stereotype bedeutet. Vor dem Workshop Fb1Ft1.4+5 sollten sie beantworten, ob sie wissen was der Begriff Ethnozentrismus und Stereotype bedeutet. In Fb2Ft3.3+5 sollten sie antworten ob sie etwas darüber gelernt haben. Diese Antworten wurden auf ihre Richtigkeit hin überprüft. Nur die Daten der als richtig gewerteten Antworten gehen in das nachfolgende Diagramm ein.

Diagramm 1: Wissenszuwachs Kulturmodelle und Ethnozentrismus/



Insgesamt kann ein Wissenszuwachs durch den interkulturellen Workshop ermittelt werden. Wie das erste Diagramm zeigt, haben alle Gruppen etwas dazu gelernt. Der Wissenszuwachs bei den Kulturmodellen der Gesamtstichprobe liegt bei dem Wert 0,72. Das bedeutet, dass im Durchschnitt etwas weniger als ein Kulturmodell dazugelernt wurde. Bei den einzelnen Gruppen verhält es sich sehr unterschiedlich. Die „13 - 15jährigen“ haben überdurchschnittlich viel dazugelernt. Sie kennen 1,13 mehr Kulturmodelle nach dem Workshop. Die TeilnehmerInnen „intermarriage“ liegen mit knapp einem Kulturmodell auf zweiter Stelle, der genauer Wert beträgt 0,92. Über dem Durchschnitt liegen ebenfalls die „18 - 22jährigen“ mit 0,82, die TeilnehmerInnen „ohne MH“ mit 0,81, die „weniger emphatischen“ mit 0,77 und die „weiblichen“ TeilnehmerInnen mit 0,75. Weit unter dem Durchschnitt liegen die Jugendlichen „mit MH“, sie haben den geringsten Wissenszuwachs von 0,15 Kulturmodellen. Auffällig ist ebenfalls der Wert 0,3 von den Jugendlichen zwischen „16 - 17 Jahren“.

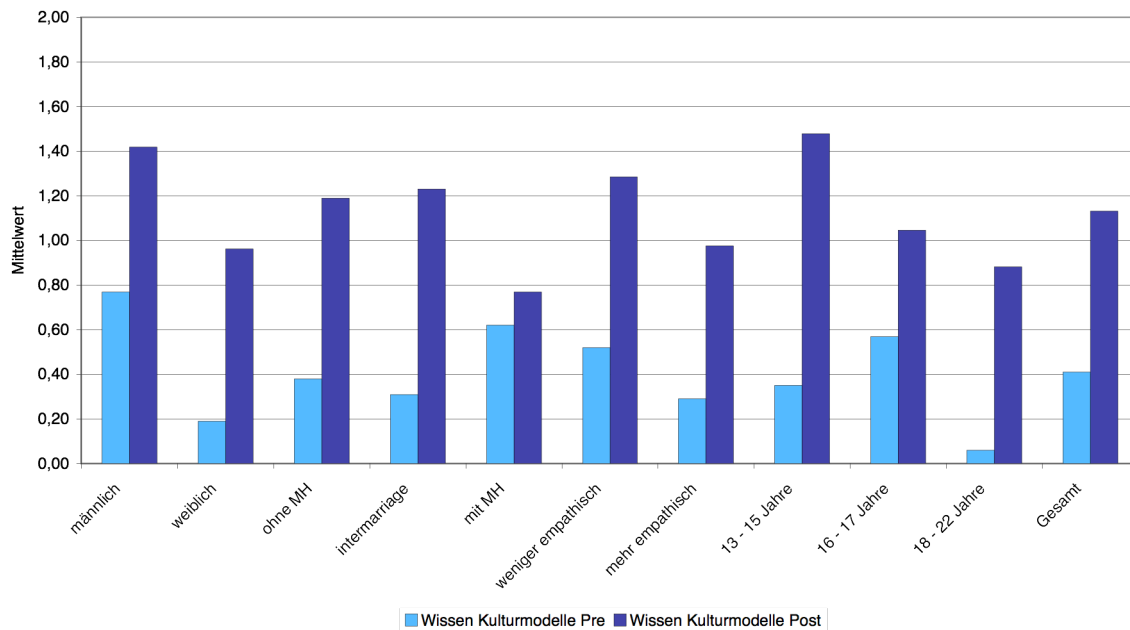
Die „männlichen“ und die „mehr emphatischen“ Jugendlichen liegen mit 0,65 und 0,69 nahe am Gesamtdurchschnitt. (vgl. Anhang 6)

Die Gesamtstichprobe hat einen Wissenszuwachs in Bezug auf die Begriffe Ethnozentrismus und Stereotype von 0,31. Weit über dem Durchschnitt liegt in diesem Fall die Gruppe „mit MH“, sie haben bei dieser Thematik mit dem Wert 0,53 am meisten dazugelernt. Die Jugendlichen zwischen „13 - 15 Jahren“ liegen mit 0,52 dicht hinter der Gruppe „mit MH“. Den geringsten Wissenszuwachs erlangten die Gruppen der „18 - 22jährigen“ mit 0,17 und die „männlichen“ Jugendlichen mit 0,2. Alle anderen Gruppen befinden sich nahe am Gesamtwert (vgl. Anhang 7).

Alle Gruppen lernen im Bereich Kulturmodelle mehr dazu als über Ethnozentrismus und Stereotype. Eine Ausnahme bildet allerdings die Gruppe „mit MH“. Diese Jugendlichen haben einen deutlich höheren Wissenszuwachs bei den Begriffen Ethnozentrismus/Stereotype von 0,53 als dazugelernte Kulturmodelle mit dem Wert 0,15.

Diagramm 2 und 3 zeigen den Wissensstand über Kulturmodelle und Ethnozentrismus/Stereotype vor und nach dem Workshop. Sie dienen zur Ergänzung des ersten Diagramms.

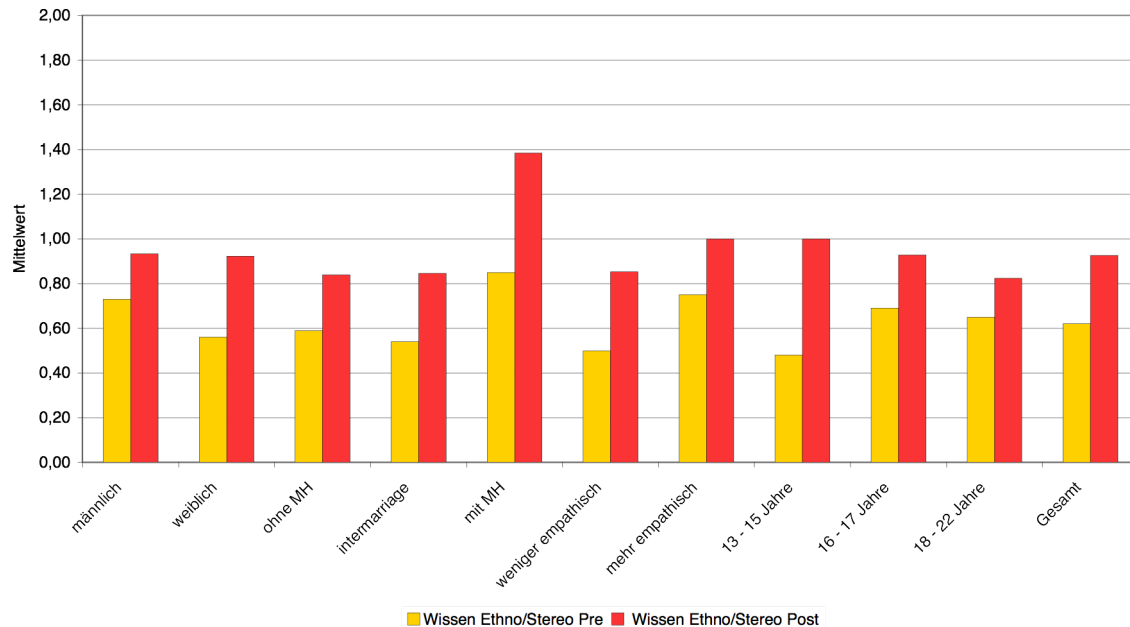
Diagramm 2: Wissen: Kulturmodelle, Pre Post.



In Diagramm 2 wird veranschaulicht, dass die männlichen Teilnehmer im Vorfeld am meisten Kulturmodelle kannten. Der Wert liegt bei 0,77. Die „13 - 15jährigen“ TeilnehmerInnen kannten mit 0,35 ca. halb so wenig Kulturmodelle, haben aber während des Workshops am meisten dazugelernt und den höchsten Wissensstand nach dem Workshop mit 1,48. Die „männlichen“ Teilnehmer liegen knapp darunter, aber auch auf einem hohen Niveau von 1,42. Jugendliche „mit MH“ haben ebenfalls ein hohes Vorwissen mit 0,62 Kulturmodellen, können aber durch den geringen Wert an Wissenszuwachs (siehe oben) nur auf den Wissensstand von 0,77 nach dem Workshop. Die „weiblichen“ und „18 - 22jährigen“ haben durchschnittlich ein geringes Vorwissen über Kulturmodelle mit 0,19 und 0,06, liegen aber nach dem Workshop im Mittelfeld. Die Jugendlichen „intermarriage“ und „ohne MH“ unterscheiden sich kaum. Vor dem Workshop haben sie Werte von 0,31 (intermarriage) und 0,38 (ohne MH). Durch einen Wissenszuwachs kennen sie nach dem Workshop 1,23 (intermarriage) und 1,19 (ohne MH) Kulturmodelle.

Im folgenden Diagramm 3 geht es um die Fragen ob die Jugendlichen wissen was Stereotype sind und ob sie wissen was Ethnozentrismus bedeutet (siehe Anhang 1., Ft1.2+3). Hier konnte also ein Höchstwert von 2 erreicht werden, wenn beide Begriffe bekannt sind.

Diagramm 3: Wissen: Stereotype und Ethnozentrismus, Pre Post.



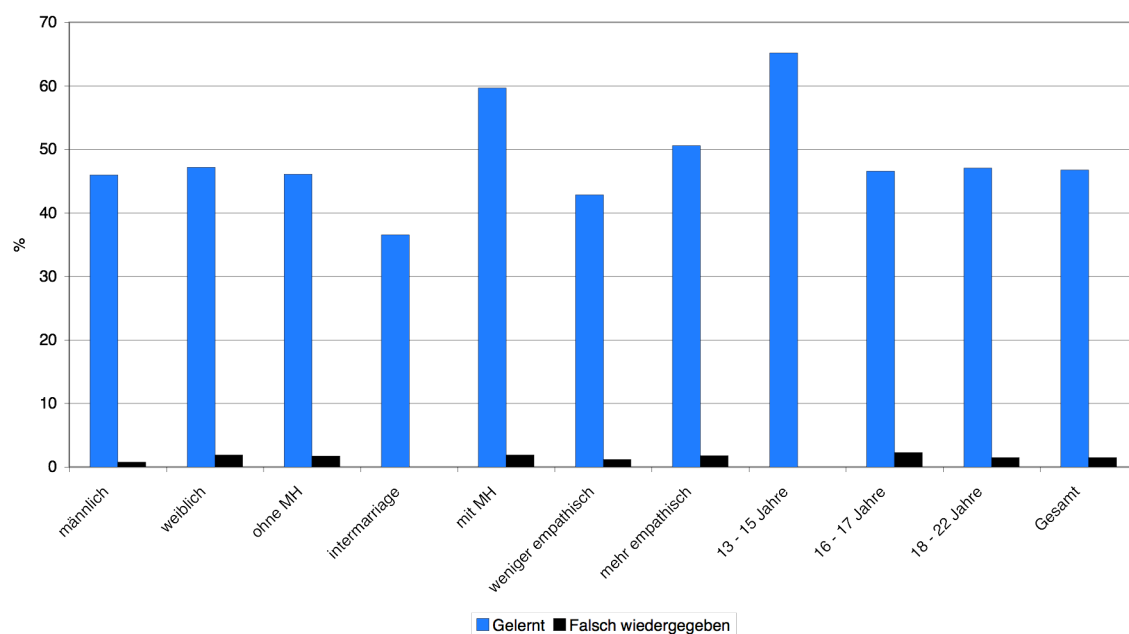
Bei diesen Werten befinden sich alle Gruppen nahe am Mittelwert. Der Wissenstand vor dem Workshop liegt bei der Gesamtstichprobe bei 0,62 und nach dem Workshop bei 0,93. Allen gemein ist wiederum ein Wissenszuwachs. Die Gruppe „mit MH“ wusste vor dem Workshop am meisten über Stereotype und Ethnozentrismus. Hier liegt der Wert bei 0,85 und stieg um 0,53 auch am höchsten auf 1,38 an. Das geringste Vorwissen hatten die „13 - 15jährigen“ Jugendlichen mit dem Wert 0,48. Sie konnten aber mit einem überdurchschnittlichen Wissenszuwachs (siehe Diagramm 1) auf einen Wissensstand von 1,00 gelangen.

7.2.2 Wissen Post mit falschen Antworten

Bei dem nächsten Diagramm geht es darum, herauszufinden ob das Wissen, welches innerhalb des Workshops vermittelt wurde, richtig verstanden wurde. Hierfür dienten die Ergebnisse des Fragenteils Fb2Ft3.1 bis Fb2Ft3.5 (vgl. Anhang 2). Durch das zusätzliche Abfragen von „wenn ja, was“, konnte

festgestellt werden, ob das vermittelte Wissen auch richtig verstanden wurde. Eine Unterteilung wurde wie folgt vorgenommen. Es wurde zunächst abgefragt ob etwas gelernt wurde. Unterschieden werden die Antworten „ja“ und „nein“. Die Angabe „ja“ wurde weiter unterteilt in „ja, ohne Erklärung“, „ja, mit falscher Erklärung“ und „ja, mit richtiger Erklärung“. Im vorliegenden Diagramm wurden allerdings wegen der Übersichtlichkeit alle „ja“ Antworten zusammengefasst dargestellt und der Prozentwert der Antwort „ja, mit falscher Erklärung“ dem gegenübergestellt.

Diagramm 4: Wissen: Nach dem Workshop mit falschen Antworten.



Insgesamt konnte ermittelt werden, dass 46,80% der Inhalte von den SchülerInnen gelernt wurden. Davon wurden 1,50% falsch erklärt.

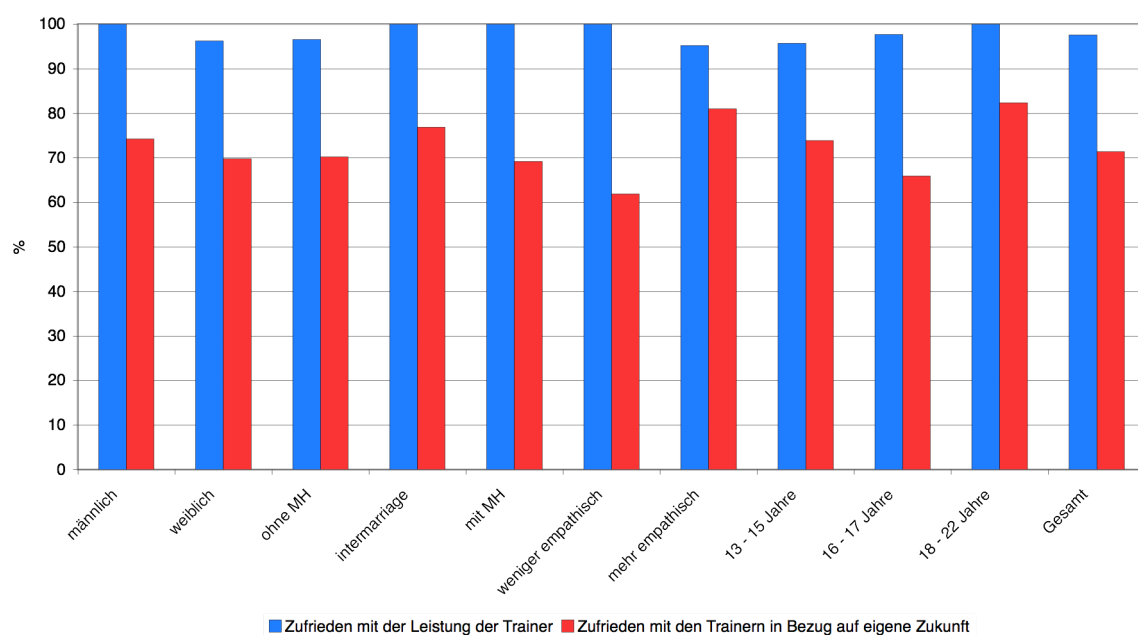
Am meisten Wissen, mit 65,20%, konnten sich die „13 - 15jährigen“ aneignen und gaben dabei keine Antworten mit falschen Erklärungen ab. Bei dem Wert Wissen „ja, ohne Erklärung“ liegt die Gruppe knapp unter dem Durchschnitt mit 15,2% (vgl. Anhang 8). Die Gruppe „intermarriage“ hat ebenfalls keine falschen Erklärungen, liegt allerdings mit dem geringsten Wissen von 36,6% weit unter dem Gesamtdurchschnitt. Die Gruppe „mit MH“ hat einen sehr hohen Wert von 59,7% Wissen, aber davon überdurchschnittlich viele falsche Erklärungen von 1,9%. Die höchste Fehlerquote hat die Gruppe der „16 - 17jährigen“ mit 2,3% falschen Erklärungen bei einem im Gesamtdurchschnitt liegenden Wissen von 46,6%.

7.3 Ergebnisse Zufriedenheit

7.3.1 Zufriedenheit TeamerInnen

Nach einer Faktorenanalyse ergaben sich aus dem Fragenblock Fb2ft2 (vgl. Anhang 2) zwei Skalen. In der ersten Skala, mit dem blauen Balken in Diagramm 5 dargestellt, geht es um die Zufriedenheit über die Leistung der TeamerInnen. Diese Skala wird gebildet aus den Items Fb2Ft2.1 bis Fb2Ft2.5 (vgl. Anhang 2). Die zweite Skala, dargestellt mit den roten Balken in Diagramm 5, lässt sich zusammenfassend als Zufriedenheit mit den TeamerInnen in Bezug auf die eigene Zukunft beschreiben. Hier geht es um einen möglichen Effekt für das eigene Verhalten in der Zukunft. Die Antworten der Fragen aus Fb2Ft2.6 bis Fb2Ft2.8 dienen hierfür als Grundlage. Um die Zufriedenheit zu messen, konnten die TeilnehmerInnen zwischen den Antworten „nein“ (kodiert mit 1), „eher nein“ (kodiert mit 2), „eher ja“ (kodiert mit 3) und „ja“ (kodiert mit 4) wählen. Durch den Mittelwert 2,5 konnten die TeilnehmerInnen in zwei Gruppen unterteilt werden. Eine Gruppe, die im Großen und Ganzen zufrieden ist, mit Mittelwerten größer als 2,5 und eine Gruppe, die nicht zufrieden ist mit Mittelwerten kleiner als 2,5. Durch diese Vorgehensweise ergeben sich folgende Ergebnisse, dargestellt in Diagramm 5.

Diagramm 5: Zufriedenheit Trainer



Insgesamt ist die Zufriedenheit mit der Leistung der TeamerInnen sehr groß. Die Jungen sind zu 100% zufrieden mit den TeamerInnen, der Mittelwert liegt bei 3,70 (vgl. Anhang 10). Bei den Mädchen ist der Mittelwert ähnlich hoch mit 3,68 (vgl. Anhang 10), und 96,2% sind als Zufrieden zu bewerten.

Die Jugendlichen „intermarriage“ und „mit MH“ sind ebenfalls zu 100% zufrieden, allerdings unterscheiden sich die Gruppen in ihren Mittelwerten. Die Jugendlichen „intermarriage“ haben einen niedrigeren Wert mit 3,72 als die „mit MH“, diese sind mit dem Mittelwert 3,83 (vgl. Anhang 10) am zufriedensten der Gesamtstichprobe. 96,6% der Jugendlichen „ohne MH“ sind zufrieden und haben einen Mittelwert von 3,65 (vgl. Anhang 10) der unter dem Durchschnitt liegt.

Die „weniger empathischen,, Jugendlichen sind zu 100% zufrieden und die „mehr empathischen“ am geringsten der Gesamtstichprobe mit 95,2%. Im Mittelwert unterscheiden sie sich allerdings kaum (vgl. Anhang 10).

Die Zufriedenheit über die Leistung der TeamerInnen steigt mit dem Alter der TeilnehmerInnen. Die „13 - 15jährigen“ sind zu 95,7%, die „16 – 17jährigen“ zu 97,7% und 100% der „18 - 22jährigen“ sind zufrieden.

Somit ergibt sich eine Gesamtzufriedenheit über 97,6% und ein Gesamtmittelwert von 3,69 (vgl. Anhang 10). Das sind sehr hohe Werte.

Bei der Zufriedenheit mit den TeamerInnen in Bezug auf die eigene Zukunft verhält es sich etwas anders. Der Mittelwert der Gesamtzufriedenheit liegt deutlich niedriger bei 2,93 (vgl. Anhang 11) und insgesamt sind 71,4% als zufrieden einzuordnen.

Die Mädchen sind mit 69,8% deutlich seltener zufrieden als die Jungen mit 74,2%. Die Mädchen liegen mit einem Mittelwert von 2,89 unter dem Durchschnitt und die Jungen mit 2,99 darüber (vgl. Anhang 11).

Am häufigsten zufrieden sind die Jugendlichen „intermarriage“ mit 76,9%, dann die „ohne MH“ zu 70,2% und nur 69,2% der Jugendlichen „mit MH“ sind zufrieden. Die Zufriedenheit der Jugendlichen „mit MH“ ist allerdings mit einem Mittelwert von 3,08 der höchste Mittelwert der Gesamtstichprobe und höher als die der Jugendlichen „intermarriage“ und „ohne MH“.

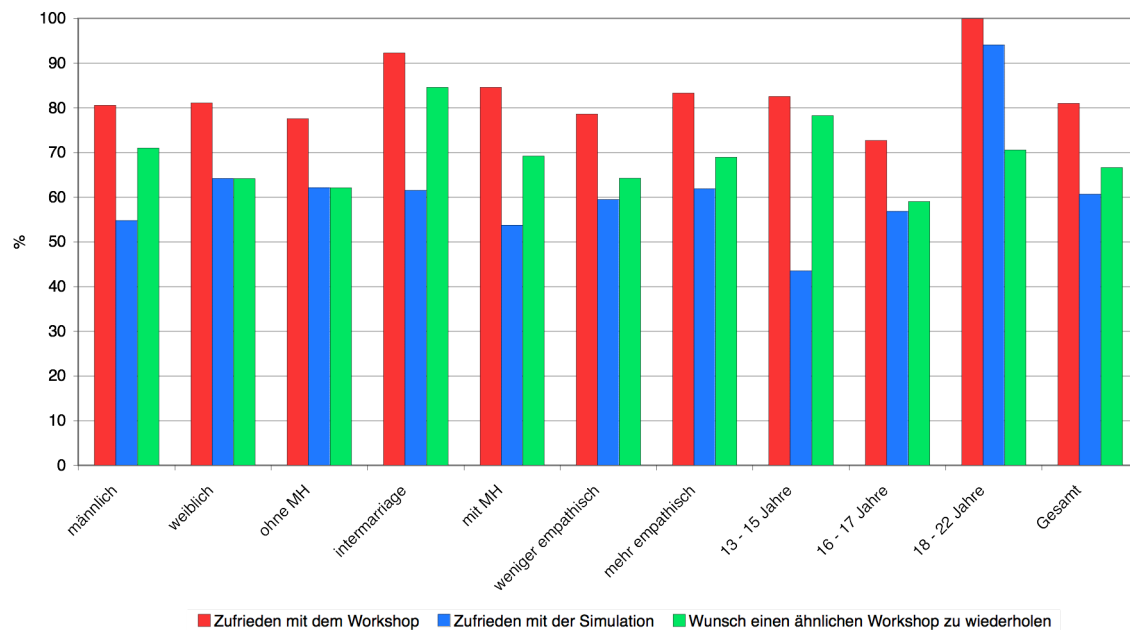
Bei der Gruppe „weniger empathisch“ und „mehr empathisch“ gibt es einen deutlichen Unterschied. 81% der „mehr empathischen“ Jugendlichen sind zufrieden, während nur 61,9% der „weniger empathischen“ Jugendlichen als zufrieden zu bewerten sind. Diese Gruppe hat am wenigsten zufriedene TeilnehmerInnen. Bei den Mittelwerten verhält es sich ähnlich (vgl. Anhang 11).

Die Meisten zufriedenen TeilnehmerInnen, 82,4%, befinden sich in der Gruppe der „18 - 22jährigen“. Der Mittelwert ist ebenfalls mit 3,04 sehr hoch. Gering im Vergleich sind die Zufriedenen der „16 - 17jährigen“ hier sind es 65,9%, ihr Mittelwert ist mit 2,78 am geringsten der Gesamtstichprobe. Die „13 - 15jährigen“, liegen mit 73,9% zufriedenen TeilnehmerInnen knapp über dem Durchschnitt.

7.3.2 Zufriedenheit Workshop

Das Diagramm 6 stellt die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen über den Workshop dar. Grundlage für die Ergebnisse des Diagramms ist der Fragenblock Fb2ft5 (vgl. Anhang 2). Die TeilnehmerInnen konnten einen Wert ankreuzen, der ihrer Zufriedenheit entsprach. Die Kodierung verhielt sich wie folgt. Der Wert 0 ergab sich für die Antworten die keine Zufriedenheit ausdrückten, für steigende Zufriedenheit die Werte 1, 2, 3, 4 und der Wert 5 für die volle Zufriedenheit. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 2,5 durch den die TeilnehmerInnen in eine Gruppe der Zufriedenen (bei einem Wert über 2,5) und in eine Gruppe der Unzufriedenen (bei einem Wert unter 2,5) eingeteilt werden konnten.

Diagramm 6: Zufriedenheit



Insgesamt ist die Zufriedenheit über den Workshop groß. Die Gesamtstichprobe ist zu 81% zufrieden, der Mittelwert der Gesamtzufriedenheit liegt bei 3,18 (vgl. Anhang 12). Bei der Zufriedenheit über die Simulation konnten insgesamt 60,7% als zufrieden eingestuft werden, doch liegt der Mittelwert mit 3,85 (vgl. Anhang 13) weitaus höher als bei dem Workshop. 66,7% äußerten den Wunsch einen ähnlichen Workshop noch einmal zu besuchen (vgl. Anhang 14).

Die Jungen, zu 80,6% und die Mädchen zu 81,1% liegen genau im Durchschnitt der Gesamtzufriedenheit über den Workshop. Der Mittelwert der Zufriedenheit unterscheidet sich allerdings deutlich. Die Jungen haben einen der höchsten Werte von 3,41 und die Mädchen 3,05 (vgl. Anhang 12). Ca. 10% weniger Jungen sind zufrieden mit der Simulation. Hier liegt die Prozentzahl bei den Jungen auf 54,8% und bei den Mädchen auf 64,2%. Den Wunsch einen ähnlichen Workshop zu wiederholen, konnten bei den Jungen 71% und bei den Mädchen 64,2% bejahen.

Überdurchschnittlich viele Jugendliche „intermarriage“ sind mit dem Workshop zufrieden, es sind 92,3% und ebenfalls überdurchschnittliche 84,6% würden gerne einen ähnlichen Workshop wiederholen. Der Mittelwert des Wiederholungswunsches ist hier mit 3,77 (vgl. Anhang 14) am höchsten. Bei den Jugendlichen „mit MH“ sind geringe 53,8% zufrieden mit der Simulation. Die restlichen Werte sind als unauffällig zu bewerten.

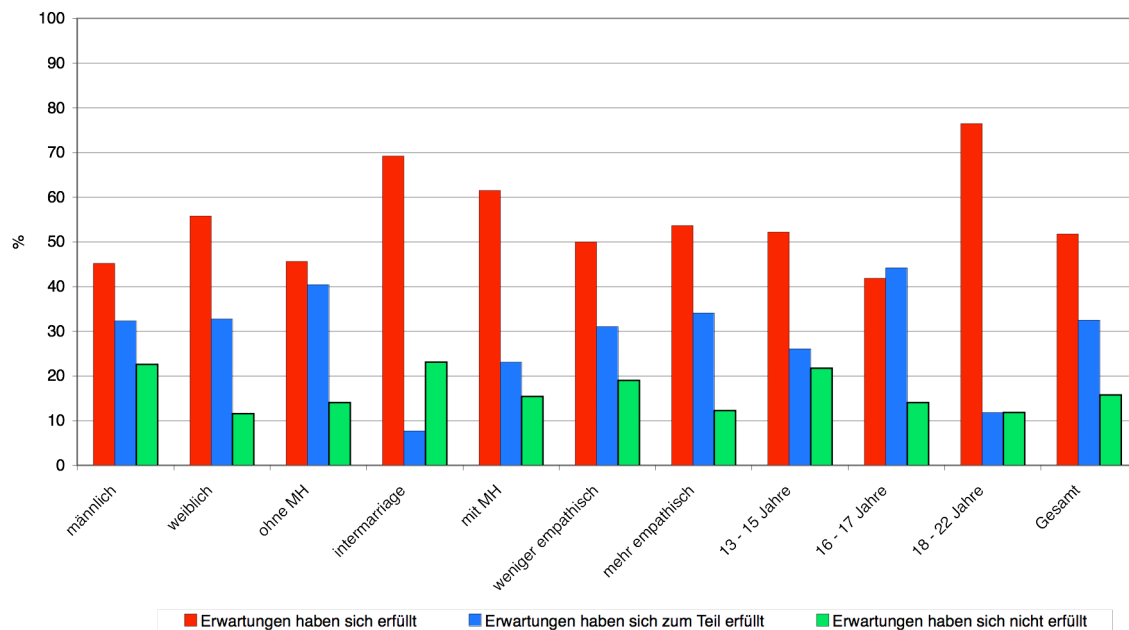
Bei den Jugendlichen „mehr empathisch“ und „weniger empathisch“ gibt es keine auffälligen Unterschiede oder besonders heraus stechenden Werte.

Die Meisten zufriedenen TeilnehmerInnen befinden sich in der Gruppe der „18 - 22jährigen“. 100% sind zufrieden mit dem Workshop und 94,1% mit der Simulation, hier haben sie auch den mit Abstand höchsten Mittelwert mit 4,44. Bei dem Wiederholungswunsch liegen sie im Mittelfeld mit 70,6. Mit der Simulation sind geringe 43,5% der „13 - 15jährigen“ zufrieden, mit dem Workshop allerdings im Durchschnitt liegende 82,6%. Insgesamt sind bei den „16 - 17jährigen“ am wenigsten zufriedene TeilnehmerInnen. Sie liegen bei allen Werten unter dem Durchschnitt. 72,7% sind zufrieden mit dem Workshop, 56,8% sind zufrieden mit der Simulation und 59,1% haben den Wunsch einen ähnlichen Workshop zu wiederholen. Der Mittelwert der Zufriedenheit über den Workshop ist mit 2,94 bei diesen Jugendlichen deutlich am niedrigsten.

7.3.3 Erwartungen

Vor dem Workshop wurden die TeilnehmerInnen in Fb1Ft8 (vgl. Anhang 1) gefragt, welche Erwartungen sie an den Workshop stellen (vgl. Anhang 5). Nach dem Workshop hatten sie die Möglichkeit die Frage Fb2Ft1.5, „Haben sich deine Erwartungen zu Beginn des Workshops erfüllt?“ mit „ja“, „nein“ oder „zum Teil“ zu beantworten (vgl. Anhang 2). Folgende Antwortverteilung ergab sich nach der Auswertung. Siehe auch Anhang 15.

Diagramm 7: Erwartungen



Insgesamt haben sich die Erwartungen zu Beginn des Workshops bei ungefähr der Hälfte der Stichprobe erfüllt. Bei 32,5% wurden die Erwartungen zum Teil und bei 15,7% nicht erfüllt.

Bei den Jungen ist der Anteil derer sehr hoch, deren Erwartungen nicht erfüllt wurden, es sind 22,6%. Bei weniger als der Hälfte haben sich die Erwartungen erfüllt. Die Mädchen liegen in etwa im Durchschnitt der Gesamtstichprobe.

Die Jugendlichen „intermariage“ sind zu 69,2% in Bezug auf ihre Erwartungen zufrieden gestellt worden, allerdings gibt diese Gruppe am häufigsten an, dass sich ihre Erwartungen nicht erfüllt hätten. Es sind hohe 23,1%, die Antwortmöglichkeit „zum Teil“ wurde von geringen 7,7% gewählt. Die Jugendlichen „mit MH“ wurden zu 61,5% zufrieden gestellt.

Die Hälfte der „weniger empathischen“ Jugendlichen gaben an, dass ihre Erwartungen erfüllt wurden, dennoch sahen 19% ihre Erwartungen als nicht erfüllt an.

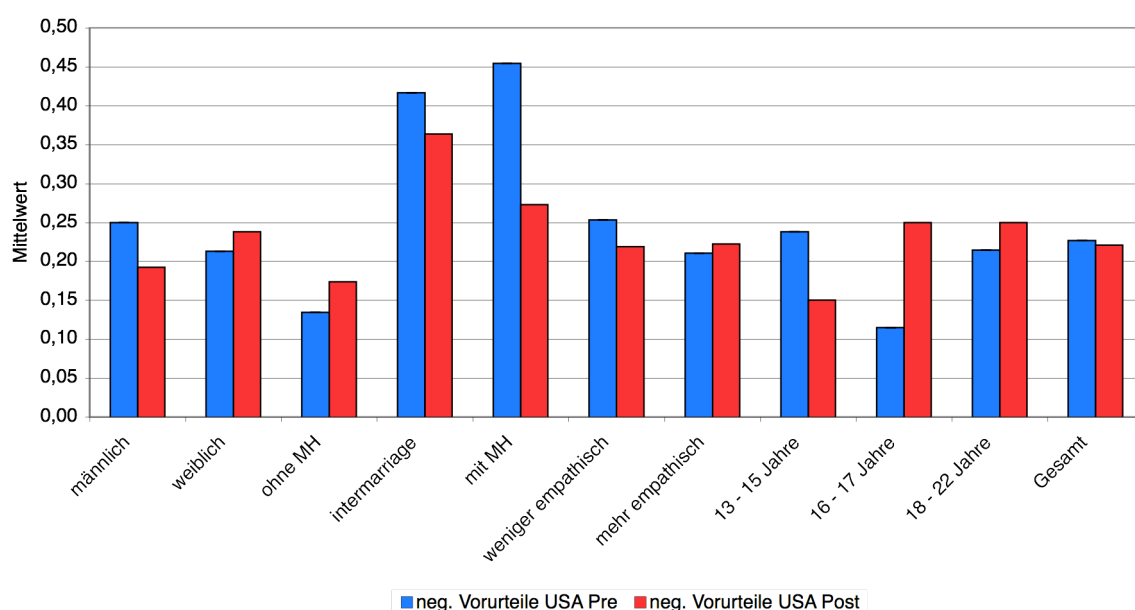
Bei den „18 - 22jährigen“ TeilnehmerInnen gaben die Meisten mit 76,5% an, dass sich ihre Erwartungen erfüllt haben. Die „16 - 17jährigen“, haben zu 44,2% die Antwortmöglichkeit „zum Teil“ angekreuzt und somit in dieser Kategorie den höchsten Wert erzielt. Bei den jüngsten in dieser Gruppe, den „13 - 15jährigen“ ist der Anteil derer, deren Erwartungen sich nicht erfüllt haben auffällig hoch mit 21,7%.

7.4 Ergebnisse Vorurteile und Einstellungen

7.4.1 Vorurteile vor und nach dem Workshop

Den folgenden drei Diagrammen liegt die Frage „Was fällt dir spontan zu den USA ein, notiere 3 Stichworte.“ zugrunde. Diese Frage sollten die TeilnehmerInnen vor dem Workshop (vgl. Anhang 1, Fb1Ft1,2) und in gleicher Form nach dem Workshop (vgl. Anhang 2, Fb2Ft1.6) beantworten. Die genannten Begriffe konnten in drei Kategorien eingeteilt werden. Entweder „negatives Vorurteil“ oder „positives Vorurteil“ und zuletzt „wertfreier Begriff“. In Anhang 4 sind alle Antworten bereits in Kategorien unterteilt, aufgelistet zu sehen. Bei den nächsten drei Diagrammen muss auf die Mittelwertskala der y Achse geachtet werden. Da drei Begriffe abgefragt wurden, ist ein theoretischer Höchstwert von 3 zu erreichen. Die Annahme war, dass die Jugendlichen durch den Workshop weniger Vorurteile äußern und mehr wertfreie Begriffe nennen (positiver Effekt). Diese Meinung findet ihre Begründung nicht durch die Annahme dass sich Vorurteile durch den Workshop unbedingt abbauen, sondern, dass der Umgang mit ihnen etwas bewusster wird. Wie in Diagramm 8, 9 und 10 zu sehen ist, wurde diese Annahme nicht in allen Fällen bestätigt. Vergleiche auch Anhang 16.

Diagramm 8: Vorurteile: negative Vorurteile USA, Pre Post.



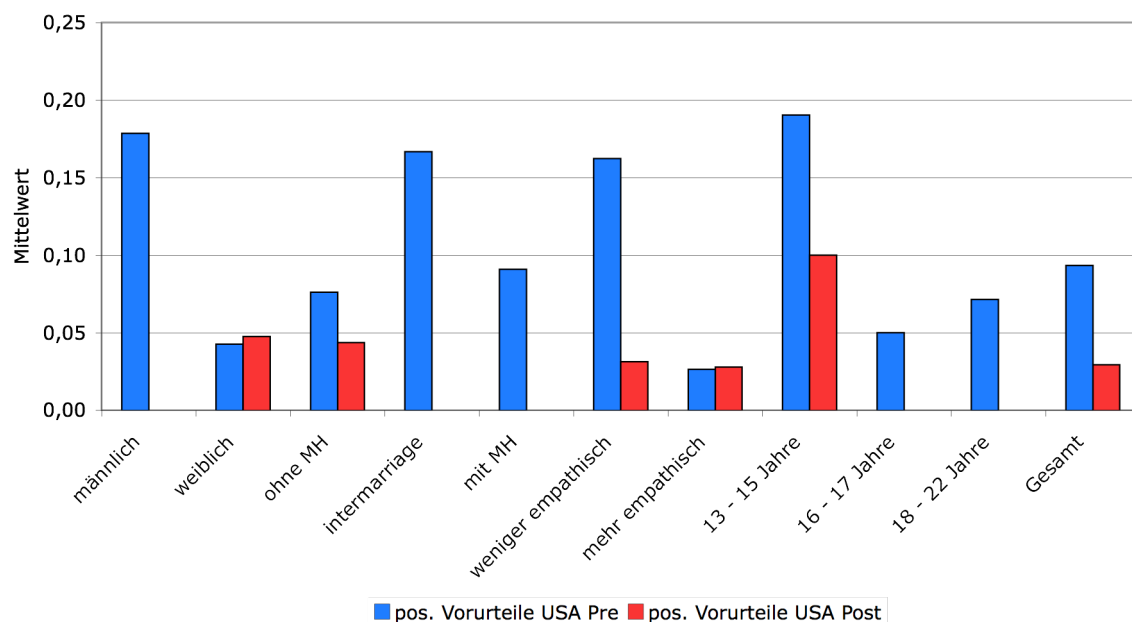
Insgesamt befinden sich die Mittelwerte auf einem niedrigen Niveau. Das bedeutet, dass wenig negative Vorurteile genannt wurden. Der Wert 0,5 bedeutet, dass jeder zweite Jugendliche ein negatives Vorurteil genannt hat.

Bei der Gesamtstichprobe konnte nur ein kleiner positiver Effekt ermittelt werden. Hier sank der Mittelwert minimal um 0,01.

Ein positiver Effekt konnte bei den „männliche“ Jugendlichen (von 0,25 auf 0,19), bei den Jugendlichen „intermarriage“ (von 0,42 auf 0,36), bei den Jugendlichen „mit MH“ (von 0,45 auf 0,27), bei den „weniger empathischen“ Jugendlichen (von 0,25 auf 0,22) und bei den „13 - 15jährigen“ (von 0,24 auf 0,15) beobachtet werden.

Ein negativer Effekt, also ein Anstieg der Nennung negativer Vorurteile, wurde bei den „weiblichen“ Jugendlichen (von 0,21 auf 0,24), den Jugendlichen „ohne MH“ (von 0,13 auf 0,17), den „mehr empathischen“ Jugendlichen (von 0,21 auf 0,22), den „16 - 17jährigen“ (von 0,12 auf 0,25) und bei den „18 - 22jährigen“ (von 0,21 auf 0,25) festgestellt.

Diagramm 9: Vorurteile: Positive Vorurteile USA, Pre Post.

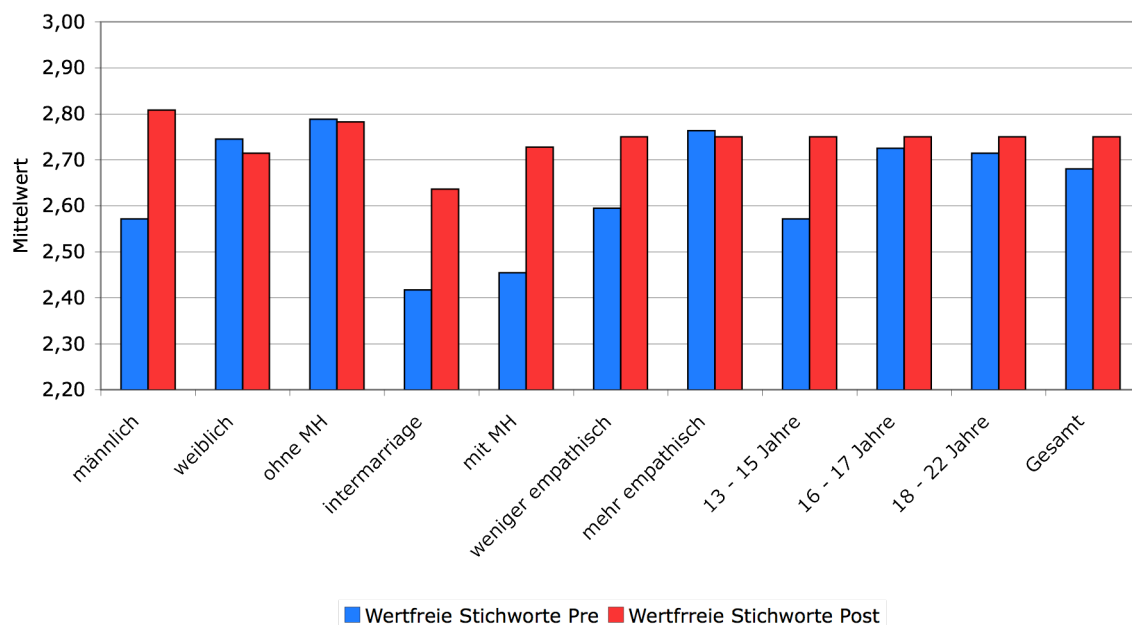


In Diagramm 9 ist durch den niedrigen Mittelwert auf der y-Achse zu sehen, dass insgesamt sehr wenig positive Vorurteile genannt wurden. Bei der Gesamtstichprobe ist dennoch ein positiver Effekt zu erkennen. Hier sank der Wert von 0,09 auf 0,03, also gen 0 sterbend.

Positive Effekte sind bei den „männlichen“ Jugendlichen (von 0,18 auf 0,00), bei den Jugendlichen „ohne MH“ (von 0,08 auf 0,04), „intermarriage“ (von 0,17 auf 0,00) und „mit MH“ (von 0,09 auf 0,00), sowie bei den „weniger empathischen“ (von 0,16 auf 0,03), bei den „13 - 15jährigen“ (von 0,0,19 auf 0,10), den „16 - 17jährigen“ (von 0,05 auf 0,00) und den „18 - 22jährigen“ (von 0,07 auf 0,00) zu sehen.

Ein minimaler und somit zu vernachlässigender Anstieg ist bei den „weiblichen“ (von 0,04 auf 0,05) und „mehr empathischen“ Jugendlichen (Anstieg ist erst auf der dritten Nachkommaziffer zu verzeichnen) zu erkennen.

Diagramm 10: Vorurteile: Wertfreie Begriffe USA, Pre Post.



Hier ist der Mittelwert auf der y-Achse sehr hoch. Auch in diesem Diagramm ist zu sehen, dass es nicht bei allen Gruppe einen positiven Effekt gab. In der Gesamtstichprobe lässt sich allerdings ein positiver Effekt feststellen. Der Mittelwert der Gesamtstichprobe stieg nach dem Workshop von 2,68 auf 2,75 wertfreie Begriffe leicht an.

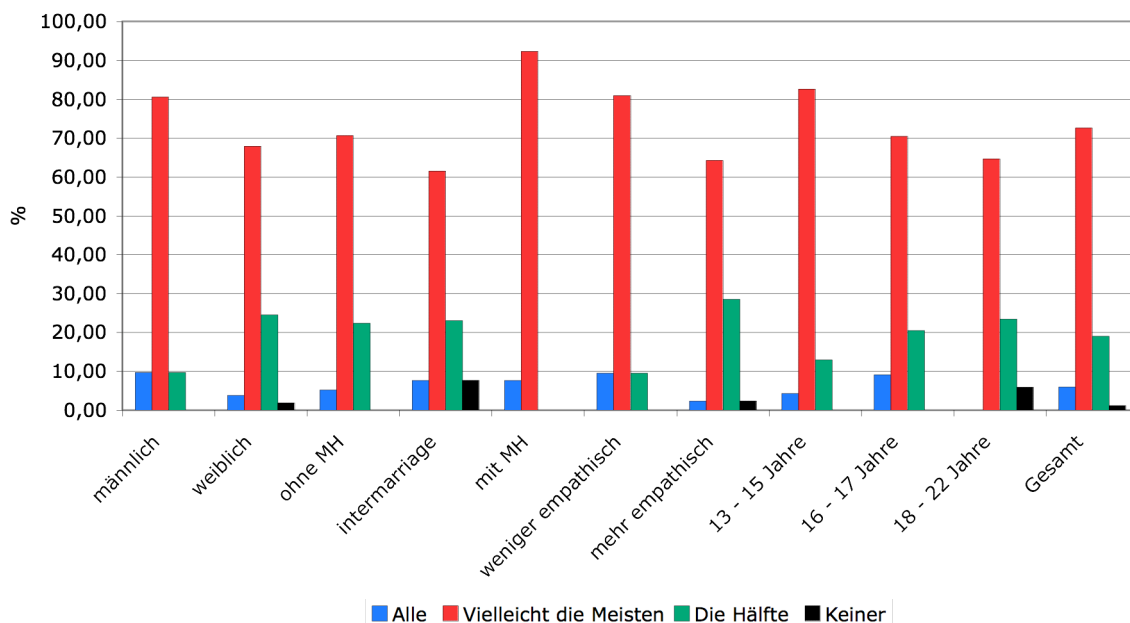
Zusammenfassend ist zu beschreiben, dass es einen positiven Effekt bei den „männlichen“ Jugendlichen (von 2,57 auf 2,81), bei den Jugendlichen „intermarriage“ (von 2,42 auf 2,64), bei den Jugendlichen „ mit MH“ (von 2,45 auf 2,73), bei den „weniger empathischen“ Jugendlichen (von 2,59 auf 2,75), bei den „13 - 15jährigen“ (von 2,57 auf 2,75), bei den „16 - 17jährigen“ (von 2,73 auf 2,75) und bei den „18 - 22jährigen“ (von 2,71 auf 2,75) gibt.

Einen negativen Effekt, also die Nennung weniger wertfreier Begriffe nach dem Workshop, besteht bei den „weiblichen“ Jugendlichen (von 2,74 auf 2,71) und bei den „mehr empathischen“ Jugendlichen (von 2,76 auf 2,75).

7.4.2 Vorurteile Italiener

In Diagramm 11 werden die Ergebnisse der Frage „Mögen alle Italiener gerne Spaghetti Bolognese?“ aus Fb2Ft1.4 (vgl. Anhang 2) graphisch dargestellt. Die Antworten aus denen die Jugendlichen wählen konnten, lauten „alle“, „vielleicht die Meisten“, „die Hälfte“ und „keiner“. Die Antwort, welche in dieser Untersuchung als richtig gewertet wurde, lautet „vielleicht die Meisten“ und die Antwort, welche eine Vorurteilshaltung identifiziert ist „alle“. Folgende Ergebnisse sind zu beschreiben. Siehe hierzu auch Anhang 17.

Diagramm 11: Mögen alle Italiener gerne Spaghetti Bolognese?



Zu erwarten war, dass nach dem Workshop die meisten Jugendlichen bei dieser Frage die einzig richtige Antwort „vielleicht die Meisten“ ankreuzen. Das könnte einen Hinweis darauf geben, dass durch die vermittelten Inhalte des Workshops die übrigen Antworten entweder als falsch oder als Vorurteil erkannt werden konnten.

Bei der Gesamtstichprobe ist zu sehen, dass 72,6% die richtige Antwort gewählt haben, 6% wählten die Antwort „alle“, die eine Vorurteilshaltung vermuten

lässt. Die Erwartung wurde bestätigt, dennoch ergaben sich einige Abweichungen.

Bei den einzelnen Gruppen sind Unterschiede zu sehen. Weitaus mehr Jungen (80,6%) als Mädchen (67,9%) haben die richtige Antwort angekreuzt. Die Antwort „alle“ kreuzten nur 3,8% der Mädchen, allerdings hohe 9,7% der Jungen an. Das ist der höchste Wert der Gesamtstichprobe.

Jugendliche „mit MH“ haben am häufigsten „vielleicht die Meisten“ angekreuzt. Der Rest von ihnen ging allerdings von dem Vorurteil aus. Jugendliche „intermarriage“ haben zu 61,5% die richtige Antwort angekreuzt.

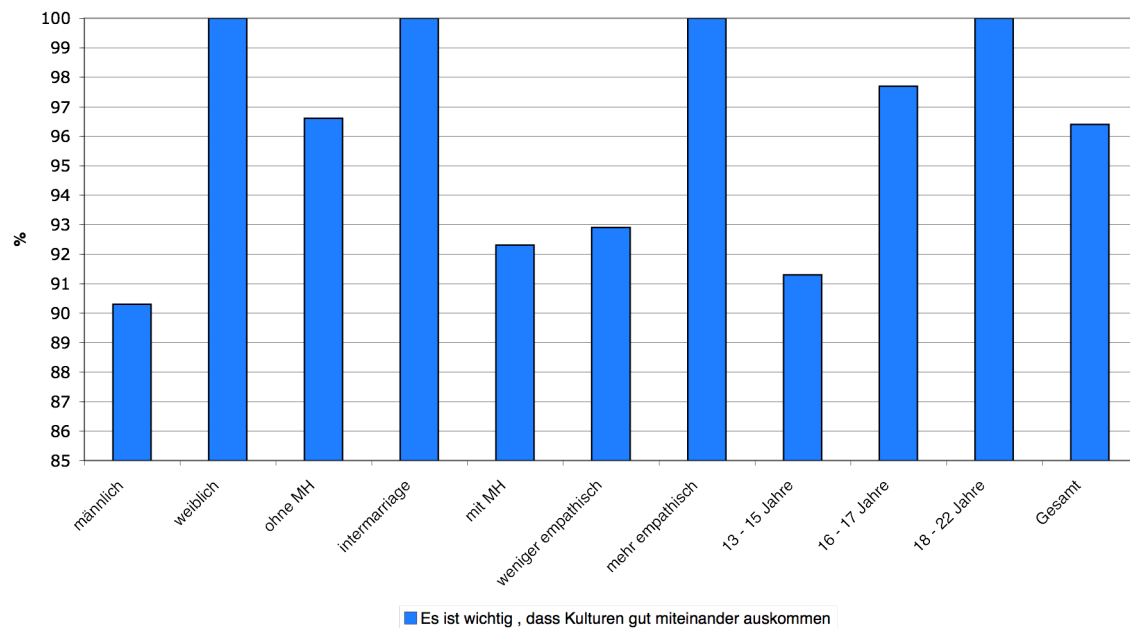
Auffällig ist ebenfalls der Wert bei den „weniger empathischen“ Jugendlichen. 81% von ihnen haben „vielleicht die Meisten“ angekreuzt, aber im Gegensatz bestätigten hohe 9,5% das Vorurteil. Bei den „mehr empathischen“ Jugendlichen fallen beide Werte sehr niedrig aus.

Die „13 - 15jährigen“ haben zu 82,6% die richtige Antwort angegeben. Hingegen nur 64,7% der „18 - 22jährigen“. Diese haben allerdings keinerlei Vorurteile in dieser Frage bestätigt. Die „16 - 17jährigen“ haben zu 9,1% das Vorurteil gewählt.

7.4.3 Einstellung: Kulturverständnis

In Diagramm 12 wird die Einstellung der Jugendlichen bezüglich der Wichtigkeit, dass verschiedene Kulturen gut miteinander auskommen, dargestellt (vgl. Anhang 2, Fb2Ft1.1). Für diese Frage gibt es vier vorgegebene Antwortmöglichkeiten mit einer sinnvollen Kodierung. Der Wert 0 wurde für die Antwort „unwichtig“, Wert 1 für „nicht so wichtig“, Wert 2 für „wichtig“ und Wert 3 für die Antwort „sehr wichtig“ vergeben. So ergibt sich ein Mittelwert von 1,5. Alle Jugendlichen die einen höheren Mittelwert als 1,5 erzielt haben, wurde in die Gruppe eingeordnet die es wichtig finden, dass Kulturen gut miteinander auskommen und alle Jugendlichen die einen Mittelwert unter 1,5 haben, in die Gruppe der Jugendlichen die es nicht wichtig finden. Dargestellt werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nur die Jugendlichen die es wichtig finden, dass Kulturen gut miteinander auskommen. Daraus ergibt sich folgende Verteilung. Siehe auch Anhang 18.

Diagramm 12: Einstellung: Es ist wichtig, dass Kulturen gut miteinander auskommen.



Die Erwartung ist, dass nach dem Workshop ein Grossteil der Jugendlichen bei dieser Frage mit „sehr wichtig“ oder „wichtig“ antwortet. Dieser Erwartung wurde entsprochen.

Insgesamt sind die Werte bei allen Gruppen sehr hoch. 96,4% der Gesamtstichprobe erachten es als wichtig, dass Kulturen gut miteinander auskommen. Der Mittelwert liegt bei 2,64 (vgl. Anhang 18) von einem Höchstwert von 3.

Die Jungen finden es zu 90,3% wichtig, das ist der niedrigste Wert der gesamten Stichprobe, dennoch immer noch sehr hoch.

Im Verhältnis niedrig sind auch die Werte der Jugendlichen „mit MH“ mit 92,3%, der „weniger empathischen“ Jugendlichen mit 92,9% und der „13 - 15-Jährigen“ mit 91,3%.

Jugendliche „ohne MH“ und die „16 - 17 jährigen“ liegen nahe am Gesamtwert.

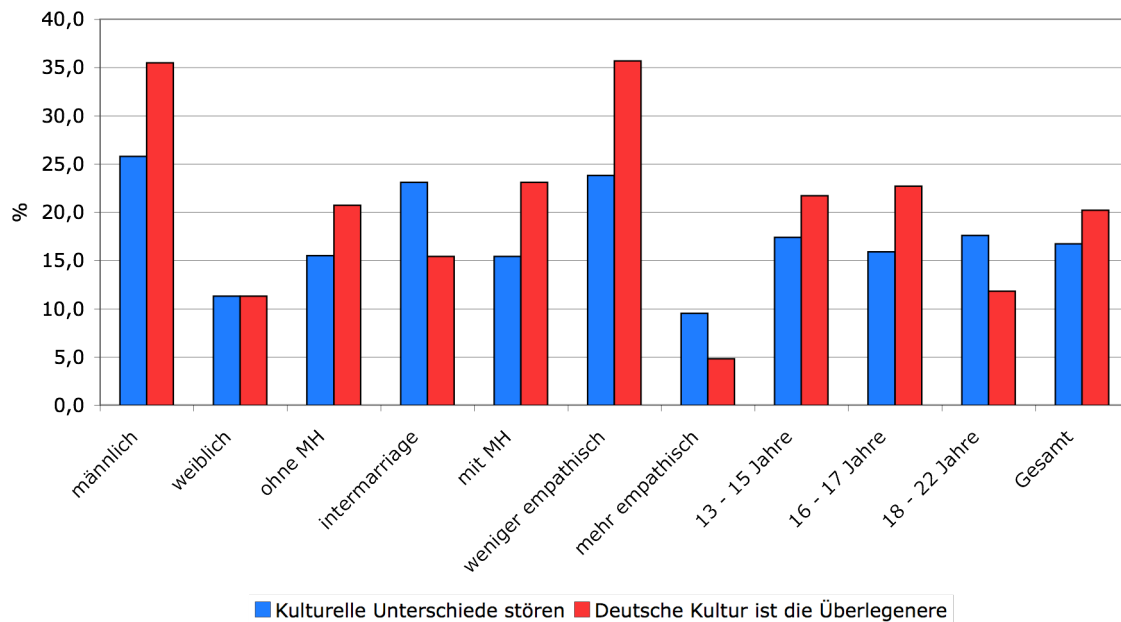
Die „weiblichen“ Jugendlichen, die Jugendlichen „intermarriage“, die „mehr empathischen“ und „18 - 22jährigen“ finden es zu 100% wichtig, dass Kulturen gut miteinander auskommen. Bei den „mehr empathischen“ Jugendlichen ist der Mittelwert mit 2,81 (vgl. Anhang 18) deutlich am höchsten.

7.4.4 Einstellung: Ethnozentrismus

Durch die folgenden Ergebnisse soll ermittelt werden, ob die Jugendlichen ethnozentristische Einstellungen haben. Diese Ergebnisse stammen aus den Daten, die nach dem Workshop erhoben wurden. Der blaue Balken stellt die Ergebnisse des Fb2Ft1,3 „Mich stört es, wenn mir kulturelle Unterschiede auffallen!“ (vgl. Anhang 2) dar. Die Jugendlichen konnten aus den Antworten „ja sehr“ (kodiert mit 0), „eher ja“ (kodiert mit 1), „eher nein“ (kodiert mit 2) und „nein, überhaupt nicht“ (kodiert mit 3) wählen. Der Mittelwert von 1,5 konnte erneut dafür genutzt werden die Jugendlichen in zwei Gruppen aufzuteilen. Jugendliche mit einem Mittelwert höher als 1,5 wurden der Gruppe „kulturelle Unterschiede stören nicht“ und Jugendliche mit einem Mittelwert niedriger als 1,5 der Gruppe „kulturelle Unterschiede stören“ zugeordnet. In Diagramm 13 erscheinen nur die Ergebnisse der Gruppe „kulturelle Unterschiede stören“. Weitere Ergebnisse sind in Anhang 19 zu finden.

Der rote Balken zeigt die Ergebnisse der Frage „Ist die deutsche oder die amerikanische Kultur die überlegenere?“ (Fb2Ft1.2, Anhang 2). Antwortmöglichkeiten die hier vorgegeben waren, lauten: „die amerikanische“, „die deutsche“ oder „keine von beiden“. Bei der Antwort „die deutsche“ lässt sich eine starke ethnozentristische Einstellung vermuten. Der Anteil dieser Antwort wird in Diagramm dargestellt. Der Anteil derer, welche die amerikanische Kultur als die überlegenere ansehen ist in allen Gruppe sehr gering. In Anhang 20 ist die einzig korrekte Antwort „keine von beiden“ tabellarisch aufgeführt .

Diagramm 13: Einstellung Ethnozentrismus



Die Ergebnisse sind an dieser Stelle sehr überraschend. Zu vermuten war gewesen, dass der Anteil der Jugendlichen die kulturelle Unterschiede stören und die der Meinung sind, dass die deutsche Kultur die überlegene ist, weitaus niedriger sind nach dem Workshop. Die Werte befinden sich auf einem sehr hohen Niveau.

Für die Gesamtstichprobe ergeben sich folgende Werte. 16,7% stören kulturelle Unterschiede und hohe 20,2% sehen die deutsche Kultur als die überlegene an.

Bei den Gruppen verhält es sich allerdings sehr unterschiedlich. Einen großen Unterschied kann man zwischen den Jungen und Mädchen sehen. 25,8% der Jungen stören Unterschiede und 35,5% sehen die deutsche Kultur als überlegen an. Bei den Mädchen sind beide Werte deutlich geringer mit jeweils 11,3%.

Die Jugendlichen „intermarriage“ fühlen sich auffällig häufig zu 23,1% gestört durch kulturelle Unterschiede und überraschend ist auch, dass die Jugendlichen „mit MH“ einen sehr hohen Anteil mit 23,1% derer haben, welche die deutsche Kultur als überlegen ansehen. Die Jugendlichen „ohne MH“ liegen nahe am Gesamtdurchschnitt.

Bei den Gruppen „mehr empathisch“ und „weniger empathisch“ ist der Unterschied am deutlichsten. 23,8% der „weniger empathischen“ Jugendlichen stören Unterschiede und 35,7% finden die deutsche Kultur überlegen. Das ist der

Höchstwert der gesamten Stichprobe. Dem gegenüber stehen die „mehr empathischen“ Jugendlichen die bei beiden Antworten den geringsten Anteil verzeichnen. Geringe 9,5% fühlen sich durch kulturelle Unterschiede gestört und nur 4,8% erachten die deutsche Kultur als die überlegenere.

Bei den „18 – 22jährigen“ ist der Anteil, in Bezug auf die deutsche Kulturüberlegenheit, äußerst gering. Hier liegt der Anteil bei niedrigen 11,8%. Die restlichen Altersgruppen befinden sich im Gesamtdurchschnitt.

8. Diskussion

Ziel und Fragestellung der Untersuchung war es zu überprüfen, ob Jugendliche durch die Teilnahme an „Colored Glasses“ für interkulturelles Lernen sensibilisiert werden. Zuerst wird der Workshop von „Colored Glasses“ kurz auf Grundlage des Theorieteils im Feld der interkulturellen Trainings eingeordnet. Im Anschluss werden die Ergebnisse in Bezug auf Wissen, Zufriedenheit und Vorurteile/Einstellungen interpretiert und der oben genannten Fragestellung nachgegangen. Im letzten Abschnitt wird ein Ausblick über das Instrument im einzelnen und über den Workshop gegeben.

8.1 Einordnung des Workshops von „Colored Glasses“

Der interkulturelle Workshop von „Colored Glasses“ ist ein kulturalgemeines Training mit Methoden, die erfahrungs- und informationsorientiert sind (siehe Kap. 5). Er dient als zusätzliches Angebot zum Schulalltag und unterliegt somit keinem bestimmten Unterrichtsfach (siehe Kap. 3.2). Die LehrerInnen und SchülerInnen können gleichermaßen an dem Workshop teilnehmen, wobei die Inhalte und Methoden eher für TeilnehmerInnen im Schulalter konzipiert sind. Die formulierten Ziele des Workshops von „Colored Glasses“ (siehe Kap. 6.3.3) decken sich größtenteils mit den Zielen von interkulturellen Trainings (siehe Kap. 5.3). Das Methodenrepertoire des Workshops entspricht einer großen Vielfalt und reicht von rezeptiven Verfahren über produktionsorientierte und bis zu interaktiven Verfahren (siehe Kap.5.2). Es werden innerhalb der Workshops viele verschiedenen Methoden angewendet, dies spricht für ein abwechslungsreiches und spannendes Programm. Die TeilnehmerInnen werden dadurch auch auf verschiedenen Ebenen geschult. Auf das Stufen-Modell des interkulturellen Lernens, von Bennett (1993) und das Phasen-Modell von Grosch und Leenen (1998) (siehe Kap. 4.2) könnte noch mehr von Seiten „Colored Glasses“ eingegangen werden, um die TeilnehmerInnen besser bezüglich ihres interkulturellen Kompetenzniveaus einzuschätzen. Dadurch könnten sie die Methoden- und Inhalts-Wahl des Workshops besser an das Klientel anpassen.

8.2 Interpretation der Ergebnisse

Zunächst ist es von Bedeutung, die einzelnen Gruppen näher zu erläutern. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig zu berücksichtigen, wie sich die Gruppen gegenseitig beeinflussen.

Wie im Ergebnisteil bereits erwähnt, gibt es vier verschiedene Gruppen. Die erste ist die Gruppe Geschlecht, sie besteht aus „männlich“ und „weiblich“, die zweite ist die Gruppe Migrationshintergrund, die sich aus Jugendlichen „ohne MH“, „intermarriage“ und „mit MH“ zusammensetzt. Die dritte ist die Gruppe Empathiefähigkeit, die sich in „weniger empathischen“ und „mehr empathischen“ Jugendlichen aufteilt und die letzte ist die Gruppe Alter. Diese setzt sich aus den Altersgruppen „13-15 Jahre“, „16-17 Jahre“ und „18 - 22 Jahre“ zusammen. Für die Ergebnisinterpretation lässt sich festhalten, dass der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen höher ist als der, der männlichen Teilnehmer. Einzelne Gruppen werden stark von weiblichen Teilnehmerinnen dominiert. Zu diesen Gruppen gehören die „mehr empathischen“ Jugendlichen. Hier liegt der weibliche Anteil bei 81%. Im Umkehrschluss ist ebenfalls zu bemerken, dass der Empathiemittelwert bei den „weiblichen“ Teilnehmerinnen mit 2,68 über dem Median von 2,5 und deutlich höher als der Mittelwert der „männlichen“ Teilnehmer mit 2,19 liegt. Eine weitere Gruppe die stark vom weiblichen Geschlecht beeinflusst ist, ist die der „18 - 22jährigen“. Hier liegt der weibliche Anteil bei 88,2%. Bei den „16 - 17jährigen“ liegt eine geringere Beeinflussung des weiblichen Geschlechts vor. Hier ist der Anteil der Mädchen bei 61,7%. Bei den Jugendlichen „mit MH“ und „ohne MH“ ist ebenfalls eine geringe Beeinflussung des weiblichen Geschlechts wahrscheinlich. Bei Jugendlichen „mit MH“ liegt der Anteil der Mädchen bei 61,5% und bei den „ohne MH“ bei 67,2%. Dies bestätigt sich ebenfalls bei dem Wert des Durchschnittsalters. Die Mädchen sind im Durchschnitt ca. ein Jahr älter als die Jungen. Die TeilnehmerInnen „mit MH“ sind mit einem Altersmittelwert von 15,62 ebenfalls deutlich jünger als andere Gruppen. Es ist also anzunehmen, dass sich die drei Gruppen „mit MH“, „13-15 Jahre“ und „16-17 Jahre“ gegenseitig beeinflussen.

Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, ob Jugendliche durch die Teilnahme an „Colored Glasses“ für eine interkulturelle Kompetenzentwicklung sensibilisiert werden. Dies wurde anhand drei verschiedener Ebenen gemessen. Erstens auf der Ebene der interkulturellen Wissensvermittlung, zweitens auf Ebene der Zufriedenheit mit dem Workshop und drittens auf Ebene des Bewusstmachens eigener Vorurteile und Einstellungen. Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen.

Ebene Wissen:

- Ein Wissenszuwachs über interkulturelle Inhalte ist in allen Gruppen gegeben. Sowohl die Kenntnis über Kulturmodelle als auch die über Ethnozentrismus und Stereotype stieg durch die Teilnahme am Workshop von „Colored Glasses“ an.
- Insgesamt wurde durch den Workshop Wissen angeeignet und die Inhalte wurden sehr gut verstanden.

Ebene Zufriedenheit:

- Die Zufriedenheit über die TeamerInnen ist sehr groß,
- die Zufriedenheit über den Effekt auf die eigene Zukunft ist allerdings im Vergleich deutlich geringer.
- Die Zufriedenheit mit dem gesamten Workshop ist sehr groß.
- Mit der Simulation sind im Vergleich weniger TeilnehmerInnen zufrieden, dennoch ist die Zufriedenheit groß.
- Einen ähnlichen Workshop wiederholen zu wollen, hat die Mehrheit der TeilnehmerInnen befürwortet.
- Bei der Hälfte der TeilnehmerInnen wurden die Erwartungen, die sie im Vorfeld an den Workshop stellten, erfüllt. Bei ca. einem Fünftel allerdings nicht.

Ebene Vorurteile und Einstellungen:

- Nach dem Workshop ist eine geringere Nennung von positiven und negativen Vorurteilen zu verzeichnen, als vorher. Der Anteil der

wertneutralen Begriffe steigt nach dem Workshop. Dies spricht für eine Interpretation, dass der Workshop den meisten Jugendlichen ihre Vorurteile bewusst macht.

- Bei dem Vorurteil, dass alle Italiener gern Spaghetti Bolognese essen, konnten die meisten TeilnehmerInnen nach dem Workshop die richtige Antwort „vielleicht die meisten“ identifizieren.
- Die meisten Jugendlichen hatten nach dem Workshop die Meinung, dass es wichtig sei, dass Kulturen gut miteinander auskommen.
- Der Anteil der Jugendlichen, die sich durch kulturelle Unterschiede gestört fühlen und die eine ethnozentristische Einstellung haben, ist nach dem Workshop überraschend hoch.

Innerhalb der einzelnen Gruppen ergeben sich auf den drei Ebenen allerdings unterschiedliche Erfolge. Im Folgenden wird auf den einzelnen Ebenen untersucht, welche Gruppen auffällig sind. Dadurch können Vermutungen angestellt werden, für welche Gruppen dieser Workshop besonders geeignet ist. Ebenso lassen sich Gruppen identifizieren, die durch diesen Workshop nicht so gut erreicht werden.

Ebene Wissen:

Für diese Ebene ist festzuhalten, dass die Jugendlichen „intermarriage“ viele Kulturmodelle dazulernen konnten, beim Wissenszuwachs Ethno/Stereo mittelmäßig abschnitten, allerdings am wenigsten Inhalte insgesamt dazulernen konnten. Ein Grund dafür kann sein, dass die Jugendlichen „intermarriage“ am meisten Interesse für die Kulturmodelle hatten, ihnen allerdings die gesamten Inhalte langweilig vorkamen.

Die „16-17jährigen“ schneiden beim Wissenszuwachs am schlechtesten ab. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Themen des Workshops nicht angemessen waren, oder dass die Jugendlichen mit anderen altersentsprechenden Themen beschäftigt sind.

Die „18-22jährigen“ konnten unterdurchschnittlich viel über Ethno/Stereo dazulernen. Dies wird allerdings nicht dadurch beeinflusst, dass in dieser Gruppe

viele Mädchen sind, da sie im Vergleich deutlich besser abschnitten. Ein Grund hierfür kann sein, dass diese Begriffe bei diesem Workshop wenig Beachtung fanden.

Bei den Jugendlichen „mit MH“ ist auffällig dass sie am wenigsten Kulturmodelle dazu gelernt haben, allerdings kannten sie im Vorfeld überdurchschnittlich viele. Dies kann ein Grund für den geringer ausfallenden Wissenszuwachs sein. Über Ethno/Stereo haben sie am meisten dazugelernt. Insgesamt haben sie überdurchschnittlich viel aus dem Workshop gelernt. Es ist möglich, dass die Inhalte genau dem Interessensfeld der Jugendlichen entsprach, da es Teil ihrer eigenen Geschichte ist.

Wenn man Bewertungen in den einzelnen Gruppen vornimmt, kann man bei der Gruppe Geschlecht sagen, dass die Mädchen besser abschneiden als die Jungen. Bei der Gruppe Migrationshintergrund ist festzuhalten, dass die Jugendlichen „mit MH“ am meisten und die Jugendlichen „intermarriage“ am wenigsten dazulernen konnten, die Jugendlichen „ohne MH“ liegen im Durchschnitt. Die „mehr empathischen“ lernten zwar mehr Kulturmodelle, konnten aber weniger der gesamt vermittelten Inhalte wiedergeben. Am Besten wurden die „13-15jährigen“ Jugendlichen auf der Ebene Wissen erreicht. Sie konnten sich in allen Kategorien am meisten Wissen aneignen.

Diese Ergebnisse sprechen dafür dass die Inhalte am besten zu den jüngeren TeilnehmerInnen passen, die Älteren fühlen sich vielleicht unterfordert oder sind mit den Methoden nicht erreicht worden. Dennoch ist bei allen Gruppen ein Wissenszuwachs zu vermerken und somit kann laut des kognitivistischen Ansatzes (siehe Kap.5.3) vermutet werden, dass sich durch die Teilnahme an „Colored Glasses“ das Verhalten der TeilnehmerInnen verändern kann.

Für alle Gruppen gilt, dass der Ausbildungsgrad der Eltern nicht in einen direkten Zusammenhang mit ihrer Leistung, dem Wissenszuwachs, in Verbindung zu bringen ist.

Ebene Zufriedenheit:

Die Zufriedenheit über die Leistung der TeamerInnen ist in allen Gruppen sehr groß. Auffällig ist allerdings, dass die Zufriedenheit mit den TeamerInnen in Bezug auf die eigene Zukunft deutlich geringer ausfällt. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Inhalte und Methoden des Workshops zu wenig auf den Alltag übertragen werden können. Von Vorteil kann es sein, wenn Themen oder Methoden gefunden werden, die einen direkten Bezug zur Wirklichkeit der WorkshopteilnehmerInnen haben, um die Zufriedenheit auf den Zukunftseffekt zu steigern.

Mit dem Workshop sind insgesamt die meisten TeilnehmerInnen zufrieden. Hier sticht allerdings die Gruppe der „18 - 22 Jährigen“ heraus. Alle aus dieser Gruppe geben an, mit dem Workshop zufrieden zu sein. Sie sind ebenfalls sehr zufrieden mit der Simulation. Von den „männlichen“ Jugendlichen, den Jugendlichen „mit MH“ und den „13 - 15jährigen“ gaben am wenigsten viele an, mit der Simulation zufrieden zu sein. Bei den „13 - 15jährigen“ liegt der Anteil sogar niedriger als die Hälfte. Die Zufriedenheit über die Simulation scheint sehr altersabhängig zu sein, da die „16 - 17jährigen“ im Gesamtdurchschnitt liegen und die „18 – 22jährigen“ überdurchschnittlich mit der Simulation zufrieden sind. Hier scheint die Vermutung nahe, dass bei der Simulationsauswahl genauer auf das Alter der TeilnehmerInnen geachtet werden sollte, um eine höhere Zufriedenheit über die Simulation zu erreichen. Die „13 - 15jährigen“ äußerten überdurchschnittlich häufig den Wunsch einen ähnlichen Workshop zu wiederholen. Ebenfalls groß, ist der Anteil bei den Jugendlichen „intermarriage“. Dies drückt eine hohe Zufriedenheit über den gesamten Workshop aus.

Große Anteile der Jugendlichen „intermarriage“ und der „18 - 22jährigen“ Jugendlichen sahen ihre Erwartungen zu Beginn des Workshops erfüllt.

Die „18 - 22jährigen“ können als die zufriedenste Gruppe identifiziert werden. Insgesamt fanden die Workshops von „Colored Glasses“ positiven Anklang bei den TeilnehmerInnen und lediglich in feinen Nuancen können Verbesserungen - beispielsweise bei der Auswahl der Simulation - erzielt werden.

Ebene Vorurteile und Einstellungen:

Es war zu vermuten, dass die TeilnehmerInnen nach dem Workshop weniger Vorurteile über die USA nennen würden, als im Vorfeld. Dieser Erwartung konnte im Gesamten minimal entsprochen werden. Einige Gruppen nannten nach dem Workshop sogar mehr Vorurteile als vorher. Bei den Mädchen, bei den „mehr empathischen“ Jugendlichen, bei den „18-22jährigen“ (welche allerdings stark der Gruppe „weiblich“ beeinflusst ist) und vor allem bei den „16-17jährigen“ stieg die Nennung der negativen Vorurteile. Bei den positiven Vorurteilen stieg die Nennung von Vorurteilen bei den Gruppen „weiblich“ und „mehr empathisch“, gering an. Bei der Nennung wertfreier Begriffe sank die Zahl bei beiden Gruppen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den genannten Gruppen eher eine Erhärtung von Vorurteilen stattgefunden hat. Dieser Trend ist eindeutig als negativ zu bezeichnen.

Einen positiven Effekt kann man deutlich bei den Jugendlichen „mit MH“ sehen. Sie nannten im Vorfeld zwar am häufigsten negativ Vorurteile, konnten aber den größten Teil erkennen und in der Nachher Befragung zu wertfreien Begriffen umwandeln. Insgesamt kann festgestellt werden, dass in sehr geringer Anzahl negativ Vorurteile genannt wurden, ebenso verhält es sich mit den positiv Vorurteilen. Demgegenüber haben die TeilnehmerInnen häufig wertfreie Begriffe für die USA genannt. Darum kann von einer geringen Vorurteilshaltung im Gesamten ausgegangen werden. Dennoch sollte weiter das Ziel verfolgt werden, durch den Workshop den Jugendlichen ihre eigenen Vorurteile bewusst zu machen, damit diese keine Anwendung mehr finden.

Die meisten Jugendlichen waren auch in der Lage, bei der Frage, ob „alle Italiener gern Spaghetti Bolognese mögen“, die richtige Antwort „vielleicht die meisten“ zu identifizieren. Das spricht für eine Sensibilisierung auf dieser Ebene. Die Jugendlichen „mit MH“ kreuzten am häufigsten die richtige Antwort an, während die Jugendlichen „intermarriage“ häufiger danebenlagen. In der Gruppe „Alter“ sinkt die Häufigkeit der richtigen Antwort mit zunehmendem Alter. Das kann man dahingehend deuten, dass sich Vorurteile im Alter verfestigen.

Die meisten Jugendlichen vertreten nach dem Workshop die Meinung, dass es wichtig sei, dass Kulturen gut miteinander auskommen sollen. Insgesamt

wurden hier sehr hohe Werte ermittelt. Lediglich die Gruppen „männlich“, „mit MH“, „weniger empathisch“ und die „13-15jährigen“ gaben nicht einstimmig ihre Zustimmung. Ein Grund hierfür kann darin liegen, dass die Gruppen „männlich“ und „weniger empathisch“ weniger häufig eine andere Sprache als die deutsche sprechen und somit weniger Zugang zu anderen Kulturen haben. Bei der Gruppe „mit MH“ kann dieses Argument nicht zutreffen, da sie am häufigsten eine andere Sprache fließend sprechen, hier kann der Grund darin liegen, dass diese Gruppe im einzelnen schlechte Erfahrungen gemacht hat und es wichtig findet im eigenkulturellen Rahmen zurechtzukommen oder aber, sie sehen keine Notwendigkeit, weil sie sich in verschiedenen Kulturen gut zurechtfinden. Diese Gruppe hat häufig angegeben einen längeren Auslandsaufenthalt erlebt zu haben. Bei den „13 - 15jährigen“ ist es wahrscheinlich, dass sie sich selbst mit dieser Thematik noch nicht ausführlich beschäftigt haben. In der Gruppe Alter steigt die Zustimmung je Altersgruppe.

Einen starken Ethnozentrismus gibt es bei den Gruppen „männlich“ und „weniger empathisch“ nach dem Workshop. Diese Jugendlichen fühlen sich häufig gestört durch kulturelle Unterschiede und betrachten die deutsche Kultur als überlegen. Ungefähr jeder dritte vertritt diese Meinung. Insgesamt sind die Werte der Jugendlichen die ethnozentristisch denken sehr hoch. Lediglich die „mehr empathischen“ Jugendlichen bilden hier eine Ausnahme. Daraus wird einmal mehr ersichtlich wie bedeutend die interkulturelle Kompetenz Empathie (siehe Kap. 4.1) ist. Empathische Menschen können sich in andere Menschen aus anderen Kulturen hineinversetzen und empfinden deren kulturellen Eigenarten somit nicht als störend oder beängstigend.

8.3 Ausblick

In folgendem Abschnitt wird ein Überblick darüber gegeben, welche Verbesserungsmöglichkeiten oder auch zusätzlichen Möglichkeiten es mit einer wiederholten oder mit vorliegender Evaluation gäbe. Des Weiteren werden Anregungen gegeben, wie der Workshop von „Colored Glasses“ modifiziert werden könnte.

8.3.1 Instrument

Das Instrument konnte gut angewendet werden. Die Fragebögen wurden zahlreich und adäquat ausgefüllt, ein Grund hierfür könnte der locker formulierte Fragenstil sein. Für eine weitere Untersuchung mit diesem Instrument würde sich eine größere Stichprobe anbieten. Da der Fragebogen meist geschlossene Frage enthält, können die TeilnehmerInnen die Fragen schnell beantworten. Dadurch ist es möglich in kurzer Zeit eine Vielzahl an Daten zu erheben. Ebenso der gewählte Vertriebsweg könnte für die hohe Rücklaufquote von 74% verantwortlich sein.

Bei der vorliegenden Arbeit wurden nicht alle erhobenen Daten ausgewertet. Es stellte sich während der Auswertungen heraus, dass es den vorgegeben Rahmen dieser Abschlussarbeit gesprengt hätte. Aus diesem Grunde ist es möglich mit dem vorhandenen Datensatz, aber auch mit zusätzlichen zu erhebenden Daten, weitere Aspekte zu untersuchen. Einer der Aspekte wäre, den Workshop auf der Verhaltensebene zu untersuchen. In Fb2Ft4 (siehe Anhang 2) wurde eine Geschichte mit interkulturellem Konflikt dargestellt. Die TeilnehmerInnen konnten aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten wählen. Die Antworten machen es möglich, eine Einschätzung über das wahrscheinliche Verhalten der TeilnehmerInnen zu interpretieren. Des Weiteren könnte man weitere Gruppen bilden, die man anschließend auf den verschiedenen Ebenen untersucht. Spannend wäre eine Gruppe „Schulart“. Hier könnte es von Interesse sein den Workshop dahingehend zu untersuchen, ob alle TeilnehmerInnen, das heißt sowie Gymnasiasten und Gymnasiastinnen als auch Hauptschüler und Hauptschülerinnen oder Berufschüler und Berufschülerinnen gleichermaßen erreicht werden. Eine dahingehende Auswertung, welche diese Gruppe berücksichtigt würde, konnte in dieser Arbeit nicht verwirklicht werden, da der Datensatz das Bilden einer Gruppe „Schulart“ nicht zuließ.

Ein zusätzlicher Aspekt, der Berücksichtigung finden könnte, ist eine Auswertung auf der persönlichen Ebene der TeilnehmerInnen. In Fb1Ft7 (siehe Anhang 1) werden Fragen gestellt, die auf interkulturelle Kompetenzen wie „kulturelles Bewusstsein“, „Ambiguitätstoleranz“, „Offenheit“, „geringer Ethnozentrismus“ und „entspannt sein“ (siehe Kap.4.1) untersucht und mit den Daten aus Fb2Ft1 (siehe Anhang 2) für einen Pre-Post-Vergleich verwendet

werden könnten. Eine Veränderung der Meinung und Einstellung könnte somit differenzierter untersucht werden. In Bezug auf die Einstellung und Meinung der TeilnehmerInnen nach dem Workshop, könnte man mit einzelnen Elementen der Fragebögen zusätzlich eine Kontrollgruppe befragen, um einen eventuellen Effekt nachzuweisen.

Weiter ist es möglich, die Zufriedenheit der einzelnen Methoden zu untersuchen. Eine differenziertere Auswertung wäre durch die vorliegenden Daten aus Fb2Ft5 möglich.

Eine zusätzliche Option für eine folgende Untersuchung, wäre ein Fragebogen für die TeamerInnen. Dieser könnte klären, welche Inhalte in den Workshops genau vermittelt wurden und somit wäre eine differenzierte Untersuchung möglich.

Ein weiterer Punkt, der bei einer erneuten Untersuchung zu berücksichtigen wäre, ist das Einsetzen eines/r externen Evaluatoren/in. Dies würde für die TeamerInnen eine Entlastung bedeuten und der Nebeneffekt einer Sensibilisierung auf bestimmte Inhalte (siehe Kap. 6.4.5) durch die TeamerInnen könnte verhindert werden.

8.3.2 Workshop von „Colored Glasses“

Insgesamt sind die Ergebnisse der Untersuchung über die Workshops von „Colored Glasses“ positiv ausgefallen.

Der Workshop könnte dahingehend modifiziert werden, dass die Auswahl der Methoden unter stärkerer Berücksichtigung der teilnehmenden Jugendlichen verläuft. Weiter sollte ein größeres Augenmerk auf die Inhalte Ethnozentrismus und Vorurteile gelegt werden, denn die Untersuchung zeigt, dass die Anzahl der Jugendlichen mit ethnozentristischer Einstellung relativ hoch ist. Hier zeichnet sich ein Bedarf ab. Eine wichtige interkulturelle Kompetenz ist „geringer Ethnozentrismus“, daher sollten die teilnehmenden Jugendlichen bei der Erlangung dieser Kompetenz deutlicher informiert und unterstützt werden.

Durch das frühzeitige Versenden des Fb1 und die sich dadurch ergebenden Daten, könnte „Colored Glasses“ die SchülerInnen bereits im Vorfeld, durch das

Ermitteln dominanter Gruppen, eine auf das Klientel abgestimmte Methoden- und Inhalts-Wahl treffen.

Ein, auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen, verbesserter Workshop von „Colored Glasses“ könnte einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die teilnehmenden Jugendlichen für die Themen Interkulturalität, Toleranz, Akzeptanz und die Notwendigkeit von interkulturellen Kompetenzen in der immer stärker globalisierten Welt zu sensibilisieren.

Literaturverzeichnis

- **Auernheimer, G.** (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 5. Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- **Beck, U.** (1997): Was ist Globalisierung. Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- **Bennett, M. J.** (1993): towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (ed): Education for the intercultural experience. 2nd ed. Yarmouth, Me. S. 21-71.
- **Beschluss der Kultusministerkonferenz** (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 25.10.1996
- **Bolten, J.** (2007): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung.
- **Bortz, J. / Döring, N.** (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage. Springer-Verlag. Berlin Heidelberg New York.
- **Brislin, R. W./ Borchner, S./ Lonner, W. J.** (1975): Cross-Cultural Perspectives on learning, Sage Publications.
- **Camilleri, C.** (2006): Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik. In: Niklas, H./ Müller, B./ Kordes, H. (2006): Interkulturell denken und handeln, Bundeszentrale für politische Bildung. S. 47-55.
- **Colored Glasses** (2006): Colored Glasses – Toleranzworkshops für Schulklassen – Konzept, Entstanden im Rahmen des EVS-Projekts von Youth for Understanding, 4. Fassung, Copyright by Colored Glasses Leitungsteam.

- **Demorgon, J. / Kordes, H.** (2006): 1. Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkulturalität. In: Niklas, H./ Müller, B./ Kordes, H. (2006): Interkulturell denken und handeln, Bundeszentrale für politische Bildung, S.27-37.
- **Deutsches Youth For Understanding Komitee e.V.** (2008): Das YFU-Leitbild. Internationaler Jugendaustausch. Internetquelle: www.yfu.de/downloads/YFU-Leitbild.pdf. (03.11.2008).
- **Erpenbeck, J. / Heyse, V.** (1999): Die Kompetenzbiografie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann. Münster.
- **Fischer, V.** (2005): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer /Springer /Zacharaki (Hrsg.)(2005): Interkulturelle Kompetenz, Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung, Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts., 2005.
- **Freire, P.** (1974): Erziehung als Praxis der Freiheit. Kreuz Verlag. Stuttgart.
- **Grosch, H. / Leenen, W. R.** (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn. S. 29-47.
- **Grosch, H. /Groß, A. / Leenen, W. R.** (2000): Methoden interkultureller Lehrens und Lernens. Herausgegeben von der ASKO Europa Stiftung, Saarbrücken.
- **Gudykunst, W.B. / Hammer, M.R.** (1983): Basic training design. In: Landis, D. /Brislin, R.W. (Hrsg.): Handbook of intercultural training: Vol.1. Issues in theory and design. Pergamon Press. Elmsford NY. S. 118-154.

- **Gudykunst, W. B./ Guzley, R. M./ Hammer, M. R.** (1996): Designing intercultural training. In: Landis, D./ Bhaget, R.S. (Hrsg.): Handbook of interkultural Training. 2. Auflage. Thousand Oaks. Sage. S. 61-80.
- **Habermas, J.** (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- **Hesse, H.-G.** (2007): 5. Kapitel. Lernen innerhalb und außerhalb der Schule aus interkultureller Perspektive. Eine Einführung. In: Trommsdorff, Gisela / Konradt, H.-Joachim (Hrsg.) (2007): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie 7 Kulturvergleichende Psychologie, Band 3 Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie. Hogrefe Verlag für Psychologie. S.187-259.
- **Hofstede, G.** (1980): Culture's Consequences. International differences in work-related values. Abridged edition, Sage Publications, London.
- **Honneth, A.** (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- **Jagus, B.** (2004): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Jugendliche in der Einwanderungsgesellschaft: Chancen und Probleme interkulturellen Lernens. In: Internationaler Bund (Hrsg.): Dokumentation der Landeskonzferenz Hessen zum Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ vom 16. – 18. Februar 2004, Frankfurt 2004.
- **Kallen, H.** (2006): Culture and Democracy in the United States. In: Journal of Social Force. Vol. 2. No.5. November. 1924. Boni and Liveright, New York. pp. 781-782.
- **Kinast, U.** (1998): Evaluation interkultureller Trainings. Pabst Science Publishers.

- **Kiel, E.** (2008): Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Internetquelle: www.learning.de/angebote/rechtsextremismus/medio/Hintergrund/grunder_mat/Kiel_Entwicklung.pdf, (10.3.2008).
- **Klocke-Daffa, S.** (2007): Interkulturelles Lernen in Deutschland aus der Sicht der Ethnologie. In: Bertels, Ursula/ de Vries, Sandra/ Nolte, Nina (Hrsg.) (2007): Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Band 3. Waxmann. Münster. S.13-31.
- **Kordes, H. / Müller, B.** (2006): Einleitung. Felder interkulturellen Handelns. In: Niklas, H. / Müller, B. / Kordes, H. (2006): Interkulturell denken und handeln, Bundeszentrale für politische Bildung, S.15-27.
- **Krüger- Potratz, M.** (2005):Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Band 10. Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- **Krüger-Potratz, M.** (2006): 15. Interkulturelle Perspektivenwechsel in Erziehung und Schule am Beispiel Deutschlands und Frankreichs. In: Niklas, H./ Müller, B./ Kordes, H. (2006): Interkulturell denken und handeln. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 171-176.
- **Mecheril, P.** (1998) Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In: del Mar Castro-Varele/ Schulze /Vogelmann /äWeiB (Hrsg.)(1998): Suchbewegungen. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Band 40. Dgvt-Verlag, S. 287-312.
- **Meyer-Drawe, K.** (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Borelli, Michele / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Schneider-Verlag. Hohengehren. Baltmannsweiler, S.85-98.

- **Modellversuch zur überfachlichen Qualifizierung** (2003): Training Interkulturelle Kompetenz, FU Berlin.
- **Ostertag, M.** (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Leske + Budrich, Opladen.
- **Schiffauer, W.** (1997): Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Auflage 1. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- **Schubert, K. / Klein, M.** (2006): Das Politiklexikon. 4., aktual. Aufl. Dietz-Verlag. Bonn.
- **Shirts, G.** (1973): BAFA BAFA. A cross-cultural simulation. Del Mar, CA: Simile.
- **Stellmanns, S.** (2007): Evaluation interkultureller Trainings. Analysen und Lösungsstrategien in Theorie und Praxis. VDM Verlag Dr. Müller.
- **Stüdlein, Y.** (1997): Kulturelle Perspektive internationaler strategischer Allianzen. Phasenkonzept zum Management von Kulturunterschieden. St. Gallen, Univ., Diss., Gabler-Verlag Wiesbaden.
- **Tajfel, H.** (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteile. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Verlag Hans Huber, Bern.
- **Taylor, C.** (1993): Multikulturalismus und Politik der Anerkennung. S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt Main.
- **Thomas, A.** (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Hogrefe-Verlag, Göttingen, S.377-425.

- **Thomas, A.** (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Hogrefe- Verlag, Göttingen, S.107-137.
- **Thomas, A. / Simon, P.** (2007): 4. Kapitel, Interkulturelle Kompetenz. In: Trommsdorff, Gisela / Konradt, H.-Joachim (Hrsg.) (2007): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie 7 Kulturvergleichende Psychologie. Band 3 Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie. Hogrefe Verlag für Psychologie. S.135-177.
- **Thomas, A.** (2008): Interkulturelle Handlungskompetenz in der außerschulischen Jugendbildung: Was erwartet die Wirtschaft? Internetquelle: www.ikkompetenz.thueringen.de/anregungen/index.htm, (10.03.2008).
- **Trimpop, R. M.** (1994): The Psychology of Risk Taking Behavior. North-Holland Elsevier Science B.V.
- **Trompenaars, F.** (1993): Handbuch globales Management. Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. ECON- Verlag. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau.
- **Wermke, M. / Kunkel-Razum, K. / Scholze-Stubenrecht, W.** (Hrsg.) (2005): DUDEN. Das Fremdwörterbuch. 8. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. DUDEN.
- **Wulf, C.** (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Transkript Verlag, Bielefeld.
- **Zimmer, J.** (1985): Der Situationsansatz als Bezugnahme der Kindergartenreform. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 6: Erziehung in früher Kindheit. S. 21-38.

- **Zimmer, J.** (1998): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburger Buchverlag.

Anhang

Anhang 1: Fb 1 Fragebogen vor dem Workshop

Fb 1. Fragebogen vor dem Workshop

Ich bitte dich diesen Fragebogen für mich auszufüllen. Er ist sehr wichtig für meine Abschlussarbeit. Ohne deine Hilfe kann ich diese Arbeit sonst nicht schreiben. Natürlich ist dieser Fragebogen anonym, du musst nirgends deinen Namen eintragen. Ich bitte dich nur darum die Fragen ehrlich und so spontan wie möglich zu beantworten. Vielen Dank schon mal im Voraus.

Zuerst sollst du deinen eigenen Code entwickeln!

Zuerst ein Beispiel:

Deine Mutter heißt *Kathrin*, dein Geburtstag ist am *16. September* und dein Vater heißt *Daniel*. Dann lautet dein Code...

Die beiden ersten Buchstaben des Vornamen deiner Mutter:

K	A
---	---

Dein eigener Geburtstag (nur den Tag):

1	6
---	---

Die beiden ersten Buchstaben des Vornamen deines Vaters:

D	A
---	---

Und jetzt du...

Die beiden ersten Buchstaben des Vornamen deiner Mutter:

--	--

Dein eigener Geburtstag (nur den Tag):

--	--

Die beiden ersten Buchstaben des Vornamen deines Vaters:

--	--

Wie alt bist du? _____

In welcher Klasse bist du? _____

Welches Geschlecht hast du?

männlich

weiblich

Wie viele Geschwister hast du? _____

Als was arbeitet deine Mutter? _____

Als was arbeitet dein Vater? _____

Wohnst du mit deiner Familie

in einer Wohnung

in einem Haus

andere Wohnform

Bist du in Deutschland geboren?

ja nein

Ist dein Vater in Deutschland geboren?

ja nein

Ist deine Mutter in Deutschland geboren?

ja nein

Sprichst du noch eine andere Sprache fließend

außer Deutsch?

ja nein

Ft1.

1. Hast du schon mal im Ausland gelebt (länger als 3 Monate)? ja nein

2. Was fällt dir spontan zu den USA ein, notiere 3 Stichworte

3. Was fällt dir spontan zu einer Person aus Italien ein, notiere ebenfalls 3 Stichworte

4. Weißt du was „Ethnozentrismus“ bedeutet? ja nein

5. Weißt du was „Stereotype“ sind? ja nein

Ft2.Allgemeine Fragen	trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
1. Ich habe Freunde die mich auch mit meinen Fehlern und Schwächen akzeptieren.					
2. In der Schule habe ich viele Kontakte zu ausländischen Jugendlichen.					
3. Einen großen Teil meiner Freizeit verbringe ich mit deutschen Jugendlichen.					
4. Ich bin aufgeschlossen und kontaktfreudig.					
5. Mit ausländischen Jugendlichen komme ich nicht zurecht.					
6. Ich habe Vorurteile, möchte diese aber abbauen.					
7. Ich habe kaum Kontakt zu ausländischen Jugendlichen.					
8. Ausländische Jugendliche interessieren mich nicht.					

Ft3. Selbsteinschätzung	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt genau
1. Ich denke über meine Gefühle nach.					
2. Ich kann meine Gefühle benennen.					
3. Ich habe Schwierigkeiten meine Gefühle zu beschreiben.					
4. Ich weiß was ich fühle.					

Ft4. Selbsteinschätzung	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt teilweise	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich denke über die Gefühle anderer Menschen nach.					
2. Ich kann Gefühle anderer Menschen benennen.					
3. Ich habe Schwierigkeiten die Gefühle anderer Menschen zu beschreiben.					
4. Ich weiß was andere Menschen fühlen.					

Ft5.

1. Ich kann mich richtig in die Gefühle von anderen hineinversetzen.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
2. Bevor ich jemanden kritisiere, versuche ich mir vorzustellen wie ich mich fühlen würde, wenn ich an seiner Stelle wäre.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
3. Mir fällt es schwer zu verstehen wenn ein anderer traurig ist.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
4. Ich bin einfühlsam.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
5. Wenn ich einen Fremden sehe, versuche ich mir oft vorzustellen, was er gerade denkt.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
6. Ich versuche nie die Probleme von anderen zu verstehen.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
7. Ich versuche immer, die Gefühle meiner Mitmenschen zu berücksichtigen, bevor ich etwas tue.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>

Ft6.

Kennst du ein Kulturmodell?

- nein ja

Wenn ja, kreuze nun an welches!

- Spinnennetz/ Mikado
- Baum
- Eisberg
- Brille
- Kulturhaus
- Puzzle
- ein Anderes, das ist hier nicht dabei.

Ft7.

1. Wenn ich auf fremde Menschen treffe, finde ich ohne Schwierigkeiten ein Gesprächsthema.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
2. Ich empfinde Unbehagen, wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht kenne.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
3. Mit fremden Personen ins Gespräch zu kommen fällt mir vor allem dann leicht, wenn diese mich ansprechen.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
4. Ich bin kein besonders geselliger Mensch.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
5. Ich gelte als ein zurückhaltender Mensch.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
6. Ich bin sehr aufgeschlossen gegenüber Personen aus anderen Kulturen.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
7. Mir ist es wichtig, freundschaftliche Kontakte zu Menschen aus anderen Kulturen zu haben.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
8. Ich brauche eine Weile bis ich Bekanntschaften schließe.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>
9. Wenn ich im Urlaub bin, lerne ich gerne ein paar Worte der anderen Sprache.	stimmt gar nicht <input type="checkbox"/>	stimmt kaum <input type="checkbox"/>	stimmt teilweise <input type="checkbox"/>	stimmt eher <input type="checkbox"/>	stimmt genau <input type="checkbox"/>

Ft8

Welche Erwartungen hast du an den Workshop?

★Danke★

Anhang 2: Fb2 Fragebogen nach dem Workshop**Fb 2. Fragebogen nach dem Workshop**

Das ist der letzte Fragebogen den du ausfüllen musst. Natürlich auch wieder anonym.

Danke für deine Geduld und Hilfe!

Hier sollst du noch einmal deinen Code eintragen.

Die beiden ersten Buchstaben des Vornamen deiner Mutter:

--	--

Dein eigener Geburtstag (nur den Tag):

--	--

Die beiden ersten Buchstaben des Vornamen deines Vaters:

--	--

Wie alt bist du? _____

Welches Geschlecht hast du?

männlich

weiblich

Ft 1. Allgemeine Fragen

Bitte kreuze an.

1. Findest du es wichtig, dass verschiedene Kulturen gut miteinander auskommen?

- sehr wichtig
- wichtig
- nicht so wichtig
- unwichtig

2. Ist die deutsche oder die amerikanische Kultur die überlegenere?

- die deutsche
- die amerikanische
- keine von beiden

3. Mich stört es wenn mir kulturelle Unterschiede auffallen.

- ja, sehr
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

4. Was glaubst du? Mögen alle Italiener gerne Spaghetti Bolognese?

- ja, alle
- vielleicht die meisten
- die Hälfte
- keiner.

5. Haben sich deine Erwartungen zu Beginn des Workshops erfüllt?

- ja
 nein
 zum Teil

6. Was fällt dir spontan zu den USA ein, notiere 3 Stichworte

Ft 2. Bitte ankreuzen

Die TeamerInnen...

- | | | | | |
|---|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1. ...waren sehr nett. | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 2. ...haben jeden gleich behandelt. | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 3. ...sind auf Fragen und Vorschläge eingegangen. | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 4. ...konnten die Sache auf den Punkt bringen | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 5. ...waren unsicher und konzeptlos. | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 6. ...hab mich motiviert, über das Thema nachzudenken. | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 7. ...haben mir geholfen, dass ich mich vielleicht anders verhalten kann in Zukunft | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |
| 8. ...haben mir Mut gemacht. | ja
<input type="checkbox"/> | eher ja
<input type="checkbox"/> | eher nein
<input type="checkbox"/> | nein
<input type="checkbox"/> |

Ft 3 Jetzt kommt ein kleiner Wissens-Test!!! Mal sehen ob du noch was weißt!

1. Welches Kulturmodell hast du heute gelernt? (kreuze an)

- Spinnennetz/ Mikado
- Baum
- Eisberg
- Brille
- Kulturhaus
- Puzzle

Erkläre in Stichworten das Kulturmodell (du kannst es auch aufzeichnen) !!!

!!!Bei den nächsten 4 Fragen kannst du nur 1- oder 2-mal ja ankreuzen!!!

2. Habt ihr etwas über „Kultur“ gelernt?

- nein ja

wenn ja, was? (nur Stichworte)

3. Habt ihr etwas über „Stereotype und Vorurteile“ gelernt?

- nein ja

wenn ja, was? (nur Stichworte)

4. Habt ihr etwas über „Diskriminierung und Rassismus“ gelernt?

- nein ja

wenn ja, was? (nur Stichworte)

5. Habt ihr etwas über „Ethnozentrismus“ gelernt?

nein ja

wenn ja, was? (nur Stichworte)

Der Test ist nun vorbei!!!

Ft4. Jetzt kommt eine kleine Geschichte, sie spielt in Amerika.

„Nach einer richtig guten Party verabschiedet sich Mike von seinem neuen Mitschüler, dem deutschen Austauschschüler Stefan mit der Bitte, doch bald mal wieder vorbei zu kommen. Eine Woche später ist Stefan zufällig in der Nähe und klingelt bei Mike. Der schaut gerade fernsehen. Er bittet Stefan herein und beide setzen sich. Mike verfolgt weiterhin den Film. Stefan ist enttäuscht und irritiert. Auf der Party war Mike so aufmerksam und interessiert, dass Stefan glaubte, einen Freund gefunden zu haben.“

1. Was glaubst du, welche Gedanken gehen Mike durch den Kopf.

1. Das ist unverschämt! Wieso kommt der hier einfach so vorbei, ohne vorher Bescheid zu sagen! Er wird an meinem Verhalten hoffentlich gemerkt haben, dass es mir nicht passt.

ja, das denkt er nein, das denkt er sicherlich nicht

2. Wie ungewöhnlich! Man kommt doch nicht einfach so vorbei, wenn man sich erst so kurz kennt! ja, das denkt er nein, das denkt er sicherlich nicht

3. Ich schaue ungestört den Film weiter- Stefan kann gerne mitgucken, er wird sich schon alles nehmen was er braucht.

ja, das denkt er nein, das denkt er sicherlich nicht

4. Zusammen fernsehen ist schöner als Plauderei über längst Bekanntes.

ja, das denkt er nein, das denkt er sicherlich nicht

5. Ich bin überrascht, aber es ist schön, dass er vorbei kommt. Dann gucken wir den Film eben gemeinsam weiter.

ja, das denkt er nein, das denkt er sicherlich nicht

2. Wie hättest du dich an Stefans Stelle verhalten?

1. Vorher anrufen und fragen ob es ihm passt!

 ja nein

2. Du hättest Mike besucht, da es ja nur „ auf einen Sprung“ ist und er es sicher sagt, wenn es ihm nicht passt!

 ja nein

3. Du hättest seine Aussage nicht als Einladung verstanden.

 ja nein

4. Du hättest Mikes Verhalten als Desinteresse gewertet.

 ja nein

5. Du hättest mit dem Besuch gewartet, bis er dich ausdrücklich einlädt.

 ja nein

Ft 5. Jetzt zählt deine Meinung!

Gleich hast du's geschafft. Bitte kreise eine Zahl ein!

1. Ich fand den Ablauf vom Workshop...

Sehr gut	1	2	3	4	5	6	doof
----------	---	---	---	---	---	---	------

2. Ich glaube, dieser Workshop wird mir helfen Vorurteile abzubauen...

Ja, sehr	1	2	3	4	5	6	Ich glaube nicht
----------	---	---	---	---	---	---	------------------

3. Ich fand die Dauer vom Workshop ...

Zu lang	1	2	3	4	5	6	Zu kurz
---------	---	---	---	---	---	---	---------

4. Willst du gerne noch mal einen ähnlichen Workshop machen?

Auf jeden Fall	1	2	3	4	5	6	auf keinen Fall
----------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

5. Ich konnte mich an dem Workshop...

Sehr viel beteiligen	1	2	3	4	5	6	gar nicht beteiligen
----------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

6. Wie fandest du die Stimmung allgemein?

Sehr gut	1	2	3	4	5	6	Sehr schlecht
----------	---	---	---	---	---	---	---------------

7. Welches Spiel habt ihr gemacht? (kreuze an)

- „BAFA BAFA“
- „Building Bridges“
- „Derdia“
- „Just do it“
- „Euro Rail“

Wie fandest du das Spiel?

Sehr gut	1	2	3	4	5	6	doof
----------	---	---	---	---	---	---	------

8. Hier ist Platz für alles was du sonst noch loswerden möchtest.



★ Du hast es geschafft!!! ★

★ Vielen Dank für deine Mitarbeit. Du warst mir eine RIESEN Hilfe!!!

Anhang 3: Instruktionen für die TeamerInnen.

Hallo

Die Befragung die du für mich durchführst ist ein standardisiertes Verfahren. Das heißt, dass jeder Schüler den gleichen Fragebogen bekommt und möglichst die gleichen Bedingungen hat, die Fragen zu beantworten. Zu diesem standardisierten Verfahren gehört allerdings auch ein möglichst gleiches Verhalten von Euch, den Teamern. Darum möchte ich dich bitten, folgenden Ablauf einzuhalten.

- Schau dir die Fragebögen erst dann an, wenn du sie den Schülern austeilst. Das gilt sowie für den Vorher-Fragebogen, als auch für den Nachher-Fragebogen. Wenn du dir die Fragen durchliest, kann es sein dass du unbewusst besonderen Wert auf die Vermittlung einzelner Inhalte legst. Darum ist es besser wenn du die Fragen gleichzeitig mit den Schülern liest.
- Teile den Vorher- Fragebogen unmittelbar vor dem Workshop aus und den Nachher- Fragebogen direkt im Anschluss an den Workshop. Kleinere Pausen von 5 Minuten sind in Ordnung.
- Bitte teile die Fragebögen persönlich aus und sammle sie auch persönlich wieder ein.
- Stecke die ausgefüllten Fragebögen in die dafür vorgesehenen Umschläge und schicke sie mir mit dem frankierten Rückumschlag so bald wie möglich wieder zurück.

Vielen Dank.

Anhang 4: Begriffssammlung: Was fällt dir spontan zu den USA ein, notiere 3 Stichworte!

Negative Vorurteile:

- Fett
- Fette Leute
- Unpünktlich
- Fuck Bush
- Angeber
- Umweltverschmutzer
- Poser

Positive Vorurteile:

- Freundlich
- Gut angezogen
- Lustig
- Modern
- Spendabel

Wertneutrale Begriffe:

- Burger
- Hollywood
- New York
- Fast Food
- Las Vegas
- Villen
- Stars
- Starbucks
- Bush
- Kalifornien
- Flagge
- Präsidentenwahl
- Mc. Donalds
- Clinton
- Irak
- Grosses Land
- 11.9

Anhang 5: Erwartungen an Workshop. Antwortensammlung.

Die gesammelten Antworten sind wortwörtlich übernommen.

- Will meine Vorurteile abbauen. (4 x)
- Ich lass mich überraschen.
- Etwas andere Kulturen zu lernen. (7 x)
- Ich will Spaß. (6 x)
- Dass mir eine Denkweise vermittelt wird
- Ich will, dass danach etwas hängen bleibt.
- Der Workshop soll mir ein anderes Denken versuchen zu vermitteln hinsichtlich anderen Kulturen und deren Denken.
- Da wir eine gemischte deutsch-tschechische Gruppe sind, hoffe ich, dass untereinander über unsere Kulturen ins Gespräch kommen. Methoden zur interkulturellen Arbeit, Anregungen für unser interkulturelles Projekt.
- Generelle Verbesserung der Kommunikation, Stärkung des Gruppengefühls.
- Das ich danach mehr darüber weiß, was mich beim Austausch erwartet. (5 x)
- Dass ich gut auf den Austausch vorbereitet werde. (12 x)
- Erfahrungen sammeln. (4 x)

- Informationen und Aufklärung. (4 x)
- Das ich Sachen weiterhin machen und guten Erfolg habe.
- Meine Erfahrung möchte ich weitergeben aber auch von anderen lernen.
- Ich erwarte, oder hoffe viel mehr über andere Kulturen zu lernen, wie sie leben, was sie wichtig finden oder was für sie falsch und richtig ist. Aber auch wie man anderen Menschen helfen kann.
- Mehr über Stereotype zu erfahren und über andere Vorurteile erfahren.
- Ich weiß nicht so genau, was das bewirken soll, also lass ich mich überraschen.
- ...vielleicht ein bisschen was über die Kultur / Mentalität von Italienern lernen. (2 x)
- Benimm-Regeln
- Wichtige Sätze lernen z.B. sich zu entschuldigen

Anhang 6: Tabelle 1: Wissen Kulturmodelle Pre Post

Gruppen	Wissen Kulturmodelle Pre Mittelwert	Wissen Kulturmodelle Post Mittelwert	Wissenszuwachs Mittelwert
männlich	0,77	1,42	0,65
weiblich	0,19	0,96	0,75
ohne MH	0,38	1,19	0,81
intermarriage	0,31	1,23	0,92
mit MH	0,62	0,77	0,15
weniger empathisch	0,52	1,29	0,77
mehr empathisch	0,29	0,98	0,69
13 - 15 Jahre	0,35	1,48	1,13
16 - 17 Jahre	0,57	1,05	0,3
18 - 22 Jahre	0,06	0,88	0,82
Gesamt	0,41	1,13	0,72

Anhang 7: Tabelle 2: Wissen Ethnozentrismus/ Stereotype Pre Post

Gruppen	Wissen Ethno/Stereo Pre Mittelwert	Wissen Ethno/Stereo Post Mittelwert	Wissenszuwachs Mittelwert
männlich	0,73	0,93	0,2
weiblich	0,56	0,92	0,36
ohne MH	0,59	0,84	0,25
intermarriage	0,54	0,85	0,31
mit MH	0,85	1,38	0,53
weniger empathisch	0,50	0,85	0,25
mehr empathisch	0,75	1,00	0,25
13 - 15 Jahre	0,48	1,00	0,52
16 - 17 Jahre	0,69	0,93	0,24
18 - 22 Jahre	0,65	0,82	0,17
Gesamt	0,62	0,93	0,31

Anhang 8: Tabelle 3: Wissen nach dem Workshop mit falschen Antworten, in %.

Gruppen	Ges. Durchschnitt gelernt in %	Ges. Durchschnitt ohne Erklärung in %	Ges. Durchschnitt falsch gelernt in %	Ges. Durchschnitt richtig gelernt in %
männlich	46,00	24,20	0,80	21,00
weiblich	47,20	13,20	1,90	32,10
ohne MH	46,10	19,00	1,70	25,40
intermarriage	36,60	13,50	0,00	23,10
mit MH	59,70	13,50	1,90	44,30
weniger empathisch	42,90	20,30	1,20	21,40
mehr empathisch	50,60	14,30	1,80	34,50
13 - 15 Jahre	65,20	15,20	0,00	31,50
16 - 17 Jahre	46,60	18,20	2,30	26,20
18 - 22 Jahre	47,10	17,70	1,50	28,00
Gesamt	46,80	17,30	1,50	28,00

Anhang 9: Tabelle 4: Wissen nach dem Workshop mit falschen Antworten, Mittelwerte.

Gruppen	Gelernt in Workshop Mittelwert	Davon falsch verstanden Mittelwert
männlich	1,80	0,03
weiblich	1,90	0,06
ohne MH	1,84	0,06
intermarriage	1,46	0,00
mit MH	2,39	0,08
weniger empathisch	1,70	0,05
mehr empathisch	2,02	0,05
13 - 15 Jahre	1,91	0,00
16 - 17 Jahre	1,83	0,07
18 - 22 Jahre	1,88	0,06
Gesamt	1,86	0,05

Anhang 10: Tabelle 5: Zufriedenheit über die Leistung der TeamerInnen

Gruppen	Zufriedenheit über TeamerInnen Mittelwerte	Zufrieden mit TeamerInnen in %
männlich	3,70	100,00
weiblich	3,68	96,20
ohne MH	3,65	96,60
intermarriage	3,72	100,00
mit MH	3,83	100,00
weniger empathisch	3,70	100,00
mehr empathisch	3,68	95,20
13 - 15 Jahre	3,64	95,70
16 - 17 Jahre	3,66	97,70
18 - 22 Jahre	3,81	100,00
Gesamt	3,69	97,60

Anhang 11: Tabelle 6: Zufriedenheit mit TeamerInnen in Bezug auf die eigene Zukunft

Gruppen	Zufriedenheit für Zukunft Mittelwert	Zufrieden mit Zukunft in %
männlich	2,99	74,20
weiblich	2,89	69,80
ohne MH	2,89	70,20
intermarriage	2,97	76,90
mit MH	3,08	69,20
weniger empathisch	2,83	61,90
mehr empathisch	3,02	81,00
13 - 15 Jahre	3,13	73,90
16 - 17 Jahre	2,78	65,90
18 - 22 Jahre	3,04	82,40
Gesamt	2,93	71,40

Anhang 12: Tabelle 7: Zufrieden mit dem Workshop

Gruppen	Zufriedenheit über Workshop Mittelwert	Zufrieden mit Workshop in %
männlich	3,41	80,60
weiblich	3,05	81,10
ohne MH	3,09	77,60
intermarriage	3,36	92,30
mit MH	3,39	84,60
weniger empathisch	3,20	78,60
mehr empathisch	3,17	83,30
13 - 15 Jahre	3,36	82,60
16 - 17 Jahre	2,94	72,70
18 - 22 Jahre	3,55	100,00
Gesamt	3,18	81,00

Anhang 13: Tabelle 8: Zufrieden mit der Simulation

Gruppen	Zufriedenheit Simulation Mittelwert	Zufrieden mit Simulation in %
männlich	3,89	54,80
weiblich	3,83	64,20
ohne MH	3,88	62,10
intermarriage	4,00	61,50
mit MH	3,50	53,80
weniger empathisch	4,07	59,50
mehr empathisch	3,66	61,90
13 - 15 Jahre	3,31	43,50
16 - 17 Jahre	3,77	56,80
18 - 22 Jahre	4,44	94,10
Gesamt	3,85	60,70

Anhang 14: Tabelle 9: Wunsch einen ähnlichen Workshop zu wiederholen

Gruppen	Wiederholung Workshop	Wiederholung Workshop
	Mittelwert	in %
männlich	3,30	71,00
weiblich	2,94	64,20
ohne MH	2,79	62,10
intermarriage	3,77	84,60
mit MH	3,62	69,20
weniger empathisch	2,87	64,30
mehr empathisch	3,26	69,00
13 - 15 Jahre	3,35	78,30
16 - 17 Jahre	2,94	59,10
18 - 22 Jahre	3,00	70,60
Gesamt	3,07	66,70

Anhang 15: Tabelle 10: Erwartungen

Gruppen	Erw. erfüllt	Erw. zum Teil erfüllt	Erw. nicht erfüllt
	in %	in %	in %
männlich	45,20	32,30	22,60
weiblich	55,80	32,70	11,50
ohne MH	45,60	40,40	14,00
intermarriage	69,20	7,70	23,10
mit MH	61,50	23,10	15,40
weniger empathisch	50,00	31,00	19,00
mehr empathisch	53,70	34,10	12,20
13 - 15 Jahre	52,20	26,10	21,70
16 - 17 Jahre	41,90	44,20	14,00
18 - 22 Jahre	76,50	11,80	11,80
Gesamt	51,80	32,50	15,70

Anhang 16: Tabelle 11: Vorurteile USA

negative Vorurteile

Gruppen	neg. Vorurteile USA Pre Mittelwert	neg. Vorurteile USA Post Mittelwert
männlich	0,25	0,19
weiblich	0,21	0,24
ohne MH	0,13	0,17
intermarriage	0,42	0,36
mit MH	0,45	0,27
weniger empathisch	0,25	0,22
mehr empathisch	0,21	0,22
13 - 15 Jahre	0,24	0,15
16 - 17 Jahre	0,12	0,25
18 - 22 Jahre	0,21	0,25
Gesamt	0,23	0,22

positive Vorurteile

Gruppen	pos. Vorurteile USA Pre Mittelwert	pos. Vorurteile USA Post Mittelwert
männlich	0,18	0,00
weiblich	0,04	0,05
ohne MH	0,08	0,04
intermarriage	0,17	0,00
mit MH	0,09	0,00
weniger empathisch	0,16	0,03
mehr empathisch	0,03	0,03
13 - 15 Jahre	0,19	0,10
16 - 17 Jahre	0,05	0,00
18 - 22 Jahre	0,07	0,00
Gesamt	0,09	0,03

Wertfreie Begriffe

Gruppen	Wertfreie Stichworte Pre Mittelwert	Wertfreie Stichworte Post Mittelwert
männlich	2,57	2,81
weiblich	2,74	2,71
ohne MH	2,79	2,78
intermarriage	2,42	2,64
mit MH	2,45	2,73
weniger empathisch	2,59	2,75
mehr empathisch	2,76	2,75
13 - 15 Jahre	2,57	2,75
16 - 17 Jahre	2,73	2,75
18 - 22 Jahre	2,71	2,75
Gesamt	2,68	2,75

Anhang 17: Tabelle 12: Vorurteile. Mögen alle Italiener gerne Spaghetti Bolognese?

Gruppen	Vielleicht die			
	Alle in %	Meisten in %	Die Hälfte in %	Keiner in %
männlich	9,70	80,60	9,70	0,00
weiblich	3,80	67,90	24,50	1,90
ohne MH	5,20	70,70	22,40	0,00
intermarriage	7,70	61,50	23,10	7,70
mit MH	7,70	92,30	0,00	0,00
weniger empathisch	9,50	81,00	9,50	0,00
mehr empathisch	2,40	64,30	28,60	2,40
13 - 15 Jahre	4,30	82,60	13,00	0,00
16 - 17 Jahre	9,10	70,50	20,50	0,00
18 - 22 Jahre	0,00	64,70	23,50	5,90
Gesamt	6,00	72,60	19,00	1,20

Anhang 18: Tabelle 13: Einstellung. Wichtigkeit, dass Kulturen gut miteinander auskommen.

Gruppen	Einstellung	Kulturverständnis
	Kulturverständnis Mittelwerte	wichtig in %
männlich	2,52	90,30
weiblich	2,72	100,00
ohne MH	2,69	96,60
intermarriage	2,46	100,00
mit MH	2,62	92,30
weniger empathisch	2,48	92,90
mehr empathisch	2,81	100,00
13 - 15 Jahre	2,48	91,30
16 - 17 Jahre	2,73	97,70
18 - 22 Jahre	2,65	100,00
Gesamt	2,64	96,40

Anhang 19: Tabelle 14: Einstellung. Stören kulturelle Unterschiede?

Gruppen	kult. Unterschiede Mittelwert	kult. Unterschiede stören in %	kult. Unterschiede stören nicht in %
männlich	1,97	25,80	74,20
weiblich	2,27	11,30	88,70
ohne MH	2,14	15,50	84,50
intermarriage	2,00	23,10	76,90
mit MH	2,38	15,40	84,60
weniger empathisch	1,95	23,80	76,20
mehr empathisch	2,36	9,50	90,50
13 - 15 Jahre	2,13	17,40	82,60
16 - 17 Jahre	2,20	15,90	84,10
18 - 22 Jahre	2,06	17,60	82,40
Gesamt	2,15	16,70	83,30

Anhang 20: Tabelle 15: Einstellung. Ist die deutsche oder die amerikanische Kultur die Überlegenere?

Gruppen	deutsche Kultur ist die Überlegenere in %	keine Kultur ist die Überlegenere in %
männlich	35,50	61,30
weiblich	11,30	71,70
ohne MH	20,70	69,00
intermarriage	15,40	76,90
mit MH	23,10	53,80
weniger empathisch	35,70	52,40
mehr empathisch	4,80	83,30
13 - 15 Jahre	21,70	65,20
16 - 17 Jahre	22,70	70,50
18 - 22 Jahre	11,80	64,70
Gesamt	20,20	67,90