



Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie

**Improvement of Intercultural Competence on Geographical Field-Trips—An
Empirical Study**

Gabriele Schrüfer ✉

Zitieren dieses Artikels:

Schrüfer, G. (2011). Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(4), S. 161–189. doi 10.18452/25272

Quote this article:

Schrüfer, G. (2011). Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(4), pp. 161–189. doi 10.18452/25272

Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie

Gabriele Schrüfer

Improvement of intercultural competence on geographical field trips – an empirical study

Intercultural competence as the objective of intercultural learning is part of the key qualifications of our society. In order to develop intercultural competence learning by experience through contact with other cultures is often assumed as essential. However, the literature shows diverse results whether cultural interactions on travels really support intercultural competence. Particularly in studies about students exchange it was noticed that especially direct contact with different cultures might consolidate attitudes and strengthen prejudices. There are no empirical studies which focus on the promotion of intercultural competence on geographic field trips so far. The main question of this empirical study is: which conditions does a field trip have to impose in order to develop intercultural competence? A nineteen-day field trip with nineteen students to Tanzania served as a research approach. The research design consists of a quantitative and a qualitative study. The qualitative study comprises diaries and interviews. The quantitative study refers to a questionnaire. First, with the use of the questionnaire, it was found that intercultural competence develops in different ways among students during a field trip. With the help of the diaries, which were both quantitatively and qualitatively evaluated, three different types could be identified. Thereby conclusions could be drawn to encouraging and retarding factors of developing intercultural competence.

Keywords: Intercultural Education, Intercultural Competence, Field Trips, Africa, Model of Intercultural Learning

1 Einleitung

Die Kultusministerkonferenz fordert bereits 1996 in ihrer Empfehlung zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ einen grundlegenden Perspektivenwechsel: Es müsse viel mehr Wert auf die „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenzen“ gelegt werden (vgl. BENDER-SZYMANSKI 2000, S. 1). Interkulturelle Kompetenz, die als Ergebnis bzw. Ziel interkultureller Bildung gesehen wird, gehört zu den Schlüsselqualifikationen unserer Gesellschaft. In einer zunehmend globalisierten Welt ist interkulturelle Kompetenz in vielen Bereichen von Bedeutung, um weltweite ökonomische, ökologische und soziale Probleme lösen zu können. In den

meisten Lehrplänen in Deutschland stellt interkulturelles Lernen inzwischen gerade auch im Fach Geographie ein wichtiges Lehrziel dar. In den Bildungsstandards der Geographie wird unter den fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben auf das interkulturelle Lernen als besonders wichtiges Anliegen hingewiesen (vgl. DGfG 2010, S. 7).

Trotz der Bedeutung, die interkulturellem Lernen nicht nur im pädagogischen Bereich beigemessen wird, darf nicht übersehen werden, dass ein Lehrer erst dann in der Lage ist, diese wichtige Schlüsselqualifikation an seine Schüler weiterzuvermitteln, wenn er selbst über interkulturelle Kompetenz verfügt.

2 Fragestellung

Lehrveranstaltungen, die explizit auf die Vermittlung dieser Qualifikation ausgerichtet sind, finden sich an den Universitäten nur sehr punktuell, wie die Recherche in Vorlesungsverzeichnissen im Bereich der Geographiedidaktik an deutschen Hochschulen ergeben hat. Um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, wird oftmals das Lernen durch Erfahrungen im Kontakt mit anderen Kulturen als notwendig vorausgesetzt. Das Studium der Geographie bietet vor allem auf sog. großen Exkursionen die Möglichkeit, andere Kulturen kennen zu lernen und somit interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dass Reisen und der dadurch zustande gekommene Kulturkontakt nicht automatisch von allen Vorurteilen des Volkes, des Glaubens, der Politik und der Erziehung entwöhnt, wie dies Immanuel Kant behauptete, sondern sogar vorhandene negative Einstellungen verfestigen können, bestätigen Studien vor allem im Rahmen der Austauschforschung (u.a. VOIGT 1981; SCHEUNPFLUG 1994; DANCKWORTT 1995; WINTER 1984; ZEUTSCHEL 2004; WEISS 1998). COLEMAN (1998) fand beispielsweise heraus, dass bis zu einem Drittel der Studierenden, die einen Teil ihres Sprachenstudiums im Ausland absolvieren, mit mehr und tiefer sitzenden Vorurteilen zurückkommen als sie vorher hatten.

Es stellt sich daher grundsätzlich die Frage:

1. Wird auf geographischen Exkursionen durch den Kontakt mit anderen Kulturen die interkulturelle Kompetenz gefördert?

Falls dies, wie die Literatur andeutet, nicht zutreffen sollte, sollen folgende Fragen beantwortet werden:

2. Welche Faktoren sollten bei einer Exkursion berücksichtigt werden, damit interkulturelle Kompetenz bei den Studierenden gefördert wird?

3. Spielen Methoden oder Organisationsformen eine Rolle bei der Förderung interkultureller Kompetenz?

4. Tragen bestimmte Erfahrungen oder besondere Ereignisse besonders zur Förderung bei?

3 Theoriegrundlagen und Forschungsstand

Trotz eines weitgehenden Konsenses über die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz ist deren Definition noch strittig. „In den letzten 30 Jahren haben Wissenschaftler versucht, das Konzept in unterschiedlicher Weise zu definieren“ (DEARDORFF 2009, S. 13). Bis heute hat man sich jedoch auf keine einheitliche Definition geeinigt. In einer Studie wurden im Rahmen einer Delphi-Befragung 23 führende US-amerikanische Experten gebeten, sich auf eine Definition zu verständigen. Am meisten Zustimmung fand folgende Definition: Interkulturelle Kompetenz wird als Fähigkeit gesehen, „effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen“ (DEARDORFF 2009, S. 14). FRIESENHAHN stellt fest, dass es trotz unterschiedlicher Betrachtungs- und Herangehensweisen letztendlich immer darum gehe, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturen konstruktiv zusammenleben und ihren Alltag gemeinsam gestalten können. Hierfür sind laut FRIESENHAHN Analysekompetenz (Informationen über unterschiedliche Lebenssituationen), Handlungskompetenz (Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit) und Reflexionskompetenz (Perspektivenwechsel vornehmen, Selbst- und Fremdbilder reflektieren) unabdingbar (vgl. FRIESENHAHN 2000, S. 7).

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird im Folgenden nach BENNETT (2004) definiert, da sich in seiner Definition viele Aspekte anderer Definitionen wiederfinden. Unter interkultureller Kompetenz

versteht er die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv kommunizieren und handeln zu können (LANDIS, BENNETT, BENNETT 2004). BENNETT setzt hierfür interkulturelle Sensibilität voraus, nämlich die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu erfahren (HAMMER, BENNETT 2001). BENNETT (2004) geht in seinem Modell, dem DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), davon aus, dass sich interkulturelle Kompetenz in aufeinander aufbauenden Stufen entwickelt, und beschreibt die Entwicklung interkultureller Sensibilität eines Individuums in sechs Phasen, wobei jeweils drei Phasen einer ethnozentristischen Orientierung zugerechnet werden und drei einer ethno-relativistischen. Das Modell lässt nicht nur eine Weiterentwicklung der persönlichen interkulturellen Sensibilität zu, sondern auch einen Rückschritt in vorangegangenen Phasen, der beispielsweise durch einen Kulturschock ausgelöst werden kann. BENNETT nennt diese Stufen Leugnen, Abwehr/Umkehr, Minimierung, Akzeptanz, Anpassung und Integration. Eine ausführliche Erklärung der Ausprägungen der Stufen kann unter BENNETT (2004) oder SCHRÜFER (2009) nachgelesen werden. Eigene Studien haben gezeigt, dass sich Studierende überwiegend in den Phasen der Abwehr/Umkehr oder der Minimierung befinden, nur wenige in der Phase der Akzeptanz. Während BENNETT sowohl die Abwehr/Umkehr als auch die Minimierung dem Ethnozentrismus zuordnet, wird die Phase der Akzeptanz bereits im Ethnorelativismus zugeschrieben.

In der Phase der Abwehr werden Unterschiede als Bedrohung des Eigenen gesehen. Dem entsprechend wird als psychologische Reaktion auf diese Bedrohung entweder die andere Kultur als minderwertig oder die eigene als höherwertig betrachtet (HAMMER, BENNETT 2001, S. 15). Allgemein zeigt sich: Je größer der Unterschied, desto

negativer ist die Beurteilung. Das Denken findet in Kategorien von „Wir versus Ihr“ statt, begleitet wird dies durch offen gezeigte negative Stereotypisierung der anderen. Eine interessante Variante dieser Phase ist die sog. Umkehr. Es findet nach wie vor eine Polarisierung in Wir und Ihr statt, jedoch wird nun die eigene Kultur als minderwertig angesehen und wird Zielscheibe einfacher Stereotype, während die andere kulturelle Gruppe begeistert als die gute wahrgenommen wird. Dem entsprechend wird versucht, Werte der anderen Kultur unverändert zu übernehmen. Auch in der nächsten Phase, der Phase der Minimierung, werden kulturelle Unterschiede bis auf oberflächliche Unterschiede wie z.B. Begrüßungsrituale kaum wahrgenommen. Man hält daran fest, dass alle Menschen gleich sind und die gleichen Werte besitzen. Erst in der Akzeptanz werden sichtbare kulturelle Unterschiede erkannt und akzeptiert. Unterschiedliche kulturelle Kategorien werden bewusst ausgebildet. Man beginnt Phänomene innerhalb ihres kulturellen Zusammenhangs zu interpretieren, wenngleich dies noch wenig reflektiert stattfindet. Man erkennt, dass auch das eigene Weltbild ein kulturbedingtes Konstrukt darstellt.

Um in und mit anderen Kulturen erfolgreich zu sein, spielt neben dem Interesse an anderen Kulturen und der Sensibilität, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, auch die Bereitschaft und Fähigkeit, sein Verhalten zu verändern, eine entscheidende Rolle (BHAWUK, BRISLIN 1992). Es reicht nicht aus, nur die Werte und gängigen Verhaltensmuster zu kennen, sondern sich des Einflusses der eigenen Kultur auf Denken und Handeln bewusst zu sein. DEARDORFF (2009) geht davon aus, dass sich interkulturelles Lernen dynamisch entwickelt. Sie betont, dass Sprachbeherrschung oder erlernbares Wissen über kulturelle Besonderheiten bei weitem nicht ausreichen, um als interkulturell kompetent zu gelten. Auch

durch eine Reise ins Ausland würde man keine interkulturelle Kompetenz erwerben (DEARDORFF 2009, S. 8).

Während BENNETT grundsätzlich den bewussten Gebrauch von Empathie als Schlüssel zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sieht, da er davon ausgeht, dass Empathie helfe, Erfahrungen zu verstehen, die für uns in unserer eigenen Kultur unpassend wirken (BENNETT, CASTIGLIONI 2004, S. 260), ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz für DEARDORFF (2009) komplexer und je nach interkultureller Situation vielgestaltig.

In der Geographiedidaktik liegen bislang keine Forschungsergebnisse vor, die sich speziell mit der Frage der Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen beschäftigen. ESCHER, LINDNER, ROGGENTHIN stellen 1993 ein Konzept zum Verstehen fremder Kulturen auf geographischen Exkursionen am Beispiel Marokkos vor. Dieses Konzept basiert jedoch nicht auf einer empirischen Studie. Die Autoren bauen ihre Überlegungen auf fünf Schritte auf:

1. Distanzierte Nähe: Es ist wichtig, ein Selbstverständnis als Europäer zu demonstrieren, gleichzeitig soll eine ehrliche Ernsthaftigkeit an der fremden Kultur gezeigt werden und es soll immer wieder über die fremde Kultur reflektiert werden.
2. Abgrenzen gegenüber traditionellen Tourismusformen durch offensichtliches Auftreten als Europäer, jedoch nicht als Touristen. Dies kann sowohl durch die Wahl öffentlicher Verkehrsmittel geschehen als auch durch die Wahl des Outfits. Auch die Wahl der Unterkünfte sollte sich dahin orientieren, wo auch Einheimische absteigen.
3. Verhaltensregeln der fremden Kultur sollten bekannt sein. Es wird davon aus-

gegangen, dass man „über das Bemühen, die wichtigsten Grundregeln fremdkultureller Kommunikation zu beachten“, Zugang und Anerkennung bei den Einheimischen findet (ESCHER, LINDNER, ROGGENTHIN 1993, S. 146).

4. Des Weiteren sollen innerhalb der Gruppe fremdkulturelle Begriffe und Symbole nachvollzogen werden: „Bestimmte Verhaltensweisen bzw. Kulturtechniken, die in der fremden Kultur üblich sind, sollen von den Exkursionsteilnehmern aufgenommen und praktiziert werden“ (ESCHER, LINDNER, ROGGENTHIN 1993, S. 146). So soll beispielsweise die Bedeutung der Verwandtschaft dadurch nachvollzogen werden, dass die Exkursionsgruppe zur Großfamilie wird und sich beispielsweise mit Bruder oder Schwester anredet. Eine weitere Möglichkeit ist das Erfahren der Kultur durch den Besuch traditioneller Einrichtungen, wie zum Beispiel eines Hammam.
5. Schrittweise Verdichtung der Annäherung durch Kommunikation mit den Einheimischen. Das Ziel soll hier sein, mit den Einheimischen Symbole und Begriffe der fremden Kultur zu diskutieren.

Besonders wichtig erscheint den Autoren die Vorbereitung der Exkursion, die neben dem Erwerb von Faktenwissen auch Kenntnisse der empirischen Sozialforschung, der Auseinandersetzung mit Kunst und die Akzeptanz des Exkursionsstils beinhaltet.

Die Bedeutung der Vorbereitung findet sich auch in Publikationen der Austauschforschung wieder. „Die Austauschforschung beschäftigt sich mit der Untersuchung der Bedingungen, Verlaufsprozesse und Wirkungen von Austauschprogrammen“ (ABT, CHANG, FRIEDL u.a. 2006, S. 31). Austauschprogramme sind zwar nur sehr bedingt mit geographischen Exkursionen vergleichbar. Während

sich die primären Ziele meist deutlich unterscheiden, soll der Kulturkontakt jedoch bei beiden Formen interkulturelle Kompetenz fördern. Angesichts einer allgemeinen Mobilitätseuphorie (EHRENREICH 2008, S. 33) gibt es im Blick auf den studentischen Austausch gegenwärtig einen regelrechten Boom an Veröffentlichungen (u.a. BYRAM, FENG 2006; DU FON, CHURCHILL 2006; PERREFORT 2006; ERTELT-VIETH 2005; THOMAS 2006). ABT, CHANG, FRIEDL u.a. (2006, S. 31) beanstanden jedoch die empirische Herangehensweise vieler der Studien. Positiv hervorzuheben ist hier die Studie von HAMMER, der bei über 1500 Schülern, die an einem AFS¹-Austauschprogramm teilgenommen haben, u.a. die Entwicklung der Interkulturellen Sensibilität getestet hat (HAMMER 2005), und die Studie von THOMAS (2006), bei der Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen getestet wurden. HAMMER (2005) stellte fest, dass sich bei denjenigen Schülern, die am AFS-Austauschprogramm teilgenommen hatten, die interkulturelle Sensibilität leicht erhöht hat, wobei sie bereits zu Beginn höher war als bei Jugendlichen in der Kontrollgruppe. Auch HAMMER (2005) betont in seinen Ergebnissen die Bedeutung einer Vorbereitung und einer Betreuung. Er stellt heraus, dass die Jugendlichen individuell, je nach dem Stand ihrer interkulturellen Sensibilität gefördert werden müssten. Dabei betont er vor allem die Bedeutung der Reflexion der eigenen Kultur.

Die Untersuchung unter der Federführung von THOMAS (2005) erscheint deshalb interessant, da der Fokus sowohl auf Kurzzeitprogrammen als auch auf Gruppen liegt, zwei Merkmale, die man auch

Exkursionen zuschreiben kann. Im Mittelpunkt der Forschung steht allerdings die Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung interkultureller Sensibilität spielt nur eine untergeordnete Rolle. Zudem wird die

Entwicklung im Bereich des interkulturellen Lernens nur durch Selbsteinschätzung der jeweiligen Teilnehmer erfragt. Auf diese Weise wurde festgestellt, dass „Erfahrungen, die von den Teilnehmern als überraschend und irritierend erlebt wurden, deren Entwicklung von interkultureller Kompetenz beeinflussten“ (ABT, CHANG, FRIEDL u.a. 2006, S. 82). Diese Diskrepanzerfahrungen regen zur Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Gewohnheiten an und begünstigen so das interkulturelle Lernen (ABT, CHANG, FRIEDL u.a. 2006, S. 96).

Eine weitere Studie, deren Hauptaugenmerk auf Images, Klischees und Vorurteilen durch Studienreisen liegt, streift den Aspekt des interkulturellen Lernens nur rudimentär (WEISS 1998). WEISS stellt fest, dass eine Studienreise, die im Rahmen der Untersuchung nach Marokko ging, nicht automatisch dazu beiträgt, interkulturelles Lernen zu fördern, sondern Klischeevorstellungen unreflektiert übertragen werden (WEISS 1998, S. 115). Auch in dieser Studie wird die Selbsteinschätzung der Teilnehmer hinsichtlich ihres eigenen interkulturellen Lernens durch die Studienreise abgefragt. WEISS geht davon aus, dass nur die direkte interkulturelle Kommunikation zum Verständnis beitragen kann. Ein organisatorisch strenger Rahmen könnte sich jedoch einschränkend auf die interkulturelle Kommunikation auswirken. Sprachliche Barrieren kämen erschwerend hinzu. Sie „komplizieren zum einen die Verständigung zwischen den Reiset Teilnehmern und der ... Bevölkerung, zum anderen können sie auch zu Missverständnissen bei der Wahrnehmung von Ereignissen ... führen“ (WEISS 1998, S. 116).

Der überwiegende Teil der Forschungen richtet seinen Fokus jedoch auf das interkulturell-sprachliche Lernen. Der Zeitraum des Kulturkontakts übersteigt den einer Ex-

¹AFS: früher: American Field Service; heute: AFS Interkulturelle Begegnungen e.V.

kursion in der Regel bei weitem. Darüber hinaus unterscheiden sich Organisationsformen und Methoden zwischen Exkursionen und studentischem Austausch oder Auslandsaufenthalt unter Umständen erheblich. Es bleibt daher fraglich, inwieweit Schlüsse der Austauschforschung auch für Exkursionen zutreffen können.

Im Bereich der Austauschforschung liegen auch Ergebnisse vor, inwieweit sich generell positive oder negative Wirkungen bei Auslandsreisen ergeben, ohne dass diese sich konkret auf die interkulturelle Kompetenz auswirken. So können sich beispielsweise ein straff gegliederter Alltag, eine beklemmende Atmosphäre, schlechte hygienische Verhältnisse oder Kontaktschwierigkeiten negativ auswirken (ORLOVIUS-WESSELY 1997, S. 41f). EHRENREICH (2008) geht im Bereich des Fremdsprachenerwerbs davon aus, „... dass Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsangebote entscheidend dazu beitragen können, das bildende Potential solcher Aufenthalte auszuschöpfen“ (EHRENREICH 2008, S. 29). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Fragestellung nicht anhand der bereits vorliegenden Literatur beantwortet werden kann. Es liegen noch keine empirischen Untersuchungen vor, die die Möglichkeiten interkulturellen Lernens speziell auf geographischen Exkursionen überprüfen.

4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

4.1 Eine Exkursion als Grundlage der Studie

Als Grundlage der Studie dient eine 19-tägige geographische Exkursion nach Tansania, die im Frühjahr 2006 stattfand. Ausgehend von einer Klassifikation von Exkursionen nach dem Grad der Lehrer-Schüler-Aktivität (vgl. HEMMER, UPHUES 2009) reichte das Spektrum von der passiven Rezeption einer Überblicksexkursion über die eigene Erar-

beitung von Inhalten einer Arbeitsexkursion bis hin zur aktiven Konstruktion einer Spurensuche.

An der Exkursion nahmen 19 Studierende teil, darunter neun Studentinnen und zehn Studenten. Sie teilten sich bezüglich ihres Studienschwerpunktes folgendermaßen auf: Es nahmen fünf Studierende des BA-Studiengangs Geographische Entwicklungsforschung Afrikas, ein Studierender des Diplomstudiengangs Geographie und 13 Studierende des Lehramts Geographie mit unterschiedlichen Fächerverbindungen der Grund-, Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums teil. Die Exkursion ging über 19 Tage und hatte folgende inhaltliche Schwerpunkte: Klima, Geologie, Bodenerosion, Vulkanismus, Rift-Valley, Wasserhaushalt, Höhenstufen, Landwirtschaft, unterschiedliche Formen des Tourismus und deren Auswirkungen, Landnutzungskonflikte, Nationalparks, Leben im Wandel am Beispiel der Maasai, Projekte der Entwicklungszusammenarbeit, HIV/AIDS, traditionelle Medizin, Schulbildung, Stadtentwicklung...

Die räumlichen Schwerpunkte lagen in den Gebieten um Arusha, im Ngorongoro-Krater, in der Maasai-Steppe südlich von Arusha (Namalulu, Naberera), am südlichen Rand des Kilimanjaro, in den Usambara-Bergen und auf Sansibar.

Bei der Auswahl der Methoden wurde entsprechend den unterschiedlichen Klassifikationen einer Exkursion darauf geachtet, dass ein möglichst umfangreiches Spektrum berücksichtigt wird. Dies reichte von der traditionellen darbietenden Form, d.h. die Informationen wurden frontal durch die Exkursionsleitung bzw. einen Experten des Gastlandes vermittelt, bis hin zu selbständig erarbeitenden Formen (z.B. Befragungen, teilnehmende Beobachtung, Kartierung) und der aktiven Konstruktion (d.h. die Studierenden entwickelten aufgrund eigener Beobachtungen individuelle Fragestellun-

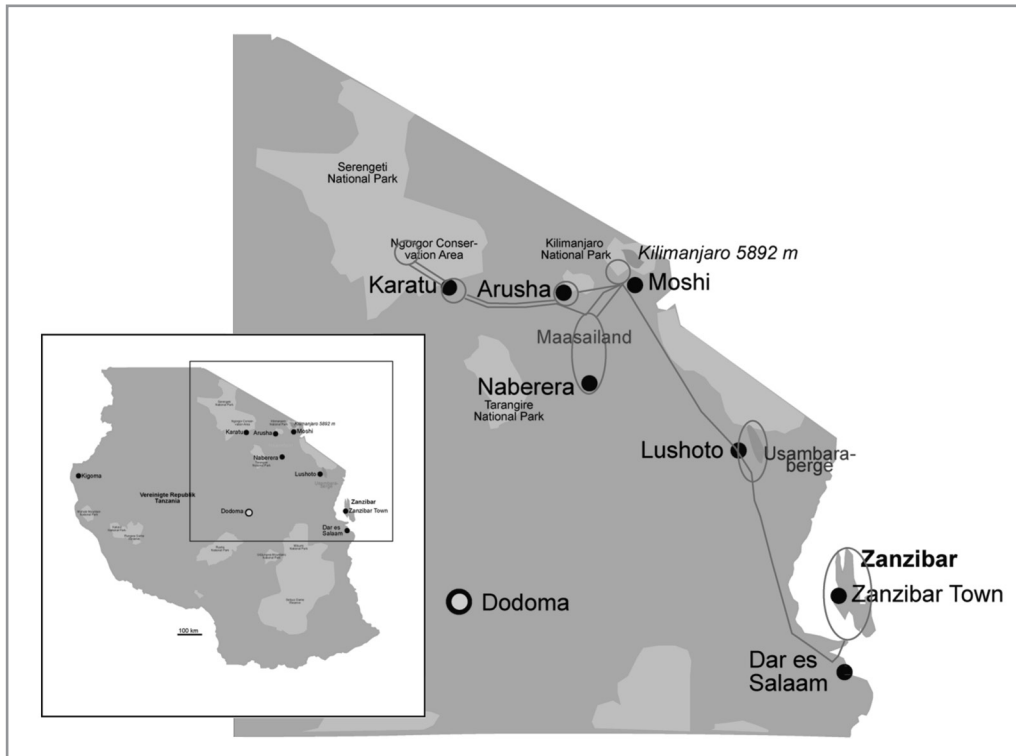


Abb. 1: Karte des Exkursionsgebiets

gen, die sie – meist mit Hilfe von Dolmetschern – bearbeiteten). Anteilsmäßig überwogen die Arbeitsexkursion sowie die Spurensuche zu etwa gleichen Teilen. Es wurde weiterhin darauf geachtet, die Gruppengröße zu variieren. Teile der Exkursion verliefen in der Großgruppe, während die Studierenden an manchen Tagen in Kleingruppen (4-8 Personen) oder individuell unterwegs waren. Auch der Kontakt zu Einheimischen des Gastlandes wurde unterschiedlich gestaltet. An manchen Tagen blieben die Exkursionsteilnehmer unter sich, teilweise wurde mit vertrauten Gastgebern, die von der Exkursionsleitung vorgestellt wurden (diese dienten oft als Dolmetscher) gearbeitet, hin und wieder sollte der Kontakt aber auch alleine durch die Exkursionsteilnehmer geknüpft werden.

Im Sinne der Studienordnung fand im

Vorfeld ein dreitägiges Vorbereitungsseminar statt, bei dem vor allem die inhaltlichen Schwerpunkte der Exkursion diskutiert wurden. Das Thema der interkulturellen Kompetenz wurde im Rahmen einer Diskussion über kulturelle Unterschiede angesprochen, so dass nach ESCHER, LINDNER, ROGGENTHIN (1993, S. 146) die wichtigsten Grundregeln fremdkultureller Kommunikation bekannt waren.

Für die Studie wurde bewusst ein Land gewählt, das sich von der Heimatregion stark unterscheidet. PAIGE (1993, S.5) betont: „The greater the degree of cultural difference between the sojourner’s own and the target culture, the greater the degree of psychological intensity. ... It’s not cultural similarities which challenge us, but cultural difference.“ “Most research indicates that greater immersion in the culture, while

more stressful, leads to a greater amount of learning in the long term" (PAIGE 1993, S.8). Durch den größeren Kulturunterschied sollte die Möglichkeit eines möglichst großen Kompetenzzuwachses gegeben werden.

4.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign setzt sich aus einer quantitativen und einer qualitativen Studie zusammen. Während sich die quantitative Studie in erster Linie auf die Fragebögen bezieht, berücksichtigt die qualitative Studie Tagebücher sowie Interviews. Durch den Fragebogen bzw. die Fragebögen soll festgestellt werden, ob sich die interkulturelle Sensibilität der Studierenden durch die Exkursion verändert. Sowohl Tagebücher als auch Interviews sollen Aufschluss darüber geben, welche Faktoren bei einer Exkursion die interkulturelle Kompetenz fördern können. Eine derartige Methoden-Triangulation dient zum einen einer Maximierung der Validität (DENZIN 1970), zum anderen einer mehrperspektivischen Herangehensweise. Durch den Vergleich von Aussagen in den Tagebüchern und den Interviews können Ergebnisse der quantitativen Studie, der jeweiligen Fragebögen, überprüft werden. In diesem Fall kann die Validität maximiert werden. Neben der Triangulation von quantitativer und qualita-

tiver Vorgehensweise ist eine weitere Form der Triangulation eingesetzt worden: Im qualitativen Teil soll durch eine Kombination von Tagebüchern und Interviews mehr Verständnis zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse gewonnen werden. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem qualitativen Teil der Studie.

Im Einzelnen lässt sich das Forschungsdesign wie folgt beschreiben.

4.2.1 Fragebogen

Zunächst sollte mit Hilfe eines Fragebogens geklärt werden, ob sich durch die Exkursion überhaupt eine Veränderung der interkulturellen Kompetenz bei den Teilnehmern feststellen lässt. Der Fragebogen wurde zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten von den Studierenden ausgefüllt: unmittelbar vor der Exkursion, am letzten Tag der Exkursion und etwa sechs Monate nach der Exkursion. Hiermit sollte untersucht werden, ob und (wenn ja) wie sich die interkulturelle Sensibilität während der Exkursion verändert hat und ob diese Veränderungen langfristig gelten. Mit zehn zufällig ausgewählten Studierenden fand drei Monate nach der Exkursion eine Metareflexion über die Ergebnisse der Fragebögen statt. Diese Reflexion sollte in erster Linie dazu dienen, den Studierenden ein Feedback über ihre

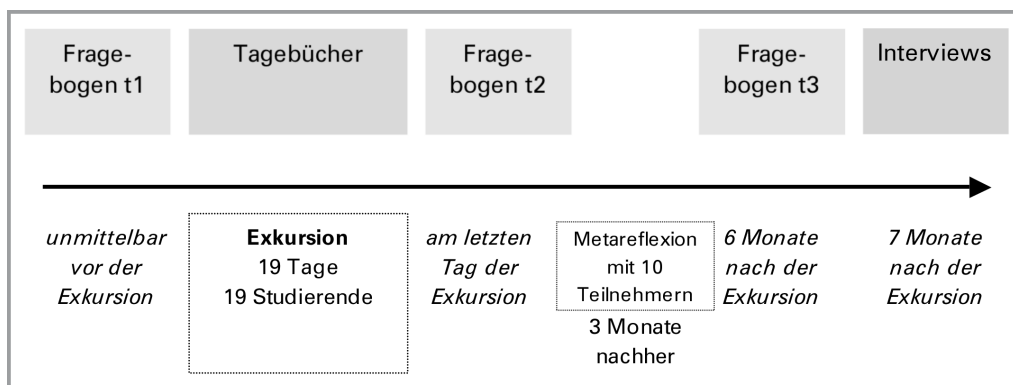


Abb. 2: Überblick über das Forschungsdesign
(Fragebögen und Tagebücher: n = 19; Interviews: n = 7)

Entwicklung interkultureller Kompetenz zu geben und diese im Zusammenhang mit Ereignissen der Exkursion zu reflektieren.

Der Fragebogen, der zu drei Zeitpunkten der Untersuchung eingesetzt wurde, konnte direkt von BENNETT und HAMMER übernommen werden. Es handelt sich hierbei um das Instrument des *Intercultural Development Inventory (IDI)* (HAMMER, BENNETT 2001). HAMMER und BENNETT entwickelten den Fragebogen auf Grundlage qualitativer Interviews. Die Interviews wurden mit 40 Personen aus unterschiedlichen Kulturen durchgeführt. Die Transkripte wurden von unterschiedlichen Personen zunächst unabhängig voneinander hinsichtlich der Zuordnung der Aussagen zu den unterschiedlichen Stufen des DMIS untersucht. Hierbei wurden zunächst mehr als 200 Statements bezüglich interkultureller Sensibilität herausgearbeitet. Durch Reliabilitätsanalysen, Validitätstests und Faktorenanalysen haben sich 60 Items herausgebildet. Diese 60 Items wurden durch unabhängige Forscher (PAIGE, JACOBS-CASSUTO, YERSHOVA und DEJAEGHERE) weiter analysiert und schließlich auf 50 Items reduziert (HAMMER, BENNETT 2001, S. 91ff). Der Fragebogen basiert auf der theoretischen Grundlage des DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) (BENNETT 2004).

Ziel dieses Testinstrumentes ist es, den Entwicklungsstand einer Person hinsichtlich ihrer interkulturellen Sensibilität zu diagnostizieren. Es werden keine Einstellungen gemessen, sondern es werden kognitive Strukturen erfasst. Der IDI weist – im Vergleich zum sechsstufigen DMIS – einen fünfdimensionalen Konstruktaufbau auf, der durch Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen und Validitätstests bestätigt wurde (die Reliabilitätsergebnisse waren sehr signifikant: Cronbach's α -Werte: *denial and defense*: $\alpha=.85$; *reversal*: $\alpha=.80$; *minimization*: $\alpha=.83$; *acceptance and adaptati-*

on: $\alpha=.84$; *encapsulated marginality scale*: $\alpha=.83$) (HAMMER, BENNETT 2001, S. 88). Es wurde festgestellt, dass Leugnen und Abwehr genauso wenig wie Akzeptanz und Anpassung separat gemessen werden können. Sie werden daher zusammengefasst in Leugnen und Abwehr (*Denial and Defense*, DD) und Akzeptanz und Anpassung (*Acceptance and Adaptation*, AA). Die Phase der Minimierung, die laut DMIS dem Ethnozentrismus zugerechnet wird, wird durch den IDI als eigener Faktor gemessen. Minimierung scheint empirisch eigenständig als Übergang von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus. Ebenso wird die Umkehr, die innerhalb des DMIS der Abwehr zugeordnet wird, als alternativer Ausdruck einer ethnozentristischen Weltanschauung gesehen. Die letzte Stufe der Integration ist durch den IDI nicht messbar.

Die 50 Items des Fragebogens werden auf einer fünfstufigen Skala bewertet (1 = stimme zu bis 5 = stimme nicht zu). Die 50 Items geben die jeweilige interkulturelle Sensibilität an, indem die fünf Skalen des IDI gemessen werden. 13 Items messen das theoretische Konstrukt von Leugnen und Abwehr, Umkehr wird durch neun Items gemessen, ebenso wie die Minimierung. Akzeptanz und Anpassung besteht aus 14 Items. Weitere fünf Items messen die *Encapsulated Marginality*, die für die Fragestellung jedoch nicht relevant erscheint (HAMMER, BENNETT 2001, S. 27).

Zusätzliche Tests haben gezeigt, dass es außer bei Leugnen und Abwehr ($t = 4.84$; $df = 553$; $p < .01$) (HAMMER, BENNETT 2001, S. 102) keinerlei signifikante Unterschiede bezüglich der Geschlechter gibt. Da dieser Effekt nur bei Leugnen und Abwehr festgestellt wurde, wird davon ausgegangen, dass der IDI nicht durch das Geschlecht beeinflusst wird. Noch eindeutiger sind die Ergebnisse bei der Untersuchung nach Alter und Bildungsniveau. Hier wurden keinerlei signifikante Unterschiede gefunden.

Um Effekte der sozialen Erwünschtheit zu testen, wurde das von CROWNE und MARLOWE entwickelte Kontrollinstrument der *Social Desirability Scale* (SD-Skala) (BORTZ, DÖRING 1995, S. 214) eingesetzt. Es handelt sich hierbei um eine Kontrollskala aus 10 Items, die im eigentlichen Fragebogen eingebettet wurden. Es stellte sich heraus, dass es keine signifikanten Korrelationen zwischen sozialer Erwünschtheit in den fünf Skalen des IDI gibt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Fragebogen bzw. die Beantwortung der Fragen nicht durch sozial erwünschte Antworten beeinflusst wird.

4.2.2 Tagebücher und Interviews

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem qualitativen Teil der Studie, also den Tagebüchern und den Interviews. Sie sollen Aufschluss darüber geben, wie etwaige Veränderungen der interkulturellen Kompetenz gewertet werden können bzw. wodurch sie hervorgerufen werden konnten. Dies soll wiederum dabei helfen, Rückschlüsse ziehen zu können, wie eine Exkursion gestaltet werden sollte, um interkulturelle Kompetenz zu fördern. Die Studierenden wurden gebeten, während der Exkursion Tagebücher zu bestimmten vorgegebenen Leitfragen zu schreiben. Die Tagebücher wurden zu Beginn der Exkursion ausgeteilt und am Ende der Exkursion wieder eingesammelt. Die Studierenden bekamen hierfür täglich durchschnittlich 30 Minuten Zeit. Auf der ersten Seite des Tagebuches wurden folgende Leitfragen zur Erinnerung für die Studierenden eingeklebt:

- In welchen Situationen habe ich heute am meisten gelernt?
- Was war für mich heute neu und/oder überraschend?
- Was kann ich inzwischen besser verstehen als zu Beginn oder vor der Reise?

- Womit kann ich inzwischen besser umgehen?
- Was hat mich heute besonders genervt? Warum?
- Gab es heute Situationen, in denen ich das Verhalten der Tansanier nicht verstehen oder nicht nachvollziehen konnte?
- Gab es Situationen, die ich genauso erwartet hatte?
- Was hat mir heute Spaß gemacht? Warum?
- Mit welcher Situation habe ich mich heute überfordert gefühlt?

An einigen Tagen erwies es sich jedoch als schwierig, noch bei Dunkelheit die Tagebücher zu führen. So wurden gerade in der Zeit im Maasailand von den meisten Studierenden zwei Tage rückwirkend geschrieben.

Etwa einen Monat nach dem dritten Fragebogen wurden mit sechs ausgewählten Teilnehmern Einzelinterviews durchgeführt. Es wurden diejenigen Personen ausgewählt, deren Ergebnisse der Fragebögen sich nicht eindeutig mit den Ergebnissen der Tagebücher erklären ließen. Bei den Interviews handelt es sich um relativ offene problemzentrierte Interviews. Sie sind halbstrukturiert, d.h. der Interviewer kann flexibel auf den Gesprächsverlauf reagieren. Zunächst wurde den Interviewten die Gruppenergebnisse der Fragebögen und die persönlichen Ergebnisse der Fragebögen präsentiert. Im Laufe des Interviews sollten die Teilnehmer das Zustandekommen ihrer Ergebnisse erklären. Der Leitfaden umfasste nur wenige Fragen. Je nachdem, ob die Abweichungen während oder nach der Exkursion auffällig waren und welcher Art diese Abweichungen waren, wurde der Leitfaden variiert. Ziel war es immer, mögliche Ursachen für Veränderungen der interkulturellen Sensibilität im Laufe der Exkursion und vor allem nach der Exkursion aufzudecken. Der Leitfaden sollte lediglich als Interview-Hilfe dienen, nicht als starres Schema.

5 Auswertung, Ergebnisse, Diskussion und Interpretation

5.1 Fragebögen

Zum Zeitpunkt t_1 , direkt zu Beginn der Exkursion, befanden sich 13 Studierende in der Phase der Minimierung und sechs in der Phase der Abwehr bzw. Umkehr, es sind also alle im Bereich des Ethnozentrismus. Da der Fragebogen zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten ausgefüllt wurde, kann sowohl die Veränderung während der Exkursion gemessen werden (t_1-t_2) als auch eine längerfristige Veränderung (t_1-t_3). Der Zeitpunkt t_2 bezieht sich auf den letzten Tag der Exkursion, t_3 etwa sechs Monate später. Die Auswertung zeigte zu keinem der Untersuchungszeitpunkte einen signifikanten Unterschied je nach Studiengang oder nach Geschlecht. Man könnte annehmen, dass Studierende des BA-Studiengangs Geographische Entwicklungsforschung Afrikas durch eine intensivere Beschäftigung mit dem Kontinent während des Studiums und durch bereits mehrere Aufenthalte in afrikanischen Ländern eine höhere interkulturelle Sensibilität aufweisen als Lehramtsstudenten, die überwiegend zum ersten Mal außerhalb Europas waren. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich weder zum Zeitpunkt t_1 noch zum Zeitpunkt t_2 oder t_3 die Gruppe der BA-Studenten in ihrer interkulturellen Sensibilität von der Gruppe der Lehramtsstudenten unterscheidet. Deshalb ist es in der weiteren

Analyse nicht mehr ausschlaggebend, zu unterscheiden, welches Studium zugrunde liegt. Die Auswertung der Fragebögen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (siehe Tabelle 1):

Kurzfristig, von Zeitpunkt t_1 zum Zeitpunkt t_2 , also direkt während der Exkursion, konnte bei sechs von 19 Studierenden die interkulturelle Sensibilität erhöht werden, bei sieben Studierenden fand keine Veränderung statt, wohingegen bei sechs Probanden eine Verschlechterung festgestellt wurde. Langfristig (t_1-t_3) wurde die interkulturelle Sensibilität bei zehn Probanden erhöht, bei einem fand keine Veränderung statt, bei acht wurde langfristig eine Verschlechterung festgestellt.

Etwa drei Monate nach der Exkursion fand mit neun zufällig ausgewählten Studenten eine Metareflexion statt. In dieser Metareflexion wurden die persönlichen Ergebnisse der Fragebögen diskutiert und mit jeder Person einzeln reflektiert. Die Schwerpunkte der Diskussion bzw. des Gesprächs bezogen sich auf kulturelle Unterschiede, auf unterschiedliche Wahrnehmung und deren Auswirkungen auf Urteilen und Handeln.

Die Ergebnisse von t_1 zu t_3 bezogen auf die Teilnahme an der Metareflexion lassen sich wie folgt darstellen (siehe Tabelle 2):

Tab 2: Beeinflussung der langfristigen Entwicklung durch eine Metareflexion (N = 19)

	mit Metareflexion nach Exkursion	ohne Metareflexion nach Exkursion
Verbesserung t_1-t_3	8	2
Keine Veränderung t_1-t_3	1	–
Verschlechterung t_1-t_3	1	7

Tab. 1: Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragebögen (N = 19)

	kurzfristig t_1-t_2	langfristig t_1-t_3
Verbesserung	6	10
Keine Veränderung	7	1
Verschlechterung	6	8

Von zehn Studierenden, die an der Metareflexion teilgenommen haben, konnten acht ihre interkulturelle Sensibilität verbessern, bei einem fand keine Veränderung statt, bei einem wurde eine Verschlechterung festgestellt. Dahingegen hat sich die interkulturelle Sensibilität bei sieben der Probanden, die nicht an der Metareflexion teilgenommen haben, langfristig verschlechtert, bei zweien jedoch dennoch verbessert.

Um die abweichenden Ergebnisse erklären zu können, fanden u.a. mit diesen Probanden Interviews statt. Kurz vorweggenommen kann darauf hingewiesen werden, dass für die Verschlechterung trotz Metareflexion religiöse Gründe eine Rolle spielen. Für die Verbesserung ohne Teilnahme an der Metareflexion liegen die Gründe in einer dennoch stattgefundenen Metareflexion mit anderen Personen.

Grundsätzlich bestätigt dieses Ergebnis, dass eine geographische Exkursion und der damit verbundene Kulturkontakt *per se* nicht ausreichen, um interkulturelle Sensibilität zu fördern. Es kann im Gegenteil sogar eine Verschlechterung der interkulturellen Sensibilität eintreten. Prinzipiell fällt auf, dass die Phase (Tage bzw. Wochen) direkt nach der Exkursion einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz besitzen könnte. Um zu verstehen, welche Faktoren auf die Veränderung der interkulturellen Kompetenz wirken, und um Rückschlüsse daraus ziehen zu können, wie Exkursionen gestaltet sein sollten, um interkulturelle Sensibilität zu fördern, wurde mit Hilfe der Tagebücher und Interviews untersucht, wodurch sich die einzelnen Gruppen unterscheiden bzw. welche Situationen maßgeblich für die Entwicklung sein könnten. Insgesamt stehen 251 getippte Seiten Tagebücher und 57 Seiten Interviews zur Verfügung.

5.2 Tagebücher

Die Tagebücher können sowohl mit problemzentrierten Interviews als auch mit narrativen Interviews verglichen werden. Den Tagebüchern wurden Leitfragen vorangestellt, wie dies auch beim problemzentrierten Interview der Fall ist. Nicht alle Studierenden haben sich jedoch immer an diese Leitfragen gehalten, so dass auch der Vergleich mit einem narrativen Interview sinnvoll erscheint, wenn auch die letzten beiden Phasen des narrativen Interviews keine Berücksichtigung finden (Nachfragephase, Bilanzierungsphase) (REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 142 ff). Diese beiden Phasen konnten jedoch im Interview nachgeholt werden. Diese offene Form kann insofern zum Vorteil gereichen, dass die Sichtweisen der Befragten besser zur Geltung kommen können.

Die Tagebücher wurden am ersten Tag der Exkursion ausgegeben und am letzten Tag der Exkursion eingesammelt. Nach dem Abtippen und Einfügen in MAXQDA wurden sie codiert und kategorisiert. Die Codierung erfolgte nach den Regeln des offenen Codierens. Als Codierungsgrundlage dienten zunächst die beiden Tagebücher, bei denen sich die interkulturelle Sensibilität am meisten verändert hat, da davon ausgegangen wurde, dass sie ein breites Spektrum an unterschiedlichen Beschreibungen liefern würden. In einem ersten Schritt wurden diese Texte in Codiereinheiten unterteilt, bis eine Sättigung erreicht war, d.h. so lange, bis keine neuen Codiereinheiten gefunden wurden. Als Hilfestellung für das Codieren wurden an den Text die so genannten W-Fragen gestellt (Was wird angesprochen? Wer ist beteiligt? Wie? Warum? Wo? Womit?) (BÖHM 2004, S. 477; REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 163). Die Codes wurden gruppiert und damit kategorisiert. Die Kategorien wurden induktiv, also aus dem Material heraus entwickelt. Jede Kategorie wurde folgendermaßen definiert:

Die Kategorie wurde benannt, definiert bzw. durch die Angabe von Zuordnungsregeln erläutert und schließlich mit einem Beispiel veranschaulicht. Für die Kategorie ‚Beschreiben-Exkursionsverlauf-positiv‘ lautet beispielsweise die Kategoriendefinition folgendermaßen (siehe Abbildung 3):

Im nächsten Schritt erfolgte eine Probecodierung, die als Qualitätskontrolle dienen sollte. Hierfür wurden zwei weitere Tagebücher wiederum von zwei Personen, die sich laut Fragebögen unterschiedlich entwickelt hatten, codiert. Nun fand die Hauptcodierung statt.

Um eine möglichst hohe Reliabilität zu erreichen, wurden die Daten von zwei Personen unabhängig voneinander codiert. Die Übereinstimmung lag bei 91%. Auch die Intracoderreliabilität wurde überprüft, indem der gleiche Text von der gleichen Person zweimal codiert und kategorisiert wurde. Sie lag bei 94%. Diejenigen Textstellen, die unterschiedlich codiert wurden, wurden von den Codierern unter Angabe der Gründe besprochen. Die Codierer konnten sich jedoch bei jeder Textstelle, die unterschiedlich codiert wurde, schnell einigen. Die erstellten Codes wurden zunächst quantitativ ausgewertet. Diese quantifizierende Materialübersicht dient „vor allem der Vorbereitung der weiteren Analyse; sie verweisen auf mögliche Zusammenhänge, denen in einer

qualitativen Analyse nachgespürt werden kann“ (SCHMIDT 2009, S. 455).

Mit Hilfe einer zweiten Codierungsebene sollten die Fragen geklärt werden, inwieweit bestimmte Methoden, Organisationsformen und der Kontakt mit Einheimischen Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz hat. Dementsprechend wurde über die erste Codierungsebene eine zweite Ebene gelegt, die das Geschriebene mit der jeweils stattgefundenen Sozialform, Kontaktart und Arbeitsform bzw. Methode verknüpft.

Eine weitere Auswertung erfolgte durch eine Längsschnittanalyse jedes einzelnen Tagebuchs. In dieser Untersuchung wurden im jeweiligen Tagebuch zunächst Aussagen über Fremdes identifiziert, die den verschiedenen Phasen des Modells nach BENNETT zugeordnet werden können. Diese Zuordnung dient u.a. dazu, die Ergebnisse der Fragebögen nachvollziehen zu können, in erster Linie aber dazu, zu erkennen, in welchen Situationen sich die Aussagen über Fremde geändert haben und somit Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz hatten.

5.2.1 Erste Codierung: Reflektieren – Beschreiben

Beim ersten offenen Codieren fiel grundsätzlich auf, dass im Tagebuch entweder beschrieben oder reflektiert wurde. Dabei han-

Benennung: Beschreiben-Exkursion-positiv

Erläuterung: Mit dieser Kategorie werden Bereiche erfasst, in denen der Exkursionsteilnehmer davon berichtet, wie sich der geplante Exkursionsablauf bzw. der Tagesablauf gestaltet hat. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn beschrieben wird, welche Aktivität wann unternommen wurde. Diese Beschreibung zielt auf organisatorische Aspekte und wird vom Probanden positiv bewertet.

Beispiel: Die Wanderung war echt klasse, da wir endlich mal wieder etwas körperliche Anstrengung hatten, und nicht wieder nur im Auto saßen.

Abb. 3: Beispiel einer Kategoriendefinition

delte es sich entweder um den Exkursionsverlauf, um Sachen, unter denen auch Tiere und Landschaft zusammengefasst wurden, Situationen, die beobachtet oder erlebt wurden, die eigene Person bzw. die eigene Kultur oder eine fremde Person bzw. die fremde Kultur. Schließlich wurde die eigene Kultur mit der fremden verglichen. Eine weitere Kategorisierung wurde dahingehend vorgenommen, wie etwas beschrieben oder reflektiert wurde: unsicher, überrascht, positiv, negativ oder neutral. Es ergab sich folgende Codierung (siehe Abbildung 4):

Vergleicht man die beiden Tagebücher desjenigen Studierenden, der sich am stärksten weiterentwickelt (Proband K.²) hat, mit demjenigen, der am weitesten zurückgefallen ist (Proband L.), zunächst nur hinsichtlich der Codes Beschreibung oder Reflexion, kann Folgendes festgestellt werden: Über die Hälfte der Codes konnten bei Proband K. dem übergeordneten Code Reflexion zugeordnet werden (57%), wohingegen bei Proband L. lediglich 28% der Codes der Reflexion zugeordnet wurden.

Beide Probanden schreiben in ihrem Ta-

gebuch oftmals über die gleiche Situation, gleiche Sachen oder gleiches Verhalten, das sie beobachten. Während K. darüber nachdenkt, sich Fragen dazu stellt und versucht zu hinterfragen, ist die Situation, Sache oder das Verhalten für L. meist recht eindeutig, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: Beide Textstellen zeigen eine Situation in der Stadt Mererani. Mererani liegt etwa 40 km südöstlich von Arusha im Maasai-Land. Die Stadt hat in den letzten Jahren durch die angrenzenden Tansanit-Minen eine enorme Veränderung erfahren. Mererani wird von vielen als eine rasant gewachsene Stadt mit Goldgräberstimmung wahrgenommen³.

L. beschreibt die Fahrt durch Mererani: „Bei der Fahrt durch Mererani fiel **sofort** auf, dass es einen erheblichen Männerüberschuss gibt. Alle stehen nur herum und warten darauf, dass etwas passiert. Es wird **auf den ersten Blick** deutlich, dass es in der Stadt viel Kriminalität, Prostitution und Drogenprobleme gibt, denn zwischen den Schichten im Bergwerk wissen sich die Männer mit nichts anderem zu beschäftigen“ (Tagebuch L, 38-41).

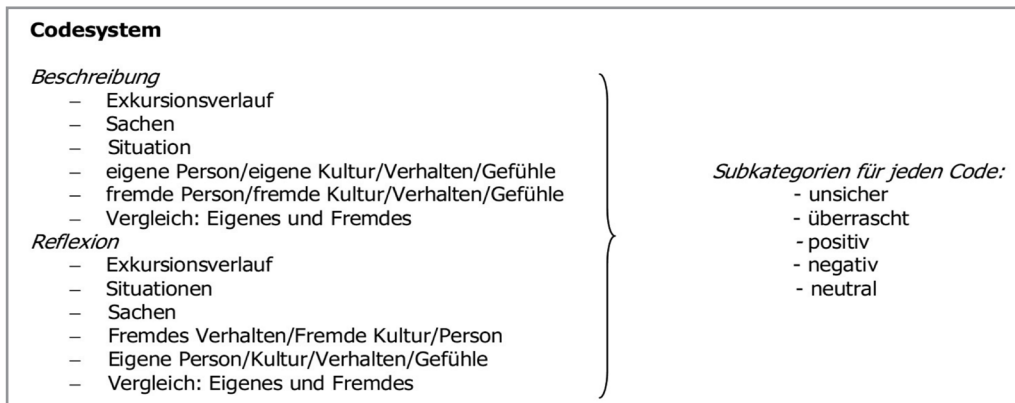


Abb. 4: Codesystem der ersten Codierung

² Aus Gründen der Anonymität werden die Kennwörter, die von den Studierenden sowohl für die Tagebücher als auch für die Fragebögen verwendet wurden, verkürzt.

³ In den letzten Monaten hat sich aufgrund rückgehender Tansanitfunde die Situation in Mererani stark verändert. Die Einwohnerzahl soll laut persönlichen Berichten stark abgenommen haben.

⁴ Hervorhebungen durch den Autor

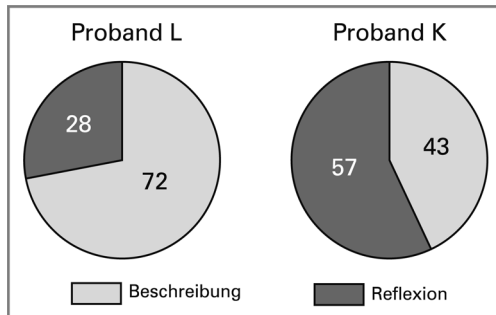


Abb. 5: Reflexion der Wahrnehmung vs. Beschreibung der Wahrnehmung im Tagebuch

Im Vergleich dazu reflektiert K. darüber, was er sieht und überlegt sich, wie es dazu kommen konnte. Diese Überlegungen müssen nicht zwangsläufig zu einer Antwort führen.

„**Ich glaube**, die Leute müssen sehr verzweifelt sein, sich in diese schlechte Arbeits- und Wohnsituation zu begeben. **Aber was bewegt sie dazu? Die Suche nach Einkommen? Es ist mir schwer verständlich** und für mich wäre ein Leben in der Steppe immer noch besser als in den Slums der Minen. **Warum** ziehen also so viele nach Mererani?“ (Tagebuch K., 28-32).

Die erste Codierung nach oben angegebenem Codesystem bestätigt deutlich, dass Reflexion bei Exkursionen für die Förderung interkultureller Sensibilität eine große Rolle spielt. Hierbei ist hervorzuheben, dass es sich um eine Metareflexion handelt, also um eine wertorientierte Reflexion des eigenen Wahrnehmens und Denkens und nicht um eine Reflexion der gelernten fachlichen Inhalte.

Laut Gesprächen mit Kollegen und eigene Beobachtungen auf großen Exkursionen ist es durchaus üblich, am Abend gemeinsam das Gesehene und Gelernte des Tages zu reflektieren. Es ist jedoch keinesfalls ausreichend, inhaltliche Aspekte des Tages zu diskutieren, diese zu vertiefen und zu reflektieren. Um sich interkulturell zu entwickeln, müssen unterschiedliche Wahrnehmungen der gleichen Situationen bewusst gemacht

werden und diese Wahrnehmungen in kulturellen Zusammenhang gestellt werden.

Die Subkategorie, die codiert wurde (unsicher, überrascht, positiv, negativ, neutral), spielt in diesem Zusammenhang zunächst eine sehr untergeordnete Rolle. Es ist hier nicht ausschlaggebend, wie die Situation, das Verhalten oder die Sache bewertet oder beschrieben wurde, sondern ob über das Bewerten bzw. Beschreiben reflektiert wurde.

5.2.2 Zweite Codierungsebene: Kontaktarten, Arbeitsformen, Sozialformen

Um die Fragen beantworten zu können, ob unterschiedliche Methoden, Arbeitsformen oder Sozialformen sowie der Kontakt zu Mitgliedern der fremden Kulturgruppe Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben, erfolgt eine zweite Codierung nach eben diesen durch die Exkursionsleitung beeinflussbaren Variablen. Hierfür wurden die jeweils geschriebenen Textstellen des Tagebuchs mit der zur jeweiligen Zeit im Vordergrund stehenden Arbeitsform, Sozialform und der Kontaktart verknüpft. Im Einzelnen ergab sich folgendes Codesystem (siehe Abbildung 6):

Codesystem II

Kontaktart:

- frei/ungeplant
- kein Kontakt
- geplant mit Dolmetscher
- geplant mit Leitung

Arbeitsform/Methode:

- Gruppenarbeit
- Diskussion innerhalb der Gruppe
- Beobachtung/Befragung
- Vermittlung durch Leitung
- Vermittlung durch Einheimische
- Vortrag durch Einheimische
- Vortrag durch Studenten

Sozialform:

- Individuell
- Großgruppe
- Kleingruppe

Abb. 6: Codesystem der zweiten Codierung

Die Auswertung erfolgte wiederum mit Hilfe von MAXQDA. Es wurde überprüft, bei welcher Form von Kontaktart besonders viel reflektiert wurde und die codierten Segmente übereinstimmen. Es stellte sich heraus, dass der Kontakt mit Fremden die Reflexion fördert, jedoch nur, wenn sie in geschütztem Rahmen stattfindet, das heißt, der Kontakt sollte bereits geplant sein und mit Hilfe eines Dolmetscher stattfanden. In den Phasen, in denen die Gruppe keinen Kontakt mit Fremden hatte oder der Kontakt nur indirekt über die Exkursionsleitung stattfand, wurde kaum reflektiert. Dies lässt darauf schließen, dass für die Reflexion ein gewisses Maß an Unsicherheit vonnöten ist. Es scheint jedoch zu gering zu sein, wenn die Exkursionsleitung direkt am Kontakt beteiligt ist bzw. zu groß, wenn der Kontakt nicht in einem geschützten Rahmen, also frei und ungeplant, abläuft.

Bei der Auswertung der Arbeitsformen bzw. den ausgewählten Methoden fällt zunächst unabhängig von der Entwicklung interkultureller Kompetenz auf, dass die Studierenden vor allem dann in ihre Tagebücher geschrieben haben, wenn Arbeitsformen gewählt wurden, die den Kontakt mit der lokalen Bevölkerung ermöglichten. In erster Linie überschneiden sich die mit Reflexion codierten Segmente mit den Codes Beobachten/Befragen und an zweiter Stelle mit Vermittlung durch Einheimische. Da Beobachten und Befragen sich meistens mit der Kontaktart durch Dolmetscher deckt, ist schwer festzustellen, ob die Kontaktart oder die Arbeitsform ursächlich für die Reflexion ist. Auffällig ist weiterhin, dass gerade an den Tagen, die nicht so straff organisiert waren und an denen die Studierenden selbst in das Zeitmanagement eingreifen konnten, viel reflektiert wurde (z.B. im Maasailand und in den Usambara-Bergen). Dies könnte auch dadurch erklärt werden, dass die Studierenden an diesen Tagen mehr Zeit für ihr Tagebuch zur Verfügung hatten und deshalb mehr geschrieben und reflektiert haben.

Es scheint wichtig zu sein, den Studierenden Zeit einzuräumen, um Gesehenes und Wahrgenommenes reflektieren zu können. Durch das Tagebuch und die dazu gestellten Leitfragen wurde ihnen zudem der Anreiz geboten, überhaupt zu reflektieren.

Bei der Gegenüberstellung der Sozialformen Großgruppe und Kleingruppe fällt auf, dass in Phasen, in denen in Kleingruppen gearbeitet wurde, doppelt so viel reflektiert wurde als in Phasen in der Großgruppenarbeit. Insgesamt wurden doppelt so viele Segmente an den Tagen, an denen in Kleingruppen gearbeitet wurde, als Reflexion codiert. In Kleingruppen scheint ein intensiverer Austausch mit dem Fremden stattzufinden als in der Großgruppe. Diese Zahlen werden noch deutlicher, wenn man berücksichtigt, dass zusammengerechnet an elf Tagen in der Großgruppe und lediglich an sechs Tagen in der Kleingruppe gearbeitet wurde.

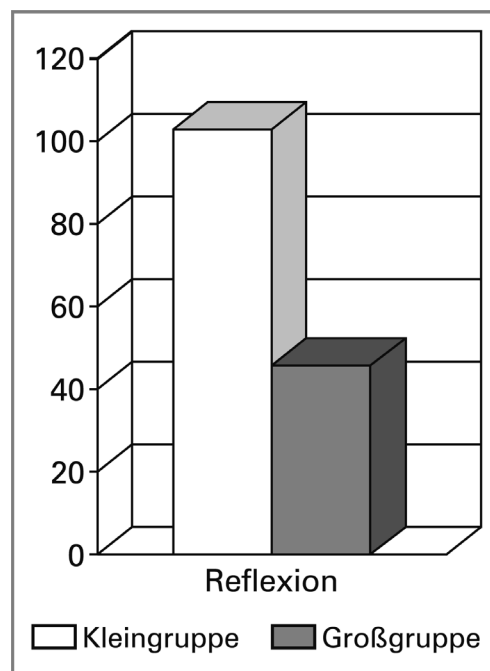


Abb. 7: Anzahl der als Reflexion codierten Segmente in der Klein- und in der Großgruppe

Da sich die Tage, an denen in Kleingruppen gearbeitet wurde, überwiegend mit denen decken, an denen der Kontakt mit einem von der Exkursionsleitung zur Verfügung gestellten Dolmetschern stattfand und die Arbeitsform der Befragung und Beobachtung im Mittelpunkt standen, ist auch hier eine genaue Schlussfolgerung, ob nun die Gruppengröße, Arbeitsform oder die Methode ursächlich für die Reflexion waren, kaum zu ziehen. Die Zeiten, in denen sich die Studierenden individuell beschäftigten, konnten nicht ausgewertet werden, da es zu wenige individuelle Phasen gab. Die als individuell geplanten Zeiten wurden von den Studierenden nicht wie vorgesehen genutzt. Die Studierenden fühlten sich zu unsicher und blieben deshalb fast immer in der Großgruppe zusammen, falls sie nicht in Kleingruppen eingeteilt wurden.

5.2.3 Längsschnittanalyse

Eine weitere Auswertung erfolgte durch eine Längsschnittanalyse jedes einzelnen Tagebuchs. Die Längsschnittanalyse dient dazu, bestimmte Faktoren unabhängig von Kontaktart, Arbeits- und Sozialform zu identifizieren, die Einfluss auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben könnten. Im Laufe der Exkursion lassen sich anhand der Tagebücher Veränderungen hinsichtlich der Wahrnehmungen von bzw. der Aussagen über Fremde erkennen. Sind die Veränderungen besonders auffällig, soll die Frage nach der Ursache dieser Veränderung geklärt werden. Hierfür wurden im jeweiligen Tagebuch zunächst Aussagen über Fremdes identifiziert, die den verschiedenen Phasen des Modells nach BENNETT zugeordnet werden können. Wurde die jeweilige Phase verlassen, wurde nach dem Grund für die Änderung gesucht. Die erfassten Aussagen wurden zur Validierung zu Beginn und am Ende

des Tagebuchs (t_1 und t_2) mit den Ergebnissen des Fragebogens verglichen. Die Äußerungen in den Tagebüchern zu diesen Zeitpunkten mit der jeweiligen Zuordnung in eine Phase des *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* nach BENNETT (2004) stimmten, abgesehen von einem Tagebuch (Pr.), mit den Ergebnissen der Fragebögen überein. Diejenigen, die sich zum Zeitpunkt t_1 am Beginn der Exkursion, bereits in der Endphase der Minimierung befinden, betonten die Unterschiede zu Deutschland oder Europa, ohne diese jedoch detailliert zu beschreiben oder zu werten (z.B.: „Besonders beeindruckend ist immer noch der riesige Unterschied zu Europa bzw. Deutschland. So viele Dinge, die einem selbstverständlich sind, gibt es hier nicht oder sind nicht einmal bekannt“ Al., Z. 23 - 25). Ebenso spiegelten sich die Phasen der Abwehr oder Umkehr in den Aussagen der Tagebücher wider. Besonders auffällig ist bei diesen Probanden die Wahrnehmung des Umgangs mit Zeit, wie folgendes Zitat veranschaulicht: „Ein weiteres Erlebnis des heutigen Tages war die Gelassenheit der Tansanier, die wir beim Abendessen bewundern durften. Da wurde in Seelenruhe das Buffet vorbereitet, ohne sich von wartenden Gästen aus der Ruhe bringen zu lassen. POLE POLE⁵. Davon könnte man sich als gestresster Mitteleuropäer mal eine Scheibe abschneiden“ (San., Z. 17-21). Die Umkehr spiegelt sich auch in Aussagen gegenüber der eigenen Gruppe wider, deren Verhalten als peinlich angesehen wird: „Genervt haben mich heute Kommentare wie „in Deutschland wäre jetzt der Führerschein weg“ oder „Ach, die ham auch Fahrschulen“ – die Bewertung des Fahrstils unseres Fahrers aus deutscher Sicht, was ich unangebracht fand, da man nun mal die Straßenverhältnisse oft kaum vergleichen kann“ (8833, Z. 56-59).

⁵Pole pole (Kiswahili, übersetzt: langsam, langsam)

Die Auswertung ergibt, dass folgende vier Situationen während der Exkursion deutliche Veränderungen der interkulturellen Sensibilität hervorgerufen haben: Entscheidend waren die ersten Stunden nach Ankunft alleine in Arusha, der Besuch in unterschiedlichen Siedlungen im Maasailand, der Aufenthalt in Mererani, der Stadt, in der der Edelstein Tanzanit abgebaut wird, und die eigenständige Fahrt von den Usambarabergen nach Sansibar. Die einzelnen Situationen werden im Folgenden kurz beschrieben und die Veränderungen anhand von Fallbeispielen aufgezeigt.

Bereits am ersten Tag, nach der gemeinsamen Ankunft im Hostel in Arusha, standen den Studierenden zwei Stunden Zeit zur freien Verfügung, die alle nutzen sollten, um Geld zu tauschen, Wasser für den nächsten Tag zu kaufen und das Zentrum der Stadt Arusha zu erkunden. Durch die Konfrontation mit Straßenhändlern und bettelnden Kindern, der sie ohne Begleitung ausgesetzt waren, fühlten sich einige überfordert, was sich folgendermaßen in den Tagebüchern dokumentiert: „Ich war froh, dass wir als Gruppe unterwegs waren. Alleine wäre ich völlig überfordert gewesen und es hat mich irgendwann echt genervt, dass die Händler uns auf Schritt und Tritt gefolgt sind“ (C., Z. 34-36). „Und dann die Flycatcher oder Straßenverkäufer. Puh ... die hängen einem am Rock, das ist nicht schön. Lassen net locker, drängen sich auf. Das nervt ziemlich! (...) Naja, dann haben wir Wasser gekauft. Ehrlich gesagt, hab ich mich dabei einfach übers Ohr gehauen gefühlt ...“ (H., Z. 28-34).

Beide Personen befanden sich noch auf dem Hinflug, als der Fragebogen zum Zeitpunkt t_1 ausgefüllt wurde, in der Phase der Minimierung. In dieser Phase, die von großer Toleranz geprägt ist, hätten die Studierenden Verständnis für das Verhalten der Menschen und würden irgendeine Erklärung finden. Offensichtlich sind sie

jedoch mit der ersten Konfrontation einem Kulturschock ausgesetzt worden, der sie in die Phase der Abwehr gebracht hat. Sie sind genervt von den Händlern und Verkäufern und trauen ihnen nicht. Es stellt sich die Frage, wie dieser Kulturschock hätte vermieden werden können. Im Vorbereitungsseminar wurden die Themen Armut und informeller Sektor besprochen. Vielleicht sollten die Studierenden langsamer und behutsamer an die fremde Kultur herangeführt werden. Dies wäre möglich, indem man es vermeidet, gleich nach Ankunft die Studierenden alleine loszuschicken. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass sich die Studierenden von einem derartigen Kulturschock erholen können.

Ein weiterer entscheidender Exkursionspunkt schien der Aufenthalt im Maasailand gewesen zu sein. Die Bedeutung dieses Aufenthaltes wird von 16 der 19 Teilnehmer explizit noch einmal im Fazit am Ende der Tagebücher erwähnt: „Ja, gerade die Tage bei den Maasai waren für mich wohl die eindrucklichste Zeit! Es war sehr bewegend, diese Kultur kennen zu lernen!“ (Mi., Z 253 - 255). „Besonders toll fand ich die Tage bei den Maasai. Von dieser Erfahrung werde ich sicherlich noch meinen Enkeln erzählen können. Eine interessante Kultur so hautnah kennen zu lernen war einfach unbeschreiblich“ (Sa., Z 380 - 382). Die Exkursionsgruppe wurde für drei Tage in drei Gruppen auf drei unterschiedliche *enkangs* (Siedlungen) verteilt. Jeder Gruppe standen ein Auto mit Fahrer und ein Dolmetscher zur Verfügung. Die Gruppen waren in dieser Zeit völlig auf sich gestellt. Es gab weder Strom noch Wasser. Die Übernachtung erfolgte in Zelten, das Essen wurde mitgebracht. Die Studierenden bekamen die Aufgabe, im Sinne einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik Fragestellungen durch Beobachtungen selbst zu entwickeln und diese zu bearbeiten. Vor der etwa fünfstündigen Fahrt in das Maasailand hatten

sowohl diejenigen Studierenden, deren interkulturelle Kompetenz zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 verbessert wurde, als auch diejenigen, die zurückgefallen sind, „gemischte Gefühle“ (Mi., Z. 40, Chr., Z. 167), ihnen war „mulmig“ (G., Z. 114) oder sie hatten „etwas Bammel“ (L., Z. 71). Bei denjenigen Studierenden, bei denen diese Ängste während des Aufenthalts bestätigt wurden, konnte ab diesem Zeitpunkt eine veränderte Wahrnehmung der/des Fremden durch Einträge in den Tagebüchern nachgewiesen wurden. So wurde zum Beispiel die Gastfreundschaft in Frage gestellt: „Ich kann allerdings nicht einschätzen, ob die Freundlichkeit der Maasai immer ernst gemeint war“ (Pfadf., Z. 152 f).

Für diejenigen, die sich auf die Situation einließen und feststellten, dass die Angst unberechtigt war, zeigten sich die Veränderungen hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Sensibilität durchweg positiv. Die Studierenden machten sich Gedanken über die andere Kultur und stellten Unterschiede fest, was auf eine Entwicklung von der Minimierung zur Akzeptanz hindeutet: „Ich war erstaunt, wie geräumig die Häuser von innen waren und dass die Maasai alle so offen waren. Einige sind uns zwar auch mit Scheu begegnet, aber generell glaube ich, waren sie alle sehr interessiert. Was natürlich nur meine Interpretation ist. Es würde mich sehr interessieren, was sie wirklich über uns denken“ (K., Z. 76-79). Auch L. stellt Unterschiede zu seiner Kultur fest, während er kurz vor dem Besuch im Maasailand noch betonte, dass alle gleich seien: „Die Kinder sind ein wichtiger Teil, hauptsächlich für die Frauen. In der Runde haben uns die Frauen erzählt, dass sie wahnsinnig viele Aufgaben haben und die Männer ihnen sagen, was sie darüber hinaus tun sollen. Gehorsam wird vorausgesetzt. ... Im Gespräch kamen wir auf das tägliche Essen der Maasai, auch das ist ziemlich anders als bei uns.“ (L., Z. 141- 145

Für viele sehr irritierend bzw. beängstigend war der Besuch in der Minenstadt Mererani, in der der Edelstein Tansanit abgebaut wird. Dies äußert sich in Sätzen wie: „Diese Stadt ist bis jetzt der schrecklichste Ort, den ich in Tansania gesehen habe“ (Pfadf., Z. 179) oder „Die Fahrt zur Mine war einerseits sehr interessant, andererseits verursachte sie in mir Angst“ (So., Z. 272). Über die Fremden wurde dementsprechend geschrieben: „ ... Männer, die einem mit ihren Blicken schier Angst einjagten“ (So., Z. 277) oder „dreckige Männer, die auf der Straße herumlungern“ (Pfadf., Z. 180). Bereits die Wortwahl wie einjagen oder herumlungern lässt darauf schließen, dass das Fremde als abwertend wahrgenommen wird, was als Äußerung in der Phase der Abwehr gedeutet werden kann, und somit als Rückschritt hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz interpretiert wird.

Der letzte kritische Exkursionspunkt, der sich schon Tage vorher abzeichnete, war die Fahrt von den Usambarabergen nach Sansibar, die die Studierenden, nachdem die Tickets für den Bus von der Leitung organisiert wurden, selbst bewerkstelligen sollten. Obwohl alle in der Gruppe blieben, wurde sie als „wirklich krasse Erfahrung“ (Sa., Z. 250) erlebt oder man „ ... hatte ... das erste Mal wirklich Angst in Afrika“ (K., Z. 215). Durch den direkten Kontakt, der nicht von der Exkursionsleitung im Vorfeld geplant war, und den damit einhergehenden Erfahrungen wurde bei einigen Exkursionsteilnehmern Misstrauen gegenüber dem Fremden hervorgerufen. „Leider, traurigerweise, hat Stewart, der Typ, der unseren Kleinbus begleitete, tatsächlich versucht uns teurere Tickets zu verkaufen (30 Dollar + 5 Dollar „Tax“). Ich finde solche Situationen immer traurig. Dieses Mal war es besonders krass, weil er mir immer wieder sagte, dass ich ihm vertrauen müsste: Es ist traurig zu sehen, wie

weit ein Mensch kommen kann, dass er einem ganz unbeschwert ins Gesicht lügt“ (88, Z. 409-413). Da das Misstrauen gegenüber den Fremden abwertend gedeutet werden kann, kann auch hier von einem Rückschritt gesprochen werden, der durch Angst, verbunden mit negativen Erfahrungen, hervorgerufen wurde.

Von einigen der Teilnehmer wurde die Fahrt, der viele mit großer Skepsis entgegenblickten, jedoch positiv aufgenommen: „Hätte ja nicht gedacht, dass wir in einem öffentlichen Bus so viel Platz haben. Positive Überraschungen sind eben etwas Schönes. Die Fahrt nach Dar es Salaam war gar nicht so lang, wie ich eigentlich dachte, da wir bereits zwischen 11:00 und 12:00 Uhr in Dar ankamen“ (So, Z. 451-454) oder: „Nach unspektakulärer Fahrt erreichten wir schon um kurz nach elf den Busbahnhof in Daressalam. Nachdem alle ihr Gepäck ausgeladen hatten und wir einige Zeit relativ planlos herumgestanden hatten, mieteten wir uns einen Bus, der uns zum Fährhafen brachte. Dort bestiegen wir die Fähre nach Sansibar“ (Ta., Z. 253-257).

Zusammenfassend handelt es sich in allen Situationen um solche, in denen die Studierenden Unwohlsein oder Angst empfanden. Da man davon ausgehen kann, dass alle Teilnehmer in denselben Situationen waren, könnte man sich darauf zurückziehen, dass es eine Sache des persönlichen Typs sei, inwieweit eine Situation als positiv oder negativ wahrgenommen wird und wie man letztendlich damit umgeht. Als Exkursionsleiter hat man keinen Einfluss auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten. Dem kann jedoch entgegengesetzt werden, dass man Einfluss darauf nehmen kann, wie die Studierenden auch negative Situationen verarbeiten können. Wird nicht darüber reflektiert, werden sie sich unter Umständen als negative Erlebnisse verhaften und die interkulturelle Sensibilität beeinträchtigen.

5.2.4 Typenbildung

Für die Typenbildung wurden nach der thematischen Codierung Ähnlichkeiten und Unterschiede der einzelnen Personen erfasst und eine fallvergleichende Kontrastierung durchgeführt. Dabei wurde insbesondere auf eine interne Homogenität der Merkmale innerhalb der Typen geachtet. Die Vorgehensweise bezieht sich auf das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung nach KELLE, KLUGE (1999). Anhand der unterschiedlichen Entwicklung der interkulturellen Sensibilität während der Exkursion und mit Hilfe der Inhaltsanalyse der Tagebücher konnten drei unterschiedliche Typen festgestellt werden:

Typ A: Der Beschwerde-Typ

Die interkulturelle Sensibilität verschlechterte sich während der Exkursion. Während sich Typ A zu Beginn der Exkursion in der Phase der Minimierung befand, war er am Ende der Exkursion in der Phase der Abwehr bzw. der Umkehr. Die Mitglieder dieser Gruppe verbindet, dass sie die oben beschriebenen kritischen Situationen als sehr negativ wahrgenommen haben und diese negative Wahrnehmung nicht reflektiert oder überwunden haben. Situationen und/oder Personen werden überwiegend als unangenehm beschrieben. Besonders auffällig sind Beschwerden über Anstrengungen, die entweder mit Hitze oder mit langen Fahrten oder viel Arbeit in Verbindung gebracht wurden, über hygienische Bedingungen und über die Organisation der Exkursion. Fremden Personen wird mit viel Misstrauen und Verständnislosigkeit begegnet. Dabei steht immer die Beschwerde im Vordergrund. Während andere Typen versuchen, mit den Situationen umzugehen, sie zu reflektieren und/oder Lösungen zu suchen, konzentriert sich dieser Typ auf die Probleme an sich.

Aussagen über hygienische Bedingungen äußern sich beispielsweise in beiläu-

figen Sätzen wie: „Die Stadt an sich fand ich sehr dreckig und heruntergekommen“ (Sa., Z. 292) oder in Aussagen wie: „Heute nach dem Aufwachen hab ich erst einmal bemerkt, dass wir unser Zelt mitten auf der Ziegensch... aufgebaut haben. Das find ich schlimm, weil um uns rum normaler Boden ist. Die Maasai haben jedoch gesagt, wir sollen sie genau hier aufbauen. Dies kann ich bis jetzt nicht richtig nachvollziehen. Überrascht hat mich, dass überall im Dorf Tierkot rumliegt“ (L., Z. 83-86). Neben den sanitären Anlagen [„Auch an die sanitären Anlagen muss ich mich erst noch gewöhnen! Eine Hütte mit Loch im Boden trifft es ganz gut ... (und ich fürchte, das war noch Luxus ... we'll see!)“ (C., Z. 70-71)] standen auch unangenehme Gerüche im Mittelpunkt: „In Dar Es Salaam angekommen konnte ich kaum atmen, weil die Luft sehr schlecht war. Überall hat es nach Abfall und Abgasen gerochen und ich war sehr froh, als wir endlich am Hafen ankamen“ (C., Z. 449-451).

Darüber hinaus wurden manche Situationen als zu anstrengend empfunden. Diese Anstrengung rührte entweder von relativ hohen Temperaturen oder von langen, anstrengenden Tagen: „die Hitze war erdrückend“ (C., Z. 8), „leider machte mir die pralle Sonne und die Mittagshitze zu schaffen“ (C., Z. 331), „extrem anstrengend war die lange Reise“ (L., Z. 19), „wir waren von der Fahrt und den vielen Eindrücken etwas geplättet und leider nicht mehr wirklich aufnahmefähig. Mein Eindruck von der ganzen Situation war echt sehr negativ“, (C., Z. 305-307). Derartige Äußerungen kamen in Tagebüchern der anderen Typen nicht vor.

Ebenso wie Beschwerden über die Organisation der Exkursion: „Leider fallen aus Zeitdruck immer wieder wichtige Anleitungen aus“ (L., Z. 41), „Die Fahrt ins Maasailand hingegen war ein Desaster. Ich fand es zwar im Allgemeinen nicht so schlimm, jedoch ließ wirklich die Organisation einiges

zu wünschen übrig. Auch wäre es besser gewesen, wenn wir immer (dies gilt für die gesamte Exkursion) gesagt bekämen, wie lange wir unterwegs sind und wo wir Rast machen ...“ (L., Z. 67-70), „Die Organisationsprobleme gingen heute weiter, der geplante Farmbesuch fiel aus, wir waren total orientierungslos, was den weiteren Ablauf anging“ (L., Z. 92-93), „Leider lief bei der Minenbesichtigung alles schief. Die geplante Führung musste von einer anderen Person abgehalten werden“ (C., Z. 304-305).

Als weiteres Kennzeichen, das nur diesen Typus betrifft, ist das Unverständnis gegenüber Fremden zu sehen, das nicht reflektiert oder relativiert wird, sondern das kopfschüttelnd als unverschämte wahrgenommen wird: „Was ich überhaupt nicht nachvollziehen konnte, war das Verhalten der einen Frau am Abend, die zu verschiedenen Leuten einfach hinging und sagte, sie sollten ihr ein Bier kaufen und auch so lange stehen blieb, bis man das auch tat, obwohl man vorher nichts mit der Frau zu tun hatte. Das fand ich schon etwas unverschämte“ (L., Z. 183-186), „Bei der Verabschiedung von der Familie auf der Kaffeefarm, die uns wirklich sehr gut bewirte hat, fand ich es etwas merkwürdig, dass diejenigen, mit denen wir uns gut verstanden haben, unbedingt ein Abschiedsgeschenk von uns haben wollten bzw. Geld zum Trinken kaufen. Dies fand ich etwas unverschämte, weil gerade diese Familie nicht den Eindruck gemacht hat, als würde sie arm sein, im Gegenteil, für diese Gegend war die Familie wahrscheinlich noch eine der wohlhabenden“ (L. Z. 192-197).

„Ich verstehe nur nicht, warum an so vielen Stellen überholt wurde, die echt kritisch aussahen, und warum bei übelsten Wetter- und Sichtverhältnissen so gerast werden muss. Selbst nachdem wir unseren Fahrer gebeten hatten, etwas langsamer zu fahren, änderte sich nicht wirklich viel“ (C., Z. 120-123).

„Etwas genervt hat mich der Vortrag des Direktors, der uns alle Probleme der Schule bis in Detail vorgelesen hat, und ich hatte den Eindruck, er wollte am liebsten sofort eine Finanzspritze von uns bekommen. Das war leider etwas unangenehm“ (C., Z. 325-327).

Typ B: Der fachliche/gelassene Typ

Dem Typ der Fachlichen/Gelassenen ist zunächst gemein, dass sich seine Mitglieder direkt während der Exkursion interkulturell weder weiterentwickelt haben noch zurückgefallen sind. Sie sind entweder in der Phase der Abwehr bzw. der Umkehr oder in der Phase der Minimierung verharnt. Sie stellen die größte Gruppe der unterschiedlichen Typen dar. Auf den ersten Blick sind die Mitglieder dieser Gruppe durchaus heterogen. Sie sind teilweise sehr stark mit sich selbst oder der Gruppe beschäftigt oder fühlen sich in bestimmten Situationen auch überfordert. Diese Beobachtungen konnten zwar nur bei Mitgliedern diesen Typs festgestellt werden, jedoch nicht bei allen Mitgliedern des Typs B in den Tagebüchern nachgewiesen werden. Allen Mitgliedern dieses Typs ist jedoch gemein, dass sie sehr stark auf fachliche Inhalte der Exkursion fixiert sind und diese reflektieren. Sie beschreiben ausführlich einzelne Details, vor allem den Tagesablauf und Informationen, die sie gesammelt hatten. Grundsätzlich werden die Situationen oder Fachwissen relativ neutral beschrieben: „Am Abend, in Arusha, stand noch ein Treffen mit einem Massai auf dem Programm. James studierte Recht und hat jetzt eine Anwaltskanzlei in Arusha. Er erzählte uns einiges über Pastoralismus und über die kommenden Probleme der Massai. Dabei kristallisierten sich für mich zwei Hauptprobleme heraus: 1. Mangelnde Bildung, 2. Aids. Mit der Lösung dieser beiden Probleme ist die Zukunft der Massai eng verbunden, wenn man nur bedenkt, dass bis zu 60% der Mas-

sai infiziert sind, die aus den Städten in ihre Dörfer zurückkehren.“ (A., Z. 44-56) oder: „Ein Maasai, welcher nun als Jurist arbeitet, erzählte uns am Abend über die heutigen Probleme der Maasai. Die wenigsten hätten gute Schulbildung und könnten deswegen ihr Volk bei Problemen schlecht vertreten. Sowohl die Repräsentanz auf nationaler Ebene wie auch die Landstreitigkeiten auf der lokalen ließen die Maasai als Verlierer zurück. Bildung sei daher die wichtigste Investition in der Zukunft – auch um die Ausbreitung von AIDS und damit die Dezimierung zu verhindern“ (Pr., Z. 179-184).

Die zweite Gemeinsamkeit spiegelt sich im Umgang mit den oben beschriebenen kritischen Situationen wieder. Auch den Mitgliedern dieses Typs ist es vor manchen Situationen mulmig, sie beschreiben, dass sie Angst haben oder skeptisch sind, was sie erwartet. Was sie vom Typ A unterscheidet ist aber, dass sie immer wieder feststellen, wie sie positiv überrascht werden und sich doch alles besser als erwartet herausstellt: „Nach der Schule haben wir unsere Fahrt ins Maasailand angetreten. Ein bisschen mulmig war mir schon, wie werden wohl die nächsten Tage werden. Die Lehrer sind weit weg, wir sind also völlig auf uns alleine gestellt Nachdem wir gegessen hatten, Tee und Kaffee getrunken hatten und schon ein so herzliches Gespräch miteinander geführt haben, konnten wir ganz beruhigt ins Zelt gehen, denn wir wurden hier sehr freundlich empfangen, beide Seiten respektierten sich, wir wurden als Gäste behandelt“ (So., Z. 114-116 und 142-145), „Während uns dann die Tickets ausgestellt wurden, hofften wir, dass die anderen mit dem gesamten Gepäck unbeschadet aus dem Bus gelassen werden. Wir malten uns schon die schlimmsten Horrorszenarien aus. Als drei weitere mit dem Geld zu uns kamen und wir die Tickets zahlen konnten, die anderen im Hafen mit dem Gepäck auf uns warteten, fiel uns ein Stein vom Herzen.“

Wir haben's geschafft!" (G., Z. 364-368). Darüber hinaus nehmen sie Situationen gelassen hin: „Man gewöhnt sich schnell daran, wie es hier so läuft. Und man kann damit umgehen. Fühl' mich auch nicht mehr so unwohl. Man muss halt einfach machen. Mit den Menschen reden und dann wissen, es ist halt einfach so. Man ist in einem anderen Land und damit ist es halt auch etwas anderes“ (H., Z. 163-167), „It's time to lay back, relax and take it easy“ (A., Z.308).

Typ C: Der Kontakt-Typ

Die Interkulturelle Sensibilität der Mitglieder dieser Gruppe hat sich während der Exkursion erhöht. Sie gelangen von der Abwehr bzw. der Umkehr in die Phase der Minimierung.

Die Gemeinsamkeit, die die Mitglieder von Typ C verbindet und sie gegenüber anderen Typen abgrenzt, ist die Betonung der Konversation mit Einheimischen. Sie beschreiben vor allem den Austausch bzw. die Gespräche und finden daher die Arbeit in Kleingruppen mit Dolmetschern besonders interessant, da sich in diesem Rahmen intensivere Gespräche ergeben haben: „Interessant war es, sich mit den Lehrern in den tansanischen Schulen über das tansanische Schulleben auszutauschen“ (T., Z. 137), „Jede Gruppe bekam außerdem einen einheimischen Führer zugeteilt, der zugleich als Übersetzer helfen sollte. Gegen 9:00 Uhr wanderten wir los, um uns die Landwirtschaft in den Usambara-Bergen anzusehen und uns mit den dortigen Kleinbauern zu unterhalten. Ca. 2 Stunden und zahlreiche Brotzeiten später trafen wir dann auch den ersten Kleinbauern mit seiner Familie auf dem Feld und befragten ihn über eine Stunde lang zu seinem Leben als Landwirt, den Problemen, mit denen ein Landwirt in dieser Region zu kämpfen hat, zu allem eben, was uns zum Thema Landwirtschaft einfiel bzw. was wir schon am Vortag an Fragen vorbereitet hatten. Nach diesem aufschlussreichen

Gespräch trafen wir noch einen weiteren Bauern ...“ (T., Z. 201-209), „Ich fand es sehr angenehm mit den Kleinbussen zu fahren. Die Projekte des Ökotourismus waren interessant und ich hab' gelernt, dass man mit Tansaniern sehr gut diskutieren kann. Über die Entwicklung der Maasai war es gut mit eben diesen zu sprechen“ (K., Z. 19-22), „Ich habe viel über unseren neuen Fahrer erfahren: über seine Familie und dass er sich um die Tochter seines Bruders kümmert, weil ihre Eltern beide an AIDS gestorben sind. Das hat die ganze Thematik für mich sehr persönlich gemacht ...“ (K., Z. 141-144). Durch die Arbeit in Kleingruppen bzw. durch individuellen Kontakt wurden die Teilnehmer immer wieder angeregt zu reflektieren. Darüber hinaus zählen sie zu denjenigen, die in ihren Tagebüchern die meisten Textstellen geschrieben hatten, die unter der Codierung Reflexion eingeordnet wurden.

Eine quantitative Verteilung der Typen, beispielsweise hinsichtlich der Geschlechter oder der Art des Studiums, konnte nicht vorgenommen werden, da diese Kriterien nicht eindeutig den Typen zugeordnet werden konnten. Es scheint weder vom Geschlecht noch von der Art des Studiums abzuhängen, wie sich interkulturelle Kompetenz während geographischer Exkursionen entwickelt.

5.3 Interviews

Für eine weitere Validierung und zur Interpretation der Ergebnisse wurden mit sechs Teilnehmern Interviews durchgeführt. Sie wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Unmittelbar nach den Interviews erfolgte jeweils die Anfertigung eines Postskriptums. Dieses dient nach FLICK (1996, S. 107f) dazu, möglicherweise aufschlussreiche Kontextinformationen zu dokumentieren, die für die spätere Interpretation der Aussagen im Interview hilfreich sein können. Im Postskriptum sind Eindrücke über die Kommunikation, über

die Person des Interviewten, über sein Verhalten während des Interviews notiert. Die Interviews wurden im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1990) weiterverarbeitet. Ziel soll sein, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Hierzu wurden zunächst Interviewpassagen, die sich auf die Fragestellung beziehen, festgelegt, weniger relevante Passagen gestrichen, ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst.

Gleichzeitig bieten die Interviews eine Möglichkeit der Nachfrage zu den geführten Tagebüchern. Mögliche Interpretationen der Texte können mit den Probanden diskutiert werden. Im Sinne einer Bilanzierungsphase konnten darüber hinaus die Ergebnisse der Fragebögen anhand der Aussagen und Statements in den Tagebüchern überprüft werden.

Die Interviews konnten in erster Linie Aufschluss darüber geben, welchen Einfluss die Metareflexion, die drei Monate nach der Exkursion angeboten wurde, auf die längerfristige (t_1 - t_3) Entwicklung interkultureller Sensibilität hatte. Grundsätzlich zeigten die Ergebnisse der Fragebögen, dass sich die langfristige Entwicklung der interkulturellen Sensibilität bei denjenigen Studierenden, die an der Metareflexion teilnahmen, verbesserte. Ausnahmen zeigten sich jedoch bei zwei Probanden, deren interkulturelle Sensibilität sich auch ohne Metareflexion erhöhte, bei einem, dessen interkulturelle Sensibilität sich trotz Teilnahme an der Metareflexion nicht erhöhte, und bei einem, dessen interkulturelle Sensibilität sich trotz Metareflexion verschlechterte (vgl. Tab. 2).

Es stellte sich im Falle der Verschlechterung trotz Metareflexion heraus, dass die persönliche Bedeutung der Religion eine wichtige Rolle spielen kann. M. erklärt, dass er seine Werte und Überzeugungen für weltumspannend hält. Andere Normen können

kaum akzeptiert werden, wie folgender Auszug aus dem Interview verdeutlicht:

„Toleranz ist wichtig, aber bei der Religion bin ich da voll im Konflikt. Das ist für mich eine weltumspannende Wahrheit ... das ist der einzige Weg ... ich sehe es als meine Pflicht, dass ich das weitergebe ... weil sonst mache ich mich ja auch ein Stück weit schuldig ...“ (Interview M., Z. 210-216). Da die Religion bzw. die damit verbundenen Normen und Werte offensichtlich einen sehr großen Einfluss im Leben des M. spielen und sehr stark im Denken verwurzelt sind, scheint es an einer Bereitschaft zu mangeln, sich auf andere Werte einzulassen bzw. sie als mögliche Werte anderer zu akzeptieren.

Im Falle der beiden Probanden, die ohne Metareflexion ihre interkulturelle Kompetenz verbessert haben, wurde durch die Interviews festgestellt, dass dennoch bei beiden eine intensive Reflexion der kulturellen Unterschiede und deren Wahrnehmung stattfand. Bei Proband A. erfolgte die Reflexion mit dem Bruder, bei Proband 8833 wurden intensive Gespräche mit der Schwester geführt.

Student A berichtet: „Mein großer Bruder und seine Freundin waren auch schon in Tansania und mit denen konnte ich mich gut drüber unterhalten ... Die haben natürlich auch viele Fragen gestellt, z.B. `Wie hast du das dann eingeschätzt?` oder `Wie bist du damit umgegangen?` ... und dann hat man sich natürlich auch noch mal drüber Gedanken gemacht, die man sich vorher auch noch nicht gemacht hatte“ (Interview A., Z. 74-79).

Leider konnte aufgrund des einen Interviews nicht nachgewiesen werden, warum es bei G. trotz Metareflexion keine Veränderung gab. Jegliche Aussagen würden sich als reine Spekulationen erweisen.

Findet keine (angeleitete) Metareflexion nach der Exkursion statt, besteht die Gefahr, dass der Studierende zu Hause einen Kulturschock erleidet und in die Phase der

Umkehr gelangt. Besonders deutlich wurde dies bei Student Lo., der nicht an der Metareflexion teilgenommen hat. Bei ihm wurde durch den Fragebogen nach der Exkursion (t_2 - t_3) ein auffälliger Rückgang der interkulturellen Sensibilität festgestellt. Er selbst beschreibt seine Rückkehr im Interview wie folgt: „Er war natürlich auch beim dort Hinkommen, weil jetzt alles neu ist, aber es war nicht so ein Schock, dass man sagt: „O Gott, wie schlimm ist es da!“. Das war eher, als man zurückgekommen ist und realisiert hat: „O Gott, wie schlimm ist es bei uns im Vergleich zu den anderen“ (Lo., Z. 226-229).

6 Ergebnisse

Aufgrund der Studie können die zu Beginn gestellten Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden.

► *Wird auf geographischen Exkursionen grundsätzlich durch den Kontakt mit anderen Kulturen die interkulturelle Kompetenz gefördert?*

Vergleicht man die Ergebnisse mit den Theorien der Austauschforschung, so können sowohl diejenigen bestätigt werden, die im Austausch die Förderung interkultureller Kompetenz sehen als auch diejenigen, die davon ausgehen, dass der direkte Kulturkontakt die Entwicklung interkultureller Kompetenz hemmt. Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass durch geographische Exkursionen und Kontakte mit anderen Kulturen generell interkulturelle Kompetenz gefördert wird.

► *Welche Faktoren sollten bei einer Exkursion berücksichtigt werden, damit interkulturelle Kompetenz bei den Studierenden gefördert wird?*

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass den Studierenden während und nach der

Exkursion genügend Möglichkeiten gegeben werden müssen, um Wahrnehmungen, die sie oft unbewusst werten, reflektieren zu können. Eine Möglichkeit der Reflexion könnten Tagebücher sein, die anhand von Leitfragen geführt werden. Eine bessere Möglichkeit scheinen jedoch tägliche Phasen zu sein, in denen in der Gruppe reflektiert wird und unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen diskutiert werden können. Besonders wichtig für eine längerfristige Förderung interkultureller Kompetenz scheint eine Reflexion nach der Rückkehr in die Heimat zu sein. Während die Austauschforschung bislang vor allem die Bedeutung der Vorbereitung in den Mittelpunkt gestellt hat, zeigt sich, dass der Kulturschock bei der Rückkehr nicht zu unterschätzen ist und im Rahmen einer Nachbereitung aufgefangen werden sollte. Die Bedeutung der Vorbereitung konnte in dieser Studie nicht untersucht werden, da die Fragebögen zum Zeitpunkt t_1 erst nach dem Vorbereitungsseminar ausgefüllt wurden. Um die Reflexion während der Exkursion überhaupt zu ermöglichen, sollten einige Faktoren berücksichtigt werden. In erster Linie sollte versucht werden, die Studierenden möglichst nicht mit Situationen zu konfrontieren, in denen sie Angst empfinden. Durch Angst grenzen sie sich unter Umständen zu sehr vom Fremden ab. Sicherlich ist das Angstempfinden von Person zu Person unterschiedlich. Nicht jeder schafft es aber, diese Angst alleine zu überwinden. Auch hier könnte eine Reflexion der Situation günstig sein. Neben der Angst spielen die hygienischen Bedingungen eine Rolle, die bei der Organisation, gerade in ein afrikanisches Land und aus finanziellen Gründen, nicht immer für alle zufriedenstellend berücksichtigt werden kann. Auch die Bereitstellung eines exakten Tagesablaufes für die Studierenden ist nicht in jedem Land realisierbar. Gerade für diejenigen, deren interkulturelle Kompetenz

nicht erhöht wurde, scheint ein strukturierter Tagesablauf mit genauen Anweisungen jedoch wichtig zu sein.

► *Spielen Methoden oder Organisationsformen eine Rolle zur Förderung interkultureller Kompetenz?*

Diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, da die Faktoren schwer voneinander getrennt werden können. In den Tagebüchern wurde überprüft, bei welchen Methoden oder Organisationsformen häufiger reflektiert wurde. Dies war eindeutig bei der Arbeit in Kleingruppen der Fall, vor allem, wenn mit Hilfe von Dolmetschern der Austausch mit Einheimischen hergestellt werden konnte und eigene Fragestellungen geklärt werden konnten. Dies deckt sich meist mit der Codierung Beobachten/Befragen, die auch besonders zur Reflexion anregte.

► *Tragen bestimmte Erfahrungen oder besondere Ereignisse besonders zur Förderung bei?*

Interkulturelle Erfahrungen und Ereignisse wurden von unterschiedlichen Typen unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Dementsprechend können Erfahrungen und Ereignisse die interkulturelle Kompetenz fördern oder hemmen. Deutlich wird dies in Situationen, die für Studierende eine Herausforderung darstellen, wie

zum Beispiel eigenverantwortliches Organisieren ohne die Exkursionsleitung oder einen bereits vertrauten Einheimischen. Wird diese Herausforderung für den einzelnen zufriedenstellend gemeistert, so kann sich die interkulturelle Kompetenz erhöhen.

Neben der Berücksichtigung unterschiedlicher Typen und den oben beschriebenen, die interkulturelle Kompetenz hemmenden Faktoren, spielt auch die Einordnung der einzelnen Studierenden in die jeweilige Phase interkultureller Kompetenz nach BENNETT (2004) eine nicht zu unterschätzende Rolle. Ausgehend von seinem Modell ist der direkte Kulturkontakt erst mit dem Erreichen der Akzeptanz bzw. Anpassung produktiv bzw. unproblematisch (SCHRÜFER 2009). Da sich keiner der Probanden bereits in dieser Phase befunden hat, sollten die beschriebenen Faktoren besondere Berücksichtigung bei der Planung und Durchführung einer Exkursion finden. Vor allem aber sollte der Nachbereitung einer Exkursion mit angeleiteten Phasen der Metareflexion größere Bedeutung beigegeben werden.

In einem nächsten Schritt sollen in einer weiteren Exkursion, die eine ähnliche Exkursionsroute beinhaltet, die Ergebnisse überprüft werden. Hierfür soll vor allem mit Hilfe des Fragebogens die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Sinne einer Vorher-Nachher-Studie getestet werden.

Literatur:

ABT, H., CHANG, C., FRIEDL, P., U.A. (2006): Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: THOMAS, A., ABT, H., CHANG, C. (Hrsg.): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Bensberg.

AFS INTERKULTURELLE BEGEGNUNGEN E.V. (2006) (Hrsg.): AFS Educational Results Study. Adaptierte deutsche Ausgabe. Köln. [<http://www.afs.de/content/view/103/132/>. 15.04.09]

BENDER-SZYMANSKI, D. (2000): Interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen – eine Herausforderung für Weiterbil-

- dung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Remscheid. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/die-forum_bender_01.htm, (05.12.07).
- BENNETT, M. (2004): A developmental model of intercultural sensitivity. In: BENNETT, M., BENNETT, J.: *Developing intercultural competence: A reader*. Portland.
- BENNETT, M., CASTIGLIONI, I. (2004): Embodied ethnocentrism and intercultural competence. In: LANDIS, D., BENNETT, M., BENNETT, J. (Eds.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks (CA), p. 249-265.
- BENNETT, J., BENNETT, M., LANDIS, D. (2004): Introduction and overview. In: LANDIS, D., BENNETT, M., BENNETT, J. (Eds.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks (CA), p. 1-10.
- BHAWUK, D., BRISLIN, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4), p. 413-437.
- BÖHM, A. (2004): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: FLICK, U., KARDORFF, V., E., STEINKE, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek.
- BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG E.V. (2003) (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der kulturellen Bildung*. Remscheid.
- BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG E.V. (2008) (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt erleben. Internationale Jugend-Kultur-Begegnungen*. Remscheid.
- BYRAM, M., FENG, A. (2006) (Hrsg.): *Living and studying abroad. Research and practice*. Clevedon.
- COLEMAN, J. A. (1998): *Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe*. In: BYRAM, M., FLEMING, M. (Eds.): *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, p. 45-75.
- DANCKWORT, D. (1985). Anmerkungen zur theoretischen Fundierung der Analyse interkultureller Begegnungen. In: THOMAS, A. (Hrsg.): *Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln*. SSIP-Bulletin Nr.56, S.193-206. Saarbrücken.
- DANCKWORT, D. (1995): Bericht über die Austauschforschung in Deutschland. In: THOMAS, A., ABDALLAH-PRETCELLE, M. (Hrsg.): *Deutsche und französische Studien zum interkulturellen Lernen*. Baden-Baden, S. 149-156.
- DEARDORFF, D.K. (2009): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: BERTELSMANNSTIFTUNG (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* S. 13-41. [www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf, letzter Zugriff: 03.04.09]
- DGfG (2010) (Hrsg.): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. o.O.
- DUFON, M.A., CHURCHILL, E. (2006) (Eds.): *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon.
- EHRENREICH, S. (2008): *Auslandsaufenthalte quer gedacht - aktuelle Trends und Forschungsaufgaben*. In: EHRENREICH, S., WOODMAN, G., PERREFORT, M. (Hrsg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster, S. 29-38.
- EHRENREICH, S., WOODMAN, G., PERREFORT, M. (Hrsg.) (2008): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster.

- ERTELT-VIETH, A. (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen.
- ESCHER, A., LINDNER, P., ROGGENTHIN, H. (1993): Versuch einer Anleitung zum „Verstehen fremder Kulturen“ auf geographischen Exkursionen. In: Mitteilungen der Fränkischen Geographischen Gesellschaft, Bd. 40. Erlangen, S. 139-154.
- FLICK, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.
- FRIESENHAHN, G. (2000): Interkulturell – ein Begriff macht Karriere. In: www.dija.de (Hrsg.), Modul Interkulturelles Lernen. [<http://www.dija.de/fileadmin/medien/downloads/Dokumente/Guenter1IKL.pdf>, letzter Zugriff: 06.01.2011]
- GISEVIUS, A. (2008): Die Educational Results Study des AFS Interkulturelle Begegnungen e.V. In: EHRENREICH, S., WOODMAN, G., PERREFORT, M. (Hrsg.): Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster. S. 39-56.
- GOLDBERG, R. (1991): Gophers or pros: The role of internship in foreign study programs. In: HILL, D. (Ed.): Global education and the study abroad program. Ohio, p. 29-39.
- HAMMER, M. (2005): Assessment of the impact of the AFS study abroad experience: Executive summary. An independent research study designed and conducted by Mitch Hammer. [Zusammenfassung online: <http://www.idiinventory.com/resources.php>. 15.04.09]
- HAMMER, R., BENNETT, M. (2001): The intercultural development inventory manual. Portland.
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: DICKEL, M., GLASZE, G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik (=Praxis Neue Kulturgeographie Bd. 6) Berlin, S. 39-50.
- KELLE, U., KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- LANDIS, D., BENNETT, J., BENNETT, M. (Eds.) (2004): Handbook of intercultural training, Thousand Oaks (California).
- MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalysen – Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MÜLLER-HARTMANN, A., SCHOCKER-V. DITFURTH, M. (2008): Field trips als Lernarrangements. Zur Ausbildung interkultureller Vermittlungskompetenzen bei angehenden Englischlehrkräften. In: EHRENREICH, S., WOODMAN, G., PERREFORT, M. (Hrsg.): Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster, S. 123-138.
- NAGEL, B. (2004): Konzeption und Evaluation interkultureller Lehr-Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Osnabrück.
- PERREFORT, M. (2006) (Hrsg.): Das Eintauchen in die Kultur und Sprache des Anderen. Eine evaluierende Forschung zum Voltaire-Programm. Arbeitstext 23. Paris. Berlin. [Online: <http://www.ofaj.org/paed/texte/eintauchen/eintauchen.html>, letzter Zugriff: 12.4.09]
- REUBER, P. PFAFFENBACH, C. (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. In: DUTTMANN, R., GLAWION, R., POPP, H., SCHNEIDER-SLIWA, R.: Das Geographische Seminar. Braunschweig.
- ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 141/1996, S. 4-9.

- SCHEUNPFLUG, A. (1994): Interkulturelle Begegnungen – eine Möglichkeit zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit. In: KNORTZ, H. (Hrsg.): Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. Frankfurt am Main, S. 149-162.
- SCHMIDT, C. (2009): Analyse von Leitfadenterviews. In: FLICK, U., KARDOFF, E. VON, STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 447-456.
- SCHRÜFER, G. (1999): Interkulturelles Lernen. In: BÖHN, D. (Hrsg.), Didaktik der Geographie – Begriffe. München, S. 71-73.
- SCHRÜFER, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen. Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Bayreuth. [<http://opus.ub.uni-bayreuth.de/volltexte/2004/76/index.html> (letzter Zugriff am 20.12.2008)]
- SCHRÜFER, G. (2004a): Ich wünschte, ich könnte die Welt durch deine Augen sehen – und du durch meine. In: Praxis Geographie 34, H. 1, S. 46-47.
- SCHRÜFER, G. (2004b): Verständnis für fremde Völker. In: Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38, S. 123-145.
- SCHRÜFER, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education 37, S. 153-174.
- THOMAS, A. (1988) (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. SSIP-Bulletin Nr. 61. Saarbrücken.
- THOMAS, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. Interculture Journal, Heft 3., S. 3-18.
- THOMAS, A., ABT, H., CHANG, C. (2006) (Hrsg.): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Bensberg.
- WEISS, M. (1998): Studienreisen nach Marokko. Angebote, Teilnehmerkreis, Reise motive, Images. In: POPP, H. (Hrsg.): Maghreb-Studien. Heft 9, Passau.
- WINTER, G. (1984): Konzepte und Programme im Lernfeld außerschulische internationale Jugendarbeit. In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis, S. 71-96. SSIP-Bulletin Nr. 54. Saarbrücken.
- WINTER, G. (1988): Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. SSIP-Bulletin Nr. 58, S. 151-178. Saarbrücken.
- ZEUTSCHEL, U. (2004) (Hg.): Jugendaustausch – und dann ...? Erkenntnisse und Folgerungen aus Wirkungsstudien und Nachbetreuungsangeboten im internationalen Jugendaustausch. Bensberg.

Autor:**Prof. Dr. Gabriele Schrüfer**

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
 gabriele.schruefer@uni-muenster.de