

**„Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist ...“
Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von
slowakischen Schülern**

DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie

vorgelegt von Darina Chovaniaková

im Fachbereich Erziehungswissenschaft - Psychologie
an der Universität Siegen

Datum der Disputation: 11. 7. 2008

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, durch deren Hilfe und Unterstützung diese Arbeit entstehen konnte. Mein Dank gilt an erster Stelle meiner Familie, die mir großen Rückhalt geboten und mir besonders in schwierigen Momenten beigestanden hat. Ein herzliches Dankeschön möchte ich gegenüber dem Studierendenpfarrer Karl-Hans Köhle und meinen Freunden aus der Katholischen Hochschulgemeinde in Siegen sowie Ann-Katrin Ostermann, Ulrike Langner, Magda Falkowska, Michael Schuh, Torsten Görg, Nasim Numan, Jindřich Fiala, Jarek Prabucki u. a. aussprechen. Dank ihrer Freundschaft habe ich mich während meines Aufenthaltes in Deutschland wie zuhause gefühlt. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Sabine Hering und Dr. Kurt Schilde, die mich vor allem in den Anfängen meines Studiums intensiv begleitet haben.

Weiter möchte ich mich ganz herzlich bei PD Dr. Imbke Behnken bedanken. Sie hat mich bei der Durchführung meines Dissertationsvorhabens nicht nur wissenschaftlich betreut, sondern sie hat mir durch ihren Optimismus und Enthusiasmus auch immer wieder neue Energie geschenkt. Für die wissenschaftliche Betreuung bin ich meinem slowakischen Doktorvater Prof. Ladislav Macháček aus der Universität der Heiligen Kyrill und Method in Trnava zu Dank verpflichtet, der zusammen mit doz. PhDr. Ružena Kozmová und PhDr. Daniela Drinková eine Zusammenarbeit mit der Universität Siegen angeregt und initiiert hat. Mein Dank gilt daneben Prof. Dr. Bernd Fichtner, dem ehemaligen Leiter des internationalen Promotionsstudiengangs INEDD (International Education Doctorate Program), den ich von April 2005 bis Juli 2008 als Doktorandin absolviert habe. Meinen herzlichen Dank möchte ich darüber hinaus gegenüber dem Katholischen Akademischen Ausländer-Dienst (KAAD) ausdrücken, der mich als Stipendiantin von November 2006 bis Juli 2008 finanziell gefördert hat.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei den Angestellten der wissenschaftlichen Institute in der Slowakei (Inštitút pre verejné otázky, Ústav informácií a prognóz školstva, Slovenská akadémia vied u. a.) sowie bei den Schuldirektoren, Lehrern und Schülern bedanken für ihre Auskunft bei Nachfragen und für die Hilfe bei der Durchführung meiner Untersuchung.

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung	9
1. Forschungsinteresse	9
2. Stand der Forschung	12
1. Deutschlandbilder	19
1.1 Deutschlandbild	19
1.1.1 Begriff	19
1.1.2 Einstellungen	21
1.1.3 Klischees und Stereotype	23
1.1.4 Vorurteile	25
1.1.5 Wissen	27
1.2 Entwicklung und Ausprägung von Deutschlandbildern	28
1.2.1 Kategorisierungsprozess	29
1.2.2 Sozialisationsprozess	31
1.2.3 Eigene Erfahrungen	36
1.2.4 Relation zwischen in-group und out-group	37
1.2.5 Selbstbilder von Slowaken	38
2. Deutschlandbilder in Europa und in der Slowakei	43
2.1 Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von Europäern	43
2.2 Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von Slowaken	46
2.2.1 Der ‚fortschrittliche‘ Deutsche	47
2.2.2 Der ‚kriegssüchtige‘ Deutsche	52
2.2.3 Der ‚gute‘ und der ‚böse‘ Deutsche	58
2.2.4 Der Deutsche als ‚Nachbar und Partner‘	62
3. Deutschlandbilder im Deutschunterricht	67
3.1 Interkultureller Deutschunterricht	67
3.1.1 Interkulturelle Kompetenz	67
3.1.2 Interkulturelles Lernen	69
3.1.3 Landeskunde	71
3.1.4 Klischees und Stereotype	74
3.2 Determinanten des Umgangs mit Deutschlandbildern	76
3.2.1 Lehrpläne	76
3.2.2 Lehrende	81
3.2.3 Lehrwerke	84
3.2.4 Lernende	86
4. Quantitative Forschung	89
4.1 Forschungsdesign	89
4.1.1 Untersuchungsgruppe	89
4.1.2 Fragebogen	91
4.2 Ergebnisse	93
4.2.1 Assoziationen	93
4.2.2 Klischees	98
4.2.3 Stereotype	101
4.2.4 Emotionen	103
4.2.5 Sympathien	108
4.2.6 Reiseinteressen	116

4.2.7	Wissen	117
4.2.8	Einflussfaktoren	119
4.3.	Motivation zum Deutschlernen und Deutschlandbilder	124
4.3.1	Motive zum Deutschlernen	124
4.3.2	„Ich hatte keine andere Wahl ...“	126
4.4	Fazit	129
5.	Qualitative Forschung	133
5.1	Forschungsdesign	133
5.1.1	Untersuchungsgruppe	133
5.1.2	Interview	134
5.2	Ergebnisse	134
5.2.1	„Was ich von Deutschland halte?“	134
5.2.2	Der Deutsche ist	143
5.2.3	„Ich möchte Deutschland besuchen!“	150
5.3	Prägende Instanzen	155
5.3.1	Familie	156
5.3.2	Freunde und Bekannte	160
5.3.3	Deutschunterricht	161
5.3.4	Geschichtsunterricht	167
5.3.5	Andere Unterrichtsfächer	169
5.3.6	Fernsehen	170
5.3.7	Andere Medien	174
5.3.8	Eigene Erfahrungen	175
5.4	Fazit	180
6.	Ausblick	185
7.	Literaturverzeichnis	189
8.	Anhang	215

EINFÜHRUNG

„Lassen wir uns also den Spiegel der Anderen nicht einfach nur vorhalten, blicken wir nicht nur widerwillig hinein; lassen wir ihn erst recht nicht demonstrativ unbeachtet, sondern blicken wir bewusst und mit geschärfter Aufmerksamkeit hinein, um zu erfahren, was von Deutschland und den Deutschen sich darin spiegelt und wie es sich darin spiegelt.“ (Reiter, 2006, S. 27).

1. Forschungsinteresse

Mit dem Eintritt in die Europäische Union (EU)¹ entsteht für die Slowakische Republik (SR) ein breites Spektrum von Möglichkeiten, und zwar nicht nur angesichts politischer und wirtschaftlicher Kooperationen, sondern auch für interkulturelle Dialoge mit anderen Staaten der Union. Internationale Beziehungen werden durch die wachsende Mobilität der EU-Bürger, das Studium im Ausland sowie die allmähliche Öffnung des europäischen Arbeitsmarktes bekräftigt. Hinsichtlich der Anknüpfung und Aufrechterhaltung von interkulturellen Kontakten zeigt es sich als höchst bedeutsam, welche Images sich Länder und Nationen voneinander ausbilden.

„*Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist ...*“ Wie es der Titel der vorliegenden Studie andeutet, wird die Problematik des Fremdbildes und seiner Ausprägung in den Fokus gestellt. Das Augenmerk wird dabei auf zwei europäische Nationen – Slowaken und Deutsche – gelenkt, deren Wege sich im Verlauf von Jahrhunderten mehrmals gekreuzt haben. Erwähnenswert sind zumindest einige zentrale Aspekte der gemeinsamen Begegnungsstätten: Ansiedlung deutscher Kolonisten auf dem Gebiet der heutigen Slowakei²; die Entstehung der ersten Slowakischen Republik (1939-1945) als ein Satellitenstaat Deutschlands; die Zusammenarbeit der Tschechoslowakei mit der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) und die Tabuisierung der Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland (BRD); Deutschland als der wichtigste gegenwärtige ausländische Import- und Exportpartner der SR.

Trotz der langwierigen Kontakte von Slowaken und Deutschen wurde die Problematik der gegenseitigen Wahrnehmungen bis heute nicht ausführlich wissenschaftlich erforscht. Die Notwendigkeit der Durchführung solcher empirischen Studien unterstreichen folgende zwei Tatsachen: Erstens liefert die Auseinandersetzung mit Deutschlandbildern relevante

¹ Die Slowakische Republik trat am 1. Mai 2004 in die EU ein.

² Vom 11. Jahrhundert bis 1867 war das Gebiet der heutigen Slowakei ein Teil des Königreichs Ungarn, von 1867 bis 1918 der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Am 28. 10. 1918 entstand die Tschechoslowakische Republik; am 14. März 1939 wurde die Slowakische Republik gegründet. Am 8. 5. 1945 wurde die Tschechoslowakische Republik erneuert. Vom 11. 7. 1960 bis zum 28. 3. 1990 hieß der Staat ‚Tschechoslowakische sozialistische Republik‘. Vom 29. 3. 1990 bis zum 22. 4. 1990 trug er den Namen ‚Tschechisch-slowakische föderative Republik‘; vom 23. 4. 1990 bis Ende Dezember 1992 nannte er sich ‚Tschechische und Slowakische Föderative Republik‘. Am 1. 1. 1993 entstanden zwei neue Staaten - die Slowakische Republik und die Tschechische Republik.

Impulse, um die deutsche sowie die slowakische Identität zu reflektieren. Wenn zweitens die verschiedensten Facetten von Bildern aufgedeckt werden, dann ist dieses ein bedeutsamer Schritt, um vorurteilbehaftetes und stereotypes Denken zu beseitigen, das interkulturelle Kommunikation (ver)hindern könnte.

Diesbezüglich intendiert die vorliegende Arbeit, aktuelle Wahrnehmungen von Deutschland und Deutschen bei der slowakischen Öffentlichkeit explorativ vorzustellen (primäres Forschungsziel). Die Forschung richtet sich an die erste postkommunistische Generation von slowakischen Jugendlichen (Geburtsjahrgänge 1988/1989), die in einer Zeit von umfangreichen politisch-gesellschaftlichen Veränderungen aufgewachsen ist.

Neben der soziologischen Dimension wird in diese Studie folgender didaktischer Aspekt einbezogen: Im aktuellen Fremdsprachenunterricht wird hervorgehoben, dass das Lernen von Fremdsprachen zur Entwicklung von Offenheit, Empathie und Toleranz gegenüber fremden Kulturen beitragen sollte. Insofern wird untersucht, ob und inwiefern der Deutschunterricht darauf einwirkt, wie sich Bilder von Deutschland und Deutschen bei slowakischen Schülern³ prägen (sekundäres Forschungsziel).

Im Hinblick auf die oben genannten Ziele liegen den Forschungsinteressen folgende zentrale Fragen zugrunde:

1. Welche Einstellungen und welches Wissen weisen Jugendliche in der Slowakei hinsichtlich Deutschland und Deutschen auf?
2. Wie vollzieht sich der Prozess der Ausprägung von Wahrnehmungen und welche Sozialisationsinstanzen bzw. Faktoren sind daran beteiligt?
3. Bestehen in den vorhandenen Deutschlandbildern Differenzen zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht⁴? Wenn ja, durch welche Aspekte werden diese sichtbar?

Ausgehend von der Rolle des aktuellen Fremdsprachenunterrichts ergibt sich für die dritte Forschungsfrage die grundsätzlich zu prüfende Hypothese, dass Deutschlernende gegenüber Deutschland und Deutschen positiver eingestellt sind, als Nicht-Deutschlernende.

Um die Forschungsfragen zu beantworten bzw. die Hypothese zu verifizieren, wurden Untersuchungen mit Hilfe von Fragebögen und Interviews erhoben.

An dieser Stelle drängt sich noch folgende Frage auf: Welcher Konzeption unterliegt die vorliegende Arbeit, um Forschungsinteressen wie die obigen zu erreichen?

³ Fortan wird aus Gründen der Textübersicht auf weibliche Formen verzichtet.

⁴ Diese Forschungsfrage bezieht sich lediglich auf die schriftliche Befragung.

Zunächst werden im Teil *Stand der Forschung* Ergebnisse aus den Forschungen zum Thema ‚Deutschlandbilder‘ vorgestellt, die in der Tschechoslowakischen sozialistischen Republik (ČSSR), Tschechischen und Slowakischen Föderativen Republik (ČSFR) und in der SR durchgeführt wurden.

Der theoretische Teil umfasst drei Kapitel. Im ersten Kapitel *Deutschlandbilder* wird aus sozialpsychologischer Sicht der zentrale Begriff - *Deutschlandbild* - erörtert. Ferner werden die Begrifflichkeiten (*Einstellung, Emotion, Wissen* etc.) terminologisch bestimmt, die sich auf diesen beziehen. Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund von Kategorisierungsprozessen die Genese und Ausprägung von Deutschlandbildern beschrieben. Es wird auf die Rolle von Sozialisationsfaktoren, Selbstbildern, der Beziehung zwischen in-group und out-group sowie des direkten Kontaktes mit der deutschen Realität bei der Bildentstehung eingegangen. Im zweiten Kapitel *Deutschlandbilder in Europa und in der Slowakei* werden, angelehnt an das theoretische Konzept von Koch-Hillebrecht (1977), einige stereotype Konturen der europäischen Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen skizziert. Am Beispiel der slowakisch-deutschen Beziehungen sollen vier ausgewählte Aspekte des Deutschlandimages - Fortschrittlichkeit, ‚Kriegssucht‘, die Opposition zwischen ‚Freundlichkeit und Feindlichkeit‘, Nachbarschaft - detailliert behandelt werden. Letztere werden politisch, kulturell, wirtschaftlich und ethnografisch illustriert. Im dritten Kapitel *Deutschlandbilder im Deutschunterricht* werden die Begriffe *interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen* und *Landeskunde* definiert, die mit der schulischen Darstellung von deutscher Kultur und der Ausprägung von Einstellungen zusammenhängen. Weiterhin wird auf die Funktion von schulspezifischen Faktoren (Lehrplan, Lehrbuch, Lehrende etc.) hingewiesen, die die Vermittlung von Deutschlandbildern in der Unterrichtspraxis determinieren.

In den nächsten zwei Kapiteln *Quantitative Forschung* und *Qualitative Forschung* wird das Forschungsdesign vorgestellt. Konkret werden Forschungsfragen und -methoden, Leitkriterien bei der Auswahl der Untersuchungsgruppe sowie die Durchführung der Umfrage dargelegt. Im Kapitel *Quantitative Forschung* werden Ergebnisse der Gesamtgruppe präsentiert, die durch Fragebögen erhoben wurden. Dann wird auf Differenzen in Deutschlandbildern zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht eingegangen. Im fünften Kapitel *Qualitative Forschung* werden aufgrund der Daten aus den Interviews zentrale Aspekte von Einstellungen sowie die Teilnahme von Faktoren an ihrer Ausprägung präzisiert. Resultate der beiden Umfragen werden im Fazit zusammengefasst.

Abschließend wird im *Ausblick* reflektiert, welche weiteren wissenschaftlichen Fragen sich aus den Ergebnissen der Arbeit „*Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist ...*“ *Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern* ergeben. Es werden auch einige Verbesserungsmaßnahmen vorgeschlagen, um vorhandene Deutschlandbilder zu vertiefen und negatives, vorurteilbehaftetes Denken zu eliminieren bzw. abzuschwächen.

2. Stand der Forschung

Die Forschungsfrage, wie die slowakische Öffentlichkeit Deutschland und Deutsche wahrnimmt, wurde bisher wissenschaftlich nicht ausreichend erforscht. Dieses lässt sich als eine Konsequenz der vergangenen politisch-gesellschaftlichen Situation betrachten. In der ehemaligen Tschechoslowakei zeigten sich für diesen Umstand zumindest die folgenden zwei Aspekte als ausschlaggebend:

1. Der kommunistischen Philosophie entsprechend, wurde in der Tschechoslowakei ein beschränkter Raum für eine wissenschaftlich-öffentliche, kritische Diskussion über politisches und gesellschaftliches, internationales Geschehen geboten.
2. Die Tschechoslowakei hielt mittels ihrer Auslandspolitik rege Kontakte zur ehemaligen DDR - als einem der Länder des kommunistischen Ostblocks - aufrecht. Mit Ausnahme der wirtschaftlichen Zusammenarbeit wurden Beziehungen mit der BRD eher verdrängt bzw. tabuisiert⁵.

Trotz solcher ungünstigen Umstände wurden jedoch vereinzelt Forschungen vollzogen, an der sich die slowakische Öffentlichkeit beteiligte. Als höchst bedeutsam erweist sich hier die erste repräsentative Untersuchung nach dem Zweiten Weltkrieg, die in den Jahren 1968 und 1969 durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Umfrage wurden in der Studie *Das Deutschenbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie* von Koch-Hillebrecht (1977, S. 109-122) veröffentlicht. Bei der Interpretation der Forschungsergebnisse, so betont es auch Koch-Hillebrecht, sollte die damalige gespannte gesellschaftlich-politische Situation unbedingt zur Kenntnis genommen werden. Konkret können der Einmarsch der Truppen des Warschauer Paktes in die ČSSR und die sich daraus ergebende öffentliche Antipathie gegen die DDR⁶ als die wichtigsten Faktoren angesehen werden, die die öffentliche Meinung derweil beeinflussten. Daher war die tschechoslowakische Bevölkerung bei der Abgabe ihrer Sympathie gegenüber West- und Ostdeutschen unterschiedlich eingestellt. In der Umfrage wurde nachgewiesen, dass 23,5% der Befragten Westdeutsche und 0% der

⁵ Vgl. Kap. 2.2.3.

⁶ Vgl. Kap. 2.2.3.

Befragten Ostdeutsche als die sympathischste Nation bewerteten. Hingegen bezeichneten 0% Westdeutsche und 9,5% Ostdeutsche als die unsympathischste Nation (ebd., S. 110). Aus den Ergebnissen resultierten zwei Schlussfolgerungen: Erstens wurden Westdeutsche nach Jugoslawen als die sympathischste Nation betrachtet⁷. Zweitens wurden Ostdeutsche nach Russen und Polen als die unsympathischste Nation beurteilt⁸. Eine überdurchschnittliche ‚Deutschenfreundlichkeit‘ wurde bei Antwortenden mit Hochschulabschluss und bei der Gruppe der 18 bis 25-jährigen nachgewiesen; die ‚Deutschenfreundlichkeit‘ war prozentual in Tschechien größer als in der Slowakei (ebd., S. 111).

Aus den Interviews ging über dies hervor, dass in der ČSSR ähnliche stereotype Vorstellungen von Deutschland und Deutschen herrschten, wie in anderen europäischen Ländern. Dabei wiesen jedoch die Deutschlandbilder in der Tschechoslowakei eine spezifische Ausgewogenheit der Pro- und Contra-Argumente auf (Koch-Hillebrecht, 1977, S. 118):

„Es gibt kaum Befragte, die die Deutschen restlos positiv, es gibt auch keine, die sie rein negativ sehen. Stets werden gute und schlechte Seiten gegeneinander abgewogen. Die tschechoslowakischen Ansichten über die Deutschen neigen also weniger zur krassen Stereotypisierung als etwa die Meinungen der Holländer.“

Deutsche wurden vor allem für Ordentlichkeit, Sauberkeit, Pedanterie, Arbeitstüchtigkeit, Fleiß und Organisationsfähigkeiten geschätzt. Sie wurden nunmehr als kultivierte Europäer mit ausgezeichneten Leistungen in der Philosophie, Technik und in den Naturwissenschaften anerkannt. Deutschland wurde als ein hoch entwickeltes Land mit einem hohem Lebensniveau angesehen. Doch wurde Deutschen dagegen auch eine aus dem überdurchschnittlichen wirtschaftlichen Status des Landes resultierende Überheblichkeit zugeordnet. Ebenso wurden ihnen als Schlagworte Nationalismus, Herrschaftsüchtigkeit und die deutsche militärische Vergangenheit zugeordnet.

⁷ Die Befragten hielten für die sympathischste Nation Bewohner der folgenden Länder: Jugoslawien (24,3%), Westdeutschland (23,5%), Frankreich (19,1%), USA (16,2%) Österreich (14,8%), China (2%), Polen (0%), Ungarn (0%), UdSSR (0%), DDR (0%) (Koch-Hillebrecht, 1977, S. 110).

⁸ Die Befragten hielten für die unsympathischste Nation Bewohner der folgenden Länder: UdSSR (69%), Polen (10,3%), DDR (9,5%), Ungarn (7,2%), USA (2%), China (2%), Frankreich (0%), Österreich (0%), Jugoslawien (0%), Westdeutschland (0%) (Koch-Hillebrecht, 1977, S. 110).

Als zeitlich spätere Untersuchungen⁹ etablierten sich wissenschaftlich insbesondere die zwei folgenden: Erstens eine repräsentative Umfrage *Názory na vzťahy národov a národností ČSSR*¹⁰ aus dem Jahre 1989, in der die Beziehung der Bevölkerung der ČSSR zu den Bewohnern von Nachbarländern geforscht wurde. Hinsichtlich der Antipathie wurden markante Differenzen in den Bewertungen von Einwohnern der DDR und der BRD registriert: Während 11% der Befragten die Einwohner der BRD als eher unsympathisch empfanden, hielten 20% der Antwortenden die Einwohner der DDR für eher unsympathisch. Dagegen sahen 26% der Befragten die Bewohner der BRD und 23% die Bewohner der DDR als eher sympathisch an¹¹. Die Bewohner der BRD erreichten die größten Sympathiewerte beim jüngsten Publikum, das im Alter von 15 bis 29 Jahren war. Der größte Anteil der Antwortenden zeigte sich in der Umfrage als unentschlossen: 46% bezeichneten die Bewohner der DDR als weder sympathisch noch unsympathisch. Bezüglich der Bewertung der Bewohner der BRD waren 41% der Befragten unentschlossen¹². In dieser Umfrage stellte sich heraus, dass neben den Bewohnern Polens die Bewohner der DDR als die unsympathischsten betrachtet wurden¹³. (Mišovič, 1990, S. 29).

Zweitens wurde in einer repräsentativen Untersuchung *Názory na vzťahy národov a národností ČSSR*¹⁴ aus dem Oktober 1989 festgestellt, dass die DDR in den Jahren 1988 und 1989 zu den meistbesuchten Ländern gehörte¹⁵. Genauer: 16% der Personen aus der ČSSR, die in den Jahren 1988 und 1989 eine Auslandsreise unternahmen, besuchten die DDR. Hingegen fuhren derweil nur 4% der Reisenden in die BRD (Herzmann, 1990, S. 6)¹⁶.

⁹ Folglich werden Ergebnisse solcher Untersuchungen vorgestellt, die ich durch die Recherche im Institut für öffentliche Fragen in Bratislava gewonnen habe. Ausgehend von persönlichen Gesprächen mit den Angestellten des Instituts kann angenommen werden, dass es keine Arbeiten gibt, in denen die Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen bei der slowakischen Bevölkerung in der ČSSR ausführlich behandelt wurde. Aus den Jahren 1979 und 1983 sind repräsentative Umfragen vorhanden, die Beziehungen zu den Nationen und Minderheiten in der ČSSR untersuchten. In diesen Anlagen wurden aber nicht Einstellungen zu der DDR und der BRD bzw. zu Ost- und Westdeutschen befragt (vgl. Mišovič, 1983).

¹⁰ *Ansichten zu Beziehungen der Nationen und Nationalitäten der ČSSR* (Ü. D. C.).

¹¹ Als eher sympathisch beurteilten 30% der Befragten die Bewohner der UdSSR, 29% die Bewohner Österreichs, 27% die Bewohner Ungarns und 24% die Bewohner Polens.

¹² Als sympathisch und weder unsympathisch betrachteten 48% der Antwortenden die Bewohner der UdSSR, 44% die Bewohner Ungarns, 44% die Bewohner Polens und 39% die Bewohner Österreichs.

¹³ Die Untersuchung zeigte, dass 20% der Befragten die Bewohner Polens, 14% die Bewohner Ungarns, 11% die Bewohner der UdSSR und 3% die Bewohner Österreichs für eher unsympathisch hielten.

¹⁴ *Ansichten zu Beziehungen der Nationen und Nationalitäten der ČSSR* (Ü. D. C.).

¹⁵ Abgesehen von der DDR und der BRD besuchten in den Jahren 1988 und 1989 16% der Reisenden Ungarn, 6% Jugoslawien, 6% Bulgarien, 5% die UdSSR, 5% Polen, 3% Rumänien und 3% Österreich. Andere Befragte reisten nach Frankreich, Italien, Griechenland, in die Schweiz, die USA etc. (Herzmann, 1990, S. 6).

¹⁶ Diese Umfrage knüpfte an die Untersuchungen aus den Jahren 1974 und 1986 an. Vgl. weiterführend Herzmann (1990).

Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs¹⁷ fehlte bei Slowaken eine tiefere Reflexion über die eigene nationale Identität sowie über den Stellenwert der Slowakei in internationalen Strukturen und Institutionen:

„Den Anfang der 1990er Jahre haben Meinungsschwankungen der Öffentlichkeit, eine schwache Reflexion über die geopolitische Stellung der Slowakei, eine geringe Orientierungsfähigkeit in den internationalpolitischen Zusammenhängen und insgesamt eine relativ schwache Informationsausstattung begleitet.“ (Gyárfášová, 2002, S. 71; Ü. D. C.).

Daher erwies es sich als notwendig, zu ermitteln, wie sich Jugendliche in der Slowakei mit Fragen des europäischen Bewusstseins und des friedlichen Zusammenlebens mit anderen Nationen beschäftigen. Aus nationalen und internationalen Untersuchungen sind hier zumindest die folgenden nennenswert: *Jugend und Europäische Identität* (2001-2004), *Politische Partizipation der Jugendlichen in Europa* (2003-2005), *Jugend, Lebensstil und Intoleranz* (2004), *Sozialpolitische Problematik der Jugend in der SR*¹⁸ (1996, 1999, 2002, 2005).

Bezüglich der Wahrnehmung von anderen Ländern und Nationen wurden insbesondere Einstellungen der slowakischen Bevölkerung zu den Ländern des Wischegrader Viers - zu Tschechien, Polen und Ungarn (samt entsprechender Einwohner) - erforscht. Dabei wurden vor allem slowakisch-ungarische Beziehungen fokussiert¹⁹. Die Perzeption von Deutschland und Deutschen wurde lediglich fragmentarisch bearbeitet. Folglich werden Forschungsergebnisse zu diesem Thema vorgestellt.

In einer Umfrage²⁰ aus dem Januar 1992 wurden Sympathien gegenüber einigen europäischen Nationen befragt. Es wurde festgestellt, dass 69% der Antwortenden Westdeutsche und 60% Ostdeutsche für sympathisch hielten. Darüber hinaus wurde das Leben der Bewohner der ČSFR, verglichen mit dem Leben in anderen Ländern, untersucht. Diesbezüglich zeigte sich, dass 74,8% der Befragten das Leben der Bewohner in der ehemaligen BRD - im Kontrast zum Leben in der ČSFR - viel besser finden. Somit wurde nach den USA und der Schweiz die ehemalige BRD als das dritte Land angesehen²¹, in dem die Lebensbedingungen der Bevölkerung viel besser seien, als in der ČSFR. Im Vergleich mit dem Leben in der ČSFR hielten 13,4% der Befragten das Leben der

¹⁷ Die Wende in der Tschechoslowakei war am 17. November 1989.

¹⁸ Ü. D. C.

¹⁹ Vgl. Belica & Bútorová & Dianiška (1990); Benkovičová (1995); Bútorová (2003), Gallová Kriglerová (2006).

²⁰ Die Umfrage wurde auf Bestellung von staatlichen Institutionen durchgeführt (Name der Umfrage unbekannt).

²¹ Im Vergleich mit der ČSFR sei das Leben in den folgenden Ländern noch viel besser: USA (85,7%), Schweiz (83,7%), Schweden (74,2%), Österreich (71,9%), Ungarn (4,6%), Polen (1,7%), Bulgarien (1%) (Bútorová & Dianiška & Dobrovodský, 1992; Anhang 35-37).

Bevölkerung in der ehemaligen DDR für viel besser (Bútorová & Dianiška & Dobrovodský, 1992, Anhang S. 35-38).

Im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts *Grenzloses Österreich* stufteten Befragte in den Jahren 1995 und 1996 ein, wie benachbarte und andere Länder gegenüber der Slowakei eingestellt sind. 12% der Antwortenden führten an, dass Deutschland der Slowakei gegenüber feindliche Einstellungen aufweise (Weiss & Reinprecht, 1998, S. 40).

In einer Umfrage aus dem Oktober 2001²² wurde geforscht, wie sympathisch und ähnlich der Bevölkerung der SR zehn Nationen sind. Diesbezüglich äußerten sich 43,8% der Befragten, dass Deutsche Slowaken sehr/eher sympathisch sind. 33,2% der Befragten meinten, Deutsche seien Slowaken kulturell sehr/ziemlich ähnlich. Aufgrund dieser Ergebnisse wurde der deutschen Bevölkerung der fünfte Rang in der Hierarchie der Nationen nach Sympathie²³ und der siebte Rang in der Hierarchie der Nationen nach Ähnlichkeit zugewiesen²⁴ (Gyárfášová, 2002, S. 80).

In einer Umfrage aus 2002²⁵ wurde erfragt, inwiefern Slowaken zehn spezifischen Ländern vertrauen. Die Ergebnisse zeigten, dass 65% der Befragten Deutschland vertrauen. Somit wurde Deutschland in der Hierarchie der Länder nach Vertrauen der vierte Rang zugeordnet²⁶ (ebd., S. 78). Das Thema ‚Vertrauen‘ wurde auch im Rahmen der Forschung *European Election Study 2004* angesprochen. Dort äußerten 57,5% der Slowaken, dass sie Deutschen eher vertrauen. 30,1% der Befragten meinten, dass sie Deutschen eher nicht vertrauen; 12,5% der Befragten wussten keine eindeutige Antwort. Demnach wurde Deutschen unter 28 Nationen der Rang 17 in der Hierarchie der Nationen nach Vertrautheit zugeschrieben.²⁷ (Gyárfášová & Velšic, 2004, S. 55-56).

²² Die Umfrage wurde vom *Kabinet výskumu verejnej mienky a kultúry Národného osvetového centra* (Kabinett für Forschung öffentlicher Meinung und Kultur des Nationalen Kulturzentrums; Ü. D. C.) durchgeführt.

²³ Hierarchie der Nationen nach Sympathie: Tschechen (90,5%), Polen (72,3%), Österreicher (61,8%), Amerikaner (46,2%), Deutsche (43,8%), Russen (42,7%), Japaner (41,2%), Ungaren (37,1%), Ukrainer (32%), Araber (7,1%) (Gyárfášová, 2002, S. 80).

²⁴ Hierarchie der Nationen nach Ähnlichkeit: Tschechen (93,1%), Polen (82,1%), Österreicher (54,4%), Ungaren (51,5%), Russen (48,3%), Ukrainer (45,9%), Deutsche (33,2%), Amerikaner (21,5%), Japaner (6,9%), Araber (1,2%) (Gyárfášová, 2002, S. 80).

²⁵ Die Umfrage wurde vom *Kabinet výskumu verejnej mienky a kultúry Národného osvetového centra* durchgeführt.

²⁶ Hierarchie der Länder nach Vertrautheit: Tschechische Republik (89%), Polen (80%), Österreich (69%), Deutschland (65%), Großbritannien (62%), USA (53%), Russland (38%), Ukraine (32%), Weißrussland (30%), Ungarn (30%). (Gyárfášová, 2002, S. 77).

²⁷ Hierarchie der Nationen nach Vertrautheit: Tschechen (87,8%), Slowaken (87,7%), Polen (77%), Franzosen (70,4%), Schweden (68,8%), Österreicher (67,8%), Niederländer (66,7%), Däner (66,5%), Italiener (65%), Spanier (64,7%), Finnen (64,2%), Slowenen (63,5%), Belgier (62,7%), Griechen (60,3%), Briten (60,1%), Iren (59,8%), Deutsche (57,5%), Portugiesische (56,8%), Luxemburger (56,5%), Bulgaren (52,4%), Ungaren (48,7%), Malteser (43,7%), Litauer (43,1%), Letten (42,1%), Estländer (41,8%), Zyprioten (41,7%), Rumänen (34,6%), Türken (28,3%) (Gyárfášová & Velšic, 2004, S. 55-56).

Die Untersuchung *Kolektívne identity na súčasnom Slovensku*²⁸ 2003 fokussierte, inwieweit Deutsche und Nachbarnationen der slowakischen Bevölkerung bekannt, interessant und vertrauenswürdig vorkommen. Es stellte sich heraus, dass 16,1% der Befragten Deutsche als eine sehr bekannte Nation und 31,6% als eine eher bekannte Nation betrachten. Deutsche hielten 14,5% für sehr interessant und 35,4% für eher interessant. Darüber hinaus nahmen 10,2% der Befragten die deutsche Bevölkerung als sehr vertrauenswürdig und 32,6% als eher vertrauenswürdig wahr (Krivý, 2004, S. 70-71)²⁹.

Aus den oben aufgeführten Forschungsergebnissen wird sichtbar, dass in den durchgeführten Umfragen mehrere Fragen nicht angesprochen bzw. nicht ausreichend thematisiert wurden: Welche Assoziationen verknüpfen Slowaken mit dem Wort ‚Deutschland‘? Über welche Emotionen und klischeehaften Aussagen verfügen sie hinsichtlich dieses Landes und seiner Einwohner? Möchten sie künftig Deutschland besuchen? Welche Faktoren erweisen sich bei der Ausprägung von Deutschlandbildern als ausschlaggebend?

Die aufgestellten Fragen verweisen darauf, dass es notwendig ist, empirische Untersuchungen durchzuführen, um detaillierte, und vor allem aktuelle Aspekte der slowakisch-deutschen Wahrnehmungen offenzulegen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen sich daher als eine wichtige Informationsquelle für die slowakische soziologische Jugendforschung, die interkulturelle Erziehung und Bildung sowie für die Didaktik des Deutschunterrichts.

²⁸ *Kollektive Identitäten in der zeitgenössischen Slowakei* (Ü. D. C.).

²⁹ Für sehr/eher bekannt hielten 97,8% der Befragten Slowaken, 92,7% Tschechen, 57,4% Polen, 56,5% Ungaren, 43,2% Österreicher, 32,7% Ukrainer. Als sehr/eher interessant betrachteten 92,3% der Befragten Slowaken, 82,9% Tschechen, 49,4% Österreicher, 42,7% Polen, 37,6% Ungaren und 21,3% Ukrainer. Als sehr/eher vertrauenswürdig sahen 82,2% der Antwortenden Slowaken, 77,4% Tschechen, 43,9% Österreicher, 33,4% Polen, 29,3% Ungaren und 13,8% Ukrainer an (Krivý, 2004, S. 70-71).

1. DEUTSCHLANDBILDER

„Wir Menschen existieren dreimal: so, wie wir uns selbst sehen; so, wie uns die anderen sehen; und so, wie wir wirklich sind. [...] Völker leben nur zweimal: so wie sie sich selber sehen und so, wie die anderen sie sehen. Deshalb ist das Bild vom Deutschen bei anderen Völkern für uns Deutsche so wichtig. Es ist unser halbes Leben.“ (Breitenstein, 1968, S. 15).

1.1 Deutschlandbild

Die vorliegende Studie intendiert, die aktuellen Wahrnehmungen von Deutschland und Deutschen bei Jugendlichen in der Slowakei näher zu bringen. Daher wird folglich auf die zentralen Begriffe der Arbeit - *Bild* und *Deutschlandbild* - eingegangen. Das Deutschlandbild wird als ein Komplex von Aspekten aufgefasst; es vereint Faktoren wie *Einstellung* bzw. *Emotion*, *Meinung*, *Verhaltensintention*, *Klischee*, *Stereotyp*, *Vorurteil* und *Wissen*. Letztere werden fortan aus sozialpsychologischer Sicht vorgestellt. Doch zuvor zeigt es sich als notwendig, die Begriffe *Bild* bzw. *Deutschlandbild* grundlegend zu bestimmen.

1.1.1 Begriff

Der Begriff *Bild* (engl. *Image*) geht auf das im Jahr 1922 publizierte populärwissenschaftliche Werk *Public opinion* des amerikanischen Journalisten Walter Lippmann zurück. Lippmann hat in seiner Arbeit auf relevante Prinzipien der Bildentstehung und Bildausprägung hingewiesen, die folgendermaßen zusammengefasst werden können: Der Mensch ist aufgrund seiner physischen und psychischen Dispositionen und Fähigkeiten nicht imstande, die Vielfalt und Kompliziertheit seiner sozialen Umwelt wahrzunehmen. Er ist auf die Konstruierung ihres einfacheren Modells, der Pseudoumwelt angewiesen. Diese basiert auf keinem unmittelbaren empirischen Wissen, sondern wird vom Individuum selbst aufgebaut und/oder durch die Gesellschaft vermittelt. Demnach ist jedes menschliche Verhalten keine Reaktion auf die äußere Realität, sondern vielmehr auf subjektive „Bilder in den Köpfen“, die der Einzelne von der Realität besitzt (Lippmann, 1990, S. 28).

Nach dieser erstmaligen Einführung Lippmanns Begriffs *Bild* verbreitete sich der Ausdruck *Bild* explosiv auf mehreren Gebieten. Er etablierte sich als untrennbarer Bestandteil der Terminologie in der Marktforschung, Soziologie und Psychologie, um verschiedene Aspekte der menschlichen Wahrnehmung zu benennen. Die vielfältige

Kontextverwendung setzt ein breites Repertoire von vorhandenen Definitionen voraus, was das *Bild* ist und was sein Wesen ausmacht³⁰.

In der vorliegenden Studie wird der Begriff *Bild* bzw. *Image* weit verstanden. Dieser Auffassung entspricht die Definition von Weiss (1998, S. 23): „Das Image ist verallgemeinert das Vorstellungsbild von einem bestimmten Phänomen, einem Ereignis oder einer Region. [...] Das Image ist das Ergebnis aus einer Vielzahl von einzelnen partiellen Vorstellungsbildern, die in ihrer Zusammensetzung sehr unterschiedlich sein können.“. Nach Weiss (ebd., S. 24) setzt sich Image aus folgenden Komponenten zusammen:

- „Wahrnehmungen, Gefühle, Vorstellungen, Erfahrung mit dem Objekt, über das sich ein Image ausbildet“,
- „Kontakt mit Land und Leuten: indirekt durch Medien oder direkt“,
- „individuelles geistiges Abbild v. Raumstrukturen = Eigenschaften des Landes“,
- „soziokulturelle Erfahrungen: kulturelle Zusammenhänge und landeskundliche Zusammenhänge“,
- Kenntnis landeskundlicher und kultureller Sachverhalte“.

Ausgehend von diesen Bestimmungen wird der Ausdruck *Deutschlandbild* als ein Oberbegriff verstanden, der die Aspekte *Einstellungen* und *Wissen* subsumiert, die auf Deutschland und Deutsche bezogen werden. Durch die Heterogenität der individuellen Wahrnehmungen wird vorausgesetzt, dass voneinander mehr oder weniger differenzierte Bilder von Deutschland und Deutschen, die sog. *Deutschlandbilder*, vorhanden sind. In Bezug auf die Entstehung und Ausprägung von Länderimages führt Picht an (1980, S. 129-130), dass das *Deutschlandbild*:

„[...] kein in sich zusammenhängendes, auf seine logische Kohärenz und Realitätsnähe überprüftes Gebilde ist, nicht das Bild einer rational interpretierten deutschen Wirklichkeit im Kopf, sondern eine äußerst heterogene Ansammlung von fragmentarischen Themen, Empfindungen und Assoziationen, deren kumulative Genese und Sinngebung sich aus der sozialwissenschaftlich beschreibbaren Form der Kontakte ergibt, die sich im Lauf einer Biographie direkt oder indirekt zu Deutschland herstellen. [...] Seine Logik bezieht es nicht primär aus dem Interesse an Deutschland, sondern aus den Traditionen des Herkunftslandes, und den subjektiven psychologischen, kulturellen und politischen Bedürfnissen, die sich an Widersprüchlichkeit und Ambivalenz keineswegs stören, sondern

³⁰ Beispielsweise wird der Begriff *Bild* im engeren Sinne genutzt, wenn es mit Stereotypen identifiziert wird (vgl. Althaus, 2001). Im weiteren Sinne fasst diesen Ausdruck Kleining (1969, S. 444) auf, der unter *Bild* eine „Ganzheit der Wahrnehmungen, Vorstellungen, Ideen und Gefühle“ versteht, die ein Individuum oder eine Gruppe von einer Gegebenheit aufweist.

meist einer tieferen, an den eigenen Interessen und Denkgewohnheiten orientierten Logik gehorchen.“

Demnach werden Deutschlandbilder als Urteile betrachtet, die durch innere Diskontinuität, Widersprüchlichkeit, Unvollständigkeit und Realitätsabneigung gekennzeichnet sind. Sie werden durch eigene Erfahrungen und/oder die durch die Gesellschaft vermittelten Inhalte geprägt. Ihre Entwicklung und Ausprägung lässt sich als ein unabgeschlossener, dynamischer Prozess interpretieren, in dem einige Aspekte bestimmten Veränderungen unterzogen werden können (Weiss, 1998).

Die Rolle von Deutschlandbildern wird nicht nur bei einer internationalen diplomatischen Verhandlung von Staatsvertretern und Politikern³¹ oder bei einer Begegnung von Mitgliedern verschiedener Länder und Nationen sichtbar. Vielmehr wird sie bei jeder Interaktion zwischen dem Eigenen und dem Fremden - bei jeder Wahrnehmung des eigenen Landes/der eigenen Nation (*Selbstbild*) und des fremden Landes/der fremden Nation (*Fremdbild*) - demonstriert. Insofern ist die Funktion von Bildern für das Leben des Individuums von ausschlaggebender Bedeutung. Bilder helfen, die Kompliziertheit der fremden Realität in einer vereinfachten Form zu erfassen, auf sie zu reagieren und sich in ihr flexibel zu orientieren.

Aus welchen Elementen sich das Deutschlandbild genau zusammensetzt, das zeigen die nachstehenden Kapitel.

1.1.2 Einstellungen

In der Sozialpsychologie gehört die Einstellungsforschung zu den meist behandelten und diskutierten Themen. Dieses beweisen Einstellungskonzepte, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben (vgl. Katz, 1967; Fishbein & Ajzen, 1975; Six & Schäfer, 1985; Herkner, 1991 etc.).

Bei der Begriffsbestimmung *Einstellung* (engl. *attitude*) schließe ich mich der Definition von Rosenberg & Hovland (1960, S. 3) an, nach der: „[...] attitudes are predispositions to some class of stimuli with certain classes of responses and designate the three major types of response as cognitive, affective and behavioral.“

Reize werden durch Personen, Situationen, soziale Sachverhalte, Gruppen oder andere „Einstellungsgegenstände“ repräsentiert und rufen folgende Reaktionen heraus (ebd., S. 3):

- „- Affect - Sympathetic nervous responses. Verbal statements of affect
- Cognition - Perceptual responses. Verbal statements of beliefs
- Behavior - Overt actions. Verbal statements concerning behavior“.

³¹ Zur Rolle von Bildern bzw. Stereotypen und Mythen in der Politik vgl. Krekovičová (2005, 2007).

Folgend werden die drei Komponenten von Einstellungen terminologisch näher bestimmt:

1. *affektive Komponente* – sie umfasst eine positive oder negative Bewertung eines Einstellungsobjekts sowie alle *Gefühle* und *Emotionen*, die sich auf letzteres beziehen. Emotionen werden von Meyer & Reisenzein & Schützwohl (2001, S. 24) folgendermaßen charakterisiert:

„1. Emotionen sind zeitlich datierte, konkrete einzelne Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz, Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, Enttäuschung, Erleichterung sowie weiterer Arten von psychischen Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind.

2. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam:

- (a) Sie sind aktuelle psychische Zustände von Personen.
- (b) Sie haben eine bestimmte Qualität, Intensität und Dauer.
- (c) Sie sind in der Regel objektgerichtet.
- (d) Personen, die sich in einem dieser Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekt von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekt von Emotionen) auf.“

Im Hinblick auf die angeführte Definition werden *Gefühle*³² als Indikatoren für Emotionen aufgefasst, die „das subjektive Erleben“ von Personen ausdrücken (Goller, 1995, S. 34).

2. *kognitive Komponente* – sie wird auch *Meinung* genannt. Nach Stahlberg & Frey (1997, S. 221) beschränkt sich die *Meinung* „[...] auf Überzeugungen, die in bezug auf das Einstellungsobjekt vertreten werden, oder - anders ausgedrückt - auf die Informationen, das Wissen oder die Gedanken, die jemand mit einem Einstellungsobjekt verbindet.“

3. *Verhaltenskomponente (Verhaltensintention)* – sie beinhaltet die Bereitschaft sowie das Verhalten in Bezug auf das Einstellungsobjekt auf eine bestimmte Art zu handeln (Hartung, 2000).

Die Komponenten der Einstellungen können exemplarisch durch die folgenden Aussagen über Deutschland demonstriert werden:

- a) Ich bewundere Deutschland (affektive Komponente).
- b) Deutschland ist ein hoch entwickeltes Land (kognitive Komponente).
- c) Ich möchte in Zukunft nach Deutschland fahren (Verhaltenskomponente).

Die Einstellungsforschung hat gezeigt, dass die Komponenten der Einstellungen nicht konsistent, d. h. nicht in der gleichen Stärke und Richtung auftreten. Ferner gibt es eine größere oder kleinere Korrespondenz unter ihnen (Schmidt-Mummendey & Schmidt &

³² In der Sozialpsychologie wird der Begriff *Emotion* oft synonym mit den Begriffen *Gefühl* und *Affekt* verwendet (vgl. Wiswede, 2004).

Brunner, 1975). Beispielsweise stehen Verhaltensintentionen nicht immer im Einklang mit Affekt oder Kognition, weil sie situationsspezifisch bedingt sind (Fischer & Wiswede, 1997; Bierhoff, 1998). Zur Veranschaulichung führe ich zumindest ein Beispiel an: Person X hält Deutsche für unsympathisch (Affekt), aber sie möchte Deutschland besuchen (Verhaltensintention), weil sie viel von deutschen Sehenswürdigkeiten gehört hat (Kognition).

In Anlehnung an Katz (1967)³³ werden in der Sozialpsychologie³⁴ als die wichtigsten Funktionen der Einstellungen folgende angesehen:

- Anpassungsfunktion (instrumentelle, utilitarische Funktion) – Einstellungen helfen zum Erreichen von wünschenswerten Zielen;
- Ich-Verteidigungsfunktion (Ich-Abwehrfunktion) – durch psychische Abwehrmechanismen werden negative Gefühle auf andere Personen übertragen;
- Selbstdarstellungsfunktion (Wert-Ausdrucks- oder Selbstverwirklichungsfunktion) – durch Einstellungen werden Werte und Wertvorstellungen des Einstellungsträgers bzw. seine Identität manifestiert;
- Wissensfunktion (Ökonomiefunktion) – durch Reduktion und Selektion von Informationen erleichtern Einstellungen, die Welt in ihrer Komplexität zu erfassen und sich in ihr zu orientieren.

Einstellungen berühren ferner Klischees und Stereotype. Was genau ist unter diesen Aspekten zu verstehen?

1.1.3 Klischees und Stereotype

Der Begriff *Klischee* geht auf den Bereich der Drucktechnik zurück. Er entspringt dem französischen Wort *cliché* (dt. *vorgefertigter Druckstock*) und bezeichnet eine „vorgefertigte‘ schematisch gebrauchte Äußerung“ (Bußmann, 2002, S. 347). Das Klischee ist nach Kunow (1994, S. 1) „ein Mittel zur (Massen-) Produktion des Immer-Gleichen“.

Aus der etymologischen Sicht kommt der Ausdruck *Stereotyp* aus dem Griechischen; er besteht dabei aus zwei Wörtern *stereós* (dt. *fest*) und *týpos* (dt. *Gestalt*). Der ursprüngliche Begriff *Stereotyp* wurde in der Drucktechnik als Bezeichnung für „fest miteinander verbundene Druckzeilen“ im Vergleich mit „beweglichen Lettern“ gebraucht (Bußmann, 2002, S. 650-651). Das Adjektiv *stereotyp* wird für die Ausdrücke *unveränderlich* und

³³ Katz (1967, S. 461-464) unterscheidet zwischen folgenden Funktionen von Einstellungen: „instrumental, adjustive, or utilitarian function“, „ego-defensive function“, „value-expressive function“ und „knowledge function“.

³⁴ Vgl. Schmidt-Mummendey & Schmidt & Brunner (1975), Bierhoff (1984), Six & Schäfer (1985), Witte (1994), Stahlberg & Frey (1997), Fischer & Wiswede (1997).

formelhaft gebraucht. In der Sozialpsychologie erscheint der Begriff *Stereotyp* üblicherweise in Kontexten, wo nationale, ethnische, sprachliche Stereotype oder Geschlechtsstereotype behandelt werden (Roth, 1999).

In der Sprache wird das Wort *Klischee* oft mit *Stereotyp* ausgetauscht bzw. synonym verwendet (vgl. Metzger, 1976; Wiswede, 2004; Lüsebrink, 2005). Ein Beispiel dafür bildet die folgende Definition: Ein *Stereotyp* ist ein kognitives „[...] Klischee, das die Funktion hat, die Komplexität der Realität durch Vereinfachung überschaubar zu machen.“ (Wiswede, 2004, S. 540). In Anlehnung an Dekker & Aspeslagh (1999) erscheint es sinnvoll, in der vorliegenden Arbeit zwischen den Begriffen *Klischee* und *Stereotyp* zu unterscheiden.

Der Begriff *Klischee* wird hier als Bezeichnung für „alle Ländermerkmale“ bzw. schematische Aussagen über ein Land verstanden (Dekker & Aspeslagh, 1999, S. 32). Dies trifft exemplarisch auf die Aussage ‚Deutschland ist ein fortschrittliches Land‘ zu.

*Stereotype*³⁵ werden als Eigenschaftenzuschreibungen mit verallgemeinerendem Charakter aufgefasst, die eine sprachliche Form der Aussage „Alle X sind Y“ beschreiben“ aufweisen (Esser 1992, S. 35). Diese werden einem Individuum aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Nation zugeordnet. Demnach definieren Fischer & Wiswede (1997, S. 258) Stereotype als „durch Übergeneralisationen entstandene Simplifizierungen“. Ein Beispiel bildet etwa die Aussage: ‚Deutsche sind fleißig‘.

Differenzierte Urteile über das eigene Volk werden als *Autostereotype* bezeichnet; rekurren sie wiederum auf andere Völker, so werden sie *Heterostereotype* genannt (Bergius 1976, S. 155). Nach Bergius (1976) entstehen kollektive Urteile über andere Nationen dann, wenn einer Nation dieselben Eigenschaften von mehr als 40% der Befragten zugeordnet werden.

Klischees bzw. Stereotype kennzeichnen sich durch soziale Teilhabe, Erstarrung und Immunisierung den Veränderungen gegenüber (Bausinger, 1988). Ihre Entstehung und Ausprägung unterliegt den Gesetzmäßigkeiten der Kategorisierungsprozesse³⁶. Darüber hinaus prägen sie sich vor dem Hintergrund länderspezifischer Beurteilungskriterien³⁷, indem die Werte und Normen der eigenen Kultur als normal angesehen und die Abweichungen von der alltäglichen, standardisierten ‚Normalität‘ als ungewöhnliche, fremdartige Zeichen registriert werden (Bausinger, 1988). Nach Uhlíková (2005, S. 24)

³⁵ Das Wort *Stereotyp* wird in verschiedenen Kontexten gebraucht. Demnach stehen viele Definitionen zur Verfügung, die diesen Begriff im weiteren oder engeren Sinne auffassen. Vgl. Quasthoff (1973), Kleinsteuber (1991), Roth (1999), Hahn (2007), Škvarna (2007), Krekovičová (2007) u. a.

³⁶ Vgl. Kap. 1.2.1.

³⁷ Vgl. Kap. 1.2.5.

resultiert aus der gegenseitigen Bedingtheit der Auto- und Heterostereotype die folgende Regel:

„[...] beinahe jedes negative Heterostereotyp wird (manchmal auch unbewusst) zugleich als ein positives Autostereotyp verstanden. Die Bezeichnungen für die ‚Fremden‘ wie z. B. faul, schmutzig, geizig, lärmend, sagen deshalb nicht nur etwas über die realen Eigenschaften einer bestimmten äußeren Gruppe aus, sondern auch über die Wahrnehmung der eigenen Gruppe als fleißige, saubere, freigebige, ruhige usw.“ (Ü. D. C.).

Demnach enthalten Bewertungen anderer Nationen implizite Äußerungen über den eigenen Nationalcharakter³⁸.

1.1.4 Vorurteile

Weiterhin können Deutschlandbilder durch Vorurteile bestimmt werden. Die lexikale Bedeutung der Zusammensetzung *Vor-Urteil* (engl. *prejudice*) deutet an, dass das *Vorurteil* nicht als ein einer kritischen Reflexion unterzogenes Urteil, sondern eher als eine vorschnell ausgeprägte Einstellung entsteht.

Vorurteile können einen positiven oder einen negativen Wert aufweisen, aber meistens werden sie als negative Urteile aufgefasst. Sie basieren auf einem stark negativ emotional gefärbten und moralisch falschen Urteil. Von zahlreichen Definitionen wird an dieser Stelle die Begriffsbestimmung von Aronson (1994, S. 298) vorgestellt. Das Vorurteil ist: „[...] eine auf falsche oder unvollständige Informationen gegründete, generalisierte feindselige oder negative Einstellung einer spezifischen Gruppe gegenüber.“

Obwohl Vorurteile ein ‚Körnchen Wahrheit‘ enthalten können, stützt sich der Vorurteilsträger bei ihrer Bildung nicht auf das Wahrgenommene, sondern mehr auf das Vorgestellte und Gedachte.

Trautmann (1991, S. 10) zählt zu den wichtigsten Faktoren, die ein vorurteilbehaftetes Denken prägen, folgende:

- „historische Negativ-Erfahrungen, die das Kollektivbewusstsein prägen,
- Geschichtsbilder und schulische Sozialisation,
- aktuelle politische und persönliche Negativ-Erfahrungen,
- wirtschaftliche Konkurrenz- und Bedrohungsängste,
- politische Bedrohungsängste und Furcht vor einer deutschen Hegemonie,
- Informationsmängel und die Unkenntnis des Nachbarn,
- die Propagierung von Feindbildern durch den Staat,
- die Instrumentalisierung von Feindbildern zu innenpolitischen Zwecken,
- die Konstruktion der Realität in den Massenmedien,
- die Reduktion von Komplexität und eine vereinfachte Wahrnehmung, mit der sich es bequemer leben lässt, und

³⁸ Zu Autostereotypen von Slowaken vgl. Kap. 1.2.5; zu Heterostereotypen über Deutsche in Europa vgl. Kap. 2.2.

- das symbolische Handeln der Regierungen und Spitzenpolitiker.“

Bei der Informationsverarbeitung wird stark selektiert, reduziert und generalisiert. Diesbezüglich weist das Vorurteil bestimmte gemeinsame Merkmale (Verallgemeinerung, Änderungsresistenz und soziale Teilhabe) mit dem Stereotyp auf. Stereotype können eine Ausgangsbasis für die Entstehung von Vorurteilen sein, aber nicht umgekehrt (Roelawski, 2001). Im Unterschied zum Stereotyp wird beim Vorurteil die affektive Komponente betont und der Aspekt seiner sozialen Unerwünschtheit in den Vordergrund gerückt (Fischer & Wiswede, 1997; Roelawski, 2001; Heringer, 2004; Wiswede, 2004). Nach Bergmann (2005, S. 4) unterscheidet sich das Vorurteil vom Stereotyp durch den Verstoß gegen die folgenden drei Prinzipien:

- a) „Rationalität“ – Vorurteile beruhen auf einem unsicheren und empirisch unüberprüften Wissen;
- b) „Gerechtigkeit“ – Objekte des vorurteilbehafteten Denkens werden ungerecht, d. h. aufgrund anderer Maßstäbe als derer von Mitgliedern der eigenen Nation beurteilt;
- c) „Mitmenschlichkeit“ – Vorurteile demonstrieren Intoleranz und Ablehnung gegenüber dem Menschen als Persönlichkeit.

Wenn es gilt, dass Faszination und Xenofobie³⁹ gemeinsame Wurzeln haben und zwei unterschiedliche Wege zur Wahrnehmung von fremder Realität darstellen (Althaus, 2001), dann ist das Vorurteil unbestreitbar eine Zuneigung zur Xenofobie und Feindseligkeit dem Fremden gegenüber. Nach Bergler (1976, S. 111) erfüllen Vorurteile als „eine Art Schützengraben“ neben der Darstellungsfunktion des menschlichen, nationalen Daseins auch die Behauptungsfunktion. Durch Vorurteile gewinnt der Einzelne das Gefühl der Sicherheit und kann seine Position in Auseinandersetzung mit dem Fremden selbstsicher und überzeugend behaupten.

Vorurteilbehaftete Einstellungen belegen beispielsweise Ergebnisse einer britischen Untersuchung aus dem Jahr 1997. In der Umfrage wurden 700 Schüler im Alter von 6 bis 16 Jahren aufgefordert, 10 Bilder von Männer- und Frauengesichtern nach ihrer Sympathie einzuschätzen. Nach der Bewertung wurde den Schülern die Nationalität der Abgebildeten verraten. Die Befragten wurden erneut gebeten, die Personen nach ihrer Sympathie zu bewerten. Es hat sich gezeigt, dass die Abgebildeten, die als Deutsche bezeichnet wurden,

³⁹ *Xenofobie* bzw. *Fremdenfeindlichkeit* ist eine „Bezeichnung für Haltungen, Einstellungen, Wertorientierungen und Handlungen, die Fremde als Feinde bestimmen und dementsprechend Menschen, die von Einzellnem, sozialen Gruppen oder ganzer Gesellschaft als ‚fremd‘ gekennzeichnet werden, oder Verhaltensweisen und kulturelle Muster, die der Fremdheit von Menschen zugeschrieben werden, ablehnen.“ (Brockhaus, 2006b, S. 727).

von den Schulkindern plötzlich die schlimmsten Sympathienoten erhielten, obwohl ihnen zuvor hohe Sympathiewerte zugeteilt worden sind (Krönig, 1999).

1.1.5 Wissen

Schon Aristotels befasste sich mit dem Wesen des Wissens und unterschied zwischen dem theoretischen und dem praktischen Wissen, woran die moderne Wissenspsychologie bei der Begriffsbestimmung *Wissen* angeknüpft hat. Unter dem Ausdruck *Wissen* werden verstanden: „Inhalte des Langzeitgedächtnisses, die faktischen Charakter (sog. deklaratives Wissen, „wissen, dass...“) haben oder handlungsrelevant sind (prozedurales Wissen, „wissen, wie...“).“ (Strube & Schlieder, 1998, S. 508).

Das *prozedurale Wissen* ist auf Fertigkeiten bezogenes Wissen. Das *deklarative Wissen* umfasst Wissen über Sachverhalte (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998; Wiswede, 2004). In Anlehnung an Tulving (1972) wird das deklarative Wissen in *semantisches* und *episodisches Wissen* unterteilt. Das *semantische Wissen* bezieht sich auf allgemein gültige Tatsachen und das Allgemeinwissen; es umfasst Informationen, die keinen autobiografischen Charakter aufweisen und nicht temporal oder lokal gebunden sind. Das *episodische Wissen* stützt sich auf persönlichen Erfahrungs- und Ereigniskontext aus der Vergangenheit (Bude, 1987; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2003; Becker-Carus, 2004). Das Wissen wird aufgrund der Informationen aus der äußerlichen Gegenstandswelt (*umweltzentriertes Wissen*) oder aus individuellen Erfahrungen (*egozentrisches Wissen*) erworben (Klix, 1998, S. 169). Kognitive Aufbauprozesse werden vom Lernenden einerseits selbst geleitet, andererseits vollziehen sie sich in Zusammenarbeit mit anderen Sozialisationsinstanzen in einer bestimmten Umwelt, die gesellschaftlich und kulturell determiniert ist (Reusser, 1998).

Über Informationen zu verfügen, heißt aber noch nicht Wissen zu besitzen. In der Psychologie wird zwischen den Begriffen *Information* und *Wissen* unterschieden. *Wissen* besteht aus Informationen und Informationsverarbeitung, bei der das Individuum „auswählen, vergleichen, bewerten, Konsequenzen ziehen, verknüpfen, aushandeln und sich mit anderen austauschen“ muss (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2003, S. 230). Demnach basiert die Informationsverarbeitung auf keiner passiven Informationsaufnahme, sondern auf einer aktiven Auseinandersetzung mit neuem Informationsmaterial. Das Wissen wird durch eine bestimmte Strukturierung, Kontinuität und Komplexität gekennzeichnet.

Welche Korrespondenz gibt es zwischen Wissen und Einstellungen? Mehrere Autoren⁴⁰ stimmen darin überein, dass unzureichendes Wissen ein relevanter Faktor für die Ausprägung von vorurteilbehafteten Einstellungen gegenüber anderen Personen und Ländern ist: „Je weniger Informationen man über eine bestimmte Person hat, desto größer ist die Tendenz, ihr die Eigenschaften zuzuschreiben, die angeblich für ihre Gruppe kennzeichnend sind.“ (Lilli, 1982, S. 15).

Die Untersuchungen zur Relation ‚Wissen – Einstellungen‘ kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Hier seien zumindest drei Beispiele genannt werden: Erstens kam ein bestimmter Zusammenhang zwischen unzureichendem Wissen und Antipathie in einer britischen Untersuchung vom Jahr 1996 zum Vorschein. Die Umfrage zeigte, dass 78% der 10 bis 16-jährigen Schüler Deutschland mit dem Zweiten Weltkrieg verknüpften und 43% Deutschland am wenigsten von allen Ländern Europas besuchen möchten. Dabei vertrat 28% der Befragten die Ansicht, dass die BRD das ärmste europäische Land ist (Süssmuth, 1996, S. 22). Zweitens gelangte Apeltauer (2002), der bei norwegischen Gymnasialschülern im Alter von 13 bis 19 Jahren nach Assoziationen zum Wort ‚Deutschland‘ fragte, zu dem Resultat, dass Deutschlandbilder mit dem zunehmenden Alter und Wissen differenzierter werden⁴¹. Drittens sind die Ergebnisse von Dekker & Aspeslagh (1999) zu nennen. Letztere stellten in einer Untersuchung im Jahr 1993 fest, dass das Wissen über Deutschland bei niederländischen Schülern im Alter von 14 bis 19 Jahren nur eine sehr geringe Wirkung auf die Attitüde gegenüber Deutschland und Deutschen hatte.

1.2 Entwicklung und Ausprägung von Deutschlandbildern

Nachdem mit den bisherigen Ausführungen geklärt worden ist, was das Deutschlandbild bestimmt, aus welchen spezifischen Elementen es sich zusammensetzt, bietet es sich an, die Frage nach dem ‚wie‘ zu stellen. Wie genau werden Deutschlandbilder geformt?

Bilder von Deutschland und Deutschen sind psychische Konstrukte, die sich beim Individuum durch Kategorisierungsprozesse prägen. Ihre Entstehung und Entwicklung beeinflussen dabei Sozialisationsfaktoren, eigene Erfahrungen mit der deutschen Umgebung, die Relation zwischen der in-group und out-group sowie das Selbstbild der

⁴⁰ Vgl. Trautmann (1991), Bergmann (2005) u. a.

⁴¹ Apeltauer (2002) verglich Deutschlandbilder bei den Schülern der 8. Klasse (13 bis 14-jährige), 9. Klasse (15 bis 16-jährige) und 10. Klasse (17 bis 19-jährige). Es wurde festgestellt, dass die ältesten Befragten eine größere Anzahl der Wörter mit dem Begriff *Deutschland* assoziierten, als die jüngeren. Die Assoziationen „Krieg“, „Hitler“ und „Nazis“ waren zwar bei allen Altersgruppen dominant, aber mit zunehmendem Alter nahm ihre Bedeutung ab. Darüber hinaus ordnete die älteste Gruppe der Schüler Deutschen die größte Anzahl von positiven Stereotypen zu.

eigenen Nation bzw. des eigenen Landes. Es gilt, die erwähnten Aspekte folglich näher zu erläutern.

1.2.1 Kategorisierungsprozess

In Bezug auf die Ausprägung von kognitiven Raumbildern etablierte sich in der Kognitionspsychologie der Begriff *cognitive maps* (*kognitive Karten*). Langenohl (2005, S. 52) beschreibt *cognitive maps* folgendermaßen:

„Erstens repräsentieren sie eine Wirklichkeit (eine ‚Umwelt‘), die der subjektiven, lebensweltlichen Erfahrung aufgrund ihrer Ausdehnung nicht unmittelbar zugänglich ist, sondern durch Abstraktionsleistungen zugänglich gemacht wird. Sie werden zweitens gebildet durch erweiternde und gestaltschließende kognitive Operationen, die aus wahrgenommenen Einzelrepräsentationen ein Ganzes formen und gerade dadurch integrationsfähig gegenüber neuen Eindrücken und Wahrnehmung sind [...].“

Demnach konstruiert sich der Mensch aufgrund der Aufnahme einiger repräsentativen Daten, die beispielsweise visueller, sprachlicher oder akustischer Natur sind, subjektive Vorstellungsbilder von entfernten Ländern und Orten. Diese sind im Hinblick auf die Kompliziertheit der äußeren Realität immer partiell und unvollständig (ebd.). Bei der Wahrnehmung von Daten wird selektiert und reduziert, damit eine entsprechende Anpassung von neuen Informationsinhalten an die schon vorhandenen erfolgt. In das Bild dringen meistens nur diejenigen Informationen durch, die mit den schon vorher festgelegten Schemata korrespondieren (Süssmuth, 1995).

Die Ausprägung von Bildern über Länder und Nationen vollzieht sich durch Kategorisierungsprozesse. Folglich wird auf die drei Phasen der Kategorisierungsprozesse - *Kategorisierung*, *Generalisierung* und *Stereotypisierung* - eingegangen.

Die erste Phase bildet die *Kategorisierung*, die als „Auswertung von Informationen über die Welt“ kognitiven Prozessen angehört, bei denen Sachverhalte in bestimmte Kategorien unterteilt werden (Schäfer & Six, 1978, S. 34). Unter dem Begriff *Kategorie* wird eine Gruppierung „zweier oder mehrerer unterscheidbarer Objekte, die als gleich behandelt werden“ verstanden (Leyens & Dardenne, 1997, S. 119). Jede Kategorie ist durch eine Repräsentativität von Mitgliedern vertreten, die gemeinsame sowie differenzielle Definitionsmerkmale aufweisen. Das typischste Mitglied der Kategorie wird *Prototyp* genannt (ebd., S. 119).

Kategorien dienen einerseits zur Vereinheitlichung und zur besseren Orientierung in der äußeren Realität. Andererseits tragen sie zur Schematisierung und Vernachlässigung mancher Informationen bei, was Allport & Graumann (1971, S. 37) einen „Konflikt

zwischen Kategorie und Information“ nennen. Nach Heringer (2004) werden bei der Kategorisierung folgende logische Verfahren aktiviert:

- Distinktion – Merkmale, in denen sich Sachverhalte voneinander deutlich unterscheiden, werden generalisiert;
- Induktion – aufgrund konkreter Beispiele wird eine Verallgemeinerung gebildet;
- Analogie – bei der Auswertung werden gemeinsame Merkmale berücksichtigt;
- Hörensagen – Aussagen werden nicht nur aufgrund eigener Erfahrungen, sondern auch aufgrund der Zeugnisse der Umgebung geprägt;
- Kompletterung – unvollständige, vom Menschen nicht wahrgenommene Informationen werden ergänzt.

Die Kategorisierung lässt sich bei der Beurteilung der Mitglieder anderer Nationen betrachten. Als Beispiel führe ich einen Ausschnitt aus einem Interview mit einer slowakischen Schülerin an, die Deutsche folgendermaßen charakterisiert:

„Na... so, ich denke, dass Deutschland in solche Regionen aufgeteilt ist, z. B. in Bayern – ich meine – es gibt da Menschen, die viel freundlicher als die in anderen Teilen sind. Hm... ich meine, dass Deutsche... hm... eine ziemlich lärmende Nation sind. Als ich im Urlaub war, habe ich es einfach ihnen angesehen. Hm... als ich in Tunesien war, so... eigentlich... die Mehrheit... hm... der... Menschen waren dort Deutsche. Und sie waren sehr überheblich und sie haben gedacht, dass alles da nur ihnen gehört hat. Aber auf der anderen Seite, als... mein Vater auf dem Oktoberfest war, sagte er mir, dass da völlig andere Menschen sind, dass sie freundlich, gutherzig und friedliebend sind.“

Hier wird deutlich, dass die Interviewte Mitglieder der deutschen Nation in zwei Kategorien - ‚Deutsche aus Nicht-Bayern‘ und ‚Deutsche aus Bayern‘ - unterteilt. Bei der Bildung der Kategorien basiert die Schülerin auf den Informationen, die sie entweder auf die eigenen Erfahrungen oder auf das Erzählen ihres Vaters (Hörensagen) zurückführt. Die äußeren Umstände der Begegnung, etwa der Ort und die Lebenssituation, die das Auftreten der Deutschen determinieren konnten, bleiben unbeachtlich. Hingegen registriert die Interviewte unter den Mitgliedern der ersten und der zweiten Kategorie bestimmte Übereinstimmungen (Analogien), die sie verallgemeinert (Distinktionen). Somit entstehen pauschalisierende und vereinfachende Aussagen über beide Kategorien (Induktionen). Die Befragte teilt den Kategorien unterschiedliche Attribute bzw. positive und negative menschliche Eigenschaften (Stereotype) zu, um die Kategorien voneinander differenzieren zu können.

Die zweite Phase des Kategorisierungsprozesses bildet die *Generalisierung*. Diese beruht auf den logischen Operationen der Induktion und Deduktion. Ein Attribut wird aus einer Menge von Zuschreibungen selektiert und für die ganze Kategorie verallgemeinert, obwohl

die Mitglieder der Kategorie es nicht besitzen müssen (Heringer, 2004). Im Zusammenhang mit der Generalisierung spricht Reiß (1997, S. 20) über die sog. „wenn-dann-Relation“. Letztere kann exemplarisch folgendermaßen skizziert werden: Aus einer Menge von Merkmalen, durch die sich ‚Deutsche aus Nicht-Bayern‘ kennzeichnen, werden lediglich zwei Attribute - Überheblichkeit und lautes Auftreten - ausgewählt und auf alle Mitglieder dieser Kategorie projiziert. Es gilt, wenn X ‚Deutscher aus Nicht-Bayern‘ ist, dann ist X überheblich und lärmend.

Die dritte Phase der Kategorisierungsprozesse ist die *Stereotypisierung*. Sie kommt in allen Lebensbereichen vor und wird besonders mit den sozialen Kategorien Geschlecht, Alter, Religion, Nation und Ethnizität verbunden (Roth, 1999). Heringer (2004) akzentuiert, dass sich jede Stereotypisierung auf Generalisierung bezieht, aber dieses nicht umgekehrt gilt. Bei der Stereotypisierung werden Widersprüchlichkeiten unter den Mitgliedern einer Kategorie vermindert und jedem Mitglied einer Kategorie dieselben Merkmale zugewiesen (Aronson, 1994). Daraus resultiert eine Überschätzung der Ähnlichkeiten innerhalb einer Kategorie (*Assimilation*) oder der Differenzen zwischen den einzelnen Kategorien (*Kontrasteffekt*) (Bierhoff, 2002). Bei negativer Stereotypisierung können zusätzliche, nicht verifizierte negative Charakteristika gebildet werden, die mit dem ‚ursprünglichen‘ Attribut inhaltlich nicht in Beziehung stehen. Nach Heringer (2004, S. 201) wird die Stereotypisierung durch Verabsolutierung, dauerhafte Festschreibung und Ausblenden divergenter Deutungen gekennzeichnet. Kategorien weisen feste Attribute auf, die änderungsresistent sind.

Ein Beispiel für Stereotypisierung wäre dieses: Alle ‚Deutschen aus Nicht-Bayern‘ sind überheblich. Zur Überheblichkeit gesellen sich Arroganz und Aggressivität als potentielle Eigenschaften, die die ‚Deutschen aus Nicht-Bayern‘ haben könnten. Darüber hinaus kann Folgendes angenommen werden: Wenn die Interviewte einen Deutschen aus einem anderen Bundesland als Bayern treffen würde, der nicht überheblich bzw. arrogant und aggressiv wäre, würde sie ihn wahrscheinlich als Ausnahme ansehen und sich ständig an ihren schematisierten Behauptungen über die ‚überheblichen Deutschen aus Nicht-Bayern‘ fixieren.

1.2.2 Sozialisationsprozess

Bildausprägung wird im Sozialisationsprozess vollzogen. Ruf (1973) fasst die Entstehung von Bildern als Ergebnis einer Kommunikation zwischen Individuum und

Sozialisationsinstitutionen⁴² auf. Die Kommunikation umfasst „den gesamten Bereich des sozialen Lernens“ und verläuft unter konkreten Lebensbedingungen, die gesellschaftlich und historisch determiniert sind (ebd., S. 22).

Folglich soll in kurzer Form zumindest auf die Rolle der wichtigsten Sozialisationsinstanzen eingegangen werden:

1. Familie

Sie ist die erste Sozialisations- und Erziehungsinstanz. Nach Piaget & Inhelder (1972) folgt das Kind vom 2. bis zum 7. Lebensjahr dem Prinzip des Gehorsams und ist in seinem Verhalten auf äußere Autoritäten angewiesen, die moralische Werte und Normen festlegen. Die Eltern als erste Bezugspersonen vermitteln dem Kind elementare Verhaltensmuster, formen seine Wertvorstellungen und Einstellungen, determinieren seine Beziehungen zu anderen Personen, Ländern und Nationen. Dieses vollzieht sich durch den Lebensstil, Werte und zwischenmenschliche Kommunikation in der Familie (Danek, 2007).

Erste Urteile über andere Länder, die der Heranwachsende in der Familie übernimmt, weisen einen mehr emotionalen als kognitiven Charakter auf (Dekker, 2002). Die Übernahme von Deutschlandbildern erfolgt im Kommunikationsprozess, in dem ein elterlicher (autoritärer oder demokratischer) Erziehungsstil demonstriert wird. Der Stil trägt entweder zur Akzeptanz oder zur Ablehnung des Fremden bei. Ob die Eltern eine Neigung zum Ethnozentrismus oder zur Toleranz haben, ist ausschlaggebend für die Entwicklung von Einstellungen des Kindes. Das Risiko der vorurteilbehafteten Einstellungen gegenüber Mitgliedern anderer Nationen ist geringer bei den Kindern, deren Eltern demokratisch erziehen, als bei denjenigen, deren Eltern voreingenommen sind (Mussen & Conger & Kagan, 1976).

Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet belegen, dass die Übernahme von Einstellungen nicht nur ein reines Kopieren von elterlichen Einstellungen ist, sondern auch mit der Persönlichkeitsstruktur des Kindes zusammenhängt. Else Frenkel-Brunswik, die die Determinanten der Neigung zu rassistischen und ethnischen Vorurteilen erforscht hatte, stellte fest, dass ethnozentrische Kinder - verglichen mit toleranten Kindern - stärker das eigene Land als das fremde Land bevorzugen, sich mehr an klischeehafte Rollenverteilungen halten, weniger mit ihren Eltern zufrieden sind und häufiger verstörte

⁴² Ruf (1973, S. 22) unterteilt „Erfahrungen“, die sich an der Bildausprägung beteiligen, in drei Gruppen: 1. „Erfahrungen im Bereich der Primärsozialisation“, also diejenigen Einflüsse, die „unmittelbar aus der Sozialstruktur resultieren, in die ein Individuum hineingeboren ist; alle jene Einflüsse, die mehr oder weniger bewusst durch Nachahmung vom sozialen Milieu übernommen werden“; 2. „Sekundärerfahrungen“ werden durch Medien im weitesten Sinne des Wortes übertragen. Zu diesen werden vor allem Schulbücher, Massenmedien, Literatur, Theater, Erfahrungen dritter Person gezählt; 3. „direkte Erfahrungen“ werden vom Individuum selbst im Umgang mit fremder Realität gebildet; sie sind durch Rollenerfahrung des Einzelnen determiniert.

Beziehungen zu Mitgliedern beider Geschlechter aufweisen. Hingegen zeigen tolerante Heranwachsende mehr Liebe als Macht, beurteilen Menschen aufgrund ihrer Eigenart und neigen weniger zur Fremdenfeindlichkeit (Karsten, 1965; Mussen & Conger & Kagan, 1976).

In den Untersuchungen, die Piaget und Anne-Marie Weil bei 200 Kindern in Genf durchgeführt hatten, wurde bewiesen, dass schon 5 bis 6-jährige Kinder das Zugehörigkeitsgefühl zum eigenen Land in Form von einfachen Vorstellungen ausdrücken können. 7 bis 8-jährige Kinder besitzen Grundkenntnisse über ihre Heimat sowie Vorstellungen über fremde Länder, wo gerade Überlieferungen der Familie aktiviert werden. In diesem Alter können die Kinder den Personen schon erste Stereotype zuordnen, die zu einer ‚Schwarz-Weiß-Malerei‘ tendieren, weil alle widersprüchlichen Informationen ausgelassen werden. (Karsten, 1965; Rossmann, 1996).

2. Schule

Die primäre Aufgabe der Schule besteht in planmäßiger, systematischer Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen; in der Vorbereitung des Individuums als eine „eigenständige, identische, selbstständige und sozialisierte“ Persönlichkeit auf das Leben in der Gesellschaft (Danek, 2007, S. 77; Ü. D. C.). In der *Konzeption der Entwicklung von Erziehung und Bildung in der Slowakischen Republik für die nächsten 15 – 20 Jahre* (Milénium, 2001, S. 12) wird die Rolle der „europäischen Dimension in Bildung“ als ein Grundprinzip thematisiert⁴³. Auf diesem sollten die slowakische Bildung und Erziehung basieren:

„[...] die europäische Dimension in der Bildung besagt als Prinzip, dass wir verantwortungsvolle Bürger im integrierten Europa vorbereiten sollen, das heißt, gegenseitiges Verständnis, Verstehen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der europäischen Kultur, Kennenlernen und Akzeptanz geschichtlicher und aktueller sozioökonomischer, kultureller und politischer Prozesse in Europa zu entwickeln, gemeinsame Werte, gegenseitige Toleranz zu unterstützen, internationale Zusammenarbeit zu entfalten.“ (Ü. D. C.).

Demnach müssen interkulturelle Ziele systematisch in diejenigen Unterrichtskontexte einbezogen werden, in denen ein Informationstransfer über deutsche Realien und eine Auseinandersetzung mit deutscher Kultur erfolgen. Dieses erweist sich von großer Wichtigkeit insbesondere im Deutsch-, Geschichts-, Geografie- und Slowakischunterricht sowie in der Bürgerkunde. Mit besonderer Aufmerksamkeit soll auf die Vermittlung der deutschen Geschichte eingegangen werden, da gerade diese als eine elementare Quelle für die Bildung von negativen Stereotypen, Klischees und Vorurteilen

⁴³ Der Begriff *interkulturelles Lernen* wird im Kap. 3.1.2 vorgestellt. Auf den Stellenwert des interkulturellen Lernens in den Lehrplänen für Deutschunterricht in der Slowakei wird im Kap. 3.2.1 eingegangen.

erscheint (Picht, 1980). In Anlehnung an die Bedeutung der interkulturellen Dimension im Unterricht betont Picht (1980, S. 128), dass es notwendig ist, eine Konzeption für „einen vergleichenden transnationalen Geschichts- und Geographieunterricht anhand gemeinsamer Themen als Grundlage einer europäischen Identität“ auszuarbeiten.

3. Peers

Wenn Fend (2000, S. 304) Familie und Verwandte ein „unvollständiges Curriculum“ nennt, will er darauf verweisen, dass bei der Ausprägung von Einstellungen Peers eine wichtige Rolle spielen. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind für das emotionale Wohlbefinden des Einzelnen, die Überprüfung der eigenen Identität und die Einübung prosozialer Motivation bedeutsam. Dadurch lernt das Individuum, wie soziale Beziehungen entwickelt werden sollen und wie man mit der eigenen Meinung sowie der Meinung der Anderen umgehen kann (ebd.). Demnach sind Gleichaltrige auch diejenigen Personen, die Wertvorstellungen und Bilder von anderen Ländern und Nationen aufgrund eigener oder vermittelter Erfahrungen beeinflussen können.

Kinder und Jugendliche begegnen Peers nicht nur in der Schule oder in der Nachbarschaft. Vielmehr werden ab dem 6. Schuljahr Freundschaften aufgrund gemeinsamer Interessen und Ansichten geknüpft (ebd.). Die Ergebnisse einer slowakischen Untersuchung aus dem Jahr 2004 zeigen, dass 43,5% der Befragten im Alter von 15 bis 26 Jahren ihre Freizeit mit Gleichaltrigen und 27,5% mit ihrem Freund/ihrer Freundin bzw. mit ihrem Ehemann/ihrer Ehefrau und Kindern verbringen. 1,3% der Befragten sind in der Freizeit mit Gleichaltrigen unter Aufsicht eines Erwachsenen und 4,8% allein (Bieliková & Pétiová, 2004, S. 42). Nach Berndt (1979) erreicht der Einfluss von Peers seinen Höhepunkt im Stadium der mittleren Adoleszenz, d. h. zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr.

4. Medien

Medien sind oft die primären oder einzigen Informationsquellen über fremde Länder und Kulturen. Den Einfluss von Medien auf die Ausprägung der öffentlichen Meinung bestätigt eine Umfrage aus dem Jahr 2005, in der slowakische Jugendliche im Alter von 19 bis 26 Jahren nach den Quellen ihrer Informationen über politisches und gesellschaftliches Leben befragt wurden. Es stellte sich heraus, dass 41,2% der Antwortenden die Sachverhalte aus dem Fernsehen, 28,4% aus der Presse, 23,2% aus dem Rundfunk und 5,5% aus anderen Quellen gewinnen; 1,6% sich dafür nicht interessieren. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Jugendlichen ein ziemlich hohes Interesse am internationalen Geschehen zeigen. 11,2% der Befragten äußerten sich, dass sie sich für ausländische Mitteilungen sehr, 56,6%

genug, 25,8% wenig und 6,3% gar nicht interessieren (Pétiová & Bieliková, 2005, S. 48-51).

Aus der aktiven Rolle des Individuums im Sozialisationsprozess ergibt sich, dass der Rezipient selbst über die Medienauswahl und die medialen Inhalte aus dem vorhandenen Angebot entscheiden muss (Schorb & Mohn & Theunert, 1991). Diesbezüglich drängt sich die Frage nach der Darstellung von Deutschland und Deutschen in Medien auf. Quandt (1989) skizzierte ein paar gemeinsame Aspekte für das mediale Deutschlandimage im Ausland (Polen, Großbritannien, USA, Japan und einige Staaten in Lateinamerika). Diese können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Das Deutschlandimage wird insbesondere durch wirtschaftliche und politische Themen vermittelt. Das Image eines technisch hoch entwickelten Deutschlands mit modernsten Autos und elektronischen Geräten wird durch wirtschaftliche Werbung gestärkt. Es geht unmittelbar mit den positiven Eigenschaften eines fleißigen, präzisen und tüchtigen Deutschen einher.
- Nachrichten aus der Kultur weisen nur einen geringen Informationsanteil auf, was beim Rezipienten oft einen ungenügenden Wissensstand voraussetzt. Dieser beschränkt sich meistens auf einige Informationen über berühmte Persönlichkeiten der deutschen Musik, Philosophie, Literatur, Religion etc.
- Das kulturelle Bild des Deutschen wird meistens geschichtlich determiniert. Die Zeit des Zweiten Weltkriegs wird durch zahlreiche Darstellungen in den Massenmedien repräsentiert und als ein Symbol für alle Negative des Deutschen in der internationalen Wahrnehmung aufgefasst. Es fehlen aktuelle Informationen über das zeitgenössische Geschehen in Deutschland.

Aus den angeführten Aspekten wird deutlich, dass für die Vermittlung von Deutschlandbildern in den Medien eine Präferenz bestimmter Themenbereiche zum Nachteil anderer charakteristisch ist. Ein Beispiel dafür sind Filme im slowakischen Fernsehen, die oft Ereignisse des Ersten und Zweiten Weltkriegs aufgreifen bzw. seltener Deutschland in anderen Phasen seiner geschichtlichen Entwicklung vorstellen⁴⁴. Nach Aronson (1994) wird das gewalttätige menschliche Verhalten absichtlich in das Zentrum medialer Informationsangebote gestellt. Es löst im Vergleich mit der Schilderung einer konfliktlosen Realität mehr Interesse, Aufmerksamkeit und Unterhaltung aus. Die Symbole der nazistischen Diktatur und des Hakenkreuzes sind lebendig und werden ständig in aktuellen Karikaturen in Großbritannien, Frankreich und skandinavischen Staaten bearbeitet (Süssmuth, 1995). Wenn solche Darstellungen unreflektiert hinsichtlich anderer

⁴⁴ Vgl. Kap. 2.2.2.

gesellschaftlicher, kultureller, politischer oder wirtschaftlicher Kontexte bleiben, tragen sie zu einem unvollständigen, schematisierten und monothematischen Deutschlandbild bei.

1.2.3 Eigene Erfahrungen

Organisierte Deutschlandbesuche und -aufenthalte sowie zufällige Begegnungen mit Deutschen in der Heimat oder im Ausland vermitteln dem Einzelnen einen neuen Erfahrungshorizont und stellen ihn in die unmittelbare Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur. Direkter Kontakt als „privilegierter Zugang zum Fremden“ (Christ, 1993, S. 200) führt entweder zum besseren Kennenlernen und Verstehen zu dem Fremden oder bringt mit sich Konflikte, die ein Festhalten an negativen Einstellungen fördern. Die Forschung kommt auf diesem Gebiet zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen (vgl. Bausinger, 1988; Dadder, 1988; Christ, 1993; Aronson, 1994). Erwähnenswert sind zumindest diese Beispiele:

Keller (1978), der die Auswirkungen der Auslandsaufenthalte auf Stereotypisierung bei schottischen und deutschen Schülern im Alter von 16 bis 20 Jahren untersuchte, legte deutschen Jugendlichen Eigenschaftslisten vor, um zu bewerten, in welcher Frequenz die aufgezählten Stereotype bei Briten vorkommen. Aus der Umfrage ging hervor, dass die deutschen Befragten schon vor ihrer Auslandsfahrt konkrete stereotype Vorstellungen über Großbritannien und Briten besaßen und diese nach ihrem Auslandsaufenthalt nur wenig veränderten. Zu einem ähnlichen Resultat gelang Richter (1995), der die Wirkungen einer siebentägigen Schülerbegegnung von deutschen und englischen Schülern in Großbritannien erforschte. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass bezüglich der Einstellungen der deutschen Schüler den Briten gegenüber lediglich unsignifikante Veränderungen in den Assoziationen, Stereotypen, Länderpräferenzen sowie den stereotypen Bewertungen der Andersartigkeit des Partnerlandes festgestellt wurden. Gebbert (2007), die über die Wirkungen der interkulturellen Begegnung der deutschen und finnischen Schüler in Finnland informierte, stellte Folgendes fest: Einerseits unterstützte der Auslandsaufenthalt ein gegenseitiges Verständnis, andererseits bestärkte dieser bei einigen Beteiligten Stereotype und Vorurteile. Aufgrund der Aussagen der Teilnehmer der Austauschaufenthalte, die vom Deutsch-Französischen Jugendwerk und den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens veranstaltet wurden, berichtet Moll (2006), dass das interkulturelle Treffen ein höheres Interesse und Verständnis sowie eine höhere Akzeptanz der fremden Kultur gegenüber initiierte.

Eine der Ursachen⁴⁵, warum interkulturelle Begegnungen nicht immer zum Abbau von Stereotypen bzw. vorurteilbehafteten Denken beitragen, besteht in zeitlichen Bedingungen. Bei den meisten Jugendlichen erfolgen Begegnungen mit Deutschland und Deutschen in Form von kurzfristigen Episoden und Erlebnissen, die unzureichenden Raum für eine tiefere Reflexion und ein Verständnis fremder Kultur anbieten (Thomas, 1988). Beim direkten Kontakt mit fremder Realität fehlt oft eine adäquate psychische Bereitschaft des Individuums, das Fremde in seinem Wesen aufzufassen: „Vieles, was beobachtet und erlebt wird, was fremdartig erscheint und was anziehend und ablehnend bewertet wird, kann in dieser Phase überhaupt nicht vertiefend bearbeitet und verstanden werden. Dazu fehlt die Ruhe, die Muße, die Motivation und die psychische Distanz.“ (ebd., S. 57). Darüber hinaus steht nicht immer eine Nachhilfe zur Verfügung - aufgeklärte Lehrer, Eltern oder Bewohner des Gastlandes, - die für Jugendliche unverständliche Erscheinungen der fremden Kultur erläutern (Thomas, 1988; Gebbert, 2007).

1.2.4 Relation zwischen in-group und out-group

Bei der Ausprägung von Einstellungen ist das Gefühl der positiven sozialen Identität bedeutsam, das sich auf die Gesetzmäßigkeiten der Relation zwischen der sog. in-group und out-group bezieht. Es gilt, dass Mitglieder der eigenen Gruppe, mit denen sich das Individuum identifiziert hat, im Vergleich mit den Mitgliedern der Fremdgruppe anders bewertet werden. Nach Bergmann (2005) werden bei der Beurteilung der eigenen und der fremden Nation folgende fünf Tendenzen sichtbar:

1. Vernachlässigung von Unterschieden innerhalb einer Gruppe. Während Mitglieder der anderen Nation eher als ein homogenes Ganzes beurteilt werden, werden diejenigen der eigenen Nation differenzierter betrachtet;
2. Überwertung der Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Nation;
3. Extremere Beurteilung der Mitglieder der anderen Nation im positiven und negativen Sinne;
4. Auslegung vom Auftreten der Mitglieder der anderen Nation als eine Konsequenz des Einflusses persönlicher Veranlagungen, nicht äußerer Faktoren;
5. Verabsolutierung des positiven Selbstbildes als Maßstab für Zuordnungen von Eigenschaften der anderen Nation.

Der „in-group favoritismus“ führt einerseits zur Bevorzugung des eigenen Landes bzw. der eigenen Nation; andererseits zur Abwertung anderer Länder bzw. anderer Nationen

⁴⁵ Dimpflmaier (1988) führt eine Reihe von Faktoren an, die den Erfolg interkultureller Kommunikation beeinflussen.

(Dekker, 2002, S. 290). Am negativsten wird das Land oder die Nation bewertet, die das Eigene direkt bedrohen/bedroht haben (ebd.)⁴⁶.

Darüber hinaus ist die Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen gruppenspezifisch und hängt davon ab, ob es sich um Bilder von Experten in Politik, Wirtschaft, Kultur und Massenmedien oder um Bilder der Bevölkerung handelt (Trautmann, 1991). Nicht zuletzt hält Neuner (1994) auch individuelle Faktoren für wichtig, zu denen er Alter, Geschlecht, Erfahrungen, Interessen des Einzelnen etc. zählt.

1.2.5 Selbstbilder von Slowaken

Die Wahrnehmung eines anderen Landes bzw. einer anderen Nation wird maßgeblich durch diejenige des eigenen Landes bzw. der eigenen Nation determiniert (vgl. Bausinger, 1988; Schäffter, 1991; Christ, 1994; Kallenbach, 1997). Bei der Konstruktion von Fremdbildern erweisen sich landesspezifische Beurteilungskriterien als bedeutsam. Diese basieren auf einem Inventar von Kulturstandards. Stemplinger & Haase & Thomas (2005, S. 12) definieren *Kulturstandards* als

„[...] alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und auch für andere als normal, selbstverständlich und verbindlich angesehen werden. Mitglieder einer Kultur orientieren sich in ihrem Verhalten an den in ihrer Kultur gültigen und anerkannten Kulturstandards. In Begegnungen mit anderen beurteilen sie ihr eigenes Verhalten sowie das des Gegenübers auf der Grundlage dieser Maßstäbe.“

Landesspezifische Beurteilungskriterien erweisen sich als elementare Voraussetzung für bestehende Übereinstimmungen bzw. Ähnlichkeiten in Deutschlandlandbildern bei den Mitgliedern desselben Landes bzw. derselben Nation sowie für vorhandene Differenzen zwischen den Mitgliedern anderer Länder und anderer Nationen (Nicklas & Ostermann, 1989). Insofern können Deutschlandbilder als Konstrukte aufgefasst werden, die vor dem Hintergrund einer mehr oder weniger reflektierten Auseinandersetzung der ‚slowakischen Mentalität‘ mit der ‚deutschen‘ geformt werden. Dementsprechend erscheint es bei der Betrachtung von Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen als sinnvoll, einige Konturen der Selbstbilder von Slowaken vorzustellen.

Krekovičová (2007, S. 477), die den Begriff *Stereotyp*, verglichen mit der im Kap. 1.1.2 angeführten Begriffsbestimmung, ‚weit‘ versteht, unterteilt die die ‚slowakische‘ Identität prägenden Stereotype in *historische* und *mentale*.

⁴⁶ Der „in-group-favoritismus“ wurde in niederländischen Untersuchungen aus den Jahren 1993, 1995 und 1997 bestätigt. Die niederländischen Schüler haben dem eigenen Land unter den EU-Ländern die höchsten Sympathiepunkte zugeteilt (vgl. Dekker & Aspeslagh, 1999).

1. *Historische Stereotype* stützen sich auf konkrete historische Persönlichkeiten - mythologische Gestalten und Heroen, Vertreter des slowakischen öffentlichen Lebens des 19. und 20. Jahrhunderts - und geschichtliche Ereignisse, in denen Slowaken eine aktive Rolle übernommen haben (ebd.). Diesbezüglich sind Ergebnisse der repräsentativen Umfrage *Kollektive Identitäten in der zeitgenössischen Slowakei* aus dem Jahr 2003 erwähnenswert. In der Untersuchung wurde festgestellt, dass Alexander Dubček (62,5%), Ľudovít Štúr (40,4%) und Milan Rastislav Štefánik (38,2%) als die anerkanntesten und verehrtesten Persönlichkeiten des slowakischen öffentlichen Lebens angesehen wurden⁴⁷ (Krivý, 2004, S. 21). Als die drei positivsten geschichtlichen Ereignisse wurden die Entstehung der Tschechoslowakei im Jahr 1918 (35,7%), der November 1989⁴⁸ (33,7%) und die Entstehung der selbstständigen Slowakischen Republik im Januar 1993 (33,7%) bezeichnet (ebd., S. 24).

Berühmte Persönlichkeiten sowie geschichtliche Ereignisse werden durch Stereotype im kollektiven Gedächtnis oft mythologisiert, indem die historische Realität verzerrt wird. Darüber hinaus konstruiert sich eine „magische Einheit der Komunität“ und das Gefühl der Bedrohung der eigenen Gruppe wird in den Hintergrund gerückt (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005, S. 15; Ü. D. C.). Da sich viele der Stereotype im 19. Jahrhundert⁴⁹ - als intensiv um die Rechte der Slowaken gekämpft wurde - prägten, haben sie einen apologetischen Charakter. Dabei wird die Geschichte der eigenen Nation aus der Sicht der „Minderheitspolitik“ skizziert (Krekovičová, 2007, S. 485). Den meist vorkommenden historischen Stereotypen gehören folgende an:

- a) Stereotyp „der ruhmreichen Geschichte und der ‚altertümlichen‘ Freiheit“ (Škvarna, 2007, S. 494). Die ruhmreiche Geschichte der Slowaken geht auf das erste staatsbildende Reich der Slawen - das Großmähren⁵⁰ - zurück. Letzteres wird mit den Namen der Apostel Konstantin und Method und des Fürsten Swatopluk verknüpft⁵¹ (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005). Auf das kyrill-

⁴⁷ Alexander Dubček (1921-1992) – Politiker, Vertreter des reformkommunistischen Kurses in der Tschechoslowakei und Leitfigur des sog. Prager Frühlings (vgl. Kap. 2.2.3). Ľudovít Štúr (1815-1856) – Begründer der slowakischen Schriftsprache, Schriftsteller, Politiker und Journalist, der sich für Belange von Slowaken in Ungarn engagiert hat. Milan Rastislav Štefánik (1880-1918) – Politiker, Diplomat, Astronom, General und Vorsitzender des Tschechoslowakischen Nationalrates.

⁴⁸ Fall des Eisernen Vorhangs in der Tschechoslowakei.

⁴⁹ Z. B. das Stereotyp der „tausendjährigen Knechtschaft“ und das Stereotyp „des Plebejischen“ (vgl. Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005).

⁵⁰ *Großmähren* (833-906) war ein westslawischer Staat; das Hauptgebiet erstreckte sich auf dem Gebiet der heutigen Slowakei und des heutigen Mährens.

⁵¹ Die Brüder Konstantin und Method sind Symbole für die Verkündigung des Christentums und die Verbreitung von Bildung im Großmährischen Reich. Sie übersetzten biblische und liturgische Texte in die erste slawische Sprache - Altslawisch; gründeten Schulen und erzogen ihre Schüler. Konstantin erarbeitete die erste slawische Schrift - Glagoliza. Der großmährische Fürst Swatopluk verkörpert die Sehnsucht nach

methodische Geisteserbe und die historische Botschaft Großmährens weist auch die Präambel der Verfassung der Slowakischen Republik hin.

- b) Stereotyp der „tausendjährigen Knechtschaft des slowakischen Volkes“ bzw. Stereotyp des „tausendjährigen Strebens der Slowaken nach Eigenstaatlichkeit“⁵² (Krekovičová, 2007, S. 478). Letztere beziehen sich auf einen Magyarisierungsprozess⁵³, der hauptsächlich nach dem Österreichisch-Ungarischen Ausgleich⁵⁴ intensiviert und auf das ganze Zusammenleben der Slowaken und Magyaren projiziert wurde.
- c) Stereotyp „des Plebejischen“ (Krekovičová, 2007, S. 476). Es wurde durch die romantische Volkskultur und Folklore geprägt. Obwohl Hirten in der slowakischen Bevölkerung eine Randschicht bildeten und vor allem in den nördlichen gebirgigen Gebieten der Slowakei vertreten waren, wurde diesem Symbol ein ethnischer Charakter verliehen, der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Slowaken kulturell identifizieren und von anderen Nationen differenzieren sollte (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005). Demnach wird der typische Slowake als ein ‚reiner‘, ‚moralisch unverdorbenen‘ Schafhirte dargestellt, der in Freiheit und Harmonie mit Natur in einer idyllischen Landschaft lebt, die Pfeife oder das spezifisch slowakische Blasinstrument ‚fujara‘ spielt. Heutzutage erscheint das Stereotyp des Plebejischen „mehr in der offiziellen und ‚nationalen‘ Kultur, weniger in einer spontanen Identifizierung“, und zwar entweder in einer romantisch-feierlichen Linie oder in einer ironischen Linie - mit pejorativem Charakter als Bild der Armut und der Rückständigkeit (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005, S. 91; Ü. D. C.).
- d) Stereotyp „der Revolte“ (Škvarna, 2007, S. 499). Es knüpft an das Räubermythos über den slowakischen Volksheld Juraj Jánošík⁵⁵ und seine Waldräuberbande an. Jánošík soll den Widerstand gegen die Unterdrücker und den Kampf für die soziale

der Einigung der Slawen und dem Widerstand gegen die Feinde bzw. die Ostfranken. Diesbezüglich ist die Legende *Die drei Swatopluxs Ruten* bekannt.

⁵² Siehe dazu Fußnote 2.

⁵³ Es wurden drei slowakische Gymnasien in Martin (Martin), Revúca (Großbrauschenbach) und Banská Bystrica (Neusohl) sowie das nationale Kulturinstitut *Matica slovenská* in Martin geschlossen; Ungarisch wurde als obligatorische Unterrichtssprache an Grundschulen eingeführt.

⁵⁴ *Österreichisch-Ungarischer Ausgleich* ist eine Bezeichnung für „die 1867 getroffenen Abmachungen zur Umwandlung des Kaisertums Österreich in die ‚Österreichisch-Ungarische Monarchie‘ [offizieller Titel seit 14. 11. 1868] unter Festlegung des staatsrechtlichen Verhältnisses zwischen Ungarn und den im Reichsrat vertretenen Ländern der zisleithan. Reichshälfte. Nach mehrjährigen Vorverhandlungen beschleunigte die österreichische Niederlage im Deutschen Krieg von 1866 den baldigen Ausgleich mit Ungarn.“ (Brockhaus, 2006a, S. 736).

⁵⁵ Juraj Jánošík (1688-1713) war Aufständler, der gegen die habsburgische Monarchie kämpfte. In Liptovský Mikuláš (Liptau-Sankt-Nikolaus) wurde er eingesperrt und zum Tod am Galgen verurteilt. Der Tradition nach verteilte er die von den Adligen und Händlern erbeuteten Sachen an die Armen.

Gerechtigkeit repräsentieren. Mit dem Räubermythos werden typische ‚slowakische‘ Symbole verbunden, z. B. der slowakische Volkstanz ‚odzemok‘ (Krekovičová, 2003).

- e) Stereotyp des „jungen Staates“ und Stereotyp der „geographischen Mitte Europas“ (Krekovičová, 2007, S. 479). Sie gehören den neuesten Stereotypen an. Das erste soll Demokratisierungsdefizite bzw. politische Fehler, die nach der Entstehung der Slowakischen Republik begangen wurden⁵⁶, rechtfertigen. Das zweite weist darauf hin, dass die Slowakei eine Brücke zwischen dem Osten und dem Westen bilden soll (ebd.).

Durch die Literatur, Folklore, Kunst, Medien, Politik u. a. werden die erwähnten Stereotype erneut thematisiert und im kollektiven Gedächtnis der slowakischen Nation lebendig aufrechterhalten.

2. *Mentale Stereotype* entstehen nicht aufgrund konkreter geschichtlicher Ereignisse, sondern sie erscheinen seit dem 18. Jahrhundert bis heutzutage in den Werken von Autoren⁵⁷. Diese benennen Eigenschaften des „typischen Slowaken“, der „sangesfreudig“, „arbeitsam“, „gastfreundlich“, „gutherzig“ und „sanftmutig“ sei. Die Eigenschaften haben ihren Ursprung teilweise in der nationalen Mythologie und korrespondieren mit dem Stereotyp des Plebejischen (Krekovičová, 2007).

Die Darstellung der ‚slowakischen‘ Identität durch die genannten Charakteristika wurde in repräsentativen Umfragen bestätigt. In einer Untersuchung aus dem Jahr 1992 stellte sich heraus, dass 42% der Slowaken Arbeitsamkeit, 16% Freundlichkeit, 15% Gastfreundlichkeit und 9% Aufrichtigkeit für typische slowakische Eigenschaften halten. Was die negativen Stereotype betrifft, schreiben 6% der Befragten ihrer Nation geringen Stolz zu (Bútorová & Dianiška & Dobrovodský, 1992, S. 74). Diese Ergebnisse stimmen maßgeblich mit solchen aus einer Umfrage aus dem Jahr 1990 überein (Belica & Bútorová & Dianiška, 1990)⁵⁸. Dabei ist auffallend, dass mehrere Autostereotype von Slowaken mit den Autostereotypen anderer kleinerer slawischer Nationen - Kroaten, Weißrussen, Litauer, Ukrainer usw. - identisch sind (Krekovičová, 2007).

⁵⁶ Vgl. Lukáč (1996), Porubjak (2004).

⁵⁷ Z. B. Ján Kollár: *O dobrých vlastnostiach národa slovenského* (Über die guten Eigenschaften des slawischen Volkes), Ľudovít Štúr: *Slovanstvo a svet budúcnosti* (Das Slawentum und die Welt der Zukunft) (vgl. Škvarna, 2007).

⁵⁸ In der Untersuchung im Jahr 1990 wurde festgestellt, dass sich Slowaken neben den oben genannten positiven Stereotypen noch Mildherzigkeit, Nettigkeit, Ehrlichkeit und Offenheit zuschreiben. Betreffend der negativen Eigenschaften schreiben sich Slowaken neben geringem Stolz auch Nachgiebigkeit, Neid und die übermäßige Huldigung des Alkohols zu (Belica & Bútorová & Dianiška, 1990, S. 57).

2. DEUTSCHLANDBILDER IN EUROPA UND IN DER SLOWAKEI

„Die Geschichte der heutigen Slowakei ist bis zum Jahre 1918, aber auch noch darüber hinaus, immer eine multiethnische und multilinguale Kulturgeschichte gewesen. Kultur und Sprachen der Slowakei, die im Zentrum Europas, an der Nahtstelle zwischen dem europäischen Westen und Osten liegt, wurden vor allem durch vier Grundkräfte geprägt: durch das indogermanisch-alteuropäische und das altslawisch-osteuropäische Erbe, durch Anleihen aus dem Kulturbesitz der slawischen und ungarischen Nachbarn und durch deutsche Einflüsse, die seit der zweiten Hälfte des Mittelalters wirksam sind.“ (Meier, 2000, S. 362).

2.1 Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von Europäern

Die Existenz und ‚Allgemeingültigkeit‘ der in Europa verbreiteten Klischees und Stereotype kann eine wichtige Basis für die Entstehung und Ausprägung von Deutschlandbildern in der Slowakei sein. Dementsprechend werden an dieser Stelle – ausgehend dabei von dem Koch-Hillebrechts Konzept – einige Aspekte der europäischen Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen näher vorgestellt.

Koch-Hillebrecht (1977) hat in der Arbeit *Das Deutschenbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie* vier Grundsätze aufgestellt, nach denen Stereotype und Vorurteile in Europa gebildet werden:

1. Das *Gesetz der Nachbarschaft* besagt, dass Nationen mit gemeinsamen Grenzen im Laufe ihrer geschichtlichen Entwicklung untereinander Konflikte auslösen und sich infolgedessen negative Bilder voneinander prägen. Deutschland als Staat mit zentraler geopolitischer Lage weist weltweit die größte Zahl von Nachbarnationen auf. Seine internationalen Beziehungen wurden durch geschichtliche Konflikte, und besonders durch die Ereignisse der zwei Weltkriege, gekennzeichnet.

Nach einer Meinungsumfrage aus dem Jahr 1996 wurde Deutschland bei 78% der 10 bis 16-jährigen britischen Schüler mit dem Zweiten Weltkrieg und bei 50% mit Hitler assoziiert (Süssmuth, 1996, S. 22). Diese Ergebnisse korrespondieren teilweise mit den Resultaten aus anderen europäischen Ländern (vgl. Süssmuth, 1996; Apeltauer, 2002; Dekker & Aspeslagh, 1999). Trautmann (1991) verweist darauf, dass bei der Entwicklung von neueren Deutschlandbildern zwei Tendenzen sichtbar werden. Einerseits beeinflusst die Kriegsvergangenheit die aktuelle Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen, und zwar hauptsächlich in denen vom Krieg stark betroffenen Ländern; andererseits wird das Bild des ‚dämonischen‘, ‚kriegssüchtigen‘ Deutschen relativiert.

In Bezug auf die Entwicklung von internationalen nachbarschaftlichen Beziehungen ist zu erwähnen, dass bei der Entstehung von Deutschlandbildern auch die Größe von Deutschland bedeutsam ist. Der politische und wirtschaftliche ‚Riese‘ evozierte im Jahr

1989, als die Wiedervereinigung von Deutschland aktuell war, unter einigen Politikern, Journalisten und Schriftstellern im Ausland nicht nur Respekt, sondern auch eine Woge von Befürchtungen (vgl. Trautmann, 1991). Bei der Öffentlichkeit wurde die Deutsche Wiedervereinigung positiver aufgenommen. Ergebnisse einer Untersuchung aus dem Jahr 1989 zeigten, dass 17% der Schweden, 68% der Franzosen, 66% der Italiener, 62% der Briten und Niederländer und 45% der Spanier das vereinigte Deutschland für die Förderung des Friedens in der Welt besser finden, als das geteilte (Trautmann, 1991, S. 14).

2. Das *Nord-Süd-Gesetz* besagt, dass sich nationale Stereotype und Vorurteile aufgrund der geografischen Lage von Ländern und der sich daraus ergebenden klimatischen Bedingungen entwickeln. Demnach ist für die Ausprägung des Nationalcharakters nördlicher Nationen das ‚Prinzip der Ratio‘ ausschlaggebend. Für südliche Nationen hingegen ist das ‚Prinzip des Gefühls‘ entscheidend. Dem Gesetz nach sind nördliche Nationen, verglichen mit den südlichen, disziplinierter, nüchterner, kälter und gelassener. Hingegen treten südliche Nationen leidenschaftlicher, gefühlsmäßiger, temperamentvoller und gutherziger auf, als die nördlichen.

Diesen Grundsatz bestätigen die Forschungsergebnisse von Moneta (2000), die Selbst- und Fremdbilder von Italienern und Deutschen untersuchte. Deutsche erwiesen sich im Vergleich zu Italienern viel „kühler“, „strenger“, „verschlossener“, „egoistischer“, „ordentlicher“ und „beharrlicher“ (ebd., S. 254). Eine Focus-Umfrage im Jahr 1996 zeigte, dass 33,3% der Spanier mit der Aussage nicht einverstanden waren, dass Deutsche freundlich und heiter seien (Neujahr, 1996, S. 164).

Das andere Kriterium für die Differenzierung der nördlichen und südlichen Nationen ist die Hygiene, die insgesamt mehr nördliche als südliche Nationen beachten sollen. Dies belegt Koch-Hillebrecht (1977) durch einige Beispiele aus der englischen Belletristik, wo Deutsche für unordentlich und ungepflegt gehalten wurden. Im Gegenteil dazu wird die deutsche Ordentlichkeit und Sauberkeit bei südlichen Nationen - Italienern, Griechen und Spaniern - hervorgehoben (ebd.). Nach dem Nord-Süd-Gesetz werden die Unterschiede zwischen nördlichen und südlichen Nationen auch durch den Kontrast ‚Hell-Dunkel‘ demonstriert, der sich auf die Physiognomie des Menschen bezieht. Der Kontrast wurde beispielsweise durch den Nationalsozialismus mißbraucht, indem er sich als eine Quelle für die Ausprägung von negativen Vorurteilen bei der Verfolgung von Juden erwies (ebd.).

Nicht zuletzt ist zu bemerken, dass die oben genannten nationalen Stereotype über Deutsche auch in Deutschlandbildern bei östlichen Nationen vorkommen. Die Eigenschaften „fleißig“, „fähig“, „genau“, „pünktlich“, „zuverlässig“, „ordentlich“, „gut

organisiert“ und „sauber“ gehörten den meist genannten positiven Eigenschaften an, die russische Studenten Deutschen zuschreiben (Kursell, 2001, S. 228). Ähnliche Stereotype wurden indes auch bei Polen und Tschechen belegt (vgl. Rösch, 2001; Křen, 1993).

3. Das *West-Ost-Gesetz* besagt, dass östliche Nationen im Vergleich mit den westlichen rückständiger, moralisch reiner, unberührter und modisch zurückgebliebener sind. Hingegen werden westliche Nationen bei östlichen Nationen als arroganter, überheblicher, kultureller und wirtschaftlich überlegener wahrgenommen. Dieses Gesetz prägte sich als Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung aus. Die Vorurteile, die sich westliche Nationen über östliche gebildet haben, gehen auf barbarische Bilder der Antike zurück.

In einer Umfrage aus dem Jahr 1992 wurde festgestellt, dass in Bezug auf negative Charaktereigenschaften die tschechische Bevölkerung Deutschen am häufigsten „Aggressivität“, „Expansionslust“ und „Überheblichkeit“ zuteilte (Křen, 1993, S. 230). Deutschland - als ein westeuropäisches Land - hat in der Slowakei den Ruf eines „ökonomisch entwickelten Landes“. In einer Umfrage vom Jahr 2002 assoziierten 62,2% der Slowaken die Staaten Westeuropas⁵⁹ mit folgenden Zuschreibungen: „ein hohes Lebensniveau, niedrige Arbeitslosigkeit, Garantie der sozialen Sicherheiten, Prosperität, Reichtum, Wohllieben, Handel, Zufriedenheit, Arbeit, ein gutes Gehalt [...].“ (Gyárfášová, 2002, S. 82; Ü. D. C.).

Aus wirtschaftlicher, ökonomischer und technischer Sicht wird Deutschland nicht nur bei östlichen Nationen, sondern weltweit für ein hoch entwickeltes und fortschrittliches Land gehalten. Mehr als die Hälfte der Befragten in fünf europäischen Staaten (Großbritannien, Frankreich, die Niederlande, Spanien und Italien) stimmten in der Focus-Umfrage aus dem Jahr 1996 der Aussage zu, dass Deutschland wirtschaftlich stark ist. In derselben Untersuchung äußerten die meisten Briten, Franzosen und Italiener, dass die deutsche Marke ein Zeichen für Qualität ist (Neujahr, 1996)⁶⁰.

4. Das *Gesetz der Ähnlichkeit* besagt, dass eine gegenseitige Nähe, Anerkennung oder Sympathie zwischen Nationen besteht, bei denen Hetero- und Autostereotype ähnlich

⁵⁹ 25,5% der Befragten verbanden die Staaten Westeuropas mit „Demokratie (Freiheit, Toleranz, Unabhängigkeit, Fortschritt, Zuverlässigkeit, gegenseitige Zusammenarbeit unter den Staaten, Zusammengehörigkeitsgefühl der Staaten, Europäische Union – EU...)“. 14,2% der Antwortenden verknüpften die Staaten Westeuropas mit „Kapitalismus (Ausbeutung, Widerstände des Kapitalismus, Wohllieben der Auserwählten und Armut, Jagd nach Reichtum, finanzielle Überheblichkeit, Unruhen...)“ (Gyárfášová, 2002, S. 82; Ü. D. C.).

⁶⁰ Der Aussage „Deutschland ist wirtschaftlich stark“ stimmten 56,8% der Briten, 85,8% der Franzosen, 57,1% der Niederländer, 62,4% der Spanier und 86,9% der Italiener zu. Mit der Aussage „Hergestellt in Deutschland‘ ist ein Zeichen für Qualität.“ waren 54,1% der Briten, 58,6% der Franzosen, 38,8% der Niederländer, 33,8% der Spanier und 71,2% der Italiener einverstanden (Neujahr, 1996, S. 156-166).

sind⁶¹. Bestimmte Gemeinsamkeiten lassen sich aus geschichtlicher Nähe und kultureller Verwandtschaft von Nationen ableiten. Diesbezüglich demonstriert Koch-Hillebrecht (1977, S. 251) durch Beispiele aus den Arbeiten britischer Historiker, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Engländern besonders in der Mitte des 19. Jahrhunderts - in der Zeit „deutlicher Deutschfreundlichkeit“ - akzentuiert wurden. Gegenseitige Sympathie und kulturelle Ähnlichkeit wurde auch zwischen Slowaken und Tschechen bewiesen. Nach den Ergebnissen einer Umfrage im Jahr 2002 hielten bis zu 90,5% der Slowaken Tschechen für sympathisch. 93,1% der Befragten meinten, dass Tschechen Slowaken ähnlich sind (Gyárfášová, 2002, S. 80). Die Zuneigung von Tschechen zur Slowakei wurde in einer Umfrage vom Jahr 2006 bestätigt. In dieser äußerten sich 83% der Tschechen, dass sie unter 20 Ländern das beste Verhältnis zur Slowakei haben (STEM, 2007)⁶².

Aus den oben angeführten Aspekten resultiert Folgendes: Einerseits gibt es eine Kohärenz zwischen den von Koch-Hillebrecht formulierten Gesetzen und den Forschungsergebnissen zum Thema *Deutschlandbilder*. Andererseits wird sichtbar, dass einige Stereotype und Vorurteile europaweit verbreitet sind. Stereotypisierungen, die sich auf einzelne europäische Regionen (z. B. West - Ost) beziehen, werden überschritten. Das ‚Bild des Deutschen‘ in der Welt weist nicht nur einige relativ starre und änderungsresistente Konturen auf, sondern hat auch einen ambivalenten Charakter. Deutschen werden gute Eigenschaften wie „pflichtbewusst“, „ordnungsliebend“, „fleißig“ und „gehorsam“ zuteil, aber zugleich werden sie in Bezug auf Militarismus und die Gewalt zweier Weltkriege als „herrsüchtig“ und „aggressiv“ angesehen (vgl. Süßmuth 1995, 1996). Darüber hinaus zeigt sich, dass das Image in den letzten Jahrzehnten um ‚neue‘ Stereotype wie „reiselustig“, „materialistisch“ und „konsumorientiert“ erweitert wurde (vgl. Esser, 1992).

2.2 Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von Slowaken

In Bezug auf die slowakisch-deutschen Beziehungen werden im Folgenden vier von mir ausgewählte Aspekte der Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen - Fortschrittlichkeit, Kriegssucht, ‚Freundlichkeit versus Feindlichkeit‘ und Nachbarschaft - ausführlicher behandelt. Sie haben sich in unterschiedlichen Zeitepochen vor dem

⁶¹ Das Gesetz der Ähnlichkeit korrespondiert mit der Theorie der objektiven sozialen Urteilsdivergenz von Keller (1968, 1972). Diese besagt: Je geringer die Diskrepanz zwischen Heterostereotyp und fremdem Autostereotyp ist, desto größer ist die Nähe zwischen den Nationen.

⁶² In derselben Umfrage führten 57% der Befragten an, dass sie zu Deutschland ein sehr gutes Verhältnis haben. Damit nahm Deutschland unter 20 Ländern der Welt die 15. Stelle ein. Quelle: <http://www.stem.cz/clanek/1296> (Stand am 9.12. 2007).

Hintergrund des gesellschaftlich-politischen Kontextes geformt. Die Absicht der vorliegenden Studie besteht dabei nicht darin, eine detaillierte Analyse aller Bedingungsfaktoren für die Bildung von Deutschlandbildern⁶³ durchzuführen, sondern auf die wichtigsten gemeinsamen Begegnungsstätten beider Länder und Nationen hinzuweisen. Diese könnten zur Ausprägung von aktuellen Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen beitragen. Die Begegnungsstätten werden aus politischer, kultureller, wirtschaftlicher und ethnografischer Sicht skizziert.

2.2.1 Der ‚fortschrittliche‘ Deutsche

Bei der Suche nach den Wurzeln der Stereotype des ‚progressiven‘, ‚intellektuell überlegenen‘, ‚fleißigen‘ Deutschen kommen einerseits die Aspekte der deutschen Leistungsfähigkeit zum Vorschein. Sie werden durch das entwickelte Wirtschafts- und Sozialsystem, erstklassige Produkte oder hervorragende Persönlichkeiten in Literatur, Musik und Sport repräsentiert⁶⁴. Andererseits erweist sich die Rolle von Deutschen bei der Entwicklung von Kultur und Wirtschaft auf dem Gebiet der heutigen Slowakei als bedeutsam. Dieser Aspekt wird folglich ausführlicher thematisiert.

Die in der Slowakei angesiedelten Deutschen, sog. Karpatendeutsche, etablierten sich als Kultur- und Fortschrittsträger, die in mehreren Lebenssphären Pionierarbeit geleistet haben. Ihr Beitrag wurde vor allem in den folgenden Bereichen sichtbar:

a) Städtegründung

Auf die Einladung der ungarischen Könige strömten seit dem 12. Jahrhundert deutsche Kolonisten auf das Gebiet der heutigen Slowakei, um neue Städte zu gründen und das Land zu kultivieren (Kováč, 1999a). Während mehrerer Kolonisationswellen, die bis ins 19. Jahrhundert reichten, siedelten sich Deutsche in relativ geschlossenen Enklaven in Pressburg und dessen Umgebung, in der Mittelslowakei, im Hauerland und in der Zips an (Schönfeld, 2000). Sie gründeten aufgrund des Magdeburger - und teilweise des

⁶³ Süssmuth (1995, S. 14-19) zählt zu den Bedingungsfaktoren für die Bildung von Länderimages folgende: „die Beziehungsgeschichte zweier Staaten“, „die aktuelle Politik, die internationalen Beziehungen zwischen zwei Staaten“, „militärisches Potenzial und Konfliktlösungsverhalten“, „das politisch-soziale System und die Innenpolitik“, „der wirtschaftliche Entwicklungsstand“, „die außenpolitische und innenpolitische Moralische Reputation“, „die Herausbildung von Länderimages als Feindbilder“, „die Funktionen von Feindbildern“, „das Volk, die Menschen, die einen Staat bilden“, „das Entstehen einzelner herausragender Persönlichkeiten und gesellschaftlicher Gruppen für Menschenrechte, für Ausgleich, für Begegnung, für Verständigung“, „der Bereich Kultur“, „Sachzusammenhänge wie geographische Ausdehnung eines Landes und die Größe der Bevölkerung“, „Einschneidende Ereignisse wie Krieg, Völkermord, Besetzung eines Landes oder Vertreibung“, „Sozialisationsinstanzen Eltern- und Großelterngeneration, Schule und Massenmedien“, „das Selbstbild eines Landes“.

⁶⁴ Vgl. Kap. 1.2.2.

Nürnberger Rechts - mehr als 20 königliche Städte⁶⁵, die dem König untergeordnet wurden und deren Einwohner freie Bürger waren (Hochberger, 1999).

b) Bergbau und Industrie

Mit dem Vorkommen von Bodenschätzen war die Slowakei vom 13. bis zum 17. Jahrhundert eines der reichsten Montangebiete Europas. Die deutschen Einsiedler, die die modernsten Technologien der Förderung von Bodenschätzen mitgebracht haben, trugen zum Aufschwung des Bergbaus sowie der Entwicklung der berühmten Bergstädte wie ‚goldene‘ Kremnica (Kremnitz), ‚silberne‘ Banská Štiavnica (Schemnitz), ‚kupferne‘ Banská Bystrica (Neusohl) bei. In den Städten gründeten sie Zünfte, die Handwerker zusammenschlossen und Verhältnisse zur Umgebung sowie zwischen Zunftmitgliedern geregelt haben. Die ersten deutschen Manufakturen erschienen im 19. Jahrhundert in Bratislava (Pressburg). Deutsche wirkten maßgeblich an der Industrialisierung⁶⁶ der Slowakei mit (Kobialka, 1999).

c) Wissenschaft und Technik

International bedeutsam war der Beitrag vieler hervorragender Persönlichkeiten deutscher Herkunft aus der Slowakei, und zwar insbesondere in der Wissenschaft und Technik. Namentlich seien hier ein paar Beispiele genannt: Philipp Lenard (Physiker und der einzige Nobelpreisträger aus der Slowakei), Jozef Maximilian Petzval (Erfinder der lichtstarken Optik für Fotoapparate), Wolfgang Kempelen (Vater der Automatisierung und Konstrukteur der Sprechmaschine und Dampfturbine), Jozef Karol Hell (Erfinder der Schöpfungsmaschinen), Johann Andreas Segner (Naturwissenschaftler und Erfinder des Segner-Rades), Alexander Zahlbruckner (Erforscher der Flechten), Karol Maximilian Hell (Astronom und Direktor des Planetariums in Wien), Alexander Adalbert (Arzt, Naturforscher), Johann Andreas Bäumler (Botaniker und Neuentdecker von 70 Pilzen und Pflanzen) (Hudak & Guzsak 1971; Kobialka 1995b, 1999).

d) Schulwesen

Die ersten deutschen Schulen entstanden schon im 14. Jahrhundert. Von zahlreichen deutschen Bildungsinstitutionen waren von besonderer Bedeutung die folgenden drei:

- das evangelische Lyzeum in Kežmarok (Kesmark) – es wurde 1533 errichtet und hatte 64 Jahre den Rang einer Hochschule. 1852 wurde es zum achtklassigen Gymnasium mit slowakischer, deutscher und ungarischer Unterrichtssprache. Von 1919 bis 1945 wurde es als Deutsches Evangelisches Gymnasium A.B. bezeichnet;

⁶⁵ Z. B. Banská Bystrica (Neusohl), Kremnica (Kremnitz), Košice (Kaschau), Gelnica (Göllnitz), Smolník (Schmöllnitz), Rožňava (Rosenau), Spišská Nová Ves (Zipser Neudorf), Jasov (Jossau) (Schönfeld, 2000).

⁶⁶ Aus der Reihe von erfolgreichen deutschen Fabriken sind mindestens einige zu erwähnen: Die Scholtz Metall- und Emaillewarenfabrik, die Fuchs Draht- und Kettenfabrik, die Bürstenfabrik Grüneberg, die Reich'sche Maschinenschlosserei (Kobialka, 1999).

- das evangelische Lyzeum in Bratislava (Pressburg) – es wurde 1606 gegründet und 1923 wurde es als das Deutsche Staatsrealgymnasium, später als Lenard-Gymnasium titulierte;
- die Montanhoehschule in Banská Štiavnica (Schemnitz) – sie entstand im Jahre 1733 als Fachschule für Bergbau und wurde von der Königin Maria Theresia im Jahr 1762 als die erste Bergakademie der Welt anerkannt (Kobialka, 1995a).

Das deutsche Schulwesen erlebte seine Blütezeit in der slowakischen Kriegsrepublik von 1939 bis 1945, als es eine deutsche Abteilung im Schulministerium und eine Menge von deutschen schulischen Einrichtungen gab (vgl. Marczy, 1999).

e) Religion

Deutsche wurden Träger religiöser Ideen. Schon vor der Gründung des Großmährischen Reiches (833) wirkte auf dem Gebiet der heutigen Slowakei bayerische Mission, die dort das Christentum verkündete (Dolník, 2004). Der Verbreitung der Reformationsideen, die in die Slowakei im ersten Viertel des 16. Jahrhunderts durchgedrungen sind, schlossen sich auch die Karpatendeutschen an. Seit dem 17. Jahrhundert kam es zu Religionsunruhen zwischen den Vertretern der Reformation und Gegenreformation, die erst durch das Toleranzpatent (1871) von Josef II. beendet wurden. Die Reformation drückte sich in verschiedenen Kunstformen aus, z. B. in der Literatur, Architektur, Malerei und Musik; sie regte auch einen intensiven kulturellen Austausch an. Slowakische Protestanten fuhren an deutsche Universitäten in Jena und Halle, um sich mit den Ideen deutscher Denker und Philosophen auseinanderzusetzen (ebd.). Sie fanden dort eine Fülle von Anstößen, die sich für ihr schriftstellerisches Schaffen als bedeutsam erwiesen⁶⁷.

f) Sprache

„Chvíľa“ (Weile), „mních“ (Mönch), „šachta“ (Schacht), „flaša“ (Flasche), „pucovat“ (putzen), „trachtár“ (Trichter), „naglik“ (Nagel) sind nur einige der zahlreichen deutschen Entlehnungen, die im Hochslowakischen oder in slowakischen Mundarten bis heute erhalten sind und auf die Pflege der deutsch-slowakischen Beziehungen hinweisen (ebd., S. 120-121). Christianisierung, deutsche Kolonisten, wirtschaftliche Zusammenarbeit mit deutschen Städten, gegenseitige Kontakte und Tschechisch als Kultursprache der Slowaken – all dies waren bedeutende Impulse für deutsch-slowakische Sprachbegegnungen.

⁶⁷ Zur Illustration seien hier zumindest zwei Beispiele genannt: Die unerfüllte Liebe des slowakischen evangelischen Priesters Ján Kollár zur Deutschen Frederika Schmidt war ein wichtiger Stoff für die Entstehung des bekannten episch-lyrischen Gedichtes „Slávy dcéra“ (*Slawas Tochter*, Ü. D. C.). Slowakischer Politiker, Publizist und Begründer der slowakischen Schriftsprache - Ľudovít Štúr - absolvierte an der Universität in Halle das Studium der Geschichte und Philologie. Ausgehend von den Arbeiten von Wilhelm Humboldt, Wilhelm Hegel, August Friedrich Pott und Franz Bopp erarbeitete er die theoretische Basis der slowakischen Schriftsprache (Dolník, 2004).

Deutsch wurde zeitweilen als Kanzleisprache und Sprache der Literatur sowie Presse verwendet (ebd.).

g) *Literatur*

Die Anfänge einer der ältesten deutschen Auslandsliteratur - der karpatendeutschen Literatur - gehen bis auf das Jahr 1208 zurück. Aus der Slowakei, und hauptsächlich aus der Zips, kommen viele deutschsprachige Schriftsteller⁶⁸, deren literarische Werke oftmals einen übernationalen Charakter erreicht haben (vgl. Kobialka, 1999; S. 70-72). Im 18. Jahrhundert gruppierten sich die Autoren in der Gesellschaft der Freunde der Wissenschaft, die von Karl Gottlieb Windisch in Bratislava gegründet wurde (Meier, 2004).

h) *Presse*

Das erste und älteste Periodikum im Donauraum, das - angeregt von Karl Gottlieb Windisch - von 1764 bis 1922 in der deutschen Sprache erschien, war die *Pressburger Zeitung*. In der *Pressburger Zeitung* sowie in der wichtigsten deutschen Zeitschrift des 18. Jahrhunderts, dem „*Ungrischen Magazin*“, publizierten fast alle bedeutendsten deutschen Schriftsteller. Zu anderen deutschen Periodiken sind zu zählen: *Zipser Anzeiger*, später *Zipser Bote* (1863-1908), *Oberungarische Lloyd* (1871-1873), *Kaschauer Zeitung* (1872-1914), *Pannonia* (1872-1897), *Netraer Zeitung – Nyitrai Hirlap* (1890-1903), *Tirnauer Wochenblatt* (1869-1880), *Karpathen-Post* (1880-1942). Der Höhepunkt der deutschen Presse war das Jahr 1901, in dem 23 deutschsprachige Periodika herausgegeben wurden (Meier, 1995, 2004).

i) *Architektur und bildende Kunst*

Die Spuren deutscher Kultur lassen sich an verschiedensten Baustilen und mannigfaltigen Bauverhalten in der Slowakei erkennen⁶⁹. Am nachhaltigsten zeigte sich in der Architektur der Einfluss der Gotik, und zwar bei einer Menge von Sakralbauten: der Martins-Dom in Bratislava (Preßburg), die Kirchen in Spišská Nová Ves (Zipser Neudorf), Spišská Kapitula (Zipser Kapitel), Kežmarok (Kesmark), Bardejov (Bartfeld) usw. In dieser Zeit entstanden auch viele Wandmalereien, Altäre und Holzplastiken. Ein einzigartiges Beispiel dafür ist das Werk vom Meister Paul aus Levoča (Leutschau) in der Jakobs-Kirche. Die größte Kirche des Landes - der Elisabeth-Dom in Košice (Kaschau) - repräsentiert die rheinische Hochgotik. Aus der Renaissance kommen zahlreiche Rathäuser und Kastelle,

⁶⁸ Bemerkenswert sind u. a. diese Vertreter literarischen Lebens: Erwin Guido Kolbenheyer („Spitzenerscheinung der karpatendeutschen Literatur“), Maria Therese von Artner (erste bekannte deutschsprachige Autorin aus dem slowakischen Raum), Jakob Glatz (führende Persönlichkeit der deutschsprachigen Literatur im Vormärz), Alfred Marnau (Romanschriftsteller) (Martell, 1999; Meier, 2004).

⁶⁹ Nach der bayerischen Baukunst wurden in der Romanik u. a. ländliche Emporenkirchen in Kostol'any pod Trábečom, Dražovce (Drahowitz), Klíž sowie dreischiffige Basilika in vereinfachter Form, z. B. die Pfarrkirche und die Dominikanerkirche in Banská Štiavnica (Schemnitz), aufgebaut (Hochberger, 1999).

Umbauten von Burgen und Schlössern. Mit der Errichtung der Universitätskirche in Trnava (Tyrnau), nach deren Vorbild die Ordenskirchen - z. B. in Prešov (Eperies), Trenčín (Trenschin) - entstanden, begann in der Slowakei der Barock⁷⁰. Es wurden Holzkirchen, etwa in Svätý Kríž (Paludza), Kežmarok (Kesmark) und Schlossbauten sowie Adelspaläste in Bratislava (Pressburg) errichtet. Um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts entstanden viele evangelische Kirchen. An die deutschen Bauweisen erinnern nicht nur Sakralbauten, sondern auch profane Werke. Es handelt sich vor allem um typische Häuser der Weingärtner in der Umgebung von Bratislava (Pressburg), der Bergleute in der Mittelslowakei und der Bauern und Handwerker in der Zips (Hochberger, 1999).

j) Musik, Malerei und Bildhauerei

Aus den Karpatendeutschen gingen viele Komponisten hervor, von denen einige auch Weltruhm erreicht haben: z. B. Johann Sigismund Kusser - Begründer der Oper in Hamburg, Johann Nepomuk Hummel - Komponist, Pianist Hofkapellmeister in Stuttgart und Weimar, Franz Schmidt - Komponist von Opern, Kammermusik und Orgelwerken. Im Bereich der Malerei und Bildhauerei haben sich folgende Künstler etabliert: Johann Studer, Karl Liay, Karl Sovanka, Ladislaus Mednyansky, Karl Frech, Adolf Frankel u. a. (Kobialka, 1999c; Hochberger, 1999).

k) Brauchtum

Von dem kulturellen Reichtum des deutschen Volkes zeugt ein breites Repertoire von christlichen und heidnischen Traditionen, Gewohnheiten, Sitten und Bräuchen, die aufrechterhalten wurden. Beispielsweise jene zum Nikolaus- und Luzientag, zu Weihnachten, zu Neujahr oder Fasching und Ostern (vgl. Müller, 1999).

In Bezug auf den Transfer von ethnischen Kulturerscheinungen von einer Kultur in die andere ist anzumerken, dass es zwischen Slowaken und Deutschen ein reziprokes Verhältnis gab, infolge dessen „manche Kulturerscheinungen ursprünglich ethnischer Art ihre ‚ethnische Kraft‘ verloren“ (Paríková, 2007, S. 507). Obwohl Deutsche in deutschen oder gemischten Siedlungen gelebt haben, wurden sie von der slowakischen Bevölkerung nicht fremdartig wahrgenommen (Krekovičová, 2005). Ein gutes Beispiel des über Jahrhunderte lang dauernden friedlichen Zusammenlebens beider Ethniken sind gemischte Ehen (Paríková, 2007). In Anlehnung an empirische Untersuchungen weist Krekovičová (1999) darauf hin, dass in der slowakischen Folklore im Vergleich mit anderen

⁷⁰ Den berühmtesten Künstlern dieser Epoche gehörten Anton Pilgram (Architekt), Johann Hennevogel (Stuck), Johann Anton Krauss und Martin Vogerl (Skulpturen, Plastik), Johann Lukas Kracker, Adam Friedrich Oeser und Franz Xaver Palko (Altar- und Wandgemälde), Hans Planegger und Rafael Donner (Altäre), Christoph Kolmitz (Stein- und Holzarbeiten) und Johann Szillassy (Goldschmiedekunst) an (Hochberger, 1999).

europäischen Nationen insgesamt Bilder von anderen Ethniken bzw. von den Deutschen fehlen⁷¹ (Krekovičová, 1999, S. 2005).

Für die Entfaltung der deutschen Kultur gab es in der Slowakei im letzten Jahrhundert nicht immer ein günstiges politisch-gesellschaftliches Klima. Während der deutschen Minderheit in der ersten Tschechoslowakischen Republik (1918-1939) und in der ersten Slowakischen Republik (1939-1945) gute Bedingungen zur kulturellen und nationalen Entwicklung angeboten wurden (Kováč, 1991), trat nach der Vertreibung der Deutschen im Jahr 1946⁷² für die in der kommunistischen Tschechoslowakei verbliebenen Deutschen eine kritische Zeit ein. Sie wurden nicht mehr als nationale Minderheit mit ihren Rechten akzeptiert; die deutsche Kultur wurde nicht unterstützt und deutsche Schulen wurden geschlossen. Nicht zuletzt aus Angst verschwiegen viele Deutsche ihre Herkunft (Chalupecký, 1999; Marczy, 1999). Nach einer Volkszählung vom Jahr 1950 meldeten sich zur deutschen Herkunft rund 5000 Deutsche, im Jahr 1980 jedoch rund 3000 Deutsche (Marczy, 1999, S. 88).

Nach der Wende hat sich die politisch-gesellschaftliche Situation gewandelt und die Karpatendeutschen wurden als nationale Minderheit mit ihren Rechten anerkannt (Chalupecký, 1995). 1990 wurde der Karpatendeutsche Verein in Košice (Kaschau) und 1994 das Museum der Kultur der Karpatendeutschen in Bratislava (Pressburg) gegründet, das eine Exposition von 5000 Gegenständen und Dokumenten ausstellt (Marczy, 1999; Kollárová, 2002).

2.2.2 Der ‚kriegssüchtige‘ Deutsche

Nicht nur Bewunderung und Anerkennung dem Deutschtum gegenüber begleiteten die Ausprägung von Deutschlandbildern in der Slowakei, sondern auch Gefühle der Angst, Befürchtungen und des Hasses. Bereits im 19. Jahrhundert erschienen erste kritische Stimmen, die vor dem ‚gefährlichen‘, ‚expansiven‘, ‚aggressiven‘ und ‚kriegssüchtigen‘ Deutschen warnten (vgl. Kováč, 1996). Die Verbreitung dieser Stereotype resultierte einerseits aus dem gesellschaftlich-politischen Klima in Europa – Deutschland nahm eine Rolle der Großmacht ein. Andererseits ging sie aus den zunehmenden Spannungen zwischen der deutschen und slowakischen Bevölkerung auf dem Gebiet der heutigen Slowakei hervor.

⁷¹ Eine Ausnahme sind Bilder des Zigeuners und des Juden (vgl. Krekovičová, 2005). Die unzureichende Wahrnehmung von anderen Ethnien in der slowakischen Folklore geht nach Krekovičová (1999, S. 17) davon aus, dass die Ideen der „Ethnisierung der Kultur“, die sich im 19. Jhr. verbreitet haben, nicht die plebejische Schicht der Slowaken betroffen haben.

⁷² Vgl. Kap. 2.2.2.

Die Slowaken, die die Autonomie der eigenen Nation anstrebten und das Recht anderer Nationen auf ihre Selbstbestimmung unterstützten, hießen zwar die Entstehung des Deutschen Kaiserreiches mit Sympathien willkommen, aber sie hatten Einwände gegen die deutsche imperialistische Politik (Kováč, 1996). Für das Leben aller nicht ungarischen Nationen in der Monarchie hatte auch die Entstehung des Zweibundes⁷³ negative Folgen. Die Zentralisierungsbestrebungen, die von der Bismarck Politik absichtlich gestärkt wurden, unterstützten den Magyarisierungsdruck und verschlechterten die Lage der Slowaken (ebd.). Das Bild des Deutschen fing an, feindselige Konturen aufzunehmen.

Infolge der Zentralisierung schlossen sich viele Karpatendeutsche (vor allem in der Zips) dem ungarischen Adel an. Der Alldeutsche Verband⁷⁴ entwickelte Bemühungen, um die assimilierten Deutschen national wiederzubeleben. Die Betonung der Zugehörigkeit zur ungarischen Elite einerseits und die Hervorhebung des Deutschtums andererseits führte zum Gefühl der Überheblichkeit im Bewusstsein einiger Deutschen den Slowaken gegenüber (Kováč, 1999a). Kováč (ebd., S. 152) belegt die überhebliche Haltung der Deutschen am Beispiel der „Theorie über die Ursachen der deutschen Assimilation“, nach der die deutsche Herrschaft wegen mangelnder sprachlicher Kompetenzen der Slowaken Slowakisch lernen musste, um sich mit der slowakischen Dienerschaft zu verständigen. Das Gefühl der Überheblichkeit wurde in der Zeit des Zweiten Weltkriegs intensiver. Dieses beweist die Korrespondenz des Leiters der Deutschen Partei Franz Karmasin (vgl. Kováč, 1999a.).

Der erste Weltkrieg trug in hohem Maße dazu bei, dass die negative Wahrnehmung von Deutschland - als eine nach der Beherrschung des europäischen Raums strebenden Großmacht - noch weiter zugespitzt wurde. Die Feindseligkeit verschärfte auch die Tatsache, dass viele slowakische Soldaten im Widerspruch zu ihrer moralischen Überzeugung gegen eine andere slawische Nation - Russland - kämpfen mussten (Kováč, 1999b).

Neben anderen Argumenten wurde das Zusammenleben der Tschechen und Slowaken im gemeinsamen Staat von der tschechoslowakischen politischen Diplomatie als Bemühung

⁷³ Der *Zweibund* ist ein „von Otto von Bismarck gegen die russlandfreundlichen Neigungen Kaiser Wilhelms I. durchgesetztes, am 7. 10. 1879 abgeschlossenes (veröffentlicht 3. 2. 1888) Defensivbündnis zwischen dem Deutschen Reich und Österreich-Ungarn. Beide Mächte verpflichteten sich bei einem Angriff anderer angreifenden Macht (Frankreich) zu gegenseitigem Beistand. Bei alleinigem Angriff einer anderen Macht auf einen Bündnispartner war der andere zu wohlwollender Neutralität verpflichtet.“ (Brockhaus, 1999, S. 691).

⁷⁴ Der *Alldeutsche Verband* ist eine „politische Organisation, die 1891 als Reaktion gegen den angeblich für Deutschland nachteiligen Helgoland-Sansibar-Vertrag unter Mitwirkung von A. Hugenberg und C. Peters gegründet wurde, anfangs Allgemeiner Deutscher Verband, seit 1. 7. 1884 Alldeutscher Verband genannt. Der Alldeutsche Verband setzte sich für die Belebung des deutschen Nationalbewusstseins, die Förderung des Deutschtums im Ausland sowie eine dynamische Außen-, Flotten- und Kolonialpolitik ein.“ (Brockhaus, 1996a, S. 390).

proklamiert, sich der zunehmenden deutschen Expansion nach Osten zu widersetzen (vgl. Kováč, 2007).

Die erste Tschechoslowakische Republik (1918-1939) konstituierte sich als ein multiethnischer Staat, in dem nach der Volkszählung von 1930 7,4 Mio. Tschechen, 3,2 Mio. Deutsche, 2,2 Mio. Slowaken, 691000 Ungaren, 549000 Russen und Ukrainer lebten (Kováč, 1999b, S. 186). Auf dem Gebiet der Slowakei lebten 148000 Deutsche, die 4,5% der Bevölkerung bildeten (Lemberg, 1995, S. 34). Die Problematik der Sudetendeutschen wurde als Vorwand zur Liquidierung der Tschechoslowakei und zur Verbreitung der deutschen imperialistischen Ideen ausgenutzt (Kováč, 1991).

Der expandierende Nationalsozialismus der 1930er Jahre und seine grausame Umsetzung determinierten das negative Deutschlandbild weltweit. Den erschütternden Ereignissen des Zweiten Weltkriegs ging noch das Münchener Abkommen⁷⁵ voran, das sich als ungeheuerlicher Verrat seitens der vier Großmächte - Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Italien - in das kollektive Gedächtnis⁷⁶ der slowakischen und tschechischen Nation eingeschrieben hat. Dieses beschreibt Bystrický (2007, S. 151) mit folgenden Worten:

„In der Art der Vorbereitung, Ausführung und der Begründung des Vorgehens lässt sich für diesen Akt kaum etwas Vergleichbares in der Geschichte der Diplomatie und der internationalen Beziehungen finden. Im Interesse der Aufrechterhaltung eines fiktiven Friedens in Europa wurde ein Staat unter der Drohung eines militärischen Angriffs und durch außergewöhnlichen diplomatischen Druck zu Zugeständnissen, zur Änderung seiner Grenzen und anschließenden machtpolitischen Degradierung gezwungen.“

Unter dem Diktat des Münchener Abkommens musste die Tschechoslowakei beinahe 30% ihres Territoriums, 1/3 der Bevölkerung, 70% der Schwerindustrie, 2/3 der Elektrizitätserzeugung und der Kohlevorkommen abtreten (Schönfeld, 2000, S. 91), was im Einklang mit Hitlers verbrecherischem Szenario - dem sog. Fall Grün - stand. Die Ablehnung des auferzwungenen Terrors demonstrierte die Öffentlichkeit durch eine militärische Mobilisierung im September 1938. Zum militärischen Angriff ist es jedoch

⁷⁵ Das *Münchener Abkommen* ist eine Bezeichnung für den „am 29. 9. 1938 in München zwischen dem Deutschen Reich, Großbritannien, Frankreich und Italien geschlossener, am 30. 9. 1938 durch A. Hitler, A. N. Chamberlain, E. Daladier und B. Mussolini unterzeichneter Vertrag. Er beendete die ‚Sudetenkrise‘ und besiegte zunächst die durch Hitlers ultimative Drohungen die Tschechoslowakei (ČSR) entstandene Kriegsgefahr. Es regelte (ohne Beteiligung der ČSR) die deutsche Besetzung (zwischen 1. und 10. 10) und Abtretung der überwiegend von Deutschen bewohnten Grenzgebiete Böhmens und Mährens (vor allem Reichsgau) an das Deutsche Reich (28643 km² mit 3,63 Mio. Einwohner, d. h. ein Fünftel der Gesamtfläche und ein Viertel der Bevölkerung der ČSR). In der Folge musste die ČSR auch Gebietsteile an Polen (Tschechen – Olsagebiet) und Ungarn (unter anderem Karpatoukraine) abtreten.“ (Brockhaus, 2006e, S. 102).

⁷⁶ Nach Paříková (2007, S. 507) ist das *kollektive Gedächtnis* ein „besonderer Konservator von Stereotypen [...], das gewissermaßen die ‚Sume‘ individueller Erinnerungen bildet und sich auf diese stützt, wobei letztere jedoch zumeist nur übernommen und nicht durch eigene Erfahrung erworben worden sind.“

nicht gekommen, weil die tschechoslowakische Regierung ihre Bevölkerung nicht in einen isolierten Krieg bringen wollte (Bystrický, 2007).

Unter kritischen Umständen - Drohungen und Erpressung von Hitler, dass die Slowakei zwischen Polen und Ungarn aufgeteilt werden könnte - entstand am 14. 3. 1939 die erste Slowakische Republik. Diese wurde einer der Satellitenstaaten Deutschlands; die Entscheidung slowakischer Politiker über die ‚Autonomie‘ des slowakischen Staates wurde später als Theorie des kleinen Übels gerechtfertigt⁷⁷ (Kováč, 1999b).

Das Deutschlandbild nahm bei der slowakischen Bevölkerung schizophrene Züge an: Der kriegssüchtige Feind und gefährliche Aggressor wurde plötzlich zum größten Beschützer und Verbündeten der Slowakischen Republik. Die slowakischen Politiker, mit dem katholischen Priester Jozef Tiso in der Leitung, kümmerten sich zielbewusst um eine positive Propaganda Deutschlands. Sie unterwarfen das totalitäre politische System der Berliner Politik. Das führte zur Teilnahme an kriegerischen Untaten, z. B. einem Angriff gegen Polen und Deportation von 58000 slowakischen Juden in Ausrottungslager im Jahr 1942 (Kamenec, 1996, S. 89).

Die Ablehnung des nazistischen Regimes wurde durch den Ausbruch des Slowakischen Nationalaufstandes am 29. August 1944 demonstriert, womit sich die slowakische Bevölkerung offiziell auf die Seite der Kriegssieger gestellt hat. Die offene, faschistische Aggression gegenüber den Slowaken nach der Unterdrückung des Widerstands, aber auch die heroisierte Schilderung der Kämpfe zwischen den Aufständern und den deutschen Soldaten, bekräftigten das Stereotyp des ‚aggressiven‘ Deutschen (Lukáč, 1996).

Wenn oben die Skizzierung mancher Vor- und Kriegsereignisse akzentuiert wurde, hatte das die folgende Ursache: Die Epoche des Zweiten Weltkriegs wird als eine besondere geschichtliche Phase in der Erinnerungskultur slowakischer Nation betrachtet bzw. dokumentiert (Kamenec, 2005, S. 69):

„Quantitativ betrachtet hat wohl keine andere Epoche der slowakischen Geschichte eine ähnliche Fülle verschriftlicher oder mit audiovisuellen Mitteln artikulierter Erinnerungen hervorgebracht. Die Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg, die sowohl direkt als auch in vermittelter Form an die folgenden Generationen weitergegeben werden, entfalten eine außerordentliche Wirkungsmacht: Sie tragen Früchte, d. h. sie produzieren Mythen.“

⁷⁷ Die Existenz der slowakischen Kriegsrepublik (1939-1945) wurde nach dem Jahr 1989 erstmalig enttabuisiert und ohne dogmatische Verzerrungen einer kritischen Reflexion unterzogen. Obwohl die am 1. 1. 1993 entstandene Slowakische Republik ein Nachfolgestaat der Tschechoslowakischen Republik wurde und sich nicht zu den faschistischen Kriegsstaaten gemeldet hat, gibt es immerhin Personen, die die umstrittene Souveränität des ersten slowakischen Staates zu verherrlichen versuchen (vgl. Lukáč, 1996). Eine repräsentative Umfrage in den Jahren 1995/1996 hat gezeigt, dass bei 10% der Slowaken der Tiso-Staat eine große Rolle spielt. Hingegen ist für 34% der Befragten die Entstehung der Tschechoslowakischen Republik von ausschlaggebender Bedeutung (Weiss & Reinprecht, 1998, S. 145).

Historische Ereignisse werden an Schulen durch den Geschichtsunterricht vermittelt. Um auf den Stellenwert dieses Unterrichtsfaches bei der Ausprägung von Deutschlandbildern hinzuweisen, habe ich am Beispiel der slowakischen Geschichtsbücher, die in den Schulstufen 5 bis 9 benutzt werden, eine Liste von Lehrplänen bzw. von thematischen Schwerpunkten zusammengestellt⁷⁸, in denen Aspekte der deutschen Geschichte thematisiert werden. Diese zeigen, dass im Vergleich mit anderen historischen Geschehnissen die Epoche des Ersten und Zweiten Weltkriegs in den Geschichtsbüchern am ausführlichsten behandelt wird. Hingegen werden der kulturelle und wirtschaftliche Beitrag von Deutschen auf dem Gebiet der heutigen Slowakei sowie die Nachkriegsentwicklung Deutschlands lediglich fragmentarisch erwähnt. Kenntnisse über die Kriegsereignisse, die sich Schüler im Alter von 14 bis 15 Jahren aneignen, werden an den weitergeführten Schulen (Gymnasien, Mittelschulen, Berufsschulen) gefestigt, erweitert und vertieft. Etwa werden nach dem Lehrplan für den Geschichtsunterricht an vierjährigen Gymnasien in der Schulstufe 12 von einer Gesamtzahl von 66 Unterrichtsstunden für die Darlegung des Themenbereichs *Der Erste Weltkrieg und die Entstehung der Tschechoslowakei* 10 Stunden und des Themenbereichs *Der Zweite Weltkrieg. Die Slowakische Republik* 16 Stunden angesehen (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 1997, S. 6).

Faschistische Gräueltaten, der totalitäre slowakische Staat, die Deportation der slowakischen Juden sowie der Slowakische Nationalaufstand waren ein beliebter Stoff slowakischer Literatur in der Zeit von 1946 bis 1960. Erwähnenswert sind vor allem diejenigen Werke, deren literarische Botschaft durch die kommunistische Ideologie nicht beeinflusst wurde, z. B. *Farská republika (Die Pfaffenrepublik)* von Dominik Tatarka; *Posledná vec (Die letzte Sache)* von Leopold Lahola; *Smrť sa volá Engelchen (Der Tod heißt Engelchen)* von Ladislav Mňačko; *Sklený vrch (Der gläserne Berg)*, *Hodiny a minúty (Stunden und Minuten)* von Alfonz Bednár; *Námestie svätej Alžbety (Die Liebenden vom St-Elisabeth-Platz)* von Rudolf Jašík (Šmatlák, 1999; Mikula, 1999). Mit diesen Werken können sich Jugendliche in den Unterrichtsstunden der slowakischen Sprache und Literatur auseinandersetzen.

Darüber hinaus erinnern wissenschaftliche Quellen an die Kriegsereignisse. Kamenec (2005, S. 70) führt an, dass Auswahlbibliographien aus den 1990er ungefähr 1200 biografische Einheiten aufweisen, die die Kriegszeit von 1939 bis 1945 thematisieren. Dies stellt mehr als 10% der registrierten wissenschaftlichen Literatur zur Geschichte der Slowakei dar. Nach den Angaben, die Paštéková (2005, S. 305) vorlegt, wurde das

⁷⁸ Vgl. Anhang 1.

Kriegsthema auch in der Kinematografie in hohem Maße vertreten. Sie dominiert bei 14% der slowakischen Spielfilme, die bis zum Jahr 2000 produziert wurden. Die Expansion der Kriegsfilme wurde in den 1940er Jahren am intensivsten, als die Kriegsfilme 25% der gesamten Filmproduktion bildeten.

Zur Erinnerungskultur der Nation gehören auch Memoriale. Mehr als 2000 Gedenkstätten (Denkmäler, Gedenktafeln, Inschriften, museale Ausstellungen, Friedhöfe usw.), die in der Zeit von 1945 bis 1989 errichtet wurden, thematisieren den Slowakischen Nationalaufstand und die Befreiungskämpfe an verschiedenen slowakischen Orten (Lipták, 2005). Viele Denkmäler wurden noch in der Kriegszeit der Roten Armee gewidmet. Erst nach dem Jahr 1989 entstanden erste Denkmäler in Sklené (Glaserhay), Banská Štiavnica (Schemnitz) und Dobšiná (Dobschau), die an die Ermordung der deutschen Bevölkerung während des Widerstands erinnern sollten (ebd.).

Nicht zuletzt bleiben die Kriegserinnerungen lebhaft im Gedächtnis der Augenzeugen, und zwar vor allem derjenigen, die durch das nazistische Regim betroffen waren oder die sich aktiv am Kampf gegen Faschismus beteiligt haben. Der 29. August - der Tag des Ausbruchs des Slowakischen Nationalaufstandes - wird in der Slowakischen Republik als Feiertag und der 8. Mai als arbeitsfreier Tag gefeiert.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war das aussagekräftigste Zeugnis über Befürchtungen und Misstrauen der deutschen Bevölkerung gegenüber die Vertreibung der Sudeten- und Karpatendeutschen aus der Tschechoslowakei. Diese wurde durch das Potsdamer Protokoll (13. Artikel), die sog. Beneš Dekrete und das Kaschauer Programm legalisiert (Kováč, 1999c). Hrabovec (1995, S. 206) zitiert die Worte des tschechoslowakischen Präsidenten Edvard Beneš, in denen er diese Tat am 31. 10. 1945 folgendermaßen gerechtfertigt hat:

„Heute ist klar, dass die Mehrheit unserer Deutschen von 1934 an in vollem Einvernehmen mit Hitler und in voller Verantwortung die Zerrüttung unseres Staates vorbereitet hat. [...] Alle Brücken zwischen ihnen und uns sind durch ihr Vorgehen für immer abgerissen; ein gemeinsames Leben mit ihnen ist nicht mehr möglich. Sie müssen daher weggehen, weil es im Interesse der Ruhe und des Friedens in Europa keine andere Lösung gibt.“

Nach einer Volkszählung aus dem Jahr 1940 lebten in der Slowakei 130000 Deutsche (Kováč 1999c, S. 236). Fast alle wurden nach dem Ausbruch des Aufstandes bis zur Ankunft der russischen Armee auf einen Befehl des Reichführers-SS Heinrich Himmler nach Deutschland und Österreich evakuiert. Nach dem Kriegsende kehrten ungefähr 30000 Deutsche in die Slowakei zurück und gerade diese Gruppe war von der Vertreibung betroffen. Bis zum Ende Oktober 1946 wurden aus der Slowakei 32450 Deutsche vertrieben, später handelte es sich nur um Einzelfälle (Kováč, 1999c, S. 236). Den unter grausamen Bedingungen vertriebenen Karpatendeutschen wurde die tschechoslowakische

Staatsbürgerschaft aberkannt und ihr Besitz wurde konfisziert (vgl. Brandes, 2007). Die Mehrheit der Karpatendeutschen siedelte sich in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen an.

Diese Geschehnisse wurden in der sozialistischen Tschechoslowakei tabuisiert. Zu einer öffentlichen Rückmeldung kam es erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs. Der Slowakische Nationalrat erließ am 12. 2. 1991 eine Deklaration, in der er die Trauer über die Vertreibung der Deutschen, die Ablehnung des Prinzips der Kollektivschuld und das Interesse an Hilfe und Zusammenarbeit mit den Vertriebenen ausdrückte. Die Vertreibung der Deutschen aus der Tschechoslowakei hat auch der slowakische Präsident Michal Kováč im Jahr 1993 verurteilt (Lukáč, 1996).

Chalupecký (1999) weist freilich darauf hin, dass dieses Thema bis jetzt unzureichend reflektiert und in Geschichtsbüchern⁷⁹ lediglich fragmentarisch behandelt wurde. Nach den Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2003 hielten 2,9% der Befragten in der Slowakei „die Verschiebung der Deutschen aus der Tschechoslowakei“ für eines der drei negativsten Ereignisse in der Geschichte der eigenen Nation von 1918 bis 1993⁸⁰ (Krivý, 2004, S. 25). Chalupecký (1999) sieht die Ursachen der gleichgültigen Haltung der slowakischen Bevölkerung gegenüber Deutschen in der mehr als 40 Jahre gepflegten antideutschen Propaganda.

2.2.3 Der ‚gute‘ und der ‚böse‘ Deutsche

Aufgrund der geschichtlichen Erfahrungen richtete sich die Tschechoslowakei nach dem Kriegsende auf die Sowjetunion aus. Für das Propagieren der prorussischen Ideologie hält Kováč (2007, S. 35) „tief verwurzelte antideutsche Einstellungen“ für relevant, die in politischen Äußerungen sowie in der Volkskunst präsent waren⁸¹. Der Schutz vor möglichem deutschem Imperialismus, der durch die Orientierung an die UdSSR garantiert werden sollte, wurde als eine „überparteiliche, nationale Aufgabe“ interpretiert (Hořovský & Zimmermann 2007, S. 251).

⁷⁹ In den zeitgenössischen Geschichtsbüchern, die in der Schulstufe 9 benutzt werden, wird die Vertreibung von Deutschen gar nicht erwähnt (vgl. Tkadlečková & Kratochvíl 1995; Kováč & Kamenec & Kratochvíl, 2000). Im Geschichtsbuch für Mittelschulen und Berufsschulen werden die Ereignisse der Vertreibung in einigen Sätzen zusammengefasst und durch ein Bild von den Vertriebenen visuell demonstriert (vgl. Varinský, 2006, S. 32). Am ausführlichsten wird dieses Thema im Geschichtsbuch für Gymnasien behandelt, in dem auf die Ursachen und Bedingungen der gewaltsamen Aussiedlung im Unterkapitel „Angriffe gegen Minderheiten“ eingegangen wird (vgl. Bartlová & Letz, 2005, S. 121-122).

⁸⁰ Die Befragten hielten für die drei negativsten geschichtlichen Ereignisse die Judentransporte (47,8%), die Besetzung der Tschechoslowakei durch die Truppen des Warschauer Paktes (43,8%) und die politischen Prozesse in den 1950er Jahren (22,9%) (Krivý, 2004, S. 25).

⁸¹ Ein Beispiel dafür ist das Volkslied *Idze Hitler z Nemecka* (*Es geht Hitler aus Deutschland*), in dem der deutsche Antisemitismus thematisiert wird (vgl. Krekovičová, 2005, S. 47-48).

Bei der Anknüpfung und Pflege internationaler Beziehungen wurde von der Zugehörigkeit zum Ost-West-Lager ausgegangen, was Europa in zwei voneinander unterschiedliche politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche ‚Welten‘ aufgeteilt hat. Die tschechoslowakische Propaganda kümmerte sich sorgfältig um eine Verbreitung der grob verzerrten und vereinfachten Deutschlandbilder. Offiziell wurde zwischen dem sozialistischen Freund - der DDR - und dem kapitalistischen Feind - der BRD - unterschieden:

„Die Abnormalität der Aufteilung in die DDR und BRD spiegelte sich teilweise in der Wahrnehmung von den ‚guten‘ oder ‚bösen‘ Deutschen wahr oder häufiger - und zwar in einem von außen nicht propagierten Bild - in der Wahrnehmung von den ‚reicheren‘ und ‚ärmeren‘ Deutschen.“ (Lukáč, 1996, S. 18; Ü. D. C.)

Markante Differenzen wurden auf der Ebene internationaler Beziehungen sichtbar. Während die Tschechoslowakei die Entstehung der DDR anerkannte, respektierte sie nicht die Konstituierung der BRD, die in der Propaganda als „Hort von Revanchisten, Faschisten und Imperialisten, deren Bestrebungen auf eine Revision der Nachkriegsordnung mit militärischen Mitteln zielten“, bezeichnet wurde (Kruhl, 2004, S. 84).

Die gegenseitigen freundlichen politischen Beziehungen zwischen der Tschechoslowakei und dem ‚sozialistischen Bruder‘ - der DDR - wurden durch zahlreiche internationale Dokumente belegt. Diese garantierten die wirtschaftliche Kooperation⁸² (z. B. Abkommen über den Waren- und Zahlungsverkehr aus 1950, Vertrag über die wirtschaftliche Zusammenarbeit aus 1957) und lösten die primären internationalen Fragen wie z. B. nach der Vertreibung der Deutschen und nach der Gültigkeit des Münchener Abkommens (Prager Deklaration aus 1950, Vertrag über Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitigen Beistand aus 1967). Darüber hinaus waren die abgeschlossenen Verträge einerseits ein Beweis gegenseitiger Sympathie und Zusammengehörigkeit zwischen den zwei sozialistischen Verbündeten, andererseits stärkten sie die gesamte Stabilität des Ostblocks der BRD und anderen Westländern gegenüber (Kruhl, 2004; Hořovský & Zimmermann, 2007; Pauer, 2007).

Die Abneigung von dem offiziell propagierten freundlichen DDR-Bild und die Zuneigung zum Westen wurde unter den Politikern sowie der Bevölkerung der Tschechoslowakei nur während der ‚Tauwetterperioden‘ proklamiert. Die geschichtliche Zäsur war der Prager Frühling 1968, in dem sich der charismatische slowakische Politiker

⁸² Zu den tschechoslowakisch-deutschen handelspolitischen und verkehrspolitischen Verträgen vgl. Jakubec (2006).

Alexander Dubček „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“ zum Ziel seiner politischen Bestrebungen gestellt hat (Pauer, 2007).

Mit Unwillen und Befürchtungen wurden die Konsequenzen der ‚Konterrevolution‘ in der ČSSR - Recht auf freie Meinungsäußerung, Beschränkung der Zensur, größere Reisemöglichkeiten, wirtschaftliche Reformen - in den politischen Kreisen des Ostlagers betrachtet. Bereits vor dem Jahr 1968 unterzog die DDR die ‚gefährliche‘ Zusammenarbeit zwischen Prag und Westberlin einer Kritik und begann als erstes Land eine öffentliche Propaganda gegen konkrete Vertreter der Kommunistischen Partei in der Tschechoslowakei zu betreiben (Pauer, 2007). Am 21. August 1968⁸³ besetzten die Truppen des Warschauer Paktes die ČSSR, was die größte bewaffnete Aktion in Europa nach dem Kriegsende war (Kováč, 1999b). Die feindselige Propaganda gegen die Demokratisierungstendenzen in der ČSSR sowie der Eingriff in die inneren Angelegenheiten des Staates vertieften Misstrauen und Distanz von Tschechen und Slowaken gegenüber der DDR.

Dabei prägte sich ein besonderes Verhältnis zwischen der Bevölkerung der Tschechoslowakei und der DDR, die „ein diffuses Gefühl der Verbundenheit aller Bürger kommunistischer Staaten“ verband (Tůma, 2007, S. 301). Das „diffuse Gefühl“ nahm zwiespältige Konturen an. Einerseits wurde es durch Hass und Feindseligkeit dem deutschen Okkupanten gegenüber repräsentiert. Andererseits gab es ein Zusammengehörigkeitsgefühl „von Angehörigen ‚unterjochter Völker‘“, das aus einer ähnlichen sozioökonomischen Struktur und ähnlichen Lebensbedingungen in beiden sozialistischen Ländern resultierte (ebd., S. 301).

Deutsche Produkte wie z. B. Autos, landwirtschaftliche Maschinen und Textilien waren untrennbare Artikel des tschechoslowakischen Marktes. Durch Arbeitsreisen oder privat organisierte Ausflüge war es möglich, innerhalb einiger Stunden die tschechoslowakische Grenze zu überschreiten und die DDR zu besuchen. Der seit dem Jahr 1972 visumfreie Verkehr verursachte, dass jährlich 1,5 bis 3 Mio. Tschechen und Slowaken aus der ČSSR in die DDR und mehr als 5 Mio. Deutsche aus der DDR in die ČSSR reisten (Martin & Weißbrodt, 2004). An Schulen wurde neben dem obligatorischen Russisch Deutsch als die häufigste Fremdsprache unterrichtet⁸⁴. Es boten sich auch Gelegenheiten für

⁸³ Vgl. Kittel (2004), Martin & Weißbrodt (2004), Kováč (1999c), Brandes (2007).

⁸⁴ Im Schuljahr 1979/1980 lernten aus der Gesamtanzahl von 53137 Gymnasiasten 46,7% Deutsch und 40,61% Englisch als zweite Fremdsprache. An Grundschulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht lernten von 13593 Schülern 44,47% Deutsch und 37,79% Englisch als zweite Fremdsprache (Pavlík, 1984, S. 34, 626).

Schüleraustausche und Studienaufenthalte⁸⁵. Nach dem Jahr 1961 nahm die Zahl der Ostdeutschen zu, die sich entschieden, durch die ČSSR und Österreich in die BRD auszureisen.

Darüber hinaus verband Deutsche, Tschechen und Slowaken die Sehnsucht nach Demokratie. Die Reformen des Prager Frühlings 1968 wurden innerhalb der Öffentlichkeit in der DDR mit besonderer Sympathie und Begeisterung begrüßt. Sie bedeuteten Hoffnung auf einen politischen und gesellschaftlichen Umbruch nicht nur in der Tschechoslowakei, sondern auch im sozialistischen Ostblock (Eckert, 2004). Die gewaltsame Niederschlagung des Prager Frühlings wurde durch eine Woge der Solidaritätsproteste bei der deutschen Bevölkerung begleitet, die in der tschechoslowakischen Öffentlichkeit als eine positive Rückmeldung angesehen wurde. Eckert (2004, S. 115) führt an, dass in der DDR bis zum 29. August 1968 1742 Straftatbestände gegen den Einmarsch der Warschauer-Pakt-Truppen registriert wurden.

Es gab auch einige Kontakte zwischen den deutschen und tschechoslowakischen Dissidenten, die durch die Charta 77⁸⁶ zum Ausdruck gebracht wurden. Das Zusammengehörigkeitsgefühl wurde aber im November 1989 am deutlichsten demonstriert, als die Bevölkerung in beiden Ländern gegen die kommunistische Demagogie protestierte und sich zu den demokratischen Werten bekannte. Studentische Initiatoren der samtenen Revolution⁸⁷ in der Tschechoslowakei fuhren in die DDR, um dort Augenzeugen einer friedlichen Revolution zu sein. Die gewonnenen Erfahrungen dienten ihnen als ein wichtiger Anstoß zur Durchführung der Demonstrationen in der Heimat (Lobmeier & Průša, 2004).

Bei der Ausprägung von Deutschlandbildern hat sich nicht immer die von der kommunistischen Propaganda verbreitete bipolare Schwarz-Weiß-Malerei der ‚guten‘ und der ‚bösen‘ Deutschen bestätigt. Es erschienen auch zahlreiche Initiativen, die zu der damaligen politischen Ideologie widersprüchlich waren. In diesem Zuge entwickelten sich Beziehungen zu den ‚feindseligen Kapitalisten‘ der BRD.

Zu der ersten ‚Tauwetterperiode‘ in den gegenseitigen diplomatischen Beziehungen zwischen der ČSR und der BRD kam es erst in den Jahren 1955 und 1956. Der deutsch-tschechoslowakische Handel und der Fremdenverkehr (durch die Öffnung der

⁸⁵ Zwischen 1963 und 1992 hat der DAAD ca. 2200 Personen aus dem Territorium der heutigen Slowakei einen Studienaufenthalt in Deutschland ermöglicht (Golombek, 2006, S. 7-8).

⁸⁶ *Charta 77* ist „eine 1976/77 unter Berufung auf die KSZE-Schlussakte von Helsinki (1975) gegründete Menschen- und Bürger(rechts)bewegung in der Tschechoslowakei; wies in zahlreichen regelmäßig veröffentlichten Dokumenten und Stellungnahmen besonders die Verletzung der Menschen- und Bürgerrechte entgegen geltendem tschechoslowakischem Recht nach.“ (Brockhaus, 1996b, S. 419).

⁸⁷ Bezeichnung für die Revolution in der Tschechoslowakei, die am 17. November 1989 angefangen hat.

Grenzübergänge) nahmen maßgeblich zu. Seit 1958 war die BRD der wichtigste westliche Handelspartner der Tschechoslowakei (Rouček, 1990; Pauer, 2007).

Das Entspannungsklima, das seinen Höhepunkt in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre erreicht hatte, bildete einen festen Boden für einen regen kulturellen Austausch⁸⁸. In der BRD fanden viele Autoren aus der ČSSR ihr Leser- und Theaterpublikum. Besonders beliebt waren die Werke von Bohumil Hrabal, Václav Havel, Pavel Kohout, František Halas, Ladislav Mňačko usw. Tschechoslowakische Filme wurden oft in deutschen Kinos vorgeführt (Rouček, 1990, S. 153). Pavel Kohout und Günter Grass schrieben sich untereinander Briefe, die von der damaligen gesellschaftlichen Situation ein Zeugnis ablegen sollten⁸⁹ (Pauer, 2007). Mit besonderer Aufmerksamkeit wurde in der BRD der IV. Kongress der tschechoslowakischen Schriftsteller im Juni 1967 betrachtet, an dem Schriftsteller im Namen der tschechoslowakischen Gesellschaft Unzufriedenheit mit dem totalitären System äußerten und die Rückkehr zu den europäischen demokratischen Werten verlangten (Kováč, 1999b). Der kulturelle Dialog mit Westberlin war ein wichtiger Impuls für Anfang des Prager Frühlings.

Obwohl die gewaltsame Unterdrückung des Prager Frühlings die Demokratisierungsbemühungen in der Tschechoslowakei für bestimmte Zeit verstummen ließ und die Beziehungen zur BRD danach unterbrochen wurden, blieben einige Kontakte zwischen beiden Staaten - und zwar vor allem auf wirtschaftlicher Ebene - erhalten. Darüber hinaus versuchte die Regierung von Willi Brandt in den 1970er Jahren mit den Ostländern neue Kontakte anzuknüpfen. Ein Beweis dafür war die Unterzeichnung des Prager Vertrags im Jahr 1973, der die Frage der Gültigkeit des Münchener Abkommens gelöst hat. Nach dem Jahr 1970 stieg auch rasch der Fremdenverkehr zwischen beiden Ländern an (vgl. Rouček, 1990)⁹⁰. Beliebte Urlaubsziele für deutsche Besucher in der Slowakei waren vor allem die Hohe Tatra, Lipnostausee und Kurorte.

2.2.4 Der Deutsche als ‚Nachbar und Partner‘

Die Ausprägung von Deutschlandbildern wurde nach dem Fall des Eisernen Vorhangs von mehreren Faktoren beeinflusst. Im Folgenden werden einige Aspekte erwähnt:

⁸⁸ Von der ganzen Reihe kultureller Veranstaltungen sind u. a. folgende zu nennen: das Musikfestival *Prager Frühling* (1966), die *Deutsche Kulturwoche* in Prag und Pilsen (1967), die größte deutsche Ausstellung zeitgenössischer Malerei und Bildhauerei im Prager Kunsthaus Mánes (1967), die Tournee der Slowakischen Philharmonie durch die BRD, die Ausstellung der tschechoslowakischen Malerei, Bildhauerei und Grafik *Tschechoslowakei – Kunst der Gegenwart* in der BRD (1965) (Rouček, 1990, S. 152-154).

⁸⁹ Die Briefe wurden im deutschen Magazin *Die Zeit* und in der tschechischen Zeitung *Student* veröffentlicht.

⁹⁰ Von den Angaben, die Rouček (1990, S. 168) anführt, erwähne ich zumindest folgende: Im Jahr 1970 besuchten 264827 Besucher aus der BRD die ČSSR, 1975 – 327521, 1980 – 434587, 1985 – 500673. Im Jahr 1970 besuchten 51298 Besucher aus der ČSSR die BRD, 1975 – 76241, 1980 – 155956, 1985 – 169573.

1. Politik

Internationale Beziehungen zwischen der Slowakei und Deutschland lassen sich nach der Wende von der Neudefinierung der Rolle der Slowakei im europäischen Kontext ableiten. Die BRD gehörte den Ländern an, die als die ersten die Entstehung der selbstständigen Slowakischen Republik am 1. 1. 1993 begrüßten (Lukáč, 1996).

Die Herausforderungen der Wende, den Schatten der mehr als 40 Jahre langen sozialistischen Vergangenheit zu überschreiten und Werte der Freiheit und Demokratie zu akzeptieren, erwiesen sich als ein langwieriger und komplizierter Prozess, der mit politischen, wirtschaftlichen sowie kulturellen und gesellschaftlichen Mechanismen und Strukturen im Zusammenhang stand. Ernste Demokratiedefizite während der Mečiar-Regierungen⁹¹ verursachten, dass das Image des „jungen Staates“ in der europäischen Wahrnehmung ambivalente Konturen aufnahm (Miháliková, 2003, S. 117) und von deutscher Seite mit Kritik verfolgt wurde. Die internationalen Beziehungen zwischen der BRD und SR verschlechterten sich offensichtlich: Der deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl hat sich in dieser Zeit nicht mit dem slowakischen Premier Vladimír Mečiar getroffen; der Eintritt der SR in die Europäische Union, für deren Erweiterung vor allem Deutschland plädierte, wurde verzögert. Ein negatives internationales Image versuchte die Slowakei durch die Anknüpfung wirtschaftlicher Kontakte mit einigen Bundesländern, vor allem mit Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Brandenburg zu kompensieren (Porubjak, 2004).

Zum Umbruch in der internationalen Politik kam es erst bei den Wahlen im Jahr 1998. Mit den Reformmaßnahmen gelang es der neuen Dzurinda-Regierung, das verlorene Vertrauen in Europa zu gewinnen und die Slowakei im europäischen Kontext zu etablieren (Miháliková, 2003). Wenn noch im Jahr 1996 der slowakische Politologe Pavol Lukáč (1996, S. 21) in der Studie *Súčasná podoba slovensko-nemeckých bilaterálnych vzťahov*⁹² die Soziobindungen⁹³ zwischen der SR und der BRD metaphorisch als „Absenz in der Gemeinschaft“ bezeichnete, nannte bereits im Jahr 1999 der Staatssekretär des Auswärtigen Amts Wolfgang Ischinger (1999, S. 16) in der Konferenz in Bratislava die gegenseitigen politischen Beziehungen als ausgezeichnet. Er sprach dabei die folgende Vision aus: „Deutschland und die Slowakei als Nachbarn und Partner, vereint in der Mitgliedschaft in der EU, vereint mit dem Ziel eines stabilen, friedlichen, demokratischen, prosperierenden und ungeteilten Europa.“

⁹¹ Vgl. Lukáč (1996), Porubjak (2004).

⁹² *Die zeitgenössische Gestalt der slowakisch-deutschen bilateralen Beziehungen* (Ü. D. C.)

⁹³ Unter dem Begriff *Soziobindungen* versteht Lukáč (1996, S. 20; Ü. D. C.) eine „gemeinsame Verbindung beider Gesellschaften, ihrer politischen und kulturellen Eliten, ihrer Bevölkerung; die gegenseitige Wahrnehmung.“

Die Bereitschaft zur internationalen Zusammenarbeit bestätigten persönliche Treffen der höchsten Diplomaten, die zugleich die ersten deutsch-slowakischen Begegnungen in der Geschichte der selbstständigen Slowakischen Republik waren⁹⁴. Derzeit ist die Slowakei kein ‚Problemkind‘ Europas mehr. Als Mitgliedstaat der europäischen und transnationalen Organisationen entwickelt sie mit der BRD rege Kontakte auf mehreren Gebieten.

2. Wirtschaft

Für das slowakische Deutschlandimage erweist sich die Zusammenarbeit auf wirtschaftlicher Ebene als sehr bedeutsam, die seit 2005 von der Deutsch-Slowakischen Industrie- und Handelskammer in Bratislava unterstützt wird. Die Attraktivität der slowakischen Unternehmensumgebung bestätigen mehr als 400 Firmen mit deutscher Kapitalbeteiligung (Volkswagen, Siemens, Hoechst, Allianz, Deutsche Telecom etc.), die Tausenden Slowaken Arbeitsplätze bieten (Marušiak, 2006). Deutschland ist ein wichtiger ausländischer Investor sowie der wichtigste Import- und Exportpartner der Slowakei (Kohútiková & Pfeiffer, 1999; Stemplinger & Haase & Thomas, 2005).

3. Kultur

Die kulturelle Zusammenarbeit wird aufgrund des Abkommens vom 1. 5. 1997 zwischen der SR und der BRD und der Abkommen mit den zwei Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg garantiert. Eine Brücke zwischen beiden Ländern bilden ungefähr 5400 Karpatendeutsche⁹⁵ und etwa 30000 slowakische Emigranten in Deutschland. Der Karpatendeutsche Verein⁹⁶ in Košice (Kaschau) versammelt ca. 4500 Mitglieder aus 32 Ortsgemeinschaften in fünf Regionen: Pressburg, Hauerland, Oberzips, Unterzips und Bodwatal (Kollárová, 2002, S. 3). In Poprad (Deutschendorf) wird seit Juli 1992 monatlich die deutsche Zeitschrift *Karpatenblatt* herausgegeben (ebd.). Um die Pflege der deutschen Sprache und Kultur sowie um die Vermittlung von Informationen über das aktuelle Geschehen in Deutschland kümmert sich seit dem Jahr 1992 das Goethe-Institut in Bratislava. Verschiedenste Deutschlandbilder, die ein relativ großes Publikum von Jugendlichen ansprechen können, werden durch Medien, hauptsächlich durch deutsche öffentlich-rechtliche und private Satellitensender vermittelt.

⁹⁴ Etwa der Besuch des slowakischen Ministerpräsidenten Mikuláš Dzurinda in Berlin (1999), der Besuch des deutschen Bundespräsidenten Johannes Rau in der Slowakei (1999), der Besuch des deutschen Bundeskanzlers Gerhard Schröder in Bratislava (2000).

⁹⁵ Nach der Volkszählung vom Jahr 2001 haben sich zur deutschen Nationalität 5405 Personen bekannt (Kollárová, 2002, S. 3).

⁹⁶ Der Karpatendeutsche Verein trägt zur Erneuerung und Festigung der deutschen Identität von deutscher Minderheit, zur Revitalisierung deutscher Sprache und zur Förderung der Veranstaltungen auf verschiedenen Ebenen bei. Zum Statut des Vereins siehe unter: www.kdv.sk.

4. Schule und deutsche Sprache

Neben Englisch wird Deutsch als erste Fremdsprache an slowakischen Schulen unterrichtet⁹⁷. Partnerschaften zwischen slowakischen und deutschen Schulen bieten eine Fülle von Möglichkeiten des interkulturellen Lernens, die sich vom Briefwechsel durch Projektarbeit bis hin zum Schüler- und Lehreraustausch vollziehen. Eine wichtige Rolle spielen 6 Grundschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache. Sprachbegabte Schüler können seit dem Jahr 1993 die deutsch-slowakische bilinguale Sektion am Gymnasium in Poprad besuchen (Ochmann & Šubeníková, 1999). Seit dem Jahr 1998 werden slowakische Abiturzeugnisse der Gymnasiasten an deutschen Hochschulen anerkannt, was der slowakischen Jugend die Tür in den deutschsprachigen Raum öffnet (ebd.).

5. Deutschlandbesuch

Jugendliche oder ihre Familienmitglieder, Freunde und Bekannte besuchen Deutschland aus folgenden Gründen:

- a) Studiengründe. Jedes Jahr werden Schüler-, Studien-, Forschungs- und Wissenschaftsaufenthalte organisiert, die hauptsächlich von deutschen Staatsinstitutionen und Nichtregierungsorganisationen finanziell unterstützt werden (Ochmann & Šubeníková, 1999). So hatte der Deutsche Akademische Austauschdienst von 1993 bis 2006 insgesamt 4664 Personen aus der Slowakei gefördert, die sich an Bildungs- und Wissenschaftsprogrammen in Deutschland beteiligt haben (Golombek, 2006, S. 8).
- b) Erholungsgründe. Reizvolle Urlaubsziele und Attraktionen verlocken Slowaken jedes Jahr nach Deutschland zu reisen. Von den Veranstaltungen, die Deutschland in den letzten Jahren ins Zentrum des Weltgeschehens gestellt haben, sind zumindest die folgenden zwei erwähnenswert:

- der 20. Weltjugendtag im August 2005 in Köln, an dem sich rund 800000 registrierte Pilger aus 193 Ländern beteiligt haben. Die Jugendlichen haben nicht nur persönlich den neu gewählten deutschen Papst Benedikt XVI. begrüßt, sondern auch die Atmosphäre der deutschen Spiritualität, Kultur und Gastfreundschaft erlebt⁹⁸.
- die 18. Fußballweltmeisterschaft im Sommer 2006⁹⁹, bei der Deutschland unter dem Motto „Die Welt zu Gast bei Freunden“ 32 Nationalmannschaften und ein paar Millionen Sportfans willkommen geheißen hat¹⁰⁰.

⁹⁷ Vgl.: <http://www.uips.sk/externe/statisticke-rocenky>.

⁹⁸ Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Weltjugendtag_2005 (Stand 9. 12. 2007).

⁹⁹ Die Untersuchung bzw. schriftliche Befragung zum Thema ‚Deutschlandbilder‘ wurde bei den slowakischen Schülern vor der Fußballweltmeisterschaft 2006 durchgeführt.

¹⁰⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Fu%C3%9Fball-Weltmeisterschaft_2006 (Stand 9. 12. 2007).

c) Arbeitsgründe. Deutschland bzw. westeuropäische Länder werden mit besseren Berufschancen, günstigeren Arbeitsbedingungen und höherem Lebensstandard verknüpft, als die Slowakei¹⁰¹. Die Unzufriedenheit mit dem Lebensniveau und den sozialen Sicherheiten in der Slowakei wurde in einigen repräsentativen Umfragen bestätigt¹⁰². Eine Untersuchung im Jahr 2003 zeigte, dass 77,1% der slowakischen Jugendlichen die Mitgliedschaft der Slowakei in der EU als gute Voraussetzung dafür sehen, in den Staaten der EU zu arbeiten, zu studieren (62,5%) oder zu leben (47%) (Bieliková, 2004, S. 65). Nach den Ergebnissen des internationalen Untersuchungsprojektes *Jugend und europäische Identität* (2002-2004) möchten 17% der Jugendlichen aus Bratislava im Alter von 30 Jahren in einem anderen europäischen Land als der Slowakei leben (Macháček, 2004a, S. 13).

Im Hinblick auf die erwähnten beispielhaften Aspekte kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden: Das Wesen der Deutschlandbilder lässt sich als ein Spannungsfeld interpretieren, in dem mannigfaltige und auch widersprüchliche Kräfte und Gesetzmäßigkeiten zusammenwirken, sowie einige Faktoren der Deutschland- und Deutschenwahrnehmungen mehr als die anderen in den Vordergrund gerückt werden. In Bezug auf die Pluralität und Ambivalenz solcher Wahrnehmungen wird berechtigend gefragt nach dem Inhalt, der inneren Kohärenz und den Motiven ihrer Ausprägung: Wodurch kennzeichnen sich aktuelle Deutschlandbilder bei Jugendlichen in der Slowakei und aus welchen ‚Mosaiksteinen‘ setzen sie sich zusammen? Welche Konturen nehmen sie an und welche Attribute sind in ihnen dominant? Basiert ihre Entstehung und Aufrechterhaltung auf einer historisch aufgebauten und reflektierten Erkenntnis, auf eigenen Erfahrungen oder eher auf einer mythisch gebildeten, klischeehaften Stereotypisierung, die von Generation zu Generation weitergegeben wird? Welcher Stellenwert wird den Stereotypen des ‚fortschrittlichen‘, ‚kriegssüchtigen‘, ‚guten‘ und ‚bösen‘ Deutschen und dem Deutschen ‚als Nachbar und Partner‘ heutzutage eingeräumt? Welche Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen weisen slowakische Deutschlandbilder im Vergleich mit denen in Europa auf?

¹⁰¹ Vgl. Kap. 2.1.

¹⁰² Z. B. äußerten sich im Jahr 2005 13,2% der slowakischen Jugendlichen, dass sie unter der Grenze der Befriedigung der eigenen Lebensbedürfnisse leben. 61,1% der Befragten führten an, dass sie an der Grenze der Befriedigung der eigenen Lebensbedürfnisse leben. Dabei vertraten 42,2% der Befragten die Ansicht, dass sie wenig Geld haben und 12,6% äußerten sich, dass sie sehr wenig Geld haben (Pétiová & Bieliková, 2005, S. 7-8). In einer Umfrage im Jahr 2004 wurde festgestellt, dass Angst vor Arbeitslosigkeit die meistgeprägte Befürchtung ist, die bei 63,3% der slowakischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 26 Jahren vorkommt (Bieliková & Pétiová, 2004, S. 8).

3. DEUTSCHLANDBILDER IM DEUTSCHUNTERRICHT

„Wir lernen fremde Sprachen, um fremde Menschen zu verstehen, nicht, um ihre Sprachen zu verstehen.“ (Meyer, 1993, S. 127).

3.1 Interkultureller Deutschunterricht

Da in der vorliegenden Studie der Einfluss des Deutschunterrichts auf die Ausprägung von Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen untersucht wird, werden folglich theoretische Überlegungen zur Vermittlung von Deutschlandbildern im aktuellen Deutschunterricht vorgestellt. Dabei gilt es zunächst, die Begriffe *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelles Lernen* und *Landeskunde* terminologisch zu bestimmen. Darauf wird auf die Frage nach der Präsenz und kritischen Auseinandersetzung mit Klischees und Stereotypen im Unterrichtsprozess eingegangen.

3.1.1 Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff *interkulturell* setzt sich aus zwei Wörtern zusammen: *inter* (lat. *zwischen*, *unter*) und *kulturell* (*betreffend der Kultur*). Das Adjektiv *interkulturell* erscheint am Ende der 1970er Jahre in Verbindung mit den Ausdrücken *Erziehung* und *Lernen* im Begriffsinventar der Erziehungswissenschaften bzw. der sog. Ausländer- und Migrantepädagogik (Krumm, 2003). Seit den 1980er Jahren wird das Wort *interkulturell* auch in den Kontexten benutzt, die mit dem Fremdsprachenunterricht zusammenhängen (Gogolin, 2003).

Der Ausdruck *Kompetenz* wird im weiteren Sinne als eine Bezeichnung für „Sachverhalt, Fähigkeit, Zuständigkeit“ gebraucht. Im engeren Sinne bezeichnet er die „[...] Fähigkeit eines Menschen, bestimmten Anforderungen gewachsen zu sein.“ (Brockhaus, 2006c, S. 379).

In Bezug auf die Auffassung des *Kulturbegriffs*¹⁰³ wurden in der Fremdsprachendidaktik verschiedene Ansätze erarbeitet, die *interkulturelle Kompetenz* terminologisch eingrenzen (vgl. Krumm, 2003; Gogolin, 2003; Lüsebrink, 2005 etc.). Bei der Begriffsbestimmung *Kultur* stütze ich mich auf den anthropologischen Kulturbegriff von Thomas (1993, S. 380). *Kultur* ist

„[...] ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft

¹⁰³ Zur Entwicklung des Kulturbegriffs vgl. Brockhaus (2006d, S. 63-66).

zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“

Interkulturelle Kompetenz wird definiert als das Vermögen: „[...] mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“ (Lüsebrink, 2005, S. 9).

Nach Knapp-Potthoff (1997, S. 199-203) besteht interkulturelle Kompetenz aus den folgenden Komponenten:

- „affektive Komponenten“. Diese beziehen sich auf die Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz, Verständnis gegenüber Mitgliedern anderer Kulturen sowie auf die Bereitschaft, die Perspektive des Anderen zu übernehmen;
- „kulturspezifisches Wissen“. Dieses umfasst Wissen über die fremde und eigene Kultur bzw. Kulturstandards¹⁰⁴;
- „allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation/interkulturelle Kommunikationsbewusstheit“. Letzteres impliziert z. B. Wissen über die kulturelle Determinierung des eigenen Denkens und Handelns, über kommunikative Stile und Stereotypenbildung¹⁰⁵.

Das moderne Lehren und Lernen von Fremdsprachen soll interkulturell sein (Bredella & Delanoy, 1999). Daher wird die Erreichung von interkultureller Kompetenz zum „übergeordneten Lernziel“ des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben (Krumm, 2003, S. 141). Zu den Lernzielen interkultureller Kompetenz zählt Volkmann (2002, S. 23) folgende:

- Kenntnisse der kulturellen Codes, des Selbstimage der eigenen Kultur;
- Wissen um das sog. ‚fremde Heterostereotyp‘, d.h. wie sich Mitglieder einer anderen Kultur selber subjektiv einschätzen; Wissen um konventionelle Stereotype, welche die Wahrnehmung der anderen Kultur steuern und vorprägen;
- Wissen um konventionelle Stereotype, welche das Bild des eigenen Lands in der anderen Kultur prägen;
- Wissen um die heterogene Struktur der eigenen und fremden Kultur, um Teil-, Sub- und Alternativkulturen;
- keine blinde Übernahme der kulturellen Standards der anderen Kultur: ‚Eine zu starke *mimicry* wird in der Regel sogar als unangenehm empfunden.‘ (Donnerstag 1997, 32);
- Rückgriff auf in der eigenen Kultur erworbene Kommunikationsstrategien;
- die Fähigkeit, kulturelle Barrieren ‚bewusst und kompetent zu überschreiten‘ (Arend-Herlyn 2001, 46);
- der Unterricht kann Situationen modellartig schaffen, identifizieren oder vorstellen, welche interkulturelle Konfliktelemente in sich tragen (sog. *Critical Incidents*).

¹⁰⁴ Zur Definition des Begriffs *Kulturstandard* vgl. Kap. 1.2.5.

¹⁰⁵ Lüsebrink (2005, S. 9-10) bezeichnet *kulturspezifisches Wissen* und *allgemeines Wissen* als „kognitive Dimension“ interkultureller Kompetenz.

Der Deutschunterricht richtet sich darauf aus, Deutschlernende als „intercultural speaker“ auf interkulturelle Kommunikation vorzubereiten (Krumm, 2003, S. 141). Der „intercultural speaker“ zeichnet sich durch ein offenes, sensibilisiertes und unvoreingenommenes Verhalten dem Fremden gegenüber aus. Darüber hinaus verfügt er über die Fähigkeit, ohne ethnozentrische Haltungen unterschiedliche Wertvorstellungen und soziale Erscheinungen anderer Kulturen wahrzunehmen und zu interpretieren sowie Missverständnisse in interkultureller Kommunikation zu überwinden (Bredella, 1999; Krumm, 2003).

Die Erreichung von interkultureller Kompetenz zeigt sich als kein Privileg des Deutschunterrichts, sondern als eine übergreifende Erziehungsaufgabe (Doyé, 1991). Insofern kann sich der Einzelne interkulturelle Kompetenz z. B. durch Geschichte, Literatur, Medien oder Auslandsaufenthalte aneignen (Steinmann, 1992; Röttger, 1996; Lang-Melcher, 2000).

3.1.2 Interkulturelles Lernen

Der Begriff *Lernen* umfasst „[...] alle individuellen, relativ dauerhaften Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die auf Erfahrung beruhen.“ (Brockhaus, 2006d, S. 631).

Interkulturelles Lernen wird als ein Prozess verstanden, in dem eine „zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ erfolgt (Lüsebrink, 2005, S. 67). Dieses vollzieht sich einerseits im direkten Kontakt mit der fremden Kultur und ihren Vertretern bzw. Produkten - „interkulturelle Lebenserfahrung“. Andererseits verläuft der Prozess im indirekten Kontakt mit der fremden Kultur, und zwar „durch Bildungsinstitutionen“ (Lüsebrink, 2005, S. 66; Thomas, 1993). Demnach lässt sich interkulturelles Lernen als eine lebenslange und niemals abgeschlossene Aktivität verstehen (Steinmann, 1992; Röttger, 1996; Lang-Melcher, 2000).

Im Fremdsprachenunterricht ergibt sich interkulturelles Lernen nicht von selbst, sondern muss permanent und systematisch in alle Vermittlungskontexte des Unterrichts einbezogen und durch ein fundiertes pädagogisch-didaktisches Bemühen entwickelt werden (Krumm, 1995). In Anlehnung an die Arbeit von Bechtel (2003, S. 59-65) werden folgende drei Phasen des interkulturellen Lernens vorgestellt:

1. Wahrnehmung des Eigenen

Die erste Phase umfasst das Kennenlernen und die Bewusstmachung der eigenen Identität (Althaus, 1994). Diesbezüglich soll im Deutschunterricht nach dem „kulturellen Gepäck“ von Lernenden, d. h. nach ihrem Wissen, ihren Einstellungen und Wertvorstellungen gefragt werden, die in Beziehung zu dem Fremden gesetzt werden (Christ, 1997, S. 2).

Lernende sollen bei der Aufdeckung der eigenen Identität verstehen, dass ihre eigene Wahrnehmung durch soziokulturelle Determinanten und deren Zusammenspiel geprägt wird; demnach weist diese bestimmte gemeinsame Merkmale mit der Wahrnehmung anderer Mitglieder derselben Gesellschaft auf (Neuner, 1994a). Damit Lernende das Eigene einer kritischen Reflexion unterziehen können, müssen sie zu ihm eine bestimmte Distanz einnehmen. Somit kann das Eigene verfremdet, problematisiert und relativiert werden (Althaus, 1994; Kallenbach, 1997; Bredella, 1999).

2. Kulturvergleich

Dieser stützt sich auf die Tatsache, dass der Mensch durch die Kultur und seine Umgebung beeinflusst wird. Der Kulturvergleich besteht in der Auseinandersetzung des Eigenen mit dem Fremden (Christ, 1997). Das Fremde muss im Prozess des Vergleichs als ein kommunikatives, gleichwertiges Subjekt akzeptiert und von verschiedensten Perspektiven betrachtet werden (Neuner, 1994a; Bredella, 1999). Differenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden thematisiert und nicht als ein Defizit der fremden Kultur behandelt (Krumm, 1995; Heyd, 1997; Bredella, 1999). Neuner (1994a, S. 31) macht darauf aufmerksam, dass bei der Aufdeckung von Fremdbildern nicht nur „nach den kognitiven und den affektiven, sondern auch nach den phantasiegeprägten Dimensionen“ des „inneren Erlebnisses“ mit dem Fremden gefragt werden soll. Der Fremdsprachenunterricht ist daher einerseits zuständig für die korrekte Informationsvermittlung. Andererseits ist dieser für die Aufdeckung und Bewusstmachung vorurteilbehafteter Einstellungen verantwortlich, die Lernende durch die Sozialisation erworben haben (Robert-Bosch-Stiftung & Deutsch-Französisches Institut, 1982). Da die Eingrenzung des Eigenen durch die Bejahung und Identifikation oder durch die Ablehnung und Distanzierung dem Fremden gegenüber verläuft, kann die Beschäftigung mit Fremdbildern zur Ausprägung einer „ausgewogenen nationalen Identitätsfindung“ beitragen (Keller, 1986).

3. Fremdverstehen

Fremdverstehen besteht einerseits in der Beherrschung einer Fremdsprache und andererseits in der Fähigkeit, die Welt aus der Perspektive des Fremden nachzuvollziehen (Lang-Melcher, 2000). Dabei wird eine innere Spannung zwischen dem Fremdverstehen-Wollen und dem Nicht-Fremdverstehen-Können deutlich (Holzbrecher, 1997). Lernende sollen sich dessen bewusst werden, dass es unmöglich ist, das Fremde gänzlich zu verstehen (Meyer, 1993). Die Akzeptanz des Axioms der Begrenztheit des Fremdverstehens soll das Streben nach dem interkulturellen Dialog nicht bremsen. Vielmehr soll diese Lernende anregen, sich um „interkulturelle Sensibilität“ zu bemühen

(Meyer, 1993, S. 128). Lang-Melcher (2000, S. 245) fasst unter dem Begriff *Fremdverstehen* das Gefühl des „Sich-einfühlen-möchtens“ und die Bereitschaft des „Sich-einlassen-möchtens“ auf. Die Fähigkeit, sich in das Fremde hineinzusetzen und es in seinem Wesen zu verstehen, wird als *Empathie* bezeichnet. Aus Empathie erfolgt die Bereitwilligkeit, die Welt nicht nur nach den eigenen, sondern auch nach den Kriterien des Fremden zu betrachten. Darüber hinaus sollen Lernende über die Fähigkeit der *Ambiguitätstoleranz* verfügen. Diese bezieht sich auf die Aufnahme des Fremden in seiner Widersprüchlichkeit (Lüsebrink, 2005, S. 68; Neuner, 1994a).

3.1.3 Landeskunde

„Landeskunde definieren und ihre Funktionen eingrenzen“ – diese Aspekte erscheinen als die kontroversten in der Fremdsprachendidaktik¹⁰⁶ (Neuner, 1994a). In Anlehnung an Röttger (2004, S. 26) fasse ich den Begriff *Landeskunde* als „kognitiven Wissenserwerb über die fremde Kultur“ auf.

Als Ziel der Landeskunde wird die Wissensvermittlung über die deutsche Alltagskultur (Sozialwissen und Verhaltensnormen) und die deutsche Hochkultur (geografisches, geschichtliches, politisches Wissen) angesehen (Erdmenger, 1996). Landeskundliches Wissen ist ein Teil der kognitiven Dimension, die zusammen mit der affektiven Dimension interkulturelle Kompetenz ausmacht. Somit sollen die Einsichten in die fremde Kultur einerseits den geistigen Horizont der Lernenden fördern. Andererseits sollen sie zum Abbau des ethnozentrischen Denkens, zur Entwicklung offener und unvoreingenommener Einstellungen, zur Revision von Vorurteilen dem Fremden gegenüber sowie zum

¹⁰⁶ Nach Röttger (2004) können die zurzeit vorhandenen Definitionen von *Landeskunde* in zwei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe der Autoren unterscheidet zwischen den Begriffen *Landeskunde* und *interkulturelles Lernen*, wobei *Landeskunde* als ein faktisches Wissen über die Kultur des Zielsprachenlandes definiert wird (vgl. Bleyhl, 1994; Christ, 1994; House, 1994; Doyé, 1995). Die zweite Gruppe fasst *Landeskunde* als einen synonymen Ausdruck für *interkulturelles Lernen* auf (vgl. Solmecke, 1994; Heyd, 1997). Einige Autoren verwenden den Begriff *interkulturelle Landeskunde*, um auf die Neuorientierung des in den letzten Jahren ausgeprägten interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zu verweisen (vgl. Huneke & Steinig, 1997; Schumann, 2007). Nach Neuner (1994a, S. 16-17) sind bei der Auffassung von Landeskunde in der Fachdiskussion folgende Determinanten von ausschlaggebender Bedeutung: 1. „übergreifende gesellschaftlich-politische Faktoren“. Diese umfassen: a) „das Verhältnis zum Zielsprachenland“ - es kann zwischen Freundlichkeit und Feindlichkeit, zwischen Dominanz und Abhängigkeit oszillieren; b) „die binnensoziokulturelle Perspektive“ - es handelt sich um eigene soziokulturell geprägte Wahrnehmungsmuster, aufgrund deren das Fremdsein wahrgenommen und beurteilt wird. 2. „fachspezifische Bedingungen“. Letztere beeinflussen das Verhältnis der Landeskunde zu ihren Wissenssystemen (Geografie, Geschichte etc.) sowie den Inhalt und Umfang, die Schwerpunkte, Strukturierung und Vermittlung vom Wissen im Deutschunterricht; 3. „fachdidaktische Konzepte des Fremdsprachenlehrens“. Diese beziehen sich auf die Formulierung von Lehrzielen.

friedlichen Zusammenleben zwischen Nationen beitragen¹⁰⁷ (Fischer, 1987, 1990; ABCD-Thesen, 1990; Doyé, 1994; Erdmenger, 1996).

Edelhoff (1987, S. 118-119) schreibt der Landeskunde folgende Charakteristika zu:

- a) „beziehungsorientiert“ - alle landeskundlichen Informationen werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Systeme und ihrer Strukturen expliziert und interpretiert;
- b) „dynamisch“ - Kultur wird als ein flexibles und sich veränderndes Konstrukt dargestellt, das durch subjektive Interpretation bestimmte Relativität aufweist;
- c) „kritisch“ - Landeskunde eröffnet Möglichkeiten zur Aufdeckung, Überprüfung und Veränderung eigener Standpunkte sowie eigener Bilder von fremden Kulturen;
- d) „reflexiv“ - Landeskunde wird durch einen zyklischen Ansatz vermittelt, der aus der Sammlung, Zusammenstellung, Beschreibung, Interpretation und Erklärung von landeskundlichen Informationen besteht und an unterschiedlichen Unterrichtsstellen anwendbar ist;
- e) „pädagogisch“ - Landeskunde beteiligt sich an der Persönlichkeitsentwicklung.

Hier drängen sich Fragen nach dem Umfang und Inhalt der vermittelten landeskundlichen Informationen sowie nach den Kriterien ihrer Auswahl auf.

Nach Erdmenger (1996) basiert die landeskundliche Wissensvermittlung auf einer zweifachen Relation. Diese entsteht:

1. zwischen Landeskunde und Linguistik.

Sie wird insbesondere bei der Vermittlung deutscher Lexik sichtbar: „Keine Sprache ist kulturlos zu denken [...]“ (Bredella & Christ, 1995, S. 12). Diesbezüglich erweist es sich als notwendig, beim Erlernen des deutschen Wortschatzes landeskundliche Informationen beizubringen. Somit können soziokulturelle Kontexte, in die die deutsche Sprache eingebettet wird, korrekt entschlüsselt werden (ABCD-Thesen, 1990; Bleyhl, 1994; House, 1994; Doyé, 1995; Heyd, 1997). Demnach basiert der Spracherwerb auf einer parallelen und untrennbaren Auseinandersetzung der eigenen Kultur mit der fremden; auf einer kognitiven Aneignung des Sprachsystems und des kulturellen Kontextes des Zielsprachenlandes (Timm & Vollmer, 1993; Bredella, 1999).

2. zwischen Landeskunde und Literatur.

¹⁰⁷ Zu diesem Verständnis der Ziele von Landeskunde trugen maßgeblich die *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* bei. Nach diesen soll im Fremdsprachenunterricht die sog. *transnationale Kommunikationsfähigkeit* angestrebt werden: „Sie geht von der Voraussetzung, dass der einzelne Mensch nach wie vor durch seine nationale Gesellschaft geprägt ist. Der Fremdsprachenunterricht muss sich deshalb verstärkt mit Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern gegenüber Menschen anderer Sprache und Kultur im In- und Ausland befassen.“ (Robert-Bosch-Stiftung & Deutsch-Französisches Institut, 1982, S. 8).

Literatur wird als ein einzigartiges und relevantes kulturelles Zeugnis von verschiedenartigen Sachverhalten deutscher Realität und somit als ein Teil von Landeskunde aufgefasst (Erdmenger, 1996). Durch literarische Texte wird deutlich, dass die Sprache nicht nur ein rein formales Kommunikationsmittel, sondern auch ein kulturgeprägter „wechselseitiger personaler Ausdruck“ ist (Christ, 1997, S. 1). Darüber hinaus ist landeskundliches Wissen eine Voraussetzung für das Verstehen und die Interpretation einiger literarischer Texte (Ehlers, 1999).

Da der Deutschunterricht am Lernenden orientiert ist, müssen bei der Auswahl von landeskundlichen Themen das Alter, das intellektuelle und sprachliche Niveau, die Fähigkeiten der Lernenden sowie die lern- und sozialpsychologischen Prozesse bei der Verarbeitung von Fremdbildern berücksichtigt werden (Keller, 1983b). Daneben sollen noch folgende Kriterien herangezogen werden, wenn landeskundliche Themen ausgewählt werden (Doyé, 1995, S. 163-164):

- a) „enger Bezug zu den intendierten sprachlichen Kompetenzen“ - er wird durch die Korrespondenz zwischen dem Gebrauch entsprechender Spracherscheinungen, Sprachakte und den soziokulturellen Kontexten deutlich;
- b) „Interesseanlage der Lernenden“ - es werden solche Themen präferiert, die den Interessen der Lernenden entsprechen;
- c) „Repräsentativität“ - bezüglich der zeitlichen und inhaltlichen Beschränktheit des Deutschunterrichts werden möglichst repräsentative Sachverhalte der deutschen Kultur dargestellt;
- d) „Konflikträchtigkeit“ - konfliktträchtige Themen führen zur Reflexion über Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur; sie bereiten auf Situationen vor, die den Lernenden im Zielsprachenland begegnen können.

Im Vordergrund der Wissensvermittlung steht nicht das faktische Wissen, sondern die Alltagskultur des Zielsprachenlandes (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 1999, 2001). Landeskundliche Themen, die kognitiv und emotional behandelt werden, sprechen den Erfahrungshorizont und die Interessen der Schüler an. Somit tragen sie zur Individualitätsbildung bei (Geiger, 1983). Die Themen umfassen elementare Daseinserfahrungen (Neuner, 1994a) und stellen „prototypische Erfahrungen“ dar¹⁰⁸ (Bleyhl, 1994, S. 14).

¹⁰⁸ Auf die Auswahl von landeskundlichen Themen in den slowakischen Lehrplänen wird im Kap. 3.2.1 eingegangen.

3.1.4 Klischees und Stereotype

Das Vorkommen von Klischees und Stereotypen im Deutschunterricht¹⁰⁹ ist kein Mythos, sondern eine unbestrittene Tatsache (Löschmann, 2001). Die Präsenz der Stereotypisierung bei der Vermittlung von Deutschlandbildern resultiert daraus, wie der Deutschunterricht beschaffen ist (Althaus, 2001). Letzteres bedingen mehrere Aspekte; erwähnenswert sind zumindest die folgenden zwei:

1. Die Informationsvermittlung im Unterricht vollzieht sich zusammen mit politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zielsetzungen einer Gesellschaft, welche die Kriterien für die Wahrnehmung und Darstellung vom Fremden festlegt (Althaus, 2001). Somit ist die Wahrnehmung der fremden Kultur von vornherein determiniert (Bredella & Delanoy, 1999).
2. Landeskundliche Themen werden durch die „Konstruktion des Typischen“ präsentiert (Althaus, 1994, S. 110). Daher werden den Lernenden möglichst repräsentative Einblicke in die deutsche Kultur bzw. in das für die deutsche Gesellschaft typische Orientierungssystem angeboten (ebd.).

Der Gebrauch von Klischees und Stereotypen wird im Deutschunterricht jedoch kontrovers beurteilt. Einerseits können die vermittelten landeskundlichen Informationen eine Ausgangsbasis für die Festigung klischeehafter und vorurteilbehafteter Denkmuster sein. Andererseits erleichtern sie als eine „lernnotwendige Vorgabe“ die Orientierung in der fremden Realität (Krumm, 1995, S. 158). Daraus ergibt sich ein elementares Dilemma für die Landeskunde – „Konstruktion des Typischen versus Dekonstruktion der Stereotype“ (Althaus, 1994, S. 110). Die Lösung dieses Dilemmas hat in der Fremdsprachendidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg dazu geführt, dass Klischees und Stereotype eine lange Zeit tabuisiert wurden¹¹⁰. Hingegen etablierte sich in den letzten Jahren die Ansicht, dass Stereotype und Vorurteile im Unterricht abgedeckt, thematisiert und einer produktiven Auseinandersetzung unterzogen werden sollen. Klischees und Stereotype sollen als Basis landeskundlicher Kenntnisse befragt und diskutiert werden (Husemann, 1993). Der kritische Umgang mit Deutschlandbildern stellt einen Teil interkultureller Kompetenz dar und wird als eines der partiellen Ziele des aktuellen

¹⁰⁹ Reiß (1997) hat anhand von Beispielen aus Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf das Vorkommen und die Distribution von nationalen und regionalen Stereotypen in landeskundlichen Texten und Übungen sowie auf das unzureichende, didaktische Verfahren beim Umgang mit den vermittelten Deutschlandbildern hingewiesen.

¹¹⁰ In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Faschismus und Rassismus herrschte nach dem Zweiten Weltkrieg in der Fremdsprachendidaktik die Ansicht, dass Stereotype möglichst eliminiert werden sollen (vgl. O'Sullivan & Rösler, 1999). Mit Ausnahme der Arbeiten von Keller (1964, 1968, 1969, 1972, 1978), der sich mit der Untersuchung von Deutschlandbildern bei englischen Schülern befasst hat, wurde dieses Thema lange verdrängt. Stereotype wurden als ein ernstes Hindernis auf dem Weg zur Erreichung interkultureller Kommunikation aufgefasst.

Deutschunterrichts angesehen (Fischer, 1987; Bredella & Delanoy, 1999; Althaus, 2001). Wie dieser Umgang mit Deutschlandbildern im Deutschunterricht erfolgen kann, wird folglich vorgestellt.

Stereotypisierung soll bei der Vermittlung von Fremdbildern als ein „gängiger Erfahrungsmodus“ angenommen werden (Bausinger, 1988, S. 163). Bausinger (ebd., S. 168) ist der Überzeugung, dass einige Stereotype im Deutschunterricht abgebaut und andere durch eine Relativierung und Erklärung „auf eine höhere Stufe gehoben“ werden sollen. Als Beispiel schlägt er vor, generalisierende klischeehafte Aussagen abzulehnen (etwa die Aussage: ‚Nicht alle Deutsche sind fleißig/pünktlich/laut/aggressiv‘).

Nünning (1999) akzentuiert, dass Lernende mit den Mechanismen von Stereotypisierung vertraut werden sollen. Diese umfassen „die Bewusstwerdung eigener stereotypen Prozesse, die Reflektierung der Wahrnehmungsmuster und die Nachvollziehbarkeit von Fremd- und Selbstbildern“ (Althaus, 1994, S. 115). Lernende sollen dabei erfahren, wie sich der Prozess der Entstehung und Entwicklung von Klischees und Stereotypen vollzieht. Negative Deutschlandbilder, die als Produkte geschichtlicher Ereignisse geprägt wurden, sollen in Bezug auf den historischen Kontext interpretiert werden (Nünning, 1999).

Nach Löschmann (2001) sollen sich Lernende beim Umgang mit Stereotypen folgende Regeln aneignen:

- Stereotype sind Aspekte menschlicher Wahrnehmung;
- in Bezug auf den Kontext müssen sie bewusst verwendet werden;
- bei unklarem und unverständlichem Gebrauch der Stereotype seitens des Kommunikationspartners soll dieser aufgefordert werden, die Kontextverwendung der Stereotype zu erörtern;
- jeder Mensch hat das Recht auf Explikation, Modifikation und Relativierung seiner Stereotype.

Darüber hinaus soll das Wissen über Deutschland um landeskundliche Informationen aus dem geschichtlichen, kulturellen und politischen Kontext erweitert und vertieft werden. Das Alltagsleben in Deutschland muss durch möglichst verschiedene regionale, soziale, altersgruppenspezifische und individuelle Einblicke in die Kultur dargestellt werden. So kann der Produktion und Verbreitung von Typisierungen und Klischees vorgebeugt werden (Segermann, 1983).

Der kritische Umgang mit Deutschlandbildern soll durch ein „gezieltes Wahrnehmungstraining“, eine permanente pädagogische Wirkung und eine aktive Teilnahme aller Beteiligten erzielt werden (Krumm, 1992, S. 16; Fischer, 1990). Bei dem „gezielten Wahrnehmungstraining“ müssen adäquate didaktisch-methodische

Herangehensweisen angewandt werden. Es sollten solche Übungen und Aufgaben verwendet werden, durch die Klischees und Stereotype aufgedeckt und überprüft werden können¹¹¹. Diesbezüglich zeigen sich als Projektarbeiten an Schulen (Kontaktaufnahme und Austausch durch Briefwechsel und Internet; gegenseitige Zusammenarbeit bei der Ausarbeitung gemeinsamer Themen etc.) sowie der direkte Kontakt mit der fremden Kultur in der Heimat, im Zielsprachenland oder im Ausland bedeutsam (Doyé, 1993).

3.2 Determinanten des Umgangs mit Deutschlandbildern

Die Vermittlung von Deutschlandbildern und die Wahrnehmung des Fremden beeinflussen im Unterrichtsprozess folgende Faktoren: die für Deutsch als Fremdsprache (DaF) entwickelten Curricula, das Lehrwerk, die Persönlichkeit des Lehrenden und die Persönlichkeit des Lernenden. Die Erreichung von interkultureller Kompetenz hängt von der Konstellation, Einwirkung und Interaktion der erwähnten Aspekte ab. Welche Rolle diese während des interkulturellen Lernens im Unterrichtsprozess spielen, wird fortan thematisiert.

3.2.1 Lehrpläne

Lehrpläne¹¹² repräsentieren als Kulturdokumente die für die jeweilige Gesellschaft relevanten Wissens- und Könnenswerte (Steindorf, 1991). Sie sind obligatorische pädagogische Dokumente, die vom Kultusministerium genehmigt werden und den Unterrichtsprozess leiten.

Folglich wird der Frage nachgegangen, inwieweit interkulturelle Lernziele in die zeitgenössischen slowakischen Lehrpläne für DaF in den Schulstufen 10 bis 13 einbezogen sind. Der Analyse werden dabei folgende pädagogische Dokumente unterzogen:

1. Lehrplan für Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch) an 3-jährigen Berufsschulen, (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 1990) (Lehrplan 1);
2. Lehrplan für Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch) an Mittelschulen und 4-jährigen Berufsschulen (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 2003) (Lehrplan 2);

¹¹¹ Löschmann (2001) führt folgende Aufgaben und Übungen an, die als Lernimpulse dienen können: Sympathy-Rating bezüglich der Länder, Assoziogramm zum Wort *Deutschland*, kritische Auseinandersetzung mit ethnischen Witzen, das Einbeziehen von eigenen und fremden Erlebnissen und Erfahrungen mit Deutschland und Deutschen, Rollenspiele auf vermutete Heterostereotype, Anti-Stereotypisieren, Diskussionen zur Problematik *Deutschlandbilder* und Arbeit mit literarischen Texten.

¹¹² Nach Glöckel (1990, S. 213) ist der Begriff *Lehrplan* eine Bezeichnung für die „[...] Zusammenstellung der Lehraufgaben (Lehrinhalte und Lehrziele) für einen umfassenderen Lehrzweck und ihre Verteilung auf einen verfügbaren Zeitraum.“

3. Lehrplan für Deutschanfänger an 4-jährigen Gymnasien (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 2001) (Lehrplan 3);
4. Lehrplan für Deutsch als erste Fremdsprache für Fortgeschrittene an 4-jährigen Gymnasien (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 1999) (Lehrplan 4).

Der Analyse liegen Kategorien zugrunde, die Göbel und Hesse (2004, S. 825-827) bei der Untersuchung der Rolle des interkulturellen Lernens in den Curricula für das Fach Englisch (9. Klasse) in 16 deutschen Bundesländern benutzt haben. Die Analysenkategorien beziehen sich auf kognitive, affektive Ebene und Handlungsebene der Lernziele.

1. Die *kognitive Ebene* umfasst folgende Kategorien:

- „deklaratives Wissen“ - dieses bündelt landeskundliche Informationen über deutschsprachige Länder und ihre Alltagskultur.

Die in den Lehrplänen aufgestellten landeskundlichen Themenbereiche erfüllen eine Orientierungsfunktion und können teilweise modifiziert werden.

Im Lehrplan 1 wird neben dem Erwerb von sprachlichen und nichtsprachlichen Kenntnissen die Aneignung des faktischen Wissens als ein „informatives Ziel“¹¹³ des Deutschunterrichts angesehen (Lehrplan 1, S. 2). Das Thema ‚Deutschland und Deutsche‘ soll im Rahmen des Themenbereichs¹¹⁴ „Interessante Informationen über Länder des entsprechenden Sprachgebiets“ behandelt werden (ebd., S. 5). Der thematische Bereich wird nicht spezifiziert.

Im Lehrplan 2 werden 25 Themenbereiche aufgestellt, die für die sog. Ebene B (elementar) und Ebene A (höher) festgelegt sind.¹¹⁵ Informationen über deutschsprachige Länder sollen explizit im Rahmen des Themenbereichs „Land, dessen Sprache ich lerne“ angeboten werden. Genauer werden Lernenden geografische und demografische Fakten sowie Informationen über touristische Sehenswürdigkeiten, Sitten, Bräuche und Konventionen beigebracht (Ebene B) (Lehrplan 2, S. 9). Neben den erwähnten Aspekten sollen auf Ebene B die Themen „Stereotype und Vorurteile“ und „Vereinigtes Europa“ angesprochen werden (ebd., S. 12).

Im Lehrplan 3 (S. 5-6) werden landeskundliche Themen folgenden 4 Themenbereichen zugeordnet: „Ich“, „Unmittelbare Umgebung“, „Weitere Umgebung“ und „Vermittelte Erlebnisse“. Das Thema „Deutschsprachige Länder“ wird nicht detaillierter ausgeführt. Angesichts der Ziele des Fremdsprachenunterrichts wird darauf verwiesen, dass

¹¹³ Folglich werden einzelne Wörter/Begrifflichkeiten der Lehrpläne aus dem Slowakischen in das Deutsche übersetzt, was durch die doppelten Anführungsstriche kenntlich gemacht wird.

¹¹⁴ Unter der Rubrik „Gesellschaftliche Situationen“ werden elf Themenbereiche genannt (Lehrplan 1, S. 5).

¹¹⁵ Dieser Themenkatalog stützt sich auf die Vorbereitung von Schülern auf die Abiturprüfung. Auf Ebene A werden, verglichen mit Ebene B, an Deutschlernende höhere Anforderungen gestellt.

landeskundliche Informationen nicht isoliert, sondern in sinnvollen Zusammenhängen vermittelt werden sollen, um interkulturelles Verständnis zu fördern.

Im Lehrplan 4 wird hervorgehoben, dass das zentrale Anliegen des Fremdsprachenunterrichts nicht in der Vermittlung von (geografischen, geschichtlichen oder soziokulturellen) Fakten besteht, sondern in der Darstellung von realen Alltagssituationen aus deutschsprachigen Ländern. Diese werden durch folgende fünf Themenbereiche dargestellt: „Zwischenmenschliche Beziehungen“; „Ich und meine Welt“; „Umwelt, Natur, Technik“; „Mensch, Gesellschaft, Staat“ und „Das Eigene und das Fremde“ (Lehrplan 4, S. 5-6). Jeder Themenbereich subsumiert eine Menge von einzelnen Themen, die für die Schulstufen 10 bis 11 und 12 bis 13 festgelegt sind. Im Rahmen des Themenbereichs „Das Eigene und das Fremde“ wird vorgeschlagen, sich in den Schulstufen 10 und 11 mit den Themen „Urlaub, Reisen; deutschsprachige Länder; Sitten und Gewohnheiten; Musik, Literatur, Kunst; Medien und Bücher“ zu befassen. Für die Schulstufen 12 und 13 werden folgende Themen empfohlen: „Deutschsprachige Länder (Geschichte und Gegenwart); Tourismus, eigenes Land/eigene Region; Klischees, Vorurteile; Kontakte zwischen europäischen Ländern; Identität, Zusammenleben; Zukunft der Menschheit, Visionen“ (ebd., S. 5-6).

- „Interkulturelle Bewusstheit und Wahrnehmung kultureller Unterschiede“, „Wahrnehmung eigenkultureller Selbstverständlichkeiten“

Interkulturelle Bewusstheit wird in den pädagogischen Dokumenten unterschiedlich durchgesetzt und akzentuiert. Während im Lehrplan 1 und im Lehrplan 2 diese Thematik kaum erwähnt wird, wird sie im Lehrplan 3 oftmals angesprochen. Bereits in dessen Einführung steht, dass das Bekanntmachen mit den Lebensbedingungen und Werten von Menschen in deutschsprachigen Ländern sowie ein bewusster Kulturvergleich dazu führen sollen, das eigene Land und die eigene Identität besser kennen zu lernen. Im Teil „Inhalt“ wird betont, dass der thematisch ausgerichtete Unterricht dazu beitragen soll, dass die eigenen und die fremden Erfahrungen bzw. sozio-kulturelle Kontexte verglichen werden.

Im Lehrplan 4 wird die Auseinandersetzung des Geschehens in dem eigenen Land mit demjenigen im Zielsprachenland als eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts aufgefasst. Lernende sollen sich aktiv mit den Lebenserfahrungen in den deutschsprachigen Ländern auseinandersetzen. Diesbezüglich werden folgende Prozesse der „aktiven Auseinandersetzung“ genannt: die „Einsicht“ in die fremde Kultur, der bewusste „Vergleich“ zwischen dem Eigenen und dem Fremden, „Verständnis und Analyse von gesellschaftlichen Bedingungen“ sowie „Stellungnahme und adäquates Handeln unter konkreten Bedingungen“ (ebd., S. 4; Ü. D. C.). Demnach ist Lehrplan 4 das

einziges pädagogische Dokument für DaF, in dem auf die Prozesse des interkulturellen Lernens hingewiesen wird. Auf die interkulturelle Bewusstheit wird nochmals innerhalb des Themenbereichs „Das Eigene und das Fremde“ eingegangen: Schüler der Schulstufen 12 und 13 sollen sich mit den Themen „Kontakte unter europäischen Ländern“, „Identität“, „Zusammenleben“ und „Vereinigtes Europa“ (ebd., S. 5-6) vertraut machen.

- „metakognitives interkulturelles Wissen“ - dieses subsumiert reflektive Aussagen über interkulturelle Situationen.

In allen Lehrplänen wird erwähnt, dass der Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung des kritischen Denkens beitragen soll. Darüber hinaus wird im Lehrplan 2 und im Lehrplan 3 darauf hingewiesen, dass Informationen und Kenntnisse über deutschsprachige Länder interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und interkulturelles Verständnis fördern.

- „Aneignung von prozeduralem interkulturellem Wissen“

Bei der Aneignung von prozeduralem interkulturellem Wissen ist eine Vermittlung von Lerntechniken und -strategien bedeutsam. Letztere können bei Schülern selbstständiges Lernen und einen individuellen Zugang zu deutschsprachigen Informationen unterstützen. Dieser Aspekt wird im Lehrplan 1 gar nicht und im Lehrplan 2 lediglich fragmentarisch behandelt. Im Lehrplan 3 und im Lehrplan 4 werden Lerntechniken bei der Entwicklung von Sprachkompetenzen sowie Lexik und Grammatik ausführlich vorgestellt¹¹⁶. Durch die Lehrperson sollen die Lernstrategien integrativ und kontinuierlich vermittelt werden.

2. Die *affektive Ebene* beinhaltet folgende Kategorien:

- „das Interesse an anderer Kultur“
- „Akzeptieren und Respektieren kultureller Differenzen“
- „Empathie“
- „die Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation“

Im Vergleich mit der kognitiven Ebene wird im Lehrplan 1 und Lehrplan 2 die affektive Ebene weniger detaillierter thematisiert. Konkret werden folgende Kategorien erwähnt: „Toleranz zu Meinungen anderer Menschen und Achtung gegenüber den Werten, die sich andere Nationen gebildet haben“ (Lehrplan 1, S. 2; Ü. D. C.), „gegenseitiges Verständnis zwischen Nationen und Toleranz gegenüber anderen Kulturen“ (Lehrplan 2, S. 2; Ü. D. C.). Diesbezüglich wird im Lehrplan 1 über das sog. „formative Ziel“ des Fremdsprachenunterrichts und im Lehrplan 2 über die „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ gesprochen.

¹¹⁶ Beispielsweise sollen nach Lehrplan 3 Schüler in Bezug auf die Sprachkompetenz ‚Hören‘ u. a. folgende Lernstrategien beherrschen: die Fähigkeit, Intonation und nonverbale Sprachmittel zu erkennen; die Fähigkeit, Wortbedeutungen aus dem Kontext zu erschließen und Visualisierungstechniken zu verwenden.

Im Lehrplan 3 wird die Rolle des Fremdsprachenunterrichts bei der Entwicklung der affektiven Ebene des interkulturellen Lernens als das grundlegende Ziel des Deutschunterrichts angesehen, aber nicht ausführlicher spezifiziert: „Der Fremdsprachenunterricht bildet und unterstützt gesellschaftliche, individuelle und professionelle Bereitschaft, sich in internationalen Beziehungen zu verständigen und zu handeln; damit dient er der Persönlichkeitsentwicklung.“ (Lehrplan 3, S. 3; Ü. D. C.). Bei der Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeit wird das Prinzip der Auseinandersetzung hervorgehoben.

Die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen bei der Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen wird im Lehrplan 1 nicht thematisiert. Nach dem Lehrplan 2 sollen sich lediglich Schüler der Schulstufen 12 bis 13 mit Selbst- und Fremdbildern befassen, und zwar bei der Beschäftigung mit den Themen „Slowakei - meine Heimat“ und „Land, dessen Sprache ich lerne“ (Lehrplan 2, S. 12-13). Dem Lehrplan 3 entsprechend sollen „Urteile und Vorurteile“ im Rahmen des Themas „Ich und andere“ behandelt werden (Lehrplan 3, 5-6).

Das größte Augenmerk wird auf die affektive Ebene im Lehrplan 4 gelenkt. Dieser ist zugleich das einzige pädagogische Dokument, in dem auf die Rolle des Lehrers bei der Vermittlung der deutschen Kultur eingegangen wird: „Der Lehrende muss konstruktive Neugier erwecken und bei Schülern eine Bereitschaft entwickeln, zu kommunizieren, zu handeln und sich mit der alltäglichen Realität und Kultur deutschsprachiger Länder vertraut zu machen.“ (Lehrplan 4, S. 3; Ü. D. C.). Interkulturelle Kommunikation soll durch die Entwicklung des Interesses an anderen Menschen und durch die Hilfsbereitschaft, Andere zu verstehen, gefördert werden. Demnach müssen im Fremdsprachenunterricht „[...] Gelegenheiten angeboten werden, sich empfindsam, tolerant und zugleich kritisch an andere Kulturen anzunähern und somit ethnozentrische Ansichten und Einstellungen abzubauen“ (ebd., S. 4; Ü. D. C.). Dazu tragen die Themen „Toleranz und Verständnis“ sowie „Stereotype, Vorurteile, Zusammenleben“ bei (ebd., S. 5-6).

3. Die *Handlungsebene* umfasst folgende Kategorien :

- „Handlungsfähigkeit in der fremden Kultur allgemein“
- „Handlungsfähigkeit in der fremden Kultur spezifisch“

Obwohl diese Kategorien in allen Lehrplänen präsent sind, werden sie unterschiedlich hervorgehoben. In den Lehrplänen wird betont, dass im Deutschunterricht diejenigen Sprachfähigkeiten eingeübt werden sollen, die Lernende befähigen, in interkulturellen Situationen angemessen sprachlich und sozial zu kommunizieren. Mit Ausnahme des Lehrplans 1 werden diese in Bezug auf Schulstufen 10 bis 11 und 12 bis 13 in allen

Lehrplänen detailliert vorgestellt¹¹⁷. Nach dem Lehrplan 3 besteht der Schwerpunkt der Sprachfähigkeiten in der mündlichen Kommunikation. In den Lehrplänen wird erwähnt, dass Lernende durch die Vermittlung von möglichst authentischen Alltagssituationen für ein adäquates Handeln in interkultureller Kommunikation vorbereitet werden sollen.

Aus den oben angeführten Aspekten resultiert, dass es notwendig ist, in den slowakischen Lehrplänen für DaF¹¹⁸:

1. den Begriff *interkulturelle Kompetenz* detaillierter zu bestimmen und ihre Komponenten ausführlicher auszuarbeiten;
2. das Augenmerk auf die Entwicklung vom metakognitiven und prozeduralen interkulturellen Wissen zu lenken;
3. die affektive Ebene von Lernzielen zu betonen und didaktisch auszuführen;
4. auf Strategien der kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen hinzuweisen;
5. auf die Rolle von Lehrenden bei der Vermittlung der deutschen Kultur einzugehen.

3.2.2 Lehrende

Bei der Vermittlung von deutscher Kultur und der Auseinandersetzung mit Deutschlandbildern erweist sich die Persönlichkeit des Lehrenden als höchst bedeutsam. Durch das fachliche, didaktisch-pädagogische und menschliche Wirken beeinflusst der Lehrer die Effektivität des interkulturellen Lernens, den Erwerb interkultureller Kompetenz und die Gestaltung des Unterrichtsprozesses. Diesbezüglich werden dem Lehrenden folgende relevante Entscheidungskompetenzen verliehen: Er wählt Inhalte und Themen, Lehr- und Lernmaterialien, Methodenansätze und Sozialformen im Unterricht aus; er gestaltet kulturell geprägte Situationen und leitet den Prozess des interkulturellen Lernens (Lang-Melcher, 2000).

Welche konkreten Anforderungen¹¹⁹ werden an Deutschlehrende bei der Begegnung zweier Kulturen gestellt? Nach Krumm (1993, S. 282) soll der Deutschlehrende als

¹¹⁷ Beispielsweise wird angesichts der Entwicklung der Sprachkompetenz ‚Sprechen‘ von den Lernenden der Schulstufen 10 und 11 im Lehrplan 2 erwartet, dass sie sich adäquat zu Alltagsthemen äußern; kurze Texte reproduzieren und Informationen vermitteln können. Hingegen sollen die Lernenden auf Schulstufen 12 und 13 ihre eigene Meinung äußern und begründen; Ereignisse und Gegebenheiten kontinuierlich beschreiben; nonverbale Kommunikation beobachten und diese richtig interpretieren können.

¹¹⁸ Im Jahr 2007 wurden neue Lehrpläne für DaF entworfen, die auf die aktuellen Anforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts reagieren sollen. Nach diesen umfasst interkulturelle Kompetenz die folgenden Aspekte: „Entwicklung von interkulturellen Einstellungen (Offenheit, Neugier, ...)“, „Kenntnisse von sozialen Gruppen und Prozessen in der Gesellschaft“, „Fähigkeit, Geschehnisse und Dokumente aus der eigenen und der fremden Kultur zu interpretieren“, „Fähigkeit, Produkte der eigenen und der fremden Kultur kritisch zu bewerten.“ (Quelle: Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav [2007]: Učebné osnovy z nemeckého jazyka. Úroveň A1. [S. 6]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav).

„Grenzgänger“ zwischen der eigenen und der fremden Kultur auftreten. Er soll ein sozialer, sprachlicher und kultureller Vermittler sowie Lernberater und Helfer sein, wenn es darum geht, fremde Kulturen kennen zu lernen (Krumm, 1993; Spáčilová, 1994).

In Anlehnung an Edelhoff (1987, S. 119-121) werden die Kompetenzen des Lehrenden, die die Effektivität des interkulturellen Lernens beeinflussen, folgenden drei Bereichen zugeteilt:

1. „Ebene der Einstellungen“.

Der Lehrende soll selbst ein interkultureller Lerner sein, der die Erreichung von interkultureller Kompetenz anstrebt; mit Menschen anderer Länder seine Erfahrungen und Einstellungen teilt; sich durch seinen persönlichen Beitrag an der Völkerverständigung beteiligt. Er ist zugleich derjenige, der bei Schülern Neugier und Interesse an einer fremden Kultur erweckt und entwickelt (Edelhoff, 1987).

2. „Ebene des Wissens“.

Der Lehrende soll möglichst gut mit Kenntnissen über die eigene sowie die fremde Kultur ausgestattet sein und mit vorhandenen soziologischen Untersuchungen zum Thema ‚Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen‘ konfrontiert werden (Krumm, 1993; Keller, 1968). Er muss nicht nur sprachliche und landeskundliche Kenntnisse, sondern auch solche über nonverbale, parasprachliche und extraverbale Erscheinungen besitzen, von denen die Erzielung interkultureller Kommunikation maßgeblich abhängt (Heyd, 1997). Darüber hinaus muss er zu seinem Wissen einen aktiven Zugang haben, d. h. sein Wissen erweitern und in Unterrichtssituationen flexibel benutzen (Edelhoff, 1987). Auf der anderen Seite soll er sich dessen bewusst werden, dass seine Erkenntnisse beschränkt sind. Der Lehrer muss akzeptieren, dass Schüler durch den Einfluss von Medien und den zunehmenden Tourismus kulturelle Erfahrungen aufweisen können, über die er selbst nicht verfügt (Krumm, 1993). Daher besteht die Rolle des Lehrenden nicht nur in der Vermittlung von Informationen und Erfahrungen über andere Länder und Nationen, sondern auch in der Einbeziehung, Aktivierung und Strukturierung meist unreflektierter und unsystematischer Vorkenntnisse und Urteile über fremde Kulturen, die sich Schüler prägen (Zapp, 1983).

3. „Ebene der Handlungen“.

Der Lehrende soll einerseits über angemessene Kommunikationskompetenzen und andererseits über ein Repertoire von didaktischen Methoden und Strategien verfügen, die

¹¹⁹ Zu anderen Kompetenzen, über die der Deutschlehrer verfügen soll, zählt Edelhoff (1987) die folgenden: kommunikative Kompetenz, fachwissenschaftliche Qualifikationen (Kenntnisse in Sprach-, Text-, Kultur- und Literaturwissenschaften), curriculare Qualifikationen und Textqualifikationen. Zu Qualifikationen des Deutschlehrenden vgl. Meißner & Königs (2001).

er bei der Arbeit mit landeskundlichen Themen bzw. mit Klischees, Stereotypen und Vorurteilen im Unterricht effektiv anwenden kann. Durch diese Kompetenzen eröffnet er Kommunikationsmöglichkeiten, in denen Schüler ihre Deutschlandbilder aufdecken, diskutieren und kritisch überprüfen (Edelhoff, 1987). Nicht zuletzt erscheint auch direkter Kontakt des Lehrenden mit Deutschland und seinen Einwohnern als bedeutsam (Meißner & Königs, 2001).

Ob der Lehrer die oben erwähnten Kompetenzen erwirbt, dafür gibt es von vornherein keine Garantie. Sein Wirken beeinflussen subjektive Sichtweisen (Theorien) bzw. sein Selbstverständnis¹²⁰. Letzteres determinieren nach Lang-Melcher (2000, S. 268-269) die folgenden Faktoren:

- „Biografie und Persönlichkeitsmerkmale der/des Lehrenden
- Grad der Lehrererfahrung/berufliche Entwicklung (viel/wenig/keine Fortbildung, Aneignung von Wissen durch Erfahrung)
- Individuelle Sprachlernbiografie
- Individuelle Kulturerfahrenheit/Kulturerfahrungen
- Lehr- und Lerntraditionen
- Institutionelle Einbindung
- Zielsetzung des Kurses (Prüfungsorientierung, Themenvorgaben)
- Spezifika der Kulturheterogenität im Kurs bzw. der Kurszusammensetzung
- Geschlechtsspezifisch: Lehrer/in – Lerner/in.“

Das Zusammenwirken der Faktoren beeinflusst, wie der Lehrer interkulturelles Lernen versteht und in den Unterricht einbezieht. Dieses bestätigt die Untersuchung von Caspari (1997), in der deutsche Fremdsprachenlehrer nach Motiven ihres Verständnisses des interkulturellen Lernens befragt wurden. Es wurde bewiesen, dass sich die Auffassungen der Befragten voneinander differenzierten und von der Sprachlernbiografie bzw. den persönlichen Erfahrungen der Lehrer abhängig waren. Die Antworten zur Wichtigkeit des interkulturellen Lernens bei der Völkerverständigung waren vielfältig. Einerseits gab es skeptische Äußerungen, etwa insofern, als der Fremdsprachenunterricht „eher eine sehr geringe Rolle“ spielt (ebd., S. 63). Andererseits wurde das interkulturelle Lernen als primäres Anliegen im Unterrichtsprozess vereinzelt betont: „Am allerwichtigsten ist mir, dass meine Schüler lernen, ihre Vorurteile aufzubrechen und Menschen aus anderen Ländern nicht als Angehörige einer Nation, sondern als Menschen wahrzunehmen und zu akzeptieren.“ (ebd., S. 70).

Die Interviews haben auch gezeigt, dass nicht alle Lehrenden mit der Begriffsbestimmung *interkulturelles Lernen* vertraut waren. Diesbezüglich ist es notwendig, dass Kulturkunde und interkulturelle Vorbereitung im Studium künftiger

¹²⁰ Zu subjektiven Theorien vgl. Kallenbach (1996) und Caspari (2001).

Fremdsprachenlehrer bestärkt werden (Lang-Melcher, 2000). Darüber hinaus erweist es sich als relevant, die Fortbildung von Deutschlehrenden¹²¹ zu fördern.

3.2.3 Lehrwerke

Aus der Umfrage, die Appel (2000) bei Englischlehrern in Deutschland durchgeführt hatte, resultiert, dass für viele Lehrende das im Lehrwerk dargelegte Pensum einen obligatorischen Charakter aufweist; es ist verbindlicher als das Curriculum. Nach Neuner (1994b) kommt dem Lehrwerk eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von Unterrichtszielen, der Auswahl und Aufarbeitung des Lehrstoffs sowie bei der Festlegung der Unterrichtsphasen und Sozialformen zu. Daneben ist das Lehrwerk bei der Einsetzung der Unterrichtsmedien und der Organisation der Lehr- und Lernarbeit bedeutsam.

Die Qualität des Lehrwerks beeinflusst maßgeblich die Qualität des Unterrichts. Wie die fremde Kultur im Lehrwerk dargestellt wird, hängt von der Interaktion der Faktoren ab, die an seiner Entstehung beteiligt sind. Zu diesen zählt Neuner (2003, S. 400) die:

- a) legitimativen Bedingungen (Leitvorstellungen, die von der Gesellschaft zu Schule und Schulfach entwickelt werden; Außenbeziehungen zum Zielsprachenland)
- b) reflexiven Bedingungen (übergreifenden erziehungswissenschaftlichen Konzepte)
- c) institutionellen Bedingungen (Lehrpläne; Studentafeln; Zulassungsvorschriften, etc.)
- d) analytischen Bedingungen (sprach-, text- und landeswissenschaftlichen Faktoren, die insbesondere die Lehrstoffauswahl beeinflussen)
- e) konstruktiven Bedingungen (lernpsychologischen Erwägungen)
- f) materiellen Bedingungen (Faktoren des Büchermachens: Markt, Preis, Umfang und Ausstattung, etc. (Piepho 1979))

Außerdem trägt jedes Lehrwerk ein Siegel seines Autors, der über die Auswahl, Verarbeitung und Darstellung von Themen und Inhalten entscheidet (Abendroth-Timmer, 1997). Durch die Konstellation und Wirkung der Einflussfaktoren können Lehrwerke als spezifische Produkte ihrer Zeit aufgefasst werden, in denen Bilder von fremden Ländern und Nationen aus verschiedensten Sichtweisen präsentiert werden. Das belegen Lehrwerkgenerationen, die sich in der ehemaligen BRD und DDR entwickelt haben¹²². Die Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts auf die Bedürfnisse der interkulturellen

¹²¹ Zur interkulturellen Erziehung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern vgl. Edelhoff (1987), Buttjes (1990), Raupach (1990) und Meißner & Königs (2001).

¹²² In Bezug auf den Stellenwert und die Darstellung von landeskundlichen Themen teilt Ammer (1988, 1994) Lehrwerke in die folgenden drei Gruppen auf: sprachvermittlungsorientierte (die meisten erschienen vor dem Jahr 1972, z. B. *Ich spreche Deutsch* [1964], *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* [1967]), kulturvermittlungsorientierte (sie erschienen ab dem Jahr 1972, z. B. *Deutsch 2000* [1972], *Sprachkurs Deutsch* [1978]) und kommunikationsorientierte (sie erscheinen Ende der 1970er und in den 1980er Jahren, z. B. *Dialog Deutsch* [1978], *Themen* [1983]).

Germanistik wurde erstmals in den Lehrwerken *Sichtwechsel* (1984)¹²³ und *Sprachbrücke* (1987) ausgedrückt. Diese haben sich „kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen“ zum Ziel gesetzt¹²⁴ (Müller, 1994b, S. 97).

In der sozialistischen Zeit wurde DaF an slowakischen Gymnasien, Mittelschulen und Berufsschulen aus dem Lehrwerk *Nemecký jazyk pre stredné školy*¹²⁵ (1966) unterrichtet. Nach der Wende etablierten sich auf dem slowakischen Buchmarkt vor allem Lehrbücher aus der BRD, z. B. *Elemente* (1996), *Moment mal!* (1996), *Tangram* (1998), *Passwort Deutsch* (2001), *Delfin* (2001) und die Neubearbeitungen einiger Lehrwerke wie *Sichtwechsel neu* (1995), *Themen aktuell* (2003) etc.

Das reichhaltige Angebot an Unterrichtsmaterialien stellt slowakische Deutschlehrer vor ein Dilemma. In Bezug auf die methodisch-didaktische Konzeption des Unterrichts und die Lehr- und Lernziele der Lerngruppe müssen sie entscheiden, welches Lehrwerk im Deutschunterricht angemessen ist. Dabei herrscht kein standardisiertes Verfahren, sondern eher eine Pluralität von Ansichten. Dieses bestätigt ein breites Repertoire von DaF-Lehrwerken, die in den Klassen verwendet wurden, die sich an meiner Untersuchung beteiligt haben¹²⁶. Es entspricht nicht der Absicht der vorliegenden Studie, sich mit der Darstellung von Deutschlandbildern in all den erwähnten Lehrwerken zu befassen¹²⁷. Daher soll fortan zumindest kurz auf zwei von ihnen¹²⁸ - *Schau mal!* und *Nemecký jazyk pre stredné školy* - hingewiesen werden. Diesen Unterrichtsmaterialien wird eine besondere Rolle zugeschrieben, weil sie als einzige regionale DaF-Lehrwerke vom slowakischen Kultusministerium für den Deutschunterricht in der Slowakei empfohlen werden.

Das Lehrwerk *Schau mal!*¹²⁹ (Drinková, 1997) strebt es an, die Kommunikationsfähigkeit zu erreichen, indem Ziele des interkulturellen Lernens einbezogen werden sollen. Lernende werden angeregt, „[...] andere Kulturen wahrzunehmen, kennen zu lernen und ihre Besonderheiten zu akzeptieren.“ (Drinková, 2000, S. 3). Den Interessen und dem Erfahrungshorizont der Schüler entspricht die

¹²³ Bei allen fortan angeführten Lehrwerken wird das Erscheinungsjahr des ersten Bandes (Kursbuch) angegeben.

¹²⁴ Götz (1994) teilt die Lehrwerke *Sichtwechsel* und *Sprachbrücke* der vierten Lehrwerkgeneration zu.

¹²⁵ *Deutsche Sprache für Mittelschulen* (Ü. D. C.).

¹²⁶ Vgl. Anhang 3.

¹²⁷ Die Darstellung von landeskundlichen Themen wurde zum Gegenstand der (allgemeinen) Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung. Vgl. Thimme (1994), Pawlik (1997), Reiß (1997), Shaw & Woi (1997), Richter (1998), Neuner (1998) und Brill (2005).

¹²⁸ Beide Lehrwerke richten sich an unterschiedliche Lerngruppen: Das Lehrwerk *Nemecký jazyk pre stredné školy* ist für Deutschanfänger an Gymnasien, Mittelschulen und Berufsschulen bestimmt; das Lehrwerk *Schau mal!* richtet sich an Fortgeschrittene an Gymnasien und Mittelschulen.

¹²⁹ Das Lehrwerk erschien mittlerweile in mehreren Auflagen.

Themenauswahl¹³⁰. Ihre kreative didaktische Umsetzung bildet eine Ausgangsbasis für die kritische Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen von slowakischen und deutschen Jugendlichen. Den Lernenden soll ein möglichst differenzierter Einblick in die deutschen Realien vermittelt werden, der dann zur Reflexion und zum besseren Kennenlernen und Verständnis des Eigenen und des Fremden führen soll. In dem Lehrwerk wird auch die Problematik von Stereotypen und Vorurteilen angesprochen¹³¹.

Das Lehrwerk *Nemecký jazyk pre stredné školy* (Jungwirth, 1966) erschien nach der Wende in überarbeiteten Auflagen¹³², die auf die aktuellen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts und des Lehrbuchmarkts reagieren sollen. Hier ist die Tatsache überraschend, dass an einigen slowakischen Schulen derweil noch die Ausgaben aus der sozialistischen Zeit benutzt werden.¹³³ In diesen wird den Schülern ein schablonenhafter Einblick in die deutsche Kultur angeboten. Durch typisierend-fragmentarische Texte werden einige Alltagssituationen und Realien aus der DDR unkritisch, oberflächlich und unpersönlich dargestellt¹³⁴. Da innerhalb des didaktischen Bemühens eine rein grammatische Beherrschung des deutschen Sprachsystems vordergründig ist, wird das Streben nach dem Verständnis des Fremden aus der methodisch-didaktischen Konzeption des Lehrwerks verdrängt. Der Lernende wird in die Rolle eines passiven Rezipienten positioniert. In dieser werden seine Einstellungen dem Fremden gegenüber kaum befragt.

Am Beispiel der Lehrwerke *Schau mal!* und der veralteten Fassung des Lehrwerks *Nemecký jazyk pre stredné školy* wird deutlich, dass die Darstellung von Deutschlandbildern in den Lehrwerken nicht nur vielfältige Facetten aufweisen kann, sondern auch nicht immer im Einklang mit den gesellschaftlich-politischen Anforderungen sowie den Zielen des aktuellen Fremdsprachenunterrichts steht. Solche Darstellungen von Deutschland und Deutschen unterstützen die Ausprägung von verzerrten und realitätsabweichenden Bildern.

3.2.4 Lernende

Der Deutschlernende tritt in den Unterrichtsprozess als kein ‚tabula rasa‘ ein, sondern er verfügt von vornherein oftmals über ein Repertoire von Deutschlandbildern, die er durch den Einfluss und die Interaktion von mehreren Sozialisationsinstanzen (Familie, Medien

¹³⁰ Vgl. Chovaniaková (2003).

¹³¹ Z. B. im Artikel *Vom Vorurteil zum Urteil* (Drinková, 2000, S. 37).

¹³² Die letzten Auflagen des Lehrwerks *Nemecký jazyk pre stredné školy* erschienen folgendermaßen: Bd. 1 im Jahr 2006, Bd. 2 im Jahr 2007, Bd. 3 im Jahr 2006 und Bd. 4 im Jahr 2007.

¹³³ Vgl. Anhang 3 und Chovaniaková (2003).

¹³⁴ Vgl. Chovaniaková (2003).

usw.) erworben hat (Krumm, 1992). Insofern muss der Deutschunterricht als einer der Faktoren betrachtet werden, der zum Prozess der Ausprägung von Deutschlandbildern spezifisch beiträgt (O'Sullivan, 1987, S. 217):

„Da die Kunde vom fremden Land jedoch nie bei Null beginnt, sondern fast immer schon auf irgendwelche vorhandenen Informationen trifft, so sind getreu dem alten didaktischen Grundsatz, man müsse die Lerner dort abholen, wo sie sind, die Anknüpfung an vorhandene Stereotype und der Versuch, sie aufzubrechen, notwendige Bestandteile der Kunde vom fremden Land.“

Im Deutschunterricht hängt die Entwicklung von interkultureller Kompetenz nicht nur von der Gestaltung des Unterrichts ab, an der explizit Lehrende, Lehrwerke und Lehrpläne beteiligt sind, sondern maßgeblich auch von der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers. Diesbezüglich betont Meyer (1993, S. 127), dass sich interkulturelle Kompetenz als „Ausdruck von Identitätsstabilität“ bei jedem Lernenden individuell prägt. Daher erweisen sich Schüler im Unterricht als interkulturell sensibel oder unsensibel:

„Ich habe SchülerInnen erlebt [...], die auch nach 13 Schuljahren, die letzten Jahre mit Leistungskursen in zwei Fremdsprachen interkulturell unsensibel blieben trotz der Lehrinhalte, die substantiell landeskundlich ausgelegt waren. Es waren Schüler, die sich nicht in die Situation der Fremden hineinendenken konnten und denen es zugleich schwerfiel, ihre eigene Position darzulegen.“ (ebd., 127).

Einer der Aspekte, die mit der Persönlichkeit des Lernenden zusammenhängt und die Offenheit sowie das Interesse hinsichtlich fremder Kulturen beeinflussen könnte, ist Motivation. Auf diese wird fortan kurz eingegangen.

Rheinberg (2006, S. 16) definiert den Begriff *Motivation* als „[...] die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand.“

Die Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, wird durch einen Komplex von Faktoren beeinflusst. Zu diesen zählt Solmecke (1976, S. 15)¹³⁵ erstens „außerschulische Faktoren“. Hier handelt sich um Einstellungen anderer Bezugspersonen (Eltern, Verwandte, Peers etc.) sowie um den Stellenwert bzw. den Grad der Notwendigkeit und Nützlichkeit, der einer Fremdsprache in der Gesellschaft zugeschrieben wird. Zweitens spielen „individuelle Faktoren des Lernenden“ eine Rolle. Diese implizieren Einstellungen des Schülers zu dem Zielsprachenland, seinen Einwohnern, der Fremdsprache und dem Fremdsprachenerwerb. Drittens sind „durch den Lehrer und den Unterricht eingebrachte

¹³⁵ Dörnyei (1994, S. 280) verweist auf drei Komponenten, die Motivation ausmachen: Erstens das „language level“. Dieses beinhaltet die integrative und/oder instrumentelle Ausrichtung des Lernenden in Bezug auf das Zielsprachenland und deren Kultur. Zweitens bezieht sich das „learner level“ auf die affektive und kognitive Ebene sowie Kompetenzen und Möglichkeiten des Lernenden. Drittens umfasst das „learning situation level“ kurspezifische Komponenten (Interesse, Belohnung, etc.), lehrerspezifische Komponenten (Lehrerstil, feedback usw.) und gruppenspezifische Komponenten (Lernklima, Struktur der Lerngruppe etc.)

Faktoren“ relevant. Letztere beziehen sich auf die Persönlichkeit des Lehrenden, seinen Unterrichtsstil sowie auf Lerninhalte, Lehrmaterialien etc.

Je nachdem, wie die Motivation entsteht, wird im Allgemeinen unterschieden zwischen:

1. *extrinsischer* und *intrinsischer* Motivation.

Die intrinsische Motivation basiert auf der inneren Überzeugung des Lernenden, eine Fremdsprache zu lernen. Sie wird beispielsweise durch Neugier, Interesse oder Leistungswille demonstriert. Die extrinsische Motivation prägt sich aufgrund äußerer Einflüsse, z. B. durch Anstöße der Lehrer, Zensuren, Sanktionen usw. (Poelchau, 2004).

2. *instrumenteller* und *integrativer* Motivation.

Die instrumentelle Motivation gründet auf Nützlichkeitsaspekten. Demnach lernt ein Schüler eine Fremdsprache, um seine Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, eine Karriere aufzubauen oder gesellschaftliche Anerkennung zu gewinnen. Integrative Motivation beruht auf dem Interesse an einem Zielsprachenland und seiner Kultur. Dieses kann etwa durch Reisevorlieben oder das Interesse an fremdsprachigen Medien demonstriert werden (Lambert, 1976).

Zwischen Motivation und Fremdsprachenerwerb gibt es eine Interaktion: Positive Motivation ruft positive Emotionen hervor, die kognitive Prozesse aktivieren. Letztere führen zu Kenntnissen und fördern die Motivation (Schumann, 2004). Darüber hinaus kann die Entwicklung von Motivation durch Einstellungen gegenüber dem Einstellungsobjekt beeinflusst werden (Düwell, 2002). Eine Übersicht über Studien zu diesem Thema bieten beispielsweise die Arbeiten von Lambert (1976) und Riemer (2001).

4. QUANTITATIVE FORSCHUNG

„Weder der längste Roman noch die gründlichste Fallstudie kann ein vollständiges Portrait und eine erschöpfende Erklärung eines Charakters geben.“ (Allport, 1973, S. 510).

4.1. Forschungsdesign

Die explorative Untersuchung zum Thema ‚Deutschlandbilder‘ wurde mithilfe von schriftlicher Befragung durchgeführt. Dabei lagen die folgenden Leitfragen zugrunde:

1. Über welche Einstellungen bzw. Stereotype, Klischees, Emotionen, Sympathien und Reiseinteressen verfügen slowakische Jugendliche in Bezug auf Deutschland und Deutsche?
2. Welches Wissen besitzen die Schüler über Deutschland?
3. Welche Einflussfaktoren erweisen sich im Prozess der Ausprägung von Deutschlandbildern als ausschlaggebend?
4. Treten in den Wahrnehmungen zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht Differenzen hervor?
5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen und Deutschlandbildern?

Wie bereits im Kap. 3. 1 erwähnt, soll der interkulturelle Deutschunterricht bei den Deutschlernenden Offenheit, Empathie, Toleranz und Verständnis der fremden Kultur gegenüber entwickeln. Außerdem soll er dazu beitragen, vorurteilbehaftete und stereotype Denkmuster abzubauen. In Anlehnung daran werden hinsichtlich der dritten Fragestellung die folgenden zwei Hypothesen aufgestellt: Erstens wird angenommen, dass es bezüglich der Einstellungen und des Wissens über Deutschland und Deutsche bestimmte Unterschiede zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht bestehen. Zweitens wird vermutet, dass Deutschlandbilder bei den Deutschlernenden, verglichen mit denjenigen bei den Nicht-Deutschlernenden, einen positiveren Charakter aufweisen.

Um die aufgestellten Annahmen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, wurde ein Fragebogen erstellt, dessen Konzeption folglich dargestellt wird. Doch vorher gilt es, auf Kriterien zur Auswahl der Untersuchungsgruppe einzugehen.

4.1.1 Untersuchungsgruppe

Die schriftliche Befragung wurde im Januar und Februar 2006 an 14 slowakischen staatlichen Schulen in den folgenden drei Städten der Slowakei durchgeführt:

- Žilina (Sillein) liegt im Nordwesten der Slowakei, ist 200 km von Bratislava entfernt; die Stadt erstreckt sich über eine Fläche von 80,03 km²; zum 1. 1. 2006 lebten dort 85425 Einwohner¹³⁶.
- Trnava (Tyrnau) liegt im Südwesten der Slowakei, ist 46 km von Bratislava entfernt; die Stadt erstreckt sich über eine Fläche von 71,53 km²; zum 1. 1. 2006 lebten dort 67878 Einwohner¹³⁷.
- Poprad (Deutschendorf) liegt im Nordosten der Slowakei, ist 301 km von Bratislava entfernt; die Stadt erstreckt sich über eine Fläche von 63,05 km²; zum 31. 12. 2006 lebten dort 53858 Einwohner¹³⁸.

An der Umfrage beteiligten sich insgesamt 567 Jugendliche im Alter von 17 bis 19 Jahren (12. bis 13. Schulstufe)¹³⁹. Davon wurden in die Datenauswertung Antworten von 540 Schülern einbezogen¹⁴⁰, die aufgrund eines Quotenverfahrens ausgewählt wurden¹⁴¹. Das Durchschnittsalter der Untersuchungsgruppe betrug 17,6 Jahre. Unter den Befragten waren 40,9% männlich und 59,1% weiblich. 1,1% der Schüler besuchten Deutschland regelmäßig, 25% gelegentlich und 73,9 % haben noch nie Deutschland besucht.

Zum Zeitpunkt der Umfrage hatten 50% der Befragten Deutschunterricht an Schule. Dabei lernten 73% Deutsch als erste Fremdsprache und 27% als zweite Fremdsprache. Die Deutschlernenden besuchten den Deutschunterricht im Durchschnitt 7,16 Jahre. 36,7% der Deutschlernenden waren männlich und 63,3% weiblich. 1,1% besuchten Deutschland regelmäßig, 21,9% gelegentlich und 77% gar nicht.

Unter den Nicht-Deutschlernenden gab es 2,4% Jugendliche, die in der Vergangenheit Deutschunterricht hatten, z. B. an Grundschule oder im Rahmen eines Deutschkurses. Die Gruppe der Nicht-Deutschlernenden bestand zu 45,2% aus männlichen Befragten und zu 54,8% aus weiblichen Befragten. 1,1% besuchten Deutschland regelmäßig, 28,1% gelegentlich und 70,7% gar nicht.

Obwohl die Auswahl der Schüler nicht den Kriterien repräsentativer Umfragen entspricht und damit die Untersuchungsergebnisse nicht auf die ganze Population der Jugendlichen in der Slowakei projiziert werden können, sind die Resultate der Umfrage in Bezug auf die Größe der Untersuchungsgruppe bedeutsam.

¹³⁶ Quelle: <http://www.zilina.sk/mesto-zilina-o-meste-zakladne-udaje> (Stand 3. 2. 2008).

¹³⁷ Quelle: http://www.trnava.sk/new/viewpage.php?page_id=160&sekcia=mesto&menu=demografia; http://www.trnava.sk/new/upload/dokumenty/profil_071231.pdf (Stand 3. 2. 2008).

¹³⁸ Quelle: <http://www.poprad-tatry.szm.sk/poprad.htm> (Stand am 3. 2. 2008).

¹³⁹ Aufgrund telefonischer und persönlicher Gespräche mit den Schulleitern und Lehrern habe ich alle von mir ausgewählten Schulen besucht und den Schülern das Untersuchungsvorhaben erklärt. Ich habe die Durchführung der Feldforschung selbst geleitet und im Fall von Nachfragen zur Verfügung gestanden.

¹⁴⁰ Fragebögen mit mehrfach fehlenden Werten wurden ausgeschlossen.

¹⁴¹ Vgl. Anhang 4, Abb. 1.

4.1.2 Fragebogen

Da jeder Fragebogen als Messinstrument den Kriterien der Validität und Reliabilität unterliegen soll, wurden in die Umfrage größtenteils solche Items einbezogen, die bereits in anderen internationalen Umfragen verifiziert worden sind (vgl. Dekker & Aspeslagh, 1999; Moneta, 2000; Piel, 1996).

Der Umfrage ist ein Pretest vorangegangen, der im November 2005 bei 32 Schülern im Alter von 17 bis 18 Jahren am Gymnasium in Trnava (Tyrnau) vollzogen wurde. Folglich wird das Verfahren bei der Erstellung der Items im Fragebogen¹⁴² skizziert:

Frage 1: Das Item wurde von mir verfasst.

Frage 2: Im Pretest wurde den Befragten ein semantisches Differenzial mit 26 bipolaren Adjektivpaaren vorgelegt, das in der Untersuchung von Moneta (2000)¹⁴³ getestet wurde. Die Aufgabenstellung wurde umformuliert. Nach dem Pretest wurde die Anzahl der bipolaren Adjektivpaare auf zwölf reduziert. Dabei wurden aus dem ursprünglichen semantischen Differenzial 9 Eigenschaftenpaare¹⁴⁴ einbezogen. Auf die Vorschläge der Schüler wurde der Fragebogen um 3 neue bipolare Eigenschaftenpaare („freundlich-unfreundlich“, „lustig-traurig“ und „selbstbewusst-nicht selbstbewusst“) erweitert.

Frage 3: Das Item wurde in einer internationalen Umfrage im Jahr 1986 überprüft (vgl. Piel, 1996)¹⁴⁵.

Frage 4: Die Aufgabenstellung wurde in der Studie von Dekker & Aspeslagh (1999) getestet. Im Vergleich zu der niederländischen Befragung¹⁴⁶ wurden in der slowakischen Umfrage folgende Veränderungen vollzogen:

- a) die Befragten erhielten zur Bewertung eine Liste mit 19 EU-Staaten. Die Liste der EU-Länder, die in der niederländischen Untersuchung bewertet wurden, wurde um vier EU-Beitrittsländer aus dem Jahr 2004 - die Slowakei, Tschechien, Polen und Ungarn - erweitert;
- b) aufgrund des Wunsches der Schüler im Pretest wurden die Werte der (ursprünglichen) Sympathieskala von 0 bis 100 auf die Werte von 0 bis 10 reduziert.

¹⁴² Vgl. Anhang 5.

¹⁴³ Moneta (2000) hat in der Arbeit *Deutsche und Italiener. Der Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation* Auto- und Heterostereotype über Deutsche und Italiener in Deutschland und Italien geforscht.

¹⁴⁴ Vgl. Anhang 5. Die bipolaren Adjektivpaare *c* bis *k* wurden von Moneta (2000) übernommen, weil mehr als die Hälfte der Schüler diese im Pretest als typische deutsche Eigenschaften bezeichnet hat, d. h. eine andere Antwortvorgabe als 0 angekreuzt hat.

¹⁴⁵ Die Studie hat Einstellungen gegenüber Deutschen in 6 europäischen Ländern - Schweden, die Niederlande, Frankreich, Spanien, Großbritannien und Italien - erfragt.

¹⁴⁶ In den niederländischen Untersuchungen haben Jugendliche 15 EU-Länder auf einer Sympathieskala von 0 bis 100 bewertet.

Frage 5: Das Item wurde aus der niederländischen Studie von Dekker & Aspeslagh (1999) übernommen und teilweise verändert bzw. umformuliert¹⁴⁷. In der Umfrage wurde eine fünfstufige Likertskala genutzt.

Frage 6: Das Item wurde in der Studie von Dekker & Aspeslagh (1999) überprüft. Im Vergleich mit der niederländischen Studie beurteilten die slowakischen Jugendlichen andere Länder, und zwar folgende:

- die Slowakei (Heimat),
- Tschechien (Nachbarland und Teil der ehemaligen Föderation),
- Deutschland (Untersuchungsgegenstand),
- Ungarn (Nachbarland zur Slowakei),
- Großbritannien (Land, deren Sprache als die erste Fremdsprache in der Slowakei unterrichtet wird).

Die Aufgabenstellung wurde teilweise umformuliert.

Frage 7: Die Frage wurde von mir verfasst.

Frage 8: Das Item wurde in der Studie von Dekker & Aspeslagh (1999) getestet; die Aufgabenstellung wurde teilweise umformuliert. Die Befragten erhielten zur Bewertung eine Liste mit 19 EU-Nationen, die mit der Liste der EU-Länder korrespondierte¹⁴⁸. Aufgrund der Pretest-Ergebnisse wurden in die letzte Fassung des Fragebogens lediglich 13 EU-Nationen einbezogen. Ausgeschlossen wurden diejenigen Länder, bei denen sich wegen eines Informationsmangels mehr als ein Viertel der Befragten der Bewertung enthielt.

Frage 9 und 10: Die Items wurden von mir ausgearbeitet.

In Bezug auf die Pretestergebnisse wurde die endgültige Fassung des Fragebogens zusammengestellt¹⁴⁹, die aus folgenden drei Teilen bestand: Im ersten allgemeinen Teil führten die Schüler persönliche Daten - Geschlecht, Alter, Geburtsort, Schule, Klasse - und Angaben zum Fremdsprachenunterricht und Deutschlandbesuch an. Der zweite Teil (Teil A) umfasste zehn Fragen, die Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen sowie Motive zum Deutschlernen befragten. Der dritte Teil (Teil B) enthielt acht Wissensfragen, die das Allgemeinwissen über Deutschland untersuchten.

Die Schüler haben die Fragebögen aus Verständigungsgründen in der slowakischen Sprache ausgefüllt, und zwar innerhalb einer Unterrichtsstunde (45 Minuten).

¹⁴⁷ Im Pretest zeigte sich, dass die Mehrheit der slowakischen Schüler bei der Bewertung der von der niederländischen Studie übernommenen Aussagen „Deutschland nimmt wenig Flüchtlinge auf“ und „Deutschland hat wenig soziale Einrichtungen“ unentschlossen war; angekreuzt wurde die Antwort „stimmt teils/teilweise“. Aus diesem Grund wurden die erwähnten Klischees aus der Umfrage ausgeschlossen.

¹⁴⁸ Vgl. Frage 4.

¹⁴⁹ Vgl. Anhang 5.

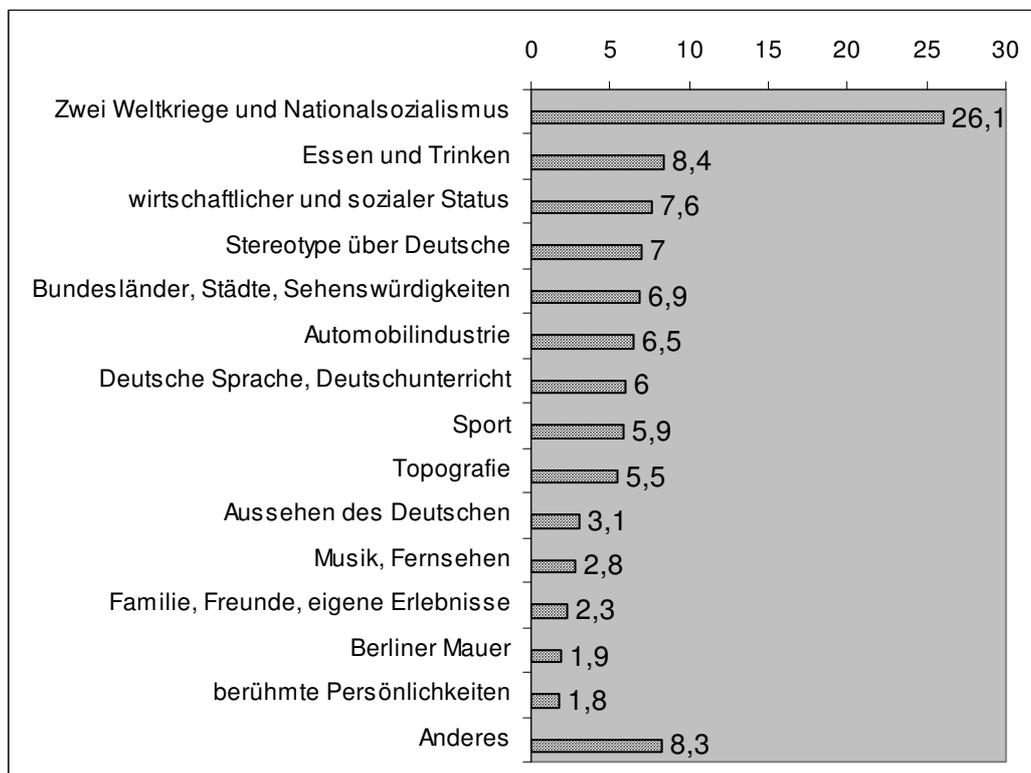
4.2 Ergebnisse

Folglich werden zunächst Ergebnisse der schriftlichen Befragung vorgestellt, die sich auf die ganze Untersuchungsgruppe beziehen. Dann wird auf Parallelen und Differenzen von Deutschlandbildern zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht eingegangen. Somit wird beobachtet, wie der Deutschunterricht (unabhängige Variable) die Ausprägung von Einstellungen und Wissen über Deutschland und Deutsche (abhängige Variablen) beeinflusst. Schließlich werden Forschungsergebnisse zum Einfluss der prägenden Instanzen präsentiert. Da die Befragten durch keine Zufallsstichprobe, sondern durch ein Quotenverfahren ausgewählt worden sind, werden bei der Datenauswertung keine Testverfahren (T-Test) erstellt.

4.2.1 Assoziationen

In der Frage 1 wurden die Jugendlichen aufgefordert, die ersten drei Gedanken aufzuschreiben, die sie mit dem Wort ‚Deutschland‘ in Verbindung setzen. Insgesamt führten sie 1409 Assoziationen an; damit fielen auf einen Befragten durchschnittlich 2,6 Nennungen. Für die Auswertung wurden die Antworten zusammengefasst und 15 Kategorien zugeordnet. Jede Kategorie umfasste mehr als 24 Nennungen. Die prozentuale Häufigkeit der Kategorien bildet die folgende Grafik ab:

Abb. 1: Assoziationen zum Wort ‚Deutschland‘ in % (N - 1409 Antworten)



Wie es die Abbildung zeigt, wird Deutschland an der ersten Stelle (368 Antworten) mit den geschichtlichen Ereignissen zweier Weltkriege und dem Nationalsozialismus assoziiert. Der Name „Hitler“ erweist sich als die meist genannte Assoziation, die in 161 Antworten vorkommt. Darüber hinaus werden folgende Nennungen erwähnt: „Krieg/Weltkrieg“ (121x), „Faschismus“ (33x), „Nazismus“ (32x), „Gewalt“ (8x), „Holocaust“ (6x), „Wehrmacht“ (4x) und „arische Rasse“ (3x).

118 Nennungen umfassen die Antworten, die in die Kategorie „Essen und Trinken“ eingeordnet wurden und das Bild eines hedonistischen Deutschen ausmachen, der Speise und Trunk ergeben ist. Dieses bestätigen folgende Assoziationen: „deutsches Bier (73x), „Bierfest/Oktoberfest (in München)“ (21x), „bayerische Kneipen“ (2x), „Bratwürstchen“ (11x), „Schokolade“ (5x), „Fast food“ (2x), „germanische Küche“ (2x) und „köstliches Essen“ (2x).

Mit 107 Nennungen wurde der Kategorie „wirtschaftlicher und sozialer Status“ der dritte Rang in der Gesamtbeurteilung zugewiesen. Diese subsumiert folgende positive klischeehafte Aussagen über Deutschland: ein „hoch entwickeltes (22x)/reiches (10x)/fortschrittliches (8x) Land“ mit einem „hohen Lebensniveau“ (10x), „guten Arbeitschancen“ (25x), einem „entwickelten Wirtschaftssystem“ (14x) sowie einer „Machtposition in Europa“ (8x), „Finanzen“ (5x) und „günstigen/guten Lohnbedingungen“ (5x).

Mit dem Wort ‚Deutschland‘ verknüpft man nicht nur das Land selbst, sondern auch seine Einwohner und deren typische Eigenschaften. Letzteres impliziert die Kategorie „Stereotype über Deutsche“ mit 98 Nennungen. Dabei ist auffallend, dass mit einer Anzahl von 72 Antworten negative Stereotype ein erhebliches Übergewicht haben. Diese betreffen hauptsächlich den sozialen Umgang mit Menschen: „überheblich“ (12x), „herrsüchtig“ (7x), „kalt“ (7x), „zu selbstbewusst“ (6x), „unsympathisch“ (6x), „unfreundlich“ (5x), „komisch“ (5x), „intolerant“ (5x), „eingebildet“ (3x), „arrogant“ (3x), „hart“ (3x), „dickköpfig“ (2x), „böse“ (2x), „frech“ (1x), „streng“ (1x), „pedant“ (1x), „nicht hilfsbereit“ (1x), „schmutzig“ (1x) und „dumm“ (1x). Darüber hinaus wurden Deutschen 26 positive Stereotype zugeschrieben: „nett“ (7x), „ordnungsliebend“ (5x), „freundlich“ (4x), „fleißig“ (3x), „sauber“ (2x), „pünktlich“ (2x), „zielstrebig“ (1x), „herzlich“ (1x) und „lustig“ (1x).

Die Kategorie „Bundesländer, Städte, Sehenswürdigkeiten“ umfasst 97 Antworten, die sich auf die Hauptstadt „Berlin“ (40x) oder andere deutsche Städte - „München“ (16x), „Frankfurt am Main“ (9x), „Bonn“ (2x), „Dortmund“ (1x) und „Heidelberg“ (1x) - beziehen. Als das einzige Bundesland wurde „Bayern“ (11x) genannt. Die Antworten

verweisen darauf, dass die bayerische Kultur, die durch die Gastronomie und unterhaltsame Veranstaltungen repräsentiert wird, Bayern eine besondere Stelle unter anderen Bundesländern verleiht. Bayern wird förmlich zu einem ‚Symbol‘ Deutschlands hervorgehoben.

Darüber hinaus kommt in drei Antworten die allgemeine Nennung „Bundesländer“ vor. Deutsche Sehenswürdigkeiten werden nicht konkret erwähnt, sondern unter den Rubriken „Denkmäler“, „Gebäude“ und „Museen“ (6x) zusammengefasst. Die Jugendlichen assoziieren mit Deutschland auch den „Flughafen in Frankfurt“ (6x) und das „Technische Museum in München“ (2x).

Daneben ist Deutschland durch die Automobilindustrie bekannt. In 91 Antworten wurden folgende Marken deutscher Automobilhersteller angeführt: „Volkswagen“ (11x), „BMW“ (11x), „Mercedes“ (7x), „Porsche“ (3x), „Opel“ (2x) und „Audi“ (1x). Ferner gab es allgemeine Nennungen wie „Autos“ (29x), „Automobilindustrie“ (13x), „Autobahnen“ (8x) und „gute (4x)/schöne (2x) Autos“.

Der Kategorie ‚Deutsche Sprache, Deutschunterricht‘ wurden 84 Nennungen zugeordnet. Es handelt sich um Äußerungen über die „deutsche Sprache“ (48x), ihren ästhetischen Klang - „schöne (2x)/hässliche (11x)/harte (4x)/schnelle (2x)/interessante (1x) Sprache“ - und über den „Deutschunterricht“ (16x).

Was die Sportarten angeht, ruft Deutschland hauptsächlich Gedanken an „Fußball“ (40x) hervor. Diesbezüglich werden die „Fußballweltmeisterschaft“ (10x) und die Fußballmannschaft „Bayern München“ (4x) erwähnt. Darüber hinaus werden andere Sportarten (bzw. Hobbies) genannt, und zwar „Jodeln“ (7x), „Hockey“ (6x), „Handball“ (4x), „Ski Laufen“ (4x), „Biathlon“ (3x) und „Rodeln“ (2x). In drei Antworten erscheint das Wort „Sport“. Die Kategorie enthält insgesamt 83 Assoziationen.

Die Kategorie „Topografie“ umfasst 77 Nennungen, welche die geografischen Charakteristika Deutschlands betreffen. Unter den Antworten sind dominant Nennungen zur Größe Deutschlands (31x) - „großes/riesengroßes Land“ und „ein großer Fleck auf der Landkarte“. In 27 Antworten kommen Nennungen wie „Natur“, „Berge“, „Alpen“, „Flüsse“, „Donau“ und „Nordsee“ vor; in 14 Antworten wird die „Lage Deutschlands (in Europa)“ und in 5 Antworten die „Einwohnerzahl“ angesprochen.

Mit Deutschland verbinden die Befragten auch 44 Nennungen, die in die Kategorie „Aussehen des Deutschen“ eingeordnet werden können. Sie beschreiben bzw. beurteilen das äußere Image des Deutschen: „blonde Haare“ (15x), „blaue Augen“ (3x), „komische Mode“ (6x), „hässliche Frauen“ (8x), „hübsche Männer“ (4x), „hässliche Jungen“ (1x), „dicke Leute“ (3x) und „Aussehen des typischen Deutschen“ (4x).

In die Kategorie „Musik, Fernsehen“ fallen 40 Nennungen, die folgende Themenbereiche umfassen: „deutsche Musik“ (8x); Musikbands: „Rammstein“ (8x), „Tic-Tac-Toc“ (1x); Musikgenres: „Techno-Musik“ (5x), „Rap“ (1x) und „Musiksendungen“ (3x). Das Wort ‚Deutschland‘ evokiert auch deutsche „TV-Sender/Sendungen“ (5x), Serien und Filme (5x) wie „Berlin“, „Good bye Lenin“, „Kobra 11“ und die Filmfigur „Kommissar Rex“ (4x) .

Erinnerungen an einen „Aufenthalt“ oder „Besuch in Deutschland“ (7x) und Assoziationen, die sich an die „Familie“ (14x), „Bekannte“ (6x) und „Freunde“ (7x) beziehen, fasst die Kategorie „Familie, Freunde, eigene Erlebnisse“ zusammen. Sie enthält 34 Nennungen.

Neben den Assoziationen, die auf zwei Weltkriege und Nationalsozialismus hinweisen, tauchen auch solche auf, die der Kategorie „Berliner Mauer“ (27x) zugeordnet wurden.

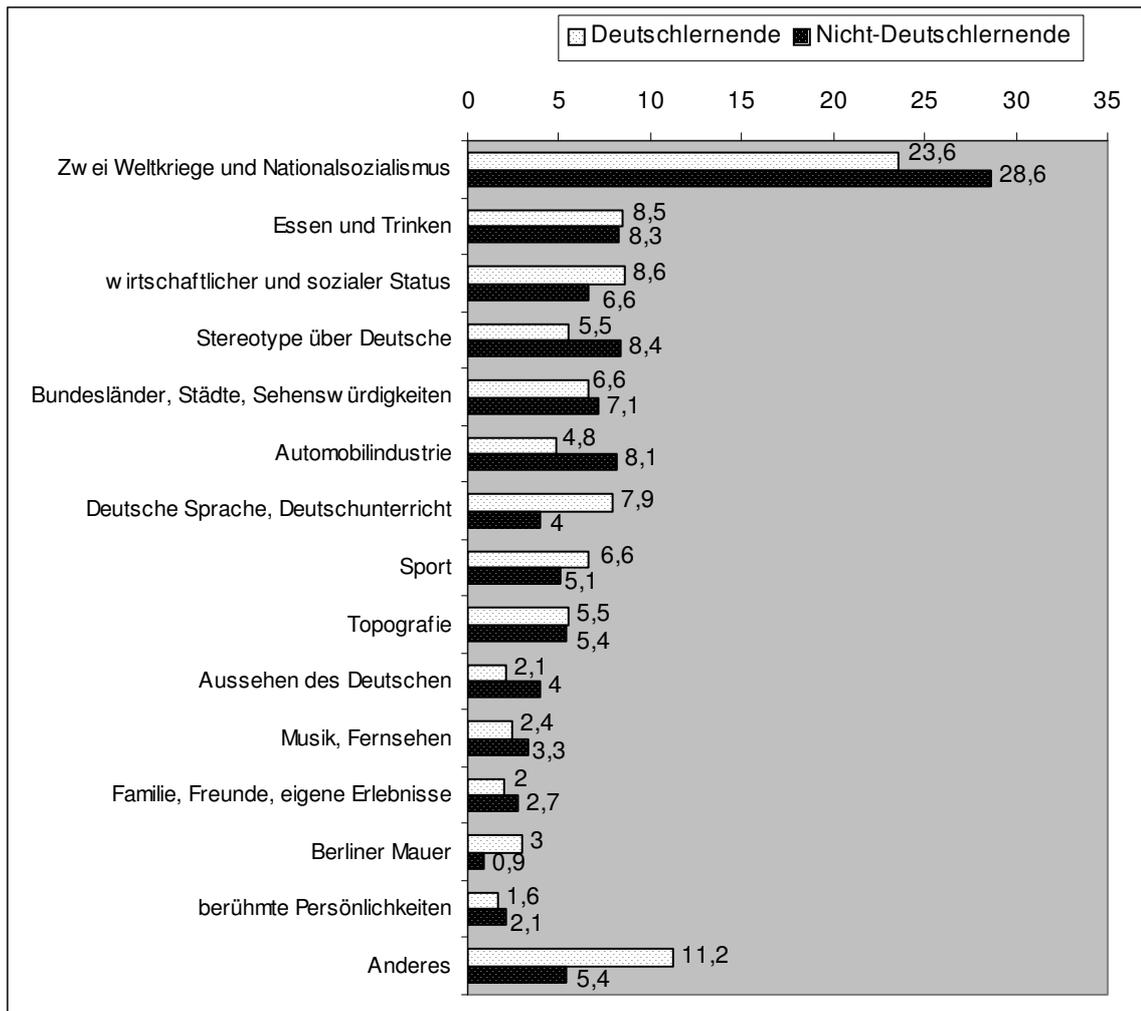
Die kleinste Anzahl aller Antworten (26) ist bei der Kategorie „berühmte Persönlichkeiten“ festzustellen. Deutschland ruft bei den Jugendlichen Namen der Sportler „Michael Schumacher“ (9x), „Michael Balack“ (2x) und „Oliver Kahn“ (1x) sowie der Politiker „Gerhard Schröder“ (5x) und „Angela Merkel“ (1x) hervor; außerdem des Papstes „Benedikt XVI.“ (2x), des Wissenschaftlers „Albert Einstein“ (1x), des Musikers „Johann Sebastian Bach“ (1x), der Sänger „Gil Ofarim“ (1x) und „Paul van Dyk“ (1x), des Schriftstellers „Erich Maria Remarque“ (1x) und der Schauspielerin „Claudia Schiffer“ (1x).

Die letzte Kategorie „Anderes“ umfasst 117 Antworten. Sie impliziert diejenigen Themenbereiche, die wegen ihrer geringen Häufigkeit¹⁵⁰ nicht als selbstständige Kategorien erfasst wurden. Gemeint sind dabei folgende: Klischees bzw. Einstellungen gegenüber Deutschland (24x) (z. B. „schönes/interessantes/unbekanntes Land“, „Respekt“, „Bedrohung“, „Angst“, „Gewohnheiten/Feste“ (16x), „Fremdenverkehr“ (13x), „Schulsystem“ und „Universitäten“ (13x), „deutsche Flagge“ (9x), „deutsche Produkte“ (8x), „Lärm“ und „Ruhe“ (7x), „Rassismus“ (6x), „deutsche Rentner“ (5x), „multikulturelle Gesellschaft“ (4x), „Au-pair-Mädchen“ (3x), „Sex/Homosexualität“ (3x) sowie andere Nennungen (6x).

Folglich wird auf Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Assoziationen zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht eingegangen.

¹⁵⁰ Alle Themenbereiche, die die Kategorie impliziert, umfassen weniger als 25 Nennungen.

Abb. 2: Assoziationen zum Wort ‚Deutschland‘ in % (Deutschlernende – 707 Antworten, Nicht-Deutschlernende – 702 Antworten)



Wie es die Grafik abbildet, fällt die höchste Anzahl aller Antworten in beiden Gruppen in die Kategorie „Zwei Weltkriege und Nationalsozialismus“. Dabei wurde nachgewiesen, dass die Assoziationen zur deutschen militärischen Vergangenheit häufiger bei den Schülern ohne Deutschunterricht auftauchen. Hingegen präsentieren diese Befragten die kleinste Anzahl aller Antworten mit der Kategorie „Berliner Mauer“. Bei den Schülern mit Deutschunterricht weist die geringste Häufigkeit die Kategorie „berühmte Persönlichkeiten“ auf.

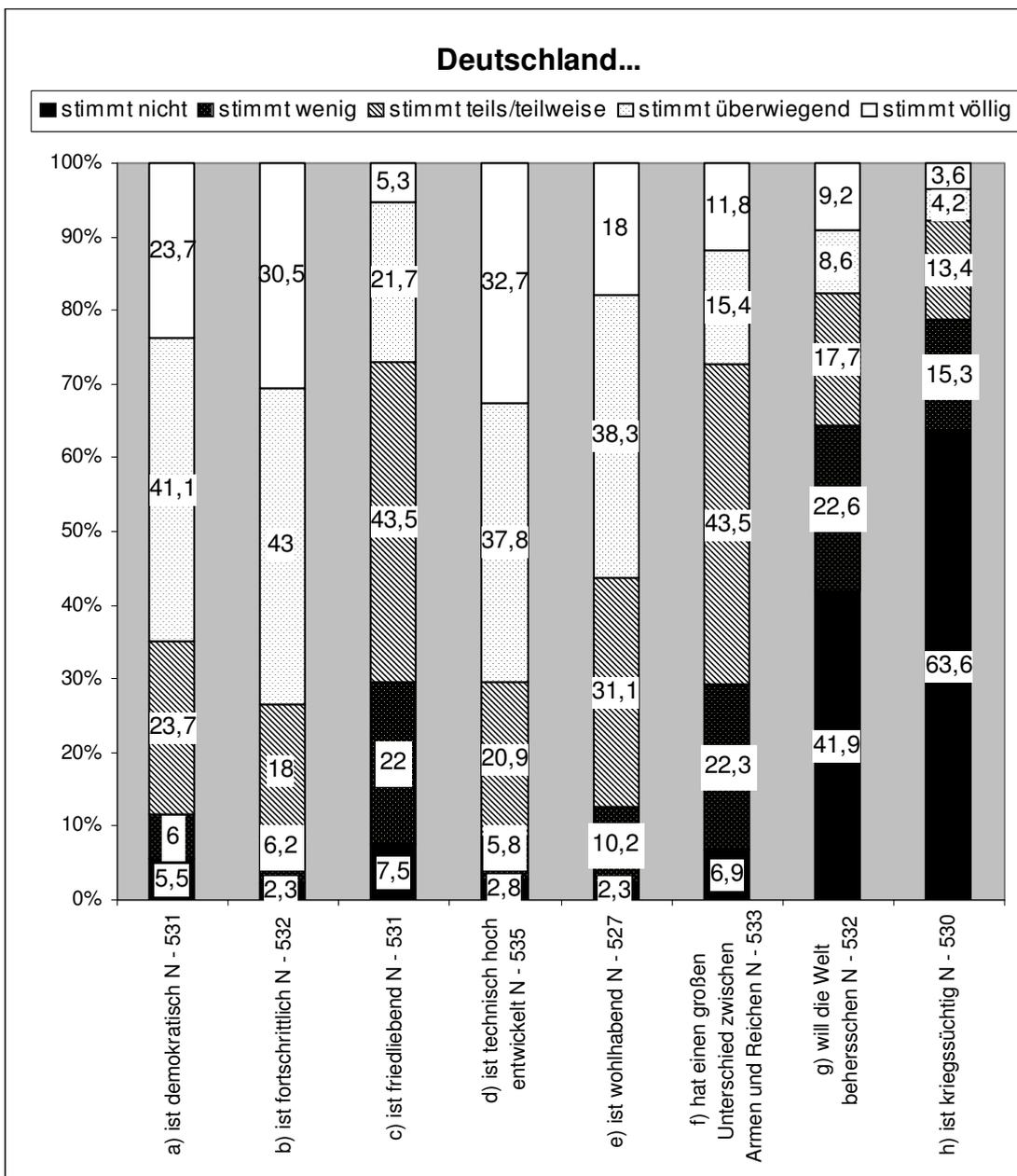
Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die Schüler ohne Deutschunterricht stärker zu generalisierenden, klischeehaften Aussagen tendieren, als diejenigen mit Deutschunterricht. Dies betrifft Äußerungen über die typischen Eigenschaften und das charakteristische Aussehen des Deutschen. Interessant ist auch das Resultat, dass die Nicht-Deutschlernenden Deutschland häufiger mit der Automobilindustrie assoziieren, als die Deutschlernenden. Dagegen sind bei den Deutschlernenden Äußerungen über den wirtschaftlichen und sozialen Status sowie über die deutsche Sprache bzw. den

Deutschunterricht häufiger präsent. Das Repertoire von Nennungen zum Wort ‚Deutschland‘ war größer und vielfältiger bei Schülern *mit* Deutschunterricht. Dieses bestätigt die Häufigkeit der Antworten, die der Kategorie „Anderes“ zugeordnet wurden. In Bezug auf das Vorkommen der anderen Kategorien wurden zwischen den zwei Gruppen lediglich geringe Differenzen festgestellt.

4.2.2 Klischees

In der fünften Frage sollten die Befragten auf einer fünfstufigen Likertskala anführen, inwieweit sie mit acht vorgegebenen klischeehaften Aussagen über Deutschland einverstanden sind. Die Ergebnisse veranschaulicht das folgende Diagramm:

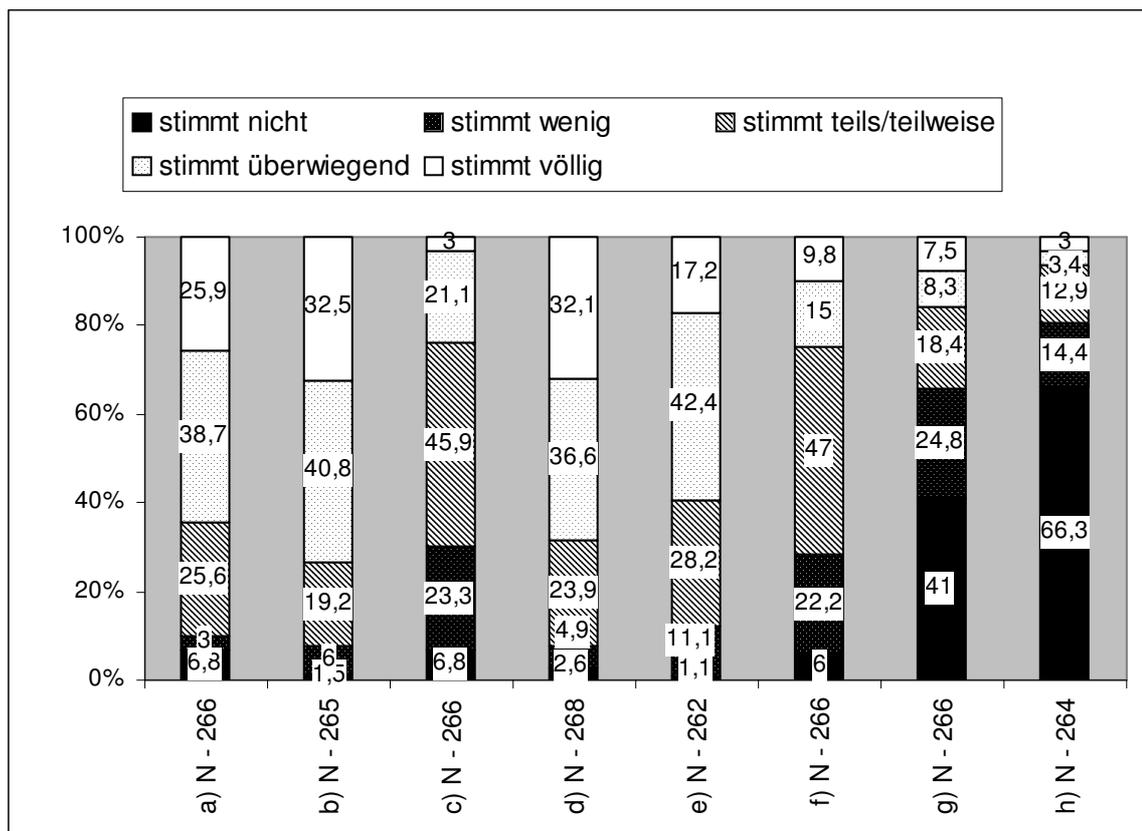
Abb. 3: Klischees über Deutschland in %



Deutschland hat bei dem größten Anteil der Schüler - 73,5%¹⁵¹ - das Image eines fortschrittlichen Landes. Mit der Progression geht eine technische Entwicklung einher, die mit Deutschland 70,5% der Befragten verknüpfen. Daneben behaupten 56,4%¹⁵² der Jugendlichen, dass Deutschland ein wohlhabendes Land ist. 27,2% meinen, dass es in Deutschland große Differenzen zwischen den sozialen Schichten gibt. Diese Ergebnisse korrespondieren mit denjenigen zu der ersten Frage¹⁵³.

Als bedeutsam erweist sich das Resultat, dass die Mehrheit der Befragten das Klischee von einem ‚nach Weltmacht strebenden Deutschland‘ widerlegte. Die Umfrage zeigte, dass 17,9% der Schüler Deutschland als ein Land betrachten, das die Welt beherrschen möchte. 7,7% ordnen Deutschland das Attribut ‚kriegssüchtig‘ zu. Nach der Ansicht von über einer Hälfte aller Antwortenden - 64,8% - etabliert sich das heutige Deutschland als ein demokratischer Staat. Diesbezüglich erscheint die Feststellung kontrovers, dass lediglich 26,9% der Befragten Deutschland als ein friedliebendes Land ansehen. Der größte Anteil der Schüler ist dabei unentschlossen. Über die Klischees bei den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht geben eine Übersicht die folgenden Grafiken:

Abb. 4a: Klischees über Deutschland bei Deutschlernenden in %

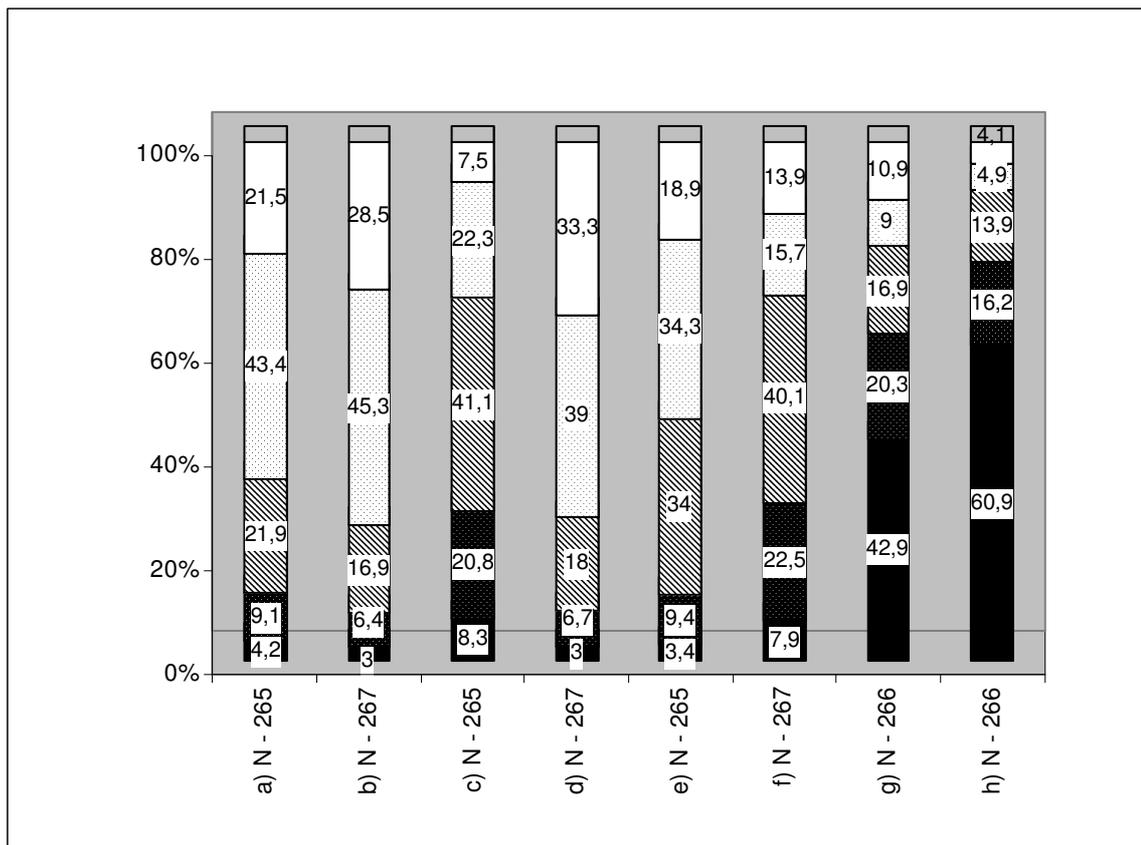


¹⁵¹ Alle in dieser Dateninterpretation angeführten prozentualen Angaben sind Ergebnisse der Addition der Antworten ‚überwiegend‘ und ‚völlig‘.

¹⁵² Die geringfügigen Abweichungen zwischen den im folgenden Text berichteten und aus den Grafiken bzw. Tabellen rekonstruierbaren Werten ergeben sich durch Rundungen.

¹⁵³ Vgl. Kap. 4.2.1.

Abb. 4b: Klischees über Deutschland bei Nicht-Deutschlernenden in %



Deutschland: a) ist demokratisch, b) ist fortschrittlich, c) ist friedliebend, d) ist technisch hoch entwickelt, e) ist wohlhabend, f) hat einen großen Unterschied zwischen Armen und Reichen, g) will die Welt beherrschen, h) ist kriegssüchtig

Aus der Betrachtung der Ergebnisse geht hervor, dass mit Ausnahme der Aussage „Deutschland ist wohlhabend“ die Zustimmung mit den vorgegebenen positiven und negativen Klischees prozentual höher bei den Nicht-Deutschlernenden war. Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen. Die Nicht-Deutschlernenden tendieren, verglichen mit den Deutschlernenden, häufiger dazu:

- a) sich an klischeehaften Aussagen zu fixieren;
- b) sich einerseits das positive Bild eines wirtschaftlich hoch entwickelten und wohlhabenden Deutschlands und andererseits das negative Bild eines imperialistischen und kriegssüchtigen Deutschlands zu prägen.

Die größte Übereinstimmung zwischen den zwei Untersuchungsgruppen wurde bei der Bewertung der Klischees „Deutschland ist demokratisch/fortschrittlich“ nachgewiesen. Bei der Bewertung anderer Aussagen hingegen eröffnen sich geringe Differenzen.

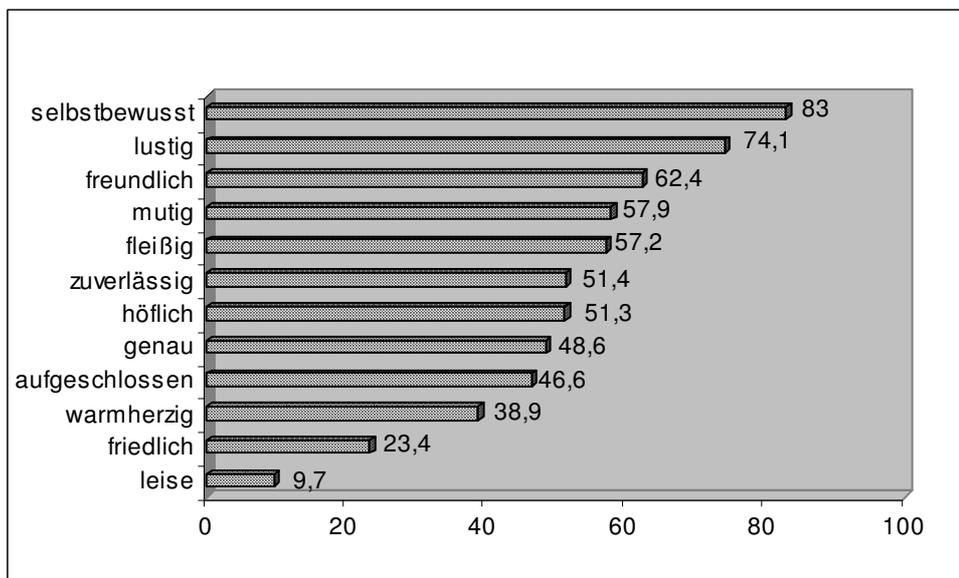
4.2.3 Stereotype

In der zweiten Frage wurden den Befragten zwölf bipolare Adjektivpaare vorgelegt, um festzustellen, welche Stereotype auf Deutsche zutreffen. Mit Antwortvorgaben von 1 bis 3 bewerteten die Schüler, inwiefern eines der Attribute der bipolaren Adjektivpaare bei der deutschen Bevölkerung vorkommt. Falls die Befragten die genannten Eigenschaften für nicht ‚typisch deutsch‘ hielten, konnten sie die Antwortvorgabe 0 ankreuzen.

Prozentuale Ergebnisse zur Bewertung der Stereotype werden im Anhang 6 (Tab. 9a) aufgeführt. Die dortige Tabelle zeigt, dass mehr als die Hälfte aller Befragten eine der Eigenschaften in neun Adjektivpaaren als kennzeichnend für den ‚deutschen Charakter‘ betrachtet¹⁵⁴. Somit wurde die bei der ersten Frage zu beobachtende Tendenz - slowakische Jugendliche schreiben Deutschen überwiegend negative Stereotype zu - widerlegt¹⁵⁵. In der Frage 2 wurde nachgewiesen, dass auf die deutsche Bevölkerung häufiger positive als negative Stereotype projiziert werden. Lediglich bei drei bipolaren Adjektivpaaren - ‚leise-lärmend‘, ‚friedlich-aggressiv‘ und ‚warmherzig-kühl‘ - erreichten die negativen Attribute ein höheres Vorkommen als ihre positiven Gegensätze. Dabei war das negative Stereotyp des ‚lärmenden‘ Deutschen am stärksten vertreten.

Aufgrund der Antworten wurde folgende Rangfolge der positiven Stereotype nach prozentualer Häufigkeit zusammengestellt¹⁵⁶:

Abb. 5: Positive Stereotype über Deutsche in %



¹⁵⁴ Die Behauptung stützt sich auf die Addition der Ergebnisse zu den Antwortvorgaben 1 bis 3.

¹⁵⁵ Vgl. Kap. 4.2.1.

¹⁵⁶ Aus Auswertungsgründen wurden die Ergebnisse zu den Antwortvorgaben 1 bis 3 zusammengezählt. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Anzahl der gültigen Antworten, die im Anhang 6 (Tab. 9a, 9b) angeführt sind.

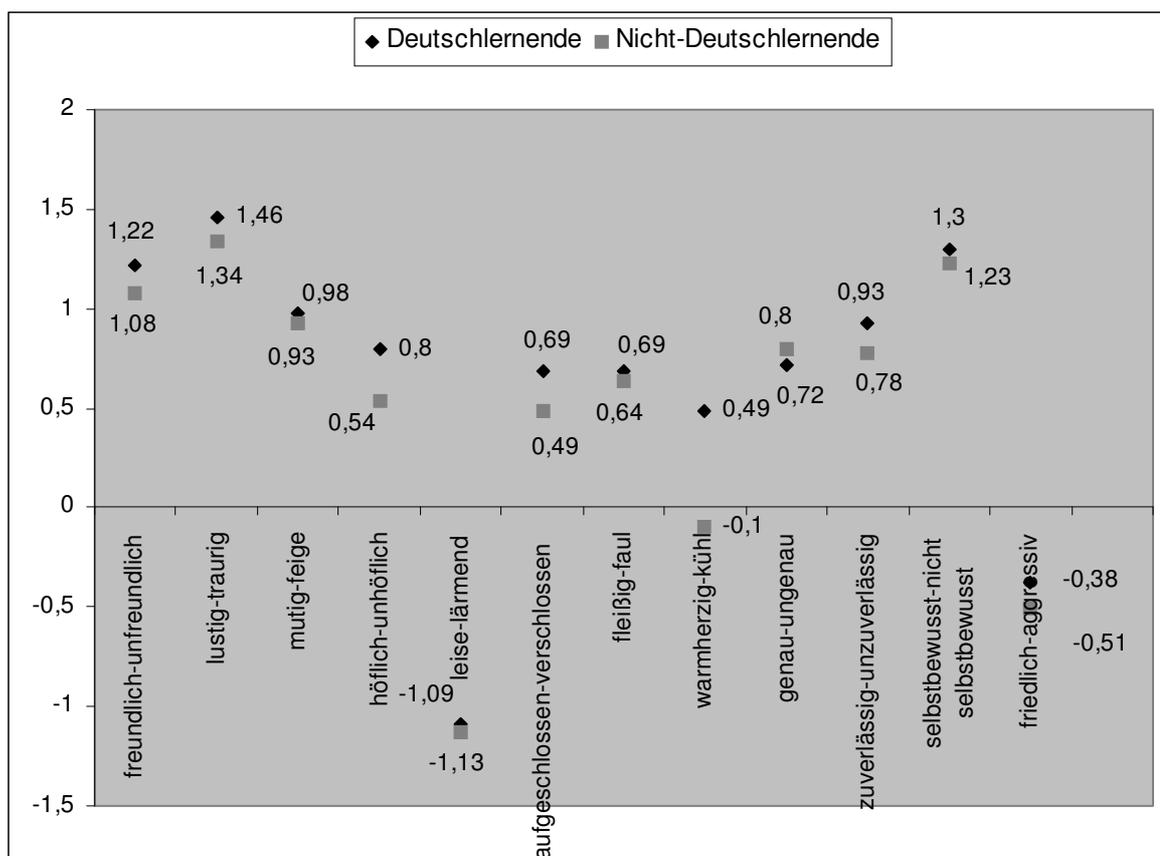
Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass der ‚typische Deutsche‘ als ein lebhafter, offener, kontaktfähiger und lustiger Typ erscheint, der sich im Umgang mit Menschen höflich verhält. Er verfügt über Fleiß, Zuverlässigkeit und Genauigkeit, die ihn befähigen, hohe Leistungen zu erzielen. Durch sein Auftreten und Aktivismus wirkt er auf seine Umgebung nicht nur freundlich, sondern auch störend und offensiv. Selbstbewusstsein ist das dominanteste Wesensmerkmal seines Charakters. Der Deutsche oszilliert zwischen Aufgeschlossenheit und Verschlossenheit und hat das Image eines eher kühlen Menschen.

Das Forschungsinteresse verfolgend wurde eine Grafik zusammengestellt, die eine Übersicht über das Vorkommen der Stereotype bei den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht angibt¹⁵⁷. Aus Auswertungsgründen wurden die Antwortvorgaben im folgenden Beispiel entsprechend umkodiert¹⁵⁸.

Tab. 1: Umkodierung der bipolaren Adjektivpaare

Bipolares Adjektivpaar	freundlich				unfreundlich		
Antwortvorgaben	3	2	1	0	1	2	3
Umkodierung	3	2	1	0	-1	-2	-3

Abb. 6: Stereotype über Deutsche bei Schülern mit und ohne Deutschunterricht (Mittelwerte)



¹⁵⁷ Im Anhang 6 (Abb. 3) findet sich eine Grafik, die das Vorkommen der Stereotype (Mittelwerte) für die ganze Untersuchungsgruppe darstellt.

¹⁵⁸ Die umkodierten Antwortvorgaben gelten als Vorlage für die Berechnung der Mittelwerte.

Aus der Abbildung geht hervor, dass die Mittelwerte der bipolaren Adjektivpaare sich auf der Achse mit einer Spannweite von -1,13 bis 1,46 bewegen. Bei der Zuschreibung der meisten Stereotype bestehen zwischen den zwei Gruppen keine signifikanten Unterschiede. Trotz dieser Feststellung wird die Tendenz sichtbar, dass die Schüler mit Deutschunterricht Deutschen häufiger positive Stereotype zuteilen, als diejenigen ohne Deutschunterricht. Diese Behauptung wurde nicht bei dem bipolaren Adjektivpaar „genau-ungenau“ bestätigt.

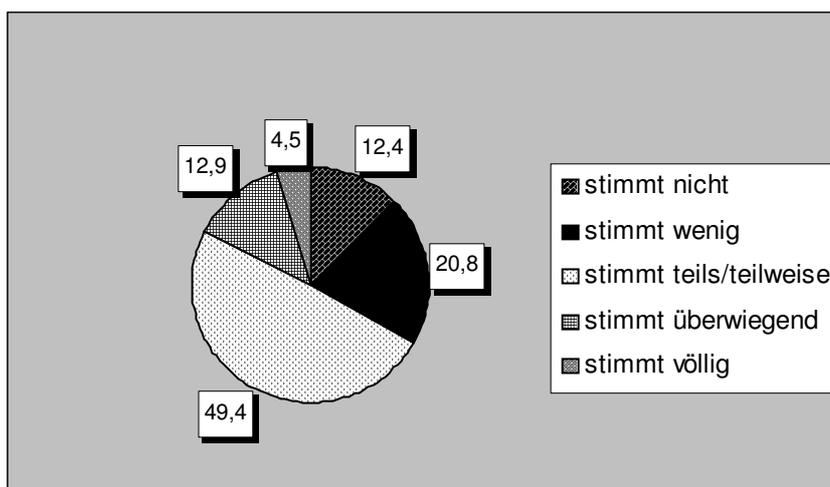
Die größten Differenzen zwischen den zwei Gruppen wurden bei der Zuordnung der Stereotype „warmherzig-kühl“ belegt: Nach den Ergebnissen bezeichnen 47,9% der Deutschlernenden und 29,8% der Nicht-Deutschlernenden Deutsche als warmherzig¹⁵⁹. Deutliche Unterschiede treten auch bei der Zuschreibung der Eigenschaften „höflich-unhöflich“, „aufgeschlossen-verschlossen“ und „friedlich-aggressiv“ auf. Dabei kommen die positiven Stereotype häufiger bei den Deutschlernenden vor, als bei den Nicht-Deutschlernenden. Hingegen bezieht sich die größte Übereinstimmung zwischen den zwei Gruppen auf die Aussage, Deutsche seien lärmend.

4.2.4 Emotionen

Frage 3

In der dritten Frage führten die Befragten auf einer fünfstufigen Likertskala an, inwieweit sie mit der Aussage „Ich mag Deutsche“ einverstanden sind:

Abb. 7: Ich mag Deutsche in % (N - 534)



Die Ergebnisse verweisen darauf, dass der größte Anteil der Befragten - beinahe die Hälfte - zu Deutschen ein unentschiedenes emotionales Verhältnis hat. Ein Drittel der

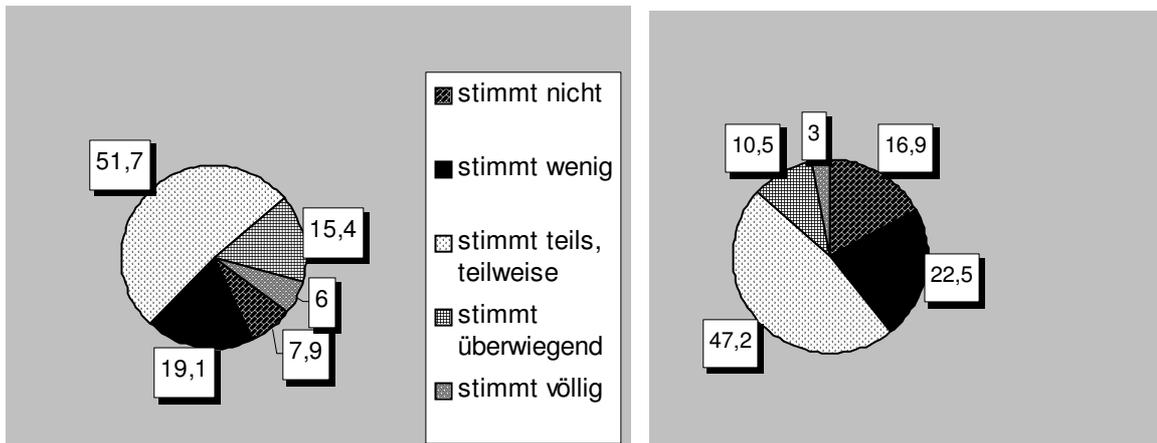
¹⁵⁹ Vgl. Anhang 6 (Tab. 11).

Befragten bekennt sich dazu, dass sie Deutsche nicht/wenig mögen. 17,4% der Schüler sind der Überzeugung, dass sie Deutsche überwiegend/völlig mögen.

Über Differenzen zwischen den Schülern mit und ohne Deutschunterricht geben die folgenden Diagramme eine Übersicht:

Abb. 8a: Emotionen gegenüber Deutschen bei Deutschlernenden in % (N – 267)

Abb. 8b: Emotionen gegenüber Deutschen bei Nicht-Deutschlernenden in % (N – 267)



Aus den Grafiken lässt sich ablesen, dass der größte Anteil der Befragten in beiden Gruppen unentschlossen war. Trotz dieser Tatsache ist ersichtlich, dass die Schüler mit Deutschunterricht, verglichen mit denjenigen ohne Deutschunterricht, der deutschen Bevölkerung gegenüber positiver eingestellt sind: Der Aussage „Ich mag Deutsche“ stimmten 21,3% der Deutschlernenden und 13,5% der Nicht-Deutschlernenden überwiegend/völlig zu. Ein signifikanter Unterschied zwischen den zwei Gruppen wurde bei den Antworten deutlich, die die negative emotionale Wahrnehmung belegen. Insofern zeigte sich, dass 27% der Deutschlernenden und 39,3% der Nicht-Deutschlernenden Deutsche nicht/wenig mögen.

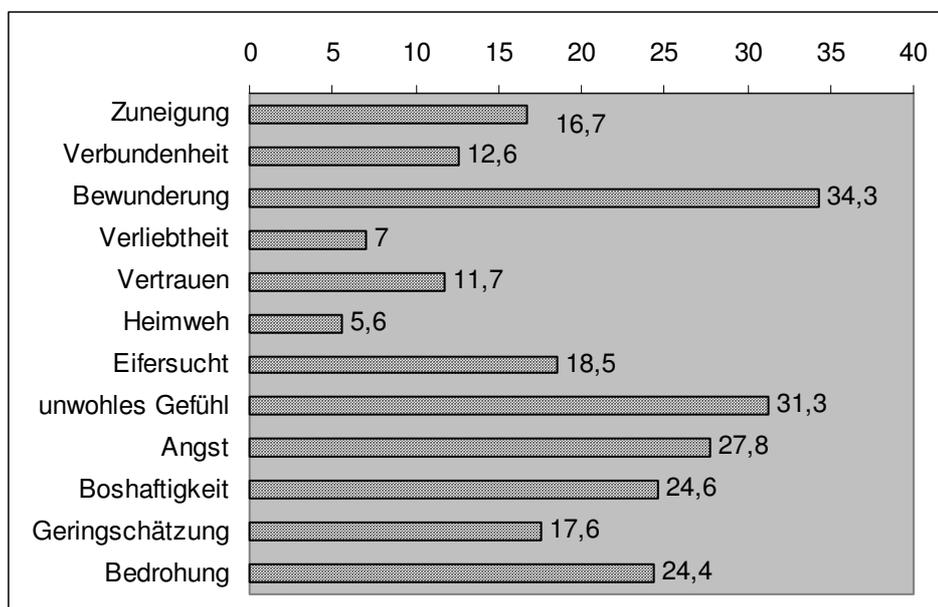
Frage 6

Beim Item 6 wurden Emotionen gegenüber Deutschland und vier europäischen Ländern - Slowakei, Tschechien, Ungarn und England - untersucht. Die Befragten erhielten eine Liste mit fünf positiven Emotionen (Zuneigung, Verbundenheit, Bewunderung, Verliebtheit, Vertrauen), zwei multi-interpretierbaren (Heimweh, Eifersucht) und fünf negativen Emotionen (unwohles Gefühl, Angst, Boshaftigkeit, Geringschätzung, Bedrohung), um anzuführen, ob sie die entsprechenden Emotionen den EU-Ländern gegenüber verspüren.

Da die Ergebnisse zur Bewertung der EU-Länder detailliert im Anhang 7 vorgestellt werden, soll hier zumindest kurz auf einige Resultate hingewiesen werden: In der Umfrage stellte sich heraus, dass die Heimat der Befragten im Vergleich mit den 4 EU-Ländern deutlich favorisiert wurde. Der Slowakei wurde insgesamt die größte Anzahl der positiven und die kleinste Anzahl der negativen Emotionen zuteil. Dabei ist auffallend, dass das Bevorzugen des eigenen Landes bei der Zuschreibung der Emotion „Verbundenheit“ mit Tschechien und der Emotion „Bewunderung“ mit Deutschland und Großbritannien übertroffen wurde. Nach der Slowakei weisen die slowakischen Jugendlichen das positivste emotionale Verhältnis zu Tschechien auf. Am negativsten sind sie gegenüber Ungarn eingestellt.

Folglich wird auf die Ergebnisse zur Bewertung Deutschlands eingegangen. Die Befragten ordneten Deutschland insgesamt 1253 Emotionen zu. Davon bezogen sich 54,2% der Antworten auf negative, 35,4% auf positive und 10,4% auf multiinterpretierbare Emotionen. Daraus folgt, dass in den Antworten eine starke Dominanz negativer Emotionen zu verzeichnen ist. Die folgende Grafik gibt darüber eine nähere Übersicht:

Abb. 9: Präsenz der Emotionen gegenüber Deutschland in % (N – 540)



Die Ergebnisse verweisen darauf, dass der größte Anteil der Befragten - beinahe ein Drittel - Deutschland gegenüber Bewunderung verspürt. Somit wird Deutschland mit mehr Bewunderung betrachtet als das eigene Land¹⁶⁰. Darüber hinaus äußerte sich mehr als ein Zehntel der Jugendlichen, dass Deutschland bei ihnen Zuneigung, Verbundenheit und

¹⁶⁰ Vgl. Anhang 7 (Tab. 13).

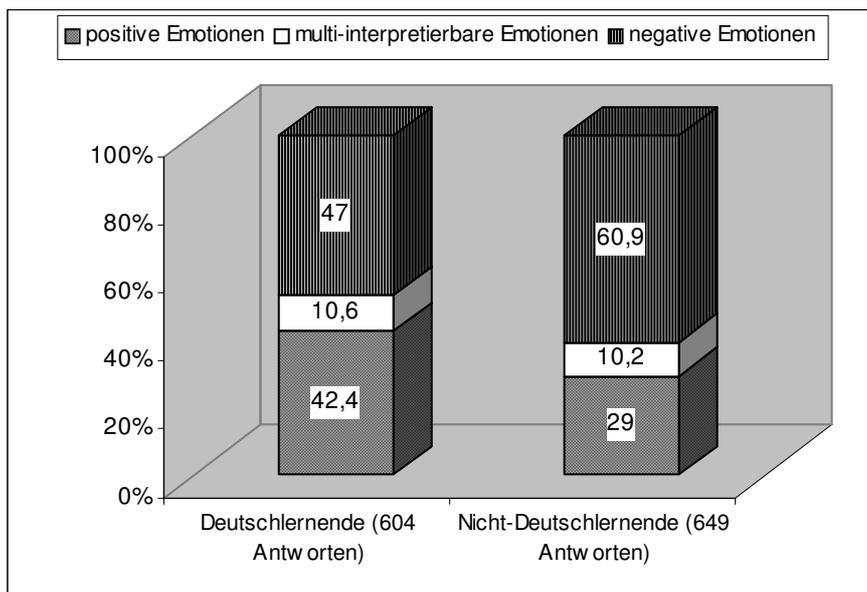
Vertrauen hervorruft. Unter den positiven Emotionen weist die Emotion „Verliebtheit“ die kleinste prozentuale Häufigkeit auf.

Bezüglich der multi-interpretierbaren Emotionen kommt fast in zwei Fünfteln der Antworten die Emotion „Eifersucht“ vor. Die kleinste Anzahl der Befragten verknüpft Deutschland mit Heimweh.

Von den negativen Emotionen ist am stärksten die Emotion „unwohles Gefühl“ präsent. Diese taucht als die zweit meistgenannte Emotion auf, und zwar fast bei einem Drittel der Schüler. Hohe prozentuale Häufigkeiten wurden auch bei anderen negativen Emotionen belegt; Angst, Boshaftigkeit und Bedrohung evoziert Deutschland bei etwa einem Viertel aller Schüler. In der Umfrage wurde nachgewiesen, dass von den 5 EU-Ländern der größte Anteil der Befragten Angst vor Deutschland hat. Das Gefühl der Geringschätzung erscheint bei ungefähr 18% der Jugendlichen.

Aus der folgenden Grafik wird sichtbar, dass bei der Zuschreibung der Emotionen zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht signifikante Differenzen bestehen.

Abb. 10: Emotionen gegenüber Deutschland bei Schülern mit und ohne Deutschunterricht in %

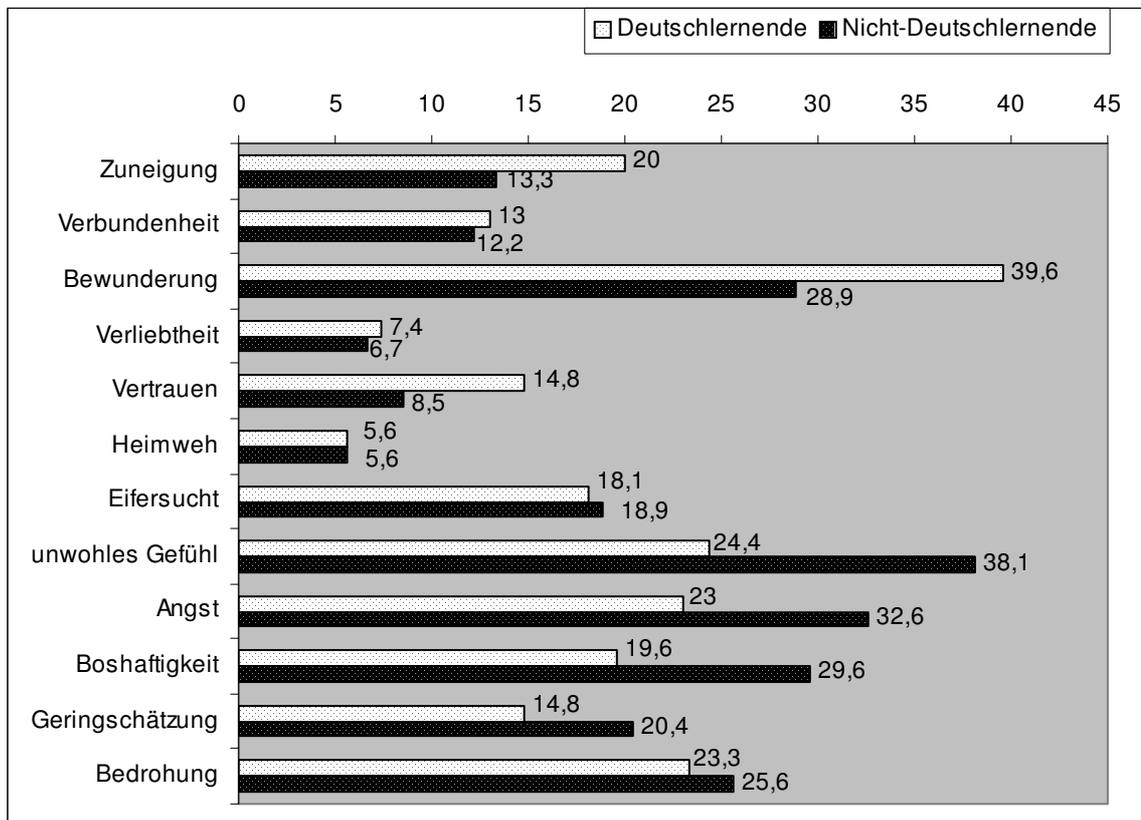


Obwohl in beiden Gruppen die größte Anzahl der Jugendlichen Deutschland mit negativen Emotionen verknüpft, sind die Nicht-Deutschlernenden negativer eingestellt als die Deutschlernenden. Genauer: Auf die negativen Emotionen beziehen sich drei Fünftel der Antworten der Nicht-Deutschlernenden und kaum die Hälfte der Antworten der Deutschlernenden. Während positive Emotionen bei mehr als zwei Fünfteln der Deutschlernenden auftauchen, ist dieses bei etwa 30% der Nicht-Deutschlernenden der Fall. Die Diskrepanz zwischen den positiven und negativen Emotionen ist bei den Schülern

ohne Deutschunterricht größer. Die multi-interpretierbaren Emotionen weisen in beiden Gruppen ein ähnliches Vorkommen auf.

Um die Differenzen zwischen den zwei Gruppen detaillierter zu betrachten, bietet sich das folgende Diagramm an:

Abb. 11: Präsenz der Emotionen in % bei Schülern mit und ohne Deutschunterricht (N – 270)



Die Abbildung zeigt, dass die meistvorkommende Emotion bei den Deuschlernenden Bewunderung und bei den Nicht-Deuschlernenden ein unwohles Gefühl ist. Beide Emotionen kommen bei fast zwei Fünfteln der Befragten der jeweiligen Gruppe vor. Der größte Unterschied zwischen den zwei Untersuchungsgruppen - 13,7% - wurde bei der Emotion „unwohles Gefühl“ festgestellt. Markante Differenzen treten auch bei der Zuordnung der folgenden Emotionen hervor: Bewunderung (10,7%), Boshaftigkeit (10%), Angst (9,6%), Zuneigung (6,7%), Vertrauen (6,3%) und Geringschätzung (5,6%). Bei allen anderen Emotionen war der Unterschied kleiner als 2,5%. Die geringste bzw. keine Differenz wurde bei der Emotion „Heimweh“ festgestellt.

4.2.5 Sympathien

Frage 4

In der Frage 4 wurde untersucht, welchen Rang Deutschland als Sympathieträger unter 19 EU-Staaten einnimmt. Die Schüler schätzten die EU-Länder dazu mit Sympathiepunktzahlen von 0 bis 10 ein. Je weniger Punkte einem Land zugeschrieben wurde, desto unsympathischer schien es und umgekehrt. Wurde einem Land die Sympathiepunktzahl 5 zugeteilt, bedeutete dieses, dass dem Land gegenüber eine neutrale Einstellung besteht. Wurde sich aufgrund eines Informationsmangels nicht getraut, ein Land zu beurteilen, konnte man die Antwort „weiß nicht“ ankreuzen.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Teilnahme der Befragten an der Bewertung:

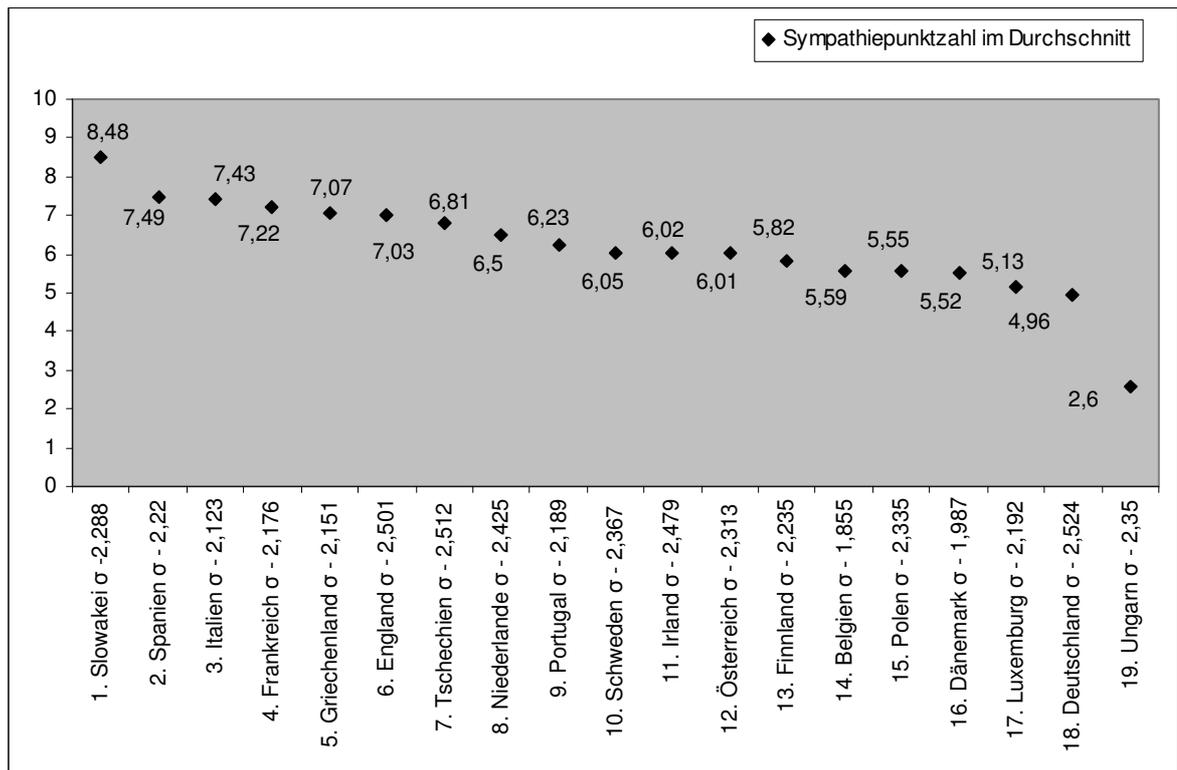
Tab. 2: Anzahl der Antworten

EU-Land	N
Slowakei	534
Tschechien	532
Frankreich	528
Deutschland	525
Italien	523
England	517
Polen	515
Spanien	514
Ungarn	509
Österreich	506
Griechenland	505
Irland	466
Niederlande	464
Portugal	434
Finnland	427
Schweden	424
Dänemark	398
Belgien	387
Luxemburg	352

Aus den obigen Angaben geht hervor, dass nach der Slowakei, Tschechien und Frankreich Deutschland die viertgrößte Anzahl der Antworten zuteil wurde. Dieses Ergebnis zeugt davon, dass Deutschland den EU-Staaten angehört, bei denen die slowakischen Jugendlichen über eine ausreichende Menge von Informationen verfügen. Unbekannt waren den Befragten eher die nördlichen Länder, Beneluxländer und Portugal; hier enthielt sich mehr als ein Fünftel der Schüler.

Bei den zu interpretierenden Ergebnissen zum Aspekt ‚Sympathie der EU-Länder‘ wurde die durchschnittliche Sympathiepunktzahl als das ausschlaggebende Kriterium festgelegt.

Abb. 12: Rangfolge der EU-Länder nach Sympathie (Mittelwerte)



Mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 8,48 wurde der Slowakei (als Heimatland) das Attribut ‚das sympathischste EU-Land‘ verliehen. Als sehr sympathisch können auch die südlichen Länder - Spanien und Italien - bezeichnet werden, denen nach der Slowakei die zwei höchsten durchschnittlichen Sympathiepunktzahlen zugewiesen wurden. Frankreich, Griechenland und England nahmen in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie die Ränge von 4 bis 6 ein. Der Gruppe der zehn sympathischsten EU-Länder gesellten sich noch die Niederlande (als das sympathischste Beneluxland), Portugal (als das unsympathischste südliche Land) und Schweden (als das sympathischste nördliche Land). Von den Nachbarländern der Slowakei schnitt in der Befragung Tschechien am besten ab. Dieses wurde als das siebte sympathischste Land angesehen. Hingegen wurde Österreich der 12. und Polen der 16. Rang in der Gesamtbeurteilung zugewiesen. Die nördlichen Länder - Irland, Finnland und Dänemark - und die Beneluxstaaten - Belgien und Luxemburg - gewannen die Positionen von 11 bis 17. Mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 2,6 gilt Ungarn als das unsympathischste EU-Land.

Wie es die Ergebnisse andeuten, wurde Deutschland aufgrund der durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 4,96 der 18. Rang in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie zugeordnet. Die folgende Tabelle gibt eine detaillierte Übersicht darüber, wie die Jugendlichen die Sympathiepunkte verteilt haben:

Tab. 3: Verteilung der Sympathiepunkte bei Deutschland (N – 525)

Sympathiepunkt	%
0	6,1
1	6,9
2	6,5
3	6,9
4	11,0
5	17,5
6	16,8
7	13,7
8	7,6
9	4,4
10	2,7

Die größte Anzahl der Befragten - 45,1% - vertritt die Ansicht, dass Deutschland ein (eher) sympathisches Land sei¹⁶¹. 37,3% der Jugendlichen¹⁶² betrachten Deutschland als (eher) unsympathisch. 17,5% der Schüler haben zu diesem Land ein neutrales Verhältnis¹⁶³. In der Umfrage wurde ferner festgestellt, dass die höchste Anzahl der Antwortenden Deutschland die Sympathiepunktzahl 5 und die geringste Anzahl die Sympathiepunktzahl 10 zuschreibt.

Wie genau haben Deutschland Schüler mit und *ohne* Deutschunterricht beurteilt? Darüber geben eine genaue Übersicht die nachstehenden Grafiken¹⁶⁴. An der entsprechenden Bewertung beteiligten sich 264 Schüler mit Deutschunterricht und 261 Schüler ohne Deutschunterricht. Trotz der Tatsache, dass Deutschland in der Gesamtbeurteilung bei den Deutschlernenden besser als bei den Nicht-Deutschlernenden abgeschnitten hat, sind die Differenzen zwischen den zwei Gruppen nicht markant. Vor dem Hintergrund der Antworten der Deutschlernenden wurde Deutschland eine durchschnittliche Sympathiepunktzahl von 4,85 und der 17. Rang in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie zugewiesen. Bei den Nicht-Deutschlernenden erreichte Deutschland eine durchschnittliche Sympathiepunktzahl von 4,48 und den 18. Rang in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie.

¹⁶¹ Die Befragten ordneten Deutschland Sympathiepunkte von 6 bis 10 zu.

¹⁶² Die Jugendlichen teilten Deutschland Sympathiepunkte von 0 bis 4 zu.

¹⁶³ Die Schüler schrieben Deutschland die Sympathiepunktzahl 5 zu.

¹⁶⁴ Vgl. Abb. 13a und 13b.

Abb. 13a: Rangfolge der EU-Länder nach Sympathie bei Deutschlernenden (Mittelwerte)

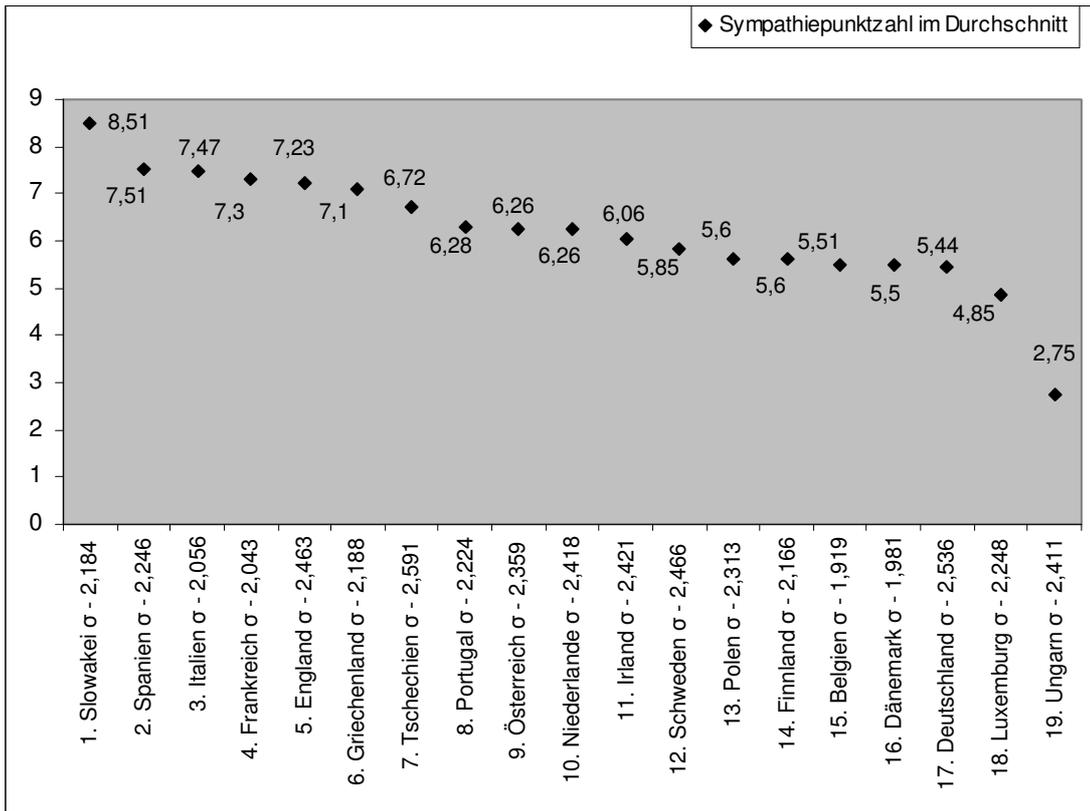
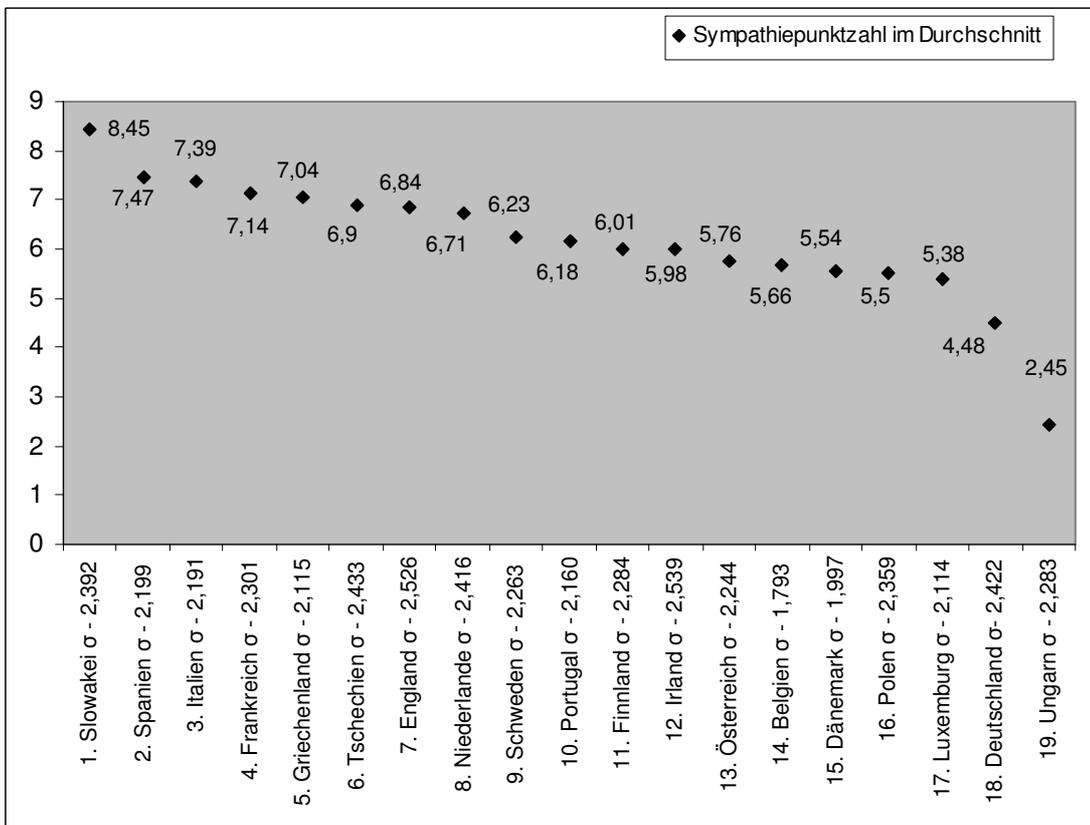


Abb. 13b: Rangfolge der EU-Länder nach Sympathie bei Nicht-Deutschlernenden (Mittelwerte)



Tab. 4: Verteilung der Sympathiepunkte bei der Bewertung Deutschlands bei Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden

Sympathiepunktzahl	%	
	Deutschlernende (N – 264)	Nicht-Deutschlernende (N - 261)
0	5,3	6,9
1	4,9	8,8
2	5,3	7,7
3	4,5	9,2
4	10,6	11,5
5	15,5	19,5
6	16,3	17,2
7	17	10,3
8	10,6	4,6
9	6,1	2,7
10	3,8	1,5

30,7% der Schüler mit Deutschunterricht teilten Deutschland Sympathiepunkte von 0 bis 4 zu, weiterhin 15,5% den Sympathiepunkt 5 und 53,8% Sympathiepunkte von 6 und 10. Daraus lässt sich schließen, dass Deutschland bei dem größten Anteil der Deutschlernenden als ein (eher) sympathisches Land angesehen wurde. Die größte prozentuale Häufigkeit wurde bei der Sympathiepunktzahl 7 festgestellt; hingegen wurde die Sympathiepunktzahl 10 am geringsten eingesetzt.

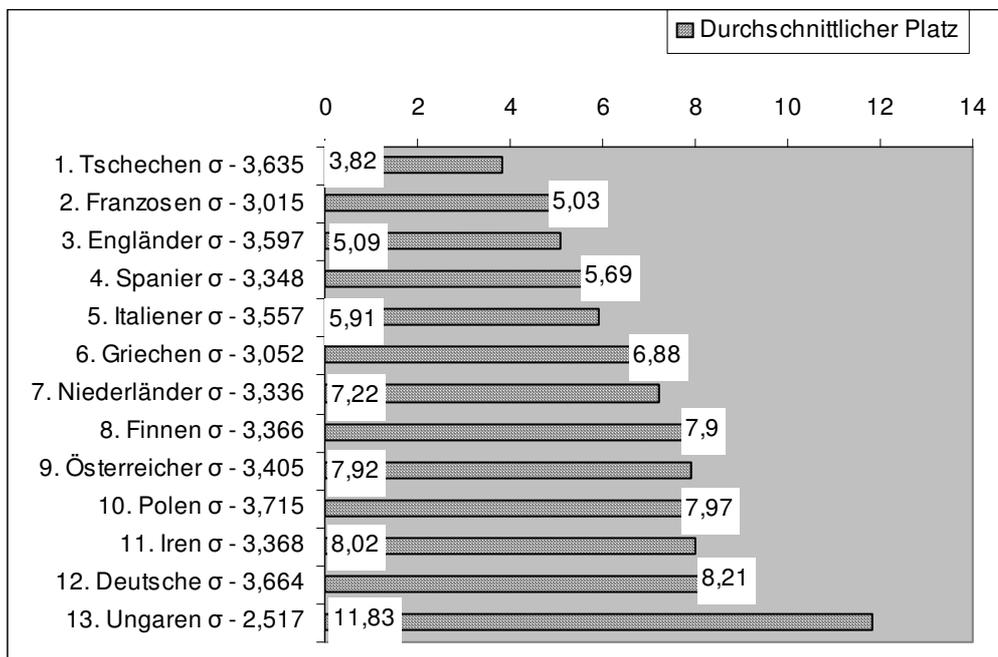
Bei den Schülern ohne Deutschunterricht wurde dem gegenüber eine andere Tendenz festgestellt: 44,1% der Antwortenden bewerteten Deutschland mit Sympathiepunkten von 0 bis 4, 19,5% mit der Sympathiepunktzahl 5 und 36,4% mit Sympathiepunkten von 6 bis 10. Daraus folgt, dass Deutschland bei der größten Gruppe der Nicht-Deutschlernenden als ein (eher) unsympathisches Land betrachtet wird. Der größte Anteil der Befragten ordnete Deutschland die Sympathiepunktzahl 5 zu; der geringste Anteil nutzte die Sympathiepunktzahl 10.

Frage 8

Sympathien gegenüber Deutschen und anderen europäischen Nationen wurden im Item 8 erfragt. Die Schüler wurden aufgefordert, sich vorzustellen, ihre Nachbarnationen seien umgezogen. Es galt zu entscheiden, mit welchen von den 13 Nationen sie gerne in der Nachbarschaft leben möchten. Demnach stellten die Befragten eine Hierarchie der EU-Nationen - geordnet nach ihrer Beliebtheit - zusammen. Je unsympathischer eine Nation war, desto höher wurde sie innerhalb der Rangfolge markiert. Die entstandenen Zahlresultate bzw. Ergebnisse werden im Anhang 7 (Tab. 14) dargestellt. Für die

vorliegende Dateninterpretation wurde der durchschnittliche Platz als das ausschlaggebende Kriterium festgelegt.

Abb. 14: Rangfolge der EU-Nationen nach Beliebtheit (Mittelwerte)



Aus der Grafik wird deutlich, dass bei den Jugendlichen Tschechen als die beliebteste Nation gelten. Neben Tschechen würden die Befragten am liebsten in ihrer Nachbarschaft Franzosen und Engländer haben; darauf folgen die südlichen Nationen - Spanier, Italiener und Griechen. Niederländer besetzten die mittlere Position. Geringe Differenzen wurden bei der Bewertung der Beliebtheit von Finnen, Österreichern, Polen und Iren festgestellt, denen in der Hierarchie der EU-Nationen nach Beliebtheit Ränge von 8 bis 11 zugewiesen wurden. Am wenigsten möchten slowakische Jugendliche in der Nähe von Ungaren leben, die aufgrund der Ergebnisse als die unsympathischste EU-Nation bezeichnet werden können. Deutsche nahmen in der Hierarchie der EU-Nationen nach Beliebtheit den 12. Rang ein. Fortan wird ausführlicher auf die Untersuchungsergebnisse zur Bewertung von Deutschen eingegangen, an der sich 515 Personen beteiligten. Diese ordneten Deutschen im Durchschnitt den 8. Rang in der Hierarchie der EU-Nationen nach Beliebtheit zu. Genauere Ergebnisse stellt die folgende Tabelle dar:

Tab. 5: Verteilung der Antworten bei der Bewertung von Deutschen (N – 515)

Platz	%
1	3,5
2	4,5
3	5,6
4	5,4
5	7,2
6	8
7	8,7
8	8
9	8
10	6,2
11	7,8
12	11,5
13	15,7

Aus der Tabelle wird sichtbar, dass die prozentuale Verteilung der Antworten fast proportional mit der Zuordnung der Ränge von 1 bis 7 ansteigt. Der kleinste Anteil der Befragten - 3,5% - verleiht Deutschen die Bezeichnung die ‚beliebteste EU-Nation‘. Hingegen hält mit 15,7% der größte Anteil der Jugendlichen Deutsche für die unsympathischste EU-Nation.

In Bezug auf die Rangfolge der beliebtesten EU-Nationen wurden die größten Differenzen zwischen den Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht gerade bei der Beurteilung von Deutschen nachgewiesen.

Abb. 15a: Hierarchie der EU-Nationen nach Beliebtheit bei Deutschlernenden (Mittelwerte)

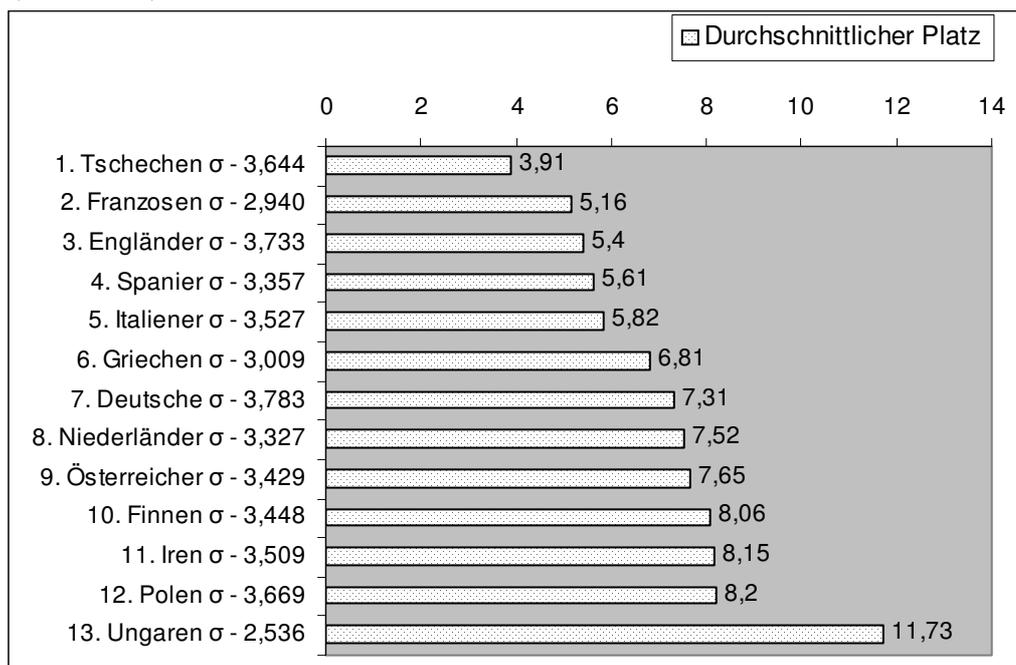
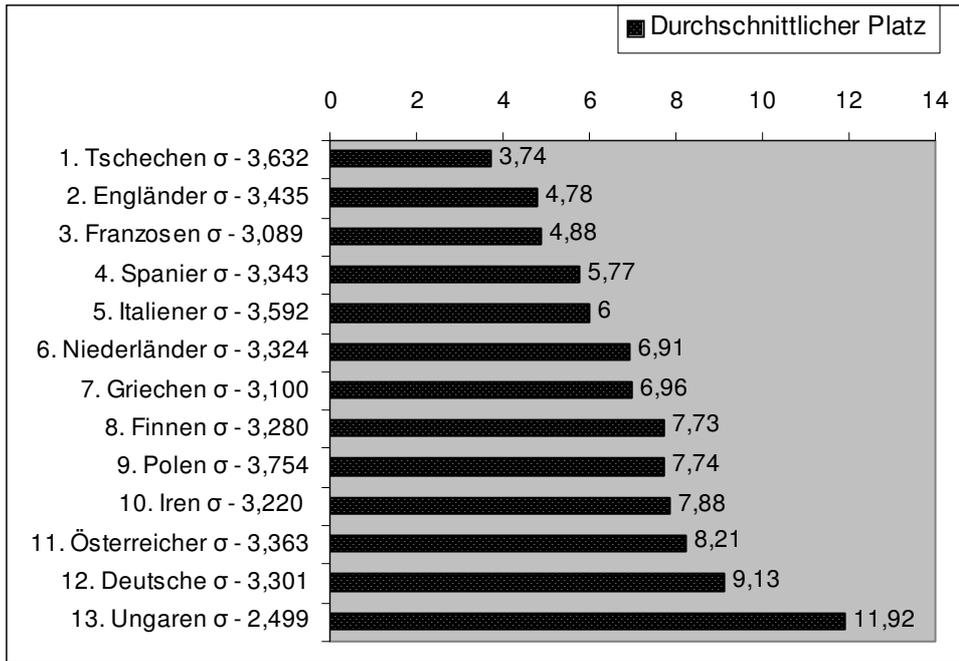


Abb. 15b: Hierarchie der EU-Nationen nach Beliebtheit bei Nicht-Deutschlernenden (Mittelwerte)



Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Schüler mit Deutschunterricht Deutschen gegenüber offensichtlich positiver eingestellt sind, als diejenigen *ohne* Deutschunterricht. Die Deutschlernenden schrieben Deutschen im Durchschnitt den 7. Platz zu, was Deutsche in der Rangfolge der EU-Nationen nach Beliebtheit auf die 7. Position verschob. Die Nicht-Deutschlernenden ordneten Deutschen im Durchschnitt den 9. Platz zu, womit Deutschen in der Gesamtbeurteilung der 12. Rang zugewiesen wurde.

Differenzen zwischen den zwei Untersuchungsgruppen stellt die folgende Tabelle ausführlich dar:

Tab. 6: Verteilung der Sympathiepunkte in Bezug auf die Bewertung von Deutschen bei Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden

Platz	Deutschlernende in % (N - 260)	Nicht-Deutschlernende in % (N - 255)
1	5	2
2	7,3	1,6
3	8,1	3,1
4	7,3	3,5
5	8,5	5,9
6	8,1	7,8
7	10,8	6,7
8	5,8	10,2
9	6,9	9
10	5,8	6,7
11	5,4	10,2
12	8,8	14,1
13	12,3	19,2

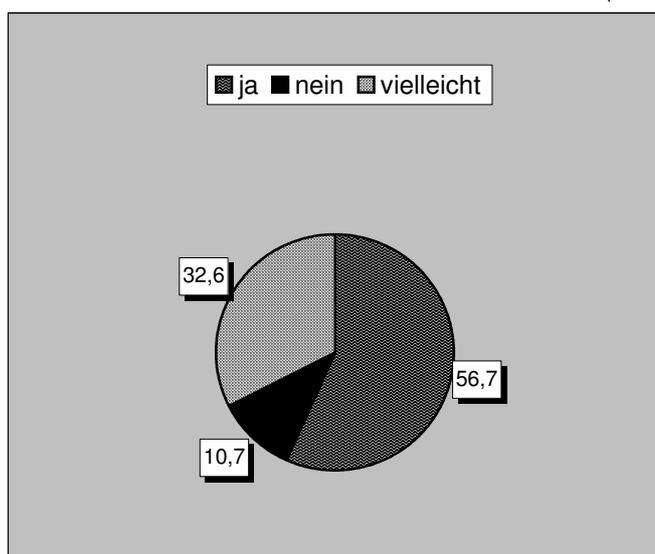
Aus den Ergebnissen geht hervor, dass 55,1% der Schüler mit Deutschunterricht und 30,6% der Schüler ohne Deutschunterricht deutschen Bürgern Ränge von 1 bis 7 zuordneten. Daraus lässt sich das folgende Resultat ableiten: Während sich die Mehrheit der Deutschlernenden Deutsche als ihre Nachbarn (eher) wünschen würde, würde die Mehrheit der Nicht-Deutschlernenden die Nachbarschaft mit ihnen (eher) ablehnen.

Darüber hinaus zeigte die Umfrage, dass 12,3% der Deutschlernenden und 19,2% der Nicht-Deutschlernenden Deutsche als unsympathischste Nation ansehen bzw. die Nachbarschaft mit ihnen ausschließen¹⁶⁵. Schließlich ist noch anzumerken, dass in beiden Gruppen der größte Anteil der Befragten Deutschen den Rang 13 zuschrieb. Hingegen teilte der geringste Anteil der Deutschlernenden der deutschen Bevölkerung den ersten Rang zu. Die kleinste Anzahl der Nicht-Deutschlernenden ordnete Deutschen den Rang 2 zu.

4.2.6 Reiseinteressen

Die diversen Reiseinteressen, die einem (möglichen) Deutschlandbesuch zugrunde liegen, wurden im Item 7 erfragt. Die Ergebnisse werden durch die folgende Grafik sichtbar:

Abb. 16: Würden Sie nach Deutschland in Zukunft fahren, um es besser kennen zu lernen? Antworten in % (N – 533)



Mit der Umfrage stellte sich heraus, dass Deutschland für slowakische Jugendliche ein touristisch attraktives Land ist. Mehr als die Hälfte der Befragten bekennt sich dazu, dass sie Deutschland in Zukunft besuchen möchte. Dabei erscheint fast ein Drittel der Antwortenden als unentschlossen und ein Zehntel lehnt einen Deutschlandbesuch ab.

¹⁶⁵ Die Befragten teilten Deutschen die Sympathiepunktzahl 13 zu.

In Bezug auf die Reiseinteressen wurden zwischen den Deutschlernenden und den Nicht-Deutschlernenden erhebliche Unterschiede festgestellt.

Abb. 17a: Reiseinteressen: Antworten der Deutschlernenden in % (N – 266)

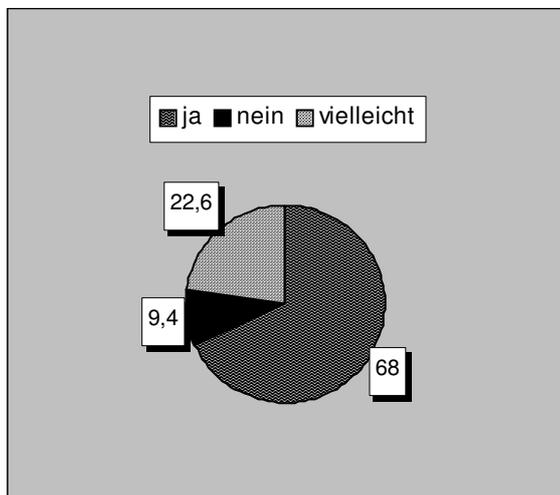
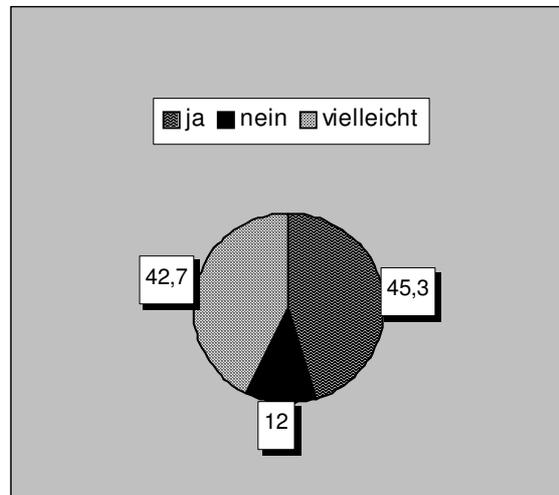


Abb. 17b: Reiseinteressen: Antworten der Nicht-Deutschlernenden in % (N – 267)



Obwohl in beiden Gruppen der größte Anteil der Jugendlichen für einen Deutschlandbesuch plädierte, zeigen die Schüler mit Deutschunterricht mehr Bereitschaft dazu. Während kaum die Hälfte der Schüler ohne Deutschunterricht die Ansicht vertritt, Deutschland zukünftig zu besuchen, schließen sich dieser Intention mehr als zwei Drittel der Schüler mit Deutschunterricht an. Das hohe Interesse der Deutschlernenden am Deutschlandbesuch wurde auch bei der Beantwortung der Frage 10 bestätigt¹⁶⁶. Darüber hinaus wurde bewiesen, dass hinsichtlich der Reiseinteressen die Schüler *ohne* Deutschunterricht stärker unentschlossen sind: Zwei Fünftel der Nicht-Deutschlernenden waren sich nicht sicher, ob sie jemals nach Deutschland fahren würden.

4.2.7 Wissen

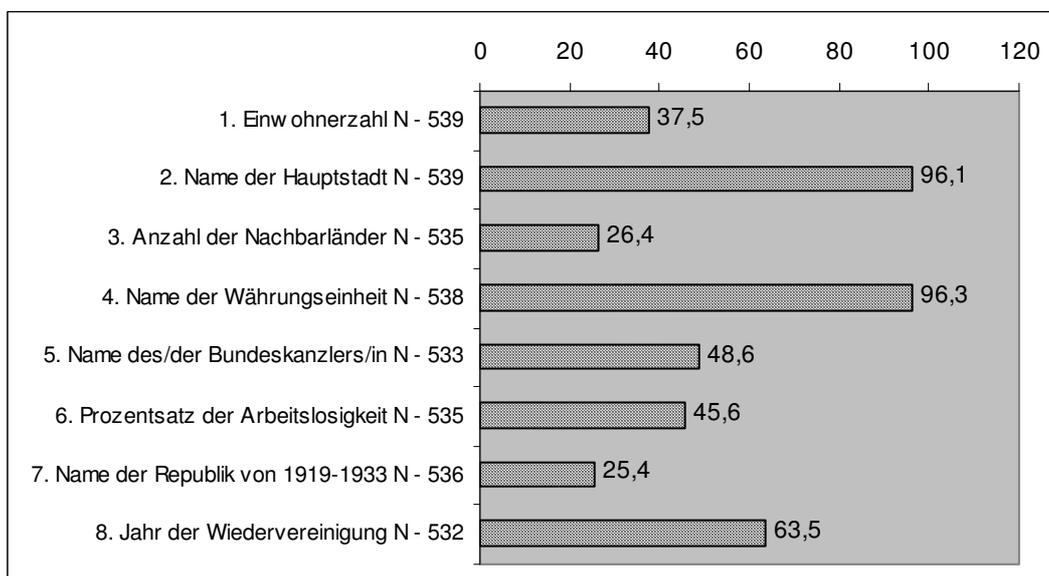
Im letzten Teil des Fragebogens (Teil B) wurde das Allgemeinwissen über Deutschland befragt. Den Schülern wurden acht Wissensfragen gestellt; dabei gab es bei jedem Item eine richtige und zwei falsche Antwortvorgaben.

Aus dem nachstehenden Diagramm geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Befragten drei Fragen im Wissenstest korrekt beantwortete. Die größte Anzahl der richtigen Antworten fiel auf die Fragen nach der gültigen Währungseinheit und der Hauptstadt Deutschlands. Mehr als drei Fünftel der Befragten lieferten die korrekte Antwort zur Frage, in welchem Jahr Deutschland wieder vereinigt wurde. Die Anzahl der richtigen Antworten

¹⁶⁶ Vgl. Kap. 4.3.1.

wurde deutlich geringer bei Fragen nach der aktuellen politischen, demografischen und sozialen Situation Deutschlands.

Abb. 18: Anzahl der richtigen Antworten zu Wissensfragen in %

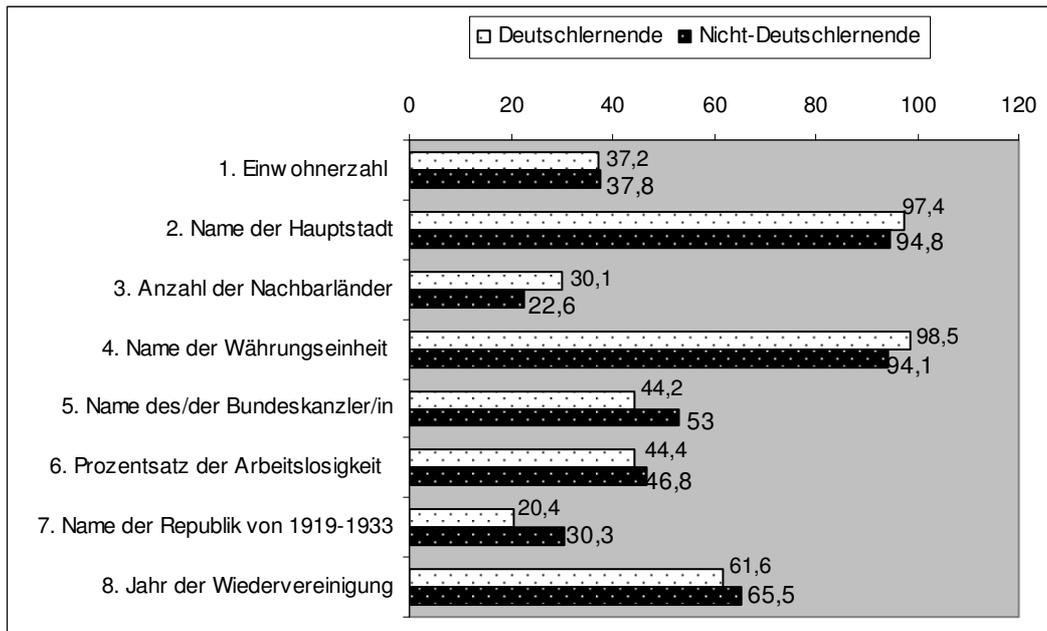


Obwohl Items 5 und 6 verlangten, dass die Jugendlichen über die Bundeskanzlerwahl und die Quote der Arbeitslosen zu Anfang des Jahres 2006 informiert waren, beantwortete sie beinahe die Hälfte aller Schüler richtig. In Bezug auf das geografische und geschichtliche Wissen wurden bei der Mehrheit der Antwortenden Informationslücken festgestellt. Lediglich etwa ein Viertel der Befragten führte die Anzahl der Nachbarländer der BRD und den Namen der Republik von 1919 bis 1933 korrekt an. Insgesamt waren die Jugendlichen erfolgreicher bei der Beantwortung der Wissensfragen, die eine wörtliche Antwort erforderten, als bei denjenigen mit numerischen Antworten.

Tab. 7: Anzahl der Antworten zu Wissensfragen bei Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden

Frage	Deutschlernende	Nicht-Deutschlernende
	N	N
1	269	270
2	270	269
3	269	266
4	269	269
5	269	264
6	268	267
7	269	267
8	268	264

Abb. 19: Anzahl der richtigen Antworten zu Wissensfragen in % bei Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden



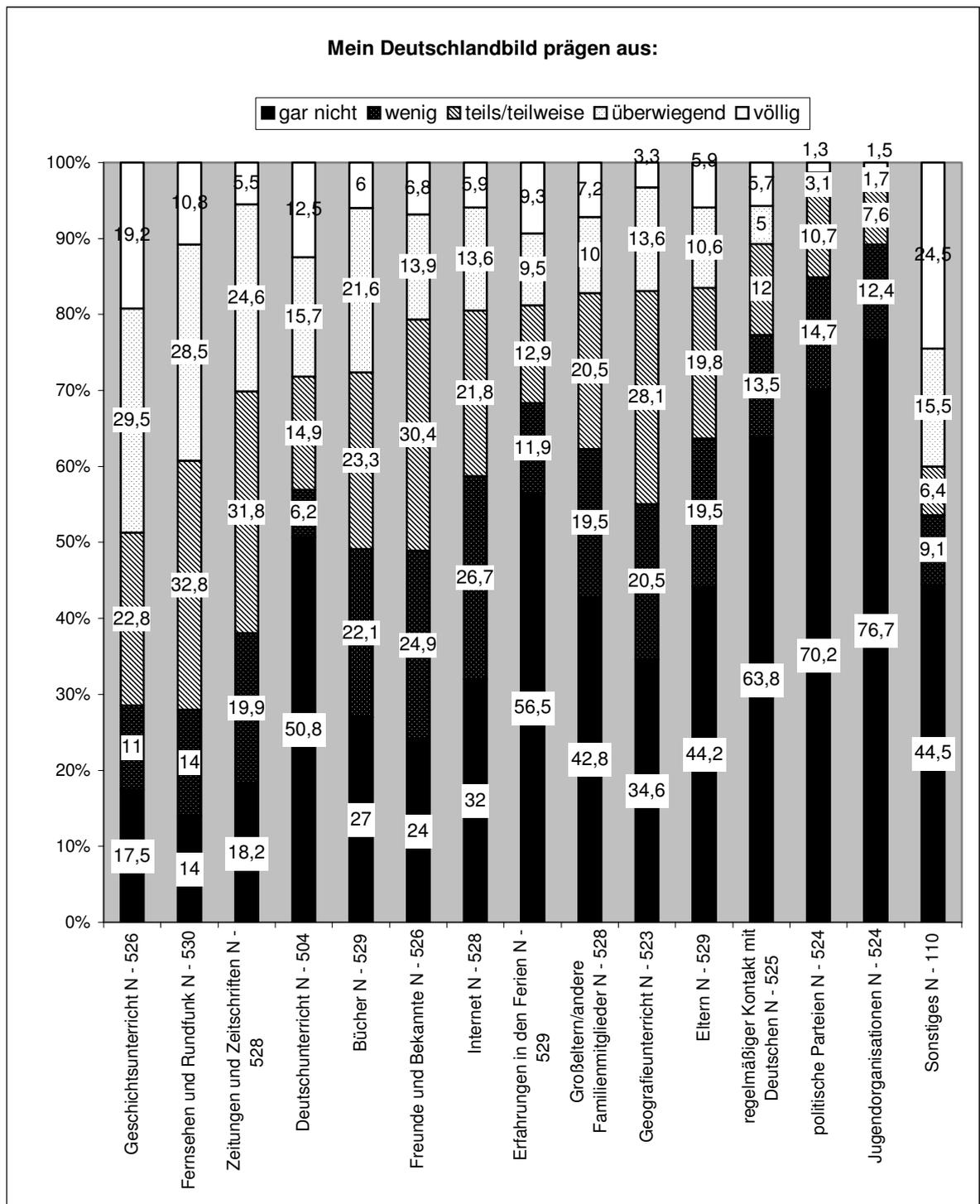
Aus der Umfrage wird Folgendes sichtbar: Die Deutschlernenden waren bei der Frage 4 und die Nicht-Deutschlernenden bei der Frage 2 am erfolgreichsten. Hingegen gewannen die Deutschlernenden die geringste Anzahl an richtigen Antworten beim Item 7 und die Nicht-Deutschlernenden beim Item 3.

Die Schüler ohne Deutschunterricht erreichten bei fünf Wissensfragen - Items 1, 5, 6, 7, 8 - eine höhere prozentuale Anzahl an richtigen Antworten als diejenigen *ohne* Deutschunterricht. Die größten Differenzen zwischen den zwei Gruppen wurden bei den Wissensfragen 3, 5 und 7 deutlich. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass sich die Nicht-Deutschlernenden - verglichen mit den Deutschlernenden - im politischen und geschichtlichen Geschehen Deutschlands besser orientieren. Dagegen erscheinen die Deutschlernenden mehr wissend im geografischen Bereich. Bei der Beantwortung der Fragen 1, 2 und 6 wurden zwischen den zwei Gruppen keine markanten Differenzen nachgewiesen.

4.2.8 Einflussfaktoren

Beim Item 9 wurde der Frage nachgegangen, wie sich Deutschlandbilder entwickeln und prägen. Die Jugendlichen erhielten eine Liste mit 15 Faktoren, um auf einer fünfstufigen Likertskala einzuschätzen, inwieweit jeder der aufgeführten Faktoren die Entstehung und Entwicklung von ihren Deutschlandbildern determiniert. Innerhalb der Rubrik „Sonstiges“ konnten sie selbstständig beliebige Aspekte ergänzen.

Abb. 20: Ergebnisse zur Rangfolge der Faktoren nach Intensität des Einflusses in %



Aus der Abbildung geht hervor, dass der Geschichtsunterricht der einflussreichste Faktor ist; dieser beeinflusst die Ausprägung von Deutschlandbildern bei 48,7%¹⁶⁷ der Jugendlichen überwiegend/völlig. Aus der dominanten Rolle des Geschichtsunterrichts ergibt sich Folgendes: Die Einstellungen und das Wissen hinsichtlich Deutschland und

¹⁶⁷ Alle in dieser Dateninterpretation angeführten prozentualen Angaben sind Ergebnisse der Addition der Antworten „überwiegend“ und „völlig“.

Deutschen werden bei fast der Hälfte der Befragten aufgrund eines faktischen schulischen Wissens über die deutsche Geschichte geprägt.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass 39,2% der Schüler den Einfluss des Fernsehens und Rundfunks auf die Entstehung und Entwicklung von Deutschlandbildern als maßgeblich ansehen. In der Umfrage wurde nicht detailliert nach den spezifischen Fernseh-/Rundfunksendern und Programmen gefragt. Dieses kann sich hinsichtlich des Angebotes und der Distribution von medialen Inhalten zum Thema ‚Deutschland und Deutsche‘ als ein ausschlaggebendes Kriterium erweisen¹⁶⁸.

Daneben zeigen sich auch Printmedien als bedeutsam. Denn nach den Ergebnissen entwickeln 30,1% der Antwortenden ihre Deutschlandbilder aufgrund von Zeitungen und Zeitschriften sowie 27,6% aufgrund von Büchern. Überraschend ist die Feststellung, dass unter den Massenmedien das Internet den geringsten Einfluss hat. Lediglich 19,5% der Jugendlichen werden durch dieses Medium beeinflusst.

Obwohl der Deutschunterricht die Nicht-Deutschlernenden fast gar nicht beeinflusst (eine Ausnahme bilden Schüler, die in der Vergangenheit Deutsch an der Schule gelernt haben), ist die Rolle des Unterrichts durchaus signifikant. Immerhin führen 28,2% der Befragten an, der Deutschunterricht forme ihre Deutschlandbilder überwiegend oder völlig. Hingegen erscheint der Geografieunterricht als das Fach mit dem geringsten Einfluss. Er bestimmt die Einstellungen und das Wissen über Deutschland und Deutsche bei 16,8% der Befragten.

18,7% der Schüler bekennen sich ferner dazu, dass sie durch Erfahrungen während der Ferien beeinflusst worden sind. Diese können sich entweder auf ein Treffen oder auf einen Aufenthalt mit Deutschen in der Slowakei, im Ausland oder in Deutschland beziehen. Regelmäßiger Kontakt mit Deutschland ist für 10,7% der Befragten entscheidend.

Vom Personenkreis wird die größte Gruppe von Jugendlichen (20,7%) speziell von Freunden und Bekannten beeinflusst. Dass der Einfluss von Gleichaltrigen größer ist, als derjenige von Eltern (16,4%), Großeltern und anderen Familienangehörigen (17,2%), kann ferner als Resultat der Befragung gelten.

Am wenigsten beteiligen sich an der Entstehung und Entwicklung von Deutschlandbildern politische Parteien und Jugendorganisationen, da diese auf weniger als 5% der Jugendlichen einen Einfluss ausüben.

Der letzte Faktor - „Sonstiges“ - subsumiert 110 Antworten; dieser beeinflusst Deutschlandbilder bei 40% der Befragten. In 75 Antworten wurde der Faktor nicht näher

¹⁶⁸ Vgl. Kap. 5.3.6.

spezifiziert¹⁶⁹; in 35 Antworten erfolgten hingegen folgende Nennungen: „Aufenthalt in Deutschland“ (5x), „Kontakt mit Deutschen“ (3x), „Deutschlandbesuch“ (2x), „Schüleraustausch“ (1x), „Verhalten und Umgang von Deutschen mit anderen Menschen“ (2x), „Hitler“ (3x), „Krieg“ (1x), „deutsche Geschichte“ (2x), „Neonazisten“ (1x), „politisches Geschehen“ (1x), „Angela Merkel und Schumacher“ (1x), „meine eigene Ansicht“ (2x), „Freizeitaktivitäten“ (1x), „Musik“ (1x), „Festivals“ (1x), „Fußballspiele“ (1x), „deutsche Biathloner“ (1x), „Online-Spiele“ (1x), „Porno“ (1x), „Bier“ (1x), „deutsche Produkte mit hoher Qualität“ (1x), „Deutschlehrerin“ (1x) und „deutsche Sprache“ (1x).

Die Antworten der Schüler mit und ohne Deutschunterricht veranschaulichen die folgenden zwei Tabellen.

Tab. 8a: Ergebnisse zur Rangfolge der Faktoren nach Intensität des Einflusses bei Deutschlernenden in %

Faktoren	N	gar nicht	wenig	teils/ teilweise	überwiegend	völlig
1. Deutschunterricht	263	10,6	11	27,4	28,5	22,4
2. Geschichtsunterricht	262	16,8	8,8	25,2	30,9	18,3
3. Fernsehen und Rundfunk	265	11,7	12,1	35,8	30,6	9,8
4. Zeitungen und Zeitschriften	264	15,5	20,1	33	26,1	5,3
5. Bücher	265	24,5	19,2	27,5	23	5,7
6. Freunde und Bekannte	263	22,1	23,6	34,2	14,1	6,1
7. Erfahrungen in den Ferien	264	54,2	11,4	14,4	9,5	10,6
8. Geografieunterricht	262	31,3	22,1	29	13	4,6
9. Internet	264	32,2	28,4	22	14,4	3
10. Eltern	265	40	17	25,7	12,1	5,3
11. Großeltern/andere Familienmitglieder	263	39,9	20,2	23,6	10,6	5,7
12. regelmäßiger Kontakt mit Deutschen	263	60,8	12,9	13,7	6,8	5,7
13. politische Parteien	262	72,5	14,1	8,8	3,1	1,5
14. Jugendorganisationen	262	77,9	11,1	8	1,5	1,5
15. Sonstiges	55	43,6	5,5	9,1	16,4	25,5

¹⁶⁹ Die Befragten kreuzten die Antwortvorgabe „Sonstiges“ an.

Tab. 8b: Ergebnisse zur Rangfolge der Faktoren nach Intensität des Einflusses bei Nicht-Deutschlernenden in %

Faktoren	N	gar nicht	wenig	teils/ teilweise	überwiegend	völlig
1. Geschichtsunterricht	264	18,2	13,3	20,5	28	20,1
2. Fernsehen und Rundfunk	265	16,2	15,8	29,8	26,4	11,7
3. Zeitungen und Zeitschriften	264	20,8	19,7	30,7	23,1	5,7
4. Bücher	264	29,5	25	18,9	20,1	6,4
5. Internet	264	31,8	25	21,6	12,9	8,7
6. Freunde und Bekannte	263	25,9	26,2	26,6	13,7	7,6
7. Großeltern/andere Familienmitglieder	265	45,7	18,9	17,4	9,4	8,7
8. Erfahrungen in den Ferien	265	58,9	12,5	11,3	9,4	7,9
9. Geografieunterricht	261	37,9	18,8	27,2	14,2	1,9
10. Eltern	264	48,5	22	14	9,1	6,4
11. regelmäßiger Kontakt mit Deutschen	262	66,8	14,1	10,3	3,1	5,7
12. politische Parteien	262	67,9	15,3	12,6	3,1	1,1
13. Jugendorganisationen	262	75,6	13,7	7,3	1,9	1,5
14. Deutschunterricht	241	94,6	0,8	1,2	1,7	1,7
15. Sonstiges	55	45,5	12,7	3,6	14,5	23,6

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass bei den Deutschlernenden der Einfluss der angeführten Faktoren insgesamt als intensiver bewertet wurde, als bei den Nicht-Deutschlernenden. Obwohl die Rangfolge der Faktoren in den zwei Gruppen einige Differenzen aufweist, scheinen die Unterschiede, mit Ausnahme des Faktors „Deutschunterricht“, gering zu sein. Lediglich 3,3% der Nicht-Deutschlernenden messen dem Deutschunterricht, an dem sie sich in der Vergangenheit in der Schule oder in Freizeitaktivitäten beteiligt haben, eine entscheidende Bedeutung dazu bei, wie sich ihre Deutschlandbilder prägen. Hingegen wird der Deutschunterricht bei den Deutschlernenden als der einflussreichste Faktor betrachtet. Er determiniert bei 51% der Befragten überwiegend bis völlig ihre Einstellungen sowie das Wissen gegenüber Deutschland und Deutschen. Bei den Nicht-Deutschlernenden ist der wichtigste Faktor der Geschichtsunterricht. Was die anderen Faktoren betrifft, treten zwischen den zwei Gruppen die größten Differenzen hinsichtlich der Bewertung des Einflusses des Internets hervor: Während sich 17,4% der Deutschlernenden äußerten, das Internet beeinflusse ihre Deutschlandbilder überwiegend/völlig, vertraten diese Ansicht 21,6% der Nicht-Deutschlernenden.

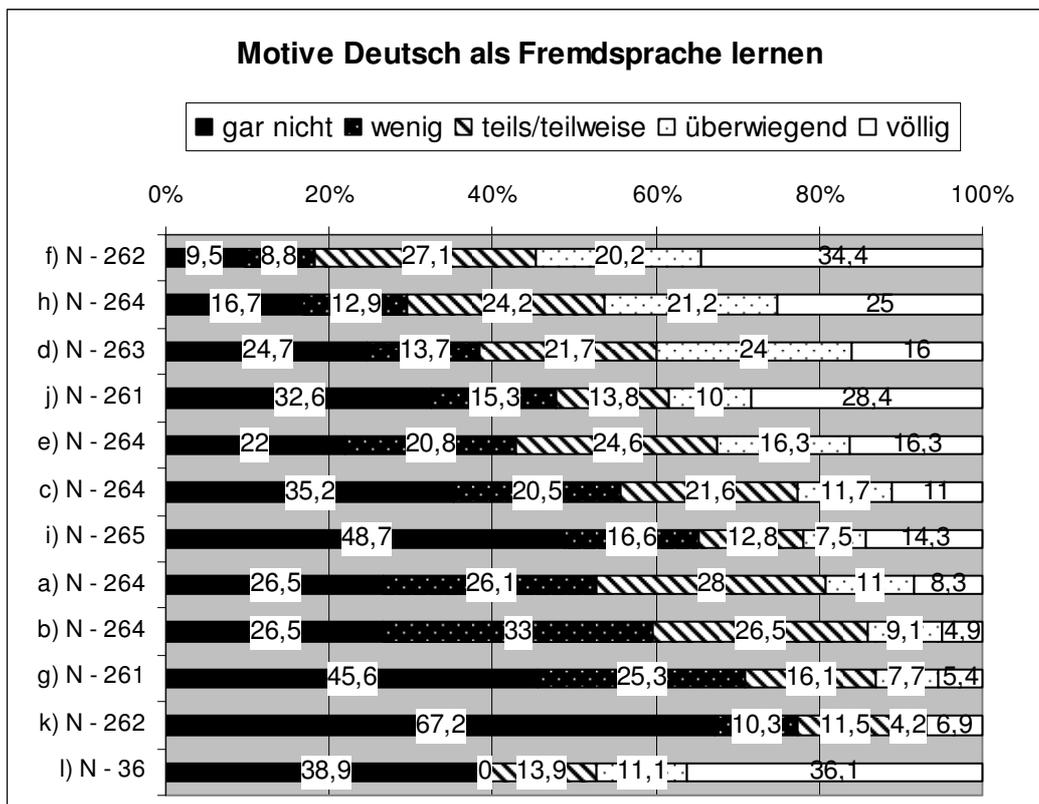
4.3 Motivation zum Deutschlernen und Deutschlandbilder

In diesem Kapitel werden erstens Ergebnisse zur Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, präsentiert. Zweitens wird auf den Zusammenhang zwischen der Motivation und der spezifischen Ausprägung von Deutschlandbildern eingegangen. Da diese Problematik nicht das Hauptforschungsziel der vorliegenden Studie bildet, sich aber trotzdem, wie es die Ergebnisse andeuten, für die Einstellungsforschung als höchst bedeutsam auszeichnet, wird zumindest auf einen der zentralen Aspekte der Relation ‚Motivation und Deutschlandbilder‘ hingewiesen. Genauer, es wird versucht, die folgende Frage zu beantworten: Gibt es zwischen den Jugendlichen, die Deutsch unter dem Einfluss äußerer Umstände lernen und denjenigen, die Deutsch eigeninitiativ lernen, Differenzen in Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen?

4.3.1 Motive zum Deutschlernen

Im Item 10 wurden die Jugendlichen mit Deutschunterricht nach ihren Motiven zum Deutschlernen befragt. Letztere erhielten eine Liste mit zwölf Motiven, um auf einer fünfstufigen Likertskala anzuführen, in welchem Maße sie (zugrunde liegende) Motive als entscheidend für das Deutschlernen ansehen. Beim Motiv „Sonstiges“ wurde den Befragten die Gelegenheit angeboten, noch andere, weiterführende Motive zu nennen. Die folgende Grafik stellt die Ergebnisse der Umfrage visuell dar.

Abb. 21: Motivation: Deutsch als Fremdsprache lernen in %



a) Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß, b) ich will näher die deutsche Kultur kennen lernen, c) ich will Bücher auf Deutsch lesen und sie verstehen, d) ich will deutsches Fernsehen anschauen, e) ich will deutsche Lieder hören und verstehen, f) ich will Deutschland besuchen, g) ich will in Zukunft in Deutschland studieren, h) ich habe mit Deutsch bessere Chancen, eine meiner Bildung entsprechende Arbeit zu finden, i) ich kenne Personen aus Deutschland, j) ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen, k) das war der Wunsch meiner Eltern, l) Sonstiges

Aus dem Diagramm erfolgt, dass ein Deutschlandbesuch für den größten Anteil der Befragten das wichtigste Motiv ist, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. 54,6%¹⁷⁰ der Teilnehmer vertreten die Ansicht, sie lernen Deutsch, um Deutschland zukünftig zu besuchen. Diesbezüglich erscheint die Feststellung paradox, dass lediglich 14% der Antwortenden Deutsch aus Interesse an der deutschen Kultur lernen. Es stellt sich damit die Frage, wie die Jugendlichen den Begriff „Kultur“ definieren. Aus den vorgenommenen Arbeiten und Kontakten mit den Befragten ergibt sich die Vermutung, dass sie dieses Wort im engen Sinne auffassen bzw. es mit der deutschen Hochkultur identifizieren (etwa mit der klassischen Literatur und Musik). Diese Annahme unterstreicht das bekundete Interesse der Befragten an der deutschen Fernseh- und Musikproduktion, die wiederum als ein medialer Ausdruck der deutschen Kultur verstanden werden kann.

Darüber hinaus geht aus der Umfrage hervor, dass für 46,2% der Befragten der Deutscherwerb eine wichtige Voraussetzung dafür bildet, wie erfolgreich eine Etablierung auf dem Arbeitsmarkt verläuft. Diese Zielsetzung wird insgesamt als das zweitwichtigste Motiv für das Deutschlernen betrachtet. Die Attraktivität des Deutschunterrichts an Schulen wird durch ein gut aufgebautes Netz von deutschen Firmen in der Slowakei bekräftigt¹⁷¹.

Ein relativ großer Anteil der Jugendlichen führte ferner an, Sprachkenntnisse und Sprachkompetenzen seien für die Perzeption und das Verständnis von deutschsprachigen Medien bedeutsam. Konkret: 40% der Antwortenden äußerten sich, dass sie Deutsch lernen, um deutsches Fernsehen zu schauen; 32,6% wollen deutsche Musik hören und 22,7% möchten Bücher auf Deutsch lesen. Aus den angeführten Aspekten gehen zwei Erkenntnisse ganz klar hervor: Erstens bildet das Deutschlernen für etwa ein Drittel der Schüler den Zugang zur deutschen Kultur bzw. zu deutschen Fernseh-, Radio- und Musiksendern. Zweitens prägen sich slowakische Jugendliche ihre Deutschlandbilder nicht nur durch heimische (nationale), sondern auch durch deutsche Medien.

Es wurde weiter festgestellt, dass 38,3% der Befragten Deutsch lernen, weil sie hinsichtlich des schulischen Fremdsprachenangebots keine andere Option hatten, als lediglich den Deutschunterricht zu besuchen. 21,9% fühlen sich durch Personen motiviert,

¹⁷⁰ Alle in dieser Dateninterpretation angeführten prozentualen Angaben sind Ergebnisse der Addition der Antworten „überwiegend“ und „völlig“.

¹⁷¹ Vgl. Kap. 2.2.4.

die sie aus Deutschland kennen. Die Ästhetik der deutschen Sprache und das Interesse an Deutsch als Fremdsprache erscheinen für 19,3% der Jugendlichen ein relevantes Motiv zum Deutschlernen. 13% möchten zukünftig in Deutschland studieren. Die Aufforderung und das Fürsprechen seitens der Eltern ist in diesem Kontext das am wenigsten wirkungsvolle Motiv; lediglich 11,1% der Schüler werden durch den elterlichen Rat zum Deutschlernen angeregt.

Das Motiv „Sonstiges“ umfasst 36 Antworten und erweist sich insgesamt für 47,2% der Befragten als zentral. Bei 19 Antworten wurde das Motiv nicht genauer bestimmt; bei 17 Antworten wurden die folgenden intrinsischen und extrinsischen Motive aufgeführt: „es ist schön und wichtig, Fremdsprachen zu lernen“ (1x), „es war die beste Wahl, Deutsch als Fremdsprache zu lernen“ (1x), „ich will mich persönlich weiter entwickeln“ (1x), „Deutsch ist eine interessante/gute Sprache“ (2x), „ich will mit Deutschen fließend deutsch sprechen“ (1x), „ich möchte Fußball in Deutschland spielen“ (1x), „ich will in Deutschland leben“ (1x), „Deutsch ist mein obligatorisches Unterrichtsfach“ (1x), „in der Slowakei lernt man Deutsch als Fremdsprache“ (1x), „ich lerne seit langem Deutsch und mache das einfach weiter“ (1x), „Deutsch ist leichter als Französisch“ (1x), „Deutsche sind uns näher als Spanier“ (1x), „ich habe gedacht, dass Deutsch eine leichte Sprache ist“ (1x), „ich muss Aufnahmeprüfungen/das Staatsexamen in Deutsch ablegen“ (2x), „ich kenne Personen aus Österreich“ (1x).

Schließlich ist noch anzumerken, dass Jugendliche Deutsch als Fremdsprache aus mehreren Motiven lernen, die in verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten auftreten können. Ihre Hierarchie und Intensität kann während des Deutscherwerbs modifiziert werden.

4.3.2 ‚Ich hatte keine andere Wahl ...‘

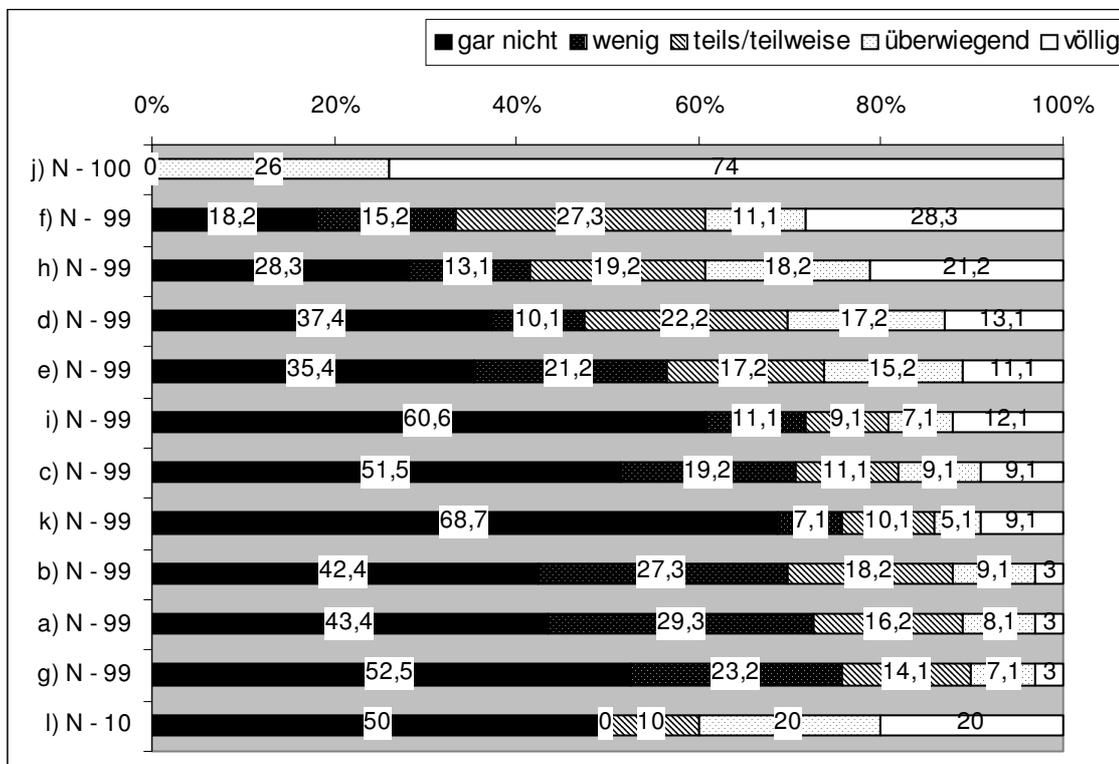
„Ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ – diese exemplarische Aussage, die gleichsam ein extrinsisches Motiv darstellt, dient fortan als Beispiel, den Einfluss eines Motivs auf die Ausprägung von Deutschlandbildern zu betrachten. Genauer, es wird vor diesem Hintergrund auf die Beziehung zwischen der Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen und der Ausprägung von Einstellungen eingegangen. Demnach wird aufgrund der Antworten, in denen die Relevanz des erwähnten Motivs bewertet wurde, innerhalb der Gruppe von Schülern mit Deutschunterricht zwischen zwei Untergruppen unterschieden. Diese differenzieren sich hinsichtlich der Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen voneinander. Es gilt zunächst, die beiden Gruppen vorzustellen:

a) Gruppe 1. Diese besteht aus Schülern, die bei der Bewertung des Motivs „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ die Antwortvorgabe „stimmt überwiegend/völlig“ ankreuzten¹⁷²;

b) Gruppe 2. Diese besteht aus Schülern, die bei der Bewertung des Motivs „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ die Antwortvorgabe „stimmt wenig/gar nicht“ ankreuzten¹⁷³.

Aus den folgenden Grafiken wird deutlich, dass abgesehen von den Motiven „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ und „Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß“, die Hierarchie der ersten Motive, warum die Schüler DaF lernen, in beiden Gruppen bestimmte Gemeinsamkeiten aufweist.

Abb. 22a: Motivation: Deutsch als Fremdsprache lernen in % (Gruppe 1)



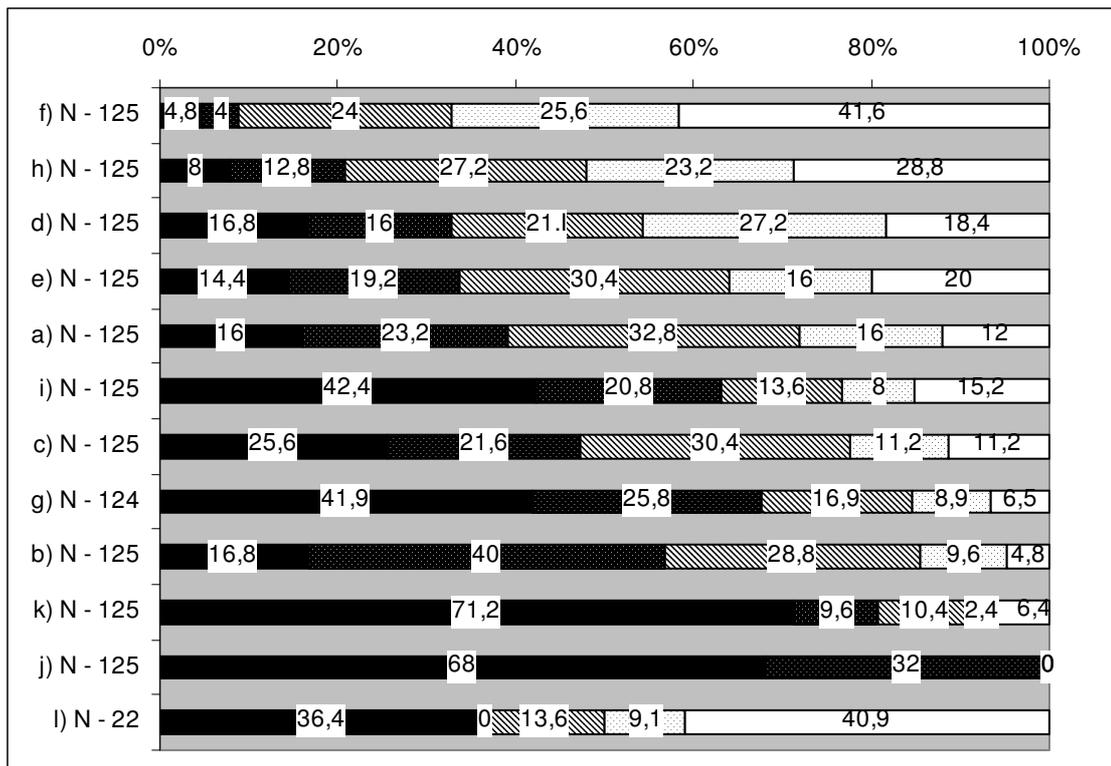
a) Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß, b) ich will näher die deutsche Kultur kennen lernen, c) ich will Bücher auf Deutsch lesen und sie verstehen, d) ich will deutsches Fernsehen anschauen, e) ich will deutsche Lieder hören und verstehen, f) ich will Deutschland besuchen, g) ich will in Zukunft in Deutschland studieren, h) ich habe mit Deutsch bessere Chancen, eine meiner Bildung entsprechende Arbeit zu finden, i) ich kenne

¹⁷² Aus der Gesamtanzahl von 261 Antworten beziehen sich auf Gruppe 1 38,3% der Antworten. Somit besteht diese Gruppe aus 100 Personen. Davon sind 40% männlich und 60% weiblich. 35% der Schüler kommen aus Žilina (Sillein), 30% aus Trnava (Tyrnau) und 35% aus Poprad (Deutschendorf). 35% besuchen ein Gymnasium, 32% eine Mittelschule und 33% eine Berufsschule. 1% besuchen Deutschland regelmäßig, 18% besuchen Deutschland gelegentlich und 81% gar nicht.

¹⁷³ Aus der Gesamtanzahl von 261 Antworten fallen auf Gruppe 2 47,9% der Antworten. Die Gruppe bilden insgesamt 125 Personen. Davon sind 32,8% männlich und 67,2% weiblich. 33,6% kommen aus Žilina, 32% aus Trnava und 34,4% aus Poprad. 36% besuchen ein Gymnasium, 36% eine Mittelschule und 28% eine Berufsschule. 1,6% besuchen Deutschland regelmäßig, 24,8% gelegentlich und 73,6% gar nicht.

Personen aus Deutschland, j) ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen, k) das war der Wunsch meiner Eltern, l) Sonstiges

Abb. 22b: Motivation: Deutsch als Fremdsprache zu lernen in % (Gruppe 2)



Der Deutschlandbesuch, die Arbeitschancen, der Fernsehkonsum und das Musikhören gehören in beiden Gruppen den wichtigsten Motiven an, warum Schüler Deutsch als Fremdsprache lernen. Differenzen zwischen den zwei Gruppen tauchen erst bei der Bewertung der Relevanz dieser Motive auf. Dabei wird sichtbar, dass Gruppe 1 den erwähnten Motiven eine viel geringere Gewichtigkeit beimisst als Gruppe 2. Es seien hier zumindest drei Beispiele genannt, die dieses konkretisieren: 39,4%¹⁷⁴ der Befragten in Gruppe 1 lernen Deutsch, um Deutschland zukünftig zu besuchen; dieser Intention schließen sich 67,2% der Befragten in Gruppe 2 an. Deutsches Fernsehen zu schauen ist bei 30,3% in Gruppe 1 und bei 45,6% in Gruppe 2 ausschlaggebend, um Deutsch zu lernen. 11,1% der Schüler der Gruppe 1 und 28% der Schüler der Gruppe 2 halten den Einfluss des Motivs „Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß“ für einen entscheidenden Stimulus zum Deutschlernen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse im Anhang 8, dass zwischen den zwei Gruppen signifikante Differenzen in der Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen bestehen. Folglich soll zusammenfassend lediglich auf einige von ihnen verwiesen werden:

¹⁷⁴ Alle in dieser Dateninterpretation angeführten prozentualen Angaben sind Ergebnisse der Addition der Antworten „überwiegend“ und „völlig“.

- Stereotype: Gruppe 1 tendiert dazu, Deutschen häufiger negative Stereotype zuzuordnen, als Gruppe 2;
- Emotionen: 43,4% der Schüler in Gruppe 1 und 13,7% der Schüler in Gruppe 2 mögen Deutsche nicht/wenig;
- Sympathien: Aufgrund der Antworten der Gruppe 1 wurde Deutschland mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 4,34 der 18. Rang in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie zugewiesen. Aufgrund der Antworten der Gruppe 2 wurde Deutschland mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 6,35 der 9. Rang in der Gesamtbeurteilung zugeordnet.
- Reiseinteressen: 54,5% der Befragten der Gruppe 1 und 78,4% der Befragten der Gruppe 2 möchten Deutschland zukünftig besuchen, um es besser kennen zu lernen;

Aufgrund der angeführten Aspekte lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Erstens gilt es, dass Schüler mit Deutschunterricht Deutsch aus unterschiedlichen (extrinsischen, intrinsischen) Motiven lernen und über voneinander differenzierte Deutschlandbilder verfügen. Zweitens zeigt sich die Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, als ein bedeutsamer Faktor, wie sich Deutschlandbilder prägen. Drittens weisen Jugendliche, die wegen eines unzureichenden Fremdsprachenangebotes an der Schule Deutsch lernen müssen, verglichen mit Schülern, die Deutsch eigeninitiativ lernen, negativere Deutschlandbilder auf.

4.4 Fazit

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zum Thema ‚Deutschlandbilder‘ verweisen darauf, dass sich zumeist negative Wertungen auf die affektive Ebene und positive Wertungen auf die kognitive sowie konative Ebene der Einstellungen beziehen. Folglich werden vor diesem Hintergrund zusammenfassend einige Resultate angeführt:

1. Assoziationen

Die meistgenannten Assoziationen, die mehr als ein Viertel der Befragten (26,1%) mit dem Wort ‚Deutschland‘ verknüpft, fallen in die Kategorie „Zwei Weltkriege und Nationalsozialismus“. Zu den anderen (häufigen) Nennungen gehören diejenigen, die den Kategorien „Essen und Trinken“ (8,4%), „wirtschaftlicher und sozialer Status“ (7,6%), „Stereotype über Deutsche“ (7%), „Städte, Sehenswürdigkeiten, Bundesländer“ (6,9%) und „Automobilindustrie“ (6,5%) zugeordnet werden können.

2. Klischees

Die Mehrheit der Jugendlichen lehnt die negativen Klischees über ein „kriegssüchtiges“ Deutschland (78,9%) und ein Deutschland, das „die Welt beherrschen will“ (64,5%) ab. Bei den meisten Schülern hingegen etabliert sich Deutschland als ein progressives (73,5%) und technisch hoch entwickeltes Land (70,5%), das wohlhabend ist (56,4%). Mehr als die Hälfte der Befragten schreibt Deutschland das Attribut „demokratisch“ zu (64,8%). Rund ein Viertel (26,9%) bezeichnet Deutschland als friedliebend und meint (27,2%), dass es dort einen großen Unterschied zwischen Armen und Reichen gibt.

3. Stereotype

Bei der Zuschreibung von Eigenschaften, die den ‚typischen‘ Deutschen charakterisieren sollen, haben positive Stereotype eine starke Dominanz. Denn neben zwei negativen Stereotypen - „lärmend“ (74,7%) und „aggressiv“ (51,4%) - projiziert mehr als die Hälfte der Befragten folgende positive Attribute auf Mitglieder der deutschen Nation: „selbstbewusst“ (83%), „lustig“ (74,1%), „freundlich“ (62,4%), „mutig“ (57,9%), „fleißig“ (57,2%), „zuverlässig“ (51,4%) und „höflich“ (51,3%).

4. Emotionen

Rund die Hälfte der Schüler (49,4%) weist gegenüber Deutschen ein unentschiedenes emotionales Verhältnis auf. Der größte Anteil der Befragten (54,2%) hat gegenüber Deutschland negative Emotionen. Den meistvorkommenden Emotionen, die Deutschland bei den Jugendlichen hervorruft, gehören „Bewunderung“ (34,3%) „ein unwohles Gefühl“ (31,3%), „Angst“ (27,8%), „Boshaftigkeit“ (24,6%) und „Bedrohung“ (24,4%) an.

5. Sympathien

Deutschland wurde in der Hierarchie der 19 EU-Länder nach Sympathie der 18. Rang zugewiesen; Deutschen wurde in der Hierarchie der 13 EU-Nationen nach Beliebtheit der 12. Rang zugeordnet.

6. Reiseinteressen

Der größte Anteil der Befragten (56,7%) möchte Deutschland zukünftig besuchen, um es besser kennen zu lernen.

7. Wissen

Mehr als ein Drittel der Schüler lieferte zu sechs von acht Wissensfragen über Deutschland korrekte Antworten. Dabei wurde die größte Anzahl von richtigen Antworten bei den Fragen nach dem Namen der Hauptstadt (96,1%), der Währungseinheit (96,3%) und nach dem Jahr der Wiedervereinigung Deutschlands (63,5%) registriert.

8. Einflussfaktoren

Die einflussreichsten Faktoren, die Deutschlandbilder bei den Befragten prägen, sind der Geschichtsunterricht (48,7%), Fernsehen und Rundfunk (39,2%), Zeitungen und Zeitschriften (30,1%), der Deutschunterricht (28,2%) sowie Bücher (27,6%).

Ferner wurden die folgenden zwei Aspekte untersucht:

1. Einfluss vom Deutschunterricht auf die Ausprägung von Deutschlandbildern

Die Umfrage zeigte, dass die im Kap. 4.1.1 aufgestellten zwei Hypothesen bestätigt wurden: Erstens bestehen in Deutschlandbildern bei Schülern mit und *ohne* Deutschunterricht Differenzen. Zweitens weisen Schüler mit Deutschunterricht positivere Deutschlandbilder auf, als diejenigen ohne Deutschunterricht.

In Bezug auf Unterschiede in Deutschlandbildern zwischen Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden wurde zweierlei festgestellt:

- a) Geringe Differenzen treten bei Assoziationen, Klischees, Stereotypen und Wissen auf.
- b) Signifikante Differenzen treten bei folgenden Aspekten von Einstellungen auf:
 - Emotionen: Deutschlernende haben ein stärkeres emotionales Verhältnis zu Deutschen und verfügen häufiger über positive Emotionen gegenüber Deutschland, als Nicht-Deutschlernende.
 - Sympathien: Deutsche sind bei Deutschlernenden beliebter, als bei Nicht-Deutschlernenden.
 - Reiseinteressen: Diese sind bei Deutschlernenden intensiver ausgeprägt, als bei Nicht-Deutschlernenden.
 - Einflussfaktoren: Deutschlandbilder werden bei Deutschlernenden am stärksten durch den Deutschunterricht und bei Nicht-Deutschlernenden vornehmlich durch den Geschichtsunterricht bestimmt.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse verweisen auf eine mögliche Beeinflussung des Deutschunterrichts auf die Ausprägung von Deutschlandbildern. Dieses geschieht hauptsächlich auf der affektiven und konativen Ebene der Einstellungen. Es sollte bei der Dateninterpretation aber in Betracht gezogen werden, dass eine dritte (unabhängige) Variable - etwa die Familie, ein Deutschlandbesuch oder die Einstellungen von Gleichaltrigen - gleichwohl die Ausprägung von Bildern bedingt haben könnte. Insofern sollten die Ergebnisse unter Vorbehalt betrachtet werden.

2. Motivation, DaF zu lernen und Deutschlandbilder

Die meistvorkommenden Motive, warum die Jugendlichen Deutsch als Fremdsprache lernen, werden durch die folgenden Aussagen sichtbar: „ich will Deutschland besuchen“ (54,6%), „ich habe mit Deutsch bessere Chancen, eine meiner Bildung entsprechende Arbeit zu finden“ (46,2%), „ich will deutsches Fernsehen anschauen“ (40%), „ich hatte

keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ (38,3%) und „ich will Texte deutscher Lieder hören und sie verstehen“ (32,6%).

Hinsichtlich der Relation ‚Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen und Deutschlandbilder‘ wurde die nachstehende Tatsache diagnostiziert: Schüler, bei denen die Relevanz des extrinsischen Motivs „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ für das Deutschlernen hoch ist, weisen - verglichen mit Schülern, für die dieses Motiv unbedeutend(er) ist - negativere Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen auf. Aufgrund dieser Feststellung wird angenommen, dass die Ausprägung von Deutschlandbildern bei Deutschlernenden ferner durch andere Faktoren (Lehrende, Lehrwerke etc.), deren Einfluss in der Umfrage nicht explizit untersucht wurde, determiniert werden könnte. Dabei erscheint die Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, als einer der bedeutsamsten Aspekte.

5. QUALITATIVE FORSCHUNG

„Ich meine, dass Deutschland ein schönes Land - ich weiß nicht - mit vielen Bergen ist. Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist, und dass sie, Deutsche, so präzise sind, und... Und sie beachten ihr Land und ihnen ist es nicht egal, ob sie dort Unordnung haben oder nicht. Sie bemühen sich, alles zu pflegen, auch... ich weiß nicht... die dunkelsten Winkel und so.“ (Klára).

5.1 Forschungsdesign

Um die einzelnen Aspekte von Deutschlandbildern und den Prozess ihrer Ausprägung detailliert vorstellen zu können, wurden neben der schriftlichen Befragung mit den Jugendlichen Interviews durchgeführt. Diese intendierten,

- die zentralen Komponenten von Deutschlandbildern - Klischees, Stereotype und Reiseinteressen - tief greifend zu analysieren;
- die Rolle der Faktoren, die die Entstehung und Entwicklung von Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen beeinflussen, zu präzisieren.

Folglich wird auf das Verfahren zur Auswahl der Untersuchungsgruppe sowie auf die Methode des Interviews eingegangen.

5.1.1 Untersuchungsgruppe

Die Umfrage wurde im März und September 2006 an sechs slowakischen Schulen in zwei Regionen der Slowakei vollzogen¹⁷⁵. In die Befragung wurden diejenigen Schüler einbezogen, die sich erstens bereits an der schriftlichen Befragung beteiligten. Zweitens entschieden sie sich aufgrund meines Anstoßes oder ihrer eigenen Initiative, interviewt zu werden.

Einzelne Gespräche erfolgten mit 50 Personen. Für die vorliegende Datenanalyse wurden 38 Interviews genutzt. Letztere erwiesen sich in Bezug auf die Inhaltsaspekte der gewonnenen Antworten als die aussagekräftigsten bzw. repräsentativsten.

Die Untersuchungsgruppe bestand aus 50% männlichen und 50% weiblichen Schülern. Dabei besuchten 36,8% der Befragten ein Gymnasium, 52,6% eine Mittelschule und 10,5% eine Berufsschule. 63,2% der Schüler waren aus Žilina (Sillein) und 36,8% aus Trnava (Tyrnau). 68,4% der Interviewten lernten Deutsch als Fremdsprache und 31,6% hatten keinen Deutschunterricht an der Schule. Spezifische Daten zur Region, Schule, zum Geschlecht und Deutschunterricht der Befragten werden ausführlicher im Anhang 4 dargestellt¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Die Umfrage wurde nach einer telefonischen bzw. persönlicher Vereinbarung mit den Schulleitern und Lehrern durchgeführt.

¹⁷⁶ Vgl. Abb. 2 und Tab. 8. Bei der Dateninterpretation wurden den Interviewten Pseudonyme zugeteilt.

Unter den Befragten waren Schüler mit Deutschunterricht überrepräsentiert. Letztere zeigten eine höhere Bereitschaft, zum Thema ‚Deutschlandbilder‘ interviewt zu werden, als die Schüler ohne Deutschunterricht. Aus diesem Grund wurde die Forschungsfrage nach Differenzen in Deutschlandbildern zwischen Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden nicht behandelt.

5.1.2 Interview

Mit den Befragten wurden in den Schulen teilstandardisierte Interviews durchgeführt, die in der slowakischen Sprache verliefen und von 5 bis 15 Minuten dauerten. Den Jugendlichen wurden folgende Fragen gestellt¹⁷⁷:

1. Was halten Sie von Deutschland und Deutschen?
2. Möchten Sie Deutschland in Zukunft besuchen? Wenn ja, was konkret und warum?
3. Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu Deutschland und Deutschen charakterisieren?
4. Welche Faktoren haben die Entstehung und Entwicklung Ihrer Deutschlandbilder von der Kindheit an bis jetzt beeinflusst?
5. Welche Rolle hat der Deutschunterricht gespielt, wenn sich Ihre Deutschlandbilder geprägt haben?

Darüber hinaus wurden, je nach Ausfall der Antworten, Ergänzungsfragen gestellt, die die Interviewten animieren sollten, ihre Aussagen detaillierter auszuführen.

5.2 Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten gilt es, Ergebnisse zu den Aspekten Klischees, Stereotype und Reiseinteressen zu analysieren. Demnach wird erstens der Frage nachgegangen, welche klischeehaften Vorstellungen die Befragten über Deutschland aufweisen. Zweitens wird thematisiert, welche Eigenschaften sie auf Deutsche projizieren. Drittens wird untersucht, ob und aus welchem Grund sie Deutschland künftig besuchen möchten.

5.2.1 ‚Was ich von Deutschland halte?‘

Einige Befragte vertauschten die Begriffe ‚Deutschland‘ und ‚Deutsche‘ bzw. gebrauchten diese in bestimmten Kontexten als synonyme Ausdrücke. Ein Beispiel für den synonymen Gebrauch bildet etwa das folgende Zitat: „Vielleicht sind sie [Deutsche/Deutschland; D. C.] mehr ökonomisch entwickelt, vielleicht sind sie auf einem besseren wirtschaftlichen Niveau als z. B. wir.“ (Kamila). Insofern ist bei der Dateninterpretation nicht immer eindeutig, unter

¹⁷⁷ Bei den Schülern ohne Deutschunterricht wurde auf die letzte Frage verzichtet.

welcher Rubrik die jeweilige Antwort zu erfassen ist. Dadurch, dass die (Bedeutungs- und Verwendungs-) Grenze zwischen den Wörtern ‚Klischee‘ und ‚Stereotyp‘ in einigen Fällen diffus ist, werden folglich auch diejenigen Aussagen interpretiert, die ebenfalls auf Stereotype zutreffen könnten.

In der Umfrage enthielten sich einige Schüler, wenn es darum ging, Deutschland zu bewerten. Sie begründeten diese Entscheidung damit, dass sie Deutschland entweder niemals besuchten, über mangelnde Kenntnisse über das Land verfügten oder dort keine Verwandten haben: „Ich war noch nicht in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich nicht unterhalten, deshalb kann ich nicht meine persönliche Meinung sagen.“ (Mária). Die meisten Jugendlichen zeigten jedoch die Bereitschaft, über ihre Einstellungen zu referieren. Die gewonnenen Antworten lassen sich zwei Themenbereichen zuordnen, die fortan näher vorgestellt werden:

1. Das ‚hässliche‘ Deutschland

Dieser Themenbereich umfasst Aussagen über die deutsche militärische Vergangenheit. Unter den Antworten dominieren solche Äußerungen, in denen die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs und die Verbrechen des Nationalsozialismus erwähnt oder ausführlicher thematisiert bzw. kommentiert werden¹⁷⁸. Hitler, der Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, Faschismus, SS-Einsatztruppen, Konzentrationslager und Judenermordung – diese sind die ersten Aspekte, die bei einigen Befragten generell mit Deutschland assoziiert werden: „Also, im ersten Moment, wenn ich die Wörter ‚Deutschland‘ und ‚Deutsche‘ höre, fällt mir Faschismus ein.“ (Magda). „Aber... zugleich... wenn ich das so auffasse, als wir die Geschichte gelernt haben, fallen mir in Anlehnung daran sofort der Erste und der Zweite Weltkrieg ein.“ (Ján).

Ein besonderer Akzent wird auf Hitler gelegt. Tobiáš betrachtet Hitler als eine Person mit psychopathischen Zügen und stilisiert ihn in die Rolle einer repräsentativen Figur des deutschen Volkes: „Und... ich habe davon gelesen und der Mann [Hitler; D. C.] hatte in seinem Kopf nicht alles in Ordnung. Und irgendwie bin ich durch seine Person zu der Ansicht gekommen, dass er vielleicht bis jetzt das Symbol des deutschen Volkes in den Augen vieler Leute ist.“ Nach Rudolf ist Hitler Initiator des Kriegsfanatismus bzw. der Massenmanipulation und das deutsche Volk das Opfer: „Und ich habe festgestellt, dass es in der Vergangenheit nur der Wille eines Menschen war, dass die Leute fanatisch wurden. Und... sie waren dem Faktor der

¹⁷⁸ Der Erste Weltkrieg wird in den Interviews erwähnt, aber nicht spezifiziert. Hinsichtlich anderer geschichtlicher Ereignisse oder historischer Persönlichkeiten spricht nur ein Interviewter - Peter - über den Reichskanzler Otto von Bismarck: „Na... am liebsten habe ich... hm... Bismarck, denn... ich interessiere mich ein bisschen für die Geschichte. Also, das hat mich beeinflusst.“

Massenpsychologie unterlegen.“ Jolana hingegen schreibt Hitler eine dämonische Kraft zu, die noch heutzutage wirksam sei und die Ausprägung von Einstellungen bzw. Emotionen und Reiseinteressen determiniere: „So, ich meine, dass Deutschland sehr durch eine Persönlichkeit markiert worden ist - und das war Adolf Hitler. Und insofern haben viele Leute zu ihnen [Deutschen; D. C.], zu Deutschland einfach kein emotionales Verhältnis, so dass sie dahin gerne fahren würden.“ (Jolana). Dieser Ansicht schließen sich auch Tobiáš und Jozef an, die außerdem aussagen: „Einstimmig [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.] die Person des Herrn Hitler. Die gestaltet die Gedanken vieler Menschen über Deutschland. Eine sehr negative Persönlichkeit in der Geschichte dieses Staates.“ (Tobiáš). „Hm... in der Vergangenheit war das [d. h. prägte mein Deutschlandbild; D. C.] hauptsächlich Hitler. Ich habe zuerst gemeint, dass sie [Deutsche; D. C.] eher aggressiv waren und so [...]“ (Jozef).

Die Interviews zeigten, dass die Kategorie ‚Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus‘ zweierlei Auswirkungen auf die Befragten hat:

1. Sie beeinflusst (teilweise) ihre Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen.

Deutschland als Urheber und Hauptaggressor der zwei Weltkriege, Nazi-Verbrechen - diese zwei Aspekte werden als eine Hauptquelle für die Entstehung und Entwicklung negativer Deutschlandbilder angesehen: „Hauptsächlich der Krieg und so... das bringt mich immer wieder dazu, dass mir Deutschland und Deutsche insgesamt nicht sehr nahe sind.“ (Zuzana). „Also, meine Ansicht ist ziemlich viel durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, so dass sie nicht so positiv ist.“ (Filip). „Insgesamt mag ich sie [Deutsche; D. C.] nicht. Ich weiß nicht. Das ist wegen des Zweiten Weltkriegs, weil sie ihn angeregt haben. Na, einfach... Deutsche mag ich nicht.“ (Richard). „Immer wenn dort eine ökonomische Krise war, haben sie eigentlich die ganze Welt mit dem Krieg bedroht. Ja, sie [Deutsche; D. C.] sind mir irgendwie nicht ans Herz gewachsen [...]“ (Tobiáš).

Aufgrund der Informationen, die Zuzana von der deutschen Geschichte erfahren hat, charakterisiert sie ihr Verhältnis zu Deutschland folgendermaßen: „Hm... ich weiß nicht, ob man es irgendwie charakterisieren kann. Es ist keine Aversion, weil es ein zu starkes Wort ist. Aber... ich habe bestimmt kein positives Verhältnis zu Deutschland sowie zu Deutschen.“

Vorurteilbehaftete Einstellungen werden durch solche Aussagen demonstriert, in denen behauptet wird, dass die zeitgenössische Generation von Deutschen die Charakterzüge und Auffassungen von der Kriegsgeneration übernommen hat: „Und bestimmt ist in ihnen [Deutschen; D. C.] etwas von dem Charakter oder von den Ansichten geblieben, die da waren. Vielleicht haben sie sich belehrt oder nicht, aber bestimmt nicht alle.“ (Lenka). „Also, die Charakterzüge von den Vorfahren sind bestimmt geblieben [...]“ (Tobiáš).

Eine Spannung innerhalb (der kontroversen) Einstellungen wird bei Filip deutlich. Obwohl er gegenüber Deutschland negative Emotionen verspürt, reflektiert er, dass sich

das ‚kriegssüchtige‘ Deutschland mittlerweile verändert hat: „Also, meine Ansicht ist ziemlich viel durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, so dass sie nicht so positiv ist. Ich bin mir dessen bewusst, dass... es jetzt anders ist, als es in den Zeiten damals war, aber wissen Sie, ich habe noch eigentlich immer so eine... eine Abneigung gegen es [Deutschland; D. C.] und gegen die Sachen, die passiert sind.“ In einer ähnlichen Lage befindet sich auch Magda. Einerseits beeinflussen sie positive Erfahrungen mit Deutschen und die Überzeugung, dass die gegenwärtige Generation am Kriegsgräuel nicht schuldig ist. Andererseits ist der Schatten der zwei Weltkriege bei ihr noch präsent. Dieses führt Magda zu einer inneren Zerrissenheit: „Also, ich weiß nicht, ich komme mir so gespalten vor [lächelt]. Einerseits weiß ich, dass Deutschland eigentlich das Böse für die Welt gewollt hat, aber... andererseits weiß ich, dass die Leute heute daran keine Schuld haben.“

2. Sie beeinflusst nicht ihre Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen.

Für diese Befragten ist kennzeichnend, dass sie:

- a) die tragischen Auswirkungen des Krieges und des Nationalsozialismus kritisch reflektieren: „Hm... ich denke, dass hauptsächlich uns Slowaken das gekennzeichnet hat, dass... eigentlich... wie man da gelitten hat, hauptsächlich die Leute im Zweiten Weltkrieg. Hauptsächlich nimmt man das zur Kenntnis, das fällt einem als erstes ein [...], also der Krieg.“ (Ján).
- b) sich dessen bewusst werden, dass die deutsche militärische Vergangenheit die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern noch weiterhin determiniert: „Aber ich denke, dass sich hinter ihnen [Deutschen; D. C.] noch immer der Schatten des Zweiten Weltkriegs schleppt [...].“ (Kamila). „So zu Deutschland und Deutschen habe ich ein positives Verhältnis, obwohl meiner Meinung nach jeder Mensch Deutsche wegen des Zweiten Weltkriegs negativ beschreibt.“ (Matej). „Die Vergangenheit beeinflusst Ansichten sehr. Ich meine, hauptsächlich die der Slowaken.“ (Ján). Diesen Aussagen widerspricht die Behauptung von Karol: „Also, wie wir wissen, dass sie [Deutsche; D. C.] eigentlich zwei Weltkriege ausgelöst haben. Aber heutzutage wird es weder von mir noch von jemand anderem zur Kenntnis genommen.“
- c) dem geschichtlichen Aspekt bei der Entwicklung von Einstellungen letztendlich keine ausschlaggebende Bedeutung zumessen: „Am meisten hat mich vielleicht die Geschichte beeinflusst, aber ich messe ihr nicht so ein großes Gewicht zu. Sicher, sicher ist es nicht so, wie es jemand denkt, dass dort alles schlecht ist oder so.“ (Kamila).
- d) sich von den vorurteilbehafteten Ansichten ihrer Umgebung distanzieren: „Man sagt heutzutage ‚Faschisten‘ und ich weiß nicht was alles... aber ich habe nichts gegen sie [Deutsche; D. C.]“ (Pavol).

Den angeführten Charakteristika entzieht sich teilweise die Stellungnahme von Matej. Matej bekennt sich einerseits dazu, dass er zu Deutschland und Deutschen ein positives Verhältnis hat bzw. Deutsche für „ganz normale Leute“ hält. Andererseits äußert er sich, dass Deutsche durch ihre Kriegsgeschichte stigmatisiert sind und sich von anderen europäischen Nationen differenzieren: „Deutsche sind irgendwie durch den Krieg oder durch ihre Geschichte gekennzeichnet. Sie sind einfach immer unterschiedlich von allen Anderen.“

Die Kriegsvergangenheit wird in mehreren Interviews problematisiert und dabei nicht aus einer Sicht skizziert, die der ‚Schwarz-Weiß-Malerei‘ nahe kommt. Roman lehnt das Prinzip der Kollektivschuld ab und projiziert eine Zustimmung zu der nazistischen Propaganda nicht auf die ganze Bevölkerung: „Alle waren mit dem Krieg nicht einverstanden. Einige haben die Anderen gezwungen.“

Kamila interpretiert das Kriegsgeschehen als eine Konsequenz persönlicher Fehler von Individuen sowie des damaligen politischen Klimas: „Dort waren einfach irgendwelche Menschen, die Fehler gemacht haben, die nicht wissend waren, also... Es war da insgesamt so eine politische Situation.“ Darüber hinaus vertritt sie die Ansicht, dass unter den Personen in der Machtposition auch diejenigen zu finden sind, auf die das Attribut „gut“ zugetroffen hätte: „Die Menschen an der Macht konnten nicht nur böse sein. Vielleicht wollte dort auch jemand gut sein, aber... aber als sie festgestellt haben, dass jemand gut ist, haben sie ihn vielleicht umgebracht.“ Da der Mensch im Krieg in extreme existenzielle Lebenssituationen gerät, sollte nach Kamila das Handeln des Einzelnen gerechtfertigt werden: „Vielleicht... war es dort nicht möglich, nur gut zu sein.“

Kristína meint, das Auftreten von Hitler dürfe nicht als das Kriterium für die Beurteilung der deutschen Nation aufgenommen werden: „[...] [es ist klar,; D. C.] dass nach einem Menschen nicht völlig alle Anderen beurteilt werden dürfen.“ Rechtfertigend soll die Auffassung wirken, dass die Weltgeschichte ein kontinuierlicher Prozess ist, in dem immer Personen erscheinen, die den Menschen und seine Rechte bedrohen: „[...] Fehler werden gemacht und Fehler werden gemacht werden. Und... Hitler war genauso wie Osama bin Laden. Eigentlich, er hat auch völlig unschuldige Menschen umgebracht. [...] Das Prinzip ist dasselbe.“ (Kristína).

Die Interviewten sind der Überzeugung, die zeitgenössische Generation von Deutschen trage keine Schuld an den Kriegsverbrechen; sie sei für die Taten der vorangegangenen Generationen nicht mehr verantwortlich: „Und ich denke, dass Deutschland für seine Geschichte heutzutage nicht mehr verantwortlich sein kann. Es ist so..., als ob jemand uns Slowaken noch heutzutage aufgrund unserer Geschichte beurteilen würde.“ (Matej). Klára fügt hinzu, dass Deutsche sich der Kriegskonsequenzen nicht nur bewusst wurden, sondern sie

auch bereuten: „Aber ich meine, es ist schon vorbei und sie [Deutsche; D. C.] haben das seit langem schon bereut und tragen nicht mehr die Schuld daran, was passiert ist.“

Nach Ján sollten die Kriegsereignisse weder in Vergessenheit geraten noch Einfluss auf die Gegenwart ausüben. Sie sind ein Teil einer Geschichtsphase, die abgeschlossen ist: „Aber... zugleich... wenn ich das so auffasse, als wir die Geschichte gelernt haben, fallen mir in Anlehnung daran sofort der Erste und der Zweite Weltkrieg ein. Also... aber das hat keine Bedeutung mehr für die Gegenwart. Man soll das aber nicht vergessen.“ Deutschland soll aufgrund des zeitgenössischen Geschehens beurteilt werden: „Vergangenheit ist Vergangenheit und man muss schauen, was jetzt passiert.“ (Alžbeta). Diesbezüglich spricht Mária aus, dass das Deutschlandimage bei slowakischen Jugendlichen derweil neue, positivere Konturen aufnimmt: „Deutschland hatte eine sehr schlimme Vergangenheit, was den Zweiten Weltkrieg betrifft. Aber... heutzutage ist es gleich dran wie andere europäische Staaten, meine ich. Und auch junge Menschen beurteilen sie - Deutsche - anders. [...] aber die neue Geschichte... ich denke... sie ist schon anders.“

Die Interviewten behaupten, dass Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg positiven Veränderungen unterzogen wurde und sich in der Welt mit einem neuen Image etabliert hat: „[...] ich denke, dass die positiven Dinge, die es gibt, die negativen Aspekte überschatten. Heutzutage halte ich nicht Deutschland und Mitglieder der deutschen Nation für böse.“ (Marcel). Wie die slowakischen Jugendlichen diese Entwicklung bewerten, behandelt der folgende Themenbereich.

2. Das ‚wunderbare‘ Deutschland

Der Themenbereich das ‚wunderbare‘ Deutschland impliziert diejenigen Antworten, die sich auf die Nachkriegsentwicklung und das aktuelle Deutschlandbild beziehen. Der Themenbereich besteht aus folgenden Komponenten:

a) Topografie

Diese umfasst Aspekte, die die Größe, die regionale Aufteilung sowie die Bevölkerungsdichte betreffen. Insofern taucht am häufigsten das Bild Deutschlands als ein territorial großes Land auf: „Deutschland - na... ich denke, dass es keine Weltmacht, sondern ein riesengroßes Land ist, das aus mehreren Bundesländern besteht [...].“ (Michaela). „Hm... von Deutschland halte ich, dass es [...] ein großes Land ist.“ (Kristína). „Ich denke von Deutschland, dass es ein hoch entwickeltes Land ist... eigentlich... auch ziemlich stark bevölkert [...].“ (Pavol).

Daneben erscheinen auch Äußerungen, in denen die Schönheit der deutschen Landschaft hervorgehoben wird: „Na, es ist ein sehr schönes Land.“ (Martina). „Und es ist ein sehr schöner Staat - ich meine...“ (Magda). Klára imponiert Deutschland wegen der gebirgigen Fläche: „Ich meine, dass Deutschland ein schönes Land - ich weiß nicht - mit vielen Bergen ist.“ Jozef

hält für besonders attraktiv das vielfältige Relief des Landes: „Also... es ist ein interessantes Land [...]. So... bezüglich der Lage hat es sein Meer und auch Berge [...].“

b) Politik

Aussagen über die deutsche Politik werden vor dem Hintergrund der Konfrontation der imperialistischen Bemühungen des ‚kriegssüchtigen‘ Deutschlands und der aktuellen politischen Situation geformt: „Jetzt gibt es dort in der Regierung - meiner Meinung nach - nicht mehr solche Leute [wie in der Kriegszeit; D. C.] [...]“ (Kamila). „Meiner Ansicht nach hat sich die BRD heutzutage verändert.“ (Marcel). Kamila schließt die Möglichkeit einer eventuellen militärischen Bedrohung bzw. einer Waffenausrüstung aus: „Sie [Deutsche; D. C.] sind nicht so, dass sie sich auf eine Bewaffnung einlassen würden. Bestimmt nicht.“ Gleiches meint auch Rudolf: „Also, ich meine, dass von ihnen [Deutschen; D. C.] keine Bedrohung mehr ausgeht [lächelt].“ Laut Roman kann ‚Kriegssucht‘ heutzutage lediglich auf radikale Gruppen projiziert werden: „Hm... dass sie [Deutsche; D. C.] Kriege geführt haben oder so - das ist schon verschwunden - auch, wenn es bei einigen noch ein bisschen anwesend sein kann. Das sind aber schon radikale Gruppen.“

Kamila schätzt das Auftreten deutscher Politiker ein, was durch die wirtschaftliche Progression sowie die positive Etablierung Deutschlands in den internationalen Organisationen manifestiert werde: „[...] und sie [Politiker; D. C.] leiten Deutschland in eine andere Richtung, was auch an den ökonomischen Ergebnissen sichtbar wird. [...] Ich denke, sie können auch irgendwie auf der europäischen Ebene handeln, was die Europäische Union und alles betrifft.“ Die Entwicklung von positiven internationalen Beziehungen registriert auch Pavol. Seines Erachtens distanziert sich Deutschland von Weltkonflikten bzw. plädiert eher für eine Friedenspolitik: „Ich habe keimnal gehört, dass Deutschland irgendwelche Konflikte oder so unter anderen Ländern ausgelöst hätte.“

Betreffend der deutschen Politiker wird namentlich lediglich Gerhard Schröder erwähnt, und zwar während des Interviews mit Peter im folgenden Kontext: „Und von den zeitgenössischen [Politikern beeinflusste mich; D. C.] vielleicht noch Gerhard Schröder, über den man viele Witze gemacht hat. Also, das auch. Seine Reformen.“

c) Wirtschaft und soziale Situation

Dieser Aspekt nimmt in den Gesprächen eine Schlüsselrolle aus folgenden drei Gründen ein:

- er ist in den meisten Interviews präsent;
- angesichts der Häufigkeit übertrifft er Klischees über das ‚hässliche‘ Deutschland;
- er erweist sich für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern bei der Mehrheit der Schüler als ausschlaggebend.

Die meisten Befragten beurteilen Deutschland als einen hoch entwickelten Staat, der sich durch ein progressives wirtschaftlich-soziales System auszeichnet und daher in Europa eine besondere Rolle spielt: „Also... ich denke von Deutschland, dass es ein sehr entwickeltes Land in Europa ist und in der Welt eine wichtige Rolle spielt.“ (Norbert). Na... also... Deutschland ist meiner Meinung nach ein ziemlich stark entwickeltes europäisches Land [...].“ (Daniel). „Deutschland halte ich für ein sehr entwickeltes Land... hm... mit einer entwickelten Kultur, Wirtschaft... hm... mit guten Arbeitsbedingungen [...].“ (Eva). „Na, so, ich denke, es ist ein Land auf einem hohen Niveau, wirtschaftlich auch... .“ (Ivana).

Das wirtschaftliche Wunder und die ökonomischen Fortschritte, die Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg erreicht hat, rufen bei den Interviewten Bewunderung und Respekt hervor: „Na also, hm... von Deutschland denke ich, dass, hm... es sehr bewundernswert ist, wie es fortgeschritten ist, hm... wie es seinen Ruf nach dem Zweiten Weltkrieg verbessert hat, hm... wie es seine wirtschaftlichen, hm... Schwierigkeiten behoben hat. Und einfach... es war nach dem Krieg zerstört.“ (Karol). „Also, ich denke, dass man es bewundern kann, weil Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg völlig zerstört war und sie [Deutsche; D. C.] eine sehr große Entwicklung in einer so kurzen Zeit erreicht haben. Und man kann sie - ich denke - dafür bewundern, dass sie da sind, wo sie sind.“ (Roman). „Sehr gefällt mir das ökonomische Wachstum dort. Hm... das bewundere ich, was sie [Deutsche bzw. Deutschland; D. C.] nach den Weltkriegen geschafft haben.“ (Peter).

Darüber hinaus wird Deutschland hoch geschätzt im Vergleich:

- mit anderen europäischen Staaten:

Marek meint, Deutschland habe hinsichtlich der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung permanent einen Vorsprung vor anderen europäischen Ländern: „Also, ich denke, sie [Deutsche; D. C.] haben eine stärker entwickelte Technik. Es ist so, als ob Deutsche im Vergleich mit anderen europäischen Ländern immer zwei Schritte voran wären. Sie sind in der Entwicklung auch vor der Slowakei, Tschechien oder Polen zwei Schritte voran.“ Aufgrund der Fortschrittlichkeit und der überdurchschnittlichen Leistungen tituliert er Deutsche mit dem Attribut „klug“: „Deutsche sind klug, sie sind klüger als, als andere Nationen [...].“ Die dominante Stelle Deutschlands in der Welt betont auch Michaela: „Ich meine, dass sie [Deutsche; D. C.] in der Welt in mehreren Sachen dominant sind. Was die Produktion und auch die Umwelt betrifft [...].“

In Bezug auf die wirtschaftliche und kulturelle Progression sowie den Lebensstandard der deutschen Bevölkerung hebt Karol Deutschland zum „Symbol der hoch entwickelten Wirtschaft und des Wohllebens“ und Deutsche zu „einer der meist anerkannten Nationen der Welt“ hervor. Tobiáš positioniert Deutsche in die Rolle der gesellschaftlichen Elite in Europa: „Ein Mensch, der Deutscher ist, lebt viel besser als jeder andere Mensch in Europa.“

- mit der Slowakei:

Sichtbare Differenzen zwischen der Slowakei und Deutschland treten insbesondere in den folgenden Bereichen auf: Wirtschaft und Ökonomie (Beáta), Handel und Verwaltung (Tatiana), Bildung und Gesundheitswesen (Eva). Dabei weist Deutschland viel bessere Ergebnisse als die Slowakei auf: „Bestimmt ist es [Deutschland; D. C.] in vielen Sachen nicht so wie die Slowakei [...].“ (Tatiana). „Sie [Deutsche; D. C.] sind bestimmt besser dran als wir Slowaken.“ (Matej). Nach Andrej werden die Unterschiede zwischen den beiden Ländern durch „[...] die Einwohnerzahl, die Fläche Deutschlands und andere Faktoren [...]“ determiniert.

Nach der Ansicht einiger Befragten sei Deutschland für Slowaken hinsichtlich der Arbeitsgelegenheiten attraktiv. Ein breites Arbeitsangebot sowie günstige Lohnbedingungen erscheinen als ausreichende Stimuli dafür, warum sich Slowaken auf dem deutschen Arbeitsmarkt niederlassen: „Na... also... Deutschland ist meiner Meinung nach ein ziemlich stark entwickeltes europäisches Land und... für Slowaken ist es hauptsächlich wegen der Arbeit [attraktiv; D. C.]. Ich denke, dass viele Leute dort eine Arbeit finden. Und... auch, wenn sie uns vielleicht als eine billigere Arbeitskraft ausnutzen, trotzdem ist das für uns noch immer günstiger, als hier zu bleiben.“ (Daniel). „[...] auch eine Arbeit kann man dort [in Deutschland; D. C.] schneller finden. Und meiner Meinung nach findet man dort eine bessere Arbeit.“ (Beáta).

d) Kultur

Laut Kristína differenziert sich die Lebensweise der deutschen Bevölkerung von derjenigen in der Slowakei, was durch die entsprechende Mode und das Wohnen demonstriert werden könnte: „Es ist in gewissem Maße eine Nation, die - habe ich gedacht - sehr entwickelt ist, denn zuhause haben wir es anders, dort [in Deutschland; D. C.] ist es völlig anders. Auch die Mode, auch das Wohnen.“ Sie lobt ferner den deutschen Sinn für Ästhetik: „Sie [Deutsche; D. C.] haben sehr schön eingerichtete Gärten.“ Für Jolana ist der Lebensstil der deutschen Teens besonders anziehend. Dieser scheint, verglichen mit dem slowakischen, nicht so konservativ zu sein: „Aber hauptsächlich fasziniert mich ihre Lebensweise. 16-jährige junge Menschen, wenn sie Piercings tragen und ihre eigene Mode haben. [...] Wir haben in der Slowakei mehr strikte Regeln. Sie haben das lockerer, aber das gefällt mir.“

Deutsche Musik ist einer der Gründe, warum Norbert gegenüber Deutschland Bewunderung verspürt: „Sie haben gute Lieder. [...] Zum Beispiel höre ich gerne Rammstein. Na, manchmal gibt es da solche Wörter..., aber melodisch gefällt mir das sehr.“ Darüber hinaus schätzt er Fortschritte im Bereich der Computerspiele ein: „[...] Deutsche haben auf diesem Gebiet Fortschritte gemacht. Sie können Computerspiele herstellen.“ Positive Emotionen zu Deutschland und Deutschen verbindet Rudolf mit seiner Zuneigung zum Biathlon und Fußball und mit den Namen der deutschen Sportler wie Michael Ballack und Michael Greis: „Und... gerade deswegen mag ich sie [Deutsche; D. C.], weil ich diese Sportarten auch

mag.“ Marcel zählt zu den positiven Attributen Deutschlands: „[...] gutes Bier, Autos mit hoher Qualität, auch... in einigen Fällen, ich spreche nur von einigen Fällen, dass dort hübsche Mädels sind [lächelt], gute Arbeitsgelegenheiten [...]. Peter gefallen deutsche „Traditionen und Folklore“, Sebastian „[...] Sporthallen [...] guter Fußball, Essen, Berge... und auch ihre Nationaltrachten [...].“

In einigen Interviews wurden gesellschaftliche Probleme angesprochen. Beispielsweise betrachtet Karol Deutschland nicht (mehr) als ein Land, in dem Gewalt bzw. die Erscheinung des Rassismus herrscht: „Ich meine, hm... dass es [Deutschland; D. C.] nicht mehr, hm... solche Gewalt ausübt, hm... Die Rassenfeindlichkeit in Deutschland, hm... hat sich schon etwas beruhigt. Eher würde ich sagen, hm... dass sie mehr in anderen Ländern als gerade in Deutschland verbreitet ist. Auch wenn sie da eigentlich angefangen hat.“ (Karol). Das Gleiche meint auch Martina: „Und was mir sehr an Deutschen gefällt, das ist, dass sie keine Rassisten sind. Es leben dort viele Nationen und das gefällt mir sehr [...].“ Peter fügt hinzu, dass in Deutschland Toleranz bestimmend ist: „Und es gibt dort große Toleranz. Das weiß ich auch.“

Die einzige Kritik spricht Kristína aus. Sie kritisiert zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in Deutschland. Diesen mangelte es an Kommunikation: „Und... und ich würde Kinder und Eltern nicht stark in Verbindung setzen. Ich meine, dass die Beziehungen dort [in Deutschland; D. C.] so kühl sind. So... als ob, sie [Deutsche; D. C.] zuhause nicht miteinander sprechen.“ Sie hat auch Vorbehalte insofern, als deutsche Familien, im Vergleich mit slowakischen, nicht so kinderreich seien: „Was mir vielleicht nicht gefallen hat, war, dass jeder dort [in Deutschland; D. C.] so wenige Kinder hat. Jeder hatte dort so... ein, zwei Kinder. Und bei uns ist das anders, fünf Kinder - das ist völlig normal [lächelt].“

5.2.2 Der Deutsche ist ...

Die Bewertung von Deutschen ist individuell; die Jugendlichen stützen sich dabei auf die eigenen Erfahrungen und/oder die durch die Gesellschaft (Familie, Peers, Schule, Medien) vermittelten Deutschlandbilder.

Hinsichtlich der Relation ‚Klischees - Stereotype bzw. Einstellungen‘ wurde festgestellt, dass positive Klischees nicht immer mit positiven Stereotypen bzw. Einstellungen auftreten. Genauer: Einige Befragte, die positive Klischees über Deutschland haben, weisen negative Stereotype bzw. negative Emotionen gegenüber Deutschen auf. Dieses dokumentieren die folgenden zwei Beispiele: „Hm... ich habe zu Deutschen kein positives Verhältnis. Also... ich denke eher, dass sie ein grobes Volk sind, das ein grobes Verhalten bevorzugt und so [...]. Mich fasziniert vor allem die Industrie; dass man das Lebensniveau seiner Leute halten kann... man könnte das vielleicht so irgendwie sagen.“ (Tobiáš). „Deutschland macht mir nichts aus. [...] Insgesamt mag ich sie [Deutsche; D. C.] nicht.“ (Richard).

In Bezug auf die Zuschreibung von Charaktereigenschaften lassen sich unter den Jugendlichen folgende drei Gruppen eingrenzen:

1. Interviewte ordnen der deutschen Bevölkerung bestimmte Attribute zu und identifizieren sich mit dieser Projektion.

Die Befragten sind der Überzeugung, dass Deutsche einen gemeinsamen Nationalcharakter aufweisen, der durch bestimmte positive oder negative Eigenschaften repräsentiert wird: „[...] ich meine, sie [Deutsche; D. C.] haben einige gemeinsame Eigenschaften [...].“ (Zuzana). Nach Tobiáš werden einige Eigenschaften von Generation zu Generation tradiert: „Na... ich meine, dass irgendwelche Charakterzüge dieses Volkes auch nach ein-, zweihundert Jahren aufrechterhalten bleiben mussten.“ Insofern wird der Akzent auf das Attribut der ‚deutschen Aggressivität‘ gelegt. Bezüglich der Intensität der Ausprägung werde dieses Stereotyp durch den Generationswechsel abgeschwächt, aber trotzdem erweise es sich - laut Richard und Tibor - teilweise als signifikant für die ‚deutsche Mentalität‘: „Hm... heutzutage sind sie [Deutsche; D. C.] nicht mehr so aggressiv, sie wurden ein bisschen zurückhaltender [...].“ (Richard). „Aber so... irgendwo muss es in ihnen sein, weil es zwei Weltkriege gab. Einfach, das sind zwei Kriege. [...] Ich denke, dass sie heutzutage nicht mehr so aggressiv sind.“ (Tibor).

Einige Befragte projizieren bestimmte Eigenschaften auf die ganze Nation und lassen zu, dass es Ausnahmefälle gibt, die sich dieser Projektion entziehen. „Deutsche sind eine eingebildete Nation [...]. Es muss aber nicht jedermann so sein.“ (Ivana). „Vielleicht sind sie [Deutsche; D. C.] am Anfang erst unangenehm, nicht freundlich, aber ich meine, wenn einer ihnen gefällt, kann man mit ihnen auch gut ausgehen. Das ist meine Meinung. Aber natürlich werfe ich sie nicht alle in einen Sack.“ (Kristína). „Sie [Deutsche; D. C.] scheinen mir, arrogant zu sein. Also, Ehre den Ausnahmen.“ (Nina).

2. Interviewte schreiben einem Mitglied bzw. einer Gruppe von Mitgliedern der deutschen Nation bestimmte Charaktereigenschaften zu und identifizieren sich mit dieser Projektion.

Diese Stellungnahme ist in der Regel bei den Befragten präsent, die Deutsche persönlich getroffen und positive Erfahrungen mit ihnen gesammelt haben. Die Jugendlichen distanzieren sich von der Stereotypisierung und widerlegen die Aussage über die Existenz ‚eines deutschen Charakters‘: „Na, ich habe in den Ferien in einem Restaurant gearbeitet und hatte also die Möglichkeit, einige Leute [aus Deutschland; D. C.] zwar nicht kennen zu lernen, aber zu bedienen. [...] Aber meine Erfahrungen waren bis jetzt positiv. Sie waren nicht irgendwie frech oder... sie waren ganz nett.“ (Simona).

3. Interviewte referieren über die in der Gesellschaft verbreiteten Stereotype, aber sie identifizieren sich mit dieser Projektion nicht.

Bei der Formulierung generalisierender Aussagen über Deutsche stützen sich die Schüler meistens auf Erzählungen von Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern. Hinsichtlich

ihrer eigenen Bewertungen sind sie aber vorsichtig bzw. enthalten sich der Antwort. Sie begründen ihre Einstellungen damit, dass sie bisher mit Deutschen in keinen direkten Kontakt getreten sind. Dieses illustriert das Interview mit Mária: „Also, Deutsche sollen lärmend und sehr unangenehm zu Fremden sein. Wenn man dorthin kommt und zu arbeiten anfängt - ich habe gehört - dass sie unangenehm sind. [...] Von einer Freundin [habe ich das gehört; D. C.], die da eine bestimmte Zeit gearbeitet hat. [...]“. Die Frage, wie Mária selbst Deutsche beurteilt, zeigt das folgende Zitat: „Ich war noch nicht in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich nicht unterhalten, deswegen kann ich nicht meine persönliche Meinung sagen.“

Einige Befragte der letzten zwei Gruppen vertreten bei der Bewertung von Deutschen folgende Ansichten:

- ‚Alle Menschen sind sich in ihrem Wesen ähnlich.‘ Die Jugendlichen behaupten, es seien keine spezifischen Attribute vorhanden, durch die sich eine Nation von der anderen differenziert: „Jeder Mensch ist Mensch und es ist egal, ob man Pole, Deutscher, Ungar oder Russe ist. Man ist immer Mensch.“ (Marek). „Also, ich denke, sie [Deutsche; D. C.] sind genau die gleichen Menschen, wie wir auch. Sie haben ihre Kultur und ich meine, dass sie sich von uns durch nichts unterscheiden.“ (Rudolf) „Und, also, sie [Deutsche; D. C.] sind... sind wie die Leute in der Slowakei.“ (Simona). „Keine solchen spezifischen Eigenschaften [betreffend des Charakters von Deutschen; D. C.] würde ich sagen.“ (Daniel).
- ‚In Bezug auf die Charaktereigenschaften gibt es unter den Mitgliedern einer Nation Unterschiede.‘ Diese These basiert auf der Überzeugung, dass innerhalb jeder Nation Menschen mit diversen bzw. mit positiven und negativen Charakterzügen vertreten sind: „[...] ich meine, sie [Deutsche; D. C.] sind solche Menschen wie wir - mit ihren Fehlern und Vorzügen.“ (Rudolf). „Und wie in jedem Volk gibt es dort [in Deutschland; D. C.] gute und böse Leute.“ (Magda). „Und, also, sie [Deutsche; D. C.] sind, also... sie sind wie in der Slowakei - diese und jene.“ (Simona).
- ‚Deutsche sind normal.‘ Die Zuschreibung des Attributs „normal“ soll einerseits Gemeinsamkeiten der deutschen Nation mit anderen Nationen unterstreichen. Andererseits kann dieses den folgenden Aspekt manifestieren: Stereotype, die den Deutschen aufgrund der Kriegsgeschichte zugeschrieben wurden - z. B. kriegssüchtig, aggressiv etc. - zeigen sich für die Ausprägung des aktuellen Images nicht mehr als ausschlaggebend: „Na, von Deutschland und Deutschen denke ich, dass sie eine normale Nation, wie andere in Europa, sind.“ (Roman). „Für mich sind sie [Deutsche; D. C.] völlig normale Menschen [lächelt], sie sprechen nicht slowakisch, sondern deutsch.“ (Kamila). „Also, Deutsche sind ganz normale Menschen.“ (Matej).

Bei der Bewertung tendieren die meisten Befragten dazu, Deutschen entweder ausschließlich positive oder negative Eigenschaften zuzuordnen. Nur einige Interviewte beurteilen die deutsche Bevölkerung kritischer bzw. übertragen auf diese positive sowie negative Attribute.

In den Interviews wurden Stereotype genannt oder anhand von konkreten Beispielen näher spezifiziert. Eine Übersicht davon geben die folgenden Tabellen:

Tab. 9a: Positive Stereotype (sozialer Umgang)

Stereotype bezüglich des sozialen Umgangs	Aussage
aufrichtig	„[...] sie [Deutsche; D. C.] sagen das, was sie meinen.“ (Jolana).
offen	„[...] und [Deutsche; D. C.] sind ganz offen für neue... neue Ideen.“ (Daniel).
kommunikativ	„Ich denke, man kann sich mit ihnen [mit Deutschen; D. C.] einfach gut unterhalten. Und meiner Meinung nach sind sie ganz gesprächig [...].“ (Viktor).
nett	„So, ich meine, dass Deutschland ein sehr gutes Land ist und... seine Einwohner sehr nett sind und sich zu anderen Menschen sehr gut verhalten.“ (Beáta). „Deutsche, wie die Mehrheit der westeuropäischen Nationen, ich denke... dass sie... so freundlich, gutherzig sind.“ (Tibor) „Und... Deutsche sind nett, also, das sage ich aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen.“ (Viktor). „Und Deutsche sind tatsächlich sehr nett.“ (Klára).
angenehm	„Hm... ich denke einfach, dass Deutsche angenehme Menschen sind.“ (Marek). „Hm... Deutsche erscheinen mir als ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich kein Deutsch kann und... alle haben mich beraten und was ich weiß... sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“ (Peter).
freundlich	„Hm, ich meine, dass sie [Deutsche; D. C.] ..., hm sehr freundliche und angenehme Leute sind.“ (Beáta). „Leute sind in Deutschland freundlich [...].“ (Marek). „[...] ich denke,... dass sie [Deutsche; D. C.] so freundlich [...] sind.“ (Tibor).
gutherzig	„[...] als... mein Vater auf dem Oktoberfest war, sagte er mir, dass da [in Bayern; D. C.] völlig andere Menschen sind, dass sie [...] gutherzig [...] sind.“ (Martina). „Deutsche [...] [sind; D. C.] gutherzig.“ (Tibor).
gastfreundlich	„Sie [die Schwester des Befragten; D. C.] hat gesagt, dass sie [Deutsche; D. C.] sehr gastfreundliche, sehr gute Menschen sind [...]. Ich stimme ihrer Behauptung zu.“ (Marcel). „Ich war auch in Deutschland und ich meine, dass Deutsche ganz normale und gastfreundliche Menschen sind.“ (Magda).
hilfsbereit	„Sie [Deutsche; D. C.] können sich bei allem helfen [...].“ (Pavol).
sorgfältig	„Na, [Deutsche sind; D. C.] so sorgfältig. Sie haben sich gut um uns gekümmert.“ (Klára).
vorsichtig	„Zuerst überprüfen sie [Deutsche; D. C.] einen - wenn ich das so sagen soll - zuerst testen sie einen.“ (Kristína).

Tab. 9b: Positive Stereotype (Leistungsfähigkeit)

Stereotype betreffend der Leistungsfähigkeit	Aussage
klug	„Hm... Deutsche sind klug, sie sind klüger als, als andere Nationen und sie sind in der Entwicklung voran.“ (Marek).
fortgeschritten	„Vielleicht sind sie [Deutsche; D. C.] mehr ökonomisch entwickelt, vielleicht sind sie auf einem besseren wirtschaftlichen Niveau, als zum Beispiel wir.“ (Kamila). „Es ist in gewissem Maße eine Nation, die - ich meine - sehr entwickelt ist [...].“ (Kristína).
zielstrebig	„Aber... sie [Deutsche; D. C.] kommen mir so vor, dass sie unter allen Bedingungen zielstrebig sind, dass sie ihr Vorhaben durchsetzen können.“ (Tobiáš).
Fähigkeit, sich durchzusetzen	„Zum Beispiel... dass sie [Deutsche; D. C.] ihre Meinung haben. Sie lassen sich nichts ausreden.“ (Norbert). „Na bestimmt können sie [Deutsche; D. C.] ihre Meinung durchsetzen.“ (Tobiáš).
selbstbewusst	„Ich meine, dass sie [Deutsche; D. C.] ziemlich selbstbewusst und stolz darauf sind, in welchem Land sie leben.“ (Michaela).
präzise	„Ich war dort [in Deutschland; D. C.], also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist und dass sie, Deutsche, so präzise sind und...“ (Klára).

Tab.9c: Andere positive Stereotype

Andere Stereotype	Aussage
sportbegabt	„Die Sportbegabung gibt es dort [in Deutschland in; D. C.] auch.“ (Tobiáš). „Vielleicht noch, dass sie [Deutsche; D. C.] gut in Sport sind. Neulich in der Olympiade.“ (Pavol).
kultiviert	„Man konnte einfach sehen, dass sie [Deutsche; D. C.] eine Nation sind, die ein hohes Niveau hat.“ (Klára).
interessant	„[...] meiner Meinung nach können Deutsche insgesamt interessante Menschen sein, so...“ (Daniel).
nicht puritanisch	„Und sie [Deutsche; D. C.] sind nicht so sehr Puritaner, vielleicht.“ (Daniel).
nicht gleichgültig	„Und sie [Deutsche; D. C.] beachten ihr Land und ihnen ist es nicht egal, ob sie da Unordnung haben oder nicht.“ (Klára).
lustig	„Aber was ich aus dem Erzählen meines Freundes weiß, der in Deutschland war, dass sie [Deutsche; D. C.], mindestens seiner Meinung nach, ein Haufen von lustigen Menschen sind, die dem Alkohol huldigen [lächelt].“ (Eva).
amüsan	„[...] wenn sie Festivals oder so haben, können sie [Deutsche; D. C.] sich unterhalten [...].“ (Daniel). „So, so... einfach so, dass sie [Deutsche; D. C.] kein Problem haben, sich zu unterhalten.“ (Tibor). „Sie [Deutsche; D. C.] können sich unterhalten.“ (Tatiana).
reich	„Wenn ich sie [Deutsche; D. C.] beobachte, wenn sie z. B. in der Slowakei Urlaub machen oder so, sind das meistens ältere, ältere deutsche Ehepaare, die natürlich ‚ein bisschen‘ teurere Markenautos fahren. [...] und... einfach, sie werfen, werfen viel Geld herum, also... das sagen vor allem Hoteliers, mit denen ich von Zeit zu Zeit im Kontakt bin - wenn ich jemanden treffe.“ (Pavol).
technisch gut ausgestattet	„Hm... weiterhin sind sie [Deutsche; D. C.] mit der modernsten Technologie ausgestattet [...].“ (Pavol).
sparsam	„Man sagt, dass Deutsche sparsam sind [lächelt], dass sie sehr sparen.“ (Lucia).
ordnungsliebend	„Sie [Deutsche; D. C.] bemühen sich, alles zu pflegen, auch... ich weiß nicht... die dunkelsten Winkel und so.“ (Klára). „Und, ich denke, dass man von ihnen sagt, dass sie sehr ordnungsliebend sind, von Deutschen.“ (Rudolf).

Tab. 10a: Negative Stereotype (sozialer Umgang)

Stereotype betreffend des sozialen Umgangs	Aussage
überheblich	„Sie [Deutsche; D. C.] sind überheblich - meiner Ansicht nach - ziemlich überheblich. Sie meinen, dass sie etwas sind.“ (Sebastian). „Aber an Deutschen stört mich, dass sie so überhebliche Menschen sind.“ (Richard).
eingebildet	„Ich meine, sie [Deutsche; D. C.] sind eingebilddete Menschen. Sie denken von sich selbst, dass sie alles wissen und dass sie überall waren.“ (Ivana).
unangenehm	„Also, Deutsche sollen [...] sehr unangenehm zu Fremden sein.“ (Mária). „Aber... ich habe gehört, dass deutsche Männer vom Charakter her ziemlich unangenehm sind und... zu Frauen sind sie nicht angenehm.“ (Lenka).
unsympathisch	„Deutsche sind insgesamt einfach unsympathisch.“ (Lucia).
grob	„Also... ich denke eher, dass sie [Deutsche; D. C.] ein grobes Volk sind, das ein grobes Verhalten bevorzugt und so [...].“ (Tobiáš).
aggressiv	„Deutsche Spieler, einige, sehen sehr aggressiv aus. Ich weiß nicht, vielleicht überwiegt in Deutschland Aggressivität.“ (Sebastian).
arrogant	„Sie [Deutsche; D. C.] scheinen mir, arrogant zu sein.“ (Nina). „Sie [Deutsche; D. C.] sind arrogant.“ (Richard).
verschlossen	„Deutsche kommen mir eher als eine verschlossene Nation, im Vergleich mit anderen Nationen, vor. [...] Sie sind nicht so..., so wie z. B. Franzosen, sie haben nicht so viele Kolonien wie Franzosen. Sie sind verschlossener in Europa.“ (Andrej).
zurückhaltend	„Sie [Deutsche; D. C.] bemühen sich nicht, Kommunikation mit anderen Menschen zu entwickeln. Sie halten Abstand.“ (Richard).

Tab 10b: Andere negative Stereotype

Andere Stereotype	Aussage
verschwenderisch	„Sie [Deutsche; D. C.] erscheinen mir so, als ob sie viel Geld verschwenden, aber das hängt vielleicht mehr mit der Kultur und dem Lebensniveau in der Slowakei und in Deutschland zusammen.“ (Andrej).
lärmend	„[...] hm... wohin sie [Deutsche; D. C.] kommen, schreien sie herum. Und überall wollen sie nur selbst im Zentrum der Aufmerksamkeit sein [...].“ (Nina). „Hm... ich meine, dass Deutsche... hm... eine ziemlich lärmende Nation sind.“ (Martina).

Aus den Aussagen geht hervor, dass die meisten Stereotype sich auf den sozialen Umgang mit Menschen beziehen. Einige der Attribute - z. B. „angenehm“ und „unangenehm“ oder „sparsam“ und „verschwenderisch“ - stehen gegensätzlich zueinander bzw. bilden bipolare Adjektivpaare. Dieses zeugt davon, dass die Bilder individuell geprägt werden und vielfältige Konturen aufweisen.

In Bezug auf die positiven Eigenschaften kommen am häufigsten die Stereotype des „netten“, „freundlichen“ und „kommunikativen“ Deutschen vor. Diese formen sich meistens vor dem Hintergrund persönlicher Kontakte der Befragten mit Deutschen. Etwa erklärt der ‚Deutsche als Berater‘ einen unbekanntem Weg; der ‚Deutsche als Tourist‘ zeigt Interesse

an der slowakischen Kultur (Sehenswürdigkeiten und Gastronomie) oder der ‚Deutsche als Gesprächspartner‘ tabuisiert kein Thema und überwindet reibungslos Schwierigkeiten, die interkulturelle Kommunikation mitbringt: „Hm... Deutsche erscheinen mir als ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich kein Deutsch kann, und alle haben mich beraten und was ich weiß... sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“ (Peter). „Als sie [Deutsche; D. C.] in die Slowakei gekommen sind, habe ich sie getroffen und... mit ihnen gesprochen. Also, es ist so, dass ich in Smolenice wohne. Und sie [Deutsche; D. C.] besuchen da oft die Burg und ich kenne sie ein bisschen. Ich denke, man kann sich mit ihnen einfach gut unterhalten.“ (Viktor). „Hm... mit Deutschen habe ich einige Male meinen Urlaub verbracht, etwa... viermal. [...] Eigentlich, habe ich mit ihnen Deutsch gesprochen und sie waren sehr warmherzige Leute, mit denen man wirklich über alles sprechen konnte. Auch wenn... auch wenn ich sagte, dass ich einige Sachen nicht verstehe, so gaben sie sich Mühe, es mir irgendwie zu beschreiben, also...“ (Pavol).

Betreffend des Vorkommens der negativen Eigenschaften kann das Stereotyp der ‚überheblichen‘ Deutschen als dominant bezeichnet werden. Dieses bezieht sich wiederum auf das Bild des ‚Deutschen-Urlaubers‘ (meistens in der Slowakei). Wie es einige Interviews andeuten, stützt sich die Ausprägung des Stereotyps auf die Kategorisierung der Nationen in die sog. „höhere Schicht“ (Deutsche) und „niedrigere Schicht“ (Slowaken): „Sie [Deutsche; D. C.] haben sich so... so verhalten, als ob sie eine höhere Schicht wären.“ (Richard). Dementsprechend werden Deutsche als eine Sozietät angesehen, die sich selbst als etwas Besonderes betrachtet und gegenüber Slowaken eine überhebliche Haltung einnimmt. Dieses soll durch einen ‚Blick von oben‘ demonstriert werden: „Also, ihr Zugang zu Slowaken ist: ‚Was seid ihr und was sind wir?!‘ - soweit meine Erfahrungen.“ (Ivana). „Wenn sie [Deutsche; D. C.] kommen, denken sie, dass wir nichts sind. Sie kommen hierhin [in die Slowakei; D. C.] und verschwenden Geld. Und dann sind sie alles, weil es bei uns billiger ist. Sie meinen dann, dass wir eine niedrigere Schicht sind oder so...“ (Sebastian).

Dem ‚überheblichen‘ Deutschen stellt Martina die Bayern gegenüber, die aufgrund ihrer Charakterzüge als „völlig andere Menschen“ auftreten würden: „Na... so ich denke, dass Deutschland in solche Regionen aufgeteilt ist, z. B. in Bayern - ich meine - es gibt da Menschen, die viel freundlicher als die in anderen Teilen sind.“ Mit Ausnahme der Bayern wurden in den Interviews keine Bewohner anderer deutscher Städte, Regionen oder Bundesländer erwähnt.

In Bezug auf die oben angeführten Aspekte lassen sich die folgenden Resultate ziehen:

1. Slowakische Jugendliche tendieren dazu, die deutsche Bevölkerung als eine homogene Gruppe zu betrachten, die sich durch bestimmte Charakteristika auszeichnet.

2. Das Image des Deutschen erweist sich als fragmentarisch und oberflächlich; es formt sich aufgrund einiger (sprunghafter) Informationen bzw. Anstöße oder kurzfristiger Begegnungen.

Schließlich ist noch anzumerken, dass in den Interviews nicht die folgenden Stereotype angesprochen wurden: Erstens das Stereotyp des ‚fortschrittlichen‘ Deutschen, das sich auf den wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Beitrag von Deutschen auf dem Gebiet der Slowakei bezieht¹⁷⁹. Zweitens die Stereotype des ‚guten‘ und des ‚bösen‘ Deutschen, die auf die Bewohner der ehemaligen DDR und BRD zurückgehen¹⁸⁰.

5.2.3 ‚Ich möchte Deutschland besuchen!‘

In der Umfrage wurde nachgewiesen, dass beinahe alle Befragten die Intention haben, Deutschland zukünftig zu besuchen. Für einen Deutschlandbesuch plädieren auch diejenigen Schüler, die:

- a) ihr Verhältnis zu Deutschland als (eher) negativ definieren: „[Mein Verhältnis ist; D. C.] nicht sehr positiv [lächelt], eher umgekehrt. [...] Hm... na.... einerseits ja [ich möchte Deutschland besuchen; D. C.]“ (Ivana).
- b) Deutschen gegenüber negativ eingestellt sind oder auf Deutsche (neben positiven auch) negative Stereotype übertragen: „Nach Deutschland möchte ich fahren, aber Deutsche mag ich nicht.“ (Tobiáš). „Leute sind in Deutschland freundlich, aber... manche verhalten sich auch überheblich, aber... das hält mich nicht ab. Ich möchte Deutschland kennen lernen [...]“ (Marek).

Nur zwei Antwortende, die Deutschland nicht als ein attraktives Land ansehen und gegenüber diesem negative Einstellungen aufweisen, sind einem Besuch nicht zugeneigt. Zuzana denkt Folgendes: „So... im Allgemeinen war meine Ansicht zu Deutschland niemals positiv. [...] Also... ich habe Deutschland als Land weder besucht noch habe ich irgendwie eine Beziehung zu ihm...“ Sie schließt einen potentiellen Deutschlandbesuch kategorisch aus: „Ich möchte dort weder studieren noch arbeiten. Mich lockt dieses Land gar nicht und... diese Sprache sagt mir gar nichts. Also, ich habe eher einen Abstand zu dem Land.“ Lucia, der Deutschland als Land „nicht sympathisch“ ist, würde bezüglich der Reiseinteressen ein anderes Land favorisieren: „Hm... wenn ich jetzt vor der Wahl stehen würde, ob ich Deutschland oder, oder ein anderes Land besuchen soll, würde ich lieber ein anderes Land als Deutschland besuchen.“

Die Reiseinteressen der Befragten bestärken folgende spezifische Faktoren:

¹⁷⁹ Vgl. Kap. 2.2.1.

¹⁸⁰ Vgl. Kap. 2.2.3.

- positive Erfahrungen aus der Vergangenheit, die die Interviewten während eines Deutschlandaufenthaltes gesammelt haben: „[...] und dann war ich in Deutschland und das hat mich sehr begeistert. [...] Ich würde noch gerne dorthin [nach Deutschland; D. C.] zurückkehren.“ (Jolana). „Aber [,mir gefällt an Deutschland; D. C.] auch der Umgang mit den Touristen. Es ist ein Unterschied, wenn man in Prag ankommt und wenn man in Deutschland ankommt. Dort gibt es einen ganz unterschiedlichen Umgang. Ich meine, dass Deutsche einen Touristen mehr einschätzen können, als ein anderes Volk.“ (Tobiáš).
- Zeugnisse bzw. Anstöße seitens anderer Personen (Familienmitglieder, Freunde, Bekannte, Deutschlehrer etc.): „Na, es [Deutschland; D. C.] ist ein sehr schönes Land. Als mir mein Großvater davon erzählt hat, so... hat er mir alles beschrieben... die Regionen von Deutschland, was für Leute dort sind, wie es dort aussieht. Es ist ein hoch entwickeltes Land. Und... ich möchte dahin fahren, wenn ich mit der Schule fertig sein werde. Ich möchte es mir anschauen.“ (Martina). „Meine Eltern regen mich dazu an, dass ich ins Ausland fahre und andere Welten kennen lerne.“ (Marek). „Die Lehrerin hat sehr schön über Deutschland erzählt. Sie war dort, sie hat mit den Leuten dort gesprochen, und das hat mich sehr beeinflusst, ich denke - sehr positiv [lächelt].“ (Mária).
- Bilder aus Medien: „Und... was würde ich mir dort [in Deutschland; D. C.] anschauen? Vor allem Sehenswürdigkeiten. Aber... auch... es hat mir an den deutschen Dörfern und eigentlich... an der deutschen Umgebung - es gibt davon Ausschnitte in Filmen - gefallen, wie die Leute dort sind.“ (Pavol). „Auch das Fernsehen informiert mich und deshalb interessiert mich das Land [Deutschland; D. C.] und ich will es mir ansehen [...].“ (Martina).

Für einen Deutschlandbesuch erweisen sich die folgenden Gründe als bedeutsam:

1. *Kennenlerngründe:*

Dieses Reiseinteresse kommt in den Interviews am häufigsten vor. Dabei geht es darum:

a) deutsche Realien kennen zu lernen, und zwar:

- Sehenswürdigkeiten und Denkmäler. Mit Ausnahme einiger Beispiele werden diese nicht spezifiziert: „Also, Denkmäler... [möchte ich besuchen; D. C.]“ (Ivana). „Aber bestimmt würde ich zumindest einmal gerne nach Deutschland fahren, weil es dort interessante historische Sehenswürdigkeiten gibt.“ (Tibor). „Na, ich würde Deutschland besuchen, um mir anzuschauen, was es dort gibt. Z. B. Sporthallen.“ (Richard). „Ich würde gerne das neue Stadion in München sehen [...].“ (Tobiáš).
- Städte. Es werden einige deutsche Städte - Berlin, München, Hamburg und Frankfurt am Main - genannt. Auf diese treffen laut der Befragten die Attribute „berühmt“, „wichtig“ oder „wunderschön“ zu: „Ich würde nochmals nach Frankfurt fahren. Und ich würde mir auch Berlin und vielleicht auch München anschauen.“ (Klára).

„Sie [Deutsche; D. C.] haben bestimmt wunderschöne Städte wie Berlin, München und Hamburg.“ (Magda). Die größte Anzahl der Jugendlichen¹⁸¹ führt als ein beliebtes Reiseziel die Hauptstadt Deutschlands auf: „Na Berlin... einfach Berlin [möchte ich besuchen; D. C.]. Tatsächlich. Berlin ist das... Jeder, wenn er über Deutschland spricht, sagt als erstes Berlin. Wirklich! Ich möchte es besuchen.“ (Jolana).

- Bundesländer. Es wird nur ein Bundesland - Bayern - erwähnt. Letzteres erscheint durch die traditionelle Kultur, den ländlichen Lebensstil sowie die unberührte Natur als touristisch attraktiv: „Und... ich würde mir gerne auch Bayern und die Alpen anschauen, denn wenn ich in den Filmen sehe, wie man dort auf dem Land lebt, interessiert mich das sehr. Es ist wunderschön.“ (Martina). „Sicher [möchte ich Deutschland besuchen; D. C.] und... hauptsächlich Bayern. [...] Ich weiß nicht, die Trachten, die Feiern in den Filmen - was ich weiß - mir gefällt das sehr [lächelt].“ (Jana).

b) Deutsche und ihre Alltagskultur kennen zu lernen.

Dieses Reiseinteresse impliziert wiederum zwei Aspekte: mit Deutschen persönlichen Kontakt aufnehmen und sich mit ihrem Alltagsleben und Lebensstil vertraut machen. Beispielsweise möchte Ivana erfahren, wie der Unterricht an deutschen Schulen verläuft und gestaltet wird: „Ich möchte vor allem - wenn es die Möglichkeit gäbe - hauptsächlich eine Schule besuchen. Wie der Unterricht dort läuft, was für einen Unterrichtsstil es dort gibt.“

Der Kontakt mit deutscher Alltagskultur soll sichtbar machen, ob:

- sich der ‚deutsche‘ Lebensstil von dem ‚slowakischen‘ differenziert: „Also, ich würde gerne wissen, wie die Menschen dort [in Deutschland; D. C.] leben, was für einen Lebensstil sie haben. Ob sie es so... so eilig haben wie wir, dass wir beinahe nicht wahrnehmen können, was um uns herum geschieht.“ (Ján).
- die durch die Gesellschaft vermittelten oder aufgrund der eigenen Erfahrungen geformten Deutschlandbilder realitätsnah sind: „Ich möchte wissen, wie das Leben dort [in Deutschland; D. C.] ist, ob alle Menschen dort so sind, wie ich die Möglichkeit hatte, das zu sehen, oder ob ich mich irre. Also, ich möchte es [Deutschland; D. C.] sicher eines Tages besuchen.“ (Ivana). „Ich weiß nicht, ob es nur in den Serien oder in den Filmen ist, aber... alles ist dort [in Deutschland; D. C.] so sauber, alles läuft gut, nichts geht kaputt. [...] Ich würde gerne dahin [nach Deutschland; D. C.] fahren und mir vor allem die Leute anschauen, aber vor allem alles, alles.“ (Pavol).
- die Kriegsvergangenheit das Leben und die Einstellungen von Deutschen determiniert: „[...] insgesamt möchte ich mir dort [in Deutschland; D. C.] die Lebenskultur anschauen und ich möchte wissen, ob es dort noch mit Hitler verknüpft wird oder einfach... ob die Menschen dort noch dadurch irgendwie geprägt sind [...].“ (Jolana).

¹⁸¹ Mária, Michaela, Tobiáš, Alžbeta etc.

Lenka äußert sich, dass sie Deutsche beim persönlichen Treffen unter dem Einfluss der bisherigen Informationen zunächst kritisch betrachten würde: „Also, wenn ich dahin [nach Deutschland; D. C.] fahren würde, bestimmt werde ich Deutsche aufgrund dessen beurteilen, was ich von ihnen höre und so. Also, bestimmt werde ich sie ein bisschen kritisieren. Aber wenn sie mich doch von ihrem Charakter überzeugen, so ist das dann Neues.“

Einige Interviewte meinen, dass Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen ausschließlich aufgrund (oder erst) nach den eigenen Erfahrungen mit der deutschen Umgebung geprägt werden sollten: „Vielleicht muss man das Land [Deutschland; D. C.] und die Menschen besuchen und sich überzeugen, wie es ist.“ (Kamila).

Eine spezielle Gruppe unter den Befragten, die Deutschland aus Kennenlerngründen besuchen möchten, bilden die Jugendlichen, bei denen das Reisen den beliebten Hobbies bzw. Freizeitaktivitäten angehört: „Ich war noch nicht dort [in Deutschland; D. C.], aber ich würde gerne dorthin fahren, denn ich reise so gerne.“ (Ján). „Aber... sicher möchte ich mich dort [in Deutschland; D. C.] für eine kurze Zeit umschaun. Ich lerne gerne neue Länder kennen und dann sicher auch Deutschland [...]. (Nina). „[...] wenn ich mal dahin [nach Deutschland; D. C.] fahren würde, wäre das sicher gut. In jedem Land gibt es etwas Gutes.“ (Jana). Gerade unter den reiselustigen Personen sind auch diejenigen zu finden, die zu Deutschland einerseits kein besonders emotionales Verhältnis aufweisen und andererseits Deutschland als eines der Reiseziele kennen lernen möchten: „Na... also... [mein Verhältnis zu Deutschland ist; D. C.] eher negativ. [...] Na klar, ich möchte durch die ganze Welt reisen. Und natürlich auch durch Deutschland.“ (Nina).

Obwohl die meisten Interviewten über ein konkretes Reiseziel berichten, erläutern einige ihre Reiseinteressen nicht genau: „Na... ich habe nichts Konkretes [was ich in Deutschland besuchen möchte; D. C.]. [...] ich habe noch keinen konkreten Ort vor Augen.“ (Simona). „Ich weiß nicht [was ich mir anschauen würde; D. C.]. Es ist so: Wenn ich in ein anderes neues Land komme, wenn ich dort Urlaub mache, gibt es immer etwas, was sich lohnt, kennen zu lernen. Es gibt dort Leute, die mich durch Deutschland begleiten, die mir dort etwas zeigen. Also, wenn Deutsche in die Slowakei kommen, wissen sie auch nicht, was da gut ist. Vielleicht weiß ich auch nicht, was in Deutschland gut ist.“ (Kamila).

2. Erholungsgründe:

Deutschland ist für einige Jugendliche wegen der Möglichkeiten, in die Natur hinauszugehen oder Sportarten zu treiben, anziehend. Daneben scheinen unterhaltsame Veranstaltungen, wie die sog. Loveparade, das Oktoberfest in München und die derzeit bevorstehende Fußballweltmeisterschaft 2006, besonders reizvoll zu sein: „Es gibt dort [in Deutschland; D. C.] bestimmt [...] irgendwelche, irgendwelche Berge, wo man Ski laufen kann.

„Etwas in dieser Richtung möchte ich unternehmen.“ (Kamila). „Und... was den Sport betrifft, würde ich dahin [nach Deutschland; D. C.] gerne fahren [...]“ (Tibor). „Es faszinieren mich ihre [deutsche; D. C.] Loveparades und... Oktoberfeste.“ (Jolana). „Also, Deutschland möchte ich jedenfalls besuchen. Vielleicht schon jetzt während der Fußballweltmeisterschaft.“ (Rudolf). „Und... hm... jetzt wird die Fußballweltmeisterschaft stattfinden – dahin würde ich auch gerne fahren.“ (Marek).

3. *Sprach- und Studiengründe:*

In Deutschland bietet sich die Option, die erworbenen Deutschkenntnisse zu überprüfen bzw. zu erweitern: „Also, mein Verhältnis zu Deutschland ist positiv. Ich möchte dieses Land besuchen. Ich möchte dort auch arbeiten und wenn es möglich ist, [möchte ich; D. C.] auch Deutsch studieren, um meine Sprachkenntnisse zu entwickeln.“ (Beáta). „Ich möchte das Land besuchen. [...] Weil, ich Deutsch lerne...“ (Simona).

4. *Arbeitsgründe:*

In Deutschland würden gute Arbeitschancen sowie günstige Lohnbedingungen herrschen: „Also... ich meine, dass ich dort [in Deutschland; D. C.] eigentlich eine bessere Stelle finde, als in der Slowakei. In der Slowakei gibt es eine große Arbeitslosigkeit und die Leute haben eigentlich nicht so viele Perspektiven wie in den Ländern, die mehr entwickelt sind.“ (Beáta). Es ist anzumerken, dass dieses Reiseinteresse lediglich bei den Jugendlichen vorkommt, die über positive Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen verfügen. Eine wichtige Rolle spielen auch positive Referenzen von den Personen, die in Deutschland gearbeitet haben bzw. arbeiten: „Also... mir gefällt Deutschland und... und... ich kann mir vorstellen, dorthin arbeiten zu gehen, denn auch viele Bekannte arbeiten dort und haben immer gute Erfahrungen gemacht. Auch die Arbeiter sind mit ihnen gut umgegangen, so...“ (Klára).

Einige Interviewte haben vor, in Deutschland als Au-pair-Mädchen, Kellner oder Büroangestellte zu arbeiten: „Ich möchte dort [in Deutschland; D. C.] ein Arbeitsangebot finden, vielleicht als Au-pair-Mädchen arbeiten. Aber... hauptsächlich neue Erfahrungen gewinnen, weil mich kein anderes Land so lockt wie Deutschland. Italien – [lockt mich; D. C.] gar nicht. Ich möchte am liebsten nach Deutschland fahren.“ (Jolana). „So... am Anfang möchte ich eine Arbeit haben, in der ich... täglich im Kontakt mit Menschen sein kann. Hm, z. B. Kellner oder irgendwo an der Rezeption, damit ich besser Deutsch lernen kann. Und dann... kann ich vielleicht auch eine Arbeit, z. B. in der wirtschaftlichen Sphäre, finden.“ (Viktor). Andere Befragte haben noch keine konkreten Vorstellungen über die künftige Arbeitsstelle: „Wenn es möglich wäre, möchte ich dort [in Deutschland; D. C.] auch arbeiten. Ich weiß zwar nicht, wann es sein wird, wie ich dahin komme, aber ich werde mich darum bemühen. Und wo ich arbeiten möchte? Na... es kommt darauf an. Es ist egal wo, Hauptsache irgendwo.“ (Marcel). „Ich möchte dahin [nach Deutschland; D. C.] arbeiten gehen.“ (Martina).

Die oben aufgeführten Gründe für einen Deutschlandbesuch erscheinen bei den Befragten entweder vereinzelt oder in verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten. Etwa erweisen sich bei Zuzana für einen Deutschlandbesuch die Kennenlern- und Sprachgründe als entscheidend: „Einfach, im Allgemeinen [möchte ich Deutschland kennen lernen; D. C.]. Wegen der Sprache auch. Wenn schon, dann möchte ich insgesamt wichtige Städte besuchen.“ Ivana hält die Kennenlern- und Arbeitsgründe für wichtig: „Also, Denkmäler [möchte ich mir anschauen; D. C.]. Und vielleicht [würde ich nach Deutschland; D. C.] wegen der Arbeit [fahren; D. C.]“

Hinsichtlich eines Deutschlandbesuchs zeigen einige Befragte Bedenken, ob sie ihr Vorhaben zukünftig durchführen können: „Hm... ich möchte das Land [Deutschland; D. C.] besuchen. Ich weiß aber nicht, ob es mir mal gelingt.“ (Simona). Karol verbindet mögliche Schwierigkeiten, die einen Deutschlandbesuch bedrohen könnten, mit der räumlichen Ferne Deutschlands: „Wenn nicht Deutschland, dann bestimmt ein anderes deutschsprachiges Land [möchte ich besuchen; D. C.]. Vielleicht Österreich – das ist am nächsten, also, das wäre am realistischsten.“ Lenka spricht Unzufriedenheit damit aus, dass es kein ausreichendes Angebot an Reisemöglichkeiten nach Deutschland gebe: „Es gibt da [in der Slowakei; D. C.] einfach nicht die Möglichkeiten, dahin [nach Deutschland; D. C.] zu fahren. Es bieten sich nicht die Möglichkeiten. Vielleicht ist das ein Fehler seitens der Slowakei, vielleicht seitens Deutschlands, was ich nicht wissen kann.“

Hingegen hat Sebastian viel konkretere Vorstellungen: „Ja. Wahrscheinlich fahre ich diesen Sommer mit meinem Vater dahin [nach Deutschland; D. C.]. Er wird mit dem Lastkraftwagen durch Deutschland fahren.“ In Bezug auf einen Deutschlandbesuch hat das mutigste Vorhaben Marek: „Ich würde gerne in Deutschland bleiben und ich möchte niemals in die Slowakei zurückkehren.“

5.3 Prägende Instanzen

Familie, Bekannte, Peers, Schule, Medien und eigene Erfahrungen - diese Faktoren formen mit unterschiedlicher Intensität und Ausrichtung die aktuelle Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen bei slowakischen Jugendlichen. Nachstehend wird vereinzelt auf den Stellenwert der erwähnten Aspekte im Prozess der Sozialisation eingegangen. Dabei ist anzumerken, dass Deutschlandbilder bei den meisten Interviewten nicht unter dem Einfluss *einer* der Faktoren, sondern durch die Interaktion mehrerer Variablen geprägt werden.

5.3.1 Familie

Das Einwirken von Familienmitgliedern auf die Entstehung und Entwicklung von Einstellungen ist bei den Interviewten individuell geprägt: Einerseits gibt es Familien, in denen das Thema ‚Deutschland und Deutsche‘ niemals behandelt wurde, weil man kein Interesse auf diesem Gebiet zeigte: „Die Familie hat mich nicht beeinflusst, weil meine Familie sich nicht mit denjenigen Sachen beschäftigt, die andere Länder betreffen.“ (Alžbeta). „Hm... Eltern sagen mir nichts, das ist meine Sache, welche Ansicht ich zu ihnen [Deutschen; D. C.] habe [...].“ (Nina). „Hm... zuhause hat mich niemand dazu geleitet.“ (Simona). Andererseits wurde dieser Aspekt in einigen Familien gelegentlich oder oftmals angesprochen.

Durch einige Beispiele soll nunmehr darauf hingewiesen werden, wie die Familienmitglieder die Einstellungen und das Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen bei den Jugendlichen beeinflussten (oder auch weiter beeinflussen).

Eltern

Bei der Ausprägung von Deutschlandbildern zeigt es sich als bedeutsam, ob die Eltern in der Vergangenheit einen Deutschlandbesuch bzw. Deutschlandaufenthalt unternommen haben. Diesbezüglich lassen sich folgende zwei Gruppe eingrenzen:

1. Eltern, die Deutschland besucht haben. Ihr Einfluss wird folgendermaßen demonstriert:

a) Sie bieten die Möglichkeit, nach Deutschland zu reisen und es kennen zu lernen.

Beáta begleitete ihren Vater während einer Deutschlandreise. Daher knüpfte sie persönliche Kontakte mit Deutschen und gewann einen Einblick in die ‚deutsche Mentalität‘: „[...] und später die Tatsache [hat mich beeinflusst; D. C.], dass mein Vater Fußball in Deutschland und Österreich gespielt hat. Und... ich bin mit ihm dahin [nach Deutschland; D. C.] gefahren und ich habe die Leute dort einfach kennen gelernt.“ (Beáta).

Kristínas Vater arbeitet seit 10 Jahren in Deutschland. Seine Tochter besuchte Deutschland wegen einer Arbeitsgelegenheit in den Sommerferien: „Hm... in Deutschland war ich in den zwei Monaten Juli und August. Ich habe dort mit meinem Vater gearbeitet. Mein Vati ist dort angestellt, er arbeitet dort seit 10 Jahren. Und zwar ist er in Rosbach bei Passau.“ In der Freizeit unternahm Kristína mit dem Vater einige Ausflüge; er erzählte ihr über die Stadt München: „Als ich dort [in Deutschland; D. C.] war und es freie Tage gab, waren wir auch in Ostdeutschland. Wir haben auch einen Ausflug nach Passau gemacht. Und Vater hat mir gesagt, dass München eine sehr schöne Stadt ist. Auch in Degendorf waren wir.“ Obwohl Kristínas Vater über positive Klischees und Reiseinteressen bezüglich Deutschlands verfügt, weist er parallel auch vorurteilbehaftete Einstellungen auf: „Und er [der Vater; D. C.] denkt, dass... er [Hitler; D. C.] einfach noch immer in ihnen [in Deutschen; D. C.] schlummert. Auch wenn sie das akzeptieren, dass sie Schlimmes getan haben... und das Ganze,... die Gegebenheiten um den Krieg. Er denkt, dass sie ihn noch immer akzeptieren [...].“ Bei Kristína werden Aussagen der

Familienmitglieder durch die emotionale Stärke der familiären Beziehungen bekräftigt: „Hm... man kann sagen, [mein Deutschlandbild beeinflusste; D. C.] auch die Ansicht der Menschen, die mir wichtig sind. Zum Beispiel meine Eltern. Es ist mir auch wichtig, was sie meinen.“ Trotzdem identifiziert sie sich nicht mit der oben aufgeführten Behauptung des Vaters und fügt hinzu: „Vielleicht ist etwas Wahrheit daran, aber... ich meine das nicht.“ Demnach definiert sie ihr Verhältnis zu Deutschland als „positiv“ und prägt sich entsprechend positive Stereotype über Deutsche.

Magda besuchte Deutschland, als ihr Vater dort angestellt war. Der Deutschlandbesuch trug dazu bei, dass das Bild des ‚kriegssüchtigen‘ Deutschen bei ihr vermindert wurde. Demnach betrachtet sie Deutsche als Personen mit positiven Eigenschaften: „Wir waren eigentlich dort [in Deutschland; D. C.] in den Ferien, als mein Vater dort gearbeitet und bei den Bekannten gewohnt hat. Und Deutsche waren völlig normal und gastfreundlich.“

b) Sie erzählen über Deutschland bzw. regen zum Deutschlandbesuch an.

Bei Marek sind neben dem Deutschunterricht die Eltern der wichtigste Faktor, der seine Deutschlandbilder determiniert. In der Familie wird Deutschland thematisiert, weil der Vater sich dort aus Arbeitsgründen aufgehalten hat: „Hm... auch meine Eltern haben mir über Deutschland erzählt, weil mein Vater dort ein Jahr gearbeitet hat. Meine Eltern regen mich dazu an, dass ich ins Ausland fahre und andere Welten kennen lerne.“

2. Eltern, die Deutschland nicht besucht haben.

Der Einfluss der Eltern wird in zwei Richtungen sichtbar:

a) Sie motivieren die Kinder zum Deutschlernen oder das Gegenteil.

Bei Jolana war es die Mutter, die sie zu einem privaten Deutschkurs angemeldet hat. Damit trat Jolana erstmals in den Kontakt mit der deutschen Sprache und begann sich für die deutsche Kultur zu interessieren: „Na, meine Mutter hat es [mein Deutschlandbild; D. C.] beeinflusst, als ich eine Zweitklässlerin in der Grundschule war. Und sie hat mich bei einer privaten Lehrerin angemeldet.“

Für Karol haben die Eltern die Entscheidung getroffen, dass er Deutsch als Fremdsprache lernen wird. Trotz dieser extrinsischen Motivation artikuliert Karol rückblickend seine Zufriedenheit. Durch den Deutschunterricht prägte er sich ein positives Verhältnis zu Deutschland und seinen Einwohnern: „Na... ich kann noch erwähnen, dass ich mich nicht entschieden habe, hm... die Sprache zu lernen, sondern meine Eltern haben für mich entschieden. [...] Deutsch gehört zu Deutschland. [...] Und so bin ich Deutschland näher und kann ich mit der Nation irgendwie mitfühlen. [...] Hm... ja, ich bin zufrieden, auch wenn ich vielleicht nicht die Wahl hatte. Aber Deutsch – hm... vielleicht war es deshalb ihre Entscheidung, weil Deutsch für uns die nächste Weltsprache ist.“

Eine gänzlich andere Stellungnahme als die Eltern von Karol nahm die Familie von Pavol zum Deutschlernen ein. Diese regte ihn an, statt der deutschen Sprache – die heutzutage nicht mehr so attraktiv sei – den Englischunterricht zu besuchen: „Und... dann in der Grundschule wollte ich weiter Deutsch lernen, aber ich wurde von meinen Eltern und auch von den Verwandten davon abgehalten, weil die deutsche Sprache nicht so anerkannt ist wie Englisch.“

b) Sie erzählen bzw. diskutieren über Deutschland.

Der Vater von Zuzana, der Deutschland und Deutsche aus der Sichtweise der Kriegsgeschichte betrachtet, beeinflusst die Einstellungen ihrer Tochter eher negativ. Fernsehfilme über den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus bieten sich als ein Anstoß, über Deutschland in der Familie zu diskutieren. Zuzana übernimmt die eher negativen Bilder ihres Vaters: „Aber ich habe kein positives Verhältnis zu Deutschland sowie zu Deutschen. [...] Also, bestimmt ist das der Vater [der mein Deutschlandbild beeinflusste; D. C.]. [...] Und er hat das auf seine Art begründet und ich habe das damit verbunden, was ich in der Schule gelernt habe¹⁸². [...] Etwa, wenn wir ferngesehen haben und... ich weiß nicht... dort eine Geschichte über den Holocaust oder Dokumentarfilme über Hitler gelaufen sind, haben wir uns ziemlich oft darüber unterhalten. Ich vertrete seine Meinung [Meinung des Vaters; D. C].“

Eine ähnliche Einwirkung hatte die Familie auf Filip. Er wurde von der Kindheit an mit den Bildern des ‚kriegssüchtigen‘ Deutschlands konfrontiert. Heutzutage sieht er sich selbst als Pazifist an: „Eher bin ich pazifistisch und eigentlich bin ich stark für Frieden und solche Sachen und Deutschland ist so... [...] Na, auch die Familie hat mir... also auch... etwas gebracht. Von klein auf hat man mir eigentlich beigebracht, dass Hitler und solche Sachen... dass es... Das wurde bei mir immer mit Deutschland verbunden.“ Da Filip bei der Beurteilung Deutschlands den geschichtlichen Aspekt favorisiert, weist sein Deutschlandimage negative Konturen auf: „Also, meine Ansicht ist ziemlich viel durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, so dass sie nicht so positiv ist.“

Geschwister

In zwei Interviews wurde nachgewiesen, dass ältere Geschwister positiv zum Deutschlernen sowie zum Interesse an der deutschen Kultur beitragen können. Konkret: Durch das Beispiel seiner Schwester, die ein Germanistikstudium absolviert hat, bildete sich Peter ein emotionales Verhältnis zur deutschen Sprache als auch zu Deutschland: „Vor allem hat mich meine Schwester sehr beeinflusst, weil sie an der Uni Deutsch studiert hat. Auch an der Mittelschule hat sie die Staatsexamen sowie das Abitur ausgezeichnet abgelegt. Und... so kriegte ich auch ein Feeling für Deutsch und für Deutschland. So habe ich mich dafür mehr interessiert.“

¹⁸² In Bezug auf die Schule erwähnt Zuzana den Einfluss des Geschichtsunterrichts.

Die Schwester übte einen positiven Einfluss auch auf Pavol aus. Sie hat mit ihm oftmals eine kurze Konversation auf Deutsch geführt, um zu überprüfen, ob er sich in dieser Sprache verständigen kann¹⁸³. Obwohl Pavol an der Schule keinen Deutschunterricht hatte, schaut er deutsches Fernsehen. Das ‚Sprachtrainig‘ mit der Schwester bestärkt sein Selbstbewusstsein sowie den Glauben daran, dass er über bestimmte Sprachkompetenzen verfügt: „Die Schwester hat mich beeinflusst, die hat auch Deutsch gelernt. Mit ihr habe ich gesprochen [...] Sie hat mich beeinflusst, insofern weil sie einfach nicht geglaubt hat, dass ich Deutsch kann. Und sie stellte mir bestimmte Fragen auf Deutsch. Und ich... Das war an der Tagesordnung, dass sie mir fünf bis sechs, vielleicht sieben Fragen auf Deutsch gestellt hat. Ich habe auf Deutsch geantwortet. Es war zwar ein gebrochenes Deutsch. Es gab keine gute Aussprache, aber sie hat verstanden, was ich sagen wollte. Und das war für mich ein Beweis: ‚Ah, vielleicht kann ich das ein bisschen‘.“

Marcel prägte sich ein positives Stereotyp über den ‚netten‘ und ‚guten‘ Deutschen aufgrund des Zeugnisses seiner Schwester aus, die sich eine längere Zeit in Deutschland aus Arbeitsgründen aufgehalten hat: „Meine Schwester hat dreieinhalb Jahre als Au-pair-Mädchen in Deutschland gearbeitet. Sie hat gesagt, dass sie [Deutsche; D. C.] sehr gastfreundliche, sehr gute Menschen sind und... sie hatte mit ihnen keine Probleme. Ich stimme ihrer Behauptung zu.“

3. Großeltern

Martina formte sich positive Klischees aufgrund der Erzählungen ihrer Großeltern. Letztere haben in Deutschland gelebt; sie sprechen noch heute Deutsch und halten Kontakte mit den Verwandten in Deutschland aufrecht: „Na, es [Deutschland; D. C.] ist ein sehr schönes Land. Als mir mein Großvater davon erzählt hat, so... hat er mir alles beschrieben... die Regionen von Deutschland, was für Leute dort sind, wie es dort aussieht. [...] Eher positiv [ist mein Verhältnis zu Deutschland; D. C.], weil mein Großvater dort seine Familie hatte. [...] Meine Meinung haben gerade meine Großeltern geprägt. Sie haben von den Menschen gesprochen, sie haben positiv von den Menschen dort erzählt. Daher interessiert mich das Land sehr.“

4. andere Verwandte

Positive Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen werden bei Beáta (neben anderen Faktoren) auch durch die Pflege von Verwandtschaftsbeziehungen unterstützt. Die zweisprachige Kommunikation bei Familienbesuchen bestärkt gegenseitiges Verständnis: „Also, mein Verhältnis zu Deutschland ist positiv. Ich möchte das Land besuchen. [...] Und es hat auch eine Rolle gespielt, dass wir in Deutschland eine Familie haben. Sie kommen zu uns zu Besuch. Sie können eigentlich slowakisch und deutsch und deshalb kann ich mich mit ihnen unterhalten.“

¹⁸³ Im Kindergarten wurden Pavol einige deutsche Wörter beigebracht.

5.3.2 Freunde und Bekannte

Familienmitglieder erweisen sich als die Gruppe, die vornehmlich genannt wird, wenn die Interviewten darüber sprechen, wie sich ihre Deutschlandbilder prägten. Andere Personen werden hingegen weniger oder kaum thematisiert. Wenn es aber der Fall ist, stützen sich die Befragten bei der Formulierung ihrer Bewertungen auf Zeugnisse solcher Personen, die Deutschland entweder besucht haben oder mit Deutschen in Kontakt getreten sind. Wie intensiv der Einfluss von Außenstehenden darauf ist, wie sich die Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen bei den Jugendlichen formen, ist divergent: Beispielsweise wird eine bestimmte Spannung im Deutschlandbild von Mária sichtbar. Einerseits berichtet sie, angelehnt an Erzählungen einer Freundin, über Stereotype, die für die deutsche Mentalität kennzeichnend seien. Andererseits identifiziert sie sich mit dieser Projektion nicht; sie will sich zunächst ihre eigene Ansicht bilden, die auf eigenen Begegnungen mit Deutschland basiert: „Also, Deutsche sollen lärmend und sehr unangenehm zu Fremden sein. Wenn man dort kommt und zu arbeiten anfängt – ich habe gehört – dass sie unangenehm sind. [...] Von einer Freundin [weiß ich das; D. C.], die dort eine bestimmte Zeit gearbeitet hat. Aber sie [Deutsche; D. C.]... wenn sie einen eigentlich schon in ihre Freundschaftsliste eintragen, verhalten sie sich gegenüber einem gut. Aber andere sind unangenehm. [...] Ich war noch nicht in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich nicht unterhalten, deshalb kann ich nicht meine persönliche Meinung sagen.“

Aufgrund der Erzählungen von Freunden und Bekannten prägen sich die meisten Befragten positive Deutschlandbilder: „Also... es [Deutschland; D. C.] ist ein interessantes Land und... die Leute sind dort - im Vergleich mit uns - ganz freundlich. Auch wenn ich dort zwar nicht war, weiß ich das aus den Erzählungen der Freunde.“ (Jozef). „Aber was ich aus dem Erzählen meines Freundes weiß, der in Deutschland war, dass sie [Deutsche; D. C.], mindestens seiner Meinung nach, ein Haufen von lustigen Menschen sind, die dem Alkohol huldigen [lächelt].“ (Eva). „Aber eine Freundin war in Deutschland, ihr hat dort gefallen. Also, von ihr habe ich die Ansicht übernommen, dass sich dort [in Deutschland; D. C.] auch diejenigen Leute finden lassen, die unserer Mentalität nahe sind.“ (Alžbeta).

Ferner tragen die Zeugnisse dazu bei, sich konkretere Vorstellungen von dem Land, seinen Einwohnern und deren Lebensstil zu konstruieren: „[...] dann... haben dort [in Deutschland; D. C.] Bekannte eine kurze Zeit gelebt, also... wenn ich mit ihnen gesprochen habe, wie es dort aussieht, aufgrund dessen habe ich mir meine Ansicht, ungefähr eine Vorstellung, gebildet, wie es aussehen könnte, dort zu leben und so.“ (Jana). „Und... hm... viele Bekannte, Bekannte von meinen Eltern, die in diesem Land [in Deutschland; D. C.] arbeiten, haben uns viel davon erzählt, wie man dort lebt, von der Umgebung, wie man dort alles beachtet und... über das Einkaufen, über die Alltagssachen. Also, ich weiß, wie es dort ungefähr läuft.“ (Michaela).

5.3.3 Deutschunterricht

Nach der Ansicht mehrerer Deutschlernenden¹⁸⁴ ist der Deutschunterricht der wichtigste bzw. einer der wichtigsten Faktoren, der ihre Einstellungen und ihr Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen prägt: „Dann war das die Schule [, die mein Deutschlandbild beeinflusste; D. C.], als ich angefangen habe, Deutsch zu lernen. (Peter). „Nur die Sprache, die ich lerne, hat mich beeinflusst. [...] Nur aus dem Deutschunterricht weiß ich etwas.“ (Simona).

Am deutlichsten wird der Einfluss mitunter am Beispiel Karols demonstriert: Durch den Deutschunterricht entwickelte er sich nicht nur ein positives Verhältnis zu der deutschen Sprache, sondern er erreichte auch eines der Teilziele der interkulturellen Kompetenz - Empathie gegenüber einem Zielsprachenland und seinen Einwohnern: „Aber... ich meine, es liegt daran, dass ich Deutsch gelernt habe. [...] Und so bin ich auch Deutschland näher und kann mit der Nation auch irgendwie mitfühlen.“ Seines Erachtens sind die deutsche Sprache und Kultur untrennbar: „Deutsch gehört zu Deutschland.“ In Anlehnung an diese These reflektiert er fiktiv die Frage, was geschehen würde, wenn er Deutsch nicht gelernt hätte. Bei der Suche nach einer Antwort gelangt Karol zu dem Resultat: „Hm... [wenn ich Deutsch nicht gelernt hätte; D. C.] vielleicht hätte ich dann zu Deutschland eine andere Einstellung oder auch zu der deutschen Sprache.“ Diese Vermutung bildet er sich vor dem Hintergrund des Vergleichs seiner Deutschlandbilder mit denjenigen seiner Mitschüler, die hingegen den Englischunterricht besuchen: „Hm... konkret: Diejenigen, die Englisch lernen, auch meine Freunde und so, sagen, dass Deutsch eine hässliche Sprache ist und so. Hm... sie halten vielleicht auch etwas anderes von Deutschland als ich.“

Hingegen sind einige Befragte der Überzeugung, dass der Deutschunterricht auf ihre Deutschlandbilder einen geringen bzw. keinen Einfluss ausübt. Beispielsweise Magda: „Aber dass der Deutschunterricht mein Verhältnis zu Deutschland und Deutschen beeinflussen würde? Das nicht.“

Folglich gilt es, konkret auf solche Aspekte einzugehen, die bezüglich des Themas ‚Deutschlandbilder‘ in den Interviews angesprochen wurden.

1. Vermittlung von Informationen über deutsche Realien und deutsche Kultur

Dieser Faktor kommt in den Antworten am häufigsten vor. Es wird darauf hingewiesen, dass im Deutschunterricht landeskundliche Informationen aus der Demografie, Geografie, Wirtschaft, Politik und der Geschichte Deutschlands gelehrt werden. Darüber hinaus wird Wert auf das Leben von Deutschen samt ihrer Alltagskultur gelegt: „Eigentlich haben wir ihr Land [Deutschland; D. C.] kennen gelernt, was sie [Deutsche; D. C.] anbauen, und was sie produzieren, ihren Charakter. [...] Also, eigentlich, haben wir alle Gebirge, Flüsse näher

¹⁸⁴ Diese Ansicht vertreten Karol, Rudolf, Simona, Klára, Michaela, Martina, Jolana, Alžbeta, Beáta, Marek und Sebastian.

charakterisiert.“ (Rudolf). „Hm...[es beeinflusste mich; D. C.] als wir gelernt haben, hm... was Deutschland betrifft – von der Kultur oder den Städten, wie man dort lebt.“ (Karol). „Und einer der Lehrstoffe war auch Deutschland als Bundesstaat, wie er sich teilt, wann er entstanden ist, welche Flüsse, Städte [er hat; D. C.] und... wir haben eigentlich das Kulturleben durchgenommen.“ (Jolana). „Also... wir hatten Themen über Österreich und Deutschland, über Städte und [...] über Gebiete, über Berge und - ich weiß nicht - und über die Natur dort. Und... es hat mir gefallen, dass... wir Deutschland von verschiedensten Seiten - ich weiß nicht, z. B. Berlin - beschrieben haben. Wir hatten wirklich ganz viel.“ (Klára). „Wir haben viel davon gelernt, wie das Leben dort aussieht, die Lebensweisen...“ (Michaela). „Also... schon in der Grundschule habe ich Deutsch gelernt, da habe ich schon was von Deutschen erfahren, wie sich diese Nation entwickelt hat.“ (Marek).

Der Informationstransfer vollzieht sich beispielsweise durch eine Erzählung von Lehrern, eine Videoprojektion, eine Text- und Projektarbeit; er wird ferner durch Aufsätze oder mündliche Aufgaben gefördert: „Na z. B., wenn wir Deutschunterricht haben, bereiten wir uns einen Aufsatz vor, z. B. über Berlin oder über verschiedene Sehenswürdigkeiten und es begann mich zu interessieren, na...“ (Ivana). „Hm... wir haben uns mehrmals ein Video angeschaut, eigentlich über das Leben in Deutschland – in der Mittelschule. In der Grundschule haben wir uns eher deutsche Märchen angeschaut, es war dabei noch auf einem niedrigeren Niveau. Und wir lernen aus den Büchern und auch mithilfe von Tonaufnahmen und... in der Grundschule haben wir auch verschiedene Projekte über Deutschland gemacht.“ (Michaela). „Wir haben dazu [zum Thema ‚deutsche Denkmäler‘; D. C.] auch Projekte gemacht, um eine umfangreichere Übersicht zu bekommen.“ (Roman).

In Bezug auf die Distribution der landeskundlichen Informationen artikulieren einige Befragte Unzufriedenheit mit den folgenden Annahmen und Tatsachen:

1. Die landeskundlichen Informationen werden lediglich auf bestimmte Themenbereiche beschränkt; die deutsche Kultur bzw. der Lebensstil der deutschen Jugendlichen wird fragmentarisch vorgestellt: „Also... hm... ich gewinne damit [durch den Deutschunterricht; D. C.] fast kein Deutschenbild. Es ist zwar eine schwierige Sprache, aber wir lernen sowieso meistens nur von der Slowakei, oder wenn schon, dann lernen wir von Berlin und wir behandeln Alltagsthemen. Ich erfahre nicht viel von Deutschland.“ (Norbert). „Na, und... in den Deutschstunden könnten wir uns vielleicht mehr mit der deutschen Geschichte, der deutschen Kultur und auch den deutschen Sitten beschäftigen.“ (Viktor). „Hm... Deutschstunden selbst. Hm... na, ich meine, dass wir uns dort mit irgendwelchen konkreten Angelegenheiten, die Deutsche betreffen, nicht befassen.“ (Lenka). Hingegen wird der Akzent eher auf die Vermittlung von Informationen über die slowakische Alltagskultur gelegt: „Als wir uns mit diesem Thema [Hobbies;

D. C.] beschäftigt haben, gab es da nur [Informationen; D. C.] über die slowakischen Hobbies. Und wir sollten über unsere Hobbies sprechen, aber es gab da nichts über deutsche Hobbies. Und... so... wie Deutsche leben, ob es da auch so wie in der Slowakei ist [...].“ (Norbert).

2. Bei der Auseinandersetzung mit den landeskundlichen Themen werden Einstellungen und Erfahrungen der Schüler nicht (ausreichend) befragt oder einbezogen. Dieses behauptet Beáta: „Hm... mir hat dort [im Deutschunterricht; D. C.] das gefehlt, dass... man uns ein Papier mit Informationen, z. B. über Berlin, gegeben hat und dass wir das lernen mussten. Und... da gab es eigentlich keinen Raum für eigene Erfahrungen, hm... sowie auch keinen Platz für unsere Ansicht dazu.“
3. Der Deutschunterricht ist zu sprachlernorientiert. Demnach wird der Fokus auf den Erwerb der deutschen Grammatik und Lexik sowie auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen gesetzt. Dieses vollzieht sich zum Nachteil der Landeskunde, die dann hintergründig erscheint: „In der Schule lernen wir eher nur die Sprache, die in Deutschland gesprochen wird. Und die Sprache, so... das ist nur die Sprache – die hat mich heutzutage fast gar nicht beeinflusst. [...] Also... hm... ich gewinne damit fast kein Deutschenbild.“ (Viktor). „Hm... im Deutschunterricht haben wir nämlich über Deutschland nicht viel gesprochen. Also... im Deutschunterricht geht es da darum, dass wir die Sprache lernen. Nur in diesem Schuljahr haben wir was von Berlin gelernt. Aber bis jetzt nichts mehr. [...] Es handelte sich vor allem darum, dass ich Deutsch lerne und... eines Tages nach Deutschland fahren will, um die Sprache besser lernen zu können.“ (Viktor). Mit dem sprachlernorientierten Konzept des Deutschunterrichts ist jedoch Magda einverstanden, weil sie dem Kommunikationsziel die primäre Rolle zuschreibt: „Also... ich sehe das einfach so, dass ich eine Fremdsprache lerne und vielleicht eines Tages nach Deutschland fahre, um mit den Leuten dort Deutsch sprechen zu können. [...] Meiner Meinung nach sind in den Deutschstunden der Wortschatz und die Kommunikation zwischen dem Lehrer und dem Schüler am wichtigsten. Es geht darum, dass ich die Sprache lerne und mein Abitur gut ablege.“

Hinsichtlich der aufgeführten kritischen Anmerkungen drücken einige Schüler folgende Wünsche bzw. Vorschläge aus: „Ich wäre froh, wenn ich einige Informationen bekommen würde, hm... wie sich Jugendliche [in Deutschland; D. C.] verhalten, welche Hobbies sie haben. [...] Und... so... wie Deutsche leben, ob es dort [das Leben in Deutschland; D. C.] auch so ist, wie in der Slowakei, weil ich in Deutschland noch nicht war.“ (Norbert). „Hm... was ist für Deutsche interessant, wofür interessieren sie sich – das hat uns niemand gesagt. Das möchte ich wissen.“ (Marek). „Wir könnten auch etwas über die Geschichte von Deutschland lernen, damit wir wissen, was für ein Land wir einmal besuchen. Und es würde mich interessieren, was es für eine Wirtschaft in Deutschland gibt, was dort Neues ist.“ (Matej).

Die Auswahl, Gestaltung und Auseinandersetzung mit dem Informationsmaterial determinieren mehrere Faktoren; genannt seien hier zumindest folgende:

a) Lerngruppe. Bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen wird eine besondere Aufmerksamkeit auf diejenigen Schüler gelenkt, die sich auf eine Abiturprüfung in der deutschen Sprache vorbereiten. Verglichen mit anderen Jugendlichen soll diese Kategorie der Lernenden über ein umfangreicheres und tieferes Wissen über Deutschland sowie die deutsche Kultur verfügen. „Und... auch im Rahmen der Abiturthemen haben wir uns ausführlicher mit Deutschland beschäftigt. Betreffend der Kultur oder Industrie habe ich auch mehr Informationen über Deutschland bekommen.“ (Marcel). „[...] hauptsächlich das [hat mir Deutschland näher gebracht; D. C.], dass man in den Konversationen, die wir haben und uns für das Abitur vorbereiten sollen, über ein Thema sprechen muss.“ (Ivana). Dagegen kann aufgrund der Aussage von Matej angenommen werden, dass die Informationsflut bei Schülern an Berufsschulen geringer ist: „Wir haben von Deutschland nur wenig gelernt. Wir haben vor allem über dessen Denkmäler gelernt, aber das war sehr wenig.“ (Matej).

b) Lehrende. Die Persönlichkeit des Lehrers ist durchaus bedeutsam: Durch ein fachliches, pädagogisches und persönliches Wirken können sich Deutschlehrer in hohem Maße an der Entwicklung von Deutschlandbildern beteiligen: „Also, es waren die Lehrer, die [mein Deutschlandbild prägten und; D. C.] mich 11 Jahre Deutsch gelehrt haben.“ (Michaela). Der positive Einfluss wird beispielhaft durch eine engagierte Deutschlehrerin manifestiert, deren vielseitiger Beitrag in mehreren Interviews thematisiert wurde. Diese motiviert positiv zum Deutschlernen, entwickelt interkulturelle Kompetenz, bringt (begeistert) landeskundliche Informationen bei und referiert über eigene Erfahrungen in Deutschland. Dies illustrieren auch folgende Referenzen: „Hm, ich meine, [der Deutschunterricht spielte bei der Ausprägung meines Deutschlandbildes; D. C.] eine sehr positive Rolle, weil wir eine Deutschlehrerin haben, die nicht nur deutsch spricht, sondern auch sehr viel von der Geschichte weiß. Sie hat Deutschland selbst mehrmals besucht. Ihre Töchter haben dort auch studiert. Hm... sie weiß viel davon, auch von der Geschichte, auch von der zeitgenössischen ökonomischen und politischen Situation dort. Also, sie. Ich meine, im Geschichtsunterricht habe ich von der Geschichte gelernt, aber von ihr [von der Deutschlehrerin; D. C.] habe ich erfahren, was man sich dort anschauen kann, wie es dort aussieht. Also, wegen der Deutschlehrerin habe ich bestimmt ein anderes Bild von Deutschland. [...] Sie liefert eine Menge von Informationen, manchmal auch Bilder von verschiedenen Gebirgen und allem, was sie dort besucht hat.“ (Simona). „Die Lehrerin hat sehr angenehm über Deutschland erzählt. Sie war dort, sie hat mit den Leuten dort gesprochen und das hat mich sehr beeinflusst, ich denke - sehr positiv [lächelt].“ (Mária). „Wir haben eine perfekte Deutschlehrerin, die uns viel beibringt, die sich viel Mühe gibt. Und... Deutsch begann mir gerade bei dieser Deutschlehrerin, Spaß zu machen.“ (Ivana).

Einen ähnlichen Einfluss hatten Deutschlehrende auf Jolana; sie erweckten und förderten kontinuierlich ihr Interesse an der deutschen Sprache und Kultur: „Hm... sie [die erste Deutschlehrerin; D. C.] war schon in einem höheren Alter, aber sie war wirklich wunderbar. [...] Und ich bin immer auf gute Lehrer gestossen, was den Deutschunterricht betrifft. Tatsächlich bin ich niemals auf jemanden getroffen, der mir von meiner Arbeit oder vom Lehrstoff irgendwie abgeraten hätte. Ich hatte zum Deutsch immer ein gutes Verhältnis.“ Ein positives Bild bzw. positive Stereotype über Deutsche prägte sich Marek durch das Erzählen seiner Deutschlehrer ein: „Meine Deutschlehrer haben mir immer von Deutschen erzählt, dass sie angenehme und gute Menschen sind, das, was sie denken, machen sie auch. Man hat mir eigentlich erzählt, dass sie gute und nicht schlechte Menschen sind. Und... ich habe von ihnen nicht die Vorstellung, dass sie schlecht sind.“

Den aufgeführten Beispielen können solche Aussagen gegenübergestellt werden, durch die ein eher negativer Einfluss von Lehrern deutlich wird: „Aber in der Grundschule [...] hat man sich uns nicht so viel gewidmet.“ (Ivana). „Ich weiß nicht... vielleicht hat auch meine Deutschlehrerin in der Grundschule mein Verhältnis¹⁸⁵ [zum Deutsch und zu Deutschland bzw. Deutschen; D. C.] beeinflusst. Wir alle haben bei ihr nämlich das letzte Jahr in der Grundschule gelitten. Wenn ich die Wahl habe, weiche ich dem Deutsch lieber aus.“ (Andrej).

2. Sprache und Deutschlandbilder

Bei einigen Befragten erweist sich für die Entwicklung von Deutschlandbildern als bedeutsam, welche Einstellungen bzw. welches Verhältnis sie zu Deutsch als Fremdsprache aufweisen. Relevant sind dabei folgende Spezifika:

a) Die extrinsische Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen

Nina bekennt sich dazu, dass die extrinsische Motivation - der Zwang der äußeren Umgebung, Deutsch zu lernen - ihre Deutschlandbilder negativ beeinflusste. Konkret definiert sie ihr Verhältnis zu Deutsch bzw. dem Deutschunterricht als eher negativ: „Hm... so... hauptsächlich die Sprache [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.] [lächelt], weil man uns dazu ständig gezwungen hat. Ich hatte keine Lust, sie zu lernen. Auch jetzt ist das nicht gut [...]“

Die Auswirkungen einer extrinsischen Motivation werden auch bei Zuzana deutlich. Mit dem Klassenwechsel musste sie von Englisch auf Deutsch umsteigen: „Eigentlich bestand das Problem darin, dass ich von einer Klasse in eine andere versetzt worden war. Aber das ist eine längere Geschichte. Und ich bin in der Klasse, wo man Deutsch lernt und ich habe vorher Englisch gelernt.“ Dieser Umstand trug dazu bei, dass sich Zuzana ein negatives Verhältnis zu der deutschen Sprache sowie zu Deutschland und seinen Einwohnern geformt hat „Also, mein Verhältnis zu Deutsch ist nicht intensiv. Und ich lerne es einfach, weil ich es lernen muss.“ Nicht aus einer inneren Überzeugung, sondern wegen der geforderten Schulleistungen bereitete

¹⁸⁵ Andrejs Verhältnis zu Deutschland ist negativ.

sie sich auf Deutschstunden vor: „Ich habe Dinge über Deutschland auf Deutsch gelernt, damit meine Note nicht negativ beeinflusst wird. Die Lehrer wissen das schon einfach [...]“. Darüber hinaus hält Zuzana die Vermittlung von landeskundlichen Informationen bzw. ihre didaktische Gestaltung im Deutschunterricht für unattraktiv: „Also, mich hat das... mich hat das... mich hat das niemals irgendwie angesprochen.“

b) Ästhetik und Schwierigkeitsgrad der deutschen Sprache

Andrej leitet sein Verhältnis zu Deutschland und zu anderen europäischen Staaten von dem Verhältnis zu den Sprachen ab, mit denen in den entsprechenden Ländern gesprochen wird. Da ihm Französisch - verglichen mit den anderen Fremdsprachen - am stärksten imponiert, formte er sich das beste Verhältnis zu Frankreich: „Zu Frankreich habe ich ein super Verhältnis. [...] Französisch kann ich nicht so gut, aber diese Sprache gefällt mir am meisten.“ Hingegen hält er Deutsch für eine unästhetische Sprache und bildet sich ein negatives Verhältnis zu Deutschland: „Also, mein Verhältnis [zu Deutschland; D. C.] ist negativ, weil ich kein Deutsch mag. Das ist für mich einfach eine sehr harte Sprache. Und ich lerne jetzt kein Deutsch, aber ich habe es in der Schule [in der Grundschule; D. C.] gelernt und da hat es mich angeekelt. Also, das ist der Grund, warum ich Deutschland nicht mag. [...] Deutsch gefällt mir nicht auch aus dem Grund, wie es klingt. Hm... da gibt es nur ‚sch‘ und ‚d‘ im Alphabet.“

Das Land und seine Sprache setzt auch Lucia deutlich in eine Beziehung: „Na... Deutschland als Land ist mir nicht sympathisch. Ich mag seine Sprache nicht. Deutsch gefällt mir nicht... Ich habe Deutsch auch in der Grundschule gelernt, aber die Sprache hat mir gar keinen Spaß gemacht und mich nicht interessiert.“

Matej, dem Deutsch als Fremdsprache „nicht sehr ans Herz gewachsen“ ist, ordnet der deutschen Sprache eine Differenzierungsfunktion zu. Die Sprache solle Deutsche von anderen Nationen unterscheiden: „Es kommt mir so vor, dass Deutsch eine so komische Sprache ist. Aber ich denke, dass für Deutsche diese Sprache völlig passend ist. Das ist einfach ihre Sprache. Wie würde ich das sagen? Das ist die Sprache, die sie [Deutsche; D. C.] von allen anderen Nationen in Europa unterscheidet. [...] Sie sind einfach immer unterschiedlich von allen anderen Nationen.“ (Matej).

Roman äußert sich, dass er Deutsch als keine ästhetisch schöne Sprache betrachtet. Somit determiniert Deutsch seine Einstellungen negativ: „Na, Deutsch kommt mir nicht wie eine schöne Sprache vor. Es beeinflusst mich eher negativ.“ Trotz dieser Tatsache erbaut er sich zu Deutsch - nämlich durch die Übersetzung deutscher Lieder - letztendlich ein eher positives Verhältnis. Der Aspekt der Nützlichkeit überschattet den ästhetischen Aspekt: „Und Deutsch verwende ich hauptsächlich bei Übersetzungen von Liedern und so habe ich mir dazu eher ein positives Verhältnis gebildet.“

3. Deutschlandbesuch

Laut Jolana und Alžbeta sind die durch den Deutschunterricht vermittelten Informationen wichtig. Aber für noch bedeutsamer halten sie den direkten Kontakt mit der deutschen Umgebung: „So, bis jetzt ist das auf der theoretischen Ebene. Ja, es ist schön, die theoretische Ebene und alles... zu kennen. Aber... wenn man erst sieht, glaubt man [lächelt].“ (Jolana). „Aber aufgrund der Erlebnisse von Anderen kann ich nicht urteilen, nur aufgrund der eigenen.“ (Alžbeta).

Gute Erfahrungen mit Klassenfahrten nach Deutschland hat Beáta gesammelt: Durch einen Deutschlandbesuch gewann sie nicht nur einen Einblick in die deutsche Kultur, sondern sie testete auch ihre Deutschkenntnisse in interkultureller Kommunikation: „Na... wir haben dorthin [nach Deutschland; D. C.] mehrmals mit meiner Klasse einen Ausflug gemacht. Das war in Berlin – die Stadt gefällt mir sehr. Hm... es war zu Weihnachten, als es da Weihnachtsmärkte gab und dann im Frühling. [...] Hm... Ausflüge... ich konnte die Menschen, dann auch ihre Kultur und die Stadt persönlich kennen lernen. Hm... der Deutschunterricht hat meiner Meinung nach eine wichtige Rolle [bei der Ausprägung meines Deutschlandbildes; D. C.] gespielt. Ich habe einfach gelernt, zu kommunizieren und durch die Ausflüge konnte ich in den Gesprächen überprüfen, was ich gelernt habe.“

Andere Interviewte erwähnen nicht, dass sie im Rahmen des Deutschunterrichts einen Ausflug oder Aufenthalt in Deutschland absolviert haben. Diesbezüglich würde sich Viktor wünschen, wenn sich den Deutschlernenden die Möglichkeit anböte, sich an einem mehrtätigen Austauschaufenthalt zu beteiligen: „Ich meine, wir sollten einen Austauschaufenthalt für einen Monat oder mindestens zwei Wochen haben, damit wir Deutsche ein bisschen besser kennen lernen.“

5.3.4 Geschichtsunterricht

Mehrere Schüler einigten sich darüber, dass die Geschichte bzw. der Geschichtsunterricht einer der wichtigsten Faktoren ist, der ihre Deutschlandbilder geformt habe: „So, hauptsächlich [beeinflusste mich; D. C.], der... der Geschichtsunterricht, den wir lernen. Das ist klar.“ (Ján). „Na, sicher haben mich die Geschichte, der Geschichtsunterricht beeinflusst, Schule – bestimmt.“ (Eva). „Also... bestimmt erwähnt jeder den Faktor Schule. Und konkret natürlich die Geschichtsstunden.“ (Lenka).

Darüber hinaus zeigt sich, dass der Geschichtsunterricht insgesamt der erste Kontext ist, in dem einige Jugendliche Informationen über Deutschland erhalten und in dem sich ihre Einstellungen gegenüber dem Land samt seiner Einwohner entwickeln: „Na, zuerst war das die Geschichte und da der Geschichtsunterricht [was mein Deutschlandbild prägte; D. C.] – bestimmt.“ (Jana). „Na und... in Bezug auf den Geschichtsunterricht fing es [mein Deutschlandbild; D. C.] an, schon ein bisschen zu entwickeln. Da haben wir schon einige

Informationen gekriegt.“ (Kristína). „Als ich klein war, habe ich nicht gewusst, dass es Deutschland gibt. Aber dann, als wir dann die Schule zu besuchen begannen... [,habe ich von Deutschland gehört; D. C.]. Und hauptsächlich hat mich die Geschichte sehr beeinflusst.“ (Kamila).

Welches geschichtliche Lehrpensum erweist sich für die Ausprägung von Deutschlandbildern als ausschlaggebend? Aus den Interviews geht hervor, dass bezüglich der deutschen Geschichte hier die Gegebenheiten des 20. Jahrhunderts dominieren. Dabei werden die zwei Weltkriege sowie der Nationalsozialismus als entscheidende Aspekte angesehen: „[...] viel hat meine Ansicht zu Deutschland und Deutschen insgesamt gezeichnet,... eigentlich, eigentlich insgesamt..., als wir von Hitler gelernt haben. Wie der ganze Holocaust verlaufen ist, wie sich die Menschen von Hitler hinreißen lassen haben, wie alles verlaufen ist. [...].“ (Zuzana). „[...] ich würde sagen, dass meine Ansicht eher der Geschichtsunterricht und die Schule geprägt haben, und das, was ich von dem Zweiten Weltkrieg gelernt habe, was mir sehr scheußlich vorgekommen ist.“ (Mária). „Hm... es hat eigentlich mit dem Geschichtsunterricht angefangen, hm... als wir von dem Ersten und Zweiten Weltkrieg und... von Hitler gelernt haben.“ (Magda).

Der didaktische Umgang mit dem Lehrpensum ‚Kriegsgeschichte Deutschlands‘ wurde in zwei Interviews thematisiert. Aus der Aussage Kamilas ergibt sich, dass in den slowakischen Geschichtsbüchern diese Phase sehr negativ skizziert wird: „Na, [die Geschichte wurde mir vermittelt; D. C.] durch die Schule, durch die Lehrer, durch die Geschichtsbücher, wo es [die Geschichte; D. C.] vielleicht wieder in der schlimmsten Richtung geschildert wurde.“ Kamila identifiziert sich nicht mit einer solchen Darstellung der deutschen Geschichte und fügt hinzu: „Aber immer gibt es dort auch irgendwelche positiven Seiten. Die Menschen an der Macht konnten nicht nur böse sein.“ Magda meint, Geschichtslehrer legten bei der Explikation des geschichtlichen Lehrstoffes den Fokus auf Hitler und seine imperialistischen Bemühungen: „Es war so, dass uns einfach jeder erzählt hat, dass... Hitler schlimm war und dass er Deutscher war und die ganze Welt einfach beherrschen wollte.“

Obwohl die deutsche militärische Vergangenheit im historischen Gedächtnis der Befragten eine dominante Stelle einnimmt, erweist sie sich für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern nicht immer als ausschlaggebend. Wie sich die Jugendlichen mit dieser historischen Phase auseinandersetzen, hängt maßgeblich vom Einfluss anderer Faktoren (Familie, Medien etc.) sowie von der Persönlichkeit des Individuums ab. In Bezug auf die Einstellungen gegenüber Deutschland treten daher unter den Befragten

signifikante Unterschiede auf¹⁸⁶. Außer der Kriegsereignisse und des Nationalsozialismus werden von einigen Befragten wirtschaftliche Fortschritte Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg angesprochen¹⁸⁷. Diese werden aber nicht in einen direkten Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht gebracht. Alle anderen Aspekte der deutschen Geschichte bleiben unbeachtet bzw. werden nicht thematisiert.

5.3.5 Andere Unterrichtsfächer

Was den Einfluss der anderen Unterrichtsfächer betrifft, wurde Folgendes festgestellt:

a) Einige Befragte führen kein konkretes Unterrichtsfach an, sondern bewerten den Beitrag der Schule im Allgemeinen: „Auch in der Schule haben wir uns über Deutschland, über seine Entwicklung, über die Industrie usw. unterhalten.“ (Zuzana). „[...] und der Unterricht insgesamt... an der Schule [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.], ob es eine Grundschule oder Mittelschule war.“ (Jolana). „Na, wir begannen uns über Deutschland in der Schule zu unterhalten.“ (Zuzana). „Schule – ich denke, [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.] nicht viel.“ (Marcel).

Tobiáš, der ein besonderes Interesse an der deutschen Kriegsgeschichte hat und seine Kenntnisse in Freizeitaktivitäten vertieft (er liest gerne historische Bücher), hält bezüglich des geschichtlichen Kontexts Schulkenntnisse für unzureichend und oberflächlich: „Nein, die Schule [beeinflusste mich; D. C.] nicht. Die Schule – würde ich sagen – lehrt einem etwas, aber schildert gar nicht die Situation. Also... es gibt keine Möglichkeit, etwas Intensiveres zu erfahren. Man erfährt, dass es einen Krieg gab, dass etwas irgendwo passiert ist, aber nichts Konkretes.“

b) Drei Interviewte spezifizieren den Einfluss anderer Unterrichtsfächer konkret. Tibor bekennt sich dazu, dass er, beeinflusst durch den Geografieunterricht, Deutschland als einen Teil des entwickelten Europas auffasst, der die Bemühungen entwickelt, der Slowakei zu helfen: „Hm... vielleicht [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.] die Geografie, weil wir über Länder gelernt haben. Und dann begann ich Deutsche als einen Teil von Europa - des entwickelten Europas - aufzufassen, das sich bemüht, uns zu helfen.“ Nähere Informationen über Deutschland gewinnt Karol im Geografieunterricht und Pavol im Geologieunterricht: „[...] sicher [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.] die Schule, wenn man uns Deutschland erwähnt hat, wenn wir von Deutschland gelernt haben, hm... was für Bedingungen es dort gibt. Erdkunde und Geografie.“ (Karol). „Ich denke von Deutschland, dass es ein hoch entwickeltes Land ist... eigentlich... auch ziemlich stark bevölkert – als ich mir die Sachen angeschaut habe, die wir an unserer Schule lernen, also, die die Geologie betreffen.“ (Pavol).

¹⁸⁶ Auf Differenzen in der Wahrnehmung und Beurteilung der deutschen Kriegsgeschichte wurde im Kap. 5.2.1 (Das ‚hässliche‘ Deutschland) hingewiesen.

¹⁸⁷ Vgl. Kap. 5.2.1 (Das ‚wunderbare‘ Deutschland).

5.3.6 Fernsehen

„Aber Medien, ja, das beeinflusst einen derzeit.“ Mit diesen Worten bewertet Alžbeta die Teilhabe der zeitgenössischen Medien an der Entwicklung von Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen.

Nach den vorliegenden Antworten wird das Fernsehen als das einflussreichste Medium angesehen, das Deutschlandbilder bei den Interviewten prägt. Dabei hat es zweierlei Auswirkungen:

1. Das Fernsehen trägt zur Etablierung von eher positiven Deutschlandbildern bei.

Insofern werden hauptsächlich ausländische bzw. deutsche private Fernsehsender wie *RTL*, *SAT1*, *SAT2*, *PRO7*, *VIVA* genannt. Für ihre Zuschauer ist kennzeichnend, dass sie einerseits das Interesse am Informationstransfer in der deutschen Sprache zeigen und andererseits bereit sind, die deutsche Kultur kennen zu lernen. Das deutsche Fernsehen erfüllt dabei mehrere Funktionen. Beispielsweise konkurriert es in Bezug auf die Vermittlung von medialen Inhalten mit dem heimischen Fernsehen bzw. übertrifft es; es entwickelt und vertieft Interessen sowie die Deutschkenntnisse der Jugendlichen; es prägt ihre Einstellungen und ihr Wissen etc.

Aus dem vorhandenen Medienangebot wählen sich die Schüler konkret die folgenden Sendungen aus:

- Programme mit (teilweise) unterhaltsamen Charakter:
 - a) Musiksendungen - „[...] *VIVA* – das ist ein Musiksender, den jeder junge Teenager hört. Und wenn man schon von den Charts oder von den Neuigkeiten zu erzählen anfängt, zwingt das einen darüber nachzudenken, worüber man eigentlich spricht [lächelt].“ (Jolana). „Auch Musiksender [siehe ich; D. C.]. Aber da erfahre ich nicht viel.“ (Martina).
 - b) Filme - „Am häufigsten sind das die sogenannten [lächelt] Animationssendungen, die auf *RTL2* gesendet werden und die ich allen empfehlen würde, weil man sie sehr gut versteht, und die Sprache sehr gut lernen kann.“ (Rudolf).
 - c) Serien - „Hm... hauptsächlich *PRO7* und diejenigen [Fernsehsender schaue ich mir an; D. C.], wo die neuesten Serien hauptsächlich für Jugendliche sind. Wenn sie bei uns im Fernsehen nicht laufen, so muss ich sie mir da anschauen.“ (Martina).
 - d) Gerichtssendungen - „Und oft... schaue ich mir auf *SAT1* – ich denke – die Gerichtsprozesse an, wenn... wenn die 16-jährigen Kinder [lächelt] darüber sprechen, dass sie ihre Eltern eigentlich anklagen wollen, weil sie sie nach 21.00 Uhr nicht rausgehen lassen und so.“ (Jolana).
- Programme mit Informationscharakter: „Aber was *SAT1* und *RTL* betrifft, schaue ich sie mir bis heute an. Hauptsächlich, wenn da irgendwelche interessante Sachen sind – *Wonder-Wunder* – oder... ich weiß nicht... *Gut zu wissen*. Also, in der Slowakei habe ich

nicht solche Programme, in denen ich so viele Sachen erfahren hätte, wie z. B. Papier produziert wird, dass es auch Ananaschips gibt.“ (Pavol).

Der Einfluss der Fernsehprogramme wird beispielsweise bei Tibor sichtbar. Aufgrund der Sendungen mit unterhaltsamen Charakter prägt er sich nicht nur eine Vorstellung von der spezifischen Art des ‚deutschen Humors‘, sondern auch ein positives Stereotyp über den ‚amüsanten Deutschen‘: „Und... von den deutschen Sendern, die ich empfangen, weiß ich, dass sie [Deutsche; D. C.] einen so eigenartigen Humor haben. Zwar verstehe ich das nicht, aber ich beurteile das aufgrund dessen, was ich sehe. Einen so komischen Humor. [...] Sie haben z. B. die Programme ähnlich wie wir, das habe ich bemerkt, aber... einfach, sie sind so – sie haben kein Problem, sich zu entspannen. [...] Sie können sich neben all der Arbeit und dem Stress unterhalten.“ (Tibor).

Dabei ist anzumerken, dass die erzielte Auswahl von bestimmten Sendungen, die nur einen fragmentarischen Einblick in die ‚deutsche Realität‘ anbieten, bei unkritischen Zuschauern verursachen kann, dass sie sich simplifizierte bzw. monothematische Deutschlandbilder konstruieren. Dieses bestätigt das Gespräch mit Jolana: Aufgrund der spektakulären und teilweise fiktiv arrangierten Gerichtsprozesse, die auf *SATI* übertragen werden, formt sie sich ein idealtypisches Bild von deutschen Jugendlichen: „Sie sind einfach so eigenartig, sie sagen das, was sie meinen. Wir haben in der Slowakei mehr strikte Regeln. Sie haben das lockerer, aber das gefällt mir.“ In Bezug auf die Perzeption von medialen Inhalten scheint Marcel, kritischer zu sein. Er denkt einerseits darüber nach, inwiefern die durch das Fernsehen vermittelten Bilder vom ‚perfekten‘ Deutschland realitätsnah sind. Andererseits lässt er sich teilweise auf die konfliktfreie Darstellung des Lebens in Deutschland ein: „Ich weiß nicht, ob es nur in den Serien oder in den Filmen ist, aber... alles ist dort so sauber, alles läuft gut, nichts geht dort kaputt. [...] Also, das gefällt mir, dass sie [Deutsche; D. C.] einfach mit nichts ein Problem haben.“ (Marcel).

Darüber hinaus können zur Entwicklung von (eher positiven) Deutschlandbildern noch folgende Sendungen und Filme¹⁸⁸ beitragen:

- romantische Filme und Serien - beeinflussen Alžbeta: „Und dann Fernsehen [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. C.]. Deutsche romantische Filme und deutsche Serien.“
- Nachrichtensendungen – sie werden von zwei Antwortenden erwähnt: „Und auch eine allgemeine Übersicht in den Nachrichten [hat mich beeinflusst; D. C.], was da passiert.“ (Eva). „Nachrichten – von Zeit zu Zeit. Ich schaue sie mir nicht so oft an.“ (Simona).

¹⁸⁸ Bei diesen Fernsehprogrammen haben die Befragten nicht angegeben, ob sie die Sendungen durch heimische oder deutsche Fernsehsender empfangen.

- Sportsendungen - Rudolf, der Deutsche wegen ihrer ausgezeichneten Leistungen im Fußball und Biathlon bewundert, sieht gerne Sportsendungen fern: „Ich meine, das [Biathlon; D. C.] ist eine sehr interessante Sportart, um sie zu sehen.“

2. Das Fernsehen trägt zur Ausprägung von eher negativen Deutschlandbildern bei.

Vor diesem Hintergrund werden folgende Fernsehprogramme und Filme genannt:

a) Dokumentarfilme und historische Filme. Sie intendieren dabei vor allem, die Ereignisse der zwei Weltkriege und den Nationalsozialismus zu skizzieren. Dieses bestätigt eine Reihe von Beispielen: „Hm... ich habe viele Dokumentarfilme über den Krieg und dann auch darüber gesehen, wie es dort [in Deutschland; D. C.] ausgesehen hat.“ (Karol). „[...] und sicher beeinflussten mich auch bestimmte Filme von Deutschland und den Aktionen, dem Krieg und Ähnlichem, aber... Fernsehen natürlich.“ (Lenka). „Bestimmt sind das Dokumentarfilme [die mich beeinflusst haben; D. C.], von denen wir uns eine Menge angeschaut haben, wie das Ganze gelaufen ist.“ (Zuzana). „Wenn es z. B. irgendwelche Jubiläen gab, liefen Dokumentarfilme, aber auch viele autobiografische Filme im Fernsehen. Auch davon konnte man viel schöpfen, auch aus den Gefühlen der Menschen.“ (Kristína). „Und... ich habe auch Filme über den Zweiten Weltkrieg gesehen, hauptsächlich Dokumentarfilme über die Konzentrationslager.“ (Magda). „Weiterhin habe ich Dokumentarfilme und historische Filme über den Zweiten Weltkrieg gesehen.“ (Viktor). „STV2 – hauptsächlich historische Dokumentarfilme und Filme über den Zweiten Weltkrieg.“ (Tobiáš). „Na... es haben mich wissenschaftliche Kenntnisse im Fernsehen über den Zweiten Weltkrieg sowie Dokumentarfilme beeinflusst.“ (Sebastian). „Dann auch Dokumentarfilme im Fernsehen [beeinflussten mein Deutschlandbild; D. C.], meistens Filme über den Krieg.“ (Matej).

Mit dieser Art von Filmen wird das negative Bild des ‚kriegssüchtigen‘ Deutschen präsentiert, was in der Regel zur Formation von negativen Einstellungen führt: „[Mein Deutschlandbild beeinflussten; D. C.] Filme mit der Kriegsthematik, die Deutsche als Aggressoren schildern.“ (Rudolf). „Und manche [Deutsche; D. C.] kommen mir so vor, dass sie jemanden auch prügeln könnten, z. B. auch eine Frau. Sie kommen mir so in Filmen vor.“ (Lenka). „Ich meine, dass mein Verhältnis am Anfang sehr negativ war, hauptsächlich wegen der Filme, die es [Deutschland; D. C.] darstellen.“ (Rudolf).

Eine Ausnahme bildet Karol, dem die Kriegsbilder helfen, zu verstehen, welchen Veränderungen sich Deutschland nach dem Kriegsende unterzog, um sich in Europa neu zu etablieren: „Und aufgrund dessen habe ich mir die Ansicht gebildet, wie schwer es eigentlich war, die Schwierigkeiten [nach dem Kriegsende; D. C.] zu beheben und hm... ein solches Deutschlandbild [das Bild eines fortschrittlichen Deutschlands; D. C.] in der Welt zu bilden.“

Obwohl die meisten Interviewten nicht ausführen, auf welchen Fernsehsendern sie sich die Filme mit dem Kriegsthema genau angeschaut haben, wird hier angenommen, dass der

geschichtliche Aspekt in den heimischen Fernsehsendern in den Vordergrund gerückt wird. Diese Vermutung stützt sich auf die folgenden zwei Tatsachen:

- Einige Befragte äußern sich, dass sich ihre negativen Deutschlandbilder durch das Fernsehen in der Vorschulzeit prägten. Um die Filme verstehen zu können, müssen diese in die für die Zuschauer verständliche Sprache bzw. in die Muttersprache übertragen werden: „Also, anfangs war das vor allem slowakisches Fernsehen, weil ich noch klein war und nicht lesen konnte.“ (Viktor). „[...] ich habe zuerst gemeint... als ich klein war, habe ich immer gemeint, dass Deutschland ein schlimmes, zurückgebliebenes Land ist, das sie [Deutsche; D. C.] immer nur Kriege auslöst. Weil ich oft Filme von dem Zweiten Weltkrieg gesehen habe. Na... und ich habe das von ihnen gehalten. Aber im Verlauf der Zeit, als ich 12 oder 13 Jahre alt war, habe ich von den Kriegen gewusst, aber andererseits habe ich auch gewusst, dass es dort auch etwas Gutes gibt. Heutzutage gibt es dort nicht nur etwas Gutes, sondern heutzutage gibt es dort maßgeblich viel Gutes.“ (Marcel).

Aufgrund der angeführten Zitate lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen. Erstens: Das heimische bzw. das tschechische Fernsehen erscheint als eines der ersten Medien, das Deutschlandbilder bei slowakischen Kindern formt. Zweitens: Die Tendenz, dass der Einzelne die durch die Medien vermittelten Bilder unkritisch übernimmt, ist in der Vorschulzeit hoch. Zu eventuellen Modifikationen der Einstellungen kommt es erst im späteren Alter.

- Einige Befragte, wie Zuzana und Tobiáš, äußern sich, dass sie gegenüber Deutsch negativ eingestellt sind bzw. kein Deutsch sprechen. Insofern ist es nicht sinnvoll, dass sie die Fernsehsendungen in der deutschen Sprache empfangen hätten. Tobiáš führt konkret an, dass er sich die Kriegsfilme auf den Fernsehsendern *STV2*, *ČT1* und *ČT2*¹⁸⁹ anschaut.

b) Realitätsshow - Lucia erwähnt den Einfluss der Realitätsshow *Mojsejovci* auf dem slowakischen privaten Fernsehsender *Markíza*. Dadurch entwickelt sie sich das Stereotyp des ‚unsympathischen‘ Deutschen: „Aber es war auch eine Realitätsshow... *Mojsejovci*... und da war ein Deutscher. Und... der war auch nicht sympathisch. Deutsche sind insgesamt einfach unsympathisch.“ (Lucia)

c) Sportsendungen - aufgrund des Auftretens von deutschen Fußballspielern bildet sich Sebastian das Stereotyp des ‚aggressiven‘ Deutschen: „Und... Fußball hat mein Verhältnis auch beeinflusst. Deutsche Spieler, einige, sehen sehr aggressiv aus. Ich weiß nicht, vielleicht überwiegt in Deutschland Aggressivität.“

¹⁸⁹ *STV2* ist ein slowakischer öffentlich-rechtlicher Fernsehsender; *ČT1* und *ČT2* sind tschechische öffentlich-rechtliche Fernsehsender.

5.3.7 Andere Medien

Hinsichtlich der anderen Medien, die sich an der Ausprägung von Deutschlandbildern beteiligen, werden in den Interviews die folgenden aufgeführt:

Bücher

Tobiáš, der ein besonderes Interesse an der deutschen Geschichte zeigt, liest während seiner Freizeitaktivitäten Bücher, die das Thema ‚Krieg und Nationalsozialismus‘ behandeln: „Hm... mir haben immer historische Bücher Spaß gemacht. Und ich habe davon gelesen, der Mann [Hitler; D. C.] hatte nicht alles in seinem Kopf in Ordnung.“ Matej liest gerne Fachliteratur aus dem Bereich der deutschen Ökonomie und Geschichte: „Weiter [prägte mein Deutschlandbild; D. C.] die Fachliteratur über die deutsche Ökonomie und über die Nachkriegsentwicklung Deutschlands.“

Zeitungen und Zeitschriften

Auf zwei Interviewte übten deutsche Zeitschriften für Kinder und Jugendliche Einfluss, die sie im Rahmen des Deutschunterrichts abonniert haben: „Und dann [prägten mein Deutschlandbild; D. C.] deutsche Zeitschriften. [...] *JUMA*, ich erinnere mich an *Freundschaft* – oder so? Aber noch... *Hurra!* – das war in der Grundschule, na klar!“ (Jolana). „Also, eher [beeinflussten mein Deutschlandbild; D. C.] Zeitschriften, die ich gelesen habe... Das waren meistens Zeitschriften aus der Schule, die wir abonniert haben, z. B. die deutsche Zeitschrift *Hurra!*“ (Beáta).

Computer bzw. Internet

Computerspiele beeinflussen hingegen Norbert. Er behauptet, Deutsche seien in diesem Bereich fortschrittlich¹⁹⁰. Das Internet ist bei Pavol einer der Faktoren, der sich an der Entwicklung seiner Deutschlandbilder beteiligt: „Hm... weiter... von Deutschland selbst weiß ich praktisch nur aus der Geschichte, aus dem Internet und dem Fernsehen [...].“

Deutsche Musik wird durch verschiedene Medien - Fernsehen, Rundfunk und Internet - distribuiert; sie bestimmt die Ausprägung von Einstellungen bei drei Antwortenden: Norbert erwähnt „gute Lieder“ und diesbezüglich die deutsche Band Rammstein, deren Musikstücke ihm gefallen¹⁹¹. Obwohl Roman aus der ästhetischen Sicht Deutsch für keine schöne Sprache hält, baut er sich ein positives Verhältnis zu ihm durch Übersetzungen deutscher Lieder auf: „Na, Deutsch kommt mir nicht wie eine schöne Sprache vor. Es beeinflusst mich eher negativ. Und Deutsch verwende ich hauptsächlich bei Übersetzungen von Liedern und so habe ich mir dazu eher ein positives Verhältnis gebildet.“ Jolana imponiert nicht nur der Lebensstil der deutschen Jungenbands, sondern sie interessiert sich auch für aktuelle

¹⁹⁰ Vgl. Kap. 5.1.1 (Das ‚wunderbare‘ Deutschland).

¹⁹¹ Vgl. Kap. 5.1.1 (Das ‚wunderbare‘ Deutschland).

Informationen aus der deutschen Popmusik: „Hm... z. B. auch ihre [deutsche; D. C.] Jungenbands oder... hm... wie heißen sie? Ich erinnere mich jetzt nicht daran [lächelt]. Aber auch neulich habe ich gelesen, dass sie 16 Jahre alt sind und viele Tätowierungen und Piercings haben. [...] Und wenn man schon von Charts oder Neuigkeiten zu erzählen anfängt, zwingt das einen darüber nachzudenken, worüber man eigentlich spricht [lächelt]. Oder dann... noch... ich weiß einfach nicht... insgesamt, wenn man in den Radios über die neuen deutschen Musikbands spricht.“

5.3.8 Eigene Erfahrungen

Von den meisten Jugendlichen werden eigene Erfahrungen als ein entscheidendes Kriterium für die Ausprägung von Deutschlandbildern angesehen. Diese beziehen sich entweder auf Kontakt mit Deutschland oder mit Deutschen:

1. Kontakt mit Deutschland

Folgende Interviewte haben in der Vergangenheit einen direkten Kontakt mit Deutschland geknüpft: Beáta, Peter, Klára, Jolana, Kristína, Andrej und Magda. Aufgrund ihrer - meistens kurzfristigen - Aufenthalte prägten sie sich Klischees über Deutschland, auf die bereits im Kap. 5.2.1 hingewiesen wurde.

2. Kontakt mit Deutschen

Die Anzahl der Befragten, die Deutsche trafen und mit ihnen in persönlichen Kontakt traten oder sie zumindest aus einer bestimmten Distanz beobachteten, ist, verglichen mit den Befragten, die Deutschland besuchten, viel größer. Die Begegnungen sind dabei oftmals kurzweilig; sie eröffnen daher lediglich fragmentarische Einblicke in die deutsche Kultur und Mentalität. Insgesamt erstrecken sie sich vor dem Hintergrund ihrer lokalen und temporären Bedingungen von kurzen Begegnungen im Restaurant bis hin zu Treffen in Erholungsgebieten oder Urlaubsaufenthalten. Gleichwohl hindert diese Tatsache einige Jugendliche nicht daran, sich trotz unvollständiger und oft diskontinuierlicher Informationen und Eindrücke Stereotype über Deutsche zu bilden. Dieses illustrieren folgende zwei Beispiele: „[...] Deutsche [sind; D. C.] so präzise. [...] Na... so sorgfältig. [...] Und wir fahren zum Wettbewerb in Belgien, wir fahren über Frankfurt und wir hielten uns dort an dem Flughafen an. [...] Hm, das war nur ein Tag. Eigentlich sind wir nur durchgefahren, also [wir waren dort; D. C.] nur ein paar Stunden.“ (Klára). „Ja, ich habe sie [Deutsche; D. C.] schon getroffen. Sie waren bei uns zu Besuch. Also... mein Vater hat eine Firma und seine Freunde haben uns besucht. Ansonsten habe ich mit Deutschen in der Slowakei nicht gesprochen. Ich habe sie dann noch getroffen, als ich durch Deutschland nach Frankreich gefahren bin. Ja... ich habe damals einen Tag in Deutschland verbracht. Österreicher sind mir näher als Deutsche.“ (Andrej).

Bei den Begegnungen mit slowakischen Jugendlichen treten Deutsche in den folgenden Rollen auf:

a) Deutsche als Urlauber

Durch den Einfluss des Geschichtsunterrichts und des Fernsehens prägte sich Norbert ein negatives Bild des Deutschen. Nach dem persönlichen Kontakt mit Deutschen verändert er jedoch seine Einstellungen. Und zwar gelangt er zu dem Resultat, Deutsche verfügten über keine besonderen Eigenschaften, durch die sie sich von anderen Nationen differenzierten. Sie seien außerdem im sozialen Umgang offen: „Aber dann... begann ich schon, deutsche Menschen zu treffen. Hm... auf Ausflügen... meistens auf Ausflügen. [...] Auch in der Slowakei, z. B. in der Hohen Tatra oder in Italien – da gab es viele Deutsche. Na, und ich habe festgestellt, dass sie ganz normale Menschen sind, ganz okay.“

Dass Deutsche „okay“ sind, behauptet auch Simona, die einige von ihnen während einer Ferienarbeit im Restaurant traf. Sie schätzt die Geduld und Hilfsbereitschaft der deutschen Gäste ein, die insbesondere bei der Überwindung von Schwierigkeiten während interkultureller Kommunikation sichtbar wurden: „Na... ich habe in den Ferien im Restaurant gearbeitet und hatte also die Möglichkeit, einige Leute [aus Deutschland; D. C.] zwar nicht kennen zu lernen, aber zu bedienen. Und, also, sie sind... sind wie in der Slowakei, diese und jene. Aber meine Erfahrungen waren bis jetzt positiv. Sie waren nicht irgendwie frech oder... sie waren ganz nett. [...] Sie schienen mir geduldig. Auch, wenn sie gesehen haben, dass ich z. B. eine Vokabel nicht finden konnte, waren sie okay. Sie haben gelächelt, und es hat ihnen nichts ausgemacht.“

Aufgrund der Gespräche ordnet Kamila einem deutschen Bekannten das Attribut ‚offen‘ zu. Sie artikuliert zugleich, dass sie insgesamt „kein negatives Verhältnis“ zu Deutschen aufweist: „Ich habe einen Bekannten, der Deutscher ist. Und er kommt manchmal nach Bratislava. Da habe ich eine Freundin. Er ist eigentlich jetzt ihr Stiefvater. Und... ich hatte niemals mit ihm ein Problem. Er war immer offen, er hat immer seine Meinung geäußert. Wir haben uns auch über diese Situation [Kriegsereignisse; D. C.] unterhalten. Er hat alles gesagt [, was er gemeint hat; D. C.]“

Netter Umgang, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft verbindet Viktor mit Deutschen, die er traf, als diese die slowakische Burg in Smolenice besuchten: „Hm... als sie [Deutsche; D. C.] in die Slowakei gekommen sind, habe ich sie getroffen und... mit ihnen gesprochen. Also, es ist so, dass ich in Smolenice wohne. Und sie besuchen da oft die Burg und ich kenne sie ein bisschen. Ich denke, man kann sich mit ihnen einfach gut unterhalten. Und... meiner Meinung nach sind sie ganz gesprächig und nett.“

Aufgrund von Urlaubserlebnissen im Ausland schreibt Jana Deutschen die Attribute ‚sympathisch‘, ‚zurückhaltend‘, und ‚kühl‘ zu: „Hm... mit Deutschen habe ich mich einmal im Urlaub getroffen und sie waren sympathisch. [...] Aber ein bisschen kälter schienen sie mir, als ich sie beobachtet habe, wie sie sich unterhalten haben. Dass... wir etwas entspannter und sie so etwas

reservierter waren. [...] Ja, wir waren so... Als wir uns da unterhalten haben – also, ein Grüppchen der Slowaken und ein Grüppchen der Deutschen im Urlaub. Wir waren so entfesselt und die Deutschen waren zurückhaltender, sie haben uns nur angeschaut.“

Laut Ivana verhalten sich die meisten Deutschen während des Urlaubs in der Slowakei gegenüber Slowaken überheblich: „Ich meine, sie [Deutsche; D. C.] sind eingebildete Menschen. [...] Ich habe mir eine solche Ansicht über sie gebildet, als ich mich mit mehreren getroffen habe, die da [in der Slowakei; D. C.] waren. Also, ihr Zugang zu Slowaken ist: ‚Was seid ihr und was sind wir?!‘ - soweit meine Erfahrungen.“ Im Fall von Ivana gilt aber, dass jede Regel eine Ausnahme hat. Dem Konzept des ‚überheblichen‘ Deutschen widerspricht ein Bekannter aus Deutschland: „Es muss aber nicht jedermann so sein. [...] Auf der anderen Seite haben... hat ein Familienfreund einen Freund [aus Deutschland; D. C.] und dieser ist okay.“ Letztendlich regt die ‚innere Zerissenheit‘ Zuzana zur Aktivität an: Sie will zukünftig Deutschland besuchen, um zu verifizieren, ob ihr (bisheriges) Urteil korrekt ist: „Na, ich weiß nicht, ich weiß nicht... [...] Ich möchte wissen, wie das Leben dort [in Deutschland; D. C.] ist, ob alle Menschen dort so sind, wie ich die Möglichkeit hatte, das zu sehen, oder, ob ich mich irre.“

Richards Stereotyp des ‚überheblichen‘ und ‚arroganten‘ Deutschen etabliert sich aufgrund der Beobachtungen des Verhaltens von deutschen Urlaubern in slowakischen Restaurants. Dazu kommen Erfahrungen während diverser Treffen mit Deutschen im Ausland hinzu: „Aber... an Deutschen stört mich, dass sie so überhebliche Menschen sind. Wenn ich sie ab und zu im Ausland getroffen habe oder, wenn sie ins Restaurant kommen, sind sie so... [...] Na, im Urlaub [habe ich sie getroffen; D. C.], als ich im Ausland war, in Kroatien. Sie haben sich so... so verhalten, dass sie eine höhere Schicht sind. Und das hat mich an ihnen gestört.“ (Richard).

Überheblichkeit - als einer der Charakterzüge der ‚deutschen‘ Mentalität - diagnostiziert auch Sebastian. Er kontaktierte Deutsche im Zuge seines Praktikums in einem slowakischen Restaurant. Darüber hinaus stellt er fest, deutsche Touristen zeigten Interesse an der slowakischen Gastronomie: „Als ich im letzten Jahr mein Praktikum in Duha¹⁹² gemacht habe, sind dahin Deutsche gekommen. Und ihre häufigste Frage war, was „bryndzové halušky“¹⁹³ sind. Und niemand aus der ganzen Klasse konnte es ihnen erklären. Das ist klar [lächelt]. [...] Hm... sie [Deutsche; D. C.] sind überheblich – meiner Ansicht nach – ziemlich überheblich. Sie meinen, dass sie etwas sind.

Nach Pavols Vorstellungen tritt der deutsche Urlauber (prototypisch) als ein reicher Rentner auf, der mit guter Technik ausgerüstet ist. Er fährt teure Autos (mit westeuropäischem Fabrikat) und scheint, betreffend seines Umgangs mit Geld, verschwenderisch zu sein. Diese Charakteristik bildet sich Pavol aufgrund seiner eigenen

¹⁹² Name eines Restaurants.

¹⁹³ Name eines slowakischen Nationalgerichtes.

Beobachtung: „Wenn ich sie [Deutsche; D. C.] beobachte, wenn sie z. B. in der Slowakei Urlaub machen oder so, sind das meistens ältere, ältere deutsche Ehepaare, die natürlich ‚ein bisschen‘ teurere Markenausautos fahren. Hm... weiterhin sind sie mit der neuesten Technologie ausgestattet und... einfach, sie werfen, werfen mit viel Geld herum [...].“ Sein persönlicher Kontakt erweitert jedoch das Bild des Deutschen, und zwar um positive Attribute: „Hm... mit Deutschen habe ich einige Male meinen Urlaub verbracht, etwa... viermal. Eigentlich, habe ich mit ihnen deutsch gesprochen und sie waren sehr warmherzige Leute, mit denen man wirklich über alles sprechen konnte. Auch, wenn... auch, wenn ich sagte, dass ich einige Sachen nicht verstehe, so gaben sie sich Mühe, es mir irgendwie zu beschreiben, also... Und irgendwelche Schimpfwörter hinter meinem Rücken oder so was... dass sie einfach mit jemandem über mich gelästert hätten: ‚Und das ist ein Slowake und das ist ein Dummkopf. Mit dem unterhalte dich nicht!‘ – das gab es nicht. Das kann ich nicht behaupten. Ich habe nichts gegen Deutsche.“

b) Deutsche als Gastgeber

Dieser Aspekt eröffnet sich mit Kláras Erzählungen. Während einer Reise nach Belgien - ihr Ensemble beteiligte sich dort an einem Wettbewerb - fuhr sich durch Deutschland. In diesem Kontext hebt Klára die Disziplin deutscher Fahrer hervor, die sich - verglichen mit den italienischen - viel rücksichtvoller verhielten: „Auch z. B. die Autofahrer dort [in Deutschland; D. C.] waren sehr rücksichtvoll und hielten die Verkehrsregeln ein, was man mit anderen Ländern nicht vergleichen kann, z. B. mit Italien.“ In Belgien wohnte Klára mit anderen Kindern aus dem Ensemble bei einer Familie; die Mutter war eine Deutsche. An ihren netten Umgang und ihre Sorgfältigkeit erinnert sich Klára noch heute: „[...] und sie war sehr nett, also... Auch als wir - ich weiß nicht - zu Karussellen in den Lunapark gingen, gab sie uns Geld, packte uns Pausenbrot ein. Und sie musste das nicht machen. Sie sollte uns nur eine Übernachtung gewähren. Und sie war sehr nett. Nach meiner Ankunft zuhause hatte ich noch eine Woche die Süßigkeiten von ihr. Sie war sehr nett. Sie hat noch an mich geschrieben.“ Positive Erfahrungen, die Klára im Kontakt mit Deutschen gesammelt hat, sind für sie die einzigen Beweise, aufgrund derer sie den (typisch) ‚deutschen‘ Charakter beurteilt: „Und als ich dort [in Deutschland; D. C.] war, habe ich mir irgendwie selbst meine Meinung gebildet [...].“ Ihre Erlebnisse waren so intensiv, dass sie sich nicht den Mitschülern anschließt, die Deutschland bezüglich der Kriegsvergangenheit verurteilen: „Und ich habe auch keinen Grund, Deutschland zu beschimpfen oder so. [...] Einfach... man hat davon [von der Kriegsgeschichte; D. C.] gesprochen. Z. B. auch, wenn wir uns irgendwelche Filme angeschaut haben, schimpften meine Mitschüler über Deutsche. Aber ich meine, es ist schon vorbei [...].“

Ein längerer Einblick in die deutsche Alltagskultur bat sich Jolana, die sich an einem Festival in Deutschland beteiligte. Dabei wohnte sie eine Woche bei einer deutschen Familie auf dem Land. Es war für sie überraschend festzustellen, dass die

Familienmitglieder über Informationen hinsichtlich slowakischer Naturschönheiten verfügten. Im Umgang mit Deutschen schätzt sie hauptsächlich ihr freundliches Auftreten; in Bezug auf die gastronomischen Gewohnheiten definiert sie Deutsche als ‚Schlemmer‘: „Meiner Meinung nach waren sie [Deutsche; D. C.] sehr gutherzige und freundliche Menschen. Sie waren hauptsächlich Schlemmer, also... Fleisch auf alle Arten und hauptsächlich Bratwürste. Aber... sie waren.... meiner Meinung nach sehr angenehm. Und sie wussten auch viel über die Slowakei - das hat mich sehr überrascht. Sie erzählten mir von der Tatra und... von Štrbské pleso¹⁹⁴. Und sie erzählten mir noch von Piestʹany¹⁹⁵ [lächelt] – dass sie da waren. Ich war sehr überrascht. Aber... meiner Meinung nach sind sie angenehme Menschen.“

c) Deutsche als Arbeitskollegen

Zu diesem Aspekt leistet Alžbeta ihren Beitrag. Sie traf Deutsche in einer deutschen Firma in der Slowakei, in der auch sie arbeitete. Alžbeta hält das Verhalten einiger deutscher Arbeitskollegen gegenüber slowakischen Angestellten (hier vornehmlich Frauen) für unangemessen: „Ich habe in einer deutschen Firma gearbeitet, na... und da waren die Übergeordneten Deutsche und sie haben zum Bier nicht die Gleichgesinnten, sondern junge Frauen eingeladen. Sie wollten vielleicht eine Freundin oder Ähnliches finden, aber sie haben das auf eine sehr unangemessene Art gemacht.“ Diese eher negative Erfahrung veranlasst sie aber nicht dazu, sich ein negatives Image über Deutsche auszubilden. Vielmehr erscheint sie vorurteilsfrei bzw. offen gegenüber anderen Kulturen. Aufgrund positiver Zeugnisse einer Freundin kommt sie sogar zu der Feststellung, dass Deutsche „unserer Mentalität nahe sind“.

Kristína, die zusammen mit ihrem Vater in den Sommerferien in Deutschland arbeitete, titulierte Deutsche als „geduldig“ und „vorsichtig“: „Hm... aufgrund meiner eigenen Erfahrungen kann ich sagen, dass sie [Deutsche; D. C.] sehr geduldig sind... Zuerst überprüfen sie einen - wenn ich das so sagen kann - zuerst testen sie einen. Vielleicht sind sie am Anfang erst unangenehm, nicht freundlich, aber ich meine, wenn einer ihnen gefällt, kann man mit ihnen auch gut ausgehen. Das ist meine Meinung.“

d) Deutsche als Berater

Einen netten Eindruck haben Deutsche auf Peter gemacht, der mit ihnen nur kurz gesprochen hatte, als er einen Weg suchte: „Hm... Deutsche erscheinen mir ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich deutsch nicht kann, und... alle haben mich beraten und was ich weiß... sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“

Aus den oben aufgeführten Aussagen ergibt sich, dass der persönliche Kontakt mit Deutschland und deren Einwohnern individuelle Konturen aufweist und sich hinsichtlich

¹⁹⁴ Name eines slowakischen Sees.

¹⁹⁵ Name einer slowakischen Stadt.

seiner Kontextbedingungen als situationsspezifisch zeigt. Er kann dazu beitragen, dass sich Deutschlandbilder entweder positiv oder negativ manifestieren. Insofern erweist es sich für die Stärke der Erfahrungen bedeutsam, inwiefern Jugendliche jeweils einer fremden Kultur gegenüber offen sind. Darüber hinaus ist relevant, wie die durch den persönlichen Kontakt erworbenen Erfahrungen mit den Einflüssen anderer Faktoren (Familie, Schule etc.) korrespondieren.

5.4 Fazit

Die qualitative Umfrage wurde durch teilstandardisierte Interviews durchgeführt. Hier werden zusammenfassend Ergebnisse zu den zentralen Aspekten von Deutschlandbildern sowie zu den Faktoren angeführt, die diese beeinflussen:

1. Klischees

Die Befragten schreiben Deutschland folgende Klischees zu:

a) Klischees über das ‚hoch entwickelte‘ und ‚fortschrittliche‘ Deutschland.

Diese sind die meist vorkommenden Klischees; sie sind für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern die wichtigsten. Ihre Entstehung und Entwicklung rekurriert auf die Fortschritte der deutschen Ökonomie nach dem Zweiten Weltkrieg und/oder auf die aktuelle wirtschaftliche Situation Deutschlands. Sie werden aufgrund des Vergleichs der deutschen Wirtschaft mit derjenigen in der Slowakei und in anderen europäischen Ländern gebildet. Dabei wird die Fortschrittlichkeit Deutschlands durch Progressionen in mehreren Bereichen (Handel, Technik, Gesundheitswesen etc.) und einen hohen Lebensstandard manifestiert.

b) Klischee über das ‚kriegsüchtige‘ Deutschland.

Dieses ist das zweithäufigste Klischee; es geht auf die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und den Nationalsozialismus zurück. In Bezug darauf, wie affektive Komponenten der Einstellungen (Emotionen) geprägt werden, erweist sich die Akzeptanz dieses Klischees als ein relevantes Kriterium. Insofern sind Befragte, die die deutsche militärische Vergangenheit als einen Schlüsselaspekt ansehen, gegenüber Deutschland und Deutschen (eher) negativ eingestellt. Dagegen verfügen Interviewte, die der historischen Perspektive keine so hohe Relevanz zumessen, über (eher) positive Einstellungen.

b) Klischees über das ‚demokratische‘ und ‚nicht imperialistische‘ Deutschland.

Letztere werden durch das Auftreten Deutschlands in internationalen Organisationen sowie durch seine Distanzierung von imperialistischen Bemühungen bzw. Weltkonflikten demonstriert.

d) Klischees über das ‚schöne‘ und ‚große‘ Deutschland.

Diese beziehen sich auf die Topografie, Naturschönheiten und die territoriale Fläche Deutschlands.

2. Stereotype über Deutsche

Deutschen werden folgende konträre Stereotype zugeordnet:

- a) positive Stereotype: „klug“, „fortgeschritten“, „zielstrebig“, „Fähigkeit, sich durchzusetzen“, „selbstbewusst“, „präzise“, „aufrichtig“, „offen“, „nett“, „kommunikativ“, „angenehm“, „freundlich“, „gutherzig“, „gastfreundlich“, „hilfsbereit“, „sorgfältig“, „vorsichtig“, „sportbegabt“, „kultiviert“, „interessant“, „nicht puritanisch“, „nicht gleichgültig“, „lustig“, „amüsant“, „reich“, „technisch gut ausgestattet“, „sparsam“ und „ordnungsliebend“.
- b) negative Stereotype: „überheblich“, „eingebildet“, „unangenehm“, „unsympathisch“, „grob“, „aggressiv“, „arrogant“, „verschlossen“, „zurückhaltend“ und „verschwenderisch“.

Den meist vorkommenden Eigenschaften, die auf die deutsche Bevölkerung projiziert werden, gehören das positive Stereotyp des ‚freundlichen‘, ‚kommunikativen‘ Deutschen und das negative Stereotyp des ‚überheblichen‘ Deutschen an. Diese gehen meistens auf das Auftreten von Deutschen in typischen Lebensrollen (z. B. der Deutsche als Urlauber oder der Deutsche als Berater) zurück.

Bezüglich der Zuschreibung von Stereotypen ist anzumerken, dass es unter den Interviewten eine spezifische Gruppe von Jugendlichen gibt, die sich von derartigen Stereotypisierungen distanziert und gegenüber fremden Kulturen und Nationen nicht nur vorurteilsfrei, sondern auch offen eingestellt ist.

3. Reiseinteressen

Deutschland profiliert sich bei fast allen Interviewten als ein touristisch attraktives Land, das die Befragten zukünftig aus den folgenden Gründen besuchen möchten:

- a) Kennenlerngründe: Kennenlernen der deutschen Realien (Sehenswürdigkeiten, Denkmäler, Städte, Bundesländer) und der Alltagskultur;
- b) Erholungsgründe: Sporttreiben, Besuch von unterhaltsamen Veranstaltungen (die Fußballweltmeisterschaft 2006, Oktoberfest in München);
- c) Sprach- und Studiengründe: Erweiterung und Vertiefung von Deutschkenntnissen und Studium in Deutschland;
- d) Arbeitsgründe: Ferienjob oder langfristige Arbeit.

Die Reiseinteressen werden durch die Tatsache bekräftigt, dass die meisten Jugendlichen Deutschland bisher nicht persönlich besucht haben. Vielmehr haben sie Deutsche bei Begegnungen und Aufhalten in der Slowakei oder im Ausland kontaktiert.

Zwischen den oben erwähnten Aspekten von Deutschlandbildern wurden folgende drei Zusammenhänge festgestellt:

- positive Klischees schließen nicht das Vorhandensein von negativen Stereotypen aus;
- negative Klischees kommen mit negativen Stereotypen vor, aber nicht umgekehrt;
- positive Reiseinteressen treten mit positiven oder negativen Klischees und Stereotypen auf.

4. Einflussfaktoren

Die meisten Befragten prägen sich ihre Deutschlandbilder durch den Geschichtsunterricht, das Fernsehen und den Deutschunterricht aus. Als bedeutsam zeigt sich auch der Einfluss von Familie, Peers und eigenen Erfahrungen, die die Jugendlichen durch den Kontakt mit Deutschen und/oder Deutschland gesammelt haben. Die folgende Tabelle veranschaulicht, wie die Einflussfaktoren Deutschlandbilder konkret determinieren:

Tab. 11: Einfluss der Faktoren auf die Ausprägung von Deutschlandbildern

Einflussfaktoren	Instrumente des Einflusses	
	(eher) positiver Effekt	(eher) negativer Effekt
Eltern	Anregung zum Deutschlandbesuch; Ausflüge in Deutschland; Erzählungen über Deutschland/Deutsche; Motivierung zum Deutschlernen	Erzählungen über die deutsche militärische Vergangenheit; Verbreitung negativer Vorurteile; Abhaltung vom Deutschlernen
Geschwister	Sprachvorbild; Erzählungen über Deutschland/Deutsche	
Großeltern	Erzählungen über Deutschland/Deutsche	
andere Verwandte	Aufrechterhaltung der Beziehungen mit deutschen Familienangehörigen; Besuche	
Freunde, Bekannte	Erzählungen über Deutschland/Deutsche	Erzählungen über Deutschland/Deutsche
Deutschunterricht	Vermittlung von Informationen über die deutsche Hoch- und Alltagskultur; Einfluss von engagierten Lehrenden; Klassenfahrten nach Deutschland	Einfluss von nicht engagierten Lehrenden; Zwang der Umgebung zum Deutschlernen; Betrachtung von Deutsch als eine unästhetische und schwierige Sprache
Geschichtsunterricht		Thematisierung der Ereignisse des Ersten und Zweiten Weltkriegs sowie des Nationalsozialismus durch Geschichtsbücher und Erzählungen von Lehrenden
andere Unterrichtsfächer	Informationen über geografische, demografische u. a. Bedingungen Deutschlands	
Fernsehen	Satellitenprogramme mit unterhaltsamen und informativem Charakter (Sport-, Musik- und Gerichtssendungen, Serien, Filme, Nachrichten etc.)	historische Filme und Dokumentarfilme mit Kriegsthematik; Fußballsendungen und Realitätsshow
Bücher	Bücher über die deutsche Wirtschaft und die Nachkriegsentwicklung	historische Bücher über Hitler und Krieg
Zeitungen, Zeitschriften	deutsche Zeitschriften für Kinder und Jugendliche	
Computer, Internet	deutsche Computerspiele	
eigene Erfahrungen	Kontakt mit Deutschland und Deutschen	Kontakt mit Deutschland und Deutschen

Aus den Interviews können außerdem noch folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Erstens beeinflussen die Entstehung und Ausprägung von Deutschlandbildern mehrere Faktoren, die untereinander interagieren. Zweitens wird es maßgeblich von der Persönlichkeit der Heranwachsenden bestimmt, inwiefern die durch die Faktoren vermittelten Deutschlandbilder verinnerlicht werden.

6. AUSBLICK

Der innovative Beitrag der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass diese als erste Studie explorativ vorstellt, wie Jugendliche in der Slowakischen Republik Deutschland und Deutsche wahrnehmen. In Anlehnung an einige Forschungsergebnisse möchte ich daher folglich reflektieren, welche weiteren wissenschaftlichen Forschungsfragen sich damit eröffnen bzw. wie negative Deutschlandbilder verändert werden könnten.

Die Umfrage zeigt, dass sich das Repertoire von Deutschland- und Deutschenwahrnehmungen von idealen, naiven bis hin zu negativen, vorurteilbehafteten Konstruktionen erstreckt. Die Ausprägung von Bildern wird oft durch die Aufnahme oder Verwertung von verallgemeinerten und simplifizierten Aspekten bestimmt. Trotz fragmentarischer Informationen tendieren einige Jugendliche dazu, vorschnell oberflächliche Urteile zu entwickeln. Demnach taucht in Deutschlandbildern der Aspekt der deutschen Kriegsgeschichte (in der Form von Assoziationen und Klischees) auf, der noch heutzutage bei einer Gruppe von Befragten aktuelle Einstellungen hinsichtlich Deutschland und Deutschen negativ beeinflusst. Darüber hinaus werden negative Einstellungen durch Antipathien gegenüber Deutschland und Deutschen deutlich, die sich speziell aus dem Vergleich mit anderen Ländern und Nationen der EU ergeben.

Da oberflächliche und negative Deutschlandbilder ein ernsthaftes Hindernis für die Aufrechterhaltung und Etablierung guter internationaler (politischer und wirtschaftlicher) Kontakte, aber auch im Kontext interkulturellen Zusammenlebens oder transnationaler Kommunikation darstellen können, eröffnet sich ein Komplex von Fragen. Fragen nach Methoden, Verfahren und Instrumenten, wie solche Wahrnehmungen verändert werden können: Wie kann es etwa gelingen, slowakischen Jugendlichen die deutsche Kultur ‚realer‘ näher zu bringen? Welche Maßnahmen sind durchzuführen, um bei Jugendlichen insbesondere die affektive Ebene (optimistisch) zu fördern? Wie können vorurteilbehaftete Einstellungen bzw. das Klischee über das ‚kriegssüchtige‘ Deutschland abgeschwächt oder eliminiert werden?

Die Suche nach Antworten auf die erwähnten Fragen betrifft das Zusammenwirken von mehreren Sozialisationsinstanzen (Familie, Medien, Peers, Schule), die an der Ausprägung von Deutschlandbildern partizipieren. Diesbezüglich erweist sich diese Problematik als interdisziplinär. Maßnahmen erscheinen nur fruchtbar, wenn sich Instanzen kooperativ in allen betroffenen Institutionen, Bereichen und Rollen beteiligen. Ohne ein mögliches Modell mit (bildungs)politischen, kulturellen, ökonomischen, wissenschaftlichen u. a. Ebenen zu entwerfen, sollen an dieser Stelle doch zumindest drei bedeutsame Faktoren vorgestellt werden, deren Modifizierung dazu beitragen kann, vereinfachten und negativen

Deutschlandbildern entgegenzuwirken. Gemeint sind der Geschichtsunterricht, das Fernsehen und der Deutschunterricht.

Geschichtsunterricht. Dieser ist der einflussreichste Faktor, der Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen beeinflusst. Aus den Interviews ergibt sich, dass seine Einwirkung bei der Ausprägung von Deutschlandbildern eher negativ ist; er formt bzw. bestärkt das Klischee über ein ‚kriegssüchtiges‘ Deutschland. Dieses Resultat verweist darauf, dass bei der Vermittlung der deutschen Geschichte der größte Akzent - verglichen mit anderen geschichtlichen Phasen - auf die Ereignisse der zwei Weltkriege und den Nationalsozialismus gelegt wird. Letzteres bestätigt die Darstellung in slowakischen Geschichtsbüchern¹⁹⁶. Demnach ist zu fordern, dass:

a) Geschichtslehrer, insbesondere bei der Explifikation des Pensums zu Kriegsereignissen, interkulturell sensibel sind und durch ein adäquates pädagogisch-didaktisches Wirken der Ausprägung von negativen Vorurteilen vorbeugen. Insofern sollten die Lehrenden den Schülern nicht nur rein faktisches Wissen beibringen, sondern auch (selbst) erforschen, mit welchen Einstellungen Jugendliche im Unterrichtsprozess auftreten; wie sie sich mit dem geschichtlichen Stoff auseinandersetzen; welche Bilder sie sich dabei von der fremden Kultur (aus)prägen. Es ist auch sinnvoll, mit den Schülern offen zu diskutieren und ihnen erklären, dass die Kriegsereignisse im Rahmen des geschichtlichen Kontextes verstanden und interpretiert werden müssen. Aus diesem Grund ist die Projektion des negativen Klischees über das ‚kriegssüchtige‘ Deutschland auf das zeitgenössische Deutschland bzw. die gegenwärtige Generation von Deutschen prinzipiell falsch.

b) slowakische Jugendliche sich auch mit *anderen* Bildern der deutschen Geschichte tiefer vertraut machen, um ihre Wahrnehmungen um neue Facetten zu erweitern. Etwa mit dem kulturellen und wirtschaftlichen Beitrag von Deutschen in der Slowakei; mit der Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg; mit Parallelen und Differenzen in den Lebensbedingungen der Bewohner der ehemaligen Tschechoslowakei, der DDR und der BRD. Da diese Aspekte in keinem Interview thematisiert wurden, kann angenommen werden, dass sie bei Jugendlichen unzureichend reflektiert werden.

Fernsehen. Dieses ist der zweitwichtigste Faktor, der Deutschlandbilder beeinflusst. Aus den Interviews geht hervor, dass deutsche Fernsehsender ein breites Spektrum von Sendungen anbieten, die mit den Interessen der Jugendlichen korrespondieren. Hingegen verweisen einige Gespräche darauf, dass das heimische mediale Angebot eher monothematisch ausgerichtet ist. Durch Filme mit einer Kriegsthematik wird das Bild des

¹⁹⁶ Vgl. Kap. 2.2.3.

‚aggressiven‘ Deutschen propagiert. Insofern ist es notwendig, dass heimische Sender den Zuschauern auch Einblicke in andere Kontexte Deutschlands (wirtschaftliche, kulturelle, gesellschaftliche) eröffnen. Diese Anforderung unterstreicht auch die Tatsache, dass die Schüler, die kein Deutsch verstehen oder sich für die deutsche Sprache nicht interessieren, durchaus auf mediale Inhalte heimischer und fremder Fernsehsender angewiesen sind.

Deutschunterricht. Dieser ist insgesamt der viertbedeutendste Faktor bei der Etablierung von Bildern über Deutschland und seine Bewohner. Speziell bei den Deutschlernenden scheint er entscheidend zu sein, wenn es darum geht, Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen zu gestalten. Sein Einfluss, der eher positiv erscheint, wird besonders auf der affektiven Ebene (Emotionen gegenüber Deutschland, emotionale Wahrnehmung von Deutschen) und der konativen Ebene (Reiseinteressen) der Einstellungen sichtbar. Trotzdem gibt es unter den Deutschlernenden auch eine Gruppe von Schülern, die den Deutschunterricht als eine Ursache für die Ausprägung von negativen Deutschlandbildern ansieht. Dabei halten die Befragten die folgenden Aspekte für ausschlaggebend:

1. Lehrende, die unzureichend engagiert sind. In Bezug auf die Entwicklung des Interesses an der deutschen Sprache und Kultur wirken solche Pädagogen (eher) demotivierend ein. Wie im Kap. 3.2.2 hingewiesen, sollten Deutschlehrer als interkulturellere Vermittler für die deutsche Kultur begeistert sein und auch ihre Schüler begeistern können. Das Beispiel einer engagierten Lehrerin¹⁹⁷ bestätigt, dass Jugendliche für das Kennenlernen der deutschen Kultur und Sprache positiv motiviert sind und ihre Deutschlandbilder individuell erfahren, wenn Deutschlehrende:

- den durch die Curricula festgelegten Kenntnishorizont erweitern;
- über die eigenen Erfahrungen und die eigene Wahrnehmung von der deutschen Kultur berichten;
- verschiedene Unterrichtsmaterialien (Fotos, Bilder, Filme etc.), -strategien und -methoden (Diskussion, Projektarbeit, Spiele etc.) und Unterrichtsformen (Gruppen- und Partnerarbeit, individuelle Arbeit) anwenden, um Deutschstunden möglichst kreativ und interessant zu gestalten.

2. Extrinsische Motivation. Nach den Ergebnissen der Interviews hat extrinsische Motivation negative Auswirkungen auf die Ausprägung von Deutschlandbildern. Und zwar erstens, wenn bei Deutschlernenden das Motiv „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ stark ausgeprägt ist. Zweitens, wenn sich Schüler zur deutschen Sprache kein persönliches Verhältnis bilden bzw. sie als unästhetisch oder zu

¹⁹⁷ Vgl. Kap. 5.3.3.

schwierig betrachten. Aus diesen Schlussfolgerungen ergibt sich unbedingt, dass das Fremdsprachenangebot an slowakischen Schulen erweitert werden sollte und Jugendliche zum Deutschlernen nicht gezwungen werden sollten, sondern sich eigeninitiativ für dieses entscheiden.

Darüber hinaus wurden in einigen Interviews folgende Anforderungen artikuliert:

a) Bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen über Deutschland und Deutsche sollte ein tiefgreifender Einblick in verschiedene Kontexte (wirtschaftliche, kulturelle, geschichtliche) angeboten werden. Als erforderlich erscheint es, Schüler mit der Alltagskultur bzw. dem Lebensstil von deutschen Gleichaltrigen detaillierter vertraut zu machen.

b) Im Rahmen des Deutschunterrichts sollte es Möglichkeiten für Deutschlandaufenthalte geben. Der Vorteil solcher Veranstaltungen besteht darin, dass Begegnungen mit der fremden Kultur organisiert verlaufen und Jugendliche sich mit ihren Deutschland- und Deutschenwahrnehmungen bewusst auseinandersetzen können. Beispielsweise machen sich die Schüler in der Vorbereitungsphase mit den Kulturstandards bzw. den Gewohnheiten und Traditionen der fremden Kultur bekannt; in der Nachbereitungsphase reflektieren sie über ihre Eindrücke, Erlebnisse und Einstellungen dem fremden Land und seinen Bewohnern gegenüber.

Obwohl in der vorliegenden Studie die zentralen Aspekte der Wahrnehmungen von Deutschland und Deutschen als auch der Prozess ihrer Ausprägung vorgestellt wurde, wirft diese Arbeit noch einen ganzen Komplex von Fragen auf, die unbeantwortet bleiben und wissenschaftlich *ausführlich* geklärt werden sollten: Wie wird etwa der Einfluss von Lehrenden und Lehrwerken bei der Entwicklung von Deutschlandbildern im Deutschunterricht sichtbar? Wie prägen sich Jugendliche mit Tendenz zum vorurteilbehafteten Denken ihre Deutschlandbilder? Können Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen bei Schülern, die Deutsch als Fremdsprache nicht eigeninitiativ lernen, im Prozess des Deutscherwerbs verändert werden? Wenn ja, wie zeigen sich derartige Modifizierungen? Übt das Nicht-Deutschlernen-Wollen einen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung von Deutschlandbildern aus, als interkulturelles Lernen?

7. LITERATURVERZEICHNIS

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 3/1990, 60-61.

ABENDROTH-TIMMER, D. (1997): Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In L. Bredella & H. Christ & M. K. Legutke (Hrsg.), Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ (S. 76-100). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ALLPORT, G. W. & GRAUMANN, C. F. (Hrsg.) (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

ALLPORT, G. W. (1973): Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, (3. Aufl.). Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.

ALTHAUS, H.-J. (1994): Das Typisierungsdilemma. Anmerkungen zum Umgang mit Fremdbildern und zum Tübinger Modell einer integrativen Deutschlandkunde. In G. Neuner (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 109-116). Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.

ALTHAUS, H.-J. (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In G. Helbig (u. a.) (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (S. 1168-1178). Berlin und New York: de Gruyter.

AMMER, R. (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium verlag.

AMMER, R. (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 31-42). Berlin (u. a.): Langenscheidt.

APPEL, J. (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longmann.

APELTAUER, E. (2002): Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht. Stereotype als Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. In E. Apeltauer (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien (S. 91-122). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

AREND-HERLYN, M. (2001): Interkulturelle Kompetenz und TZI. Themenzentrierte Interaktion, 15/1, 42-51.

ARONSON, E. (1994): Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluss. Heidelberg (u. a.): Spektrum Akademischer Verlag.

AUTORENKOLLEKTIV AM ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (1990): Učebné osnovy predmetu Cudzí jazyk (angličtina, francúzština, nemčina, španielčina) pre 3-ročné učebné odbory stredných odborných učilíšť. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

AUTORENKOLLEKTIV AM ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (1997): Učebné osnovy gymnázia štvorročné štúdium. Dejepis povinný učebný predmet. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

AUTORENKOLLEKTIV AM ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (1999): Učebné osnovy. Nemecký jazyk ako 1. cudzí jazyk pre pokročilých žiakov gymnázií, ročník 1. – 4. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

AUTORENKOLLEKTIV AM ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (2001): Učebné osnovy. Nemecký jazyk pre začiatočníkov na gymnáziách štvorročné štúdium. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

AUTORENKOLLEKTIV AM ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (2003): Učebné osnovy. Cudzí jazyky pre SOŠ a pre 4-ročné SOU (anglický, francúzsky, nemecký a ruský). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

BARNOVSKÝ, M. & ČARNOGURSKÝ, J. (u. a.) (1996): Línie a osobnosti zahranično-politického myslenia na Slovensku v 19. a 20. storočí. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku.

BARTL, J. & KAMENICKÝ, M. & VALACHOVIČ, P. (2006): Dejepis pre 1. ročník gymnázií, (3. Aufl.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

BARTL, J. & KAČÍREK, Ľ. & OTČENÁŠ, M. (2002): Dejepis. Národné dejiny pre 2. ročník gymnázií. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

BARTLOVÁ, A. & LETZ, R. (2005): Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

BAUSCH, K.-R. & KÖNIGS, F. G. & KRUMM, H.-J. (2003): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BAUSINGER, H. (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 14, 157-170.

BECHTEL, M. (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BECKER-CARUS, CH. (2004): Allgemeine Psychologie. Eine Einführung. München (u. a.): Spektrum Akademischer Verlag.

BELICA, C. & BÚTOROVÁ, Z. & DIANIŠKA, I. (u. a.) (1990): Aktuálne problémy Česko-Slovenska. (Správa zo sociologického výskumu). Bratislava: Centrum pre výskum spoločenských problémov.

BENKOVIČOVÁ, Ľ. (1995): Tolerancia a intolerancia v každodennom živote slovenskej spoločnosti optikou výskumu verejnej mienky. Sociológia, 27, 5/6, 385-397.

BERGIUS, R. (1976): Sozialpsychologie. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

BERGLER, R. (1976): Vorurteile – erkennen, verstehen, korrigieren. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

BERGMANN, W. (2005): Was sind Vorurteile? Informationen zur politischen Bildung, 271, 4-26.

BERNDT, T. J. (1979): Developmental changes in conformity to peers and parents. Developmental Psychology, 5, 608-616.

BHATTI-KÜPPERS, H. & EHNERT, R. (1998): Selbsteinschätzung von Lehrern und Lehrerinnen für Deutsch als Fremdsprache – ein Projektbericht. Info DaF, 25 (5), 553-576.

BIECHELE, M. & PADRÓS, A. (2003): Didaktik der Landeskunde, (Fernstudieneinheit 31). München: Goethe-Institut Inter Nationes.

- BIELIKOVÁ, M. (2004): Pohľad mladých ľudí na budúcnosť a život v EÚ. *Mládež a spoločnosť*, 10 (2), 58-66.
- BIELIKOVÁ, M. & PÉTIOVÁ, M. (2004): *Mládež, drogy a tolerancia*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, Oddelenie analýz a výskumu mládeže.
- BIELIKOVÁ, M. & PÉTIOVÁ, M. (2005): *Situačná analýza postavenia mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, Oddelenie analýz a výskumu mládeže.
- BIERHOFF, H. W. (1998): *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*, (4. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- BIERHOFF, H. W. (2002): *Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- BLEYHL, W. (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In K.-R. Bausch. & H. Christ & J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 9-20). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BÖVERSEN, F. (1997): *Den Umgang mit Fremden neu lernen. Ansätze zur Überwindung der Gewalt*. Bielefeld: Kleine.
- BOTŤÁNEK, M. (2006): Európsky výskumný projekt o mládeži ako faktore sociálnej zmeny. *Mládež a spoločnosť*, 12 (3), 67-70.
- BRANDES, D. (2007): Die Vertreibung und Zwangsaussiedlung der Deutschen aus der Tschechoslowakei. In D. Brandes & D. Kováč & J. Pešek (Hrsg.), *Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848-1989* (S. 223-248). Essen: Klartext Verlag.
- BREDELLA, L. & CHRIST, H. (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* (S. 8-19). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BREDELLA, L. (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 85-120). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BREDELLA, L. & DELANOY, W. (1999): Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 11-31). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BREITENSTEIN, R. (1968): *Der hässliche Deutsche? Wir im Spiegel der Welt*. München: Desch.
- BRILL, L. M. (2005): *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker Verlag.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (1996a): (Bd. 1., 20. überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (1996b): (Bd. 4., 20. überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (1999): (Bd. 24., 20. überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.

- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (2006a): (Bd. 2., 21. völlig überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (2006b): (Bd. 9., 21. völlig überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (2006c): (Bd. 15., 21. völlig überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (2006d): (Bd. 16., 21. völlig überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BROCKHAUS – Die Enzyklopädie (2006e): (Bd. 19., 21. völlig überarb. und aktual. Aufl.). Leipzig und Mannheim: F. A. Brockhaus.
- BRŤKOVÁ M. & KIPS, M. & VAJÍČKOVÁ, M. (2002): Der Fremdsprachenunterricht in der Slowakei im 20. Jahrhundert. In E. Lechner (Hrsg.), Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts (S. 39-58). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- BRÜSEMEISTER, T. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- BRUNNER, E. J. & SCHMIDT, H. D. & SCHMIDT-MUMMENDEY, A. (1975): Soziale Einstellungen. München: Juventa Verlag.
- BUDE, H. (1987): Wissen. In S. Grubitzsch (Hrsg.), Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in Psychologie. Ein Handbuch (S. 1228-1230). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR VERTRIEBENE 1954-1961 (2004): Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei, (Bd. 2). München: Systema/United Soft Media Verlag.
- BURAND, B. (2004): Die Legende vom typischen Deutschen. Eine Kultur im Spiegel der Franzosen. Leipzig: Miltzke Verlag.
- BUSSMANN, H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft, (3. aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- BUTTJES, D. (1990): Praxis der Kulturwissenschaft. Zur Herausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenstudium. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 47-52). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- BUTTJES, D. (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In K.-R. Bausch, & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. (3. überarb. und erw. Aufl.). (S. 142-149). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.
- BÚTORA, M. & BÚTOROVÁ, Z. (u. a.) (1994): Slovensko rok po. Cesty a križovatky nového štátu očami jeho obyvateľov. Praha: Sociologické nakladatelství.
- BÚTOROVÁ, Z. & DIANIŠKA, I. & DOBROVODSKÝ, M. (u. a.) (1992): Aktuálne problémy Česko-Slovenska január 1992. (Záverečná správa zo sociologického prieskumu). Bratislava: Centrum pre sociálnu analýzu.

- BÚTOROVÁ, Z. (2003): Rozdelenie ČSFR a prvé desaťročie samostatnosti očami verejnosti. In F. Gál & P. Konda & M. Kollár (u. a.), Slovensko na ceste do neznáma (S. 95-113). Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- BYSTRICKÝ, V. (2007): 1938: Das Münchener Abkommen. In D. Brandes & D. Kováč & J. Pešek (Hrsg.), Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848 – 1989 (S. 151-183). Essen: Klartext Verlag.
- CASPARI, D. (1997): Lernziel „interkulturelles Lernen/Fremdverstehen“: Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In L. Bredella & H. Christ & M. K. Legutke (Hrsg.), Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ (S. 55-75). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- CASPARI, D. (2001): Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik (S. 331-351). Dounauwörth: Auer Verlag.
- CRUTCHFIELD, R. S. & KRECH, D. (1968): Grundlagen der Psychologie. Weinhheim: Verlag Julius Beltz.
- DADDER, R (1988): Forschungen zum Schüleraustausch – ein Literaturüberblick. In A. Thomas (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch (S. 123-147). Saarbrücken: Verlag breitenbach Publishers.
- DANEK, J. (2007): Výchova ako súčasť života. Teória a prax. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- DANIŠ, M. & KRATOCHVÍL, V. (2000): Stretnutie s minulosťou. Dejepis, (2. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- DEKKER, H. & ASPESLAGH, R. (1999): Ein besonderes Verhältnis, Deutschland und die Niederlande. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- DEKKER, H. (2002): Nationaler Favoritismus und gemischte Gefühle. Zur Politischen Psychologie von Inferenz, Kontakt und Sozialisation in den niederländisch-deutschen Beziehungen. Zeitschrift für politische Psychologie, 3/4 (2), 283-301.
- DIMPFLMAIER, J. (1988): Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens aus der Sicht der Schüler – Resultate aus einer Beobachtungsstudie. In A. Thomas (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch Dokumentation (S. 113-121). Saarbrücken: Verlag breitenbach Publishers.
- DÖRNYEI, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal 78, 273-284.
- DOERK, G. (1990): Spracherwerb und Deutschlandkunde. Zum Deutschlandbild in englischen Deutschlehrbüchern. Duisburg: Universität Duisburg.
- DOLNÍK, J. (2004): Deutsche Sprache im slowakischen Sprachraum. In I. T. Piirainen & J. Meier (Hrsg.), Deutsche Sprache in der Slowakei II. Geschichte, Gegenwart und Didaktik, (Bd. 2.). (S. 119-132). Wien: Edition Praesens.
- DONNERSTAG, J. (1997): Landeskunde vs. Interkulturalität: Zu den Grundlagen interkulturellen Lernens im Fach Englisch. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), Kulturkontraste im Universitären Fremdsprachenunterricht (S. 21-36). Bochum: AKS.

- DOYÉ, P. (1991): Erziehung zu internationaler Verständigung als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Ein Beitrag zu politischer Bildung. In P. Doyé (Hrsg.), Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Deutschunterricht. (S. 11-20). Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.
- DOYÉ, P. (1993). Fremdsprachenunterricht ohne Stereotypen? Sozialpsychologische und pädagogische Aspekte. In J.-P. Timm & H.-J. Vollmer (Hrsg.), Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7. – 9. Oktober 1991 (S. 408-416). Bochum: Brockmeyer.
- DOYÉ, P. (1995): Lehr- und Lernziele. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. überarb. und erw. Aufl.). (S. 161-166). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.
- DREHER, E. & DREHER, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In R. Oerter (Hrsg.), Lebensbewältigung im Jugendalter (S. 30-61). Weinheim: Beltz.
- DRINKOVÁ, D. (u. a.) (1997): Schau mal! 1. Deutsch für Jugendliche mit Mittelstufenkenntnissen. Nemčina pre pokročilých. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- DRINKOVÁ, D. (u. a.) (2000): Schau mal! 4. Deutsch für Jugendliche mit Mittelstufenkenntnissen. Nemčina pre pokročilých. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- DU BOIS-REYMOND, M. & DEKKER, H. & ASPESLAGH, R. (1999) : Attitudes of Dutch young people toward Germany and the Germans 1999. In S. Hübner-Funk & M. du Bois-Reymond (Hrsg.), Intercultural reconstruction: trends and challenges (S. 99-116). Berlin und New York: De Gruyter.
- DÜWELL, H. (2002): Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Französisch heute, 2/2002, 166-181.
- DULEBA, A. & LUKÁČ, P. & WLACHOVSKÝ, M. (1998): Zahraničná politika Slovenskej republiky. Východiská, stav a perspektívy. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku.
- DURKIN, K. (1997): Entwicklungspsychologie. In W. Stroebe & M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, (3. erw. u. überarb. Aufl.). (S. 49-111). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- DVOŘÁK, P. & VALACHOVIČ, P. & KRATOCHVÍL, V. (2003): Od praveku k staroveku. Dejepis 1, (2. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- DVOŘÁK, P. & MRVA, I. & KRATOCHVÍL, I. (2004): Slovensko v stredoveku a na začiatku novoveku. Dejepis 2, (3. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- ECKERT, R. (2004): 1968: Deutsche, Tschechen und Slowaken auf der Suche nach politischen Alternativen. In A. Martin (Hrsg.), Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken. Begleitbuch zur Ausstellung „Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken“ (S. 112-121). Leipzig: Ed. Leipzig.
- EDELHOFF, CH. (1987): Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. In G. Baumgratz & R. Stephan (Hrsg.), Fremdsprachenlernen als Beitrag

- zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa (S. 110-148). München: iudicium verlag.
- EHLERS, S. (1999): Landeskunde und Literatur. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), Interkultureller Fremdsprachenunterricht (S. 418-438). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ENSEL, L. (2001): Deutschlandbilder in der GUS. Szenische Erkundungen in Russland und Kasachstan. Oldenburg: BIS-Verlag.
- ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- ESSER, F. (1992): Veränderungen in den Selbst- und Fremdbildern der Spanier, Engländer und Deutschen. Eine Umfrage unter Studenten. In J. Beneke (Hrsg.), Kultur, Mentalität, nationale Identität. Referate des I. Hildesheimer Kolloquiums zur Interkulturellen Kommunikation, 31. Mai 1990 (S. 35-70). Bonn: Fred. Dümmers Verlag.
- FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1974): Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- FISCHER, G. (1987): Landeskunde – Vermittlerin im internationalen Verständigungsprozess. *Deutsch als Fremdsprache*, 24, 353-358.
- FISCHER, G. (1990): Interkulturelle Landeskunde? *Deutsch als Fremdsprache*, 27, 141-146.
- FISCHER, L. & WISWEDE, G. (1997): Grundlagen der Sozialpsychologie, (2. überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- FREDERICHS, M. & HARMANN-KLEINSCHMIDT, E. (2004): Interkulturelles Lernen im Englischunterricht der Grundschule. Die Bedeutung des Interkulturellen Lernens im Englischunterricht der Grundschule – Begründungen, Ziele und Zusammenhänge. In M. Holthaus & K. Köller (Hrsg.), *Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003* (S. 83-93). Münster: Lit Verlag.
- FREI, D. (1986): „Fehlwahrnehmungen“ und internationale Verständigung. *Politische Vierteljahresschrift*, 27, 159-175.
- FREMAL, K. & CHROMEKOVÁ, V. & MARTULIAK, P. (1997): *Od praveku k staroveku. Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- FUNKE, P. (1993): Understanding the USA – Across-cultural perspective. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. (2006): Každý iný – všetci rovní. Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane. Bratislava: Iuventa.
- GÁL, F. & KONDA, P. & KOLLÁR, M. (u. a.) (2003): *Slovensko na ceste do neznáma*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- GEBBERT, H. (2007): Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen. Oldenburg: BIS-Verlag.

- GEIGER, A. (1983): Landeskunde in einem integrativen Spracherweiterungsmodell für Hochschule und Schule. In A. Raasch & W. Hüllen & F. J. Zapp (Hrsg.), Schule und Forschung. Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. (S. 28-42). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- GLÖCKEL, H. (1990): Vom Unterricht. Bad Heilbrunn und Obb: Verlag Julius Klinkhardt.
- GÖBEL, K. & HESSE, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 50 (6), 818-834.
- GÖTZ, L. (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 29-30). Berlin (u. a.): Langenscheidt.
- GOGOLIN, I. (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, (4. vollst. neu bearb. Aufl.). (S. 96-102). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.
- GOLOMBEK, H. (2006): Die Zusammenarbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes mit der Slowakei 1963 – 2006. Eine Bilanz. Bericht vom 6. 10. 2006, 1-9.
- GOLLER, H (1995): Psychologie. Emotion, Motivation, Verhalten. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- GRAU, M. & WÜRFEL, N. (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, (4. vollst. neu bearb. Aufl.). (S. 312-314). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.
- GYÁRFÁŠOVÁ, O. & KRIVÝ, V. & VELŠIC, M. (u. a.) (2001): Krajina v pohybe. Správa o politických názoroch a hodnotách na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- GYÁRFÁŠOVÁ, O. (2002): Slovensko a svet – pohľad očami občanov. Medzinárodné otázky, 11 (4), 70-86.
- GYÁRFÁŠOVÁ, O. & VELŠIC, M. (2004): Volebné správanie slovenských voličov v prvých eurovoľbách a širšie súvislosti vnímania členstva v EÚ (správa zo sociologického výskumu). Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- HAERPFER, CH. (2001): Demokratizácia verejnosti v stredoeurópskych krajinách v rokoch 1991 – 1998. In L. Macháček (Hrsg.), Mládež, práca, budúcnosť Európy (S. 65-88). Bratislava: Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV, Sekcia mládeže.
- HAHN, H. H. (2007): Comprendre c'est pardonner. Eine Skizze über die Stereotypen ‚der Slowaken‘ in deutschsprachiger Literatur. In H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung (S. 515-530). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- HARTVIG, S. (2001): Deutschsprachige Medien im Ausland – fremdsprachige Medien in Deutschland. Münster: Lit Verlag.
- HARTUNG, J. (2000): Sozialpsychologie. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- HELMUT, H. & MAY, B. (1995): Ein „normales“ Deutschland. Die souveräne Bundesrepublik in der ausländischen Wahrnehmung. Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik V. Bonn: Europa Union Verlag.
- HERINGER, H. J. (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.

- HERKNER, W. (1991): Lehrbuch Sozialpsychologie. Bern: Huber.
- HERKNER, W. (1986): Psychologie. Wien: Springer-Verlag.
- HERZMANN, J. (1990): Názory na cestování do zahraničí. Dílčí zpráva z vícetématického výzkumu č. 89 – 5. Praha: Institut pro výzkum veřejného mínění.
- HESSE, H.-G. & GÖBEL, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung (S. 256-272). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- HEYD, G. (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HEXELSCHNEIDER, E. (1986): Interkulturelle Verständigung und Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache, 1, 1-6.
- HOFSTÄTTER, P. R. (1960): Das Denken in Stereotypen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HOFSTÄTTER, P. R. (1973a): Sozialpsychologie. Walter de Gruyter: Berlin-New York.
- HOFSTÄTTER, P. R. (1973b): Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart: Alfred Krüner Verlag.
- HOCHBERGER, E. (1995): Lage und Relief. Bevölkerung und Grenzen der Slowakei. In E. Hochberger (Hrsg.), Von der Donau bis zur Hohen Tatra. Deutsche in der Slowakei. Geschichte, Kultur, Kunst. Begleiter durch das Karpatendeutsche Museum in Karlsruhe-Durlach, Schloß Karlsburg (S. 8-9). Karlsruhe: Karpatendeutsches Kulturwerk Slowakei.
- HOCHBERGER, E. (1999): Der deutsche Anteil an Geschichte und Kunst in der Slowakei. Sudetenland, 41 (1), 51-63.
- HOLZBRECHER, A. (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen: Laske + Budrich.
- HOŘOVSKÝ, V. & ZIMMERMANN, V. (2007): 1948: Der ‚Siegreiche Februar‘ und die deutsch-tschechoslowakischen Beziehungen. In D. Brandes & D. Kováč & J. Pešek (Hrsg.), Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848 – 1989 (S. 249-262). Essen: Klartext Verlag.
- HOUSE, J. (1994): Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In K.-R. Bausch & H. Christ & J. Krumm (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 85-93). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HRABOVEC, E. (1995): Vertreibung und Abschub. Deutsche in Mähren 1945 - 1947. Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang Verlag.
- HUDAK, A. & GUZSAK, L. (1971): Karpatendeutsche Lebensbilder. Der karpatendeutsche Beitrag zum europäischen Geistesleben. Erlangen: Hudak.
- HUMMELSBERGER, S. (2001): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- HUNEKE, H.-W. & STEINIG, W. (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

HUSEMANN, H. (1993): Doktor Seltsam: Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben. In J.-P. Timm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7. – 9. Oktober 1991* (S. 385-399). Bochum: Brockmeyer.

CHALUPECKÝ, I. (1999): Das deutsche Erbe in der Slowakei. *Sudetenland*, 41 (1), 48-51.

CHOVANIAKOVÁ, D. (2003): *Lehrwerk im Deutschunterricht. Diplomarbeit*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

CHRIST, H. (1993): Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden. Gießener Diskurse*. (S. 181-202). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.

CHRIST, H. (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 31-42). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ISCHINGER, W. (1999): Die deutsch-slowakischen Beziehungen 1999 – Ein Aufbruch. In M. Wenig (Hrsg.), *Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei. Dokumentation der Bratislavaer Europa-Konferenz „Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei“ vom 23. und 24. September 1999* (S. 11-16). Bonn: Zentrum für Europäische Integrationsforschung.

JAKUBEC, I. (2006): Schlupflöcher im „Eisernen Vorhang“. *Tschechoslowakisch-deutsche Verkehrspolitik im Kalten Krieg. Die Eisenbahn und Elbeschiffahrt 1945 - 1989*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

JAMIESON, L & GARCÍA, M. R. (u. a.) (2004): *Mládež a európska identita. Mládež a spoločnosť*, 10 (4), 5-18.

JUCHLER, J. (1994): *Osteuropa im Umbruch. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen 1989 – 1993. Gesamtüberblick und Fallstudien*. Zürich: Seismo Verlag.

JUNGWIRTH, K. (u. a.) (1966): *Nemčina pre I. ročník SVŠ a SOŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

KALPAKA, A. (2004): *Wie die Elefanten auf die Bäume kommen – Chancen interkulturellen und pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft*. Villingst: Gewalt Akademie Villingst.

KAMENEC, I. (1996): *Zahraničná politika počas slovenského štátu (1939 – 1945)*. In M. Barnovský & J. Čarnogurský (u. a.): *Línie a osobnosti zahraničnopolitického myslenia na Slovensku v 19. a 20. storočí* (S. 83-91). Bratislava: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku.

KAMENEC, I. (2005): *Der Zeitraum des Zweiten Weltkrieges in der slowakischen Historiographie und Publizistik nach 1989*. In Ch. Cornelißen & R. Holec & J. Pešek (Hrsg.), *Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945* (S. 69-99). Essen: Klartext Verlag.

KAMENICKÝ, M. & KODAJOVÁ, D. & TONKOVÁ, M. (2003): *Dejepis. Svetové dejiny pre 2. ročník gymnázií*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

KARSTEN, A. (1965): *Die Anderen im Urteil der Jugend*. München: Juventa-Verlag.

KATZ, D. (1967): *The functional approach to the study of attitude*. In M. Fishbein (Hrsg.), *Readings in Attitude Theory and Measurement* (S. 457-468). New York: Wiley.

- KELLE, U. & KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- KELLER, G. (1964): Kulturkunde und internationale Erziehung im Dienste der Völkerverständigung. *Die Neueren Sprache*, 63, 283-292.
- KELLER, G. (1968): Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozialpsychologisches Modell der Völkerverständigung. *Die Neueren Sprachen*, 67, 617-626.
- KELLER, G. (1969): Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht – dargestellt an einer Strukturanalyse von Schülerurteilen. *Die Neueren Sprachen*, 68, 175-186.
- KELLER, G. (1972): Autostereotype und Heterostereotype britischer, deutscher und französischer Schüler in einer neuen Kulturkunde. *Die Schulwarte*, 25, 47-72.
- KELLER, G. (1978): „Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut?“ In H. Arndt & F.-R. Weller (Hrsg.), *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht* (S. 130-150). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- KELLER, G. (1983a): Didaktische Analyse eines neuen kulturkundlichen Unterrichts auf lern- und sozialpsychologischer Grundlage. In A. Raasch & W. Hüllen & F. J. Zapp (Hrsg.): *Schule und Forschung. Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht* (S. 144-157). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- KELLER, G. (1983b): Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerbildung und Unterrichtspraxis. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 36, 200-209.
- KELLER, G. (1986): Das Deutschlandbild amerikanischer, britischer und französischer Schüler im kulturkundlichen Unterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 39, 209-217.
- KIDDER, L. H. & STEWART, V. M. (1976): *Vorurteile. Zur Sozialpsychologie von Gruppenbeziehungen*. Weinheim: Beltz.
- KIRCHHOFF, S. (u. a.) (2000): „Machen wir doch einen Fragebogen“. Opladen: Leske + Budrich.
- KIRCHHOFF, S. (u. a.) (2003): *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Opladen: Leske + Budrich.
- KITTEL, M. (2004): Die Beneš-Dekrete. In A. Martin (Hrsg.): *Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken. Begleitbuch zur Ausstellung „Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken“* (S. 66-77). Leipzig: Ed. Leipzig.
- KLEINING, G. (1969): Image. In W. Bernsdorf (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*, (2. neubearb. u. erw. Aufl.). (S. 444-447). Stuttgart: Enke.
- KLEINSTEUBER, H. J. (1991): Stereotype, Images und Vorurteile – Die Bilder in den Köpfen der Menschen. In G. Trautmann (Hrsg.), *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn* (S. 60-68). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KLIX, F. (1998): Begriffliches Wissen – episodisches Wissen. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 167-211). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

KNAPP-POTTHOFF, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In A. Knapp-Potthoff & M. Liedke (Hrsg.), Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit (S. 181-205). München: iudicium.

KOBIALKA, H. (1995a): Bedeutende Bildungsstätten. In E. Hochberger (Hrsg.), Von der Donau bis zur Hohen Tatra. Deutsche in der Slowakei. Geschichte, Kultur, Kunst. Begleiter durch das Karpatendeutsche Museum in Karlsruhe-Durlach, Schloß Karlsburg (S. 76-77). Karlsruhe: Karpatendeutsches Kulturwerk Slowakei.

KOBIALKA, H. (1995b): Bedeutende Persönlichkeiten. In E. Hochberger (Hrsg.), Von der Donau bis zur Hohen Tatra. Deutsche in der Slowakei. Geschichte, Kultur, Kunst. Begleiter durch das Karpatendeutsche Museum in Karlsruhe-Durlach, Schloß Karlsburg (S. 74-75). Karlsruhe: Karpatendeutsches Kulturwerk Slowakei.

KOBIALKA, H. (1995c): Musiker und Komponisten. In E. Hochberger (Hrsg.), Von der Donau bis zur Hohen Tatra. Deutsche in der Slowakei. Geschichte, Kultur, Kunst. Begleiter durch das Karpatendeutsche Museum in Karlsruhe-Durlach, Schloß Karlsburg (S. 72-73). Karlsruhe: Karpatendeutsches Kulturwerk Slowakei.

KOBIALKA, H. (1999): Karpatendeutsche Leistungen im Bergbau und in der Industrie. Sudetenland, 41 (1), 63-73.

KODAJOVÁ, D. & TONKOVÁ, M. (2006): Svetové dejiny pre 3. ročník gymnázií. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

KOHÚTIKOVÁ, E. & PFEIFFER, H. G. (1999): Finanzen und Bankwesen. In M. Wenig (Hrsg.), Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei. Dokumentation der Bratislavaer Europa-Konferenz „Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei“ vom 23. und 24. September 1999 (S. 41-44). Bonn: Zentrum für Europäische Integrationsforschung.

KOCH-HILLENBRECHT, M. (1977): Das Deutschenbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie. München: Beck.

KOCH-HILLENBRECHT, M. (1978): Der Stoff, aus dem die Dummheit ist. Eine Sozialpsychologie der Vorurteile. München: Beck.

KOLLÁR, M & MRVOVÁ, Z. (2003) (Hrsg.): Národná správa o kultúrnej politike Slovenskej republiky. Správa skupiny európskych expertov. Bratislava: Ministerstvo kultúry SR.

KOLLÁROVÁ, L. (2002): Der Karpatendeutsche Verein in der Slowakei. Košice: ViViT.

KOVÁČ, D. & KAMENEC, I. & KRATOCHVÍL, V. (2000): Slovensko v novom storočí. Dejepis 4, (2. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

KOVÁČ, D. & KOPČAN, V. & KRATOCHVÍL, V. (2000): Slovensko na prahu nového veku. Dejepis 3, (3. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

KOVÁČ, D. (1991): Nemecko a nemecká menšina na Slovensku (1871 - 1945). Bratislava: Veda.

KOVÁČ, D. (1996): Zahraničnopolitické koncepcie Slovákov v období dualizmu. In M. Barnovský & J. Čarnogurský (u. a.), Línie a osobnosti zahraničnopolitického myslenia na Slovensku v 19. a 20. storočí (S. 24-32). Bratislava: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku.

KOVÁČ, D. (1999a): Die multiethnische Slowakei. In V. Heuberger & A. Suppan & E. Vyslonzil (Hrsg.), Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in

multiethnischen europäischen Regionen, (2. durchges. Aufl.). (S. 147-157). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

KOVÁČ, D. (1999b): Dějiny Slovenska. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

KOVÁČ, D. (1999c): Die „Aussiedlung“ der Deutschen aus der Slowakei. In D. Brandes & E. Ivaničková & J. Pešek (Hrsg.), Erzwungene Trennung. Vertreibungen und Aussiedlungen in und aus der Tschechoslowakei 1938 - 1947 im Vergleich mit Polen, Ungarn und Jugoslawien (S. 235-240). Essen: Klartext Verlag.

KOVÁČ, D. (2007): Wendepunkte in den deutsch-slowakischen Beziehungen aus zeitgenössischer und heutiger Sicht. In D. Brandes. & D. Kováč & J. Pešek (Hrsg.), Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848 – 1989 (S. 29-36). Essen: Klartext Verlag.

KRÁLIK, I. (2007): Überlegungen zum Zusammenhang zwischen dem übertragenen Gebrauch von Ethnika im Slowakischen und der Existenz ethnischer Stereotype. In: H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung (S. 25-36). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

KREKOVIČOVÁ, E. (1999): Medzi toleranciou a bariérami. Obraz Rómov a Židov v slovenskom folklóre. Bratislava: Academic Electronic Press.

KREKOVIČOVÁ, E. (2003): Identitäten und Mythen einer neuen Staatlichkeit nach 1993. Eine Skizze der „slowakischen Mythologie“ an der Jahrtausendwende. In H. Stekl & E. Mannová (Hrsg.), Heroen, Mythen, Identitäten. Die Slowakei und Österreich im Vergleich. Wiener Vorlesungen. Konversatorien und Studien, (Bd. 14.). (S. 375-414). Wien: WUV.

KREKOVIČOVÁ, E. (2005): Mentálne obrazy, stereotypy a mýty vo folklóre a v politike. Bratislava: Ústav etnológie SAV.

KREKOVIČOVÁ, E. (2007): Autostereotypen und politische Eliten. In H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung (S. 475-491). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

KRIVÝ, V. (2004): Kolektívne identity na súčasnom Slovensku. Pramenná publikácia dát zo sociologického výskumu. Bratislava: Centrum excelentnosti „Kolektívne identity“ SAV, Sociologický ústav SAV, Entnologický ústav SAV.

KRÖNIG, J. (1999): Krauts. Das Image der Deutschen in Großbritannien verschlechtert sich. Die Regierungen mögen einander, die Völker leiden nicht. Die Zeit, 40/1999, 49-50.

KRUHL, S. (2004): Zwischen Vertriebenenproblematik und neuer Ostpolitik. Zum Verhältnis zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechoslowakei. In A. Martin (Hrsg.), Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken. Begleitbuch zur Ausstellung „Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken“ (S. 78-87). Leipzig: Ed. Leipzig.

KRUMM, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch, 6, 16-19.

KRUMM, H.-J. (1993): Grenzgänger – das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 19, 277-286.

KRUMM, H.- J. (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In K.-R. Bausch, & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, (3. überarb. und erw. Aufl.), (S. 156-161). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.

- KRUMM, H.-J. (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (4. vollst. neu bearb. Aufl.). (S. 138-144). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.
- KŘEN, J. (1993): Deutschlandbilder bei den Tschechen. In H. Süßmuth (Hrsg.), *Deutschlandbilder in Polen und Russland, in der Tschechoslowakei und in Ungarn* (S. 222-232). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- KUNOW, R. (1994): *Das Klischee. Reproduzierte Wirklichkeiten in der englischen und amerikanischen Literatur*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- KURSELL, G. (2001): Respekt, Überheblichkeit und Klischees – wie Deutsche und Russen einander sehen. Erfahrungen aus dem interkulturellen Training und dem Geschäftsalltag. In O. Rösch (Hrsg.), *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation*, (3. unverändert. Aufl.). (S. 223-242). Berlin: Verlag News & Media.
- QUANDT, S. (1989): Zur Wahrnehmung der Deutschen im Ausland. Images als Produkt und Faktor der Geschichte. In D. Schmidt-Sinns (Red.), *Völker und Nationen im Spiegel der Medien*, (Bd. 269). (S. 36-42). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- QUASTHOFF, U. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- QUETZ, J. & HANDT G. (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- LAMBERT, W. E. (1976): Eine Untersuchung der Rolle von Einstellungen und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In G. Solmecke (Hrsg.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 85-103). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- LANG-MELCHER, CH. (2000): Umgang mit und Förderung von interkulturellem Lernen und Fremdverstehen aus der Sicht DaF-Lehrender in kulturheterogenen Kursen. In L. Bredella & H. Christ & M. K. Legutke (Hrsg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S. 243-274). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LANGENOHL, A. (2005): Mental maps, Raum und Erinnerung. Zur kultursoziologischen Erschließung eines transdisziplinären Konzepts. In S. Damir-Geilsdorf & A. Harmann & B. Hendrich, (Hrsg.), *Mental maps – Raum – Erinnerung. Kulturwissenschaftliche Zugänge zum Verhältnis von Raum und Erinnerung* (S. 51-69). Münster: Lit Verlag.
- LANGFELDT, H. P. (1993): *Psychologie. Grundlagen und Perspektiven*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- LEMBERG, H. (1995): Tschechen, Slowaken und Deutsche in der Tschechoslowakischen Republik 1918-1938. In D. Brandes & Ch. Boyer & A. Götze (Hrsg.), *Tschechen, Slowaken und Deutsche. Nachbarn in Europa* (S. 30-49). Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- LEYENS, J.-P. & DARDENNE, B. (1997): Soziale Kognition: Ansätze und Grundbegriffe. In W. Stroebe & M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, (3. erw. u. überarb. Aufl.). (S. 115-141). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- LIEDKE, M. (1999): Interkulturelles Lernen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 53, 552-557.
- LILLI, W. (1982): *Grundlagen der Stereotypisierung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

- LIPPMANN, W. (1990): Die öffentliche Meinung. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- LIPTÁK, L. (2005): Denkmäler des Zweiten Weltkrieges in der Slowakei nach 1989. In Ch. Cornelißen & R. Holec & J. Pešek (Hrsg.), Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945 (S. 237-249). Essen: Klartext Verlag.
- LITTERS, U. (1995): Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LOBMEIER, K. & PRŮŠA, D. (2004): Von der friedlichen zur samtene Revolution. In A. Martin (Hrsg.), Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken. Begleitbuch zur Ausstellung „Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken“ (S. 132-143). Leipzig: Ed. Leipzig.
- LÖSCHMANN, M. (2001): Was tun gegen Stereotypen? In G. Wazel (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht (S. 147-201). Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang Verlag.
- LOOS, P. & SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- LUKÁČ, P. (1996): Súčasná podoba slovensko-nemeckých bilaterálnych vzťahov. Náčrt vývinu a stavu problematiky. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku + Friedrich Ebert Stiftung.
- LÜSEBRINK, H.-J. (2005): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion. Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart (u. a.): Verlag J. B. Metzler.
- MACEK, V. (1989): Pátos fikcie a fikcia pátosu (O slovenskom vojnovom filme). In M. Mistrík (Hrsg.), Vojna v umení – umenie vo vojne. Zborník referátov zo seminára Slovenskej umenovednej spoločnosti pri SAV a Umenovedného ústavu SAV (S. 32-71). Bratislava: Umenovedný ústav SAV.
- MAHJOUB, N. (1995): Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflusst das Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache? Germanistische Mitteilungen, 42/1995, 65-82.
- MACHÁČEK, L. (2004a): CERYS – Centrum pre európsky a regionálny výskum mládeže. Politická participácia mladých ľudí v Európe. Mládež a spoločnosť, 10 (2), 5-18.
- MACHÁČEK, L. (2004b): Pohľad mladých ľudí na budúcnosť a život v EÚ. Mládež a spoločnosť, 10 (2), 58-66.
- MACHÁČEK, L. (2004c): Sociológia. Mládež a spoločnosť. 10 (4). S. 72-76.
- MACHÁČEK, L. & JAMIESON, L. & GARCÍA (u. a.) (2004): Mládež a európska identita. Mládež a spoločnosť, 10 (2), 5-18.
- MACHÁČEK, L. (2005): Aktuálne otázky rozvoja výskumu mládeže v SR. Mládež a spoločnosť. 11 (2), 5-8.
- MACHÁČEK, L. (2005): Politická participácia mládeže na Slovensku. Mládež a spoločnosť, 11 (2), 39-55.
- MACHÁČEK, L. (2006): Slovenská spoločnosť a jej mladá generácia v kontexte európskej integrácie. Mládež a spoločnosť, 12 (3), 7-18.

- MACHÁČEK, L. (2006): Sociológia mládeže v projekte európskej mládežníckej politiky. *Mládež a spoločnosť*, 12 (3), 7-18.
- MARCZY, O. (1999): Die heutige Situation der Karpatendeutschen in der Slowakei. *Sudetenland*, 41 (1), 87-95.
- MARTIN, A. & WEISSBRODT, D. (2004): Freunde, Brüder, Okkupanten. Zu den Beziehungen zwischen der DDR und Tschechoslowakei. In A. Martin (Hrsg.), *Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken. Begleitbuch zur Ausstellung „Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken“* (S. 100-111). Leipzig: Ed. Leipzig.
- MARTELL, P. (1999): Forschungsstelle. *Karpatendeutsche Literatur. Sudetenland*. 41 (1). S. 95-97.
- MARTULIAK, P. & CHROMEKOVÁ, V. (et. al.) (1999): Slovensko a svet v rokoch 1849-1939. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- MARUŠIAK, J. (2006): Spolková republika Nemecko. In: J. Marušiak & Z. Bates & A. Duleba (u. a.), *Zahraničná politika: hlavné trendy, dvojstranné vzťahy, regionálna spolupráca* (S. 274-277). Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- MEIER, J. (1995): Zeitungswesen. In E. Hochberger (Hrsg.), *Von der Donau bis zur Hohen Tatra. Deutsche in der Slowakei. Geschichte, Kultur, Kunst. Begleiter durch das Karpatendeutsche Museum in Karlsruhe-Durlach, Schloß Karlsburg* (S. 56-57). Karlsruhe: Karpatendeutsches Kulturwerk Slowakei.
- MEIER, J. (2000): Die deutschen Dialekte in der Zips/Spiš. Anmerkungen zur Sprachinsel- und Sprachkontaktforschung. In D. Stellmacher (Hrsg.), *Dialektologie zwischen Tradition und Neuansätzen. Beiträge der Internationalen Dialektologentagung, Göttingen, 19. - 21. Oktober 1998, (ZDL-Beiheft 109)*. (S. 362-386). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- MEIER, J. (2004): Deutsche Sprache und Literatur in der Slowakei vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. In I. T. Piirainen & J. Meier (Hrsg.), *Deutsche Sprache in der Slowakei II. Geschichte, Gegenwart und Didaktik, (Bd. 2)*. (S. 87-100). Wien: Edition Praesens.
- MEISSNER, F.-J. & KÖNIGS, F. G. (u. a.) (2001): Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen - Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung In F. G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. (S. 159-182). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MELDE, W. (1987): *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- METZGER, W. (1976): *Vom Vorurteil zur Toleranz, (2. überarb. Aufl.)*. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.
- MEYER, M. A. (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Kultur? Zur Gewichtung sprachlich-kommunikativer und landeskundlicher Elemente aus pädagogischer Sicht. In J.-P. Timm & H.-J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7. - 9. Oktober 1991*. (S. 125-142). Bochum: Brockmeyer.
- MEYER, W.-U. & REISENZEIN, R. & SCHÜTZWOHL, A. (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter, (Bd. 1., 2. Aufl.)*. Bern: Verlag Hans Huber.

- MIHÁLIKOVÁ, S. (2003): Slovensko v rokoch 1993 – 2003 optikou politickej symboliky. In F. Gál & P. Konda & M. Kollár (u. a.), Slovensko na ceste do neznáma (S. 113-131). Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- MIKULA, V. (u. a.) (1999): Slovník slovenských spisovateľov. Praha: Libri.
- MILÉNIUM (2001). Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Učiteľské noviny, 6/2001, Anhang. 1-15.
- MIŠOVIČ, J. (1983): Závěrečná správa z výskumu 83 - 3 „Názory na vzťahy národov a národností ČSSR“. Praha: Ústav pro výzkum veřejného mínění při Federálním statistickém úřadu.
- MIŠOVIČ, J. (1990): Závěrečná správa z výskumu č. 89-6. Názory na vzťahy národov a národností ČSSR. Praha: Institut pro výzkum veřejného mínění.
- MITULLA, C. (1997): Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen: Leske + Budrich.
- MOLL, N. (1996): Internationaler Jugendaustausch als Demokratisierungsmoment. Ost-West Gegeninformationen. 18, (3), 32-37.
- MONETA, E. M. (2000): Deutsche und Italiener. Der Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation. Deutsche und italienische Selbst- und Fremdbilder und ihre Wirkung auf die Wahrnehmung von Italienern in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- MÜLLER, B.-D. (1994a): Interkulturelle Kommunikation. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 94-96). Berlin (u. a.): Langenscheidt.
- MÜLLER, B.-D. (1994b): Interkulturelle Didaktik. In: B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 96-99). Berlin (u. a.): Langenscheidt.
- MÜLLER, L. J. (1999): Das deutsche Brauchtum in der Slowakei gestern und teilweise heute. Sudetenland. 41 (1), 74-87.
- MÜSSELER, J. & PRINZ, W. (2002): Allgemeine Psychologie. Heidelberg u. a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- MUMMENDEY, H. D. (1995): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Bielefeld: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- MÚCSKA, V. & SKLADANÝ, M. (2000): Európa v období stredoveku. Dejepis 2, (2. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- MUSSEN, P. H. & CONGER, J. J. & KAGAN, J. (1976): Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- NEUJAHR, G. (1996): Die Deutschen bewundert und verachtet. Focus, 30/1996, 156-166.
- NEUNER, G. & HUNFELD, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- NEUNER, G. (1994a): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In G. Neuner (Hrsg.), Fremde Welt und

- eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 14-39). Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- NEUNER, G. (1994b): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 8-22). Berlin (u. a.): Langenscheidt.
- NEUNER, G. (2003): Lehrwerke. In K.-R. Bausch & H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, (4. vollst. neu bearb. Aufl.). (S. 399-402). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.
- NEUNER, G. (1997): Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen? Deutsch als Fremdsprache, 34 (1), 46-47.
- NEUNER, S. (1998): Die Qual der Wahl. Neue Lehrwerke für den Grundstufenunterricht bei deutschen Verlagen. Deutsch als Fremdsprache, 35 (3), 172-178.
- NICKLAS, H. & OSTERMANN, Ä. (1989): Die Rolle von Images in der Politik. Die Ideologie und ihre Bedeutung für die Imagebildung am Beispiel des Ost-West-Konflikts. In D. Schmidt-Sinns (Red.), Völker und Nationen im Spiegel der Medien, (Bd. 269). (S. 22-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- NIESSEN, M. (1976): Das Gruppendiskussionsverfahren als Evaluationsmethode. Theoretische und praktische Überlegungen auf der Grundlage des interpretativen Paradigmas. Trier: Universität Trier.
- NIESSEN, M. (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- NÜNNING, A. (1999): Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen fremder Kulturen. In L. Bredella, & W. Delanoy (Hrsg.), Interkultureller Fremdsprachenunterricht (S. 322-357). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- OCHMANN, C. & ŠUBENÍKOVÁ, O. (1999): Kultur, Bildung und Wissenschaft. In M. Wenig (Hrsg.), Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei. Dokumentation der Bratislavaer Europa-Konferenz „Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei“ vom 23. und 24. September 1999 (S. 51-57). Bonn: Zentrum für Europäische Integrationsforschung.
- OPPERMANN, R. (1976): Einstellung und Verhaltensabsicht. Eine Studie zur schulischen Weiterbildung. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.
- O’SULLIVAN, E. (1987): Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen in der Kinder- und Jugendliteratur als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fortgeschrittenenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 40, 217-221.
- O’SULLIVAN, E. & RÖSLER, D. (1999): Stereotypen im Rückwärtsgang. Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), Interkultureller Fremdsprachenunterricht. (S. 312-321). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- PARÍKOVÁ, M. (2007): Zwischen Autoskopie und Konstruktion – Wechselseitige Stereotypen von Slowaken und Deutschen in der Slowakei. In: H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung. Beiträge zur Historischen Stereotypenforschung (S. 503-513). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- PAŠTÉKOVÁ (2005): Die Reflexion moralischer Aspekte des Krieges im slowakischen Spielfilm. In Ch. Cornelißen & R. Holec & J. Pešek (Hrsg.), Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945 (S. 295-308). Essen: Klartext Verlag.
- PAVLÍK, O. (u. a.) (1984): Pedagogická encyklopédia Slovenska. Bratislava: Veda.
- PAWLIK, A. (1997): Themen neu 3. Von Hartmut Aufderstraße, Werner Bönzli, Walter Lohfert. Max Hueber Verlag, Ismaning 1994. Deutsch als Fremdsprache, 34 (1), 47-49.
- PAUER, J. (2007): 1968: Der „Prager Frühling“ und die Deutschen. In D. Brandes & D. Kováč & J. Pešek (Hrsg.), Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848 – 1989 (S. 263-285). Essen: Klartext Verlag.
- PETERMANN, F. (1988): Erfassung von Einstellungen und Vorurteilen In B. Schäfer, & F. Petermann (Hrsg.), Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung (S. 127-151). Köln: Deutscher Instituts Verlag.
- PÉTIOVÁ, M. & BIELIKOVÁ, M. (2005): Situačná analýza postavenia mládeže v Slovenskej republike. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, Oddelenie analýz a výskumu mládeže.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1972): Die Psychologie des Kindes. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- PICHT, R. (1980): Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 6/1980, 120-132.
- PIEL, E. (1996): Das Bild der Deutschen im Spiegel der Demoskopie: Selbstbild und Fremdbild bei den westeuropäischen Nachbarn. In H. Süßmuth (Hrsg.), Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden (S. 91-139). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- PIEPHO, H.-E. (1979): Englischunterricht in Studienskizzen. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- POELCHAU, H.-W. (2004): Veränderte Schülerwelten – Herausforderungen für die Motivation. In D. Smolka (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Herausforderungen für die Praxis, (2. durchgeseh. Aufl.). (S. 3-12). München und Neuwied: Luchterhand.
- PORUBJAK, M.(2004): Deutsche und Slowaken. In A. Martin (Hrsg.), Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken. Begleitbuch zur Ausstellung „Nähe und Ferne. Deutsche, Tschechen und Slowaken“ (S. 144-153). Leipzig: Ed. Leipzig.
- RAUPACH, M. (1990): Auf dem Weg zur ‚Europäisierung‘ der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern? In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 139-144). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (1998): Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, (Bd. 6). (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2003): Wissen. In H.-J. Ahrens: Psychologie von A - Z (S. 228-231). München (u. a.): Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag.
- REISS, S. (1997): Stereotypen und Fremdsprachendidaktik. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- REMPLEIN, H. (1966): Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische Folgerungen der Kindes- und Jugendpsychologie. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- REITER, J. (2006): Im Spiegel der Anderen: Deutschland. Einführende Überlegungen zur Komplexität menschlicher Spiegelbilder. In H. Weber (Hrsg.), Im Spiegel der Anderen: Deutschland. Geschichte – Sprache – Mentalität – Religion. Jahresakademie, 27. – 30. April 2006 (S. 24-35). Bonn: Katholischer Akademischer Ausländerdienst.
- REUSSER, K. (1998): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In F. Klix & H. Spada, (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, (Bd. 6). (S. 115-166). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- REVIERE, U. (1998): Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule: ein Leitfaden für die Sekundarstufe. Frankfurt: IKO -Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- RHEINBERG, F. (2006): Motivation, (6. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- RIEMER, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- RIEMER, C. (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik (S. 376-398). Donauwörth: Ludwig Auer.
- RICHTER, R. (1998): Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von „Sichtwechsel neu“, „Spielarten“ und „Elemente“. Deutsch als Fremdsprache, 35/1, 45-51.
- ROBERT-BOSCH-STIFTUNG & DEUTSCH-FRANZÖSISCHES INSTITUT (Hrsg.) (1982): Fremdsprachenunterricht und Internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. Gerlingen: Bleicher Verlag.
- ROCLAWSKI, M. (2001): Stereotype Perzeption und ihre Funktion in der Wahrnehmung und Kommunikation zwischen Fremdgruppen, mit exemplarischen Beispielen des deutsch-polnischen Aspektes. In O. Rösch (Hrsg.), Stereotypisierung des Fremden: Auswirkungen in der Kommunikation, (3. unveränd. Aufl.). (S. 29-68). Berlin: Verlag News & Media.
- RÖSCH, O. (2001): Alles beim Alten? Ergebnisse einer Befragung polnischer und deutscher Studenten. In O. Rösch (Hrsg.), Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation, (3. unveränd. Aufl.), (S. 207-222). Berlin: Verlag News & Media.
- ROSENBERG, M. J. & HOVLAND, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Hrsg.): Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components (S. 1-14). New Haven und London: Yale University Press.
- ROSSMANN, P. (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern (u. a.): Verla Hans Huber.
- ROTH, E. & GACHOWETZ, H. (1977): Die Bedeutung der Einstellungsforschung für die Persönlichkeitspsychologie. In G. Strube (Hrsg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Binet und die Folgen: Testverfahren, differentielle Psychologie, Persönlichkeitsforschung, (Bd. 5.). (S. 859-889). Zürich: Kindler Verlag.
- ROTH, R. (1979): Was ist typisch deutsch? Image und Selbstverständnis der Deutschen. Würzburg: Verlag Ploetz Freiburg.

ROTH, R. (1999): „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht. In V. Heuberger & A. Suppan & E. Vyslonzil (Hrsg.), Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen, (2. durchges. Aufl.). (S. 21-43). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

RÖTTGER, E. (2004): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

RÖTTGER, R. (1996): Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 7 (2), 155-170.

ROUČEK, L. (1990): Die Tschechoslowakei und die Bundesrepublik Deutschland 1949 – 1989. Bestimmungsfaktoren, Entwicklungen und Probleme ihrer Beziehungen. München: tuduv-Verlags-Gesellschaft.

RUF, W. K. (1973): „Der Einfluss von Bildern auf die Beziehungen zwischen Nationen“. Zeitschrift für Kulturaustausch, 3, 21-29.

SAUER, H. (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: K.-R. Bausch. & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, (4. Aufl.). (S. 171-175). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.

SEGERMANN, K. (1983): Landeskunde in fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien. In: A. Raasch, & W. Hüllen & F. J. Zapp (Hrsg.), Schule und Forschung. Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (S. 130-143). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

SHAW, P. & WOI, H. (1997): Themen neu 3. Von Hartmut Aufderstraße, Werner Bönzli, Walter Lohfert. Max Hueber Verlag, Ismaning 1994. Deutsch als Fremdsprache, 34 (1), 49-52.

SCHAFF, A. (1980): Stereotypen und das menschliche Handeln. Wien: Europa Verlag.

SCHÄFER, B. (1971): Einstellungen gegenüber West-Deutschen in der CSSR. Die Beziehungen zwischen ethnischer Einstellung und Persönlichkeit. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.

SCHÄFER, B. & SIX, B. (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

SCHÄFFTER, O. (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

SCHIEFELE, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

SCHMIDT-MUMMENDEY, A. & SCHMIDT, H.-D. & BRUNNER, E. (1975): Soziale Einstellungen. München: Juventa Verlag.

SCHORB, B. & MOHN, E. & THEUNERT, H. (1991): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, (4. völlig neu bearb. Aufl.). (S. 493-508). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SCHÖNFELD, R. (2000): Slowakei. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.

SCHUMANN, A. (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht (S. 263-276). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- SCHUMANN, A. (2007): Le Maghreb. Inhalte und Verfahren einer Interkulturellen Landeskunde. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. S. 2-9.
- SIX, B. & SCHÄFER, B. (1985): Einstellungsänderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- SOLMECKE, G. (1976): Einleitung: Über die Schwierigkeit, Schüler für den Fremdsprachenunterricht zu motivieren. In G. Solmecke (Hrsg.), Motivation im Fremdsprachenunterricht (S. 9-17). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- SPÁČILOVÁ, L. (1994): Einige Bemerkungen zum Arbeitsverfahren in der interkulturell orientierten Landeskunde aus der Lehrerperspektive. In G. Neuner (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung - Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht, (H. 3.). (S. 184-205). Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- STAHLBERG, D. & FREY, D. (1997): Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In W. Stroebe & M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, (3. erw. u. überarb. Aufl.). (S. 219-252). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- STEIN, G. (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- STEINDORF, G. (1991): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, (3. Aufl.). Bad Heilbrunn und Obb: Verlag Julius Klinkhardt.
- STEINMANN, S. (1992): Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht. Zielsprache Deutsch, 23 (4), 217-224.
- STEMPLINGER, M. & HAASE, S. & THOMAS, A. (2005): Beruflich in der Slowakei. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STERN, J. (1999): Die Slowakei in einem sich vereinigenden Europa. In M. Wenig (Hrsg.), Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei. Dokumentation der Bratislavaer Europa-Konferenz „Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit in Europa am Beispiel Deutschland - Slowakei“ vom 23. und 24. September 1999 (S. 17-20). Bonn: Zentrum für Europäische Integrationsforschung.
- STRAUSS, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- STROEBE, W. & HEWSTONE, M. & STEPHENSON, G. M. (Hrsg.) (1997): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- STRUBE, G. & SCHLIEDER, CH. (1998): Wissensrepräsentation im Symbolverarbeitungsansatz In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Wissen, (Bd. 6). (S. 501-530). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- SOLMECKE, G. (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In K. R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 165-171). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- SÜSSMUTH, H. (Hrsg.) (1995): Deutschlandbilder in Europa. Internationale Kommunikation und Nationimage. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service.
- SÜSSMUTH, H. (1996): Die Perzeption Deutschlands in Westeuropa. Ausgewählte Beispiele der 90er Jahre. In H. Süßmuth (Hrsg.), Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden. (S. 13-31). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

SUPPAN, A. (1999): Einleitung. Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. In V. Heuberger & A. Suppan & E. Vyslonzil (Hrsg.), *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*, (2. durchges. Aufl.). (S. 9-20). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

ŠKVARNA, D. (2007): Genese und Beharrung von Stereotypen in der slowakischen Kultur. In H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), *Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung* (S. 493-502). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

ŠMATLÁK, S. (1999): *Dejiny slovenskej literatúry II*. Bratislava: Národné literárne centrum – Dom slovenskej literatúry.

TAJFEL, H. (1975): Soziales Kategorisieren. In S. Moscovici (Hrsg.), *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie. Eine Einführung für das Hochschulstudium* (S. 345-380). Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.

THIMME, CH. (1994): Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 21 (4), 456-474.

THOMAS, A. (1988): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch – Abschlussbericht über eine Beobachtungsstudie. In: A. Thomas (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch* (S. 15-76). Saarbrücken: Verlag breitenbach Publishers.

THOMAS, A. (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

THORMANN, M. (2001): Konzepte interkulturellen Lernens im Spiegel der Lehrwerkkritik. In G. Wazel (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht* (S. 117-146). Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang Verlag.

TIMM, J.-P. & VOLLMER, H. J. (1993): Fremdsprachenlernen in interkultureller Perspektive: Kontext, Konzepte, Kontroversen. In J.-P. Timm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7. – 9. Oktober 1991* (S. 7-37). Bochum: Brockmeyer.

TKADLEČKOVÁ, H. & SKLADANÝ, M. & KRATOCHVÍL, V. (1994): *Na prahu moderného sveta. Dejepis 3*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

TKADLEČKOVÁ, H. & KRATOCHVÍL, V. (1995): *Svet v novom storočí. Dejepis 4, (2. Aufl.)*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

TRAUTMANN, G. (1991): *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

TULVING, E. (1972): *Episodic and Semantic Memory*. In E. Tulving (Hrsg.): *Organization of memory*. New York: Academic Press.

TŮMA, O. (2007): Zusammenbruch zweier kommunistischer Regime. In: D. Brandes & D. Kováč, & J. Pešek (Hrsg.), *Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848 – 1989* (S. 299-306). Essen: Klartext Verlag.

UHLÍKOVÁ, L. (2005): Kulturní stereotypy v etnologii a v dalších společenských vědách. In L. Tyllner & Z. Uherek (Hrsg.), *Kultura – společnost – tradice – I. Soubor statí z etnologie, folkloristiky a sociokulturní antropologie* (S. 9-33). Praha: Etnologický ústav AV ČR.

UTITZ, B. (1993): Das aktuelle Deutschenbild der Tschechen. In: H. Süssmuth (Hrsg.), Deutschlandbilder in Polen und Russland, in der Tschechoslowakei und in Ungarn (S. 234-239). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

VALACHOVIČ, P. & KRATOCHVÍL, V. & MUCSKA, V. (2001): Od staroveku k stredoveku. Dejepis 1. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

VARINSKÝ, V. (u. a.) (2006): Od 2. svetovej vojny k dnešku. Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia, (3. Aufl.). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

VOLKMANN, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkmann & K. Stierstorfer & W. Gehring (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts (S. 11-47). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

VOLLMER, H. J. (1995): Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, (3. überarb. und erw. Aufl.). (S. 172-185). Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.

WALDENFELS, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

WEISS, H. & Reinprecht, CH. (1998): Demokratischer Patriotismus oder ethnischer Nationalismus in Ost-Mitteleuropa? Empirische Analysen zur nationalen Identität in Ungarn, Tschechien, Slowakei und Polen. Wien: Böhlau Verlag.

WEISS, M. (1998): Studienreisen nach Marokko – Angebote, Teilnehmerkreis, Reismotive, Images. Passau: L.I.S. Verlag.

WISWEDE, G. (u. a.) (2004): Sozialpsychologie-Lexikon. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

WITTE, E. H. (1994): Lehrbuch Sozialpsychologie, (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

ZAPP, F. J. (1983): Landeskunde als Herausforderung des Lehrers. In A. Raasch & W. Hüllen & F. J. Zapp (Hrsg.), Schule und Forschung. Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (S. 1-6). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Internetquellen:

DELLAL, N. A. (2005): „Interkulturelles Lernen“ in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien [Online-Dokument]. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 10 (2), 22. Verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Dellal3.htm> (Stand 4. 8. 2006).

HOCHBERGER, E. (2005): Einführung in die Geschichte der Karpatendeutschen in der Slowakei [Online-Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.karpatendeutsche.de/geschichte.htm> (Stand 18. 8. 2005).

CHRIST, H. (1997): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen [Online-Dokument]. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1 (3), 22. Verfügbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm (Stand 10. 11. 2006).

KALLENBACH, CH. (1996): Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen [Online-Dokument]. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1(3), 10.
Verfügbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/kallenba.htm
(Stand 11. 5. 2006).

8. Anhang

Anhang 1: Deutsche Geschichte in slowakischen Geschichtsbüchern für die Schulstufen 5 – 8 bzw. 9

Tab. 1: Schulstufe 5; Daniš & Kratochvíl (2000)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Menschen in Bewegung (26-27)	Germanen auf der Landkarte
Der Planet von Städten und Dörfern (30-31)	Frankfurt am Main
Verzügelung der Energie (34-35)	Das erste Wasserwerk in Deutschland
Von den Rassen und Nationen (46-47)	Deutsche als eine Nation der Welt
Religion ist Verehrung von Gott (50-51)	Martin Luther und die Reformation
Wenn Waffen ringen, schweigen Musen (52-53) ¹⁹⁸	Eingriffe gegen die Bevölkerung in den UdSSR, Adolf Hitler
Was sind Massenmedien? (54-55)	Johannes Gutenberg, Erfindung des Buchdrucks

Tab. 2a: Schulstufe 6; Dvořák & Valachovič & Kratochvíl (2003)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Der tote Mann aus dem Neanders Tal (12-13)	Befund des Neandertalen Menschen, Johann Carl Fuhlrott

Tab. 2b: Schulstufe: 6; Valachovič & Kratochvíl & Mucska (2001)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Herr und Gott (40-41)	Germanen und Römer
Auf den Grenzen des Römischen Reiches (50-51)	Germanen auf dem Gebiet der Slowakei
Große Völkerwanderung (56-57)	Wanderung der germanischen Stämme in Europa, Kämpfe

Tab. 3a: Schulstufe 7; Múcska & Skladaný (2000)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Auf den Trümmern des Reiches des Karol des Großen (8-9)	Verteilung des Fränkischen Reiches, Schlacht am Fluss Lech
Auf den Spuren der Vikings (10-11)	Das Leben der germanischen Stämme
Wer ist der „Diener von Gottes Dienern“? (16-17)	Der deutsche König Heinrich IV. und der Papst Gregor VII.
Von unserem Westnachbarn (34-35)	Kampf der tschechischen Fürsten mit den deutschen Herrschern
Polen im Mittelalter (40-41)	Deutsche Ritter
Das Bild vom Menschen wird geändert (46-47)	Johannes Gutenberg und die Erfindung des Buchdrucks
Martin Luther und Reformation (52-53)	Situation in der Kirche, Tätigkeit und Lehre von Martin Luther, deutscher Bürgerkrieg
Der Dreißigjährige Krieg (58-59)	Verlauf des Dreißigjährigen Krieges

¹⁹⁸ In den fortan markierten Lehrstoffangaben werden Gegebenheiten behandelt, die mit den Themen ‚Krieg‘ und ‚Nationalsozialismus‘ zusammenhängen.

Tab. 3b: Schulstufe 7; Dvořák & Mrva & Kratochvíl (2004)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Alte Ungaren kommen... (16-17)	Kampf der alten Ungaren mit den Bayern, Kampf am Fluss Lech
Anjous auf dem ungarischen Thron (30-31)	Stadtrechte der Slowaken und Deutschen
Besiedlung der Slowakei und das Goldfieber (32-33)	Deutsche Kolonisten auf dem Gebiet der Slowakei
Sigmund von Luxemburg und die türkische Bedrohung (34-35)	Flucht der Deutschen vor den Hussiten
Von der christlichen Freiheit (46-47)	Verbreitung der Reformationsideen in der Slowakei
Slowaken, Nachbarn, Ausländer (52-53)	Deutsche Siedlungen in der Slowakei, Privilegien der Deutschen in den Städten
Humanismus und Renaissance in der Slowakei (56-57)	Slowakische Studenten an deutschen Universitäten
Schluss mit dem furchtbaren Feind (60-61)	Kampf der Deutschen mit den Türken

Tab. 4a: Schulstufe 8; Tkadlečková & Skladaný & Kratochvíl (1994)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Wenn die Mächtigen kämpfen (14-15)	Preußen
Das Alter des Lichtes (18-19)	Einfluss der Aufklärung auf den deutschen Kaiser
Der eiserne Kanzler und sein Kaiser (42-43)	Otto von Bismarck und seine Politik, Entstehung des Deutschen Kaiserreiches
Erfindungen ändern die Welt (48-49)	Erfindung des Röntgens, Gottlieb Daimler, Einwohnerzahl in Berlin im Jahr 1889
Wie die politischen Parteien entstanden (54-55)	Entstehung der Sozialistischen Partei, Karl Marx
Ausdehnung der Starken und Machtlosigkeit der Schwachen (56-57)	Deutsche Kolonien in Afrika, Einwohnerzahl und Fläche des Deutschen Reiches
Wie sich die Weltmachten befreundet haben (58-59)	Das Deutsche Reich und die Entstehung des Dreibundes

Tab. 4b: Schulstufe 8; Kováč & Kopčan & Kratochvíl (2000)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Große Zierde Ungarns (12-13)	Das Studium von Matej Bel im Deutschen Reich
Der slowakische Sokrates (20-21)	Deutsche in den slowakischen Städten
Anton Bernolák (24-25)	Deutsche Zeitungen
Ľudovít Stúr (42-43)	Deutsche und slowakische Studenten auf der Wartburg im Jahr 1871
Entstehung von Österreich-Ungarn (56-57)	Schlacht der Preussen und Österreicher

Tab. 5a: Schulstufe 8; Tkadlečková & Kratochvíl (1995)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Am Anfang war ein Attentat (8-9)	Bewaffnung Deutschlands, der deutsche Kaiser Wilhelm II.
Verfeindete Blocks in Bewegung (10-11)	Schlacht der deutschen Truppen um Verdun
Amerikaner in Europa (12-13)	Amerikaner und Deutsche im Krieg, Anzahl der gefallenen deutschen Soldaten
Wie der Frieden geboren wurde (14-15)	Rolle Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg
Neue Staaten auf der Landkarte Europas (16-17)	Friedensverträge zwischen Deutschland und den neuen Staaten (Österreich-Ungarn etc.)
Mussolini und seine Schwarzangezogenen (20-21)	Faschistische Symbole in Deutschland
Hitler gegen Europa (22-23)	Weimarer Republik, Adolf Hitler, Joseph Göbbels, Heinrich Himmler, NSDAP, deutsche Diktatur, Juden
Meilensteine der Wissenschaft und Technik (24-25)	Albert Einstein und sein Protest gegen Nazismus
Goldene zwanziger Jahre? (26-27)	Deutsche Filmkunst, Marlene Dietrich, künstlerische Schule „Bauhaus“
Europa – Opfer der Diktatoren (32-33)	Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, Krieg der Weltmächten
Leben in dem okkupierten Europa (34-35)	Satellitenstaaten Deutschlands, nazistischer Greuel in Polen, Verfolgung von Juden und Sinti und Roma, Anzahl der Opfer in den Konzentrationslagern
Weltmächten gegen Hitler (36-67)	Deutscher Angriff in den UdSSR, Schlacht um Stalingrad, Pearl Harbor
Endlich Frieden (38-39)	Partisanen, antifaschistische Aufstände, Kapitulation Deutschlands, vier Okkupationszonen
Verteilung Europas (42-43)	Hilfe für Deutschland – Marshall Plan
Neue Pläne und neue Bündnisse (44-45)	Verbrechen gegen Menschlichkeit und Prozess in Nürnberg, wirtschaftliche Situation Deutschlands, Entstehung der BRD und der DDR
Nach Osten von dem „Eisernen Vorhang“ (46-47)	Verteilung von Berlin, Aufbau der Berliner Mauer, Situation im Ostblock
Gleichgewicht der Angst (50-51)	Aufstand in Ostberlin im Juni 1953
Ende der Unbeweglichkeit (52-53)	Berliner Mauer und die Sehnsucht nach einem Deutschland
Kunst der „Salons und Straßen“ (56-57)	Architekt Ludwig Mies van der Rohe

Tab. 5b: Schulstufe 9; Kováč & Kamenec & Kratochvíl (2000)

Name des Lehrstoffs/Seiten	Thematischer Schwerpunkt
Die Slowakei tritt in den Tschecho-slowakischen Staat ein (16-17)	Anzahl von Deutschen in der Tschechoslowakei im Jahr 1921
Mitbürger oder Widerständler? (28-29)	Anzahl von Deutschen in der Slowakei im Jahr 1930, Rechte der Minderheiten
Wolken über der Tschechoslowakei (34-35)	Bedrohung der Tschechoslowakei seitens Deutschlands, die Sudetendeutsche Partei und Minderheitspolitik, das Münchener Abkommen
Von der Autonomie zur Selbstständigkeit (36-37)	Vorbereitungen Deutschlands auf die Konferenz, Liquidierung der Tschechoslowakei
Entstehung des neuen Staates (38-39)	Zusammenbruch der Tschechoslowakei, Entstehung der Slowakischen Republik als Satellitenstaat Deutschlands
Slowakische Republik auf der Landkarte Europas (40-41)	Teilnahme der Slowakischen Republik als Verbündete Deutschlands an den Kriegskonflikten
Wie war die Slowakische Republik? (42-43)	Einfluss von Deutschland auf die Innen- und Außenpolitik der Slowakischen Republik, Rassengesetze, Verfolgung von Juden, Alexander Mach
Das Leben in der Slowakischen Republik (44-45)	Einfluss Deutschlands auf die Wirtschaft in der Slowakischen Republik, Waffenproduktion
Slowakischer Nationalaufstand (46-47)	Aufstand gegen das nazistische Deutschland: Vorbereitung, Verlauf, Persönlichkeiten
Eintritt der Slowakei in die erneute Republik (50-51)	Befreiung der Slowakei, Verbrechen der Nazisten, materielle Schäden
Erfolgloser Versuch um die Reform (60-61)	Angriff der Tschechoslowakei von den Truppen des Warschauer Paktes

Anhang 2: Themenbereiche im Lehrplan

Tab. 6: Themenbereiche im Lehrplan 2 (Autorenkollektiv am Štátny pedagogický ústav, 2003, S. 7-9)

1. Familie
2. Kultur und Kunst
3. Sport
4. Wohnen
5. Handel und Dienste
6. Gesundheitspflege
7. Reisen
8. Bildung
9. Beruf
10. Zwischenmenschliche Beziehungen
11. Mensch und Natur
12. Wissenschaftlich-technischer Fortschritt
13. Mensch und Gesellschaft
14. Kommunikation und ihre Formen
15. Massenmedien
16. Jugend und ihre Welt
17. Verpflegung
18. Hobbies, Freizeit und Lebensstil
19. Multikulturelle Gesellschaft
20. Städte und Orte
21. Anziehen und Mode
22. Buch – Menschenfreund
23. Vorbilder und Ideale
24. Land, dessen Sprache ich lerne
25. Slowakei – meine Heimat

Anhang 3: Lehrwerke, die an einigen slowakischen Schulen verwendet werden, die sich an der Umfrage beteiligt haben

Tab. 7a: Liste der Lehrwerke

SCHULE	1. Tangram	2. Delfin	3. Schau mal!	4. Themen neu	6. em neu	7. Sprechen Sie Deutsch? I	8. Nemecký s úsmevom ¹⁹⁹	9. Deutsch für Gymnasien I.
				5. Themen aktuell				10. Maturitné témy v nemčine ²⁰⁰
Gymnasium in Trnava	X		X					
Gymnasium In Žilina			X				X	
Gymnasium in Poprad				X				
Handelsakademie in Trnava					X			
Handelsakademie in Žilina								X
Handelsakademie in Poprad		X	X					X

Tab. 7b: Liste der Lehrwerke

SCHULE	4. Themen neu	7. Sprechen Sie Deutsch? I	8. Nemecký s úsmevom	11. Nemčina pre odbory spoločného stravovania ²⁰¹	12. Nemecký jazyk pre stredné školy ²⁰²
	5. Themen aktuell				
Berufsschule in Trnava	X			X	
Berufsschule in Žilina		X			
Berufsschule in Poprad			X		X

¹⁹⁹ Deutsch mit Lächeln (Ü. D. C.).

²⁰⁰ Abiturthemen in Deutsch (Ü. D. C.).

²⁰¹ Deutsche für Abteilungen der gemeinsamen Verpflegung (Ü. D. C.).

²⁰² Deutsche Sprache für Mittelschulen (Ü. D. C.).

Tab. 7c: Literaturangaben

1. Dallapiazza, R. M. & Von Jan, E. & Schönherr, T. (1998): Tangram. Kursbuch 1A und Arbeitsbuch. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.
2. Auderstraße, H. & Müller, J. & Storz, T. (2001): Delfin. Lehrbuch und Arbeitsbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.
3. Drinková, D. (u. a.) (2001): Schau mal! 1. Deutsch für Jugendliche mit Mittelstufenkenntnissen. Nemčina pre pokročilých, (2. Aufl.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
4. Aufderstraße, H. & Bock, H. & Mechthild, G. (1993): Themen neu. 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.
5. Aufderstraße, H. & Bock, H. (2003): Themen aktuell 1. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.
6. Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. & Weers, D. (2005): em neu Brückenkurs. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe B1. Ismaning: Max Hueber Verlag.
7. Dusilová, D. (u. a.) (2000): Sprechen Sie Deutsch? I. Praha: Polyglot.
8. Drmlová, D. (u. a.), L. (1994): Nemecky s úsmevom 1. Zvolen: Vysoká škola ekonomická.
9. Höppnerová, V. & Jandová, H. (2002): Deutsch für Gymnasien I, (4. Aufl.). Praha: Scientia.
10. Horstmann, G. & Kaiser, A. & Hanuljaková, H. (1998): Maturitné témy v nemčine: nové 25 + 5. Konversationsthemen. Plzeň: Fraus.
11. Höppnerová, V. (1994) Nemčina pre odbory spoločného stravovania, (2. Aufl.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
12. Čulenová, L. & Höppnerová, V. (u. a.) (1988): Nemecký jazyk pre 1. ročník stredných škôl. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Anhang 4: Auswahl der Untersuchungsgruppe

Abb. 1: Auswahl der Schüler für die schriftliche Befragung

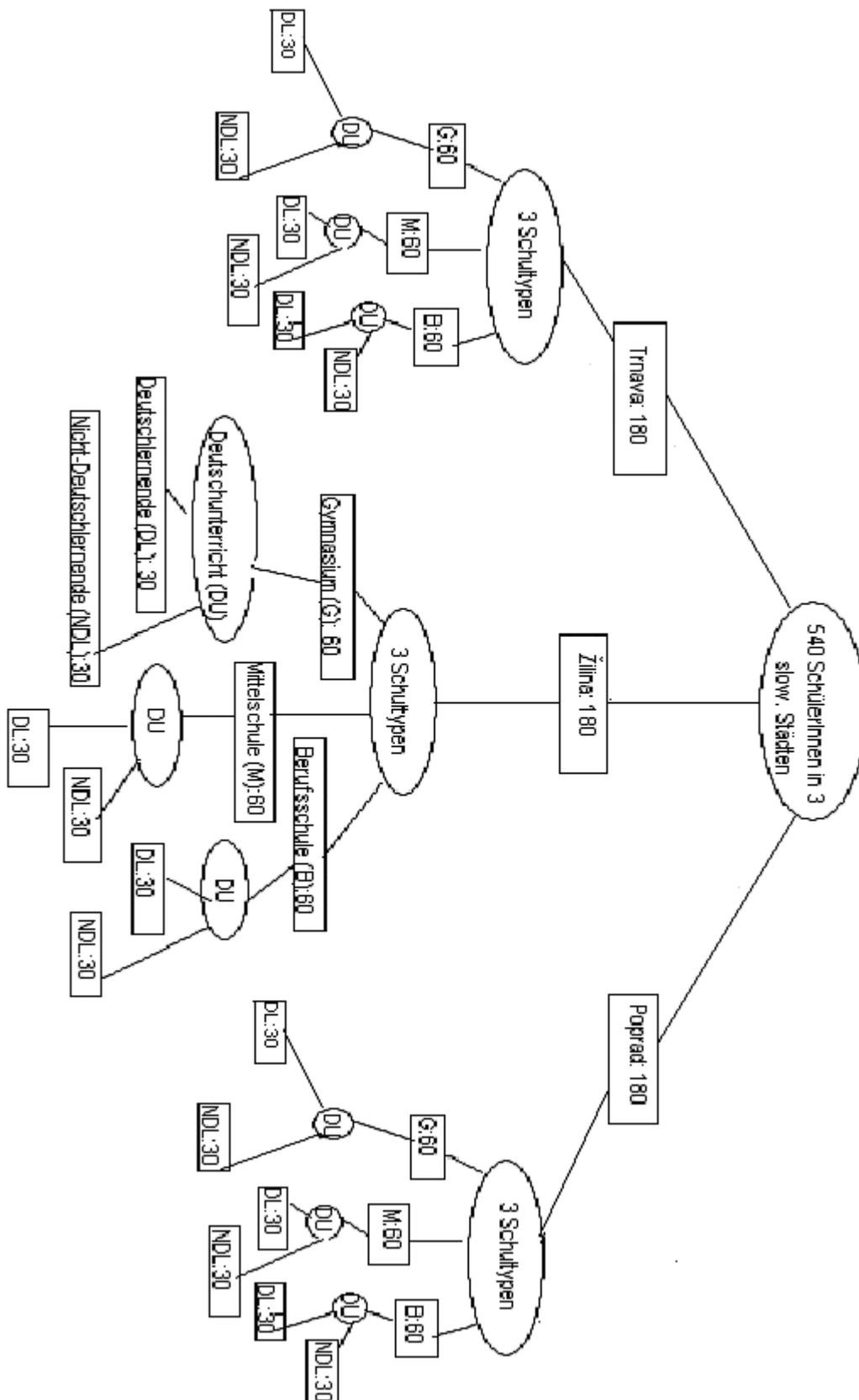
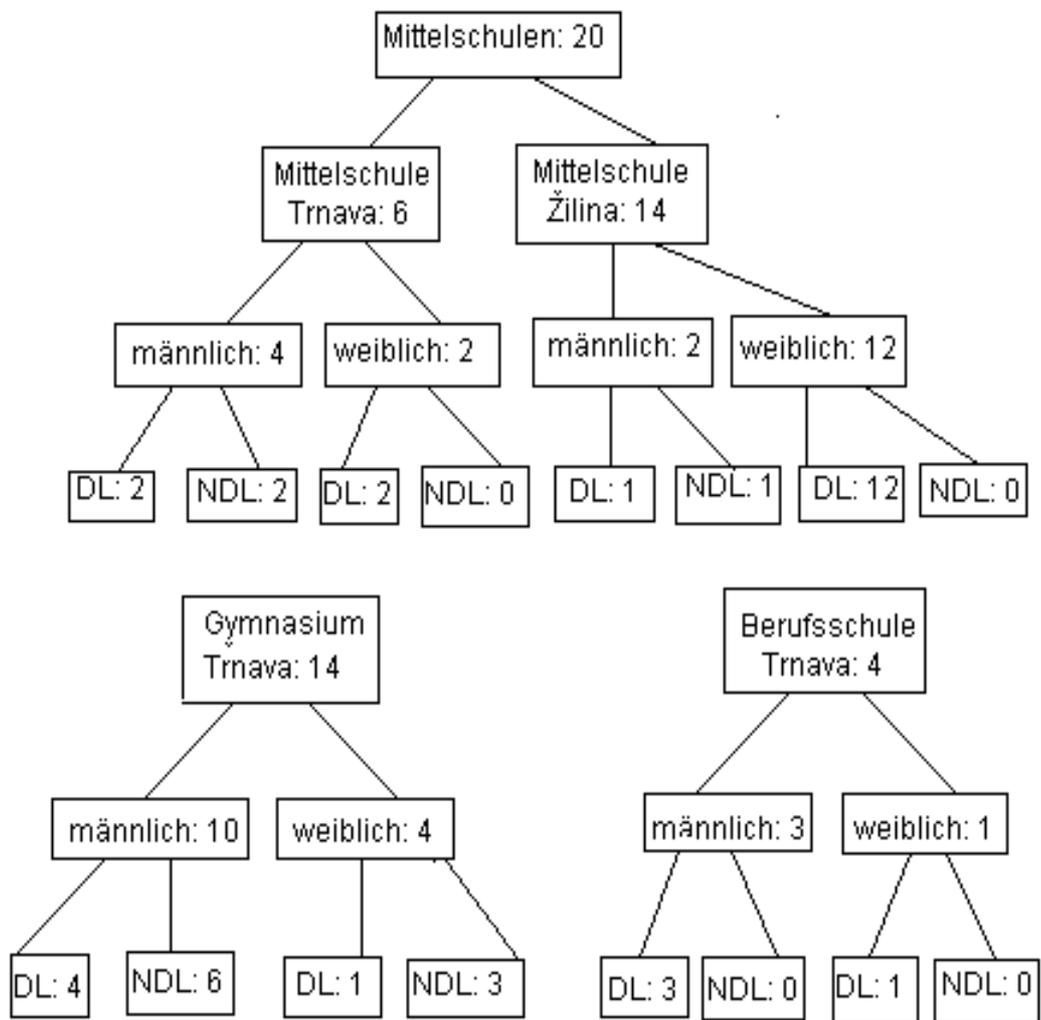


Abb. 2: Auswahl der Interviewten



Tab. 8: Charakteristik der Interviewten

Vorname	Geschlecht		Stadt		Schule			Deutsch- unterricht	
	männlich	weiblich	Žilina	Trnava	Gymnasium	Mittelschule	Berufsschule	ja	nein
Alžbeta		X	X			X		X	
Andrej	X			X		X			X
Beáta		X		X		X		X	
Daniel	X			X	X				X
Eva		X		X	X				X
Filip	X			X	X				X
Ivana		X	X			X		X	
Ján	X			X	X				X
Jana		X		X	X				X
Jolana		X	X			X			X
Jozef	X			X	X				X
Kamila		X	X			X		X	
Karol	X			X	X			X	
Klára		X	X			X		X	
Kristína		X	X			X		X	
Lenka		X		X	X			X	
Lucia		X		X			X	X	
Magda		X		X		X		X	
Marcel	X		X			X		X	
Marek	X			X		X		X	
Mária		X	X			X		X	
Martina		X	X			X		X	
Matej	X			X			X	X	
Michaela		X	X			X		X	
Norbert	X			X	X			X	
Nina		X	X			X		X	
Pavol	X		X			X			X
Peter	X			X	X				X
Richard	X			X			X	X	
Roman	X			X	X			X	
Rudolf	X			X	X			X	
Sebastian	X			X			X	X	
Simona		X	X		X			X	
Tibor	X			X	X				X
Tobiáš	X			X		X			X
Viktor	X			X		X		X	
Zuzana		X	X			X		X	

Anhang 5: Fragebogen

Fragebogen zu Deutschlandbildern

!Von der befragten Person auszufüllen!

Datum der Befragung: Tag: Monat:

Geschlecht: weiblich männlich

Alter:

Geburtsort:

Schule: in
.....

Klasse:

Ich lerne **Deutsch als Erstsprache** **Deutsch als Zweitsprache**
 kein Deutsch

Ich lerne Deutsch **Jahre**

Haben Sie schon persönlich Deutschland besucht?
ja, regelmäßig **ja, gelegentlich** **nein**

Teil A

1. Woran denken Sie, wenn Sie das Wort „Deutschland“ hören? Schreiben Sie unten die ersten 3 Sachen, die Ihnen einfallen, auf.



.....



.....



.....

2. Unten sind 12 Paare aufgeführt, die spezifische Eigenschaften und ihr Gegenteil (z. B. heiter – traurig) umschreiben. Kreuzen Sie bitte die passende Zahl (von 1 bis 3) bei einer Eigenschaft (aus dem Paar) an, die Sie als typisch für die deutsche Bevölkerung erachten. Die Zahlen zeigen an, in welchem Maße die Eigenschaften auf Deutsche zutreffen:

1: ein bisschen
2: weniger stark
3: besonders stark

Wenn Sie meinen, dass Deutsche keine von den aufgeführten Eigenschaften haben, kreuzen Sie die Zahl 0 an.

a ₁) freundlich 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	a ₂) unfreundlich 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b ₁) lustig 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	b ₂) traurig 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c ₁) mutig 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	c ₂) feige 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d ₁) höflich 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	d ₂) unhöflich 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e ₁) leise 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	e ₂) lärmend 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f ₁) aufgeschlossen 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	f ₂) verschlossen 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g ₁) fleißig 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	g ₂) faul 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

h ₁) warmherzig 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	h ₂) kühl 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i ₁) genau 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	i ₂) ungenau 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
j ₁) zuverlässig 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	j ₂) unzuverlässig 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
k ₁) selbstbewusst 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	k ₂) nicht selbstbewusst 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
l ₁) friedlich 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	l ₂) aggressiv 1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

3. Einmal allgemein gefragt: Mögen Sie eigentlich Deutsche oder mögen Sie sie nicht besonders? Kreuzen Sie die passende Antwort an.

stimmt nicht	◆	stimmt wenig	◆	teils/teilweise	◆	überwiegend	◆	völlig
1		2		3		4		5

Ich mag Deutsche 1 2 3 4 5

4. Es gibt viele europäische Länder. Ich möchte von Ihnen wissen, wie Sie einige dieser Länder einschätzen. Daher geben Sie den verschiedenen Ländern in der unten stehenden Tabelle Punkte von 0 bis 10. Wenn Sie etwa ein bestimmtes Land mögen, dann geben Sie bitte eine Punktzahl zwischen 6 und 10. Natürlich geben Sie einem Land, das Sie sehr sympathisch finden, mehr Punkte als einem Land, das Sie nur ein bisschen sympathisch finden. Wenn Sie das Land allerdings nicht mögen, dann geben Sie eine Punktzahl zwischen 0 und 4. Je unsympathischer Sie ein Land finden, desto weniger Punkte geben Sie. Wenn Sie ein Land nicht sympathisch finden, aber auch nicht unsympathisch, dann verteilen Sie 5 Punkte. Denken Sie, dass Sie zu wenig von einem Land wissen, dann kreuzen Sie „weiß nicht“ an.

Land	Punktzahl	weiß nicht
Belgien		
England		
Finnland		
Frankreich		
Griechenland		
Dänemark		
Deutschland		
Irland		
Italien		
Luxemburg		
Niederlande		
Österreich		
Polen		
Portugal		
Slowakei		
Spanien		
Schweden		
Tschechien		
Ungarn		

5. Unten folgt eine Liste mit Ländermerkmalen. Geben Sie an, in welchem Maße die aufgeführten Aussagen derzeit auf Deutschland zutreffen. In dem jeweiligen Kästchen kreuzen Sie die passende Zahl von 1 bis 5 an. Vorsicht: Es geht mir darum, was Sie über Deutschland in der heutigen Zeit meinen und nicht, wie es früher einmal war.

stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils/teilweise	stimmt überwiegend	stimmt völlig
1	2	3	4	5

Deutschland in der heutigen Zeit ...	1	2	3	4	5
a) ist demokratisch					
b) ist fortschrittlich					
c) ist friedliebend					
d) ist technisch hoch entwickelt					
e) ist wohlhabend					
f) hat einen großen Unterschied zwischen Armen und Reichen					
g) will die Welt beherrschen					
h) ist kriegssüchtig					

6. Hier finden sich einige Länder. Geben Sie bitte an, welche Emotionen jedes Land bei Ihnen hervorruft. Machen Sie ein Kreuz in jedem zutreffenden Kästchen. Sie dürfen je Merkmal auch mehrere Länder ankreuzen.

Emotion	Slowakei	Tschechien	Deutschland	Ungarn	England
Zuneigung					
Verbundenheit					
Bewunderung					
Verliebtheit					
Vertrauen					
Heimweh					
Eifersucht					
unwohles Gefühl					
Angst					
Boshaftigkeit					
Geringschätzung					
Bedrohung					

7. Würden Sie nach Deutschland fahren, um es besser kennen zu lernen? Kreuzen Sie an.

- a) ja
- b) nein
- c) vielleicht

8. Hier sind einzelne Nationalitäten aufgeführt. Stellen Sie sich vor, Ihre Nachbarn ziehen aus und Menschen aus einem anderen Land ziehen dafür ein. Welche Nationalität sollten Ihre neuen Nachbarn haben? Schreiben Sie die meist erwünschte Nationalität unter Nummer 1. Unter Nummer 2 notieren Sie bitte die Nationalität, die Sie danach am liebsten als Nachbarn sehen würden usw. Sie hören auf, wenn Sie alle Nationalitäten in der Reihenfolge (1 bis 13) ihrer Beliebtheit nach eingetragen haben bzw. wenn nur noch Nationalitäten übrig bleiben, die Sie sich keineswegs wünschen.

Nationalität	Reihenfolge
Engländer	
Finnen	
Franzosen	
Griechen	
Deutsche	
Iren	
Italiener	
Niederländer	
Polen	
Österreicher	
Spanier	
Tschechen	
Ungaren	

9. Füllen Sie die passende Antwort aus: Mein Deutschlandbild und mein Verhältnis zu Deutschland haben verschiedene Faktoren folgendermaßen ausgebildet und beeinflusst:

gar nicht	◆	wenig	◆	teils/teilweise	◆	überwiegend	◆	völlig
1		2		3		4		5

Faktor	1	2	3	4	5
Fernsehen und Rundfunk					
Internet					
Bücher					
Zeitungen und Zeitschriften					
Eltern					
Freunde und Bekannte					
Großeltern/andere Familienmitglieder					
Erfahrungen in den Ferien					
Geschichtsunterricht					
Deutschunterricht					
Geografieunterricht					
regelmäßiger Kontakt mit Deutschen					
Jugendorganisationen					
politische Parteien					
Sonstiges					

10. Warum lernen Sie Deutsch? Ordnen Sie jeder der folgenden Antworten die entsprechende Zahl (1 bis 5) zu.

gar nicht	◆	wenig	◆	teils/teilweise	◆	überwiegend	◆	völlig
1		2		3		4		5

Ich lerne Deutsch, denn ...	1	2	3	4	5
... Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß					
...ich will die deutsche Kultur näher kennen lernen					
...ich will Bücher auf Deutsch lesen und sie verstehen					
...ich will deutsches Fernsehen anschauen					
...ich will deutsche Lieder hören und verstehen					
...ich will Deutschland besuchen					
...ich will in Zukunft in Deutschland studieren					
...ich habe mit Deutsch bessere Chancen, eine meiner Bildung entsprechende Arbeit zu finden					
...ich kenne Personen aus Deutschland					
...ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen					
...das war der Wunsch meiner Eltern					
...Sonstiges					

Teil B

1. Wie viele Einwohner hat Deutschland?

- 1) 80 Millionen 2) 85 Millionen 3) 90 Millionen
-

2. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?

- 1) Bonn 2) Berlin 3) München
-

3. Wie viele Nachbarländer hat Deutschland?

- 1) 7 2) 8 3) 9
-

4. Wie heißt die aktuelle Währungseinheit in Deutschland?

- 1) Mark 2) Libra 3) Euro
-

5. Wie heißt der/die aktuelle BundeskanzlerIn in Deutschland?

- 1) Helmut Kohl 2) Gerhard Schröder 3) Angela Merkel
-

6. Wie groß ist der Prozentsatz der Arbeitslosigkeit in Deutschland?

- 1) 8 2) 11 3) 14
-

7. Wie hat die Republik in den Jahren 1919 bis 1933 geheißen?

- 1) Bundesrepublik
Republik
- 2) Deutsche
Demokratische
Republik
- 3) Weimarer
Republik
-

8. In welchem Jahr wurde Deutschland vereinigt?

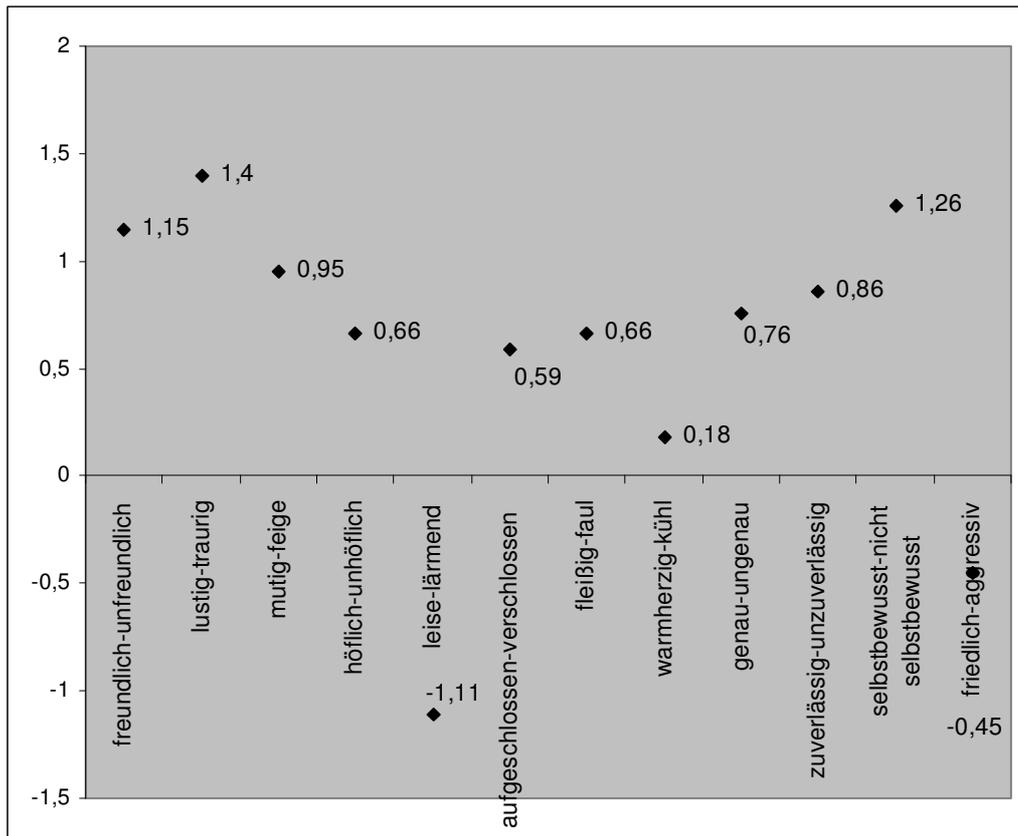
- 1) 1990 2) 1991 3) 1992

Anhang 6: Stereotype über Deutsche

Tab. 9a: Stereotype über Deutsche bei der Gesamtgruppe

Bipolares Adjektivpaar	Antworten in %			N	
		1	2		3
freundlich		5,7	29	27,7	527
0	17,1				
unfreundlich		11,8	6,1	2,7	
lustig		17,2	35,2	21,6	528
0	17,2				
traurig		5,7	2,3	0,8	
mutig		17,3	23	17,6	527
0	29,4				
feige		7,2	2,8	2,7	
höflich		8,8	21,9	20,6	524
0	18,7				
unhöflich		16,6	8,6	4,8	
leise		4	4,2	1,5	526
0	15,6				
lärmend		35,2	25,9	13,7	
aufgeschlossen		8,7	22,1	15,8	526
0	27,8				
verschlossen		12,9	9,9	2,9	
fleißig		17,7	26,9	12,7	530
0	18,5				
faul		10,8	7,8	5,6	
warmherzig		6,5	13	19,4	525
0	21,3				
kühl		16,6	13,7	9,5	
genau		14	20,5	14	527
0	38,7				
ungenau		6,8	3	2,8	
zuverlässig		9,6	23,3	18,5	529
0	31,9				
unzuverlässig		10,2	3,6	2,8	
selbstbewusst		44,8	27,4	10,8	529
0	14				
nicht selbstbewusst		1,3	0,8	0,9	
friedlich		3,2	10	10,2	529
0	25,1				
aggressiv		19,8	15,9	15,7	

Abb. 3: Stereotype über Deutsche bei der Gesamtgruppe (Mittelwerte)



Tab. 10: Anzahl der Antworten und Standardabweichung

Bipolares Adjektivpaar	N	Standardabweichung
freundlich–unfreundlich	527	1,73
lustig–traurig	528	1,336
mutig –feige	527	1,484
höflich–unhöflich	524	1,823
leise–lärmend	526	1,316
aufgeschlossen–verschlossen	526	1,682
fleißig–faul	530	1,699
warmherzig–kühl	525	1,969
genau–ungenau	527	1,449
zuverlässig–unzuverlässig	529	1,569
selbstbewusst–nicht selbstbewusst	529	1,025
friedlich–aggressiv	529	1,845

Tab. 11: Stereotype über Deutsche bei Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden

Bipolares Adjektivpaar	Deutschlernende				N	Nicht-Deutschlernende				N
	Antworten in %					Antworten in %				
		1	2	3			1	2	3	
freundlich		9,5	32,7	24,7	263		1,9	25,4	30,7	264
0	16					18,2				
unfreundlich		9,5	5,3	2,3	263		14	6,8	3	265
0	13,7					20,8				
lustig		21,3	33,1	24	262		13,2	37,4	19,2	265
0						7,2	1,9	0,4		
traurig		4,2	2,7	1,1	262		15,1	21,9	18,9	265
0	29					29,8				
feige		5,7	2,7	2,7	259		8,7	3	2,6	265
höflich		13,1	27,4	19,7			4,5	16,6	21,5	
0	12				25,3					
unhöflich		13,9	8,1	5,8	262		19,2	9,1	3,8	264
0	14,1					17				
leise		3,8	4,2	2,3	262		4,2	4,2	0,8	264
0						34,8	24,2	14,8		
lärmend		35,5	27,5	12,6	262		7,2	20,8	13,3	264
aufgeschlossen		10,3	23,3	18,3			32,6			
0	22,9				268		14	10,6	1,5	268
geschlossen		11,8	9,2	4,2			17,9	25,4	12,7	
fleißig		17,5	28,4	12,7	263		11,9	8,2	4,9	262
0	17,9					19				
faul		9,7	7,5	6,3	263		3,8	9,2	16,8	264
warmherzig		9,1	16,7	22,1			25,2			
0	17,5				263		15,6	17,9	11,5	264
kühl		17,5	9,5	7,6			12,9	20,8	15,9	
genau		15,2	20,2	12,2	264		6,4	3	3,4	265
0	39,9						37,5			
ungenau		7,2	3	2,3	264		6,8	19,2	21,1	265
zuverlässig		12,5	27,3	15,9			32,5			
0	31,4				264		13,2	4,5	2,6	265
unzuverlässig		7,2	2,7	3			48,3	25,7	10,2	
selbstbewusst		41,3	29,2	11,4	264		12,1			265
0	15,9						1,5	0,8	1,5	
nicht selbstbewusst		1,1	0,8	0,4	264		1,9	6,4	12,1	265
friedlich		4,5	13,6	8,3			26			
0	24,2				264		21,5	15,5	16,6	265
aggressiv		18,2	16,3	14,8						

Tab. 12: Anzahl der Antworten und Standardabweichung

Bipolares Adjektivpaar	Deutschlernende		Nicht-Deutschlernende	
	N	Standardabweichung	N	Standardabweichung
freundlich–unfreundlich	263	1,631	264	1,824
lustig–traurig	263	1,344	265	1,327
mutig–feige	262	1,446	265	1,522
höflich–unhöflich	259	1,834	265	1,807
leise–lärmend	262	1,347	264	1,287
aufgeschlossen–verschlossen	262	1,755	264	1,603
fleißig–faul	268	1,72	268	1,68
warmherzig–kühl	263	1,938	262	1,954
genau–ungenau	263	1,394	264	1,504
zuverlässig–unzuverlässig	264	1,496	265	1,638
selbstbewusst–nicht selbstbewusst	264	0,997	265	1,052
friedlich–aggressiv	264	1,836	265	1,855

Anhang 7 : Emotionen

Tab. 13: Emotionen gegenüber 5 EU-Ländern in % (N – 540)

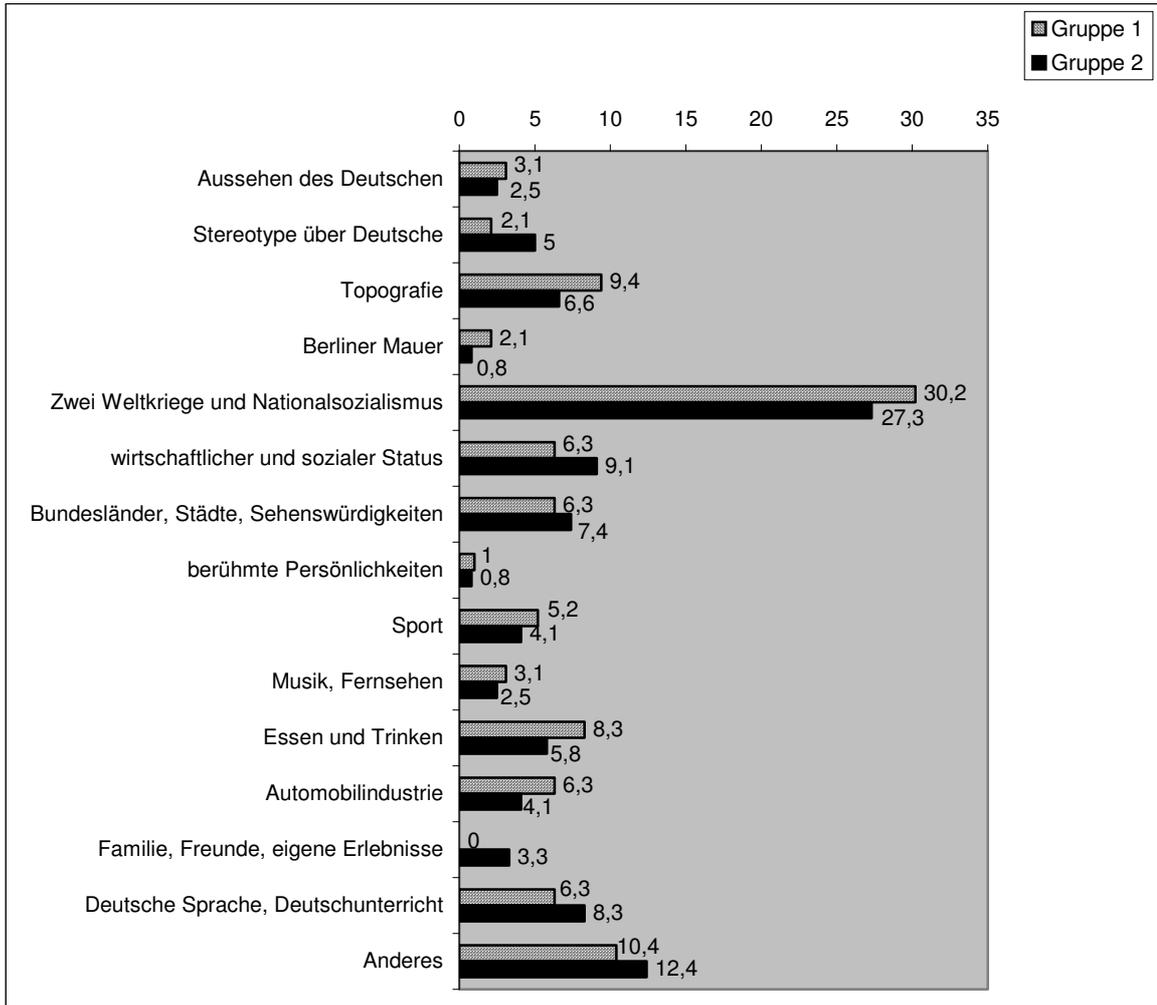
Emotion	Slowakei	Tschechien	Deutschland	Ungarn	England
Zuneigung	72,4	48,5	16,7	5,4	36,7
Verbundenheit	48,1	58,1	12,6	5,2	17,4
Bewunderung	23,9	20,7	34,3	2,8	61,1
Verliebtheit	53,3	21,1	7,0	3,0	18,9
Vertrauen	48,5	30,2	11,7	2,0	23,1
Heimweh	78,9	15,9	5,6	3,3	11,5
Eifersucht	13,7	22,0	18,5	18,1	20,6
unwohles Gefühl	6,5	10,4	31,3	65,9	10,2
Angst	4,6	5,7	27,8	27,2	11,5
Boshaftigkeit	6,1	5,0	24,6	35,6	9,3
Geringschätzung	2,6	8,1	17,6	45,2	8,5
Bedrohung	4,8	5,6	24,4	37,4	12,8

Tab. 14: Anzahl der Antworten bei der Bewertung der EU-Nationen bei Deutschlernenden und Nicht-Deutschlernenden

Nation	Deutschlernende (N)	Nicht-Deutschlernende (N)	Zusammen (N)
Tschechen	264	264	528
Franzosen	262	256	518
Engländer	266	267	533
Spanier	264	255	519
Italiener	262	253	515
Griechen	263	257	520
Niederländer	262	256	518
Finnen	265	259	524
Österreicher	262	255	517
Polen	261	259	520
Iren	263	258	521
Deutsche	260	255	515
Ungaren	264	262	526

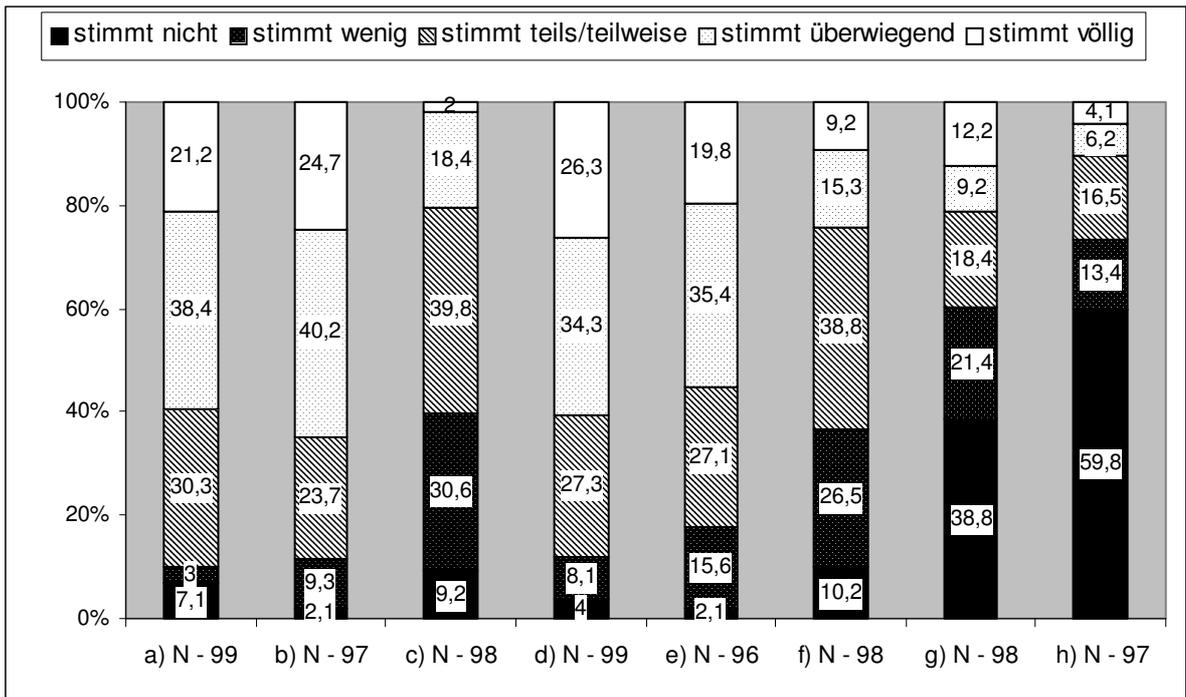
Anhang 8: Ergebnisse zu Deutschlandbildern bei Gruppe 1 und Gruppe 2

Abb. 4: Assoziationen beim Wort ‚Deutschland‘ in %



Gruppe 1: N - 96
 Gruppe 2: N - 121

Abb.5a: Klischees über Deutschland bei Gruppe 1 in %



Deutschland: a) ist demokratisch, b) ist fortschrittlich, c) ist friedliebend, d) ist technisch hoch entwickelt, e) ist wohlhabend, f) hat einen großen Unterschied zwischen Armen und Reichen, g) will die Welt beherrschen, h) ist kriegssüchtig

Abb. 5b: Klischees über Deutschland bei Gruppe 2 in %

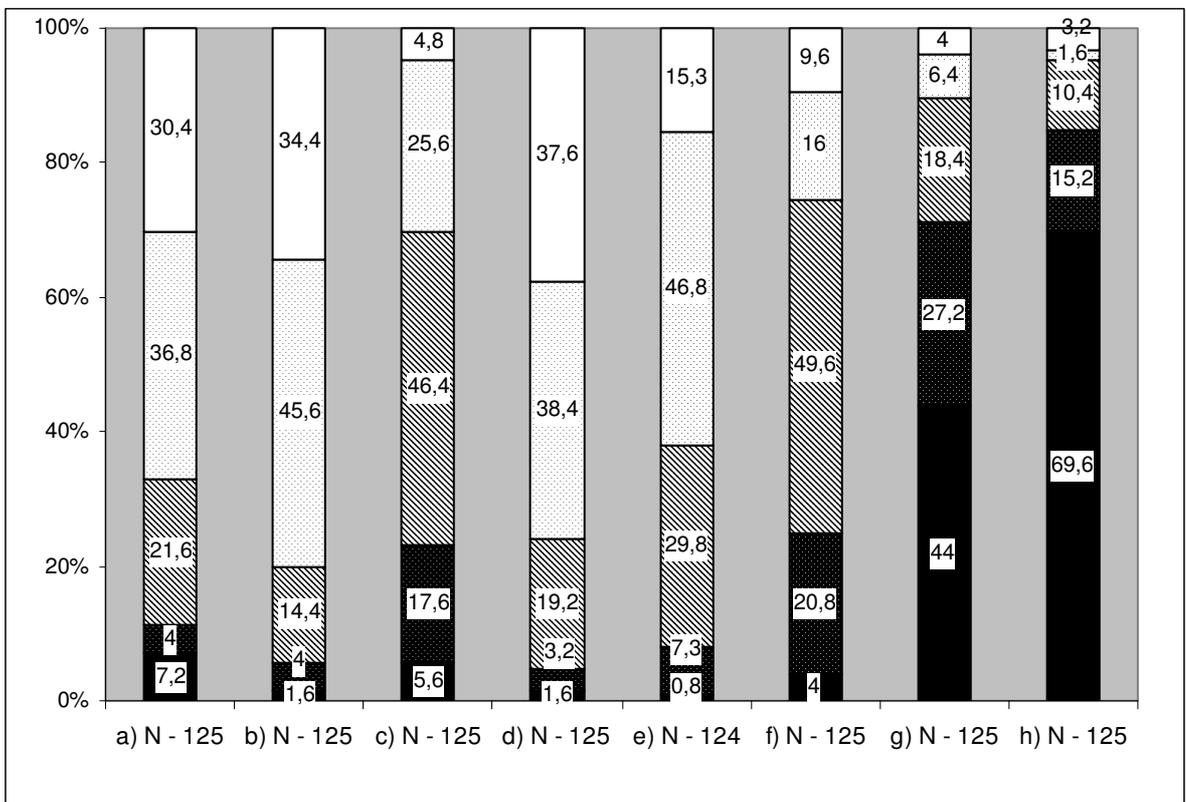
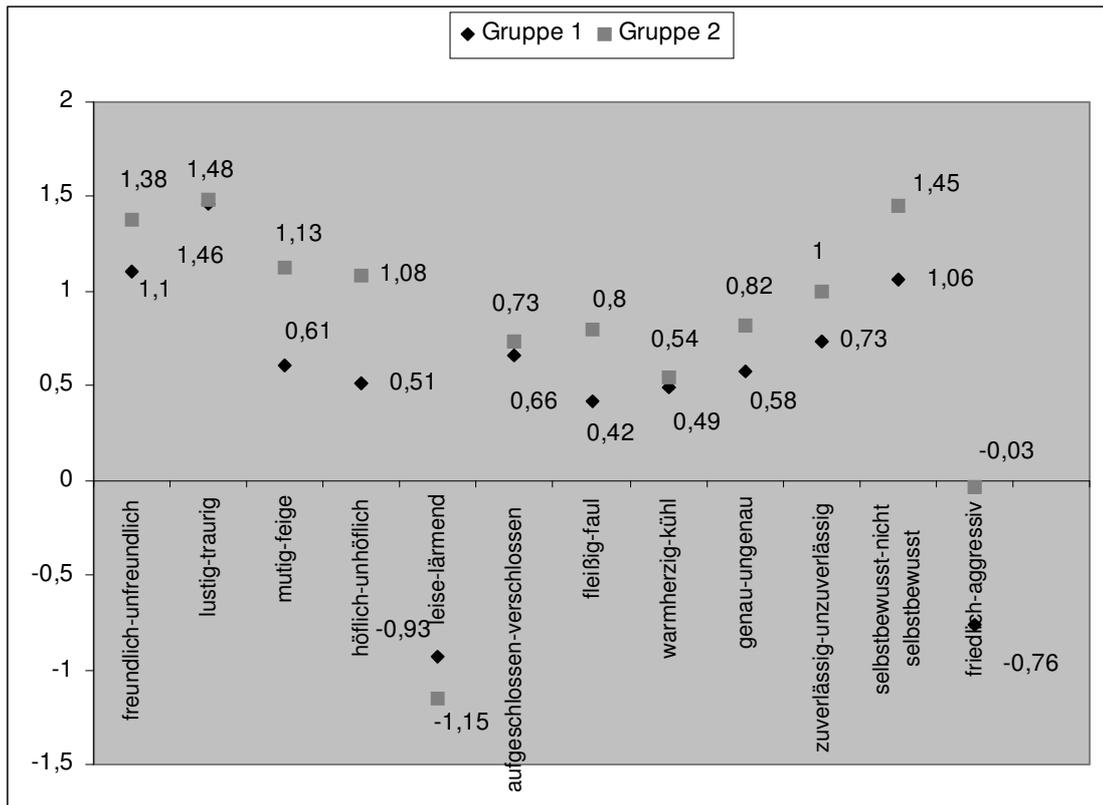


Abb. 6: Stereotype über Deutsche (Mittelwerte)



Tab. 15: Anzahl der Antworten und Standardabweichung

Bipolares Adjektivpaar	Gruppe 1		Gruppe 2	
	N	Standardabweichung	N	Standardabweichung
freundlich–unfreundlich	96	1,861	124	1,485
lustig–traurig	97	1,323	124	1,328
mutig–feige	97	1,591	123	1,343
höflich–unhöflich	94	2,004	123	1,667
leise–lärmend	96	1,363	124	1,377
aufgeschlossen–verschlossen	96	1,782	124	1,814
fleißig–faul	99	1,733	125	1,68
warmherzig–kühl	97	1,969	125	1,978
genau–ungenau	97	1,471	125	1,358
zuverlässig–unzuverlässig	96	1,695	125	1,344
selbstbewusst–nicht selbstbewusst	97	0,998	124	0,999
friedlich–aggressiv	97	1,663	124	1,891

Abb. 7a: Ich mag Deutsche in %
(Gruppe 1, N – 99)

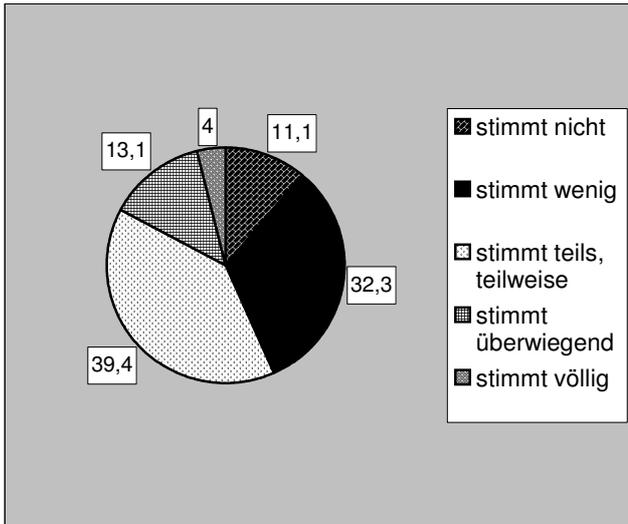


Abb. 7b: Ich mag Deutsche in %
(Gruppe 2, N – 124)

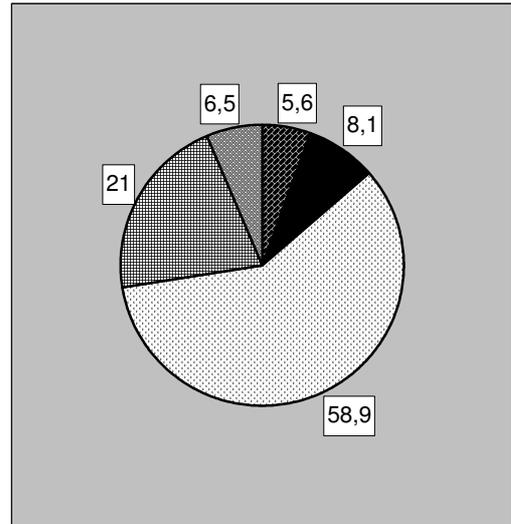


Abb. 8: Emotionen gegenüber Deutschland in % (Gruppe 1: N – 100, Gruppe 2: N – 125)

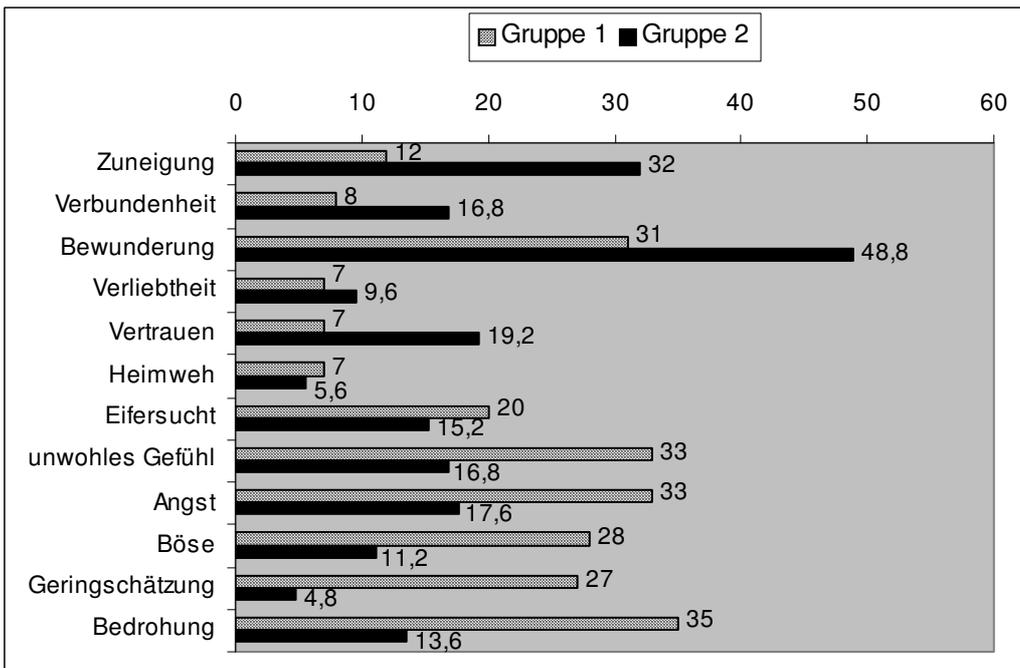


Abb. 9a: Rangfolge der EU-Länder nach Sympathie bei Gruppe 1 (Mittelwerte)

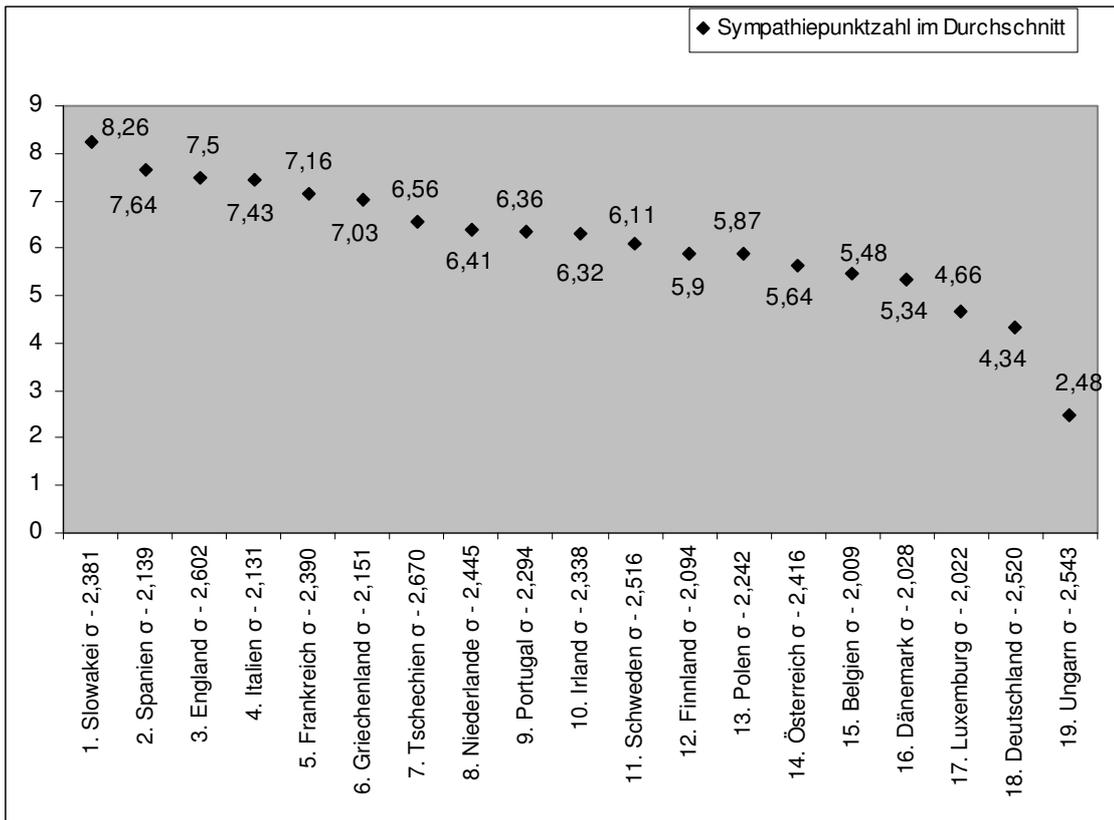
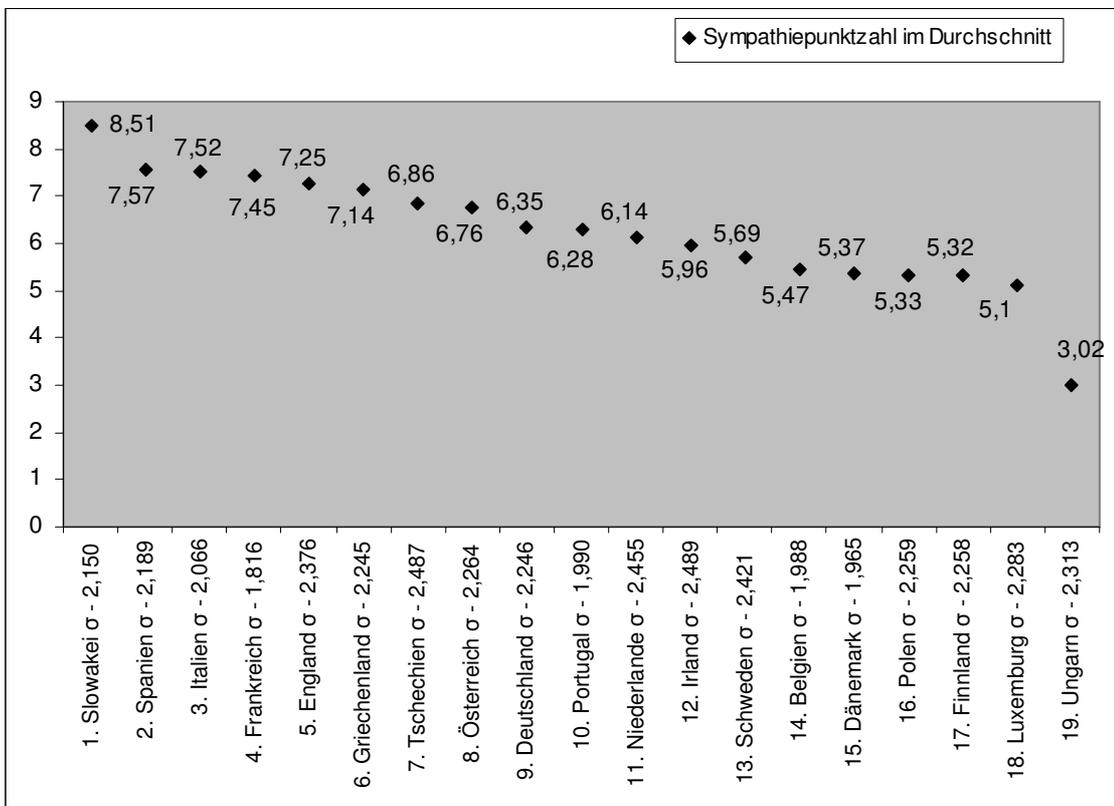


Abb. 9b: Rangfolge der EU-Länder nach Sympathie bei Gruppe 2 (Mittelwerte)



Tab. 16: Sympathien gegenüber EU-Ländern (Anzahl der Antworten)

EU-Land	Gruppe 1	Gruppe 2
Slowakei	100	125
Spanien	94	122
Italien	96	123
Frankreich	96	125
Griechenland	95	121
Tschechien	99	124
England	94	118
Niederlande	76	106
Schweden	71	96
Portugal	73	99
Finnland	69	99
Irland	78	112
Österreich	87	120
Belgien	65	94
Dänemark	70	86
Polen	95	119
Luxemburg	59	78
Deutschland	97	124
Ungarn	94	118

Tab. 17a: Rangfolge der EU-Nationen nach Beliebtheit bei Gruppe 1 (Mittelwerte)

EU-Nation	Durchschnittlicher Platz	Standardabweichung	N
1. Tschechen	3,79	3,718	99
2. Franzosen	5,06	2,792	100
3. Engländer	5,15	3,341	100
4. Spanier	5,86	3,712	100
5. Italiener	6	3,634	99
6. Griechen	6,88	2,972	100
7. Finnen	7,28	3,324	100
8. Niederländer	7,44	3,134	99
9. Iren	7,82	3,357	99
10. Polen	8,32	3,708	99
11. Österreicher	8,44	3,342	99
12. Deutsche	8,66	3,742	99
13. Ungarn	11,54	2,717	100

Tab. 17b: Rangfolge der EU-Nationen nach Beliebtheit bei Gruppe 2 (Mittelwerte)

EU-Nation	Durchschnittlicher Platz	Standardabweichung	N
1. Tschechen	3,71	3,501	123
2. Franzosen	4,98	2,881	121
3. Spanier	5,46	3,118	122
4. Engländer	5,51	3,816	124
5. Italiener	5,73	3,442	121
6. Deutsche	6,48	3,479	120
7. Griechen	6,82	3,053	122
8. Österreicher	7,27	3,276	121
9. Niederländer	8	3,362	122
10. Polen	8,26	3,566	120
11. Iren	8,64	3,325	122
12. Finnen	8,73	3,219	122
13. Ungarn	11,88	2,547	122

Abb. 10: Ich möchte Deutschland besuchen in % (Gruppe 1: N – 99, Gruppe 2: N – 125)

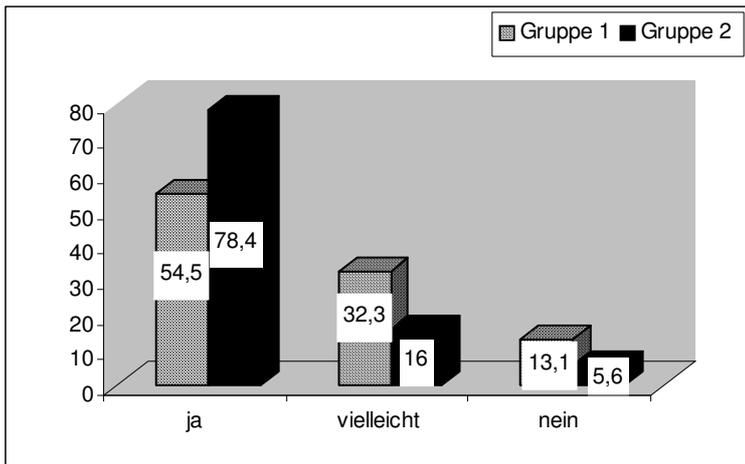
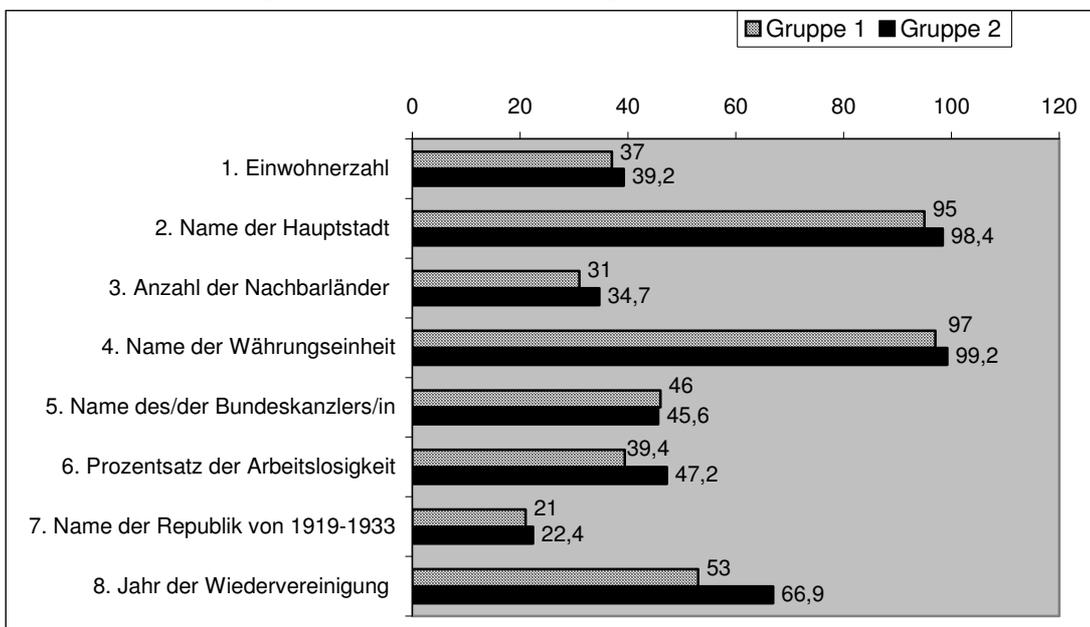


Abb. 11: Anzahl richtiger Antworten zu Wissensfragen in %



Gruppe 1: N - 100 – bei allen Fragen

Gruppe 2: N – 124 – bei Fragen 3, 4, 8

N – 125 – bei Fragen 1, 2, 5, 6, 7

Tab. 18a: Ergebnisse zur Rangfolge der Faktoren nach Intensität des Einflusses bei Gruppe 1 in %

Faktoren	N	gar nicht	wenig	teils/ teilweise	überwiegend	völlig
1. Geschichtsunterricht	99	13,1	9,1	24,2	34,3	19,2
2. Deutschunterricht	99	9,1	17,2	20,2	24,2	29,3
3. Fernsehen und Rundfunk	99	12,1	15,2	33,3	30,3	9,1
4. Zeitungen und Zeitschriften	99	16,2	18,2	31,3	26,3	8,1
5. Freunde und Bekannte	99	22,2	27,3	33,3	11,1	6,1
6. Bücher	99	25,3	19,2	29,3	17,2	9,1
7. Geografieunterricht	98	29,6	20,4	29,6	14,3	6,1
8. Eltern	99	45,5	15,2	20,2	12,1	7,1
9. Erfahrungen in den Ferien	98	54,1	12,2	15,3	8,2	10,2
10. regelmäßiger Kontakt mit Deutschen	98	59,2	17,3	8,2	7,1	8,2
11. Internet	99	32,3	29,3	24,2	9,1	5,1
12. Großeltern/andere Familienmitglieder	98	42,9	17,3	26,5	8,2	5,1
13. politische Parteien	98	64,3	17,3	13,3	3,1	2
14. Jugendorganisationen	98	76,5	11,2	9,2	1	2
15. Sonstiges	20	35	10	0	5	50

Tab. 18b: Ergebnisse zur Rangfolge der Faktoren nach Intensität des Einflusses bei Gruppe 2 in %

Faktoren	N	gar nicht	wenig	teils/ teilweise	überwiegend	völlig
1. Deutschunterricht	123	12,2	4,9	29,3	32,5	21,1
2. Geschichtsunterricht	124	18,5	8,9	27,4	27,4	17,7
3. Fernsehen und Rundfunk	125	10,4	12,8	34,4	32	10,4
4. Bücher	125	24	17,6	28	26,4	4
5. Zeitungen und Zeitschriften	125	14,4	22,4	32,8	25,6	4,8
6. Freunde und Bekannte	124	21	23,4	33,9	15,3	6,5
7. Erfahrungen in den Ferien	125	54,4	10,4	13,6	10,4	11,2
8. Großeltern/andere Familienmitglieder	125	35,2	22,4	21,6	12,8	8
9. Internet	125	31,2	26,4	23,2	17,6	1,6
10. Geografieunterricht	123	32,5	22,8	26,8	13,8	4,1
11. Eltern	125	36,8	20	27,2	12,8	3,2
12. regelmäßiger Kontakt mit Deutschen	123	63,4	10,6	15,4	6,5	4,1
13. politische Parteien	122	77,9	13,9	4,9	2,5	0,8
14. Jugendorganisationen	123	80,5	10,6	5,7	2,4	0,8
15. Sonstiges	25	52	4	4	28	12