



Kritisches Denken fördern: Erstellung und Evaluierung eines Unterrichtsmodells im
landeskundlichen DaF-Unterricht an der University of Zimbabwe

by
CLEOPATRA KUNDAI CHAPWANYA
18392858

Submitted in fulfilment of the requirements for the degree
PhD in German

in the
FACULTY OF HUMANITIES

at the
UNIVERSITY OF PRETORIA

Supervisor:
Professor S. Mühr

Date of submission
May 2022

Declaration

I declare that the thesis, which I hereby submit for the degree PhD (German) at the University of Pretoria, is my own work and has not previously been submitted by me for a degree at another university. Where secondary material is used, this has been carefully acknowledged and referenced in accordance with university requirements. I am aware of University policy and implications regarding plagiarism.

Cleopatra Kundai Chapwanya

May 2022

Abstract

The goal of the study was to formulate and evaluate a teaching model, which marries the covering of content and the fostering of critical thinking skills in the German Landeskunde class at the University of Zimbabwe. A study carried out in 2016 revealed that students learning German as a foreign language at the University of Zimbabwe require training in critical thinking performance and suggested that the Landeskunde lessons be oriented in a way that challenges students to think critically about the class content. In addition, very few studies have focused on developing models that stipulate practical steps on how critical thinking skills can be taught alongside course content and none have looked at developing such a model for the German Landeskunde class in particular. The study, therefore, set out to address the above mentioned problems. The teaching model was formulated on the basis of available literature on critical thinking and a study carried out at the beginning of the research in October 2019, which determined the critical thinking performance of students studying German Landeskunde at the aforementioned institution at the time of the study. Methods used for data collection were essays and presentations. The data was analysed using the holistic critical thinking scoring rubric. After its formulation the model was then implemented in the Landeskunde class for the period of a semester, from March to June 2020. A post-test was then carried out, to investigate the critical thinking performance of the students after intervention. Results of the study carried out prior the intervention and those of the post-intervention phase were compared to determine the effectiveness of the model. The study revealed that the teaching model had great potential in improving the critical thinking performance of students studying German landeskunde at the University of Zimbabwe.

Key terms: German Landeskunde, foreign language teaching and learning, the other, the self, culture, critical thinking skills, University of Zimbabwe, teaching modell, active learning, questioning, assessing and promoting.

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Prof. Dr. Stephan Mühr für seine Zeit, konstruktive Kritik und Geduld bedanken. Dafür, dass er mich mit viel Verständnis unterstützt hat, bin ich sehr dankbar. Die gelungene Anfertigung dieser Arbeit wurde durch sein rechtzeitiges, freundliches und gründliches Feedback ermöglicht.

Mein Dank gilt auch der University of Zimbabwe und den an dieser Studie teilnehmenden Studierenden, die diese Arbeit ermöglicht haben. Ohne die Erlaubnis der UZ, den Zugang zu ihren Ressourcen und die Teilnahme der Studierenden hätte ich die Studie nicht durchführen können. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich auch bei meiner Kollegin, für ihre Mit Hilfe als Bewertende im Rahmen dieser Arbeit.

Der University of Pretoria, die mir die Chance gegeben hat, meine Dissertation abzuschließen und von der ich im Jahr 2020 ein Stipendium erhalten habe, sei auch herzlich gedankt.

Bei meinem Kollegen, Dr. Wolfram Full, will ich mich für sein Feedback und sorgfältiges Korrekturlesen herzlich bedanken. Darüberhinaus gilt mein Dank auch Dr. Bruno Arich Gertz für sein Feedback und meinen anderen Kollegen in der Deutschabteilung an der University of Zimbabwe für ihre Hilfe. Meiner Kollegin und Freundin, Tsitsi Gonzo, danke ich auch für ihre ständige Ermutigung und Unterstützung.

Nur durch Gottes Gnade und meinen festen Glauben an ihn habe ich die Kraft erlangt, diese Arbeit fertig zu schreiben.

Meiner Familie und meinen Freunden, die mich die ganze Zeit ermutigt haben, sei auch gedankt. Besonders erwähnen möchte ich hier meinen Mann, Talent Gota, für seine unglaubliche Unterstützung und sein Verständnis.

Meinem Vater und meiner Mutter, Honest und Lydia Chapwanya, die an mich und an meine Fähigkeiten immer geglaubt haben, bin ich außerordentlich dankbar. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	I
DANKSAGUNG	II
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
TABELLENVERZEICHNIS	V
1. EINLEITUNG	1
1.1 MOTIVATION	1
1.2 RELEVANZ DER STUDIE	3
1.3 PROBLEMSTELLUNG	7
1.4 METHODE UND FORSCHUNGSANSATZ	8
1.4.1 SAMPLING	9
1.4.2 EINSCHRÄNKUNGEN	10
1.4.3 ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN	10
1.5 AUFBAU DER ARBEIT	11
2. THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSSTAND	13
2.1 ZUM BEGRIFF DES KRITISCHEN DENKENS	13
2.2 ELEMENTE, DISPOSITIONEN UND STANDARDS DES KRITISCHEN DENKENS	16
2.2.1 DIE ELEMENTE DES KRITISCHEN DENKENS NACH FACIONE: DER DELPHI-REPORT	16
2.2.2 ELEMENTE UND DISPOSITIONEN DES KRITISCHEN DENKENS NACH ROBERT ENNIS	20
2.2.3 ELEMENTE UND STANDARDS DES KRITISCHEN DENKENS NACH LINDA ELDER & RICHARD PAUL	21
2.3 ZUR VERMITTLUNG KRITISCHEN DENKENS	23
2.3.1 ANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG VON KRITISCHEM DENKEN	25
2.3.2 METHODEN ZUR FÖRDERUNG VON KRITISCHEM DENKEN	29
2.3.2.1 Modellieren	29
2.3.2.2 Sokratisches Fragen bzw. die sokratische Methode	30
2.3.2.3 Explizite Anweisungen	33
2.3.2.4 Konstruktivistische Ansätze	34
2.3.2.5 Kollaboratives und Kooperatives Lernen	34
2.3.2.6 Techniken im Fremdsprachenunterricht	35
2.3.3 MAßNAHMEN ZUR FÖRDERUNG VON KRITISCHEM DENKEN	35
2.3.4 KRITISCHES DENKEN TRAINIEREN: DER STAND DER FORSCHUNG	39
2.4 ZUR BEWERTUNG VON KRITISCHEM DENKEN	43
3. METHODISCHE VORGEHENSWEISE: VOR-INTERVENTIONSPHASE (VORTEST)	46
3.1 DATENERHEBUNG	51
3.2 DATENANALYSE	53
4. DARSTELLUNG UND ANALYSE DER ERGEBNISSE DER VOR-INTERVENTIONSPHASE	57
4.1 INTERPRETATION	59

4.2 IDENTIFIZIERUNG UND DARSTELLUNG VON ARGUMENTEN	62
4.3 ANALYSE UND EVALUATION VON ALTERNATIVEN STANDPUNKTEN	64
4.4 DAS ZIEHEN VON WOHLBEGRÜNDETEN SCHLUSSFOLGERUNGEN	66
4.5 BEREITSTELLUNG VON BEGRÜNDUNGEN	69
4.6 EXAKTE UND AUSGEWOGENE BEWERTUNGEN VORNEHMEN	70
5. ERSTELLUNG UND DARSTELLUNG DES UNTERRICHTSMODELLS	74
5.1 ÜBERLEGUNGEN ZUR ERSTELLUNG DES MODELLS	74
5.1.1 EINE KRITISCHE LANDESKUNDE: ZIELSETZUNGEN	75
5.1.2 DIE LEISTUNG ZUM KRITISCHEN DENKEN IM JEWEILIGEN KONTEXT: ERGEBNISSE DES VORTESTS	79
5.1.3 BERÜCKSICHTIGUNG DES LERNKONTEXTES UND FESTSTELLUNG DER PASSENDEN METHODEN	79
5.2 DARSTELLUNG DES UNTERRICHTSMODELLS	84
5.2.1 DIE EINLEITUNGSPHASE	85
5.2.2 ERARBEITUNGSPHASE	87
5.2.3 ÜBUNGSPHASE	89
6. METHODISCHE VORGEHENSWEISE: INTERVENTIONSPHASE UND POST-INTERVENTIONSPHASE	92
6.1 DIE INTERVENTION: ZUR ERPROBUNG DES UNTERRICHTSMODELLS	92
6.1.1 DIE EINLEITUNGSPHASE	94
6.1.2 PHASEN DER ERARBEITUNG UND ÜBUNG	96
6.2 POST-INTERVENTIONSPHASE (NACHTEST)	110
7. ZUR WIRKSAMKEIT DES UNTERRICHTSMODELLS: ERGEBNISSE DER VOR- UND POST-INTERVENTIONSPHASE IM VERGLEICH	112
7.1 TEILNEHMENDE PERSON 1	113
7.2 TEILNEHMENDE PERSON 2	115
7.3 TEILNEHMENDE PERSON 3	119
7.4 TEILNEHMENDE PERSON 4	124
7.5 TEILNEHMENDE PERSON 5	128
7.6 TEILNEHMENDE PERSON 6	131
7.7 TEILNEHMENDE PERSON 7	133
7.8 TEILNEHMENDE PERSON 8	135
7.9 TEILNEHMENDE PERSON 9	138
7.10 TEILNEHMENDE PERSON 10	141
7.11 TEILNEHMENDE PERSON 11	144
8 FAZIT	150
LITERATURVERZEICHNIS	155
UNTERRICHTSMATERIALIEN	155
SEKUNDÄRLITERATUR	157
VERZEICHNIS DER ANHÄNGE	169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreislauf der Empirie und Theorie in Anlehnung an Rost (2003, Absatz 42) und Imhof (2010, 18)	8
Abbildung 2: Dispositionen des kritischen Denkens in Anlehnung an Ennis (2011, 2)	21
Abbildung 3: Prinzipien zur Modellierung kritischer Denkaktivitäten, angelehnt an Brookfeld, 1987; Meyers, 1986 nach Jahn (2012, 142)	30
Abbildung 4: Ziele des kritischen Denkens in Anlehnung an Paul und Binker (o. J., 361)	32
Abbildung 5: ARCS/SMART Modell zur Vermittlung kritischen Denkens (Emerson 2013, 16)	37
Abbildung 6: Das Unterrichtsmodell zur Förderung des kritischen Denkens	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kognitive Fertigkeiten für kritisches Denken in Anlehnung an Facione (Jahn 2012,71)	19
Tabelle 2: Taxonomie der sokratischen Fragen in Anlehnung an Paul und Binker (o.J., 367)	33
Tabelle 3:Übersicht-Der Landeskundeunterricht: Vor-Interventionsphase	51
Tabelle 4: Aufsatz- und Vortragsfragen: Vor-Interventionsphase	52
Tabelle 5: Holistic Critical Thinking Scoring Rubric von Facione & Facione (2011)	54
Tabelle 6: Ergebnisse des Vortests [4-stark (strong) , 3-befriedigend (acceptable), 2-nicht ausreichend (unacceptable), 1-sehr schwach (significantly weak)]	57
Tabelle 7: Ergebnisse des Vortests nach den sechs Bereichen des kritischen Denkens	58
Tabelle 8: Unterrichtsmodell zur Förderung von kritischem Denken	91
Tabelle 9: Übersicht der Interventionsphase	109
Tabelle 10: Aufsatz- und Vortragsfragen: Post-Interventionsphase	110
Tabelle 11: Aufgaben (Vor- und Nachtest)	112
Tabelle 12: Ergebnisse des Vortests und Nachtests im Vergleich [4-stark (strong), 3-befriedigend (acceptable), 2-nicht ausreichend (unacceptable), 1-sehr schwach (significantly weak)]	147

1. Einleitung

1.1 Motivation

Das *World Economic Forum 2020* hat eine Liste der 10 wichtigsten Fertigkeiten für die Zukunft veröffentlicht, unter denen die Fertigkeit zum kritischen Denken einen der ersten vier Plätze einnimmt (World Economic Forum 2020, 36). So notieren Abrami et al. (2015, 276), dass kritisches Denken heutzutage ein hoch bewertetes (Lern)Ziel der modernen Pädagogen und Entscheidungsträger ist. Die Leistung zum Denken muss ausgebildet werden, denn Denken ist „a natural process, but left to itself, it is often biased, distorted, partial, uninformed, and potentially prejudiced.“ (Scriven & Paul 2004 zitiert nach Duron, Limbach & Waugh 2006, 160).

Trotz des allgemeinen Konsenses über die Bedeutung des kritischen Denkens gibt es noch keine einheitliche Definition des Begriffs. In verschiedenen Disziplinen werden unterschiedliche Definitionen vorgeschlagen, wobei Pädagogik, Psychologie und Philosophie am meisten vertreten sind. Duron et al. (2006, 160) bezeichnen kritisches Denken als „[...]the ability to analyze and evaluate information.“ Sie argumentieren, dass man durch kritisches Denken die Ursprünge und Gültigkeit seiner Gedanken und Perspektiven hinterfragt. Des Weiteren notieren sie, dass Menschen Glauben, Werten und Wissen haben, die ihre Ideen und Weltanschauung prägen. Ohne kritisch zu denken, werden diese nicht hinterfragt. Walton (1989:169) identifiziert zwei Ziele, die bei der Förderung des kritischen Denkens zu beachten sind, nämlich; „(a) empathy – the ability to constructively understand the other side’s point of view, and (b) critical detachment – the ability to detect bias, and thereby to avoid being too heavily partisan to attain a balanced perspective in argument“.

Duron et al. und Waltons Auffassungen von kritischem Denken sind im Fremdsprachenunterricht bedeutsam, in dem die Lernenden nicht nur mit der Fremdsprache, sondern zugleich mit Informationen der fremden Kultur konfrontiert werden. Eine kritische Behandlung der Unterrichtsinhalte ist daher erforderlich. Es besteht der Bedarf, Studierende in diesem Bereich zu trainieren, kritisch zu denken.

Eine von mir 2016 durchgeführte Studie, die sich mit dem Deutschlandbild der DaF-Studierenden an der University of Zimbabwe befasst, zeigte, dass es an einer kritischen Auseinandersetzung mit den landeskundlichen Themen mangelte. Der Schwerpunkt des Unterrichts lag auf der Identifizierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen dem Fremden (Deutschland) und dem Eigenen (Simbabwe), was vor allem die Nord-Süd-Stereotypen hervorhebt. Diese Herangehensweise erlaubt es den Studierenden nicht, Sachverhalte zu hinterfragen, sondern verfestigt die Schlussfolgerung, dass der Norden ein Modell ist, dem der Süden folgen sollte.

Im Fremdsprachenunterricht plädiert Wierlacher, ein Vertreter der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG), für einen kulturellen Austausch bzw. Dialog zwischen dem Fremden und dem Eigenen (vgl. Wierlacher 2003, 13). Zimmermann argumentiert aber, dass ein solcher Dialog gleichberechtigte Partner voraussetzt, was bei den Entwicklungsländern nicht der Fall ist, da die „Fremden“ historische Kolonialmächte und heutige dominante Handelspartner darstellen (Zimmermann 1989,16). Ähnlich skeptisch äußern sich auch Wasmuth (1989, 139ff) und Welz (1989, 168). Kreuzer argumentiert ebenfalls, dass den Dialog viel sinnvoller in gleichberechtigten Gesellschaften ist (vgl. Griendl 2002, 13). In Gesellschaften der Entwicklungsländer hingegen würde der Dialog von gesellschaftlichen Spannungen geprägt.

In der interkulturellen Germanistik war das Ziel der Landeskunde „in den Entwicklungsländern die wirtschaftlich-technische Entwicklungshilfe durch eine kulturell-wissenschaftlich-pädagogische Hilfe ergänzen, deren Ziel die „Kulturmündigkeit“ sein sollte“ (Gretz et. al. o. J., 10). Zimmermann übt Kritik an diese Position Wierlachers, welche davon ausgeht, dass die Studierenden unmündig seien und über ihre eigene Kultur unterrichtet werden müssten (Zimmermann 1989,16). Als weitere Zielsetzung der interkulturellen Germanistik wurde genannt, dass Entwicklungsländer durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem „deutschen Modell“ eine Orientierung für die Industrialisierung und Modernisierung ihrer Gesellschaften gegeben werden soll (vgl. Gretz et. al. o. J., 11). Welz sieht in dieser Zielsetzung eine versteckte Form des „Kulturimperialismus“ (vgl. Welz 1989, 168). Er kritisierte die Annahme, dass der eine weiß, was für den anderen gut ist.

Wierlacher (2003, 9) argumentiert aber, dass der Begriff „interkulturelle Germanistik“ in Bezug auf Afrika nicht die Perpetuierung historischer Dominanzen wie der französisch oder bri-

tisch beeinflussten Fachinhalte bedeutet, sondern die Entwicklung eines afrikanischen Ausgangspunktes in der Hoffnung, einen selbstbewussten Austausch von Ideen, Theorien, Erfahrungen gleichartiger Partner in der Welt zu fördern, die in der Wissenschaftskommunikation mit eigener Stimme sprechen können.

Durch die Studie über das Deutschlandbild der DaF-Studierenden an der University of Zimbabwe 2016 und meine Erfahrung als Studierende und Lehrkraft der deutschen Abteilung an der Institution wurde deutlich, dass der Ansatz, mit dem Landeskunde unterrichtet wurde, auf den kritisierten Zielsetzungen der interkulturellen Germanistik beruhte. Die Methode basierte auf der Annahme, dass die Lernenden kulturell unreif seien und eine Orientierung sowohl an ihrer als auch an der deutschen Kultur benötigen, und das deutsche Modell wurde als Vorbild präsentiert.

Die vorliegende Studie ist ein Beitrag zum Diskurs darüber, wie der landeskundlichen Unterricht im Kontext Afrikas behandelt werden kann. Wenn afrikanischer Länder zu beschreiben versuchen, was für sie im Blick auf die Germanistik unverzichtbar ist, spielt kritisches Denken eine wesentliche Rolle. Die Existenz des Fremden und des Eigenen im Fremdsprachenunterricht kann nicht bestritten werden, doch muss es einen Umgang mit beiden geben, der zu einer kritischen und differenzierten Wahrnehmung dieser führt.

1.2 Relevanz der Studie

In einer Welt, in der viele Curricula sich auf die Ausbildung wettbewerbsfähiger Intellektueller und Problemlöser richten, gilt kritisches Denken als eine der wichtigsten Fertigkeiten (vgl. Masoumbeki 2008, 4). Giacomazizi, Fontana & Trujillo (2022, 2) stellen aber fest, dass in der Bildungspraxis immer noch Auswendiglernen im Vordergrund stehen im Gegensatz zu einer Unterrichtspädagogik, die fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten betont, was die Denkmuster afrikanischer Studierender beeinflussen könnte.

In der Ausbildung in Simbabwe sieht man in den letzten Jahren die Bemühungen um die Förderung kritischen Denkens. 2015 wurde ein *Curriculum Framework* für die Grund- und Sekundarschulen in Simbabwe durch das Ministerium der Grund- und Sekundarbildung veröffentlicht, dem Zeitraum von 2015-2022 in Kraft treten sollte. Dieses *Framework* legt die gemeinsamen Ziele des simbabwischen Bildungssystems dar. Vorher war das Schulcurriculum sehr prüfungsorientiert und dies versucht man durch das neue Curriculum zu ändern:

The Zimbabwe Curriculum Framework promotes a competency-based approach which is realised through practical-oriented learning. It is envisaged that the curriculum shifts from being content-based (examination bound) to a competency-based (outcomes oriented) curriculum which focuses on the learners' capacity to apply knowledge, skills and attitudes in an independent, practical and responsible way. This would enable Zimbabwe to be competitive in its domestic market as well as engage gainfully in the global market. (Ministry of Primary and Secondary Education 2015-2022, 2)

Die in dem Zitat erwähnte neue Orientierung des Curriculums deutet schon auf die Integration des kritischen Denkens hin. Unter einem der fünf Ziele des Curriculums wird aber kritisches Denken deutlich erwähnt:

1.6.3 foster life-long learning in line with the opportunities and challenges of the knowledge society through:

Learning-to-learn
Embracing ICTs and e-learning
Flexibility and adaptability
Critical thinking and creativity
Problem-solving
(Ministry of Primary and Secondary Education 2015-2022, 6- 7)

Es wird zu diesem Ziel weiter erklärt, dass dieses Curriculums unter der Prämisse entwickelt wurde, dass sich die Gesellschaft ständig verändert und daher *life-long learning* durch den Erwerb bzw. die Entwicklung von Lernkompetenzen benötigt.

In der Hochschulausbildung in Simbabwe sieht man ebenfalls eine Tendenz zur Förderung kritischen Denkens. Der *Strategic Objective Plan* der University of Zimbabwe für den Zeitraum 2019-2025 sieht als eines der Hauptziele die Einführung von Lehrmodellen vor, die sich auf die Förderung des kritischen Denkens konzentrieren:

Primary Outcome P-17 New learning and teaching models emphasizing critical thinking and practical skills training developed and promoted. (University of Zimbabwe Strategic Plan 2019-2025, 12)

Darüber hinaus befindet sich der Landeskundenterricht an der University of Zimbabwe im Rahmen eines *BA Dual Honours* Programms in Deutsch und Linguistik, in dem eines der Ziele die Förderung von kritischem Denken ist. Dabei sollten die Studierenden befähigt werden, starke analytische und kritische Denkfähigkeiten für die Arbeitswelt und das postgraduierte Studium zu entwickeln:

The objectives of the BA Dual Honours in German and Linguistics are as follows:

[...] vii. To enable students to develop stronger analytical and critical thinking capabilities and a sufficient set of research skills for work and postgraduate study

[...](Dual Honours Degree in German and Linguistics 2017, 2)

Leider sind diese Bemühungen bei der Zielsetzung nicht ausreichend und oft ist die Realisierung der Ziele schwierig zu erkennen (vgl. Chawira 2017). So betont Haigh (2016, 165), dass Imitation statt kritisches Denken gefördert wird, obwohl die Anwendung des kritischen Denkens ein Mantra der Hochschulen ist. Vor diesem Hintergrund sind Beiträge mit praktischen Maßnahmen zur Förderung des kritischen Denkens im Unterricht, von Bedeutung.

Der Landeskundeunterricht selbst hat einen Paradigmenwechsel erlebt. Traditionell war der Unterricht ausschließlich auf die Vermittlung von Informationen ausgerichtet, aber mit der Zeit hat sich der Schwerpunkt auf die Förderung von Fertigkeiten verlagert. Dabei lassen sich vier Ansätze unterscheiden. In den 1970er Jahren dominierte der kognitive Ansatz, dessen Ziel es war, „Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur“ zu vermitteln (Maijala 2008, 1). Nach Zeuner (2001, 9) ist das Lernziel des kognitiven Ansatzes, dass man das Wissen, Fakten und Daten über ein Land erwirbt. Dieser Ansatz gehört zu den traditionellen Lehrmethoden, die sich auf die Wissensvermittlung konzentrieren. Er wurde dafür kritisiert, lediglich die einzelnen Aspekte der fremden Kultur zu erfassen, obwohl die einzelnen Aspekte einer Kultur nur ihrem Zusammenhang zu verstehen sind. Der kognitive Ansatz scheint auch die Tatsache zu übersehen, dass sich die Kultur ständig verändert.

Seit Ende der 70er Jahre wurde der kognitive Ansatz durch den kommunikativen Ansatz abgelöst (Moreno 2004, 44), der sich der Förderung besserer kommunikativer Kompetenzen in der Zielsprache widmet. Eine entscheidende Rolle spielen bei der Themenauswahl in diesem kommunikativ orientierten Unterricht Alltagserfahrungen und Lebensbedürfnisse (vgl. Zeuner 2001, 11). Diese Methode entstand aus der Erkenntnis heraus, dass die Lernenden im fremdsprachlichen Raum Fähigkeiten benötigen, die ihnen helfen, sich zurechtzufinden. Alltägliche Themen wie Essen, Wohnen und Arbeit sind hierbei zu behandeln. Die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden spielen eine wichtige Rolle. Lernziel ist:

die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und Zielkultur und die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur. (Zeuner 2001, 11)

Anders als beim kognitiven Ansatz werden authentische Materialien in Lehrwerken der kommunikativen Didaktik verwendet. Darüberhinaus wird Landeskunde nicht eigenständig vermittelt, sondern im Fremdsprachenunterricht integriert (vgl. ebd.).

In den 80er Jahren entstand, als Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes, der interkulturelle Ansatz (Moreno 2004, 46), wobei die Kultur der Lernenden im Vordergrund steht. In diesem Ansatz wird die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur betont. Die interkulturelle Landeskunde zielt darauf ab, dass die Lernenden, die eigene und die Fremdkultur verstehen. Die Perspektive der Lernenden „mit ihren eigenkulturellen Erfahrungen“ sollte im Mittelpunkt stehen (ebd.). Die Entwicklung von Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten rückt in den Vordergrund, obwohl die Wissensvermittlung auch noch eine Rolle spielt (vgl. Zeuner 2001, 11). Ziel ist daher die Förderung von interkulturellen Kompetenzen. Die Studierenden sollten lernen, mit dem Fremden und dem Eigenen richtig umzugehen.

Kritisiert wird der interkulturelle Ansatz dafür, dass er zwischen dem Fremden und dem Eigenen teilt (vgl. Maijala 2008, 3). Hu (1999, 286) findet es fatal, wenn im Unterricht ein Klima der „Segmentisierung“ geschaffen wird. Maijala (2008, 3) argumentiert aber, dass diese Begriffe einfach die Realität im Fremdsprachenunterricht darstellen, wo Studierende nicht nur mit einer neuen Sprache, sondern auch mit einer neuen Kultur konfrontiert werden, welche für sie ganz fremd ist. Außerdem sagt sie, dass die Begriffe „ausdrücklich meist nur bei vergleichenden Gesprächen geäußert“ und so gut wie nicht in der täglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts verwendet werden (ebd.).

Heutzutage tritt der kulturwissenschaftliche Ansatz bzw. der diskursive Ansatz in den Vordergrund (Nicolaescu 2021, 249). Dieser Ansatz geht davon aus, dass es keine homogene Nationalkulturen gibt (Altmayer 2013, 19). In dieser kulturellenwissenschaftlichen Landeskunde stehen die Fakten oder „kulturspezifische Verhaltensweisen“ nicht im Vordergrund, „sondern Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen.“ (Altmayer 2016, 9). Obwohl dieser Ansatz auch die kritische Reflexion fördert, konzentriert sich die vorliegende Studie auf ein Modell, das direkt auf die Anforderungen der Studierenden der University of Zimbabwe reagieren kann.

Der interkulturelle Ansatz ist derzeit der vorherrschende Ansatz in der Didaktik der Landeskunde an der University of Zimbabwe. In diesem Sinne kann kritisches Denken interkulturelles Lernen unterstützen, denn indem die Lernenden in der interkulturellen Landeskunde das Fremde und das Eigene zu begreifen versuchen, sollten sie in der Lage sein, Sachverhalte kritisch zu hinterfragen.

Es lässt sich daher sagen, dass eine Studie, die sich mit der Förderung kritischer Denkfähigkeiten im fremdkulturellen Studium beschäftigt, von entscheidender Bedeutung ist. Das Verstehen des Fremden gewinnt an Bedeutung in einer Welt, wo Rechtspopularismus und Fremdenfeindlichkeit zunehmen. Die vorliegende Arbeit leistet daher einen Beitrag zur Förderung von kritischem Denken in diesem Unterricht an der University of Zimbabwe. Obwohl er sich auf die Förderung dieser Fähigkeit im Deutschunterricht beschränkt, kann dieser Beitrag als Leitfaden eventuell zur Erlangung kritischen Denkens in anderen Fächern fungieren.

1.3 Problemstellung

In Simbabwe herrscht ein prüfungsorientiertes-Bildungssystem, welches das Erlernen bzw. Memorieren von Fakten fördert, sodass es den meisten Studierenden bis zur Zeit ihres Hochschulabschlusses an kritischen Denkfertigkeiten mangelt (vgl. Chawira, 2017, 23). Es fällt daher den meisten Studierenden schwer, sich kritisch mit Informationen auseinanderzusetzen. Trotz dieser Gegebenheiten gibt es zurzeit einen Mangel an Forschungen, die sich mit der Entwicklung didaktischer Methoden zur Vermittlung kritischen Denkens befassen.

Außerdem fehlt im landeskundlichen DaF-Unterricht an der University of Zimbabwe eine ausreichende kritische Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten (vgl. Chapwanya 2018, 107). Studierende sollten aber in der Lage sein, sich kritisch mit diesen Inhalten zu beschäftigen. Darüber hinaus heißt es in den Lehrplänen für Studierende der Germanistik und Linguistik, dass sie die Fähigkeiten zum kritischen Denken erwerben sollen. Jedoch werden keine klaren Richtlinien vorgegeben, wie diese Fähigkeiten im Unterricht gefördert werden sollen.

Im Hinblick auf die oben genannten Probleme setzt sich die vorliegende Arbeit das Ziel, ein Unterrichtsmodell zur Förderung kritischen Denkens im landeskundlichen Unterricht an der University of Zimbabwe auszuarbeiten. Es wird auf die Frage eingegangen, wie kritisches Denken im landeskundlichen Unterricht wirksam gefördert werden kann. Darüber hinaus wird die Effektivität dieses Modells im Rahmen dieser Arbeit getestet. Zu diesem Zweck werden ein Vor- und ein Nachtest durchgeführt, welche dazu dienen, die kritische Denkfähigkeiten der Studierenden vor und nach der Intervention zu ermitteln.

1.4 Methode und Forschungsansatz

Die vorliegende Studie orientiert sich an dem Kreislaufmodell, welches die Beziehung zwischen Theorie und Empirie darstellt (vgl. Beller 2016: 11ff.). Das Kreismodell stellt dar, wie im Zuge der Deduktion sich die empirischen Untersuchungen aus bestehenden Theorien ergeben. Es wird beim Vorgang der Deduktion daher vom Allgemeinen auf das Besondere gefolgert. Der Theorie wird durch die empirische Erhebung von Daten überprüft. Im Zuge der Induktion werden daher neue Erkenntnisse aus den erhobenen Daten gewonnen. Die Abbildung 1 veranschaulicht das Design der vorliegenden Studie mit dem Kreislauf zwischen Empirie und Theorie.

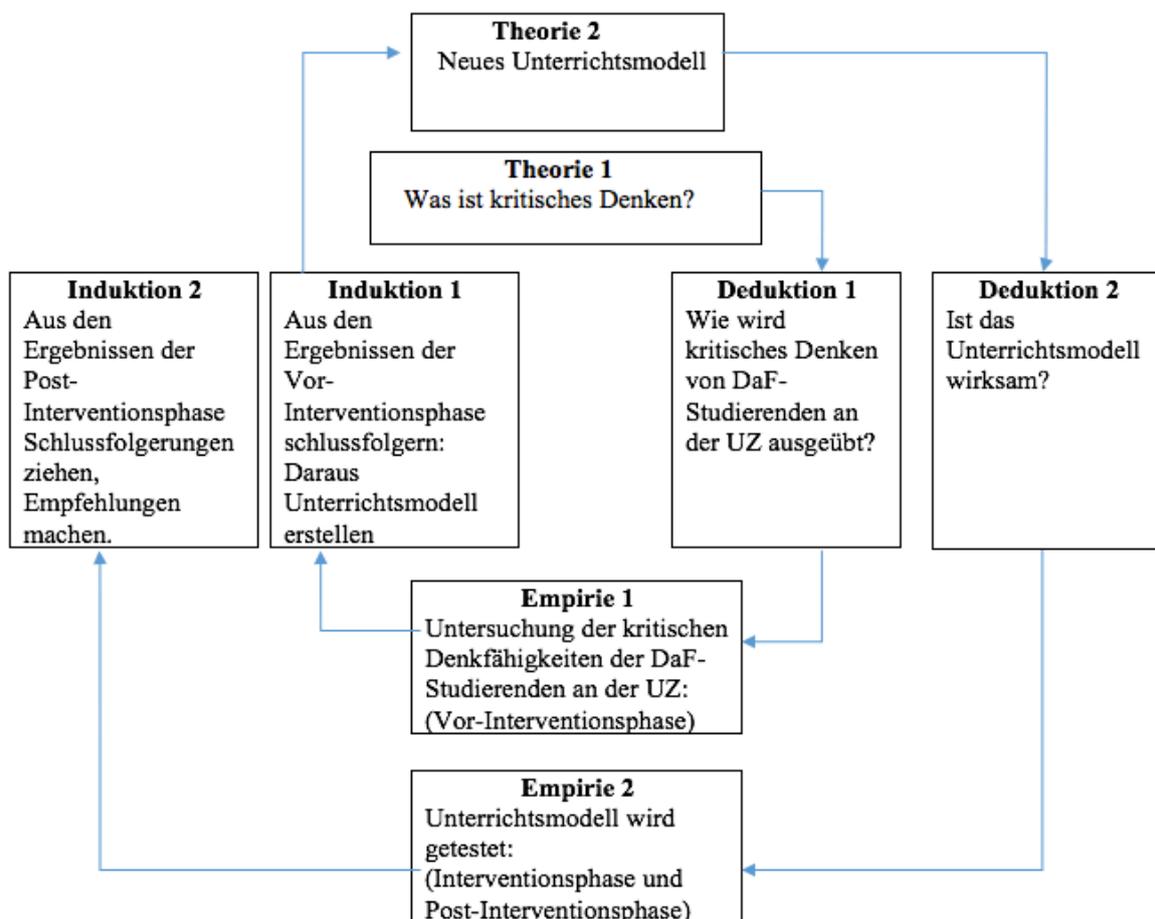


Abbildung 1: Kreislauf der Empirie und Theorie in Anlehnung an Rost (2003, Absatz 42) und Imhof (2010, 18)

In der vorliegenden Studie wurde dieser Kreislauf doppelt durchlaufen. Im Kapitel zwei wird der theoretischen Rahmen zum Thema „kritisches Denken“ vorgelegt. Dabei wird erläutert, was kritisches Denken ist, welche Rolle es im Unterricht spielt und wie man die kritischen

Denkfertigkeiten vermitteln bzw. testen kann. Dies ist der Ausgangspunkt für den ersten Kreislauf. Ausgehend von diesen theoretischen Erkenntnissen wurde der Ist-Stand des kritischen Denkens im Oktober 2020 an der University of Zimbabwe im DaF-Unterricht empirisch erhoben. Dieser empirische Vorgang wurde daher von dem im Kapitel zwei zu schildern theoretischen Rahmen, deduziert. Die empirische Untersuchung brachte Ergebnisse, anhand derer das Unterrichtsmodell entwickelt wurde (s. Kap. 5). Das Modell ist als Theorie anzusehen, die sich aus den Ergebnissen einer empirischen Forschung ergab. Dies bezeichnet die Induktion. Das erstellte Modell stellt den Anfang des zweiten Kreislaufs dar. Nach Erstellung des Modells wurde es auf seine Wirksamkeit hin getestet. Dies bezeichnet die Deduktion des zweiten empirischen Vorgangs. Zu diesem Zweck wurde eine Interventionsphase durchgeführt, in der man das Modell im landeskundlichen DaF-Unterricht erprobt hat. Nach dieser Phase wurden die Leistungen der Teilnehmenden beim kritischen Denken nochmal getestet.

Die Empirie der vorliegenden Studie besteht daher aus drei Phasen. Die erste Phase ist die Vor-Interventionsphase, die sich der Ermittlung der kritischen Denkfähigkeiten der Studierenden vor der Formulierung bzw. Einsetzung des neuen Unterrichtsmodells widmet. Die zweite Phase, die Interventionsphase, beschäftigt sich mit der Implementierung des Modells. In der dritten Phase der Post-Intervention wurden die Leistungen der Studierenden zum kritischen Denkens nochmal ermittelt, um die Wirksamkeit des Unterrichtsmodells feststellen zu können.

1.4.1 Sampling

Die Studie wurde mit Studierenden der University of Zimbabwe durchgeführt, die zur Zeit der Durchführung der Studie (September 2019-Juli 2020) im zweiten Jahr des Studiengangs *Dual Honours in German and Linguistics* waren. Der landeskundliche Kurs wird im Rahmen dieses Studiums nur im zweiten Jahr angeboten, deswegen wurde diese Gruppe für die Studie gewählt. Der Kurs besteht aus zwei Teile und wird daher in zwei Semestern geboten. Im ersten Semester wird der Einführungskurs (*Introduction to Intercultural Communication*) angeboten und im zweiten Semester gibt es den Aufbaukurs (*Topics in Intercultural Communication*). Die erste Phase der Studie wurde im ersten Semester durchgeführt, die zweite und dritte Phase im zweiten Semester. Die Teilnehmende der Studie waren 9 Frauen und 2 Männer im Alter von 19-23 Jahre.

1.4.2 Einschränkungen

Diese Studie wurde im Zeitraum von September 2019 bis Juli 2020 durchgeführt. Die letzten beiden Phasen der Studie, die zwischen März 2020-Juli 2020 lagen, wurden während der Zeit des Lockdowns durch die Corona-Pandemie durchgeführt, so dass in kurzer Zeit viele Änderungen vorgenommen werden mussten, die nicht eingeplant waren. Ein Unterrichtsmodell, das für die Präsenzvorlesung formuliert worden war, musste für die Interventionsphase auf den Online-Unterricht übertragen werden. Es wurde jedoch eine schnelle Anpassungen vorgenommen, um sicherzustellen, dass das Modell trotz dieser unvorhergesehenen Änderungen so weit wie möglich umgesetzt werden konnte. Durch das Online-Lernen musste der Unterricht, der zweimal pro Woche durchgeführt werden sollte, auf eine Sitzung pro Woche reduziert werden. Da das Online-Lernen zu teuer für die Studierenden war, wurden manchmal geplante Sitzungen verschoben, weil nur wenige Studierende anwesend waren.

Ursprünglich hatte ich auch vor, eine Kontroll- und Interventionsgruppe zu haben, um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Dies konnte aber aus logistischen Gründen nicht realisiert werden. Um die Validität auch ohne die Kontrollgruppe zu erhöhen, habe ich mich dafür entschieden, dass die Teilnehmenden vier Arbeiten zur Bewertung einreichen und dass diese von zwei Bewertenden beurteilt werden. Die *Holistic critical thinking Rubric* von Facione & Facione (2011), die als Instrument zur Bewertung der kritischen Denkfähigkeiten der Studierenden verwendet wurde, schlägt die Verwendung einer dieser beiden Strategien zur Erhöhung der Validität vor, aber ich habe mich für beide Strategien entschieden.

1.4.3 Ethische Überlegungen

Da Menschen Subjekte dieser Forschung sind, zieht die Forschung verschiedene ethische Überlegung nach sich. Ich habe die Zustimmung des *Faculty of Humanities Ethical Clearance Committee* der University of Pretoria erhalten. Eine ethische Erlaubnis wurde vor Beginn der Forschung erteilt. Auch an der University of Zimbabwe wurde die Erlaubnis eingeholt, mit Studierenden der Universität zu forschen.

Bei der Untersuchung wurden ethische Grundsätze wie die Zustimmung der Untersuchungsteilnehmenden (*informed consent*), freiwillige Teilnahme, Vertraulichkeit und Anonymität berücksichtigt. Was die Zustimmung und die freiwillige Teilnahme betrifft, wurden den Studie-

renden Einwilligungsfomulare ausgehändigt, die vom *Faculty of Humanities Clearance Committee* der University of Pretoria genehmigt worden waren. Die Einwilligungsfomulare mussten unterschrieben und datiert werden, sobald die Studierenden sich zur Teilnahme an der Studie entschlossen hatten. Um sicherzustellen, dass die Studierenden ausreichend informiert waren, wurden ihnen Informationen über die Studie zur Verfügung gestellt, darunter der Zweck und die Ziele der Studie, eine kurze Beschreibung der Forschungsmethode, in der dargelegt wurde, was von den Forschungsteilnehmenden erwartet würde. Es wurden auch die Vorteile einer Teilnahme an der Studie erwähnt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, Fragen zur Forschung zu stellen, um besser informiert zu sein. Die Studierenden wurden auch darüber informiert, dass es ihnen freisteht, die Studie zu einem beliebigen Zeitpunkt abubrechen.

Was die Vertraulichkeit und Anonymität angeht, so wurden die Studierenden über ihre Vertraulichkeit informiert und es wurde ihnen versichert, dass sie während des gesamten Studienverlaufs und auch bei der Präsentation der Ergebnisse anonym bleiben würden. Ich habe die Teilnehmenden darüber informiert, dass ich ihnen die Ergebnisse auf Anfrage zur Verfügung stellen würde.

1.5 Aufbau der Arbeit

Mit der Einleitung gliedert sich die vorliegende Dissertation in acht Kapitel. Im zweiten Kapitel wird die theoretische Grundlage und der Forschungsstand vorgestellt. Zunächst beschäftigt sich das Kapitel mit Auffassungen zum Begriff des kritischen Denkens. Danach folgt eine Schilderung der Prinzipien, Standards und Dispositionen des kritischen Denkens und eine Übersicht der Diskussionen bezüglich die Vermittlung von kritischem Denken. Zunächst wird in diesem Teil die Frage eingegangen, ob kritisches Denken erlernbar ist. Danach werden die vorgeschlagenen Maßnahmen und Vorgehensweisen zur Vermittlung kritischen Denkens dargestellt. Der letzte Teil behandelt Instrumente zur Bewertung von kritischem Denken sowie Studien, die sich mit der Aufstellung und Bewertung von Methoden und Techniken zur Förderung von kritischem Denken beschäftigt haben.

Im dritten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise in der Vor-Interventionsphase dargestellt. Erläutert wird, wie diese Phase durchgeführt wurde, das heißt, wie die Daten erhoben und analysiert wurden. Im Kapitel vier folgt dann die Darstellung der Ergebnisse aus der Vor-Interventionsphase. Dieses Kapitel widmet sich der Leistung der Studierenden im

kritischen Denken. Wesentlich ist es die Bereiche der kritischen Denken, in denen die Studierenden Defizite haben, offenzulegen. Das fünfte Kapitel widmet sich der Erstellung des Unterrichtsmodells, das sich aus den Ergebnissen der Vor-Interventionsphase als auch die im Kapitel zwei geschilderte Literatur ergibt. Vorgestellt werden die Überlegungen zur Ausarbeitung des Unterrichtsmodells sowie das Modell selber. Im sechsten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise in der Interventionsphase und in der Post-Interventionsphase aufgezeigt. Alle Schritte der Interventionsphase sowie der Datenerhebung und Analyse der Post-Interventionsphase werden in diesem Kapitel erläutert.

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse der Vor-Interventionsphase und der Post-Interventionsphase miteinander verglichen. Es wird diskutiert, inwieweit das angewandte Modell bezüglich der Förderung kritischen Denkens im landeskundlichen Unterricht effektiv ist. Das achte Kapitel legt das Fazit der Arbeit dar. Die Arbeit wird kurz zusammengefasst, dann folgen einige Anmerkungen zum Erfolg der Studie. Darüberhinaus werden die Schwächen der empirischen Forschung dargelegt. In diesem Kapitel werden auch von den Ergebnissen dieser Forschung ausgehend Vorschläge und Empfehlungen für mögliche zukünftige Forschungen und Beiträge gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Literatur zeigt, dass es für den Begriff ‚kritisches Denken‘ keine allgemeingültige Definition gibt (vgl. Chaiwan 2014, 671). In diesem Kapitel wird den Begriff näher betrachtet. Wichtig wird sein, seine verschiedenen Bedeutungen und Auslegungen zu schildern bzw. erläutern. Davon ausgehend wird eine für diese Studie passende Definition des Begriffs erstellt. Außerdem werden die verschiedenen Standards, Dispositionen und Elemente des kritischen Denkens geschildert. Das Kapitel setzt sich auch mit dem Thema der Lehr- und Lernbarkeit von kritischem Denken auseinander. Hierunter werden Methoden und Ansätze verstanden, die man zum Unterrichten bzw. Lernen von kritischem Denken einsetzen kann. Darüberhinaus wird einen Forschungsstand zu den Studien präsentiert, die sich mit der praktischen Förderung des kritischen Denkens beschäftigt haben. Letztlich werden die verschiedenen Instrumente zur Bewertung von kritischem Denken dargestellt.

2.1 Zum Begriff des kritischen Denkens

Einer der frühesten Entwürfe des kritischen Denkens stammt von John Dewey, der Vorstellungen zum reflexiven Denken (*reflective thinking*) skizziert hat. In seinem Buch (*How we think*, 1910/1933) definiert er reflexives Denken, als: „*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends*“. (Dewey zitiert nach Rogers 2002, 850) [Hervorhebung im Original]. Damit stellt Dewey fest, dass kritisches Denken sich zeigt, indem man aktiv, andauernd und vorsichtig seine Gedanken reflektiert bzw. in Frage stellt. Diese Gedanken beschreibt er spezifischer als internalisierte Glaubens- und Wissensformen. Das Konzept von Dewey deutet auf einen wichtigen Punkt hin, nämlich, dass kritisches Denken ein Verfahren ist, das gewöhnliche Denkweisen in Frage stellt. Durch das systematische und gründliche Denken werden populäre Glaubenssätze hinterfragt. Dadurch erreicht man persönliches Wachstum (*personal growth*). Mcpeck (1981, 8) beschreibt diese Hinterfragung als eine reflexive Skepsis. Er definiert kritisches Denken als „the propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism.“ (ebd.) Dennoch hebt er hervor, dass man reflexive Skepsis nicht verwenden soll, um einfach anerkannten Normen zu widersprechen bzw. sie abzulehnen oder von ihnen abzuweichen. Vielmehr zielt ein richtiger Umgang mit der reflexiven Skepsis auf die Lösung von Problemen ab.

In Anlehnung an Deweys Konzept des reflexiven Denkens definiert Facione (1990, 2) kritisches Denken wie folgt;

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based.

Lipman (1988,39) liefert eine ähnliche Definition, indem er kritisches Denken als „skillful, responsible thinking that facilitates good judgement because it 1) relies upon criteria 2) is self-correcting, and 3) is sensitive to context“ bezeichnet.

Gemäß Ennis (1985) zielt kritisches Denken darauf ab, logisch bzw. vernünftig urteilen zu können. Er definiert den Begriff als „reasonable and reflective thinking that is focused upon deciding what to believe and do.“ Kritisches Denken empfindet er als Instrument der Datenbewertung (vgl. Chaiwan 2014, 30). In Anlehnung daran beschreibt Bensley (1998, 5) kritisches Denken als „reflective thinking involving the evaluation of evidence relevant to a claim so that a sound conclusion can be drawn from the evidence.“ Facione (2000, 61) liefert eine ähnliche Definition. Er legt den Begriff fest als „judging in a reflective way what to do or what to believe.“ Fischer (2001, 13) stellt den Begriff als „a kind of evaluative thinking which involves both criticism and creative thinking and which is particularly concerned with the quality of reasoning or argument which is presented in support of a belief or course “ vor.

Jahn (2012, 26) bezeichnet kritisches Denken auch im Sinne von Denken, das darauf abzielt, sicher zu beurteilen.

Kritisches Denken ist ein emanzipierender Prozess analytischer, ideologiekritischer, multiperspektivistischer und konstruktiver Reflexion und sozialer Interaktion, in dem Annahmen und deren Wirkweisen offengelegt, analysiert und bewertet werden, um unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln zu können.

Paul & Elder (2003,1) betrachten kritisches Denken als die grundlegende Fähigkeit von Denkern, ihr eigenes Denken kontrollieren zu können. Ihnen zufolge ist kritisches Denken eine wesentliche Fertigkeit, die Qualität des Denkens zu erhöhen.

Kritisches Denken ist jene Art des Denkens (gültig für alle Gegenstände, Inhalte oder Probleme), bei der eine Person die Qualität ihres Denkens steigert, indem sie es sich zur Pflicht macht, die inhärenten Strukturen des Denkens sachkundig zu befolgen und sie an intellektuellen Normen zu messen. (Paul & Elder 2003,1)

John Paul definiert den Begriff in Bezug auf die Steigerung der Qualität des Denkens. Er fasst

kritisches Denken als „thinking about what you are thinking about, while you are thinking in order to improve your thinking“ zusammen (John Paul 1995, zitiert nach Mueller Staub 2013, 66). Mueller Staub (2013, 67) definiert kritisches Denken auch im Sinne der Verwendung von Logik. Für sie bedeutet es, „[v]ertieftes Wissen [zu] haben, Logik an[zu]wenden, Dinge aus verschiedenen Perspektiven [zu] hinterfragen, Offensein für Neues und über den eigenen Tellerrand hinaus schauen“. Jedoch betont Mueller-Staub in Ihrer Definition auch andere Fähigkeiten, einer guten Wissensbasis, die Stellung von Fragen und die daraus entstehenden Antworten zu akzeptieren auch wenn sie von unseren Normen abweichen.

Rezaei, Derakhshan & Bagherkazemi (2011, 770) notieren, dass Siegel (1988) zwischen zwei Konzepten des kritischen Denkens differenziert; nämlich ‚*pure skills*‘ und ‚*skills plus tendencies*‘. Nach Siegel basiert das Konzept des ‚*pure skills*‘ nur auf der Fähigkeit, bestimmte Sorten von Aussagen richtig zu beurteilen bzw. zu bewerten. In diesem Sinne ist ein kritischer Denker jemand, der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen besitzt, die für die richtige Bewertung von Aussagen erforderlich sind. Dieses Konzept bezeichnet Siegel als unvollständig „because it overlooks the salience of the actual utilization of these skills and abilities in a person's everyday life“ (Rezaei et al. 2011, 770). Daher schließt Siegel 1998 zitiert nach Rezaei et al. (2011, 770), dass kritisches Denken vielmehr als nur Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigt, weshalb er das ‚*skills plus tendencies*‘ Konzept präferiert, das sowohl die kritische Denkfähigkeiten als auch die Bereitschaft kritisch zu denken entspricht.

Wie zu sehen ist, gibt es viele verschiedene Auffassungen von kritischem Denken, diese weisen aber Gemeinsamkeiten auf. So argumentiert Rear (2016, 54): „We might even go so far as to say they are different ways of saying essentially the same thing.“ Von den Gemeinsamkeiten dieser Definitionen kann man zusammenfassen, dass kritisches Denken ein Denken ist, dass auf die eigene Urteilsbildung abzielt. Die Beurteilung sollte auf der Basis guten Wissens die folgenden Kompetenzen umfassen; reflexiv sein, kritische relevante Fragen stellen können, eigene Gedanken bewerten, beurteilen und beherrschen können, Schlussfolgerungen nur auf der Basis akkurater Informationen ziehen und die Bereitschaft eigene Glaubenssätze zu hinterfragen und zu überprüfen. Wichtig ist in der vorliegenden Arbeit, Studierenden zu vermitteln, wie sie sich mit den im landeskundlichen Unterricht behandelten Informationen kritisch auseinandersetzen können. Aus diesem Grund wird kritisches Denken für die vorliegende Studie wie folgt definiert:

Kritisches Denken ist ein reflexiver, analytischer Denkprozess, in dem (eigene) Annahmen, Glaubenssätze oder vermeintliche Wissensformen sorgfältig analysiert und bewertet werden, um zu vernünftigen, wohlbegründeten Urteilen gelangen zu können.

2.2 Elemente, Dispositionen und Standards des kritischen Denkens

Der letzte Abschnitt widmete sich den verschiedenen Auffassungen des Begriffs des kritischen Denkens. Viele Forschende haben sich auch noch gründlich mit Elementen, Dispositionen und Standards des kritischen Denkens beschäftigt, die bei der Förderung von kritischem Denken zu berücksichtigen sind. In diesem Abschnitt werden solche Beiträge geschildert.

2.2.1 Die Elemente des kritischen Denkens nach Facione: Der Delphi-Report

Im Jahr 1990 hat Facione einen sogenannten Delphi-Report veröffentlicht, welcher Ergebnisse einer von dem *American Philosophical Association* durchgeführte Studie darstellt. Die Studie wurde von Februar 1988 bis November 1989 durch eine internationale Expertengruppe durchgeführt (Facione 1990, 2). In dieser Studie haben sich die Experten auf die folgende Definition des kritischen Denkens geeinigt:

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. (Facione 1990, 2)

Der Report schildert sowohl die kognitiven Kernelemente des kritischen Denkens als auch Charakteristika des idealen kritischen Denkers und macht konkrete Vorschläge zur Förderung und Evaluierung kritischen Denkens. Insgesamt werden sechs kognitive Fertigkeiten des kritischen Denkens identifiziert und definiert; Interpretation, Analyse, Evaluation, Schlussfolgerung, Begründen, Selbstregulation.

Das erste Element der Interpretation bezeichnet die Fähigkeit, die Bedeutungen und der Wichtigkeit einer Vielzahl von Erfahrungen, Situationen, Daten, Ereignisse, Beurteilungen, Konventionen, Glaubenssätze, Regeln usw. zu verstehen und auszudrücken. Die Teilkompetenzen dieser Fähigkeit umfassen Kategorisierung, Dekodierung der Signifikanz und die Klärung der

Bedeutung. Kategorisierung bezeichnet die Formulierung von Kategorien sowie die Beschreibung und Charakterisierung von Informationen. Bei der Dekodierung von Bedeutungen geht es darum, relevante Informationen, Funktionen, Kriterien, Ziele, Werte, Kriterien oder Perspektiven, die in konventionsbasierten Kommunikationssystemen wie Sprache, dargestelltem Verhalten, Zeichnungen, Diagrammen, Statistiken, Symbolen usw. zum Ausdruck kommen, anzudeuten und zu beschreiben. Bei der Bedeutungsklä rung geht es darum, die Bedeutung von Wörtern, Ideen, Konzepten, Aussagen, Verhaltensweisen usw. durch Beschreibungen, die Bildung von Analogien oder bildliche Vergleiche usw. zu paraphrasieren und zu erläutern.

Im zweiten Element, der Analyse, geht es darum, sowohl die beabsichtigten als auch die tatsächlichen Schlussfolgerungsbeziehungen zwischen Aussagen, Fragen, Konzepten, Beschreibungen oder anderen Darstellungsformen auszudrücken und zu identifizieren. Darunter werden Ideen geprüft, wobei die Rolle, die verschiedene Ausdrücke im Kontext eines Arguments, einer Schlussfolgerung und einer Überzeugung spielen, festgestellt wird. Es werden auch Argumente festgestellt, indem eine Reihe an Aussagen, Beschreibungen, Fragen oder grafische Darstellungen ermittelt werden, um festzustellen, ob diese eine Behauptung, Meinung oder einen Standpunkt begründen oder widersprechen. Letztlich werden unter dieser Kategorie Argumente analysiert. Hierunter muss man von den Ausdrücken, die eine Behauptung, Meinung oder einen Standpunkt begründend unterstützt, folgende Punkte identifizieren bzw. differenzieren können;

- die intendierte Schlussfolgerung
- weitere Prämissen und Argumente zur Begründung der Prämisse und Begründungen, die die Hauptschlussfolgerung begründend unterstützen.
- die Prämissen und Begründungen zur Unterstützung der Hauptschlussfolgerung.
- zusätzliche, nicht ausgedrückte Elemente dieser Argumentation, wie unausgesprochene Annahmen und Vorrannahmen.
- die gesamte Struktur der Argumente und der intendierten Argumentation.
- jedes Element in den Ausdrücken, die man untersucht, das nicht als Teil der Argumentation oder deren Hintergrund gemeint ist.

Das Element der Evaluation wird erforderlich, um die Gültigkeit von Aussagen und andere Repräsentationen einschätzen zu können, die die Wahrnehmung einer Person, eine Erfahrung, eine Situation, ein Urteil oder eine Meinung betreffen. Darüber hinaus sollte auch evaluiert

werden, ob und wie das inferentielle Verhältnis zwischen Aussagen, Deskriptionen, Fragen und andere Formen von Repräsentationen logisch sind. Behauptungen werden auch evaluiert; um zu identifizieren, welche Faktoren zur Bewertung der Glaubwürdigkeit einer Quelle von Information oder Meinung relevant sind; um die kontextuelle Relevanz von Fragen, Information, Prinzipien, Regeln usw. einzuschätzen; um die Wahrscheinlichkeit in Bezug auf Gültigkeit zu bewerten. Darüber hinaus werden Argumente bewertet. Hierunter werden die Argumente im Hinblick auf deduktiven und induktiven Denkstandards evaluiert. Es wird auch festgestellt, ob diese Argumente sich auf falsche und fragwürdige Annahmen und Vorannahmen basieren und wie diese die Argumente prägen.

Das Element der Schlussfolgerung benötigt man, damit Schlussfolgerungen gezogen sowie Hypothesen und Vermutungen formuliert, relevante Information in Betracht gezogen und die Konsequenzen antizipiert werden können, die sich aus den Daten, Aussagen, Prinzipien, Beweise, Urteile, Glaubsätze, Meinungen usw. ergeben. Darunter werden Beweis gesichert; indem jene Prämisse, die Unterstützung durch Belege benötigt, identifiziert wird und Strategien zur Gewährleistung dieser Unterstützung erstellt werden; jene Information beurteilt wird, die zur Messung der Gültigkeit und Plausibilität von einer Alternative, Frage, Theorie, Hypothese, Aussage usw. relevant ist und Strategien zur empirische Untersuchung von Information festgestellt werden. Darüber hinaus werden zahlreiche Alternativen zur Lösung eines Problems formuliert, sowie verschiedene Pläne zur Erlangung ein bestimmtes Ziel bereitgestellt. Es werden auch Vorannahmen und eine Menge an mögliche Konsequenzen antizipiert, die sich aus Entscheidungen, Positionen, Theorien usw. ergeben können. Schließlich wird das Ziehen von Schlussfolgerungen vorausgesetzt, um u.a. festzustellen, welche der multiplen möglichen Schlussfolgerungen im Hinblick auf die verfügbare Evidenz logischer und glaubwürdiger ist und welche abgelehnt werden soll(te).

Das Element des Begründens dient dazu, die Ergebnisse eigenes logischen Denkens auszudrücken und dieses Denken in Bezug auf die konzeptionelle, methodologische, evidenz- und kontext-basierte Überlegungen, auf welche sich die Ergebnisse des Denkens stützen, zu rechtfertigen. Außerdem sollten die Ergebnisse dargelegt werden, indem akkurate Aussagen, Deskriptionen und Repräsentationen von den Ergebnissen der eigenen Denkaktivitäten produziert werden, mithilfe derer sie sich analysieren, bewerten und überwachen lassen. Des Weiteren werden die Denkaktivitäten zur Gestaltung der Interpretation, der Analyse, der Evaluation und der

Schlussfolgerung vorgelegt, damit man den angewendeten Prozess des Denkens akkurat protokollieren und evaluieren kann und zu sich und den anderen akkurat beschreiben und rechtfertigen kann. Schließlich werden Argumente präsentiert, indem Gründen zur Annahme einer Behauptung vorgebracht werden.

Das letzte Element ist die Selbstregulation, welche eine selbstbewusste (im Sinne von: reflektierte) Überwachung der eigenen kognitiven Aktivitäten betrifft. Dies wird erreicht, indem man die Fertigkeit der Analyse und der Evaluation bei den eigenen Urteilen anwendet. Ziel sollte es hierbei sein, die eigenen Denkaktivitäten oder die der Anderen zu hinterfragen, zu bestätigen, zu validieren oder zu korrigieren. Man sollte daher die eigenen Denkaktivitäten reflektieren und sowohl die produzierten Ergebnisse als auch die korrekte Anwendung und Ausführung der involvierten kognitiven Fertigkeiten verifizieren. Es sollte auch eine objektive, meta-kognitive Selbstbewertung der eigenen Meinungen und Begründungen stattfinden, warum man eine bestimmte Meinung besitzt bzw. entwickelt hat. Es wird auch eingeschätzt, inwieweit das eigene Denken von Defiziten bei dem eigenen Wissen, den eigenen Stereotypen, Vorurteilen, Emotionen und anderen Faktoren, die Objektivität und Rationalität einschränken, geprägt ist. Reflektiert werden auch eigene Motivationen, Werte, Haltungen und Interessenlagen mit dem Ziel festzustellen, ob man sich bemüht hat, ausgewogen, unparteiisch, sorgfältig, respektvoll gegenüber der Wahrheit und vernünftig bzw. rational im Umgang mit der eigenen Analyse, Interpretation, Evaluationen, Schlussfolgern und Ausdrucksformen zu sein. Falls die Selbstbewertung Fehler oder Defizite aufweist, sollte ein Schritt weiter gegangen werden, indem vernünftige Maßnahmen zur Korrektur der Fehler und deren Ursachen gestaltet werden. Die Tabelle 1 stellt diese Elemente des kritischen Denkens zusammengefasst dar:

Kognitive Elemente des kritischen Denkens	
Interpretation	Kategorisieren, Signifikanz dekodieren, Bedeutung klären
Analyse	Ideen untersuchen, Argumente identifizieren, Argumente analysieren
Evaluation	Behauptungen bewerten, Argumente bewerten
Schlussfolgern	Evidenz herstellen, Alternativen erschließen, Schlussfolgerungen ziehen
Begründen	Resultate aufbereiten, Vorgehen rechtfertigen, Argumente präsentieren
Selbstregulation	Metakognitive Überwachung, Metakognitive Korrektur

Tabelle 1: Kognitive Fertigkeiten für kritisches Denken in Anlehnung an *Facione (Jahn 2012,71)*

Die in diesem Abschnitt geschilderten Elemente werden im weiteren Verlauf den darzulegenden Unterrichtsentwurf sowie die Bewertung des kritischen Denkens leiten. Die vorliegende Arbeit hält diese Elemente als umfassend und klar dargestellt and diese gelten als die Kernfertigkeiten, die zu vermitteln sind.

2.2.2 Elemente und Dispositionen des kritischen Denkens nach Robert Ennis

Von seiner Definition von kritischem Denken als „*reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do*” (Ennis 1991, 6) liefert Ennis (1996, 4) sechs Elemente, die er unter dem Akronym FRISCO zusammenfasst. FRISCO besteht aus:

1. Fokus (die zu erreichende Schlussfolgerung)
2. Gründen (,reasons‘, die zur Unterstützung einer Schlussfolgerung angeboten werden, Entscheidung, ob sie akzeptabel sind)
3. Inferenz (da wir annehmen, dass die Prämissen wahr sind, stellt sich die Frage nach einer plausiblen Alternative zu der gegebenen Schlussfolgerung)
4. Situation (löst die physische und die soziale Umgebung aus, derjenige, der die Beweislast für die Wahrhaftigkeit der Prämissen und der Schlussfolgerung sowie für die Gültigkeit des Arguments trägt)
5. Klarheit (,clarity‘, steht für den Ausdruck "Sag, was du meinst, und meine, was du sagst", der sich auf mehrdeutige Kommunikation bezieht)
6. Überblick (,overview‘, hier geht es um die Überprüfung und die allgemeine Kontrolle der vorangegangenen fünf Elemente).

Außerdem stellt er fest, welche Schritte zu erfolgen haben, um die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit von Daten und Meinungen zu ermitteln. Die Schritte stellt er in Form von Dispositionen des kritischen Denkens dar. Ennis argumentiert, dass diese auch als eine Reihe von umfassenden Zielen für ein Curriculum, das auf kritisches Denken abzielt oder für die Bewertung so eines Curriculums fundieren können (Ennis 2011, 1). In einem in 2011 veröffentlichten Beitrag fasst er seine langjährige Arbeit zusammen und stellt er folgende Dispositionen vor:

Ideale kritische Denker sind bereit;

1. darauf zu achten, dass ihre Überzeugungen wahr sind und dass ihre Entscheidungen gerechtfertigt sind, d. h. darauf, es so weit wie möglich "richtig" zu machen, einschließlich
 - a. nach alternativen Hypothesen, Erklärungen, Schlussfolgerungen, Plänen, Quellen usw. zu suchen und für diese offen zu sein
 - b. andere Standpunkte als die eigenen ernsthaft in Betracht zu ziehen
 - c. Versuchen, gut informiert zu sein
 - d. Einen Standpunkt nur insoweit zu vertreten, als er durch die verfügbaren Informationen gerechtfertigt ist
 - e. ihre Fähigkeiten zum kritischen Denken einzusetzen

2. Sie achten darauf, einen Standpunkt ehrlich und klar zu verstehen und darzustellen, und zwar sowohl den eigenen als auch den der anderen; dazu gehören
 - a. die Ansichten und Gründe anderer zu erkennen und anzuhören
 - b. sich über die beabsichtigte Bedeutung des Gesagten, Geschriebenen oder anderweitig Mitgeteilten im Klaren zu sein und sich um so viel Präzision zu bemühen, wie es die Situation erfordert
 - c. die Schlussfolgerung oder Frage zu bestimmen und sich darauf zu konzentrieren
 - d. Nach Gründen zu suchen und diese anzubieten. Sie berücksichtigen die Gesamtsituation. Sie sind sich ihrer eigenen Grundüberzeugungen bewusst und reflektieren diese.

3. Sie kümmern sich um jeden Menschen. (Dies ist eine Hilfsdisposition, nicht konstitutiv. Obwohl diese Sorge um Menschen nicht konstitutiv ist, kann kritisches Denken ohne sie gefährlich sein). Mitfühlende kritische Denker:
 - a. Vermeiden es, andere mit ihren kritischen Denkfähigkeiten einzuschüchtern oder zu verwirren, und berücksichtigen die Gefühle und den Kenntnisstand anderer.
 - b. Sind um das Wohlergehen der anderen besorgt.

Abbildung 2: Dispositionen des kritischen Denkens in Anlehnung an Ennis (2011, 2)

Die vorliegende Studie übernimmt von Ennis, wie wichtig es für einen kritischen Denker ist, informiert zu bleiben. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass Ennis' Voraussetzungen und die von ihm identifizierten Elemente des kritischen Denkens mit denen von Facione übereinstimmen. Beide Forschende legen den Schwerpunkt auf Begründung, Schlussfolgerung, Bewertung alternativer Standpunkte und Selbstregulierung.

2.2.3 Elemente und Standards des kritischen Denkens nach Linda Elder & Richard Paul

In ihrer Definition stellen Linda Elder und Richard Paul fünf Fähigkeiten des kritischen Denkens wie folgt dar:

Wer über ein gut ausgebildetes kritisches Denken verfügt,

1. stellt vitale Fragen zur Diskussion und formuliert sie klar und exakt;
 2. sammelt und sichtet relevante Information und interpretiert sie wirkungsvoll mit Hilfe abstrakter Ideen;
 3. kommt zu durchdachten Schlussfolgerungen/Lösungen und misst diese an objektiven Kriterien und Normen;
 4. tritt abweichenden Denkweisen mit offenem Geist gegenüber und behandelt/beurteilt deren Annahmen, Folgen und Konsequenzen sachgerecht;
 5. kommuniziert gut, um Lösungen für komplexe Probleme zu ermöglichen.
- (Paul & Elder 2003, 1)

Paul & Elder (2003) stellen acht Elemente des Denkens vor:

- Purpose (Absicht) - Jede Argumentation hat einen Zweck.
- Question at Issue (Fragestellung) - Jede Argumentation ist ein Versuch, etwas herauszufinden, eine Frage zu klären, ein Problem zu lösen.
- Information (Information) - Jede Argumentation basiert auf Annahmen.
- Interpretation and Inferences (Interpretation und Folgerung) - Alle Überlegungen werden von einem bestimmten Standpunkt aus angestellt.
- Concepts (Konzepte) - Alle Überlegungen beruhen auf Daten, Informationen und Beweisen.
- Assumptions (Annahme) - Jede Argumentation wird durch Konzepte und Ideen ausgedrückt und geprägt.
- Auswirkungen und Folgen (Implications and Consequences) - Jede Argumentation enthält Schlussfolgerungen oder Interpretationen, durch die wir Schlussfolgerungen ziehen und den Daten eine Bedeutung geben.
- Point of View (Standpunkte) - Alle Überlegungen führen irgendwo hin oder haben Auswirkungen und Konsequenzen.

Des Weiteren schlagen Paul & Elder (2003, 2) sechs Standards des kritischen Denkens vor; Klarheit, Richtigkeit, Exaktheit, Relevanz, Tiefgang und Logik. Dabei vertreten sie die Ansicht, dass ein kritisch denkender Mensch seine Gedanken klar und Sachverhalte genau und konkret formuliert sowie seine Annahmen überprüft. Die Aussagen dieser Person sollten auch evidenz-basiert, logisch, nachvollziehbar, begründet, einheitlich, kohärent und schlüssig sein.

Diese Standards gelten als Kriterien, die man verwenden kann, um die Qualität eines Gedankengangs zu überprüfen (Paul & Elder 2003, 6). Paul & Elder beschreiben die Klarheit als

Türöffner und argumentiert, dass wenn diese Kriterien fehlen, es unmöglich zu bestimmen ist, ob eine Aussage richtig oder wichtig ist. Mit dem Aspekt der Richtigkeit wird unterstrichen, dass eine Aussage nicht nur klar ist, sondern auch zutreffend. Nach Paul & Elder (2003, 6) bringen dann kritisches Denken die Beherrschung dieser Kriterien mit sich.

Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt geschilderten Elemente, Dispositionen und Standards des kritischen Denkens stellen die Eigenschaften eines kritischen Denkers dar. Aus diesem Grund werden sie von Gutachtern und Lehrenden verwendet, um kritisches Denken zu bewerten. Sie gelten auch als Leitfaden bei der Förderung von kritischem Denken. Wie die Auffassung des Begriffs des kritischen Denkens weisen diese Elemente und Standards Gemeinsamkeiten auf. Wichtige Elemente des kritischen Denkens beinhalten: Analyse, Interpretation, Schlussfolgerung, Begründung, Bewertung von Informationen, Sammlung von Informationen, Selbstregulation und Berücksichtigung von verschiedenen Perspektiven. Diese Elemente gelten als wesentlich für die vorliegende Arbeit.

2.3 Zur Vermittlung kritischen Denkens

Halpern (1998, 449-450) schließt aus Forschungen in der Psychologie, dass viele Erwachsene nicht fähig sind, kritisch zu denken. Ebenso notiert Lai (2011, 22), dass persönliche Erfahrung statt einer sorgfältigen durchgeführten wissenschaftlichen Analyse vielen Menschen als überzeugender Beweis gilt. Es wird argumentiert, dass Menschen Muster-Sucher sind, die sich in die ersten Erklärungen stürzen, die auf Anhieb intuitiv sind, ohne alternative Möglichkeiten sorgfältig zu betrachten (Lai 2011, 22). Da kritisches Denken bei vielen Menschen keine natürliche Gegebenheit ist, soll es kultiviert werden. Die Förderung von kritischem Denken in Schulen und Hochschulen ist daher von enormer Bedeutung.

Es besteht Übereinstimmung über die Relevanz kritischen Denkens und die Notwendigkeit, diese Fähigkeit zu verinnerlichen bzw. lernen. So stellt Halpern (1998) fest, dass es viele unterschiedliche Beweise gibt, die klar darstellen, dass man das kritische Denken der Lernenden durch angemessene Unterrichtung verbessern kann. Die Lehrbarkeit des kritischen Denkens wird jedoch in Frage gestellt (vgl. Kruse 2010a). Hinterfragt wird, ob man kritisches Denken eigenständig vermitteln kann oder nur fachlich eingebunden.

Das Vermitteln und Erlernen von kritischem Denken in nicht-westlichen Kulturen wird oft in Frage gestellt, da die Pädagogik des kritischen Denkens als auf westliche Werte und Praktiken basierend angesehen wird (vgl. Akhter 2019, 143). Die Literatur zeigt, dass es eine enge Beziehung zwischen Kultur und kritischem Denken gibt (vgl. Merrifield 2018, 2). Es wird angenommen, dass nicht-westliche Gesellschaften kulturelle Glaubenssätze aufrechterhalten, die die Entwicklung von Fähigkeiten zum kritischen Denken behindern können. Studien haben ergeben, dass kulturell-pädagogische Kontexte einen tiefgreifenden Einfluss darauf haben, wie kritisches Denken wahrgenommen und ausgeübt wird (vgl. Akhter 2019, 131).

A number of studies show that our culture—the traditions, lifestyle, habits, and so on that we pick up from the people we live and interact with— shapes the way we think, and also shapes the way we talk. (Akhter 2019, 131).

In Simbabwe sowie in anderen Ländern im südlichen Afrika herrscht zum Beispiel eine *Ubuntu*-Philosophie, die in direktem Gegensatz zu den Grundsätzen des kritischen Denkens zu stehen scheint (vgl. Mertz 2011, 533 & 535). Im Grunde ist das Konzept von *Ubuntu* selbst ein gemeinschaftliches Konzept, das die Zusammengehörigkeit fördert. Kritisches Denken hingegen wird als individualistische Praxis angesehen. Nach Letseka (2000, 180) erfasst *Ubuntu* solche moralische Normen und Werten wie „altruism, kindness, generosity, compassion, benevolence, courtesy, and respect and concern for others“. In ähnlicher Weise beschreibt Broodryk (2002, 13) *Ubuntu* als ein „comprehensive ancient African worldview“, die auf solche Werten wie „caring, sharing, respect, compassion...“ basiert.

Unter *Ubuntu* wird oft verstanden, dass man die Werte der Gruppe aufrechterhalten und sich der Gruppe ohne Fragen anpassen soll (vgl. Mertz 2011, 533). Darüberhinaus wird es als unvernünftig angesehen, die individuelle Autonomie, die im Mittelpunkt der Philosophie des kritischen Denkens steht, der Harmonie der Gruppe vorzuziehen. Diese Loyalität gegenüber der Gruppe erfordert oft, dass man allem in der Gruppe zustimmt und es unterstützt, was dann die Ausübung des kritischen Denkens beeinträchtigt.

Unter dem *Ubuntu*-Wert des Respekts wird oft verstanden, dass eine Autoritätsperson nicht in Frage gestellt werden darf. Man soll nicht in Frage stellen, was die Ältesten sagen, die Ältesten werden als Weise angesehen und man sollte einfach auf ihren Rat hören. Ein Shona-Spruchwort, „*muromo yevakuru haiwiri pasi*“, das frei übersetzt so viel bedeutet wie: „Beachte, was

die Ältesten sagen“, rät davon ab, das zu hinterfragen, was die Ältesten sagen. Kritisches Denken hingegen fördert das Hinterfragen. Zireva und Letseka (2013) führten eine Studie durch, in der sie die Hindernisse für die Entwicklung kritischer Denkansätze bei Lehramtsstudierenden am Morgenster Teachers' College in Simbabwe untersuchten. Die Ergebnisse zeigten, dass eines der Hindernisse für kritisches Denken bei diesen Lehramtsstudierenden die Aufrechterhaltung von solchen Werten war, die verlangen, dass man die Ansichten und Meinungen der Autoritätspersonen nicht in Frage stellt. (Zireva und Letseka 2013, 676-677)

Daraus folgt, dass die Vermittlung von Fähigkeiten zum kritischen Denken in einem Gemeinwesen, das *Ubuntu* hochhält, eine Herausforderung sein kann, weil der Lehrende als Autoritätsperson angesehen wird, dessen Ideen und Behauptungen nicht in Frage gestellt werden sollen. Ein Studierender befindet sich nicht auf derselben Stufe wie der Lehrende und sollte ihm daher den gebührenden Respekt entgegenbringen. Das Verständnis von Respekt wird oft so interpretiert, dass man mit der Autoritätsperson jederzeit einverstanden sein muss.

Trotz dieser Bedenken hinsichtlich der Tatsache, dass die kulturellen Werte in Simbabwe Konformität im Gegensatz zu Selbstständigkeit und Hinterfragen zu fördern scheinen, besteht dennoch Einigkeit darüber, wie wichtig es ist, kritisches Denken zu fördern. Die Vermittlung von kritischem Denken in diesem Kontext erfordert aber, dass man die kulturellen Werte der Studierenden im Auge behält.

2.3.1 Ansätze zur Förderung von kritischem Denken

Ennis (1989, 4-5) stellt vier mögliche Ansätze vor, die man zum Training vom kritischen Denken verwenden kann: *the general approach*, *the infusion approach*, *the immersion approach* and *the mixed approach (general and immersion or infusion)*. Die Vermittlung kritischen Denkens im eigenständigen Kurs wird als genereller Ansatz bezeichnet. Bei diesem Ansatz werden kritische Denkfähigkeiten explizit und abhängig vom fachspezifischen Lernstoff beigebracht. Es gibt aber die Möglichkeit Beispiele zu verwenden, die sich auf den Inhalt des spezifischen Lernstoffes beziehen. Diese Beispiele sollten nicht unbedingt im Zusammenhang mit fachspezifischen Lernstoff stehen, sondern auf die alltäglichen Probleme zurückgreifen. Es wird darauf abgezielt, die erworbene kritische Fähigkeit auf verschiedene Fächer bzw. Situationen anzuwenden. Bei den *infusion approach* und *immersion approach* wird im Gegenteil zum *general approach* kritisches Denken nicht in einem separaten Kurs gefördert, sondern im Kontext des

spezifischen Lernstoffs. Der Unterschied zwischen diesen Ansätzen besteht darin, dass beim *infusion approach* die kritischen Denkfähigkeiten explizit gefördert werden, während sie beim *immersion approach* implizit gefördert werden.

Ennis (1989) plädiert für den generellen Ansatz, indem kritisches Denken separat geschult wird. Ebenso schlagen Van Gelder (2005) und Halpern (2001) die Vermittlung von kritischem Denken vor, mit dem Ziel, die Studierenden zu befähigen, nicht nur in einem bestimmten Wissensgebiet kritisch zu denken, sondern in einer Vielfalt von Kontexten. So beschreibt Van Gelder (2005, 43) kritisches Denken als „intrinsicly generic in nature“. Im Gegensatz dazu argumentiert Kruse (2010a, 80), dass kritisches Denken sich nicht generell vermitteln lässt, er spricht sogar von einer „Undidaktisierbarkeit“ des kritischen Denkens und meint, dass die Vermittlung dieser Fähigkeit nur fachspezifisch realisiert werden könne.

Beim *mixed approach* wird der *general approach* entweder mit dem *infused approach* oder *immersion approach* verbunden. In diesem Ansatz findet eine generelle und explizite Förderung der kritischen Denkfähigkeiten anhand fachspezifischen Inhalt statt. Es werden damit sowohl ein fachspezifisches integriertes kritisches Denken als auch allgemeine Fähigkeiten zum kritischen Denken gefördert. Für eine derartige Förderung des kritischen Denkens plädieren eine Reihe von Forschenden (vgl. Ennis 1989, Facione 1990, Paul 1992).

In engem Zusammenhang mit den Ansätzen von Ennis schildert Jahn (2012) zwei wichtige Ansätze zur Förderung des kritischen Denkens. Der erste Ansatz wird als der integrativ-direkte Implementierungsansatz bezeichnet. Er sieht die explizite Vermittlung von kritischem Denken im Fachunterricht vor. Formalisierte Denkprozesse werden sowohl schrittweise theoretisch vermittelt als auch von den Lernenden anhand fachspezifischer Inhalte geübt. Ziel ist es, die Fähigkeit der Lernenden zum kritischen Denken zu verbessern und ihr Verständnis für den Inhalt der gegebenen Situation zu stärken. Aus diesem Grund wird die Förderung kritischen Denkens nicht in einem separaten Kurs durchgeführt, sondern in den Fachunterricht eingebettet (Swartz 2003 zitiert nach Jahn 2012, 135). Jahn hebt hervor, dass bei diesem Ansatz die Vermittlung des kritischen Denkens zwar explizit behandelt wird, ähnlich wie im generellen Ansatz. Diese Förderung erfolgt aber im Rahmen des fachspezifischen Lernstoffes.

Jahn referiert eine didaktische Vorgehensweise nach Swartz, die darstellt, wie man anhand des integrativ-direkten Ansatzes unterrichten kann. Im ersten Schritt sollte die Lehrkraft zunächst ins jeweilige Unterrichtsthema einsteigen, dann sollte eine Darstellung der zu vermittelnden

kritischen Denkfähigkeiten im Verhältnis mit dem Thema stattfinden. Laut Jahn ist es wichtig dabei,

die Relevanz der Fähigkeit, wie etwa das Identifizieren von Annahmen zu verdeutlichen und so in Verbindung mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden zu bringen, dass auch die persönliche Relevanz für den Lernenden erkennbar wird. (Jahn 2012, 135)

Die Lehrkraft sollte zum Schluss die zu fördernden Fähigkeiten in Verbindung mit dem zu behandelnden Unterrichtsstoff bringen. Die Anwendung und Einübung der Fähigkeiten an den Unterrichtsinhalten durch die Studierenden finden in der zweiten Phase statt. Dabei sollte die Lehrkräfte verbale Prompts und Visualisierungstechniken wie Mind-Maps, Brainstorming usw. verwenden, um das Denken der Studierenden zu lenken.

In der dritten Phase erfolgt eine Förderung der Metakognition durch verbale Prompts. Dabei sollten die Lernenden angeregt werden, das eigene Denken zu reflektieren, um festzustellen:

welche Denkprozesse bei ihnen während der Bearbeitung der Aufgabe abgelaufen sind, was beispielsweise schwer oder einfach dabei zu bewerkstelligen war oder wie das Denken bezüglich der vermittelten Fähigkeit noch verbessert werden könnte. (ebd., 136)

Diese Metakognition definiert Jahn (2012, 136) als „eine Art innerer Dialog mit sich selbst, über das eigene Denken und Handeln, der Schlüssel zur Kontrolle, Regulation und Steuerung des eigenen Denkens und Handelns ist.“

Letztendlich sollte der Lehrkraft ein „*Transfer*“ der vermittelten Fähigkeiten in andere Kontexte ermöglichen. Diese wird realisiert, indem die Fähigkeit in anderen Fach- und Themengebiete mehrmals und wiederholend geübt werden. Dabei sollten die Lernenden auch ohne die Anweisung der Lehrkraft die Fähigkeit an anderen Kontexten anwenden (Swatz 2003 zitiert nach Jahn 2012, 136). Jahn argumentiert, dass von Bedeutung ist hier, die Reflexion der Lernenden anzuregen, indem der Lehrende auf die Unterrichtsstunde verweist, in der die Fähigkeit zum ersten Mal eingeübt wurden.

Der zweite Ansatz zur Herausbildung kritischen Denkens ist laut Jahn der integrativ-indirekte Förderansatz. Bei dieser Methode wird kritisches Denken indirekt vermittelt. Jahn notiert, dass diese implizite Methode zur Förderung des kritischen Denkens im pädagogischen Raum häufig zur Anwendung kommt. Die Denkstandards werden nicht explizit gefördert. Die Vermittlung der Denkfähigkeiten erfolgt in der Art und Weise wie man Unterrichtsinhalte behandelt. Jahn hält fest, dass die indirekte Methode von pragmatischen Pädagogen vertreten wird, die selber in ihren eigenen Institutionen keinen Spielraum für die explizite Methode sehen. Er fügt an,

dass diese Methode durch Autoren wie Mcpeck (1981) oder Meyer (1986) vertreten wird, die kritisches Denken als eine fachspezifische Fähigkeit verstehen. Mcpeck (1981) findet die Förderung kritischen Denkens durch den generellen Ansatz nicht praktisch; für ihn sollte berücksichtigt bleiben, dass verschiedene Disziplinen unterschiedliche Bedürfnisse auch in Bezug auf kritisches Denken haben, da jeder Disziplin eigene Ausprägungen hat, die es schwer machen, allgemeine Fähigkeiten auf irgendeiner Disziplin zu übertragen.

Jahn (2012) hat ein Modell zur Förderung des kritischen Denkens entwickelt, das dem integrativ-indirekten Förderansatz entspricht. Sein Modell setzt sich aus vier verschiedenen Phasen zusammen. In der ersten Phase, die er Initialphase nennt, soll der Lernende in einen Zustand versetzt werden, in dem er ein kognitives Ungleichgewicht erleben kann. Dieses Ungleichgewicht soll dann dazu führen, dass der Lernende kritisch denkt. Er argumentiert, dass dieser Konflikt kognitiv und emotional sein kann. Seine Aufgabe ist es, eine Motivation zu schaffen, die die Person ermutigt, das Erlebte genauer zu analysieren, um es zu verstehen und damit umzugehen (ebd., 220). Am Ende der ersten Phase stehen, als erste Orientierung für die Person, ungeprüfte Vorannahmen. Außerdem besteht aufgrund der Wirkung der (durch den Konflikt entstandenen) Dissonanz ein großes Interesse daran, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, um das eigene emotionale und kognitive Gleichgewicht wiederherzustellen (ebd., 221).

Die zweite Phase wird als Urteilsbildung bezeichnet. In dieser Phase strebt der Lernende danach, das bestehende Ungleichgewicht zu beseitigen, das durch die Diskrepanz verursacht wurde. Zu diesem Zweck muss er oder sie Denkstandards auf das betreffende Problem anwenden und dadurch lernen, es zu verstehen und zu bewerten. Dazu muss der Lernende relevante Informationen zum Thema berücksichtigen, analysieren und bewerten. Dabei werden die bestehenden Annahmen des Einzelnen durch neue, angemessenere und überprüfte Annahmen erweitert, präzisiert, differenziert, verifiziert oder vollständig ersetzt (ebd., 222).

Nachdem man sich ein Urteil über ein Thema gebildet hat, tritt man in die nächste Phase ein, nämlich in die der Alternativenentwicklung. Wenn die Zuschreibung aus dem Urteil für die Person eher negativ ist, kann es nach Jahn notwendig sein, dass die Person Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Die in der Urteilsentwicklungsphase gewonnenen Erkenntnisse können für die Person eine neue Ambiguitätserfahrung schaffen. Beispielsweise kann das begründete Urteil eine Verletzung normativer Annahmen und Ideale auf der moralischen Ebene beinhalten, d. h. von Grundvorstellungen über die Welt, die als ideal anerkannt werden und die mit der erworbenen tatsächlichen Bewertung in Konflikt stehen. Aus diesem Konflikt ergeben sich

dann eine Reihe von Fragen, wie das Bestehende in der Welt von den betreffenden Akteuren zum Besseren verändert werden könnte (ebd., 227).

Nach der Phase der Entwicklung von Alternativen hat der oder die Einzelne allgemeine Annahmen zur Lösung der festgestellten Probleme entwickelt. Es folgt die Suche nach konkreten Handlungsplänen auf der individuellen Ebene, wie man zur Verbesserung und Veränderung der bestehenden Praxis im eigenen Lebensbereich beitragen kann. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden wiederum konstruktiv zur Handlungskoordination genutzt. Darüber hinaus wird der oder dem Einzelnen bewusst, wie sehr sein eigenes Handeln mit dem weiteren Umfeld verflochten ist (ebd., 231).

Zusammenfassung

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die bei der Wahl eines geeigneten Ansatzes zur Vermittlung von kritischem Denken zu berücksichtigen sind. Die vorliegende Studie hält den expliziten Ansatz aus mehreren Gründen für am besten geeignet. Wenn man kritisches Denken lehrt, sollte man den Kontext berücksichtigen, in dem man diese Fähigkeiten zu lehren beabsichtigt. In Simbabwe ist es wichtig, jeden Schritt zu erklären, damit die Studierenden nicht bestimmte Aktivitäten ablehnen. Die Motivation dafür kann sehr gering sein, weil die Studierenden aus einem Lernkontext kommen, der Auswendiglernen im Gegensatz zu kritischem Denken fördert (vgl. Chawira 2017). Wenn man den Studierenden die Konsequenzen des kritischen Denkens und die damit verbundenen Aufgaben explizit erklärt, kann man jedoch dazu beitragen, dass sie bereitwillig teilnehmen.

2.3.2 Methoden zur Förderung von kritischem Denken

Nachdem man sich für einen Ansatz zur Förderung von kritischem Denken entscheidet, gilt es auch angemessene Methoden zu wählen. In der Literatur gibt es eine Vielfalt von Methoden zur Vermittlung bzw. Förderung von kritischem Denken. Diese Methoden umfassen u.a. kollaboratives und kooperatives Lernen, konstruktivistische Techniken, Modellierung und sokratisches Fragen (vgl. Lai 2011, 33).

2.3.2.1 Modellieren

Unter Modellieren wird verstanden, dass die Lehrkräfte als Vorbilder fungieren, indem sie den Studierenden kritisches Denken vorführen. Jahn (2012, 141) argumentiert, dass die Lehrenden

hierbei „ein Verhältnis der Offenheit und der Gleichberechtigung“ mit den Lernenden herstellen sollten. Paul (1992) weist darauf hin, dass Pädagogen sich bemühen sollen, durch lautes Denken ihre Logik den Studierenden sichtbar zu machen. Er argumentiert, dass die Ausübung von lautem Denken durch die Lehrkraft den Lernenden zeigen wird, wie sie ihre Argumente und Annahmen durch Logik und klaren Beweis stürzen können. Die Lehrkraft sollten ihre Denkprozesse so darlegen, dass die Lernenden sie imitieren können. Angelehnt an Brookfeld (1987); Meyers (1986) stellt Jahn (2012, 142) folgenden Prinzipien zur Modellierung kritischer Denkaktivitäten.

1. Klarheit in Handlungen und Aussagen
2. Konsistentes Argumentieren und Handeln
3. Offenheit/Ehrlichkeit
4. Kommunikative Kompetenz: Haltung und Anschauung müssen durch Worte plastisch werden, Denkschritte und Implikationen (methodisches Vorgehen) müssen klar dargestellt werden.
5. Die Darstellung von Denkprozessen muss für die Lernenden zugänglich sein.
6. Modellierung kritischen Denkens sollte Imitation ermöglichen.
7. Wichtig ist es auch, den Umgang mit Unsicherheit und Widersprüchlichkeiten und die eigenen kognitiven und emotionalen Konflikte, die dabei entstehen, den Schülern zugänglich zu machen und zu offenbaren.

Abbildung 3: Prinzipien zur Modellierung kritischer Denkaktivitäten, angelehnt an Brookfeld, 1987; Meyers, 1986 nach Jahn (2012, 142)

Bei diesem Modellieren sollte man sicherstellen, dass die Lernenden durch die komplexen Denkprozesse nicht überfordert werden (ebd., 142). Dies wird erreicht, indem man erst das Basiswissen eines Faches darlegt, und auf dieser Basis kritisches Denken ausgestaltet. Meyers argumentiert, dass erst wenn ein gutes Fachwissen vorhanden ist, kann es gelingen, kritisch zu denken.

2.3.2.2 Sokratisches Fragen bzw. die sokratische Methode

Neben Modellieren ist die sokratische Methode ein von vielen Forschenden empfohlener Ansatz zur Verbesserung kritischen Denkens. Die sokratische Methode ist eine Unterrichtsmethode, die sich auf die Ideen des griechischen Philosophen Sokrates (470-399 B. C.) stützt. Anhand dieser Methode wird der Lernenden zu einem eigenverantwortlichen Denken und Reflexion durch das Stellen von Fragen angeleitet. Es werden disziplinierte, sinnvolle Gespräche geführt, die den Lernenden dazu führt, sich Gedanken über die eigenen Denkprozesse zu machen. Dieser Ansatz unterstützt den Studierenden und die Lehrkräften dabei, Fehlhaltungen

und Missverständnisse zu identifizieren und ausräumen zu können. Er kann daher zur Entstehung von verlässlichem Wissen führen und eigenständiges Denken fördern.

Sokratisches Fragen hilft den Studierenden, über ihre Ansichten, Vorstellungen und Annahmen sorgfältig nachzudenken. Ziel und Absicht ist es, einen Dialog zwischen dem Lehrenden und den Studierenden in Gang zu setzen. Es werden nachdenkenswertes Fragen gestellt, die die Studierenden anleiten, die zugrunde liegende Ansichten hinter ihren Argumenten und Annahmen kritisch zu reflektieren. Sokratisches Fragen zielt nicht auf direkte Antworten ab, sondern auf die Anregung der Gedanken der Studierenden durch kontinuierliche Erkundung des Gegenstands. Paul und Binker (o.J., 360) gehen davon aus, dass sokratisches Fragen erfordert, dass die Lehrkraft ernst nimmt, was die Studierende sagen, denken und meinen. Sie argumentieren, dass Lehrende, die sich über die Bedeutung und Wahrheit der Aussagen der Studierenden wundern, diese Neugier in ein tiefgreifendes Fragenstellen umsetzen können. Nach Paul und Binker sollte den Studierenden eine klare Botschaft gegeben werden, dass es von ihnen erwartet wird, zu denken und die Ansichten anderer ernst zu nehmen. Sokratisches Fragen basiert auf der Vorstellung, dass alles Denken eine Logik und Struktur enthält und dass jede Aussage immer nur ein Ausschnitt dessen sein kann, was ‚denkbar‘ ist an weiteren, miteinander verbundenen Vorstellungen, zu denen sie gehört. Ziel ist es, die Logik hinter einem Gedanken offenzulegen. Paul und Binker heben auch hervor, dass eine sokratische Diskussion bestimmte Ziele hat und gut strukturiert sein sollte.

Socratic discussion has distinctive goals and distinctive ways to achieve them. The discussion is structured to take students thoughts from the unclear to the clear, from the unreasoned to the reasoned, from the implicit to the explicit, from the unexamined to the examined, from the inconsistent to the consistent, from the unarticulated to the articulated. (Paul und Binker o.J., 361)

Wichtig ist daher beim Umgang mit sokratischen Fragen, dass man bestimmte Ziele verfolgt. Diese werden die Richtung der sokratischen Diskussion bestimmen, dabei wird auch geregelt welche Fragen zu stellen sind. Die Tabelle unten zeigt, worauf sokratisches Fragen abzielen sollte.

Sokratisches Fragen

- stellt grundlegende Fragen
- bohrt unter der Oberfläche der Dinge
- geht problematischen Gedankengängen nach
- hilft den Lernenden, ein Gespür für Klarheit, Genauigkeit und Relevanz zu entwickeln

- hilft den Lernenden, die Struktur ihres eigenen Denkens zu entdecken
- hilft den Lernenden, sich durch eigene Überlegungen ein Urteil zu bilden
- hilft den Lernenden, Behauptungen, Beweise, Schlussfolgerungen, Streitfragen, Annahmen, Konsequenzen, Konzepte, Interpretationen, Standpunkte - das Element des Denkens - zu erkennen.

Abbildung 4: Ziele des kritischen Denkens in Anlehnung an Paul und Binker (o. J., 361)

Paul & Binker liefern eine Taxonomie von sokratischen Fragen. Diese Taxonomie stellt sechs Kategorien von Fragen vor; *Questions of clarification*, *questions that probe assumptions*, *questions that probe reasons & evidence*, *questions about viewpoints & perspectives*, *questions that probe implications & consequences* und *questions about the question*. Die Tabelle unten stellt die Taxonomie vor.

Kategorie	Fragen
Fragen der Klärung	<ul style="list-style-type: none"> • Was meinen Sie mit ...? • Was ist Ihr Schwerpunkt? • Welcher Zusammenhang hat zu? • Können Sie das anders ausdrücken? • Können Sie weiter erklären? • Warum sagen Sie das? • Können Sie ein Beispiel geben?
Fragen, die Annahmen erfordern	<ul style="list-style-type: none"> • Was nehmen Sie an? • Was können wir stattdessen annehmen? • Warum haben Sie ihre Begründungen nur auf statt auf basiert? • Ist das immer der Fall? Warum denken Sie, dass diese Annahme stichhaltig ist? • Warum würde man so was annehmen?
Fragen, die Begründungen und Beweise untersuchen	<ul style="list-style-type: none"> • Was könnte da ein Beispiel sein? • Wie wissen Sie das? • Warum denken Sie, dass das wahr ist? • Können Sie das beweisen? • Sind Ihre Beweise gut genug, um Sie zu dieser Schlussfolgerung zu führen? • Können Sie uns Ihre Begründungen erklären? • Warum sagen Sie das? • Welche Begründung hat Sie zu dieser Schlussfolgerung geführt?
Fragen über Ansichten und Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Es sieht, als ob Sie dieses Thema aus Perspektive angehen. Warum haben Sie sich für diese Perspektive entschieden und nicht für einen anderen? • Wie würden andere Gruppen oder Typen von

	<p>Menschen dazu reagieren? Warum? Was würden diese beeinflussen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Könnte oder hat jemand schon das anders gesehen? • Was würde jemand mit einer anderen Meinung, dazu sagen? • Was ist eine Alternative dazu?
Fragen, die Auswirkungen und Konsequenzen untersuchen	<ul style="list-style-type: none"> • Was implizieren Sie damit? • Wenn Sie sagen ..., implizieren Sie, dass ...? • Aber, wenn das passiert ist, was könnte noch als Folge dazu passieren? Warum? • Welche Wirkung würde das haben? • Würde das wirklich passieren oder nur wahrscheinlich? • Wenn dies und das der Fall sind, was könnte noch wahr sein?
Fragen über Fragen	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Frage klar? Verstehen wir sie? • Ist diese Frage einfach oder schwierig zu beantworten? Warum? • erfordert diese Frage, das wir etwas evaluieren? • Sind wir alle einverstanden, was die Frage ist? • Um diese Frage zu beantworten, welche Fragen sollten wir zuerst beantworten? • Warum ist diese Frage wichtig?

Tabelle 2: Taxonomie der sokratischen Fragen in Anlehnung an Paul und Binker (o.J., 367)

2.3.2.3 Explizite Anweisungen

Zur den pädagogischen Intervention zur Förderung kritischen Denkens zählt *explicit instruction*. Es wird argumentiert, dass kritische Denkfähigkeiten kaum entwickelt werden können, wenn es einen Mangel an expliziten Instruktionen gibt (vgl. Lai 2011, 34). So sieht man, dass *explicit instruction* durch viele Forschende als wichtig für die Förderung kritischen Denkens bezeichnet wird (vgl. Facione, 1990; Paul, 1992; Halpern, 1998). Für Halpern (2001) ist es überhaupt nicht wichtig, ob den Ansatz zur Förderung kritischen Denkens allgemein oder integrativ ist, wesentlicher ist ein Ansatz der expliziten Instruktionen, die Konsequenzen kritisches Denken klar darlegen. Gibson (1985) hat festgestellt, dass dieser Ansatz den Studierenden bei der Vermittlung kritischer Denkfähigkeiten nützt. Auch Kennedy, Fischer & Ennis (1991) haben durch eine Untersuchung herausgefunden, dass ausdrückliche Instruktionen das kritische Denken bei Studierenden wesentlich verbessert haben.

2.3.2.4 Konstruktivistische Ansätze

Ein Bündel anderer Ansätze, die der Entwicklung kritischen Denkens dienen, sind die sogenannten *constructivist learning methods*. Sie gehen aus von einer Lernendenzentriertheit, bei der der Lernende im Gegensatz zu der traditionellen Ausbildung im Vordergrund steht. Die konstruktivistischen Lernmethoden stammen von der konstruktivistischen Theorie, die neben einer Lernerorientierung davon ausgeht, dass Lernen aktiv, kollaborativ und kontextuell sein soll. So notiert Yilmaz (2008, 162), dass Wissen von Individuen und Gruppen konstruiert und nicht passiv empfangen wird (vgl. Chawira 2017, 61). Aus diesem Grund wird Lernen als ein aktiver Prozess, der den Lernenden befähigen soll, Bedeutungen aus eigener Erfahrungen zu extrahieren (Chawira 2017, 61). Simon (1995, 115) zitiert nach Chawira (2017, 62) ist auch der Meinung, dass das Wissen eine Konstruktion der Lernenden aus eigener Erfahrungen und Wahrnehmungen ist, deswegen wird empfohlen, dass das Lernen den Lernenden in den Vordergrund stellt statt den Lehrenden. Chawira (2017, 62) weist darauf hin, dass der Lehrende den Hintergrund, die Glaubenssätze, die Annahmen und das Vorwissen des Lernenden grundsätzlich in Betracht zieht. Hierbei wird argumentiert, dass das Lernen die Sprache einbezieht und die Sprache, die man beim Unterrichten anwendet, das Lernen beeinflusst. Es wird darauf hingewiesen, dass der Lehrende Sprache und Wörter gebraucht, die auf die Lernenden einzuwirken vermögen, ihre kritische Denkfähigkeiten zu entwickeln (Chawira 2017, 63). In Bezug auf den Lernkontext sollten auch die sozio-kulturellen Erfahrungen der Lernenden eine Plattform im Lernprozess erhalten.

2.3.2.5 Kollaboratives und Kooperatives Lernen

Lai (2011, 33) legt kollaboratives oder kooperatives Lernen als eine andere didaktische Intervention zur Vermittlung kritischen Denkens dar. Sie notiert, dass die kollaborativen und kooperativen Lernmethoden zur Förderung kritischen Denkens in Anlehnung an Theoretiker wie Piaget (1896-1980) und Wygotski (1896-1934) entwickelt worden sind (Lai 2011, 34). Diese wertschätzen die Rolle sozialer Interaktionen zur kognitiven Entwicklungen (ebd.). Piaget findet, dass man eine kognitiv höhere Entwicklung durch Interaktionen mit anderen Personen schaffen kann. Thayer-Bacon (2000) vertritt kooperatives Lernen als eine wirksame Methode zur Förderung kritischen Denkens. Denn indem die Studierende zusammenkommen, um ein Problem zu lösen, wird kritisches Denken eingeübt. Um ihr Ziel erreichen zu können, sollten sie den Beitrag aller anderen Teilnehmenden respektieren. Zur Erlangung ihres Ziels rücken

auch ihre Ansichten und ihr Glauben in den Fokus und werden von den anderen in Frage gestellt, welches das betroffene Individuum anregen wird, das eigenes Denken zu reflektieren und darüber nachzudenken. Durch eine Analyse von 117 empirischen Studien, die die Auswirkungen der Unterrichtsmethoden bzw. Techniken zur Verbesserung der kritischen Denkfähigkeiten der Lernenden untersucht haben, haben Abrami et al. (2008) festgestellt, dass kooperatives Lernen eine geringe aber positive Wirkung auf die Förderung kritischen Denkens hat. Kegan (1994) identifiziert vier grundlegende Prinzipien, die die Wirksamkeit des kooperativen Lernens zur Förderung kritischen Denkens ermöglichen; positives Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, gleichberechtigte Teilnahme und gleichzeitige Anweisung.

Nelson (1994) zitiert nach Lai (2011, 35) stellt den Aufbauprozess dieser Kollaboration vor. Der erste Schritt entspricht der Vorbereitung, die Lernenden bereiten ihre Kollaboration vor. Zweitens erhalten sie in ihren Gruppen differenzierte und komplexe Problemstellungen. Als letztes werden kollaborative Aktivitäten strukturiert, d.h. die Rolle jedes Lernenden wird festgelegt und die Anreize zur aktiven Teilhabe für alle Gruppenmitglieder werden bestimmt. Bonk and Smith (1998) zitiert Nach Lai (2011, 35) schlagen ein paar Aktivitäten vor, die zum kollaborativen und kooperativen Lernen dienen können. Diese beinhalten *student interviews*, *roundtables*, *gallery walks*, *think-pair-share* und *jigsawing*.

2.3.2.6 Techniken im Fremdsprachenunterricht

Rezaei, Derakhshan & Bagherkazemi (2011) deuten praktische Lehr- und Vermittlungstechniken an, die zur Förderung kritischen Denkens in Fremdsprachenunterricht verwendet werden könnten. Diese umfassen Debatten, Medienanalyse und *self and peer assessment assignments*. Die Wissenschaftler gehen davon aus, dass während einer Debatte die Begeisterung der Studierende geweckt werden könne, Themen von verschiedenen Perspektiven aus kritisch zu betrachten. Eine Medienanalyse macht die Studierende auf Themen, wie Gleichheit, Diskriminierung, Verzerrung, Zensur, Ausgrenzung usw. aufmerksam. *Self and peer assessment assignments* schließlich fördert kritisches Denken dadurch, dass die Studierende die Gelegenheit erhalten, nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Kommilitonen zu bewerten.

2.3.3 Maßnahmen zur Förderung von kritischem Denken

Jahn (2012, 154) notiert, dass der Erfolg von kritischem Denken von einer Vielzahl von generellen Maßnahmen abhängt. Als Beispiele dieser Maßnahmen erwähnt er „die Gestaltung von Lernmaterialien, die zur Verfügung stehende Zeit, Anstrengungsbereitschaft, epistemologische

Entwicklung der Lerner, Verhalten und Aussehen der Lehrkraft, Vertrauen, offene und verdeckte Zwänge usw.“ Dies befürwortet Chawira (2017, 113), der darauf hinweist, dass die Verfahren zur Vermittlung von kritischem Denken nur insofern erfolgreich sind, wenn sie in einer Lernumgebung durchgeführt werden, die deren Einsatz erlaubt. Dieser Abschnitt widmet sich daher diesen Maßnahmen.

Wie schon erwähnt, gilt die Schaffung einer angenehmen, respektvollen, anregenden Lernumgebung als eine der wichtigsten Voraussetzungen zur erfolgreichen Förderung von kritischem Denken. Adams u. Ham (1990, 43-45) zitiert nach Jahn (2012, 156), die „zielführend generelle[n] Maßnahmen bei der Förderung von kritischem Denken“ nahelegen, halten die Gestaltung ein solche Lernumgebung für wichtig. Befürwortet wird die Gestaltung einer positiven, kreativen und offenen Lernumgebung auch von Meyers (1986, 61-68) und Costa (2003, 58-59).

Zur Gestaltung eines kritischen Denkens anregenden Lernumgebung empfehlen Adams u. Ham (1990, 43-45) zitiert nach Jahn (2012, 156) die Gestaltung von herausfordernden Problemen im Unterricht, die kollaborativ zu lösen sind. Darüber hinaus schlagen sie vor, dass die Lernenden mit Erfahrungen konfrontiert werden, die das Lehrbuch übersteigen. Es wird auch empfohlen, Diskussionen über kontroverse Themen zu führen und Fernsehberichte zu zeigen, die sich zu einem Thema widersprechen. Eine Kontroverse oder ein Problem sollte jede Lerneinheit einleiten. Außerdem sollte für Ruhe gesorgt werden, die die Lernenden zum Nachdenken anregt, und die Studierende sollten ausreichend Zeit erhalten, um die Probleme zu bearbeiten.

Für die Schaffung einer Lernumgebung, die kritisches Denken ermöglicht, gilt auch die Motivation der Studierenden. Nach Emerson (2013, 10) brauchen die Lernenden Motivation, um zum kritischen Denken zu gelangen. Diese Motivation kann man aktivieren, indem die Aufmerksamkeit der Lernenden erregt wird (vgl. ebd., 10). Die erste Strategie zur Gewinnung dieser Aufmerksamkeit ist nach Emerson (2013, 11) die Einführung eines Überraschungseffektes. Die zweite Strategie ist, dass man die Lernenden in einem Zustand leichten Ungleichgewichts setzt. Wenn man die Präsumtionen und vorherrschenden Glaubenssätze der Lernenden in Frage stellt, werde dieser Zustand erreicht (vgl. ebd., 11). Darüber hinaus wird empfohlen, kritische Denkfertigkeiten in Stufen beizubringen, um kognitive Überlastung zu vermeiden (ebd., 13). Emerson findet, dass die Lehrenden jede Stufe der Metakognition mit Möglichkei-

ten zur Anwendung absichern sollen. Hingewiesen wird auch auf das Anbieten von reflektierendem Feedback durch *Scaffolding* und sokratischen Dialog (ebd., 13).

Emerson (2013) entnimmt einem Überblick der Literatur zur Förderung von kritischem Denken, dass die Prozesse des kritischen Denkens für die Lernenden eine große Herausforderung darstellen (ebd, 14). Aus diesem Grund findet er, dass eine Motivationstheorie Kern eines Modells zur Vermittlung von kritischem Denken sein soll (ebd., 15). Er schlägt ein Modell vor, welches auf das Motivationsmodell von Keller (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) basiert. Das Modell von Keller ist auf der *expectancy-value* Theorie basiert, welche davon ausgeht, dass „people’s effort levels are directly related to the values placed on the outcome as well as the confidence in the ability to reach the outcome“ (Kassin et al. 2008 zit. nach Emerson 2013, 15). Die wirksamen Strategien zur Förderung von kritischem Denken bei Erwachsenen teilt Emerson (2013, 16) auf in vier Kategorien, die zu vermitteln sind, nämlich, *Self/referential*, *Metacognitive activities*, *Application* und *Reflective Feedback*. Diese hat er mit der Abkürzung „SMART“ zusammengefasst (ebd., S.16). Das Modell von Emerson besteht daher aus Kellers ARCS Modell und seiner SMART Prinzipien.

ARCS/SMART MODEL FOR TEACHING CRITICAL THINKING	
Attention (Aufmerksamkeit)	Self/Referential 1. explicit 2. surprise 3. disequilibrium
Relevance (Relevanz)	
Confidence (Selbstbewusstsein)	Metacognition 1. think aloud modeling 2. increasing complexity
	Application 1. Segmenting and sequencing 2. Increasing complexity
	Reflective feedback 1. Scaffolding 2. Socratic dialog
Satisfaction (Zufriedenheit)	Transfer of skills

Abbildung 5: ARCS/SMART Modell zur Vermittlung kritischen Denkens (Emerson 2013, 16)

Unter den ersten zwei Teilen von Kellers (1987b) ARCS Modell, die für die Gewinnung der Aufmerksamkeit der Studierenden und den Einsatz von Strategien, die die persönliche Relevanz des Unterrichtsinhalts zu den Studierenden aufzeigen, stehen, schlägt Emerson in seinem Modell den Einsatz von expliziten Beschreibungen der kritischen Denkfähigkeiten vor (was

sie sind, warum sie wichtig sind und warum man sie anwenden soll). Nach dem Modell soll dann die Überraschung nach den Beschreibungen kommen. Die Überraschung dient dazu, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen. Nach ihrer Gewinnung soll die Aufmerksamkeit durch Ungleichgewicht gehalten werden. Diese drei Strategien richten sich auf die Aufmerksamkeit und Relevanz.

Emerson (2013, 17) geht davon aus, dass nachdem man die Aufmerksamkeit gewonnen hat und nachdem die Relevanz wahrgenommen wurde, der nächste Schritt erfolgen kann, welcher aus der Förderung des Selbstbewusstseins der Lernenden besteht. An dieser Stelle weist Emerson hin auf die Anwendung von metakognitiven Aktivitäten, wie das Modelling von kritischen Denkaktivitäten. Emerson (2013, 17) zufolge hilft die Darstellung vom Modelling in Segmenten den Lernenden, eine kognitive Überlastung zu vermeiden. Er argumentiert, dass „Presenting the think aloud modeling in segments, and sequenced with increasing complexity, helps learners minimize cognitive load, as well as improve confidence“.(ebd.)

Darüberhinaus empfiehlt Emerson (2013, 17-18) zur Bildung des Selbstbewusstseins der Lernenden, dass man den Lernenden viele Gelegenheiten zur Anwendung von kritischen Denkfertigkeiten „with increasing levels of complexity as well as in multiple contexts“ zur Verfügung stellt. Rekurrentes konstruktives unterstützendes Feedback findet Emerson als ein Mittel zur Gewinnung des Selbstbewusstseins. Er ist der Meinung, dass Scaffolding und sokratischer Dialog die besten Techniken des Feedbacks seien.

Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt vorgelegten Maßnahmen, Methoden und Ansätze zur Vermittlung kritischen Denkens sind für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit von wesentlicher Bedeutung, in dem es um die Erarbeitung des Unterrichtsmodells zur Förderung kritischen Denkens gehen wird. In der vorliegenden Arbeit wird angesichts der Rahmenbedingungen in Simbabwe bzw. an der University of Zimbabwe der explizite Ansatz für passend und angemessen erachtet. Eine hierfür sinnvolle Methode, ist die sokratische Methode, da sie es durch das kontinuierliche Formulieren von Fragen der Studierenden ermöglicht, die eigenen Gedanken und was dahinter steckt, kritisch zu reflektieren. Es findet auch mittels dieser Methode einen Dialog statt. Durch diese Interaktion können die Studierenden nicht nur ihre eigenen Denkprozesse kritisch reflektieren, sondern auch die der anderen Studierenden, so dass sie sich gegenseitig beim Prozess des kritischen Denkens zu Hilfe kommen. Die kooperativen Lernmethoden,

die die Förderung von kritischem Denken durch Zusammenarbeit ermöglicht, eignen sich auch für den Kontext der University of Zimbabwe. Die Studierenden können insbesondere bei Diskussionen kooperativ lernen, das Denken der anderen in Frage zu stellen und sich gegenseitig mit dem Ausüben des kritischen Denkens zu helfen.

In dem folgenden Abschnitt werden Studien vorgestellt, die sich mit der praktischen Einsetzung von den in diesem Abschnitt diskutierten Verfahren im Unterricht beschäftigt haben. Diese sieht man als Leitfaden für die vorliegende Arbeit.

2.3.4 Kritisches Denken trainieren: Der Stand der Forschung

Dem letzten Abschnitt ließ sich entnehmen, dass es viele Beiträge gibt, die sich der Förderung von kritischem Denken befassen haben. Im deutschsprachigen Raum und im Rahmen des DaF-Unterrichts gibt es bestimmte Forschungen, die sich damit beschäftigen haben, kritisches Denken zu trainieren und die Effektivität des Trainings zu bewerten. In diesem Abschnitt werden solche Forschungen näher betrachtet.

Mit dem Ziel, „wirksame und angemessene Maßnahmen zur Förderung kritischen Lesens im Deutschunterricht aufzustellen“, liefert Chaiwan (2014, 25) eine Theorie zur Förderung kritischen Denkens, die spezifisch für den Sprach- und Fremdsprachenunterricht entwickelt worden ist. Darin entwirft sie, wie man didaktisch kritisches Denken durch kritisches Lesen vermitteln kann. Die Studie widmete sich dem Zusammenhang zwischen kritischem Lesen und kritischem Denken. Sie geht davon aus, dass man kritische Denkfähigkeiten durch kritisches Lesen fördern kann, und versucht, über ein Training kritischen Lesens das kritische Denken der Forschungsteilnehmenden zu entwickeln.

Die Untersuchung von Chaiwan wurde im Zeitraum vom 07. Juni bis 03. September 2010 an zwei Universitäten in Bangkok in Thailand an 22 Probanden (19 weiblich, 3 männlich) durchgeführt. Diese Teilnehmenden waren Studierende der Deutschenabteilung. Die Untersuchung wurde in fünf Schritten durchgeführt. Der erste Schritt entsprach einem Pre-test des kritischen Denkens durch den California Critical Thinking Skills Test (CCTST), um die kritische Denkfähigkeiten der Teilnehmenden vor dem Training zu testen. Der Forschende hat sich für diesen Test entschieden, weil er ins Thailändische übersetzt worden ist. Diese thailändische Version wurde von dem Autor des originalen Testes Facione (1990) überprüft. Da kritisches Denken schon schwierig zu testen ist, war der Test der beste, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden keine Schwierigkeiten mit der Sprache hatten. Nach dieser Phase wurde als zweiter Schritt,

das kritische Lesen vor dem Training getestet. Für diese Phase hat der Forschende den Test selber erstellt. Es wurde ein Text ausgewählt, der auf das Niveau B1 einzustufen war und dazu wurden 16 Multiple Choice Fragen erstellt. Die Fragen orientieren sich an neun Zielen des kritischen Lesens. Das Training des kritischen Lesens von deutschen Texten, bildete die dritte Phase und wurde drei Monate lang durchgeführt. Nach dem Training wurden die Tests des kritischen Lesens und Denkens wieder durchgeführt als vierten und fünften Schritt.

Der Untersuchungsverfahren dieser Studie war gut strukturiert, aber Lücken sind festzustellen. Das Trainingsverfahren wurden gleich an beiden Universitäten in der Untersuchung durchgeführt, aber auf Grund unterschiedlicher Bildungssysteme war die Trainingsdauer deutlich unterschiedlich. Während das Training an der Kasertart Universität in einem Umfang von 35 Stunden durchgeführt wurde, war es an der Ramkhamhaeng nur 24 Stunden lang. Dieser Unterschied kann Folgen haben, die die Ergebnisse der Untersuchung stark prägen. Der Forschende weist auch darauf hin, dass die Studierenden sich auf unterschiedlichen Niveaus der deutschen Sprache befanden, was sicher eine Rolle bei ihrer Leistung und an das gesamte Ergebnis der Untersuchung spielt.

Jahn (2012) hat eine Studie durchgeführt, die von großer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist, indem er ein kontextsensitives didaktisches Design für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften zur Befähigung kritisches Denken zu fördern, erstellt und erprobt hat:

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie angehende und erfahrene pädagogische Professionals für die Förderung kritischen Denkens qualifiziert werden sollten. Ziel ist es, ein wirksames, nachhaltiges, innovatives, nützliches und erprobtes didaktisches Design in Form eines Qualifizierungskonzeptes für pädagogische Professionals für die Förderung kritischen Denkens zu entwickeln, welches einerseits eine konkrete Lösung für die pädagogische Praxis in einem bestimmten Kontext bietet, aber andererseits auch einen Beitrag zur Theorie der Förderung kritischen Denkens leistet. (ebd., 28)

Das von Jahn erstellte didaktische Design bestand aus einem theoretischen Rahmen zur Förderung von kritischem Denken und einem Qualifizierungskonzept. Anhand des theoretischen Rahmens, wurde das Qualifizierungskonzept entwickelt. Dieses Konzept beschreibt Jahn (2012, 29) als eine materiell manifestierte Theorie zur Qualifizierung der pädagogischen Professionals. Das Konzept vereinte ganzheitlich „bisherige theoretische Überlegungen zum Konzeptuellen Verständnis von kritischem Denken und dessen Schulung.“ (ebd., 34) und beinhaltete ein Phasenmodell kritischen Denkens, dass sich auf das Begriffsverständnis bezieht. Das Modell charakterisiert den Verlauf des kritischen Denkens und wird zu pädagogischen Zwecken illustriert (ebd, 28). So betont Jahn (2012, 30), dass die Arbeit „einen theoretischen als

auch praktischen Beitrag Förderung kritischen Denkens leisten“ soll.

Nach seiner Erstellung wurde das Konzept bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik erprobt. Für diese Erprobung wurde es adaptiert und modifiziert. Für die methodische Vorgehensweise verwendete Jahn die Ziele und Ideale der Design-Based-Forschung. Jahn (2012, 30) stellt fest, dass diese Methode danach strebt, konkrete Artefakte wie die einer Lernumgebung, einer Methode oder eines Curriculums zu verbessern, „um ein bestimmtes Problem in einem bestimmten pädagogischen Kontext zu lösen und diese Praxis zu verbessern“ und „theoretische Erkenntnisse zu gewinnen, die für die weitere Kontexte fruchtbar gemacht werden können und den theoretischen Wissensbestand bereichern“. Diese Ziele der Design-Based-Forschung eignen sich für die Studie von Jahn, deren Zielsetzung darin besteht, „komplexe didaktische Situationen verstehen zu lernen und kritische Erfolgsvariablen und deren Interdependenz beschreiben zu können“ (ebd.).

Das Vorgehen der Studie wurde in zwei Phasen eingeteilt. Die erste Phase wurde von Oktober 2007 bis Oktober 2009 durchgeführt. In diesem Zeitraum wurden der theoretische Rahmen kritischen Denkens und der Prototyp des Qualifizierungskonzeptes formuliert. Nach der Formulierung des Konzeptes wurden in Zyklen die Erprobung, die Evaluation der empirischen Ergebnisse und die Modifikation eingesetzt. Die Ergebnisse führten zu Modifikationen des Konzeptes. Die von der ersten Phase gewonnenen Ergebnisse und Ideen führten zur Verbesserung des theoretischen Rahmens. Methoden zur Entwicklung des theoretischen Rahmens und Qualifizierungskonzept waren Literaturrecherche, Experteninterviews, Dokumentenanalyse, Reflexionsgesprächen und ein Forschungstagebuch. Um das Design zu testen, wurden verschiedene qualitative Methoden angewandt. Einige davon waren Online-Umfragen, Interviews, Feldnotizen in einem Online-Forschungstagebuch und ein Fragebogen. Anhand des Konzeptes des kritischen Denkens wurde ein Beurteilungsbogen zur Bewertung der schriftlichen, kritischen Denktivitäten der Teilnehmenden entwickelt.

Von Buranapatana (2006) stammt eine Studie, in der er sich mit der Erstellung und Erprobung eines Unterrichtmodells zur Förderung von kritischem Denken in einem Les- und Schreibkurs an der *Thai Undergraduate University* auseinandergesetzt hat. Die Erstellung des Modells beruhte auf des Forschers Definition von kritischem Denken und dem *dialogic inquiry*. Das Model der *dialogic inquiry* strebt danach, „to increase students’ access to ambiguity generating interactions“ (ebd, 176). In Anlehnung an Liam (2005) beschreibt die *dialogic inquiry* Buranapatana folgendes:

The working model of dialogic learning used in this study describes critical thinking as a process facilitating students' evaluation (or questioning) and as a result, an expansion of the understandings in which they frame their (inter) actions [...] Dialogic inquiry engages students in confronting different points of views in order to construct increasingly more enabling or more relevant (informed), understandings for action upon others. (Buranapatana 2006,175-176)

Nach seiner Erstellung wurde das Modell in einer Lernsituation von Studienanfänger der Konkaen Universität, Thailand, die zur Zeit der Studie für ein Semester bei einem Thai News Network (TNN) Projekt beschäftigt waren, eingesetzt. Anhand einer Fallstudie wurde das Modell getestet. Methoden der Datenerhebung zur Erprobung des Modells während und nach der Einsetzungsphase waren u.a. Selbstauskünfte der Studierenden, aufgezeichnete Unterrichtsdiskussionen, Interviews und offene Fragebögen. Mithilfe einer geschichteten Zufallsstichprobe wurden 21 Studierende für die Fallstudie ausgewählt, an denen das neue Modell in sechzehn Wochen erprobt wurde. Der Forscher hat die Gruppe unterrichtet. Zu seiner Unterstützung waren vier hoch qualifizierte Lehrkräfte anwesend, die die Studierenden in der Fallstudie bei jedem Schritt im Kurs mit Ideen, Kommentaren usw. unterstützen sollten. Die Studierenden haben in Gruppen von vier bis sechs gearbeitet. In diesen Gruppen haben sie insgesamt drei Artikel geschrieben, pro Phase wurde einen Artikel verfasst. Alle Arbeitsschritte (Wahl der Themen von Gruppenmitgliedern, Entwicklung von Workplans, Suche nach Information, Gruppentreffen, Präsentationen in der Klasse und Unterrichtsdiskussionen, Abgabe des ersten Entwurfs, Suche nach mehr Informationen, Unterrichtsdiskussionen und Abgabe des endgültigen Entwurfs) beim Abfassen der Artikel wurden innerhalb des TNN Projekts gemacht. Die fertigen Artikel wurden auf der TNN Website veröffentlicht.

Die Ergebnisse der Forschung von Buranapatana weisen darauf hin, dass die Studie in vielen Aspekten erfolgreich war. Zum einen wurde das TNN Projekt von den Studierenden als ein herausforderndes Projekt, das *dialogic inquiry* gefördert hat, beschrieben. Durch das Projekt wurden sie auch motiviert, mehr Informationen von vielen verschiedenen Quellen zu suchen, die nicht von den Lehrern vorgegeben waren. Auch die Gruppenarbeit war eine Motivation, mehr Informationen zu suchen, und sie war auch in anderer Weise vorteilhaft; so haben die Studierenden nach eigenen Auskünften dadurch viel voneinander gelernt. Die Interaktionen in den Gruppen wurden von den Studierenden als herausfordernd und angenehm betrachtet. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden die an dieser Fallstudie teilgenommen haben, sich verbessert haben. Nach Buranapata haben die Studierenden ihre Fähigkeiten kritisch zu lesen, ihre Schreibfertigkeiten, ihren Umgang mit Texten, ihre Fragestellungsfähigkeiten,

usw. verbessert. Buranapata hält auch fest, dass die Studierenden durch den Kurs gelernt haben, dass Informationsquellen zuverlässig sein sollen und dass man bei der Suche von Informationen viele Quellen in Betracht ziehen soll. Jedoch stellt Buranapata von seiner Ergebnisse fest, dass es auch Einschränkungen zu dem Modell gab. Es wurde festgestellt, dass das Projekt zeitaufwendig für die Studierenden war, dass die Gruppenarbeit aus unterschiedlichen Gründen schwierig sein kann (z.B. manche Gruppenmitglieder fühlten sich nicht verantwortlich, anderen drücken ihre Meinungen in Gruppendiskussionen nicht aus usw.) und dass nicht jede Lehrkraft sich für das TNN Projekt eignete.

2.4 Zur Bewertung von kritischem Denken

Instrumente zur Bewertung kritischen Denkens beinhalten Mehrwahlaufgaben (Multiple-Choice Tests) bis hin zu Rubriken. Es besteht kein Konsens darüber, welche der entwickelten Tests zur Bewertung von kritischen Denkfähigkeiten der beste sei. Während einige Forschende einen hohen Stellenwert auf die Mehrwahlaufgaben legen und diese in ihrer Untersuchungen anwenden, schlagen andere die Entwicklung eigener Instrumente vor (vgl. Jahn 2012, Lai 2011). Lai (2011:37) notiert, dass Forschende auf Probleme der Validität und Reliabilität der existierenden Instrumente verweisen.

Die Mehrwahlaufgaben sind einer der standardisierten und bekanntesten Instrumente zur Bewertung von kritischem Denken. Diese Tests eignen sich für die Diagnose genereller kritischen Denkfähigkeiten. Zu nennen unter dieser Kategorie sind der *California Critical Thinking Skills Test* (Facione, 1990) und der *Cornell Critical Thinking Test* (Ennis & Millman, 2005). Der *California Critical Thinking Test*, der anhand der Konsensus Definition des Delphi-Reports erstellt wurde, beinhaltet 34 Fragen. Er wurde auch Anfang der 1990er Jahren in Bezug auf die Gütekriterien der Validität und Reliabilität gründlich getestet und verbessert (Jahn 2012, 294). Aus verschiedenen Gründen wurde der Test von einigen Forschenden als der beste zur Beurteilung kritischen Denkens bezeichnet (Jahn 2012, 294). Jahn notiert, dass eine Vielzahl von den standardisierten Tests nach dem Muster des *California Critical Thinking Test* fungieren.

Aufgrund ihrer Nützlichkeit werden oft die Mehrwahlaufgaben besonders der *California Critical Thinking Test* bei empirischen Untersuchungen zur Beurteilung des kritischen Denkens verwendet. Diese Tests zielen aber wie erwähnt auf die Diagnose genereller kritischer Denkfähigkeiten. Auf diesem Grund werden sie in der vorliegenden Arbeit nicht angewendet, welche davon ausgeht, dass kritisches Denken fachspezifisch zu vermitteln und daher auch so zu

bewerten ist. In der vorliegenden Arbeit geht es nicht darum, generelle kritische Denkfähigkeiten zu bewerten, sondern fachspezifische. Darüber hinaus legen diese Tests die Studierende auf bestimmte Antworten fest.

Noch ein bekanntes Instrument zur Beurteilung genereller kritischer Denkfähigkeiten ist der *Ennis-Weir Essay Assessment*, der im 1985 entwickelt wurde. Dieser Test weicht im Format von den anderen Tests ab (vgl. Jahn 2012, 294). Beurteilt werden von diesem Test die argumentativen Fähigkeiten des kritischen Denkens. Ennis und Weir (1985, 10) finden, dass der Test auch als ein Instrument zur Vermittlung kritischen Denkens verwendet werden kann. Der Test enthält ein Problem aus dem Alltag, so dass man die Übertragbarkeit der Fähigkeiten zum kritischen Denken beurteilen kann. (vgl. Jahn 2012, 295). Entworfen worden ist dafür ein Text, den die Lernenden lesen sollen, dafür erhalten sie zehn Minuten. Der aufgeworfene Text ist in Form eines Leserbriefs, in dem der Autor einen Vorschlag anhand von acht Argumenten macht. Jedes Argument deutet mindestens einen logischen Fehler auf. Zwei der präsentierten Argumente scheinen stark begründet zu sein. Die Lernenden sind aufgefordert einen Aufsatz zu schreiben, in dem sie innerhalb von 30 Minuten jedes Argument als auch den ganzen Text bewerten sollen. Dieser Test sowie der California Critical Thinking Test zielen auf die Bewertung genereller kritischer Denkfähigkeiten ab. Sie werden aus diesem Grund in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet.

Nach Lai (2011, 38-40) legen Forschende Empfehlungen zur Entwicklung von Assessments vor, die für die Evaluierung kritischen Denkens geeignet sind. Vorgeschlagen werden Tests, die aus offenen Fragen bestehen anstatt dem traditionellen Mehrfachwahl-Format. Diese gelten als sensibler zur Feststellung der dispositionellen Aspekte des kritischen Denkens im Vergleich zu den Mehrwahlaufgaben. Betont wird die Erstellung eigener Verfahren zur Beurteilung kritische Denkfähigkeiten, die fachspezifisch sind. Bei der Erstellung eigener Verfahren besteht aber die Gefahr, unzuverlässige Tests zu erstellen. Eine Alternative wäre in diesem Sinne publizierte Verfahren, die sich aber für die Bewertung fachspezifischer kritischer Denkfähigkeiten eignen.

Newman, Webb & Cochraine (1997) liefern eine Methode, die die Bewertung kritischen Denken in asynchronen Online-Diskussionen ermöglicht. Bei der Bewertung werden zwanzig Indikatorenpaare identifiziert, die sich auf die folgenden konzeptionellen Kategorien beziehen: Relevanz, Bedeutung, Neuheit, Fremdwissen, Klärung, Verknüpfung von Ideen, Rechtfertigung, kritische Bewertung, praktischer Nutzen und Breite des Verständnisses.

Peter Facione hat die *Holistic Critical Thinking Scoring Rubric*, die von Jahn (2012, 305) als „ein populäres und ganzheitliches Verfahren zur Beurteilung von kritischem Denken“ beschreiben wird, erstellt. Die Rubrik ist darauf angelegt, die Qualität des Denkens in einer verbalen Präsentation oder einem schriftlichen Text zu beurteilen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der *Holistic Critical Thinking Scoring Rubric* als Instrument zur Bewertung der kritischen Denkfähigkeiten verwendet. Bewertet werden anhand dieser Rubrik die von Facione (1990) erwähnten Elementen des kritischen Denkens, nämlich: Analyse, Interpretation, Evaluation, Begründung und Schlussfolgerung. Diese Aspekte gelten für die vorliegende Studie als wichtige Fertigkeiten des kritischen Denkens. Darüberhinaus ermöglicht das Instrument einen offenen statt einen geschlossenen Verfahren bei der Bewertung von kritischem Denken, was wichtig ist, da hier die Bewerteten Raum zur freien Äußerung eigener Meinungen und dahinterliegender Ideen, Glaubenssätze usw. erhalten.

Zusammenfassung

Der Forschungsstand zum Thema kritisches Denken weist darauf hin, dass viel Wert auf die Relevanz von kritischem Denken in der Pädagogie gelegt wurde. Viele Forschende haben sich mit dem Thema auseinandergesetzt, indem sie die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Dispositionen zum kritischen Denken für die Vermittlung als auch die Bewertung von kritischem Denken vorlegen. Vorgelegt wurden auch verschiedene Strategien, Ansätze und Techniken zur Förderung von kritischem Denken, dazu wurde betont, dass es Variablen gibt, die bei der Entwicklung kritischen Denkens eine wichtige Rolle spielen. Einige Forschende sind zudem einen Schritt weiter gegangen, in dem sie versucht haben, die vorgeschlagenen Strategien zur Förderung kritischen Denkens und die Variablen zusammensetzen und damit konkrete Vorgehensweise bzw. Schritte zur Förderung kritischer Denkfähigkeiten im Unterricht in Form von Modellen vorzustellen. Der Erstellung solcher Unterrichtsmodelle wurde aber nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt und im deutschsprachigen Raum noch weniger. Auch Jahn (2012, 27) erkennt, dass eine ausreichende Auseinandersetzung mit dem Thema kritisches Denken in diesem Raum immer noch fehlt. Die vorliegende Studie leistet daher einen Beitrag zur praktischen Förderung von kritischem Denken, um den vorgenannten Forschungslücken zu entsprechen.

3. Methodische Vorgehensweise: Vor-Interventionsphase (Vortest)

Um den Ist-stand der Studierenden des germanistischen Studiums an der University of Zimbabwe in Bezug auf kritisches Denken ermitteln zu können, wurde ein Test durchgeführt. Ziel war es, bei der Durchführung der Vor-Interventionsphase zu ermitteln, wie die Leistung der Teilnehmenden beim kritischen Denken vor der Einsetzung des Unterrichtsmodells war, damit man nach der Einsetzung des Modells, dessen Effektivität testen konnte. Die Daten, die in dieser Phase der Forschung erhoben wurden, dienten auch dazu, den Mangel an kritischem Denken offen zu legen, welcher bei der Erstellung des Modells zu berücksichtigen war.

Die Durchführung dieser Phase begann am 26. September 2019 mit dem Unterschreiben der Einwilligungsformulare durch die elf Teilnehmenden. Vor der Verteilung der Formulare habe ich den Studierenden die Absicht der Forschung und ihre Rolle mündlich erklärt. Den Teilnehmenden wurde auch eine Gelegenheit gegeben, Fragen zu stellen, damit sie klar verstehen konnten, wofür sie ihre Einwilligung gaben. Das Einwilligungsformular beinhaltete Informationen zu Forschungszielen und –methode und stellte klar dar, was von den Teilnehmenden in der Studie verlangt wurde (s. Anhang 3).

Die Untersuchung wurde im Rahmen des landeskundlichen Kurses „*Introduction to Intercultural Communication*“ durchgeführt. Dieser Kurs ist in Bezug auf den relativ neuen Ansatz der Landeskunde zu betrachten, der davon ausgeht, dass die Landeskunde interkulturellorientiert sein sollte, damit die Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit Fakten über das Zielsprachenland konfrontiert, sondern mit interkulturellen Kompetenzen ausgestattet werden. Diese beinhalten u.a. den Erwerb von Wissen über die Zielkultur, das Schätzen der eigenen Kultur und das Verstehen und Respektieren der anderen Kulturen.

Ziel dieses Kurses ist es, dass die Teilnehmenden ein besseres Verständnis dafür entwickeln, wie sie mit Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft kommunizieren können, dass sie einen Einblick in andere Kulturen erhalten und die Beziehung zu ihrer eigenen Kultur reflektieren können.

The aim of this course is for students to increase their understanding of how to communicate with people from diverse ethnical backgrounds and to gain an insight into other cultures as well as examining one's relationship to their own culture. There will be a particular focus on Germany. (s. Anhang 6)

Inhaltlich liegt ein besonderer Schwerpunkt auf Deutschland. Er umfasst in der Regel solche Themen, die die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und simbabwischen Kultur offenlegen. Die Themen sollten die Teilnehmenden mit Informationen über die Zielkultur ausstatten, damit sie in der Lage sind, in diesem Umfeld effektiv zu kommunizieren, die Zielkultur zu verstehen und dieser gegenüber tolerant sein zu können.

Für die vorliegende Studie wurde der Kurs von mir unterrichtet. Ein Unterrichtsplan, der im Jahr vor der Durchführung der Studie angewandt wurde, wurde mit einigen Anpassungen übernommen. Zur Zeit der Forschung war ich schon vier Jahre als Lehrkraft in der deutschen Abteilung an der University of Zimbabwe tätig und hatte daher Erfahrung bezüglich des landeskundlichen Unterrichts an dieser Universität. Der Kurs behandelte die folgenden Themen:

- What is intercultural Communication?
- The notion of culture
- Cultural terms (Interculturality, Multiculturalism, Transculturalism)
- Cultural dimensions and standards
- Verbal and non-verbal aspects of intercultural communication
- Important terms and barriers of intercultural communication
- Intercultural competences (s. Anhang 6)

Da dieser Kurs auch interkulturelle Kompetenz vermitteln sollte, betonte er die Notwendigkeit für die Teilnehmenden, die Kultur der anderen zu kennen, um ihr gegenüber tolerant zu sein.

Bei der Behandlung der Themen wurden Methoden wie Frontalunterricht, Diskussionen und Präsentationen verwendet. Die Teilnehmenden haben Texte erhalten, die sie zur Vorbereitung der Sitzungen lesen sollten. Die Themen wurden dann während des Unterrichts diskutiert. Wesentlich bei der Diskussion war es sicherzustellen, dass die Teilnehmenden das Thema verstanden. Bei den Diskussionen wurde versucht, bei jedem Thema zwischen Simbabwe und Deutschland zu vergleichen. Die Unterrichtsmethode wurde schon seit langem in der deutschen Abteilung an der University of Zimbabwe verwendet und basiert auf den Ideologien der interkulturellen Landeskunde, die im ersten Kapitel geschildert wurden. An der Institution wurden im landeskundlichen Unterricht die „Fakten“ zu Deutschland im Vergleich zu ähnlichen Informationen über Simbabwe vermittelt.

In der ersten Unterrichtseinheit dieses Kurses hat die Lehrkraft betont, wie wesentlich es ist, die Kultur anderer Menschen kennenzulernen und zu verstehen. Hierbei wurde die interkulturelle Kommunikation vorgestellt. Die Studierenden wurden gefragt, was interkulturelle Kommunikation ist. Danach hat die Lehrkraft eine Definition gegeben. Es wurde dann betont, warum man interkulturelle Kommunikation lernen soll und was das Ziel des Unterrichts war. Die Lehrkraft hat dabei interkulturelle Missverständnisse aus ihrer Erfahrung vorgestellt und erklärt, dass man in der Lage sein muss, effektiv zu kommunizieren, um solche Missverständnisse zu vermeiden oder damit man weiß, wie man mit den Missverständnissen umgehen soll. Danach wurde das Thema der Kultur neben dem der Begriffe Multikulturalität, Transkulturalität und Interkulturalität behandelt. Es wurden kleine Videos im Unterricht gezeigt und Lese-materialien vorgegeben, die sich diesen Themen widmeten, indem sie einfache Definitionen dieser Begriffen vorlegten. Nach dem Anschauen der Videos und dem Lesen der Texte wurden die Teilnehmenden aufgefordert zu erklären, was sie von den Materialien verstanden hatten. Die Lehrkraft gab auf Wunsch der Studierenden Erläuterungen. Anschließend wurde diskutiert, welcher der oben genannten Kulturbegriffe die deutsche Gesellschaft am besten beschreibt und welcher die simbabwische Gesellschaft. Es wurde bezüglich dieser Themen auf Unterschiede zwischen Simbabwe und Deutschland hingewiesen.

Als nächstes wurden die kulturellen Dimensionen von Hofstede und Hall mit einem Text vorgestellt. Diese sollten die Studierenden zur Vorbereitung des Unterrichts lesen, bevor sie im Unterricht diskutiert worden sind. Die Teilnehmenden sollten während der Diskussion Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Simbabwe und Deutschland in Bezug auf die Dimensionen identifizieren. Wesentlich war es die Teilnehmenden erkennen zu lassen, welche Dimensionen es gibt, sowie anhand dieser die deutsche und die simbabwische Gesellschaft besser verstehen zu können. Neben den Dimensionen wurden auch die kulturellen Standards der deutschen Gesellschaft nach Scholl-Machl geschildert. Diese dienten dazu, die Teilnehmenden über weitverbreitete Wertvorstellungen in Deutschland zu informieren, um interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden.

Nach der Behandlung der kulturellen Dimensionen und Standards wurde das Thema der Smalltalks in Deutschland vorgestellt. Zur Einführung dieses Themas wurde zwei Videos zu den Themen Smalltalks und Tabuthemen in Deutschland gezeigt, welche zeigten, welche Themen zum Smalltalk gehören und welche als Tabuthemen gelten. Es folgte dann eine Diskussion

über Smalltalk und Tabuthemen in Simbabwe und wie sich diese von denen in Deutschland unterscheiden.

Danach wurde das Thema der Stereotype behandelt. Den Teilnehmenden wurden von der Lehrkraft anhand einer Power Point Präsentation vermittelt, was diese sind und wie sie die interkulturelle Kommunikation prägen können. Es wurden zwischen Auto- und Heterostereotype entschieden und Merkmale der Stereotype wurden auch behandelt. In der Präsentation gab es Übungen, die die Teilnehmenden machen mussten, um das Thema zu verstehen. Eine dieser Übungen war „typisch Männer, typisch Frauen“. Die Studierenden wurden in zwei Gruppen nach ihrem Geschlecht aufgeteilt, und sie sollten Stereotypen zu der jeweils anderen Gruppe zusammentragen. Dadurch sollte gezeigt werden, dass unsere Stereotype viel mehr über uns sagen als über diejenigen, die wir beurteilen. Es wurde auch diskutiert, wie negative stereotype Vorstellungen zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen können.

Als nächstes wurden die Begriffe Ethnozentrismus, Vorurteile und kultureller Relativismus betrachtet. Von Interesse war die Auswirkung dieser Begriffe auf die interkulturelle Kommunikation. Die Teilnehmenden haben Lesematerialien mit Definitionen der Begriffe und ihrer Rolle bei der interkulturellen Kommunikation erhalten. Diese Begriffe wurden in den Lesematerialien als Barriere für die interkulturelle Kommunikation bezeichnet und es wurden Tipps gegeben, wie man diese überwinden kann.

Es wurde dann das Thema der verbalen und nonverbalen Aspekte der interkulturellen Kommunikation eingeführt. Den Studierenden wurde einen Text zum Thema gegeben, welche ein paar kritische Begegnungen zwischen Leuten aus unterschiedlichen Kulturen darstellte. Es wurde gezeigt, wie die nonverbale Kommunikation unterschiedlich zwischen Kulturen sein kann. Vor dem Lesen erzählte der Lehrkraft, was kritische Begegnungen sind. Nach dem Lesen wurde darüber diskutiert, was die Studierenden von dem Material gelernt hatten und weitere persönliche Beispiele von kritische Begegnungen wurden im Unterricht vorgestellt und diskutiert.

Zum Thema der interkulturellen Kompetenzen wurde den Studierenden Lesematerialien gegeben, die sie vor dem Unterricht lesen sollten. Im Unterricht mussten die Studierenden die verschiedenen interkulturellen Kompetenzen nennen.

Die Tabelle 3 stellt zusammenfassend dar, welche Themen während der Vor-Interventionsphase behandelt und welche Materialien verwendet wurden:

Thema	Materialien
Was ist interkulturelle Kommunikation? Warum interkulturelle Kommunikation?	Diskussion im Unterricht Beispiele von critical incidents
Der Begriff der Kultur	Präsentation: was ist Kultur? (Selbst- und Fremdwahrnehmung: Bilder in unseren Köpfen) Youtube Video: Kultur Konfetti: Was ist Kultur? https://www.youtube.com/watch?v=DcTS4t0605c
Kulturelle Begriffe (Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität)	Interkulturelles Training: Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Schütze, Anja (2014) S. 10-13. https://www.hochsauerlandsport.de/fileadmin/co_system/hochsauerlandkreis/media/PDF/Unsere_Themen/interkulturelles_training.pdf Youtube Video: Kultur Konfetti – Kulturbegriffe leicht erklärt. https://www.youtube.com/watch?v=uGliHeQuWsI
Theorien der kulturellen Dimensionen nach Hofstede und Hall und Standards der Deutschen nach Scholl-Machl.	Individualismus versus Kollektivismus in der deutschen und in der rumänischen Werbung. Eine vergleichende Studie. Lavrits, Patrick (2016) https://sc.upt.ro/images/cwattachments/121_197251f17c6f1d0ed2714599e196e394.pdf . Präsentation: Was ist Kultur_Kulturdimensionen nach Hall und Hofstede. Theorizing German and Chinese Culture Standards: An Emic Approach to Explain Cultural Differences from a Yin Yang Perspective. Faust, Maria (2018) https://www.researchgate.net/publication/328162577
Stereotype (Auto- und Heterostereotype), Ethnozentrismus, Vorurteile, kulturelle Relativismus)	Präsentation zum Thema ‚Stereotype‘ Youtube Video-typisch Deutsch-Galileo lunch break Interkulturelles Training: Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Schütze, Anja (2014) S. 16-17

	https://www.hochsauerlandsport.de/fileadmin/co_system/hochsauerlandkreis/media/PDF/Unsere_Themen/interkulturelles_training.pdf .
Tabu- und Smalltalk-Themen in Deutschland	Youtube Video- Taboos in Germany –Easy German 187. https://www.youtube.com/watch?v=OM5WiuSCxwk Youtube Video - A guide to making small talk in Germany-Meet the Germans. https://www.youtube.com/watch?v=539n0ahI0Ts
Verbale und nonverbale Aspekte der interkulturellen Kommunikation	Bridging the cross-cultural gap. Listening and Speaking Taska for Developing Fluency in English. Arent, Russel (2009) Michigan ELT; Chapter 1: Introduction to Intercultural Communication.
Interkulturellen Kompetenzen.	What is intercultural competence? McKinnon, Sabine (O.J.), Global Perspectives Project, GCU LEAD https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2

Tabelle 3:Übersicht-Der Landeskundeunterricht: Vor-Interventionsphase

3.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte von Oktober bis November 2019. Instrumente der Datenerhebung waren Aufsätze und mündliche Präsentationen. Die Studierende haben jeweils zwei Aufsatzthemen eingereicht und zwei Präsentationen vorgetragen. Argumentative Aufsätze und Vorträge ermöglichen den Teilnehmenden, ihre Ideen frei und vollständig auszudrücken. Aufsatzfragen eignen sich gut für die Beurteilung komplizierter Denkprozesse. Sie verlangen von den Studierenden, ihre Argumentations- und Denkfähigkeiten unter Beweis zu stellen. Aufsatz- und Präsentationsfragen geben den Teilnehmenden Hinweise auf die Art des Denkens und den Inhalt bei der Beantwortung der Fragen (vgl. Reiner et. al 2002).

Die Themen bzw. Fragen der Präsentationen und Aufsätzen wurden von mir vorgegeben. Sie bezogen sich auf die Inhalte des Kurses. Ich habe die Vortrags- und Aufsatzfragen so formuliert, dass sie die sechs kritischen Denkfertigkeiten von Facione & Facione (2011) (s. Kap. 2.2.1) ansprechen.

Es wurden zwei Aufsatzfragen gegeben, die von allen Teilnehmenden zu bearbeiten waren. Für die Präsentationen hat man insgesamt acht Fragen formuliert. In der folgenden Tabelle sind die Fragen aufgelistet:

<p>Essay Questions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Germany is a transcultural society." To what extent is this statement true? 2. In light of the pros and cons of stereotypes, should stereotyping be promoted or discouraged in order to facilitate successful intercultural communication?
<p>Presentation Topics</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Individualist societies are "better" than collective societies" Critically analyze this statement. 2. "It does not hold true to speak solely of individualism in German culture" (Faust 2018:28). To what extent is this statement true? 3. Germany and Zimbabwe differ in their approaches to time. With these two countries in mind, evaluate the cultural standard of time management as presented by Scholl-Machl (2013). 4. Uncertainty avoidance is one of Hofstede's cultural dimensions. To what extent would you say Germany is a country that avoids risks and uncertainty? 5. According to Schroll-Machl (2013) "Germans give the highest priority to the respective matter i.e. task or object and not to personal relationships." Evaluate this claim in relation to its impact on intercultural communication. 6. Based on the article read in class (on individualism and collectivism), discuss the relationship between collectivism and poverty. 7. "Germans separate their waste, Zimbabweans do not, therefore Germans are environmentally conscious and Zimbabweans are not." Critically examine this statement. 8. Directness in communication is often perceived as rudeness, especially by people from societies that have a more indirect approach to communication. German directness in particular is often a topic of discussion. How would someone who supports German directness, justify it?

Tabelle 4: Aufsatz- und Vortragsfragen: Vor-Interventionsphase

Die Aufsätze und Präsentationen waren in englischer Sprache zu schreiben bzw. vorzutragen, damit die Teilnehmenden sich ohne sprachliche Schwierigkeiten ausdrücken konnten. Die meisten der Teilnehmenden haben das germanistische Studium ohne Vorkenntnisse begonnen und waren zurzeit der Durchführung der Studie auf der Niveaustufe A2.

Bei den Präsentationen, die im Unterricht vorgetragen werden sollten, sah ich die Notwendigkeit, diese Fragen zu variieren, damit das gleiche Thema nicht 11 Mal präsentiert wurde. Die Präsentationen wurden daher entsprechend der Themen in Abschnitte unterteilt. Drei bis vier Studierende mussten ein Thema behandeln und Studierende mit demselben Thema mussten am selben Tag vortragen. Jedem Thema wurde eine Unterrichtseinheit von zwei Stunden zugewiesen.

Die erste Aufsatzfrage wurde am 23. Oktober 2019 gegeben, die zweite am 13. November 2019. Die Vorträge wurden vom 19. bis 26. November 2019 gehalten. Die Präsentationsfragen haben die Teilnehmenden eine Woche vorher erhalten. Sie haben ihre beiden Vorträge innerhalb von zwei Unterrichtswochen gehalten. Bei den Aufsätzen haben manche Studierende zwei bis drei Tagen nach der Frist ihre Aufsätze eingereicht. Jeder Teilnehmende hat jedoch zwei Aufsätze und zwei Audios eingereicht. Die Datenerhebung in dieser Phase war somit erfolgreich.

3.2 Datenanalyse

Als Bewertungsinstrument wurde die von Facione & Facione (2011) erstellte *Holistic Critical Thinking Scoring Rubric* verwendet. Dieses Instrument wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da es sich für die Bewertung des kritischen Denkens in Aufsätzen und Präsentationen eignet. Facione erklärt den Zweck, für den die Rubrik erstellt wurde, wie folgt:

Noreen Facione and I developed the Holistic Critical Thinking Scoring Rubric (HCTSR) in 1994 in response to requests for a tool which (a) could be used to evaluate a variety of educational work products including essays, presentations, and demonstrations, and (b) works as both a pedagogical device to guide people to know what critical thinking is as well as an assessment tool useful for both formative and summative purposes. (Facione o. J, 1)

Die Bewertungsskala besteht aus vier Stufen: *stark-4*, *befriedigend-3*, *nicht ausreichend-2* und *sehr schwach-1*.

<i>Levels of Critical Thinking</i>	<i>Components</i>
Strong 4	Consistently does all or almost all of the following: Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc. Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con. Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view. Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions. Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons. Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.
Acceptable 3	Does most or many of the following: Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.

	<p>Identifies relevant arguments (reasons and claims) pro and con. Offers analyses and evaluations of obvious alternative points of view. Draws warranted, non-fallacious conclusions. Justifies some results or procedures, explains reasons. Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.</p>
Unacceptable 2	<p>Does most or many of the following: Misinterprets evidence, statements, graphics, questions, etc. Fails to identify strong, relevant counter-arguments. Ignores or superficially evaluates obvious alternative points of view. Draws unwarranted or fallacious conclusions. Justifies few results or procedures, seldom explains reasons. Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on self-interest or preconceptions.</p>
Significantly Weak 1	<p>Consistently does all or almost all of the following: Offers biased interpretations of evidence, statements, graphics, questions, information, or the points of view of others. Fails to identify or hastily dismisses strong, relevant counter-arguments. Ignores or superficially evaluates obvious alternative points of view. Argues using fallacious or irrelevant reasons, and unwarranted claims. Does not justify results or procedures, nor explain reasons. Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on self-interest or preconceptions. Exhibits close-mindedness or hostility to reason.</p>

Tabelle 5: Holistic Critical Thinking Scoring Rubric von Facione & Facione (2011)

Nach Facione & Facione (2011) gibt es zwei Möglichkeiten, die die Zuverlässigkeit der Rubrik erhöhen. Die erste Möglichkeit besteht darin, dass zwei Bewertende eine Einzelleistung bewerten. Die zweite Möglichkeit ist, dass eine Bewertende anhand von mehreren Werkstücken einer Studierenden, die Leistung zum kritischen Denken bewertet. Bei der zweiten Möglichkeit soll eine Gesamtbewertung aus den Einzelbewertungen von mehreren Werkstücken ermittelt werden. In der vorliegenden Studie wurden beide Möglichkeiten verwendet. Vier Werkstücke

pro Teilnehmende wurden von zwei Bewertenden für die abschließende Bewertung begutachtet.

Anhand der Aufsätze und Präsentationen wurden die Leistungen der Teilnehmenden zum kritischen Denken bewertet. Das Instrument der Bewertung wird normalerweise verwendet, um den Teilnehmenden eine Gesamtbewertung ihrer Leistungen zum kritischen Denken zu geben. Für diese Studie wurden die sechs Bereiche jedoch auch getrennt bewertet, um die Bereiche zu ermitteln, bei denen die Leistungen der Studierenden gering waren, damit man dies bei der Formulierung des Unterrichtsmodells in Betracht ziehen konnte. Die Teilnehmenden haben aber auch eine Gesamtbewertung ihrer Leistung in Bezug auf kritische Denkfertigkeiten im Allgemeinen erhalten.

Ich war einer der Bewertenden und die andere Bewertende war eine Lehrkraft der Fremdsprachenabteilung an der University of Zimbabwe. Zur Vorbereitung der Bewertung haben wir mit Faciones (o.J., 4) Anleitung zur Verwendung der Rubrik gearbeitet, in der drei Schritte beschrieben werden, die bei der Vorbereitung der Bewertung zu befolgen sind. Die Schritte sind wie folgt:

1. *Understand the construct*: Dieser Schritt erfordert, dass man das kritische Denken aus der Perspektive der Autoren der Rubrik versteht. Der andere Bewertende und ich haben im Delphi-Bericht das Verständnis von Facione über die Fähigkeiten zum kritischen Denken gelesen und uns dann zusammengesetzt, um seine Definition des Begriffs und die Fähigkeiten und Dimensionen zum kritischen Denken, die in dem Bericht erwähnt werden, zu diskutieren. Außerdem haben wir gemeinsam die Rubrik gelesen, um ein besseres Verständnis dafür zu bekommen, wie wir das Instrument zur Bewertung der Fähigkeiten der Studierenden zum kritischen Denken einsetzen könnten. Wir haben die sechs Bereiche identifiziert, die wir bei der Bewertung berücksichtigen müssen und darüber gesprochen, was wir in jedem dieser Bereiche urteilen würden. Einer der sechs Bereiche, die berücksichtigt werden sollten, ist zum Beispiel die Interpretation. Bei diesem Bereich haben wir beschlossen, dass wir beurteilen würden, inwieweit die Teilnehmenden die Fragen der Aufsätze oder der Präsentation verstanden haben.

2. *Differentiate and Focus*: Dieser Schritt bedeutet, dass der Bewertende die Bewertung auf das Element des kritischen Denkens konzentriert und andere Elemente ausschließt. Um dies zu gewährleisten, haben wir festgestellt, was wir bei der Bewertung berücksichtigen sollten. Wir haben uns geeinigt, dass wir uns auf die sechs von Facione/Facione genannten Elemente kon-

zentrieren sollten. Die Elemente, die wir nicht berücksichtigen sollten, haben wir auch hervorgehoben. Wir sollten uns auf die Fähigkeiten zum kritischen Denken beschränken und die anderen Fähigkeiten vernachlässigen. Sprachliche Fehler waren z. B. nicht zu berücksichtigen.

3. *Practice, Coordinate and Reconcile*: In diesem Schritt empfiehlt Facione (o.J, 4) die Beurteilung einer Probe als eine Art Übung und Training, um die Verlässlichkeit der Bewertung zu gewährleisten. Zu diesem Zweck haben wir, ausgehend von dem Schritt 1, zunächst hervorgehoben, worauf wir bei der Beurteilung auf der Grundlage der sechs Bereiche, die mit der Rubrik zu bewerten sind, achten sollten. Wir haben klar definiert, worauf wir in jedem Bereich achten würden. Dann haben wir den Aufsatz eines der Teilnehmenden bewertet. Nach der Bewertung hat jeder von uns erklärt, warum er die jeweilige Bewertung abgegeben hat und wie der Aufsatz die einzelnen Bereiche erfüllt oder nicht erfüllt hat. Nachdem wir zu einem besseren gegenseitigen Verständnis gelangt waren, haben wir mit dem Bewertungsprozess begonnen.

Um die Aufsätze und Präsentation anhand der *Holistic Critical Thinking Rubric* bewerten zu können, musste den Inhalt analysieren. Die Daten wurden daher qualitativ analysiert. Die Inhaltsanalyse beruht auf der Annahme, dass Texte eine reichhaltige Datenquelle mit großem Potenzial sind, wertvolle Informationen über bestimmte Phänomene zu offenbaren (Kleinhekse et. al. 2020, 128). Während der Analyse lasen wir die Aufsätze und hörten uns die Präsentation mehrere Male an, um die Daten zu verstehen. Wir analysierten dann jede Arbeit, indem wir sie mit den Komponenten in der Rubrik verglichen, wobei wir genau darauf achteten, was jedes Komponent beinhaltet und ob und wie dieses Komponent in jedem Text repräsentiert wurde. Wir haben dann die Daten interpretierten und vergaben eine Punktzahl auf der Grundlage der von uns wahrgenommenen Leistung der Studierenden.

Durch diese Bewertung hat jeder Bewertende anhand der vier getrennten Bewertungen, eine Gesamtbewertung für die Leistung jeder Teilnehmende vorgenommen. Für die Gesamtbewertung mussten sich die Bewertenden für jeden Teilnehmenden auf eine Note einigen, die die Gesamtleistung des Studierenden im kritischen Denken am besten beschrieb. In den wenigen Fällen, in denen völlig unterschiedliche Bewertungen zu dem gleichen Teilnehmenden vergeben wurden, mussten wir über unsere Bewertung diskutieren, bis wir zu einer Einigung kamen.

4. Darstellung und Analyse der Ergebnisse der Vor-Interventionsphase

Im vorherigen Kapitel wurde die methodische Vorgehensweise für die Vor-Interventionsphase erläutert, welche vor der Formulierung des Unterrichtsmodells durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollten dazu dienen, die Bereiche des kritischen Denkens festzustellen, in denen die Studierenden Schwierigkeiten hatten, um so die Gestaltung des Unterrichtsmodells zu optimieren. Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen dieses Vortests. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt qualitativ. Sie beschreiben ausführlich die Leistungen der Studierenden zum kritischen Denken in ihren Aufsätzen und Präsentationen. Die quantitativen Daten zeigen nur die Leistungen der Teilnehmenden im Überblick. Diese wird nur wiedergegeben aber nicht analysiert.

Teilnehmende	TN1	TN2	TN3	TN4	TN5	TN6	TN7	TN8	TN9	TN10	TN11
Bewertung	2	2	2	1	3	1	3	2	2	2	3

Tabelle 6: Ergebnisse des Vortests [4-stark (strong) , 3-befriedigend (acceptable), 2-nicht ausreichend (unacceptable), 1-sehr schwach (significantly weak)]

Tabelle 6 zeigt die ganzheitliche kritische Denkleistung der einzelnen Studierenden. Folgende Leistungen der Studierenden gingen in die Bewertung ein:

- a) Interpretation
- b) Identifizierung und Darstellung von Argumenten
- c) Bewertung und Analyse alternativer Standpunkte
- d) Ziehen von wohlbegründeten Schlussfolgerungen
- e) Bereitstellung von Begründungen
- f) Vornehmen von exakten und ausgewogenen Bewertungen.

Die Ergebnisse zeigen, dass nur insgesamt drei der elf Studierenden, die an der Studie teilnahmen, über gute Leistungen zum kritischen Denken verfügten. Die Leistungen der anderen acht wurden als entweder „sehr schwach“ oder „nicht ausreichend“ eingestuft. Dies zeigt, dass es der Mehrheit der Studierenden vor der Intervention an wichtigen Fähigkeiten zum kritischen Denken mangelte.

Obwohl die Auswertung darauf abzielt, die Leistung im kritischen Denken ganzheitlich zu bewerten, mussten die Ergebnisse auch in Bezug auf die verschiedenen Bereiche dargestellt und analysiert werden, um die Schlüsselbereiche offenzulegen, in denen die Studierenden gefördert werden mussten. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Ergebnisse dieses Vortests in Bezug auf die verschiedenen Teilbereiche dargestellt. Die Tabelle unten zeigt die Ergebnisse der Teilnehmenden in Bezug auf die unterschiedlichen Bereichen. Gezeigt werden die Bewertungen der zwei Bewertende.

	Bewertende 1				Bewertende 2			
	Stark	Befriedigend	Nicht ausreichende	Sehr schwach	Stark	Befriedigend	Nicht ausreichende	Sehr schwach
Interpretation	4	5	2	0	5	6	0	0
Identifizierung und Darstellung von Argumenten	1	5	5	0	2	5	4	0
Bewertung und Analyse alternativer Standpunkte		5	4	2	1	2	7	1
Ziehen von wohlbegründeten Schlussfolgerungen	1	2	4	4		3	5	3
Bereitstellung von Begründungen		3	5	3		3	5	3
Vornehmen von exakten und ausgewogenen Bewertungen.		3	4	4	2	1	6	2

Tabelle 7: Ergebnisse des Vortests nach den sechs Bereichen des kritischen Denkens

Die Tabelle zeigt die Gesamtergebnisse der Leistungen der Studierenden in den verschiedenen Bereichen des kritischen Denkens während des Vortests. Dargestellt werden die Ergebnisse der beiden Bewertenden. Obwohl sich die Bewertenden in einigen ihrer Einschätzungen leicht unterscheiden, zeigen die Ergebnisse, dass die Bewertungen sehr ähnlich sind. Im Bereich der Interpretation stellt Bewertende Nummer 1 fest, dass 9 Studierende in der Lage waren, die Fragestellungen in den meisten Fällen richtig zu interpretieren, und nur zwei in diesem Bereich

durchweg Schwierigkeiten hatten. Der zweite Bewertende war der Meinung, dass die Leistungen aller Teilnehmenden in diesem Bereich entweder „stark“ oder „befriedigend“ waren. In Bezug auf die Argumente war der erste Bewertende der Meinung, dass 6 der 11 Teilnehmenden meist in der Lage waren, die wichtigsten Argumente zu erkennen, während es 5 meist an diesen Fähigkeiten mangelte. Nach Ansicht des zweiten Bewertenden gelang es 7 der 11 Studierenden meistens, die wichtigsten Argumente zu erkennen, und 4 hatten in diesem Bereich Schwierigkeiten. Im Bereich der Analyse und Bewertung alternativer Standpunkte kam der erste Bewertende zu dem Schluss, dass 5 Studierende in der Lage waren, dies überzeugend zu tun, während 6 Schwierigkeiten hatten, wobei 2 von ihnen deutlich schwächere Fähigkeiten in diesem Bereich zeigten. Der zweite Bewertende beurteilte 3 Teilnehmende als „stark“ oder „befriedigend“ in diesem Bereich und 8 als „sehr schwach“ oder „nicht ausreichend“. In den Bereichen, Ziehen von wohlbegründeten Schlussfolgerungen, Bereitstellung von Begründungen und Vornehmen von exakten und ausgewogenen Bewertungen, waren beide Bewertenden der Meinung, dass nur 3 Teilnehmende diese Fähigkeiten gut ausgeübt haben. Die anderen 8 Teilnehmenden wurden in diesen Bereichen entweder als „sehr schwach“ oder „nicht ausreichend“ bewertet.

4.1 Interpretation

Der Bereich der Interpretation wurde danach bewertet, wie die Studierenden das Thema des Aufsatzes und der Präsentation verstanden haben. In der Einleitung sollten die Studierenden die Schlüsselbegriffe definieren, ihre Interpretation der Frage darlegen und ihr Hauptargument präsentieren, das dann im folgenden Aufsatz weiterentwickelt wurde. Die in der Einleitung präsentierten Informationen zeigten daher meist, ob die Studierenden verstanden hatten, was die Aufgabe verlangte. Den meisten Studierenden gelang es, mindestens drei der vier Themen, die ihnen vorgelegt wurden, richtig zu interpretieren. Nur wenige Teilnehmende hatten Schwierigkeiten, zwei oder mehr Themen zu verstehen. Die Feststellung lautete daher, dass die Mehrheit der Teilnehmenden nur geringe Schwierigkeiten in diesem Bereich hatte.

Obwohl die Studierenden relativ gut in der Lage waren, die meisten der ihnen gestellten Fragen zu interpretieren, stellten die Bewertenden fest, dass es den Studierenden leicht fiel, die Fragen zu interpretieren, solange sie ein einigermaßen klares Verständnis aller Aspekte der Themen hatten, mit denen sie sich befassten. Die Interpretation der ersten Aufsatzfrage zum Thema

„Transkulturalität in Deutschland“ bereitete den meisten Studierenden Schwierigkeiten, was hauptsächlich auf den Begriff ‚Transkultur‘ zurückzuführen war. Die meisten Studierenden hatten kein klares Verständnis des Begriffs und versuchten, die Frage zu beantworten, ohne den Begriff zu verstehen. Paul & Elder (2003, 1) weisen darauf hin, dass eine der Dispositionen zum kritischen Denken darin besteht, über ein Thema gut informiert zu sein. Ein Blick auf die Definitionen der meisten Teilnehmenden zum Thema ‚Transkultur‘ zeigte, dass sie lediglich Definitionen aus den von ihnen verwendeten Informationsquellen wiederholten, ohne diese verstanden zu haben. Die Teilnehmenden bemühten sich nicht, diese Definitionen in ihren eigenen Worten wiederzugeben, was allein schon ein Hinweis darauf ist, dass sie die Definitionen nicht ausreichend verstanden hatten:

Auszug 1

Tran-culturalism is defined as seeing oneself in the other. Transcultural is in turn described as extending through all human cultures or involving, encompassing, or combining elements of more than one culture. Therefore, the statement that German culture is a transcultural is correct to a less extent because trans-culturalism is characterised by the following and Germany is not even involved in any of them. However Germany is home to around 82.2 million people including Germans and minorities and other nationalities that respons each other, and together make Germany a country of values, unique celebrations, and customs. [Teilnehmende Person 4: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 2

To a greater, extent, Germany culture is transcultural. Transcultural is bringing together elements of different cultures. It involves, encompass or combine elements of more than one culture. [Teilnehmende Person 2: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 3

A transcultural society is defined as one that extends through all human culture or involving, encompassing or combining elements of one culture. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 1: Vortest]

Die Auszüge¹ 1, 2 und 3 sind typische Beispiele dafür, wie die meisten Teilnehmenden die Definitionen von Transkultur aus den von ihnen verwendeten Informationsquellen einfach reproduzierten und diese als ihre eigenen Ideen darstellten. Es fällt auf, dass die Definitionen der verschiedenen Teilnehmenden in den Auszügen wortwörtlich ähnlich sind. Die Teilnehmenden haben weder versucht, sich diese Definitionen zu erklären, noch haben sie ihre eigene Interpretation der Aufsatzfrage im Hinblick auf die Definition dieses Schlüsselworts gegeben.

¹ Die Auszüge werden mit den Fehlern der Studierenden wiedergegeben

Der folgende Auszug zeigt hingegen einen anderen Umgang:

Auszug 4

Transculturalism on the other hand, is often defined as “seeing oneself in another” and transcultural is then described as “extending through all human culture or involving, encompassing, or combining elements of more than one culture” Here one’s attention is drawn to that wide-ranging or all-encompassing sense of society, as alluded to in the aforementioned. It suggests a community where there is serious integration and some sort of a transition from one culture to another. An example of this would perhaps be best illustrated by taking culture A and culture B and mixing them to a point where there is no clear cut distinction between the two; it is almost as though a culture C would have been created- a hybrid of some sort. The question is therefore posed: does the inclusive nature of Germany extend to a point where its culture can be said to be transcultural? -a question that shall be answered after considering that which will follow. [Teilnehmende Person 11: Aufsatz 1: Vortest]

Aus dem Auszug ist ersichtlich, dass teilnehmende Person 11 ein besseres Verständnis der Fragestellung hatte. Sie liefert Definitionen der Begriffe ‚Transkulturalität‘ und ‚Transkultur‘. Obwohl sie die Autoren, die sie zitierte, nicht nennt, zeigt sie deutlich, dass diese Definitionen nicht ihre eigenen Worte sind, indem sie Anführungszeichen verwendet. Sie erläutert dann die Definitionen, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen. Schließlich stellt sie die Frage des Aufsatzes im Hinblick auf die von ihr vorgestellten Definitionen neu dar. Mit anderen Worten, ausgehend von ihrem Verständnis des Begriffs ‚Transkultur‘ präsentiert sie ihre Interpretation der Aufsatzfrage, und zwar auf eine Weise, die es dem Lesenden erleichtert, das Thema zu verstehen, und ihm die Möglichkeit gibt, diesem zu folgen.

Die Fähigkeit, richtig zu interpretieren, ist von Bedeutung. Wenn man die Frage falsch interpretiert, hat das Auswirkungen auf die Argumente, die man vorbringt. So kann man weder die Hauptargumente eines Themas erkennen noch alternative Standpunkte angemessen bewerten oder analysieren. Auch die Schlussfolgerungen, die man zieht, werden nicht zu dem Thema passen. Das Defizit bei der Interpretation des Themas wirkt sich daher auf andere Bereiche des kritischen Denkens aus.

Die Ergebnisse der Vor-Interventionsphase haben jedoch gezeigt, dass das Problem der meisten Studierenden nicht darin bestand, falsch zu interpretieren, sondern darin, dass sie dazu neigten, Dinge, über die sie sich nicht im Klaren waren, nicht zu recherchieren, um ein klares Verständnis zu erlangen. Das neue Unterrichtsmodell sollte daher den Studierenden vermitteln,

wie wichtig es ist, zu einem bestimmten Thema zu recherchieren und Informationen zu sammeln, bevor man sich eine Meinung dazu bilden kann.

4.2 Identifizierung und Darstellung von Argumenten

Argumente werden als Kernkomponenten des kritischen Denkens beschrieben (vgl. Indrawatiningsih 2018, 12). Es wurde analysiert, ob die Studierenden die wichtigsten Argumente in Bezug auf das Thema identifizieren konnten und wie sie diese darstellten. Der Zweck eines Arguments ist es, den Lesenden von etwas zu überzeugen (vgl. Swatridge 2014, 6), daher sollen Argumente klar, präzise und zielgerichtet sein. Swatridge (2014, x) definiert ein Argument als „a set of claims, one of them is a conclusion and some (if not all) of the others are reasons that you hope will support it.“ In diesem Sinne besteht ein Argument aus einer Schlussfolgerung und Gründen, die die Schlussfolgerung rechtfertigen sollen.

Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden in diesem Bereich mehr Schwierigkeiten hatten, als im Bereich der Interpretation des Themas. Die Studierenden konnten oft zwar die wichtigsten Argumente zu einem Thema identifizieren, ihre Darstellung bereitete aber Schwierigkeiten für sie. Die meisten Studierenden präsentierten ihre Argumente nicht in einer klaren, leicht nachvollziehbaren Weise. Die untenstehenden Auszüge sind Beispiele dafür, dass die meisten Studierenden mit der Darstellung von Argumenten zu kämpfen hatten.

Auszug 5

Moreover, Germans take care of each other which makes them a transcultural society. One of the best traits of the German people and culture is that they like to take care of each other. For example, lost items are hung on trees. If you are at a park in Germany, or anywhere near a tree, and you see something hanging at its lowest branches, then known that this is a lost thing. [Teilnehmende Person 1: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 6

Germans have no problems with living with migrants and make the cultures as one but what they want is foreigners to live according to their culture. [Teilnehmende Person 1: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 7

The Germans tend to differentiate one another on the basis of their social ranking. Those with expertise, higher education and experience are the ones who receive more respect. One may find that a reflection on a person's accent. However class barriers were largely broken down after the world war two, therefore the class system is deeply stratified hence no so transcultural. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Vortest]

Die drei Auszüge oben stammen aus den ersten Aufsätzen der Teilnehmenden 1 und 3. Bei der Beantwortung von der Aufsatzfrage 1, in der die Studierenden erörtern sollten, ob die deutsche Gesellschaft eine Transkultur darstellt, sollte man begründen, warum man den Aussagen zustimmt oder nicht, oder man sollte sich noch auf keine Bewertung festlegen, wenn man einfach nicht überzeugt ist (vgl. Swatridge 2014). Auszug 5 zeigt einen Teil der Antwort der teilnehmenden Person 1 auf diese Frage. In dieser Passage unterstützt sie die Behauptung, dass Deutschland eine transkulturelle Gesellschaft ist. Die angeführte Begründung, dass die Deutschen sich umeinander kümmern, ist jedoch nicht logisch mit dieser Schlussfolgerung verbunden. Die teilnehmende Person sollte eine weitere Erklärung geben, um dem Lesenden den Zusammenhang zwischen diesen beiden Behauptungen zu verdeutlichen.

In Auszug 6 wird der Lesende mit einem widersprüchlichen Argument konfrontiert. In dieser Passage scheint die textverfassende Person zunächst das Argument zu unterstützen, dass Deutschland eine Transkultur sei, aber der nächste Teil des Satzes widerspricht dieser Behauptung völlig. Im ersten Teil des Satzes erklärt die teilnehmende Person, dass die Deutschen kein Problem damit haben, mit Migranten zusammenzuleben und mit ihnen zusammenzukommen, um ihre Kulturen zu vereinen. Im letzten Teil des Satzes behauptet sie jedoch, dass die Deutschen wollen, dass die Ausländer sich der deutschen Kultur anpassen. Dies widerspricht dem ersten Satz, der suggeriert, dass die Deutschen daran interessiert sind, Aspekte der fremden Kultur zu übernehmen.

In Auszug 7 kann man ebenfalls widersprüchliche Aussagen erkennen. Die textverfassende Person beginnt ihre Argumentation in diesem Abschnitt mit der Behauptung, dass sich die Deutschen in Bezug auf die soziale Stellung voneinander unterscheiden und erläutert dies dann im zweiten und dritten Satz. Den vierten Satz beginnt sie mit der Feststellung, dass die soziale Klassenunterschiede nach dem zweiten Weltkrieg weitgehend aufgehoben wurden. Das steht in direktem Gegensatz zu dem, was sie vorher gesagt hat. Sie bringt dies nicht einmal als Gegenargument vor, indem sie Indikatoren wie „one could argue“ verwendet. Sie stellt beide Ideen als ihre eigenen dar. Im letzten Teil des vierten Satzes kehrte sie zu ihrer ersten Behauptung zurück und stellte fest, dass die deutsche Gesellschaft stark geschichtet ist. Der vierte Satz enthielt also zwei widersprüchliche Aussagen, die die teilnehmende Person mit der Konjunktion „therefore“ verbindet. Der Lesende fragt sich, welchen Zweck dieser Konjunktion in diesem Satz hat.

Zusammenfassend hat man festgestellt, dass die Teilnehmenden oft die wichtigsten Argumente zu einem Thema erkennen konnten, die Darstellung dieser Argumente aber eine große Herausforderung für die meisten Teilnehmenden war. Da ein Argument aus einer Schlussfolgerung und Gründen dafür besteht, müssen die beiden übereinstimmen, damit das Argument gelten kann.

4.3 Analyse und Evaluation von alternativen Standpunkten

In diesem Bereich beurteilten die Bewertenden, ob die Studierenden ihre alternativen Standpunkte evaluieren konnten. Wesentlich war aber auch zu berücksichtigen, ob die Argumente in den Aufsätzen und Präsentationen evaluativ oder deskriptiv dargestellt wurden. Es wurde festgestellt, dass die meisten Studierenden bei der Beantwortung der Fragen zu einer beschreibenden und erklärenden Darstellung neigten. Der Auszug 8 unten ist ein Beispiel für diese Tendenz.

Auszug 8

German had by 1949 become two countries. It was, divided up to 1961 that did fuel the Cold War 1961. The significant differences existed between West Germany and East Germany in economic and political spheres. Economically West Germany was larger than East Germany with a larger population and greater industrial input. West Germany in the 1950s and 60s experienced what became known as the economic miracle and accordingly, the standard of living of most West Germany rapidly increased. In East Germany leader Walter Ulbricht's post-1959 programme of forced collectivisation of farms and of socialisation was disastrous for the economy. With the hardship and a decline in living standards that this entailed many East Germans fled to West via Berlin. Politically West Germany had no reflections since 1946 and by the 1950s. The situation in East Germany manifested itself in the riots of 1953. Riots quickly [...] with the help of Soviet tanks. This was the first major rebellion within the Soviet Sphere of influence. As a result these differences were no further efforts by either side to reunite as one country. This however shows that Germany is interested in tension and instability as it is with stabilising effects of social conjunction since the results of East and West Germany could reunite the country as one. [Teilnehmende Person 6: Aufsatz 1: Vortest]

Dieser Auszug ist eine Passage aus der Antwort auf die erste Aufsatzfrage zur Transkulturalität in Deutschland. Die teilnehmende Person konzentriert sich auf die Schilderung historischer Ereignisse in Deutschland und zeigt den Zusammenhang zwischen dieser Schilderung und der Frage, auf die sie antwortete, nicht auf. Sogar im letzten Satz, in dem es scheint, als würde sie endlich auf die gestellte Frage eingehen, zieht sie eine Schlussfolgerung, die für den Lesenden verwirrend ist. Dies zeigt deutlich, dass die teilnehmende Person einfach nur Informationen wiedergibt, die sie aus Quellen zusammengetragen hat, ohne sie zu verarbeiten. Die Informationen werden präsentiert, auch wenn sie für das vorliegende Thema nicht relevant sind. Wenn

es eine Relevanz gibt, zeigt die teilnehmende Person sie nicht, weil sie dazu neigt, Informationen zu reproduzieren, anstatt sie zu verarbeiten und ihnen einen Sinn zu geben.

Die Tendenz, eher zu erzählen als die gestellten Fragen zu beantworten, war bei den mündlichen Präsentationen sehr offensichtlich. Auf Fragen, die von den Teilnehmenden eine Bewertung bestimmter Argumente oder Standpunkte forderten, wurde nicht angemessen reagiert. Zum Beispiel sollten die Studierenden in ihrer Antwort auf die Präsentationsfrage drei zum Zeitmanagement in Deutschland, die Unterschiede zwischen dem Zeitmanagement in Simbabwe und dem in Deutschland sowie die Vor- und Nachteile dieser unterschiedlichen Ansätze im Umgang mit der Zeit schildern. Die Antworten auf diese Fragen waren jedoch lediglich Wiederholungen dessen, was Scholl-Machl über das Zeitmanagement in Deutschland sagte. Die Studierenden gingen dann auf die Unterschiede zwischen dem von Scholl-Machl beschriebenen Zeitmanagement in Deutschland und dem Zeitmanagement in Simbabwe ein. Eine Diskussion über die Vor- und Nachteile dieser unterschiedlichen „*approaches to time*“ wurde nicht geführt. Von den Studierenden wurde auch erwartet, dass sie die Art und Weise, wie Scholl-Machl diesen so genannten kulturellen Standard des Zeitmanagements in Deutschland darstellt, hinterfragen. Die Studierenden nahmen jedoch einfach an, was ihnen von Scholl-Machl präsentiert wurde.

Die im Vortest gesammelten Daten zeigten, dass die Studierenden dazu tendierten, sich an leicht zugänglichen Informationen zu einem Thema zu orientieren, d. h. in der Regel an den Schlussfolgerungen, die im Lesematerialen vorkamen, anstatt eine eigene Bewertung durchzuführen. Ein Beispiel dafür war das Präsentationsthema zwei, bei dem die Studierenden die Gültigkeit der Aussage beurteilen sollten, dass die deutsche Gesellschaft nicht ausschließlich als individualistisch bezeichnet werden kann. Die Studierenden konzentrierten sich hauptsächlich auf die Darstellung der individualistischen Tendenzen der deutschen Gesellschaft und brachten keine stichhaltigen Argumente vor, die die Behauptung stützten, dass die deutsche Gesellschaft nicht ausschließlich individualistisch ist, obwohl sie letztendlich diese Behauptung unterstützten. Von den vier Studierenden, die sich zu diesem Thema äußerten, gelang es nur einem Studierenden, überzeugende Argumente dafür vorzubringen, dass Deutschland auch Merkmale einer kollektiven Gesellschaft aufweist. Der Grund dafür, dass es den meisten Studierenden schwerfiel, Argumente dafür zu finden, dass Deutschland kollektivistische Züge hat, könnte darin liegen, dass die leicht zugänglichen Informationen Deutschland als eine individualistische Nation darstellten und Beispiele dafür lieferten. Daher war es für die Teilnehmenden

einfacher, verfügbares Material lediglich zu reproduzieren als diese Informationen zu überdenken. Um die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass Deutschland etwas Anderes als individualistisch ist, müssten die Studierenden bestimmte Merkmale der deutschen Gesellschaft selbst bewerten. Diese Eigenbewertung, die eine fundierte Schlussfolgerung ermöglicht, schien für die meisten Teilnehmenden schwierig zu sein. Wenn alternative Standpunkte erwähnt wurden, dann meist nur unkritisch.

Lee & Deakin (2016, 21) definieren Argumente als „developing and defending a position; appealing to the readers logic and emotion; anticipating and countering a readers reactions; and aligning with or distancing oneself from cited sources“. Diese Definition liefert eine typische Darstellung, wie alternative Standpunkte in einem argumentativen Aufsatz behandelt werden sollten. Der Verfasser sollte die gegenteiligen Vorstellungen des Lesenden anerkennen und widerlegen (vgl. Walkova & Bradford 2022, 24). Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass die Studierenden lediglich andere Standpunkte erwähnten und diese erläuterten, ohne auf die Schwächen dieser Standpunkte einzugehen oder zu erklären, warum sie diese nicht stützten. Der Hauptzweck der Erwähnung dieser Standpunkte bestand also nur darin, sie zu nennen, nicht aber darin, sie gründlich zu analysieren und zu bewerten. Dabei wurden die alternativen Standpunkte nur oberflächlich und daher unkritisch behandelt.

4.4 Das Ziehen von wohlbegründeten Schlussfolgerungen

In diesem Bereich beurteilten die Bewertenden die Fähigkeit der Studierenden, zu vernünftigen und nachvollziehbaren Schlussfolgerungen zu gelangen. Die Fähigkeit, wohlbegründete Schlussfolgerungen zu ziehen, ist der eigentliche Sinn des kritischen Denkens. Man sollte in der Lage sein, Schlussfolgerungen zu ziehen, die vernünftig und durch Beweise begründet sind. Es sollte ersichtlich sein, wie man zu einer bestimmten Schlussfolgerung kommt. Dies erwies sich als ein Bereich, in dem die Mehrheit der Teilnehmenden Schwierigkeiten hatte.

Auszug 9

To sum up this ongoing discussion, one can conclude that German culture is transcultural to a lesser extend because it has a few changes that it has copied from other countries and other cultures and it doesn't usually change its image to what it is not. [Teilnehmende Person 4: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 10

In conclusion, German culture is transculture because of the language policy, symbolism and so on. On the other hand, it is also a multicultural society in terms of clothing e.t.c as explained in the essay above. [Teilnehmende Person 1: Aufsatz 1: Vortest]

In Auszug 9 sieht man ein sehr kurzes Fazit zur ersten Aufsatzfrage der Transkulturalität in Deutschland. Der letzte Teil dieser Passage lässt den Lesenden im Unklaren darüber, was genau gemeint ist. Es hat den Anschein, dass die Schlussfolgerung, die hier gezogen wird, einer Erläuterung bedarf, die aber nicht gegeben wird. So wie es aussieht, hat die textverfassende Person einfach einige vorgefasste Meinungen über die Deutschen geäußert, die nicht hinterfragt oder reflektiert werden.

Auszug 10 zeigt, dass die teilnehmende Person ihre Schlussfolgerungen nicht überzeugend und klar begründet. Sie behauptet, dass die Tatsache, dass Deutschland transkulturell ist, durch die Sprachpolitik, die Symbolik usw. bewiesen wird. In dem Hauptteil des Aufsatzes erwähnt sie dieses Argument zwar, aber es wird nicht deutlich dargestellt, inwiefern diese Sprachpolitik oder Symbolik Beweise dafür sind, dass Deutschland transkulturell ist. Der Lesende wird sogar im Unklaren gelassen, auf welche Symbolik sich die Teilnehmende bezieht. Im letzten Satz versucht die textverfassende Person eine andere Perspektive zum Thema zu präsentieren. Dazu argumentiert sie, dass Deutschland auch eine multikulturelle Gesellschaft sei. Die textverfassende Person zieht die Schlussfolgerung, dass Deutschland sowohl eine transkulturelle als auch eine multikulturelle Nation sei, aber sie erläutert diese Behauptung nicht überzeugend. Laut Tripathi (2019, 1) ist eine transkulturelle Gesellschaft eine Gruppe von Menschen, die als eine Gemeinschaft leben, in der verschiedene Kulturen, Religionen und Sprachen mit viel Verständnis zusammenarbeiten, während eine multikulturelle Gesellschaft eine ist, in der verschiedenen Kulturen nebeneinander leben, aber keine unnötige Interaktion und Auseinandersetzung miteinander haben. Ausgehend von diesen Definitionen kann eine Gesellschaft entweder transkulturell sein, also eine Gesellschaft, in der verschiedenen Kulturen mit viel Verständnis zusammenarbeiten, oder multikulturell, also eine Gesellschaft mit verschiedenen Kulturen, die nebeneinander existieren, aber nicht viel miteinander zu tun haben. Als Erklärung dafür, warum die teilnehmende Person Deutschland für multikulturell hält, gibt sie einfach an, dass dies an der Kleidung liege. Obwohl dies auch kurz im Hauptteil des Aufsatzes erwähnt wurde, war die Erklärung nicht überzeugend.

Auszug 11

According to the German Religion Monitor, people with different cultures and traditions and greater religious diversity are now living together. Fifty percent of the German population would want immigrants to adapt to the culture of the mainstream society. In the sense of this statement the Germans have no problem with living with migrants but they only want the foreigners to live according to their culture without them considering to learn or change or drop their culture. This shows that the Germans have no interest whatsoever to interact or learn other cultures hence Germany is a transcultural society to a lesser extent. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 11 ist ein anderes Beispiel dafür, wie schwierig es für die Studierenden war, ihre Schlussfolgerungen zu präsentieren. Man fragt sich, wie die textverfassende Person zu dem Schluss gekommen ist, dass die Deutschen kein Interesse an Interaktion oder am Kennenlernen anderer Kulturen haben. Es handelt sich um eine vorgefasste Meinung. Die Erklärungen, die zur Untermauerung dienen sollten, sind nicht sehr überzeugend. Sie behauptet, dass fünfzig Prozent der Deutschen wollen, dass sich die Einwanderer an die deutsche Kultur anpassen. Daraus schließt sie, dass die Deutschen im Allgemeinen nicht mit anderen Kulturen interagieren oder andere Kulturen kennenlernen wollen. Selbst wenn dies zuträfe, wäre das nur die Hälfte der deutschen Bevölkerung, was bedeutet, dass die andere Hälfte keine solchen Erwartungen hat. Die Schlussfolgerung, die hier gezogen wird, ist daher übergeneralisiert und nicht fundiert.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass die Teilnehmenden im Hauptteil des Aufsatzes oder der Präsentation eine Meinung vertraten und dann im Fazit ihren Standpunkt änderten. Das Fazit sollte eine Zusammenfassung dessen sein, was man im Laufe der Präsentation oder des Aufsatzes gesagt hat. Dass man aber im Hauptteil ein bestimmtes Argument vertritt und dann im Fazit ein anderes, zeigt an, dass man sich nicht für eine Auffassung entscheiden kann. Es hatte den Anschein, dass die textverfassende Person ihre Meinung im Laufe des Schreibens oder der Präsentation geändert hätte.

Die meisten Schlussfolgerungen waren vage, was auf das Problem der Präsentation von Argumenten zurückzuführen war. Den meisten Teilnehmenden gelang es nicht, ihre Schlussfolgerungen so zu formulieren, dass sie den Lesenden überzeugten.

Auszug 12

In conclusion stereotypes should be discouraged to a greater extent because they do not foster unity, they promote discrimination and prejudice in societies. However it would be unwise to ignore that stereotypes may help someone when he or she, is in a new environment hence helpful. They give someone a rough idea of the kind of culture he is in. hence to a larger extent

stereotypes should be discouraged in intercultural communication. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 2: Vortest]

Auszug 12 zeigt das Fazit der teilnehmenden Person 3 zu ihrem zweiten Aufsatz. Sie beginnt mit der Aussage, dass Stereotypen vermieden werden sollten, und gibt ihre Gründe dafür an, die überzeugend sind, da sie sich aus dem Hauptteil ihres Aufsatzes ableiten, in dem sie diese Dinge ausführlich erwähnt und erklärt. Sie stellt dann auch die andere Perspektive dar, nämlich, dass Stereotype auch hilfreich sein können. In ihrem letzten Satz hebt sie zunächst hervor, dass Stereotype hilfreich sein können, um dann den Satz mit dem Argument zu beenden, dass Stereotype deshalb nicht befürwortet werden sollten. Auch wenn die textverfassende Person bei der gleichen Schlussfolgerung bleibt, ist die Art und Weise, wie sie ihr Argument am Ende konstruiert, für den Lesenden verwirrend.

4.5 Bereitstellung von Begründungen

In diesem Bereich wurde die Fähigkeit der Studierenden bewertet, Begründungen und Beweise zur Rechtfertigung der vorgebrachten Behauptungen anzuführen sowie Erläuterungen ihrer Gründe zu liefern. Es ist manchmal schwierig, zwischen einer Erklärung und einem Argument zu unterscheiden (vgl. Swatridge 2014, 6). Erklärungen sind jedoch Behauptungen, die in einem Argument aufgestellt werden, um den Lesenden von der gezogenen Schlussfolgerung zu überzeugen. Ramage & Bean zitiert nach Widyastuti (2018, 186) geben an, dass Beweise in Form von persönlichen Erfahrungen, Statistiken, Studien, dem Zitieren von Autoritäten, Vergleichen und Analogien, dem Aufzeigen von Konsequenzen, Fakten, logischen Erklärungen und der Definition von Wörtern vorliegen können. In dieser Hinsicht sind Erklärungen ein Teil der Beweise.

Wie bereits angedeutet, waren die meisten der von den Studierenden vorgebrachten Argumente schwach, da sie ihre Behauptungen oder Schlussfolgerungen nicht ausreichend begründeten. In den meisten Fällen standen die angegebenen Gründe in keinem logischen Zusammenhang zu den Behauptungen, die sie stützen sollten (s. Auszug 6). Auszug 13 unten zeigt ebenfalls ein Beispiel für diese Tendenz der Studierenden:

Auszug 13

Moreover stereotypes should be discourage in intercultural communication as they do not bring about development in children. This is because children do not get to learn practical skills for example being a mechanic. The girl child is not allowed to venture in these because they are considered to be only suitable for males. The girl child is often taught how to process sadness but not anger, while boys are taught how to restrain their anger but not how to process their sadness, girls are often taught how to restrain from yelling whilst boys are taught not to cry. This is barrier to intercultural communication because boys tend to bully women. Thus, the conclusion that stereotypes should be discouraged. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 1: Vortest]

In Auszug 13 argumentiert die teilnehmende Person, dass von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation abgeraten werden sollte und begründet dies damit, dass sie bei Kindern keine Entwicklung bewirken. Sie erklärt, wie Stereotype die Entwicklung von Kindern behindern. Die hier vorgebrachten Argumente mögen zwar stichhaltig sein, haben aber nichts mit dem vorliegenden Thema zu tun, bei dem es um die Rolle von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation und nicht um die Entwicklung von Kindern geht. Es gibt daher keine klare Verbindung zwischen der Schlussfolgerung und der Begründung.

In anderen Fällen stellten Studierende Behauptungen auf, die sie nicht begründen und belegen konnten. Ein Beispiel hierfür ist Auszug 11, in dem der Studierende behauptet, dass die Deutschen nicht von anderen Menschen lernen wollen, aber keine Erklärung oder Beweise dafür gab. In vielen Fällen haben die Studierenden Gründe angeführt, die weitere Erklärungen erforderten, diese aber nicht geliefert oder sie haben Erklärungen gegeben, die ebenfalls Erklärungen erforderten.

Die Studierenden haben nur selten Statistiken aus Forschungsstudien verwendet und nur wenige haben aus Quellen zitiert, obwohl solche Informationen online oder in gedruckter Form verfügbar waren. Dies zeigt, dass die Studierenden nicht bereit waren, vor der Beantwortung der gestellten Fragen gründlich zu recherchieren.

4.6 Exakte und ausgewogene Bewertungen vornehmen

Dieser Bereich steht in direktem Zusammenhang mit den Schlussfolgerungen und der Angabe von Beweisen und Gründen. In diesem Bereich untersuchten die Bewertenden, ob die Schlussfolgerungen der Studierenden auf Beweisen und Vernunft und nicht auf Vorannahmen basierten. Swatridge (2014, x) erläutert, dass die Behauptungen, die man aufstellt, und die Beweise,

die man vorlegt, um seine Schlussfolgerung zu stützen, als Begründung bezeichnet werden. Begründungen müssen einen direkten logischen Zusammenhang mit der Schlussfolgerung aufweisen (vgl. Widyastuti (2018, 186). Wenn es keine logische Verbindung zwischen Gründen und die Schlüsse gibt, werden die vorgebrachten Argumente als fehlerhaft angesehen (ebd., 187).

Die Auszüge 7 und 11 sind gute Beispiele dafür, wie einige Studierende Scheinargumente vorbrachten, die einfach auf Annahmen beruhten. In Auszug 11 stellt die teilnehmende Person sogar fest, dass fünfzig Prozent der deutschen Mehrheitsbevölkerung wollen, dass sich die Einwanderer an die Mehrheitsbevölkerung anpassen, woraus sie schließt, dass die Deutschen kein Problem damit haben, mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenzuleben. In ihrer letzten Aussage sagt sie jedoch, dass diese Zahl zeigt, dass die Deutschen kein Interesse an der Interaktion mit anderen Kulturen haben. Dies zeigt, dass die textverfassende Person zuvor genannte Beweise ignoriert, dass nicht alle Deutschen wollen, dass jeder Ausländer nach der Mainstream-Kultur lebt. Unten sind weitere Beispiele, in denen die Studierenden die auf ihren vorgefassten Meinungen beruhenden Ansichten darstellten:

Auszug 14

Moreover naturally the Germans are individualistic in nature. This means that they are born with the “I” instinct and do not depend on anyone. This means they have no desire to interact with other people and this shows the chances of them trying to merge into other cultures may not be desirable. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 15

German culture can also be seen as a not a transcultural culture is because the Germans are seen as individualismus, therefore they does not associate much with the people from across the world and by so doing that there will be no mixing of cultures but maybe there will be the multicultural culture. [Teilnehmende Person 4: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 14 ist ein gutes Beispiel für eine Schlussfolgerung, die ausschließlich auf einer vorgefassten Meinung beruht. Die textverfassende Person behauptet, dass die Deutschen von Natur aus individualistisch sind und geht sogar so weit zu behaupten, dass sie mit einem individualistischen Instinkt geboren werden. Man fragt sich, wie sie zu dem Schluss gekommen ist, dass der sogenannte Individualismus der Deutschen angeboren ist. Die Sprache, die in der gesamten Passage verwendet wird, spiegelt wider, wie stark die textverfassende Person von den Behauptungen, die sie aufstellt, überzeugt ist. Sie behauptet weiter, dass die Deutschen aufgrund ihres individualistischen Charakters nicht an der Interaktion mit anderen Menschen interessiert sind.

Keine der hier aufgestellten starken Behauptungen wird durch überzeugende Beweise oder Erklärungen gestützt.

Auch in Auszug 15 wird die Behauptung, die Deutschen seien individualistisch, als Erklärung für die Schlussfolgerung angeführt, dass sie sich nicht gern mit Menschen aus der ganzen Welt austauschen. Die Auszüge 14 und 15 sind gute Beispiele dafür, dass die Studierenden das Gelesene nicht verarbeitet haben. Während des Semesters, als wir uns mit den Kulturdimensionen von Hofstede beschäftigten, wurde in den gelesenen Materialien Deutschland als Beispiel für eine individualistische Gesellschaft dargestellt. Daraus schlossen sie, dass die Deutschen nicht mit Menschen aus anderen Ländern interagieren möchten. Diese Schlussfolgerung wurde dann zu einer vorgefassten Meinung, die sie nicht hinterfragten. In Anlehnung an Lipmans Konzept des „healthy scepticism“ argumentiert Widyastuti (2018, 187), dass Studierende über ein vernünftiges und reflektiertes Denken verfügen müssen, bevor sie entscheiden, was sie tun oder glauben sollen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass die Leistung im kritischen Denken von acht der elf Teilnehmenden „nicht ausreichend“ war. Die Teilnehmenden hatten in fünf der sechs bewerteten Bereiche des kritischen Denkens große Defizite. Die Analyse der Ergebnisse zeigte, dass die Studierenden vor der Beantwortung von Aufsatzfragen und Präsentationsthemen nicht ausreichend recherchiert haben.

Es scheint, dass viele der Defizite im kritischen Denken, die diese Ergebnisse aufzeigen, darauf zurückzuführen sind, dass die Studierenden die ihnen vorgelegten Informationen nicht verarbeiten können. Bei der Beantwortung der gestellten Fragen neigten die Studierenden eher zu einer beschreibenden als zu einer bewertenden Haltung. Infolgedessen fiel es den Studierenden schwer, klare, prägnante und überzeugende Argumente zu formulieren. Manchmal präsentierten die Studierenden Informationen, die keinen Zusammenhang zum Thema hatten. Dies führte auch zur Formulierung schwacher Argumente ohne überzeugende Begründungen.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass die Studierenden Behauptungen aufstellten, die sie nicht richtig begründen konnten. Manchmal widersprachen die gegebenen Erklärungen den Behauptungen, die sie stützen sollten. Andere Erklärungen waren so vage, dass sie selbst einer

Erklärung bedurften. Dies schwächte viele der vorgebrachten Argumente ab. Es scheint, dass die Studierenden nicht in der Lage waren, selbst zu begründen, warum sie eine bestimmte Argumentationslinie gewählt haben.

Die Studierenden neigten auch dazu, viele Schlussfolgerungen zu ziehen, die nicht durchdacht waren. Einige der von den Studierenden gezogenen Schlussfolgerungen wurden nicht erklärt, andere ließen Vorannahmen erkennen. Bei manchen dieser Vorannahmen handelte es sich offenbar um Schlussfolgerungen aus dem Lesestoff, den die Studierenden im Unterricht erhalten hatten. Einige Studierende argumentierten zum Beispiel, dass die Deutschen individualistisch seien und die Gesellschaft deshalb Migranten nicht willkommen heiße. Die Idee, dass die Deutschen individualistisch seien, wurde in dem im Kurs verwendeten Material im Zusammenhang mit Hofstede's Kulturdimensionen erwähnt. Deutschland wurde als ein Beispiel für eine individualistische Gesellschaft vorgestellt. Offenbar schlossen einige Studierende aus der Beschreibung einer individualistischen Nation, dass die Deutschen Ausländern gegenüber nicht aufgeschlossen sind. Die Studierenden hätten das Thema gründlicher recherchieren können, um ein differenziertes Bild vom Verhältnis zwischen Deutschen und Einwanderern zu bekommen.

Die Ergebnisse des Vortests zeigten deutlich, dass das kritische Denken im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache gefördert werden muss. Die Studierenden sollten in diesem Unterricht lernen, wie man Informationen richtig bewertet und verarbeitet, wie man überzeugende Argumente vorbringt, wie man Erklärungen für Behauptungen liefert und wie man zu gut durchdachten Schlussfolgerungen kommt und alternative Standpunkte evaluiert. Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Studierenden lernen sollen, wie sie Themen richtig recherchieren können, bevor sie Schlussfolgerungen ziehen. Das Unterrichtsmodell muss daher auf die Förderung dieser Bereiche ausgerichtet sein.

5. Erstellung und Darstellung des Unterrichtsmodells

Im Kapitel zwei wurde die Literatur zur Vermittlung von kritischem Denken vorgelegt und es wurden die verschiedenen Techniken, die man zur Förderung von kritischem Denken anwenden kann, geschildert. Außerdem wurden im selben Kapitel verschiedene Vorstellungen zum Begriff des kritischen Denkens geschildert, woraus sich die Definition des kritischen Denkens in der vorliegenden Studie ergeben hat. Kritisches Denken wird daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit wie folgt definiert:

ein reflexiver, analytischer Denkprozess, in dem (eigene) Annahmen, Vorstellungen oder vermeintliche Wissensformen sorgfältig analysiert und bewertet werden, um zu vernünftigen, wohlbegründeten Urteilen gelangen zu können.

Sowohl diese Definition als auch die im Kapitel zwei geschilderten Fertigkeiten, Dispositionen bzw. Standards des kritischen Denkens und die verschiedenen Techniken zur Förderung dieser Fertigkeiten, fließen in die Erstellung des Modells zur Förderung von kritischem Denken im landeskundlichen Unterricht an der University of Zimbabwe ein. Wesentlich für die Erstellung des Unterrichtsmodells waren auch die im vorherigen Kapitel vorgestellten Ergebnisse des Vortests.

Inklusive der Vorüberlegungen, hat die Erstellung des Modells ungefähr anderthalb Jahre gedauert, vom August 2018 bis zur Zeit der Intervention (März 2020). Dieses Kapitel widmet sich sowohl diesen Überlegungen zur Erstellung des Unterrichtsmodells als auch der Darstellung dieses Modells. Zunächst werden in den folgenden Abschnitten die Überlegungen, die die Entwicklung des Unterrichtsmodells beeinflusst haben, geschildert. Es folgt dann eine ausführliche Darstellung des Modells.

5.1 Überlegungen zur Erstellung des Modells

Von Bedeutung bei der Erstellung des Modells war die Betrachtung des Lernkontextes, in dem das Modell anzuwenden war, sowie die Ergebnisse des Vortests, welche die Schwierigkeiten der Studierenden beim kritischen Denken offengelegt haben. Ausgewählt wurden Methoden, didaktische Richtlinien und Strategien, die sich dem jeweiligen Lernkontext der vorliegenden Studie anpassen und daher den Bedürfnissen der Studierenden entsprechen.

5.1.1 Eine kritische Landeskunde: Zielsetzungen

Zunächst wurde die Orientierung eines landeskundlichen Unterrichts, der sich auf die Förderung von kritischen Denkfertigkeiten fokussiert, bestimmt. Um dies zu bestimmen, musste man zunächst feststellen, welche Ziele bei der Förderung von kritischem Denken im Rahmen eines landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts zu verfolgen sind.

Im landeskundlichen Unterricht geht es darum, Inhalte über das Zielland kennenzulernen. In einem kognitiv orientierten landeskundlichen Unterricht ist das Ziel, Fakten über das Fremdland vorzustellen. Bei dem kommunikativen Ansatz beschäftigt man sich mit Informationen, die den Lernenden befähigen sollen, sich im Zielland orientieren zu können bzw. zurechtzufinden. Die interkulturelle Landeskunde zielt auf die Vermittlung von Fertigkeiten, die zum interkulturellen Lernen führen, wo aber auch Fakten zum Zielsprachenland vermittelt werden (vgl. Zeuner 2001, Moreno 2004)

Bei der Behandlung dieser Fakten wird oft die von Paul und Elder (2007, 6) kritisierten konventionellen Lehrmethoden der Wissensvermittlung verwendet. Wale & Bishaw (2020, 4) argumentieren, dass diese Methoden dazu führen, dass die Studierenden Informationen annehmen, ohne kritisch darüber nachzudenken und dass sie ohne Interesse die Unterrichtsthemen lernen. Beide vertreten die Position, dass kritisches Denken die Studierenden dazu anregt, mit Neugier und Interesse am Unterricht teilzunehmen.

Im Vordergrund des traditionellen Landeskundeunterrichts stand die Vermittlung von Fakten über das Zielsprachenland, aber heute gibt es Möglichkeiten für Studierende, Informationen bzw. Fakten selbst zu recherchieren. Angesichts dieser Entwicklung in der Informationstechnologie stellt sich daher die Frage, ob die Lehrkraft noch als Informationsvermittler fungieren sollte. Aufgrund der Entwicklung verschiebt sich die Rolle der Lehrkraft von der Vermittlung von Inhalten zur Förderung von Fertigkeiten. Die Aufgabe der Lehrkraft sollte daher nicht mehr darin liegen, den Studierenden Fakten über das Zielsprachenland beizubringen, sondern ihnen zu vermitteln, mit den Inhalten, die sie selbst recherchiert haben, kritisch umzugehen.

Salehi (2019, 2) betrachtet kritisches Denken als einen reflexiven Prozess der Wissenskonstruktion:

The concept of critical thinking applies to all sorts of knowledge and implies the true engagement of learners in the process of knowledge construction through reflecting and thinking deeply.

Buranapatana (2006, 51) stimmt dieser Ansicht ebenfalls zu, indem er argumentiert, dass „Learning occurs when students explore, question and seek information in order to construct knowledge.“ Die Hinterfragung von Informationen gilt als wesentlicher Teil dieses Prozesses des kritischen Denkens. Es wird daher empfohlen, dass den Studierenden beigebracht wird, kritische Fragen zu stellen. Nach Beyer zitiert nach Buranapatana (2006, 54) kann dies erreicht werden, indem man den Studierenden zum Nachdenken anregende Fragen stellt. Beyer hebt hervor, dass solche Fragen sich nicht durch Abruf von schon bekannten Informationen oder einfache Antworten beantworten lassen:

students must locate and use information they may not yet possess as well as restructure familiar information to produce something they do not already know (Beyer, 2001a, 418 zitiert nach Buranapatana 2006, 55).

Im landeskundlichen Unterricht sollten die Studierenden daher lernen, die Unterrichtsinhalte kritisch zu reflektieren. Die Lehrkraft sollte den Studierenden beibringen, wie sie sich mit den Inhalten über das Zielsprachenland kritisch auseinandersetzen. Die Lehrkraft ist daher als Coach anzusehen, der die Studierenden dabei anleitet, selber Informationen kritisch zu bewerten, um Schlussfolgerungen zu ziehen. Den Studierenden soll vermittelt werden, alle Inhalte, mit denen sie konfrontiert werden, zu hinterfragen.

Im Zentrum eines kritischen landeskundlichen Unterrichts sollte daher die kritische Evaluierung bzw. Analyse von Unterrichtsinhalten stehen, die zum Treffen eigener Schlussfolgerungen dienen sollte. Alle Inhalte, die im Unterricht behandelt werden, sollen kritisch reflektiert werden, um ihre Validität zu beurteilen. Um sich von den konventionellen Lehrmethoden der reinen Faktenvermittlung zu entfernen, sollte der landeskundliche Unterricht auf die Schließung wohlbegründeter Urteile durch die Studierenden abzielen. Dieser Unterricht soll eine Plattform sein, auf der die Studierenden nicht nur passive Empfänger von schon konstruiertem Wissen sind, sondern aktive Teilnehmende in einem Prozess, in dem sie ihr eigenes Wissen konstruieren können.

Daher existieren im anvisierten Unterrichtsmodell zwei Ebenen, die man ständig in Betracht ziehen muss. Diese sind: die Inhaltsebene, welche das Faktenwissen bezeichnet und die Fertigkeitsebene, welche den kritischen Umgang mit diesem Faktenwissen betrifft. Die Inhaltsebene bezieht sich daher auf die Fakten bzw. das Wissen über das Zielsprachenland, und die Ebene der Förderung von kritischem Denken widmet sich dem kritischen Umgang mit diesem Wissen.

Ein wesentlicher Faktor, der bei der Förderung von kritischem Denken im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen ist, ist die Auswahl der Themen. Rodriguez und Fernando (2015) unterscheiden zu diesem Zweck zwischen Elementen der *deep culture* und Elementen der *surface culture*. *Deep culture* Elemente beziehen sich auf tiefere Bereiche der Nationalkultur, die man nicht sieht. Elemente der *surface culture* sind die sichtbar bzw. erkennbar, z.B. Feste, Sehenswürdigkeiten, geografische Orte, nationale Symbole, Essen, berühmte Menschen usw. (vgl. Rodriguez und Fernando 2015, 45). Sie vertreten die Meinung, dass kritische interkulturelle Kompetenz dadurch erreicht werden kann, dass man die kontroversen Themen der *deep culture* vermittelt. Sie kritisieren die ausschließliche Vermittlung von Elementen der *surface culture*, welche im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts noch verbreitet ist. Sie argumentieren, dass dadurch die Lernenden nur passive Informationsempfänger sind.

The teaching of these elements (surface culture) [...] maintain a “received view of culture” (Atkinson, 1999) because learners only act as passive receivers, filling their minds with representative cultural information that proudly distinguishes a nation from the others. (ebd.)

Laut Rodriguez und Fernando (2015, 45) werden durch die Vermittlung von Elementen der *surface culture* Stereotypen verfestigt. Bei dem Versuch durch das Studieren von sichtbaren Elementen der Zielkultur im Fremdsprachenunterricht Kulturbewusstsein zu fördern, werden stereotypische Labels verbreitet. Die beiden kritisieren auch die Tendenz, die Zielkultur nur vorsichtig und indifferent zu vermitteln, was zur Entstehung unrealistischer Fremdbilder führt.

In addition to stereotypes, the target culture tends to be studied through a safe, neutral, and congratulatory learning in order to avoid attitudes of resistance, contestation, and disagreement that the teacher might not be able to deal with appropriately. Congratulatory and neutral teaching implies that culture is studied from joyful and naive perspective through which learners are instructed to value the representative elements of the target culture in deifying and idealistic terms. (ebd.)

Sie verweisen auf die Analyse von Olaya & Rodríguez, welche festgestellt haben, dass die Landeskunde oft unkritisch vermittelt wird, weil man sich nur auf die oberflächliche und feierliche Ebene konzentriert (ebd.). Demzufolge kann dieser Unterricht kritisches Denken und reflexives Wissen nicht fördern (ebd.). Die Vermittlung von Themen der *deep culture* sollte daher eine der Lehrstrategien sein, die verwendet werden, um kritisches Denken zu fördern, denn solche Themen fordern eine kritische Auseinandersetzung heraus.

Wenn man sich entscheidet, kritisches Denken durch die Behandlung von kontroversen Themen der *deep culture* zu fördern, sollte man den Studierenden beibringen, dass man bei der Behandlung solcher Themen verschiedene Perspektiven in Betracht ziehen sollte. Dabei ist es bedeutsam, dass man unterschiedliche Quellen zu einem Thema anbietet. Die Behandlung von Themen findet dann anhand der Quellen statt, die, wenn möglich, widersprechende Standpunkte zum Sachverhalt vorlegen. Die Studierenden sollten dann die Möglichkeit haben, aus den vorgelegten Ansichten und Standpunkten, Schlussfolgerungen zu ziehen bzw. eigenes Wissen zu konstruieren. Die Behandlung von unterschiedlichen Informationsquellen führt zur Hinterfragung der Inhalte und regt dadurch das kritische Denken der Studierenden an.

Hong, Sandaram & Fang (2020, 629) argumentieren, dass Studierende im Fremdsprachenunterricht mit vielen Informationen aus dem Internet konfrontiert werden, welche nicht objektiv, sondern übertreibend und unrealistisch sind. Aus diesem Grund sollten Studierende in der Lage sein, Informationsquellen zu beurteilen. Klimova (2013, 511) vertritt die Ansicht, dass das Internet die Förderung von kritischem Denken in den letzten Jahren herausfordert, denn es bietet „[...] pre-chewed chunks of ideas and opinions and often, they are not made to think about them.“ Spitzer (2012, 69-70) kritisiert in seiner Theorie der digitalen Demenz die digitalen Medien, vor allen das Internet, welches er als eine Quelle für oberflächliche Arbeit beschreibt. Er findet, dass leicht zur Verfügung gestellte Informationen zur oberflächlichen Behandlung von Sachverhalten führen. So nennt das World Economic Forum als die vier wichtigsten Kompetenzen für 2025: analytisches Denken und Innovation, aktives Lernen und Lernstrategien, komplexe Problemlösung, kritisches Denken und kritische Analyse und nicht (mehr) Sachkenntnis (vgl. World Economic Forum 2020, 36).

Bei der kritischen Bewertung von Unterrichtsinhalten durch die Studierenden ist das Ziel nicht zu bestimmen, ob etwas wahr oder falsch ist, sondern zu einer wohlbegründeten Schlussfolgerung nach ausreichender Erörterung zu kommen. Darüber hinaus sollten Studierende in der

Lage sein, ihre Schlussfolgerungen begründen zu können. Die richtige Verwendung von Evidenz und unterstützenden Argumenten sollte betont werden.

Es lässt sich daher sagen, dass man in einer aktuellen Landeskunde, die auf die Förderung von kritischem Denken abzielt, Fertigkeiten der Evaluation und Analyse kultivieren sollte, mit denen die Lernenden Informationen im Detail untersuchen, wichtige Informationen priorisieren, Ideologien, Annahmen und Vorurteile erkennen und Behauptungen und Argumente auf ihre Glaubwürdigkeit hin bewerten können. Die Teilnehmenden sollten auch die Fertigkeit der Aufgeschlossenheit erwerben, was bedeutet, dass sie bereit sind, ihre Urteile zu revidieren und mehrere Perspektiven zu erkennen.

5.1.2 Die Leistung zum kritischen Denken im jeweiligen Kontext: Ergebnisse des Vortests

Die Ergebnisse des Vortestes legten die Leistungen der Teilnehmenden beim kritischen Denken offen, und es zeigte die Bereiche, die in Bezug auf die Fähigkeiten zum kritischen Denken verbessert werden mussten. Das Modell wurde daher mit dem Ziel erstellt, den Studierenden zu helfen, sich in den Bereichen zu entwickeln, in denen sie Defizite hatten. Es wurde durch den Test festgestellt, dass es den Studierenden vor dem Einsatz des neuen Unterrichtsmodells an wesentlichen Fertigkeiten des kritischen Denkens mangelte, wie z.B. der Bewertung und Analyse, Begründungen und Schlussfolgerungen. Das Unterrichtsmodell sollte daher den Schwerpunkt auf die Entwicklung dieser Fertigkeiten legen.

5.1.3 Berücksichtigung des Lernkontextes und Feststellung der passenden Methoden

Bei der Entwicklung dieses Unterrichtsmodells wurde der Lernkontexte in Betracht gezogen. Samarasighe (2017, 59) weist darauf hin, dass;

the context in which one wants to promote critical thinking skills is essential in determining how CT will be fostered. Different contexts may favour different approaches and strategies depending on the contextual characteristics and the nature of criticality that context focus on.

Zu berücksichtigen war sowohl den Kontext des landeskundlichen Unterrichts an der University of Zimbabwe als auch der kulturelle Hintergrund der Studierenden. Techniken zur Vermittlung von kritischem Denken, die im Kapitel zwei geschildert wurden, wurden mit dem Kontext abgestimmt.

Chawira (2017, 23) merkt an, dass das simbabwische Schulsystem, das die Studierenden mit kritischen Denkfertigkeiten ausstatten sollte, diese Rolle vernachlässigt. Studierende werden in der Schule trainiert, auswendig zu lernen, statt sich kritisch mit Themen zu beschäftigen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Studie beschlossen, dass denn Studierenden zunächst beigebracht werden sollte, was kritisches Denken ist und warum es nötig ist. Kritische Denkfertigkeiten sollten explizit gefördert und die Relevanz der zu erwerbenden kritische Denkfertigkeiten hervorgehoben werden. Die Studierenden sollten auch wissen, was von ihnen erwartet wird. Laut Efendi (2018) sollten Studierende wissen, warum und wie kritisches Denken für ihre allgemeine Entwicklung als Studierende nützlich ist.

Die simbabwischen Studierenden befinden sich im Kontext einer Kultur, welche auf der Philosophie des *Ubuntu* basiert (s. Kap. 2.3). Normalerweise folgen die Studierenden den Werten des *Ubuntu*, welche verlangen, dass Autoritätspersonen respektiert werden. Dazu zählen auch die Lehrkräfte und dies wirkt auf die Förderung von kritischem Denken aus (vgl. Zireva und Letseka 2013, 676-677). Da die Vermittlung von Informationen im simbabwischen Unterricht immer noch eine große Rolle spielt, bedeutet dies, dass die Lehrkraft als Informationsvermittler fungiert. Solange die Lehrkraft aber im Mittelpunkt des Unterrichts steht, wird das kritische Denken behindert. Es ist daher sehr wichtig, dass die Lehrkraft die traditionelle Rolle der Informationsvermittlung im Unterricht aufgibt. Denn, wenn die Lehrkraft keine Informationen vermitteln, muss ihr dafür kein Respekt entgegen gebracht werden. Bei der Förderung des kritischen Denkens sollte daher die Lehrkraft darauf achten, dass die Studierenden auch die Aussagen der Lehrkraft kritisch hinterfragen. Den Studierenden wird mitgeteilt, dass sie Vorstellungen und Aussagen in Frage stellen sollen, auch wenn sie von der Lehrkraft hervorgebracht werden.

Wesentlich in einem Kontext, in dem die Förderung von kritischem Denken nicht die Norm ist, ist, eine gute Motivation der Studierenden. Es gilt daher, verschiedene Motivationsstrategien anzuwenden, die das Interesse der Studierenden wecken. Die Schaffung einer Lernumgebung, die frei von Bedrohung ist und die die Studierenden motiviert, sich frei zu äußern, schien

bedeutsam für den jeweiligen Lernkontext zu sein. Wells (1999, 333) betont, dass „learning will be most successful when it is mediated by interaction that expresses mutual respect, trust and concern“. Zur Schaffung einer motivierenden Lernumgebung eignet sich Lob. Wenn die Studierenden für eigenes kritisches Denken gelobt werden, stärkt dies ihr Selbstvertrauen. Das Feedback durch die Lehrperson sollte die Studierenden ermutigen, sich weiter im Prozess des kritischen Denkens zu engagieren.

Es ist wichtig festzustellen, dass die meisten Studierenden, die an der University of Zimbabwe Deutsch als Fremdsprache lernen, in einer Lernkultur ausgebildet wurden, die die Fähigkeit zum kritischen Denken nicht gefördert hat. Daher fällt es den Studierenden möglicherweise schwer, sich auf kritisches Denken einzulassen. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass man sich Strategien ausdenkt, die die Studierenden dazu motivieren, sich an kritischen Denkprozessen zu beteiligen. Das Schaffen eines spielerischen Wettkampfs, der kritisches Denken motiviert und die Kreativität der Studierenden steigert, kann man auch in diesem jeweiligen Lernkontext als eine Motivationsstrategie anwenden. Dabei funktionieren Methoden wie Debatten, wobei die Studierenden in zwei Gruppen aufgeteilt werden, in denen sie zwei unterschiedliche Standpunkten zu einem Thema vertreten sollen. ‚Gewinnen‘ würde dann die Gruppe, die die kritischen Denkfähigkeiten bei ihren Argumenten besser anwendet als die andere. Außerdem kann man das kritische Denken benoten.

Da viele der Studierenden zum ersten Mal explizit zum kritischen Denken angeleitet werden müssen, ist es wichtig, dass man Maßnahmen ergreift, die den Ausbildungsprozess erleichtern. Um sicherzustellen, dass sich die Studierenden kontinuierlich am Prozess des kritischen Denkens beteiligen, der eine kognitive Herausforderung darstellt, ist es wichtig, dass die Studierende den Unterricht genießen. Außerdem ist es von Bedeutung, eine kognitive Überlastung zu vermeiden. Dies lässt sich am besten dadurch erreichen, dass man kritische Denkfähigkeiten schrittweise vermittelt.

Lehrmethoden, die die Fähigkeit zum kritischen Denken fördern, sollten auch im Hinblick auf ihre Angemessenheit und Notwendigkeit in einem bestimmten Kontext ausgewählt werden. Studierende, die noch nicht viel Erfahrung mit dem Training von kritischem Denken haben, benötigen Methoden, die es ihnen erleichtern, sich auf den Prozess einzulassen. Durch das Modellieren wird den Studierenden von der Lehrkraft gezeigt, wie sie selber kritisch über Sachverhalte nachdenken können.

Das Stellen von Fragen ist ein Schlüsselfaktor für kritisches Denken. Methoden, die Studierende darin schulen, kritische Fragen zu stellen und auf diese zu antworten, sind eine Notwendigkeit in jedem Kontext, in dem Studierende kritisches Denken lernen sollen. Das Stellen von kritischen Fragen sollte das kritische Denken der Studierenden anregen. Studierende sollen auch lernen, solche Fragen an sich selbst und an die Mitstudierenden zu stellen. Das Stellen von kritischen Fragen hilft den Studierenden, die ihnen vorgelegten Informationen zu hinterfragen. Die Beantwortung kritischer Fragen hilft den Studierenden, die Bereiche zu erkennen, in denen es ihnen an der Fähigkeit zum kritischen Denken mangelt. Wenn die Studierenden die Fähigkeit des Hinterfragens erlernen, können sie lernen, das Material, mit dem sie konfrontiert werden, zu verarbeiten.

Eine weitere Möglichkeit, die den jeweiligen Lernkontext berücksichtigt, sind kooperative Lernmethoden, da sie den Studierenden die Möglichkeit geben, voneinander zu lernen. Die Studierenden kommen aus einer Kultur, die die Zusammenarbeit auf ein gemeinsames Ziel hin und die Teamfähigkeit fördert. Kooperative Lernmethoden könnten daher gut für einen solchen Kontext geeignet sein. Kooperative Lernmethoden zur Förderung des kritischen Denkens können Debatten und Diskussionen sein. Lipman (2003, 100) sieht Diskussionen als ein Hauptelement bei der Förderung von kritischem Denken:

The discussion provides a setting for the negotiation of understandings, for deliberation about reasons and options, for the examination of interpretation (Lipman 2003, 100).

In den Diskussionen werden verschiedene Standpunkte vorgelegt, welche von den Teilnehmenden evaluiert werden. Debatten und Diskussionen werden den Studierenden helfen, ihre Argumente überzeugend zu formulieren und möglicherweise auch zu redivieren. Wenn die Studierenden an diesen Aktivitäten teilnehmen, können sie sich gegenseitig helfen. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie darauf hinweisen, wenn jemand ein nicht gut begründetes Argument vorbringt. Die Studierenden müssen also kritisch über alternative Standpunkte nachdenken und erklären, warum sie diese nicht vertreten. Diese Aktivitäten werden daher den Studierenden in den Bereichen helfen, die im Vortest als defizitär eingestuft wurden.

Zusammenfassung

Um das Unterrichtsmodell erstellen zu können, hat man die Lernziele, die ein Landeskundeunterricht, der auf die Förderung von kritischem Denken abzielt, festgestellt. Aus der umfangreichen Literatur zur Vermittlung von kritischem Denken wurden die Strategien, didaktischen Richtlinien und Methoden, die sich für den landeskundlichen Unterricht an der University of Zimbabwe eignen, ermittelt. Die Ergebnisse des Vortests (s. Kap. 4) spielten bei der Erstellung dieses Modells eine bedeutsame Rolle.

Aus den bisher entwickelten Überlegungen lässt sich folgendes zusammenfassen: Ein kritischer Landeskundeunterricht soll eine Auseinandersetzung mit den Inhalten statt die Vermittlung von Fakten anstreben. Hierbei sind folgende Lernziele zu verfolgen: Studierenden sollten den Unterrichtsinhalt kritisch betrachten, indem sie Argumente und Aussagen kritisch bewerten und schließlich aus dieser kritischen Bewertung wohlbegründete Urteile treffen. Dabei sollten sie berücksichtigen, dass sie bei der Behandlung von kontroversen Inhalten verschiedene und wo möglich widersprechende Standpunkte in Betracht ziehen müssen. Die Aufgabe der Studierenden liegt daher darin, Inhalte in Frage zu stellen, unter Berücksichtigung verschiedener Standpunkte zum Thema Schlussfolgerungen zu ziehen und sie nachweisbar begründen zu können.

Die Strategien und didaktischen Richtlinien die im Unterricht angewandt werden, sind entscheidend für die Effektivität der Förderung von kritischem Denken. Man soll die Studierenden motivieren, kritisch zu denken, indem man eine Atmosphäre der Verständigung und des Vertrauens schafft. Wichtig ist es, die Aufmerksamkeit bzw. Konzentration der Studierenden zu gewinnen. Die Studierenden sollen auch nicht kognitiv überfordert werden. Die Denkfertigkeiten sind daher in Schritten zu fördern. Kontroverse Themen eignen sich für die Förderung kritischen Denkens. Die Auswahl von Themen spielt daher eine wichtige Rolle, was die wirksame Förderung von kritischem Denken betrifft. Man soll Themen auswählen, die die Studierenden anregen, kritisch zu denken und die ihr Interesse wecken.

Die Methoden sind ebenfalls wichtig bei der Vermittlung von kritischem Denken. So ist es im jeweiligen Kontext von Bedeutung, dass man die kritische Denkfertigkeiten explizit vermittelt. Methoden, die sich als nützlich erwiesen, sind: das sokratische Fragen, das Modellieren und die kooperativen Lernmethoden (s. Kap. 2.3.2).

5.2 Darstellung des Unterrichtsmodells

Ein Überblick über die Literatur zum Thema kritisches Denken hat gezeigt, dass sich viele Forschende in der Pädagogik mit dem Thema des kritischen Denkens beschäftigt haben (s. Kap. 2). Das Interesse an der Förderung von kritischem Denken hat in den letzten Jahren auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an Bedeutung gewonnen. Viele Strategien, didaktische Empfehlungen und methodische Vorgehensweisen zur Vermittlung von kritischem Denken im Unterricht wurden geliefert. Es gibt aber noch einen Bedarf in Bezug auf Modelle, die klar darstellen, wie man kritisches Denken in einem Unterricht fördern kann, besonders im Rahmen der DaF-Didaktik. Die vorliegende Untersuchung hat sich daher mit dieser Lücke in der Forschung befasst, indem sie das Ziel verfolgt, ein Unterrichtsmodell zu erstellen, das klar darstellt, wie man kritisches Denken in einem DaF-landeskundlichen Unterricht an der University of Zimbabwe fördern kann.

Ich habe drei Schritte bei der Förderung von kritischem Denken bestimmt und zwar: Einführen, Lernen und Üben. Für die Erstellung des Unterrichtsmodells wurden daher in Anlehnung an Harmer (2007, 54-56) folgende Phasen, die den Schritten des Einführens, Lernens und Übens entsprechen, bestimmt:

- a) die Einleitungsphase, in der man in das Thema einsteigen, das kritische Denken der Studierenden durch die Herstellung eines kognitiven Konflikts anregen und die kritische Denkfertigkeiten explizit vorstellen soll
- b) die Erarbeitungsphase, in der die Studierenden die zu fördernden Denkfertigkeiten in Stufen anhand der Unterrichtsinhalte erlernen sollen
- c) die Übungsphase, in der die erlernten Fertigkeiten praktiziert werden sollen

Die Abbildung 6 stellt diese Phasen des Unterrichtsmodells dar:

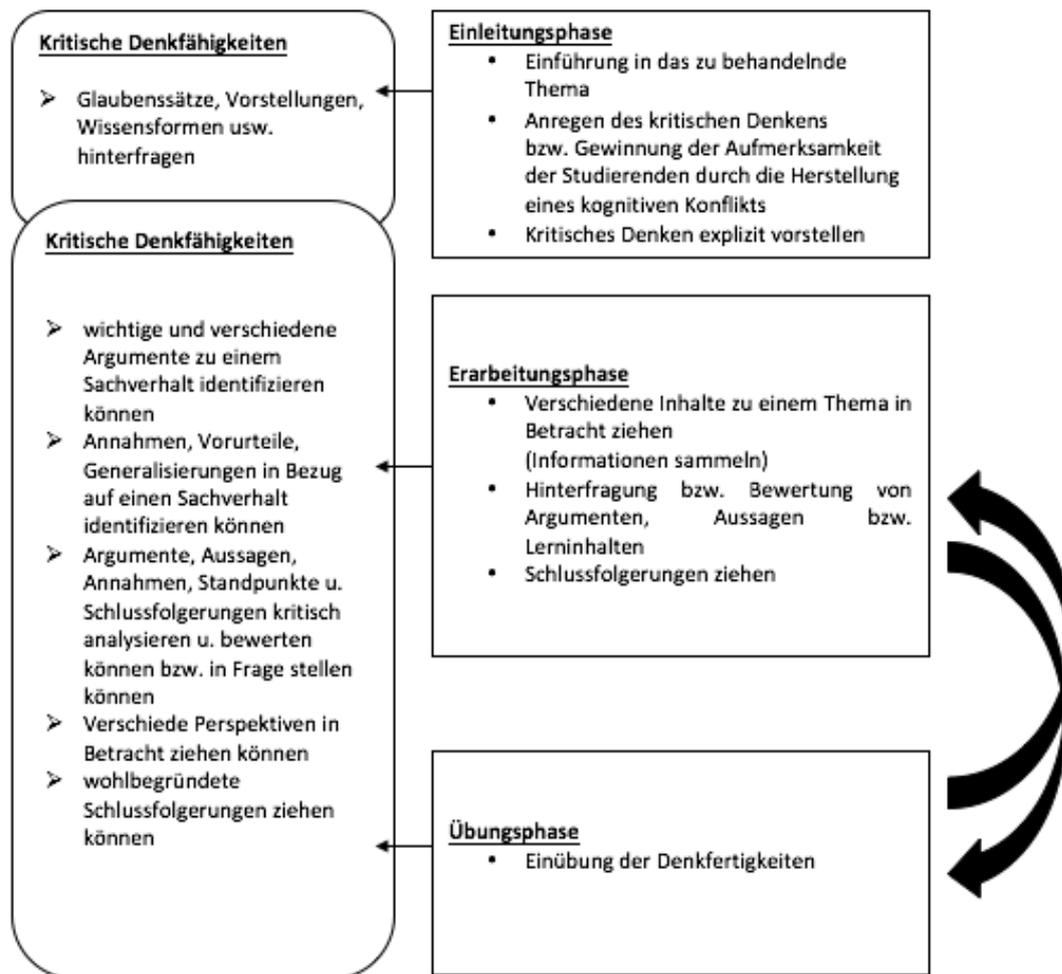


Abbildung 6: Das Unterrichtsmodell zur Förderung des kritischen Denkens

Wesentlich ist es zu erkennen, dass die zwei Phasen des Erarbeitens und Übens sich beim Unterrichten nicht voneinander trennen lassen. In der Praxis des Unterrichts hängen das Lernen und das Üben des kritischen Denkens zusammen. Kritisches Denken entwickelt man, indem man es praktiziert, sodass die Praxis ganz wesentlich bei der Förderung des kritischen Denkens ist. Hierbei wird Praxis im Sinne des englischen *practice* verstanden, welche ein „*life-long learning* als Wirklichkeitsrelativierung“ bedeutet (Mühr 2010, 120)

5.2.1 Die Einleitungsphase

In der Abbildung sind die schon kurz erwähnten drei Phasen des kritischen Denkens und die gezielten Fertigkeiten, die in jeder Phase zu erlernen bzw. einzuüben sind, dargestellt. So sieht man, dass in der ersten Phase drei Ziele zu verfolgen sind, nämlich die Einführung ins neue

Thema, die Gewinnung der Aufmerksamkeit bzw. Konzentration der Studierenden und die explizite Vorstellung des kritischen Denkens. In dieser Phase sollten die Studierenden lernen, Sachverhalte bzw. Informationen in Frage zu stellen. Glaubenssätze und Wissensformen sollten hinterfragt werden, bevor man sie für wahr hält. Dies kann man erreichen, indem man die Studierenden dazu anregt, einen allgemein anerkannt Glaubenssatz zu einem bestimmten Sachverhalt in Frage zu stellen. So können den Studierenden Texte oder Videos vorlegt werden, die diesem Glaubenssatz widersprechen. Dies sollte im Zusammenhang mit dem einzuführenden Unterrichtsthema ausgeführt werden. Dadurch werden die Studierenden in einen kognitiven Konflikt geführt, und man gewinnt so ihre Konzentration. Die Aktivitäten zur Herstellung des kognitiven Konflikts dienen dazu, die Studierenden erkennen zu lassen, dass ihr Denken möglicherweise auf fehlerhaften Vorannahmen aufbaut. Die Literatur stellt fest, dass die Förderung von kritischem Denken mit der Herstellung eines kognitiven Konfliktes beginnen soll. Ziel ist es gemäß Emerson (2013, 11) hierbei, Überraschung, Irritation oder Staunen zu erzeugen. Die Herstellung des kognitiven Konfliktes hilft daher, den ganzen Prozess des kritischen Denkens im Gang zu setzen, da der Bedarf besteht, wieder eine kognitive Balance zu finden.

Nach der Gewinnung der Aufmerksamkeit der Studierenden kann man das Konzept des kritischen Denkens und Notwendigkeit seiner Anwendung explizit vorstellen. Dabei sollen den Studierenden bewusst sein, dass sie kritische Fragen stellen sollen und dass sowohl ihr Vorwissen als auch neue Inhalte immer zu hinterfragen sind.

Da die Einleitungsphase den Prozess des kritischen Denkens einführt, ist es erforderlich, dass man in dieser Phase die Wichtigkeit der kritischen Denkfertigkeiten hervorhebt, um einen reibungslosen Ablauf der folgenden Phasen zu sichern. Wie schon vorher erwähnt, ist kritisches Denken ein schwieriger Prozess, der oft vermieden wird. Viel Motivation besonders am Anfang des Trainings ist daher nötig. Angesichts des kulturellen Hintergrunds der Germanistikstudierenden an der University of Zimbabwe ist es von Bedeutung, dass man die Relevanz des kritischen Denkens explizit betont. In der Einleitungsphase wird den Studierenden vorgestellt, was die kritischen Denkfertigkeiten sind und warum sie wichtig sind. Man soll auch schon eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens schaffen, damit die Studierenden sich in der Lage fühlen, ihre Meinungen frei zu äußern.

Zu berücksichtigen ist es, dass in der Einleitung nicht nur kritisches Denken vorgestellt wird, sondern auch das zu behandelnde Thema im jeweiligen Fach. Die Themen sollen das Interesse

der Studierenden wecken. Diese können Themen sein, die die Studierenden persönlich ansprechen. Empfehlenswert wäre es, kontroverse Themen einzuführen, denn dies trägt zur Motivation der Studierenden bei. Das Interesse der Studierenden ist aber nicht nur in der Einleitungsphase zu wecken, sondern auch während des ganzen Prozesses aufrecht zu erhalten.

Lehrtechniken in der Einleitungsphase können u.a. sein: das Zeigen von Videos oder das Lesen von Texten, die den Glaubenssätzen der Studierenden zu einem Sachverhalt widersprechen. Diese funktionieren gut als Instrumente der Herstellung von Konflikt. Alternativ können sokratische Fragen gestellt werden mit dem Ziel, die Glaubenssätze der Studierenden zu einem Sachverhalt zu erfragen und sie erkennen zu lassen, dass diese Glaubenssätze problematisch sein könnten. Die Technik, die man an diese Stelle anwendet, sollten dazu beitragen, die Studierenden erkennen zu lassen, dass ihr Denken bzw. Vorwissen möglicherweise auf nicht-überprüften Vorannahmen beruht. Ziel ist es, dass die Studierenden lernen, Sachverhalte, Wissensformen, Vorstellungen usw. erst in Frage zu stellen, bevor sie diese als glaubwürdig annehmen.

5.2.2 Erarbeitungsphase

Die zweite Unterrichtsphase der Erarbeitung dient der Förderung des zu lernenden Stoffs. Dazu zählen sowohl Kompetenzen, die zu erwerben sind, als auch neue Inhalte. In dieser Phase wird daher der Unterrichtsinhalt erarbeitet und kritisches Denken gefördert. Studierende werden trainiert, kritisches Denken zu praktizieren, indem sie sich mit dem Unterrichtsinhalt auseinandersetzen.

Wie in der Abbildung 6 dargestellt, sind an dieser Phase viele Fertigkeiten zu erlernen. Die Phase zielt darauf ab, die Studierenden beim Erarbeiten von Schlussfolgerungen anzuleiten. Hierbei sollen die Studierenden lernen, wie sie ihre Argumente anhand von Begründungen unterstützen können. Ziel dieser Phase ist die kritische Bewertung von Lerninhalten durch die Studierenden mit der Absicht, wohlbegründete Schlussfolgerungen zu treffen. Die Lehrkraft soll die Studierenden bei diesem Prozess leiten. Wenn es um die Behandlung eines kontroversen Themas geht, ist die Sammlung von Informationen von Bedeutung, da das Ziehen von wohlbegründeten Schlussfolgerungen davon abhängt. Dabei sollen die Studierenden sich zunächst mit dem jeweiligen Thema vertraut machen.

Kritisches Denken ist ein schwieriger Prozess, welcher zur kognitiven Überforderung führen kann. Um dies zu vermeiden, soll der Prozess erleichtert werden, indem man die auszuführenden Fertigkeiten stufenweise präsentiert. Dabei soll man mit den einfachsten Schritten anfangen. Der erste Schritt bei der Sammlung von Informationen sollte aus diesem Grund nicht kognitiv anstrengend sein. Die Studierenden sollen die wichtigsten Argumente zum Thema identifizieren können. Diskussionen sind ein gutes Hilfsmittel, sich mit einem Thema vertraut zu machen. Im Unterricht soll über das Thema gelesen und diskutiert werden.

Als nächstes sollen die Studierenden lernen, sich mit Wissen, auf das man zugreift, kritisch auseinanderzusetzen. Studierende sollen lernen, Aussagen und Argumente, mit denen sie konfrontiert werden, kritisch bewerten zu können. Dabei sollen die Studierenden begründete von nicht begründeten Argumenten unterscheiden können. Studierende sollen erkennen, wie Argumente unterstützt werden und ob ein ausgewogenes oder einseitiges Argument präsentiert wird.

Bei der Bewertung von Informationen funktioniert das Stellen von kritischen Fragen besonders gut. Die Studierenden sollen lernen, welche Fragen sie sich bei der Bewertung der Informationen stellen sollen. Beim Training können sie am Anfang eine Liste von Fragen zur Bewertung eines Quellentextes erhalten und anhand dieser den Text bewerten, indem sie die Fragen beantworten. Dadurch sollen sie lernen, alleine solche kritischen Fragen zu stellen, die ihnen bei der Bewertung von Argumenten im Text helfen können.

Nach der kritischen Bewertung der Informationen gilt es für die Studierenden, eigene Schlussfolgerungen zu treffen. An dieser Stelle sollen sie lernen, Fragen zu stellen, um durchdachte Schlussfolgerungen zu treffen. Unter anderem sollen sie nachfragen, ob es andere Perspektiven gibt, die zu betrachten sind.

Um die Studierenden beim Ziehen von wohlbegründeten Schlussfolgerungen zu unterstützen, können vielen Strategien angewandt werden. Strategien, die hier gut funktionieren, sind Debatten und Diskussionen. Die beiden Strategien motivieren die Studierenden, eine Vielfalt von Argumenten zu einem Sachverhalt in Betracht zu ziehen. Auch müssen sie wohldurchdachte Argumente vorlegen und Beweise, die zur Unterstützung einer bestimmten Schlussfolgerung verwendet werden, in Frage stellen.

Beim kritischen Denken ist es von Bedeutung, dass man in der Lage ist, die gezogenen Schlussfolgerungen klar darzustellen. Die Formulierung der Argumente bei der Darstellung der gezogenen Schlussfolgerungen spielt daher eine bedeutsame Rolle. Studierende sollten in der Lage sein, ihre Argumente zu einer Schlussfolgerung mit Klarheit und Korrektheit vorzulegen. Debatten helfen dabei solche Fertigkeiten zu trainieren. Von Bedeutung ist aber zu erkennen, dass es in der kritischen Landeskunde bei dem Treffen von Schlussfolgerungen oft nicht um die Frage von Wahrheit oder Unwahrheit geht. Es geht vielmehr darum, auf der Grundlage einer kritischen Beurteilung für sich selbst zu einem Ergebnis zu kommen.

5.2.3 Übungsphase

Ziel der Übungsphase ist es, die erlernten Kompetenzen zu festigen. Nach der zuvor angeleiteten Anwendung der Fähigkeiten sollen die Studierenden nun alleine üben, indem sie die Fertigkeiten selbst anwenden. Üben sollte auf allen Ebenen erfolgen. Wenn die Studierenden lernen, Informationen zu sammeln, sollen sie Übungen erhalten, die nur darauf abzielen, ihnen bei der Fertigkeit der Informationssammlung zu helfen. Eine Vielzahl von Methoden, die die Studierenden dabei unterstützen, die erlernten Fertigkeiten anzuwenden, können in dieser Phase verwendet werden. Debatten können z.B. Studierenden dabei helfen, gelernte Fertigkeiten wie Argumentation oder Begründung und Verwendung von Evidenz zur Unterstützung von Argumenten anzuwenden. Neben Debatten sind auch Diskussionen von kontroversen Themen dabei nützlich, die Fertigkeiten des kritischen Denkens zu beherrschen. Studierende könnten auch kritische Denkfertigkeiten üben, indem sie argumentative Aufsätze verfassen und argumentative Referate vortragen. Diese helfen den Studierenden, ihre Fertigkeiten auf den Prüfstand zu stellen.

Die Übungsphase muss nicht immer zuletzt kommen. Wie die Abbildung 6 zeigt, kann die Anwendung manchmal vor der Erarbeitungsphase kommen. In diesem Fall machen die Studierenden zuerst eine Übung, und danach kann die Lehrkraft von dieser Übung ausgehend die zu erlernenden Fertigkeiten vermitteln und diese gemeinsam mit den Teilnehmenden üben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass sich Erarbeitungsphase und Übungsphase überschneiden, während verschiedene Fertigkeiten gelehrt werden. In der Praxis sind die beiden Phasen schwer voneinander zu trennen.

Zusammenfassung

In der Tabelle unten wird eine Übersicht des Modells dargestellt. Gezeigt werden die jeweiligen Phasen, ihre didaktischen Empfehlungen und die vorgeschlagenen Methoden.

Phasen der Durchführung des kritischen Denkens	Didaktische Empfehlungen	Methoden
<p>Die Einstiegsphase Diese Phase dient dazu, das neue Thema einzuführen, die Studierenden zu motivieren, und das kritische Denken explizit vorzustellen.</p>	<p>Kontroverse Themen, die das Interesse der Studierende wecken und kritisches Denken fördern, sollen eingeführt werden.</p> <p>Das Thema sollte problematisiert und die Studierenden in einen kognitiven Konflikt verwickelt werden. Indem man einen kognitiven Konflikt herstellt, gewinnt man die Aufmerksamkeit der Studierenden.</p> <p>Sobald man die Aufmerksamkeit der Studierenden gewonnen hat, kann man das kritische Denken und dessen Folgerungen explizit darlegen. Man sollte den Studierenden erklären, wie wichtig das Praktizieren von kritischem Denken ist.</p> <p>Man sollte eine Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Verständnisses schaffen, welche es den Studierenden ermöglicht, sich frei auszudrücken.</p>	<p>Kontroverse Themen ein Video kann gezeigt oder ein Text gelesen werden, der den Vorstellungen der Studierenden in Bezug auf das zu behandelnde Thema widersprechen.</p> <p>Explizite Anweisungen Man sollte das kritische Denken explizit erwähnen und seine Konsequenzen klar darlegen.</p>
<p>Die Erarbeitungsphase An dieser Stelle gilt es, die Studierenden beim Ziehen der Schlussfolgerung zu begleiten. Der erste Schritt hierbei ist es, Informationen zu sammeln. Die Sammlung von Informationen sollte kritisch erfolgen. Die Studierende sollen erkennen, dass man beim Schlussfolgern folgende Punkte beachten soll:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Genügend Informationen in Betracht ziehen. 2. Alle Inhalte kritisch bewerten. 	<p>In dieser Phase sollten die Studierenden Fertigkeiten des kritischen Denkens, die ihnen beim Prozess des Schlussfolgerns helfen, erwerben.</p> <p>Die verschiedenen Fertigkeiten des kritischen Denkens sollten in Etappen gelernt werden, beginnend mit den einfachsten, um eine kognitive Überlastung zu vermeiden.</p> <p>Man sollte die Studierenden anleiten, sich erstmal mit dem Thema vertraut zu machen.</p> <p>Die Studierenden sollten dann bei der Bewertung von Argumenten bzw. Aussagen unterstützt werden.</p> <p>Bei der Anleitung der Studierenden zum kritischen Denken sollte man den</p>	<p>Diskussionen Es kann eine Diskussion geführt werden, um die Studierenden mit dem Thema vertraut zu machen. Vor der Diskussion könnten Studierende Texte, die sich dem Thema widmen, als Lektüre erhalten.</p> <p>Kritische bzw. sokratische Fragen Die Studierenden könnten Fragen erhalten, die sie dabei unterstützen, Sachverhalte kritisch zu bewerten. Die Bewertungen können sie entweder in Gruppen oder als Einzelarbeit erarbeiten. Dadurch lernen sie, selber kritische Fragen zu stellen.</p> <p>Sokratische Diskussionen Man sollte Diskussionen durchführen, bei denen das zu behandelnde Thema</p>

<p>3. Eine Vielfalt an Perspektiven berücksichtigen</p> <p>In dieser Phase sollten die Studierenden die Fertigkeiten des kritischen Denkens, die ihnen beim Prozess des Schlussfolgerns helfen, erwerben.</p> <p>Nachdem man ausreichende Informationen gesammelt hat, gilt es anhand dieser Informationen Schlussfolgerungen zu treffen.</p> <p>Wesentlich ist zu erkennen, dass nicht nur die kritische Denkfertigkeiten wichtig sind, sondern auch der Lerninhalt.</p>	<p>Prozess klar beschreiben, den die Studierenden durchlaufen müssen.</p> <p>Man sollte durch Modellieren den Studierenden zeigen, wie man selber Themen bzw. Sachverhalte kritisch betrachtet.</p> <p>Die Studierenden sollen lernen und üben, kritische Fragen zu stellen und beantworten.</p> <p>Die Studierenden sollten lernen und üben, ihre Beurteilungen auch gut formulieren und begründen zu können.</p> <p>Ziel ist es nicht zu schlussfolgern, was richtig oder falsch ist, sondern auf der Grundlage einer kritischen Beurteilung zu einem Ergebnis zu kommen.</p>	<p>kritisch reflektiert wird. Bei diesen Diskussionen sollten das kritische Denken anregende Fragen gestellt und beantwortet werden. Studierende sollten nicht nur die von der Lehrkraft gestellten Fragen beantworten, sondern auch selbst kritische Fragen stellen.</p> <p><u>Modellierung</u> Beim Modellieren stellt die Lehrkraft ihre Gedanken dar, wodurch die Studierenden lernen können, kritisch zu denken.</p> <p><u>Debatte</u> Bei der Debatte vertreten zwei Gruppen von Studierenden widersprechende Standpunkte. Dadurch werden verschiedene Standpunkte zu einem Sachverhalt in Betracht gezogen. Studierende können auch üben, eigene Argumente vorzubringen und schlecht begründete Argumente anderer Kommilitonen zu erkennen.</p> <p><u>Erörterungen</u> Studierende können auch Erörterungen verfassen. Dabei lernen und üben sie die Argumentation.</p>
<p><u>Übungsphase</u> <u>Phase des Anwendens der Fertigkeiten</u> Alle Fertigkeiten werden geübt und angewendet.</p>	<p>In dieser Phase sollten die Studierenden die kritischen Fertigkeiten praktizieren. Meistens lernen die Studierenden die Fertigkeiten, indem sie sie üben. Die Phase der Übung hängt daher zusammen mit der der Erarbeitung.</p>	<p><u>Debatten</u> <u>sokratische Diskussionen</u> <u>Erörterungen</u></p>

Tabelle 8: Unterrichtsmodell zur Förderung von kritischem Denken

6. Methodische Vorgehensweise: Interventionsphase und Post-Interventionsphase

Im vorherigen Kapitel wurde das Unterrichtsmodell dargestellt. Dieses Modell wurde im Rahmen der vorliegenden Studie evaluiert, um seine Wirksamkeit festzustellen. In einer sogenannten Interventionsphase wurde das Modell im landeskundlichen Unterricht an der University of Zimbabwe eingesetzt und danach wurde in der Post-Interventionsphase ein Nachtest durchgeführt. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der methodischen Vorgehensweise zur Einsetzung des Unterrichtsmodells und Durchführung des Nachtests. Die elf Studierenden, die im Vortest teilgenommen haben, waren auch Subjekte dieser Interventionsphase und des Nachtests.

6.1 Die Intervention: Zur Erprobung des Unterrichtsmodells

Erprobt wurde das neue Modell im Aufbaukurs „*Topics in intercultural communication*“. Zunächst wurden die Ziele des kritischen Denkens und des jeweiligen Kurses in Einklang gebracht, was ohne Schwierigkeiten geschehen ist. Ein Kursablauf wurde zu diesem Zweck erstellt. Sun Youzhong zitiert nach Hong, Sundaram & Fang (2020, 628) weist darauf hin, dass:

Critical thinking can be enhanced through the exploration of intercultural issues. Intercultural communication skills can be enhanced through critical thinking. They both promote each other and complement each other.

Diese Ansicht vertreten auch Koyama, Matsumoto & Ohno (2012: 73), die kritische Denkfertigkeiten als einen untrennbaren Bestandteil der Problemlösung in der interkulturellen Kommunikation betrachten. Darüber hinaus findet Essen (2021, 73), dass kritisches Denken im Fremdsprachenunterricht gegen „certain types of delusion, deception, superstition and apprehension“ eingesetzt werden sollte, die die interkulturelle Kommunikation negativ beeinflussen. Angesichts der obigen Argumente eignete sich dieser Kurs, der auf die Förderung von interkulturellen Kompetenzen abzielt, für die Erprobung des neuen Unterrichtsmodells zur Vermittlung kritischen Denkens.

Der existierende Unterrichtsplan wurde überarbeitet, damit er im Einklang mit dem neuen Ziel der Förderung des kritischen Denkens stehen konnte. Das Ziel des Kurses wurde:

The aim of this course is for students to increase their understanding of how to communicate with people from diverse ethnical backgrounds and to gain an insight into other cultures as well

as reflecting on one's own culture. Students will be trained to critically evaluate and analyse content about self and the other, to question and reflect on their own knowledge, beliefs and assumption about themselves and the other. (s. Anhang 7)

Die Interventionsphase begann am 16. März 2020 und wurde bis zum 15. Juni 2020 durchgeführt. Aufgrund der Corona-Pandemie haben die meisten Veranstaltungen nicht mehr in Präsenz stattgefunden, sondern online. Die größte Herausforderung war es dabei, die Teilnehmenden zu motivieren online zu lernen. In Simbabwe bereitet das Online-Lernen eine große Herausforderung, da viele Studierende es sich nicht leisten können und keine richtige Erfahrung damit haben.

Während der Interventionsphase, gab es zwei Wochen Präsenzvorlesungen, der Rest wurde online durchgeführt. Bei den Präsenzvorlesungen dauerte eine Sitzung zwei Stunden. Während der Online-Phase haben die Vorlesungen nur einmal pro Woche stattgefunden, sie dauerten meistens drei bis vier Stunden pro Sitzung. Der Grund dafür war, dass die Teilnehmenden die meiste Zeit keinen Zugang zum Internet hatten. Insgesamt war die Kontaktzeit in der Interventionsphase 30 Stunden.

Als Thema wurde „die Problematik der Bestimmung einer kulturellen Identität bzw. einer einheitlichen nationalen Identität“ bestimmt. Es wurde ausgewählt, da es sich nicht nur für die Förderung von kritischem Denken eignete, sondern auch für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Das Thema wurde auf der Grundlage seiner Komplexität und Ambivalenz ausgewählt. Man behandelt tiefergehende Fragen, die nicht nur das heutige Deutschland, sondern die gesamte Welt betreffen. Durch die Beschäftigung mit diesem Thema wurden die Teilnehmenden mit den Fragen der Akzeptanz, Toleranz, Integration, Assimilation, Diskrimination usw. konfrontiert, welche wesentliche Fragen der interkulturellen Kommunikation sind.

Ein weiterer Faktor, den es zu berücksichtigen galt, war die Tatsache, dass es sich um einen interkulturellen Kommunikationskurs handelte, der im Rahmen des germanistischen Studiums für Studierende angeboten wurde, die sich Wissen über den deutschsprachigen Raum aneignen und vor allem mit Themen konfrontiert werden sollten, die im heutigen Deutschland von Interesse und Relevanz sind. Das Thema der nationalen Identität ist eines der zentralen Themen der Diskussion in einer globalisierten Welt. Das ausgewählte Thema behandelte:

The question of cultural or national identity

· National identities: Who is a German? Who is a Zimbabwean?

- Do cultural identities i.e. national identities exist?
- The new German Identity - German identity in the face of migration
- Demystifying the German identity
- Discrimination and prejudice in identity formation as barriers in intercultural communication.
- The role of intercultural communication in the assimilation and integration of migrants

6.1.1 Die Einleitungsphase

In der ersten Woche der Intervention wurden die Studierenden sowohl ins vorliegende Thema als auch in das Konzept des kritischen Denkens eingeführt. Die erste Aktivität in der ersten Sitzung, war ein Mindmapping zum Thema „interkulturelle Begegnungen“. Die Studierenden wurden gefragt, was ihnen zu diesem Thema einfällt, und ihre Antworten wurden an die Tafel geschrieben. „*Critical Incidents*“ (kritische bzw. interkulturelle Begegnungen) sind Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen, bei denen es in der Regel zu Missverständnissen aufgrund von kulturellen Unterschieden kommt. Die Studierenden wurden aufgefordert, sich mögliche kritische Begegnungen zwischen Deutschen und Simbabwern auszudenken, damit ihre Vorstellungen zu Simbabwern und Deutschen klar wurden.

Nachdem die Studierenden mögliche Vorfälle erarbeitet hatten, wurden diese in der Klasse vorgestellt und diskutiert. Nach der Erarbeitung der *Critical Incidents* hat man die Studierenden aufgefordert, ihre *Critical Incidents* in Gruppen zu analysieren. Sie mussten sich die von ihnen erdachten *Critical Incidents* ansehen und darüber nachdenken, warum sie auf diese bestimmten Sachverhalte gekommen sind. Sie sollten herausfinden, welche Vorstellungen sie von Simbabwern und Deutschen hatten, die sie zu den ausgedachten interkulturellen Begegnungen inspiriert hatten. Dies war der erste Schritt, um die Studierenden dazu zu bringen, über das nachzudenken, worüber sie denken. Die Studierenden entdeckten durch diese kleine Aktivität die Stereotypen und Vorstellungen, die sie über Simbabwe und Deutschland hatten.

Letztendlich wurde ein Lufthansa-Werbespot zum Thema, „*Die Deutschen immer so genau*“ gezeigt, in dem positive Stereotypen zu Deutschland zu sehen waren. Im Video wurde ein eher homogenes Bild vom Deutschsein gezeigt. Nach dem Ansehen des Videos wurde darüber diskutiert, was für ein Deutschlandbild im Video vorgestellt wurde und inwieweit dieses den vorgestellten Stereotypen zu Deutschland ähnelte.

In der zweiten Sitzung wurde ein Video mit einem heterogenen Deutschlandbild gezeigt. Im Video wurde die Frage „Was ist ein Deutscher?“ von Deutschen unterschiedlicher Herkunft und Religiösen heterogen beantwortet. Nach dem Anschauen des Videos hat man eine Diskussion geführt. Die Diskussion ergab, dass die meisten Studierenden ihre Vorstellung von Deutschsein nicht so heterogen war. Die Studierenden berichteten, dass sie wussten, dass es in Deutschland Einwanderer gibt, aber sie haben diese nicht als Teil des Deutschseins wahrgenommen. Es war klar, dass die Definition der nationalen Identität bei den Studierenden an die ethnische Zugehörigkeit gebunden war.

Um das zu behandelnde Thema den Teilnehmenden näher zu bringen, wurde eine Diskussion zum Thema der simbabwischen Identität geführt. Diskutiert wurde die Frage, was es heißt ein Simbabweer zu sein. Die meisten Studierenden beschrieben Simbabweer als Leute, die die lokalen Sprachen sprechen können oder die die „simbabwische Kultur“ praktizieren. Es wurde auch ein kontroverses Thema von einigen Studierenden hervorgebracht, welche meinten, dass die Shona-Muttersprachler der richtigen Simbabweer seien, da die Shona sprechenden Menschen die ersten gewesen seien, die den simbabwischen Raum besiedelten. Die Lehrkraft hat dann zum Nachdenken anregender Fragen gestellt, wie z.B. was die Teilnehmenden über die weißen Simbabweer dachten. Diese haben simbabwische Pässe, sind in Simbabwe geboren und hier zu Hause, können aber keine lokalen Sprachen sprechen. Diese Übung hat gezeigt, dass die Studierenden Schwierigkeiten hatten, eine einheitliche simbabwische Identität zu definieren. Bei dieser Gelegenheit wies die Lehrkraft darauf hin, dass Deutschsein genauso schwierig zu bestimmen ist wie simbabwisch sein. An diesem Punkt wurde das zu behandelnde Thema eingeführt. Den Studierenden wurden gesagt, dass sie im Kurs sich mit der Komplexität der nationalen Identität beschäftigen würden.

Die Studierenden wurden gefragt, ob sie jemals ihre Stereotypen über die Deutschen oder über sich selbst in Frage gestellt haben und ob sie hinterfragt haben, welche Quellen für ihr Deutschland- bzw. Selbstbild verantwortlich sein könnten. Die meisten Studierenden gaben an, dies nicht getan zu haben. An dieser Stelle wurden die Studierenden aufgefordert, darüber nachzudenken, was ihrer Meinung nach für ihr Deutschlandbild verantwortlich ist, und sie nannten unter anderem die Geschichte Europas, die sie in der Schule gelernt hatten, in der Deutschland als eine nationalistische Gesellschaft dargestellt wurde, wobei das Deutschsein nur durch ethnische Abstammung definiert wurde. Eine weitere Quelle waren die Medien, die nach Ansicht der Studierenden ein homogeneres Deutschlandbild vermitteln. Die Studierenden wiesen auch

darauf hin, dass der Deutschunterricht eine weitere Quelle für ihre Vorstellungen zu den Deutschen sei, wo ihnen die Deutschen u. a. als zeitbewusst, direkt und organisiert dargestellt wurden.

An diesem Punkt wurde kritisches Denken explizit vorgestellt, mit der Notwendigkeit, eigene Einstellung, Vorstellungen und neue Informationen in Frage zu stellen. Den Studierenden wurden gesagt, dass sie lernen würden, wie man durchdachte Schlussfolgerungen trifft, indem man Aussagen, Vorstellung und Argumente hinterfragt.

6.1.2 Phasen der Erarbeitung und Übung

Nachdem die Studierenden in das Thema eingeführt worden waren, ging es in einem nächsten Schritt darum, das Thema zu vertiefen und den Studierenden die Fähigkeit zum kritischen Denken zu vermitteln. Der erste Schritt in dieser Phase bestand darin, sich mit dem Thema vertraut zu machen. Damit man eine Position zu einem Thema entwickeln und begründen kann, muss man sich mit dem Thema intensiv auseinandersetzen.

Um den Prozess der intensiven Beschäftigung mit dem Thema zu beginnen, wurden in der dritten Sitzung zwei Artikel gelesen und diskutiert. Unter diesen Beiträgen war ein im Jahr 2018 von Malte Lehming geschriebener Artikel zum Thema „*Deutsche Identität: Fremd im eigenen Land? Das verbindet!*“, indem erörtert wurde, wie viele Deutsche sich fremd im eigenen Land fühlen. Als Ursachen dafür wurde genannt, dass sich Senioren über die ständig ändernde Kultur beklagen und die Konservativen über immer mehr Menschen, die aus dem Nahen Osten und Afrika kommen und schließlich Leute mit Migrationshintergrund, die sich darüber beschwerten, dass sie sich in Deutschland fremd fühlen. Im zweiten Artikel, der 2017 von Oliver Kranz zum Thema „*Steckt Deutschland im Identitätskonflikt*“ verfasst wurde, wird die Frage gestellt, was mit deutscher Identität, deutschen Werten und deutscher Leitkultur gemeint ist. Er befasst sich mit dem Begriff der kulturellen Identität und vertritt die Auffassung, dass die Menschen trotz der Komplexität dieses Konzepts, die durch die Globalisierung entstanden ist, nicht auf die Identifikation mit einer Gruppe verzichten sollten. Stattdessen schlägt er vor, dass die Menschen soziale, gesetzliche und kulturelle Bedingungen schaffen, mit denen sie sich identifizieren können, um sicherzustellen, dass eine Gruppenidentifikation weiterhin möglich ist. Dabei argumentiert er, dass die gesetzlichen einheitlich und die kulturellen vielfältig sein sollten.

Während der Leseübung im Unterricht wurden Argumente, die in den Texten vorgebracht wurden, identifiziert und diskutiert. Dabei war es von Bedeutung zu verstehen, was die Artikel über die Frage der kulturellen Identität bzw. der deutschen/nationalen Identität aussagten. Am Ende des Unterrichts wurden die Studierenden mit Links zu weiteren Artikeln, die sie alleine lesen sollten, ausgestattet. Einer der Texte, der von Catherine Newmark (2017) verfasst wurde, heißt „*François Jullien: „Es gibt keine kulturelle Identität“: Kluger Essay kritisiert den Kulturkampf*“. Der Text setzte sich mit François Julliens Behauptung auseinander, der argumentiert, dass es keine kulturelle Identität gibt. Statt des Begriffes kulturelle Identität schlägt er vor, man solle den Begriff kulturelle Ressourcen verwenden, wenn man auf die Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen hinweisen möchte. Er behauptet, dass sich Kulturen nicht durch ihre jeweilige Identität unterscheiden, sondern durch ihre jeweiligen Ressourcen. Anhand des Arguments, ob Europa durch christliche oder säkulare Werte geprägt ist, argumentiert er, dass sowohl das Christentum als auch die Aufklärung Ressourcen der europäischen Kultur sind, aber keine von beiden allein die europäische Identität bestimmt.

Der andere Artikel mit dem Thema „*Spaltung der Gesellschaft?: Wir brauchen neue Debatten zur Identitätspolitik*“ von Paula-Irene Villa Braslavsky (2020) kritisierte Identitätspolitik, die sich mit der Kategorisierung von Menschen in verschiedene kulturelle Gruppen auf der Grundlage ethnokultureller Identitäten befasst und argumentiert, dass diese Gruppenidentifikationen reale Auswirkungen auf das Leben der Menschen haben. Die Studierenden wurden gebeten, wichtige Argumente in diesen Texten zu identifizieren, um sich mit den diskutierten Themen vertraut zu machen.

In der vierten Sitzung wurde die Bewertung von Informationsquellen eingeführt. Die Studierenden mussten lernen, Aussagen und Argumente in einem Text zu bewerten. Zu diesem Zweck haben die Studierenden zwei wissenschaftliche Beiträge erhalten, einen zum Thema: „*Migration, Islam and National Identity*“ von Götz Nordbruch (2011), der sich mit der Beziehung zwischen Immigration, Islam und die deutsche Nationalidentität beschäftigte. Der zweite Beitrag zum Thema: „*Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and State-building*“ von Alois S. Mlambo (2013) setzte sich mit dem Thema der simbabwischen Identität auseinander. Zusätzlich zu den zwei Beiträgen haben die Studierenden folgende Fragen zur Bewertung der zwei Texte von der Lehrkraft erhalten:

1. Welche Annahmen, Behauptungen oder Argumenten werden von dem Autor hervorgebracht?

3. Werden sie unterstützt, erklärt oder begründet? Wenn Ja, wie? (Gibt es Beweise oder Zitate?)
4. Finden Sie die unterstützenden Beweise oder Argumente wohlbegründet?
5. Finden sie die gesamte Argumentation ausgeglichen oder nur einseitig?

Damit die Teilnehmenden gut über ihre Antworten nachdenken können, wurden sie gefordert, die Fragen schriftlich zu beantworten. Nachdem die Studierenden, diese Aufgabe individuell erledigt und Feedback erhalten hatten, wurde die Aufgabe in der fünften Sitzung im Plenum bearbeitet, weil die Lehrkraft festgestellt hatte, dass die meisten Studierenden Schwierigkeiten hatten, die gestellten Fragen zur Bewertung von Texten zu beantworten. Zu diesem Zweck wurde erst ein kleiner Beitrag von Brandon Tensley (2015) zum Thema „*The newest new German Identity*“ vorgelegt, welche die Teilnehmenden zur Vorbereitung der Sitzung lesen mussten. Der Text erörterte, wie sich in Deutschland eine neue Identität entwickelt hat, nachdem das Land in der vergangenen Jahren durch die Politik von Angela Merkel Flüchtlinge aus von der Krisenländern willkommen heißen hat.

Anhand des Textes, demonstrierte die Lehrkraft, wie die Fragen zur Bewertung der Texte beantwortet werden sollten, die die Studierenden vorher erhalten hatten. Nach jeder Illustration mussten die Studierenden ihre eigenen Antworten geben, um sicherzustellen, dass sie die Aufgabe verstanden hatten. Die Lehrkraft hat als Beispiel eine Behauptung aus dem Text ausgewählt und erläuterte, warum es sich dabei um eine Behauptung handelte. Danach nannte sie Argumente im Text zur Unterstützung dieser Behauptung. Die Studierenden wurden dann gebeten, ebenfalls Behauptungen aus den Texten auszuwählen und zu klären, warum sie diese als Behauptungen ansehen. Danach sollten sie im Text Belege zur Unterstützung der Behauptung suchen. Diese Übung diente zur Bewertung von Informationen im Texten.

Nachdem die Studierenden so eine klare Vorstellung davon hatten, wie Texte anhand der vorgegebenen Fragen zu bewerten sind, wurden die beiden Texte, die in Einzelarbeit bearbeitet worden waren, zur Bewertung herangezogen. Es wurden dabei gute Argumente bzw. gut vorgebrachte Argumente identifiziert sowie auch stichhaltige Beweise zur Unterstützung der Argumente. Es wurde auf Beispiele fehlerhafter Annahmen, Verallgemeinerungen und unzureichender Beweise hingewiesen. Fundierte Argumente mit überzeugenden und zuverlässigen Nachweisen wurden erkannt. Ziel dieser Übung war es, nicht nur wohlbegründete von unbegründeten Argumente zu entscheiden, sondern den Studierenden auch zu zeigen, wie sie selber die eigenen Argumente gut präsentieren können.

Um die Fertigkeiten zur Bewertung von Informationsquellen weiter zu festigen und den Teilnehmenden beim Prozess der Urteilsbildung weiter zu helfen, wurde eine Debatte zum Thema der deutschen Identität geplant. Den Studierenden wurden Materialien bereitgestellt, die sie zur Vorbereitung der Debatte lesen mussten (s. Tab. 8). Sie sollten aber selber weitere Materialien suchen und wurden angewiesen die gesammelten Argumente nach den erlernten Kriterien zu bewerten. Die Rolle des Migrantenzustroms in der Identitätsdebatte Deutschlands wurde zum Thema der Debatte gemacht. Die Vorbereitung auf die Diskussion sollte dazu dienen, dass die Teilnehmenden sich mit den bereitgestellten Informationsquellen kritisch beschäftigen, indem sie wohlbegründete Argumente für die Debatte sammeln.

Die Debatte fand in der sechsten Sitzung statt. Die Teilnehmenden brachten sehr wichtige Punkte vor, und die meisten hielten sich an die Regeln des kritischen Denkens, während andere emotionale Argumente verwendeten. Die Debatte hat den Studierenden dabei geholfen, Argumente zur Untermauerung der vorgebrachten Behauptungen zu verwenden sowie schwache, nicht durch Nachweise gestützte Argumente zu identifizieren, was in einer Debatte sehr wichtig ist. Die Teilnehmenden schienen die Debatte zu genießen, jeder wollte sich Gehör verschaffen. Die von den Studierenden vorgebrachten Argumente zeigten, dass sie viel recherchiert hatten, um ihre Positionen zu untermauern. Die Teilnahme an der Debatte half den Studierenden, gezielte kritische Fragen zu formulieren und zu stellen, und machte sie auf die Annahmen aufmerksam, die die anderen Teilnehmenden anstellten. Während der Debatte haben die Studierenden sich gegenseitig kritische Fragen gestellt und auf fehlerhafte Argumente hingewiesen. Sie forderten weitere Erklärungen zu Behauptungen und Erläuterungen zu aufgeworfenen Punkten. Manchmal wurde erkannt, dass die zur Untermauerung einer Behauptung angeführten Beweise nicht zur Behauptung passten. Am Ende der Debatte hat die Lehrkraft die Notwendigkeit zur Beweisführung in einem Argument hervorgehoben und das Anwenden kritischen Denkens wurde gelobt. Vor Ende der Sitzung hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich offen für eine Position zu dem behandelten Thema zu entscheiden und diese zu verteidigen.

Vor der siebten Sitzung haben Studierende einen Dokumentarfilm zum Thema „Afro-Germany-being black and German“ gesehen. In der Sitzung wurde eine Diskussion zum Film geführt. Der Film behandelte die Frage der deutschen Identität aus der Perspektive schwarzer bzw. Afrodeutschen. Er begann mit der Entmystifizierung der Ansicht, dass alle Deutschen blauäugig und hellhäutig sind, und stellte die Afrodeutschen, dunkelhäutig und kraushaarig,

vor. Behandelt wurde in Interviews die Frage, wie man als schwarzer Mensch in Deutschland lebt. Zur Wort kamen verschiedene Afrodeutsche, die entweder in Deutschland geboren wurden oder nach Deutschland zugewanderten waren. Eine große Belastung für die Befragten war die Frage nach ihrer Identität, die, wie sie erwähnten, wegen ihres Aussehens immer wieder zur Sprache kam, wobei manchen von ihnen sich mit keiner anderen nationalen Identität identifizierten außer dem Deutschsein.

Vor der Diskussion wurden die Studierenden ermutigt, offen Fragen zu stellen und auf die Ansichten der anderen einzugehen. Vor der Sitzung hatte die Lehrkraft kritische Fragen vorbereitet, die die Diskussion voranbringen sollten. Die Fragen sollten die Studierenden dazu anregen, kritisch über die im Dokumentarfilm dargestellten Themen nachzudenken. Andere Fragen ergaben sich aus der Diskussion. Diese sollten das Denken der Studierenden umlenken und die voreingenommenen Wahrnehmungen weiter hinterfragen.

Die erste Frage, mit der die Diskussion begann, lautete, ob die Annahmen der Studierenden, die sie vor dem Anschauen des Films hatten, bestätigt wurde oder nicht. Diese Frage, die mehrere Antworten erfordert, wurde gestellt, um die Teilnahme der Studierenden zu fördern. Die Studierenden wurden auch dazu angehalten, ihre Argumente mit Beweisen und Gründen zu untermauern. In Bezug auf die Frage sagten einige Studierende, dass sie aufgrund des Titels des Dokumentarfilms erwartet hatten, dass es sich um einen Film über die erfolgreiche Integration schwarzer Menschen in die deutsche Gesellschaft handeln würde. Ihre Erwartungen wurden jedoch nicht erfüllt, als sie in dem Dokumentarfilm sahen, dass er die Schwierigkeiten der schwarzen Menschen in Deutschland zeigte. Einige hingegen argumentierten, dass sie vor dem Anschauen des Films glaubten, Deutschland sei ein rassistisches Land. Als sie den Film sahen, erfuhren sie jedoch, dass dies nicht der Fall war, da der Film zeigte, wie sich Deutschland als Land der Welt gegenüber geöffnet hat.

Dies führte zu der Frage, was die Studierenden über die Darstellung des Lebens schwarzer Menschen in dem Dokumentarfilm dachten. Die Mehrheit war der Meinung, dass gezeigt wurde, dass das Leben als schwarzer Mensch in Deutschland mit vielen Herausforderungen verbunden ist. Andere Studierende wiesen jedoch darauf hin, dass dies nicht das einzige Bild war. Die Antworten der meisten Studierenden zeigten, dass das Thema für sie emotional war. Um dem entgegenzuwirken, stellte die Lehrkraft Fragen, die die Studierenden dazu anregten,

andere Perspektiven zu berücksichtigen und ihre Aufmerksamkeit von der emotionalen Bewertung des Themas weghin zu einer kritischen Betrachtung zu verlagern. Eine der Fragen, die an dieser Stelle gestellt wurden, war, ob der Dokumentarfilm verschiedene Perspektiven in Bezug auf das Leben schwarzer Deutscher in Deutschland aufzeigte. Die Studierenden haben zugegeben, dass im Dokumentarfilm auch gezeigt wurde, wie sich das Leben schwarzer Menschen in Deutschland im Laufe der Zeit verbessert hat. Dazu führten sie Beispiele aus dem Film an, die eher auf die Akzeptanz schwarzer Menschen als auf Diskriminierung hinwiesen. An dieser Stelle wurden die Studierenden motiviert, eine ausgewogene Sichtweise beizubehalten und sich immer ihrer eigenen Vorannahmen bewusst zu sein, wenn sie ein Thema bewerten.

Es wurde von einer Studierenden der Begriff ‚Afrodeutscher‘ in Frage gestellt. Zu diesem Thema brach eine Diskussion aus, woher der Begriff stammen könnte und was er bedeutet. Während einige Studierende der Meinung waren, der Begriff sei integrativ, waren andere der Meinung, der Begriff zeige Diskriminierung, da die Identität über das Aussehen und die ethnische Zugehörigkeit definiert werde. Einige Studierende sahen dies jedoch nicht als problematisch an und argumentierten, dass die Bezeichnung ‚afrikanisch‘ und ‚schwarz‘ ein Hinweis auf die eigene Abstammung sei, die sich durch eine Migration nicht ändere und auch nicht ändern sollte.

Das Thema Afrodeutsche löste eine weitere kontroverse Diskussion aus, da ein anderer Studierende die Frage stellte, ob sich die eigene Identität ändert, wenn man in ein neues Land migriert. Einige Studierende waren der Meinung, dass die eigene Identität diejenige ist, in die man hineingeboren wird, und dass sich diese nicht ändert, wenn man umzieht, und führten als Beispiele an, dass ein Schwarzer immer ein Afrikaner sein wird und ein Asiate in Amerika aufgrund seines Aussehens immer noch ein Asiate sein wird. Eine andere Studierende antwortete auf diese Behauptung, dass dieses Denken das Problem sei, das in dem Dokumentarfilm dargestellt wurde. Sie argumentierte weiter, dass Identität komplexer sei, als von den anderen Studierenden behauptet, und fügte hinzu, dass es keine Debatten oder Diskussionen über das Thema Identität gäbe, wenn die Zugehörigkeit nur auf dem Aussehen basiere.

In dieser Diskussion konnten die Studierenden üben, ihre Meinung zu vertreten und zu untermauern sowie auf die Meinung der Mitstudierenden einzugehen. Einige Studierende übten auch, kritische Fragen zu stellen, was für kritisches Denken unerlässlich ist.

Vor der achten Sitzung haben Studierende Lesematerialien zu den Themen „Interkulturelle Kompetenzen“ und „Barrieren zur interkulturellen Kommunikation“ nämlich die Aufsätze; „*Was ist interkulturelle Kompetenz*“ und „*Barriers to intercultural communication*“ erhalten. In Bezug auf dem ersten Text wurden verschiedene Kompetenzen diskutiert, wobei eine Verbindung zu dem Thema der vorangegangenen Unterrichtsstunde hergestellt wurde. Das Diskussionsthema war, wie jemand, der interkulturell kompetent ist, auf vermeintlich diskriminierende Handlungen reagieren soll. Die Studierenden wiesen auf die Notwendigkeit hin, Annahmen bzw. Vorurteile außer Acht zu lassen und jedem Menschen aufgeschlossen zu begegnen. Sie wiesen auch auf die Notwendigkeit hin, sich durch interkulturelle und sprachliche Programme über die Deutschen und ihre Kultur zu informieren. Andere meinten, man müsse das Konzept der Kultur verstehen und lernen, tolerant gegenüber der Kultur anderer Menschen zu sein.

Der Text „Barrieren zur interkulturellen Kommunikation“ erwähnte und erläuterte sechs verschiedene Barrieren zur interkulturellen Kommunikation, nämlich: Ängstlichkeit, Ethnozentrismus, Annahmen über Ähnlichkeiten, Vorurteile, Sprachbarriere und Kulturrelativismus. Es wurde darüber diskutiert, ob man schon auf diese Barrieren zur interkulturellen Kommunikation gestoßen sei. Die Studierenden gaben an, Erfahrung mit Ängsten, Sprachbarrieren, Vorurteilen und Ethnozentrismus gemacht zu haben. Die meisten Studierenden wiesen darauf hin, dass ihr größtes Hindernis die Sprache ist, die sie davon abhält, mit Deutschen zu kommunizieren, da sie das Gefühl haben, dass ihre Sprachkenntnisse nicht gut sind. Eine Studierende, die schon mehrmals in Deutschland war, erzählte, dass sie anfangs zu viel Angst hatte, mit Deutschen bei sozialen Treffen zu sprechen, weil sie sich ihrer Sprachkenntnisse nicht sicher war, was sie zu dem Schluss kommen ließ, dass die Deutschen nicht freundlich oder bereit sind, mit Menschen zu kommunizieren, die ihre Sprache nicht sprechen. Aber mit der Zeit, als sie die Sprache lernte und selbstbewusster wurde, erkannte sie, dass ihre früheren Annahmen nicht stimmten. Sie wies jedoch auch auf Vorurteile hin, zum Beispiel dass man ihr unterstellte, sie sei ein Flüchtling, was sie auf ihr Aussehen zurückführte. Ihre Erfahrung wurden verwendet, um aufzuzeigen, wie sich Vorannahmen über andere auf eine Interaktion auswirken können.

In der neunten Sitzung wurde das Thema „Die Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Assimilation und Integration von Fremden“ bearbeitet. Anhand eines Textes zum Thema

"Notwendigkeit effektiver interkultureller Kommunikation: Immigrations- und Assimilationsfaktoren", den die Teilnehmenden vorher erhalten hatten, wurde eine Diskussion über Assimilation und Integration von Zuwanderern in Deutschland und die Rolle wirksamer interkulturellen Kommunikation geführt. In dem Artikel wurde auf integrationspolitische Maßnahmen in Deutschland hingewiesen, die die Integration und Assimilation von Migranten gewährleisten sollen. Es wurde argumentiert, dass man neben diesen Maßnahmen auch interkulturelle Kommunikation bräuchte, damit die Migranten erfolgreich integriert und assimiliert werden können. Diskutiert wurde, welche Rolle die Einwanderer und die einheimischen Deutschen beim Prozess der Integration und Assimilation spielen sollten. Einige wiesen darauf hin, dass diejenigen, die sich in Deutschland befinden, sich der deutschen Kultur anpassen und lernen sollten, nach den Regeln dieses Landes zu leben. Andere hingegen vertraten die Auffassung, dass die Ausländer zwar ihre Rolle bei der Assimilierung spielen müssen, die einheimischen Deutschen aber nicht erwarten sollten, dass die Menschen ihre eigene Identität aufgeben, um sich zu integrieren.

Während der letzten Sitzung dieser Interventionsphase fand eine Klassendiskussion statt, bei der erörtert wurde, wie sich die Perspektiven der Teilnehmenden in Bezug auf das Thema der nationalen Identität verändert hatten. Die Diskussion ergab, dass die Teilnehmenden zu der Erkenntnis gelangt waren, dass eine nationale Identität etwas ist, das nicht leicht zu definieren ist und dass ein umfassendes Verständnis zum Thema deutsche Identität und ihrer Komplexität gewonnen hatten. Sie hatten auch gelernt, diese Perspektiven kritisch zu reflektieren. Es wurde darüber diskutiert, was die Vor- und Nachteile von Gruppenidentitäten besonders im Sinne von nationaler Identität sind und es wurde überlegt, wie man sich als Gruppe identifizieren kann, ohne diskriminierend zu sein. Die meisten Studierenden vertraten die Ansicht, dass die Diskriminierung abgeschafft werden sollte, die Identifizierung mit der Gruppe aber weiterhin wichtig ist.

Tabelle 8 zeigt eine Übersicht, wie das Unterrichtsmodell eingesetzt wurde:

Phase	Sz	Dat. 2020	Thema	Lernziel	Aktivitäten	Materialien
Einleitung	1	16.03	Interkulturelle Begegnungen und Stereotype zu Deutschen und Simbabwern	Anknüpfung an Themen im ersten Semester	<p>Mind-mapping zum Thema interkulturelle Begegnungen.</p> <p>Studierende sagen, was ihnen beim Thema <i>interkulturelle Begegnungen</i> einfällt.</p> <p>Stereotype zu Deutschen und Simbabwern nennen (Auto- und Heterostereotype): Studierende denken mögliche <i>critical incidents</i> zwischen Simbabwern und Deutschen aus und notieren dabei, wie sie sich die Deutschen vorstellen und wie sie sich die Simbabwer vorstellen.)</p> <p>Video ansehen Diskussion über Video-Inhalte</p>	<p>Video: Lufthansa Werbung https://www.youtube.com/watch?v=KwT0JdkW-uE. (Video zeigt positive Stereotypen der Deutschen. Es wird ein typisches homogenes Deutschlandbild gezeigt)</p>
	2	18.03	Kulturelle bzw. nationale Identität: Wer ist ein Deutscher? Wer ist ein Simbabwer?	Einführung ins neue Thema Herstellung kognitiver Konflikte, Aufmerksamkeit der Studierenden gewinnen: Kritisches Denken explizit einführen	<p>Video ansehen Diskussion über Video-Inhalte</p> <p>Fragen stellen und beantworten</p>	<p>Video: 1. Was ist eine Deutsche/ ein Deutscher (Video stellt Deutsche verschiedener Hintergründe (ein untypisches bzw. heterogenes Deutschlandbild)</p>

Erarbeitung- und Übung	3	23.03	kulturelle bzw. nationale Identität: Gibt es sowas? Debatte des Deutschseins	Wie werden Informationen zu einem Thema gesammelt? Argumente zum Thema sammeln Was wird gesagt über die Problematik einer einheitlichen Definition zum Deutschseins?	Texte zusammenlesen und diskutieren; Argumente zum Thema identifizieren und sich mit diesen vertraut machen.	<p>Texte: Deutsche Identität Fremd im eigenen Land? Das verbindet! Malte Lehming 17.09.2018 https://www.tagesspiegel.de/kultur/deutsche-identitaet-fremd-im-eigenen-land-das-verbindet/23077534.html</p> <p>Steckt Deutschland im Identitätskonflikt? Von Oliver Kranz 23.12.2017 https://www.deutschlandfunk.de/reihe-fragen-nach-identitaet-steckt-deutschland-im.691.de.html?dram:article_id=406813</p> <p>Spaltung der Gesellschaft? Wir brauchen neue Debatten zur Identitätspolitik Paula-Irene Villa Braslavsky 14. 01.2020 https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/spaltet-identitaetspolitik-die-gesellschaft/wir-brauchen-neue-debatten-zur-identitaetspolitik.html</p> <p>François Jullien: „Es gibt keine kulturelle Identität“ Kluger Essay kritisiert den Kulturkampf Catherine Newmark 09.11.2017 https://www.deutschlandfunkkultur.de/francois-jullien-es-gibt-keine-kulturelle-identitaet-kluger.1270.de.html?dram:article_id=400193</p>
	4	14.04	Nationale Identität in Simbabwe und Deutschland	Argumente und Aussagen im Text analysieren und bewerten können. Lernen, kritische Fragen zur Bewertung von Texten zu stellen und zu beantworten Erkennen von fundierten Argumenten, Vorannahmen und gut unterstützten Argumenten	Text lesen und Fragen zur Bewertung von Argumenten beantworten.	<p>Texte: Migration, Islam and National Identity, Götz Nordbruch (2011) https://www.researchgate.net/publication/265353277_Germany_Migration_Islam_and_National_Identity</p> <p>Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and State-building, Alois S. Mlambo (2013) https://www.researchgate.net/publication/290080124_Becoming_Zimbabwe_or_Becoming_Zimbabwean_Identity_Nationalism_and_State-building</p>

			Faktoren, die die Bestimmung einer nationalen Identität in Deutschland und Simbabwe betreffen, näher betrachten und in Frage stellen		
5	21.04	Wird in Deutschland eine neue Identität geschaffen?	<p>Warum sollte man Aussagen in Texten analysieren und bewerten können?</p> <p>Kritische Fragen stellen und beantworten bei der Bewertung eines Textes.</p>	Die Bewertung von Argumenten in Texten	<p>Text: The Newest New German Identity Brandon Tensley Oct. 1, 2015 https://www.newamerica.org/weekly/the-newest-new-german-identity/</p> <p>Migration, Islam and National Identity, Götz Nordbruch (2011)</p> <p>Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and State-building, Alois S. Mlambo (2013)</p>
6	12.05	Immigration und nationale Identität	<p>Sich darin üben, stichhaltige Argumente mit Beweisen zu untermauern; Erkennen, wenn Argumente nicht auf Beweisen beruhen</p> <p>Kritische Reflexion der Rolle der Assimilation von Migranten in der deutschen Identitätsdebatte</p> <p>Verschiedene Perspektiven in Betracht ziehen können.</p>	<p>Debatte durchführen</p> <p>Unterstützte Argumente hervorbringen</p> <p>Argumenten anderer Leute entgegentreten</p> <p>Nicht gestützte Argumente identifizieren (sokratische Diskussion)</p>	<p>Texte: Who Are We? Examining the State of German Identity Sebastian Hammelehle (2018) https://www.spiegel.de/international/germany/who-are-we-examining-the-stateof-german-identity-a-1225133.html</p> <p>Germany Has Been Unified for 30 Years. Its Identity Still Is Not. East Germans, bio-Germans, passport Germans: In an increasingly diverse country, the legacy of a divided history has left many feeling like strangers in their own land. Katrin Bennhold 08.11.2019 https://www.nytimes.com/2019/11/08/world/europe/germany-identity.</p> <p>Wer ist deutsch? Wer behauptet, deutsch sei nur, wer deutsche Vorfahren habe, ist von gestern. Dunja Ramadan 2017</p>

					<p>https://www.sueddeutsche.de/politik/heimat-wer-ist-deutsch-1.3609118</p> <p>What's a German? The search for identity continues. Charles Hawley 2006 https://www.spiegel.de/international/what-s-a-german-the-search-for-identitycontinues-a-415207.html</p> <p>The refugee debate: What makes us German? Armin Nassehi 2015 https://en.qantara.de/content/the-refugee-debate-what-makes-us-german</p> <p>Germany's identity crisis: As refugees keep coming, Germans ask 'Who are we?' Matthew Karnitschnig 10/12/2015 https://www.politico.eu/article/german-identity-threat-refugees-migration-merkel/</p> <p>The new Germans: On being and becoming German - how the challenge presented by an influx of refugees can become a win-win constellation. Herfried Münkler and Marina Münkler 29.09.2016 https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/en/new-germans</p> <p>The long path to a "new German identity" : Germany was late in accepting its role as an immigration country, writes Naika Foroutan. Today, diversity is perfectly normal. Dr. Naika Foroutan 13.08.2014 https://www.deutschland.de/en/topic/life/society-integration/the-long-path-to-anew-german-identity.</p>
--	--	--	--	--	---

7	20.05	Entmystifizierung des Deutscheins	Die Probleme der Afro-deutschen in der Identitätsdebatte kritisch reflektieren Verschiedene Perspektiven in Betracht ziehen.	Video ansehen, Diskussion durchführen; (kritische Fragen stellen und beantworten)	Video: Dokumentarfilm Afro Germany: Being black and German/ DW Documentary https://www.youtube.com/watch?v=pcfPVj5qR1E
8	02.06	Diskriminierung und Vorurteile als Barriere zur interkulturellen Kommunikation	Mögliche Barriere zur interkulturellen Kommunikation kritisch reflektieren.	Text lesen und verstehen Diskussion rund um folgenden Themen führen: Was sind die Barrieren effektiver interkultureller Kommunikation? Und wie behindern diese die Interkulturelle Kommunikation? Wie kann man sie überwinden?	Texte: Was ist interkulturelle Kompetenz? Barriers to Intercultural communication Essay. https://ivypanda.com/essays/barriers-to-intercultural-communication/
9	09.06	Interkulturelle Kommunikation und Integrationspolitik in Deutschland	Welche Rolle spielt die interkulturelle Kommunikation bei der Assimilation und Integration von Migranten? Welche Rolle sollten die einheimischen Deutschen spielen? Welche Rolle sollten die Migranten, die integriert werden sollen, spielen? Die Rollen dieser beiden Gruppen kritisch reflektieren	Diskussion rund um folgenden Themen führen; Was ist Assimilation? Was ist Integration? Worum geht es in der deutschen Integrationspolitik? Welche Faktoren spielen eine Rolle bei der Assimilation und Integration von Migranten; Welche Rolle spielen dabei die Ausländer und die einheimischen Deutschen?	Text: Lünemann, U. (o. J.) Interkulturelle Kommunikation Kapitel 1: Notwendigkeit interkultureller Kommunikation, S.5 https://www.apollon-hochschule.de/fileadmin/content/pdf/Probekapitel_Interkulturelles_Management_Kommunikation_INKUM01.pdf

					Kann effektive interkulturelle Kommunikation die Assimilation und Integration von Migranten fördern? Wenn ja, wie?	
10	15.06	Schlussfolgerungen zur Problematik einer einheitlichen nationalen Identität	<p>Was macht die Definition einer nationalen Identität so komplex?</p> <p>Die Auswirkungen von Gruppenzugehörigkeit und Identität?</p> <p>Welche verschiedenen Möglichkeiten gibt es, eine nationale Identität zu definieren?</p> <p>Besteht die Notwendigkeit, eine nationale Identität zu schaffen? (Sollen wir die nationalen Identitäten abschaffen?)</p>		Diskussion über die Problematik der nationalen Identität,	

Tabelle 9: Übersicht der Interventionsphase

6.2 Post-Interventionsphase (Nachtest)

Die Phase der Datenerhebung erfolgte von Juni und bis Juli 2020. Subjekte dieses Nachtests waren auch die elf Teilnehmenden, die in der Vor-Intervention und in der Intervention teilgenommen haben. Man hatte vor, dass die Studierenden zwei Präsentationen halten und Aufsätze einreichen. Da die Veranstaltung Online stattgefunden hat, wurde nur ein Thema für die mündliche Präsentation bereitgestellt. Bei den Aufsätzen änderte sich nichts. Themen, die in den Aufsätzen behandelt wurden, haben sich auch aus dem Unterrichtsinhalt bzw. den gelesenen Materialien ergeben. Die Forschungsteilnehmende mussten die Präsentationen alleine machen und Audioaufnahmen davon an mich schicken. Auch in dieses Nachtests waren alle Präsentationen und Aufsätze auf Englisch vorzulegen, um die sprachlichen Schwierigkeiten zu verringern.

Wie bei der Datenerhebung in der ersten Phase sollten die formulierten Fragen das kritische Denken prüfen und waren darauf ausgerichtet, die Fertigkeiten der Analyse, Interpretation, Bewertung, Schlussfolgerung und Begründung zu prüfen. Die Tabelle 9 zeigt die Aufsatz- und Vortragsfragen:

Essay Topics
<ol style="list-style-type: none">1. The influx of immigrants to Germany: Resulting in a new national identity or causing an identity crisis in Germany?2. „Effective intercultural communication significantly contribute to the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration of migrants.“ To what extent is this statement true.
Presentation Topic
“Yet, while ethnic understandings of the nation have gradually lost support among the public, recent studies highlighted the growing importance attributed to cultural conformity as a central criterion for citizenship. Along these lines, belonging to the nation is not necessarily linked to ethnic descent, but rather is assessed according to one’s assimilation to core features of national culture.” Nordbruch (2011:9)
<ol style="list-style-type: none">1. Discuss the impact of using cultural conformity as a central criterion for citizenship on the assimilation and integration of immigrants.

Tabelle 10: Aufsatz- und Vortragsfragen: Post-Interventionsphase

Der erste Aufsatz war am 15. Juni abzugeben, das Thema hatten die Teilnehmenden am 8. Juni erhalten. Der zweite Aufsatz war auch in zwei Wochen zu schreiben, das Thema wurde am 23. Juni gegeben und die Aufsätze waren am 8. Juli abzugeben. Für die Präsentationen hatten die Teilnehmenden eine Woche Zeit erhalten, wie bei der Vor-Interventionsphase. Nicht alle Studierenden hielten die Abgabetermine ein, einige haben um zwei oder drei Tage Aufschub gebeten. Trotz dieser Unregelmäßigkeiten bei den Abgabeterminen wurden die meisten Arbeiten pünktlich eingereicht, so dass die Datenerhebung in dieser Phase fast genauso erfolgreich war wie in der Vor-Interventionsphase. Der einzige Unterschied bestand darin, dass in dieser Phase eine Studierende ihre mündlichen Präsentationen und zwei den zweiten Aufsatz nicht eingereicht haben, während in der Pre-Interventionsphase die Rücklaufquote 100 Prozent betrug. Die Ergebnisse waren aber dennoch vergleichbar, da die Arbeiten ausreichten, um eine Entscheidung über die Leistung der Studierenden zum kritischen Denken in dieser Phase treffen zu können.

Die Aufsätze und Präsentationen wurden anhand der *Holistic Critical Thinking Scoring Rubric* von Facione & Facione (2011) bewertet. Dieselbe Vorgehensweise, die für die Bewertung des kritischen Denkens der Teilnehmenden in der Vor-Interventionsphase verwendet wurde, wurde auch in dieser Phase angewandt. In den meisten Fällen waren die Bewertungen der zwei Prüfenden sehr ähnlich. In den wenigen Fällen jedoch, in denen sie sich in ihrer Bewertung signifikant unterschieden, mussten sie sich zusammensetzen und die Gründe für ihre Bewertung diskutieren, um eine Verständigung zu erreichen.

7. Zur Wirksamkeit des Unterrichtsmodells: Ergebnisse der Vor- und Post-Interventionsphase im Vergleich

Ziel dieser Studie war es, ein Unterrichtsmodell zur Förderung kritischen Denkens im Deutsch-Landeskundeunterricht an der University of Zimbabwe zu entwickeln und die Wirksamkeit dieses Modells zu testen. Ein Vortest wurde vor der Interventionsphase durchgeführt, um die Leistungen der Studierenden im Bereich des kritischen Denkens vor der Erstellung und Anwendung des Modells zu ermitteln. Nach der Interventionsphase wurde ein Nachtest durchgeführt, um festzustellen, inwieweit sich die Leistungen der Studierenden beim kritischen Denken durch das ausgearbeitete Unterrichtsmodell verbessert hatten.

Zu diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Vortests im Vergleich zum Nachtest bei den einzelnen Studierenden dargestellt und der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit das Unterrichtsmodell bei der Förderung von kritischem Denken wirksam war. Die Ergebnisse werden für jeden Teilnehmenden präsentiert, um zu zeigen, wie die einzelnen Leistungen verlaufen sind. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt wie auch beim Vortest qualitativ.

Die Tabelle 10 stellt die Aufgaben des Vor- und Nachtests in gekürzter Form vor:

Aufgaben Vortest	Aufgaben Nachtest
<u>Aufsätze</u> 1. Is Germany a transcultural society? 2. Stereotypes and intercultural communication	<u>Aufsätze</u> 1. Influx of immigrants, resulting in formation of a new German identity or a national identity crisis? 2. Intercultural communication in the assimilation and integration of migrants
<u>Präsentationen</u> 1. Individualist societies vs collective societies 2. German culture not solely individualistic 3. Time management in Germany and Zimbabwe 4. Germany as a country that avoids risks and uncertainty. 5. Germans give the highest priority to the respective matter i.e. task or object and not to personal relationships. Evaluate 6. Is there a relationship between collectivism and poverty? 7. Environmental consciousness in Zimbabwe and Germany 8. Directness vs indirectness in communication	<u>Presentation</u> 1. Cultural conformity as a central criterion for citizenship.

Tabelle 11: Aufgaben (Vor- und Nachtest)

7.1 Teilnehmende Person 1

Ergebnis Vortest: 2 (nicht ausreichend)

Ergebnis Nachtest: 2 (nicht ausreichend)

Die Leistung beim kritischen Denken der teilnehmenden Person 1 wurde in beiden Phasen als nicht „ausreichend“ bewertet. Es war schwierig, eine Entscheidung über die Punktzahl dieses Teilnehmenden während des Nachtests zu treffen, da sie zwei unzureichende Arbeiten einreichte: eine Präsentation, die kaum eine Minute lang war, und einen Aufsatz, der lauter Plagiatsmaterial enthielt. In dem Aufsatz wurde die Leistung der teilnehmenden Person im Bereich des kritischen Denkens zum großen Teil durch die Tendenz, einfach nur Material zu reproduzieren, herabgesetzt. Die teilnehmende Person fehlte außerdem bei drei der während der Intervention durchgeführten Sitzungen, was bedeutet, dass sie mehr als acht der 30 Kontaktstunden für die Intervention verpasste.

Während des Vortests hatte die teilnehmende Person u. a. Probleme bei der Präsentation von Argumenten. Die vorgebrachten Argumente waren manchmal widersprüchlich und die angegebenen Gründe stimmten nicht mit den Behauptungen überein, die sie eigentlich unterstützen sollten:

Auszug 16

German is also multicultural. This is evidenced by clothing. Today, the average German dress is typically western. Both men and women wear dark simple suits and shirts in business context.

[Teilnehmende Person 1: Aufsatz 1: Vortest]

In diesem Auszug versucht die teilnehmende Person, einen alternativen Standpunkt zum Thema, ob Deutschland eine transkulturelle Gesellschaft darstellt, zu präsentieren. Sie argumentiert, dass Deutschland auch multikulturell sei. In den vorangegangenen Passagen hat sie die Auffassung vertreten, Deutschland sei eine transkulturelle Gesellschaft. Die Behauptung, die sie in diesem Absatz vorbringt, ist also, dass Deutschland nicht nur eine transkulturelle Gesellschaft sei, sondern auch eine multikulturelle. Das ist ein ziemlicher Widerspruch, denn wie bereits erwähnt, kann eine Gesellschaft entweder transkulturell oder multikulturell sein. Dies ist jedoch nicht das einzige Problem in dieser Passage, das andere Problem ist die Begründung, die die teilnehmende Person zur Unterstützung des Arguments anführt. Sie weist darauf hin, dass der Nachweis, dass Deutschland eine multikulturelle Gesellschaft sei, die typisch westliche Kleidung ist. Leider scheint es

keine logische Verbindung zwischen der Schlussfolgerung in diesem Absatz und den Beweisen zu geben. Multikulturalität bezieht sich auf die Verschiedenartigkeit der Kulturen in einer Gesellschaft. Die Begründung der teilnehmenden Person stellt Deutschland jedoch als homogene und nicht als heterogene Gesellschaft dar, wie es beim Multikulturalismus der Fall ist. Deutschland ist ein westliches Land. Die Tatsache, dass die Menschen sich typisch westlich kleiden, ist kein Nachweis für Multikulturalität.

Die teilnehmende Person neigte auch zur Beschreibung statt zur Bewertung. Der folgende Auszug ist ein Beispiel dafür.

Auszug 17

Germans negotiate best on the basis of a deal with no need for establishing close personal relationships before doing business when the deal is already fixed [...] Being objective showing enthusiasm about work and expending effort are important characteristics of professionalism. Germans want to be seen as goal oriented. [Teilnehmende Person 1: Präsentation 2: Vortest]

Der obige Auszug stammt aus dem Präsentationsthema Nummer 5 des Vortests, in dem die teilnehmende Person sich mit einer Aussage von Scholl-Machl beschäftigen sollte, dass die Deutschen die zu erledigte Aufgabe und nicht persönliche Beziehungen priorisieren. Sie sollte daher erläutern, wie sich dieser sogenannte kulturelle Standard auf eine effektive interkulturelle Kommunikation auswirken könnte. Anstatt sich mit dem sogenannten kulturellen Standard kritisch auseinanderzusetzen, gibt sie einfach wieder, was diesem entspricht.

In der Präsentation im Nachtest hat die teilnehmende Person aber klarere Argumente präsentiert:

Auszug 18

Cultural conformity must be used as a central criterion for citizenship because people in the same society must live in order to maintain social norms and helps societies function smoothly and predictably[...]however it [cultural conformity] cannot be used because it is not easy for many people to leave their culture and adapt to that one of the country they migrated to [Teilnehmende Person 1: Präsentation 1: Nachtest]

Der Auszug stammt aus der Präsentation zum Thema, „kulturelle Konformität als entscheidendes Kriterium zur Staatsbürgerschaft“. Obwohl dies noch deutlicher gemacht werden könnte, handelt es sich um eine klare Präsentation von Ideen, die nicht einseitig ist, sondern zwei verschiedene Perspektiven berücksichtigt und beide Perspektiven mit Erklärungen untermauert. Die Präsentation dauerte jedoch weniger als eine Minute und war die einzige Arbeit, in der die teilnehmende

Person ihre eigenen Ideen vorstellte. Wichtig ist aber zu erwähnen, dass die Teile des im Nachtest eingereichten Aufsatzes, in denen die teilnehmende Person ihre eigenen Ideen präsentierte, zeigten, dass einige ihrer Argumente gut konstruiert waren.

Da sie aber nur zwei Arbeiten einreichte, von denen eine voller Plagiate war und die andere zu kurz, um eine klare Vorstellung von der Leistung der teilnehmenden Person zu vermitteln, kamen die beiden Bewertenden zu dem Schluss, dass die teilnehmende Person keine Verbesserung ihrer Leistung im kritischen Denken erkennen ließ. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die teilnehmende Person sich von dem Training überfordert fühlte.

7.2 Teilnehmende Person 2

Ergebnis Vortest: 2 (nicht ausreichend)

Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass die Leistung der teilnehmenden Person 2 im kritischen Denken als „nicht ausreichend“ beurteilt wurde. Bei dem Nachtest hatte sich aber ihre Leistung verbessert. Sie wurden als „befriedigend“ eingestuft. Daraus lässt sich schließen, dass diese teilnehmende Person von der Intervention profitiert hat. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Leistung der teilnehmenden Person im kritischen Denken im Vortest zwar insgesamt als „nicht ausreichend“ bewertet wurde, aber im Vergleich zu anderen Teilnehmenden, die die gleiche Bewertung erhielten, besser war. Sie wies jedoch immer noch Defizite in einigen Schlüsselaspekten des kritischen Denkens auf, weshalb ihre Gesamtbewertung „nicht ausreichend“ war.

Eine der größten Schwächen im Vortest war die Tendenz, bei der mündlichen und schriftlichen Behandlung eines Themas beschreibend zu sein. Beim zweiten Präsentationsthema, bei dem sie das Zeitmanagement in Simbabwe und in Deutschland thematisieren sollte, hat die teilnehmende Person einen beschreibenden Vergleich des Zeitmanagements in diesen Ländern vorgenommen. Eine kritischere Herangehensweise an das Thema verlangte von ihr, einen Schritt weiter zu gehen und die Vor- und Nachteile des Zeitmanagements in den beiden Ländern zu schildern. Die gleiche Tendenz zeigte sich auch in der ersten Präsentation, in der sie erörterte, ob individualistische Gesellschaften besser seien als kollektivistische. Die teilnehmende Person verbrachte auch viel Zeit

damit, die Unterschiede zwischen kollektiven Gesellschaften und individualistischen Gesellschaften zu beschreiben. In dieser Präsentation gab sie jedoch, anders als im vorgenannten Beispiel, am Ende eine etwas kritischere Bewertung des Themas ab.

Während des Nachtests zeigte sie Verbesserungen in diesem Bereich. Die vorgetragenen Argumente konzentrierten sich auf eine kritische Auseinandersetzung mit den gestellten Fragen und nicht auf eine reine Wiedergabe von Informationen zum Thema. In fast jeder Passage der im Nachtest vorgelegten Aufsätze und Präsentation ging die teilnehmende Person auf die Fragestellung ein:

Auszug 19

To begin with, effective intercultural communication helps with solving problems of assimilation and integration of migrants. Individuals must attain a basic understanding of each others' cultures and thoughts. This will reduce the the impact of interfering barriers that come across while engaging in intercultural interaction, which negatively affects attempts to ensure assimilation and integration. [Teilnehmende 2: Aufsatz 2: Nachtest]

Auszug 19 der teilnehmenden Person aus der Nachtest-Phase, ist ein Beispiel dafür, wie sie direkt auf das vorliegende Thema „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“ reagiert. In diesem Auszug kommt sie zu dem Schluss, dass eine effektive interkulturelle Kommunikation zur Assimilation und Integration von Migranten beiträgt. Sie erklärt dann ihre Schlussfolgerung, indem sie angibt, wie interkulturelle Kommunikation dabei hilft, Barrieren zu überwinden, die die Assimilation und Integration behindern können.

Ein weiteres Problem, das während des Vortests festgestellt wurde, war, dass die teilnehmende Person Schwierigkeiten hatte, klare Argumente zu präsentieren. In einigen Fällen präsentierte sie stichhaltige und logische Argumente, die gut erklärt wurden, aber diese Argumente wurden von Nebenargumenten begleitet, die nicht sehr klar waren, so dass sich der Lesende fragte, was die Verbindung zwischen den Argumenten war und/oder was einige der Argumente überhaupt bedeuteten. Der Auszug 20 aus dem zweiten Aufsatz der teilnehmenden Person im Rahmen des Vortests, in dem sie sich kritisch mit der Rolle von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation auseinandersetzen sollte, ist ein gutes Beispiel dafür:

Auszug 20

To avail more, as cognitive beliefs, the activation of stereotypes is hardly conscious for the individual (Hepburn and Locksley 1983) suggests, it is inevitable that individuals develop their stereotypes unconsciously. From another perspective a stereotype is valued as involving useful social information (Hill and Augoustinos 2001). Hill and Agoustinos stress that stereotypes include both descriptive and explanatory information, which leads individual to understand the other groups and avoid inappropriateness. For example, driven by the stereotype of Chinese as traditional and less open minded, individuals may avoid sensitive topics, such as sex, in communication with Chinese participants as a result, this stereotype lead to a reduction in the discomfiture felt to some extent in communication processes. Even the label of traditional for the Chinese is not precise enough. As a consequence, the existence of stereotypes is dependent on individuals to some extent. [Teilnehmende Person 2: Aufsatz 2: Vortest]

Sie beginnt mit dem Argument, dass Stereotype unbewusst entstehen. An dieser Stelle hätte der Lesende eine Erklärung erwartet, wie sich diese Eigenschaft von Stereotypen auf die interkulturelle Kommunikation auswirkt, aber entworfen wird ein anderes Argument. Sie schreibt, dass Stereotype nützliche soziale Informationen beinhalten. Das neue Argument ist jedoch klarer formuliert. Die teilnehmende Person erklärt deutlich, welche Rolle diese Eigenschaft von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation spielt. Es wird sogar ein Beispiel angeführt, das die Aussage weiter verdeutlicht. Bevor der Absatz endet, führt sie jedoch weitere Punkte an, die eher isoliert darstellen und nicht mit den anderen Aussagen verbunden sind. Es ist nicht klar, welchen Zweck sie in diesem Abschnitt erfüllen. Die letzten beiden Sätze des Absatzes sind weder miteinander verbunden noch stehen sie in einem klaren Zusammenhang mit dem vorherigen Argument.

Im Nachtest hingegen argumentierte sie präziser.

Auszug 21

Moreover, there is need to accept other groups as to avoid cultural relativism. Cultural relativism is one of the notable barrier. It is the denial of others' values and cultures for the augmentation of self values and cultures. It is a notion that reflects the superiority of a certain group. Thus, the need to accept other cultures is one of the most effective ways of intercultural communication to solve problems of assimilation and integration of migrants. Some Germans want the immigrants to let go of their cultures and adopt the German culture because they fear that their existence of their culture is threatened if immigrants continue to bring their own cultures. This problem can be easily solved through effective intercultural communication, because through communication there people can appreciate one another's culture and accept their differences. [Teilnehmende Person 2: Aufsatz 2: Nachtest]

Dieser Auszug ist ein Beispiel dafür, wie sich die teilnehmende Person in Bezug auf die Klarheit ihrer Argumentation verbessert hat. In diesem Auszug kann der Lesende ihrer Argumentation

leicht folgen. Sie stellt zunächst ein Problem dar, das ihrer Meinung nach die erfolgreiche Assimilation und Integration von Migranten beeinträchtigt könnte. Sie erläutert dann das Problem und wie es durch interkulturelle Kommunikation gelöst werden kann. Alle in diesem Abschnitt vorgebrachten Argumente stehen miteinander in Beziehung.

Eine bemerkenswerte Verbesserung konnte auch im Bereich der Schlussfolgerungen festgestellt werden. Im Vortest gab es eine Tendenz, Schlussfolgerungen zu ziehen, die mit fragwürdigen Erklärungen untermauert wurden, was die Schlussfolgerungen selbst fragwürdig machte.

Auszug 22

To a lesser extent, it (Germany) can be considered a multicultural, because there are a lot of people in Germany who have mixed with the native speakers. [Teilnehmende Person 2: Aufsatz 1: Vortest]

In diesem Auszug von dem Aufsatz zum Thema „Transkulturalität in Deutschland“ stellt die teilnehmende Person fest, dass Deutschland als multikulturell angesehen werden kann. Dies ist ein Versuch der teilnehmenden Person, in ihrem Aufsatz eine andere Perspektive darzustellen. Wie die Teilnehmende Person 1 behauptet sie in ihren Ausführungen dass die deutsche Gesellschaft sowohl multikulturell als auch transkulturell sei. Das andere Problem ist wie auch bei der anderen Teilnehmenden die Begründung, warum Deutschland multikulturell sei. Die hier angegebene Begründung „mixed with the native speakers“ unterstützt die Schlussfolgerung nicht überzeugend.

Im Nachtest waren Verbesserungen in Bezug auf die Schlussfolgerungen und deren Begründung zu erkennen:

Auszug 23

To begin with, there is new identity in Germany since it is now known as an immigration country. The first reference to Germany as an immigration country appeared in a statement of government policy by the SPD and Alliance 90/The Greens coalition in 1999. They formed the beginning of German “foreigners’ policy”, which was motivated by the realization that many of the “guest-workers” had moved the centres of their lives to Germany and would not be returning to their countries of origin. This shows the blending of cultures and different races. This blending of various cultures results in the creation of new identity in the country. It is the coming in of a new way of defining the German identity. [Teilnehmende Person 2: Aufsatz 1: Nachtest]

In diesem Abschnitt zieht die teilnehmende Person den Schluss, dass der Zustrom von Einwanderern zur Entstehung einer neuen Identität beigetragen hat. Sie erläutert dann diese Schlussfolgerung überzeugend. Folgt man dem Verlauf der Argumente in diesem Abschnitt, ist es leicht zu erkennen, wie die teilnehmende Person zu dieser Schlussfolgerung kommt. Die Schlussfolgerung und die Erläuterung stimmen überein. Die teilnehmende Person gibt hier konkrete Evidenz, um die Behauptung zu unterstützen, dass Deutschland als „*immigration country*“ erkannt wird

Die Gesamtleistung dieser teilnehmenden Person zeigte im Nachtest bemerkenswerte Verbesserungen. Bereits im Vortest hatte sie gezeigt, dass sie bis zu einem gewissen Grad vernünftige Schlussfolgerungen ziehen und die wichtigsten Argumente zu einem bestimmten Thema benennen konnte. Allerdings neigte die teilnehmende Person dazu, sich stark auf die Wiedergabe von in Quellen gelesenen Informationen zu beschränken, anstatt diese Informationen erst zu verarbeiten. Der Nachtest zeigte, dass sie konsistenter leicht nachvollziehbare Argumente vorbringen konnte, und dass sie die Informationen an den verwendeten Materialien besser verarbeitete statt sie nur wiederzugeben.

7.3 Teilnehmende Person 3

Ergebnis Vortest: 2 (nicht ausreichend)
Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Im Vortest erhielt die teilnehmende Person 3 eine Gesamtnote von 2, was bedeutet, dass ihre Fähigkeiten zum kritischen Denken als „nicht ausreichend“ eingestuft wurden. Obwohl ihre Gesamtbewertung in dieser Phase „nicht ausreichend“ war, wurden einige der von ihr eingereichten Arbeiten als „schwach“ eingestuft. Sie hatte in der Vorstudie Schwierigkeiten in den meisten Bereichen, die zu bewerten waren. Der Nachtest zeigte jedoch, dass sie sich verbessert hatte. Ihre Leistung im kritischen Denken wurde im Nachtest als „befriedigend“ bewertet.

Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass es sie an der Fähigkeit mangelte, zielgerichtete, klare und prägnante Argumente zu formulieren:

Auszug 24

Germany is a transcultural society to a greater extent because of current data, the individualistic society, stereotyping among other factors. However, it would be unwise to pay no attention to the efforts being made by the government to improve the cultural setup. This essay seeks to justify the fact that Germany is a transculture society. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Vortest]

Der obige Auszug zeigt, wie die teilnehmende Person in der Einleitung ihr Hauptargument zum Thema, inwieweit Deutschland eine transkulturelle Gesellschaft darstellt, vorstellt und anschließend ihre Position begründet, was durch die Verwendung der Konjunktion „because“ deutlich wird. Es besteht jedoch kein klarer Zusammenhang zwischen dem Hauptargument und den angegebenen Gründen. Es wird nicht erläutert, wie eine transkulturelle Gesellschaft mit Individualismus und Stereotypisierung zusammenhängt. Im nächsten Satz präsentiert die teilnehmende Person eine scheinbar alternative Position zu ihrem Hauptargument. Das Wort „however“, mit dem dieser Satz eingeleitet wird, deutet darauf hin, dass der folgende Satz ein Gegenargument zu dem vorhergehenden Satz enthält. In diesem Fall präsentiert die teilnehmende Person jedoch ein Argument, das den vorangegangenen Satz zu unterstützen scheint, anstatt ihn zu widerlegen. Dass die deutsche Regierung daran arbeitet, die kulturelle Ausstattung zu verbessern, ist kein Beweis dafür, dass das Land nicht transkulturell ist, wie es von dem Wort „however“, impliziert wird. Der Absatz endet mit einer Wiederholung des Hauptarguments des Aufsatzes, was die Argumentation in diesem Absatz noch verwirrender macht.

Auszug 25

An identity crisis is a crisis that causes one to be unsure of their self image and it leads one to question who they are? The influx of immigrants in Germany has been accepted by some Germans leading to a new way of defining what is German, while others are questioning what it means to be Germans because of the presence of immigrants. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Nachtest]

Der obige Auszug ist eine Einführung in den ersten Aufsatz der teilnehmenden Person in der Nachtest-Phase, zum Thema, Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität. Diese Einleitung ist viel klarer als die im vorherigen Auszug. Hier ist es viel einfacher, der Argumentation der teilnehmenden Person zu folgen. Obwohl sie auch in diesem Abschnitt zwei verschiedene Positionen zum Aufsatz vertritt, gibt es keine Widersprüche wie im vorherigen Auszug. Auf der einen Seite steht das Argument, wie die Anwesenheit von Einwanderern in Deutschland zum Entstehen eines neuen Deutschlandbilds beigetragen hat. Auf der anderen Seite argumentiert sie, dass manche die deutsche Identität durch diese Realität bedroht sehen.

Die Präsentation von Argumenten war ein besonderer Schwachpunkt dieser teilnehmenden Person. In den meisten Fällen machte sie widersprüchliche Angaben oder präsentierte Gründe, die den Behauptungen, die sie unterstützen sollten, widersprachen. Die meisten der von ihr vorgetragenen Argumente waren nicht kohärent. Sie hat oft keine Verbindung zwischen ihren Haupt- und Nebenargumenten hergestellt. Darüber hinaus neigte die Studierende zu einer beschreibenden Darstellung wie die meisten Teilnehmenden in der Vor-Interventionsphase:

Auszug 26

Stereotypes should be discouraged because they give other people a wrong picture of others. A good illustration of this is the gender stereotype in which women are considered lowly and inferior to men. Because of this men may not take women seriously in their endeavors. A good example is that of women's soccer against that of men. It is evident that more people including women flock to soccer fields to watch men's soccer because it is considered more fun and serious than that of women. On the gender stereotyping, in this causes men to think women are weak and should not receive recognition in what they do. It's always men who can do better than women. One can thus argue that stereotypes should be discouraged to a greater extent as they do not improve equality between men and women. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 2: Vortest]

Dieser Auszug wurde aus dem Aufsatz der Teilnehmenden zu Frage zwei aus der Vortest-Phase entnommen, in dem es um die Rolle von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation geht. In dieser Passage versucht die teilnehmende Person, ein Argument für die Behauptung zu präsentieren, dass Stereotypen die interkulturelle Kommunikation negativ beeinflussen können. Sie konzentriert sich jedoch stark auf die Erklärung der Nachteile von Stereotypen, ohne dies mit den Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation in Verbindung zu bringen.

Im Nachtest scheint es einige Verbesserungen zu geben, was die Präsentation von Argumenten angeht. Die teilnehmende Person hat ihre Argumente klarer dargelegt.

Auszug 27

If we look at the arguments that those who are resisting the assimilation and integration of migrants, we find that, they believe that the foreigners differ from them and that they are criminals. These are negative stereotypes, this is a problem that can be solved through intercultural communication. The Germans who are afraid that the immigrants are different from them, can learn that to be different is not a problem. If these Germans participate in intercultural communication with these immigrants they will learn about them and their culture and know that not all immigrants are criminals. This will lead to these people accepting the immigrants, which means intercultural communication helps with integration of migrants. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 2: Nachtest]

Dieser Auszug ist aus dem zweiten Aufsatz der Nachtest-Phase zum Thema „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Inter und Assimilation von Migranten“. Im vorherigen Absatz hat die textverfassende Person die Behauptung aufgestellt, dass interkulturelle Kommunikation bei der Integration und Assimilation von Migranten hilft, weil sie ein Instrument sein kann, Barrieren zu überwinden, die den Erfolg von Integration und Assimilation beeinträchtigen. Sie beginnt daher in diesem Abschnitt mit der Erläuterung ihrer ursprünglichen Behauptung. Sie weist deutlich auf eines der Probleme hin, das die erfolgreiche Assimilation und Integration von Migranten beeinträchtigen kann, und erläutert verständlich, dass dieses Problem durch interkulturelle Kommunikation gelöst werden kann.

Im Vortest hatte die teilnehmende Person Probleme mit der Beweisführung. Sie lieferte eine Menge Behauptung, die nicht erklärt wurden. Auszug 14 im Kapitel vier zeigt einen der Fehler, die die teilnehmende Person bei ihren Begründungsversuchen machte. Sie gibt Gründe an, die keinen klaren Bezug zu dem angegebenen Argument haben. Im erwähnten Auszug sieht man, wie die textverfassende Person eine Behauptung über den Individualismus der Deutschen aufstellt, die sie dann im zweiten Satz zu erklären versucht, was durch die Satzeinleitung „this means“ deutlich wird. Anstatt eine überzeugende Erklärung für die aufgestellte Behauptung zu geben, unterstreicht sie einfach die Behauptung, indem sie ihre erste Aussage mit anderen Worten wiederholt. Der darauffolgende Satz beginnt ebenfalls mit „this means“, was dem Lesenden den Eindruck vermittelt, dass an dieser Stelle eine Erklärung gegeben wird; was folgt, ist eine weitere Betonung der Behauptung und eine Schlussfolgerung, dass der individualistische Charakter ein Nachweis dafür ist, dass die Deutschen nicht mit anderen Kulturen interagieren wollen.

Der Auszug zeigt auch deutlich, dass die teilnehmende Person mit der Fähigkeit, begründete Schlussfolgerungen zu ziehen, zu kämpfen hat. Sie verwendet „this shows, that“, um ihre aus dem vorangegangenen Satz oder Satzteil abgeleitete Schlussfolgerung zu präsentieren. Es gibt jedoch keine inhaltliche Verbindung zwischen dem vorhergehenden Satz und dem Satz, der auf „this shows that“ folgt. Die textverfassende Person gibt keine Erläuterung für ihre Schlussfolgerung.

Im Vortest waren die gezogenen Schlussfolgerungen aus zahlreichen Gründen nicht überzeugend:

Auszug 28

In conclusion one should note that German is a transculture because of its language policy, clothing symbolism. However it is wise to note the social stratification system caused by discrimination and stereotyping each other as the German people, one also has to note the individualistic nature hence to a greater extent the German society is transcultural. [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Vortest]

Der obige Auszug zeigt das Fazit der teilnehmenden Person zum ersten Aufsatzthema während des Vortests, ob Deutschland eine transkulturelle Gesellschaft darstellt. Die gezogene Schlussfolgerung ist widersprüchlich. Die Studierende entwirft zunächst die Behauptung, dass die deutsche Kultur eine Transkultur sei. Für diese Behauptung gibt sie keine überzeugenden Begründungen. Die teilnehmende Person wechselt dann zu einem alternativen Standpunkt. Sie argumentiert, dass es einige Merkmale der deutschen Gesellschaft gibt, die sie weniger transkulturell machen, wofür sie aber keine überzeugenden Gründe nennt. Sie kommt dann zu dem Schluss, dass diese Gründe nachweisen, dass Deutschland eine transkulturelle Gesellschaft sei. Im Bereich der Präsentation von Schlussfolgerungen und ihren Begründungen waren im Nachtest deutliche Verbesserungen festzustellen.

Auszug 29

The influx of migrants in Germany has led to Germany being called an immigration nation. Germany as a country has accepted the immigrants and is helping them to settle down and feel at home. A person can become a German citizen and be called German, even if they were not born in Germany. Germany has formed a new identity of being accommodating to immigrants and making them one society with them. However, one cannot ignore that there is also an identity crisis that has been seen because of the coming of immigrants, where some Germans are asking, who are we? [Teilnehmende Person 3: Aufsatz 1: Nachtest]

Der Auszug zeigt das Fazit der Studierenden zum ersten Aufsatzthema des Nachtests: „Auswirkung des Zustroms von Migranten auf die deutsche Identität“. Dieses Fazit unterscheidet sich deutlich von denen, die die teilnehmende Person im Vortest präsentiert hat. Hier gelingt es ihr, ihre Position aus dem Hauptteil des Aufsatzes beizubehalten und diese Position so zusammenzufassen, dass der Lesende klar versteht, was gemeint ist. Im Fazit legt die teilnehmende Person die Behauptung vor, dass der Zustrom von Einwanderern zur Entstehung einer neuen nationalen Identität in Deutschland geführt hat. Ein Blick auf ihren gesamten Aufsatz zeigt, dass sie dies insgesamt stark

unterstützt. Die andere Perspektive zum Thema schildert sie auch, indem sie argumentiert, dass der Zustrom von Einwanderern dazu geführt hat, dass einige Deutsche die deutsche Identität in Frage stellen. Die verschiedenen Standpunkte werden klar präsentiert.

Die teilnehmende Person beschränkte sich immer noch auf die im Unterrichtsmaterial enthaltenen Argumente, was darauf hindeutet, dass sie keine eigenen umfangreichen Recherchen zu den Themen angestellt hat, um die Argumente zu untermauern. Auch wenn die Argumente klar waren, hätten sie stärker sein können, wenn die Studierende ihre eigenen Nachforschungen außerhalb des Unterrichts angestellt hätte.

7.4 Teilnehmende Person 4

Ergebnis Vortest: 1 (sehr schwach)

Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Eine deutliche Verbesserung wurde bei der teilnehmenden Person 4 festgestellt. Während ihre Gesamtbewertung für kritisches Denken im Vortest bei 1 lag, erreichte sie im Nachtest eine 3, was zeigt, dass ihre Fähigkeiten, die ursprünglich als „sehr schwach“ eingestuft wurden, nach der Intervention als „befriedigend“ angesehen wurden. Positiv war, dass die Teilnehmende in allen Sitzungen anwesend war und sich rege an den meisten Aktivitäten beteiligte.

Die Ergebnisse des Vortests wiesen darauf hin, dass die teilnehmende Person Probleme im Bereich der Schlussfolgerungen hatte. Im Aufsatz eins dieser Phase zum Beispiel vertrat sie in ihrem Hauptteil die Ansicht, dass Deutschland eine Transkultur sei, aber im Fazit äußert sie, dass dies nur in geringem Maße zutrifft. Von den vier Absätzen, in denen sie ihre Argumente dazu vorbrachte, gab es nur in einem Absatz Argumente gegen Deutschland als Transkultur. Die Ergebnisse des Nachtests zeigten eine deutliche Verbesserung in diesem Bereich, da sie in allen drei vorgelegten Arbeiten konstant an ihre Argumente festhielt.

Ein weiterer Bereich, in dem sich die teilnehmende Person verbessert hat, ist der Bereich der Argumente, der mit dem Bereich der Schlussfolgerungen zusammenhängt. Die Ergebnisse des Nachtests zeigten, dass die Argumente der teilnehmenden Person klarer geworden waren. Während des

Vortests hatte die sie Schwierigkeiten, klare und zielgerichtete Argumente vorzubringen und neigte dazu, vom Thema abzuweichen.

Auszug 30

German culture can also be seen as not a transcultural culture is because the Germans are as individualismus, therefore they does not associate much with the people from across the world and by so doing there will be no mixing of cultures. [Teilnehmende Person 4: Aufsatz 1: Vortest]

Die oben dargelegte Argumentation, zum Thema, ob Deutschland eine transkulturelle Gesellschaft sei, lässt den Lesenden im Ungewissen, worauf die Verfassende mit ihrer Argumentation hinweist. Ihre Argumentation legt nahe, dass es einen Zusammenhang zwischen einer individualistischen und einer transkulturellen Gesellschaft gibt, was nicht unbedingt der Fall ist. Diese Argumentation zeigt auch, dass die Studierende im Bereich der Angabe von Begründungen Schwierigkeiten hatte, da die hier gegebene Erklärung nicht überzeugend ist.

Während des Nachtests formulierte die teilnehmende Person jedoch Argumente, die im Vergleich zu denen aus dem Vortest überzeugender waren. Sie stellte in keiner ihrer drei eingereichten Arbeiten weit voneinander abweichende Behauptungen auf und ihre Argumente waren klarer als zuvor. Auszug 31 ist ein Beispiel dafür, wie Argumente im Nachtest besser formuliert waren.

Auszug 31

The flood of immigration led to much of resistance from some local Germans and not acceptance. This problem lead to lack of integration but it can be solved through effective intercultural communication. When it come to intercultural communication there has to be acceptance of culture that is not our own. [Teilnehmene Person 4: Aufsatz 2: Nachtest]

Wie bereits angedeutet wurde während des Vortests festgestellt, dass die Studierende Schwierigkeiten im Bereich der Erklärungen und Beweise zur Untermauerung ihrer Argumente hatte, was dazu beitrug, dass die meisten ihrer Argumente schwach und unglaubwürdig waren.

Auszug 32

Individualist people give priority to personal goals and are likely to use only 'I' and 'you' which is better than the collective societies. [Teilnehmende Person 4: Präsentation 1: Vortest]

Auszug 33

Individualist societies also need collective societies because they compensate for each other
[Teilnehmende Person 4: Präsentation 1: Vortest]

In Auszug 32 führt die teilnehmende Person das Argument an, dass die individualistische Gesellschaft besser sei als die kollektive, weil die Leuten aus individualistischen Gesellschaften das ‚ich‘ und das ‚du‘ verwenden. Sie gibt jedoch keine Begründung dafür, wieso die Bevorzugung von ‚ich‘ und ‚du‘ (wohl gegenüber dem ‚wir‘) zu einer besseren Gesellschaft führen. In Auszug 33 argumentiert die teilnehmende Person, dass individualistische Gesellschaften kollektive Gesellschaften brauchen, und ihre Begründung dafür war, dass sie sich gegenseitig kompensieren (wohl im Sinne von ergänzen), Dies ist aber nur eine weitere Behauptung, die selber erläutert werden müsste.

Auszug 34

The fact that migrants are allowed to be all original, maintain cultural values and behaviours is not accepted by some Germans. They are allowed to live where they want and can speak their mother tongue, have their own newspapers, have their own visiting places of worship, keeping their own habits and also listening to the type of music they want and enjoy. By so doing, the problems that come is that some Germans think their culture will be destroyed by the migrants. Intercultural communication can solve this problem for assimilation and integration of migrants because intercultural communication makes people to learn culture of each other and to tolerate each other.
[Teilnehmende Person 4: Aufsatz 2: Nachttest]

Auch wenn die hier vorgebrachten Argumente klarer sein könnten, zeigt der Auszug 34, von dem Aufsatzthema: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“, eine Verbesserung in Bezug auf die Darstellung der Begründungen zur Unterstützung der Argumente. Sie beginnt mit dem Hinweis auf die Freiheit, die die Integrationspolitik den Zuwanderern gewährt. Desweiteren argumentiert sie, dass dies von einigen Deutschen als Bedrohung zur deutschen Kultur angesehen wird. Um das Überleben ihrer Kultur zu gewährleisten, schlagen diese daher vor, dass die Zuwanderer sich an die deutsche Kultur anpassen. Sie erläutert dann, wie interkulturelle Kommunikation zur Lösung dieses Problems beitragen kann.

Auszug 35

One can define cultural conformity as the act of matching attitudes, belief and behaviour to group norms, politics or being like minded. It denotes the agreement between a person's behaviour and the standard determined by a group or culture. Cultural conformity cannot be the only to be used as a central criterion for citizenship on the assimilation and integration of migrants. This is because

in the process of trying to achieve or adopt other cultures there will be problems of identity crisis that will arise. Therefore there rather have to be cultural tolerance, considering the fact that it is not easy for one to leave his or her culture. [Teilnehmende Person 4: Präsentation 1: Nachttest]

Der obige Auszug stammt aus der Präsentation der teilnehmenden Person während der Post-Interventionsphase, zum Thema „kulturelle Konformität als Kriterium zur Staatsbürgerschaft“. Sie bringt ihren Standpunkt zu diesem Thema klar zum Ausdruck. Sie beginnt mit einer Definition des Begriffs „kulturelle Konformität“ und stellt dann ihr Hauptargument zum Thema vor, in dem sie sich gegen die Verwendung von kultureller Konformität als zentrales Kriterium für die Staatsbürgerschaft ausspricht. Anschließend begründet sie diesen Standpunkt. Die angeführten Gründe sind sowohl klar als auch überzeugend.

Die Ergebnisse des Vortests zeigten auch, dass die teilnehmende Person bei bestimmten Themen Schwierigkeiten hatte, alternative Standpunkte darzustellen, und wo sie diese angeführt hat, wurden sie nicht gut präsentiert. In der ersten Präsentation zum Thema, ob individuelle Gesellschaften besser seien als kollektive, zum Beispiel kritisierte sie sehr einseitig die kollektiven Gesellschaften ohne eventuelle Vorteile zu erwähnen. Auch die in der Aufgabenstellung implizierte Aussage, dass eine individualistische Gesellschaft grundsätzlich besser sei als eine kollektive, wurde von der Studierende nicht problematisiert. Die anderen Studierenden erkannten dagegen am Anfang ihrer Präsentationen, dass der Begriff ‚besser‘ subjektiv ist.

Die Ergebnisse des Nachttests zeigten Verbesserungen in Bezug auf die Darstellung alternativer Standpunkte. Obwohl die teilnehmende Person dies bereits im Vortest versucht hatte, war die Darstellung der alternativen Standpunkte dort oft alles andere als überzeugend oder kohärent.

Während des Vortests neigte die Studierende dazu, auch in den Fällen, in denen sie Aussagen bewerten sollte, Beschreibungen zu geben. Bei der Frage nach dem Zeitmanagement, wie es von Scholl-Machl beschrieben wird, konzentrierte sich die teilnehmende Person auf einen Vergleich zwischen dem Zeitmanagement in Simbabwe und in Deutschland, ging aber nicht einen Schritt weiter, um über die Vor- und Nachteile dieser unterschiedlichen Herangehensweisen nachzudenken. In ähnlicher Weise beschäftigte sie sich beim Vortest in vier Absätzen ihres ersten Aufsatzes mit der Definition der Transkultur, anstatt sich mit der Frage, ob Deutschland eine transkulturelle

Gesellschaft darstellt oder nicht, kritisch zu beschäftigen. Dies mag auf die Neigung zurückzuführen sein, Themen eher zu beschreiben als kritisch zu bewerten.

Die Auswertung des Nachttests zeigte jedoch, dass die Studierende immer noch zur Beschreibung von Themen neigte. Sie führte manchmal Nebenargumente an, deren Zusammenhang mit dem Hauptargument nicht deutlich war. Die Tendenz, zu beschreiben oder einfach wiederzugeben, was man aus den Quellen erfährt, anstatt eine kritische Bewertung vorzunehmen, könnte auch ein Grund für die oft fehlende Verknüpfung von Haupt- und Nebenargumente sein.

Auszug 36

A documentary on the lives of Afro-Germans revealed that some Germans unhappy with people with immigration backgrounds, mostly those who do not look like the “typical” Germans, they are constantly asked where they are from as if they cannot be Germans. The problems that most Germans have with immigrants are not just due to economic reasons, but because the migrants are slow to adopt German culture such as the language, food, religion, and social norms. [Teilnehmende Person 4: Aufsatz 1: Nachttest]

In diesem Absatz von dem Aufsatzthema: Auswirkung des Zustroms von Migranten zur Nationalidentität in Deutschland, wird dargelegt, dass einige Deutsche Schwierigkeiten haben, Leuten mit Migrationshintergrund zu akzeptieren, aber es wird nicht klar gesagt, ob dieses Argument mit dem Argument verbunden ist, dass die Einwanderung eine Identitätskrise verursacht hat, oder mit dem Argument, dass sie zur Entstehung eines neuen Deutschlands geführt hat. Die Studierende versucht auch, einen Dokumentarfilm zu zitieren, aber ihr Zitat ist sehr unpräzise. Ihre Schlussfolgerung, dass die meisten Deutschen Probleme mit Einwanderern haben, hätte einer Erläuterung bedurft. Insgesamt zeigte die teilnehmende Person während des Nachttests deutliche Verbesserungen beim kritischen Denken.

7.5 Teilnehmende Person 5

Ergebnis Vortest: 3 (befriedigend)
Ergebnis Nachttest: 3 (befriedigend)

Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass Teilnehmende Person 5 bereits vor der Interventionsphase über „befriedigende“ Fähigkeiten beim kritischen Denken verfügte. Die Ergebnisse des

Nachtests ergaben keinen signifikanten Unterschied zwischen den Leistungen der teilnehmenden Person vor und nach der Intervention. Ihre Fähigkeit zum kritischen Denken wurde im Nachtest immer noch als befriedigend eingestuft. Es ist schwierig, den Grund für die fehlende signifikante Verbesserung zu ermitteln, da die teilnehmende Person an allen Aktivitäten während der Interventionsphase teilgenommen hat und bei allen Sitzungen anwesend war. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass während des Nachtests einige Veränderungen festgestellt wurden, die jedoch nicht signifikant genug waren, um die Bewertung der teilnehmenden Person von „befriedigend“ auf „stark“ zu erhöhen.

Den Daten aus dem Vortest zufolge zeigte die teilnehmende Person bereits „befriedigende“ Fähigkeiten in den meisten Bereichen des kritischen Denkens, darunter der Darstellung von Argumenten, der Angabe von Gründen und Beweisen sowie dem Ziehen von Schlussfolgerungen. Bei den vier im Vortest eingereichten Arbeiten hatte sie nur in einem Aufsatz Schwierigkeiten, in dem sie Argumente vorbrachte, die nicht zum behandelten Thema passten. Ein Blick auf den Aufsatz zeigt, dass dies darauf zurückzuführen war, dass die teilnehmende Person nicht verstanden hatte, was ein Schlüsselbegriff in der Aufsatzfrage bedeutete, und dass sie nicht genug recherchiert hat, um diesen Begriff vor dem Schreiben des Aufsatzes zu klären. Die anderen drei Arbeiten zeigten, dass sie bereits über akzeptable Fähigkeiten beim kritischen Denken verfügte. Ihre Argumente waren relativ leicht nachzuvollziehen, da sie klar dargelegt wurden. Ihre Einleitungen kamen direkt auf den Punkt, indem sie eine kurze Definition wichtiger Begriffe des Themas lieferte und dann das Thema so verdeutlichte, dass es für den Lesenden verständlich wurde.

Auszug 37

A stereotype is when an opinion is formed about a person categorising them to a certain group of people based on either class, looks, gender or the background to which they belong to. Stereotypes exist in everyday life for some although some may find them difficult to understand. However, stereotypes can have advantages and disadvantages in different situations. Intercultural communications refers to the exchange or sending and receiving of information or messages across languages and cultures. It is also a negotiated understanding of meaning in human experiences across social systems and societies. To a certain extent stereotypes should be promoted in order to facilitate successful intercultural communication. This is because they enable an individual to easily understand the surroundings. On the other hand, stereotypes also should be discouraged because there may be over-judgements (misjudgements) about a person and this in turn may affect successful intercultural communication. [Teilnehmende Person 5: Aufsatz 2: Vortest]

Aus dem obigen Auszug kann man die Argumentationslinie der teilnehmenden Person erkennen. Sie erwähnt die beiden wichtigsten alternativen Argumente, die sie in ihrem Aufsatz bringt. Die Darstellung ist sehr präzise. In einem Satz sagt sie, dass Stereotypen gefördert werden sollten, und dann in einem anderen, dass sie verworfen werden sollten. In einem anderen Satz stellt sie eine andere Perspektive zum Thema vor. Die Studierende zeigt gute Fähigkeiten bei der Präsentation von Argumenten. Diese Klarheit in der Darstellung der Argumente wurde auch im Nachtest festgestellt.

Auszug 38

To a greater extent, effective intercultural communication significantly impacts the success of policies put in place to solve the problems of assimilation and intergration of immigrants. Intercultural communication is the communication between people with several cultural contexts. It includes respect for other cultures, awareness of other cultures and one's own culture, knowledge of different cultural codes and making contact between persons. Assimilation refers to the process of taking in and fully understanding information or ideas. Cultural assimilation is the process in which a minority group or culture comes to resemble a dominant group or assume the values, behaviours and beliefs of another group. Intergration is when people of different cultures blend in with the other cultural groups but keeping their characters and values. Therefore, Germany put in place several policies to solve the problem of assimilation and intergration. On their own, these policies will not be successful, serve effective intecultural communication. [Teilnehmende Person 5: Aufsatz 2: Nachtest]

Der Auszug oben ist ein Beispiel dafür, wie die teilnehmende Person ihre Argumente im Nachtest formuliert hat. Die Einleitung erfüllt ihren Zweck, die Antwort auf die Aufsatzfrage klar darzustellen und dem Lesenden eine klare Vorstellung davon zu vermitteln, welches Argument vertreten wird (vgl. Whitaker 2009, 14). Im Hauptteil des Aufsatzes gab sie überzeugende Begründungen für ihre in der Einleitung dargelegte Argumentationslinie an.

Eine gewisse Verbesserung besteht in Bezug auf die Recherche zu einem Thema vor dem Schreiben. Im zweiten Aufsatz des Nachtests ist deutlich zu erkennen, dass die teilnehmende Person einige Nachforschungen über die Integrationspolitik in Deutschland angestellt hat. Während die anderen Teilnehmenden nur die politischen Maßnahmen von einem im Unterricht gelesenen Artikel wiederholten, gab diese teilnehmende Person einen kurzen Hintergrund zu den integrationspolitischen Maßnahmen, die weder in dem Artikel noch in einem anderen der während der Interventionsphase im Unterricht behandelten Artikel erwähnt wurden. In Anbetracht der Zeit, die den

Studierenden für das Verfassen der Aufsätze zur Verfügung stand, gab es ausreichend Gelegenheit für eine angemessene Recherche und Planung vor dem Verfassen der Aufsätze.

Während der Intervention war die teilnehmende Person eine der Studierenden, die die anderen regelmäßig kritisch befragte. Sie stellte eine Menge kritischer Fragen und brachte die Mitstudierenden zum Nachdenken über die von ihnen vorgebrachten Argumente. Sie machte Aussagen, die das Gesagte hinterfragten und half den anderen Studierenden ihre Argumente zu überdenken.

7.6 Teilnehmende Person 6

Ergebnis Vortest: 1 (sehr schwach)

Ergebnis Nachtest: 2 (nicht ausreichend)

Teilnehmende Person 6 zeigte im Vortest eine schwache Leistung beim kritischen Denken, woran sich leider auch im Nachtest nicht viel änderte. Ihre Leistung im Nachtest wurde als „nicht ausreichend“ eingestuft. Sie verbesserte sich daher in der Einschätzung um eine Stufe, befand sich aber immer noch im Bereich der „nicht ausreichenden“ Fähigkeiten beim kritischen Denken. Von den 30 Kontaktstunden der Intervention nahm sie an insgesamt 20 Stunden teil. Es ist daher nicht überraschend, dass sich ihre Leistung im kritischen Denken nicht wesentlich verbessert hat. Die teilnehmende Person reichte auch nicht alle drei geforderten Arbeiten ein. Die größte Herausforderung für sie während des Vortests bestand darin, dass sie die Aufsatz- oder Präsentationsthemen nicht verstanden hat und daher die vorgebrachten Argumente nicht zu dem Thema passten. Dieses Problem zeigte sich auch im Nachtest.

Abgesehen von der Fehlinterpretation der Fragen fiel es ihr auch schwer, ein Thema kritisch zu bewerten, und wie die meisten Teilnehmenden im Vortest neigte sie dazu, ihre Argumente sehr oberflächlich darzustellen. Ein Beispiel dafür ist ihre erste Präsentation, in der es darum ging, die Direktheit der Kommunikation in der deutschen Kultur zu begründen. Die teilnehmende Person erklärte einfach, dass die Deutschen direkt sind, und beschrieb, wie sich diese Eigenschaft der Direktheit äußert. Dasselbe tat sie bei ihrer zweiten Präsentation. Sie bewertete nicht, wie in der Aufgabe gefordert, sondern erzählte, wie die Deutschen sich auf das Geschäftliche konzentrieren, ohne Emotionen einzubeziehen, und nannte Vorteile für dieses Verhalten. Sie konzentrierte sich

darauf, das wiederzugeben, was sie zu diesem Thema gelesen hatte. Sie ging nicht direkt auf die Auswirkungen solcher Aussage auf die interkulturelle Kommunikation ein.

Die Fehlinterpretation der Frage wurde auch im Nachtest deutlich. In dem einzigen Aufsatz, den die teilnehmende Person einreichte, hatte sie die Frage nicht ganz verstanden. Sie sollte sich kritisch damit beschäftigen, ob der Zustrom der Einwanderer die Entstehung einer neuen inklusiven nationalen Identität gefördert hat oder eher den sogenannten nationalen Identitätskonflikt. Sie konzentrierte sich jedoch auf die Darstellung der verschiedenen Gruppenidentitäten in Deutschland, die ihrer Meinung nach durch den Zustrom von Einwanderern entstanden sind. Obwohl sie die Aufgabe in dieser Hinsicht missverstanden hatte, brachte sie relativ gut unterstützte Argumente vor, und es wurde klar, dass sie viel recherchiert hatte. Auch der alternative Standpunkt wurde berücksichtigt. Sie reflektierte darüber, wie der Zustrom von Einwanderern dazu geführt haben könnte, dass sich die Deutschen fragen, wer sie sind. Diese Seite des Arguments wurde gut dargestellt.

Bei der Präsentation im Nachtest zeigte die teilnehmende Person am Anfang ein klares Verständnis der Frage. Sie definierte zunächst kulturelle Konformität und argumentierte dann, dass kulturelle Konformität bei der Integration und Assimilation von Migranten hilfreich sei. Anschließend stützte sie ihre Behauptung mit einer kurzen Erklärung. Sie war jedoch nicht damit einverstanden, dass die kulturelle Konformität als zentrales Kriterium für die Staatsbürgerschaft herangezogen wird und führte die Definition von Kultur als Erklärung für ihre Schlussfolgerung an. Die angegebene Begründung konnte die gezogene Schlussfolgerung nicht überzeugend erklären. Von diesem Punkt an wurde ihre Ausführungen und Argumentationslinie sehr unklar.

Ein Vergleich der Arbeiten der teilnehmenden Person im Vortest und im Nachtest zeigt, dass sie sich zum Teil verbessert hat. Die Präsentation der Argumente war in dieser Phase klarer, auch wenn sie das Aufsatzthema zum großen Teil falsch interpretierte. Es war schwierig, eine Entscheidung darüber zu treffen, ob dieser spezielle Aufsatz „befriedigende“ oder „nicht ausreichende“ Fähigkeiten beim kritischen Denken widerspiegelt hat. Die beiden Bewertenden kamen jedoch schließlich zu dem Schluss, dass die eingereichten Arbeiten nicht genügend Nachweise dafür lieferten, dass die Studierende „befriedigende“ Fähigkeiten zum kritischen Denken zeigte.

7.7 Teilnehmende Person 7

Ergebnis Vortest: 3 (befriedigend)

Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Teilnehmende Person 7 zeigte bereits während des Vortests sehr gute Fähigkeiten beim kritischen Denken. Die Leistung im kritischen Denken, die sie in einer ihrer vier im Vortest eingereichten Arbeiten zeigte, wurde sogar als „stark“ bewertet. Die Gesamtbewertung war jedoch „befriedigend“, da die Leistung nicht über alle vier Arbeiten hinweg gleichmäßig stark war. Die Leistung des Studierenden im kritischen Denken verbesserte sich im Nachtest nicht signifikant, obwohl sie nur zwei Sitzungen verpasst hatte und im Unterricht sehr aktiv war. Wie im Vortest legte sie gut strukturierte Argumente vor. Es gelang ihr auch, ihre Argumente mit überzeugenden Begründungen zu untermauern.

Sowohl im Vortest als auch im Nachtest zeigte sie die Fähigkeit, überzeugende Argumente zu präsentieren, die klar waren und meistens mit Erklärungen und Beispielen untermauert wurden. Der folgende Auszug ist ein Beispiel dafür:

Auszug 39

Furthermore looking at the pros and cons of stereotypes it can be deduced that most of them are false, and unrealistic for example the stereotype that all Germans are racist. This is subjective and in fact not true. There are Germans who are not white and they live in peace and harmony among white Germans. The national football team has black people. Having this in mind it could be argued that stereotypes should be discouraged in order to facilitate successful intercultural communication. [Teilnehmende Person 7: Aufsatz 2: Vortest]

In dem obigen Auszug ist deutlich zu erkennen, dass die teilnehmende Person bereits die Fähigkeit besitzt, starke Argumente zu konstruieren. Sie präsentiert die Behauptung, dass Stereotypen meist falsch sind und gibt ein Beispiel für ein solches Stereotyp, das für die interkulturelle Kommunikation schädlich sein kann. Darüberhinaus erläutert sie, warum das Stereotyp nicht realistisch ist. Angesichts ihrer Arguments kommt sie zu dem Schluss, dass Stereotype abgelehnt werden sollten, um eine effektive interkulturelle Kommunikation zu gewährleisten. Die Fähigkeit, so überzeugend zu argumentieren, zeigte sich auch in allen Arbeiten, die die teilnehmende Person während des Nachtests einreichte. Sie stellte sicher, dass sie Behauptungen mit überzeugenden Begründungen

und Beispielen untermauerte. Ihre Schlussfolgerungen waren rational, man konnte feststellen, dass sie zu den Aufsatz- und Präsentationsthemen im Vor- und Nachtest umfangreiche recherchiert hat.

Obwohl sich die Gesamtbewertung der teilnehmenden Person nicht verändert hat, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sie sich in einigen Bereichen leicht verbessert hatte.

Auszug 40

Furthermore there is the Goethe-Institut. It is a German Globally active cultural institute. Its brief is to promote a knowledge of the german language abroad, nurture international cultural cooperation and point a comprehensive picture of Germany today. Haus der Kulturen der Welt is a centre of international cultural exchange and a forum of contemporary debates. Also there is the Institute for foreign cultural relations. It dedicates itself world-wide to interaction on art, civil society dialogue and providing information on foreign cultural policy. Now having there institutes and German initiations, the statement “Germany is a transcultural society” would be very true to a greater extent. [Teilnehmende Person 7: Aufsatz 1: Vortest]

In diesem Auszug präsentiert sie ein Argument, dass Deutschland eine Transkultur sei. Obwohl die Fähigkeit der teilnehmenden Person, klare, leicht nachvollziehbare Argumente zu präsentieren, in diesem Abschnitt sehr offensichtlich ist, legt sie keine Beweise vor, die mit der Schlussfolgerung übereinstimmen. Die angeführten Gründe sind ein klarer Nachweis dafür, dass Deutschland sich im kulturellen Austausch befindet, und nicht, dass es eine transkulturelle Gesellschaft ist, wie die teilnehmende Person behauptet. In ihrer Definition von Transkultur ist nicht die Rede davon, dass Transkultur gleichbedeutend mit interkulturellem Austausch ist. Solange es noch eine Unterscheidung zwischen den Kulturen gibt, kann man nicht von einer Transkultur sprechen. Während des Nachtests legte die teilnehmende Person keine Belege vor, die nicht mit der Schlussfolgerung in einer der eingereichten Arbeiten übereinstimmten. Vielmehr wurden alle Ideen mit Klarheit und Präzision präsentiert, und keine ließ den Lesenden im Unklaren darüber, was die Verbindung zwischen der Begründung und der Schlussfolgerung war.

Wie die teilnehmende Person 5 konnte auch die teilnehmende Person 7 ihre Fähigkeiten zum kritischen Denken nicht so weit verbessern, dass sie als „stark“ angesehen werden konnten. Beide waren aktive Teilnehmende während der Interventionsphase und hatten bereits vor dem Training „befriedigend“ Leistungen im kritischen Denken gezeigt.

Während der Diskussionen in der Klasse und der Debatte war teilnehmende Person sieben einer derjenigen, die eine kritischere Perspektive zum Thema einbrachte. Sie vertrat in der Regel eine unpopuläre Perspektive und wies auf Dinge hin, die die meisten Teilnehmenden nicht erkannt hatten. Sie zeigte die Fähigkeit, ihre Meinung ausgewogen zu vertreten. Die Art und Weise, wie sie unpopuläre Standpunkte vertrat, veranlasste die anderen Studierenden, auch diese Perspektive in Betracht zu ziehen. So war sie z.B. bei der Diskussion über den Doku-Film die erste, die argumentierte, dass der Film auch zum Teil eine Akzeptanz der Afro-Deutschen durch andere Deutsche zeige und führte dafür überzeugende Belege aus dem Film.

7.8 Teilnehmende Person 8

Ergebnis Vortest: 2 (nicht ausreichend)

Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Die Leistung der teilnehmenden Person 8 im kritischen Denken wurde im Vortest als „nicht ausreichend“ bewertet. Im Nachtest zeigte die teilnehmende Person jedoch bemerkenswerte Verbesserungen, und ihre Leistungen wurden als „befriedigend“ eingeschätzt.

Während des Vortests hatte sie Schwierigkeiten im Bereich des Begründens. Sie lieferte viele Argumente, die entweder gar nicht oder nicht ausreichend erklärt wurden. Einige der abgegebenen Erklärungen widersprachen den Argumenten, die sie erklären sollten. Auszug 41 aus dem Aufsatz zwei zum Thema, „Rolle der Stereotype in der interkulturellen Kommunikation“ zeigt ein Beispiel dafür, dass sie Schwierigkeiten hatte, Erklärungen für vorgebrachte Argumente zu geben.

Auszug 41

[...] stereotype acts as a way of alerting or informing people about other cultures for example how Zimbabweans know about the South African cultures and this also acts as a tool in the economic welfares of the people as knowing the culture acts a magnet to attract people in the countries and by the knowing the culture, the dos and the don'ts are very much communicated [...].

[Teilnehmende Person 8: Aufsatz 2: Vortest]

Die Verwendung der Konjunktion „as“ vor dem Wort „knowing“ zeigt den Beginn einer Begründung für das soeben Gesagte. Die teilnehmende Person behauptet, dass Stereotypen dazu dienen, die Menschen über andere Kulturen zu informieren. Zum Anschluss versucht sie, ihre Argumente

mit Fakten zu untermauern, doch die von ihr festgestellte Tatsache, klingt eher wie eine Vermutung, was ihre Argumentation schwach und unglaubwürdig macht. Eine weitere Behauptung, die hier aufgestellt wird, ist, dass Stereotype die Menschen über andere Kulturen informieren, ohne dafür eine Erklärung zu geben. Die Definition von Stereotypen besagt, dass es sich um Vereinfachungen oder Übergeneralisierungen handelt. Stereotype sind ihrer Natur nach nicht tiefgründig. Die teilnehmende Person hätte klarstellen müssen, was sie mit dieser Aussage meinte, anstatt diese Behauptung als selbstverständlich darzustellen.

Auszug 42

Germans are direct in order to maintain harmony in their society [Teilnehmende Person 8: Presentation 1: Vortest]

Der Auszug zeigt eine Behauptung, die einer Begründung bedarf, damit der Lesende von ihr überzeugt ist. Es besteht kein inhaltlicher Zusammenhang zwischen direkter Rede und der Aufrechterhaltung der Harmonie in der Gesellschaft. Man hätte erklären müssen, wie durch Direktheit die Harmonie aufrechterhalten werden kann.

Beim Nachtest wurden die meisten Aussagen erklärt. Der Auszug unten zeigt ein Beispiel für diese Verbesserung.

Auszug 43

However, immigration in German may have caused elements of identity crisis, due to confusion of hundreds of people from different countries and cultures in one country. The confusion being that these immigrates will not have any identity whether to call themselves Germans because they are in German or maintain their identities from their countries. [Teilnehmende Person 8: Aufsatz 1: Nachtest]

Der erste Teil des ersten Satzes führt das Hauptargument in diesem Absatz ein, nämlich dass der Zustrom von Einwanderern tatsächlich zur Identitätskrise in Deutschland beigetragen haben könnte. Dieses Argument wird klar dargestellt; die Wortwahl zeigt, dass die Verfassende darauf achtete zu zeigen, dass es sich bei dieser Aussage um eine Vermutung und nicht um eine Tatsache handelt. Der letzte Teil des ersten Satzes, versucht zu verdeutlichen, woher diese Krise kommen könnte. Im nächsten Satz wird dann geklärt, was die Verwirrung wirklich ist und wie sie mit einer möglichen Identitätskrise zusammenhängt.

Im Vortest hat die teilnehmende Person auch Schlussfolgerungen gezogen, die nicht überzeugend waren.

Auszug 44

Performance is highly valued and early required as the school system separates children into different types of school this shows elements of having two groups the collective and the individualism those who will be in the best school will end up being individualists and those in poor schools will end up forming the collective society [Teilnehmende Person 8: Präsentation 2: Vortest]

Es scheint, dass sie im obigen Auszug zwei ungerechtfertigte Behauptungen aufstellt, für die es weder eine Erklärung noch Belege gibt. Die erste ungerechtfertigte Behauptung ist, dass das Schulsystem in Deutschland die SchülerInnen aufgrund ihrer Leistungen in zwei verschiedenen Klassen einteilt, welche die kollektive und die individualistische Gruppe darstellen. Darüber hinaus behauptet sie, dass daraus folgt, dass die kollektive Gruppe von denjenigen, die die einfachen Schulen und die individualistische Gruppe von denjenigen, die die besten Schulen besuchen, gebildet wird. Es ist nicht klar, wie die teilnehmende Person zu diesen Aussagen kommt.

Die Ergebnisse des Vortests zeigten auch, dass die Studierende Nebenargumente vorbrachte, die in keinem Zusammenhang mit dem Hauptargument standen und im ersten Aufsatzthema nichts mit dem Begriff der Transkultur zu tun hatten:

Auszug 45

To begin with, gender roles are much more static in Germany than in other countries. Women and men can both be found working in almost all jobs and sectors. However traditional roles are still the norm women at home, caring for children and managing the household. [Teilnehmende Person 8: Aufsatz 1: Vortest]

In ihrer Einleitung vertrat die teilnehmende Person die These, Deutschland sei eine transkulturelle Gesellschaft. In diesem Auszug, der den Beginn des Hauptteils des Aufsatzes darstellt, präsentiert sie jedoch ein Nebenargument, das nicht mit dem zuvor genannten Hauptargument verbunden ist. Das könnte daran liegen, dass sie nicht vollständig verstanden hat, was der Begriff "Transkultur" bedeutet, d. h. sie hat über das Thema geschrieben, ohne den Schlüsselbegriff vollständig zu verstehen. Dies zeigt, dass die teilnehmende Person keine Nachforschungen angestellt hat, um sich mit dem Thema vertraut zu machen, bevor sie den Aufsatz schrieb. Dieser Auszug zeigt auch,

dass sie mit der Fähigkeit, Beweise oder Begründungen zu liefern, Schwierigkeiten hatte. Die Aussage in diesem Auszug ist sehr verallgemeinert und widersprüchlich, hier wäre ein Zitat oder eine Statistik erforderlich gewesen.

Die Ergebnisse des Nachtests zeigen, dass sich die teilnehmende Person im Hinblick auf die Ausarbeitung von Argumenten verbessert hat. Ihre Argumente sind prägnanter und kohärenter geworden und sie hat sich mehr Mühe gegeben, sie zu erklären.

Auszug 46

To add on, German has been a country that has long defined citizenship by blood and ethnicity which give rise to sensitive questions like for example, “who is a German?”. The influx of immigrants challenges this definition of what it means to be German. For those that insist on defining the German identity by blood, the presence of migrants makes them question who is a German. [Teilnehmende Person 8: Aufsatz 1: Nachtest]

Im obigen Auszug ist klar zu sehen, dass die teilnehmende Person ein zusammenhängendes Argument vorbringt. In ihren Aufsätzen hat sie Satzeinleitungen wie „furthermore“ und „to add on“ verwendet, um Nebenargumente zu präsentieren, die das Hauptargument unterstützen und „however“ um widersprüchliche oder alternative Argumente zu präsentieren. Die Verwendung solcher Satzeinleitungen zeigt die Beziehung zwischen den im Aufsatz dargestellten Ideen.

7.9 Teilnehmende Person 9

Ergebnis Vortest: 2 (nicht ausreichend)

Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Teilnehmende Person 9 in einer Reihe von Bereichen verbessert hat, was sich wiederum auf ihre Bewertung des kritischen Denkens auswirkte. Im Vortest erzielte sie eine 2, was bedeutet, dass ihre Leistungen zum kritischen Denken „nicht ausreichend“ waren. Im Nachtest erzielte sie jedoch eine 3, was bedeutet, dass diese Fähigkeiten nun „befriedigend“ waren. Sie war eine der aktivsten Teilnehmenden in der Interventionsphase und war bei allen durchgeführten Unterrichtsstunden anwesend. Sie zeigte Verbesserungen bei der Präsentation von Argumenten, Begründungen und Beweisen sowie Schlussfolgerungen.

Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass die teilnehmende Person ihre Argumente nicht so formuliert hat, dass sie für den Lesenden klar und verständlich waren. Die folgenden Auszüge sind Beispiele für dieses Problem:

Auszug 47

To begin with, the German culture is transcultural to a lesser extent. This is because of the fact that the German society is shaped by a pluralism lifestyles and ethno-cultural diversity. Immigrants enrich the country with perspectives and experiences. There is great social openness and acceptance as regards to alternative ways of life and different ways of life and different sexual orientation. Germany has emerged as one of the world's most preferred destination for migrant's destination for migrants. The organisation for economic cooperation and development stated that in the year 2017 Germany remains the second most popular country for immigration. As a result, one can assert that the German culture is transcultural to a lesser extent. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 1: Vortest]

Auszug 48

To begin with, stereotypes should be discouraged because they give other people a wrong picture of other social groups. This is because some countries have already been termed racist because of a persons bad experience. For example Africans that have visited European countries have come back with a negative attitude and have thus sang the anthem of racism but in actual fact some European countries do not like to communicate using English but rather prefer a person who speaks their language. This has caused them to have a negative attitude towards people who do not speak their language and has then caused a barrier in intercultural communication. As a result, one can assert that stereotypes should be discouraged in order to facilitate intercultural communication. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 2: Vortest]

Auszug 49

However, even though stereotypes have a negative influence they also have a positive influence in intercultural communication. This is because in a world that is embracing diversity positive stereotypes present complex phenomenon which causes these stereotypes to be persuasive. As a result, one can assert that stereotypes have a positive influence. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 2: Vortest]

Im Auszug 47 argumentiert die teilnehmende Person, dass Deutschland nur in geringem Maße eine transkulturelle Gesellschaft sei. Die gegebene Erklärung scheint aber die Aussage zu unterstützen, dass Deutschland eine Transkultur ist. Sie widerspricht sich also in diesem Punkt.

Im Auszug 48 ist deutlich zu erkennen, dass die teilnehmende Person im Bereich der Erklärungen Schwierigkeiten hatte, was sich wiederum auf die Stärke ihrer Argumente auswirkt. Sie beginnt mit einem klaren Argument. Der erste und zweite Satz sind sehr gut zu verstehen. Im ersten Satz argumentiert sie, dass Stereotype abgelehnt werden sollten und begründet dies. Im zweiten Satz geht sie auf diesen Grund ein und macht ihn klarer und überzeugender. Ab dem dritten Satz wird

ihre Argumentation inkonsistenter und verwirrend, sie stellt einige ungerechtfertigte Behauptungen auf, die sie nicht erklärt.

Der Auszug 49 spiegelt ebenfalls diese Tendenz wider, verwirrende Erklärungen für vorgebrachte Argumente zu liefern. Die teilnehmende Person argumentiert, dass Stereotype einen positiven Einfluss auf die interkulturelle Kommunikation haben könnten. Es ist nicht klar, was sie mit ihrer Erklärung meint, sodass das Argument schwach ist.

Im Gegensatz zu den verwirrenden Argumenten und Begründungen im Vortest präsentiert die teilnehmende Person im Nachtest Argumente mit klareren Erläuterungen.

Auszug 50

It has noted that the problem of assimilation and integration seems to be caused by prejudices and negative stereotypes against immigrants. It is brought forward that some Germans fear that the integration and assimilation of immigrants may lead to an increase in crime in their nation. There is therefore need for both parties to interact so that the host are verify whether this fear is justified or not and intercultural communication is the basis of such interactions. As a result, one can note that effective intercultural communication contribute to the successful integration and assimilation of immigrants. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 2: Nachtest]

Auszug 50 ist ein Beispiel für ein gutes Argument im Nachtest. Es ist deutlich, wie die teilnehmende Person zu dem Schluss kommt, dass interkulturelle Kommunikation bei der Lösung von Assimilations- und Integrationsproblemen hilft. Die Argumentationslinie ist so aufgebaut, dass man ihr leicht folgen kann und von ihr leicht überzeugt ist.

Auch in Bezug auf die Art und Weise, wie die teilnehmende Person ihre Schlussfolgerungen formulierte, wurden bemerkenswerte Verbesserungen festgestellt.

Auszug 51

Lastly, it has been noted that the immigrants are only accepted to varying degrees. There are some Germans that have problems with the fact that the immigrants are culturally and mentally different from them. Intercultural communication celebrates these cultural differences rather than seeing them as a threat. Both the immigrants and the German citizens find themselves in a multicultural environment which requires that they engage in intercultural communication and learn about the culture of the other. [Teilnehmende Person 9: Aufsatz 2: Nachtest]

Der obige Auszug zeigt, wie die teilnehmende Person ihren zweiten Aufsatz der Nachtest-Phase zum Thema: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“ abschließt. Sie beginnt ihre Schlussfolgerung mit der Feststellung, welches Problem ihrer Meinung nach, die Assimilation und Integration von Einwanderern beeinträchtigt und geht dann auf dieses Problem ein. Sie erklärt dann, wie interkulturelle Kommunikation zur Lösung dieses Problems beitragen kann.

Die teilnehmende Person 9 war während der Intervention sehr aktiv, was ein Grund für ihre verbesserte Leistung beim kritischen Denken sein könnte. Während des Trainings gelang es ihr, auf einige problematische Begriffe zum Thema nationale Identität in Deutschland hinzuweisen und die Aufmerksamkeit der anderen Teilnehmenden darauf zu lenken. Während der Diskussion über den Dokumentarfilm stellte die teilnehmende Person solche Begriffe wie Afro-Deutsch und *German-Turks* in Frage. Sie problematisierte die Idee hinter der Entstehung dieser Begriffe, was zu einer kritischen Diskussion über die Begriffe führte.

7.10 Teilnehmende Person 10

Ergebnis Vortest: 2 (nicht ausreichend)
Ergebnis Nachtest: 3 (befriedigend)

Teilnehmende Person 10 zeigte im Vortest „nicht ausreichende“ Fähigkeiten beim kritischen Denken. Es gab bemerkenswerte Unterschiede zwischen ihrer Leistung beim kritischen Denken vor und nach der Intervention, daher erhielt sie im Nachtest eine 3 (befriedigend). Sie war während der Interventionsphase sehr aktiv. Ihre bemerkenswerten Verbesserungen können daher auf das Training während der Interventionsphase zurückgeführt werden.

Die Ergebnisse des Vortests zeigten, dass der teilnehmenden Person in zwei Fällen nicht direkt auf das ihr vorgelegte Aufsatz- oder Präsentationsthema einging. Der zweite Aufsatz im Vortest forderte die Teilnehmenden auf, darüber zu diskutieren, ob Stereotypisierung in der interkulturellen Kommunikation gefördert werden sollte oder nicht. Die teilnehmende Person hatte die Frage nicht richtig verstanden und daher die wichtigsten Argumente zum Thema nicht nennen können.

Ein Blick auf ihren Aufsatz 2 im Vortest zum Thema „Stereotype in der interkulturellen Kommunikation“ zeigt, dass sie sich nur darauf konzentrierte, die Vor- und Nachteile von Stereotypen im Allgemeinen hervorzuheben, ohne diese mit interkultureller Kommunikation in Verbindung zu bringen.

Auszug 52

According to Stelle (1993) From a social perspective a stereotype refers to an over-generalized belief about a particular category of people. It is an expectation that people might have about every person of a particular group. The type of expectation can vary; it can be, for example, an expectation about the group's personality, preferences, or ability. It is also refers to a public belief about a certain social group or a type of individual. Stereotypes are often confused with prejudices, because, like prejudices, a stereotype is based on a prior assumption. Stereotypes are often created about people of specific cultures or races. Almost every culture or race has a stereotype, including Jewish people, Blacks, Irish people, and Polish people, among others. Stereotypes are not just centred on different races and backgrounds, however. Gender stereotypes also exist. For example, if you say that men are better than women, you're stereotyping all men and all women. If you say that all women like to cook, you are stereotyping women. Sexual orientation stereotypes are also common. These stereotypes occur when you have negative views on gays, lesbians, and transgender individuals. People who have these negative views are often known as homophobic. Other stereotypes include gender profiling, culture and groups of individuals. Stereotyping is not only hurtful, it is also wrong. Even if the stereotype is correct in some cases, constantly putting someone down based on your preconceived perceptions will not encourage them to succeed. [Teilnehmende Person 10: Aufsatz 2: Vortest]

Der obige Auszug ist die Einführung der teilnehmenden Person in den Aufsatz. Die Einleitung soll das Hauptargument darstellen und den Lesenden auf das vorbereiten, was im Hauptteil des Aufsatzes folgen wird. Aus dieser Einleitung geht klar hervor, dass die textverfassende Person keine Intention hat, die Rolle von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation zu berücksichtigen. Infolgedessen wird ihr Aufsatz sehr erklärend und beschreibend, anstatt eine kritische Bewertung des Themas vorzunehmen. Im gesamten Aufsatz führt sie lediglich die Vor- und Nachteile von Stereotypen an, und selbst im Fazit geht sie nicht direkt auf die Frage ein, ob Stereotypisierung im Hinblick auf die interkulturelle Kommunikation gefördert werden sollten oder nicht.

Im Nachtest hat die teilnehmende Person in allen drei eingereichten Arbeiten gute, meist leicht nachvollziehbare Argumente präsentiert. Die Hauptargumente waren sehr klar und passten zu dem Thema, überein und die meisten Nebenargumente waren mit ihnen verbunden. Der teilnehmenden Person gelang es auch, die meisten wichtigen Argumente zu jedem Thema zu identifizieren. In der

Präsentation hat sie beispielsweise überzeugend die Vor- und Nachteile der Verwendung kultureller Konformität als zentrales Kriterium für die Staatsbürgerschaft erörtert. Sie wies auch auf ein wichtiges Argument in Bezug auf dieses Thema hin, nämlich die Frage, wie es durch die Globalisierung immer schwieriger wird, eine Kultur von einer anderen zu unterscheiden. Sie ging also über die Frage hinaus, ob kulturelle Konformität ein zentrales Kriterium für die Staatsbürgerschaft sein sollte oder nicht, und stellte die Möglichkeit in Frage, kulturelle Konformität zu nutzen. Die Fähigkeit der teilnehmenden Person, über ein solches Thema nachzudenken und eine solch kritische Frage zu stellen, zeigt die Verbesserung ihrer Leistung im kritischen Denken. Sie zeigte die Fähigkeit zu hinterfragen, die im Hinblick auf die Leistung im kritischen Denken als entscheidend angesehen wird.

Ihr gelang es auch, die meisten der von ihr vorgebrachten Argumente überzeugend zu erläutern.

Auszug 53

One can say that the immigrants coming into Germany are causing Germany's identity crisis because most Germans have fears that this will affect their cultural and societal values. There have been concerns that the combination of Germany's low birth rate and the influx of Muslim migrants threaten the demise of Germany. Germany is a country that has been identifying itself as Christian, the influx of muslims, who want to stick to their customs has affected the notion of what it means to be German. In this regard, the argument has been that refugees that come to Germany should play by the rules of Germany, so that cultural beliefs in Germany are not affected. The worry is that the new comers will bring their own customs and traditions, instead of adapting. Politicians on the other hand see this as an opportunity to change Germany's notion of identity from blood and heredity to one based on civic ideals. [Teilnehmende Person 10: Aufsatz 1: Nachtest]

Der obige Auszug ist ein gutes Beispiel dafür, wie Argumente im Nachtest zielgerichtet und prägnant waren. Der Text enthält verschiedene Argumente, die die textverfassende Person gut miteinander verknüpft hat. In dieser Passage erklärt sie, wie sich der Zustrom von Einwanderern darauf auswirkt, wie die Deutschen ihre nationale Identität definieren. Sie beginnt ihre Argumentation mit der Feststellung, dass der Zustrom von Einwanderern ein möglicher Grund dafür ist, dass die Deutschen unsicher sind, was ihre nationale Identität ausmacht. Dann erläutert sie die Gründe dafür. Als Beispiel nennt sie den Zustrom von Muslimen in einem Land, das sich selbst als christliche Nation definiert. Sie erklärt weiter, dass dies für einige Deutsche ein Grund zur Sorge ist. Schließlich argumentiert sie, dass dieser Zustrom von Einwanderern andererseits eine Gelegenheit zum

Dialog und zum Nachdenken über den Begriff des Deutschseins bieten würden. Die Darstellung der Argumente in diesem Abschnitt zeigt bemerkenswerte Verbesserungen.

7.11 Teilnehmende Person 11

Ergebnis Vortest: 3 (befriedigend)

Ergebnis Nachtest: 4 (stark)

Die teilnehmende Person 11 war eine der Teilnehmenden, deren Leistung im kritischen Denken bereits vor der Intervention beeindruckend war. Sie erzielte in ihrem Vortest eine 3 (befriedigend). Es ist jedoch erwähnenswert, dass von den vier Arbeiten, die sie vorlegte, zwei mit einer Vier bewertet wurden. Die Gesamtbewertung des kritischen Denkens wurde nur deshalb auf eine 3 herabgesetzt, weil die eingereichten Aufsätze in Bezug auf die Leistung beim kritischen Denken nicht so gut waren wie die Präsentationen. Die Ergebnisse des Nachtests zeigten, dass die teilnehmende Person nach der Intervention noch besser abgeschnitten hat. Sie ist die einzige Teilnehmende, die sich von einer 3 (befriedigend) auf eine 4 (stark) verbessern konnte.

Eine der bemerkenswertesten Verbesserungen in Bezug auf die Leistung im kritischen Denken war die Fähigkeit der teilnehmenden Person, mehr kritische Fragen zu stellen. Auch im Vortest zeigte sie bereits die Fähigkeit, solche Fragen zu stellen, wenn sie sich mit einem Thema befasste, aber im Nachtest war dies noch häufiger und ausgeprägter der Fall. Die Fragen zeigten, dass sie in der Lage war, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu bewerten und zu analysieren.

Auszug 54

A sense of security arises when people adhere to certain standards of behaviour. Some degree of conformity is necessary to fit into social groups. However, should one be forced to conform to a whole new cultural standard so as to fit in or to be accepted? [Teilnehmende Person 11: Präsentation 1: Nachtest]

Auszug 55

The individual is seeking to be a part of that country, if trying to be a part of something you need to conform. Is it merely a piece of paper/naturalisation or does it have to be more than that? How can you claim to be one thing and not appreciate what makes that group what it is? [Teilnehmende Person 11: Präsentation 1: Nachtest]

Diese beiden Auszüge zeigen, wie die teilnehmende Person das vorgegebene Thema kritisch analysiert und bewertet. Die Auszüge stammen aus der Präsentation zum Thema „kulturelle Konformität als entscheidendes Kriterium zur Staatsbürgerschaft“. Die in den Auszüge gestellten Fragen werden verwendet, um eine andere Perspektive als die zuvor dargestellte zu präsentieren und die Zuhörenden anzuregen, über eine andere Perspektive nachzudenken als die, für die sie gerade argumentiert hat. Auf diese Weise gelang es der teilnehmenden Person, die verschiedenen Perspektiven auf das vorgegebene Thema kritisch zu reflektieren. Für jedes vorgetragene Argument gab es unmittelbar danach eine andere Perspektive. Das Ergebnis war, dass die Präsentation zum Nachdenken anregte.

Während des Vortests präsentierte die teilnehmende Person manchmal Ideen, die für ihre Argumentation als Ganzes sehr wichtig waren, die sie aber nicht klar und überzeugend darlegte.

Auszug 56

Culture extends itself to one's choice of dressing and this is quite befitting when talking about the transcultural nature of Germany, or perhaps the lack thereof. Germany, much like most European countries, has adopted a very popular culture way of dressing that may very well adhere to the nations characteristic of being developed. It still does, however, showcase and wears the more traditional dirndl and lederhosen (traditional German dress), though it is usually confined to festivals and celebratory events, thus possibly proposing a more multicultural feature of Germany, as opposed to a transcultural one. [Teilnehmende Person 11: Aufsatz 1: Vortest]

Dieses Argument hätte noch weiterentwickelt werden können, damit der Lesende es besser verstehen kann. Die textverfassende Person hätte eindeutiger erklären können, dass es sich bei dem in diesem Auszug beschriebenen Merkmal eher um ein multikulturelles als um ein transkulturelles Merkmal handelt. Außerdem ist dieses Merkmal regionalspezifisch.

Während des Vortests brachte die teilnehmende Person manchmal Argumente vor, die nicht auf das diskutierte Thema bezogen.

Auszug 57

Moreover stereotypes allow one to have sense of belonging. When there are given characteristics about a particular group, they gain a sense of fitting in and having roots, which ultimately helps them to appreciate the others that fall under that same bracket, as well as giving them a sense of pride. [Teilnehmende Person 11: Aufsatz 1: Vortest]

Dieser Auszug ist ein Absatz des Aufsatzes über die Rolle von Stereotypen bei der interkulturellen Kommunikation. Der Zweck dieses speziellen Arguments in ihrem Aufsatz wird von der verfassenden Person nicht deutlich gemacht. In dem Absatz stellt sie eine der Funktionen von Stereotypen vor, geht aber nicht darauf ein, wie sich diese Funktion auf die interkulturelle Kommunikation auswirkt, ob sie eine effektive interkulturelle Kommunikation erleichtert oder behindert. Die Ergebnisse des Nachtests zeigen, dass vorgetragene Argumente und Nebenargumente in einer für den Lesenden nachvollziehbaren Weise mit dem diskutierten Thema verknüpft waren. In dieser Hinsicht waren die im Nachtest vorgetragenen Argumente im Vergleich zum Vortest zielgerichteter und präziser. Der folgende Auszug ist ein Beispiel für die starken Argumente, die im Nachtest präsentiert wurden.

Auszug 58

Furthermore, it is hard to attribute the identity crisis to the inflow of immigrants. This is because of the very history of Germany as a nation that was in divide for so many years, up until October 3rd 1990, when East and West Germany reunited, disappearing off the face of the geopolitical map and becoming, once again but differently, Germany. Such an historical narrative would also result in some form of a crisis in and amongst the so-called 'Germans' themselves, as well as erupting a new, unified identity. It can therefore be said that, the immigration situation is not the cause of Germany's identity crisis or at least not the only cause to talk of, the issue of what it means to be German is controversial among those that are Germans by blood and heredity themselves. [Teilnehmende Person 11: Aufsatz 1: Nachtest]

Der Auszug stammt aus dem ersten Aufsatz des Nachtests, in dem die teilnehmende Person diskutieren sollten, ob der Zustrom von Einwanderern nach Deutschland eine nationale Identitätskrise verursacht hat. In diesem Auszug präsentiert die teilnehmende Person ein starkes Argument, dass die Frage der nationalen Identität in Deutschland ein zentrales und umstrittenes Thema ist, mit oder ohne Einwanderer. Die historische Erklärung, die die teilnehmende Person zur Begründung ihres Arguments angeführt hat, ist überzeugend.

Diese teilnehmende Person ist die einzige, die während des Nachtest konstant sehr kritische Argumente vorbrachte. Sie zeigte deutlich die Fähigkeit, Sachverhalte zu hinterfragen. Sie hat die Informationen aus den von ihr gelesenen Quellen gut verarbeitet und sogar einige Schlussfolgerungen in diesen Texten in Frage gestellt. Im Gegensatz zu den meisten Teilnehmenden beschränkte sie sich nicht auf die im Lesematerial vorgegebene Argumentationslinie.

Zusammenfassung

Teilnehmende	TN1	TN2	TN3	TN4	TN5	TN6	TN7	TN8	TN9	TN10	TN11
Vortest Ergebnisse	2	2	2	1	3	1	3	2	2	2	3
Nachtest Ergebnisse	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4

Tabelle 12: Ergebnisse des Vortests und Nachtests im Vergleich [4-stark (strong), 3-befriedigend (acceptable), 2-nicht ausreichend (unacceptable), 1-sehr schwach (significantly weak)]

Ergebnisse zeigen, dass viele Studierende von der Intervention profitiert haben. Während im Vortest nur drei von ihnen gute Fähigkeiten beim kritischen Denken zeigten, stieg die Zahl derjenigen, die „befriedigende“ bis „starke“ Leistungen im kritischen Denken zeigten, im Nachtest auf neun. Die Leistungen von sieben Studierenden (64%) im kritischen Denken wurden nach der Intervention deutlich verbessert.

Bemerkenswert ist, dass zwei von den drei Studierenden, deren Fähigkeiten beim kritischen Denken im Vortest als „befriedigend“ eingestuft wurden, keine deutlichen Verbesserungen zeigten, die ausgereicht hätten, um als „stark“ eingestuft zu werden. Keiner der Studierenden erhielt im Nachtest eine schlechtere Note als im Vortest.

In einzelnen Bereichen des kritischen Denkens gab es klare Verbesserungen. Während des Nachtests gelang es den meisten Befragten, jede Frage richtig zu interpretieren. Auch verbesserte sich die Art und Weise, wie die Studierenden ihre Argumente vortrugen. Sie waren präziser und klarer und die Behauptungen wurden durch überzeugende Erklärungen untermauert. Einige Studierende bemühten sich mehr darum, zusätzliche Informationen zu den im Unterricht bereitgestellten Lese-material zu recherchieren, was ihre Argumente stärker und überzeugender machte.

Gewisse Verbesserungen waren auch im Bereich der Bewertung und Analyse von alternativen Standpunkten festzustellen. Die Studierenden beantworteten die Fragen in der Nachtest-Phase kritischer und alternative Standpunkte wurden widerspruchsfrei dargestellt. Die meisten Studierenden beschränkten sich jedoch nach wie vor auf das im Unterricht vermittelte Material, auch wenn die Auswertung zielgerichteter auf die gestellten Aufgaben hin erfolgte. Sie tendierten dazu,

den in der Lektüre dargelegten Argumenten zu folgen, anstatt diese zu hinterfragen und ihre eigenen Argumente zu entwickeln.

Die Ergebnisse des Nachtests zeigten auch eine Verbesserung im Bereich der Bereitstellung von Begründungen. Die vorgetragenen Argumente waren viel leichter nachzuvollziehen, da die Erklärungen auf die gezogenen Schlussfolgerungen abgestimmt waren. Dadurch waren auch die Schlussfolgerungen überzeugender und glaubwürdiger als im Vortest. Es war leicht nachzuvollziehen, wie die meisten Schlussfolgerungen zustande gekommen waren. Auffällig war weiterhin, dass selten Statistiken oder Zitate zur Unterstützung der eigenen Argumente angeführt wurden.

Auch wenn die Ergebnisse ermutigend sind, muss man feststellen, dass sie noch besser hätten sein können. Allerdings wurde die Trainingsphase durch die Corona-Pandemie beeinträchtigt, was dazu führte, dass der Unterricht online durchgeführt werden musste. Die Studierenden sahen sich daher mit zwei Herausforderungen konfrontiert: Zum einen mussten sie neben den Kursinhalten auch Fähigkeiten beim kritischen Denken erlernen, zum anderen mussten sie online lernen. Dies muss für die Studierenden, die mit beidem keine Erfahrung hatten, schwierig gewesen sein. Auch für mich als Lehrkraft war es schwierig, mich auf den Online-Unterricht einzustellen, der ohne vorherige Schulung oder Vorbereitung stattfand. Das Online-Lernen schränkte auch die Kontaktzeit ein, da die Studierenden nicht immer für den Unterricht zur Verfügung standen. Sie hatten nicht durchgehend Zugang zu den Online-Plattformen. Der Unterricht wurde daher je nach Verfügbarkeit der Studierenden abgehalten, und eine Reihe von Sitzungen mussten wegen geringer Anwesenheit abgesagt werden.

Die Tatsache, dass es den meisten Studierenden auch nach der Intervention nicht gelang, sehr gute Leistungen im Bereich des kritischen Denkens zu erzielen, könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Training von kritischem Denken viel mehr Zeit erfordert. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Leistungen zu Beginn des Trainings „sehr schwach“ oder „nicht ausreichend“ sind. Nanni & Wilkinson (2014) stellen auch aus den Ergebnissen einer Studie fest, dass zeitliche Beschränkungen die Wirksamkeit einer Intervention zur Förderung von kritischem Denken beeinträchtigen können. Es ist wichtig zu erwähnen, dass einige Studierende, die in eine höhere Bewerbstufe und dennoch leichte Verbesserungen zeigten. Vielleicht hätten sie mit etwas mehr Zeit

in der Skala aufsteigen können. Aus den Ergebnissen dieser Studie ist daher zu schlussfolgern, dass die Schulung des kritischen Denkens über einen längeren Zeitraum erfolgen soll, um bessere Ergebnisse zu erzielen.

8 Fazit

Die Fähigkeit zum kritischen Denken ist ein grundlegendes Ziel der Hochschulbildung, das Studierende entwickeln sollen (Sharadgah, Sa' di & Ahmad 2019, 147). Definiert als ein reflexiver, analytischer Denkprozess, in dem (eigene) Annahmen, Glaubenssätze oder vermeintliche Wissensformen sorgfältig analysiert und bewertet werden, um zu wohlbegründeten Urteilen gelangen zu können, spielen diese Fertigkeiten im 21. Jahrhundert eine wichtige Rolle. Wer kritisch denkt, stellt vitale Fragen, sammelt und sichtet relevante Information und kommt zu durchdachten Schlussfolgerungen (Paul & Elder 2003, 1). In dieser Studie, die durchgeführt wurde, um die Fähigkeit zum kritischen Denken bei Studierenden der Germanistik an der University of Zimbabwe zu fördern, sollte ein Modell zur Vermittlung von kritischem Denken entwickelt und getestet werden, das im Rahmen des Landeskundeunterrichts an dieser Institution umgesetzt werden kann. Das Modell wurde auf der Grundlage der Literatur über die Fähigkeit zum kritischen Denken und der Ergebnisse des Vortests entwickelt, mit dem die schon vorhandene Fähigkeiten der Studierenden beim kritischen Denken untersucht wurde. Nach der am ausgearbeiteten Modell orientierten Trainingsphase mit den Studierende wurde dann ein Nachtest durchgeführt, dessen Ergebnisse mit denen des Vortests verglichen wurden, um festzustellen, ob Fortschritte beim kritischen Denken erreicht wurden.

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass das formulierte Modell zur Förderung des kritischen Denkens wirksam sein kann, da die entsprechenden Fähigkeiten bei einer Reihe von Studierenden messbar zunahmen. Beim Vortest verfügten nur drei der elf Studierenden, die an der Studie teilnahmen, über „befriedigende“ Fähigkeiten zum kritischen Denken. Die Ergebnisse des Nachtests zeigten, dass sich die Leistungen im kritischen Denken bei insgesamt sieben Studierenden nach der Interventionsphase signifikant verbessert hatten. Kritische Denkfähigkeiten sind schwer zu erlangen, daher ist jede kleine Verbesserung zu begrüßen (vgl. Nanni & Wilkinson 2014). Bereiche, in denen Verbesserungen festgestellt werden konnten, waren u.a. die Präsentation von Argumenten, die Bewertung und Analyse von alternativen Standpunkten, das Ziehen von Schlussfolgerungen und die Bereitstellung von Begründungen. Beim Vorstest argumentierte die Mehrheit der Teilnehmenden mit irrelevanten und manchmal unlogischen Begründungen. Argumente wurden oft so

dargestellt, dass sie den Lesenden nicht überzeugten, und alternative Standpunkte wurden entweder ignoriert oder nur oberflächlich bewertet.

Kritisches Denken zu lehren ist generell schwierig, vor allem, wenn man Studierende unterrichtet, die an traditionelle Lehrmethoden gewöhnt sind (vgl. Nanni & Wilkinson 2014, 288). Trotzdem ist es eine sehr wichtige Fähigkeit, auf deren Förderung sich Pädagogen konzentrieren sollten. Nanni & Wilkinson (2014, 288) stellen fest, dass die Vorteile der Vermittlung von Fähigkeiten zum kritischen Denken gut dokumentiert sind und dass sich die Zeit und Mühe, die in dieses Ziel investiert werden, durchaus auszahlen können.

In den letzten Jahren wurde in Simbabwe die Förderung der Fähigkeit zum kritischen Denken zu einem der Lernziele erklärt. Es wird jedoch in den Curricula keine klare Richtung vorgegeben, wie diese Fähigkeiten gefördert werden können, und nur wenige Forschungsarbeiten haben sich auf diesen Bereich konzentriert. Darüber hinaus hat sich der Bereich Deutsch als Fremdsprache nur wenig mit der Förderung von Fähigkeiten zum kritischen Denken befasst und mit der Frage, wie diese in einem Kontext nützlich sein können, in dem Studierende mit interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten ausgestattet werden sollen. Es wurde sogar behauptet, dass sich nur sehr wenige Forschungen mit dem Training von kritischem Denken im deutschsprachigen Raum beschäftigt hatten (vgl. Jahn 2012, 27). Diese Studie kann daher dazu beitragen, diese Lücken in der Literatur zu schließen, da sie praktische Schritte zur Förderung des kritischen Denkens für simbabwische Studierende im landeskundlichen Unterricht aufzeigt. Auch wenn sich die Studie konkret nur auf den Unterricht in deutscher Landeskunde in Simbabwe bezog, kann das Modell eventuell auch auf andere Kontexte und Fächer übertragen werden.

Die Studie leistet einen wichtigen Beitrag zum Bereich Deutsch als Fremdsprache in Simbabwe. Die meisten Forschungsarbeiten im Bereich kritischen Denkens konzentrieren sich auf die Konzeptualisierung von Fähigkeiten zum kritischen Denken und die Vorstellung von Techniken, die beim Training von Fähigkeiten zum kritischen Denken eingesetzt werden können. Die Studie geht einen Schritt weiter und präsentiert ein Modell, das praktische Schritte aufzeigt, die in einer Landeskundeunterricht unternommen werden können, wenn gleichzeitig Kursinhalte vermittelt und Fähigkeiten zum kritischen Denken gefördert werden. Die Studie liefert ein Unterrichtsmodell,

das zeigt, wie die Fähigkeit zum kritischen Denken neben den Kursinhalten im landeskundlichen Unterricht praktisch gefördert werden kann. Das Modell zeigt, wie die Fähigkeiten zum kritischen Denken in verschiedenen Unterrichtsphasen gefördert werden können.

Im aktuellen Paradigma der kulturwissenschaftlichen Landeskunde, sieht man eine Tendenz zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Themen. Das Hinterfragen ist ein integraler Bestandteil dieses Ansatzes. Das in der vorliegenden Studie vorgeschlagene Modell soll jedoch direkt auf die Bedürfnisse des simbabwischen Studierenden eingehen, das heißt, es berücksichtigt den Hintergrund dieses Studierenden. Folglich schlägt das Modell vor, dass kritisches Denken explizit gelehrt wird und ein klares Ziel im Fremdsprachenunterricht ist, und nicht, dass es implizit integriert wird.

Im Bereich des Fremdsprachenlernens, insbesondere bei der Behandlung kultureller Themen, ist kritisches Denken für die Lernenden wichtig. Im angewandten Modell wird betont, dass die Lernenden keine passiven Empfänger von Informationen sein sollen, sondern aktiv an der Erarbeitung ihrer Informationen beteiligt werden. Wer Deutsch als Fremdsprache lernt, soll nicht nur Fakten über Deutschland erhalten, sondern auch lernen, Fragen zu stellen. Heutzutage können die Studierenden viele verschiedene Informationsquellen nutzen, um eigenständig über ein Thema zu recherchieren. Dabei ist es wichtig, dass sie die benutzten Quellen und deren Inhalte kritisch hinterfragen können. Laut Dema & Moeller (2012, 80) greifen Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht meist immer noch auf Lehrbücher zurück, die nur grundlegende Fakten über die Kultur vermitteln und die Studierenden nicht aktiv einbinden, um ein tieferes Verständnis der Zielkultur zu erhalten. Daher ist die vorliegende Studie wichtig um zu zeigen, wie Studierende zu aktiv Teilnehmende statt zu passive Informationsempfängern werden können.

Die Studie zeigt auch, dass simbabwische Studierende, die aus einer Kultur stammen, in der das Hinterfragen von Fakten nicht üblich ist, mit der richtigen Intervention erfolgreich zu kritischem Denken ausgebildet werden können. Künftige Studien könnten untersuchen, ob der kulturelle Hintergrund der Studierenden die Wirksamkeit von Interventionsmethoden zur Förderung des kritischen Denkens beeinflusst, ob also z.B. Studierende aus einer Kultur, in der kritisches Hinterfragen üblicher ist, stärker von einer solchen Intervention profitieren.

Nur einem Teilnehmenden gelang es, nach dem Nachtest eine 4 zu erreichen, was für eine „starke“ Leistung steht. Ein Grund dafür, dass die Mehrheit der Studierenden nach dem Training keine starken Leistungen im kritischen Denken zeigte, könnte sein, dass die Trainingszeit nicht lang genug war. Es ist wichtig festzustellen, dass eine Reihe von Studierenden bereits während der Intervention kritischer waren als vor der Intervention. Während der Diskussionen stellten die Studierenden wichtige Fragen und hinterfragten einige Dinge, die im Unterricht gesagt wurde. Sie begannen bereits, nicht mehr einfach alles zu akzeptieren, was die Lehrkraft sagte, oder warum Informationen im Unterrichtsmaterialien angeboten wurde.

Künftige Studien können daher die Umsetzung des Unterrichtsmodells über einen längeren Zeitraum, z. B. ein akademisches Jahr, untersuchen. Wenn das Training über einen längeren Zeitraum durchgeführt wird, können die Lernenden mehr Aktivitäten wie das Schreiben zusätzlicher Aufsätze durchführen, um ihre Leistung im kritischen Denken zu verbessern. Dies konnte in der vorliegenden Studie nicht realisiert werden, da die Studierenden bereits für die Datenerhebung Aufsätze schreiben mussten und nicht genügend Zeit für weitere Aufsätze zur Verfügung stand. Argumentatives Schreiben ist ein sehr wichtiges Instrument, das einige Forschenden zur Förderung der Fähigkeiten beim kritischen Denken verwendet haben (vgl. Widyastuti 2018, Sharadgah, Sa'di & Ahmad 2019), weil es die Studierenden herausfordert, ihre Meinung zu einem bestimmten Thema darzulegen und überzeugend auszudrücken, ob sie einer bestimmten Aussage zustimmen oder nicht.

Abgesehen von der zeitlichen Beschränkung bestand eine weitere Einschränkung der Studie darin, dass es nur eine kleine Stichprobe, bestehend aus elf simbabwischen Studierenden, war. Die Ergebnisse können daher nicht verallgemeinert werden. Es wäre notwendig, die Studie in verschiedenen Kontexten bzw. an verschiedenen Universitäten durchzuführen. Die Ergebnisse des kritischen Denkens in diesen verschiedenen Kontexten können dann miteinander verglichen werden. Die kritische Denkleistung der Teilnehmenden in dieser Studie wurde anhand der *Holistic Critical Thinking Rubric* bewertet, die auf Faciones Verständnis von kritischem Denken basiert. Künftige Untersuchungen könnten auf der Grundlage anderer Konzeptualisierungen zum kritischen Denken durchgeführt werden.

In der Studie konnte nicht untersucht werden, ob die Forschungsteilnehmenden, ihre verbesserten Fähigkeiten beim kritischen Denken auch auf andere Bereiche anwenden können, die nicht mit dem Kurs zusammenhängen, in dem sie die Fähigkeiten erlernt haben. Künftige Forschungen könnten untersuchen, ob die allgemeine Fähigkeiten zum kritischen Denken der Studierenden aufgrund des im Kurs durchgeführten Trainings auch positiv beeinflusst werden können.

Literaturverzeichnis

Unterrichtsmaterialien

Arent, R. (2009). Bridging the cross-cultural gap: Listening and Speaking Tasks for Developing Fluency in English. Michigan: University of Michigan Press.

Bennhold, K. (2019). Germany Has Been Unified for 30 Years. Its Identity Still Is Not. East Germans, bio-Germans, passport Germans: In an increasingly diverse country, the legacy of a divided history has left many feeling like strangers in their own land. Verfügbar unter: <https://www.nytimes.com/2019/11/08/world/europe/germanyidentity> [14.03.2020].

Braslavsky, P. V. (2020). Spaltung der Gesellschaft? Wir brauchen neue Debatten zur Identitätspolitik. Verfügbar unter: <https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/spaltet-identitaetspolitik-die-gesellschaft/wir-brauchen-neue-debatten-zur-identitaetspolitik.html> [14.03.2020]

Faust, M. (2018). Theorizing German and Chinese Culture Standards: An Emic Approach to Explain Cultural Differences from a Yin Yang Perspective. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/328162577> [20.09.2019].

Foroutan, N. (2014). The long path to a “new German identity” Germany was late in accepting its role as an immigration country, writes Naika Foroutan. Today, diversity is perfectly normal. Verfügbar unter: <https://www.deutschland.de/en/topic/life/society-integration/the-long-path-to-anew-german-identity> [04.04.2020].

Hammelehle, S. (2018). Who Are We? Examining the State of German Identity Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/international/germany/who-are-we-examining-the-stateof-german-identity-a-1225133.html> [04.04.2020].

Hawley, C. (2006). What’s a German? The search for identity continues. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/international/what-s-a-german-the-search-for-identitycontinues-a-415207.html> [04.04.2020].

Karnitschnig, M. (2015). Germany’s identity crisis As refugees keep coming, Germans ask ‘Who

- are we?' Verfügbar unter: <https://www.politico.eu/article/german-identity-threat-refugees-migration-merkel/> [04.04.2020].
- Kranz, O. (2017). Steckt Deutschland im Identitätskonflikt? Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/reihe-fragen-nach-identitaet-steckt-deutschland-im.691.de.html?dram:article_id=406813 [14.03.2020].
- Lavrits, P. (2016). Individualismus versus Kollektivismus in der deutschen und in der rumänischen Werbung. Eine vergleichende Studie. Verfügbar unter: https://sc.upt.ro/images/cwattachments/121_197251f17c6f1d0ed2714599e196e394.pdf [14.03.2020].
- Lehming, M. (2018). Deutsche Identität Fremd im eigenen Land? Das verbindet! Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/deutsche-identitaet-fremd-im-eigenen-land-das-verbindet/23077534.html> [14.03.2020].
- Lünemann, U. (o.J.). Interkulturelle Kommunikation. Verfügbar unter: <https://www.apollon-hochschule.de/fileadmin/content/pdf/> [04.04.2020].
- McKinnon, S. (o.J.). What is intercultural competence?, Global Perspectives Project, GCU LEAD. Verfügbar unter: <https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2> [20.09.2019].
- Mlambo, A. S. (2013). Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and State building. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/290080124_Becoming_Zimbabwe_or_Becoming_Zimbabwean_Identity_Nationalism_and_State-building [20.03.2020].
- Münkler, H. & Münkler, M. (2016). The new Germans on being and becoming German: How the challenge presented by an influx of refugees can become a win-win constellation. Verfügbar unter: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/en/new-germans> [14.03.2020].
- Nassehi, A. (2015). The refugee debate: What makes us German? Verfügbar unter: <https://en.qantara.de/content/the-refugee-debate-what-makes-us-german> [04.04.2020].

- Newmark, C. (2017). François Jullien: „Es gibt keine kulturelle Identität“ Kluger Essay kritisiert den Kulturkampf. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/francois-jullien-es-gibt-keine-kulturelle-identitaet-kluger.1270.de.html?dram:article_id=400193 [14.03.2020].
- Nordbruch, G. (2011). Migration, Islam and National Identity. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/265353277_Germany_Migration_Islam_and_National_Identity [20.03.2020].
- Ramadan, D. (2017). Wer ist deutsch? Wer behauptet, deutsch sei nur, wer deutsche Vorfahren habe, ist von gestern. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/heimat-wer-ist-deutsch-1.3609118> [04.04.2020].
- Tensley, B. (2015). The Newest New German Identity. Verfügbar unter: <https://www.newamerica.org/weekly/the-newest-new-german-identity/> [04.04.2020].

Sekundärliteratur

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski & Wade, A. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: Critical thinking and science education. *Science & Education 11 (4)*, 361-375.
- Abrami, P. C. , Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research 85 (2)*, 275-314.
- Akhter, S. (2019). Cultural Barriers to Critical Thinking Skills: A Case of Bangladeshi ESL Classrooms. *The Journal of Teachers Helping Teachers, 7*, 130-149.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hg.), *DACHLandeskunde: Theorie-Geschichte – Praxis*, 15-31. München:Iudicium.

- Altmayer, C. (Hg.) (2016). *Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart.
- Beller, S. (2016). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. 3, Bern: Hofgreffe Verlag.
- Bensley, D. A. (1998). *Critical thinking in psychology: A unified skills approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Broodryk, J. (2002). *Ubuntu: Life Lessons from Africa*. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy.
- Buranapatana, M. (2006). *Enhancing Critical Thinking of Undergraduate Thai Students through Dialogic Inquiry*. Unveröff. Doktorarbeit. The University of Canberra. Verfügbar unter: <https://researchsystem.canberra.edu.au/ws/portalfiles/portal/33687757/file> [03.06.2017].
- Chaiwan, P. (2014). *Förderung des kritischen Denkens thailändischer Deutschlernender durch Training des kritischen Lesens im Deutschunterricht: Entwicklung und Erprobung eines Lesekonzepts auf der Basis des MURDER-Schemas*. Unveröff. Doktorarbeit. Universität Kassel. Verfügbar unter: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2016052550338> [03.06.2017].
- Chapwanya C. K. (2018). *Zur Differenzierung des Deutschlandbilds simbabwer DaF-Studierender*. In S. Mayanja, L. Mauritz & M. Ikobwa (Hg.), *Das Zentrum bewegt sich: Aufsätze zur (ost-) afrikanischen Germanistik. Beiträge zur transkulturellen Wissenschaft*, 6, 93-109. Berlin: Wiedler Verlag.
- Chapwanya C. K. & Gwatorisa Y. (2020). *Deutsch im Warteraum: Zur Entwicklung der DaF-Unterrichtsmethoden an der University of Zimbabwe*. In W. Wagaba & S. Heimlich (Hg.), *Unterwegs mit und für Deutsch: 50 Jahre DaF und Germanistik in Ostafrika*, 32, 135-149. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Chawira, M. (2017). *Constructing an enabling learning environment for the development of critical thinking skills in history teaching*. Unveröff. Doktorarbeit. University of the Free State. Verfügbar unter: <http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/6854/>

[04.05.2019].

- Costa, A. L. (2003). Communities for Developing Minds. In D. J. Fasko (Hg.), *Critical Thinking And Reasoning: Current Research, Theory, And Practice*, 47–66. New Jersey: Hampton Press.
- Dema, O. & Moeller, A. K. (2012). Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearnfacpub> [20.04.20]
- Duron, R, Limbach, B. & Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework for Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 17 (2), 160-166.
- Efendi, N. (2018). Analysis of students critical thinking in writing argumentative essay. *International Journal of Language Education & Cultural Review* 4 (2), 132-137.
- Emerson M. K. (2013). A Model For Teaching Critical Thinking. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540588.pdf> [20. 06. 2020].
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis of measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 15-24. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil19911412> [20.06.2019].
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic* 18 (2), 165-182.
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Verfügbar unter: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf [22.08.2019].

- Ennis, R. H. & Weir, E. (1985). *Critical Thinking Essay Test: Test-Manual-Criteria-Scoring sheet: An Instrument for Teaching and Testing*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Essen, M. (2021). Critical thinking and intercultural competence review and classifications of the 21st century skills in intercultural EFL education. *International Journal of English Language Teaching*, 8 (1), 23-32.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20 (1), 61-84.
- Facione, P. A. (o.J). Using the Holistic Critical Thinking Scoring Rubric to Train the Discovery of Evidence of Critical Thinking.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1994). *The California critical thinking skills test: Test manual*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A. & Facione N. C. (2011). *The holistic critical thinking scoring rubric*. San Jose, CA: The California Academic Press / Insight Assessment.
- Fischer, A. (2001). *Critical thinking, an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giacomazizi, M., Fontana M. & Trujillo C. C. (2022). Contextualization of critical thinking in sub-Saharan Africa: A systematic integrative review. *Thinking Skills and Creativity* (43). Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121001930> [20.02.2022].
- Gibson, H. W. (1985). Critical thinking: A communication model. *Dissertation Abstracts International*, 46(11), 3235A.
- Gretz, D., Dunke, A., Dürbeck, G & Götttsche, D.(o.j). *Literatur und kulturelle Differenz: Kulturwissenschaftliche Theorien und Lektüren*. Verfügbar unter: <https://vu.fernuni-ha>

gen.de/lvuweb/lvu/file/FeU/KSW/2021SS/34558/oeffentlich/34558-6-01-S1+Vorschau.pdf [14.12.2021].

Griendl, H. (2002). Interkulturelle Germanistik: Darstellung und Kritik. *SE „Interkulturelle Philosophie“ Wien Seminararbeit im Rahmen des Seminars Interkulturelle Philosophie*. Verfügbar unter: <https://homepage.univie.ac.at/Franz.Martin.Wimmer/se02arbgriendl.pdf> [04.12.2021].

Haigh, M. (2016). Fostering deeper critical inquiry with causal layered analysis. *Journal of Geography in Higher Education*, 40, 164-181.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.

Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286.

Hamann, E. (2009). Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man - was?: Eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé anhand einer Verbleibstudie. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 38, 195-204.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. London: Pearson Longman.

Hayes, W. H. (1990). *Critical Thinking Through Literature: A Dialogue Teaching Model*. Critical and Creative Thinking Capstones Collection. Masterarbeit. University of Massachusetts. Boston.

Hong L., Sandaram, S. C. & Fang, W. (2020). Intercultural Communication Competence with Critical Thinking on Foreign Language Teaching in Universities under Globalization, 7 (11), 627-630.

Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (2), 277-303.

Hughes, J. (2014). *Critical Thinking in the Language Classroom*. Verfügbar unter:

- Eli. https://www.ettoi.pl/PDF_resources/Critical_ThinkingENG.pdf. [02. 02. 2020].
- Imhof, M. (2010). *Psychologie für Lehramtsstudierende* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Indrawatiningsih, N. (2018). Arguments in Critical Thinking Ability. Verfügbar Unter: https://www.researchgate.net/publication/327328638_Arguments_in_Critical_Thinking_Ability/link/5b989955299bf14ad4d0aaa4/download [06.12.2020].
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können: Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Shaker Verlag.
- Jahn, D. (2013). *Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung: Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg*. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/323425317> [06.08.2018].
- Kegan, R. (1994). *The mental demands of modern life*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Kennedy, M. A., Fischer, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In I. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates, 11-40.
- Kleinhekse A. J., Winston, N. R., Tawfik, H. & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying Content Analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 127-137.
- Klimova, B. F. (2013). Developing thinking skills in the course of academic writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 508-511.
- Koyama, Y., Matsumoto, K. & Ohno, H. (2012). Teaching intercultural competence and critical thinking in EFL classes in Japan - Developing a framework and teaching material. *Proceedings of the 17th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*

- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre Auswege aus der Verschulungsmisere. Verfügbar unter: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Kruse.pdf [28. 07. 2018].
- Lai, E. R. (2011). Critical Thinking: A Literature Review, Research Report. Verfügbar unter: <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> [06. 06. 2017].
- Lee, J. J. & Deakin, L. (2016). Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successfullargumentative essays. *Journal of Second Language Writing*, 33, 21-34.
- Letseka, M. (2000). African philosophy and educational discourse. In P. Higgs, N. C.G. Vakalisa, N. T. Assie-Lumumba (Eds.), *African voices in education*, 179-193. Cape Town: Juta.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten: Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1). Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/267972158.pdf> [14.05.2017].
- Masoumbeiki, S. (2008). *Fostering critical thinking in children: Examples of practices in developing countries*. Oxford: University of Oxford.
- Mcpeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. NY: St. Martin's Press.
- Merrifield, W. (2018). Culture and Critical Thinking: Exploring Culturally Informed Reasoning Processes in a Lebanese University Using Think-Aloud Protocols. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/112> [10.05.2021].
- Mertz, T. (2011). Ubuntu as a moral theory and human rights in South Africa. *African Human Rights Law Journal* 11, 532-559.

- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministry of primary and secondary education: Curriculum Framework for primary and secondary education 2015-2022.
- Moreno (2004). *Kultur und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik: Schwerpunkt Spanisch*. Unveröff. Doktorarbeit. Universität Hildesheim.
- Mueller Staub, M. (2013). Kritisches Denken: Sich kein X fuer ein U vormachen lassen. In: Panfil, E. (Ed.), *Wissenschaftliches Arbeiten in der Pflege*, 65-79. Göttingen: Hans Huber.
- Mühr, S. (2010). Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2), 113-126.
- Nanni, A.C. & Wilkinson, P. J. (2014). Assessment of EELs critical thinking using the holistic critical thinking scoring rubric. *Language education in Asia*, 5(2), 283-291.
- Newman, D. R., Webb B., Cochrane C. (1997). Evaluating the quality of learning in computer supported co-operative learning. *Journal of the American Society for Information Science*, 48 (6), 484-495.
- Nicolaescu, A. (2021). Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv? Verfügbar unter: <https://sciendo.com/article/10.2478/gb-2021-0014> [06.01.2022].
- Paul, R. W. (1992). Critical Thinking: What, why and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24.
- Paul, R. W. und Binker A. J. A. (o.J). Socratic Questioning. *Critical Thinking Handbook*. Verfügbar unter: <https://www.criticalthinking.org/data/pages/79/770a28b6dfcc0886beca1dd1195a2bf51363f3ba852e.pdf> [09.06.2019]

- Paul, R. W. & Elder, L. (2003). *Kritisches Denken: Begriffe und Instrumente: Ein Leitfaden im Taschenformat*. Verfügbar unter: https://www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf [18.05.2019].
- Paul, R. W. & Elder, L. (2006). Critical Thinking. The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2007). *A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes With a Critical Thinking Master Rubric*. Foundation for Critical Thinking Press. Verfügbar unter: http://www.criticalthinking.org/files/SAM_Comp%20Stand_07opt.pdf [21.05.2019].
- Paul, R. W. & Elder, L. (2007). *Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric*. Verfügbar unter: http://www.criticalthinking.org/files/SAM_Comp%20Stand_07opt.pdf [02.05.2019].
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Rear, D. (2016). Critical thinking, language and problem-solving: scaffolding thinking skills through debate. In Ruth Breeze & Carmen Guinda (Eds.), *Essential Competencies for English-Medium University Teaching*, 51 - 63. Springer International Publishing.
- Reiner, C. M, Bothell, T. W., Sudweeks, R. R. & Wood, B. (2002). *Preparing Effective Essay Questions: A Self-directed Workbook for Educators*. New Forums Press. Verfügbar unter: <https://testing.byu.edu/handbooks/WritingEffectiveEssayQuestions.pdf> [16.10.2019].
- Rezaei; Derakhshan und Bagherkazemi. (2011). Critical Thinking in Language Education *Journal of Language Teaching and Research*. *Academy Publisher*, 2(4), 769-777.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Columbia University Teaching College Record*, 104(4), 842-866.

- Rodriguez, G & Fernando, L. (2015). Critical Intercultural Learning through Topics of Deep Culture in an EFL Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 43-59. Verfügbar unter: <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03> [12.06.2020].
- Rost, J. (2003). Zeitgeist und Moden empirischer Analysemethoden [45 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 5. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030258> [02.06.2021].
- Salehi, E. S. (2019). Critical Thinking as a 21st Century Skill: Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL Classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 1-16.
- Samarasighe, T. M. (2017). Developing critical thinking in EFL learners within the perspectives of CHAT: the case of Oman. Doctor of Education Thesis. Submitted to the University of Sheffield. Verfügbar unter: <http://etheses.whiterose.ac.uk/19477/> [12. 06. 2020].
- Sharadgah, T. A., Sa'di, R. A., & Ahmad, H. H. (2019). Promoting and Assessing EFL College Students' Critical Thinking Skills through Argumentative Essay Writing. *Arab World English Journal*, 10 (4), 133 -150. Verfügbar unter: DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.11> [16.03.2021].
- Spitzer, M. (2012). Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag.
- Swatridge, C. (2014). Oxford guide to effective argument and critical thinking, Oxford: Oxford University Press.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). Transforming critical thinking; Thinking constructively. New York: New York Teachers College Press.
- Tripathi, A. (2019). Transcultural society in a postcolonial world. *International Journal of English language, Literature and Humanities*, 7(12). Verfügbar unter: <https://ijellh.com/OJS/index.php/OJS/article/view/10223/8467> [02.12.2021].
- University of Zimbabwe (2019). University of Zimbabwe Strategic Plan 2019-2025.

- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48.
- Wale, K. S. & Bishaw, B. D. (2020) Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5 (9), 1-14.
- Walkova, M. & Bradford, J. (2022). Constructing an argument in academic writing across disciplines. *Journal of English Language for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 22-42. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.12> [02.02.2022].
- Walton, D. N. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, 3 (2), 169-184.
- Wasmuth, W. (1989). Zur Problematik eines Konzeptes. Theorie und Praxis interkultureller Hermeneutik im Fach Deutsch als Fremdsprache, dargestellt am Beispiel Indonesien. In P. Zimmermann (Hg.), *Interkulturelle Germanistik: Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, 2 , 139-153. Frankfurt am Main: Lang.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Welz, D. (1989). Dialog der Kulturen oder das große Weltgespräch auf Deutsch. Über den Gebrauchswert einer „Interkulturellen Germanistik“ für Südafrika und die Dritte Welt. In P. Zimmermann (Hg.), *Interkulturelle Germanistik: Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, 2, 155-173. Frankfurt am Main: Lang.
- Whiley, D.; Witt, B.; Colvin, R. M.; Arrue, R. S. & Kotir, J. (2017). Enhancing critical thinking skills in first year environmental management students: a tale of curriculum design, application and reflection. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(2), 166-181.
- Whitaker, A (2010). *Academic writing guide: A step by step Guide to writing academic papers*. University of Seattle.

- Widyastuti, S. (2018). Fostering critical thinking skills through argumentative writing. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/326684900_Fostering_critical_thinking_skills_through_argumentative_writing [03.07.2021].
- Wierlacher, A. (2003). Interkulturelle Germanistik: Zu ihrer Geschichte und Theorie: Mit einer Forschungsbibliographie. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 1-46. Springer Verlag.
- World Economic Forum (2020). The future of jobs report. Verfügbar unter: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [04.07.2021].
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Ist theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86 (3), 161-172.
- Zeuner, U. (2001). Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung. Verfügbar unter: http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf [08.01.2018].
- Zimmermann, P. (1989). Einführung. In ders. (Hg.), *Interkulturelle Germanistik: Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, 2, 13-26. Frankfurt am Main: Lang.
- Zireva, D. & Letseka, M. (2013). Obstacles to the Development of Critical Thinking Dispositions Among Student Teachers at Morgenster Teachers' College, Zimbabwe. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (6), 671-680.

Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1: Permission to conduct study at the University of Zimbabwe.....	173
Anhang 2: Ethical Clearance	175
Anhang 3: Informed Consent Form.....	176
Anhang 4: Rater Consent Form	177
Anhang 5: Holistic Critical Thinking Rubric.....	179
Anhang 6: Course Outline: HGCLL 201: Introduction to Intercultural Communication .	181
Anhang 7: Course Outline: HGCLL 209: Topics in Intercultural Communication	183
Anhang 8: Teilnehmende Person 1: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	185
Anhang 9: Teilnehmende Person 1: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	187
Anhang 10: Teilnehmende Person 2: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	189
Anhang 11: Teilnehmende Person 2: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	192
Anhang 12: Teilnehmende Person 3: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	196
Anhang 13: Teilnehmende Person 3: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	199
Anhang 14: Teilnehmende Person 4: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	202
Anhang 15: Teilnehmende Person 4: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	205
Anhang 16: Teilnehmende Person 5: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	207
Anhang 17: Teilnehmende Person 5: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	211
Anhang 18: Teilnehmende Person 6: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	215
Anhang 19: Teilnehmende Person 6: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	219
Anhang 20: Teilnehmende Person 7: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	223
Anhang 21: Teilnehmende Person 7: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	226
Anhang 22: Teilnehmende Person 8: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	229
Anhang 23: Teilnehmende Person 8: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	232
Anhang 24: Teilnehmende Person 9: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“	235
Anhang 25: Teilnehmende Person 9: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“	237

Anhang 26: Teilnehmende Person 10: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland”	240
Anhang 27: Teilnehmende Person 10: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation”	244
Anhang 28: Teilnehmende Person 11: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland”	249
Anhang 29: Teilnehmende Person 11: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation”	252
Anhang 30: Teilnehmende Person 1: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	256
Anhang 31: Teilnehmende Person 1: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	258
Anhang 32: Teilnehmende Person 2: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	260
Anhang 33: Teilnehmende Person 2: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	262
Anhang 34: Teilnehmende Person 3: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	264
Anhang 35: Teilnehmende Person 3: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	266
Anhang 36: Teilnehmende Person 4: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	268
Anhang 37: Teilnehmende Person 4: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	270
Anhang 38: Teilnehmende Person 5: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	272
Anhang 39: Teilnehmende Person 5: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	274
Anhang 40: Teilnehmende Person 6: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	276
Anhang 41: Teilnehmende Person 6: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	278
Anhang 42: Teilnehmende Person 7: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	280
Anhang 43: Teilnehmende Person 7: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	282
Anhang 44: Teilnehmende Person 8: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	284
Anhang 45: Teilnehmende Person 8: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	286
Anhang 46: Teilnehmende Person 9: Vortest Bewertung: Bewertende 1.....	288
Anhang 47: Teilnehmende Person 9: Vortest Bewertung: Bewertende 2.....	290
Anhang 48: Teilnehmende Person 10: Vortest Bewertung: Bewertende 1	292
Anhang 49: Teilnehmende Person 10: Vortest Bewertung: Bewertende 2	294
Anhang 50: Teilnehmende Person 11: Vortest Bewertung: Bewertende 1	296
Anhang 51: Teilnehmende Person 11: Vortest Bewertung: Bewertende 2	298
Anhang 52: Teilnehmende Person 1: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	300
Anhang 53: Teilnehmende Person 2: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	302
Anhang 54: Teilnehmende Person 2: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	304
Anhang 55: Teilnehmende Person 3: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	306
Anhang 56: Teilnehmende Person 3: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	308
Anhang 57: Teilnehmende Person 4: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	310
Anhang 58: Teilnehmende Person 4: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	312

Anhang 59: Teilnehmende Person 5: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	315
Anhang 60: Teilnehmende Person 5: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	317
Anhang 61: Teilnehmende Person 6: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	319
Anhang 62: Teilnehmende Person 7: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	323
Anhang 63: Teilnehmende Person 7: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	325
Anhang 64: Teilnehmende Person 8: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	327
Anhang 65: Teilnehmende Person 8: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	329
Anhang 66: Teilnehmende Person 9: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	331
Anhang 67: Teilnehmende Person 9: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	335
Anhang 68: Teilnehmende Person 10: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	337
Anhang 69: Teilnehmende Person 10: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	339
Anhang 70: Teilnehmende Person 11: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität”	343
Anhang 71: Teilnehmende Person 11: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten”	346
Anhang 72: Teilnehmende Person 1: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	349
Anhang 73: Teilnehmende Person 1: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	351
Anhang 74: Teilnehmende Person 2: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	353
Anhang 75: Teilnehmende Person 2: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	355
Anhang 76: Teilnehmende Person 3: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	357
Anhang 77: Teilnehmende Person 3: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	359
Anhang 78: Teilnehmende Person 4: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	361
Anhang 79: Teilnehmende Person 4: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	363
Anhang 80: Teilnehmende Person 5: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	365
Anhang 81: Teilnehmende Person 5: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	367
Anhang 82: Teilnehmende Person 6: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	369
Anhang 83: Teilnehmende Person 6: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	371
Anhang 84: Teilnehmende Person 7: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	373
Anhang 85: Teilnehmende Person 7: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	375
Anhang 86: Teilnehmende Person 8: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	377
Anhang 87: Teilnehmende Person 8: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	379
Anhang 88: Teilnehmende Person 9: Nachtest Bewertung: Bewertende 1.....	381
Anhang 89: Teilnehmende Person 9: Nachtest Bewertung: Bewertende 2.....	383

Anhang 90: Teilnehmende Person 10: Nachtest Bewertung: Bewertende 1	385
Anhang 91: Teilnehmende Person 10: Nachtest Bewertung: Bewertende 2	387
Anhang 92: Teilnehmende Person 11: Nachtest Bewertung: Bewertende 1	389
Anhang 93: Teilnehmende Person 11: Nachtest Bewertung: Bewertende 2	391

Anhang 1: Permission to conduct study at the University of Zimbabwe

**P.O. Box MP 167
Mount Pleasant
Harare, Zimbabwe
Faculty of Arts
Department of Foreign Languages and Literature**

28 November 2018

The Registrar
UNIVERSITY OF ZIMBABWE

**RE: REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT THE
UNIVERSITY OF ZIMBABWE**

Dear Sir,

I am writing to request for permission to conduct a research at the University of Zimbabwe. My name is Cleopatra Chapwanya, a lecturer in the German Section, Department of Foreign Languages and Literature, Faculty of Arts. The research to be conducted is in fulfilment of my PhD studies, for which I am registered at the University of Pretoria. The research is based on formulating and evaluating a teaching method that enhances critical thinking in the German culture classes. There are, therefore, three phases to the research: pre-intervention, intervention and post-intervention. During the pre- and post-intervention stages, participants would be required to write at least two assignments and do at least two presentations during both phases of data collection (pre- and post-intervention). The presentations are to be audio recorded. Participants of the study would be the August 2019 year 2, first Semester students studying German under the Department of Foreign Languages and Literature. Participants will be required to sign consent forms before research is undertaken. The proposed period of the study is August 2019-June 2020. However, this period might be extended depending on the circumstances.

I am requesting permission this early because I am currently applying for ethical consideration at the University of Pretoria and together with this application, I am required to submit written permission from the University of Zimbabwe.

For your consideration, I have attached a synopsis of the research, with a detailed problem statement, which also outlines the main objective of the study and the research methodology. Attached is also a copy of my proof of registration, which proves I am a student at the University of Pretoria. For any further details, please contact me.

Looking forward to a positive response.

Yours Sincerely
Cleopatra Chapwanya (Ms)
(Lecturer, Faculty of Arts)

Cc: The Dean, Faculty of Arts
P.O. Box MP 167
Mount Pleasant, Harare, Zimbabwe

<p>University of Zimbabwe</p>  <p>Registrar's office</p>	<p>Registrar: Dr N A Mutongoreni</p> <p>P O Box MP 167, Mount Pleasant, Harare, Zimbabwe</p> <p>General Line: 263-4-303211 ext 11105</p> <p>Direct Line: 263-4-303284</p> <p>Fax: 263-4-308941</p> <p>e-mail: registrar@admin.uz.ac.zw</p> <p>Physical address: Office Number R1, Ground Floor, Administration Building</p> <p>Memorandum</p>
---	---

To : Ms C. Chapwanya
Department of Foreign Languages and Literature

cc : *Vice Chancellor
Dean, Faculty of Arts
Chairperson, Department of Foreign Languages and Literature
Research File
Registrar's Master File
Running File*

From : Registrar

Date : 3 December 2018

Subject: **REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT THE UNIVERSITY OF ZIMBABWE**

Reference is made to your letter dated 28 November 2018.

I am pleased to inform you that the Acting Vice Chancellor has approved your request for permission to carry out research at the University of Zimbabwe for your PhD studies.

Please be advised accordingly.



DR N A MUTONGORENI

SN/vz

Anhang 2: Ethical Clearance



26 March 2019

Dear Ms CK Chapwanya

Project Title: Enhancing critical thinking: Developing and evaluating a teaching model for the German Landeskunde lectures at the University of Zimbabwe
Researcher: Ms CK Chapwanya
Supervisor: Prof S Mühr
Department: Ancient and Modern Languages a
Reference number: HUM001/0119
Degree: Doctoral

I have pleasure in informing you that the above application was **approved** by the Research Ethics Committee on 26 March 2019. Data collection may therefore commence.

Please note that this approval is based on the assumption that the research will be carried out along the lines laid out in the proposal. Should the actual research depart significantly from the proposed research, it will be necessary to apply for a new research approval and ethical clearance.

We wish you success with the project.

Sincerely

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maxi Schoeman'.

Prof Maxi Schoeman
Deputy Dean: Postgraduate and Research Ethics
Faculty of Humanities
UNIVERSITY OF PRETORIA
e-mail: PGHumanities@up.ac.za

Fakulteit Geesteswetenskappe
Lefapha la Bomotheo

Research Ethics Committee Members: Prof MME Schoeman (Deputy Dean); Prof KL Harris; Mr A Bizos; Dr L Bjorkland; Dr K Booyens; Dr A-M de Beer; Ms A dos Santos; Dr R Fasselt; Ms KT Govender; Andrew; Dr E Johnson; Dr W Kelleher; Mr A Mohamed; Dr C Putterill; Dr D Reyburn; Dr M Soer; Prof E Tallard; Prof V Thebe; Ms B Tsebe; Ms D Mokalao

Anhang 3: Informed Consent Form



Dept. of Ancient and Modern Languages and Cultures
Enhancing critical thinking: Developing and evaluating a teaching method for the German
Landeskunde lectures at University of Zimbabwe

Research conducted by:

Ms. C. K., Chapwanya, (18392858)
Cell: +263774650326

You are invited to participate in an academic research study conducted by Cleopatra Chapwanya, Doctoral student from the Department of Ancient and Modern Languages and Cultures at the University of Pretoria.

The purpose of the study is to enhance critical thinking skills in German culture lectures at the University of Zimbabwe. A teaching method based on your course content and fostering critical thinking skills will be formulated and implemented in your German culture course and its effectiveness in enhancing critical thinking skills will be tested with you as part of the subjects.

Please note the following:

- The study is divided into three phases: the pre-intervention, the intervention and the post-intervention phase. You will be required to take part in each of these phases. During your participation you will be required to write a total of 4 assignments and present a total of 4 presentations. The first 2 assignments and 2 presentations will be written and done respectively, during the 1st Semester of your second year of study and the remaining ones during the 2nd Semester of the same academic year.
- All information will be treated as confidential and anonymity is guaranteed, as you will not be referred to by your name in the study.
- Participation is voluntary: Your participation in this study is very important to us. You may, however, choose not to participate and you may also stop participating at any time without any negative consequences. In the event that you withdraw, your data will be destroyed.
- As the study is aimed at enhancing critical thinking skills participating will provide you with an opportunity to explore and improve your thinking skills. There are no known risks to this study.
- The results of the study will be used for academic purposes only and may be published in an academic journal. We will provide you with a summary of our findings on request.
- Data gathered from this research will be stored for further research and archived for 15 years.
- Please contact me, if you have any questions or comments regarding this study.

Please sign the form to indicate that:

- You have read and understood the information provided above.
- You give your consent to participate in the study on a voluntary basis.

Participant's signature

Date

Anhang 4: Rater Consent Form



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Faculty of Humanities

Dept. of Ancient and Modern Languages and Cultures

**Enhancing Critical Thinking: Developing and Evaluating a Teaching Model for
the German *Landeskunde* Lectures at the University of Zimbabwe.**

Research conducted by:

Ms. C. K. Chapwanya (18392858)

Cell: +263 774 650 326

You are invited to participate in a research I am conducting in fulfilment of my PhD studies at the University of Pretoria, Faculty of Humanities, Department of Ancient and Modern European Languages and Literature.

The purpose of the study is to enhance critical thinking skills in the German culture lectures. The study seeks to formulate and evaluate a teaching method which fosters critical thinking and then implement it in the German culture lectures. The effectiveness of this method in fostering critical skills among the participating German students will be tested.

Please note the following:

- The study is divided in three phases: pre-intervention phase, intervention phase and post-intervention phase. During the pre-intervention and post-intervention phases, surveys will be done to test the students' critical thinking skills. Results from these surveys will be compared to determine the effectiveness of the new teaching method. The students will be required to write a minimum of two assignments and a minimum two presentations during each of these phases. The assignments and presentations to be written will be rated using the holistic critical thinking scoring rubric, a rating measure used to assess the level of critical thinking displayed in a written text or oral presentation. To increase the effectiveness of this rubric in evaluating critical thinking, at least two raters are required. You are therefore requested to participate in this research as one of the raters.
- The scoring rubric will be made available to you. The rubric has guidelines on how to do the rating. You would be required to rate on your own. In the event that the ratings of the two raters are too disparate, discussions will be done between the raters regarding evaluation.

- A total of 15 students are expected to participate in this research. You would be required to rate each of their assignments and presentations. Assignments will be photocopied and copies will be provided to you, presentations will be audio recorded and these will also be made available to you.
- You will be required to keep all research information that is shared with you (e.g. flash drives, data, etc.) confidential by not discussing or sharing this information verbally or in any format with anyone other than the researcher of this study.

Please sign the form to indicate that:

- You have read and understood the information written above.
- You give your consent to participate in the study as a rater.

Participant's Signature

Date

Anhang 5: Holistic Critical Thinking Rubric



Measuring Thinking Worldwide

The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric - HCTSR A Tool for Developing and Evaluating Critical Thinking

Peter A. Facione, Ph.D. and Noreen C. Facione, Ph.D.

Strong 4: Consistently does all or almost all of the following:

Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.

Acceptable 3: Does most or many of the following:

Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.
Identifies relevant arguments (reasons and claims) pro and con.
Offers analyses and evaluations of obvious alternative points of view.
Draws warranted, non-fallacious conclusions.
Justifies some results or procedures, explains reasons.
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.

Unacceptable 2: Does most or many of the following:

Misinterprets evidence, statements, graphics, questions, etc.
Fails to identify strong, relevant counter-arguments.
Ignores or superficially evaluates obvious alternative points of view.
Draws unwarranted or fallacious conclusions.
Justifies few results or procedures, seldom explains reasons.
Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on self-interest or preconceptions.

Significantly Weak 1: Consistently does all or almost all of the following:

Offers biased interpretations of evidence, statements, graphics, questions, information, or the points of view of others.
Fails to identify or hastily dismisses strong, relevant counter-arguments.
Ignores or superficially evaluates obvious alternative points of view.
Argues using fallacious or irrelevant reasons, and unwarranted claims.
Does not justify results or procedures, nor explain reasons.
Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on self-interest or preconceptions.
Exhibits close-mindedness or hostility to reason.

(c) 1994, 2009, 2011 Peter A. Facione, Noreen C. Facione, and Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA USA

Published by The California Academic Press / Insight Assessment, San Jose, CA, USA, 95112.

Permission is granted to students, faculty, staff, or administrators at public or nonprofit educational institutions for unlimited duplication and free distribution of the critical thinking scoring rubric, rating form, or instructions herein for local teaching, assessment, research, or other educational and non-commercial uses, provided that no part of the scoring rubric is altered and that "Facione and Facione" are cited as authors. (PAF49/R4.2:062694).

For permission to include this rubric in materials that will be sold, contact Insight Assessment.

1735 N 1ST STREET, SUITE 306
SAN JOSE, CA. 95112-4511 USA

www.insightassessment.com

PHONE (650) 697-5628
FAX (650) 692-0141

Participant No.....

The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric - HCTSR A Tool for Developing and Evaluating Critical Thinking

Peter A. Facione, Ph.D. and Noreen C. Facione, Ph.D.

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation of Evidence				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.				
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.				
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.				
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				

Anhang 6: Course Outline: HGCLL 201: Introduction to Intercultural Communication

UNIVERSITY OF ZIMBABWE
DEPARTMENT OF LANGUAGES LITERATURE AND CULTURE
COURSE OUTLINE

Course Title: Introduction to Intercultural Communication
Course Code: HGCLL 201
Contact hours: 48 hours
Lecturer: Ms Chapwanya

Purpose

The course is an obligatory part-fulfilment for a the Dual Honours Degree in German and Linguistics, which can enable graduates to work in cultural organizations

Aims

The aim of this course is for students to increase their understanding of how to communicate with people from diverse ethnical backgrounds and to gain an insight into other cultures as well as examining one's relationship to their own culture. There will be a particular focus on Germany. The course will contain a mixture of class-room teaching, group-work and individual student contributions. We will also make use of media like film and podcasts.

Objectives

- Provide the students with the linguistic and intercultural knowledge and skills necessary to communicate effectively in German.
- Develop students' ability to reflect on their own culture and learning and to choose and complete autonomously language and cultural learning activities.

Course Content

Course Content

- What is intercultural communication?
- The notion of culture
- Cultural terms
- Cultural dimensions and standards

- Verbal und non-verbal aspects of intercultural communication
- Important terms and Barriers in intercultural communication
- Intercultural Competences

Methodology

Team work, discussions, text analysis, reflection on cultural experiences and encounters. Students are expected to read prescribed material each week before coming to class.

Student Assessment

Coursework (25%). Coursework is based on tests (12,5%), assignment (12,5%)

Exam (75%)

Students' progress shall be assessed as follows:

- Tests are written regularly
- Assignments marked regularly

Selected Resources

Qi Jiafu, Luoyang: Die Auswirkungen von Stereotypen auf die interkulturelle Kommunikation.

Erkan, Bräuhöfer /Manuel Krutzler, Julia (2017): Interkultureller Methodenkoffer.

Schütze, Anja, Interkulturelles Training Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport.

Albrecht, Frauke/ Ebertz, Carlotta/Auinger, Elisabeth (2017): Interkulturelles Training für internationale Erstsemester Amicus 28.09.2017.

Anhang 7: Course Outline: HGCLL 209: Topics in Intercultural Communication

UNIVERSITY OF ZIMBABWE
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE
COURSE OUTLINE

Course Title: Topics in Intercultural Communication

Course Code: HGCLL 209

Contact hours: 48 hours

Lecturer: Ms Chapwanya

Purpose

The course is an obligatory part-fulfilment for a the Dual Honours Degree in German and Linguistics, which can enable graduates to work in cultural organizations

Aims

The aim of this course is for students to increase their understanding of how to communicate with people from diverse ethnical backgrounds and to gain an insight into other cultures as well as reflecting on one's own culture. Students will be trained to critically evaluate and analyse content about self and the other, to question and reflect on their own knowledge, beliefs and assumption about themselves and the other. There will be a particular focus on Germany. The course will contain a mixture of class-room teaching, group-work and individual student contributions. We will also make use of media like videos and films.

Objectives

- Provide the students with the intercultural knowledge and skills necessary to communicate effectively in intercultural spaces.
- Engage students in a process of objective and critical analysis and evaluation of a topic and evaluating the available information in order to form a judgment and be able to justify it.

Course Content

Course Content

National identity and intercultural communication

- Who is a German? Who is a Zimbabwean?

- Do cultural identities i.e. national identities exist?
- The new German Identity-German identity in the face of migration
- Demystifying the German identity
- Discrimination and prejudice in identity formation as barriers in intercultural communication.
- The role of intercultural communication in the assimilation and integration of migrants

Methodology

Team work, discussions, text analysis, reflection on cultural experiences and encounters. Students are expected to read prescribed material each week before coming to class.

Student Assessment

Coursework (25%). Coursework is based on tests (10%), assignment (15%)

Exam (75%)

Students' progress shall be assessed as follows:

- Attendance is recorded per lesson
- Tests are written regularly
- Assignments marked regularly

Resources

Different reading material on the topic to be selected.

Anhang 8: Teilnehmende Person 1: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

Culture is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another as defined by Hofstede(1994).Transculture is the mixing and interaction in another culture to the extent that there is no clear cut between the cultures. Germany is a transcultural society in the sense that, it shares some of the cultures with other minorities of other nationalities. However it will be unwise to view German culture as a transcultural society alone but it is also a multicultural society. More will be explained in the following essay.

Germany is home of 82,2 million people including Germans and other minorities of other nationalities. These people respect each other's cultures and make them as it is a single culture and make German a country of values,unique celebrations and customs. Germans have no problems with living with migrants and make the cultures as one but what they want is foreigners to live according to their culture.

Trans-culture never sides with one moral perspective over another but can also include them without ruling out moral relativism or meta ethical confluence. Germany has more than seventy percent of people who recognize themselves as Christians, and there is also a minority group of Muslims who live in German and those who do not identify themselves with any religion or belong to another.

In addition, German culture is trans-culture because of language. Over 95% of the residents of Germany speak the german language, whether it is the standard German or any of its dialects. People understand each other. However, the German state has recognized four minority languages, which are the Upper and Lower Sorbian, Romani, Danish as well as North and Saterland Frisian. Because of the high number of immigration, there are also languages spoken by a sizable number of communities, as Turkish, Kurdish, Russian, Greek, Albanian, Polish etc. That makes German culture transcultural.

Moreover, Germans take care of each other which makes them a transcultural society. One of the best traits of the German people and culture, is that they like to take care of each other. For example, lost items are hung on trees. If you are at a park in Germany, or anywhere near a tree, and you see something hanging at its lowest branches, then know that this is a lost thing. Somebody has lost it, and the other one who found it took care to hang it on the tree. So when retracing their steps, the owner will have it easier to find their belonging. This shows that they do good for everyone not looking on one's culture.

However, German is also multicultural. This is evidenced by clothing. Today, the average German dress is typically western. Both men and women wear dark simple suits and shirts in business context. However, each region of the country have their own traditional costumes, which differ a bit from one another. For example, in the state of Bavaria, the traditional costume for men is leather trousers that end just above the knee, while for women it is a dress that incorporates a bodice, blouse, full skirt and an apron. You can see people wearing these costumes, especially during carnivals or festivals.

In conclusion, German culture is transculture because of language policy, symbolism and so on. On the other hand, it is also a multicultural society in terms of clothing e.t.c as explained in the above essay.

Anhang 9: Teilnehmende Person 1: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

As an extension of ethnocentrism, stereotypes are one of the obvious barriers to intercultural communication. Samovar & Porter (1991:280) define stereotypes as "the perceptions or beliefs we hold about groups or individuals based on our previously formed opinions or attitudes". As the definition suggests, stereotypes do not develop suddenly but are formed over a period of time by our culture. They are made up of bits and pieces of information that we store and use to "make sense" of what goes on around us. Stereotypes can be either positive or negative and as (Barna, 1997) points out they help us to "make sense" of the world by categorizing and classifying people and situations we encounter. We may revert to stereotyping, for example, when we are overseas and are faced with people and situations we are not accustomed to.

While stereotyping may reduce the threat of the unknown, it interferes with our perceptions and understanding of the world, when applied to individuals or groups. Often stereotypes are problematic because they are oversimplified, overgeneralized and/or exaggerated. Statements such as "Blacks are...", "Athletes are not...", or "Women should..." are stereotypes because their content are beliefs based on half-truths or distortions about a group of people. Jandt, (2001) identified a number of ways in which stereotypes are harmful and impede communication.

First, stereotypes can cause us to assume that a widely held belief is true, when it may not be. Second, the continual use of stereotypes reinforces our beliefs and can also cause us to assume a widely held belief is true of any one individual in the group. If a group is stereotyped as dishonest, for example, we tend to apply that stereotype to all members of that group, regardless of individual differences.

Furthermore, we use negative stereotypes to interpret the behaviour of individuals within a group, this further impedes intercultural communication by reinforcing those negative stereotypes. Such negative stereotyping can become a "self-fulfilling prophecy" for those who

are stereotyped and hence place them at risk. An example of this would be the prevalent stereotype that women are not good at math and science, which in turn may cause women to internalise such beliefs and avoid studying or pursuing maths or science related professions.

However, stereotypes can be positive. Stereotypes can be promoted because people easily adapt to situations or with group. When one meets happy people, he or she will easily fit into the group as a happy one and also when one meets people with moods, it will be easy for one to fit in to the group as it is.

In addition, it can be promoted because it allows to avoid uncomfortable to the people. When one knows that the group where he is with, he will be comfortable because he already knows the situation. For example when one meets the rich people, he will easily make himself comfortable other than behaving like them yet you are not the same with them.

In conclusion, stereotypes can be positive or negative. Stereotypes can cause us to assume that a widely held belief is true, when it may not be, we use negative stereotypes to interpret the behaviour of individuals within a group, this further impedes intercultural communication by reinforcing those negative. However, stereotypes can be positive. People easily adapt to situations or with group.

Anhang 10: Teilnehmende Person 2: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

To a greater extent, Germany culture is transcultural. Transcultural is bringing together elements of different cultures. It involves, encompass or combine elements of more than one culture. Culture involves sociology and anthropology which is extending through more than one culture. However, it is injustice to remain one sided that Germany culture is transcultural, There also possibilities of its culture to which can regard Germany as multicultural or intercultural. The essay below will highlight the greater extent of Germany as a transculture and a lesser extent of it.

To begin with, Germany society is shaped by a pluralism of lifestyles and ethno-cultural diversity. New ways of life and everyday realities are changing daily life in society, According to the Researchers of Live Euro, statistically it proves that the population is 91,5% and that sum up the total percentage includes foreigners who have different cultures. These foreigners (immigrants) enrich the country with new perspectives and experiences therefore blending of cultures takes place leading it to be regarded as transcultural.

Furthermore, Germany is at the centre of Europe geographically and in terms of politics and economics. This however exerts its influence on the countries that border it such as Austria, Belgium, Czech Republic, Denmark, France and Netherlands among others. However, this influence exerted affects the culture of Germany as there is a lot more of cultural encompassing. Therefore, this regards Germany as a transcultural.

Moreover, Germany is considered a transcultural due to the foundation for an inclusive community which is the Basic Law. The foundation for this sort of macrosocial dialogue of cultures is the diverse and democratic social order based on human and civil rights. Only this order guarantees every person the right to self-determination in religious, ideological and cultural issues, as long as it does not infringe on the rights of others. Among immigrants and the majority population alike, globalization, digitalization and economic uncertainties create rootlessness and a longing for home and security. Germany, today includes not only the Christian cross, but also the Jewish kippa and the Muslim headscarf. Therefore, this proves that Germany is a transcultural.

To a lesser extent, it can be considered as multicultural because there are a lot of people in Germany who have mixed

with the native speakers.

To conclude, Germany is a transculture to a greater extent as highlighted in the essay below.

Anhang 11: Teilnehmende Person 2: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

The pros and the cons of stereotyping are its advantages and disadvantages, which one consider carefully so that one can make sensible decision. In social psychology, stereotype is an over-generalised belief about a particular category of people. It is an expectation that people might have about very person or a particular group. The type of expectation vary; it can be for example an expectation about the group's personality, preferences or ability. Intercultural communication is a discipline that studies communication across different cultures and social groups or how culture affects communication. However, the essay below will explicitly expagorate whether stereotyping should be promoted or discouraged in oder to facilitate intercultural communication.

To begin with, Intercultural communication, in the tide of globalization, is urgently needed as an interactive communication skill by the demand for promoting economic development and cultural exchange. Ellers (1992) defined intercultural communication as an instrument which helps people with different cultural backgrounds share information, knowledge, sentiments and experiences. This notion was agreed by Spencer-Rogers who stressed intercultural communication plays a crucial role in the establishment and maintenance of favorable intergroup revarious patterns of communication have been shaped by their cultural environments, related to their own language, values, norms among others. However, the involvement of multicultural groups also complicates the situation. In order to achieve effective intercultural communication, stereotyping has asserted to be a critical source which could motivate inimical attitudes towards cultural differences. Stereotypes play an indispensable role in influencing the effectiveness of intercultural communication. It is an accepted fact that stereotypes dramatically shape the way people perceive and interact with members of different groups. It is deemed that stereotypes are a very partial and inadequate way of representing the existence of stereotypes has been justified by some scholars. Stereotyping is inherently part of the communication process. It plays an active role in helping individuals comprehend different cultures instantaneously in an intergroup encounter. Therefore, stereotype has a positive impact on assisting individuals to handle an encounter with different social groups despite the fact that it may also lead to misunderstandings and negative emotions in intercultural communication.

Furthermore, In an intergroup encounter, individuals usually have little information about their object except their own group. Furthermore, on account of communication obstacles and cultural difference, individuals probably feel awkward and anxious. Individual may desire a guideline for their discourse or behavior. In order to meet this requirement, individuals may call on a stereotype as a part of their knowledge, to help instinctively. Stereotypes are easily triggered when an

individual is facing a low information condition. Under the pressure of relative multiplex and unpredictable information, stereotypes can function as cognitive shortcuts in an intergroup encounter. Categorization is the basic cognitive process in stereotyping. Individuals employ stereotyping in their cognitive processes to simplify information from the social environment, then make sense of a world that would otherwise be too complex and chaotic for effective action.

Moreover, in a study of intercultural communication the affirmative disclosure of negative stereotypes is censured as one of the basic causal factors which lead social perceivers to be biased against out groups. However, abundant research proves that stereotyping is impossible to eliminate as one of the induction factors, the context of intercultural communication should be taken into account. In intercultural communication, individuals frequently face challenges, such as language barriers, low information context, uncertainty and intergroup anxiety. In this situation, stereotyping is employed automatically to reduce information to a manageable size, simplify and make sense of a confusing and complex barrage of perceptual information. Individuals may have the motivation to manage their stereotypes. However, they also argue stereotypes can be managed based on the practical individuating information only if this information is available. Individuals usually lack familiarity and experience of other groups in intercultural communication. In this case, stereotyping is resistant to elimination as it provides a relatively stable structure for helping individuals handle complex situations.

To avail more, as cognitive beliefs, the activation of stereotypes is hardly conscious for the individual (Hepburn and Locksley 1983) suggests, it is inevitable that individuals develop their stereotypes unconsciously. From another perspective a, stereotype is valued as involving useful social information (Hill and Agoustinis 2001). Hill and Agoustinis stress that stereotypes include both descriptive and explanatory information, which leads individual to understand the other groups and avoid inappropriateness. For example, driven by the stereotype of Chinese as traditional and less open minded, individuals may avoid sensitive topics, such as sex, in communication with Chinese participants as a result, this stereotype leads to a reduction in the discomfort felt to some extent in communication processes. Even the label of traditional for the Chinese is not precise enough. As a consequence, the existence of stereotypes is dependent on individuals to some extent.

In addition, individuals may overlook the negative influence of stereotypes and ignore the problematics. The inevitability of stereotyping is also related to its maintenance. Lyons and Kashima illustrate that individuals show a great preference for maintaining their stereotypes, even if they are challenged by evidence. In fact, stereotypes circulate via various channels in human daily life, such

as the mass media for instance, radical right political parties promote racial discrimination through propaganda, rooted in the stereotype of a minority group in their constituency, and evoke aversion to immigrants. Lyons and Kashima indicate stereotypes may also pass through chains of people by mixing information for example, students stereotypes are found developing through classmates, family members or the mass media spreading through these mediums, stereotypes circulate. Even worse, by being passed down from one person to another, information becomes more stereotypical. Cultural stereotypes are not easily dismissed.

To sum up, stereotypes, which act as cognitive belief, play an important role in intercultural communication. they are relative to an individual's cultural background and their need to categorize, shared as a social belief in a certain group. The negative influences of stereotypes, which may result in misunderstanding, prejudice a dismissed.

stereotypes, which act as cognitive belief, play an important role to the intercultural effect. In spite of the negative influence of stereotypes, the functions of stereotype should be highlighted as valuable. In intercultural communication, stereotypes play a role as cognitive shortcuts in helping individuals handle complex circumstance and mental stress. On account of the capability of stereotypes to present the typical characteristics of a certain group, they can be consulted during social events. Moreover, it may also bring benefits to both individuals and social groups in its positive meaning. The inevitability of stereotyping is proved by research. It is employed voluntarily in intercultural communication to meet the requirements to manage complexity .

reference

Bonacich, P., (1990). Communication Dilemmas in Social Networks An
Experimental Study.

American Sociological Review
, 55(3,448-459).

Korten, F. E.(1973) The Stereotype as a Cognitive Construct.

the ,Journal of Social Psychology
, 90,20-39

Anhang 12: Teilnehmende Person 3: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

Trans-culture is defined as the mixing and interaction and consummation in another culture to the extent that there is no clear cut between the cultures. Culture can be defined as a certain way of life which has existed for many years. Germany is a transcultural society to a greater extent because of current data, the individualistic society, stereotyping among other factors. However it would be unwise to pay no attention to the efforts being made by the government to improve the cultural setup. This essay seeks to justify the fact that Germany is a trans-culture society.

According to the German Religion Monitor, people with different cultures and traditions and greater religious diversity are now living together. Fifty percent of the German population would want immigrants to adapt to the culture of the mainstream society. In the sense of this statement the Germans have no problem with living with migrants but they only want the foreigners to live according to their culture without them considering to learn or change or drop their culture. This shows that the Germans have no interest whatsoever to interact or to learn other cultures hence Germany is a transcultural society to a lesser extent.

Moreover, naturally the Germans are individualistic in nature. This means that they are born with the 'I' instinct and do not depend on anyone. This means they have no desire to interact with other people and this shows the chances of them trying to merge into other cultures may not be desirable. It also means that they do not seek.

The Germans tend to differentiate one another on the basis of their social ranking. Those with expertise, higher education and experience are the ones who receive more respect. One may find that a reflection on a person's accent. However class barriers were largely broken down after the world war two, therefore the class system is deeply stratified hence no so transcultural.

One should not however forget that trans-culture never sides with one moral perspective over another but can also include them without ruling out moral relativism or meta ethical confluence. Even though Germany more than seventy percent of people who recognize themselves as Christians, there is also a minority group of Muslims and those who do not identify themselves with any religion or belong to another than Christianity or Muslim.

Germany is a trans culture society because in terms of language, over ninety-five percent of Germany speak the German language but it has also recognized four minority languages which are the Upper and Lower Sorbian, Romani, Danish. And because of the high rates of immigration there are also languages spoken by sizable number of communities such as Turkish, Kurdish and Russian. Despite some differences in phrases and meanings, Germans from all regions can usually understand each other thus the Germans have encompassed other languages and have standardized in order to prove the transcultural nature.

In conclusion one should note that German is a trans-culture because of its language policy, clothing, symbolism. However it is wise to note the social stratification system caused by discrimination and stereotyping each other as the German people, one also has to note the individualistic nature hence to a greater extent the German society is transcultural.

REFERENCE

Choi, S (2001): *Knowledge Translation in the Internationalization of Firms*. Uppsala: Uppsala University

Dale, K. and Burrell, G.(2008): *The spaces of organizations and the organization of space: Power, identity and materiality at work*. Basingstoke / New York: Palgrave

Bachmann-Medick D. (2017) *Cultural Turns: A Matter of Management?*. In; Kupers W., Sonneburg S., Zierold M (eds) *ReThinking Management*.

Wickert, C. and Schaefer, S.M.(2015); *Towards a progressive understanding of performativity in critical management studies*. In: *Human Relations* 68(1), 107-130

Anhang 13: Teilnehmende Person 3: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

A stereotype is a fixed general image or set of characteristics that a lot of people believe represent a particular type of person or thing. Stereotypes simplify the social world around us by grouping people into categorical sets of characteristics. Intercultural communication refers to the communication between people from two different cultures.

Stereotypes should be discouraged because they give other people a wrong picture of others. A good illustration of this is the gender stereotype in which women are considered lowly and inferior to men. Because of this men may not take women seriously in their endeavors. A good example is that of women's soccer against that of men. It is evident that more people including other women flock to soccer fields to watch men's soccer because it is considered more fun and serious than that of women. On the gender stereotyping, in this causes men to think women are weak and should not receive recognition in what they do. It's always men who can do better than women. One can thus argue that stereotypes should be discouraged to a greater extent as they do not improve equality between men and women.

Moreover stereotypes should be discouraged in intercultural communication as they do not bring about development. This is because on a stereotype of racism in which one race is considered superior over the other. The inferior culture may be considered useless or rather non beneficial to the majority culture. A good illustration of this is in terms of language. In a racist setup a certain language or practices may be considered bogus. In South Africa in racist societies one may not find the need to learn Venda because it may not be beneficial to him her and the Venda culture may be considered bogus because the language and culture only hold a small population of South Africa. This therefore means on a larger scale racism brings about inunity and poor development as discrimination in a society hence to a greater extent stereotypes should be discouraged in intercultural communications.

Furthermore stereotypes should be discouraged to a greater extent because of social classes. According to Kaufman, one's social status can be be a form of stereotype. In Zimbabwe those who live in high density suburbs are considered of a lower class while those who live in low density suburbs are considered as the privileged. This causes an underestimation for those in the lower class. A good illustration of this is in a school situation. Those who come from high density

suburbs or the under privileged are considered not to know much and especially in terms of speaking English. These children are considered or are expected to be dumb and should have a poor English accent or rather speaks broken English. The opposite of the above stereotypes goes for those children in the low density. This may not be necessarily true because one's social class can not determine one's intelligence instead it is one's hard work is supposed to determine that. Hence it is wise for one to argue that stereotypes should be discouraged to a greater extent in intercultural communication.

In conclusion stereotypes should be discouraged to a greater extent because they do not foster unity, they promote discrimination and prejudice in societies. However it would be unwise to ignore that stereotypes may help someone when he or she is in a new environment hence helpful. They give someone a rough idea of the kind of culture he is in. hence to a larger extent stereotypes should be discouraged in intercultural communication.

REFERENCE

Choi, S (2001): Knowledge Translation in the Internationalization of Firms. Uppsala: Uppsala University

Dale, K. and Burrell, G.(2008): The spaces of organizations and the organization of space: Power, identity and materiality at work. Basingstoke / New York: Palgrave

Bachmann-Medick D. (2017) Cultural Turns: A Matter of Management?. In: Kupers W., Sonneburg S., Zierold M (eds) ReThinking Management.

Wiekert, C. and Schaefer, S.M(2015); Towards a progressive understanding of performativity in critical management studies. In: Human Relations 68(1), 107-130

Anhang 14: Teilnehmende Person 4: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

Trans-culturalism is defined as seeing oneself in the other. Transcultural is in turn described as extending through all human cultures or involving, encompassing, or combining elements of more than one culture. Therefore, the statement that German culture is a transcultural is correct to a less extent because trans-culturalism is characterized by the following and German is not even involved in any of them. However Germany is home to around 82.2 million people including Germans and minorities of other nationalities that respect each other, and together make Germany a country of values, unique celebrations, and customs.

Firstly, trans-culturalism is said to emphasize on the problematics of contemporary culture in terms of relationships, meaning-making, and power formation; and the transitory nature of culture as well as its power to transform. Trans-culturalism is interested in dissonance, tension, and instability as it is with the stabilizing effects of social conjunction, communalism, and organization; and in the destabilizing effects of non-meaning or meaning atrophy. It is interested in the disintegration of groups, cultures, and power. It also seeks to illuminate the various gradients of culture and the ways in which social groups create and distribute their meanings; and the ways in which social groups interact and experience tension. In German there is a bit of social criticism. Trans-culturalism looks toward the ways in which language wars are historically shaped and conducted.

Trans-culturalism does not seek to privilege the semiotic over the material conditions of life, nor vice versa. It accepts that language and materiality continually interact within an unstable locus of specific historical condition. It just locates relationships of power in terms of language and history. Trans-culturalism is deeply suspicious of itself and of all utterances. Its claim to knowledge is always redoubtable, self-reflexive, and self-critical. It can never avoid the force of its own precepts and the dynamic that is culture. Trans-culturalism never sides with one moral perspective over another but endeavours to examine them without ruling out moral relativism or meta-ethical confluence. With the above explanation it just shows that German is a transcultural country because

German culture can also be seen as a not a transcultural culture is because the Germans are seen as individualism, therefore they does not associate much with the people from across the world and by so doing that there will be no mixing of cultures but maybe there will be the multicultural culture. Therefore one cannot fully say the German culture is a transcultural country.

14
However, the people, language, and traditions are what make the German culture unique. It has had a key role in the history of Europe, and not only, English speakers call it Germany, Germans themselves call it Deutschland. Germany is known as the country of poets and thinkers. This also shows that German culture is not transcultural because it refuses to listen and consider to what other people or foreigners talk and say about them.

There is also the issue of language which makes also the statement that German culture is a transcultural correct in the sense that over ninety-five percent of the residents of Germany speak the German language, whether it is the standard German or any of its dialects. However, the German state has recognized four minority languages, which are the Upper and Lower Sorbian, Romani, Danish as well as North and Saterland Frisian. Because of the high number of immigration, there are also languages spoken by a sizable number of communities, as Turkish, Kurdish, Russian, Greek and Albanian and this shows the fact that German culture is a transcultural correct.

In addition, there is also another issue of clothing which shows that it is a transcultural country today, the average German dress is typically western. Both men and women wear dark simple suits and shirts in business context. However, each region of the country have their own traditional costumes, which differ a bit from one another. For example, in the state of Bavaria, the traditional costume for men is leather trousers that end just above the knee, while for women it is a dress that incorporates a bodice, blouse, full skirt and an apron. You can see people wearing these costumes, especially during carnivals or festivals. When they say today it shows that the clothes they used to wear long time back are no longer the type of clothes they have copied from other people in their country and this really shows that the country is truly a transcultural.

Lastly, the German symbols have changed through different phases in history alongside the events that have shaped its culture and traditions. The eagle was part of the Holy Roman Empire, which after Prussia's victory over Austria in 1886 has been shared by two different states. Martin Luther and luminaries as Immanuel Kant, Johann Gottfried von Herder and Johann Wolfgang Goethe are also important figures and very contentious symbols. Today the most known symbol of the country is its black, red and gold flag. With the above details it shows that German changed as a matter of time and it might be because of the transculturalism.

To sum up this ongoing discussion, one can conclude that German culture is transcultural to a lesser extent because it has a few changes that it has copied from other countries and other cultures and it doesn't usually change its image to what it is not.

Anhang 15: Teilnehmende Person 4: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

A stereotype is when an opinion is formed about a person categorising them to a certain group of people based on either class, looks, gender or background they belong to. It can also be referred to as a standardized mental picture that is held in common by members of a group and that represents an oversimplified opinion, prejudiced attitude, or uncritical judgment. Stereotyping is a short-cut for our brain to process information about people and groups. It is something our brain does automatically to help us to categorise and to make sense of the world: And whilst this makes sense from an information processing point of view, there are some situations where stereotyping can work against people. Stereotypes should be promoted in order to facilitate successful and are useful to intercultural communication because it has a lot of positive effects and also it would be detrimental to human cognition. However, stereotyping also have its own shortfalls which are also its negative effects.

Eliminating stereotypes is not possible and if it was done, it would be detrimental to human cognition. Stereotypes as such, are cognitive schemata, typical of the human cognitive system, which assigns a set of characteristics to all members of a given social group, and serves as a reference when assigning significance to observations and experiences in social interactions. They are mental structures, which simplify the complex stimuli from one's environment and facilitate their comprehension.

When we walk on the street, for instance, just to get to a certain address, we may not be able to tell how many barber shops we passed during our journey. However, if we walk on the same street to find one, our attention is tuned to see the barbershops' signs hanging above the pedestrians. Cultural stereotypes work in the same way: they focus our attention on certain features, amplify them in our observation, and offer interpretations of our observations. In this way, we see what we are taught to see, and at the same time our observations also confirm the stereotype. Expectations drive our attention as observers. Having stereotypes may even lead one to see things that are not really there.

Many writers see stereotypes as rigid generalities that members of society impose on others with whom they are unfamiliar or do not understand. The less we know about the other, the more we hang on stereotypes. If the stereotype is well-grounded and justifiable it may help to orient oneself in a certain situation, but if it is unjust and loaded with negative emotions, it will harm the interaction without question. A number of phenomena make the interpretation of cultural or national stereotypes enigmatic: cultural stereotypes are at the same time enduring and changing, strong and insignificant. Some of the constituents of a stereotype may

be very old and remain the same for centuries, while some of the labels given to a country or cultural group may change within a short period of time. Also, the salience of the constituents of cultural stereotype may change in time and context. Some particular features may be enacted with different intensities in different contexts, yet in another context these features may have no relevance at all. In general, stereotypes are not very useful in intercultural interaction because they do not accurately predict either party's behaviour.

As such, stereotypes are not bad or good, but they can influence intercultural interactions in different ways. An observer tends to favour information that is consistent with existing expectancies, and tends to ignore, or reject information that is inconsistent with the stereotypes. According to some studies, people tend to favour hypotheses based on stereotypes even when they have a reason to suspect the validity of the stereotype (Johnston & Macrae 1994). Stereotypes are often resistant to change. Experiences at variance with the stereotype usually do not change the stereotype but are interpreted as exceptions.

However, stereotyping also have its own shortfalls which are also its negative effects. Stereotype may lead to misunderstanding. As mentioned above, stereotypes occur in the process of individuals categorizing interlocutors. To be more precise, stereotypes raise a judgment according to what an individual knows about the category to which he or she feels the other belongs. In this case, stereotypes form only on the basis of an oversimplified standardized image. It easily results in a misunderstanding of other groups or their members and it may lead to failure of communication.

In addition, stereotypes may result in prejudice. stereotypes sometimes help protect self-esteem or reinforce the concept of being part of a superior group, so an individual may be motivated to apply negative stereotypes in their perceptions and judgments to restore their own feeling of self-worth. In this case, stereotyping is liable to trigger intergroup discrimination. It may also bring an emotional counterattack by since an individual may spontaneously activate stereotypes when they receive negative feedback.

In conclusion one can say that stereotypes should be promoted in order to facilitate successful intercultural communication due to the above essay. However, stereotype also have its own negative effects which also somehow affects the intercultural communication.

Anhang 16: Teilnehmende Person 5: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

The view that the German culture is transcultured is true to a larger extent. Culture encompasses a group's language, religion, cuisine, and social habits as well as music and arts. It can also be defined as a group's behaviour. Usually, the western culture is often referred to the European culture. Germany is at the centre of Europe not only geographically but also in terms of the politics and economics. The population is 91.5% German with Turkish being the second largest ethnic group at 2.4% according to the world factbook. The remaining 6% is made up of Greek, Russian, Italian, Polish, and Spanish. Therefore, one can argue that the German culture is transcultured.

After considering the ethnic groups in Germany, the Germans are transcultured. This can be supported by the various changes of territory, in which they intermingled with other people. People from the south and west overran Celtic societies, and there was sufficient communication for them to adopt the names of physical features such as rivers and hills; the names Rhine, Danube, and Neckar, for example, are thought to be of Celtic origin. Similarly, in occupying the Slavic lands to the east, Germans seem to have taken over and reorganized the Slavs along with their established framework of rural and urban settlements, many of which, along with numerous physical features, still bear names of Slavic origin. Hence, it can be noted that German culture is transcultured.

In addition, there are large numbers of immigrants, these are, French Huguenots at the end of the 16th century, Polish mine workers in the Ruhr at the end of the 19th, White Russians in Berlin after the communist revolution of 1917, and stateless "displaced persons" left behind by World War 2. Prior to the 1950s there were few ethnic minorities in Germany, except Jews, whose population was decimated during the Holocaust. A population of Slavic-speaking Sorbs (Wends), variously estimated at between 30,000 and an improbable 100,000, survived in the Lusatia (Lausitz) area, between Dresden and Cottbus, and a small number of Danish speakers can still be found in Holsen, even after the Versailles boundary changes there. Of the so-called "guest workers" (*Gastarbeiter*) and their families who immigrated to Germany beginning in the mid-1950s, the largest group is of Turkish ancestry. Distinct both culturally and religiously, these are scattered throughout German cities. Even more culturally distinct groups have been added by asylum seekers from countries such as Sri Lanka and Vietnam, and the opening of the eastern frontiers brought many more immigrants, including several thousand Jews seeking religious and ethnic tolerance and economic opportunity. However, by the beginning of the 21st century, nearly one-tenth of the population—some eight million people—were non-German. More than one million migrants entered Germany in 2015 alone, and a populist xenophobic backlash

2

15
soon followed. This fuelled the rise of the far-right anti-immigrant, anti-Islamic Alternative for Germany (Alternative für Deutschland; AfD) party.

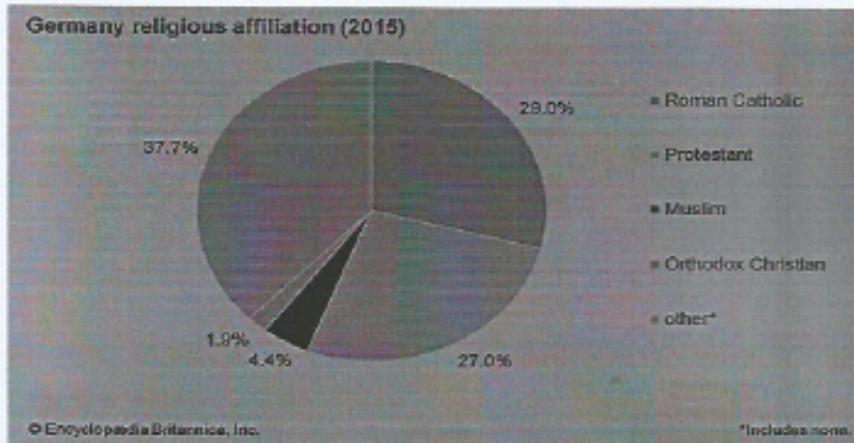
One can also argue that the German culture is transcultured because there has been some division in the cultural life of the two Germanys. Both followed traditional paths of the common German culture, but West Germany, obviously more susceptible to influences from Western Europe and North America became more cosmopolitan. Conversely, East Germany, while remaining conservative in its adherence to some aspects of tradition, was powerfully molded by the dictates of a socialist ideology of predominantly Soviet inspiration. The state, as virtually the sole market for artistic products, inevitably had the last word.

The cultural commissars of East Germany steadfastly protected certain cultural monuments contained within East German borders—even though their provenance “was regal, aristocratic, liberal, bourgeois, or religious and the content hardly reconcilable with the aspirations of the “State of Workers and Peasants.” The Goethe House and Goethe National Museum on the Frauenplanstrasse in Weimar were carefully restored after the war and meticulously maintained; the Thomanerchor at the St. Thomas Church in Leipzig, the boys’ choir made famous by Bach, continued to perform the cantatas and motets of the master in exactly the style of two and a half centuries previously; Dresden, though devastated by wartime bombing, made it an early priority to restore its opera house; and the music ensembles of East Germany, especially the Dresden Philharmonic and the Dresdner Staatskapelle, together with the Gewandhaus and Rundfunk orchestras of Leipzig, remained part of the mainstream of European music, touring in the West and freely exchanging performers, conductors, and producers. It has been remarked that during their separation the two Germanys diverged not at all in music and only slightly in literature and the theatre but sharply in architecture and the plastic arts.

Also, Germany can be seen as transcultured after considering the religion aspect. The Reformation initiated by Martin Luther in 1517 divided German Christians between Roman Catholicism and Protestantism. The Peace of Augsburg (1555) introduced the principle that the inhabitants of each of Germany’s numerous territories had to follow the religion of the ruler; thus, the south and west became mainly Roman Catholic, the north and east Protestant. Religious affiliation had great effect not only on subjective factors such as culture and personal attitudes but also on social and economic developments. For example, the willingness of Berlin to receive Calvinist religious refugees from France meant that by the end of the 17th century one-fifth of the city’s inhabitants were of French extraction. The Huguenots introduced numerous new branches of manufacture to the city and strongly

P5

influenced administration, the army, the advancement of science, education, and fashion. The Berlin dialect still employs many terms of French derivation.



The other aspect worth considering is the change to suit the economic pressure. In order to follow their trades, and still maintain the belief in the work itself. Some women in the Black Forest still wear an elaborate costume known as a *Tracht* on festival days because they have always done so rather than to amaze tourists. However, even in more traditional communities, where the tourist industry is often highly developed, many folk usages have all but disappeared: older women now seldom wear black dresses and scarves, and the village men no longer appear in top hat and cutaway for a funeral procession.

Traditional German cuisine, though varying considerably from region to region, makes generous use of meat—pork is especially popular, both cured and fresh. Beef, poultry, game such as rabbit and venison, and both freshwater and ocean fish are also widely consumed. German dairies produce a variety of excellent cheeses, and fresh soft cheeses find their way into many dishes. Starches are supplied by bread (wheat and rye) and by potatoes, noodles, and dumplings. The necessity of preserving foods for the northern winter has led to a highly developed array of cured, smoked, and pickled meats, fish, and vegetables such as sauerkraut (fermented cabbage). German hams and sausages (*Wurst*) are world famous and widely imitated, produced in an impressive variety. Mustard, caraway, dill, juniper berries, and marjoram are favoured spices and herbs. Tortes, kuchen, cookies, and other pastries produced in the *Konditorei* (pastry shop) or home kitchen are served as a conclusion to a meal or an accompaniment to coffee. Holidays bring an array of seasonal sweets such as stollen, gingerbread, and anise cookies. Few

meals of the traditional sort, whether presented in the home or in a *Gasthaus*, inn or restaurant, are unaccompanied by locally produced wine, beer, brandy, or schnapps. By the early 21st century, German cuisine had become more cosmopolitan with the influence of immigrant cultures, and a meal out was as likely to involve Italian, Chinese, Vietnamese, or Turkish foods as traditional German dishes such as sauerbraten, schnitzel, or spaetzle.

In conclusion, it can be noted that the German culture is transcultured as noted above.

Anhang 17: Teilnehmende Person 5: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

(GERMANS SEPARATE THEIR WASTES). IN THE LIGHT OF THE PROS AND CONS OF STEREOTYPING, SHOULD STEREOTYPING BE PROMOTED OR DISCOURAGED IN ORDER TO FACILITATE SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION

A stereotype is when an opinion is formed about a person categorising them to a certain group of people based on either class, looks, gender or the background to which they belong to. Stereotypes exist in everyday life for some although some may find them difficult to understand. However, stereotypes can have advantages and disadvantages in different situations. Intercultural communication refers to the exchange or sending and receiving of information or messages across languages and cultures. It is also a negotiated understanding of meaning in human experiences across social systems and societies. To a certain extent stereotypes should be promoted in order to facilitate successful intercultural communication. This is because they enable an individual to easily understand the surroundings. On the other hand, stereotypes also should be discouraged because there may be over-judgements about a person and this in turn may affect successful intercultural communication.

Firstly, as noted above, stereotypes are opinions that are formed by a certain group or society, concerning a person. Stereotypes

classify people according to class, gender, sex, looks and background, among others. For example, the view that men are exploitative. Stereotypes have pros and cons and these two make an impact in terms of intercultural communications.

Among the advantages of stereotypes, stereotypes can be useful if one is in a new environment and needs to make a quick decision. For example, if one would have never been around a member of royalty before, he or she might stereotype them as being formal and reserved and this in turn helps him or her to respond to that member in a respectful manner to follow their behaviour. Thus, successful intercultural communications is facilitated.

Also, stereotypes also can be regarded as simplifying the surroundings so that it is easy to understand. For example, Germans are often stereotyped as 'direct' in communication. So when one has some knowledge of the German directness, he or she may not misinterpret some of the actions Germans do. Although one may argue that Africans, or Zimbabweans in particular, consider directness in communication as rudeness. These are two different groups, people from different cultural groups and societies. So if one is

conscious of German directness, it will be easier for him or her to understand the Germans for effective intercultural communication.

In addition, stereotypes should be promoted in order to facilitate successful intercultural communication. This can be supported by how stereotypes enable an understanding of people's feelings or emotions because that is just the way they act. For example, in a working force, one will have an understanding of the customer and employer relationship. Hence, providing a sense of belonging to a group because of the shared beliefs about other groups. According to Read (1984), the process of communication includes transmission of information. Also, Singer (1998) defined culture from an angle that portrays the strong bond between culture and communication. So for effective intercultural communication, there is need for people to understand each other.

However, one can argue that stereotyping should be discouraged in order to facilitate for successful intercultural communication. According to Arent (2009) intercultural communication is of great relevance because it enables one to understand his or her own identity and enhance personal and social interactions. Yet stereotypes can lead people to make assumptions about other people without full information and also

may lead people to view other people or members of outgroups in a negative way, leading to prejudice and discrimination.

Stereotyping can be considered as a barrier to successful intercultural communication, among others. Stereotypes are oversimplified views of another race. Once these are established, it is difficult to remove them. They also may exist in the subconscious. For example, the media may have changed the way a person actually is, on the normal daily life to how they appear on media. This may distort the personality of that character and this may be a form of prejudice and can be a distressing factor for the person who is being prejudged. Already, effective intercultural communication will then be affected.

In conclusion, stereotypes have pros and cons. These should be promoted to a certain extent and discouraged to a certain extent, as they both have a positive and negative impact on intercultural communications.

Anhang 18: Teilnehmende Person 6: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

QUESTION: The German Justice is Immigration. How Fine
to This True [25 MARKS]

A transcultural society is characterized by the following factors that is it emphasizes on the problematic of contemporary culture in terms of relationships, meaning-making and power formation and the transitory nature of culture as well as its power to transform. Transculture refers to a society that sees it oneself in the other. Transcultural is in turn described as extending through all human culture or involving encompassing or combining elements of more than one culture. The statement the German culture is transcultural is true to a greater extent since it locates the relationships of power in terms of language and history and it seeks to illuminate the various gradients of culture and the ways in which social groups create and distribute their meanings and the ways in which social groups interact and experience tension.

Germany had by 1949 become two countries. It was, divided up to 1961 that did fuel the Cold War 1961. The significant differences existed between West Germany and East Germany in economic and political spheres. Economically, West Germany was larger than East Germany with a larger population and greater industrial output. West Germany in the 1950s and 60s experienced rise because known as the economic miracle and accordingly, the standard of living of most West Germany rapidly increased. In East Germany leader Walter Ulbricht's post

East - 1959 programme of forced collectivisation of farms and of socialisation now disastrous for the economy. With the hardship and a decline in living standards that this entailed many East Germans fled to West in Berlin. Politically West German had democracy and in East Germany there had no elections since 1946 and by the 1960s. The situation in East Germany manifested itself in the riots of 1953. Riots quickly suppressed with the help of Soviet tanks. This was the first major rebellion within the Soviet Sphere of influence. As a result there differences were no further efforts by either side to reunite as one country. This however shows that Germany is interested in tension and instability as it is with stabilizing effects of social conjunction since the reunite of East and West Germans could reunite the country as one.

Massive Germany as a country interested in dissonance which refers to uncomfortable feeling that occurs when there is a conflict between one's belief and behaviour. This unsettling feeling brings about intense motivation to get rid of the inconsistency through optimal actions. Cognitive dissonance implicates forced compliance or forced to do something up that one doesn't believe in or forced compliance is a method that can cause individuals to change their beliefs because of the dissonance that is created. An example of this phenomenon is Nazi Germany where people were forced to commit atrocities and were forced to left to rationalise the behaviour to themselves. This shows that Germany is a trans-cultural society since it is interested in dissonance as it is with stabilizing effects of social organization.

During the World War I and during the abdication of Emperor William II. There was economic depression, unemployment and political strife that verged on a civil war followed leading to the collapse of the progressive Weimar Republic and the rise of the Nazi Party under Adolf Hitler. After gaining power in 1933 Hitler established the Third Reich that embarked on a vicious crusade to conquer Europe and exterminate Jews, Roma, homosexuals and others. The Third Reich disintegrated in 1945 brought down by the Allied Armies of the United States, the United Kingdom and Soviet Union. Modern Germany struggles to balance its national interests with those of an influx of political and economic refugees from far off lands especially North Africa, Turkey and South Asia. An influx has fueled ethnic tensions and unsettled the ranks of nationalist political parties. This above explanation indicates the idea that Germany is a transcultural society since it is involved in the disintegration of groups, cultures and powers.

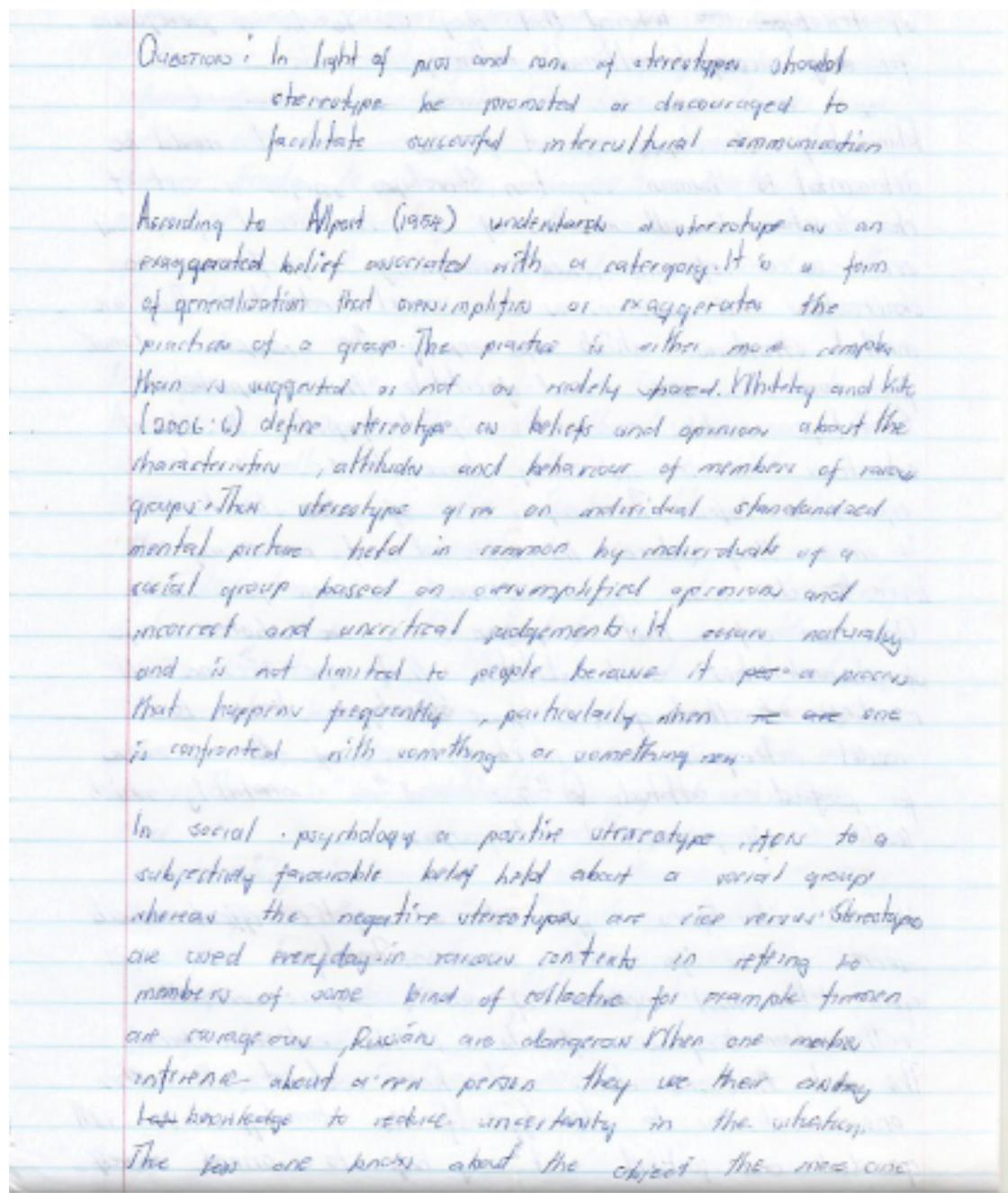
Furthermore, The German transcultural society emphasizes on the problematic of contemporary culture is a culture of a specific society or people in modern times which is constantly changing with mass media, globalization and accelerated technological advances providing both material and moral for synthetic reactions. Analyst of contemporary Germany suggested that a contemporary culture does not inevitably confer either a positive attitude towards future development or future success. The problems that Germany is facing is rapidly ageing population which might affect the issue of financial management and the parameters of future policy making. This indicates that Germany is

transcultural society.

However on the other hand Germany can be said to be a multicultural society which rates several cultural or ethnic groups within its society. The evidence that shows Germany is a multicultural society are that it do allow dual citizenship that German can choose citizenship under the Naturalization Act. Germany inclusion of ethnic representation voluntarily encourages to promote cultural diversity and the regions and the society as a whole and also it goes ahead as well to fund for bilingual education of mother-tongue instruction. This supports the view that German culture is multicultural & rather than transcultural society.

One can argue that Germany is a transcultural society since it is impacted in divorcing tension and instability as its is stabilizing effects of social cohesion and communalism. ~~It~~ On the other h. It has a contemporary culture with seems to be affecting Germans negatively ~~on~~ However, Germany. On the other hand Germany is a multicultural society which rates several cultural group within its society.

Anhang 19: Teilnehmende Person 6: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“



the stereotyping generalization. Stereotypes are understood to be detrimental to intercultural communication and the elimination of stereotypes is believed to be a prerequisite for any successful cultural exchange.

Eliminating stereotypes is not possible since it would be detrimental to human cognition. Stereotypes assign a set of characteristics to all members of a given social group and serve as a reference when assigning significance to observations and experiences in social interactions. They are mental structures which represent the complex stimuli from one's environment and facilitate their comprehension.

Stereotype enables one to respond rapidly to unusual situations because one may have had a similar experience before. The major use of stereotypes is since they reduce the amount of processing we have to do when we meet a new person.

One can infer that a person has a whole range of characteristics and abilities that one assumes all members of that group have. Stereotype leads to social categorization which is one of the reasons for prejudiced attitude (i.e. "them" and "us" mentality) which leads to in-groups and out-groups.

However, stereotypes may be of a negative effect which seems to be far more common. Stereotypes are rigid generalizations that members of society impose on others with whom they are unfamiliar or do not understand.

The fact that one does not know about the other one contributes to stereotype. If the stereotype is well grounded and justified it may help to orient oneself

in a certain situation, but if it is unjust and loaded with negative emotion it will have the interaction without question. Cultural stereotypes, for instance, are at the same time enduring and changing, strong and insignificant. Stereotype constructs may be very old and remain the same for centuries. An observer tends to favour information that is consistent with existing expectations and tends to ignore or reject information that is inconsistent with the stereotypes.

Stereotypes can be used to a lesser extent to promote a successful intercultural communication since it allows to understand and act appropriate in a new situation. It promotes the awareness of a stereotype raising awareness of describing a group norm and not individual behaviour and lastly it helps to describe we without judging. However, negative stereotyping can create barriers to successful intercultural communication and it puts people in the wrong group. There is no evaluation as good or bad and there is a little willingness to modification. Individuality is pushed aside hence one may differ from the black painted group. It also provide barriers such as fear, uncomfortable feelings or awkwardness. Also negative stereotypes may be of low interest in someone and more yet skeptical and more suspicious.

In conclusion stereotypes are naturally used all around and almost every time but one should be aware of them, rethink, understand cultural difference and contradict them since they discourage to facilitate a successful intercultural communication.

Anhang 20: Teilnehmende Person 7: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

The Germany is a trans-cultural society: To what extent is this statement true.

Transculturalism is defined as "seeing oneself in the other". It is in turn described as "extending through all human cultures or involving, encompassing, or combining elements of more than one culture". According to Ortiz 1940 transculturalism is the synthesis of two phases occurring simultaneously, one being a deculturation of the past. From these definitions it would be just to argue that Germany is indeed a trans-cultural society. This can be further illustrated by the following arguments.

There is no ^{one} single German culture. There are many German cultures which simultaneously exist despite what are often astonishing differences; they are intertwined, repelling and attracting one another. To speak of Germany as a nation of culture in the 21st century is to talk of a mature and continuously developing living organism whose variety is astounding, unsettling, indeed often taxing. This can be partly attributed to its Federal traditions. Germany was not a unified state until 1871. When the different states unified different cultures were brought together. This then would subscribe to a greater extent that Germany is a trans-cultural society.

Moreover Germany has gone through a process which

began earlier in other European countries. Germany has embraced outside influences on the basis of its own traditions and developed a new narrative. Young artists from migratory backgrounds have found expressive means, both poetic and musical, to respond to the encounter and fusion of different cultural backgrounds. This is seen through the Humboldt Forum project which opened in 2019 in central Berlin. It is characterised by Cosmopolitanism and facilitates an international exchange of knowledge and inter-cultural dialogue. Such a project would support the idea that Germany is a trans-cultural society to a greater extent.

Furthermore there is the Goethe-Institut. It is a German Globally active cultural institute. Its brief is to promote a knowledge of the German language abroad, nurture international cultural cooperation, and paint a comprehensive picture of Germany today. Haus der Kulturen der Welt in Berlin is a centre of international cultural exchange and a forum of contemporary debates. Also there is the Institute for Foreign Cultural Relations. It dedicates itself world-wide to interaction on art, civil society dialogue, and providing information on foreign cultural policy. Now having these institutes and German initiatives the statement "Germany is a transcultural society", would be very true to a greater extent.

In Addition one can talk about the Ruhr Region in Germany. This is a wealthy industrial region in Europe, particularly located in Germany. The story of the Ruhr region entails the story of German economy as well as migration in Germany. This industrial region provided many jobs

for Europeans. This forced people from countries such as Turkey, France, Poland and even Britain to migrate permanently to Germany in search of work. These immigrants brought with them diverse cultures that are still practiced even today. These cultures were also adopted by the Germans. Such tolerance and acceptance with practice means that to say "Germany is a transcultural society" is very true to a greater extent.

Lastly the religious landscape in Germany is shaped by increasing plurality and secularisation. Germany has no state church. In Germany the Basic Law guarantees religious freedom. There are Muslims, Christians (Catholics) as well as Jews, Protestants and many other religious sects in Germany. The state and religious communities cooperate on a joint basis. With such diversity and change in Germany, the statement "Germany is a transcultural society" is very true to a greater extent.

In conclusion it can be noted that to a greater extent Yes Germany is a transcultural society. This is due to a number of various reasons that include the Basic Law on Religion as religion is complimentary to culture, the government's initiatives such as cultural policies and different institutes that promote cultural change, exchange and diversity, the education system that provides exchange programmes as well as the history of Germany that has allowed transculturalism to flourish in Germany since its unification.

Anhang 21: Teilnehmende Person 7: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

Intercultural communication is the study of communication between people whose "cultural perceptions and symbol systems are distinct enough" to alter their communication (Samovar and Porter 1997, p 70). It can also be simply defined as circumstances in which people from diverse cultures interact with each other. Now stereotyping is a tendency of making negative generalisations about a certain society or a group of people without ~~any~~ justification.

Looking at both definitions of stereotyping and intercultural communication it can be viewed that stereotyping is a negative tendency that should be discouraged to a greater extent as it is a barrier to a successful intercultural communication. Its negative nature would naturally hinder a certain group of people from interacting with another group because of the perceived attitudes.

The fact that Africans are stereotyped as not having a sense of time management would mean that those that perceive Africans as such, for example Europeans, would have a negative attitude towards Africans when it comes to time. Different settings allow for different traits when it comes to the issue of time between Africans and Europeans. This would subscribe to

the notion that stereotypes should be discouraged in order to facilitate successful intercultural communication.

Furthermore looking at the pros and cons of the stereotypes it can be deduced that most of them are false, untrue and unrealistic for example the stereotype that all Germans are racist. This is subjective and in fact not true. There are Germans who are not white and they live in peace and harmony among white Germans. The German national football team has black people. Having this in mind it should be argued that stereotypes should be discouraged in order to facilitate successful intercultural communication.

Moreover stereotypes have a social function in society. They can be used to justify claims and notions. For example in the United States of America African-Americans are justified as being prone to a criminal behaviour. Most blacks, if not all are believed to be criminals or harbour a violent or criminal behaviour by the whites. This makes interaction between whites and blacks in America somewhat bleak. Seeing how stereotypes can be used to justify falsehoods it can be argued that stereotypes should be discouraged in order to facilitate successful intercultural communication.

In addition discrimination is another aspect of the pros and cons of stereotyping. This is unfair treatment of a person or group on the basis of prejudice. This is a partiality that prevents objective consideration of an issue and this in turn makes a person place a group of people in a negative condition before you meet them. For example in the United States of America blacks are discriminated

against as harmful and violent. This shows that stereotypes should be discouraged in order to facilitate successful cultural communication.

Going on furthermore it can be realized that stereotyping is used to differentiate. This can be in social terms or political terms. For example certain groups of people who identify by a certain political affiliation tend to differentiate themselves from others. In social terms people from lower classes differentiate themselves from people who are from the higher classes in society. Given this view it can be deduced that stereotyping should be discouraged as it does not facilitate a successful intercultural communication.

However to a lesser extent stereotypes should be promoted when one looks at its pros and cons. Certain stereotypes contain certain truths. For example it is generally believed that Germans are strict and possess a high level of time management. Such a stereotype should be promoted in the sense that it enables non-Germans to be able to conduct a successful communication with Germans so that they do not encounter problems. It teaches one to be strict and manage time wisely.

In conclusion it can be argued that to a greater extent stereotyping should be discouraged in order to facilitate a successful ^{cultural} communication as it is mostly subjective, unrealistic and negative although to a lesser extent some stereotypes are positive and should be promoted.

Anhang 22: Teilnehmende Person 8: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

Trans-culture is defined as the cultural mixing and interaction in another culture to the extent that there is no clear cut between the cultures they will be no existed of separation or cultural dispensation. Culture can be also be defined as how people. Due to technological advancement the world had become a global village in the sense that one can communication with someone far away in space of minutes. Germany is a transcultural society to a greater extent because of current data, the individualistic society, stereotyping among other factors.

To begin with, gender roles are much more static in Germany than in other countries. Women and men can both be found working in almost all jobs and sectors. However traditional roles are still the norm women at home, caring for children and managing the household. Institutionally, women and men enjoy the same rights of suffrage and access to government services. There are fewer women in positions of power in Germany, particularly in government however, this appears to be changing due to the dilution from different cultures.

Religion plays an important role in German society. Most major religions are represented to some extent. Christianity is by far the majority faith in the country, with Christian holidays strictly observed by many Germans. All shops are closed on Sundays and religious holidays. In this case Christians being a part of German culture accommodates a lot of people from different countries such as Africa and other countries who have the same faith with them. This also does not mean they do not accommodate religions they do accommodate them so that everyone has a chance of religion believe.

On the surface, class would seem to be unimportant in the current German reality. But access to a growing number of private schools in the country and to professional jobs is still predicated on what class a person is a part of. Germany's generous social welfare system equalizes some of the effects of class however, some Germans admit that a person's background can have an effect on their level of success. Germans make sure that everyone gets a chance to prove themselves by employing all those who are qualified for those job opportunities.

Attitudes about race and ethnicity range widely in Germany. Sadly there are is still a xenophobic minority that would rather see Germany rid of foreigners and immigrants. As said, fortunately this group is small and isn't tolerated by German authorities or the larger society. Generally Germans welcome people from cultures other than their own and assist these folks in integrating into German society. Lately, tensions have heightened and people across the Bundesrepublik have expressed concerns that too many immigrants are being allowed to settle

in Germany. All of these issues can affect the dynamics of the workplace. Most work settings, however, are secular places of equality where people of all backgrounds and ethnicities will be welcomed.

Moreover, Germany is a transcultural country because of the use of other languages. Images of Germans in war movies, guarding prisoners and speaking heavily accented English still pervade the airwaves of weekend television in Canada. These days one can find many Germans speak English, honed from travel and working throughout the world. Other popular stereotypes that portray Germans as inflexible and uptight should also be discarded. Germans are often very detail oriented, but in most situations there's a place for discussion and dialogue. The reason of German being English speakers is because of the transition of the world as it turned into a global village as well as the interactions between countries has greatly increased due to a variety of factors which include trade etcetera.

In conclusion, one can comment that Germany is a transcultural country which is justified in the above text as there is the existence of different cultures in Germany, the use of other languages, dressing, religion among other important above stated points.

REFERENCE

Choi, S (2001): *Knowledge Translation in the Internationalization of Firms*. Uppsala: Uppsala University

Dale, K. and Burrell, G.(2008): *The spaces of organizations and the organization of space: Power, identity and materiality at work*. Basingstoke / New York: Palgrave

Bachmann-Medick D. (2017) *Cultural Turns: A Matter of Management?*. In: Kupers W., Sonneburg S., Zierold M (eds) *ReThinking Management*.

Wickert, C. and Schaefer, S.M(2015); *Towards a progressive understanding of performativity in critical management studies*. In: *Human Relations* 68(1), 107-130

Anhang 23: Teilnehmende Person 8: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

Intercultural communication is the verbal and nonverbal interaction between people from different cultural backgrounds. Basically, inter means between and cultural mean the way in which people mix their communication and different lifestyles so intercultural communication is the communication between cultures. Sometimes, this is used to describe a single person trying to interact in a foreign environment but more often, it is a two-way street where people from both cultures are trying to improve their communication. Stereotyping is an over-generalized belief about a particular category of people. It is an expectation that people might have about every person of a particular group. The type of expectation can vary, it can be an expectation about the group's personality, preferences, or ability.

Stereotyping enables people to respond and react appropriately towards others, diversity in the workplace is a fact of life. The probability of organization members coming from diverse cultural backgrounds as well as customers and clients coming from diverse cultural backgrounds is very high and it aids in the organizational communication, both internally and externally. This changes the demographic structure because communication is greatly affected by culture which is then promoted by stereotypes as it is an useful tool in the interaction of people with different cultures which then promotes such actions like migration of people from different areas in to the receiving zone thus stereotype is a tool which is very useful to a greater extent as it is linked to achieving the goal of making the world a global village.

Moreover, stereotype is also a tool used in the facilitating of intercultural communication as it helps in the remembering of important information of other people and cultures which helps maintain peace and amicability. This is very much evident as it is a conscious effort to avoid communication dissonance. Prior to interacting with a person from another culture, or during the communication exchange, one should ask oneself the following questions to ensure that no preconceived notions or biases exists that may hinder the communication process and helps prevent a lot of cultural differences to prevail in the process of the communication thus stereotype helps in understanding different cultures and helps in the coordination and interactions between people of different cultures thus intercultural communication becomes a success to a larger extent as the person under the stereotype is prone to study the cultures of the other people also by remembering very important information. Thus the goal of effective intercultural communication is not to state that all cultural practices are good, but to strive to develop an

intercultural consciousness and understand others in order to enhance communication to increase understanding amongst all communicators.

Furthermore, stereotypes also help in the facilitating of intercultural communication as it also increases individuals' likelihood to challenge personal beliefs and embrace new perspectives and allows us opportunities to practice variations of our intercultural advising style in order to see what works is better for students (Mekeiver, 2013). The stereotypes encourage the embracing of new perspectives and opportunities as the stereotype acts as a way of alerting or informing people about other cultures for example how Zimbabweans know about the South African cultures and this also acts as a tool in the economic welfares of the people as knowing the culture acts as a magnet to attract people in the countries and by knowing the culture the dos and don'ts are very much communicated and by observing that opportunities usually tag along as people then move and settle in different countries and intercultural communication is then appreciated as people of different cultures get to stay together.

In addition, stereotypes also help in the sense that they make categorizing of cultures very easy which helps to avoid cases of fighting, dissonance in terms of cultures and wars between different people of cultures. The stereotypes help in the sense that these stereotypes reflect expectations and beliefs about the characteristics of members of groups perceived as different from one's own, prejudice represents the emotional response, and discrimination refers to actions which can be done by people especially in the same areas but share different races and cultures which is then made impossible by stereotypes when handled well but however stereotypes can also be beliefs according to one's perspective and opinion which might mislead the other populace as what that person could've found might not be valid thus the stereotypical idea is also a merit as well as a demerit in this case in the attempt to facilitate intercultural communication.

However, the stereotype can also be in a negative way as it can be used to make assumptions towards people, cultures, behavior, as it can be ones perspective towards a certain group for example how people take Chinese people and Russian people to be very cruel and very violent which can mislead a lot of people into getting into the states due to fear among other demerits which could've been a result of the stereotypes spread by certain individuals and affects

intercultural communication as people are forced to be afraid of other cultures, races etcetera as one cannot be comfortable around them due to fear among a lot of other reasons.

Stereotypes also affect intercultural communication in the sense that it leads to an increase in cases of discrimination, and prejudice related issues etcetera. An example of the prejudice and discrimination cases include an example of the Apartheid system of South Africa where the stereotype of making whites superior to blacks made things worse and affected the livelihood of the black community as the blacks were forced to give the whites the Lord- Servant respect they didn't own. The other consequences of stereotype in the intercultural communication using an academic context also is evident by the stereotype threat that can undermine academic and work performance for women and minorities. Identifying and evaluating policies and programs that reduce stereotype threat can unleash untapped human potential. Current policies designed to benefit disadvantaged groups can worsen stereotype threat and create backlash which suddenly deteriorate the quality of the intercultural communication among the others.

In conclusion if stereotypes are used well and well researched on they bring very positive results in the intercultural communication as it helps categorize culture, enables people to know more about different cultures, provides people with sense of belonging, avoids war, dissonance but however these stereotypes can also be handled in a negative way and it affects intercultural communication to a greater extent as it also leads to cases of misconceptions, prejudice, racism , discrimination among other negative things.

Anhang 24: Teilnehmende Person 9: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

This essay aims to explain the extent to which it can be argued that the German culture is transcultural.

A transcultural society is defined as one that extends through all human culture or involving, encompassing or combining elements of one culture. A multicultural society is one that relates to or contains several ethnic groups within a society. This essay is aimed at assessing to what extent the German culture is transcultural or multicultural.

To begin with, the German culture is transcultural to a lesser extent. This is because of the fact that the German society is shaped by a pluralism lifestyles and ethno-cultural diversity. Immigrants enrich the country with perspectives and experiences. There is great social openness and acceptance as regards to alternative ways of life and different ways of life and different sexual orientation. Germany has emerged as one of the world's most preferred destination for migrant's destination for migrants. The organisation for economic cooperation and development stated that in the year 2017 Germany remains the second most popular country for immigration. As a result, one can assert that the German culture is transcultural to a lesser extent.

Multiculturalism is the presence of many cultures in one place by having same political rights as other citizens regardless of their of their differences in private lives. This is evidenced by the government which accepting immigrants as their own citizen and being given their political rights as well as civil and social rights. According to Article 116 of the basic law, Turkish people have to live in Germany for fifteen years for them to be awarded citizenship. As a result, one can assert that the German culture is multicultural.

In addition, to further assert that the Germany is multicultural is asserted by Yurdakul when he was conducting his research he took note of a German teacher named Marlene Schliepach who was studying to become a kindergarten teacher and started learning Turkish in an effort to be able to talk to the children she will be caring for. In an interview Marlene highlights that some teachers only want their students to learn German but integration goes both ways. This then shows that Germany is multicultural.

In conclusion, a transcultural society is defined as one that extends through all human culture or involving, encompassing or combining elements of one culture. A multicultural society is one that relates to or contains several ethnic groups within a society. This essay was aimed at

assessing to what extent the German culture is transcultural or multicultural. To a greater extent Germany is transcultural but to a lesser extent it is multicultural.

Anhang 25: Teilnehmende Person 9: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

A cultural stereotype is defined by Judd and Park as an individual's belief about the characteristics or attributes of a group. Such attributes can typically consist in general psychological traits. They are both descriptive and prescriptive in nature they also function as social expectations. This essay below will explain below if stereotypes should be encouraged or discouraged in order to facilitate successful intercultural communication.

To begin with, stereotypes should be discouraged because they give other people a wrong picture of other social groups. This is because some countries have already been termed 'racist' because of a person's bad experience. For example Africans that have visited European countries have come back with a negative attitude and have thus sang the anthem of racism but in actual fact some European countries do not like to communicate using English but rather prefer a person who speaks their language. This has caused them to have a negative attitude towards people who do not speak their language and has then caused a barrier in intercultural communication. As a result, one can assert that stereotypes should be discouraged in order to facilitate intercultural communication.

Moreover stereotypes should be discourage in intercultural communication as they do not bring about development in children. This is because children do not get to learn practical skills for example being a mechanic. The girl child is not allowed to venture in these because they are considered to be only suitable for males. The girl child is often taught how to process sadness but not anger, while boys are taught how to restrain their anger but not how to process their sadness, girls are often taught how to restrain from yelling whilst boys are taught not to cry. This is barrier to intercultural communication because boys tend to bully women. Thus, the conclusion that stereotypes should be discouraged.

Furthermore stereotypes should be discouraged to a greater extent because of social classes. According to Kaufman, one's social status can be a form of stereotype. In Zimbabwe those who live in high density suburbs are considered of a lower class while those who live in low density suburbs are considered as the privileged. This causes an underestimation for those in the lower class. A good illustration of this is in a school situation. Those who come from high density suburbs or the under privileged are considered not to know much and especially in terms of speaking English. These children are considered not learned and should have a poor English

accent or rather speaks English that is not coherent. The opposite of the above stereotypes goes for those children in the low density. This may not be necessarily true because one's social class cannot determine one's intelligence instead it is one's hard work is supposed to determine that. Therefore, one can assert that stereotypes should be discouraged in intercultural communication.

However, even though stereotypes have a negative influence they also have a positive influence in intercultural communication. This is because in a world that is embracing diversity positive stereotypes present an especially complex phenomenon which causes these stereotypes to be persuasive. As a result, one can assert that stereotypes have a positive influence.

REFERENCE

Choi, S (2001): *Knowledge Translation in the Internationalization of Firms*. Uppsala: Uppsala University

Dale, K. and Burrell, G.(2008): *The spaces of organizations and the organization of space: Power, identity and materiality at work*. Basingstoke / New York: Palgrave

Bachmann-Medick D. (2017) *Cultural Turns: A Matter of Management?*. In: Kupers W., Sonneburg S., Zierold M (eds) *ReThinking Management*.

Anhang 26: Teilnehmende Person 10: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

Transcultural refers to or is defined as "seeing oneself in the other". Transcultural is in turn described as "extending through all human cultures" or "involving, encompassing, or combining elements of more than one culture". Transcultural as a model of cultural development that differs from both levelling globalism and isolating pluralism. While culture frees humans from the material dependencies of nature, it also creates new, symbolic dependencies on customs, traditions, conventions, which a person receives as a member of a certain group and ethnos. Among the many freedoms proclaimed as rights of the individual, there emerges yet another freedom from one's own culture, in which one was born and educated. Trans culture is viewed as the next level of liberation, this time from the "prison house of language," from unconscious predispositions and prejudices of the "native," Transculturalism is especially needed in world politics, where the factor of fixed cultural identity based on race, ethnos, religion, or ideological commitments turned out to be a source of conflict and violence.

The first example of transculturation as a political factor is colonialism. When Germany and its other territories were colonised, they took with them European values and traditions. For example, many states in German speak French or English today because of the colonial conquest. Similarly, Christianity is prevalent in this area because of the Italian and French catholic influence. A more current example is the spreading of Germany cultural values in other parts of the world. This can include dress, music, language, and other cultural elements. Today, the media is an established method of transculturation, since music, movies, newspapers, and other media often transmit cultural information. It is important to note that transculturation is not usually a simple replacement of one cultural element over another. For example, many people speak English language. English and German are mixtures of more than one language, which were widely spoken in the colonial era and are still commonly seen across the world today.

One may argue that Germany culture is a transcultural due to various reasons. There are various reasons which can best explain how the Germany culture can be considered a transcultural culture. These facts include the Germany history which includes political and social history, the Germany economic history, global village, migration factors, colonisation and wars that the country of Germany faced. There are also external and international factors that can result in the culture of Germany being pointed out as a transcultural. The fact that people are

migrating from different parts of the world especially from Africa looking for green pastures and tourists from different countries which are accommodated in Germany can be considered another reason why it is a transcultural.

According to (1954) Medieval Germany was lying on the open Central European Plain and it was divided into hundreds of contending kingdoms, principalities, dukedoms, bishoprics, and free cities which were colonised by the Germany army and navy for political and economic reasons. These political territories were forced to have a German ruler and they were forced to use German language as their language of instruction thus it resulted in mixing of different languages within the states. Social survival in that environment, like political or even physical survival, did not mean expanding across unlimited terrain, as in the other countries within Europe. Examples of the states includes Bavaria and Vichy and these were German states outside the boundaries of German thus they had people of different nationalities thus this resulted in people from different nationalities and backgrounds communicating and understanding each other thus also sharing the same religion and this resulted in transculture.

John wicker (2005) In 1850 German produced coal and steel and they were also mined in German. As the market grew the demand of labour in the industries increased thus more people from different parts of Europe came seeking for permanent jobs. Namely the countries include Austria Spain turkey and other countries from Europe thus Germany had different people from different parts of Europe. Most of the population had their own culture which differed from that from the people from German. The so called Ruhrgebiet by then had been the largest industrial region in Germany thus it had many cities within it namely Essen Duisburg, Oberhausen und Dortmund. These cities carried more than thirty six percent of the Germany population thus so many people came with different cultures within Germany. to some extent the economic history of German contributes to the factor that German culture is a transcultural.

More so Bond (2014) states that there is the issue of global village or cultural globalization which refers to the transmission of ideas, meanings, and values around the world in way as to extend and intensify social relations. This process is not taking place in Germany only but in other countries around the world. The common consumption of cultures has been diffused by the Internet, popular culture media, and international travel. A phenomenon, by which the experience of everyday life is being influenced in German to be specific and around the world, as influenced by the diffusion of commodities and ideas, reflects a standardization of cultural

expressions around the world. The causes of this phenomena is propelled by the efficiency or appeal of wireless communications, electronic commerce, popular culture, and international travel, globalization has been seen as a trend toward homogeneity that will eventually make human experience everywhere essentially the same thus another reason why one can state Germanys culture is transcultural.

In addition migration is an important key factor that has led to the German culture being referred to as a transcultural. Pierre (1998) states that growing on population displacement connected to the two World Wars, argues that migration and refugee-hood are phenomena situated at the very core of shaping of the modern nation state and culture within a country like German which is now connected with the emergence of a new technology of governmental power. In its turn, this new governmental technologies triggered structural transformations in the German empire or states, spanning from humanitarian aid, social security, and public health to refugee, concentrative camps. In this context, instead of being perceived as subjects without agency, such approaches underline that newcomers follow self-constituting practices in different settings of power so as to become citizens. Part of such practices was the shaping the new German culture into a transcultural culture.

However one might argue that Germany culture is not a transcultural culture due to different reasons such as the political history of Germany, racism with in it and the political powers it holds against other European countries thus making the culture a non transcultural culture. The fact that not all people who seek for asylum in German are given is the other reason why it may not be considered a transcultural culture.

In conclusion Germany's culture is transcultural because of the following factors such as globalisation, world wars, political economic and social history and factors, migration and others which have been mentioned above. These contribute to the fact that German culture is transcultural though according Levy (2006) states that there is very thin line to draw or demarcate between multicultural and transcultural cultures because one of them might be a process.

REFERENCES

Pierre Nora (ed), *Realms of Memory: Rethinking the French past* (University of Chicago Press, 1998)

Daniel Levy, Natan Sznajder, *The Holocaust and Memory in the Global Age*, Temple University Press, 2006, p.3

Lucy Bond and Jessica Rapson, "Introduction", in Lucy Bond and Jessica Rapson (eds), *The Transcultural Turn: Interrogating Memory Between and Beyond Borders*, Walter de Gruyter, 2014, p.22

Maurice Halbwachs, *On Collective Memory*, University of Chicago Press, 1992. Pierre Nora, as above

Astrid Erll, Ann Rigney, *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*, Walter de Gruyter, 2004

Anhang 27: Teilnehmende Person 10: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

According to Stelle (1993) From a social perspective a stereotype refers to an over-generalized belief about a particular category of people. It is an expectation that people might have about every person of a particular group. The type of expectation can vary; it can be, for example, an expectation about the group's personality, preferences, or ability. It is also refers to a public belief about a certain social group or a type of individual. Stereotypes are often confused with prejudices, because, like prejudices, a stereotype is based on a prior assumption. Stereotypes are often created about people of specific cultures or races. Almost every culture or race has a stereotype, including Jewish people, Blacks, Irish people, and Polish people, among others. Stereotypes are not just centred on different races and backgrounds, however. Gender stereotypes also exist. For example, if you say that men are better than women, you're stereotyping all men and all women. If you say that all women like to cook, you are stereotyping women. Sexual orientation stereotypes are also common. These stereotypes occur when you have negative views on gays, lesbians, and transgender individuals. People who have these negative views are often known as homophobic. Other stereotypes include gender profiling, culture and groups of individuals. Stereotyping is not only hurtful, it is also wrong. Even if the stereotype is correct in some cases, constantly putting someone down based on your preconceived perceptions will not encourage them to succeed.

However for one to answer the above question there in need to know the advantages and disadvantages of stereotypes in relation to intercultural. According to Kartz (1996) on the negative side one has to note that stereotyping can lead to bullying form a young age. Jocks and Preps pick on the Nerds and the Geeks; Skaters pick on the Goths, so on and so forth. Stereotyping is encouraging bullying behaviour in children and it is carried into adulthood thus from adulthood to different generations. Stereotyping can also lead people to live lives driven by hate, and can cause the victims of those stereotypes to be driven by fear thus we have hate and fear. For example, many gays and lesbians are afraid to admit their sexuality in fear of being judged. It is a lose situation, both for those who are doing the stereotype and those who are victims. The positive side of stereotype is that they are helpful when we need to make snap judgements, when we don't have time to form a full impression of everyone we meet, they enable us to remember information about other people, They enable us to respond appropriately when we meet new people for the first time, They enable us to fit in with our own group and feel a sense of belonging.

A general problem with stereotyping is that it can cause low morale for the individual or group impacted or potentially make the entire workplace toxic. People who face constant comments, criticisms or other negative results from stereotyping can lose motivation and interest in performing well in a given society. Low morale can indirectly affect people and departments not directly involved with stereotyping behaviours. Over time, production is likely lower if your culture has toxic morale. Therefore one can notice that there is need to avoid stereotypes by all means since it might disturb a lot of things within certain individuals for example at work places ones moral can be disturbed and that individual can perform poorly. In this scenario it is best to discourage stereotyping. If teamwork and collaboration are necessary ingredients to your company's success, stereotyping is a major problem. Students who act based on stereotypes rather than putting faith in the abilities and effort of their colleagues impede group progress. In a work team, stereotyping can prevent an students from asking for support or offering it to a particular student. A man may not ask a woman in his team for help, for instance, if he believes that she isn't capable of understanding the task and concepts because she's female thus it needs to be discouraged.

The downside of using a stereotype to make a judgment about someone is that it might be completely misguided and incorrect, causing you to act differently towards the person which can offend them. Most of the stereotypes are basically assumptions which are given to people from different point of views. They are considered wrong because most of them are psychological and there is lack of evidence to support such stereotypes, this can be also seen in gendered jobs such as firefighting, haulage driving and females working in the army. The above example may be regarded as jobs that are men worthy only but that is not the case we have examples of women who can perform better than men in the careers thus stereotype should be discouraged to a great extent. Most of the stereotypes that are given to different individuals have proven to be vague due to better performance or positive effort which is brought about by certain individual depending on that they will be doing. Some people may assume that the same group of people share the same ideals and personality traits just because they have something in common like their dress sense, culture or taste in music. Just because they may look the same, it doesn't mean they feel the same or think the same things.

Another disadvantage is that stereotyping makes us ignore differences between individuals; therefore we think things about people that might not be true. By stereotyping we infer that a person has a whole range of characteristics and abilities that we assume all members of that group have. Stereotypes lead to social categorization, which is one of the reasons for prejudice attitudes which lead to groups. People should understand that people come from different backgrounds cultures. The use of stereotypes is a major way in which we simplify our social world; since they reduce the amount of processing we have to do when we meet a new person from different culture, country, race and gender. The use of stereotypes is a major way in which we simplify our social world; since they reduce the amount of processing we have to do when we meet a new person. They can stop us seeing the real person when we meet someone for the first time because people might have different stereotype knowledge against that certain individual. According to Aaronson (1996) Stereotypes can also be thought of like caricatures, which are pictures that exaggerate certain features while oversimplifying others and end up distorting the essence of an individual. Many stereotypes are widely held but they are also overgeneralised images or ideas about a particular type of person. Religion is also one of the things that people should accommodate and also the fact of transgender which is an ongoing debate that the individuals are currently suffering from.

However according to Cardwell (1996) on the other hand we have the advantages of stereotypes which include that stereotypes it enables us to respond rapidly to situations because we may have had a similar experience before. Stereotypes can be useful if you are in a new situation and need to make a quick judgment and fast decisions. For example, if you have never been around a member of royalty before, you might stereotype them as being formal and reserved this might also help one on how to behave when they see disabled people or certain individual at a given time and space. It also helps one to make quick decisions thus quick reactions when certain people are around this might be in the form of age, relationship or workmates. , which will help you to respond to them in a respectful manner to follow their behaviour. Stereotyping can be seen as simplifying our surroundings so they are easier to understand. Stereotypes enable you to categorize people into groups, which allow you to form expectations about people and situations making life more predictable and easier to understand.

According to Cardwell (1996) Not all stereotyping is negative some of the stereotyping is positive and people might like the way it is used against them. Some people may like to be stereotyped as they want their looks and how they dress to come across clearly to other people, therefore they instantly want them to judge them, how to act towards them and what people's reactions are towards them. For example people may want to show their dominance and want to gain their self-respect by showing this. This may be influenced by how they dress or even how they walk, which is what they like and also how they relate with others in the community. They may also stereotype them in a good way. They will make them look themselves and use them as role models to others. This may make the people more popular and liked by the public which will increase their self-esteem for example Zimbabweans are referred to as hard working people in South Africa and this of great benefit since it will increase more job opportunities for Zimbabweans. Moreso Stereotypes simplify the social world around us by grouping people into categorical sets of characteristics. While this allows us to process our environment faster, by making quick value judgment about individuals, especially strangers, it also leads to all sorts of problems in an increasingly globalized and diverse world. Stereotypes can be either positive or negative, may or may not be true, and can lead to problems or even dire consequences.

In conclusion Stereotypes simplify the social world around us by grouping people into categorical sets of characteristics. While this allows us to process our environment faster, by making quick value judgment about individuals, especially strangers, it also leads to all sorts of problems in an increasingly globalized and diverse world. Stereotypes can be either positive or negative, may or may not be true, and can lead to problems or even dire consequences.

REFERENCES

- Cardwell, M. (1996). *Dictionary of Psychology*. Chicago IL: Fitzroy Dearborn.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological science*, 10(1), 80-83.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.

Anhang 28: Teilnehmende Person 11: Vortest Aufsatz 1: „Transkulturalität in Deutschland“

This paper calls for one to delve into the aspects and essence of culture, as well as, that of trans-culture, so as to reach a steady understanding of the two, and subsequently conclude as to what extent the German culture is a trans-culture, as requested by notion posed in the question. Germany is a very culturally diverse nation, rich, first within itself, and then from that of the influence and impact of its many foreigners and immigrants.

As alluded to in the above, it is necessary to define the terms culture and trans-culture and their relation with Germany, whether or not Germany's culture can be said to be that of a trans-culture. Culture has proven to be a very difficult term to simply coin into one exact meaning. Much of the difficulty (of understanding the concept of culture) stems from the different usages of the term by different disciplines and people. *Culture* may be said to be 'that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society' (Tylor, 1870:1). This definition exemplifies extreme inclusivity, which may very well be synonymous to Germany itself, as far as culture as a whole is concerned.

Transculturalism on the other hand, is often defined as 'seeing oneself in another' and *transcultural* is then described as 'extending through all human culture' or 'involving, encompassing, or combining elements of more than one culture'. Here one's attention is drawn to that wide-ranging or all-encompassing sense of society, as alluded to in the aforementioned. It suggests a community where there is serious integration and some sort of a transition from one culture to another. An example of this would perhaps be best illustrated by taking culture 'A' and culture 'B' and mixing them to a point where there is no clear cut distinction between the two; it is almost as though a culture 'C' would have been created – a hybrid of some sort. The question is therefore posed: does the inclusive nature of Germany extend to a point where its culture can be said to be transcultural? – a question that shall be answered after considering that which will follow.

Considering the definition and scope of a transcultural society (Germany in this case), one cannot speak of such a term without appreciating its characteristic of holding a form of contemporary culture. Now this alone suggests an 'up-to-date' sort of culture, which affirms the assumption that Germany, inasmuch as it has preserved its *folk* culture, it has, with time, transitioned and developed into a modern and current society and that reflects its very culture.

The capital city, Berlin, is a fitting example of this particular cultural feature of Germany. Although it dates to the 13th century, with reminders of the city's turbulent 20th-century history (the Holocaust memorial, the Berlin Wall's graffitied remains and the 18th-century Brandenburg Gate that has become a symbol of reunification), the city is also known for its art scene and modern landmarks like the gold-coloured, swoop-roofed Berliner Philharmonie, built in 1963. Berlin, here, portrays the very concept upon which trans-culture stands. Using this illustration of a folk culture and a modern one, the extent to which the notion of Germany being a transcultural society may be quite large.

It follows that, the inclusivity of the German culture is not only limited to the spectrum of folk to contemporary, but extends itself to that of nation/ culture 'A' to 'B'. It is noteworthy that, fifty years ago the number of foreigners living in Germany was less than 700,000. Today it is 6.7 million, which is 8.2 percent of the total population of 82 million, and of these foreign residents 1.7 million (one quarter) are Turkish citizens. These statistics allow one to understand just how large this 'foreign culture' is in relation to that of the dominant majority (Germany). The objective here is to notice the way in which the Turkish citizens have been integrated into the Germany culture and community to a point where their very 'title' (Turkish) was revised to now being 'German Turks'. Inasmuch as the German Turks do not have as much power (constitutionally), Transculturalism asserts and is proven here that trans-culture locates relationships of power in terms of language and history. Germany, therefore, displays a transcultural society at best.

Culture extends itself to one's choice of dressing and this is quite befitting when talking about the transcultural nature of Germany, or perhaps the lack thereof. Germany, much like most European countries, has adopted a very 'popular culture' way of dressing that may very well adhere to the nation's characteristic of being developed. It still does, however, showcase and wears the more traditional *dirndl* and *lederhosen* (traditional German dress), though it is usually confined to festivals and celebratory events, thus possibly proposing a more multicultural feature of Germany, as opposed to a transcultural one.

It may be concluded that Germany, in so far as it is very integrative and inclusive, to both aspects of diversity: timeframe (folk versus contemporary) and nationalities (German Turks), may be said to be a transcultural society at large, however, one cannot run away from the fact that there

are other aspects of the culture that are more localised to specific regions and communities, thus bringing in a more multicultural aspect towards the nation. Germany can therefore be said to be all-encompassing when it comes to culture, assuming elements of both a transcultural and a multicultural community.

Anhang 29: Teilnehmende Person 11: Vortest Aufsatz 2: „Stereotype und interkulturelle Kommunikation“

Intercultural communication proposes a view into how culture affects language, as well as, studying communication across different cultures and social groups. In so doing, there are many standards and characteristics that become generalised across cultures, thus typifying certain features of the respective cultures – a term coined as stereotyping. This such a case has its positives and negatives, ones that shall be highlighted in that which follows, as well as discussed to conclude whether or not intercultural communication can and will result from stereotyping.

Stereotypes are over-generalized beliefs about a particular category of people. These may be seen through the expectations that people might have about every person of a particular group. The type of expectation can vary; it can be, for example, an expectation about the group's personality, preferences, or ability. Stereotypical thinking implies overreaction to information that generates or confirms a stereotype, and under-reaction to information that contradicts it. From this definition, it is clear that stereotypes generally lean towards a more negative disposition with regards to the subject matter. It is, however, necessary to note that there are both sides of the coin to consider when talking about stereotypes, ones that will be discussed in that which will follow.

Stereotypes are ubiquitous. Among other things, they cover racial groups (“Asians are good at math”), political groups (“Republicans are rich”), genders (“Women are bad at driving”), demographic groups (“Mutare residents are elderly”), and activities (“flying is dangerous”). As these and other examples illustrate, some stereotypes are roughly accurate (“the Dutch are tall”), while others much less so (“Irish are red-headed”; only 10% are). Stereotypes are therefore subject to the person who is holding that belief.

Stereotypes can be useful if one finds themselves in a new situation and need to make a quick judgment and fast decisions. For example, if you have never been around a member of royalty before, you might stereotype them as being formal and reserved, which will help you to respond to them in a respectful manner to follow their behaviour. In such an instance, it makes one err on the end of pro-action rather than having to ‘fix’ your misbehaviour, had you not held that particular stereotype in the beginning. Here one may argue that stereotypes, in such a situation, do encourage intercultural communication.

The categorisation of cultures and groups is made easier by stereotyping. They can be seen as simplifying our surroundings so they are easier to understand. Stereotypes enable one to categorize people into groups, which allows for the formation of expectations about people

and situations making life more predictable and easier to understand and remember, thus reducing the amount of cognitive effort one needs to make. In such a case, it is better to hold a view rather than carry ignorance and end up offending a particular group or culture.

Moreover, stereotypes allow one to have sense of belonging. When there are given characteristics about a particular group or culture and the individual finds that they can identify with that group, they gain a sense of fitting in and having roots, which ultimately helps them to appreciate the others that fall under that same bracket, as well as giving them a sense of pride.

There are, however, some cons of stereotypes. As in the aforementioned, most stereotypes tend to promote harmful or negative images. A stereotype may make a judgment about someone that might be completely misguided and incorrect, causing one to act differently towards the person which can offend them. It may also lead one to make assumptions about people they do not know, which again may result in offending the other person. This shows how stereotyping may lead to a less intercultural community, if anything, it could simply result in division.

It follows that, stereotyping may lead to prejudice and discriminatory ideas that may also affect the way one may remember someone. Taking the example of a child, once the child has learnt a particular stereotype, it is very difficult to then overcome it or change it, as it may be very persistent. This may be the very seed to the bigger problems of racism and colourism that are present today. Members of outgroups are viewed in a negative way and this stops any progression towards intercultural communication.

Furthermore, Stereotyping can create problems in many social situations like the workplace, at school or in the local community. It may be cause for bullying and making inappropriate, or rude jokes. For example, in the workplace if a female boss were to manage a group of men, the female might feel that she has to prove that she is capable to do the job because of the negative stereotyping that suggests that women are less capable, and the men might in turn assume that she is bossy and incompetent (leading to bullying), this then creating negativity for her in the company.

It is clear that stereotypes can have their advantages in the correct instances and situations. However, much like a lot of beliefs, there are negatives that can occur and result from such an act. One may then conclude that stereotypes can be promoted, only if they are true and can evoke positive and good results. It is a matter of discretion and judgement as far as whether

or not to encourage stereotypes is concerned. They can indeed result in and promote intercultural communication, but only after seeing that no harm may befall another through that particular stereotype.

References

Dale, K. and Burrell, G. 2008. *The Spaces of Organizations and the Organisation of Space: Power Identity and Materiality at Work*. Basingstock. New York: Palgrave.

Thomas, A. (2003). 1.1 Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-U. Kimast, & S. Schroll-Machl (Eds.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (pp. 19-31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang 30: Teilnehmende Person 1: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 1

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments: Did not consistently present good arguments, made unwarranted claims at times, arguments not clarified at times, too descriptive when dealing with topics especially during presentations.

Anhang 31: Teilnehmende Person 1: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 1

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				X
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				X

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 32: Teilnehmende Person 2: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 2 -----

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 2

Comments: Some pieces of work provided exhibited good critical thinking skills, however she was inconsistent. In some pieces of work she tended to be too descriptive and alternative points of view were mostly superficially dealt with.

Anhang 33: Teilnehmende Person 2: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 2

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 34: Teilnehmende Person 3: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 3

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				X
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				X

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 2

Comments: Tended to draw unwarranted conclusions in some pieces of work. Alternative points of view superficially dealt with. Arguments at times confusing. Reasons not always given.

Anhang 35: Teilnehmende Person 3: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 3

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 36: Teilnehmende Person 4: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 4

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.			X	
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.				X
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				X
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				X

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 1

Comment: Struggled in terms of presentation of ideas. Arguments not clear, reasons behind certain conclusions not given. Contradicted herself at times.

Anhang 37: Teilnehmende Person 4: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 4

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				X
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				X

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 1

Comment:

Anhang 38: Teilnehmende Person 5: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 5

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Mostly consistently good, important arguments identified and well presented, alternative points of view considered, reasons mostly given.

Anhang 39: Teilnehmende Person 5: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 5

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.	X			

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments:

Anhang 40: Teilnehmende Person 6: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 6

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.			X	
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.				X
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				X
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				X

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 1

Comments: Significantly weak

Struggled in many areas under evaluation. Too descriptive rather than evaluative when dealing with most topics.

Anhang 41: Teilnehmende Person 6: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 6

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.				X
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 42: Teilnehmende Person 7: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 7

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.	X			
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Two pieces of work were very impressive, understood the topics well and brought forward strong, convincing arguments. The other two fell short a bit, in one of the two, topic not well grasped.

Anhang 43: Teilnehmende Person 7: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 7

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.	X			
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments:

Anhang 44: Teilnehmende Person 8: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 8

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade ___2___

Comments: Inconsistences in terms of argumentation. Arguments presented were not always clear.

Anhang 45: Teilnehmende Person 8: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 8

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.				X
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 46: Teilnehmende Person 9: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 9

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.				X
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.				X

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 2

Comments: Struggled in terms of clarity of arguments provided. In one presentation she even misinterpreted the topic given.

Anhang 47: Teilnehmende Person 9: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 9

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 48: Teilnehmende Person 10: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 10

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 2

Comments:

Some of the submitted work exhibited acceptable critical thinking skills but the other pieces of work were not as well done.

Anhang 49: Teilnehmende Person 10: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 10

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments:

Anhang 50: Teilnehmende Person 11: Vortest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 11

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Exhibits very good critical thinking skills. Provides clear arguments that are easy to follow.

Anhang 51: Teilnehmende Person 11: Vortest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 11

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.	X			

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak **Grade: 3**

Comments:

Anhang 52: Teilnehmende Person 1: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

Migration cause confusion on the migrants on which identity they have to take. The arrival of hundreds of thousands of new comers appear to have thrust the country into a new, full fledged identity because people cannot live in the same society with different ideas, ethnicity, religion or culture .

"I would rather live in a society that is dying than in one that, out of economic and demographic speculation is being mixed together with foreign peoples and made young again", a prominent writer wrote in *Der Spiegel*. This statement supports the idea of German immigration resulting in causing identity crisis in the sense that a large number of foreigners will threaten Germany's societal and cultural values it would spend millions to encourage refugees to embrace German ideals and values.

In addition, many migrants create specific identities for themselves to give them a better chance of asylum. The idea of creating a specific identity for oneself seems to be directly linked to the trend of an identity crisis among migrants. By adopting certain characteristics, some migrants suppress their own identity, which is one of the few aspects of their previous lives that they can preserve.

The germans themselves and the immigrants are having difficulties of identity. One can no longer identify themselves, for example Josef Jannig a German in the European concils says " people are afraid to ask the question like 'who is a German?', and also Gregor Gysie , a muslim migrant says " when i go to another country i am obliged to play by its rules". Such statements prove that they can no longer identify with one or the other as the migration systems brings in different people with diffrent cultures, ideas, and ways be it politicaly or socio-econmicaly, thus the systems brings identity crisis not a new identity. Its is regarded to as a crisis not an evolution of another identity that has no roots, no affiliations with the people and certainly no name

" when I go to another country, I'm obligated to play by its rules", Gregor Gysi. In some countries, they respect gender equality but in some , they do not. Therefore when there are newcomers in a country ,they will try to bring their customs and traditions with them instead of adopting. This creat the confusion that will resulting identity crisis.

The identity crisis continues as soon as migrants can enter certain countries. Many are faced with the resistance of the citizens of these countries to the external expression of a foreign culture. An article of particular importance dealt with the tensions surrounding migrants in Denmark. The article discusses how some Danes are unhappy with the influx of migrants not only for economic reasons, but also because migrants are slow to adopt Danish culture such as language, food, religion and social norms.

However, German immigration also result in a new identity. When different people from different countries with different cultures meet, they tend to share their cultures when they stay together for a long time. A new identity will be formed due to the behaviours they show each other. People end up sharing one culture, ideas, ethnicity as well as language.

In conclusion, the German immigration results in an identity crisis because, it cause confusion on the migrants on which culture they have to take, a large number of foreigners will threaten Germany's societal and cultural values but it also result in a new identity since when people from different cultures meet there will be something similar created between them which is identity.

Anhang 53: Teilnehmende Person 2: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

QUESTION: THE GERMAN IMMIGRATION SITUATION : RESULTING IN A NEW GERMAN IDENTITY OR CAUSING A NATIONAL IDENTITY CRISIS?

Identity crisis is a period of uncertainty and confusion in which a person's sense of identity becomes insecure, typically due to a change in their expected aims or role in a society. Bearing in mind about this German Immigration, a lot of issues are raising eyebrows and debates on whether the German Immigrants brought identity crisis or new identity. However, it is injustice to claim that German Immigration brought an identity crisis in the country since the Germans themselves have different perspectives on who is really a German excluding the Immigration issue. The essay below will explicitly elucidate the view on the claim of the identity crisis as brought up by German Immigration.

To begin with, there is new identity in Germany since it is now known as an immigration country. The first reference to Germany as an immigration country appeared in a statement of government policy by the SPD and Alliance 90/The Greens coalition in 1999. They formed the beginning of German "foreigners' policy", which was motivated by the realization that many of the "guestworkers" had moved the centres of their lives to Germany and would not be returning to their countries of origin. This shows the blending of cultures and different races. This blending of various cultures results in the creation of new identity in the country. It is the coming in of a new way of defining the German identity.

Furthermore, the German immigration situation resulted in the new identity. This is so since in the year 2006 was a turning point. The World Cup in Germany gave rise to a new image: Germany as a place of welcome with a population that took every effort to be perceived differently from in the past. It was even supported by the German Islamic Conference (DIK) and the first Integration Summit at the Federal Chancellery. Considering this case, it is injustice to claim that there is German crisis but rather revolution and an evolution that is taking place.

Moreover, there was a speech which supports that it is new identity in Germany. In May 2014, nearly 60 years after the first recruitment agreement, Federal President Joachim Gauck sent out a very clear message in a speech on the 65th anniversary of the Basic Law: "In future it will be far less possible to identify who is German by their name or appearance than it was in the past," said Gauck, who finally gave the country a leitmotif in its search for national identity. This clearly shows that a great change considering the issue of identity was already expected to take place. Actually a homogenous core society was replaced which is therefore a great challenge for some of the German citizens to accept this new national identity on its arrival. German cities are becoming increasingly heterogeneous, however. In Frankfurt am Main, for example, more than three-quarters of the children under six years of age have a migration background. To avail more, the stereotype of Germans as blond and blue-eyed is no longer true. Studies have highlighted that German identity is no longer being defined by race and ethnicity only.

In conclusion, as mentioned in the essay above, the German Immigration brought new identity among German citizens which was also proved as a good thing for having multiple races in a country with different cultural background .

Anhang 54: Teilnehmende Person 2: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

To a greater extent, effective intercultural communication has important successful effects on the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration of migrants. Intercultural communication is the communication between people with several cultural contexts. *Assimilation* refers to the process through which individuals and groups of differing heritages acquire the basic habits, attitudes, and mode of life of an embracing culture. *Immigrant integration* is the process of economic mobility and social inclusion for newcomers and their children. There are certain barriers that come across intercultural communication that may affect assimilation and integration negatively impact when the assimilation and integration of migrants. These problems include prejudice, discrimination, stereotyping and ethnocentrism among others. The essay below will clearly highlight how great intercultural communication will be successful in the solving of these policies.

To begin with, effective intercultural communication helps with solving problems of assimilation and integration of migrants. Individuals must attain a basic understanding of each others' cultures and thoughts. This will reduce the the impact of interfering barriers that come across while engaging in intercultural interaction, which negatively affects attempts to ensure assimilation and integration. Ethnocentrism is a perception that an individual has for someone else's culture and heritage as being inferior to his or her own culture and heritage. The perception basically encompasses a wide range of assumptions regarding one's culture as being morally correct and rational in all ways possible. It can lead to racism. However, respecting the differences of cultures can significantly reduce the feeling of ethnocentrism amongst the people and raising awareness amongst people of different customs of other cultures has a great, positive impact in solving problems of assimilation and integration of migrants. Therefore, effective intercultural communication contributes to the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration.

Moreover, there is need to accept other groups as to avoid cultural relativism. Cultural relativism is one of the notable barrier. It is the denial of others' values and cultures for the augmentation of self values and cultures. It is a notion that reflects the superiority of a certain group. Thus, the need to accept other cultures is one of the most effective ways of intercultural communication to solve problems of assimilation and integration of migrants. Some Germans want the immigrants to let go of their cultures and adopt the German culture because they fear that their existence of their culture is threatened if immigrants continue to bring their own cultures. This problem can be easily solved through effective intercultural communication, because through communication there people can appreciate one another's culture and accept their differences.

Another problem is that there is fear among some Germans that is caused by negative

stereotypes towards the immigrants, for instance, that they cause high rate of crime. These stereotypes lead to division and hatred towards immigrants, leading to the migrants being attacked or isolated. Effective intercultural communication can solve this problem as people from different cultural backgrounds interact. Through interaction, people can get to know each other on a personal level and therefore stereotypes that are not true will be dissolved, because intercultural communication aims to break down negative stereotypes.

In conclusion, to a greater extent the effective intercultural communication significantly impacts the success of policies put in places to solve problems of assimilation and integration of migrants.

Anhang 55: Teilnehmende Person 3: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

An identity crisis is a crisis that causes one to be unsure of their self image and it leads one to question who they are? The influx of immigrants in Germany has been accepted by some Germans leading to a new way of defining what is German, while others are questioning what it means to be Germans because of the presence of immigrants.

Since 2006 Germany is named an immigration nation, which can be seen as a new identity formed because of the influx of immigrants. Germans are believed to be more tolerant towards foreigners now. Immigrants coming to Germany are welcomed and there are integration policies to integrate them to the German country.

Moreover, the influx of immigrants into Germany is seen by politicians as the key to transforming Germany's notion of identity away from heredity and blood to one based on civics ideals. Strauß, argues that the cultural confrontation brought in by the influx of immigrants might be necessary for Germans to rediscover their identity. "Often it's only intolerant foreign domination that pushes a society into self-reflection," he wrote. "Only then is identity truly essential."

Furthermore Germans for years have been defined by blood meaning someone has to be born German to be German. But now they are definitions of what it means to be German that include the immigrants. There are terms such as Afro-German, German-Turks that show that a person of another country can be German too. In the German parliament today there are parliamentarians who migrated to Germany or their parents migrated to Germany. Hence the influx of migrants has led to forming a new national identity in Germany.

However, the influx of migrants especially in 2012 has led some Germans to ask who are we? They believe that the immigrants have different interests to those of the German nationals, who are German by blood. They say that some immigrants are looking for jobs and greener pastures and they are not German at heart, they have their own cultures. These immigrants are now trying to fit in, changing who they are. Other pro-Germans might also try to assimilate such interests, losing their identity. In the end, a crisis is created.

Some Germans complain that the immigrants form parallel societies and refuse to learn the German language and culture. The migrants complain that once they are in another country they are forced to follow the culture of this country, if they want to become a part of that country. The coming of migrants has made the question of what is German a sensitive one, that people in Germany want to avoid. This therefore means there is a crisis, as it is difficult to define who is a German.

The influx of migrants in Germany has led to Germany being called an immigration nation. Germany as a country has accepted the immigrants and is helping them to settle down and feel at home. A person can become a German citizen and be called German, even if they were not born in Germany. Germany has formed a new identity of being accommodating to immigrants and making them one society with them. However, one cannot ignore that there is also an identity crisis that has been seen because of the coming of immigrants, where some Germans are asking, who are we?

Anhang 56: Teilnehmende Person 3: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

Germany has put in place different policies to make sure that migrants are integrated. There is still resistance from some German nationality. This policy allows foreigners to use their own languages but requires them to learn the German language and for this an integration language course was created. Migrants are also allowed to live where they want and to have their own newspapers, visiting places of worship and also listening the type of music they want. For these policies to be successful intercultural communication plays a big role, because there has been barriers that have been affecting the integration and assimilation of migrants.

If we look at the arguments that those who are resisting the assimilation and integration of migrants, we find that, they believe that the foreigners differ from them and that they are criminals. These are negative stereotypes, this is a problem that can be solved through intercultural communication. The Germans who are afraid that the immigrants are different from them, can learn that to be different is not a problem. If these Germans participate in intercultural communication with these immigrants they will learn about them and their culture and know that not all immigrants are criminals. This will lead to these people accepting the immigrants, which means intercultural communication helps with integration of migrants.

Another problem that makes some Germans not want to accept the immigrants is that they say the immigrants are bringing their own culture which is diluting the German culture. In intercultural communication there is tolerance. People learn to tolerate each other's culture and to accept that cultures are different. Moreover some other Germans want the foreigners to learn the German culture and leave their culture. These Germans believe that their culture is more important than the culture of the immigrants, which is cultural relativism. This problem can be solved through intercultural communication because in intercultural communication no culture is more important than other cultures but all cultures are different and important. People from different cultures have to communicate with respect.

Moreover there is also resistance from the foreigners to integrate in to the German culture. It is said the immigrants form a parallel society of their own, where they do not interact with the Germans, they do not want to learn the German language or to go to German schools or to learn the German culture, they do not want their children to marry Germans. Intercultural

communication requires that people learn different languages and different cultures, meaning intercultural communication encourages the immigrants to learn to speak German and they learn the German culture. The immigrants and the Germans are supposed to learn each other's culture through intercultural communication which leads to assimilation and integration of migrants.

Anhang 57: Teilnehmende Person 4: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

Qsn The influx of immigrants in Germany: Resulting in a new identity or causing a German identity crisis?

It is true that migration brings identity crisis, this is because the arrival of hundreds of thousands of newcomers appear thrust a country into a conflict of identity. Migration can cause confusion on the migrants on which culture they have to take. However, it also ushers in new identity, this is because one cannot live side by side with a different ethnicity, culture, religion or basically with people who have different aspects to one's own and have no influence upon them or them having influence upon you.

The Germans themselves and the immigrants are having difficulties of identity. One can no longer identify themselves, for example Josef Jannig a German in the European councils says "people are afraid to ask the question like 'who is a German?'. Such a statement proves that they can no longer identify with one or the other as the immigration brings in different people with different cultures, ideas, and ways be it political or socio-economically, thus this brings national identity crisis.

Furthermore, the issue of how to address its Turkish population has remained a difficult issue in Germany, where many Turks have not integrated and have formed a parallel society inside Germany. German philosopher Johann Gottfried Herder the founder of the concept of nationalism said German nationalism was Romantic in nature and was based upon the principles of collective self-determination, territorial unification and cultural identity, and a political and cultural programme to achieve those ends. Now the immigrants have different interests from these, some are war immigrants, some come looking for work and a better life they have their own cultures, ways and all and now to be mixed up with the people that believe in the values mentioned by Johann Gottfried Herder would create a problem.

A documentary on the lives of Afro-Germans revealed that some Germans unhappy with people with immigration backgrounds, mostly those who do not look like the "typical" Germans, they are constantly asked where they are from as if they cannot be Germans. The problems that most Germans have with immigrants are not just due to economic reasons, but because the migrants are slow to adopt German culture such as the language, food, religion, and social norms.

The current migration influx also resulted from Angela Merkel opening borders to foreigners so that they seek for employment in Germany. So AFD Germans are complaining that if the borders are open to everyone they won't know who comes into the country and its also against the constitutional rights of Germans. German society due to the migration of recent years has need to reassure itself and to define what's indispensable for it. And this shows that it stands before a crisis that was brought by the influx of immigrants.

Nevertheless, immigration also ushers in a new national identity for Germany, as Germany is now known as an immigration country. Being German which was once defined by blood or ethnicity is now being defined in other ways, which are more inclusive.

References

Bhugra D.(2004) Migration, distress and cultural identity. Br Med Bull. [PubMed] [Google Scholar]

Anhang 58: Teilnehmende Person 4: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

Intercultural communication is the communication between people with several cultural contexts. Because we are all different, it is important to recognise each other's communication manners, and then learn to handle. Effective intercultural communication is considered to be when a person is conscious of what it takes to have effective intercultural communication and appreciates other culture. There are also conditions for effective intercultural communication are as follows; respect for other cultures, awareness of other cultures and own culture, knowledge of different cultural codes and also social skills to bridge differences. There are policies that have been put in place to solve the problems of assimilation and integration of migrants, in the case of Germany. Such policies allow interaction between Germans and migrants. To a greater extent, one can say that the statement that effective intercultural communication significantly impacts the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration of migrants mostly in Germany is true.

Firstly, the policies that were implemented to solve problems of assimilation and integration of migrants includes; the introduction of a German guest worker program, that is regulated by employment contracts. Immigrants are allowed to live where they want and can speak their mother tongue, have their own newspapers, have their own visiting places of worship, keeping their eating habits and also listening the type of music they want. Immigration policies does not just depend on considerations of assimilation and integration of migrants, but also of considerations on the feelings of the locals towards the immigrants (Bauer, 2001). The flood of immigration led to much of resistance from some local Germans and not acceptance. This problem lead to lack of integration but it can be solved through effective intercultural communication. When it come to intercultural communication there has to be acceptance of culture that is not our own.

The fact that migrants are allowed to be all original, maintain cultural values and behaviors is not accepted by some Germans. They are allowed to live where they want and can speak their mother tongue, have their own newspapers, have their own visiting places of worship, keeping their own habits and also listening to the type of music they want and enjoy. By so doing, the problems that come is that some Germans think their culture will be destroyed by the migrants. Intercultural communication can solve this problem for assimilation and integration of migrants

because intercultural communication makes people to learn and understand culture of each other and to tolerate each other.

In addition, the policy that the immigrants should be allowed to have their own visiting places of worship which is mostly shown when immigrants of Muslim faith long confined their religious practices to the private or exclusively Muslim sphere, makes some Germans fear because of the stereotype that Muslims are dangerous. Intercultural communication lead to breaking of stereotypes so that there is integration and assimilation.

Representatives of the dominant German culture and the different subcultures who have antipathy and fear of intercultural differences manipulate cultural groups for their own interests. All of this shows that racism and feelings of anti-immigration strongly influence effective communication. Thereby making effective intercultural communication necessary to help to solve problems of assimilation and integration of migrants.

In conclusion, one can say that to a greater extent effective intercultural communication significantly impacts the success of policies put in place to solve problems of assimilation and intergration. Racism and feelings of anti-immigration strongly influence effective communication and affect integration and assimilation of immigrants, therefore they absolutely demand our attention.

REFERNCES:

Crisis Group (2007), Islam and Identity in Germany. Europe Report, no. 181, 14 March 2007.

Allievi, S. (2005), "How the Immigrant has Become Muslim. Public Debates on Islam in Europe".

Bhugra D.(2004) Migration, distress and cultural identity. Br Med Bull. [PubMed] [Google Scholar]

Hall. E T. (1979). Beyond Culture. New York:Doubleday.

Anhang 59: Teilnehmende Person 5: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

To greater extent, the German Immigration system results in a new national identity but also to a lower extent, it causes an identity crisis. The German immigration system is a system which involves people from other countries coming to Germany in search of jobs or possible employment. Professionals with a vocational training qualification are also able to come to Germany to look for jobs or possible employment. Germany has been a country that has long defined citizenship by blood and ethnicity, so now with the influx of immigrants one wonders what that does to this definition. More will be discussed in the essay below.

Firstly, one can argue that the influx of immigrants into Germany brings a national identity crisis to the Germans. It can be noted that the influx of immigrants in recent years is as a result of Angela Merkel opening the borders to everyone so that people from outside or foreigners can come to look for employment. These foreigners bring in their own identities with them, influencing the German population. According to the Police Union Representative, Reiner Wendt (2011), these immigrants are being referred to as people with rival ethnicities', This shows that some Germans are not excited to be receiving foreigners as immigrants. Therefore, Wendt notes that as long as the borders are open for immigration together with illegal immigration there will be problems. So from this perspective, one can decide to say that this influx of immigrants is the one which brings in a national identity crisis.

One can also argue that the Immigration situation brings an identity crisis in that for one to be able to answer the question of What is German?, it becomes difficult. One ends up getting various responses as to what really is German, simply because each person will be considering it from an individual standpoint. An individual who is German by birth would say that a German is someone born in Germany, while an individual who gains citizenship through the Immigration system would differ or not agree to that conception of German by blood. Instead, the view is that citizenship defines what it means to be German. So at the end of the day, the question is avoided, as it is controversial.

The immigration law is being blamed for the increase of violence and crimes in Germany, because of the portrayal of the immigrants by the media.. For example, an article showed the demonstrations of people seeking protection of women and children because of a certain girl who was killed by a young African asylum seeker who was exploiting a system which forbade the deportation of migrants. The group of demonstrators are seen to be aggressive and are blaming Angela Merkel for all the commotion. Hence the AfD, Germans seem to be complaining that if the borders are opened to everyone, there would be no way of knowing who comes into the country and the act is a violation of constitutional rights. According to one of the demonstrators, ' We do not know what identity, what people are coming here...' This

statement shows that some Germans are very conscious of their identity and the immigration of these people or foreigners acts like a pollution of some sort.

Still in support of that same line of argument, some experts believe that the immigration system or the new law ignores those who already are living in Germany. People who would be eligible for a skilled worker's visa basing on the qualification and knowledge of German cannot apply for it. Instead, they would have to return first to their home country and then visit the German embassy for an application from there. So in this case an identity crisis is being brought up by the overlooking of the fact that one may already possess the identity by virtue of being in Germany over a long period of time.

However, one can note that the immigration system brings a new national identity to Germany. When these immigrants move in, they also move in with their social norms, cultures, religion and beliefs, among others. These may be of a benefit to the German as they may learn to adapt to this new way of doing things. And in the end, this influence forms a new identity, a new way of defining, what it means to be German.

In addition to that, since the immigration system was an address to the low birth rate in Germany, one can argue that it also takes part in the formation of a new German identity. With time the stereotypical image of Germans being blonde and having blue eyes is fading. The influx of immigrants has resulted in Germany being called an immigration country and with the integration policies put in place, Germany is doing all it can to make immigrants feel at home.

In conclusion, to a certain extent, the influx of immigrants into Germany results in a new identity as supported above. However, one may note that, it mostly results in an Identity crisis.

Anhang 60: Teilnehmende Person 5: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

To a greater extent, effective intercultural communication significantly impacts the success of policies put in place to solve the problems of assimilation and intergration of immigrants. Intercultural communication is the communication between people with several cultural contexts. It includes respect for other cultures, awareness of other cultures and one's own culture, knowledge of different cultural codes and making contact between persons. Assimilation refers to the process of taking in and fully understanding information or ideas. Cultural assimilation is the process in which a minority group or culture comes to resemble a dominant group or assume the values, behaviours and beliefs of another group. Intergration is when people of different cultures blend in with the other cultural groups but keeping their characters and values. Therefore, Germany put in place several policies to solve the problem of assimilation and intergration. On their own, these policies will not be successful, serve effective intecultural communication.

Firstly, assimilation is supposed to help new members learn about a community and adjust to its culture. It occurs when the new members adopt the norms of the majority or host cultures, often losing aspects of their own culture in the process of trying to coexist. And when new members do not assimilate, they may be segregated or marginalized. When people interact with people of various cultures on a daily basis results in a collective oppenness to new ideas and perspectives without the presentation of a dominant culture or group.

However, opponents of open borders argue that, beyond a certain low rate, immigration creates assimilation problems. At a very low rate of immigration, it is relatively easy for immigrants to assimilate into the mainstream culture. At a higher rate of immigration, however, assimilation of immigrants becomes harder, particularly if the immigrants are able to assort solely with others from their own country and can get by with minimal interaction with natives. Sometimes this could be because of the fact that the dominant culture, perhaps some Germans, may not be willing that these foreigners intergrate in with their own values beliefs and systems. Hence, there is need for effective intercultural communication.

So, as an intergration plan the Chancellor Angela Merkel made a National gration Plan. In this plan, Merkel commissioned the Integration Minister to devise working groups which would regularly meet to compile information and conclusions about the ways in which the government could better serve immigrants. This policy 's outcome was that there would be the creation of language courses which focus on the specialized needs of targeted immigrant groups to read and write. Practicing Muslim women, for instance, would have the ability to participate in only language courses. Additionally, the courses would focus more specifically on the language and cultural needs of immigrant women and offer child care during the hours of language instruction. Hence, effective intercultural communication will help in the succeeding of this policy as people will be able to appreciate other groups. For example, the Islamic conference contributed to the dialogue by informing the government about the specific needs of the Muslim communities in Germany. As the dominant culture get rids of prejudice, the policy will be successful.

In addition, Germany put in place the policy of the participation of immigrants in the democratic process and in the formulation of integration policies and measures. Immigrants are included in democratic issues so as to naturalize immigrants as a means of political inclusion. But in line with this policy immigrants could have dual citizenship, some local Democrats threatened any Turkish-German citizen claiming that the individual possessed Turkish citizenship illegally. In turn, the Social Democrats attempted to blame the Christian Democrats for intimidating Turkish German voters. So it can be noted that , effective intercultural communication enables one to be able to overcome the barrier of racism and appreciate others.

Germany also put forward the practise of diverse cultures and religion. German Constitutional court upheld the basic rights of immigrants and non citizen residents in various cases. For example, immigrants are allowed to have their own newspapers and churches. In 2002, the Constitutional Court guaranteed the right of Muslims to practice sacrificial animal slaughters. the court cited the constitution's guarantee of the freedom to practice one's religion, and therefore Muslims could not be prohibited from such practices. For example, in 2003, the court found it permissible for female teachers to wear the headscarf while teaching. However, on this note the court's opinion had only marginal influence on guaranteeing religious freedom, because ultimately this was a question of the way state governments administer their educational policy. Since Germany's federal structure assigns all aspects of educational policy to the state governments, many states enacted local policies forbidding their teachers from wearing the headscarf despite the court's opinion. One can note that, this is kind of prejudice and yet it is a barrier to effective intercultural communication.

Frequent interaction between the immigrants and Member State citizens is another policy for solving the problems of assimilation and integration. Germany engaged in an active dialogue across all spectrums of society. In order for this policy to succeed, there is need for effective intercultural communication. People are supposed to overcome stereotyping and language barriers in order to be able to interact with different ethnicities.

In conclusion, to a greater extent, effective intercultural communication is significant in the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration, because these policies on their own will not succeed when the people still prejudize, stereotype and are racists.

Anhang 61: Teilnehmende Person 6: Nachttest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

QUESTION: THE GERMAN IMMIGRATION SITUATION RESULTING IN A NEW GERMAN IDENTITY OR CAUSING AN IDENTITY CRISIS?

The German immigration situation has resulted into the existence of categorised new identities in the country. The new identities have been found such as religion identity; ethnic and national identity; cosmopolitan /post national identity. Racial identity and transnational identity are difficult terms to separate from each other. However due to the continuous increase of immigrants in the country the citizen continue to ask who is German and as a result this has caused an identity crisis. The background on German immigration history would be very important to examine and understand the more on the German identity.

Germany currently has around 81 million inhabitants, of which about 7 million are foreigners, or, in other words, people who do not have German citizenship. 16 million, or 19.5% of the entire population, are considered to be inhabitants with a so-called "migration background. This means that they either personally immigrated, belong to a family that immigrated after 1950, or were born in Germany to parents who do not have German citizenship. Pivotal to immigration in post-war Germany was the intentional recruiting of migrant workers between the 1960s and the beginning of the 1970s. This workforce was recruited mainly from rural regions of Turkey and Southern Europe as a reaction to the lack of industrial workers in West Germany. This occurred, however, under the political precept that the recruited workers were only meant to stay temporarily in Germany, and were expected to return to their home countries once they were no longer needed. This recruitment period ended in 1973 during the first German economic crisis, which resulted in the attempt to return the so-called "guest workers" to their home countries. However, this led to an increase in the percentage of immigrants. Although some immigrants returned to their country of origin, a larger portion remained. In addition, this group motivated the entry of family members into Germany

In another dynamic of migration, which developed in the early 1990s, had two major components. Firstly, it was driven by the immigration of war refugees and asylum seekers, especially from the former Yugoslavia, that occurred between 1990 and 1994, when there were more than one million applications for asylum. Secondly, this trend was supported by increased immigration from Eastern Europe after the fall of the Soviet Union, especially by individuals who possessed proof of German ancestry and had the right to citizenship under German law. Due to these restrictions on legal immigration for refugees to Germany and Europe, many people have suffered. About 1,000 people have died every year since 1990 in their attempts to enter Europe. In accordance to current estimations, there are between 500,000 and one million people currently living in Germany as "illegal" undocumented immigrants. These are just a few cases

demonstrate that various migratory movements continue to be an element of the German reality, and that, in spite of both political and judicial regulations, it is not possible to completely control immigration processes. The reality of immigration described above presents, in the case of Germany, a specific challenge for self-description and has led to new identities and has caused an identity crisis that is German?

Firstly, racial identities are not a common identification; this category is rarely used and stands in the shadow of particular ethnic national identifications. In migrants may identify with a racial group, as Blacks or Asians. Racial categories in either derogative usage or in self-ironic usage. In the first case, the Swedish notion of *svartskalle* – literally black skull or black head has been used as a discriminatory term denoting people with inferior qualities etc. The same can be said about the usage of the term *perker* in Danish, literally meaning a person from Persia. It is used as a derogative collective term defining non-Westerners or sometimes even non-blondes. In Germany, *Kanak* carries the same connotations. In all three national settings this quasi-racial category has been appropriated by immigrants themselves and holds a different meaning when being used by a non-Dane, non-Swede etc. It can even serve as a positive category in the sense that it illustrates mental surplus and knowledge of discriminatory structures; however it is used by certain social groups more than others. Race is not an officially registered category in Germany, but estimates suggest that there are over 300,000 people of African descent living in Germany (Camp, 1993). These individuals are referred to as Afro-Germans, a term coined by a leader of the Afro-German movement, May Ayim, in 1984 (Michaels, 2006). During the height of colonialism, Germany owned colonies in what is now Namibia, Tanzania, Kenya, Togo, and Cameroon (Lusane, 2002). Though enslaved Africans were never imported, there was exchange and immigration. It is during this time that the first impressions of Black people began to enter German culture.

In Germany there is the use of ethno-national identification. The ethnic Germans so called *Heimatvertriebene* (German for expellees literally homeland displaced people. Most organizations tag the ethno-national belonging in their name and often try to represent themselves as the representative organisation for the particular ethno-national group. The very large Turkish minority numbering 2.7 million in Germany indirectly also promotes this type of identification. Political parties and other agents have indirectly promoted the ethno-national identification by establishing special branches or organisations targeting the Turkish community, as the sheer size of it constitutes a large potential vote bank. Furthermore the exclusivist character of the German access to citizenship and restrictions on dual citizenship has maintained the ethno-national identity as the primary.

Migrants may identify themselves collectively along their religion, e.g. Jews or Muslim (sometimes the Jewish identity is claimed to be a collective ethno-cultural identity on its own, as categories of ethnicity and religion will be indistinguishable). Religion identity is another new identity formed in Germany. The German culture can be said to historically influenced by religion in shaping its culture. The impact of the Reformation particularly of Lutheran

Protestantism and it exerted a certain influence to the German culture. Only a few countries facilitate and recognise such types of identity, although some countries with a pillarization system gives recognition, special rights and privileges to religious minorities. Likewise openings in the French state approach towards Muslims could point to a partial recognition based on religious claims making and identity.

When members of the 'Western elites' enter such a position it is often spoke of cosmopolitanism, e.g. 'I am citizen of the world', 'I belong nowhere and everywhere. This is another type of identity in Germany.). People may be very cosmopolitan in discourse, but less so in practice. In Germany people on the contrary wished to become German citizens, but direct structural barriers as well as indirect obstacles of discrimination and displacement at times made this hard to obtain.

The final type is a heuristic ideal-type, which is term as 'transnational identity'. It should not be confused with hyphenated identities (e.g. Danish-Turkish) but is a position claimed through engagement and a consciousness of belonging both in the host country and home country (and in principle in any community transgressing national borders, e.g. religious or ethno-cultural communities). It comes close to a diasporic identity according to Cohen and Vertovec,(1999), but in this concept it will rather describe identity positions being constituted in more than one national setting, more than being part of an 'imaginary homeland' or 'long-distance nationalism' narrative as in Anderson,(1992). It combines civic and ethnic traits within a single identity. Transnational ties and identity are constructed by the means of complex strategies of diffusion and adaptation where one group takes in the experiences of another groups. In this sense transnational identity may be something latent that can be pushed forward in some situations. The Turks in Germany claim that Turkey is their motherland and Germany is their fatherland.

However, to a lesser extent the citizens of Germanzy face identity crisis. In this case there is a lot of misunderstanding on who is the real German. The integration and immigration are extremely controversial topics in Germany. German has become fearful about absorbing a large Muslim population, and the large number of foreigners threatening Germany's societal and cultural values. The real Germans those who were born by pure German descendants. The passport German who have managed to be a citizen by obtaining a residential permit, more so those who claim to be German because they have stayed in the country for a long time. These are just a few claims of German pertaining their citizenship. This has however led to an identity crisis. In the long run the identity crisis is more significant and already the Germans are experiencing it today.

References

- Akram, S. M. (2000). Orientalism revisited in asylum and refugee claims. *International Journal of Refugee Law*, 12(1), 7-40.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised edition. London: Verso.
- Anderson, K. (1991). *Vancouver's Chinatown: Racial discourse in Canada 1875-1980*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Bade, K. J. (2004). Sozialhistorische Migrationsforschung. Vol. 13 Studien zur historischen Migrationsforschung, M. Bommes and J. Oltmer (Eds), Göttingen: V & R Unipress.
- Bauder, H. (2008). Media discourse and the new German immigration law. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 134(1), 95-112.
- Bendel, P. (2004). Totgesagte leben länger: Das deutsche Zuwanderungsgesetz. *Gesellschaft & Wirtschaft & Politik*, 53(2), 205-12
- Spencer, Sarah (2006). *Social Integration of Migrants in Europe: A Review of the European Literature 2000-2006*. OECD project Gaining from Migration.
- Spielhaus, Riem (2006). "Religion and Identity – How Germany's foreigners have become Muslims". In *IP*, Spring, 2006, 17-23.

Anhang 62: Teilnehmende Person 7: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

A national identity is the collective understanding of a group of people who feel they are a single nation with common values. An identity crisis is when members of this community become divided over what constitutes their core values or over what makes them, who they are. Looking at these definitions, the question at hand is, whether the inflow of migrants in Germany has led to the Germans being divided on what they believe makes them German or has it led to a new national identity or a new way of defining themselves. This paper will further illustrate on this.

Being German has long been defined by blood and ethnicity, however the question on who is a German today will be met by different definitions, ranging from issues of blood and ethnicity, to owning a German passport, to cultural conformity. This question is usually avoided as it brings a lot of controversies in the German space and mostly when the issue of defining what is a German arises in Germany today, it is tied to migrants. Given this view, it can be deduced that to an extent, the influx of migrants has led to an identity crisis in Germany.

Furthermore there has been concerns arising in Germany that the immigrants who are coming in have different interests from those of the Germans. These are even accused of forming a parallel society, in which they stick to their own customs and beliefs and refuse to assimilate into the German culture. As a result, there has been fears that these immigrants threaten the demise of Germany. Germans who have such fears believe the immigrants should live according to the German culture if they are in Germany. They see this as a way of preserving their German culture. Such Germans believe their national identity is tied to their culture as Germans and they fear that the existence of immigrants threatening the demise of this culture poses a threat to their national identity.

Moreover Germany has long defined itself as a Christian nation. However, recent years has seen a shift in that many immigrants and refugees from Muslim countries have now become part of the German society. Some Germans have complained that, the coming in of Muslim immigrants affects the German cultural values and beliefs, especially considering that the Muslim immigrants insist on sticking to their customs. The existence of Muslim community in Germany, which has to be integrated, makes some Germans question, what the nation should identify as. Having this in mind it can be argued that the influx of immigrants in Germany has caused a national identity crisis.

However it should also be noted that the influx of immigrants in Germany has caused the formation of a new identity. As immigrants become a part of the German society, Germany has put in place a lot of policies to ensure that they successfully integrate. This development has also seen Germany redefining itself. The existence of immigrants from different countries has made Germany a multicultural nation and Germany has since been identified as an immigration nation. This shows that Germany has adopted a new identity as a result of the influx of immigrants.

In addition globalisation is inevitably causing a shift in national identities. Migration has in recent years become inevitable. As people migrate from one place to another, it has become more and more difficult to define nationalities by blood and heredity only. The social fabric of many countries is changing and so is their way of defining themselves as a group. Germany is not an exception here. Due to its relaxed immigration policies and robust economy the country has become one of the most attractive destinations for immigrants. The presence of different nationalities and ethnicities in a country does affect how they eventually define themselves. The presence of immigrants in Germany has been seen as an opportunity for their national identity to move away from heredity and blood and to become one based on civic laws. This would subscribe to the notion that the influx of immigrants in Germany has led to the formation of a new Germany identity.

In conclusion it can be argued that the influx of immigrants in Germany has given rise to the discussion of what it means to be German in recent years. The question of what it means to be German has become a sensitive and controversial one and different definitions are given for it. This shows the existence of some kind of national identity crisis as people are not sure how they should define themselves as a nation. However the situation has also resulted in Germany having to redefine itself. There is an attempt to find a definition that accommodates the immigration community, which has become a part of the German national identity.

Anhang 63: Teilnehmende Person 7: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

Intercultural communication offers the ability to deal across cultures. Costoni (2008) defines integration as the removal of differences between minorities and the majority. Assimilation is the process in which new members learn about the society they are joining and seek to adjust into its culture. Integration policies are policies put in place to ensure the sustainable integration of migrants in a given country. These policies address political, social and economic integration. In Germany these policies include enhancement of language skills, improvement of attainment in schooling and education, improvement of integration into the labour market, access to social security, social assistance, health care, housing and so on. This essay seeks to address the question of whether effective intercultural communication helps with the success of such integration policies.

German integration policies have been largely successful but the process has been considered slow. Economically Germany has ensured that migrants are motivated to attend University and to be absorbed in the labour market. The greatest challenge has been social integration. There are worries that the migrants pose a threat to the security of Germans. Such fears have led to anti-immigrant demonstrations and spread resistance and unacceptance of the migrants. It is argued that this behaviour of resistance from the hosts is as a result of them failing to comprehend the culture of the immigrants. One given definition of intercultural communication asserts that intercultural communication acts as a mechanism that allows people from different cultural groups to perceive and make sense of one another and to hopefully break down stereotypes, increase knowledge of cultural differences and see equal humanity. This definition on its own illustrates how intercultural communication is directly linked to the success of integration of migrants.

Furthermore integration is a two-way process, which requires that both the members of the host country and the migrants participate in it. However, migrants sometimes collaborate within their own community, instead of engaging with the host society. This results in the migrants remaining isolated and it keeps them from becoming a part of the host society. Just (2004) notes that intercultural communication is a creation of shared meaning which ties different people and enables contact. Intercultural communication can work as a bridge between the migrants and members of the host country, so that the two find a common ground of understanding and engagement. This will ultimately lead to the successful

Integration and assimilation of migrants. Having this in mind it can be argued that intercultural communication leads to the success of policies put in place to ensure the integration and assimilation of migrants.

Going on intercultural communication promotes the exchange of ideas and perspectives. As the hosts exchange ideas with the migrants this can lead to sustainable integration of migrants. Intercultural communication enables the involved parties to build relations with ease and therefore facilitate the integration of migrants. This shows that intercultural communication positively impacts policies of integration and assimilation of migrants.

In conclusion it can be argued that intercultural communication is useful in ensuring that integration policies are successful. It helps overcome barriers such as racism, ethnocentrism and prejudice and ensures that there is understanding between the immigrants and the Germans. As long as both parties are able to communicate with tolerance, respect and understanding of one another, migrants can be successfully integrated and assimilated

Anhang 64: Teilnehmende Person 8: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

The German immigration can be viewed to be a case of mixed expression according to how the view of people living in an interdependent global village which causes the inevitability of migration which can result in a new national identity being formed or an identity crisis in a country specifically Germany.

To begin with, as stated above the fact still remains that we are living in global village in which migration is definitely inevitable. Supporting the statement above this results in a problem when it comes to defining one group of people.

Furthermore, a new identity is a result brought about by the immigration in German, taking note of that people should come to key to the issue in the world thus the unification of Global integration which clearly shows that German has become an accommodating country which clearly shows they are well aware of the new identity brought forward by the immigrants. Accommodating immigrants has led to Germany being called an immigration nation.

The immigration in German brought some kind of community change, this issue can not be classified as a crisis because knowing the fact that immigration bring forward change means the German were ready and are still ready and acceptance to the new identity to be brought forward by the movement of different people from different background and cultures. Clearly the Germans acceptance to the immigration shows a sign in support of change and creation of a new Germany. Allowing a change and new identities being created shows they no longer discriminate other races and they are willing to unite with them. They are showing tolerance of different races in their country and more interaction and integration.

However, immigration in German may have caused elements of identity crisis, due to confusion of hundreds of people from different countries and cultures in one country. The confusion being that these immigrants will not have any identity whether to call themselves Germans because they are in German or maintain their identities from their countries. But with them maintaining their identities will be a problem to them to fit in and blend with the other Germans. This also brings a problem of neglect from other German to the immigrant.

To add on, German has been a country that has long defined citizenship by blood and ethnicity which give rise to sensitive questions like for example, “who is a German?”. The influx of immigrants challenges this definition of what it means to be German. For those that insist on defining the German identity by blood, the presence of migrants makes them question who is a German.

Lastly, there is a national identity crisis in German because of difficulties in adopting new customs and traditions brought up by other people and the Germans adopting to the immigrants. It has proven difficult for them to come up with a definition of what it means to be German that satisfies everyone.

In conclusion, the result of immigrants in Germany have brought up a new German identity, which is not just based on ethnicity for example there are now Germans such as the Afro-Germans, Turkish-Germans. It has brought identity crisis to a lesser extent.

REFERENCES

"Asylum quarterly report – Statistics Explained". ec.europa.eu.

"Europe migrant crisis". BBC News. 4 November 2015. Retrieved 25 November 2015.

Ruz, Camila (28 August 2015). "The battle over the words used to describe migrants". BBC News. Retrieved 25 November 2015.

"Europe's Migration Crisis". Financial Times. Retrieved 25 November 2015.

Rachman, Gideon (3 September 2015). "Refugees or migrants – what's in a word?". Financial Times. Retrieved 25 November 2015.

Anhang 65: Teilnehmende Person 8: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

The integration policies put in place in Germany to ensure the successful assimilation and integration of immigrants include, allowing migrants to speak their own languages, providing them with opportunities to learn the German language and to go through an integration course, opportunities to study in Germany and to get employed, giving them freedom to visit their own worshipping places and among other things.

The existence of different cultures in Germany which is a result of the migrants coming into the country has been seen by some Germans as a problem. They have concerns that the immigrants differ from them culturally. This has led to resistance as they Germans fear that the immigrants are threatening the existing social and economic interests. Such resistance is as a result of lack of understanding between cultures, which can be solved through intercultural communication. If through intercultural communication the Germans are able to understand the culture of the immigrants and their differences this will lead to success in integration as resistance will turn into acceptance.

In addition ethnocentrism is one notable barrier to the social integration. Ethnocentrism is when one uses their own culture as the standard by which they judge other cultures. Cultural differences when seen through ethnocentrism are viewed as wrong. Intercultural communication makes us aware of the fact that we often use our own culture as the lens to judge other people's culture which should not be the case. Through intercultural communication people can learn to respect other people's cultures and accept the differences between cultures. As people embrace differences in cultures there can be mutual understanding, hence the problems of integration and assimilation can be solved.

Furthermore stereotypes and prejudices can also be major barriers to integration and assimilation of immigrants. It has been noted that there are often stereotypes formed by the majority against minority groups in any society. Such prejudices hinder integration but intercultural communication is known to help when it comes to dealing with prejudices. Immigrants and refugees in Germany have been labelled criminals as some Germans argue that they do not respect the law. This is however not the case with all immigrants. Intercultural communication can help solving this problem.

Moreover the other reason why the integration of immigrants has not gone smoothly in Germany is because some Germans expect the immigrants to conform to the German culture. This can be seen as a denial of other people's cultures and highly regarding one's own culture and values. Seeing one's culture as superior to other people's culture can be a barrier to

interaction. Intercultural communication can solve this problem as it requires that people learn to appreciate other people's cultures rather than look down upon them, this will lead to people accepting each other's differences and know that no culture is superior to the other.

One problem that affects the successful integration and assimilation of migrants is the resistance of migrants to be a part of the country in which they are living in. It has been noted that most migrants form parallel societies in their host countries, some are reluctant to learn the language of the host country so as to fully assimilate themselves. Intercultural communication promotes learning other people's cultures and languages. Through intercultural communication the migrants can learn to be a part of the community in which they find themselves in, understanding that learning about another culture and being a part of it does not mean losing one's identity or culture but enriching oneself.

The influx of migrants has led to the formation of a multicultural society in Germany. In such a society intercultural communication becomes a necessity. In conclusion, effective intercultural communication plays a significant role in solving problems of integration and assimilation.

Anhang 66: Teilnehmende Person 9: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

QUESTION: The influx of immigrants in Germany. Resulting in a new national identity or causing an identity crisis?

This essay is aimed at discussing whether the migration into Germany has resulted in a new identity or has caused an identity crisis amongst the Germans. An identity crisis is a period of uncertainty and confusion in which a person's sense of identity becomes insecure, typically due to a change in their expected aims or role in society. Immigration is defined as the action of coming to live permanently in a foreign country. The essay below will elaborate further.

First of all, the influx of foreigners and refugees has led Germans to ask themselves: "Who are we"? Germany is a country that has long defined citizenship by blood and ethnicity, the integration of migrants calls for a shift in this definition, making the question of "who is a German?" controversial. This question is usually met by different responses and no consensus is there on how to define what it means to be German.

To add a point that supports that the influx of foreigners and refugees has caused an identity crisis amongst the Germans and this is evidenced by the way the foreigners and refugees are being treated by some Germans nationals. Some Germans vow that they would rather live in a society that dies than in a society that is mixed up with foreign peoples. These feel that the immigrants in Germany are threatening the German identity as they know it. From this it can be concluded that the influx of foreigners and refugees has caused an identity crisis among the Germans.

According to statistics about 1 million people living in Germany are foreigners and refugees. Some Germans perception of being recognized as German is that they should be of fair skin, blonde hair and blue eyes but Theodore Wonja Michael disputes this by saying, “there is nothing in the German constitution that states how Germans are supposed to look like but it seems like some people haven’t gotten the message. To them foreigners are still seen as exotic”. For those that believe Germans are supposed to have a certain appearance, the presence of Germans who look different, makes them question, what it means to be German.

Some Germans are dissatisfied with the influx of migrants not only for economic reasons, but also because migrants are slow to embrace the German culture such as language, religion and social norms. As a result these are concerned that the migrants threaten the demise of the German culture. Muslim migrants have been of particular concern as Germany has long identified as a Christian nation. The fear is that they bring their customs and traditions rather than adapt.

However, politicians across the political spectrum see the key to transforming Germany's concept of identity away from inheritance and blood. The presence of muslim migrants who refuse to let go of their customs and traditions is a cultural confrontation that might be necessary for the Germans to rediscover their identity.

Finally, the influx of foreigners and refugees has created a new identity hence the existence of terms like Afro-Germans, Indo-German. This shows that Germans are embracing the existence of Germans that do not have the typical German appearance. These terms show that Germany now identifies as a multicultural nation or an immigration nation.

In summation, one can agree that the influx of foreigners and refugees has caused identity crisis amongst the Germans. It has however, created a new identity of acceptance.

REFERENCES

James Minahan. *One Europe, Many Nations: A Historical Dictionary of European National Groups*. Greenwood Publishing Group, Ltd., 2000. P. 108.

Schubert, Michael (2011). "The 'German nation' and the 'black Other': social Darwinism and the cultural mission in German colonial discourse". *Patterns of Prejudice*. 45 (5): 399–416. doi:10.1080/0031322x.2011.624754.

Felicity Rash, *The Discourse Strategies of Imperialist Writing: The German Colonial Idea and Africa, 1848-1945* (Routledge, 2016).

Berdahl, Robert M. (2005). "German Reunification in Historical Perspective". *The Berkeley Journal of International Law*. 23 (2). doi:10.15779/Z38RS8N.

Snyder, Timothy (2010). *Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin*. Basic Books. p. 160. ISBN 0465002390

Anhang 67: Teilnehmende Person 9: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

Intercultural communication is defined as the verbal and nonverbal interaction between people from different cultural backgrounds. Basically, 'inter-' is a prefix that means 'between', so intercultural communication is the communication between cultures. Sometimes, this is used to describe a single person trying to interact in a foreign environment but more often, it is a two-way street, where people from both cultures are trying to improve their communication. Cultural assimilation is the process in which a minority group or culture comes to resemble a dominant group or assume the values, behaviors, and beliefs of another group. Integration is defined as the intermixing of a group of people that were previously segregated. This essay is aimed at discussing whether effective intercultural communication contributes to the success of assimilation and integration policies in the country of Germany.

To begin with, the policies that were implemented to solve problems of assimilation and integration of migrants includes; immigrants were allowed to live where they want and can speak their mother tongue, have their own newspapers, have their own visiting places of worship, keeping their eating habits and also listening the type of music they want. The influx of immigration does not only change the ethnic composition but also the intercultural contacts within the German Population. As a result one can assert that there is need for effective intercultural communication.

It has noted that the problem of assimilation and integration seems to be caused by prejudices and negative stereotypes against immigrants. It is brought forward that some Germans fear that the integration and assimilation of immigrants may lead to an increase in crime in their nation. There is therefore need for both parties to interact so that the host are verify whether this fear is justified or not and intercultural communication is the basis of such interactions. As a result, one can note that effective intercultural communication contribute to the successful integration and assimilation of immigrants.

Furthermore, the policies of assimilation and integration are faced with the problems that some Germans believe that the lack of a common language harms a homogeneous society. Due to the many different languages that immigrants use, schools, businesses and health

organizations. In some cases, representatives of the dominant German culture and the different subcultures (e.g. militant Turkish groups and / or radical Islamic fundamentalists) use the antipathy and fear that cultural differences manipulate their cultural groups. To this end, incidents that portray immigrants negatively are often taken as a reason to use demonstrations and street battles as a means of stirring up deep feelings of hatred. Other methods of inciting hatred and fear are so-called cultural lies, which are used to build an enemy image against members of other cultures. This shows that racism and feelings of anti-immigration hinder policies put in place to help immigrants integrate and assimilate but these can change if there is effective intercultural communication. Many societies are beginning to believe that both opportunities and challenges due to increased migration can only be mastered through intensive international cooperation. In this sense, effective intercultural communication has a decisive influence on the success of policies to solve problems of assimilation and integration of migrants

Lastly, it has been noted that the immigrants are only accepted to varying degrees. There are some Germans that have problems with the fact that the immigrants are culturally and mentally different from them. Intercultural communication celebrates these cultural differences rather than seeing them as a threat. Both the immigrants and the German citizens find themselves in a multicultural environment which requires that they engage in intercultural communication and learn about the culture of the other.

In conclusion, one can assert that effective intercultural communication is necessary in assisting assimilation and integration policies. And from the above essay one can also conclude that to a greater extent there is still a lot of work to be done because there are still problems that are still faced by immigrants and resistance from Germans.

Anhang 68: Teilnehmende Person 10: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

Immigration has contributed to the richness in diversity of cultures, ethnicities and races in so many countries. This work will review the concepts of migration and its impact cultural identity, which can also be used to refer to national identity in Germany. The complex interplay of the migration process, cultural identity, and cultural congruity is hypothesized as playing a major role in the increased rates of identity crisis in German. One can argue that due to globalisation one can easily tell that the world is slowly becoming one global village with difficulties in cultural identities.

Migration can be defined as the process of going from one country, region or place of residence to settle in another. The duration of this new settlement varies, but for the purposes of this question focuses on individuals who relocate either semi-permanently or permanently to another country and their impact on the receiving identity. Cultural identity is the feeling of belonging to a certain ethnic group or culture; such feeling can be weak or strong. People can be extremely proud of their cultural identity or very ashamed. Scholars have investigated various dimensions of cultural identity. Some scholars view cultural identity as a three staged process, whereas others regard it as having a variety of characteristics. Cultural identity can be influenced by many factors, including personal, familial, and social situations but also cultural identity can include feelings of belonging to a particular nation. A period of uncertainty and confusion in which a person's sense of identity becomes insecure, typically due to a change in their expected aims or role in society is referred to as an identity crisis. A national identity crisis refers to when people in a country are not sure what it that define them as a group.

One can say that the immigrants coming into Germany are causing Germany's identity crisis because most Germans have fears that this will affect their cultural and societal values. There have been concerns that the combination of Germany's low birth rate and the influx of Muslim migrants threaten the demise of Germany. Germany is a country that has been identifying itself as Christian, the influx of muslims, who want to stick to their customs has affected the notion of what it means to be German. In this regard, the argument has been that refugees that come to Germany should play by the rules of Germany, so that cultural beliefs in Germany are not affected. The worry is that the new comers will bring their own customs and traditions, instead of adapting. Politicians on the other hand see this as an opportunity to change Germany's notion of identity from blood and heredity to one based on civic ideals.

There are also social factors that results in immigration and they also cause changes in identity. These social factors include marriages, working conditions and other personal causes. Immigration expands culture by introducing new ideas and customs from other cultures. Immigration changes the fabric of a society culture, hence the fear that most Germans have. It has been noted that most immigrants form their own communities within Germany instead of integrating into the German culture. They speak their own languages and some who have been there for many years refuse to learn the German language. One can say that, because the some migrants refuse to adapt, the influx of migrants has a role to play on Germany's identity crisis.

It should be noted, however, that due to globalisation people have adjusted to the new evolvment which is taking place in the world right now. In Germany this day one can find people of different cultures working under the same roof but they all have different identities and backgrounds. This kind of working environments makes it difficult for one to actually identity what is German and what is not. People need to adjust to the new changes that are slowly taking place in the world. Moreso the world is changing thus people should also change. In some cases some immigrant's results in obtaining citizenship in German thus the rise of new ethnicities like Afro Germans, Swiss German and others. To some extent this causes difficulties and challenges in identity crisis but it also gives Germany a new identity. In addition globalisation results in the acceptance of different people from different backgrounds. Globalisation is also plays a major role in the rise of German identity without difficulties since people have accepted that one can be a identified as a German nationality regardless of race, culture and background.

Moreover, Germany is now known as an immigration country, showing that it has a new identity not based on heredity or blood but it has accepted itself as a heterogeneous society with people from different cultural backgrounds all contributing to the development and well-being of their country which is Germany.

In conclusion one might say that immigration has brought in a new identity, where being Germany should no longer be defined by blood and heredity but some Germans are scared of accepting this identity, they fear that, the immigrants are bringing in their cultures and this is causing the death of their cultural and societal values.

Anhang 69: Teilnehmende Person 10: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

QUESTION: To what extent is the following statement true: Effective intercultural communication contributes to the success of integration and assimilation policies.

One can argue that effective intercultural communications helps to ensure the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration of migrants. The German society has come up with laws that tries to accommodate immigrants as part of their culture and this includes that immigrants are allowed to live wherever they want, there are also allowed to speak their mother tongue, to have their own newspapers, to visit their own places of worship, to maintain their eating habits and to enjoy their music. These policies play a very huge vital role when it comes to cultural assimilation. In relation to the article one can tell that intercultural is a necessity to help bring the policies into fruition. These policies cannot be attained without intercultural communications because there is barriers which makes it difficult for the receiving country to easily accept other cultures. The barriers include prejudice, anxiety, language barrier, cultural relativity and ethnocentrism.

In addition to further articulate the statement intercultural communication is a discipline that studies communication across different cultures and social groups for example the groups that have a foreign identity or background. In relation to the article Intercultural affects communication. It describes the wide range of communication processes and problems that naturally appear within an organization or social context made up of individuals from different religious, social, ethnic, and educational backgrounds. With this notion at hand intercultural seeks to understand how people from different countries and cultures act, communicate and perceive the world around the society. In German Many people in intercultural business communication argue that culture determines how individuals encode messages, what medium they choose for transmitting them, and the way messages are interpreted. With regard to intercultural communication it studies situations where people from different cultural backgrounds interact. Aside from language, intercultural communication focuses on social attributes, thought patterns, and the cultures of different groups of people. It also involves understanding the different cultures, languages and customs of people from other countries. Intercultural is one of the solutions to solve assimilation and integration problems in Germany.

Zimmermann (2001) states that the German government passed a law that allowed people of foreign discordancy to have rights to build their own settlements and live where they want. This saw the rise of different cultures and religions emerging from different parts of country. Some German citizens had problems with the law thus the rise of xenophobic attacks on people of foreign nationalities. For example the attack that took place on a flat owned by black families which was set alit by German citizens. However just because there was the absent of intercultural this saw the rise of ethnocentrism as a barrier to the policy. Ethnocentrism is a perception that an individual has for someone else's culture and heritage as being inferior to his or her own culture and heritage. The perception in German was

basically encompassed by a wide range of assumptions regarding the culture as being morally correct and rational in all ways possible. When such individuals interact with people of other cultural or heritage they refuse to acknowledge the opinion of that person or they evaluate a certain situation from their own point of view thus in some cases Ethnocentrism is related to racism. However, dealing with ethnocentrism is quite simple and thus via intercultural communication. Intercultural communication can solve the problem by educating people on how to relate and accept different cultures for example the policy that allowed people to build their own settlement can be emphasised by imposing intercultural communications within the German community. It also helps people from different ethnic backgrounds to communicate effectively with one another.

More so German policy allowed people to use their language of native origin. However this did not go well with other citizens in German thus language becoming a barrier to intercultural communications. According to the article most Germans could not accept that as a policy but rather chose that immigrants were supposed to speak Deutsch. However Language is an exchange gate of intercultural communication. It is the source to which exchange of values, ideas, and thoughts between two different cultural groups. In German exchange groups are cross cultural, definitely language can be a major barrier of intercultural communication. Even if the policy was passed communication gap is there due to differences in language between the cultures. However some multinational corporations in German have implemented solutions for this and such firms have standardized different languages as their language which has reduced the problem of cross-cultural interaction. Furthermore, language barriers can be removed by hiring specialists. Specialists in areas of cross-cultural communication can also be very effective to remove language barriers. In addition, special training programs can be organized to improve speech tendency and language frequency of the speaker. This is how language barriers can be minimized and controlled by intercultural communication. Intercultural helps to function effectively across cultures. It also helps the minority individuals to interact with people of other cultures and remain aware of cultural differences and their languages too. Language is the key to communication thus there is need of intercultural competence to help solve the problems of assimilation and integration. There is more to language than speaking only. There is verbal language, body language and others and they differ from culture to culture. To avoid problems with assimilation there is need to put intercultural communication in practice.

According to Bauer (2006) the aim of introducing such laws was to curb the anxiety that faced by other people of different cultures in German thus this resulted in them being given the right to pray at their own and assimilate both cultures. According to the article people of different cultures agreed to assimilate both cultures but however due to lack of intercultural communication it resulted in other cultures suffering from anxiety. Anxiety is usually defined as a state of human condition where a person has a feeling of unease and nervousness. It is even sometimes associated with the feeling of an unrealistic fear. Anxiety usually occurs when a person usually comes across his or her first cross cultural interaction for example the refugees. The feeling of not knowing what to expect from their counterparts and lack of any knowledge about the ways to interact with them usually causes a great deal of anxiety in

individuals. Out of their anxiety individuals usually make small mistakes which can result in a great deal of problems for the two parties conducting the business. The best way to tackle such anxiety is to obtain as much knowledge about the culture of the opposite party as possible. It would be an even better option to explore methods which they use to conduct the business. By obtaining information beforehand anxiety can significantly be reduced and a proper interaction can be made. With intercultural skills in place people are able to interact with people of different cultural background with respect and avoiding potential miscommunications and resulting in more productive interaction. This can help solve the assimilation and integration problems.

According to the text most German citizens were against the policies because of certain reasons which includes that they differ from us in their culture and mentality, they do not adapt to us in their behaviour, they threaten our social and economic interests, they have a negative impact on law-abuses and crimes. These Germans believe that the lack of a common language harms a homogeneous society thus resulting in prejudice. Muslim is also one of the religions which face prejudice since it was seen as a threat to the national security because some of the belief is against the German government law and culture for example forced marriage. Prejudice is another notable and important barrier to cross cultural communication. It is the irrational judgments passed on certain cultural groups and individuals. It is the primary negative perception created by individuals on the basis of race, ethnicity, religion, cast or language. Definitely, when people from different cultures and norms join individuals from other cultures, they face challenges of prejudice so what is currently happening in Germany is normal. Lack of communication and interaction is there as pre-judgments are passed in such cross-cultural setting. Actually, irrational perception created by a majority for a minority is the basis of prejudice and this usually stops successful assimilation of migrants. According to Jandt (2010), prejudice refers to irrational hatred a gap that is created on the basis of hatred following a certain group, religion, cast or race. In this way, prejudice is inevitable blockage of cross-cultural communication as it is a source to augment victimization of certain groups thus when victimization is there definitely lack of communication is there. In order for people to overcome prejudice there is need to put effective intercultural communications in place. Intercultural helps people appreciate how culture may impact communication. It also allows people to cooperate more effectively with other people from different cultures leading to the breaking down of prejudices. This can help overcome assimilation and integration problems.

On the hand assimilation and integration of cultures has something to do with cultural relativism which is also a barrier on its own. Cultural relativism is another most notable barrier of integration. The denial of other people values and cultures for the augmentation of self-values and cultural relativism which is taking place in German according to the article. Cultural relativism as a notion reflects the superiority of a certain group thus the German culture in this case. The denial of others' values makes cultural relativism a prominent barrier in the sense that it does not pave conceptions. There is need of intercultural communication to help acknowledge and help end problems of assimilation and integration of culture.

Intercultural allows people to have accept and respect to many different cultures other than their own.

In conclusion intercultural communication is the exchange and acceptance of one's culture and background, which takes place across two certain cultural groups. Intercultural communication helps to solve problems that naturally appears within multicultural communities which are made up of individuals from different religious, social, ethnic, and educational backgrounds. It is a skill that most people should have and especially those who live in multicultural settings like German whereby there are different people of different communities. Intercultural communication has to deal with the problems of assimilation and integration. There are certain barriers that come across in cross cultural interaction and these barriers are prejudice, anxiety, ethnocentrism, language, and assumption of similarity are most significant ones to consider. On a conclusive node, these barriers are significant and have to be removed to make assimilation effective. A solution for intercultural communicators is that individuals must attain a basic understanding of each other's' cultures and thoughts. This will reduce the impact of the interfering barriers that come across while engaging in a cross cultural interaction.

Reference

Bauer, N. (1999). *Stereotype susceptibility: Identity* Cardwell, M. (1996). *Dictionary of Psychology*. Chicago IL: Fitzroy Dearborn.

Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

Shih, M., Pittinsky, salience and shifts in quantitative performance. *Psychological science*, 10(1), 80-83.

Anhang 70: Teilnehmende Person 11: Nachtest Aufsatz 1: „Zustrom von Migranten und die deutsche Nationalidentität“

The German immigration situation is one that has been a topic for discussion and debate for a very long time now. It has recently resurfaced due to the rise in flow of refugees and asylum seekers in Europe and in Germany in particular. This increase in foreigners naturally leads to a point of inquiry on whether or not an identity crisis or a new identity will be the result of such a circumstance.

Perhaps the first point of action to reach some sort of a conclusion on the matter, would be to deal with the definitions of the key terms at hand. The concept of “identity”, which is notorious for its multiple meanings, is often defined as having the ‘same quality and appearance’ and possesses the idea of ‘continuity of existence over time and space’. This assumption of continuity is necessary when wanting to apply the concept of “identity” to human beings: Although the process of physical aging and of mental transformation through experience, learning, forgetting and so on is always going on, every human being can be identified as the same person throughout his or her entire lifespan. So the question then arises again, does the incoming wave of immigrants pose a threat to the German people’s identity or does it ‘simply create’ a new one. Does this change when new people, cultures, ways of life, religions are introduced.

An identity crisis is defined as a period of uncertainty and confusion in which a person's sense of identity becomes insecure, typically due to a change in their expected aims or role in society. Immigrants naturally bring with them their own cultures, ways of life (roles in society), religions and many other aspects in matters of identity. The Germans have their roles in society and their way of doing things, this may not necessarily change due to the immigrant, rather the immigrant has to change to fit in. So the identity crisis may very well be the result of the incoming immigrants, only that it is an identity crisis that the immigrants face rather than the Germans.

Furthermore, it is hard to attribute the identity crisis to the inflow of immigrants. This is because of the very history of Germany as a nation that was in divide for so many years, up until October 3rd 1990, when East and West Germany reunited, disappearing off the face of the geopolitical map and becoming, once again but differently, Germany. Such an historical narrative would also result in some form of a crisis in and amongst the so-called ‘Germans’ themselves, as well

as erupting a new, unified identity. It can therefore be said that, the immigration situation is not the cause of Germany's identity crisis or at least not the only cause to talk of, the issue of what it means to be German is controversial among those that are Germans by blood and heredity themselves.

It follows that an agreement that was reached in 2006 during a meeting between the ministers of the 16 states of Germany on what immigrants have to do before becoming citizens, highlighted how the Germans themselves could not even agree among themselves about what it means to be German. This brings out the argument and fact that, if the Germans do not know what it means to be German, then they have an identity crisis in an amongst themselves first, before the added confusion of immigrants.

Perhaps the argument here should steer away from trying to label immigration as the influence behind either one of the two concepts in question, but should consider the fact that possibly there is indeed a resulting identity crisis that leads towards and becomes the new identity itself. In an article by Dunja Ramadan titled 'Wer ist Deutsch?', it is concluded: „*Wer Deutschsein heute definieren möchte, der braucht dafür eigentlich nur eines: Weitoffenheit*“. The concept of cosmopolitanism is brought out here, and this could very well be the solution as well as the inevitable result of the German immigration situation. Germany's Chancellor, Angela Merkel displays this very well through her implementation of integration strategies with regards the immigrants. This shows the attempt to move away from the nationalistic view and rather towards a more multinational nation – the 'new identity' erupting from the 'identity crisis': immigration nation.

It may be concluded that the question of the German immigration situation resulting in a new identity or causing an identity crisis is neither completely feasible nor relevant to Germany, seeing as the nation's history on its own plays a very pivotal role in such a discussion. Given the fact that globalisation is inevitable, it is only natural to foresee immigrants arriving in Germany. However, it is key that one acknowledges the existing uncertainty behind the question of who is German and what is the German identity, one that was there long before the immigrants, and may very well be in discussion for a while.

References

Kreckel, Reinhard, 1994: Soziale Integration und nationale Identität. In: Berliner Journal für Soziologie 5, 13 - 20.

Elias, Norbert; Scotson, John L., 1990: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Elwert, Georg, 1989: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: Kölner

Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41, 440-464.

Erikson, Erik H., 1980: Identity and the Life Cycle. New York - London: Norton.

Anhang 71: Teilnehmende Person 11: Nachtest Aufsatz 2: „Rolle der interkulturellen Kommunikation bei der Integration von Migranten“

Question: To what extent is the following statement true: Effective intercultural communication contributes to the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration of migrants.

Intercultural communication can be defined as the study and practice of communication across cultural contexts. It applies equally to domestic cultural differences such as ethnicity and gender and to international differences such as those associated with nationality or world region. In light of this definition, it may be presumed that intercultural communication itself may have a considerable impact on the success of policies towards solving problems of assimilation and integration of migrants. This notion and thought shall be unpacked and discussed in that which follows, so as to come to a conclusion on the relevance and impact (if any at all) of Intercultural communication on the matter.

It would be necessary at this point to mention that intercultural communication requires competencies in order for the implication of it to be seen in practical or real life situations. Here one may refer to the theoretic side of intercultural communication (IC from this point forward) versus the practical, realistic side. As far as the notion in question is concerned, the point of view: between theory and practice, may very well shape the success of implementing IC towards such a situation. In the following, the problems of assimilation and integration shall be highlighted and assessed from the point of view of IC itself to see if there is any truth in the given notion.

A common problem that seems to arise, is that of the effect that assimilation and integration has on the social environment of the host country. In an article titled "Notwendigkeit effektiver interkultureller Kommunikation", it is brought forward that the integration and assimilation of immigrants may lead to an increase in crime in that particular nation. This is a problem of real concern and definitely needs an effective solution: IC. It is not clearly stated that there has been an experience of increased criminal activity since the arrival of the immigrants, however, the article suggests that the people of that nation have hold this as a fear. IC here creates the room for conversation on this particular fear and perhaps noting down the possible IC barrier that could have led the natives to assume such of the immigrants. Without IC in such an instance, there may be no room for understanding and

empathising and therefore the problems would remain unsolved. This example alone shows the effectiveness of IC on such problems.

It follows that Germany has policies that are implemented so as to integrate and assimilate the immigrants. Immigrants can maintain all of their original cultural values and behaviours, they are allowed to live where they want and to speak their mother tongue, have their own newspapers, visit their own places of worship, maintain their eating habits and enjoy their music. These are the embodiment of the policies put in place to ensure the integration and assimilation of immigrants. However, can this really be seen as a means of IC solving the problems of integration and assimilation when the immigrants in these such cases are merely living their old lives or way of life, only that now it is in Germany? There is no real interaction between the immigrants and the locals themselves in these policies and therefore room is still left for problems, clashes, presumptions and misunderstandings from both parties.

Furthermore, the locals do have issues as far as the immigrants are concerned, which further exposes the lack of IC between the two groups towards subsequent integration and assimilation. The immigrants are only accepted to varying degrees. Just because the policies are put into place does not automatically deem them successful. The concerns brought up by locals or natives of Germany are that the immigrants differ from themselves in their culture and mentality, the immigrants do not adapt to themselves in behaviour, they threaten the existing social and economic interest and they act negatively through law-abuses and crimes.

Now referring back to the example mentioned in the discussion above, many of these concerns could be arising from a place of existing barriers of IC such as prejudices, anxieties, language barrier and assumption of similarity among others. When people are incompetent as far as IC is concerned, it poses a direct threat toward the success of the policies that are supposed to help integrate foreigners or migrants.

Given this brief, yet apt discussion, it is safe to conclude by concurring with the presented notion that effective IC significantly impacts the success of policies put in place to solve problems of assimilation and integration of migrants. Once a people have become competent in communicating with those of a different nationality, culture, gender or religion from their

own, then the process of successful assimilation and integration can begin and indeed serve its true purpose.

Anhang 72: Teilnehmende Person 1: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 1

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.			X	
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 2

Comments: Essay submitted was plagiarized. Audio presentation good but too short.

Anhang 73: Teilnehmende Person 1: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No.1.....

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments: Participant did not perform well.

Anhang 74: Teilnehmende Person 2: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 2

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Clear arguments brought forward, alternative points of view evaluated, reasons mostly explained.

Anhang 75: Teilnehmende Person 2: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 2

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: The participant presented good critical thinking skills most of the time.

Anhang 76: Teilnehmende Person 3: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 3

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Clarity in presentation of arguments, conclusions mostly convincing.

Anhang 77: Teilnehmende Person 3: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 3

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participants critical thinking performance was good.

Anhang 78: Teilnehmende Person 4: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 4-----

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Argumentation mostly easy to follow.

Anhang 79: Teilnehmende Person 4: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 4

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participant identified the most important arguments and supported her claims most of the time.

Anhang 80: Teilnehmende Person 5: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 5

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 4

Comments: Argumentation clear and precise

Anhang 81: Teilnehmende Person 5: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 5

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.	X			

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participant presented well-structured arguments and alternative points of view and drew warranted conclusions.

Anhang 82: Teilnehmende Person 6: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 6

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.			X	
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 2

Comments: Incorrectly interpreted essay question. Presentation not clear at the end.

Anhang 83: Teilnehmende Person 6: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 6

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.			X	
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.			X	

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 2

Comments: Participants did not demonstrate good critical thinking skills.

Anhang 84: Teilnehmende Person 7: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 7

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 3

Comments: Argues clearly

Anhang 85: Teilnehmende Person 7: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 7

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.	X			
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participant showed acceptable skills.

Anhang 86: Teilnehmende Person 8: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 8

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade ___3___

Comments: Presents clear arguments

Anhang 87: Teilnehmende Person 8: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 8

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.	X			
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participant showed acceptable critical thinking skills.

Anhang 88: Teilnehmende Person 9: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 9

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.			X	
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade ___3___

Comments: Presentation of arguments clear, reasons mostly provided, conclusions mostly convincing.

Anhang 89: Teilnehmende Person 9: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 9

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.		X		
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participant presented acceptable critical thinking skills.

Anhang 90: Teilnehmende Person 10: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 10

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.	X			
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade ___3___

Comments: Some pieces of work exhibited strong critical thinking skills but in general the student showed acceptable critical thinking skills.

Anhang 91: Teilnehmende Person 10: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 10

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.		X		
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.		X		
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.		X		
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.		X		
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.		X		

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 3

Comments: Participant showed acceptable critical thinking skills.

Anhang 92: Teilnehmende Person 11: Nachtest Bewertung: Bewertende 1

Participant No. 11

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.	X			
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.	X			
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.	X			
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.	X			

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade 4

Comments: Critical thinking skills exhibited were very strong.

Anhang 93: Teilnehmende Person 11: Nachtest Bewertung: Bewertende 2

Participant No. 11

	Strong 4	Acceptable 3	Unacceptable 2	Significantly weak 1
Interpretation				
Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.	X			
Arguments				
Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.	X			
Analysis & Evaluation				
Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.	X			
Conclusions				
Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.	X			
Justifications				
Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.	X			
Evidence & Reasons				
Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.	X			

Overall Evaluation

Strong Acceptable Unacceptable Significantly weak Grade: 4

Comments: Participant has strong critical thinking skills.