

GLOTTO
GLOTTODIDACTICA
DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

An International Journal of Applied Linguistics

Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Honorary Editor: Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer

Ausgabe / Issue 49/2

Redaktor naczelna / Herausgeberin / Editor in Chief

prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krzysztofowicz

Zastępca redaktor naczelnej / Mitherausgeberin / Deputy Editor in Chief

prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak

Rada Naukowa / Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board

- prof. dr Ruth Albert, the Philipps University of Marburg, Germany
prof. dr Bernhard Brehmer, the University of Greifswald, Germany
prof. dr Grace Chen-Hsiu Kuo, the National Taiwan University, Taipei, Taiwan
prof. dr Michael Düring, Christian Albrecht University in Kiel, Germany
prof. dr hab. Maria Carmen Fonseca Mora, the University of Huelva, Spain
prof. dr Albert Gouaffo, the University of de Dschang, Cameroon
prof. dr hab. Franciszek Gruzca, the University of Social Sciences in Warsaw, Poland
prof. dr Britta Hufeisen, the University of Technical Sciences in Darmstadt, Germany
prof. dr Catalina Jiménez Hurtado, the University of Granada, Spain
prof. dr Limin Jin, Beijing Foreign Studies University in Beijing, China
prof. dr Gabriella Klein, the University of Perugia, Italy
prof. dr Kurt Kohn, Eberhard Karls, University in Tübingen, Germany
prof. dr hab. Hanna Komorowska, the University of Social Sciences, Poland
prof. dr Rusudan Makhachashvili, Borys Grinchenko University in Kyiv, Ukraine
prof. dr hab. Hadrian Lankiewicz, the University of Gdańsk, Poland
prof. dr Clare Mar-Molinero, the University of Southampton, Great Britain
prof. dr hab. Paweł Mecner, the University of Szczecin, Poland
prof. dr Bernd Müller-Jacquier, the University of Bayreuth, Germany
prof. dr Norbert Nübler, Christian Albrecht University in Kiel, Germany
prof. dr Gina Oxbrow, the University of Gran Canaria in Las Palmas, Spain
prof. dr Claudia Riemer, the University of Bielefeld, Germany
prof. dr Paul Sars, the Radboud University in Nijmegen, the Netherlands
prof. dr David S. Singleton, the Trinity College Dublin, Ireland
prof. dr Hassan Soleimani, Payame Noor University, Iran
prof. dr hab. Marian Szczodrowski, Ateneum University, Gdańsk, Poland
prof. dr Wen Qiufang, Beijing Foreign Studies University, China
prof. dr Iwar Werlen, the University of Bern, Switzerland

Rada redakcyjna / Redaktionsbeirat / Advisory Board

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland:

- prof. Jerzy Bańczerowski, prof. Antoni Markunas, prof. Stanisław Puppel,
prof. Teresa Tomaszek, prof. Weronika Wilczyńska, prof. Stephan Wolting

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GŁOTO
GŁOTTODIDACTICA
DIDACTICA

VOLUME XLIX/2



POZNAŃ 2022

Adres redakcji
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
Collegium Novum, al. Niepodległości 4
60-874 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel. / faks +48 61 829 29 26
<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl> e-mail: glotto@amu.edu.pl

Redaktorzy gościnni / GastherausgeberInnen / Guest Editors
prof. Ute K. Boonen, dr Sabine Jentges, prof. Paul Sars

Redaktor naczelna / Herausgeberin / Editor in Chief
prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz
Zastępca redaktor naczelnej / Mitherausgeberin / Deputy Editor in Chief
prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak
Redaktor koordynująca / koordinierende Mitherausgeberin / Coordinating Editor
prof. UAM dr hab. Magdalena Aleksandrzak
Redaktor statystyczna / Statistische Mitarbeit / Statistical Editor
prof. UAM dr hab. Katarzyna Klessa
Sekretarze redakcji / Redaktionssekretärinnen / Secretaries to the Editorial Board
dr Joanna Kic-Drgas
dr Joanna Woźniak
dr Magdalena Jaszczyk-Grzyb
Redaktorzy językowi / Sprachliche Mitarbeit / Language Editors
Graham Knox-Crawford
Johann Görzen
dr Joanna Górecka

Publikacja finansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Czasopismo „Glottodidactica” jest indeksowane w bazach:
Scopus, ProQuest, EBSCO, ERIH PLUS, CEEOL, CEJSH, Google Scholar,
Index Copernicus International, PKP Index, WorldCat, FRANCIS, PASCAL, Linguistic Bibliography,
Linguistics & Language Behavior Abstracts, Modern Language Association Database (MLA)

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2022



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

ISSN 0072-4769 ISSN ONLINE 2956-3658 DOI: 10.14746/gl

CONTENTS

Editorial	7
-----------------	---

I. ARTICLES

UTE K. BOONEN (Duisburg-Essen) / JÖRG WESCHE (Göttingen) / PIA AWATER (Duisburg-Essen): Nationalstereotype im Kulturvergleich: Deutschland im niederländischen und russischen Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten	9
MARIUSZ JAKOSZ (Katowice): Zur Bedeutung des Schüleraustausches für interkulturelles Lernen	47
SABINE JENTGES (Nijmegen) / PAUL SARS (Nijmegen): <i>Nachbarsprache & buurcultuur</i> . Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion	67
NATALJA JOURDY (Paris): Deutsch-französischer Schüleraustausch zwischen neuen Herausforderungen und neuen Perspektiven infolge der Corona-Pandemie	91
KRYSTYNA MIHULKA (Rzeszów): Selbst- und Fremdbilder in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel des DaF-Unterrichts in Polen	109
AGNIESZKA PAWŁOWSKA-BALCERSKA (Poznań): Interkulturelle Witze im Fremdsprachenunterricht: ein heikles, zu vermeidendes Thema oder eine interessante Gelegenheit über nationale Stereotype zu reflektieren ?	137
ANGELA SCHMIDT-BERNHARDT (Marburg) / SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ (Poznań) / VICTORIA STOROZENKO (Marburg): Ängste und Sprechhemmungen bei multikulturellen Schüleraustauschprojekten am Beispiel einer Schülerbegegnung zwischen Berlin und Poznań.....	157
TERESA MARIA WŁOSOWICZ (Bielsko-Biała): The linguistic and cultural experiences of Portuguese Erasmus+ students during their stay in Ostrava: Challenges and opportunities.....	181

II. BOOK REVIEWS

SYMON GĘBUŚ (Jilin): Gonçalo Duarte. <i>Histórias de Bolso. 21 Contos de Autores Lusófonos Anotados para Estrangeiros</i> . Lisboa: Lidel. 2022 (reprint). Pp. 174 / Ana Bela Almeida /	
---	--

Gonçalo Duarte / Joana Meiri. <i>Quiosque Literário. Aprender Português com a Literatura</i> . Lisboa: Lidel. 2021. Pp. 227	207
MARIANNE HEPP (Pisa): Gabriella Perge. <i>Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn</i> . Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. 2018. S. 258	210
MARTA JANACHOWSKA-BUDYCH (Poznań): Almut Hille / Simone Schiedermaier. <i>Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht</i> . Tübingen: Narr Francke Attempto. 2021. S. 342.....	213
JOANNA KIC-DRGAS (Poznań): Małgorzata Niemiec-Knaś / Andrzej Skwara. <i>Język niemiecki w kształceniu dualnym</i> . Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. 2022. S. 183.....	215

III. REPORTS

HENNING MEREDIG (Nijmegen) / CHRISSY LAURENTZEN (Nijmegen): Bericht über die IX. Internationale Nachwuchskonferenz „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. Poznań, Marburg & Nijmegen, 3.- 4. Juni 2022.....	217
GutachterInnen / Reviewers	221

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

derzeit lernen ca. 15,5 Millionen Menschen weltweit Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes, wobei Deutsch-als-Zweit-sprache-Lernende nicht einmal berücksichtigt sind.¹

Die überwältigende Mehrheit dieser Deutsch-Lernenden, nämlich ca. 13,5 Millionen, sind Schülerinnen und Schüler (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 18). Auch weltweit – und nicht nur für den Bereich Deutsch als Fremdsprache – dürfen Schülerinnen und Schüler (und auch Studierende) die große Mehrheit der institutionellen Fremdsprachenlernenden darstellen, weshalb im Rahmen dieser Sondernummer der *Glottodidactica* ein besonderes Augenmerk auf den Bereich des schulischen (und universitären) Fremdsprachenlernens und dessen Möglichkeiten für inter- und transkulturelles Lernen im Schulaustausch gelegt wird.

Dieser wichtige Schwerpunkt wurde bereits in der Sektion D1 „Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)“ beim XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven“ in Palermo vom 26. bis zum 31.7.2021 vertreten. Die Leiterinnen und Leiter der Sektion, die zugleich die Gastherausgeberinnen und Gastherausgeber des vorliegenden Sonderheftes sind, haben während der Arbeit in der Sektion folgende Fragestellungen aufgegriffen:

- Was sind Stereotype und wie können sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden?
- Welche Rolle spielt inter- bzw. transkulturelles Lernen bei internationalen Schulaustauschprojekten (bei Schülerinnen und Schüler, bei Lehrpersonen, bei der wissenschaftlichen Begleitung)?
- Wie kann mit inter- und transkulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten in schulischen Austauschprojekten umgegangen werden und

¹ Die Angaben entstammen der Datenerhebung *Deutsch als Fremdsprache weltweit* des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland (2020).

was ist der Mehrwert solcher Austauschprojekte, auf sprachlicher sowie interkultureller Ebene?

- Welche Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen sowie daraus resultierende Lösungsvorschläge gibt es z. B. für Zielsetzungen, thematische Schwerpunkte, didaktisch-methodisches Handwerkszeug, Austauschaufbau und -verlauf, diverse Austauschformen sowie ein Betreuungskonzept?

Die in der Sektion präsentierten Referate zeigten einerseits einen Ausschnitt der facettenreichen Austauschmöglichkeiten und -potentiale insbesondere für Schulen in den Nachbarländern im (grenznahen) deutsch-niederländischen sowie deutsch-polnischen Schulkontext. Andererseits entdeckten sie einen Mehrwert in schulischen Begegnungsprojekten sowie eine Forschungslücke in Bezug auf die systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulaustausch. Aus diesem Grunde wurden von den Leiterinnen und Leiter nicht nur die Referentinnen und Referenten der Sektion, sondern auch andere Autorinnen und Autoren weltweit zur Mitarbeit an der Sondernummer 2022/2 der Zeitschrift *Glottodidactica* eingeladen, deren Beiträge aktuelle Forschungsergebnisse zu Inter- und Transkulturalität in Schulaustauschprojekten thematisieren. Der Einladung von Ute K. Boonen, Sabine Jentges, Paul Sars und Sylwia Adamczak-Krysztofowicz folgten insgesamt 13 Autorinnen und Autoren aus Polen, Deutschland, Frankreich und den Niederlanden.

In den acht Beiträgen dieser Sondernummer werden zum einen theoretische Modelle und Konzepte vorgestellt, zum anderen geht es um die Praxis von Austauschprojekten, wobei insbesondere Selbst- und Fremdbilder (Auto- und Heterostereotype), konkrete Austauschsituationen sowie Herausforderungen und Perspektiven des Schulaustauschs thematisiert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> [Zugriff am: 26.09.2022].

Poznań, Duisburg-Essen, Nijmegen,
September 2022

Ute K. Boonen
Sabine Jentges
Paul Sars
Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

I. ARTICLES

UTE K. BOONEN

Universität Duisburg-Essen

JÖRG WESCHE

Georg-August-Universität Göttingen

PIA AWATER

Universität Duisburg-Essen

Nationalstereotype im Kulturvergleich: Deutschland im niederländischen und russischen Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten

Comparing National Stereotypes in different cultures:
German in Dutch and Russian language teaching
at schools and universities

ABSTRACT. Stereotypes, prejudices, hostile images and clichés are different forms of self-images and images of others. This paper establishes stereotypes as a scalable concept to distinguish them from other forms of fixed attributions. It features a comparison of national stereotypes about Germany, the Germans and the German language from a Dutch and Russian perspective and discusses the use of stereotypes in foreign language teaching, which are aimed at culturally reflective learning.

KEYWORDS: Stereotypes, images of Germany and Germans, Dutch; Russian, DaF, language teaching.

SCHLÜSSELWÖRTER: Stereotypen, Deutschlandbild, Bild von Deutschen, Niederländisch, Russisch, DaF, Sprachunterricht.

1. EINLEITUNG

Deutsche sind pünktlich und ordentlich, Niederländer geizig und Russen trinkfest – vorgefestigte Meinungen oder ‚Bilder‘ über Mitglieder bestimmter Nationen gibt es in großer Zahl. Manche sind eher positiv konnotiert, andere neutral oder aber auch negativ. Es stellt sich die Frage, warum derartige festgelegte Attribuierungen überhaupt verwendet werden und welche Formen und Abstufungen es gibt. Im Allgemeinen soll der Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten dazu führen, dass Stereotypen vermieden und „überwunden“ werden. Dabei wird außen vor gelassen, dass Menschen Kategorien benötigen, um die Welt um sich herum zu ordnen und überschaubar zu machen. Stereotypen sollten im Unterricht dazu genutzt werden, sowohl die Kultur des anderen als auch die eigene zu reflektieren. Das Untersuchungsfeld zu solchen Selbst- und Fremdbildern, genauer zu Auto- und Heterostereotypen (vgl. Buchanan & Cantril 1953), ist sehr weit und bildet einen Forschungsgegenstand in disparaten Forschungsdisziplinen wie den Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, Kommunikationswissenschaften, der Psychologie oder auch Pädagogik. Die große Anzahl wissenschaftlicher Arbeiten zur Stereotypenforschung nur aus jüngster Zeit zeigt zugleich, wie relevant und vor allem aktuell dieses Thema heute rund 100 Jahre nach der Einführung des Konzepts durch Walter Lippmann immer noch ist.¹

Die große Breite an Untersuchungen erschwert allerdings auch eine Einordnung und eine allgemeingültige Präzisierung des Stereotypenbegriffs. Aus diesem Grund unternehmen wir als Einstieg für diesen Beitrag in Abschnitt 2 den Versuch einer Arbeitsdefinition der verschiedenen Begriffe: ‚Vorurteil‘, ‚Feindbild‘, ‚Klischee‘ und ‚Stereotyp‘, um diese schärfer voneinander abgrenzen zu können. In Abschnitt 3.1 gehen wir konkret auf Nationalstereotype zu Deutschland und den Deutschen ein und vergleichen die niederländischen und russischen stereotypen Attribuierungen (Abschnitt 3.2 und 3.3). Dabei ist die Perspektive aus dem kleineren, benachbarten Land mit nahverwandter Schweslersprache eine andere als die aus dem größten Land der Welt ohne gemeinsame Grenze und entferntere sprachverwandtschaftliche Beziehungen. In Abschnitt 4 gehen wir im Anschluss daran auf einschlägige Sprachstereotype zur deutschen Sprache ein, zum einen aus historischer, eher internationaler Sicht (Abschnitt 4.1), zum anderen aus aktueller, pragmatischer Perspektive niederländischer und russischer Lernenden (Abschnitt 4.2).

Schließlich wird in Abschnitt 5 die Verwendung von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht thematisiert, wobei wir einerseits kritisch auf negative Bei-

¹ Vgl. Lippmann 1922. Um die Diversität des Forschungsfeldes anzudeuten, verweisen wir auf einige aktuelle Studien (in Auswahl): Janich 2019; Ossenberg 2019; Elsen 2020; Haß 2020; Glock & Kleen 2020; Petersen & Six; Garms-Homolová 2021.

spiele eingehen und andererseits Ansätze präsentieren, bei denen Stereotype als Einstieg für Reflexion und kulturreflexives Lernen verwendet und sinnvoll in den (Fremdsprachen) – Unterricht eingebaut werden.

Abschließend werden die Befunde zusammengeführt und im Ausblick eine kritische Perspektive auf das Gefahrenpotential von Deutschland- und Deutschstereotypen im aktuellen interkulturellen Diskurs geboten, der insbesondere den russischen DaF-Unterricht angesichts der aktuellen politischen Situation vor enorme didaktische Herausforderungen stellt.

2. STEREOTYPE: BEGRIFFSBESTIMMUNG

Als Fachbegriff taucht *Stereotyp* Ende des 18. Jahrhunderts zunächst im Zusammenhang mit einem neu erfundenen Druckverfahren mit fest zusammengesetzten Druckplatten auf (*Medien von A bis Z* 2006: 329). In die Kultur- und Sozialforschung eingegangen ist der Begriff dann erst im 20. Jahrhundert durch den amerikanischen Pionier der Meinungsforschung Walter Lippmann, der Stereotype als Bilder in unseren Köpfen bezeichnet hat (vgl. z. B. Lüsebrink 2016: 101; Petersen & Schwender 2009: 8).

Für reduktionistische Formen der Fremdwahrnehmung (Lüsebrink 2016: 100–101) im Allgemeinen werden verschiedene Bezeichnungen verwendet, „die eine relativ geringe Trennschärfe aufweisen und nur schwer systematisch voneinander zu trennen sind“. Lüsebrink führt dabei neben ‚Mythos‘ und ‚Topos‘ noch ‚Sozialer Typ‘ und ‚Kulturelle Typisierung‘ an, außerdem ‚Vorurteil‘ und ‚Stereotyp‘, das er wiederum dem ‚Cliché‘ gleichsetzt und damit eine pejorative Konnotation reaktiviert (vgl. Lüsebrink 2016: 101). Ähnlich wird ‚Stereotyp‘ auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig abwertend mit ‚Vorurteil‘ gleichgesetzt (vgl. Florack 2001: 9, 2007: 35). Dagegen weist Haß darauf hin, dass das Vorurteil manchmal als „Einstellung“ (englisch: *attitude*) vom Stereotyp als einer Vorstellung (englisch: *belief*) abgegrenzt wird (Haß 2020: 97). Andere Ansätze bewerten Stereotype wiederum als kognitives Konzept und als kognitive Komponente von Vorurteilen, wodurch Stereotype zu Bestandteilen von Vorurteilen werden (Haß 2020: 98). Nach Thiele sind Vorurteile „so etwas wie zu Einstellungen und Überzeugungen verfestigte Stereotypenbündel“, wobei Vorurteile in dieser Sicht auf „Unvernunft“ beruhen (2015: 26). Haß erläutert relativierend, dass von Stereotypen häufig als neutralen Konzepten ausgegangen werde, die ihrerseits zu Vorurteilen werden können. Folglich hebt sie hervor, dass es sich in diesem dynamischen Verständnis bei Stereotyp und Vorurteil „um zwei voneinander getrennte Konzepte handelt, von denen sich jedoch eines in das andere verwandeln kann (andernfalls müsste man davon sprechen, dass Stereotype sich

zu Vorurteilen ausweiten)“ (Haß 2020: 98). Rasmussen wiederum bezeichnet Vorurteile im unterordnenden Sinn als „negative Stereotype“ (Rasmussen 2016: 212). Und während Thiele konstatiert, dass sowohl Stereotype als auch Vorurteile „ohne Zuschreibungen von positiven wie negativen Eigenschaften nicht denkbar“ sind, erklären schließlich Petersen und Schwender noch einmal dezidiert, dass ein Stereotyp keinesfalls wertend sein muss, „was es wesentlich vom Vorurteil unterscheidet, das in aller Regel negativ konnotiert ist“ (Petersen & Schwender 2009: 9). Ein Vor-Urteil ist zwar erst einmal nur ein vorab gefälltes Urteil, das nicht unbedingt negativ, sondern ebenso positiv ausfallen kann. Meistens werden Vorurteile jedoch tatsächlich im engeren Sinne als negativ konnotiert aufgefasst (so auch Thiele 2015: 36). Lüsebrink grenzt Vorurteile daher von „stereotype[n] Wahrnehmungsformen, zu deren Ausprägungsformen Clichés, Mythen, Topoi, soziale Typen und Mythen gehören“ ab, weil Vorurteile „ideologisch besetzte Verfälschungen von Wirklichkeitsphänomenen (wie der Wahrnehmung anderer Gesellschaften und Kulturen), die negativ besetzt sind, und nicht nur eine Reduktion von Wirklichkeitskomplexität“ implizieren (Lüsebrink 2016: 104).

Solche Bestimmungsversuche sind insgesamt unübersichtlich und hier daher nur ausschnitthaft rekapitulierbar. Für unsere Darstellung der Stereotype zu Deutschland schlagen wir eine Abgrenzung von vier Arten reduktionistischer Fremdbilder vor, nämlich Vorurteil, Feindbild, Klischee und Stereotyp. Diese sollen am untersuchten Material operationalisiert werden. Die wichtigsten Merkmale der ersten drei Kategorien werden in Tabelle 1 zusammengefasst, die der vierten in Abbildung 1.

Vorurteile verstehen wir dabei als negativ konnotiert, emotional gefärbt und nur auf oberflächlichen Beobachtungen basierend; Vorurteile sind in der Regel einseitig und stark verallgemeinernd (Lüsebrink 2016: 104).

Feindbilder beziehen sich hingegen normalerweise auf „andere Ethnien, Völker, Nationen oder Nationengruppen“ und tauchen häufiger in politischen Zusammenhängen auf (Flohr 1995: 32). Nach Reisigl (2013) bezeichnet der Begriff

[...] die sozial (vor allem massenmedial) vermittelte, auf extremer emotionaler Ablehnung beruhende, negativ bewertende, häufig erfahrungsunabhängig verfestigte und verzerrende, hyperbolisch entstellende oder imaginäre Repräsentation eines Gegners als bedrohlichen und aktiv zu bekämpfenden Widersacher (Reisigl 2013).

Feindbilder sind demnach äußerst negativ und geradezu bellizistisch konnotiert, meist also bedrohlich oder aggressiv und vielfach auch fremdenfeindlich. Sie gehen zusätzlich meistens mit Diskriminierungen von Alterität einher (vgl. Thiele 2015: 37), wobei das ‚Anderer‘ in einer starren Schwarz-Weiß-Sicht im Gegensatz zum ‚Eigenen‘ xenophob als böse aufgefasst wird (Flohr 1995: 32). Niklas (1977) spricht von der Kontrastierung von Feind und Freund, von

in-group und out-group: „Das Feindbild ist immer kontrastierend mit einem Freundbild verbunden. Das Freund / Feind-Verhältnis stellt so ein in-group / out-group-Verhältnis dar“ (Nicklas 1977: 91). Darüber hinaus kann wie etwa in imperialen und kolonialen Diskursen eine „Feminisierung der Gegner“ erfolgen, insbesondere weil „die Nation, der sie angehören, als weibliches, zu eroberndes Territorium dargestellt“ wird (Thiele 2015: 37). Thiele führt weiter aus: „Feindbilder, zusammengesetzt aus einer Vielzahl negativer Vorurteile oder wie Bernhard Pörksen formuliert ‘äußerst rigide Agglomerationen von Negativvorstellungen’ (Pörksen 2000: 36), können so als Vorstufe der Gewalt betrachtet werden“ (Thiele 2015: 37).

Anders als z. B. Lüsebrink 2016 oder auch Florack 2001 fassen wir das Klischee als eigenständige Form des Fremdbilds auf – und nicht als Synonym für Stereotyp –, genauer als ein Muster, „das zu oft wiederholt wurde und deshalb als Abklatsch bewertet wird“ (Haß 2020: 97).² Klischees stellen schablonenhafte Zuweisungen dar und sind in der Regel durch einen allzu häufigen Gebrauch und die stetige Wiederholung verschlissen (vgl. Thiele 2015: 34) oder abgedroschen. Im Gegensatz zu anderen Fremdbildern wird das Klischee dabei in der Regel auch als solches erkannt und durchschaut.

Vor allem in den Kulturwissenschaften wird das Klischee in dieser Richtung „als generalisierende Aussage begriffen, die zu oft wiederholt und daher allgemein erkennbar geworden ist“ (Thiele 2015: 34). Auch in der „Filmwissenschaft und in der Alltagssprache meint er abgedroschene Muster von Eigenschaften und Verhaltensweisen, schablonenhaftes Verhalten und standardisierte Ausstattungsmerkmale“ (Petersen & Schwender 2009: 9). Das bedeutet, dass Klischees als zeitlich gebunden und als ein Produkt von Wandelprozessen gesehen werden können und sich aus einem Stereotyp heraus entwickeln können (vgl. Haß 2020: 96f.).

Tabelle 1. Merkmale von Vorurteil, Feindbild und Klischee

Merkmale		
Vorurteil	Feindbild	Klischee
negativ konnotiert	äußerst negativ	abgedroschenes Muster
emotional besetzt	bedrohlich	als solches durchschaut
oberflächliche Kenntnisse einer Kultur	fremdenfeindlich	schablonenhaftes Verhalten
einseitig	Schwarz-Weiß-Sicht	„Abklatsch“
extrem verallgemeinernd	das Andere = das Böse	durch allzu häufigen Gebrauch verschlissen

Quelle: Eigene Bearbeitung.

² Wie der Begriff ‚Stereotyp‘ wurde auch ‚Klischee‘ zunächst im Buchdruck verwendet.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung von Vorurteil und Klischee haben wir bereits eine ganze Reihe von Merkmalen des Stereotyps aufgegriffen. Das Konzept kann sehr weit gefasst werden, wie z. B. bei Le Müller und Hallsteinsdóttir (2016), die Stereotype „als sprachliche und kulturell vorgegebene Denk- und Handlungsmuster definier[en], die unsere Vorstellungen und Verhalten positiv und negativ prägen können“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 233). Während Le Müller und Hallsteinsdóttir also davon ausgehen, dass Stereotype negativ und positiv wirken können, hebt Rasmussen (2016) hervor, dass es bei Stereotypen wie bei Vorurteilen meistens um ein negatives Urteil geht:

Die meisten Definitionen verstehen einen Stereotyp als eine oft unbewusste, simplifizierte Wahrnehmung der Welt, als eine Art Kategorisierung und zumeist negatives Urteil über XYZ eines Individuums bzw. einer Gruppe. Diese (Über-)Generalisierungen beruhen häufig auf negativen Vorurteilen, selten auf eigenen Erfahrungen und haben oft mit Affekt zu tun. Sie sind somit überwiegend irrational. Wegen der Informationsreduktion wird die Orientierung der Welt einfacher; Stereotype scheinen aus diesem Grund attraktiv zu sein. Das Problem des Phänomens ist, dass es zu falschen Übergeneralisierungen kommen kann, die unter anderem Kommunikationsbarrieren zur Folge haben können. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Stereotype oft resistent gegenüber Veränderungen sind (Rasmussen 2016: 211–212).

Lüsebrink hingegen benennt, wie auch Petersen und Schwender (2009: 9), durchaus positive Eigenschaften von Stereotypen. So bezeichnet er sie als reduktionistische Ordnungsraaster (Lüsebrink 2016: 101). Darüber hinaus hebt er hervor, dass Stereotype „kognitiv notwendig“ sind und der „individuellen und sozialen Orientierung“ dienen (Lüsebrink 2016: 102). Ähnlich unterstreichen Petersen und Schwender die Notwendigkeit von Stereotypen für den „Prozess der Vereinfachung einer in ihrer ganzen Komplexität sonst nicht strukturierbaren Wirklichkeit“ (Petersen & Schwender 2009: 9). Stereotype werden „im Sozialisationsprozess erworben“ (*Medien von A bis Z* 2006: 329) und haben wichtige kognitive, affektive und soziale Funktionen (Lüsebrink 2016: 103, vgl. auch Quasthoff 1973), die Lüsebrink basierend auf Quasthoff sowie dem Ethnologen Hermann Bausinger und dem Psychologen Alexander Thomas als Verallgemeinerungsfunktion, Orientierungsfunktion, Identifikationsmöglichkeiten, Abgrenzungsfunktion (Solidaritätsgefühl), Selbstdarstellungsfunktion und Rechtfertigungsfunktion bezeichnet (Lüsebrink 2016: 103). Etabliert hat sich zur weiteren Differenzierung die Unterscheidung zwischen Auto- und Heterostereotypen, d.h. von Selbstbildern und Fremdbildern (vgl. Buchanan & Cantril 1953).³ Gerade Autostereotypen tendieren dabei dazu, positiv besetzt zu sein (vgl. Moldenhauer & Vis 2001: 18).

³ Daneben gibt es noch Metastereotype, „das heißt Vorstellungen darüber, wie die eigene Gruppe von Fremdgruppen wahrgenommen wird (Haß 2020: 91), auf die wir hier nicht weiter eingehen.

Für unsere Analyse fassen wir Stereotype vor dem dargelegten Forschungshintergrund wie folgt auf: Allgemein stellen Stereotype einen kognitiven Wahrnehmungsprozess dar und verfügen über die „suggestive Kraft“ der Metapher (Petersen & Schwender 2009: 8). In der Regel liegt eine Vereinfachung und eine Verallgemeinerung bzw. Übergeneralisierung von Merkmalen vor (vgl. z. B. Zick 1997: 44; Petersen & Schwender 2009: 9). Diese können neutral, positiv oder negativ konnotiert sein (Petersen & Schwender 2009: 9); die Zuweisung von Stereotypen erlaubt uns, unser soziales Umfeld einfacher zu strukturieren, zu kategorisieren und zu ordnen (vgl. Demleitner 2010: 8). Merkmale werden Individuen aufgrund einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben (Jonas & Schmid Mast 2007: 69; Haß 2020: 138), wobei individuelle Unterschiede zwischen Gruppenmitgliedern unberücksichtigt bleiben. Stereotype sind mithin effizient, aber nicht akkurat (Petersen & Schwender 2007: 9). Sie können gleichwohl einen relativen Wahrheitsgehalt haben, weil sie aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale entstehen können („Kernel-of-Truth-Debate“; vgl. Thiele 2015). Stereotype sind zudem beständige und langlebige Muster (Thiele 2015: 52), die sich nur schwerlich verändern. Sowohl in Bezug auf das Selbstbild als auch auf das Fremdbild liefern Stereotype also persistente Identifikationsmöglichkeiten mit der jeweils eigenen Gruppe (Thiele 2015: 92). Die wichtigsten Eigenschaften und Funktionen von Stereotypen werden in Abbildung 1 dargestellt.

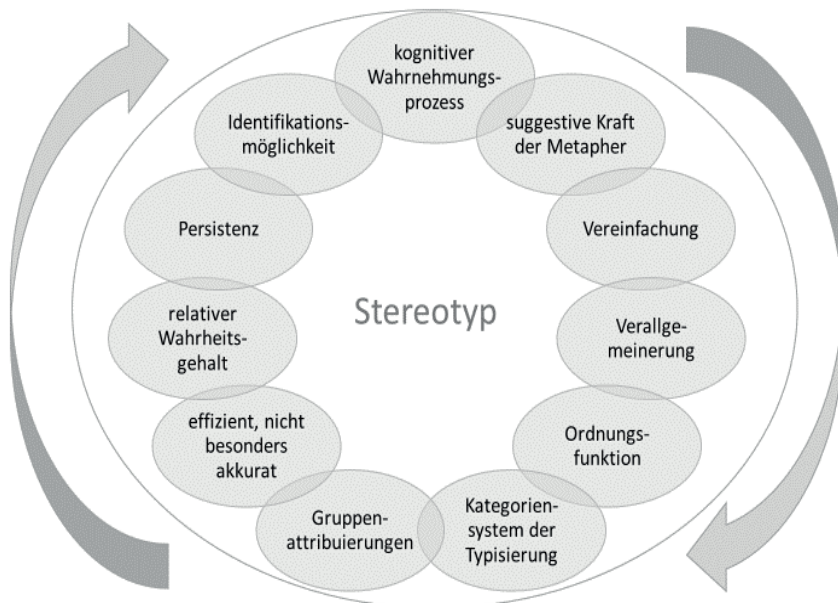


Abbildung 1. Eigenschaften und Funktionen von Stereotypen in der Forschungsliteratur

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Wir fassen Stereotype vor dem skizzierten Hintergrund folglich als ein skalierbares Konzept, das zur empirischen Beschreibung von konventionalisierten Selbst- und Fremdbildern dient. Diese können entsprechend jeweils auch in der Wertungsdimension in der Polarität der Skala positiv-negativ eingeordnet werden oder auch neutral sein (vgl. dazu auch Petersen & Schwender 2009: 9; vgl. Abbildung 2). Ein Beispiel für ein negatives Stereotyp ist *Deutsche sind dominant*, für ein positives *Russen sind musikalisch*. Die vorgeschlagene Skalierung bedeutet dabei zugleich, dass Stereotype auch einen neutralen Wertungsgrad haben können, wie in bestimmten Verwendungskontexten *Niederländer fahren Fahrrad*. In so einer Skalierung können entsprechend auch Vorurteile und Feindbilder (auf der Negativseite) und Klischees (abhängig von der Wertung negativ, neutral oder positiv) verortet werden.

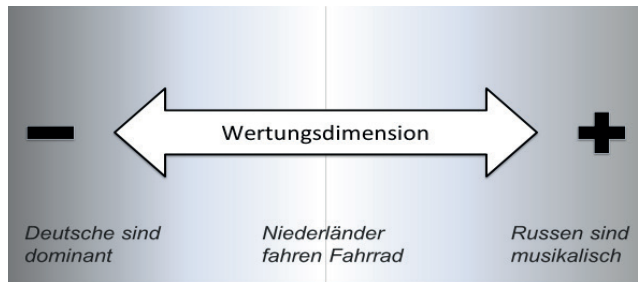


Abbildung 2. Skalierung von Stereotypen

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Neben den verschiedenen Merkmalen und Funktionen von Stereotypen sind im nächsten Schritt unterschiedliche Ausprägungen von Stereotypen zu berücksichtigen. Zum einen werden deskriptive und präskriptive Stereotype unterschieden (vgl. Martiny & Froehlich 2020: 2), wobei erstere Annahmen darüber sind, welche Merkmale die Mitglieder einer Gruppe haben, und letztere Annahmen darüber, wie Mitglieder einer Gruppe sein sollten. Zum anderen werden explizite und implizite Stereotype differenziert (vgl. Martiny & Froehlich 2020: 3). Explizite Stereotype werden als Überzeugungen gegenüber sozialen Gruppen definiert, die Menschen bewusst aus ihrem Gedächtnis abrufen können, wenn sie nach ihrer Meinung gefragt werden. Implizite Stereotype sind Bilder und Assoziationen, die im Gedächtnis aktiviert werden, ohne dass sich Menschen dessen bewusst sind. Da eine implizite Stereotypbildung automatisch und unbewusst geschieht, ist sie schwer zu kontrollieren.

Weiterhin werden in der Stereotypenforschung verschiedene Arten von Stereotypen nach ihrer Domäne abgegrenzt, nämlich beispielsweise kulturelle,

soziale, nationale, geschlechtliche oder ethnische Stereotype (vgl. Thiele 2015: 76). Sie sind als ein Kategoriensystem der Typisierung zu sehen, auf das gesellschaftlich zurückgegriffen und das unterschiedlich gewichtet und verknüpft werden kann (vgl. z. B. zur historischen Verschränkung von Geschlechter-Klischees und nationalen Wahrnehmungsmuster Florack 2000). Ethnische Stereotype „werden dabei als Ausdruck von Einstellungen gegenüber anderen Migrations- und Landesgruppen angesehen, die genau diese wiederum beeinflussen, da sie im intrakulturellen Diskurs auf den verschiedensten Ebenen zu betrachten und festzustellen sind“ (Ossenberg 2019: 1). Daraus folgt, dass solche Stereotype im Grunde rein diskursiv funktionieren und die Suche nach ihrem Wahrheitskern müßig bleibt (Zick 1997: 212). Um den Punkt deutlich zu machen: Das persistente Kulturstereotyp, dass Deutsche humorlos seien, beruht auf einer Annahme, die diskursiv reproduziert wird, durch die Wiederholung zunehmende Gültigkeit gewinnt und dann vielfach zur Grundlage für ‚Kämpfe‘ zwischen den jeweils beteiligten Kulturen wird. Anders sieht es beispielsweise bei Sprachstereotypen aus. Klagen von Sprachlernerinnen und Sprachlernern über die Artikelflexion im Deutschen beispielsweise wurzeln letztlich in der Tatsache, dass die Artikelflexion im Sprachsystem gegeben ist (vgl. Abschnitt 5.2). Natürlich lässt sich auch beobachten, dass Kultur- und Sprachstereotype wiederum miteinander interferieren (vgl. z. B. das militaristische Stereotyp von der deutschen Sprache als Kanonendonner; vgl. 5.2).

Darüber hinaus werden kulturdauernde, kultur-epochale sowie zeitgeschichtlich determinierte Stereotype unterschieden (vgl. Thiele 2015; Dröge 1967: 151–152). Kulturdauernde Stereotype verändern sich nicht vollständig, da sie sich sozusagen als Bestandteil einer Kultur definieren. Kultur-epochale Stereotype hingegen überdauern nur eine bestimmte Epoche innerhalb einer Kultur und die zeitgeschichtlich determinierten Stereotype spiegeln Wirkungen aktueller gesellschaftlicher Ereignisse wider und können sich somit relativ kurzfristig wandeln (vgl. Dröge 1967: 151–152).

Dabei griffe es zu kurz, Stereotype auf Grund ihrer rein diskursiv gegebenen Beschreibungsqualität grundsätzlich (als unzulässig unscharf oder pauschalisierend) abzulehnen. In pragmatischer oder auch kognitionspsychologischer Sicht sind Stereotype vielmehr nicht nur unvermeidbar, sondern durchaus auch unentbehrlich, funktional, nützlich und etwa beim Erwerb kulturellen Wissens (Devine 1989: 6) oder als Modus der Selbstbefragung effizient, wie es historisch bereits die Vorurteilkritik der Aufklärung gesehen hat (vgl. Godel 2007). Sie können positiv und negativ konnotiert sein. Stereotype ordnen diffuses Material, reduzieren Komplexität, erleichtern Kommunikationsprozesse und helfen so dabei, die Welt zu verstehen (vgl. van Oudenhoven 2001a: 272; Quasthoff 1973; Lüsebrink 2016: 102–103).

Während die Linguistik Stereotype als „verbale[n] Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung“ (Quasthoff 1973: 28) sieht, sind Stereotype bei Lippmann zunächst einmal Bilder, die auch sprachlich erzeugt sein können. Ebenfalls unumstritten ist der Status der Bildlichkeit von Stereotypen in der kulturkomparatistischen Imagologie (Fischer 1979). Entsprechend inkludieren die in Abschnitt 3 vorgestellten Beispielsets nonverbal und verbal vermittelte Nationalstereotype.

3. NATIONALSTEREOTYPE IM VERGLEICH: NIEDERLÄNDISCHE UND RUSSISCHE DEUTSCHLANDBILDER

3.1. Nationalstereotype: Deutschland und Deutsche

Wenn im Fremdsprachenunterricht Stereotype behandelt werden, geht es in der Regel um nationale Stereotype (vgl. Rasmussen 2016: 212). Die methodische Fokussierung auf Nationalstereotype bedarf dabei nach den hinführenden systematischen Überlegungen zum Konzept des Stereotyps einer kurzen Verständigung über die Spezifik der zu untersuchenden nationalen Dimension. Im Sinn einer kulturvergleichend interessierten Heuristik liegt dabei im Folgenden kein staatsphilosophisch gefasster Nationenbegriff zu Grunde. Es geht also nicht um die Stereotypisierung von Staatsnationen, die historisch nicht zuletzt an die Herausbildung von Nationalstaatlichkeit geknüpft wären. Vielmehr operiert die gewählte Untersuchungsperspektive „relativ unabhängig von offiziellen nationalen Formen der Repräsentation und damit auch der Selbstdarstellung von Nationalstaaten“ (Parr 2015: 299) mit sozio-kulturellen Nationalitätsannahmen, die soziologisch als ‚Volks- oder Kulturnation‘ typologisiert werden (grundlegend Lepsius 1982). Entsprechend greifen unsere Befunde in kulturgeschichtlicher Absicht teils auch auf ‚vorbürgerliche‘ Befunde (etwa der Frühen Neuzeit) zurück, um die kulturdauernde Qualität bestimmter Nationalstereotype aufzuzeigen. Zudem lässt sich anhand der sozio-kulturellen Fokussierung auf Nationalität verdeutlichen, dass gerade auf der Ebene der Nationalstereotype implizit Abstammungsvorstellungen fortleben, die an ein reduktionistisches Kulturverständnis geknüpft sind (vgl. z. B. das überkommene ‚Kugelmodell‘ der Kulturen, Jablonka 2015 oder Welsch 2010) und grundsätzlich gegenüber der transkulturell offen konzipierten Zugehörigkeit in modernen Nationalstaaten zurückfallen.⁴

⁴ In diesem auf Herders Abhandlung *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) zurückgehenden Modell werden Kulturen als homogene, in sich geschlossene Einheiten mit einem Kern als Schwerpunkt aufgefasst.

Welche Nationalstereotype lassen sich nun zu Deutschland und den Deutschen ermitteln? Bei welchen Attribuierungen handelt es sich um „internationale“ Zuschreibungen, welche sind abhängig von der zuordnenden Ausgangsperspektive? Allgemein gilt Deutschland als das Land der Ordnung und der Regeln, Deutsche gelten häufig als diszipliniert, pflichtbewusst, pünktlich, nicht besonders kinderfreundlich und vor allem ernst und humorlos (vgl. Ossenberg 2019: 197; Florack 2001: 3). Mehr oder weniger unabhängig vom nationalen Blickwinkel lassen sich international aus verschiedenen Kulturräumen die gleichen oder zumindest sehr ähnliche stereotype Zuschreibungen für Deutschland aufzeigen: Autos, Bier und Wurst repräsentieren Deutschland bildlich, wobei die Tendenz, Deutsche mit „bierseligen und lederhosentragenden Bayern“ (Demleitner 2010: 48) gleichzusetzen oder Gesamtdeutschland zumindest auf den Süden Deutschlands zu kondensieren, deutlich erkennbar wird:

Typisch ‚deutsch‘ bedeutet [...] oft noch immer fleißig, sparsam, ordentlich, autoritätsgläubig, unberechenbar, humorlos oder arrogant. Deutschland wird assoziiert mit Oktoberfest und Weihnachten, Heidelberg und Neuschwanstein. [...] Die Ambivalenz des Deutschland-Bildes, die Ängste vor deutscher Dominanz und Rücksichtslosigkeit überdauern die deutsche Einheit (Peters 1999: 59).

Für die französische Perspektive erklärt Florack, dass seit Ende des Zweiten Weltkriegs die einstigen „heldischen“ deutschen Tugenden (Tapferkeit, Mut, Disziplin) diskreditiert und traditionelle Zuschreibungen wie Fleiß, Gründlichkeit und Treue ins Zwielicht geraten“ seien (Florack 2000: 103). Doch auch im Fall des ‚Erbfeindes‘ Frankreich erholt sich das deutsche Bild von negativen Zuschreibungen. Insgesamt können auch positiv besetzte Stereotype in Bezug auf Deutsche ermittelt werden: Deutschland beeindruckt mit seiner Kenntnis auf technischem Gebiet, Deutsche sind: „intelligent, technisch begabt, energisch und geschäftstüchtig“ (vgl. Dobler 1997: 112). Auch Le Müller (2016) stützt diese positivere Bildformung in jüngerer Zeit; zwar sei das historische dänische Deutschlandbild „ein durch Furcht vor den Deutschen (was relativ unspezifisch bleibt) geprägtes Feindbild“ (Le Müller 2016: 59), neuere Studien zum dänischen Deutschlandbild weisen aber auf eine Veränderung hin: die „verbreiteten alten Stereotype seien am Verschwinden bzw. spielten keine Rolle mehr“ (Le Müller 2016: 60).

Demleitner weist auf die Rolle des Zweiten Weltkrieges und das nationalsozialistische Regime im Hinblick auf das Bild von Deutschland und den Deutschen hin:

Wie entscheidend die deutsche Vergangenheit für ein negativ geprägtes Heterostereotyp ist, kann auch daran ersehen werden, dass die Nationen, in denen das nationalsozialistische Deutschland in den Medien besonders präsent ist, auch das negativste Deutschlandbild haben. So pflegen in Europa die Briten zusammen mit den Niederländern das schwärzeste Deutschlandbild, wobei sich stets auch aktuelle Konflikte dynamisch und vielschichtig in den historischen Bodensatz einlagern (Demleitner 2010: 54).

Demleitners Ausführungen zum britischen Deutschlandbild, dass „die oft massive Eindimensionalität und Fehlerhaftigkeit der gegenseitigen Bilder voneinander [...]“ aufgrund „der geographischen Nähe und kulturellen Verwandtschaft“ verwundern (Demleitner 2010: 53), lassen sich sicherlich auch auf die Niederlande übertragen.

3.2. Ein benachbarter westlicher Blick: das niederländische Deutschlandbild

Die Bildformung zwischen Deutschland und den Niederlanden ist zwar zum einen geprägt von geographischer und kultureller Nähe, auch aufgrund der Sprachgeschichte – schließlich handelt es sich bei Deutsch und Niederländisch um zwei nahverwandte westgermanische Sprachen –, und dem Status als Nachbarländer mit gemeinsamer Grenze. Die Beziehung der beiden Länder ist zum anderen auch durch das ungleiche Größen- und Machtverhältnis nachdrücklich geprägt, insbesondere was die Haltung der Niederländer gegenüber dem ‚großen Bruder‘ im Osten betrifft. Zudem spielt auch das niederländische Selbstbild eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Bildformung über Deutschland. Denn ganz allgemein gilt, dass „...das Selbstbild einer Nation ihre Identität [beeinflusst]. Ein positives Selbstbild, positive Nationalgefühle, der Stolz auf das eigene Land gehören zu einer nationalen Identität. Eliten und Bürger versuchen ihr Selbstbild im Vergleich zu anderen Nationen so günstig wie möglich auszugestalten“ (Moldenhauer & Vis 2001: 18). Und ähnlich bewertet auch Le Müller nach Bolten die Dependenz von Auto- und Heterostereotyp: „In Anlehnung an Bolten wird das Fremdbild (das Heterostereotyp) als eine Konsequenz des Selbstbildes gesehen, wobei das Selbstbild und das Fremdbild immer im Verhältnis zueinander stehen“ (Le Müller 2016: 61). Diese Wechselwirkung von Auto- und Heterostereotyp spielt für die niederländische Bildformung eine erhebliche Rolle und hat deutliche Auswirkungen. Niederländer neigen nämlich in der Produktion ihres Selbstbildes meistens dazu, sich moralisch höher zu stellen und sind der Meinung, als sogenanntes *gidsland* (Wegweiser-Land) auch für den Rest der Welt eine Vorreiterrolle und Vorbildfunktion erfüllen zu können. „Die

Niederländer gehen davon aus, dass sie international die Nase vorne haben, und dass sie Lösungen parat haben, an die der Rest der Welt noch nicht gedacht hat“ (Van der Horst 2001: 295). Allerdings hat diese selbstüberschätzende Meinung nicht zuletzt mit dem bekannten Calimero-Komplex der Niederländer zu tun (vgl. Linthout 2012: 76): Die Niederländer wissen um ihre ‚Größe‘ im Vergleich zu anderen europäischen Staaten und ihre eher ‚unbedeutende Rolle‘ auf der europäischen Bühne. Dieses Bewusstsein spiegelt sich insbesondere im Verhältnis zum großen Nachbarn Deutschland wider.

Sich vom großen deutschen Nachbarn abgrenzen ist essentiell: „Das negative Bild von Deutschland und den Deutschen spielt eine Rolle bei der Entstehung des positiven Selbstbildes junger Niederländer als freie, friedliebende, demokratische und tolerante Menschen mit nicht übermäßig formellen Umgangsformen“ (Moldenhauer & Vis 2001: 18). Müller weist darauf hin: „Die Niederländer brauchen den deutschen Buhmann zur Selbstbestätigung, für ihre nationale Identität. Dabei spielt es keine Rolle, dass das Buhmann-Bild kaum etwas mit der aktuellen Wirklichkeit zu tun hat. Im Selbstbild einer Nation sind Mythen wichtiger als Fakten“ (Müller 1995: 24).

Das äußerst negative Bild von Deutschland wurde zum Schrecken vieler Ende des 20. Jahrhunderts in einer Umfrage 15- bis 19-jährigen Niederländerinnen und Niederländern bestätigt. Bei der sog. Clingendaelstudie aus dem Jahr 1993 gaben 56% der Befragten an, Deutschland negativ zu sehen; 46% bezeichnen Deutschland als kriegslüstern und 71% finden Deutsche dominant bzw. herrschsüchtig.⁵ Befragungen aus dem 21. Jahrhundert zeigen allerdings, dass sich das niederländische Bild von Deutschland und den Deutschen deutlich zum Positiven gewandelt hat. Die Intermediar-Studie aus dem Jahr 2006, eine Befragung unter über 45-jährigen Akademikern, ergab, dass 80% Deutsche (eher) sympathisch finden, und auch in den Untersuchungen vom Deutschlandinstitut (DIA), festgehalten im *Belevingsonderzoek Duits*, tritt eine stets zunehmende positive Einschätzung der Deutschen von niederländischer Seite zu Tage. War im Jahr 2010 der / die bekannteste Deutsche noch Hitler, waren es 2017 Angela Merkel und die Fußballnationalmannschaft. Diese Verschiebung deutet darauf hin, dass die nationalsozialistische Vergangenheit und der Zweite Weltkrieg nach 60 Jahren an Einfluss bei der Bildformung verlieren. Insgesamt zeigt sich dabei in jüngster Zeit, dass Deutschland in der Tendenz eher aus dem Blickfeld der Niederländerinnen und Niederländer gerät: Politik und Gesellschaft richten sich immer mehr auf den Westen, insbesondere die angelsächsische Kultur (vgl. *De Telegraaf*, 5.06.2021).

⁵ Diese Untersuchung ist aus verschiedenen, an dieser Stelle nicht erörterbaren Gründen umstritten (vgl. dazu z. B. Van Oudenhoven 2001b).

Schon im 17. und 18. Jahrhundert war die niederländische Wahrnehmung der Deutschen eher von Gleichgültigkeit gekennzeichnet. Im Vergleich zur niederländischen Republik, die in dieser Zeit eine global agierende Seemacht war, hatten die deutschen Territorialstaaten keine vergleichbare Machtposition vorzuweisen und standen in vielerlei Hinsicht im Schatten des niederländischen Nachbarn. Wenn es zu subjektiven Meinungsäußerungen kam, dann vor allem hinsichtlich der deutschen Sprache, die als ‚Unsprache‘ (Bilderdijk) galt (vgl. Lademacher 1990: 24f.; vgl. Abschnitt 4). Noch in der ersten Hälfte 19. Jahrhunderts, also u.a. mitten im ‚Aufstieg‘ Preußens, kursierten in den Niederlanden Berichte über schmutzige, öde Städte in Deutschland und eine ärmlich gekleidete Bevölkerung, insbesondere im „Kontrast zum zivilisierten Niederländer“ (Groenewold 2001: 207). In den zeitgenössischen Reiseberichten wird geschildert, Deutsche seien ‚grob, bigott, oxsenhaft‘ (Groenewold 2001: 207; Lademacher 1990: 37), auch das bis heute typische Schimpfwort ‚mof‘ für Deutsche hielt in dieser Epoche Einzug; es ist die Bezeichnung für die stereotypische Figur eines armen deutschen Landarbeiters, der im reichen niederländischen Nachbarland Geld verdienen will (Groenewold 2001: 207). In den Niederlanden kann auch – anders als in anderen europäischen Ländern – keine Rede von einer allzu großen Bewunderung für die kulturelle Errungenschaft der Romantik sein: „Hier setzt sich das niederländische Selbstbild der bodenständigen Klugheit und Berechnung, der Klarheit und Nützlichkeit des Denkens gegenüber dem deutschen Fremdbild der Schwärmerei, Träumerei und der spekulativen Verworrenheit ab“ (Groenewold 2001: 207). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erstarkt Deutschland auf seinem Weg ins Kaiserreich, und damit ändert sich die Wahrnehmung des östlichen Nachbarn auch aus niederländischer Sicht. Insbesondere nach der Gründung des Deutschen Reiches 1870/1871 wächst die Angst vor politischer Dominanz und vor einer Annexion des imperialistisch eingestimmten Deutschlands. Das Kaiserreich, namentlich Preußen, wird unter Bismarck mit Militarismus, Bürokratie und Untertanengeist assoziiert. Dieses negative Bild vom Nachbarn zieht sich im 20. Jahrhundert weiter durch. Vor dem Zweiten Weltkrieg herrscht dabei noch ein Doppelbild von Deutschland vor: zum einen ein „imperialistisch-militaristische[r] Staat, der alles mit Vernichtung überzieht“ (Groenewold 2001: 213), zum anderen autoritätshörige deutsche Individuen, die sich vor ihren Vorgesetzten erniedrigen. Im Zweiten Weltkrieg greifen dann Angst und Schrecken vor Deutschland in den Niederlanden um sich. Man kann von einer traumatisierten Nation, insbesondere bei der Nachkriegsgeneration ausgehen (vgl. Groenewold 2001: 216ff). Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges verstärkt sich das negative Bild vom faschistischen Nachbarn zu einem Feindbild, das geradezu in ‚moffenhaat‘ (Moffenhass) umschlägt. Noch nach 1985 sind die Themen, die mit Deutschland vorwiegend assoziiert

werden, Nationalsozialismus, Besatzung und Neonazismus. Nicht nur unter der Kriegs- oder unmittelbaren Nachkriegsgeneration, sondern vor allem unter jungen Menschen herrscht Ende des 20. Jahrhunderts ein feindliches Deutschlandbild vor. Ein diskursives Ereignis, an dem die Emotionen überkochen, ist das Achtelfinale der Fußball-WM 1990, als der niederländische Spieler Frank Rijkaard den deutschen Mittelstürmer Rudi Völler auf dem Spielfeld anspuckt. Und als es im Jahr 1993 zu einem fremdenfeindlichen Brandanschlag in Solingen kommt, starten die Niederländerinnen und Niederländer die „Ik ben woedend“-Kampagne („Ich bin wütend“). Hierbei handelt es sich um eine von zwei DJs initiierte Protestaktion, bei der die Niederländerinnen und Niederländer dazu aufgerufen wurden, Postkarten mit dem Aufdruck *Ik ben woedend* zu verschicken, die dann gesammelt der deutschen Regierung übergeben wurden. Die seinerzeit zerstrittene Atmosphäre belegt die oben erwähnte Clingendaelstudie, ebenfalls aus dem Jahr 1993, aus der hervorgeht, dass gerade junge Niederländerinnen und Niederländer Deutsche unsympathisch finden und als ‚kriegstreibend, grob und unfreundlich‘ kategorisieren. Verantwortliche in den beiden Nachbarländern versuchen jedoch – mehr oder weniger erfolgreich –, eine allmähliche Wende im niederländischen Deutschlandbild zu erreichen.

Im Gegenzug scheint das Wissen der Deutschen über die Niederlande noch immer sehr rudimentär zu sein, was sich verstärkt in der entsprechenden Stereotypenbildung äußert (vgl. Kluck 2009: 7).⁶ Doch zeigt eine aktuelle Befragung im Rahmen des Schulaustauschprojektes *Nachbarsprache & buurcultuur*, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im Alter von 11–15 Jahren, die im deutsch-niederländischen Grenzgebiet wohnen, ganz andere Bilder vom Nachbarland Niederlande in ihren Köpfen haben, als ursprünglich angenommen (Awater 2019). Die vorherrschenden Bilder, die häufig in Lehrwerken, Reiseführern, Zeitungen, Karikaturen etc. für die Darstellung des östlichen Nachbarn verwendet werden (wie Frau Antje, Tulpen, Windmühlen) kommen in der Wahrnehmung der befragten Kinder gar nicht oder nur vereinzelt vor. Das deutsche Niederlandebild der Kinder und Jugendlichen ist von eher neutralen bis positiv besetzten Assoziationen zu Urlaub und Freizeit sowie zur niederländischen Sprache, Ess- und Trinkkultur besetzt (vgl. Awater 2019: 40–42). Insgesamt ist das im Rahmen dieser Studie ermittelte Bild tendenziell als sehr positiv, aber auch sehr heterogen einzustufen, was daraufhin deutet, dass Stereotypisierungen für Kinder heute eine untergeordnete Rolle spielen.⁷

⁶ Dass sich das Niederlandebild in Zeitungskarikaturen in den letzten knapp 40 Jahren wenig gewandelt hat, zeigt sich beispielsweise an den Karikaturen der Haschisch rauchenden Frau Antje in den SPIEGEL-Ausgaben vom 28.02.1994 bzw. 19.10.2021.

⁷ Ein anderes Bild ergibt sich bei der Analyse von Karikaturen, bei denen auf die klassischen Stereotype zurückgegriffen wird (vgl. Röhrich 2021; Eickmans 2010).

3.3. Ein fernöstlicher Blick: das russische Deutschlandbild

Anders als die Niederlande ist Russland um ein Vielfaches größer als Deutschland; im Vergleich zum flächenmäßig größten Land der Welt ist Deutschland klein. Auch auf weltpolitischer Ebene beansprucht Russland eine ganz andere Stellung als Deutschland. Zudem haben Russland und Deutschland keinen Status als Nachbarländer, und auch wenn beide Sprachen der indoeuropäischen Sprachfamilie angehören, liegen das westgermanische Deutsch und das ostslawische Russisch recht weit auseinander.

Die kulturelle Orientierung (Heudecker, Niefanger & Wesche 2004: 1–8) Russlands an Deutschland ist seit dem 18. Jahrhundert, insbesondere im Anschluss an die deutsche Aufklärungsbewegung, ausgeprägt (Springer & Jahn 2008). Auch die Stellung des Deutschen im Fremdsprachenunterricht ist trotz der auch für Russland katastrophalen Folgen des Zivilisationsbruchs durch die Deutschen während der NS-Zeit im weltweiten Vergleich überdurchschnittlich gut. Nach dem Englischen ist das Deutsche bis heute in vielen russischen Schulen und Universitäten die am häufigsten erlernte Fremdsprache (zur globalen Einordnung Ammon 2015: 945–1068). Die empirische Ermittlung des deutschen Russlandbilds in einer Forsa-Studie aus dem Jahr 2007 mit 1003 Befragten ab 18 Jahren, die aus einem Merkmalset von 30 Eigenschaften auswählen konnten, ergibt, dass 45% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer glauben, dass Deutsche ein negatives Russlandbild haben, und nur 13% der Meinung sind, Deutsche hätten ein positives Russlandbild. Zugleich gab eine Mehrheit der deutschen Befragten an, selbst ein positives Russlandbild zu haben; stark verbreitete Heterostereotype sind dabei die Eigenschaften trinkfest, gastfreundlich, tapfer, gefühlsbetont, großzügig, friedliebend, staatsgläubig und gebildet (Forsa 2007). Im Gegenzug vermuten 46% der befragten Deutschen, das russische Deutschlandbild sei positiv, 19% meinen, es sei negativ (Forsa 2007). In Russland selbst wurde allerdings keine Vergleichsbefragung durchgeführt. Die neuere Studie von Baur, Ossenbergs und Zarudko aus dem Jahr 2013 geht zwar von einer deutlich kleineren Befragungsgruppe aus, erweitert das Merkmalset aber erheblich auf 178 Eigenschaften und wurde zudem auf beiden Seiten durchgeführt. Fokussiert man hier auf die russische Seite, wurden 322 Personen zwischen 16 und 77 Jahren befragt (vorwiegend Angehörige der staatlichen Universität Saratow bei annähernd gleicher Beteiligung von Frauen und Männern). Als russische Autostereotype dominieren hier die durchweg positiv gesehenen Eigenschaften heimatliebend, hübsche Frauen, humorvoll, kameradschaftlich, sportlich, gastfreundlich, umgänglich, tapfer, gute Hausfrauen und Nationalstolz (Baur, Ossenbergs & Zarudko 2013: 555). Die befragten Russen schreiben Deutschen im Gegenzug hauptsächlich die Eigenschaften Sauberkeit, Disziplin und Reserviertheit zu, wobei in der

Stichprobe insgesamt ebenfalls positive Bewertungen vorherrschen (Baur, Ossenbergs & Zarudko 2013: 558). Die Deutschen wiederum weisen ‚den Russen‘ in der Studie häufig die Eigenschaften ‚heimatliebend‘ und ‚traditionsgebunden‘ zu sowie – eher negativ konnotiert – Nationalstolz, Klassenunterschiede und ‚schlechte Demokraten‘ (vgl. Baur, Ossenbergs & Zarudko 2013: 556f).

Wichtig für die weitere Erforschung russischer Deutschlandstereotype erscheint vor dem skizzierten empirischen Hintergrund, wie stark die Sicht auf Deutschland im 20. und 21. Jahrhundert noch durch die Unterscheidung zwischen West- und Ostdeutschland gelenkt wird. Arbeitshypothetisch kann davon ausgegangen werden, dass die Differenz gerade in der mittleren und älteren russischen Bevölkerung fortlebt und Westdeutsche ebenso wie der amerikafreundliche Westen insgesamt tendenziell als dekadent, kapitalistisch und faschistisch eingestuft werden. Als konsumorientierte Individualisten kümmern sich (West-) Deutsche in dieser Sicht weniger als der russische Gegentypus des ‚Sowjetmenschen‘ um das Wohl der anderen; sie agieren vielmehr egozentrisch und egoistisch. Verbreitet ist im russischen Verständnis dabei nachweislich die Auffassung, dass die Aufhebung der deutschen Teilung vor allem Russland, namentlich der Führung Gorbatschows, zu verdanken sei (z. B. Daschtschew 2009), während die Rolle der westlichen Bündnispartner, der Westdeutschen und insbesondere der ostdeutschen Bevölkerung selbst im komplexen Einigungsprozess außen vorgelassen wird. Auch inhärente staatliche Faktoren, die den Niedergang der DDR mit bedingt haben (z. B. autoritäre Staatlichkeit, Scheindemokratie, Bespitzelung und gesellschaftliche Zersetzung durch die Staatssicherheit sowie Umweltzerstörung, Verwahrlosung der Güter, Misswirtschaft oder Staatspleite) spielen in der Selbstbeschreibung Russlands als maßgeblicher Wegbereiter der deutschen Einheit keine Rolle.

Für den derzeitigen Deutschunterricht in Russland ist in diesem Zusammenhang nun sicher zu bedenken, dass das Deutschlandbild vieler Lehrender, zumal an den Universitäten, häufig noch positiv durch eigene (Austausch-)Erfahrungen in der DDR geprägt ist. So ist davon auszugehen, dass im Bildgedächtnis vieler Köpfe auch die DDR ein Nachleben führt. Kulturgeschichtlich konzedieren lässt sich vor diesem Hintergrund zweierlei: Erstens mag die seinerzeit geltende politische Agenda sozialistischer Völkerverständigung im Rahmen der deutsch-sowjetischen Freundschaft wesentlich dazu beigetragen haben, dass das Deutschenbild in Russland trotz Nationalsozialismus und Weltkrieg auch heute überraschend positiv ausfällt. Zweitens ist die 40jährige Existenz der DDR sicher auch als wichtiger Faktor dafür zu berücksichtigen, dass der Deutschunterricht institutionell vergleichsweise breit in Russlands Schulen und Universitäten verankert ist und der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache weiterhin relativ beliebt ist. Entsprechend kann im Folgenden exemplarisch gezeigt werden, dass

sich russische Sprachstereotype heute durchaus noch am DDR-Sprachgebrauch orientieren und auch Unterrichtsmaterialien für den russischen DaF-Unterricht alte Vorurteile auf der ‚Grenze‘ der deutschen Teilung reproduzieren.

4. STEREOTYPE ÜBER DIE DEUTSCHE SPRACHE: FANTASIE VS. FAKTEN

4.1. Historischer Querschnitt

Nicht nur in Bezug auf Deutschland und die Deutschen, sondern auch auf die (früh-) neuhochdeutsche Sprache gibt es kulturdauernde und internationale Stereotype. Unter dem Eindruck des Dreißigjährigen Krieges lässt bereits der deutsche Dichter Johann Klaj (1616–1656) in seiner *Lobrede der Teutschen Poeterey* (1645) einen Spanier sagen:

Die **Teutschen** redeten nicht / sondern **donnerten** / er glaube / daß Gott der Herr unsern ersten Eltern / Adam und Even / als er sie aus dem Paradiß verstossen / ihr Vrtheil in dieser **grausamlautenden** Sprache gesprochen habe. Wormit dieser Spanier zu verstehen geben / daß bloß der Hall und Schall der Teutschen Sprache dem Menschen eine **Furcht einjagen** könnte. (Klaj 1645: 22; Herv. BWA)

Die deutsche Sprache wird hier aus romanisch-zivilisierter Sicht als „grausam-lautend“ bezeichnet, Deutsch wird gedonnert und kann durch seinen lautstarken Klang anderen Furcht einjagen (weiterführend Wesche 2018). Auch wenn Klaj es hier einem Spanier in den Mund legt: Allgemein gelten Germanen aus romanischer Perspektive schon seit der Antike als βάρβαροι, als ‚Stammler‘ (‚brabra‘). Und auch die Charakterisierung, die Klaj im Textbeispiel vornimmt, hat mit der Vorstellung lautstarken Kanonendonners eine sprachakustische Orientierung.

Aus dem frühen 19. Jahrhundert sind die Ausführungen der französischen Schriftstellerin Madame de Staël (1766–1817) bekannt: „Von der deutschen Sprache in ihren Beziehungen mit dem Geiste der Unterhaltung“ (*De la langue allemande dans ses rapports avec l'esprit de conversation*, Kap. 12). Obwohl De Staël der deutschen Kultur durchaus positiv gegenüberstand und ihr das vierbändige Werk *De l'Allemagne* (1810/1813) aufgrund der hierin geäußerten Germanophilie eine Verbannung einbrachte, schreibt sie über die deutsche Sprache:⁸

⁸ „Da das Französische mehr als irgendein anderer europäischer Dialekt gesprochen wird, so ist es zugleich geglättet durch den Gebrauch und gestählt für den Zweck; keine Sprache ist klarer und hinreißender, keine deutet leichter an, keine drückt deutlicher aus, was man sagen will. Das Deutsche eignet sich für die Bestimmtheit und Schnelligkeit der Unterhaltung weit weniger.“

Le français, ayant été parlé plus qu'aucun autre dialecte européen, est à la fois poli par l'usage et acéré pour le but. Aucune langue n'est plus claire et plus rapide, n'indique plus légèrement et n'explique plus nettement ce qu'on veut dire. L'allemand se prête beaucoup moins à la précision et à la rapidité de la conversation. Par la nature même de sa construction grammaticale, le sens n'est ordinairement compris qu'à la fin de la phrase. Ainsi le plaisir d'interrompre, qui rend la discussion si animée en France, et force à dire si vite ce qu'il importe de faire entendre, ce plaisir ne peut exister en Allemagne, car les commencements de phrases ne signifient rien sans la fin, il faut laisser à chacun tout l'espace qu'il lui convient de prendre; cela vaut mieux pour le fond des choses, c'est aussi plus civil, mais moins piquant (De Staël 1823: 96f; Herv. BWA).

Die Ausführungen von De Staël weisen eine gesprochen sprachliche Orientierung auf: Deutsch lädt nach ihrem Verständnis nicht zur interaktiven Konversation ein und ist weniger geglättet. Aufgrund der grammatisch-syntaktischen Beschaffenheit deutscher Satzkonstruktionen – dabei dürfte es sich um Klammerkonstruktionen und trennbare Verben handeln – ist es zwingend notwendig, den Schluss einer Phrase abzuwarten. Madame De Staël bewertet die deutsche Diskussionsart einerseits positiv als ‚plus civil‘, andererseits negativ als ‚moins piquant‘.

Die für das Deutsche typische Klammerkonstruktion brachte auch den amerikanischen Schriftsteller Mark Twain (1835–1910) zur Verzweiflung:⁹

The Germans have another kind of parenthesis, which they make by splitting a verb in two and putting half of it at the beginning of an exciting chapter and the other half at the end of it. Can any one conceive of anything more confusing than that? These things are called "separable verbs." The German grammar is blistered all over with separable verbs; and the wider the two portions of one of them are spread apart, the better the author of the crime is pleased with his performance (Twain 1880: 604–605).

Im Gegensatz zu De Staël ist Twains Meinung über die deutsche Sprache explizit negativ. Seinen satirischen Essay über die deutsche Sprache nennt er gleich *The Awful German Language* (1880, in: *A Tramp Abroad*). In seinen Ausführungen geht es dabei weder um den Klang der deutschen Sprache noch um ihre Funk-

Selbst vermöge der grammatikalischen Zusammensetzung wird der Sinn einer Phrase gewöhnlich erst am Schlusse derselben gefaßt. Das Vergnügen zu unterbrechen, welches die Erörterung in Frankreich so sehr belebt, und das, was man zu sagen hat, in möglichst kurzer Zeit vorzutragen nötigt – dies Vergnügen kann also in Deutschland gar nicht stattfinden; denn da die Anfänge der Phrasen ohne das Ende nichts bedeuten, so muß man jedem den Spielraum lassen, den er für nötig achtet. Dies leistet viel für die Ergründung der Dinge, dies ist auch höflicher; aber es ist weniger anreizend“ (Übersetzung: De Staël 1985: 86).

⁹ Die Zitate von Twain stammen aus der Ausgabe von 1880 (Hartford: American Publishing Company [u.a.], sind aber zitiert nach der Broschüre des DAAD: https://www.daad.org/files/2016/07/Mark_Twain-Broschuere.pdf [Zugriff am: 16.05.2022].

tionalität für Konversation, sondern vornehmlich um grammatische Aspekte der geschriebenen Sprache. So bemängelt Twain neben der Klammerkonstruktion die nicht ersichtliche Logik der Genera bei Substantiven (vgl. Twain 1880: 602) sowie die Rekursivität und Univerbierung von Komposita (vgl. Twain 1880: 603), wobei seine Einschätzung, Komposita bestünden in der Regel aus 6 bis 7 Wörtern empirisch nicht haltbar ist: *Donaudampfschifffahrtskapitänsmützen* sind auch im schriftsprachlichen Deutsch (auch im 19. Jahrhundert) nicht frequent; sie dienen Twain vielmehr zur satirischen Übertreibung. Zusammenstellungen von 3 bis 4 Wörtern, wie *Apfelkuchenrezept*, *Schienerersatzverkehr* oder *Buslinienfahrplan* hingegen gibt es tatsächlich und sind in der Tat nicht unüblich.

Insgesamt kommt Twain zu dem Schluss: „Surely there is not another language that is so slipshod and systemless, and so slippery and elusive to the grasp“ (1880: 601) und behauptet schelmisch, Deutsch müsse repariert werden, denn so wie es sei, könne niemand genug Zeit aufbringen, um während seiner begrenzten Lebenszeit Deutsch zu lernen (vgl. Twain 1880: 618).

Bereits die wenigen ausgewählten Belege zeigen, dass solche (teils sprachsatirischen) Abwertungsgesten gegenüber dem Deutschen historisch weit (teils in die Antike) zurückreichen und kulturübergreifend breit eingeführt sind. Mit dem Urteil des niederländischen Dichters Willem Bilderdijk (1756–1831) reiht sich auch eine niederländische Stimme in diesen Chor ein. Bilderdijk beklagt in seinem Gedicht *Het toneel* den Zustand der eigenen, niederländischen Sprache:

[...] Ach, onze taal verviel,
 En Neerland heeft noch hart, noch ooren meer, noch ziel.
 Der Duitschren wanspraak heeft, met Duitschen aart en zeden,
 Den Vaderlijken smaak, en geest, en vatbaarheden,
 Ja, 't oordeel zelfs, verdoofd; [...]

Die niederländische Sprache verfallende und werde durch die deutsche Sprache erstickt; hier betitelt Bilderdijk Deutsch als *wanspraak*, also als ‚Unsprache‘ (Bilderdijk 1857: 18).

4.2. Deutsch bei niederländischen und russischen Lernenden im 21. Jahrhundert

Unsere im Sommer 2021 durchgeführte Recherche in der aktuelleren Literatur sowie im World Wide Web zu niederländischen und russischen Meinungen über die deutsche Sprache hat folgende Ergebnisse gebracht: Niederländische Lernende finden Deutsch aufgrund der komplizierten Grammatik schwierig. Dies kommt zum einen durch die *naamvallen* (Kasus) und das undurchsichtige

Genussystem. Der Klang des Deutschen wird darüber hinaus hart kodiert. So urteilt der Journalist und Schriftsteller Jan Kuitenbrouwer in seinem leicht parodistischen Büchlein zur Turbosprache (*Turbotaal*) schon 1987: „wenn Sprache diesen Klang von Stahl auf Stahl haben soll, dann gibt es doch nichts besseres als Deutsch“ (Kuitenbrouwer 1987: 47).¹⁰ Linthout führt als Attribute u.a. bombastisch, pedantisch, umständlich, kompliziert, schneidend, barsch und formell an, Deutsch sei zudem die Mathematik unter den Sprachen (Linthout 2008: 24). Und bis heute ist Deutsch militaristisch konnotiert: Es bleibt die Sprache der Nazis und des Krieges, wie exemplarisch ein Zitat des niederländischen Autors Herman Koch im Gespräch mit seiner deutschen Agentin zeigt:

„Jawohl’, zei ik. ‚Ich bin bereit mich über die deutsche Sprache zu entfernen ... Ich meine ... zu bekwehmen.’ Nadat ik had opgehangen, bracht ik mijn hand naar mijn voorhoofd en salueerde. (Koch 2009: 309)

Nachdem Koch den Hörer aufgelegt hatte, führte er ‚die Hand zur Stirn und salutierte’. Entsprechend herrscht die Vorstellung, Deutsch könne man am besten brüllen. Das niederländische satirische online Magazin *De Speld* zitiert im April 2012 eine wissenschaftliche Studie, nach der nordeuropäische Sprachen besser zu verstehen seien, wenn man laut spricht, während dieser Zusammenhang nicht für romanische Sprachen gelte. Obwohl die Studie dies für Schwedisch, Dänisch, Deutsch und auch Niederländisch ermittelt, wird im *De Speld*-Titel nur auf die deutsche Sprache referiert: *Geschreeuwd Duits beter verstaanbaar – ‚Gebrülltes Deutsch besser verständlich’*.¹¹

In den letzten Jahrzehnten sinkt die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache im niederländischen Schulunterricht stetig. Während Deutsch früher für zwei Jahre Pflichtfach war, fokussiert der Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre klar auf das Englische (vgl. Boonen & Meredig 2021: 13–14). Diese „einseitige Konzentration auf Englisch als einzige moderne Sprache im niederländischen Bildungswesen, deren Bedeutung von allen eingesehen und akzeptiert wird“ (Pekelder 2013: 69), führt auch zu immer weniger Deutschlernenden in den Niederlanden. Anders als Englisch ist Deutsch zudem keine Gebrauchssprache (mehr) für Niederländerinnen und Niederländer: „Die deutsche Sprache wird [...] verstanden und gesprochen, doch man wird sie wegen ihres komplizierten Flexionssystems nie fehlerfrei sprechen lernen und als Gebrauchssprache benutzen“ (Zahn 1995: 81).

Deutsch wird von Niederländerinnen und Niederländer trotz der nahen Sprachverwandtschaft als schwierig und nur mühsam zu erlernende Sprache eingestuft. Anders als das Französische und Englische kennt auch das Nie-

¹⁰ „[...] als de taal die klank van staal op staal moet hebben gaat er toch niets boven Duits“.

¹¹ <https://speld.nl/2012/04/17/%E2%80%98geschreeuwd-duits-beter-verstaanbaar%E2%80%99/> [Zugriff am: 22.11.2022].

derländische die Klammerkonstruktion und die Möglichkeit der Bildung von rekursiven Nominalkomposita. Und obwohl die niederländische Syntax viele Ähnlichkeiten mit der deutschen aufweist, werden insbesondere das differenzierte Genussystem und die Flexion von Artikeln und Adjektiven von Niederländerinnen und Niederländer als nahezu unüberwindliche Stolpersteine beim Erlernen des Deutschen gesehen.

In slawischer Sicht zeichnet sich Deutsch allgemein durch seine Unverständlichkeit aus (vgl. rus. нѣмѣси, poln. niemiecki). Auch aus russischer Perspektive wird die Sprache als „Krach“ empfunden.¹² Deutsch gilt als hart und unhöflich. Dennoch wird der deutschen Sprache (beispielsweise im Gegensatz zum Englischen) kulturelle Überlegenheit attestiert.¹³ Das Studium der Fremdsprache gilt dabei als kompliziert und aufgrund seiner Grammatik als schwierig. Insbesondere die Anwendung und Flexion der Artikel wird von russischen Lernenden als schwierig erfahren – was damit zusammenhängen könnte, dass es im Russischen weder bestimmte noch unbestimmte Artikel gibt.



Abbildung 3. Nominalkompositum Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft¹⁴

¹² https://tattooinfo.ru/800/600/https/img-fotki.yandex.ru/get/243369/287605011.17de/0_207d69_1d20471_orig.Jpg [Zugriff am: 22.11.2022].

¹³ Ein Beispiel dafür ist diese Abbildung der vier Sprachen Schwedisch, Englisch, Deutsch und Russisch, bei der die ersten beiden mit Hauskatzen, letztere mit wilden Großkatzen dargestellt werden: <https://reactor.cc/post/4466887> [Zugriff am: 22.11.2022].

¹⁴ <https://borzomi.wordpress.com/2015/02/11/%D1%85%D0%BE%D1%87%D1%83-%D0%B2%D1%8B%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D1%8C-%D0%BD%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%86%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA/> [Zugriff am: 9.07.2021].

Wie Abbildung 3 zeigt, wird auch aus russischer Perspektive die komplexe Bildung von Wörtern und Wortgruppen im Deutschen thematisiert, wenn *Kolchose* mit „Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft“ wiedergegeben wird. Das Beispiel zeigt zudem, dass bei der russischen Bildformung anders als für die Niederlande die ehemalige DDR eine prominentere Rolle spielt. Die Sprachsatire erscheint dabei gleichsam als historischer Treppenwitz, da die sozialistische Sprachbildung hier eng mit kommunistischen Konzepten verbunden ist. So wurde gerade die öffentliche Kommunikation in der DDR – konkret ideologisch motiviert nach marxistisch-leninistischen Überzeugen – wie auch im Fall der ‚Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft‘ bewusst von staatlicher Seite propagiert und zentral gesteuert. Dabei waren sämtliche Bereiche der Gesellschaft von der offiziellen SED-Sprache durchzogen, wobei für den Sprachduktus wiederum u.a. Kriegsmetaphern als spezifisch gelten (vgl. Pappert 2003: 15, 58). Zudem gehören zu den Merkmalen der Parteisprache ein auffallend

häufiger Gebrauch von ‚Schlüssel- und Fahnenwörtern‘ sowie fester Wendungen, mit denen ideologische Werte verbunden und (scheinbar) bestätigt wurden. Sie waren themenunabhängig in allen kommunikativen Zusammenhängen applikabel und bewirkten etwa im Bereich der Ökonomie eine nicht mehr zu trennende Vermischung von polit-ökonomischer Fachsprache und ideologischer Verheißungen, die den ‚plan-sowie-gesetzmäßigen‘ Sieg des Sozialismus proklamierten (Pappert 2003:105).

Insofern erschien die Sprache vielfach selbst als Stereotyp. Entsprechend liegt der Witz im Cartoon über den russischen Deutschlernenden nicht nur in der Absurdität der komplexen Kompositionsbildung, sondern auch in der stereotypen Begrifflichkeit. Somit zeigt sich hier als weiteres Deutschstereotyp, dass es sich um eine stereotype Sprache handelt, die staatlichen Vorgaben und Kontrollen unterliegt.

5. STEREOTYPE IN UNTERRICHT UND LEHRE

Bei Stereotypen im Fremdsprachenunterricht handelt es sich in den meisten Fällen um national geprägte Muster, die es aus didaktischer Sicht im Schulkontext möglichst zu überwinden gilt: „Vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz sollen Vorurteile abgebaut werden, da gerade die negativen Stereotype eine Barriere für interkulturelle Kompetenz ausmachen können“ (Rasmussen 2016: 212). In den vorangegangenen Paragraphen haben wir die facettenreichen und wandelbaren Aspekte und Funktionen von Stereotypen aufgezeigt und dargelegt, dass Stereotype vielfältig und auch

nützlich sein können. Ihr Vorkommen im Fremdsprachenunterricht kann somit im Grunde nicht verhindert oder überwunden werden, da schon Kinder im Laufe ihres Sozialisationsprozesses automatisch ‚Bilder‘ anderer Völker und Kulturen erwerben und sich auch Lehrwerke sich häufig – vor allem im Bereich der Landeskunde – stereotyper Bilder bedienen.

Gleichwohl ist das Wissen um Stereotype im Schulkontext wichtig, da sie stets einen signifikanten Einfluss auf interkulturelle Interaktionen und somit für den gesamten Fremdsprachenunterricht haben (vgl. Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Wie eingangs erwähnt können Stereotype dabei durchaus positiv wirken und eine wichtige Funktion beim interkulturellen Lernen erfüllen, z. B. durch den bewussten Einsatz von positiven Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. Auf diesen Effekt weist auch Florack (2007) hin: „Nationale Wahrnehmungsmuster sind nicht nur Hindernisse, sondern auch Brücken des Verstehens in der Begegnung einer fremden Kultur und in der Verständigung über sie“ (Florack 2007: 1) Auch die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, kann durch positive Fremdbilder gesteuert werden: „Umso positiver unsere Heterostereotype sind (also das, was wir über das Land und die Menschen, die die Zielsprache sprechen, denken), desto mehr wird die Sprachlernmotivation unterstützt. Je negativer unsere Heterostereotype sind, desto geringer ist die Sprachlernmotivation“ (Baur, Ossenberg & Zarudko 2013: 550). Da Stereotype ohnehin allgegenwärtig sind, ist es eigentlich nur eine logische Konsequenz, sich positive Stereotype nutzbar zu machen und sie didaktisch für den Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität aufzubereiten. Dafür gilt es, Stereotype im Unterricht zunächst bewusst zu thematisieren und dann insbesondere auch zu reflektieren. Eine reine Sammlung von Attribuierungen hingegen ist nicht mehr zeitgemäß und kann nicht zielführend sein.

Um sich als Lehrkraft zunächst ein Bild von der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu machen, kann man z. B. niederländischen Lernenden den Auftrag erteilen einen typischen Deutschen zu charakterisieren, bzw. deutschen Lernenden, einen typischen Niederländer. Häufig tritt der Fall ein, dass sich ein sehr klischeebehaftetes Bild ergibt, wie Abbildung 4 veranschaulicht.

Eine derartige Sammlung von Stereotypen kann so im Fremdsprachenunterricht nicht stehen bleiben, – zeigt aber, wie negativ konnotiert und vorurteilsbehaftet insbesondere das niederländische Bild vom typischen Deutschen ist. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere Unkenntnis bzw. Unwissen über das jeweils andere Land einen großen Anteil an bestehenden Stereotypen hat. Beide Bilder zeigen zudem, wie stark die Typisierungen auf männliche Varianten festgelegt bleiben. Auch solche Engführungen, die gerade bei Nationalstereotypen dieser einseitigen Genderung unterliegen, sollten in der Reflexion aufgezeigt und kritisch hinterfragt werden.



Abbildung 4. Deutscher und niederländischer „Typ“ (© S. Jentges)

Quelle: Sabine Jentges.

Ganz gleich, ob es sich um positive oder negative Stereotype handelt: Thematisierung, Reflexion, Kritik und Nutzbarmachung scheinen vor diesem Hintergrund essentiell, und dies ist insbesondere für den Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. So legen bereits Le Müller & Hallsteinsdóttir in ihrem Beitrag zu Stereotypen im deutsch-dänischen Fremdsprachenunterricht dar, wie Unterrichtsmaterialien für den deutsch-dänischen Nachbarsprachenunterricht aufbereitet sein können, um eine „Bewusstmachung von Stereotypen und Reflexion über stereotype Selbst- und Fremdbilder“ zu erreichen (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Nach ihrer Meinung hat die Form des Sprachunterrichts auch Einfluss auf die Haltung der Lernenden gegenüber der Zielsprache. Sie weisen darauf hin, dass der klassische DaF-Unterricht in Dänemark in Form von reinem Grammatikunterricht das Bild von der deutschen Sprache nicht verbessert hat. Denn in dieser Form werden „durchaus stereotype Vorstellungen von der ‚hässlichen‘ oder ‚schweren‘ deutschen Sprache tradiert“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Leider finden sich in den Konzepten zum Fremdsprachenunterricht bis heute überholte Ansätze und die unreflektierte Verbreitung von Stereotypen. Beispiele finden sich im Material für den DaF-Unterricht in *vitamin de*. Zum einen bewirkt hier die Darstellung ‚der Deutschen‘ im Trachtenanzug eine konservative, süddeutsche Tradition, und es kommt in der Genderung – von einer ‚Quotenfrau‘ abgesehen – wiederum zu einer stark ausgeprägten Festlegung auf männliche Bilder (vgl. Abbildung 5).

Neben derartigen Bildstereotypen neigen gerade Sprachübungen dazu, Stereotype über Wiederholungstechniken bis hin zum Klischee zu verfestigen, wie z. B. ein Arbeitsblatt aus *Grammatik und Konversation* verdeutlicht (Abbildung 6). Bei dieser schriftsprachpraktischen Übung, die auf das Erlernen der Adjektivflexion bzw. Steigerungsformen abzielt, werden über die Perspektive der 43 Jahre alten Figur Kirill aus Russland explizit klischeehafte Eigenschaften reproduziert und so an die Lernenden weitergegeben. Die durchgehende Relationierung der Steigerungsformen innerhalb der Binarität beider Nationen wirkt sich dabei

schließlich fatal aus. Russen sind freundlicher zu ‚Fremden‘ als Deutsche, deutsche Jugendliche sind egoistischer, modischer, disziplinerter und ordentlicher als russische Altersgenossen:



Abbildung 5. Titelblatt der Zeitschrift *vitamin de*

Quelle: Zeitschrift *vitamin de* (2011).

Kirill aus Russland, 43: Russen sind _____ (freundlich) zu den Fremden als Deutsche. Ich finde, deutsche Jugendliche sind _____ (egoistisch) als ihre Altersgenossen in Russland. Aber sie kleiden sich viel _____ (modisch), sind _____ (diszipliniert), _____ (ordentlich).

Abbildung 6. Arbeitsblatt aus Olga Swerlowas *Grammatik und Konversation I* (Blatt 34, Auszug)

Quelle: *Grammatik und Konversation I* (Blatt 34, Auszug).

Auch in der sprachpraktischen Übung aus *vitamin de* (Abbildung 7) zur Nomenbildung werden genau solche Adjektive gewählt, die den tradierten Stereotypen zum Deutschlandbild entsprechen, insbesondere ordentlich, pünktlich, humorlos und gehorsam. Auch wenn hier nicht explizit gesagt wird, dass Deutsche ordentlich usw. seien, bewirkt die Verwendung eben dieser Adjektive eine unbewusste Verstärkung dieser Zuschreibungen. Das deutsche Lehrwerk bestätigt ja geradezu die Heterostereotypisierung, wenn die Übungen als Inhalt genau hierauf verweisen.

4. Schreiben Sie die entsprechenden Nomen.
 Muster: fleißig - Fleiß

ordentlich - _____	gehorsam - _____
sparsam - _____	modern - _____
pünktlich - _____	reich - _____
humorlos - _____	groß - _____

Abbildung 7. Aufgabe aus *vitamin de* (2011)

Quelle: Zeitschrift *vitamin de* (2011).

Eine derartige Verstärkung und Tradierung von Stereotypen kann nicht im Sinne des Fremdsprachenunterrichts sein. Sofern Sprachlernmaterialien entsprechende Beispiele enthalten, wäre dies in einem reflexiv orientierten Ansatz offenzulegen. Gleichzeitig sollte an solchen Stellen immer wieder auf den Konstruktionscharakter der Beispiele hingewiesen werden, um nach Möglichkeit alternativ bzw. vergleichend authentische Sprachdaten in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Günthner, Schopf & Weidner 2021).

Einen weiteren sinnvollen Einsatz von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht wollen Le Müller & Hallsteinsdóttir (2016) aufzeigen.¹⁵ Sie definieren – wie wir oben gesehen haben – Stereotype im Kontext ihres INTERREG 4A-Projekts *Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation* (SMiK) sehr offen als „sprachlich und kulturell vorgegebene Denkmuster und Handlungsmuster [...], die unsere Vorstellungen und Verhalten positiv und negativ prägen können“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Auf dieser Basis behandeln und entwickeln sie den Einsatz von nationalen Stereotypen im Fremdsprachenunterricht, hier konkret für dänische und deutsche Lernende und für die jeweils andere Sprache, wobei dabei ein reflexives Moment eingebaut wird. Genutzt werden Antworten aus Interviews mit kleinen und mittelständischen Unternehmen zu ihren Fremdbildern. Dabei geht es um Eigenschaftszuordnungen und Visualisierungen, also die Zuordnung bestimmter Vorstellungen zu den gemeinten Nationen und die Bewusstmachung bzw. Reflexion ihrer Inhalte und Strukturen (vgl. Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 246–248). Somit liegt ihr Fokus „sowohl auf Stereotypen als Lippmann’schen ‚pictures in our head‘ und stereotypen kulturellen Handlungsmustern als auch auf konventionalisierten und ggf. obligatorischen sprachlichen Mustern in mündlicher und schriftlicher Geschäftskommunikation“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 237).

¹⁵ Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: Didaktisierung von Stereotypen deutsch-dänisch (<https://www.stereotypenprojekt.eu/>).

Durch diese fremdsprachendidaktische Aufarbeitung von Stereotypen mithilfe der neuentwickelten Materialien sollen zum einen linguistisch verankerte Stereotype aufgedeckt werden, zum anderen soll aber auch „der Aufbau sprachlich-kultureller mentaler Modelle im kritischen Vergleich der Muttersprache und Eigenkultur mit der Fremdsprache“ gefördert werden (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 242). Der Ansatz und die Ziele des SMiK-Projektes sind überaus lobenswert, aber auch in diesem Material steht zunächst die Sammlung von Stereotypen im Vordergrund. Dabei werden Dänen und Deutsche in den Materialien stets als Wikinger und Bayern abgebildet, was eher zur Verstärkung von Stereotypen als zur Reflexion beitragen dürfte. Und auf den Arbeitspapieren zu Adjektiven tauchen wiederum genau die stereotypischen Zuschreibungen auf, die auch im russischen Material (s.o.) enthalten sind. Im Gegensatz zum *vitamin.de*-Material liegt hier allerdings der entscheidende fremdsprachendidaktische Unterschied in der Weiterverarbeitung der gesammelten Stereotype. So sollen die Schülerinnen und Schüler anhand der selbst zusammengestellten Eigenschaften beispielsweise Werbekampagnen entwickeln. Außerdem erhalten sie den Arbeitsauftrag, ihre eigene Zuschreibungsliste mit denen anderer Lernenden zu vergleichen und dies schließlich dann mit den in der SMiK-Umfrage ermittelten Stereotypen in Beziehung zu setzen. Nach Kilian können die Unterrichtsmaterialien auf diese Weise dem Lernziel dienen, Lernende dafür zu sensibilisieren,

dass es sich bei sprachlich gebundenen nationalen Stereotypen um historisch und kulturell gewachsene ‚Weltansichten‘ handelt, die in sprachlichen Konstruktionen geronnen sind, die sie selbst im Spracherwerb unbewusst angenommen haben. Wenn sie diese sprachlichen Konstruktionen fortan gebrauchen, müssen sie wissen, dass sie die mit ihnen verknüpften Weltansichten nun nicht mehr unbewusst nachahmen, sondern bewusst reproduzieren – und die Folgen zu verantworten haben. Eine solche sprachdidaktische Modellierung ist Aufklärung im besten Sinne: Ihr Ziel ist der Ausgang des Sprechers aus der sprachlichen Unmündigkeit (Kilian 2015: 172).

In diesem Sinn ist das im SMiK-Projekt erstellte Material konzeptionell darauf angelegt, die interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Dänen zu unterstützen. Genauer soll es erreicht werden,

dass man in der interkulturellen Kommunikation funktional angemessen in Relation zur jeweiligen Situation handelt, d.h. seine Kulturbrille absetzen und die Voraussetzungen der Anderen akzeptieren kann. Hier spielen das national geprägte Selbst- und Fremdbild eine wichtige Rolle, für die die Lernenden mit den SMiK-Arbeitsblättern [...] sensibilisiert werden sollen (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 53).

Hat diese Herangehensweise zweifellos einige fremdsprachendidaktische Überzeugungskraft, kann sie die Grundproblematik jedoch nicht zuverlässig überwinden. Denn auch wenn Kilian die Reproduktion der tradierten Denkmuster benennt und eine Sensibilisierung der Lernenden anstrebt, führt eben diese Reproduktion im ersten Schritt wiederum zu einer Bestärkung und Verstetigung der zugewiesenen Stereotype. Diese dann im Nachgang zu nuancieren oder zu revidieren, erscheint allerdings angesichts der Tatsache schwierig, dass die Adjektivübungen bereits auf sprachlichem A1- oder A2-Niveau erfolgen könnten, während die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema auto- und heterostereotypischer Perspektiven wohl ein Sprachniveau von B2 bis C1 voraussetzt. Um angemessen auf das Thema eingehen zu können, müsste der Unterricht folglich in die Erstsprache wechseln, was im Blick auf den Zweitspracherwerb wiederum nicht optimal ist. Bedenklich ist zudem, dass der Ansatz weiterhin von einem reduktionistischen Kulturverständnis ausgeht, nach dem „die Dänen“ in der binären Matrix des überkommenen Kugelmodells (s.o.) mit „den Deutschen“ verglichen werden, obwohl beide Gesellschaften heute stark heterogen und interkulturell aufgestellt sind.

Dem Problem eines reduktionistischen Kulturverständnisses lässt sich immerhin mit einem Ansatz begegnen, der in der Fremdsprachendidaktik aktuell entwickelt wird. So weisen speziell für den deutsch-niederländischen Kontext Immers 2020 und Immers, Abitzsch und Jentges 2022 auf Möglichkeiten hin, wie Stereotype oder Bilder im Fremdsprachenunterricht im Sinn ‚kulturreflexiven Lernens‘ nutzbar gemacht werden können. Dabei steht die Reflexion der Bilder in unseren Köpfen dezidiert im Mittelpunkt. Dies greift jüngere Diskussionen auf, in denen der frühere Ansatz des ‚interkulturellen Lernens‘ häufig dahingehend kritisiert wird, dass er meist nur auf einen bloßen Vergleich und die Vermittlung zweier oder mehrerer (homogen gedachter) Kulturen abzielt, eine solche Sichtweise aber „angesichts der heutigen Gesellschaft, die sich durch Heterogenität und Pluralität auszeichnet, nicht mehr zeitgemäß [erscheint]“ (Immers 2020: 8). Im Gegenzug rückt das Konzept der Kulturreflexion und des kulturreflexiven Lernens in den Vordergrund, das sich zwar dem interkulturellen Lernen an sich anschließt, allerdings die Reflexion und die Perzeption anderer Kulturen aus verschiedenen Blickwinkeln deutlich stärker fokussiert. In Bezug auf konkrete transnationale Schulaustauschbegegnungen sagt Immers (2020), dass „[k]ulturreflexives Lernen im Schüleraustausch [...] über interkulturelles Lernen und somit über das Vergleichen der Eigen- und Fremdkultur und das erfolgreich Interagieren und effektiv Kommunizieren im Austausch hinaus[geht], indem es bei kulturreflexivem Lernen darum geht, dass Schüler*innen dazu angeregt werden, das jeweilige Kulturverständnis stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren“ (Immers 2020: 30). Dabei geht es um einen Dreischritt aus Bewusstmachung, Kulturverstehen und kritischer Reflexion (Immers 2020: 30).

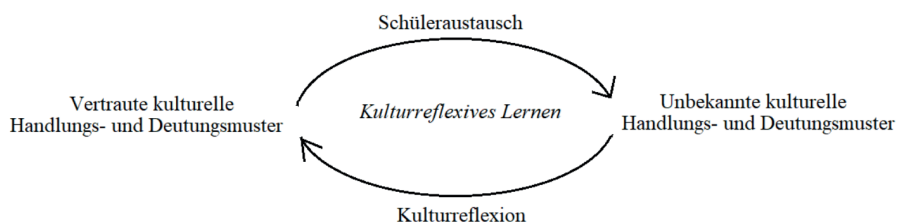


Abbildung 8. Kulturreflexives Lernen im Schulaustausch als Prozess

Quelle: Immers 2020: 31.

Abbildung 8 verdeutlicht den Prozesscharakter des kulturreflexiven Lernens. Der Schulaustausch ermöglicht dabei, dass Schülerinnen und Schüler, ausgehend von ihren vertrauten kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern, in Kontakt mit ihnen unbekanntem kulturellen Mustern kommen. Durch die Austausch Erfahrung setzen sie sich nicht nur mit den neuen, fremden Mustern, sondern auch mit den eigenen kritisch auseinander. Im Austausch entwickeln Lernende auch „ein Bewusstsein über die eigene Wahrnehmung“ (Immers 2020: 30). Die Austauschsituation im Schulkontext lässt sich auf Studierende selbstverständlich übertragen. Bei jungen Erwachsenen dürfte die Bereitschaft und Neugier zur Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Anderen sowie mit dem Eigenen ähnlich groß sein wie bei Schülerinnen und Schülern. Zudem ermöglichen bessere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten auf einem höheren CEFR-Niveau¹⁶ eine intensivere Auseinandersetzung und eine nuanciertere Reflexion. Da beim kulturreflexiven Lernen der Spracherwerb nicht im Mittelpunkt des Interesses steht, ist eine kritische Reflexion auch in der Erstsprache und auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts möglich und erwünscht. Im Austausch mit realen Begegnungen sollen Barrieren abgebaut sowie Kenntnis und Verständnis ausgebaut werden. Der Spracherwerb erfolgt dann anhand anderer Aufgaben und Übungen, nicht über Stereotypenlisten.¹⁷

6. FAZIT

Hinsichtlich der stereotypen Zuschreibungen lassen sich unsere Befunde in kontrastiver Perspektive abschließend auf zwei Betrachtungsebenen reflektieren:

¹⁶ CEFR = Common European Framework of Reference for Languages. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [Zugriff am: 22.11.2022].

¹⁷ Materialien für Kennenlernspiele (unabhängig von Ausgangs- und Zielsprache anwendbar), zum Fremdsprachenunterricht (Deutsch bzw. Niederländisch), zu Exkursionen und außerschulischen Lernorten finden sich zur freien Verfügung unter: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/> [Zugriff am: 22.11.2022].

1. Was erweist sich im Kulturvergleich als ähnlich bzw. different? 2. Welche Rolle spielen in den untersuchten Kulturräumen jeweils Aspekte der geographischen und sprachlichen Nähe bzw. Distanz?

Im Blick auf Ähnlichkeiten ergeben sich im niederländischen und russischen Diskurs zunächst weitreichende Persistenzen. Die Deutschland- und Deutschenbilder funktionieren weithin kulturübergreifend und -dauernd. Historisch anhaltend ist insbesondere die mindestens bis zum Imperialismus (Preußen, Kaiserreich) zurückreichende militaristische ‚Besetzung‘ der deutschen Kultur sowie der deutschen Sprache. Entsprechend zeichnet sich auch eine deutliche Genderung der Deutschlandstereotype ab. Deutsch bzw. Deutschsein wird meist mit Männern assoziiert und erscheint im 20. Jahrhundert – vorwiegend vor dem Hintergrund der NS-Zeit – immer noch militarisiert, obwohl sich das Deutschenbild in jüngerer Zeit insgesamt zum Positiven gewandelt hat. Die deutsche Gegenwartskultur wird dann allerdings häufig als regional geprägtes Bayernderivat wahrgenommen oder in national übergreifender Perspektive kapitalistisch kodiert. Kurz gesagt gelten Deutsche vielfach als Bayern, Geschäftsleute, Ingenieure (v.a. der Autoindustrie) und Soldaten mit den korrespondierenden Eigenschaften der Humorlosigkeit, Ordnungsliebe, Technikaffinität, Geschäftig- und Pünktlichkeit. Im Freizeitbereich dominieren Stereotype der Fußball-, Bier- und Wurstkultur. Die deutsche Sprache wird zudem in beiden Ländern als hart, laut und besonders schwierig betrachtet (v.a. mit Blick auf Artikelgebrauch, Flexion und Kompositionsbildung). Auf der Stereotypskala können diese Aussagen, die teils wiederum militaristisch assoziiert sind, unter negativ konnotierten Vorurteilen verortet werden. Im Feld der Sprachstereotype treten im Material allerdings auch Unterschiede hervor. In Russland ist die deutsche Sprache höher angesehen als in den Niederlanden, die sich sprachkulturell stärker am Englischen sowie der angelsächsischen Kultur insgesamt orientieren. Die bildliche Imagination der russischen und deutschen Grammatik als Tiger bzw. Jaguar erscheint dagegen als Ausweis kultureller Stärke und Überlegenheit. Different ist die Stereotypisierung der Sprache zudem in der Reflexion auf die deutsche Teilung. Während aus niederländischer Perspektive im untersuchten Material keine Differenzierung zwischen Ost- und Westdeutschem erkennbar wird, zeigen die russischen Sprachstereotype auch nach der Wiedervereinigung weiterhin Spuren einer Fokussierung auf den spezifisch ostdeutschen Sprachgebrauch (v.a. hinsichtlich des Wortschatzes und wiederum der Kompositionsbildung) und das Deutschstereotyp des stereotypen Deutsch.

Fragt man vor diesem Hintergrund nach Aspekten der geographischen und sprachlichen Nähe bzw. Distanz, fällt zunächst die Nachbarschaft zwischen Deutschland und den Niederlanden ins Gewicht. Im niederländischen Material treten Abgrenzungsvorurteile gegenüber dem ‚großen Bruder‘ hervor, die häufig

angstbesetzt sind und die moralische Überlegenheit gegenüber dem größeren Nachbarland markieren. Bemerkenswert ist zudem in der Sprachstereotypisierung, dass wiederum Abgrenzungsgesten vom Benachbarten im Zentrum stehen. Einerseits werden Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Niederländisch nivelliert, andererseits wird das Deutsche im niederländischen Material mit den Eigenschaften der Militarisierung, Lautstärke und Aggressivität assoziiert. In der russischen Stereotypisierung der bzw. des Deutschen steht das Nachbarschaftsdispositiv nicht zur Verfügung. Entsprechend entfallen solche Aspekte im untersuchten Material. Allerdings wird das Verhältnis zu Deutschland trotz der teils erheblichen geographischen Distanz im Gegenzug auch nicht als spezifisch entfernt gesehen. Ebenso spielt die sprachsystematische Distanz des Russischen als slawische Sprache in der Stereotypisierung des Deutschen keine erkennbare Rolle.

Insgesamt lässt sich am untersuchten Material zeigen, wie stark die Wahrnehmung der ‚Fremdkultur‘ immer noch über den Maßstab nationaler Zugehörigkeit gelenkt wird. Entsprechend sollte kulturreflexives Lernen gezielt dafür sensibilisieren, dass Deutschland- und teils auch Deutschstereotype auf diskursiv kontingenten Konstruktionen basieren und dass sie in einer wie auch immer ‚globalisierten‘ Welt leicht auch das Denkmuster nationaler Differenzierung aktivieren oder ein reduktionistisches Kulturverständnis (Kugelmodell) übertragen. Die jeweilige Verfasstheit der vorausgesetzten nationalen oder kulturellen Zugehörigkeit bleibt dabei meist im Dunkeln. Inwiefern es dabei z. B. um Aspekte der Herkunft, Sozialisation, Sprachgemeinschaft oder – im Fall der jüngeren Geschichte Deutschlands – z. B. auch Teilung geht, sind allerdings wichtige Fragen, die gerade in einem kulturreflexiv orientierten Ansatz im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht aufgegriffen werden können. Ihre Reflexion sollte spätestens in universitäre, möglichst aber schon schulische Lernkontexte eingehen. Im Rahmen dieser fremdsprachendidaktischen Konzeption ist dabei auch der letztlich nicht verhinderbare Einsatz von Stereotypen wünschenswert, sofern er weder Vorurteile noch Klischees oder gar Feindbilder reproduziert und verstetigt. Als hilfreich erscheint insbesondere der gezielte Gebrauch positiver Stereotype, welche die Lerneffizienz nachweislich steigern.

Dass diese didaktische Anforderung alles andere als eine kleine Kleinigkeit ist, zeigt sich derzeit in fataler Weise im naheliegenden Ausblick auf die Legitimationsstrategien der russischen Ukraineinvasion, da die Rechtfertigungsversuche intensiv auch auf Nationalstereotype abstellen und diese gezielt zu Feindbildern verengen. Denn während sich die russische Führung ebenso wie weite Teile der Bevölkerung aktuell einem Nationalgefühl slawophiler Größe und patriarchalischer Siegermächtigkeit hingibt, wird die – hier nicht weiter zu bewertende – ukrainische Seite wahlweise als faschistisch, europäisch oder westlich infizierter

Marionettenstaat adressiert, der ‚entnazifiziert‘ werden soll. Im imperialistischen Rückfall Russlands zeigen dabei auch die nationalen Vorurteile ihr altbekanntes feindliches Gesicht. Historisch ebenso allfällig wie aktuell neu verstörend sind dabei nicht allein die verheerenden Folgen des Angriffskriegs, sondern auch, dass dieser nicht zuletzt der Kränkung eines patriotischen Selbstbilds erwächst.

Russland beschreitet auf seinem Weg in eine despotische Überwachungs- und Geheimdienstkultur dabei radikale Wege der Unterdrückung und strategischen Zersetzung des Faktischen, wie man sie nicht zuletzt auf seinerzeit sowjetisch gestütztem ostdeutschen Boden 40 Jahre betrieben und erlitten hat. In dieser Situation muss sich die Germanistik heute fragen, von welchen Motiven das Erlernen des Deutschen hier zukünftig getragen sein kann, wenn dessen Sprachgemeinschaft als feindlich gesinnt eingestuft wird und das alte Feindbild Nazi-Deutschlands auf die heutige Ukraine übertragen wird, um Krieg und Eroberung zu rechtfertigen. Dass Russland sein Ansehen in der freien Welt auf unabsehbare Zeit beschädigt hat, hinterlässt auch einen fremdsprachendidaktischen Scherbenhaufen. Der Wiederaufbau interkultureller Brücken über die akademischen Institutionen wird dauern und schwerfallen. Und in Russland selbst wird es wohl insbesondere die jüngere Generation in den Schulen und Universitäten sein, die der älteren unbequeme Fragen auch über Feindbilder, Vorurteile und Stereotype stellen wird.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- Awater, P. (2019). *Das Niederlandebild bei deutschen Schülern im deutsch-niederländischen Grenzgebiet. Eine empirische Analyse*. [unveröffentlichte Masterarbeit Universität Duisburg-Essen].
- Baur, R.S. / Ossenberg, S. / Zarudko, M. (2013). Deutsche und russische Stereotypen im Vergleich. In: K. Schneider-Wiejowski / B. Kellermeier-Rehbein / J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 549–562). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Bilderdijk, W. (1857). *De dichtwerken van Willem Bilderdijk*, deel 7. Haarlem: A.C. Kruseman. Digitalisat der Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren. https://www.dbnl.org/tekst/bild002dich08_01/bild002dich08_01.pdf [Zugriff am: 09.05.2022].
- Boonen, U.K. / Meredig, H. (2021). Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 13–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buchanan, W. / Cantril, H. (1953). *How nations see each other. A study in public opinion*. Urbana: University of Illinois Press.
- Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [Zugriff am: 09.05.2022].
- Daschitschew, W. (2009). Deutschland aus der Sicht Russlands. In: T. Mayer (Hrsg.), *Deutschland aus internationaler Sicht* (S. 99–110). Berlin: Duncker & Humblot.

- Demleitner, E. (2010). *Gentlemen und Nazis?: nationale Stereotype in deutschen und britischen Printmedien*: Dissertation (Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten; Bd. 8).
- De Staël, A.G. (1823). *De L'Allemagne. Nouvelle Édition*. Paris: F.A. Brockhaus.
- De Staël, A.G. (1985). *Über Deutschland*. [Gemeinschaftsübersetzung von F. Buchholz (Hrsg.), Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814.] Frankfurt a. M.: Insel-Verlag.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18.
- Eickmans, H. (2010). Frau Antje und Herr Michel. Die gegenseitige Wahrnehmung von Deutschen und Niederländern im Spiegel der Karikatur. In: T. Fischer / J. Lieven (Hrsg.), *Annalen des Historischen Vereins für den Niederrhein, Bd. 213(1)* (S. 213–229). Köln u.a.: Böhlau Verlag.
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: utb.
- Fischer, M.S. (1979). Komparatistische Imagologie. Für eine interdisziplinäre Erforschung national-imagotyper Systeme. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 10, 30–44.
- Flohr, A.K. (1995). Nationenbilder: Nationale Vorurteile und Feindbilder. Wie entstehen sie, und warum gibt es sie? In: B. Müller / F. Wielenga (Hrsg.), *Kannitverstan? Deutschlandbilder aus den Niederlanden* (S. 31–45). Münster: agenda.
- Florack, R. (2000). Nationenstereotype und die Konstruktion nationaler Identität. Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. In: M. Christadler et al. (Hrsg.), *Frankreich-Jahrbuch 2000: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Geschichte, Kultur* (S. 93–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florack, R. (2001). *Tiefsinnige Deutsche, frivole Franzosen. Nationale Stereotype in deutscher und französischer Literatur*. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Florack, R. (2007). *Bekannte Fremde. Zu Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Forsa (2007). *Das Russland-Bild der Deutschen. Wahrnehmung, Urteile und Stereotype*. http://www.wingas.de/fileadmin/Presse_PDF/2007/Charts_PK_Druckversion.pdf [Zugriff am: 08.05.2022].
- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*. Berlin / Heidelberg: Springer.
- Glock, S. / Kleen, H. (Hrsg.) (2020). *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Groenewold, P.O.H. (2001). Das Niederländische Deutschlandbild im 19. und 20. Jahrhundert. In: J. C. P. M. Vis / G. Moldenhauer (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland: einander kennen und verstehen* (S. 205–224). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Günthner, S. / Schopf, J. / Weidner, B. (Hrsg.) (2021). *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hallsteinsdóttir, E. / Baunsgaard Koll, P. / Müller, K. L. / Kilian, J. (2015). *Typisch deutsch – typisch dänisch? SMiK-Unterrichtsmaterialien zur Bewusstmachung von nationalen Stereotypen*. Odense: SMiK-Projekt.
- Hasebrink, U. (Hrsg.) (2006). *Medien von A bis Z*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haß, J. (2020). *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heudecker, S. / Niefanger, D. / Wesche, J. (Hrsg.) (2004). *Kulturelle Orientierung um 1700. Traditionen, Programme, konzeptionelle Vielfalt*. Tübingen: Niemeyer.
- van der Horst, H. (2001). Das niederländische Selbstbild. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S. 295–305). Münster u.a.: Waxmann.

- Immers, S. (2020). *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch. Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ und des „eMMA-Portfolios“* [Masterarbeit der RU Nijmegen, via <https://www.universiteitleid.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/scriptieprijs/2020/kulturreflexives-lernen-im-schuleraustausch.pdf> [Zugriff am: 16.05.2022].
- Immers, S. / Abitzsch, D. / Jentges, S. (2022). *Reflecteren op cultuur tijdens schooluitwisselingen. Levende Talen Magazine, 1*, 12–17.
- Jablonka, F. (2015). *Herders Kugelmodell der Kultur die Kugel geben – eine runde Sache*. <https://www.tabularasamagazin.de/herders-kugelmodell-der-kultur-die-kugel-geben-eine-runde-sache-2/> [Zugriff am: 16.05.2022].
- Janich, N. (Hrsg.) (2019). *Stereotype in Marketing und Werbung. Interdisziplinäre Perspektiven auf kulturspezifische Wissensrepräsentation*. Reihe: Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jonas, K. / Schmid Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In: J. Straub / A. Weidemann / D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 69–75). Stuttgart u.a.: Metzler.
- Klaj, J. (1645). *Lobrede der Teutschen Poeterey*. Nürnberg: Wolfgang Endter. Digitalisat der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. <http://diglib.hab.de/drucke/xb-90-1s/start.htm> [Zugriff am: 30.04.2022].
- Kluck, N. (2009). *Wohnt da nicht Frau Antje? Stereotype in Niederlande-Reiseführern*. Marburg: Tectum Verlag.
- Koch, H. (2009). Wie Sie hören nicht so gut. *Onze Taal, 11*, 308–309.
- Kuitenbrouwer, J. (1987). *Turbo-taal. Van socio-babble tot yuppie-Speak*. Amsterdam: Aramith.
- Le Müller, K. (2016). Thematisierung von Sprache in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation. In: E. Hallsteinsdóttir / K. Geyer / K. Gorbahn / J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S. 59–76). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Le Müller, K. / Hallsteinsdóttir E. (2016). Stereotype im Fremdsprachenunterricht. In: E. Hallsteinsdóttir / K. Geyer / K. Gorbahn / J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S. 233–256.). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Lepsius, R.M. (1982). Nation und Nationalismus in Deutschland. *Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 8: Nationalismus in der Welt von heute*, 12–27.
- Linthout, D. (2008). De Duitse taal. Over schuifpuien en Gepäckträgerspannbänder – Opmerkingen over de verhouding tussen de Nederlandse en de Duitse taal. Lezing ter gelegenheid van een conferentie „Taal opent de deur naar de burens“ op 22 november 2001 in Berg en Dal / Nijmegen (NL). *Taal & Cultuur. Duitsland en de Duitsers*, 24–30.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Lüsebrink, H.J. (2016). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion. Fremdwahrnehmung. Kulturtransfer*, 4. Auflage. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Martiny, S.E. / Froehlich, L. (2020). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In: S. Glock / H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moldenhauer, G. / Vis, J. (2001). Einführung. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S.13–22). Münster u.a.: Waxmann.
- Nicklas, H. (1977). Feindbild. In: R. Zoll / E. Lippert / T. Rössler (Hrsg.), *Bundeswehr und Gesellschaft. Ein Wörterbuch* (S. 90–94). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ossenberg, S. (2019). *Deutsche und türkische Stereotype. Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- van Oudenhoven, J.P. (2001a). Herkunft und Funktion von Vorurteilen und nationalen Stereotypen. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S. 271–284). Münster u.a.: Waxmann.
- van Oudenhoven, J.P. (2001b). Niederländer über Deutsche: Einige empirische Befunde. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S. 285–294.). Münster u.a.: Waxmann.
- Parr, R. (2015). Nationalstereotype im internationalen Fußball. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 40 (4) 298–309.
- Peters, C. (1999). Deutschland von außen. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 1, 50–60.
- Petersen, L.-E. / Six, B. (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Petersen, T. / Schwender, C. (2009). Einleitung. In: T. Petersen / C. Schwender (Hrsg.), *Visuelle Stereotype* (S. 7–11). Köln: Halem.
- Quasthoff, U. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Rasmussen, A. (2016). Innere Differenzierung im Fremdsprachenunterricht als Ansatz zum Abbau stereotyper Lehrervorstellungen über die Lernenden. In: E. Hallsteinsdóttir / K. Geyer / K. Gorbahn / J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S. 209–231). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Reisigl, M. (2013). Feindbild. In: G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online*. Berlin / Boston: De Gruyter. <https://www.degruyter.com/database/HWRO/entry/hwro.10.feindbild/html> [Zugriff am: 09.05.2022].
- Röhrich, L. (2021). *Das deutsche Niederlandebild anhand von Karikaturen*. [unveröffentlichte Bachelorarbeit Universität Duisburg-Essen].
- Springer, P. / Jahn, P. (2008). *Unsere Russen- unsere Deutschen. Bilder vom Anderen. 1800 bis 2000*. Berlin: Ch. Links.
- Welsch, W. (2010). Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft – und wie Musik Menschen zusammenführen kann. *Musikforum. Über Grenzen hinaus. Wege in transkulturelle Welten*, 1, 8–12.
- Wesche, J. (2018). Barocke Lautstärke. Oder: Wie Ausdrucksdynamik, Versakustik und deutsch-niederländischer Kulturtransfer zusammenhängen. In: U.K. Boonen (Hrsg.), *Zwischen Sprachen en culturen. Wechselbeziehungen im niederländischen, deutschen und afrikaans Sprachgebiet* (S. 241–251). Münster u.a.: Waxmann.
- Zahn, E. (1995). Die Niederländer, die Deutschen. Ihre Geschichte und ihre politische Kultur. In: B. Müller / F. Wielenga (Hrsg.), *Kannitverstan? Deutschlandbilder aus den Niederlanden* (S. 63–81). Münster: agenda.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster u.a.: Waxmann.

Received: 16.05.2022; **revised:** 13.07.2022

UTE K. BOONEN
 Universität Duisburg-Essen
 ute.boonen@uni-due.de
 ORCID: 0000-0002-9441-7661

JÖRG WESCHE

Georg-August-Universität Göttingen

joerg.wesche@uni-goettingen.de

ORCID: 0000-0001-6064-6338

PIA AWATER

Universität Duisburg-Essen

pia.awater@uni-due.de

ORCID: 0000-0001-8445-8681

MARIUSZ JAKOSZ
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zur Bedeutung des Schüleraustausches für interkulturelles Lernen

Pupil exchanges and their role in intercultural education

ABSTRACT. Intercultural education is one of the most important goals of contemporary foreign language teaching. In order to keep pupils strongly motivated to learn foreign languages, they must be made to understand what benefits can be gained from a good command of foreign languages. It is due to international pupil exchanges that young people have the opportunity to come into direct contact with a foreign language, to experience foreign culture in real communicative situations, and – in the process – verify or overcome deeply rooted stereotypes and prejudices about certain nations. In the article, the author presents quantitative questionnaire results, which allows him to identify the heterostereotypes of Polish and German pupils as well as their attitude towards historical events and current bilateral relations. Additionally, the impact of pupil exchanges on how representatives of both nations see each other and on their further contacts has been discussed. The results obtained can serve not only as guidelines on how to work with stereotypes and prejudices in foreign language classes, but they might also help in effective preparation for the scheduled pupil exchange.

KEYWORDS: pupil exchange, stereotypes, prejudices, intercultural education, foreign languages.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schüleraustausch, Stereotype, Vorurteile, interkulturelles Lernen, Fremdsprachen.

1. EINLEITUNG

Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen sind heutzutage kaum aus dem gesellschaftlichen Leben wegzudenken. In vielen Bereichen, sowohl aus touristischen als auch aus beruflichen Gründen, sollte man über gute Sprachkenntnisse verfügen. Die Aufgabe, Andere auf die Interaktion in einer Fremdsprache vorzubereiten, liegt bei den Fremdsprachenlehrkräften, die aber nicht nur das rein Sprachliche, sondern auch das Kulturwissen und Informationen über das Zielsprachenland und dessen Einwohner vermitteln sollen (vgl. Edelenbos & Kubanek-German 2004: 23; Ciepielewska-Kaczmarek 2016: 155–156; Bodył, Chmie-

lewska-Molik & Gorąca-Sawczyk 2018: 458–459; Pawłowska-Balcerska 2019: 156–157). Die (absichtlich oder auch unabsichtlich vermittelten) Informationen treffen auf Erfahrungen, Kenntnisse, (Vor-)Urteile und Stereotype der Lernenden und beeinflussen direkt oder indirekt ihre Einstellung zu den Einwohnern des Zielsprachenlandes (vgl. Storch 2001: 285; Pawłowska 2014: 267–268; Gorąca-Sawczyk & Jourdy 2017: 273; Bodył, Chmielewska-Molik & Gorąca-Sawczyk 2018: 463). Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, auf die landeskundlichen Inhalte aufmerksam zu machen. Diese immer auch interkulturelle Vermittlung ist eine schwierige Aufgabe, wovon u. a. die Worte von Albert Einstein zeugen, nach denen es leichter ist, „ein Atom zu zertrümmern, als Vorurteile abzubauen“ (zit. nach Aras 2019: 151).

Interkulturelles Lernen gilt somit als eines der wichtigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts:

Heute ist der FSU kommunikativ und interkulturell ausgerichtet. Das bedeutet: Das Ziel des FSUs ist die kommunikative Kompetenz, also die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit in einer potentiell multikulturellen Gesellschaft zu handeln. Sprache wird als Aspekt menschlichen Handelns, als Kommunikationsmittel und als Mittler zwischen Kulturen unterrichtet. Es sollen Informationen über andere Sprachen und Kulturen unter dem Aspekt kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen vermittelt werden. Entsprechend ist das wichtigste Ziel des FSUs heute, interkulturelle Kommunikation zu vermitteln und zu lernen. (Skowronek 2008: 205)

Um die Lernenden langfristig zum Fremdsprachenlernen zu motivieren, sollte ihnen bewusst gemacht werden, dass Fremdsprachenkenntnisse in der authentischen Kommunikation nützlich sind. Gerade durch den internationalen Schüleraustausch können die Lernenden einer fremden Sprache direkt begegnen, Kultur in realen Kommunikationssituationen erleben und dabei die in den Köpfen verankerten Stereotype und Vorurteile über einzelne Nationen verifizieren bzw. abbauen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2005: 9; Pawłowska 2014: 268; Ciepielewska-Kaczmarek 2016: 151; Gorąca-Sawczyk & Jourdy 2017: 273). Die Lehrenden, die daran teilnehmen, sind nach Gebbert (2007: 98) dazu verpflichtet, nicht nur die organisatorischen Aufgaben zu erfüllen, sondern auch „die Begegnung als möglichst produktiven interkulturellen Lernraum“ für die Lernenden zu gestalten, denn die „Größe des Effektes eines einwöchigen Austausches ist wahrscheinlich genauso groß wie zwei oder drei Monate Fremdsprachenunterricht innerhalb der beschützenden Klassenraumwände“ (Edelenbos & Kubanek-German 2004: 23).

Ausgehend von der These, dass „jedes Volk seine eigene Kulturbrille trägt und dazu neigt, alles durch diese kulturell getönten Gläser zu sehen [...] [und]

dass jede Kultur ihr eigenes Wertssystem bildet“ (Aras 2019: 149), wird im vorliegenden Beitrag beabsichtigt, einen Überblick über die Einstellungen¹ und die gesammelten Erfahrungen der polnischen und deutschen Schülerinnen und Schüler zu verschaffen, die im Jahre 2019 an einem dreiwöchigen Schüleraustausch in Polen und Deutschland teilgenommen haben.²

2. GEGENSEITIGE WAHRNEHMUNG DER POLNISCHEN UND DEUTSCHEN LERNENDEN – AUSWERTUNG DER FRAGEBOGENERGEBNISSE

Um das Bild der gegenseitigen Wahrnehmung der polnischen und deutschen Lernenden vor dem Schüleraustausch zu rekonstruieren³, ihre Erfahrungen direkt nach der Rückkehr ins Heimatland zu ergründen und sie mit ihren bisherigen Vorstellungen über die jeweilige Nation zu vergleichen, wurde die Befragung der Lernenden in Form von Fragebögen gestaltet, die als Pilotprojekt für eventuelle weitere Meinungs- und Einstellungsuntersuchungen verstanden werden sollte.

Insgesamt 100 Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 20 Jahren aus einer polnischen allgemeinbildenden Oberschule (50 Personen) und aus einem deutschen Gymnasium (50 Personen)⁴ beantworteten die gestellten Fragen vorwiegend auf Deutsch, aber auch auf Polnisch, wenn sich die polnischen Lernenden in ihren Aussagen wegen der mehr oder weniger größeren Sprachbarrieren eingeschränkt fühlten. Es wurden keine stereotypen Äußerungen zur Wahl vorgegeben, sondern die Stereotype wurden über eigene Aussagen der Probandinnen und Probanden zum Ausdruck gebracht.

Die gewonnenen Ergebnisse können als Orientierungshilfe bei der Arbeit mit Stereotypen und Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht und für Vorbereitungsmaßnahmen für einen erfolgreichen Schüleraustausch dienen.

¹ Aus soziologischer Sicht werden soziale Einstellungen, die sich durch eine Emotions-, Kognitions- und Verhaltenskomponente auszeichnen, als Oberkategorie für Stereotype und Vorurteile aufgefasst (vgl. Thomas 2006: 8).

² Mehr zur Zielsetzung und zum Untersuchungsdesign siehe Kapitel 2.

³ Zum Bild der Deutschen aus der Sicht der polnischen Schülerinnen und Schüler siehe z. B. die Ergebnisse der ähnlichen empirischen Studien von Mihułka (2010a, 2011, 2014).

⁴ Der Austausch fand im April und im September 2019 zwischen der allgemeinbildenden Walerian-Lukasziński-Oberschule in Dąbrowa Górnicza und dem Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium in Münster statt und dauerte jeweils drei Wochen. Die Fragebogenerhebung erfolgte im Mai und im Oktober 2019.

2.1. Heterostereotype der Lernenden

Der erste Teil des Fragebogens hatte zum Ziel, die Heterostereotype⁵ der deutschen und polnischen Schülerinnen und Schüler (es sollten jeweils sechs typische deutsche / polnische Merkmale genannt werden) herauszufinden. Die am häufigsten gegebenen Antworten der polnischen Lernenden bezogen sich auf solche negativen Eigenschaften, wie ‚distanziert‘ (32% aller Antworten) und ‚geizig‘ (15%). Diagramm 1 ist zu entnehmen, dass sich das Heterostereotyp der polnischen Schülerinnen und Schüler mit dem gängigen deutschen Autostereotyp⁶ nicht ganz deckte. Das von Deutschen hoch eingestufte Merkmal ‚fleißig / arbeitsam‘ befand sich hier an letzter Stelle mit nur 2% aller Antworten:

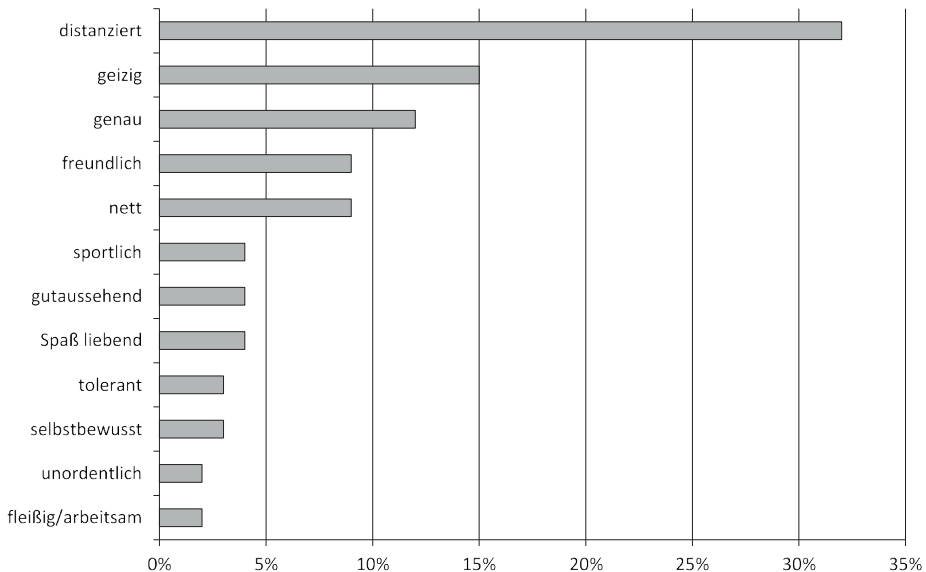


Diagramm 1. Typische deutsche Eigenschaften aus polnischer Perspektive (n = 50)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

⁵ Ein Heterostereotyp ist ein Urteil einer Gruppe über eine andere, fremde Ethnie bzw. Nation, der meistens die negativen Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Rösch 1998: 52; Mihulka 2010b: 82–83).

⁶ Bei einem Autostereotyp handelt es sich um ein Urteil, das eine Gruppe über sich selbst fällt. Im Autostereotyp überwiegen die positiven identitätsstiftenden Merkmale (vgl. Rösch 1998: 52; Mihulka 2010b: 82–83).

Was die deutschen Lernenden über ihre polnischen Nachbarn meinten und womit sie sie am meisten assoziierten, ist in Diagramm 2 zu sehen:

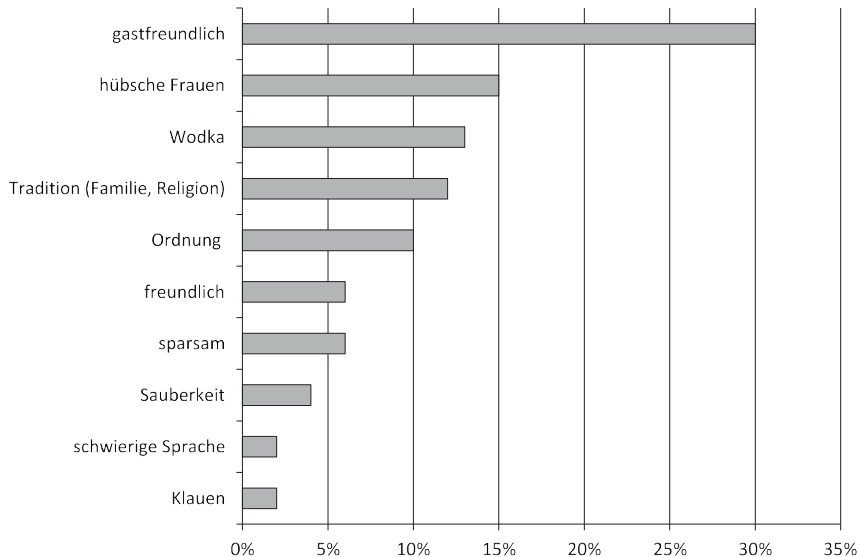


Diagramm 2. Typische polnische Eigenschaften und Assoziationen mit Polen aus deutscher Perspektive (n = 50)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

An erster Stelle befand sich die Gastfreundschaft (30% aller Antworten) als ein typisches polnisches Merkmal. Außerdem traten überwiegend positive Assoziationen in Erscheinung und das Stereotyp, dass Polen klauen, war mit nur 2% aller Antworten auf dem letzten Platz.

2.2. Einschätzung der bilateralen Verhältnisse

Der nächste Teil des Fragebogens konzentrierte sich auf die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen, die oft durch die in nur gewandelter Form mehr oder weniger stark auftauchenden Stereotype und Vorurteile belastet sind (vgl. Ruchniewicz 2008: 2-3).

Einige polnische Schülerinnen und Schüler (30%) wiesen darauf hin, dass die bilateralen Verhältnisse verbesserungsbedürftig sind. Polen seien ihrer Meinung nach distanziert und würden Hass gegen die Deutschen empfinden, was aus den Geschehnissen im Zweiten Weltkrieg resultiert:

- (1) Polacy żywią nienawiść do Niemców ze względu na II wojnę światową. Często nie potrafią przełamać swojej niechęci.⁷
- (2) Stosunki są napięte. Większość Polaków nie lubi Niemców. Mają uraz po II wojnie światowej.⁸

Andere Teilnehmende (45%) bemerkten allerdings neben der schwierigen gemeinsamen Geschichte die Verbesserung der Beziehungen zwischen den Nationen, auch wenn ältere Menschen immer noch von dem Konflikt und den Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg geprägt sind, was als Störfaktor verstanden wird:

- (3) Obecnie stosunki poprawiają się, lecz u większości starszych ludzi wciąż są niesnaski i konflikty związane z wcześniejszymi konfliktami na różnych płaszczyznach.⁹
- (4) Uważam, że z każdym rokiem stosunki polsko-niemieckie polepszają się. Jednak urazy i uprzedzenia spowodowane historią utrudniają to.¹⁰

Weitere Aussagen (25%) bezogen sich auf eine jüngere Generation, die frei von den Kriegserlebnissen ist, wodurch sie offener und freundlicher im Umgang miteinander sein kann:

- (5) Niemcy są bardzo mili dla Polaków i wzajemnie. Mamy nieprzyjemną historię, ale umiemy przebaczać.¹¹
- (6) Stosunki są całkiem przyjazne. Młodzież polsko-niemiecka nie zwraca uwagi na dzielące nas w przeszłości bariery związane z II wojną światową.¹²

⁷ Die Polen hassen die Deutschen wegen des Zweiten Weltkriegs. Sie sind oft nicht in der Lage, ihre Ressentiments zu überwinden (eigene Übersetzung).

⁸ Die Beziehungen sind angespannt. Die meisten Polen mögen die Deutschen nicht. Sie sind durch den Zweiten Weltkrieg traumatisiert (eigene Übersetzung).

⁹ Heutzutage verbessern sich die Beziehungen, aber bei den meisten älteren Menschen gibt es immer noch Ressentiments und Konflikte aufgrund früherer Auseinandersetzungen auf verschiedenen Ebenen (eigene Übersetzung).

¹⁰ Ich glaube, dass sich die polnisch-deutschen Beziehungen von Jahr zu Jahr verbessern. Dies wird jedoch durch geschichtlich bedingte Ressentiments und Vorurteile erschwert (eigene Übersetzung).

¹¹ Die Deutschen sind sehr freundlich zu den Polen und umgekehrt. Wir haben eine unangenehme Geschichte, aber wir wissen, wie man vergibt (eigene Übersetzung).

¹² Die Beziehungen sind ganz freundlich. Die polnisch-deutsche Jugend macht nicht auf die Barrieren aufmerksam, die uns in der Vergangenheit aufgrund des Zweiten Weltkriegs getrennt haben (eigene Übersetzung).

Ähnliche Feststellungen waren auch bei den deutschen Lernenden zu verzeichnen. Viele (45%) waren der Meinung, dass die Verhältnisse einfach „gut“ sind, ohne die Aussage weiter zu erläutern. Andere (25%) waren aber der Ansicht, dass sie generationsabhängig sind:

- (7) Sie sind sehr unterschiedlich, es kommt auf Generation und Status an.
- (8) Es gibt viele Vorurteile, die aber eher bei älteren Generationen bestehen.
- (9) Unter Jugendlichen gut.
- (10) Gut. Ich glaube, dass es in unserer Generation nicht mehr so eine Abneigung besteht als in den älteren.
- (11) In der älteren Generation ist das Verhältnis durch den zweiten Weltkrieg angespannt und die junge Generation sieht es ganz locker.

Aus den nächsten Urteilen ergibt sich dennoch, dass die bilateralen Beziehungen nicht immer positiv (30%) aussehen:

- (12) Nicht besonders gut. Unserer Generation wird immer noch die Schuld für den Weltkrieg gegeben.
- (13) Sie sind angespannt in Bezug auf Vergangenheit.

Die deutschen Schülerinnen und Schüler nahmen sehr konkret Stellung dazu und versuchten ihre Meinung zu begründen. Sie wiesen darauf hin, dass es viele Stereotype und Vorurteile gibt, die diese Kontakte erschweren können. Wiederum ist die Einteilung in eine jüngere und ältere Generation und die schwierige gemeinsame Geschichte auffällig. Einige Aussagen beinhalteten die Hoffnung bzw. den Wunsch, dass sich die bilateralen Beziehungen verbessern:

- (14) Sehr verbesserungswürdig! Es gibt noch sehr viele Stereotypen untereinander! Obwohl wir eigentlich sehr ähnlich sind! Der größte Unterschied: Polen litt unter Kommunismus, deshalb sieht die Infrastruktur so verschieden aus!
- (15) Es gibt viele Vorurteile, die aber eher bei älteren Generationen bestehen.
- (16) Die deutsch-polnischen sind alles in einem gut, es gibt aber immer noch Vorurteile, die durch besseres Kennenlernen beseitigt werden können.
- (17) Wenn man in Polen ist sehr gut, aber leider haben einige ältere Leute Vorurteile gegen Deutsche. Es gibt viele Vorurteile in Deutschland, die nicht stimmen. Die Verhältnisse könnten besser sein.

- (18) Sie sind viel von Vorurteilen geprägt. Die Denkweise ist sehr vorbelastet durch den 2. Weltkrieg.
- (19) Teilweise etwas kompliziert und angegriffen, aber so ein Austauschprogramm kann das Verhältnis auflockern.
- (20) Zwischen Schülern herrscht ein gutes offenes Verhältnis, aber es gibt allgemein jedoch Vorurteile (Polen klauen usw.).

Aus dem Dargestellten lässt sich ableiten, dass die Verhältnisse zwischen beiden Nationen noch voller Stereotype und Vorurteile, vom Weltkrieg geprägt und von der jeweiligen Generation abhängig sind.

2.3. Rolle des Schüleraustausches bei der Relativierung von nationalen Stereotypen

Im Fokus dieses Unterkapitels stehen die Erfahrungen der deutschen und polnischen Schülerinnen und Schüler, die von ihnen während des Austausches gesammelt wurden. Das Kennenlernen ihrer Teilnahmemotivationen, ihrer Einstellungen zum jeweiligen Gastland vor und nach dem Austausch ermöglichte es, die bisherigen Vorstellungen der Probandinnen und Probanden von Polen und Deutschen direkt zu verifizieren und die in den Köpfen verankerten nationalen Stereotype zu relativieren.

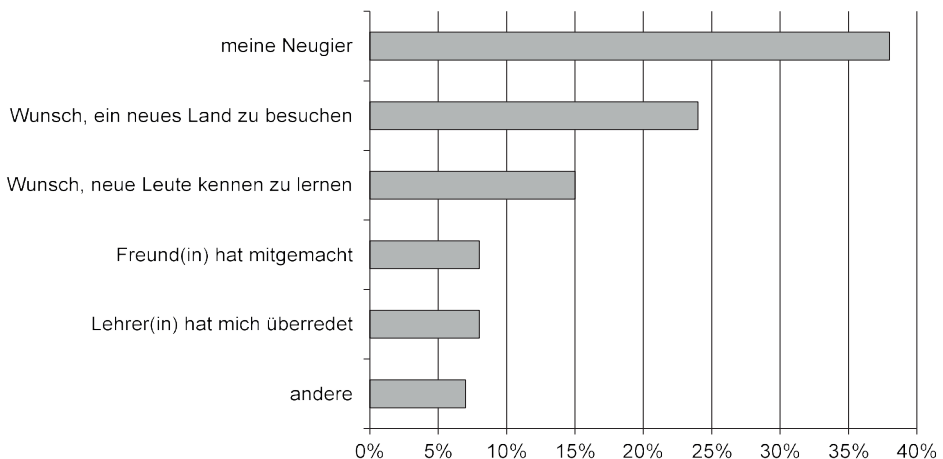


Diagramm 3. Gründe für die Teilnahme am Schüleraustausch (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Die Untersuchung setzte sich zuerst zum Ziel, die Gründe für die Teilnahme der Lernenden am Schüleraustausch kennen zu lernen (siehe Diagramm 3).

Die Lernenden nannten an erster Stelle ihre Neugier (38% aller Antworten) und ihren Wunsch, ein neues Land zu besuchen (24%). Einige gaben noch andere Gründe (7%) dafür an, warum sie sich daran beteiligen wollten:

- (21) Ich möchte in Polen feiern.
- (22) Der pl-de Austausch in der Schule ist sehr berühmt und immer sehr gut! Es macht viel Spaß!
- (23) Ich wollte die Mentalität und den Charakter der Polen kennen lernen.
- (24) To dla mnie wielka przygoda.¹³
- (25) Chcę studiować filologię germańską, chciałam sprawdzić swoją znajomość języka.¹⁴
- (26) Meine Motive: Sprache lernen, berufliche Auslanderfahrung.

Den Probandinnen und Probanden wurde auch die Frage gestellt, ob sie nach den Informationen über das jeweilige Zielland suchten. 51% der Lernenden gaben an, dass sie sich vor dem Schüleraustausch über das Zielland informiert haben. Wie Diagramm 4 zeigt, wurden die meisten Informationen im Internet recherchiert. 19% der Befragten gaben an, dass sie die benötigten Tatsachen im Unterricht (z. B. Geschichte, Sozialkunde) erfuhren. 13% der Lernenden bekamen die Auskunft von den Eltern, im (polnischen) Sprachkurs und im Kontakt mit Polen.

Die Teilnehmenden hatten auch die Frage zu beantworten, in welcher Sprache sie mit den Austauschpartnerinnen und -partnern während ihres Aufenthalts kommunizierten (siehe Diagramm 5).

Es ist festzustellen, dass die Kommunikation zwischen den polnischen und deutschen Lernenden vor allem auf Englisch stattfand. Dies ist wenig erfreulich, weil die Begegnung zweier Kulturen, bei der die Deutschkompetenz trainiert werden sollte, nicht durchgängig genutzt wurde.

¹³ Das ist für mich ein großes Abenteuer (eigene Übersetzung).

¹⁴ Ich möchte Germanistik studieren, ich wollte meine Sprachkenntnisse überprüfen (eigene Übersetzung).

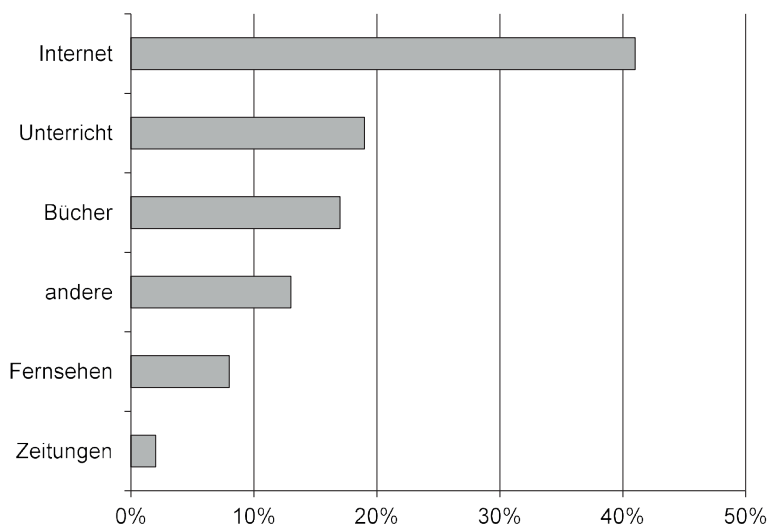


Diagramm 4. Quelle der Informationen über das Zielland (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

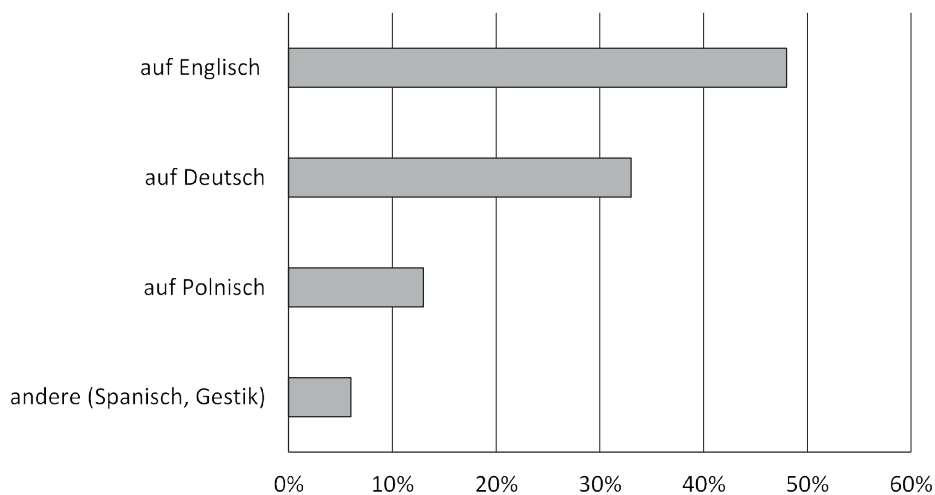


Diagramm 5. Kommunikation zwischen polnischen und deutschen Lernenden (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Die Teilnehmenden wurden auch nach ihrer Unterkunft im Zielland gefragt. Nach Gebbert (2007: 54) ist es wichtig, wo die Lernenden im Zielland untergebracht sind, denn „Fahrten, die einen Aufenthalt in Gastfamilien vor-

sehen, sind aufgrund der darin gegebenen Möglichkeiten zu eigeninitiiertem Handeln besonders vorteilhaft“. Denn eben in Gastfamilien „ergeben sich wesentlich mehr Erfahrungsmöglichkeiten, die interkulturelles Lernen begünstigen“ (Gebbert 2007: 53), was in Hotels, Pensionen oder Jugendherbergen nicht der Fall ist.

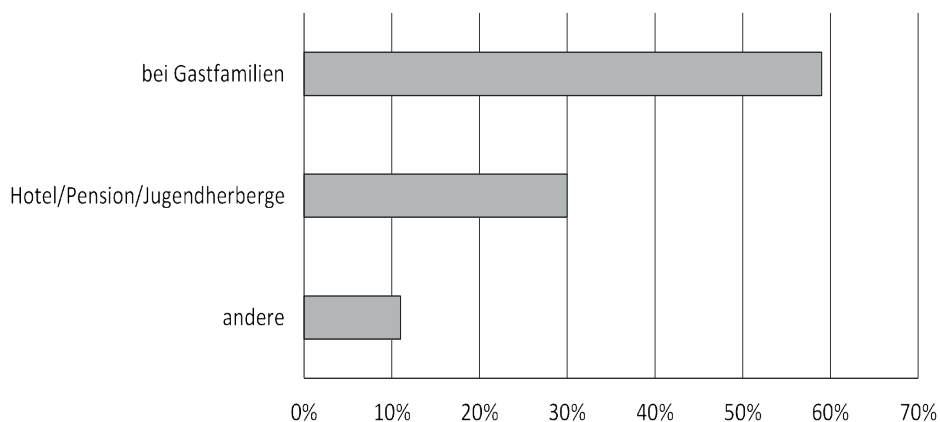


Diagramm 6. Unterkunft der Lernenden im Zielland (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Diagramm 6 macht deutlich, dass die befragten Lernenden während des Austausches vor allem bei ihren Gastfamilien untergebracht wurden. Durch das Leben in einer Gastfamilie sind die Lernenden in der Lage, vollständig in den Lebensalltag der Einheimischen einzutauchen und so eine fremde Kultur von Innen heraus kennen zu lernen: „Der Schüler sieht etwas von der Welt, lernt viel über seine ‚Heimat auf Zeit‘ und entwickelt neue Sichtweisen.“¹⁵ Nur 30% der Befragten wohnten in Hotels, Pensionen bzw. Jugendherbergen.

Die Lernenden mussten auch einschätzen, wie gut bzw. schlecht ihr Aufenthalt im Zielland war. Note 5 war die beste, Note 1 die schlechteste, was aus Diagramm 7 ersichtlich ist. Es lassen sich Schlüsse ziehen, dass die polnischen Lernenden den Aufenthalt in Deutschland sehr hoch bewerteten. Sogar 62% der Befragten bezeichneten ihn als sehr gut. So gut beurteilten auch 52% der deutschen Lernenden ihren Besuch in Polen.

¹⁵ Vgl. <https://www.schueleraustausch-abc.de/20100520/top-10-gruende-fuer-einen-schueleraustausch/> [Zugriff am: 20.04.2022].

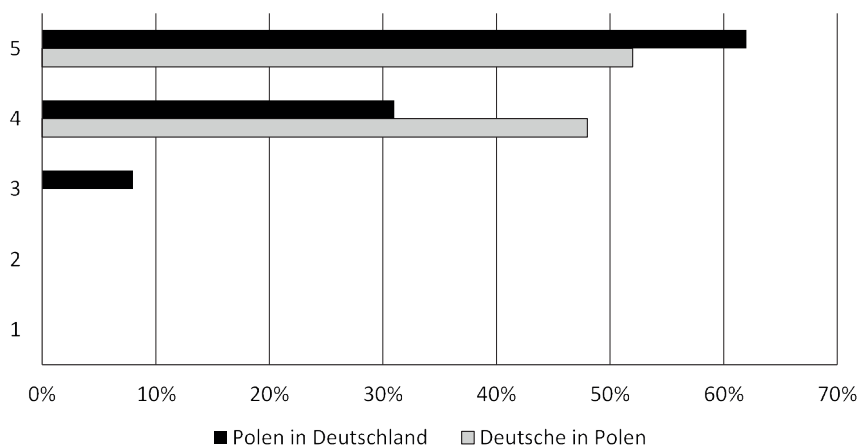


Diagramm 7. Einschätzung des Aufenthaltes im Zielland durch die Lernenden (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

An die Lernenden wurde auch die Frage gerichtet, die ihre Kontakte zu den Austauschpartnerinnen und -partnern nach der internationalen Begegnung betrifft. Bis zu 79 % der Jugendlichen gaben an, dass sie ihre Kontakte weiterhin pflegen:

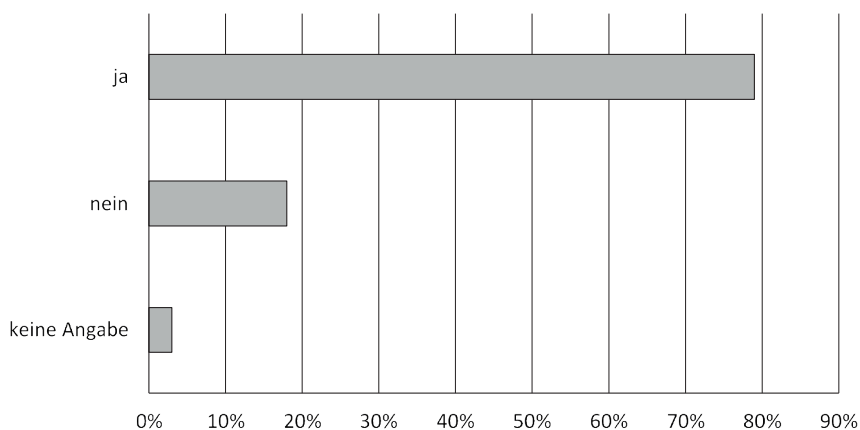


Diagramm 8. Kontakt zwischen den Lernenden nach dem Austausch (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Es war auch interessant zu ermitteln, auf welche Art und Weise diese Kontakte aufrechterhalten werden (siehe Diagramm 9). Über die Hälfte der Befragten verwies auf die Gesellschaftsportale (wie z. B. Facebook, StudiVZ). Per E-Mail

kontaktieren sich 38% der Lernenden. Nur 8% der Lernenden nutzen zu diesem Zweck das Telefon:

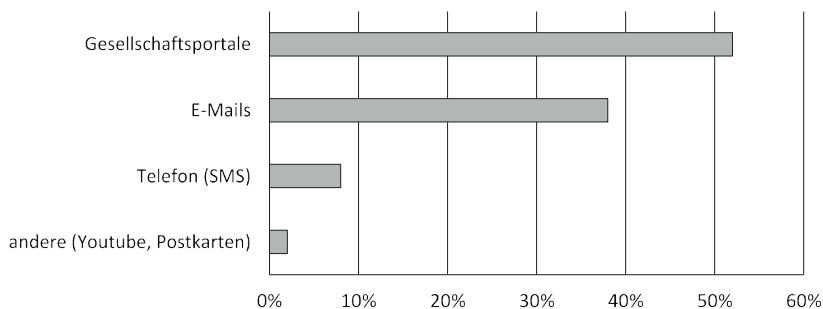


Diagramm 9. Wege der Kontaktaufrechterhaltung (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Die Probandinnen und Probanden mussten auch ihre Einstellung zum jeweiligen Gastland vor und nach dem Austausch beurteilen. Aus diesem Grund wurden sie befragt, ob sich die Meinung über das Zielland und dessen Einwohner durch den Schüleraustausch veränderte. Die Auswertung der Fragen lässt sich Diagramm 10 entnehmen:

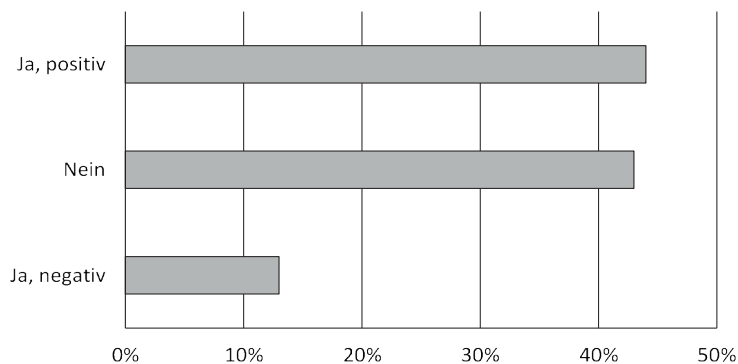


Diagramm 10. Art und Weise der Änderung der Meinung über das Zielland nach dem Austausch (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Laut den erhobenen Daten stellten 44% der Befragten fest, dass sich ihre Meinung positiv veränderte. 43% gaben an, dass ihre Ansichten gleich blieben. Bei 13% wurde die Meinung negativer als vor dem Aufenthalt im Gastland.

Aus Diagramm 11 ergibt sich, dass die polnischen Lernenden ihre Meinung über Deutsche und Deutschland durch den Deutschlandbesuch änderten. Eine positive Note vor dem Austausch gaben 69% der Befragten, nach dem Austausch nur 46%:

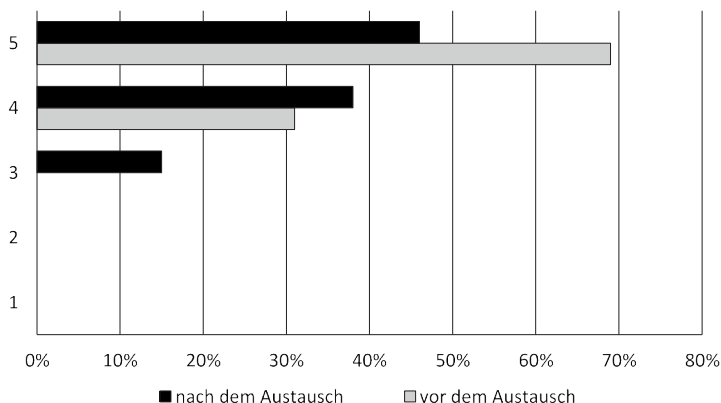


Diagramm 11. Einstellung der polnischen Lernenden vor und nach dem Austausch in Deutschland (n = 50)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Aus Diagramm 12 kann man schließen, dass die deutschen Lernenden Polen und die Polen besser nach dem Austausch bewerteten. Der persönliche Kontakt und die eigenen Erfahrungen beeinflussten ihre Einschätzung, so dass über 50% der deutschen Schülerinnen und Schüler den Polen gegenüber positiv eingestellt sind. Auch vor dem Austausch waren die Einstellungen nicht negativ markiert:

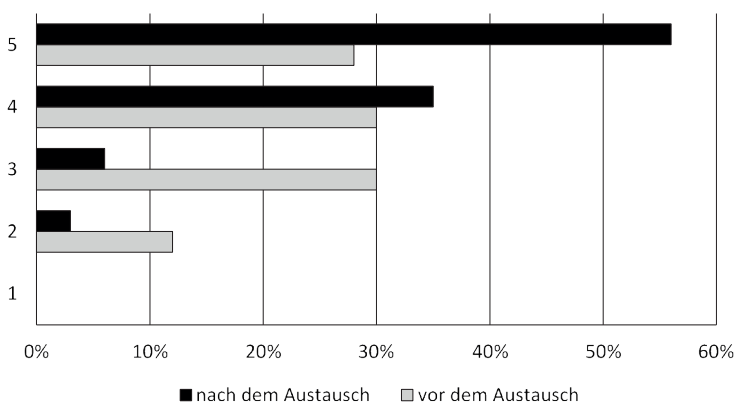


Diagramm 12. Einstellung der deutschen Lernenden vor und nach dem Austausch in Polen (n = 50)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Diagramm 13 verdeutlicht den Wunsch der Lernenden, das Zielland nochmals (z. B. als Urlaubsort) zu besuchen:

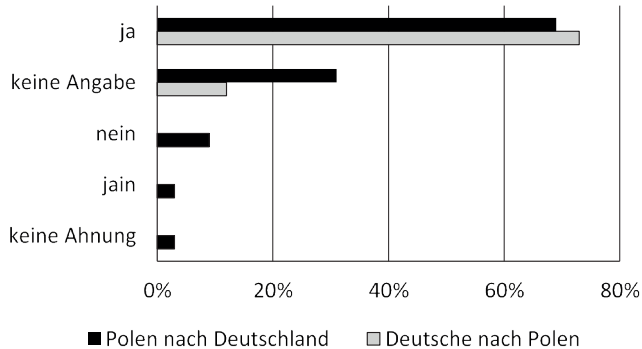


Diagramm 13. Wunsch der Lernenden, ins Zielland nochmals zu fahren (n = 100)

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Die meisten polnischen Befragten bejahten die Frage, ob sie nochmals nach Deutschland möchten. Dabei richteten sie ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Sehenswürdigkeiten, die zu besichtigen sind, betonten den Kulturreichtum des Landes sowie Offenheit und Toleranz der Menschen.

- (27) Tak, ponieważ jest tam wiele do zwiedzenia.¹⁶
- (28) Tak, ponieważ Niemcy są bardzo ładnym krajem, bardzo zadbanym.¹⁷
- (29) Tak, ponieważ bardzo lubię ten kraj i język.¹⁸
- (30) Tak, ponieważ uważam, że to bardzo ciekawy kraj, o bogatej kulturze.¹⁹
- (31) Tak, ponieważ spodobały mi się niektóre rejony tego kraju.²⁰

Diese Faktoren hatten zur Folge, dass die polnischen Jugendlichen in Zukunft in Deutschland wohnen und arbeiten wollen: „Die Hemmschwelle ins Ausland zu gehen sinkt durch den Austausch, so dass die individuelle Mobilität vergrößert

¹⁶ Ja, denn es gibt dort viel zu besichtigen (eigene Übersetzung).

¹⁷ Ja, denn Deutschland ist ein sehr schönes, sehr ordentliches Land (eigene Übersetzung).

¹⁸ Ja, weil ich dieses Land und die Sprache sehr mag (eigene Übersetzung).

¹⁹ Ja, denn ich finde, es ist ein sehr interessantes Land mit einer reichen Kultur (eigene Übersetzung).

²⁰ Ja, denn einige Teile dieses Landes haben mir gefallen (eigene Übersetzung).

wird und der Jugendliche zukünftig ein Leben bzw. eine berufliche Tätigkeit im Ausland viel besser einschätzen und deshalb ggf. auch stärker in Betracht kann“²¹:

- (32) Tak, ponieważ chciałabym tam zamieszkać i znaleźć pracę. Tam jest duża tolerancja.²²

Bei den deutschen Lernenden war auch die Vorliebe für die polnische Landschaft und Kultur sichtbar:

- (33) Ja, weil ich Polen mag. Es hat mir gefallen.
- (34) Ja, weil Polen super vielfältig ist! Masuren, Warschau, Krakau; Städte, Gebirge...
- (35) Ja, weil Polen ein sehenswertes Land ist und die Menschen einen sehr angenehmen Charakter vorweisen.
- (36) Ja, weil ich die Stadt Krakau sehr schön fand und mehr über sie erfahren möchte / mehr Zeit in der Stadt verbringen möchte.
- (37) Ja, weil es mir sehr gefallen hat, würde ich auch nochmal dorthin in den Urlaub fahren.

Da die Gastfamilie oft zum zweiten Zuhause wird, werden auch sehr oft wertvolle Bekanntschaften bzw. Freundschaften mit einheimischen Jugendlichen geschlossen, die manchmal sogar ein Leben lang halten. Die emotionale tiefe Bindung zu den polnischen Austauschpartnerinnen und -partnern kam auch in dem Wunsch der Lernenden nach ihrem baldigen Wiedersehen zum Ausdruck:

- (38) Ja, weil ich wenig Zeit in Krakau hatte und gerne ins Gebirge (Zakopane) wandern würde. Dann könnte ich auch die polnischen Schüler wieder besuchen.
- (39) Ja, weil ich meine Austauschfamilie wiedersehen würde.
- (40) Ja, weil meine Familie dort wohnt und die Freundschaften sehr eng sind.
- (41) Ja, weil die Menschen sehr gastfreundlich sind.

²¹ <https://www.schueleraustausch-abc.de/20100520/top-10-gruende-fuer-einen-schueleraustausch/> [Zugriff am: 20.04.2022].

²² Ja, denn ich möchte dort leben und eine Arbeitsstelle finden. Es gibt dort viel Toleranz (eigene Übersetzung).

3. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die für die Zwecke dieses Beitrags durchgeführte Untersuchung weist klar darauf hin, dass die Heterostereotype der Lernenden eindeutig einen Einfluss auf die Wahrnehmung anderer Menschen haben können, was als Störfaktor in der interkulturellen Kommunikation und bei Austauschprogrammen gilt.

Anzumerken ist aber, dass den Lernenden während des Schüleraustausches bewusst gemacht werden kann, wie man mit Stereotypen und Vorurteilen umgehen kann. Durch solche interkulturellen Begegnungen können die Schülerinnen und Schüler wichtige soziale Kompetenzen wie Flexibilität, Weltoffenheit und Toleranz erwerben. Vor allem die grenzüberschreitende interkulturelle Kompetenz, die die Lernenden durch den täglichen Kontakt mit ihren Gastfamilien entwickeln, wird angesichts der Globalisierung immer wichtiger. Sie zielt darauf ab, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen angemessen umgehen und kommunizieren zu können, indem ihnen Respekt, Toleranz und Verständnis entgegengebracht wird. Außer diesem wichtigen Beitrag eines Schüleraustausches zur interkulturellen Verständigung in einer zunehmend globalisierten Gesellschaft bekommen die Lernenden die einmalige Chance, ihre Fremdsprachenkenntnisse nachhaltig zu verbessern. Dies ist der Fall, wenn sie nach ihrer Rückkehr z. B. den Kontakt mit ihrer Gastfamilie und ihren neuen Freunden aufrechterhalten und zu diesem Zweck unterschiedliche Medien in der Fremdsprache nutzen.

Alle hier besprochenen Vorteile der Teilnahme an einem internationalen Schüleraustausch veranschaulichen, dass die Lernenden durch eine solche Begegnung zweier Kulturen, die als ganz individuelles Erlebnis betrachtet werden kann, ihre persönlichen Möglichkeiten und Perspektiven erweitern und noch lange von der erworbenen Lebenserfahrung profitieren können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2005). Kooperatives Miteinander statt Nebeneinander. Zur Beziehung zwischen der interkulturellen Fremdsprachendidaktik und den Kulturwissenschaften. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 30/31, 5-11.
- Aras, İ. (2019). Geschlechterklischees in Keleks „Die Fremde Braut“. *Researcher Social Science Studies*, 7 (1), 149-167.
- Bodył, D. / Chmielewska-Molik, K. / Gorąca-Sawczyk, G. (2018). Austausch am eigenen Leib erfahren – die Rolle der Reflexion für angehende Lehrende in interkulturellen Begegnungen. *Germanica Wratislaviensia*, 143, 457-470.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2016). *Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.

- Edelenbos, P. / Kubanek-German, A. (2004). Der Effekt von internationaler Zusammenarbeit. *Frühes Deutsch*, 1, 20–23.
- Gebbert, H. (2007). *Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität. <http://oops.uni-oldenburg.de/818/1/gebans07.pdf> [Zugriff am: 12.04.2022].
- Gorąca-Sawczyk, G. / Jourdy, N. (2017). Schüleraustausch als Weg zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Deutsch-französische und deutsch-polnische Austauschprojekte im schulischen Bereich. *Colloquia Germanica Stetinensia*, 26, 271–285.
- Mihułka, K. (2010a). Czy podkarpacka młodzież lubi Niemców? Analiza ankiety przeprowadzonej wśród licealistów wybranych podkarpackich szkół. *Studia Niemcoznawcze – Studien zur Deutschkunde*, XLIV, 67–81.
- Mihułka, K. (2010b). *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka, K. (2011). Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in polnischen Schulen. Das Bild der Deutschen in den Augen polnischer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausgewählter Schulen in der Woiwodschaft Karpatenvorland. In: S. Adamczak-Krysztofowicz / M. Kowalonek-Janczarek / M. Maciejewski / A. Sopata (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren* (S. 205–215). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mihułka, K. (2014). „Nie lubię Niemców, bo nie” – o autorefleksji w postrzeganiu innych. *Neofilolog*, 42 (1), 63–76.
- Pawłowska, A. (2014). (Un-)typisch deutsch? (Un-)typisch polnisch? – Polnische Germanistikstudierende über sich selbst und ihren deutschen Nachbarn. *Studia Germanica Gedanensia*, 31, 266–277.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2019). Stereotypen geht es gut. Ein Beitrag zu stereotypischem Denken polnischer und deutscher Studierender am Beispiel eines E-Mail-Tandemprojekts. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 46 (2), 143–159.
- Rösch, O. (1998). Mit Stereotypen leben? Wie Russen und Deutsche sich heute sehen. In: O. Rösch (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in den Geschäftsbeziehungen zwischen Russen und Deutschen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis zum zweiten Wildauer Workshop „Interkulturelle Kommunikation“*. Wildauer Schriftenreihe (S. 51–62). Band 1. Berlin: News & Media.
- Ruchniewicz, K. (2008). Stehlen die Polen immer noch die deutschen Autos? Zur Aktualität der polnisch-deutschen Stereotype. *Polen-Analysen*, 40, 2–8. <https://www.laender-analysen.de/polen-analysen/40/stehlen-die-polen-immer-noch-die-deutschen-autos-zur-aktualitaet-der-polnisch-deutschen-stereotype/> [Zugriff am: 22.08.2022].
- Schüleraustausch-ABC. <https://www.schueleraustausch-abc.de/20100520/top-10-gruende-fuer-einen-schueleraustausch/> [Zugriff am: 20.04.2022].
- Skowronek, B. (2008). Gesellschaftlicher Aspekt des Fremdsprachenunterrichts. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 9, 205–213.
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.
- Thomas, A. (2006). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *Inter-culture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 5 (2), 3–20. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454086> [Zugriff am: 28.08.2022].

Received: 20.04.2022; **revised:** 14.07.2022

MARIUSZ JAKOSZ
Uniwersytet Śląski w Katowicach
mariusz.jakosz@us.edu.pl
ORCID: 0000-0001-9606-679X

SABINE JENTGES

Radboud Universiteit Nijmegen

PAUL SARS

Radboud Universiteit Nijmegen

***Nachbarsprache & buurcultuur.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion**

Nachbarsprache & buurcultuur: Results of the academic critical monitoring of a school exchange project in the German-Dutch border region

ABSTRACT. In the years 2017–2021, the school exchange project *Nachbarsprache & buurcultuur* was carried out in the German-Dutch border region and funded by the EU as an Interreg Va-project. During the entire project period, the exchanges that took place were critically monitored. In this article, we (as project managers from the Dutch side) go into the available scientific findings and basic requirements for ‘successful’ encounters in school exchanges, as well as selected critical results from the monitoring of the project *Nachbarsprache & buurcultuur* for the areas of pluricultural or culture-reflective and multilingual learning in exchanges.

KEYWORDS: school exchange, encounters, neighbor languages, pluricultural and culture-reflective learning, multilingualism, cooperation research.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulaustausch, Begegnungen, Nachbarsprachen, plurikulturelles und kultur-reflexives Lernen, Mehrsprachigkeit, Kooperationsforschung.

1. SCHULAUSTAUSCH IN THEORIE UND PRAXIS

In der Praxis haben Schulaustauschbegegnungen, insbesondere solche, die international, also grenzüberschreitend, stattfinden, eine große Bedeutung:

Fast jede weiterführende Schule, zumindest im europäischen Kontext, bietet verpflichtet oder als Option gemeinsam mit Partnerinstitutionen aus anderen Ländern physische oder digitale Austausche an. Im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens werden internationale Schulaustauschbegegnungen als ideales Lernumfeld zur Förderung der zielsprachlichen und auch (inter)kultureller bzw. kulturreflexiven Kompetenzen (vgl. Absatz 3.3) der Schülerinnen und Schüler angesehen: Grenzüberschreitende Austauschbegegnungen bieten die Möglichkeit, Sprecherinnen und Sprecher der zu lernenden Zielsprache kennenzulernen, mit ihnen zu kommunizieren und somit die Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und möglicherweise auch auszubauen. Darüber hinaus werden Austauschbegegnungen auch als wichtiger Impuls für die persönliche Entwicklung (*wereldburgerschap*, humanistisches Bildungsideal) von Schülerinnen und Schülern angesehen (vgl. u.a. Immers, Abitzsch & Jentges 2022: 12). So lässt sich auch festhalten, dass sowohl in den deutschen Lehrplänen für den schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. beispielsweise die NRW-Lehrpläne für Niederländisch für die unterschiedlichen Schulformen in den Sekundarstufen) als auch in den Curriculum-Diskussionen (rund um *Curriculum.nu*¹) in den Niederlanden auf den hohen gesellschaftlichen Wert interkultureller Bildung eingegangen wird, indem Sprache und interkultureller Kommunikation eine wichtigere Rolle als bisher eingeräumt wird und Austausch als ideale Möglichkeit gesehen wird, dies zu realisieren. Auch in den curricularen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in anderen Ländern, wie beispielsweise in Polen, finden sich solche Hinweise, wenn dort z. B. die Rede von der „Vermittlung von Elementen der zielsprachigen und der eigenen Kultur(en), im Sinne eines interkulturellen Kontextes [Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen eigener und fremder Kultur und interkulturelle Sensibilität] und der europäischen Integration“ ist (Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges & Tammenga-Helmantel 2020: 34). Ebenso wird in den europäischen Grenzregionen, den Euregios, grenzüberschreitender Austausch und Zusammenarbeit als grundlegend für die Zukunft von Regionen und in ihnen lebenden Menschen gesehen, wie Jentges & Sars (2017: 52 sowie 2021: 2) es beispielsweise für die deutsch-niederländischen Euregios beschreiben.

Austausch hat im gesellschaftlichen und (insbesondere bildungs-)politischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert. Aber, wie Hermann und Jentges (2021: 42) beschreiben:

¹ Empfehlungen des Entwicklungsteams für ein neues Curriculum für den modernen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden (curriculum.nu 2019: 5, 32), entstanden im Zuge der Initiative *curriculum.nu*, in deren Rahmen in den Niederlanden schulische Kerncurricula überarbeitet wurden.

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist bisher relativ wenig bekannt, was Austauschbeteiligte während grenzüberschreitender Begegnungen tatsächlich lernen und erleben, und ob die teils sehr hohen, an Austausch gerichteten Erwartungen und Zielsetzungen tatsächlich erreicht werden. Wird Austausch allgemein als ideale Form des grenzüberschreitenden Lernens gesehen, werden jedoch Auswirkungen, Effekte und daraus folgende Chancen und Herausforderungen für solche Programme und an diesen Beteiligten, nämlich Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen und evtl. weitere Involvierte, nicht systematisch untersucht bzw. häufig nicht in der Finanzierung solcher Programme mitberücksichtigt.

Es lässt sich somit vermuten, dass erhoffte Zusammenhänge bezüglich fremdsprachlicher Lernerfolge sowie vermeintlich (inter)kulturellem bzw. kultureflexivem Erleben in Austauschbegegnungen und entsprechenden hieraus resultierenden positiven persönlichen Entwicklungen so selbstverständlich angenommen werden, dass eine genauere und wissenschaftliche Auseinandersetzung hiermit nicht von Nöten scheint (vgl. Hermann & Jentges 2021: 41–42; Jentges & Sars 2021a: 4–5).

Anders gesagt: Aufgrund der großen Bedeutung, die internationalem Austausch im Bildungsbereich zu gemessen wird und der zahlreichen Austauschangebote, deren weltweiter Verbreitung und den vielfältigen mit Austausch angestrebten Lernzielen und Zielsetzungen wäre zu erwarten, dass Austausch- und Kooperationsforschung weltweit ein relevantes und umfangreiches Forschungsfeld wäre (vgl. Hermann & Jentges 2021: 41). Doch während in der Praxis des Schulaustauschs sehr viel passiert, wie Michael Byram bereits 1997 bemerkte, bleibt seine damalige Feststellung bis heute gültig: „There is however remarkably little systematic research, development or reflection on all this activity“ (Byram 1997).

Darüber hinaus stellt sich in der Austauschpraxis durchaus heraus, dass sprachliche, (inter)kulturelle, reflexive und persönlichkeitsbildende Lernprozesse nicht automatisch und von selbst durch den Aufenthalt in einem anderen Land zustande kommen. Begegnung erfolgt nicht automatisch, d.h. nicht allein durch einen grenzüberschreitenden Besuch. Dies zeigte Alexander Thomas bereits 1988 (79) mit seiner Studie, die die Kulturkontakt-Hypothese widerlegt (vgl. Hermann & Jentges 2021: 42; Jentges & Sars 2021: 5).

1.1. Ergebnisse und Empfehlungen der Austauschforschung

Im Bereich der Austausch- bzw. Kooperationsforschung liegen bisher nur relativ wenige empirische Forschungsarbeiten vor. Eine systematische Erforschung des komplexen Felds Austausch, beispielsweise im Bereich der Fremd-

sprachendidaktik, ist weitestgehend als Desiderat zu bezeichnen (vgl. Grau 2013: 315). Gründe hierfür könnten u.a. die Faktorenkomplexität des Felds „Austausch“ und sich daraus ergebende forschungsmethodologische Herausforderungen sein. Bildungsmobilität und -kooperation ist ein multidisziplinäres Thema (vgl. Teichler 2007: 118) bzw. nach Thomas (2007: 659) ein interdisziplinärer Forschungszeitweig, dessen Komplexität sich auch in der großen Vielzahl an Austauschangeboten bzw. -formaten widerspiegelt (vgl. Hermann & Jentges 2021: 43). Thomas (2007: 659) vermutet, dass die als kümmerlich zu bezeichnende Forschungslage nicht aus fehlendem wissenschaftlichem Interesse resultiert, sondern vor allem darauf zurückzuführen ist, dass in den Finanzplänen von Austauschprojekten in aller Regel keine Mittel für Forschung eingeplant werden. Projektverantwortliche, die zwar zu allermeist im Bildungsbereich tätig sind, aber nicht im Bereich wissenschaftlicher Forschung, investieren ihre finanziellen Mittel in die jeweiligen Programme und deren Optimierung, und eben nicht in deren Erforschung. Dies führt zu einem mangelnden Professionalisierungsinteresse, im Sinne einer validen Evaluation von Zielen, Methoden und Resultaten der durchgeführten bzw. durchzuführenden Austauschprojekte, und verhindert Investitionen in systematische und kontinuierliche Forschung (vgl. Thomas 2007: 660), während in der Forschungsliteratur zahlreiche Themen genannt werden, zu denen Forschungsdesiderate bestehen. Hierbei geht es beispielsweise um so allgemeine Themen wie die Begleitung von Austausch, die Motive von Austauschprogrammen und deren Wirkung oder die Ermittlung von Rahmenbedingungen, die Austausch fördern oder behindern (vgl. u.a. Krüger-Potratz 2018: 21; Hermann & Jentges 2021: 42–43). Entsprechend wären für eine wissenschaftliche Begleitung internationaler Austauschprojekte Finanzierungen von inter- bzw. multidisziplinären Forschungsk Kooperationen wünschenswert (vgl. Thomas 2007: 660), die nicht nur theoretisch fundiert sind und forschungsmethodologisch der Komplexität des Feldes Austausch gerecht werden, sondern die auch in enger Kooperation mit den an der Austauschpraxis Beteiligten durchgeführt werden und fachwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse in die Forschungskonzeption, -durchführung und -interpretation einbeziehen (Thomas 2007: 666).

Den ‚Beginn‘ der systematischen Austauschforschung – zumindest im deutschsprachigen Raum – dürfte Alexander Thomas 1988 mit seinem Band *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch* gemacht haben. Thomas fasst hier u.a. die bis zu diesem Zeitpunkt in der Literatur berichteten Forschungsergebnisse über förderliche Wirkungsbedingungen von Austauschbegegnungen zusammen:

1. Längeren Aufenthalte oder mehrmalige Kurzaufenthalte
2. Intensive, teilnehmergegerechte Vor- und Nachbereitung
3. Unterbringung in Familien und gegenseitigen Rückbesuche

Auch verweist er darauf, dass Wirkung sich vor allem in der Zunahme von Selbstvertrauen und einer Erweiterung der Interessen und der Sprachfertigkeiten der beteiligten Schülerinnen und Schüler zeigt, dass aber gleichzeitig das Ziel „Völkerverständigung“ eine offene Frage ist und zur Wirkung auf spätere Leistungen und die Entwicklung nur wenig bekannt ist, ebenso was die Lernziele Vorurteile, Interessen und Motivation betrifft (vgl. Thomas 1988: 93f.).

In einer von Thomas durchgeführten Beobachtungsstudie werden einige dieser Bedingungen bestätigt, sowie weitere relevante Faktoren für wirkungsvollen Austausch ermittelt (vgl. Thomas 1988: 94ff.):

- gastlandbezogene Vorbereitung
- Programmgestaltung orientiert an den Interessen der Schülerinnen und Schüler und diese einbeziehend
- gemischte Zusammenstellung der Schülerinnen- und Schülergruppen
- gemeinsame Verarbeitung interkultureller Erfahrungen
- erlebnisbezogene Nachbereitungsphase der Reflexion

Besonders wichtig scheint somit eine angemessene Vor- und Nachbereitung von Schulaustauschbegegnungen, darüber hinaus fassen Hermann und Jentges (2021: 50) wie folgt kurz zusammen:

Interkulturelles Lernen und Verstehen im und durch Schulaustausch ist nur dann effektiv, wenn Vor- und Nachbereitung sowie der Verlauf von Austausch den Handlungs- und Erfahrungsrahmen der beteiligten Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

1.2. Austausch(erfahrung) im deutsch-niederländischen Kontext

Es gibt enormes Erfahrungswissen der in der Praxis an Austausch beteiligten Lehrpersonen, wie zahlreiche Artikel in Fachzeitschriften, Erfahrungsberichte und Leitfäden (vgl. Ertelt-Vieth 2007: 276) belegen. Für Schulaustauschbegegnungen im deutsch-französischen und deutsch-englischen Kontext, die aus historischen Gründen politisch besonders gefördert wurden, liegen einzelne Studien vor; für den deutsch-niederländischen Bereich war dies 2017 (zu Projektbeginn von *Nachbarsprache & buurcultuur*, vgl. Abschnitt 2) nicht der Fall (Hermann & Jentges 2021: 44). Praxishandreichungen werden u.a. vom Deutsch-Französischen und Deutsch-Polnischen Jugendwerk zur Verfügung gestellt. Neben Publikationen, die in den letzten Jahren im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* entstanden sind (u.a. Hermann 2020; Jentges 2021; Hermann 2021; Boonen et al. 2021), ist das zweisprachige Vademekum *Euregionale schoolcontacten. Vademecum voor Nederlands-Duitse schoolpartnerschappen* (Van der Kooi, Sassen & Spicker-Wendt 2000) ein gutes Beispiel praxisorientierter Publikationen im

deutsch-niederländischen Kontext. Hier werden anwendungsbezogenen Rahmenbedingungen für diese binationalen Umgebung aufgegriffen, u.a. werden die Schul- und Bildungssysteme beider Länder vorgestellt, die allgemeinen Rahmenbedingungen von Austausch aufgegriffen, Anlaufstellen und Kontaktdaten für organisatorische und finanzielle Beratung und Unterstützung aufgeführt und unterschiedliche Austauschformen und -möglichkeiten genannt. Der Band beinhaltet Checklisten, Themenbereiche und viele Beispiele aus der Praxis für verschiedene Klassenstufen und Schulformen, ebenso wird auf den Austausch von Lehrpersonen und Möglichkeiten von binationalen, grenzüberschreitenden Fort- und -ausbildungen für (zukünftige) Lehrpersonen eingegangen (vgl. Hermann & Jentges 2021: 44).

1.3. Deutsch und Niederländisch: Fremd- oder Nachbarsprachendidaktik

Auch Albert Raasch (u.a. 1999, 2000) hat sich in mehreren Projekten mit der spezifischen Situation von Schulaustauschprojekten in Grenzregionen – und nicht nur im deutsch-französischen, sondern auch im deutsch-niederländischen Kontext – auseinandergesetzt. Gefordert wird aufgrund der „privilegierten Ausgangsposition“ der Grenzregionen eine spezielle Fremdsprachendidaktik für diese (Raasch 1999: 42–45), denn Menschen können in diesen Regionen aufgrund der geografischen Nähe einfach und schnell über die Grenzen hinweg zusammenkommen. Raasch selbst spricht 2000 noch nicht von einer Nachbarsprachendidaktik, wie sie beispielsweise von Knopp und Jentges (2022) ausführlich diskutiert wird, und legt die Betonung auf die Grenze als trennendes Element zwischen geographischen oder sprachlichen Nachbarinnen und Nachbarn. Heute, im Jahre 2022, haben Begrifflichkeiten wie „Nachbarsprache“ und „Nachbarsprachenlernen“ nicht nur im deutschsprachigen, sondern auch im niederländisch-flämischen Raum (als *buurtaal*, *buurtaalonderwijs*) Eingang in alltägliche und bildungswissenschaftliche bzw. -politische Diskurse gefunden, was zeigt, wie intuitiv verständlich dieses Bild ist:

Nachbarn und Nachbarinnen wohnen nah beieinander. Nachbar sein hat immer etwas mit Nähe zu tun, und sei es nur räumliche bzw. geografische Nähe. Bedeutet es doch, man wohnt nebenan, im gleichen räumlichen Gebiet und kommt daher miteinander in Kontakt. Durch den Zusatz „Nachbar-“ wird somit eine lokale Beziehung zur Sprache suggeriert, die die Abgrenzung vom Begriff „Fremdsprache“ ermöglicht (Knopp & Jentges 2022: 2).

Gleichzeitig wird aber auch mit diesem Begriff weiterhin eine (geografische) Grenze markiert, die vom Einsprachigkeitsideal geprägte Vorstellungen des Zusammenhangs zwischen Sprache und Nationalstaat verfestigen könnte (vgl. Krämer 2021), wodurch von den fließenden sprachlichen Grenzen und der historisch gewachsenen Mehrsprachigkeit in Grenzregionen abgelenkt werden könnte. Oft teilen Regionen dialektale Varianten über staatliche Grenzen hinweg (z. B. Niederdeutsch-Nedersaksisch) oder ist die Sprache der Nachbarn in Grenzregionen auch eine Minderheitensprache im eigenen Land. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Reichweite des Konzepts: Ist beispielsweise Niederländisch in Mecklenburg-Vorpommern noch als Nachbarsprache des Deutschen zu bezeichnen, oder umgekehrt Deutsch in der niederländischen *Randstad*? Gilt eine Sprache also nur im jeweiligen Grenzgebiet bzw. in den Euregios als Nachbarsprache? Und inwiefern berücksichtigt oder grenzt der Begriff „Nachbarsprache“ sprachliche Verwandtschaft aus, beispielsweise von Ländern und deren Nationalsprachen, die nicht (geographisch) aneinandergrenzen, gleichzeitig aber in hohem Maße über Sprachverwandtheit bzw. -nähe verfügen (vgl. Knopp & Jentges 2022: 2).

Für den deutsch-niederländischen Grenzraum gibt es neben Nähe auf unterschiedlichen Ebenen: geographisch, sprachlich, historisch und kulturell (vgl. hierzu u.a. Jentges & Sars 2018 sowie 2019) auch unterschiedliche, historische und bildungspolitische Perspektiven: Sprachenlernen passt zum hochstilisierten Selbstbild der Niederlande als Handelsnation, wobei die beschränkte Reichweite der eigenen Sprache zum Erlernen der Weltsprachen zwingt. Dass auch Deutsch zu den erforderlichen Sprachen gehört, liegt aus geographischen und wirtschaftlichen Abhängigkeitsverhältnissen auf der Hand. Und auch aktuelle Studien von Seiten der niederländischen Regierung (KNAW-rapport *Talen voor Nederland*), der Euregios und der Arbeitgeberverbände (DNHK) betonen, dass das Erlernen von Sprachen (also Mehrsprachigkeit und kultureller Sensibilisierung) für die Entwicklung der niederländischen Gesellschaft und Wirtschaft von großem Interesse ist, wozu auch finanzielle Aspekte (in Wirtschaft und Handel) zählen. Zweifelsohne gehört das Sprachenlernen seit jeher auch zum deutschen Bildungsideal, nur ist es für Sprecherinnen und Sprecher der zahlenmäßig größten Muttersprache Europas im Hinblick auf den unmittelbaren internationalen Verkehr weniger notwendig, allerhand Fremdsprachen zu erlernen. Aus dieser geographischen, politischen und wirtschaftlichen Situation heraus lohnt es sich, das Erlernen der deutschen Sprache im nahegelegenen Ausland zu fördern (beispielsweise durch vom DAAD subventionierte Programme). Entsprechend hat Deutschland im heranwachsenden Europa gerade an seinen Grenzen an Fremdsprachenerwerb und Austausch gewirkt. Interessanterweise ist das gegenseitige

Image der beiden Nachbarländer und -sprachen sehr unterschiedlich und steht der (wirtschaftlichen) Notwendigkeit des gegenseitigen Nachbarsprachenlernens diametral entgegen: Während die Beliebtheit des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden als sehr bescheiden zu bezeichnen ist und die Zahl der Deutsch Lernenden sowie Studierenden sinkt bzw. stagniert, erfreut sich das Schulfach Niederländisch zumindest in den deutsch-niederländischen Grenzregionen größter Beliebtheit und verzeichnet jährlich steigende Lernendenzahlen an Schulen und Universitäten (vgl. Jentges & Sars 2017; Boonen & Jentges 2017; Boonen, Jentges & Konrad 2018; Pollemans 2018; Sars & Jentges 2018).

Die trotz großer Nähe vorliegenden sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen zeigen sich – wie Raasch (1999) beispielsweise beschreibt – auch auf politischer Ebene oder im Bildungssystem. So unterscheiden sich die Schulsysteme in den beiden Nachbarländern sowohl im Primar- und Sekundarbereich und der Hochschulbildung als auch in der Erwachsenen- und Berufsausbildung sehr deutlich voneinander (vgl. u.a. Boonen & Meredig 2021; Boonen, Jentges & Meredig 2019 sowie Boonen, Jentges & Konrad 2018; Sars & Jentges 2018; Boonen & Jentges 2017; Tammenga-Helmantel & Jentges 2016; Jentges & Wilp 2014), was eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit erschweren kann.

Raasch (2000) diskutiert Chancen und mögliche Schwierigkeiten im Kontext seiner Ideen zu einer Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen (Thema Fremdsprachen – Nachbarsprachen) und benennt zusammengefasst (2000: 52f.) folgende Desiderate für eine solch spezielle Nachbarsprachendidaktik in Grenzregion, unter anderem unter Berücksichtigung der zum damaligen Zeitpunkt (2000) gemachten Erfahrungen im Bereich schulischer Austausch und Zusammenarbeit in europäischen Grenzregion, u.a. in der deutsch-niederländischen (vgl. Hermann & Jentges 2021: 47):

- Lehrerfortbildung für Nachbarsprachendidaktik in Grenzregionen,
- Möglichkeiten für Schoolhopping, d.h. Lehrerwechsel auf Zeit,
- Integration von konkreten grenzüberschreitenden Projekten in die Ausbildung von Lehrpersonen,
- Lern-/Lehrmaterial für den grenznahen Spracherwerb.

Für die wissenschaftlich begleitete Konzeption und Durchführung von schulischen Austauschbegegnungen im deutsch-niederländischen Kontext können diese von Raasch formulierten praxisorientierten Desiderate, speziell für den Kontext der dortigen Grenzregion, ebenso wie die für den globalen internationalen Kontext geltenden, von Thomas formulierten Desiderate bzw. Thesen (vgl. Abschnitt 1.1) als Ausgangspunkte festgehalten werden.

Im Folgenden wird das 2017 im deutsch-niederländischen Kontext initiierte Schulaustauschprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur* vorgestellt, das – anders als die allermeisten im dortigen und auch insgesamt im europäischen bzw. interna-

tionalen Kontext angesiedelten Austauschprojekte – eine enge Zusammenarbeit von am Projekt beteiligten Schulen und Universitäten zum Ausgangspunkt hatte. Entsprechend haben die beteiligten Universitäten als durchführende Instanz nicht nur organisatorische und administrative Unterstützung für die Planung, Durchführung und Nachbereitung der Austauschbegegnungen bereitgestellt, sondern die Austauschbegegnungen auch – ausgehend von den Erkenntnissen der zu Projektbeginn vorliegenden Forschungslage – wissenschaftlich begleitet (vgl. Jentges & Sars 2021a: 4). Eben diese wissenschaftliche Begleitung wurde auch bei der Mittelbeantragung dieses Projektes berücksichtigt.

2. DAS PROJEKT NACHBARSPRACHE & BUURCULTUUR

Das Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* (Laufzeit: 2017–2021) wurde gemeinsam von Kolleginnen und Kollegen der Radboud Universiteit Nijmegen und der Universität Duisburg-Essen konzipiert. Am Projekt beteiligt waren an der Universität Duisburg-Essen die Abteilungen DaZ / DaF und Niederlandistik sowie das INKUR (Institut für niederrheinische Kulturgeschichte), an der Radboud Universiteit waren es die Studiengänge *Duitse Taal en Cultuur* sowie *Nederlandse-Deutschland-Studien (Departement Moderne Talen en Culturen)*. Bei dem Projekt handelte es sich um ein Interreg Va-Projekt zur Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland, gefördert mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, der Provinz Gelderland sowie der *Taalunie*. Im Mittelpunkt des Projekts standen Schulaustauschbegegnungen von weiterführenden Schulen (Sekundarbereich I und II) in und im Umfeld der deutsch-niederländischen Grenzregionen. Beteiligt waren knapp 70 Schulen, ungefähr 6.000 Schülerinnen und Schüler und mit ihnen ca. 130 Lehrpersonen sowie ca. 50 Personen aus der Schulleitung; von Seiten der Universitäten waren ca. 60 Studierende als Austauschbegleiterinnen und -begleiter, im Rahmen von Praktika oder mit Forschungsprojekten im Rahmen von Qualifikationsarbeiten im Projektkontext tätig. Das Projekt wurde darüber hinaus von einem Beirat, bestehend aus Expertinnen und Experten für das deutsch-niederländische Bildungswesen, sowie einer Materialexpertinnen-gruppe, bestehend aus Fachdidaktikerinnen für Niederländisch bzw. für Deutsch als Fremdsprache, begleitet, für ausführliche Informationen zur Projektkonzeption und -durchführung siehe u.a. Sars, Boonen & Jentges 2018; Boonen, Jentges & Sars 2018; Jentges & Sars 2019.

Ziel des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* war es, Austausch nicht als Besuch bei den Nachbarinnen und Nachbarn auf der anderen Seite – um zu sehen, wie es dort ist –, sondern als gemeinsames mit- und voneinander Lernen

zu gestalten, wobei die geografische Nähe der in den beiden Ländern beteiligten Institutionen, sicher in der Grenzregion, von Vorteil war und bewusst genutzt wurde. Um tatsächlich gemeinsame Lernprozesse in Austauschbegegnungen zu realisieren, wurden u.a. die in Abschnitt 1.1 erläuterten Thesen von Thomas berücksichtigt, so dass als Grundvoraussetzung für die Austauschbegegnungen galt:

- Mehrmalige gegenseitige Kurzaufenthalte im Laufe eines Schuljahres oder gegenseitige mehrtätige Aufenthalte mit Unterbringung in Familien (These (1) und (3) nach Thomas 1988).
- Erarbeitung von Materialien, gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen, Studierenden (in der Lehrerbildung) sowie Fachdidaktikerinnen nicht nur für die Austauschbegegnungen selbst, sondern auch zu deren Vor- und Nachbereitung im Unterricht (These 2 nach Thomas 1988) und unter Berücksichtigung des Handlungs- und Erfahrungsrahmen der Schülerinnen und Schüler.

Trotz der geografischen und durchaus auch kulturellen und historischen Nähe der beiden Nachbarländer und gleichzeitiger Nähe der beiden Nachbarsprachen (vgl. u.a. Jentges & Sars 2021b) war jedoch auch zu Projektbeginn bereits klar, dass bei dieser Art und Weise des Sprachenlernens auch und gerade die so spezifischen, manchmal verführerisch ähnlich aussehenden Unterschiede zwischen beiden Kulturen im gemeinsamen Lernprozess ‚aus‘genutzt werden sollten (vgl. Sars, Frank & Jentges 2018), wie beispielsweise auch Raasch (1999) in seinen Beiträgen andeutet, wenn er u.a. speziell auf das Nachbarsprachenverhältnis eingeht und eine spezielle Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen fordert (Raasch 1999).

Auch die Forderungen von Raasch (siehe Abschnitt 1.3) wurden in der Konzeption der Austauschbegegnungen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* und dessen Ausführung berücksichtigt, indem ...

- ... Fortbildungsangebote für am Projekt beteiligte Lehrpersonen gemacht wurden, die vielfach auch für weitere interessierte Lehrpersonen aus der näheren oder fernen Umgebung geöffnet wurden;
- ... ein Austausch von Lehrpersonen von Anfang an im Projekt mitkonzipiert wurde, so dass Lehrpersonen nicht nur als Begleitung oder Organisatorin bzw. Organisator des Schulaustausches fungierten, sondern auch selbst mit ihren Partner-Lehrerinnen und -Lehrern oder auch auf Schuleitungsebene austauschen konnten (*Schoolhopping*, d.h. Lehrerinnen- und Lehrerwechsel auf Zeit),
- ... grenzüberschreitende Austauschprojekte auch in die universitäre Lehre (u.a. Lehrpersonenausbildung) durch Praktika oder Projektseminare integriert wurden,

- ... Entwicklung von Lehrmaterialien für grenznahe Austauschbegegnungen und Nachbarsprachenerwerb entwickelt wurden.

Des Weiteren wurde eine Nachhaltigkeit der Austausche angestrebt, die langfristig grenzüberschreitende Kontakte und Zusammenarbeit sichert, um der zukünftigen Generation, also den beteiligten Schülerinnen und Schülern, durch wiederholte Austauschbegegnungen und regelmäßiges Mit- und Voneinander-Lernen langfristig die Möglichkeit eines echten, grenzüberschreitenden Zusammenlebens zu eröffnen (vgl. u.a. Jentges & Sars 2021: 2).

3. WISSENSCHAFTLICHES BEGLEITUNG DER SCHULAUSTAUSCHBEGEGNUNGEN

Wie bereits oben beschrieben, ist eine Besonderheit des Schulaustauschprojekts *Nachbarsprache & buurcultuur*, dass die beteiligten Universitäten als durchführende Instanz die Austauschbegegnungen auch wissenschaftlich begleitet haben, so dass in der Projektlaufzeit nicht nur zahlreiche wissenschaftliche und praxisorientierte Publikationen entstanden (vgl. u.a. die im Rahmen des Projektes publizierten Bände von Hermann 2020; Jentges 2021; Boonen et al. 2021), sondern auch diverse Hausarbeiten, Qualifikationsarbeiten wie Bachelor- und Masterarbeiten, Case-Studies und Projektarbeiten von Seite der am Projekt beteiligten Studierenden; außerdem konnten Promotionsprojekte initiiert werden (vgl. Hermann 2021; Jentges & Sars 2021: 2), so dass die Forschungslage bezüglich der Wirkungen von internationalen Schulaustauschprogrammen sowie der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für gelungenen Austausch vergrößert werden konnte.

Im Folgenden werden einige dieser Forschungsergebnisse präsentiert, und zwar insbesondere solche, die Einsichten in die bisher als unerforscht geltenden Aspekte von Austauschbegegnungen geben, wie sie u.a. von Thomas und Raasch genannt wurden, d.h. zu den Bereichen:

- Inwiefern konnten die von Thomas formulierten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für „erfolgreiche“ Austauschbegegnungen auch durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* bestätigt bzw. konkretisiert werden? (Abschnitt 3.1)
- Welche sprachlichen Aspekte spielen bei Austauschbegegnungen im deutsch-niederländischen Kontext eine Rolle, und welche Grundlagen einer Nachbarsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik sind für eine erfolgreiche Kommunikation in diesen mehrsprachigen Situationen förderlich? (Abschnitt 3.2)
- Wie kann plurikulturelles und kulturreflexives Lernen im Austausch gefördert werden? (Abschnitt 3.3).

Was die Rolle und Perspektive der beteiligten Lehrpersonen, die auch von Raasch gefordert wird und eine stärkere Einbeziehung von Austausch in die Lehrkräfteaus-/fortbildung und den Einbezug von Lehrenden durch Team-teaching bzw. Schoolhopping anstrebt, sei hier auf die im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* entstandene breite Studie von Hermann (2021) verwiesen, die Begegnungen im internationalen Schulaustausch aus Perspektive der beteiligten Lehrpersonen erforscht hat und diesen Themenbereich ausführlich erläutert.

3.1. Voraussetzungen für ‚erfolgreiche‘ Begegnungen im Schulaustausch

Die im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* durchgeführten Austauschbegegnungen wurden von den – oftmals studentischen – Austauschbegleiterinnen und -begleitern protokolliert. Die durchgeführten qualitativen Inhaltsanalysen dieser standardisierten Protokolle, die u.a. von Henning Meredig (2021) und Celine Hartmann (2019) durchgeführt wurden, ermöglichen umfangreiche Einblicke in Herausforderungen, erfolgreiche Strategien und Gelingensbedingungen für schulische Austauschbegegnungen, die sowohl auf mehrsprachig-kommunikativer (Abschnitt 3.2) als auch (pluri)kultureller bzw. kulturreflexiver Ebene (Abschnitt 3.3) relevant sind.

Die so gewonnenen Erkenntnisse stimmen weitestgehend mit den von Thomas (1988) formulierten Voraussetzungen für erfolgreiche Austauschprogramme überein und bestätigen, dass Austauschwirkung nur dann festzustellen ist, wenn es sich um mehrmalige gegenseitige Kurzaufenthalte handelt sowie dass die Wirkung von Austauschbegegnungen durch intensive, Vor- und Nachbereitung im Unterricht verstärkt wird.²

Darüber hinaus konnten auf praktischer Ebene folgende Gelingensbedingungen für ‚erfolgreichen‘ Austausch detaillierter herausgearbeitet werden:

- Wesentlicher Faktor für das Matching von zwei Gruppen ist ein vergleichbares Alter der am Austausch Beteiligten (wichtiger als beispielsweise Schulform oder Sprachniveau in der Nachbarsprache).
- Eine vergleichbare Gruppengröße auf beiden Seiten und eine nicht allzu große Gesamtgruppe (im Idealfall Gruppen von insgesamt 20–30 Personen) erleichtern eine schnelle Kontaktaufnahme und ein tatsächliches gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander.

² Da im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* die allermeisten Austausche ohne Übernachtung erfolgten, können aus diesem Projekt keine Erkenntnisse zur Wirkungsverstärkung durch Einzelunterbringung in Familien und zur Wirkung längerer Auslandsaufenthalte erfolgen.

- Eine ähnliche Vision in Bezug auf regionale Internationalisierungsmaßnahmen bei den beteiligten Partnerschulen hilft bei der gemeinsamen Programmgestaltung und der Integration der Austauschbegegnungen in den Schullalltag.
- Ein Kennenlernen der beteiligten Schülerinnen und Schüler bereits vor der ersten direkten Austauschbegegnung beispielsweise via E-Mail oder digitalen Medien unterstützt den optimalen Verlauf des ersten persönlichen Treffens.
- Begleitung während der Austauschbegegnungen und ebenso eine inhaltliche, sprachliche und kulturreflexive Vor- und Nachbereitung der Begegnungen sind grundlegend für einen nachhaltigen Erfolg der Austausche.
- Sportliche und spielerische Aktivitäten erleichtern die Gruppenbildungsprozesse, führen aber nicht zwangsläufig zu gemeinsamer Kommunikation und ‚echter‘ Begegnung bzw. einem gemeinsamen Von- und Miteinander-Lernen, demgegenüber steigern Projektarbeit und Aktivitäten in Kleingruppen (möglichst mit jeweils zwei Teilnehmenden der beiden Schulen) die kommunikative Interaktion der Beteiligten.
- Schülerinnen und Schüler sind anscheinend ‚naturgemäß‘ neugierig und daran interessiert, die Partnerschule und deren Umgebung, also den Wohn- bzw. Schulort, kennenzulernen bzw. umgekehrt die Partnerschülerinnen und -schüler mit der eigenen Lern- und Lebensumgebung bekannt zu machen, entsprechend bieten sich Erkundungsaktivitäten (vgl. Jentges & Sars 2018, 2019 sowie 2020) im Wechsel mit gemeinsamen Schulbesuchen und außerschulischen Aktivitäten bzw. gemeinsamen Exkursionen als ideale inhaltliche Gestaltung der Austauschprogramme an.
- Materialien für die Austauschbegegnungen sind dann angemessen einsetzbar, wenn sie gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen und speziell für die jeweils spezifische Zielgruppe entwickelt werden (vgl. auch Raasch 2000, siehe Abschnitt 1.3).

Als Desiderat lässt sich diesen praktischen Erkenntnissen hinzufügen, dass Schulaustausch dann besonders nachhaltige Wirkung hat, wenn es gelingt, dass die beteiligten Partnerschulen diese Erkenntnisse nicht nur bei der jeweiligen anstehenden Austauschbegegnung berücksichtigen, sondern die Austauschbegegnungen an sich Raum in den jeweiligen Schulcurricula bzw. -lehrplänen erhalten. Dies kann nicht nur eine langfristige Integration der Austauschprogramme in den Schullalltag und dessen Planung sicherstellen, sondern führt auch dazu, dass Austausch Bestand des Lehrplans wird und nicht als additives Extra – auch verbunden mit zusätzlicher Arbeit für die beteiligten Lehrpersonen – erfahren wird.

3.2. Austausch als mehrsprachige Kommunikationssituation

Wie bereits in Absatz 3.1 beschrieben, fördern Projektarbeit und anderen Kleingruppen-Aktivitäten die Zusammenarbeit bzw. die Kommunikation in dieser. Sowohl in der Auswertung von Hartman (2019) als auch von Meredig (2021) zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die (noch) nicht über ausreichende Kommunikationskompetenzen in einem mehrsprachigen Kontext verfügen, durchaus automatisch mehrsprachige kommunikative Interaktionsstrategien anwenden, wie etwa rezeptive Mehrsprachigkeit, die Verwendung einer Drittsprache oder die eines mehrsprachigen Mediators. Schülerinnen und Schüler ohne oder mit nur geringen Kenntnissen der jeweiligen Nachbarsprache sind allerdings häufig während solcher Gruppenarbeitsphasen auf Unterstützung bei der mehrsprachigen Kommunikation angewiesen. Meredig (2021: 97) beschreibt dies wie folgt:

Sie wissen ohne Begleitung nicht, wie sie miteinander kommunizieren können und gehen beispielsweise davon aus, dass Kommunikation nur in der Zielsprache möglich ist, obwohl die Partnerschülerinnen und -schüler häufig selbst Lernende der jeweiligen Nachbarsprache sind, und sie außerdem über weitere gemeinsame Sprachen verfügen, beispielsweise in aller Regel Englisch als erste, im schulischen Kontext gelernte Fremdsprache und ggf. weitere gemeinsame schulische Fremdsprachen, beispielsweise Französisch, Spanisch oder Latein, sowie gemeinsame Herkunftssprachen (u.a. Türkisch, Polnisch, Arabisch³) und grenzüberschreitende Dialekte. Den Schülerinnen und Schülern fällt es dann schwer, ihre sprachlichen Ressourcen einzusetzen, um erfolgreich in einer plurilingualen Kommunikationssituation agieren zu können.

Jentges u.a. (2021: 178) ergänzen in diesem Kontext Folgendes:

[Die Schüler] sind [...] positiv überrascht, wenn sie entdecken, dass Niederländisch und Deutsch ähnliche Wörter haben und Kommunikation bzw. Verständigung auch dann möglich ist, wenn sie manche, ihnen in der Nachbarsprache unbekannte Wörter einfach in der jeweiligen Ausgangssprache (Deutsch oder Niederländisch) oder in einer gemeinsamen Fremdsprache (z. B. Englisch) nennen, um sich verständlich zu machen (Jentges u.a. 2021: 178).

Zur Unterstützung während bzw. zur (mehr)sprachigen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler leitet Hartman (2019) vier mögliche Kommunikationsstrategien ab (vgl. New Compendium Volume CEFR, Council of Europe

³ Die mehrsprachige Vielfalt der beteiligten Schülerinnen und Schüler wird u.a. in den diesbezüglichen Erhebungen in den Studien von Plainer (2021) sowie Jentges et al. (2021) deutlich.

2018: 102ff.), die sich als hilfreich erweisen können: rezeptive Mehrsprachigkeit, code-switching, non-verbale Kommunikationsstrategien sowie allgemeine Verständigungsstrategien, wie z. B. eine Bitte um Wiederholung, das Ausweichen auf eine Drittsprache oder das Zurate-Ziehen einer bzw. eines kompetenten Sprecherin bzw. Sprechers der im Kontext gewählten Sprache. Meredig berichtet in diesem Zusammenhang beispielsweise, wie der Einsatz von Gestik und Mimik als unterstützende Werkzeuge beim Verständigungsprozess in mehrsprachigen Situationen helfen können:

Beispielsweise machte ein Tandem bereits in der Pilotphase des Projekts Gebrauch hiervon, indem die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung von Schauspielerinnen und Schauspielern Alltagsbegriffe wie Tiernamen mithilfe von Gestik und Mimik darstellen ließen. Dies wirkte sich sichtbar positiv auf die Gruppendynamik aus und bot des Weiteren erneut authentische Gesprächsanlässe zwischen den Teilnehmenden (Meredig 2021: 99).

Laurentzen (2021) diskutiert für den Kontext des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* ausführlich verschiedene mehrsprachige Kommunikationsmodi (Lingua Franca, L1-L2-Interaktion, Rezeptive Mehrsprachigkeit, Code-Switching, Übersetzen-Dolmetschen-Sprachmitteln) und schlägt eine Kombination dieser, nämlich das Konzept „Inklusiven Mehrsprachigkeit“ (Backus u.a. 2013) als idealen ersten Schritt vor, um Kommunikation in authentischen Gesprächssituationen im Schulaustausch zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die beteiligten Sprecherinnen und Sprecher noch nicht über aktive Sprachkompetenz in der Nachbarsprache verfügen. Jentges, Knopp, Laurentzen & van Mulken (2021) sehen für den deutsch-niederländischen Kontext im Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit besonders gute Chancen, um den Kommunikationsprozess zu erleichtern bzw. nicht abbrechen zu lassen: Gerade aufgrund ihrer nahen Verwandtschaft eignen sich Deutsch und Niederländisch für rezeptive Mehrsprachigkeit (vgl. Hartman 2019: 87; Laurentzen 2021: 254–256), auch zeigt die von Jentges et al. (2021) durchgeführte Intervention, dass rezeptives Verstehen der jeweiligen Nachbarsprache Deutsch oder Niederländisch schon nach einem vergleichsweise kurzen Workshop-Input zur Förderung solcher Verstehensstrategien zu erhöhter Entschlüsselungskompetenz in der Nachbarsprache führt, wenn auch mit recht großen individuellen Unterschieden bei den einzelnen Teilnehmenden. Auch Analysen der Transkriptionen von Kommunikation während der Arbeit in Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern, die bereits über solide Grundkenntnisse in der jeweiligen Nachbarsprache verfügen, belegen, dass diese intuitiv Gebrauch von der jeweiligen Verständlichkeit der Nachbarsprache machen und – zumindest wenn sie sich unbeobachtet fühlen – sehr effizient rezeptive Mehrsprachigkeit als Kommunikationsmodus einsetzen

(Jentges et al. 2021: 267–269; Stevens 2022). Essenziell für den Einsatz von rezeptiver Mehrsprachigkeit als Strategie ist das Bewusstsein der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, dass die beiden Sprachen nahverwandt sind sowie dass eine rezeptive Kompetenz der L2 bzw. der Zielsprache zur Verständigung ausreicht (vgl. Hartman 2019: 87). In der Austauschvorbereitung müsste Schülerinnen und Schülern daher anhand konkreter Beispiele die Verwandtschaft zwischen der niederländischen und der deutschen Sprache systematisch bewusst gemacht werden, wie es beispielsweise Knopp und Baranowski (2021) für Sprachvergleiche im Fach *taal* (Sprache) mit einem integrierten Sprachcurriculum an der Euregio Realschule Rhein-Waal erarbeitet haben. Dies würde jedoch voraussetzen, dass der sowohl im niederländischen als auch im deutschen schulischen Fremdsprachenunterricht sehr verbreitete monolinguale Habitus, nämlich der möglichst ausschließliche bzw. weitreichende Einsatz der jeweiligen Zielfremdsprache, zugunsten effektiver mehrsprachiger Kommunikation – zumindest in authentischen Gesprächssituation im Austausch – aufgeweicht werden müsste. Jentges et al. (2021) beschreiben in diesem Kontext, wie die Schülerinnen und Schüler, die in ihren Kleingruppen effektiv rezeptive Mehrsprachigkeit einsetzen, gleichzeitig die Vorstellung haben, im Kontext des schulischen Austausches die jeweilige Ziel-Nachbarsprache sprechen zu müssen, obwohl ihnen diesbezüglich keinerlei Vorgaben gemacht wurden, wie beispielsweise der folgende Ausschnitt aus einer dieser Gruppenarbeiten zeigt:

S12D20181108: In welke taal wil jij presenteren? Duits of Nederlands?

S14NL20181108: Ja, Duits denk ik dan, want hij staat nou ook in het Duits. Hier.

S13D20181108: Wir müssen es eigentlich auf Niederländisch präsentieren, ne?

S12D20181108: Eigentlich schon, ne. Wir machen einfach alles auf Deutsch. Wahrscheinlich.

S13D20181108: Wir müssen es noch verbessern.

S12D20181108: Hm.

S15NL20181108: Ja.

S12D20181108: Ik wil het niet in het Nederlands presenteren, maar mijn leraar wordt het niet goed vinden als ik in het Duits praat.

S14NL20181108: Nee ik denk het niet nee.

S12D20181108: Hm. [...]

S13D20181108: Ja, weiß ich nicht. Ich habe Angst, dass Herr Dx dann böse auf mich ist. (Sequenz aus 2013.07.23_23.23_01, zitiert nach Jentges et al. 2021: 267)

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass die Erfahrungen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* zeigen, dass Konzepte aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine tragende Rolle bei der Entwicklung von vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lernszenarien für das gemeinsame Nachbarsprachenler-

nen in der deutsch-niederländischen Grenzregion spielen sollten (vgl. Knopp & Jentges 2022; Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz 2021; Knopp & Baranowski 2021) und bei der Begegnung im Austausch weniger eine sprachlich perfekte Kommunikation in der jeweiligen Zielfremdsprache (mit Nativ-Norm) angestrebt werden sollte, sondern vor allem eine effiziente mehrsprachige Kommunikation, die unterschiedliche mehrsprachige Kommunikationsmodi zulässt und so tatsächlich Austausch und Begegnung sowie gemeinsames Mit- und Voneinander-Lernen ermöglicht.

3.3. Kulturelles und kulturreflexives Lernen im Austausch

Die Studie von Pollemans (2018) konnte nachweisen, dass Austausch Effekte auf das Bild vom Anderen, in diesem Fall auf das jeweilige, am Austausch beteiligte Nachbarland, hat. Pollemans hat am Austauschprojekt beteiligte Schülerinnen und Schüler vor der ersten Austauschbegegnung mit der Partnerklasse und nach mehreren erfolgten Austauschbegegnungen zu ihrem Bild von Deutschen bzw. Niederländern befragt. Während vor den Austauschbegegnungen auf niederländischer Seite ein wenig positives Bild der Deutschen vorherrschte und umgekehrt auf deutscher Seite ein äußerst positives Bild der Niederländer, zeigte sich nach den persönlichen Begegnungen in der Gesamtgruppe eine Angleichung des gegenseitigen Bildes. Die Schülerinnen und Schüler aus den Niederlanden revidierten ihre anfänglich eher negativen Assoziationen während diejenigen aus Deutschland ihre ursprünglich recht idealisierten Einschätzungen relativierten.

Es kann also festgehalten werden, dass Austausch Auswirkungen auf die Bilder im Kopf hat und diese verändern kann. Entsprechend ist auch davon auszugehen, dass Austauschbegegnungen auch Effekte auf die persönliche und (pluri) kulturelle Entwicklung der Beteiligten hat. Um letzteres zu erreichen, zeigten aber auch die Beobachtungen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung aus dem Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur*, dass dies nicht zwangsläufig, sozusagen von selbst erfolgt (vgl. auch Abschnitt 1.1 bzw. die von Thomas (1988) formulierten Erkenntnisse), sondern bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, um Schülerinnen und Schüler bei einer solchen Entwicklung zu unterstützen. Der wichtigste hierfür zu berücksichtigende Punkt dürfte die Begleitung, inkl. Vor- und Nachbereitung, der Austauschbegegnungen sein und die Anleitung zur Reflexion vor, während und nach den Austauschen.

Um die (pluri)kulturelle bzw. kulturreflexive Lernentwicklung der am Austausch beteiligten Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wurde im Rahmen des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* in Kooperation mit den Universitäten

in Bielefeld (Sandra Ballweg) und Poznań (Sylvia Adamczak-Krysztofowicz) ein Portfoliokonzept entwickelt, das Reflexion in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Austauschbegegnungen fördert und zu kulturreflexivem Lernen anregen will, das eMMA-Projekt (elektronisches multimodales Austauschportfolio, vgl. Ballweg u.a. 2021). Das Portfolio fungiert als unterstützendes und strukturierendes Instrument, das für die Reflexion der vielfältigen Eindrücke und Begegnungen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler während eines Austausches auseinandersetzen, eingesetzt werden kann. Es ermöglicht den beteiligten Schülerinnen und Schülern sich in unterschiedlichen Konstellationen zu vernetzen, gleichzeitig erhalten Lehrende Anregungen zur Gestaltung von Aufgaben und Aktivitäten zur Vorbereitung, Begleitung sowie Nachbereitung von Austauschen (vgl. Ballweg u.a. 2021: 180–187).

eMMA versteht sich als prozessbegleitendes Entwicklungsportfolio, das nicht als Bewertungsgrundlage angelegt ist, sondern die individuelle Entwicklung der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet, dass die Lernenden in ihrem Portfolio auch Fragen, Unsicherheiten und Misserfolge darstellen und reflektieren können, die in der Regel einen wesentlichen Teil von Austauscherfahrungen ausmachen, und diese auch zum Ausgangspunkt für neue Lernprozesse machen (Ballweg u.a. 2021: 179).

Das Portfolio kann Gespräche und Feedback nicht ersetzen, sondern kann nur mit Hilfe dieser seine Funktion als Dokumentations- und Reflexionsinstrument (vgl. Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz 2021: 180). Die 2020 von Immers durchgeführte Evaluation des eMMA-Portfolios hat ein Modell für kulturreflexives Lernen im Austausch entwickelt, das sich an dem von Schweiger, Hägi & Döll (2015) beschriebenen Prozess orientiert und in der folgenden Abbildung schematisch wiedergegeben wird.

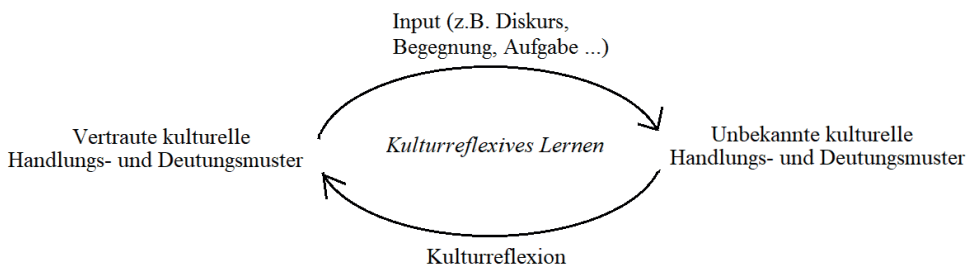


Abbildung 1. Modell zum kulturreflexiven Lernen

Quelle: Immers 2020: 30.

Kulturreflexives Lernen bedeutet hier, dass kulturell-geprägte Handlungs- und Deutungsmuster der Beteiligten nicht thematisiert und gleichzeitig diskutiert und kritisch reflektiert werden. Hierdurch soll den am Austausch beteiligten Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden sich ihres eigenen Denkens und Handelns und des Denkens und Handelns ihrer Austauschpartnerinnen und -partner bewusst zu werden und ihre Reflexionskompetenz auszubauen. Kulturreflexives Lernen wird entsprechend als prozesshaft und handlungsorientiert aufgefasst, da die vertrauten kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster durch die Begegnung mit unbekanntem Handlungs- und Deutungsmustern erschüttert und in Frage gestellt werden und somit der Prozess der Kulturreflexion angeregt wird, bei dem die vertrauten Muster überprüft und ggf. angepasst und somit weiterentwickelt werden können (vgl. Immers 2020). Kaum eine andere Lernsituation dürfte so wie authentische Begegnung im Austausch dazu geeignet sein, diese Prozesse des kulturreflexiven Lernens zu initiieren. Um es Lehrenden und Austauschbegleiterinnen und -begleitern zu ermöglichen, dies tatsächlich praxisorientiert in der Vor- und Nachbereitung sowie während Austauschbegegnungen anzuregen, wurde von Immers (2020: 70–72) sowie in verkürzter Form von Immers, Abitzsch & Jentges (2022: 16) ein Analysemodell entwickelt, das die unterschiedlichen Perspektivnahmen bei der Reflexion sowie die Ebenen der Reflexionsniveaus offenlegen kann. Das Modell nimmt für die Operationalisierung Bezug auf das *Model of Cultural Understanding* (Porto & Byram 2017) und die *Ebenen der Reflexivität* (Bräuer & Keller 2013).

4. FAZIT UND AUSBLICK

Das wissenschaftliche Monitoring des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* konnte deutlich belegen, dass grenzüberschreitende Begegnung im Schulaustausch ein ideales Lernumfeld zur Förderung der mehrsprachigen und auch (pluri)kulturellen bzw. kulturreflexiven Kompetenzen der beteiligten Schülerinnen und Schüler ist: Grenzüberschreitende Austauschbegegnungen bieten die Möglichkeit, Sprecherinnen und Sprecher anderer Sprachen kennenzulernen, mit ihnen mehrsprachig zu kommunizieren und somit die eigene mehrsprachige Kommunikationskompetenz mit Hilfe unterschiedlicher mehrsprachiger Kommunikationsmodi zu erproben, anzuwenden und auszubauen. Darüber hinaus können solche Austauschbegegnungen als ein wichtiger Impuls für die persönliche Entwicklung (*wereldburgerschap*, humanistisches Bildungsideal) von Schülerinnen und Schülern angesehen werden, auch im Bereich des kulturreflexiven Lernens. Dies alles kann in Austauschbegegnungen initiiert werden, geschieht aber nicht automatisch wie von selbst, sondern muss gut angeleitet

und begleitet, ebenso entsprechend vor- und nachbereitet werden. Gelingt dies, ist grenzüberschreitender Schulaustausch die ideale Lernumgebung für reflexives mehrsprachiges und plurikulturelles Lernen und kann der zukünftigen Generation, den heutigen Schülerinnen und Schülern, einen barrierefreien Weg in eine grenzenlose internationale Welt eröffnen.

Für die europäischen Grenzregionen, die Euregios, sei für eine Verwirklichung dieser Ziele aber nochmals mit Nachdruck an die bereits in den 1990er Jahren formulierten Forderungen zur Nachbarsprachendidaktik sowie einer grenzüberschreitenden Bildungspolitik von Raasch erinnert, ergänzt um die aus dem wissenschaftlichen Monitoring des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* resultierenden Erkenntnisse (vgl. Hermann & Jentges 2021: 56):

- Bildungseinrichtungen brauchen Spielräume für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit, beispielsweise bei der Ausgestaltung ihrer schulinternen Curricula und Lehrpläne.
- Lern-/Lehrmaterialentwicklung sollte gemeinsam und grenzüberschreitend erfolgen und Prinzipien einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und des kulturreflexiven Lernens berücksichtigen.
- Fort- und Ausbildungsprogramme für Nachbarsprachendidaktik sind insbesondere in Grenzregionen erforderlich, sie sollten auch Projekte wie Schoolhopping und Team-Teaching integrieren.
- Langfristig würde eine Integration grenzüberschreitender Austauschprojekte in die Ausbildung von Lehrpersonen sowie Möglichkeiten einer gemeinsamen binationalen Lehrpersonenausbildung geschaffen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Backus, A. / Gorter, D. / Knapp, K. / Schjerve-Rindler, R. / Swanenberg, J. / ten Thije, J. / Vetter, E. (2013). Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications. *EuJAL*, 1 (2), 179–215.
- Ballweg, S. / Jentges, S. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2021). eMMA – ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler*innenaustauschen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 177–190). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boonen, U. / Jentges, S. (2017). Deutsch-niederländische universitäre Lehrkooperationen in der Euregio Rhein-Waal. In: R. Albert / S. Adamczak-Krysztofowicz / S. Jentges (Hrsg.), *Hochschulen international vernetzen* (S. 113–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boonen, U. / Jentges, S. / Konrad, T. (2018a). Lehrmaterialangebot für den schulischen Nachbarsprachenunterricht. Ein deutsch-niederländischer Vergleich. *Glottodidactica*, 45 (1), 7–26.
- Boonen, U. / Jentges, S. / Meredig, H. (2019). Das niederländische Schulsystem aus deutscher Perspektive – Unterschiede in System und Praxis. *Nachbarsprache niederländisch*, 27–45.
- Boonen, U. / Jentges, S. / Sars, P. (2018b). Grenzenlos lernen in der Euregio Rhein-Waal – Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur*. *Nachbarsprache niederländisch*, 98–108.

- Boonen, U. / Meredig, H. (2021). Fremdsprachenlernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandaufnahme. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 13–36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boonen, U. / Roll, H. / Fuchs, R.P. / Lammers, I. / Konrad, T. / Awater, P. / Plainer, J. (2021). (Hrsg.), *Grenzüberschreitend austauschen – Grensoverschrijdend uitwisselen. Praxishandbuch für deutsch-niederländische Schulaustausche am Beispiel der Euregio Rhein-Waal*. Hamburg: Trendition.
- Bräuer, G. / Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In: B. Koch-Priewe / T. Leonhard / A. Pineker / J.Ch. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Byram, M. (1997). *Face to Face. Learning 'language-and-culture' through visits and exchanges*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: v+r unipress.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Zugriff am: 01.05.2022].
- Curriculum.nu (2019). *Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/> [Zugriff am: 01.05.2022].
- Ertelt-Vieth, A. (2007). Schülerbegegnungen und Schüleraustausch. In: K.R. Bausch / Ch. Herbert / H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 274–276). Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2013). Austausch- und Begegnungsdidaktik. In: W. Hallet / F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 312–316). Seelze-Velber: Klett / Kallmayer.
- Hartman, C. (2019). *Kommunikationsprobleme bei deutsch-niederländischen Schulbegegnungen*. Masterarbeit. Nijmegen et al.: Radboud Universiteit Nijmegen / Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Hermann, J. (Hrsg.) (2020). *Magazin Nachbarsprache & buurcultuur. Gemeinsam mit- und voneinander Lernen*. Nijmegen et al.: *Nachbarsprache & buurcultuur*.
- Hermann, J. (2021). *Lehrpersonen im Austausch – Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive*. Utrecht u.a.: LOT.
- Hermann, J. / Jentges, S. (2021). Schulaustausch und Nachbarsprachenlernen in Theorie und Praxis. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 37–62). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Immers, S. (2020). *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch: Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts 'Nachbarsprache & buurcultuur' und des 'eMMA-Portfolios'*. Universität van Utrecht: Masterscriptie.
- Immers, S. / Abitzsch, D. / Jentges, S. (2022). Reflecteren op cultuur tijdens schooluitwisselingen. *En model voor cultuurreflexief leren. Levende Talen Magazine, 109* (1), 12–17.
- Jentges, S. (Hrsg.) (2021). *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jentges, S. / Knopp, E. / Laurentzen, Ch. / van Mulken, M. (2021). Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur Kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 265–295). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jentges, S. / Sars, P. (2017). Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in deutsch-niederländischen Grenzregionen: Positionen, Herausforderungen und Perspektiven. *Muttersprache, 127* (1–2), 92–103.

- Jentges, S. / Sars, P. (2018). Ich sehe was, was du nicht siehst... Urbanes Raumerleben und Linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In: C. Badstübner-Kizik / V. Janíková (Hrsg.), *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik* (S. 21–54). Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang.
- Jentges, S. / Sars, P. (2019). ‚Nabijheid benutten‘ in het leerproces. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. *Levende Talen Magazine*, 106 (4), 12–16.
- Jentges, S. / Sars, P. (2020). DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Nachbarsprachenunterricht. *MatDaF*, 103, 127–144.
- Jentges, S. / Sars, P. (2021a). Nachbarsprachen und -kulturen im Austausch gemeinsam lernen – Eine Einführung. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 1–10). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jentges, S. / Sars, P. (2021b). Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. In: E. Ziegler / H.F. Marten (Hrsg.), *Linguistic landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht und Sprachmarketing*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Jentges, S. / Wilp, M. (2014). „Das Beste aus beiden Welten!?“ Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Masterstudiengang. *Info DaF*, 41 (5), 506–521.
- Knopp, E. / Baranowski, H. (2021). Möglichkeiten und Grenzen des Sprachvergleichs im Nachbarsprachenunterricht. Das Fach *taal* an der Euregio Realschule in Kranenburg. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 217–246). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Knopp, E. / Jentges, S. (2022). Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *ZIF*, 27 (1), 1–16.
- Krämer, P. (2021). „Nachbarschaftliche Sprachpolitik in Deutschlands Grenzregionen: Errungenschaften und Erwartungen.“ Unveröffentlichte Präsentation zum Kongress „Nachbarsprachen/Sprachnachbarn in Forschung, Bildung und Politik“, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 3.-4. September 2021. <https://nachbarsprachen-sprachnachbarn.de/nachbarschaftliche-sprachpolitik-in-deutschlands-grenzregionen-errungenschaften-und-erwartungen/> [Zugriff am: 01.05.2022].
- Krüger-Potratz, M. (2018). Bildungsmobilität: vom Kennenlernen des ‚fremden Landes‘ und dem Konzept der Völkerversöhnung zur interkulturellen und institutionellen Mobilität. In: M. Krüger-Potratz / B. Wagner (Hrsg.), *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen* (S. 15–44). Eine videoethnographische Studie. Münster: Waxmann.
- Laurentzen, Ch. (2021). Inklusive Mehrsprachigkeit als mögliche Kommunikationsstrategie in realen Begegnungssituationen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 247–264). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meredig, H. (2021). Herausforderungen und Strategien bei ersten Austauschbegegnungen im grenznahen deutsch-niederländischen Schulkontext. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 87–105). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Plainer, J. (2021). Sprechen durch Schreiben – Wie Schüler*innen sich in mehrsprachigen „Schreibgesprächen im Austausch“ inhaltlich austauschen und gemeinsam lernen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 193–216). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pollemans, R. (2018). *Das Deutschlandbild und das Niederlandebild von Schülern und Schülerinnen in der Euregio Rhein-Waal*. Masterarbeit. Nijmegen et al.: Radboud Universiteit Nijmegen / Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

- Porto, M. / Byram, M. (2017). *New perspectives on intercultural language research and teaching: Exploring learners' understanding of texts from other cultures*. New York: Routledge.
- Raasch, A. (1999). *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. (2000). *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen. Ergebnisse eines Internationalen Transmissionsseminars in Saarbrücken*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Sars, P. / Boonen, U. / Jentges, S. (2018a). Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project *Nachbarsprache & buurcultuur*. *Levende Talen Magazine*, 105 (2), 16–20.
- Sars, P. / Frank, S. / Jentges, S. (2018b). „Wann sehen wir uns wieder?“ Austausch ohne Grenzen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur*. In: U. Boonen (Hrsg.), *Zwischen Sprachen en cultu-ren. Wechselbeziehungen im deutschen, niederländischen und afrikaansen Sprachgebiet* (S. 313–323). Münster: Waxmann.
- Sars, P. / Jentges, S. (2018). „Eigentlich ist unser Studium wie eine Reise nach Deutschland – nur viel öfter!“ – Konzeption und Evaluation von Curriculaentwicklung und Abschlussqualifikationen in einem niederländischen Germanistikstudium. *Info DaF*, 45 (6), 729–750.
- Schweiger, H. / Hägi, S. / Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3–10.
- Stevens, D. (2022). *Inklusive Mehrsprachigkeitsstrategien in einer mehrsprachigen Interaktionssituation zwischen niederländischen und deutschen mehrsprachigen SchülerInnen des Gymnasiums*. Master-scriptie. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Tammenga-Helmantel, M. / Jentges, S. (2016). Universitäre Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. *Ö-DaF-Mitteilungen*, 1, 73–85.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Thomas, A. (2007). Jugendaustausch. In: J. Straub / A. Weidemann / D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 657–667). Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. (Hrsg.) (1988). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Van der Kooij, A. / Sassen, D. / Spicker-Wendt, A. (2000). *Euregionale schoolcontacten. Vademecum voor Nederlands-Duitse schoolpartnerschappen / Euregionale Schulbegegnungen. Vademecum für deutsch-niederländische Schulpartnerschaften*. Alkmaar: Euregio Rhein-Waal.

Received: 1.05.2022; **revised:** 14.07.2022

SABINE JENTGES
Radboud Universiteit Nijmegen
sabine.jentges@ru.nl
ORCID: 0000-0002-1624-3598

PAUL SARS
Radboud Universiteit Nijmegen
paul.sars@ru.nl
ORCID: 0000-0001-8284-1302

NATALJA JOURDY

Université Sorbonne Paris Nord – lycée Évariste Galois

Deutsch-französischer Schüleraustausch zwischen neuen Herausforderungen und neuen Perspektiven infolge der Corona-Pandemie

School exchanges between Germany and France:
some new challenges and new opportunities
as a result of the COVID-19 pandemic

ABSTRACT. The present paper examines the impact of the COVID 19-pandemic on school exchanges between Germany and France. Furthermore, it investigates teachers' and students' experiences with distance learning during this period. We highlight that the pandemic has generated many exceptional challenges, especially for vulnerable students. However, the pandemic-induced constraints have also stimulated the development of new didactic approaches, tools and methods. Therefore, we can speak about the new opportunities in the domain of education, and most precisely, for school exchanges.

KEYWORDS: school exchanges, learning mobility experience, foreign languages learning, didactics of foreign languages in the context of pandemic covid 19, teaching and learning German as a foreign language in France, distance learning, hybrid learning.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schüleraustausch, Mobilitätserfahrung als Lernanlass, Fremdsprachenlernen, Fremdsprachendidaktik im Kontext der Covid-Pandemie, DaF in Frankreich, Distanzunterricht, Hybridunterricht.

1. EINLEITUNG

Die Corona-Pandemie hat den Schulbetrieb weltweit radikal verändert. Auch in Frankreich und in Deutschland hat die Gesundheitskrise massive Auswirkungen auf den Alltag der Lernenden, Lehrkräfte und Familien verursacht. Neben Schulschließungen und Distanzunterricht wurde diese Periode auch dadurch gekennzeichnet, dass zahlreiche schulische bzw. außerschulische Projekte auf Eis gelegt wurden. Zu solchen Projekten zählen auch deutsch-französische Schüler-

austausche. Nach zwei Jahren, die durch coronabedingte Maßnahmen geprägt waren, scheint sich die Situation zu entspannen. Nicht nur die Rückkehr zum uneingeschränkten Präsenzunterricht, sondern auch die Wiederaufnahme schulischer bzw. außerschulischer Projekte ist wieder möglich.

Der deutsch-französische Schüleraustausch kann auf eine lange Tradition zurückblicken, geprägt u.a. durch den politischen Willen, die zahlreichen historischen Konflikte zwischen den beiden Ländern zu überwinden, die daraus resultierende „Erbfeindschaft“ zu beenden und eine langfristige Freundschaft zwischen Deutschland und Frankreich auf allen Ebenen zu stiften. So wird der Schüleraustausch schon im 1963 unterzeichneten Élysée-Vertrag als einer der Aspekte der deutsch-französischen Zusammenarbeit erwähnt:

Der deutschen und französischen Jugend sollen alle Möglichkeiten geboten werden, um die Bande, die zwischen ihnen bestehen, enger zu gestalten und ihr Verständnis füreinander zu vertiefen. Insbesondere wird der Gruppenaustausch weiter ausgebaut.¹

Diese Zielsetzung wird auch im Aachener Vertrag von 2019 bekräftigt:

Sie [Frankreich und Deutschland] bauen Mobilität und Austauschprogramme zwischen ihren Staaten aus, vor allem für junge Menschen im Rahmen des Deutsch-Französischen Jugendwerks [...].²

Ohne die Sachlage idealisieren zu wollen, kann man davon ausgehen, dass der deutsch-französische Austausch bisher eine Erfolgsgeschichte war. Mit keinem anderen europäischen Land hatte Deutschland so viele feste Schulpartnerschaften wie mit Frankreich; auch wurden vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) viele Mobilitätsprogramme für den individuellen Schüleraustausch angeboten (Brigitte-Sauzay-Programm, Voltaire-Programm). Doch wie sieht die Zukunft des deutsch-französischen Schüleraustausches infolge der Corona-Pandemie aus? Welche neuen Horizonte werden sich eröffnen? Mit welchen Schwierigkeiten werden die Projektbeteiligten konfrontiert? Inwieweit hat die Corona-Krise die Entwicklungsperspektiven der deutsch-französischen Austauschprojekte geprägt?

Ohne Anspruch darauf zu erheben, erschöpfende Antworten auf diese Fragen zu finden, scheint es berechtigt, sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen. Im Fokus dieser Studie stehen Gruppenbegegnungen und nicht der individuelle

¹ <https://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/vertrag.pdf> [Zugriff am: 27.04.2022].

² https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/19-11-04_finale_fassung_aachener_vertrag_innen.pdf [Zugriff am: 27.04.2022].

Schüleraustausch. Die Analyse konzentriert sich hauptsächlich auf die Situation in Frankreich, dennoch wird auch auf die Situation in Deutschland Bezug genommen. Wir schreiben diesen Artikel aus der Perspektive von Lehrpersonen, die im deutsch-französischen Schüleraustausch involviert sind.

2. FALLSTUDIE ZUM THEMA SCHÜLERAUUSTAUSCH NACH DER PANDEMIE

Wir können nicht mit Sicherheit behaupten, dass die Corona-Pandemie hinter uns liegt. Die Experten sind sich in diesem Punkt nicht einig. Trotzdem können wir davon ausgehen, dass die kritische Phase der Pandemie überstanden wurde. Dies hat eine Rückkehr zum „normalen“ Schulbetrieb ermöglicht. Diesbezüglich kann man zwei Aspekte unterscheiden: Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts und Wiederaufnahme der außerschulischen Projekte.

Seit September 2021 findet in Frankreich wieder uneingeschränkter Präsenzunterricht in vollen Klassen bzw. Lerngruppen statt. Dies umfasst alle Schultypen – von der Grundschule bis zu den weiterführenden Schulen (Gymnasien usw.). Dennoch bedeutete die Rückkehr zum regulären Schulbetrieb noch keine Wiederaufnahme der außerschulischen Projekte. Diese Wiederaufnahme ging nur zögernd voran. In Frankreich wurde bis Dezember nachdrücklich von Schulausflügen abgeraten, bzw. waren diese mehreren Einschränkungen unterworfen. Am Ende des Schuljahres 2021–2022 wurden die meisten Auflagen abgeschafft, und Klassenfahrten ins Ausland und Schüleraustausche können nun wieder ins Auge gefasst werden.

In Deutschland unterscheiden sich zwar die Regeln von Bundesland zu Bundesland, dennoch kann man sagen, dass am Ende des Schuljahres 2021–2022 die Corona-Einschränkungen weitgehend aufgehoben wurden. Der Präsenzunterricht findet wieder uneingeschränkt statt und auch die Planung von Auslandsaufenthalten ist wieder möglich. Diese Perspektive scheint für Schülerinnen und Schüler (weiter als SuS) motivierend zu sein, so sagt Moritz Eichelmann, der Vorsitzende des Landesschülerrates dazu: „Der Wunsch, ins Ausland zu gehen, sei bei den Schülerinnen und Schülern schon da [...] Viele seien aber durch die Pandemie ausgebremst worden.“³

³ Zeit online, 12.02.2022. https://www.zeit.de/news/2022-02/12/kaum-noch-schueleraustausch-in-der-pandemie?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [Zugriff am: 25.4.2022].

2.1. Fragebogenstudie und Interviews zum Thema Deutsch-französischer Austausch: Kontext der Datenerhebung

Um die Motivationen der potenziellen Projektteilnehmer besser zu verstehen, wurde eine Studie zum Thema *Hast du / Haben Sie Interesse an Schüleraustausch in der nächsten Zukunft?* durchgeführt, an der SuS und Lehrpersonen teilgenommen haben. Die Ergebnisse dieser Fallstudie sollen nachstehend präsentiert und ausgewertet werden. Diese Studie bestand aus zwei Phasen: In der ersten (quantitativen) Phase wurden Fragebogen ausgewertet; in der zweiten (qualitativen) Phase wurden Interviews durchgeführt.

An der Umfrage waren 30 SuS der Klasse *Terminale* (Abschlussklasse in Frankreich), 18 SuS der *Première* (was der 10. Klasse im deutschen Schulsystem entspricht) und 18 SuS der *Seconde* (9. Klasse in Deutschland) beteiligt. Es handelt sich um SuS des Gymnasiums *Évariste Galois*, das sich in Beaumont-sur-Oise, einer Gemeinde im Großraum Paris befindet. Alle Teilnehmer haben Fragebogen ausgefüllt und sich an einer Abschlussdiskussion beteiligt. Die Interviews wurden mit 12 französischen SuS durchgeführt, da es aus organisatorischen Gründen nicht möglich war, alle SuS zu interviewen. Die Ergebnisse der Studie wurden durch eine Diskussion zum Thema Schüleraustausch ergänzt, die eine Kollegin von der deutschen Partnerschule (Montessori-Schule in Neubiberg, Bayern) mit ihren SuS organisiert hat und deren Ergebnisse wir zusammen ausgewertet haben. Der Fragebogen bestand aus folgenden Fragen: Würdest du gern dieses Jahr an einem deutsch-französischen Schüleraustausch teilnehmen? Wenn ja, was erwartest du von diesem Projekt? Wenn nein, kannst du bitte erklären warum? Würdest du lieber an einem Schüleraustausch oder an einer Klassenfahrt teilnehmen? Warum? Die SuS konnten auf die schriftlichen Fragen entweder auf Deutsch oder auf Französisch antworten; die Interviews wurden in der Muttersprache der SuS durchgeführt.

An der Umfrage haben auch 18 Lehrpersonen aus Frankreich und Deutschland teilgenommen, die an unterschiedlichen Schultypen unterrichteten (in Frankreich: *collège* (Sekundarstufe I) und *lycée* (Sekundarstufe II); in Deutschland: Gymnasium, Realschule, Montessori-Schule). Außerdem wurde mit jeder Lehrperson ein Interview durchgeführt, das erlaubt hat, einige Fragen eingehender zu behandeln, vor allem die Frage nach den Gründen, die die Lehrpersonen dazu bewegten bzw. davon abhielten, den Schüleraustausch zu organisieren.

2.2. Schüleraustausch nach der Pandemie aus der Sicht von Lernenden

Alle SuS haben ihr Bedauern ausgedrückt, dass in den zwei letzten Jahren keine Klassenfahrten bzw. Schüleraustausche organisiert wurden. Viele SuS haben den Eindruck, etwas Wichtiges verpasst zu haben. Folgende konkrete Aspekte, die SuS mit dem Austausch verbinden, wurden am häufigsten genannt:

Ein Schüleraustausch erlaubt, einen schönen Moment mit seinen Klassenkameraden zu verbringen; Sprachkenntnisse zu verbessern, insbesondere mündliche Kompetenzen (Sprechen und Verstehen); ein neues Land zu entdecken; ins Leben einer deutschen Familie „einzutauchen“; neue Freundschaften mit den gleichaltrigen deutschen SuS zu knüpfen; eine wichtige Erfahrung auf dem Weg zum Erwachsenwerden zu erleben; Autonomie, Selbstvertrauen, Toleranz, Anpassungsfähigkeit zu lernen.

Die SuS der *Seconde* und der *Première*, für die die Teilnahme an einem Schüleraustausch potenziell möglich ist, behaupten einstimmig, dass ein Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land für sie sehr attraktiv ist und dass sie unbedingt mitmachen werden, sollte dieser nächstes Jahr organisiert werden.

Die meisten von ihnen (65%) geben aber an, dass eine Klassenfahrt ihnen lieber als ein Schüleraustausch wäre. Zwei Gründe werden in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt: Zum einen haben einige SuS Angst, zu viele Unterrichtsstunden zu verpassen. Diese Sorge betrifft vor allem fleißige und leistungsstarke Schüler. Zum anderen machen sich einige SuS Sorgen wegen der eigenen bescheidenen Wohnverhältnisse bzw. haben überhaupt keine Möglichkeit, ihre/n Austauschpartner/in zu empfangen.

Die Datenerhebung seitens der deutschen Partnerschule zeigt ein ähnliches Ergebnis. Die Motivation und Ängste der deutschen SuS sind mit denen der französischen SuS vergleichbar, jedenfalls mit Ausnahme von der Sorge bzgl. der Wohnverhältnisse, was sich dadurch erklärt, dass die meisten deutschen SuS aus einem sozial bevorteilten Milieu stammen.

2.3. Schüleraustausch nach der Pandemie aus der Sicht der Lehrkräfte

Als wichtigstes Ergebnis ist festzuhalten: Das persönliche Engagement der Kolleginnen und Kollegen ist weitgehend intakt geblieben. Die konkrete Bereitschaft, eine persönliche Begegnung im nächsten Jahr zu organisieren, ist jedoch von Person zu Person variabel. Es zeichnen sich drei Gruppen ab:

- Drei Personen, für die die Organisation eines Schüleraustausches eine absolute Priorität ist, egal mit welchen Schwierigkeiten man konfrontiert wird;

- Zehn Personen, die die Organisation des Schüleraustausches situationsabhängig machen und die im Moment noch nicht bereit sind, eine definitive Entscheidung zu treffen;
- Fünf Personen, die lieber noch abwarten möchten und die vorhaben, nächstes Jahr eher ein Online-Projekt als eine persönliche Begegnung zu organisieren.

Personen, die sich eher zurückhaltend verhalten (d.h. diejenigen, die zur zweiten und dritten Gruppe gehören), nennen u.a. folgende Gründe:

- größere organisatorische Schwierigkeiten als vor der Pandemie, darunter auch steigende Preise für die potenziellen Projektteilnehmenden (wobei dieses Argument eher auf Klassenfahrten als auf Schüleraustausche zutrifft);
- eine gewisse Unübersichtlichkeit: Man weiß noch nicht wirklich, wie groß das coronabedingte Risiko sein wird. Dies ruft Sorgen hervor, die konkrete organisatorische Aspekte betreffen, z. B. das Programm, die Teilnehmerzahlen, die Versicherungen usw.
- verstärkte individuelle Verantwortung für das Projekt und die Befürchtung, nicht genug institutionelle Unterstützung zu bekommen, wenn etwas schief laufen sollte.

Diese Besorgnisse teilen deutsche und französische Lehrkräfte. Insgesamt läuft alles auf einen Punkt hinaus: weniger Stabilität, weniger Sicherheit, weniger Überblick über die Situation, weniger Planungs- und Koordinationsmöglichkeiten.

Einige dieser Aspekte werden auch in den Medien beleuchtet. Vgl. dazu *Süddeutsche Zeitung*:

Aktuell können derzeit laut Ministerium [Bildungsministerium des Landes Sachsen-Anhalt] grundsätzlich Austausch geplant werden – sowohl Fahrten ins Ausland als auch der Empfang von Gästen. Bei den Schulen herrsche aktuell allerdings wegen der fehlenden Planungssicherheit große Zurückhaltung. Ursache seien insbesondere die wechselnden rechtlichen Voraussetzungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie in Deutschland wie auch in den jeweiligen Zielländern.⁴

2.4. Diskussion der Umfrage und Zwischenbilanz

Aus der Umfrage ergibt sich, dass die Bereitschaft, den Schüleraustausch durchzuführen bzw. daran teilzunehmen, weitgehend präsent ist. Die Interviews

⁴ Süddeutsche Zeitung, 12.02.2022. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-magdeburg-kaum-noch-schueleraustausch-in-der-pandemie-dpa.urn-newsml-dpa-com-2009-0101-220212-99-91021> [Zugriff am: 10.09.2022].

bestätigen diese Befunde. Trotzdem stehen diesem Projekt einige bedeutende Hürden im Weg. Einige von ihnen sollen hier eingehender betrachtet werden. Die nachstehenden Aspekte wurden vor allem in den Interviews thematisiert bzw. vertieft. Dabei wurde sowohl auf coronabedingte Umstände Bezug genommen als auch auf die Schwierigkeiten, mit denen der Deutschunterricht in Frankreich schon vor der Corona-Krise konfrontiert war und die sich während der Pandemie verschärft haben.

Deutsch – kompliziert und uncool

Deutsch gilt in Frankreich als eine komplizierte Sprache und die Tatsache, dass während der zwei letzten Jahre der Unterricht zum Teil im Hybridformat verlaufen ist, hat konkrete Auswirkungen auf die Motivation der Deutschlernenden.

Trotz der zahlreichen Bemühungen, den Deutschunterricht zu demokratisieren, besteht immer noch die Auffassung, dass die Wahl des Deutschen als erste oder zweite Fremdsprache eher für leistungsstarke SuS „reserviert“ ist. Vgl. dazu Ebert:

Deutsch hat in Frankreich nach wie vor den Ruf einer schwer zu erlernenden und elitären Sprache. Vor allem aufgrund der engen wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen Deutschland und Frankreich sehen es viele Eltern jedoch als großes Plus für den Lebenslauf ihrer Kinder, wenn diese über Deutschkenntnisse verfügen (Ebert 2020: 9).

Spanisch und Italienisch stellen jetzt eine ernstzunehmende Konkurrenz zum Deutschen dar. Tatsächlich haben französische SuS oft weniger Schwierigkeiten, sich den Wortschatz und die grammatischen Regeln des Spanischen oder des Italienischen dank der zahlreichen semantischen und grammatischen Parallelen zwischen diesen Sprachen anzueignen. Außerdem gilt die deutsche Grammatik als kompliziert. Aber auch abgesehen von den sprachlichen Faktoren haben viele französische Jugendliche attraktivere Assoziationen mit Italien oder Spanien als mit den deutschsprachigen Ländern. Wenn SuS die Wahl zwischen der Klassenfahrt nach Italien und nach Deutschland haben, entscheiden sich die meisten für die Klassenfahrt nach Italien. Vgl. dazu Ebert:

Trotz dieser ganz handfesten Gründe, die dafür sprechen, Deutsch zu lernen, gibt es doch einige Dinge, warum gerade junge Europäerinnen und Europäer zurückhaltend gegenüber unserer Sprache sind: So hält sich das hartnäckige Gerücht bei vielen Schülerinnen und Schülern, dass Deutsch schwer zu erlernen sei. Manche finden unsere Sprache auch „uncool“ (Ebert 2020: 7).

In den letzten Jahrzehnten wurden viele Initiativen unternommen, die darauf abzielten, diese gängigen und zum Teil falschen Vorurteile abzubauen und den Jugendlichen Lust auf das Deutschlernen zu vermitteln. Während der Pandemie

sind aber viele dieser Initiativen zum Erliegen gekommen (bzw. wurden nur im Online-Format durchgeführt). Wir können in unserer didaktischen Praxis vor Ort feststellen, dass die Reduzierung dieses didaktischen Angebots konkrete Auswirkungen auf die Lernmotivation der potentiellen Deutschlernenden hat.

Lieber Klassenfahrt als Schüleraustausch!

Aus unserer Sicht ist der langfristige positive Effekt des Schüleraustausches unvergleichbar größer als der, der infolge einer Klassenfahrt entsteht. Die Teilnahme an der Klassenfahrt erfordert aber viel weniger persönlichen Einsatz als die Teilnahme am Schüleraustausch. Auch wenn die Familien vom Nutzen des Schüleraustausches überzeugt sind, sind sie nicht immer bereit, die Mühen, die mit dem Empfang einer außerstehenden Person verbunden sind, auf sich zu nehmen. Für einige Familien stellen die bescheidenen Wohnverhältnisse oder auch die instabile berufliche Situation ein reales Hindernis für die Teilnahme am Projekt dar.

Austausch...ja, aber wenn ich in der Schule etwas verpasse?

Diese Sorge ist nicht neu – auch vor der Pandemie wurde sie oft von SuS, die beabsichtigten, am Schüleraustausch teilzunehmen, zum Ausdruck gebracht. Im Kontext der Pandemie hat aber dieses Argument noch mehr Gewicht bekommen. SuS machen sich Sorgen, dass der verpasste Lernstoff nicht oder nur mit großen Mühen nachgeholt werden kann und dass die verpassten Schulwochen negative Auswirkungen auf ihre Schulnoten haben werden. Es ist natürlich ein ernstzunehmendes Argument. Diesem Argument kann man entgegenwirken, indem man dem Schüleraustausch einen wichtigeren Platz in der Schule und im gesamten Schulcurriculum einräumt. Auf den Mehrwert des Austausches – und dies auf verschiedenen Ebenen – machen viele Austauschforschende aufmerksam, vgl. dazu Hermann, die u.a. auf den Zusammenhang zwischen sprachlichem und kulturellem Aspekt hinweist:

Weiterhin findet durch Austauschbegegnungen eine Verknüpfung von Sprache und Kultur bzw. von Sprachen- und Kulturlernen statt und werden ein kulturelles Bewusstsein und ein sprachliches Bewusstsein nicht nur entwickelt, sondern auch miteinander verknüpft. [...] Der Fokus liegt somit auf dem Kultur- und Sprachbewusstsein. Grenzüberschreitender Schulaustausch kann zu einer Förderung dieser Schwerpunkte beitragen (Hermann: 2021 85 ff.).

Der Nutzen des Projekts soll nicht nur für die Projektteilnehmenden, sondern für das gesamte Lehrerkollegium ersichtlich sein. Eine bedingungslose Unterstützung der Schulleitung und ein kooperatives Verhalten der Kolleginnen und Kollegen (auch derjenigen, die nicht am Austausch teilnehmen) ist *condicio sine qua non*.

Austausch – ja! Aber bitte keine Quarantäne!

Viele SuS haben die Besorgnis ausgedrückt, sich während ihres Auslandsaufenthaltes mit Corona anzustecken und – noch mehr – in Quarantäne bleiben zu müssen. Diese Besorgnis teilen auch die meisten Lehrpersonen. Was tun, wenn ein Kind krank wird, insbesondere wenn es keine klaren Anweisungen gibt? Tatsächlich waren bis zuletzt die Regeln uneinheitlich und häufig unübersichtlich und konfus. Dennoch hat sich die Lage in den letzten Monaten entschärft. Wenn wir davon ausgehen, dass die kritische Phase der Pandemie hinter uns liegt, dann können wir das Problem entdramatisieren und etwas entspannter angehen. Alle Lehrpersonen, die den Austausch organisiert haben, wissen, dass Krankheiten zu den gewöhnlichen Risiken von Klassenfahrten zählen und haben oft Erfahrung im Umgang mit SuS, die während des Auslandsaufenthalts krank werden. Es ist wichtig, sich auf klar definierte Regeln stützen zu können, zuverlässige Krankenversicherungen zu haben und sicher zu sein, dass im Notfall schnell medizinische Hilfe geleistet werden kann.

3. PERSPEKTIVEN DES DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN SCHÜLERAUUSTAUSCHES NACH DER PANDEMIE

Im folgenden Abschnitt soll auf Perspektiven des Schüleraustausches nach der Corona-Krise eingegangen werden. Es scheint unbestreitbar, dass der Bedarf nach Austauschbegegnungen weiterhin besteht. Jentges und Sars (2021: 7) sind der Ansicht, dass „[r]eale Austauschbegegnungen [...] – wenn sie gut gemacht sind – von unschätzbarem Wert für alle Austauschbeteiligten und damit nicht nur für Schule oder Bildung, sondern insgesamt für das gesellschaftliche Zusammenleben [sind und bleiben, Autorenkürzel].“ Dieser Feststellung kann nur zugestimmt werden.

Ebenso kaum zu bezweifeln ist die Tatsache, dass die Corona-Krise einen Einschnitt in der Geschichte der deutsch-französischen Austausche markiert. Wie erwähnt, können sich die deutsch-französischen Austausche auf eine lange Tradition stützen [vgl. dazu Vatter et al. (2011) oder Vatter, Lüsebrink & Mohr (2011), Schön & Wiedemann (2011), Krüger-Potratz & Wagner (2018)], dennoch erfordert die aktuelle Situation eine Reflexion über ihre Entwicklungsperspektiven. Diese Reflexion könnte dazu beitragen, den Austauschprojekten neuen Schwung zu geben. Nachstehend sollen einige Überlegungen zu diesem Thema dargestellt werden. Viele dieser Überlegungen wurden im Kontext der durchgeführten Studie diskutiert bzw. sind im Anschluss an den Untersuchungsergebnissen entstanden.

3.1. Schüleraustausch als integraler Bestandteil eines didaktischen Gesamtkonzeptes

Schüleraustausch ist ein Projekt an sich, dennoch soll es aus unserer Sicht auch als ein integraler Bestandteil eines pädagogischen Gesamtkonzepts angesehen werden. Die langfristigen Effekte des Schüleraustausches überschreiten den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (FSUs) *stricto sensu*. Die Austauschprojekte tragen entscheidend zur Förderung der fachübergreifenden Kompetenzen und zur Erziehung der Jugendlichen zu Weltbürgern bei. Zieht man diese Aspekte in Betracht, dann eröffnet man neue Perspektiven und stärkt das Fundament, das der Organisation der Schüleraustausche zugrunde liegt. Hermann (2021: 172) hebt hervor, dass die Förderung der persönlichen Entwicklung, die sich im Rahmen der Schüleraustausche vollzieht, nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung ist. Dies bedingt auch eine neue Herangehensweise, mit neuen Erwartungen und Prinzipien, die berücksichtigt werden sollen.

Dazu gehört vor allem das Bestreben, alle Deutschlerner, darunter auch lernschwache Lernende oder Lernende aus sozial schwachen Schichten in das Projekt zu involvieren. Wie mehrere Studien aufzeigen, erweist sich gerade für diese Schülergruppe die Pandemie als besonders folgenschwer. Gamper, Hövelbrinks und Schlauch (2021) stellen zu Recht fest:

Auf Lernentwicklung hin ausgerichtete Studien weisen zugleich recht deutlich darauf hin, dass Schulschließungen eine Form der Lernunterbrechung darstellen und Lernstagnationen sowie Lernrückstände hervorrufen, wobei auch hier ohnehin bildungsbenachteiligte Lerner: innen in besonderem Maße von solchen Folgen betroffen sind [...] (Gamper, Hövelbrinks & Schlauch 2021: 16).

Zu diesem Punkt s. auch Lemke-Ghafir, Nazarenus, Schellhardt, Steinbock und Braunewell (2021: 56) sowie Barakos und Plöger (2021: 82).

Die finanziellen Schwierigkeiten dieser Familien sollten kein Hindernis für die Teilnahme am Austauschprojekt sein. Vielmehr hat der Austausch noch mehr Bedeutung, Wert und Nutzen für SuS, die mit Lernschwierigkeiten bzw. mit sozialen Schwierigkeiten konfrontiert werden, denn ein solches Projekt kann ihnen helfen, sich persönlich zu entfalten und an Selbstvertrauen und an Selbstwertschätzung zu gewinnen. Es ist ein ambitioniertes Anliegen, das zum Nachdenken über wichtige strukturelle Aspekte des Bildungssystems anregen soll. Es geht darum, die schon vorhandenen konkreten Lösungen (z. B. Förderung des Deutsch-Französischen Jugendwerks, DFJW) stärker in Anspruch zu nehmen, aber auch darum, didaktische Förderkonzepte für lernschwache SuS

zu entwickeln und umzusetzen. Konkrete Maßnahmen in dieser Hinsicht wären z. B. inklusiver Unterricht, frühzeitiges Erkennen der Lernschwierigkeiten, individuelle Unterstützung, aber auch Stärkung der Motivation, der sozialen Integration und des Wohlbefindens der SuS.

Ein anderer Hebel des Projekts könnte die Interdisziplinarität sein. Dieses Prinzip ermöglicht die Involvierung aller Kolleginnen und Kollegen in das Projekt, unabhängig von ihrem Unterrichtsfach. Dies befördert das kooperative Arbeiten innerhalb der Schule und gibt dem Projekt eine neue Dimension. Es sind interdisziplinäre Projekte zu mehreren Themen denkbar; sie können gesellschaftspolitische, kulturelle, geschichtliche usw. Schwerpunkte haben. Auch für SuS sind interdisziplinäre Projekte oft motivierend, denn sie erlauben ihnen, ihre Stärken zu entdecken und sie weiterzuentwickeln. Auf diesen Aspekt macht auch Hermann aufmerksam (2021: 35 ff.): „Im Zeichen des fachübergreifenden, selbständigen, entdeckenden und handlungsorientierten Lernens entstehen neue Arten und neue Motivationen der Verständigung“.

3.2. Bedarf nach neuen Austauschformen?

In den zwei letzten Jahren haben wir, die Lehrpersonen, im Rahmen des Distanz- und Hybridunterrichts neue Arbeitsformen entdeckt und ausprobiert. Viele dieser Arbeitsformen beziehen sich auf digitale Medien. Mehr als eine Notlösung in der Pandemie-Zeit haben sich einige Tools als äußerst nützlich erwiesen. Sie werden uns bestimmt in unserem pädagogischen Alltag auch nach der Pandemie dauerhaft begleiten. Der Online-Unterricht kann aber den Präsenzunterricht nicht ersetzen, sondern nur sinnvoll ergänzen. Ragab Hassan, Matta und Schwarz (2021: 190) heben auch diesen Aspekt hervor: „So nützlich digitale Werkzeuge als Ergänzung zum Präsenzunterricht im Unterricht in allen literalen und sprachlichen Niveaustufen sind, können sie ihn dennoch nicht ersetzen.“

Dieses Prinzip lässt sich u.E. auch auf die Schüleraustausche übertragen: Nichts kann eine persönliche Begegnung ersetzen, dennoch kann das Potenzial der virtuellen Räume, vor allem im Vorfeld des Austausches sowie auch in der Nachbearbeitung, besser genutzt werden. Die persönlichen Begegnungen können mithilfe digitaler Medien besser vorbereitet werden. Vielleicht könnte man auf diesem Wege auch die Familien besser ins Projekt miteinbeziehen.

Es lohnt sich bestimmt, über neue, moderne Austauschformate nachzudenken, die für alle Projektteilnehmenden – SuS und Lehrpersonen – attraktiv und motivierend sind und die auch einen schnelleren Einstieg ins Projekt ermöglichen.

Der Höhepunkt des Schüleraustausches bleibt aber zweifelsohne die persönliche Begegnung vor allem als emotionales Erlebnis. Vgl. dazu Boonen (2021: 13):

Die Corona-Pandemie, die ab März 2020 das gesamte Leben und insbesondere auch die Lehre an Schulen wie Universitäten nachhaltig beeinflusst hat, hat allen Lehrenden und Lernenden gezeigt, dass Lehren und Lernen am besten in der echten, realen Interaktion funktioniert. Reine Wissensvermittlung ist zwar auch über On-linekanäle möglich, sich austauschen, diskutieren, kreative Ideen entwickeln oder auch ein Netzwerk aufbauen kann man aber nur in der persönlichen Begegnung mit anderen (Boonen 2021: 13).

3.3. Schulische und außerschulische Lernorte

Zusammen mit Dietz (2015: 40) sehen wir Schüleraustausch als „wichtigen außerschulischen Lernort“ an. Dennoch sind einige Etappen der Austauschprojekte (insbesondere in der Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase) eher an die schulischen Lernorte verbunden. Deswegen kann man sagen, dass es sich bei den Schüleraustauschen um eine Kombination von schulischen und außerschulischen Lernorten handelt. Jede dieser beiden Formen hat ihre Legitimität. Wir können also Christ (2002: 35) zustimmen: „Im Austausch [...] ist das gesamte Umfeld Lernraum.“

Die Zahl der (außerschulischen) Lernorte wurde während der Pandemie drastisch reduziert. Jetzt können wir wieder von der Vielfalt der Lernorte im vollen Maße profitieren.

Man kann noch hinzufügen, dass Schüleraustausch nicht nur ein Lernort für SuS, sondern auch für Lehrpersonen ist. Auch für sie ist der Input der Schüleraustausche nicht zu unterschätzen, und dies auf mehreren Ebenen. Auch für sie kann der didaktische Austausch mit den Kollegen und das Arbeiten an gemeinsamen Projekten von großem Nutzen für ihre berufliche Praxis sein. Es geht dabei um interkulturelle Kommunikation und das damit verbundene Konzept der interkulturellen Kompetenz. Die interkulturelle Kompetenz charakterisiert sich u. a. durch einen mehrperspektivischen Blick und die Aufgeschlossenheit der anderen Kultur gegenüber. Krumm bezeichnet Lehrpersonen als „kulturelle Vermittlungspersonen“ (2003: 416). In Anlehnung an Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges und Tammenga-Helmantel (2020: 58) verwendet Hermann (2021: 15) neben dem Begriff „interkulturelles Lernen“ den Begriff des „kulturreflexiven Lernens“, welcher aus ihrer Sicht die Pluralität und die Heterogenität der Kulturen in den Fokus stellt, anstatt zu betonen, dass es eine „eigene“ und eine „fremde“ Kultur gibt. Aus unserer Sicht ist es vor allem wichtig festzuhalten, dass

der Schüleraustausch einen perfekten Raum für die Förderung interkulturellen bzw. kulturreflexiven Lernens anbietet, und dies sowohl für SuS als auch für Lehrpersonen.

3.4. Lehrkräftebildung – Fortbildung – Weiterbildung

Schüleraustausch ist ein Projekt, das von Organisatoren viel Zeit, Energie und persönlichen Einsatz erfordert. Ein solches Projekt kann nicht improvisiert werden. Selbstverständlich sollte man trotzdem sehr aufgeschlossen, flexibel und anpassungsfähig bleiben und bereit sein, auch mit unerwarteten Situationen konfrontiert zu werden. Dennoch muss ein Schüleraustausch immer sorgfältig vorbereitet werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann ein Schüleraustausch für alle Projektteilnehmer gewinnbringend sein. Auch Jentges und Sars (2021: 5) betonen dies: „[...] Austausch funktioniert nur dann, wenn er gut organisiert, vorbereitet, begleitet und reflexiv nachgearbeitet wird.“

Wir gehen davon aus, dass dieser Arbeitsaufwand auch institutionell anerkannt werden soll. Die Projektorganisatoren müssen nicht mit den bürokratischen oder administrativen Schwierigkeiten kämpfen; sie sollten von ihren Kolleginnen und Kollegen und von ihrer Schulleitung unterstützt werden. Austauschprojekte sind auch ein sehr dynamischer Bereich, der sich sehr schnell entwickelt. Grau (2001: 236 ff. zit. nach Hermann & Jentges 2021: 51) betont, dass für die Organisation von Schüleraustauschen „sehr kompetente Lehrpersonen gefordert sind. U.a. ergeben sich Herausforderungen nicht nur wegen der sehr komplexen Struktur, sondern auch bei der Gestaltung von Lernräumen, in denen interkulturelles Lernen möglich ist, und das nicht nur für Schüler.“ Um die erforderlichen Kompetenzen der Lehrpersonen zu entwickeln, sollten Weiter- und Fortbildungen angeboten werden und man sollte den Lehrpersonen die Gelegenheit geben, mit neuen Tools und Methoden vertraut zu werden. Bei Veranstaltungen dieser Art soll es u.E. um einen Wissensaustausch und keinesfalls nur um frontale Wissensvermittlung gehen.

Eine Analyse der didaktischen Erfahrungen sowie der während der Pandemie durchgeführten Projekte und Experimente scheint ebenfalls unentbehrlich zu sein. Mit etwas Abstand zur Pandemie können wir mehr kritische Reflexion haben und unsere didaktische Praxis besser auswerten. Was haben wir während dieser Zeit gelernt? Was hat gut und was hat weniger gut funktioniert? Welche erarbeiteten Methoden sind brauchbar für die Zukunft? – Eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann u.a. bei der Planung und Durchführung der Schüleraustausche vom großen Nutzen sein.

3.5. Theorie-Praxis-Verhältnis

In der neuesten Fachliteratur wird zu Recht angemerkt, dass der Schüleraustausch ein sehr fruchtbares Forschungsfeld ist und dass es immer noch nicht genug wissenschaftliche Abhandlungen gibt, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Es wird auch auf das enge Verhältnis zwischen Theorie und Praxis hingewiesen. So betont Thomas (2007: 666, zit. nach Hermann & Jentges 2021: 43),

dass Forschungsarbeiten erforderlich sind, die theoretisch fundiert sind, auf Methoden beruhen, die der Komplexität des Gegenstandsfeldes angemessen sind, die in enger Kooperation mit den in der Praxis der internationalen Jugendarbeit tätigen Fachkräften durchgeführt werden und die einschlägige fachwissenschaftliche Erkenntnisse in die Entwicklung, Durchführung und Interpretation der Forschungsarbeiten einbeziehen.

Auch Hermann und Jentges (2021: 53) heben diesen Punkt hervor:

Auffallend ist, dass die Lehrkräfte die von ihnen durchgeführten Austausche dennoch als gut und bereichernd bewerten. Fremdsprachenlehrer sehen die Begleitung und Organisation eines Schulaustauschprojekts als Bestandteil ihres Aufgabenrepertoires an und es ist umso erstaunlicher, dass dieser Bereich in der Lehrerbildung und Fachliteratur noch unverhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Fellmann 2015: 96).

Tatsächlich erweist sich das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf den Schüleraustausch als sehr aufschlussreich. Da es immer noch an wissenschaftlich fundierten Instrumenten, Methoden und Vorgehensweisen fehlt, scheint eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Sprachdidaktikern und Lehrpersonen besonders gewinnbringend und gegenseitig bereichernd. Es lohnt sich, konkret zu überlegen, auf welchen Wegen diese Zusammenarbeit verlaufen kann. Im Unterschied zu den Universitätsdozentinnen und Universitätsdozenten oder Universitätsdozent:innen“, für die wissenschaftliches Schreiben ein unentbehrlicher Teil ihres Berufs ist, wird es von den Lehrpersonen an Schulen nicht erwartet, dass sie theoretische Schriften verfassen. Oft haben sie weder Zeit noch Publikationsmöglichkeiten in Fachzeitschriften. Andererseits scheint es didaktisch fragwürdig, dass die Universitätsdozent:innen über Austausche schreiben, an denen sie sich nicht beteiligt haben. Solche Analysen müssen sich auf Praxis bzw. auf empirische Befunde stützen. All diese Argumente sprechen für die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Universitäten, insbesondere im Hinblick auf die Austauschprojekte.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN UND AUSBLICK

Im Moment haben wir weder genug Abstand noch empirische Daten, um zu sagen, welche Formen die deutsch-französischen Austauschprojekte nach der Corona-Pandemie annehmen werden, ob sie mehr Teilnehmende als vor der Krise anziehen werden und welchen neuen Mehrwert sie bieten werden. Auch viele andere Fragen, die sich auf die Zukunftsaussichten von Austauschprojekten beziehen, stehen noch offen. Was aber unbestritten ist, ist ihre Relevanz für die Jugendlichen. Austauschprojekte haben einen Nutzen für SuS, der weit über den Schulrahmen hinausgeht. Sie sind persönlichkeitsbildend und stellen eine wichtige Lebenserfahrung dar. Die positiven Effekte dieser Projekte haben oft eine nachhaltige Wirkung. Diese positiven Effekte sind umso ausgeprägter für SuS aus sog. „bildungsfernen“ Milieus. Deswegen sollten die Bemühungen, die darauf gerichtet sind, gerade diesen SuS den Zugang zu den Austauschprojekten zu erleichtern, auch weiterhin konsequent fortgesetzt werden. Auch für das deutsche Bildungssystem scheint dieser Aspekt von großer Relevanz zu sein. Auf die gesellschaftspolitische Dimension der Bildungspolitik machen Bremm und Racherbäumer (2020: 211, zit. nach Barakos & Plöger 2021: 102) aufmerksam: Sie weisen darauf hin,

dass es gerade an Standorten mit Mehrfachbenachteiligungen nicht nur einzel-schulischer Strategien der kontextspezifischen Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern einer entschlossenen auf Ungleichheitsabbau gerichteten Bildungssystementwicklung und Bildungssystementwicklungsforschung bedarf, um Bildungsun-gleichheiten flächendeckend und nachhaltig abzubauen.

Schüleraustausche stellen ein relevantes Element der deutsch-französi-schen Zusammenarbeit dar. Das Erlernen der Sprache des Nachbarlandes ist einer der Faktoren, die eine fruchtbare Zusammenarbeit ermöglichen. Des-wegen ist das Lernangebot, das sich an junge Sprachlernende richtet, absolut grundlegend. Gerade auf diesem Arbeitsfeld kann in Frankreich noch einiges getan werden. Wie schon erwähnt wurde, nimmt der Deutschunterricht an französischen Schulen immer noch einen eher geringen Platz ein. So bedauert Ebert (2020: 10), dass

[t]rotz der großen Willensbekundungen, Deutsch im Schulsystem zu stärken, wie sie der Aachener Vertrag darstellt, gibt es in der konkreten Sprachpolitik, die im zentralistisch organisierten Frankreich vom Bildungsministerium in Paris festgelegt wird, durchaus Tendenzen, dem Erlernen von Fremdsprachen und damit auch der deutschen Sprache im staatlichen Schulsystem weniger Bedeutung beizumessen.

Durch die Ausweitung des Lernangebots, das für Kinder und Jugendliche attraktiv und motivierend ist und ihnen den Zugang zur deutschen Sprache eröffnet, kann vieles geleistet werden.

Austauschprojekte spielen auch eine essenzielle Rolle in der gesamteuropäischen Perspektive. „Die europäische Zukunft ist also mehrsprachig, und Mehrsprachigkeit ist nicht nur Ausdruck kultureller Vielfalt Europas, sondern auch nützlich im Prozess der europäischen Erweiterung und Integration“, – schreibt Lewicki (2002: 75). Tatsächlich trägt Schüleraustausch zum Erwerb der sprachlichen Kompetenzen bei, die für eine gemeinsame europäische Zukunft absolut unentbehrlich sind. Es geht dabei aber auch um Sensibilisierung für Grundwerte des europäischen Zusammenseins, zu denen u.a. Toleranz, Solidarität, Weltoffenheit und Multikulturalität gehören. Somit erweist sich die Erziehung zum Europäer (und im weiteren Sinne zum Weltbürger) als eine essenzielle Dimension der Austauschprojekte.

Zum Schluss kann man festhalten, dass die (deutsch-französischen) Schüleraustausche nach der Corona-Pandemie vor mehreren Herausforderungen stehen. Das Engagement und die Kreativität der Lehrpersonen sind aber wohl die wichtigsten Faktoren, die uns einen vertrauensvollen Blick in die Zukunft erlauben. Für eine erfolgreiche Umsetzung der Austauschprojekte scheint eine verstärkte Involvierung aller Projektbeteiligten (SuS, Familien, Schulleitung), eine konsequente Zusammenarbeit zwischen der deutschen und der französischen Seite sowie auch mehr Förderungsmöglichkeiten von Seiten der schulischen und außerschulischen Akteure wünschenswert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Barakos, E. / Plöger, S. (2021). Wissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Ansprüche an Sprachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen zu Pandemiezeiten. In: J. Gamper / B. Hövelbrinks / J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 81–108). Tübingen: Narr.
- Boonen, U. (2021). Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur. In: U. Boonen / H. Roll / R.-P. Fuchs / I. Lammers / T. Konrad / P. Awater / J. Plainer (Hrsg.), *Grenzüberschreitend austauschen – Grensoverschrijdend uitwisselen. Praxishandbuch für deutsch-niederländische Schulaustausche am Beispiel der EUREGIO Rhein-Waal* (S. 13–16). Hamburg: Tredition.
- Bremm, N. / Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: D. Fickermann / B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule, Beiheft 16* (S. 202–215). Münster u.a.: Waxmann.
- Christ, H. (2002). Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In: C. Neveling (Hrsg.), *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik* (S. 25–44). Tübingen: Narr.

- Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dietz, V. (2015). Schüleraustausch – Der vielfältigste außerschulische Lernort für Fremdsprachenlerner!? Eine Einheit zur Förderung der interkulturellen Kompetenz. In: D. Karpa, G. Lübbecke, B. Adam (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (S. 29–43). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Ebert, J. (2020). Per Anhalter durch die Deutsch-Galaxis: Zur Situation der deutschen Sprache in Europa. In: H. Lobin / A. Witt / A. Wöllstein (Hrsg.), *Deutsch in Europa – sprachpolitisch, grammatisch, methodisch* (S. 3–16). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Fellmann, G. (2015). *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz: Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Gamper, J. / Hövelbrinks, B. / Schlauch, J. (2021). Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Zweitspracherwerbs unter Pandemiebedingungen: Eine Einführung in den Band. In: J. Gamper / B. Hövelbrinks / J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 9–30). Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2001). *Arbeitsfeld Begegnung: eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Narr.
- Hermann, J. (2021). *Lehrpersonen im Austausch. Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive*. https://www.lotpublications.nl/Documents/605_fulltext.pdf [Zugriff am: 25.04.2022].
- Hermann, J. / Jentges, S. (2021). Schulaustausch und Nachbarsprachenlernen in Forschung und Praxis. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur* (S. 37–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jentges, S. / Sars, P. (2021). Nachbarsprachen und -kulturen im Austausch gemeinsam lernen – Eine Einführung. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur* (S. 1–12). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krüger-Potratz, M. / Wagner, B. (2018). *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie*. Münster: Waxmann.
- Krumm H.-J. (2003). Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: A. Wierlacher / A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 413–417). Stuttgart u.a.: Metzler.
- Lemke-Ghafir, C. / Nazarenus, K. / Schellhardt, Chr. / Steinbock, D. unter Mitarbeit von Braunewell, A. (2021). „Aber so, wie es jetzt ist, habe ich das Gefühl, mich zurückzuentwickeln“. Homeschooling während des Lockdowns aus Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften aus Vorbereitungsklassen. In: J. Gamper / B. Hövelbrinks / J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 55–80). Tübingen: Narr.
- Lewicki, R. (2002). *Guten Tag. Wie geht's? – Dziękuję, wszystko w porządku? Zur Entwicklung der rezeptiven bilingualen Kompetenz*. In: C. Neveling (Hrsg.), *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik* (S. 75–88). Tübingen: Narr.
- Ragab Hassan, A.E. / Matta, M. / Schwarz, A. (2021). @lphabetisierung unter Lockdown-Bedingungen Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. In: J. Gamper / B. Hövelbrinks /

- J. Schlauch. (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 165–194). Tübingen: Narr.
- Schön, L. / Wiedemann, L. (2011). Fremdheitserfahrungen und interkulturelles Lernen im Schüleraustausch am Beispiel von Teilnehmern am interregionalen Schuman-Austauschprogramm Saarland – Lothringen (2007). In: C. Vatter / H.-J. Lüsebrink / J. Mohr (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im interregionalen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Frankreich. Evaluationsergebnisse und didaktische Materialien des COMENIUS-Regio-Projekts ILIS. Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation 1* (S. 125–152). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Thomas, A. (2007). Jugendaustausch. In: J. Straub / A. Weidemann / D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 657–667). Stuttgart: Metzler.
- Vatter, C. / Lüsebrink, H.-J. / Mohr, J. (2011). *Interkulturelles Lernen im interregionalen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Frankreich. Evaluationsergebnisse und didaktische Materialien des COMENIUS-Regio-Projekts ILIS. Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation 1*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration („Aachener Vertrag“). https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Anlage/G/elysee-vertrag.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am: 27.04.2022].
- Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22. Januar 1963 („Elysée-Vertrag“). <https://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/vertrag.pdf> [Zugriff am: 27.04.2022].

Received: 10.03.2022; **revised:** 18.07.2022

NATALJA JOURDY

Université Sorbonne Paris Nord – lycée Évariste Galois

natalja.jourdy@ac-versailles.fr

ORCID: 0000-0001-9195-1220

KRYSZYNA MIHUŁKA
Uniwersytet Rzeszowski

Selbst- und Fremdbilder in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel des DaF-Unterrichts in Polen

Self-image and the image of the Other in foreign language teaching on the example of a GFL lesson in Poland

ABSTRACT. This article aims at providing an answer to the question of whether, and if so to what extent (intensive) German language learning and exploring German culture leads to a positive change in the image of Germany and Germans in Poland. The article opens with theoretical considerations on the Us–Them dichotomy, the essential components of self-image and the image of the Other, as well as the interpenetration of the self and *otherness*. In turn, the empirical part of the article, which is directly related to the theoretical one, is devoted to the analysis of the results of a qualitative study conducted among Polish students of German Philology. The results of the analysis of the students' utterances show that the exploration of German culture and the improvement of one's German language proficiency at school and during German studies at university, as well as direct contact with the Germans have resulted in a positive change in the respondents' attitudes towards Germany, Germans and the German language. The article ends with conclusions along with clearly outlined avenues for further research.

KEYWORDS: self-image, image of the Other, attitudinal change, image of Germany and Germans, GFL lesson.

SCHLÜSSELWÖRTER: Selbstbild, Fremdbild, Einstellungsänderung, Deutschlandbild, DaF-Unterricht.

1. EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN

Die Differenzierung in *Wir* und *Sie* gibt es seit Anbeginn der Zeit. Doch dank Erziehungsmaßnahmen und pädagogischen Bemühungen, die vorwiegend in den demokratischen Ländern ergriffen wurden und werden, liegt die Diskrepanz zwischen *Wir* und *Sie* innerhalb Rahmen, die das friedliche Funktionieren von sozialen und kulturellen Gruppen ermöglichen. Die unternommenen Schritte zielen darauf ab, ein möglichst neutrales und realistisches Bild des

Fremden, aber auch des Eigenen zu vermitteln. Ihre Grundlage bilden die Aufgeschlossenheit für die Vertreter anderer kultureller Gruppen, die Bereitschaft, ihr kulturelles Anderssein kennen und verstehen zu lernen, die Akzeptanz für andere Denk-, Handlungs- und Bewertungsweisen sowie reflexive Analyse der eigenen, vertrauten kulturellen Muster. Solche Einstellungen werden zum Teil im Bildungsprozess, vorwiegend im Fremdsprachenunterricht, entwickelt bzw. weiterentwickelt, dem das Motto – *jede Auseinandersetzung mit dem Fremden führt zur Bereicherung des Eigenen* – zugrunde liegt und der u. a. das Ziel verfolgt, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, also diejenigen Bürger zu erziehen, die offen für Anderssein sind, den Anderen, unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft, mit Respekt begegnen sowie die Andersheit als Chance und nicht als Bedrohung für die individuelle Entfaltung betrachten.

Auch wenn das genannte Ziel in den die Sprachbildung in Polen bestimmenden Dokumenten seit Jahren vorhanden ist, ist ihre Verwirklichung weder konsequent noch systematisch, so dass von ihrer wirksamen Umsetzung zurzeit noch keine Rede sein darf. Da die interkulturelle Erziehung in Polen immer noch stagniert, worauf in zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen hingewiesen wird¹, sollten neue Initiativen ergriffen bzw. die schon ins Leben berufenen korrigiert werden, um die Erziehung zum interkulturellen Dialog² zu einem der Hauptziele der (Sprach)Bildung nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Unterrichtspraxis zu machen. Dem Fremdsprachenunterricht wird in dieser Hinsicht eine sehr wichtige Rolle zugeschrieben, denn er gilt als ein Ort der wirklichen Begegnung/Auseinandersetzung mit dem Fremden und der Förderung der positiven Einstellung dem Fremden gegenüber.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Antwort auf die Frage zu erteilen, ob überhaupt, und wenn ja, in welchem Ausmaß, das (intensive) Erlernen der deutschen Sprache und das (un)mittelbare Kennenlernen der deutschen Kultur (sowohl in der Heimat der Lernenden als auch im Zielsprachenland) zu einem positiven Wandel des Deutschlandbildes der Polen führt. Der Beitrag beginnt mit theoretischen Überlegungen zum Wesen von Selbst- und Fremdbildern, die wegen des empirischen Charakters des Artikels sowie seines begrenzten Umfangs eher als Umriss der Problematik denn als ausführliche Erörterung anzusehen

¹ Siehe dazu Adamczak-Krysztofowicz & Miłułka (2019a, 2019b, 2020), Róg (2018). Diese Veröffentlichungen bieten einen Überblick über den Stand der Forschung zur Umsetzung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht (hauptsächlich im DaF-Unterricht) in Polen in den letzten zwei Jahrzehnten.

² Über das Wesen des interkulturellen Dialogs sowie über seine bedeutende Rolle in zwischenmenschlichen Beziehungen des 21. Jahrhunderts berichten u.a. Geier (2011), Götze (2009), Kapuściński (2007a, 2007b), Kusio (2011), Lubecka (2003, 2010), Miłułka D. (2008), Miłułka K. (2009c, 2012), Pfeiffer (2005), Wilczyńska (2005, 2010) und Wilczyńska, Mackiewicz und Krajka (2019).

sind. Dem theoretischen Teil folgen die empirischen Abschnitte, die sich der Beschreibung der unter den polnischen Germanistikstudierenden durchgeführten qualitativen Untersuchung widmen, deren Ergebnisse bei der Beantwortung der oben gestellten Frage ausschlaggebend sind. Der Beitrag wird mit weitreichenden Schlussfolgerungen und weiteren Forschungsdesiderata abgerundet.

2. SELBST- UND FREMDBILDER – THEORETISCHER ÜBERBLICK

Da die Tendenz zur (positiven) Abgrenzung von fremden Gruppen und zur Hervorhebung der eigenen Einzigartigkeit und Unwiederholbarkeit in der Natur des Menschen liegt, gilt die Dichotomie *Wir* vs. *Sie*/ *Selbstbild* vs. *Fremdbild* als das Ergebnis bestimmter menschlicher Entwicklungsprozesse, die es dem Einzelnen ermöglichen, durch die Konfrontation mit Anderen/Fremden sich selbst (immer wieder neu) zu definieren.³

Sich auf die Ergebnisse der Untersuchung von Otrębski berufend, stellen Benedyktowicz und Markowska (1979: 207–208) fest, dass sich Selbst- und Fremdbilder aus zwei Arten von Komponenten zusammensetzen. Die eine Gruppe bilden diejenigen Elemente, die die Wirklichkeit meist treu abbilden, wie äußeres Erscheinungsbild und Sprache. Der anderen Gruppe gehören dagegen Vorstellungen vom körperlichen Typ, von geistigen Eigenschaften sowie kulturellen Merkmalen, die keine echte Widerspiegelung der Realität sind, sondern eine Projektion von Vorstellungen über andere Gruppen, die oft Unterschiede übertrieben darstellt und Ähnlichkeiten zwischen der eigenen und fremden Gruppe ignoriert. Anschließend bemerkt Jarymowicz (1992: 224), dass die physische Andersartigkeit leicht zu erfassen ist, weil die Wahrnehmungsdaten einer einfachen Beobachtung zugänglich und zugleich konkret sind. Auf ihrer Grundlage kann ein neues orientierungsstiftendes Schema relativ leicht erstellt werden. Das

³ Angesichts der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung des Lebens wird in der einschlägigen Literatur immer öfter darauf hingewiesen, dass die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen *Wir* und den Anderen immer mehr verschwimmen bzw. völlig verschwinden. Diese Vorgehensweise impliziert die Notwendigkeit einer neuen Perspektive beim Definieren der Fremdsprachenlernenden, die, so Altmayer (2017: 14), nicht mehr als Vertreter einer *Nationalkultur* betrachtet, sondern „vielmehr primär als Individuen in ihren je spezifischen komplexen und potenziell heterogenen sozialen und kulturellen Kontexten wahrgenommen [werden sollen, K.M.], als Individuen also, die die ihnen verfügbaren Deutungsressourcen keineswegs ausschließlich *ihrer* nationalen Umgebung und Tradition entnehmen, sondern den lokalen, regionalen, überregionalen, globalen, familien- und milieuspezifischen und sehr häufig auch mehrsprachigen Diskursen, in denen sie sich bewegen.“ Siehe dazu auch Schweiger, Hägi und Döll (2015). Im vorliegenden Beitrag wird jedoch bei der Besprechung des *Wir-Sie*-Schemas die interkulturelle Perspektive beibehalten.

Zurechtkommen mit einer unterschiedlichen Mentalität, d. h. einem anderen Weltbild, anderen Normen und Werten, bereitet dahingegen mehr Probleme, denn es ist viel schwieriger, die Kriterien von Normalität und Pathologie, Gut und Schlecht zu erkennen, zu definieren und zu verstehen.

In ihren Ausführungen über das Wesen eines Fremdbildes verweisen Benedyktowicz und Markowska (1979: 208) auch darauf, dass „solches [verzerrtes, K.M.] Bild eigentlich Stereotyp ist“⁴, dass es sich auf Stereotypen stützt.⁵ Mit dieser Auffassung vom Fremdbild ist Löschmann (1998: 21) nicht einverstanden, indem er hervorhebt, dass ein Fremdbild mehr als nur etwa ein Bündel von Stereotypen ist. Dabei betont er, dass es sich eher um eine komplexe Vorstellung, um eine mehr oder weniger strukturierte Ganzheit handelt, die aus „Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erfahrungen, Kenntnissen und Erkenntnissen, Ideen, Vermutungen, Gefühlen und natürlich auch Stereotypen und Vorurteilen“ (Löschmann 1998: 21) besteht. Albrecht (2003: 236) zufolge ist ein Fremdheitsprofil/ein Fremdbild „keine reale, sondern eine virtuelle Struktur“, die sich in Abhängigkeit von Eigenschaften der wahrgenommenen Person oder Sache *und* der jeweiligen Beobachtungsperspektive konstituiert.“ Einerseits stellen die Fremdbilder nicht genug komplex die mehrdimensionale gesellschaftliche Wirklichkeit eines Landes dar, andererseits beinhalten sie zahlreiche durch die Kultur der Beurteilenden, ihre individuellen Erfahrungen, Erlebnisse, Fantasien und Gefühle geprägte Merkmale, die das Gesamtbild der fremden Wirklichkeit scheinbar umfassender machen als es ist, besonders auf der Vorstellungsdimension.⁶ So wird die Komplexität der fremden Kultur auf einige (wirkliche oder ausgedachte) Eigenschaften und Stereotype reduziert, die dann verallgemeinert werden und in Form von fertigen und festen Attributen dem Einzelnen jede Zeit zur Verfügung stehen, um von ihm bei der Beurteilung der Vertreter dieser Kultur je nach Bedarf abgerufen zu werden. Jedes Bild von einer anderen ethnischen, nationalen Gruppe ist ein subjektives Bild, es ist eine Mischung von den im Rahmen der Kultur der Beurteilenden verbreiteten Stereotypen und

⁴ Alle Übersetzungen wurden von der Autorin des Beitrags vorgenommen.

⁵ Die Feststellung von Benedyktowicz und Markowska (1979: 208) spiegelt vollkommen die in den 1970er und frühen 1980er Jahren in der einschlägigen Literatur herrschende Tendenz wider, das Bild des Fremden auf ein Konglomerat von Stereotypen zu reduzieren.

⁶ Diese Feststellung bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung, die unter den polnischen Oberschullernenden durchgeführt wurde, von denen die erhebliche Mehrheit keinen direkten Kontakt zu den Deutschen hatte und niemals in der BRD war. Dies hinderte die Befragten jedoch nicht daran, die Deutschen „detailliert“ zu charakterisieren, d. h. ihnen eine Reihe von Attributen zuzuschreiben. Es muss jedoch betont werden, dass das Deutschlandbild, das auf der Grundlage der Aussagen der Befragten entstand, stark übertrieben und übergeneralisiert war sowie auf den in Polen verbreiteten Stereotypen der Deutschen und Meinungen nicht näher bestimmter Personen über die Deutschen beruhte (vgl. Mihułka 2012: 193–231).

Vorurteilen sowie eine Konstellation von sowohl kulturell geprägten als auch individuumspezifischen Themen, Assoziationen und Bewertungen, die immer dann auftauchen, wenn von dieser kulturellen Gruppe die Rede ist.

Um das Wesen eines Fremdbildes zu begreifen, ist es angebracht, den wegweisenden Teil dieses Wortes, nämlich *fremd*, einer Analyse zu unterziehen. Im Duden Online-Wörterbuch⁷ wird auf drei Bedeutungen von *fremd* verwiesen, und zwar:

- 1) nicht dem eigenen Land oder Volk angehörend; eine andere Herkunft aufweisend;
- 2) einem anderen gehörend; einen anderen, nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend; 3a) unbekannt; nicht vertraut; 3b) ungewohnt; nicht zu der Vorstellung, die jemand von jemandem, etwas hat, passend; anders geartet.

Bei der Angabe des Wortes *fremd* erscheinen im Lexikon der polnischen Sprache – SJP PWN⁸ zwei Interpretationsmöglichkeiten, die dieses Phänomen aus den folgenden Perspektiven erörtern:

- Fremde I – 1) nicht zu einem Kreis von Personen, Angelegenheiten, Dingen gehörend; 2) zu einem anderen Land gehörend, ihm zugehörig; 3) für jemanden unbekannt; 4) unangemessen für jemanden oder etwas.

Fremde II – 1) eine Person, die nicht zu einer bestimmten Umgebung, Familie gehört; auch: ein Bewohner eines anderen Landes; 2) in der Science-Fiction-Literatur: ein Besucher aus dem Weltraum oder eine mit Intelligenz ausgestattete Lebensform, die von einem anderen Planeten kommt.

Weder in der einen noch in der anderen Wörterbuchdefinition wird jedoch auf die Frage der Wahrnehmungsperspektive eingegangen, die einen Menschen zu einem Fremden bzw. Eigenen macht, weil Nichts von der Natur aus fremd ist, sondern nur aus einem spezifischen Blickwinkel heraus. Es handelt sich also immer um die Frage der individuellen Einschätzung, denn etwas kann für einen einzelnen Menschen oder für eine Gruppe nur dann *fremd* sein, wenn es dem *Ich* oder *Wir*, also dem, was bekannt und vertraut ist, gegenübergestellt wird. Nach Heil (2001: 10) ist „fremd eigentlich nur das, was als solches erlebt wird und was Individuen und Gesellschaften dazu macht; nichts ist aus sich heraus notwendig fremd.“ Diese Feststellung ergänzt Kapuściński (2007b: 43), indem er Folgendes unterstreicht: Wenn man mit dem Anderen/Fremden in Kontakt kommt, „ist nicht nur er anders [fremd, K.M.] für mich, sondern ich bin auch anders [fremd, K.M.] für ihn.“⁹

⁷ <https://www.duden.de/rechtschreibung/fremd> [Zugriff am: 6.04.2022].

⁸ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/obcy.html> [Zugriff am: 6.04.2022].

⁹ In neuen Veröffentlichungen wird zunehmend *der/die Fremde* durch *der/die Andere* ersetzt, wobei *der/die Andere* (z. B. im Polnischen) großgeschrieben wird, um dadurch den Respekt gegen-

Eine Person und die Gruppe, der sie angehört, werden auf zwei Arten¹⁰ projiziert, so dass zwei sich meistens ausschließende Abbildungen von *Ich/Wir* entstehen. Demgemäß ist zwischen zwei Projektionen zu unterscheiden, und zwar zwischen der Eigenen, die sich in dem Selbstbild, also in der Art und Weise, wie wir uns selbst sehen, widerspiegelt, und der Fremden, die der Sichtweise entspricht, wie wir von den Anderen gesehen und beurteilt werden. Dies hat zur Folge, dass das Selbstbild in der Regel positiver ist als die fremde Vorstellung von uns. Das Bild, das die Anderen von uns haben, kann uns nach Paffrath (2017: 6) „wie ein Keulenschlag treffen, unvermittelt und bestürzend.“ Wenn man mit dem Bild konfrontiert wird, das sich Andere von uns machen, identifiziert man sich mit ihm selten. Viel öfter wird es als nicht der Wirklichkeit entsprechend in Frage gestellt.¹¹ Da die Fremdwahrnehmung von nicht voluntativen Faktoren abhängt, wird Jarymowicz (1992: 230) zufolge, in Anbetracht des fehlenden Wissens, die Selbsterkenntnis zu einer Quelle des Wissens über Andere. Infolge dieses Prozesses entstehen verzerrte Bilder, die auf vereinfachten Wissensschemata beruhen (siehe dazu auch Szopski 2005: 71). Die Fremdbilder haben also mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Realität. In den Köpfen der Lernenden steckt zwar einmal eine Vorstellung über die andere Kultur und ihre Vertreter, zum anderen sind aber auch eigene Normen und Werte vorhanden, die jeder aus der eigenen Kultur ganz unkritisch als Maßstab an die Zielkultur heranträgt (vgl. Krumm 1992: 17–18). Das Fremde wird durch den Filter des Eigenen, Bekannten und Vertrauten wahrgenommen, eingeordnet, eingeschätzt, verstandes- und gefühlsmäßig verarbeitet (vgl. Miłułka 2010: 63). Da die eigene Sprache und Kultur den expliziten Ausgangspunkt darstellen, vor dem das Fremde erfahren, erlebt, erforscht und erlernt werden kann, ist jede Beschäftigung mit Fremden als wechselseitige Beziehung zu verstehen, weil sie nicht nur die Gestaltung des Fremdbildes, sondern auch die Umgestaltung des Selbstbildes bewirkt. Anders gesagt: Durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden formt sich nicht nur ein Fremdbild, sondern kristallisiert sich

über Vertretern anderer kultureller Gruppen zu zeigen. Wilczyńska, Mackiewicz und Krajka (2019: 392) betonen dabei, dass „der Andere eine schwächere Opposition zum Selbst darstellt als der Fremde und somit zu jemandem wird, der mit mir vergleichbar und mir im Prinzip ähnlich ist.“ Siehe dazu auch Kapuściński (2007b), Miłułka (2009d).

¹⁰ Die Einteilung in zwei Arten von Projektionen entspricht der Differenzierung in *Wir* und *Sie*, in das Selbst- und Fremdbild, wobei angedeutet werden soll, dass Fremdbild in diesem Fall eher symbolisch zu verstehen ist. Die Anzahl der Fremdbilder von uns entspricht nämlich der Anzahl derjenigen, die uns als fremd wahrnehmen.

¹¹ Auf eine interessante und bildhafte Art und Weise stellt Thomas (2014: 10) Beziehungsverhältnisse zwischen Selbstbild, Fremdbild und vermutetem Fremdbild dar.

auch das Selbstbild heraus. Selbsterkenntnis, Entdeckung der eigenen Identität verdankt man der Konfrontation, dem Vergleich mit den Anderen. Laut Benedyktowicz und Markowska (1979: 209) ist „die Antwort auf die Frage *Wer bin ich?* im Fremdbild enthalten. [...] Die Antwort kommt also von außen.“ Dem gleichen Gedankengang kommt Kapuściński (2007a: 116) nach, der konstatiert: „Um sich selber zu verstehen, muss man zuerst die anderen kennenlernen, weil wir uns in den anderen widerspiegeln. Die anderen sagen uns über uns selbst mehr als wir von uns wissen.“

Die Folge des ständigen Zusammenprallens von dem Eigenen und dem Fremden sind die durch Dynamik gekennzeichneten Selbst- und Fremdbilder. Und obwohl einige ihrer Bestandteile konstant sind, weil sie von Generation zu Generation in Form von festen und emotional stark beladenen Schablonen weitergegeben werden, können die anderen Komponenten unter dem Einfluss verschiedener Faktoren (z. B. interkulturelle Bildung und Erziehung innerhalb und außerhalb des (Fremdsprachen)Unterrichts, individuelle Erfahrungen und Erlebnisse als Ergebnis der (in)direkten Konfrontation mit der fremden Kultur und ihren Trägern) einem Wandel unterliegen. „Die Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist nicht fest und unveränderlich, sondern durch eine gewisse Fluktuation, Flexibilität und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet“ (Nikitorowicz 2009: 106). Selbstbild, aber auch Fremdbilder sind also nicht statisch, sie werden nicht ein für alle Mal geschaffen, sondern können sich zum Vorteil oder Nachteil der projizierten Gruppe verändern.

Die bestehende Möglichkeit, das Fremdbild (weiter) zu kreieren, sollte insbesondere im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, der als Ausgangspunkt der mehrdimensionalen Auseinandersetzung mit der fremden Kultur anzusehen ist. Eine Voraussetzung für das Verstehen Anderer (die uns selbst nicht ähnlich sind) ist nach Jarymowicz (1992: 248–249) „die Fähigkeit, sie aus einer anderen Perspektive, aus nicht-persönlicher Hinsicht, wahrzunehmen und zu bewerten. [...] Es erfordert das Wissen über das Anderssein sowie die Bildung allgemeinerer Kriterien, die über die Normen der eigenen Bezugsgruppe hinausgehen.“ Durch das Erfassen „der Normalität des Fremden“ (Neuner 1994: 31) ist er für uns kein bedrohlicher Außenseiter mehr und wird zu einem „normalen“ Menschen, dessen Verhalten keine Angst und keine Überraschung mehr hervorruft. Demgemäß ist der Fremdsprachenunterricht als ein Ort zu betrachten, an dem der Prozess „der Zähmung der Fremdheit und des Fremden“ stattfindet – „ein gezähmter Fremder“ hört auf, ein Fremder zu sein, und wird zu einem Eigenen.

3. DAS DEUTSCHLANDBILD DER POLNISCHEN GERMANISTIKSTUDIERENDEN

Fremdbilder unterliegen im Laufe der Zeit und unter dem Einfluss mannigfaltiger Faktoren mehr oder weniger erkennbaren Veränderungen. Dies beweisen zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema das Deutschlandbild der Polen¹², in denen meist nicht nur auf die Natur des Bildes eingegangen wird, sondern auch die sog. festen vorwiegend auf Nationalstereotypen basierenden sowie völlig neuen von den frischesten Ereignissen abgeleiteten Merkmale des Deutschlandbildes aufgelistet und ausführlich thematisiert werden.

Im Weiteren bezieht man sich nur auf diejenigen Forschungsprojekte¹³, deren Ziel es war, das Deutschlandbild der polnischen Deutschlernenden (je nach dem Alter, Sprachniveau oder Bildungsstufe) zu erstellen, wobei die Zahl der wissenschaftlichen diese Problematik behandelnden Publikationen in Polen nicht umfangreich ist. Diese Veröffentlichungen fokussieren sich im Wesentlichen auf Studien zur ganzheitlichen Entwicklung interkultureller Kompetenz bzw. nur einer ihrer Komponenten, nämlich der affektiven, im DaF-Unterricht. Gemeint sind die Forschungsprojekte, die das Ziel verfolgten, die Einstellungen polnischer Deutschlernenden zu Deutschland, den Deutschen und ihrer Muttersprache zu untersuchen. Es sollten an dieser Stelle auch solche Forschungen genannt werden, die zwar nicht in erster Linie dem Erfassen des Deutschlandbildes der polnischen Deutschlernenden gewidmet waren, deren Ergebnisse aber die Gelegenheit gaben, doch auf die Wahrnehmung der Deutschen von den Befragten begründet zu schließen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass in den erwähnten Studien die Einstellung der Befragten zu Deutschen aufgrund ihrer Aussagen von den Forschern interpretiert wurde. Es handelt sich also um die sog. Fremdeinschätzung. Außer dieser gibt es noch eine andere Einschätzungsperspektive des Deutschlandbildes, d. h. die Selbsteinschätzung. Zurzeit fehlt es aber an Untersuchungen, in denen nicht der Forscher, sondern die Befragten, also Deutschlernende selbst, ihre Wahrnehmung der Deutschen beurteilen, die eventuellen Veränderungen ihres Deutschlandbildes (infolge der Aneignung der deutschen Sprache und Kultur) beleuchten sowie die Faktoren nennen, die ihre Betrachtung der Deutschen nach wie vor beeinflussen. Meines Erachtens würden diejenigen Forschungsprojekte, die von der Selbsteinschätzungsperspektive ausgehen, interessante Daten nicht nur über die Wahrnehmung der Deutschen von den Deutschlernenden (zum Zeitpunkt der Befragung), sondern

¹² Siehe dazu beispielsweise Wrzesiński (1994, 1999), Bystroń (1995), Błuszkowski (2005), Wolff-Powęska (2005), Bartmiński (1999, 2009) und Mihułka (2005, 2009b, 2009a, 2010, 2012, 2014, 2016b).

¹³ Siehe u.a. Glazer (2003), Stasiak (2009), Mihułka (2010, 2012, 2016a), Mackiewicz (2013, 2014), Pawłowska-Balcerska (2014, 2017, 2019) und Jakosz (2020).

auch über den Entstehungsprozess ihres aktuellen Deutschlandbildes liefern. Die in den kommenden Abschnitten des Beitrags dargestellte Studie gehört zu der zweiten Forschungsrichtung, denn sie präsentiert die Einstellungen der Germanistikstudierenden zu Deutschen, zu Deutschland und zur deutschen Sprache, die von den Befragten selbst in ihren Reflexionsberichten beschrieben und bewertet wurden.

3.1. Forschungsdesign

Das im vorliegenden Beitrag dargestellte Forschungsprojekt wurde im April und Mai 2019 unter 59 Studierenden (54 Frauen und 5 Männern) der Germanistik der Universität Rzeszów (Bachelorstudium) durchgeführt. Untersuchungen dieser Art, also nur mit einem einmaligen Messzeitpunkt, werden in der einschlägigen Literatur als *statische Untersuchung*, (Wilczyńska & Michońska-Stadnik 2010: 62–63), *Querschnittsdiagnose* (Komorowska 1982: 172–190) oder *Querschnitterhebung* (Diekmann 2007: 194) bezeichnet. Wenn es um die Größe der zielgerichtet gewählten Stichprobe geht, gehört sie Łobocki (2009: 175) zufolge zu den *Übergangsstichproben*.¹⁴ Die anhand der Metrik gewonnenen Daten liefern weitere Informationen über die untersuchten Personen bezüglich der Dauer des Deutschlernens, der Häufigkeit der Kontakte zu den Deutschen sowie der Aufenthalte in Deutschland. Vor dem Beginn des Studiums lernten fast alle Befragten (56 Personen)¹⁵ mindestens sechs Jahre lang Deutsch (als Pflichtfach) im Gymnasium¹⁶ und Lyzeum.¹⁷ Was die persönlichen Begegnungen der Befragten mit den Deutschen betrifft, so fanden diese bei den meisten erst im Erwachsenenalter (während des Germanistikstudiums) statt. Am Tag der Befragung hatten alle Studierenden direkten Kontakt zu den Deutschen sowohl in Polen als auch in Deutschland und 51 Befragte verbrachten mindestens 5 Tage in Deutschland. Wie bereits erwähnt, wurden bewusst nur Germanistikstudierende für die Studie ausgewählt, d. h. Personen, die sich unter dem Einfluss des Erlernens der deutschen Sprache in früheren Phasen ihrer Ausbildung dazu entschlossen, das Germanistikstudium aufzunehmen, also sich noch intensiver mit der deutschen

¹⁴ Als *Übergangsstichprobe* bezeichnet Łobocki (2009: 175) eine Stichprobe mit 31 bis 100 Teilnehmern.

¹⁵ Eine Person lernte Deutsch nur in der Oberschule (4 Jahre lang) und dann in verschiedenen Sprachkursen in Deutschland. Zwei andere (mit polnischen Wurzeln) wurden in Deutschland geboren und lebten dort, bis sie ihr Studium an der Universität Rzeszów aufnahmen.

¹⁶ Gemeint ist das polnische Gymnasium, d. h. eine drei Jahre lang dauernde Mittelschule, die dem deutschen Sekundarbereich I entspricht. Diesen Schultyp gab es in Polen in den Jahren 1999–2019.

¹⁷ In der Grundschule lernten 24 Personen Deutsch als Wahlfach.

Sprache und der deutschen Kultur¹⁸ zu befassen, ihre Sprach- sowie kommunikative und interkulturelle Kompetenz weiterzuentwickeln.¹⁹

Das Ziel der Untersuchung war die Erforschung des Zusammenhangs zwischen dem dauerhaften, intensiven Deutschlernen in der formalen Bildung sowie der Entdeckung der deutschen Kultur (innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts), und Veränderungen in der Identitätsstruktur der Germanistikstudierenden. Dementsprechend wurden während der Konzeptualisierung der Untersuchung zwei Forschungsfragen gestellt:

1. Mit Fokus auf affektive Komponente der Identität: Hat das intensive Deutschlernen überhaupt, und wenn ja, inwieweit, die Einstellung der Germanistikstudierenden gegenüber der deutschen Sprache und den Deutschen verändert?
2. Mit Fokus auf Verhaltenskomponente der Identität: Hat die Aneignung der deutschen Sprache und Kultur zur Veränderung der Denk- und Beurteilungsweise sowie der Realitätswahrnehmung der Befragten beigetragen, und wenn ja, inwieweit?

Bei der Datenerhebung bediente man sich eines Reflexionsberichts mit einer mehrteiligen Fragestellung, und zwar: Beschreiben Sie bitte, welchen Einfluss auf Ihre Einstellung zu Deutschen und zur deutschen Sprache das intensive Erlernen der deutschen Sprache und das Kennenlernen der deutschen Kultur hatten/haben, und schätzen Sie bitte ein, inwieweit Ihre Kenntnis der deutschen Sprache und der deutschen Kultur Ihr Verhalten, Ihren Lebensstil und Ihre Beurteilung von Phänomenen und dem Verhalten anderer Menschen beeinflusst haben! Nennen Sie bitte Beispiele! Eine so breit gefasste Forschungsfrage erlaubte es den Befragten, sich auf die Beschreibung der Veränderungen in ihrem Verhalten und ihrer Wahrnehmung der Deutschen und des Deutschen infolge des Erlernens der deutschen Sprache und des Kennenlernens der deutschen Kultur zu konzentrieren, ohne ihre Aussagen einer bestimmten Form einpassen zu müssen. Die Forschungsaufgabe

¹⁸ Im vorliegenden Beitrag wird die Bezeichnung *deutsche Kultur* im Sinne einer Nationalkultur verwendet, ohne dabei auf ihre Heterogenität einzugehen.

¹⁹ In der beschriebenen Untersuchung wird der Fokus nur auf die Einstellung bzw. Einstellungsänderung der Germanistikstudierenden von der im Karpatenvorland liegenden Universität Rzeszów zu den Deutschen gelegt. Um das Spektrum der Problematik zu erweitern und zu verdeutlichen, soll auf andere Studien eingegangen werden, die in derselben Region Polens unter den Lernenden durchgeführt wurden, die nach dem Abschluss der Oberschule andere Studienrichtungen, nicht Germanistik, wählen wollten. In den Bereich der oben genannten Überlegungen passt die unter den Lernenden der ausgewählten Lyzeen im Karpatenvorland durchgeführte Längsschnittstudie. Sie gibt Auskunft u. a. über die Einstellung der Befragten (der Deutschlernenden) zu Deutschen und Deutschland sowie verweist auf die Veränderung ihrer Sicht- und Beurteilungsweise der Deutschen infolge des zweijährigen Erlernens des Deutschen (als zweiter Fremdsprache) im weiterführenden Lyzeum (Mihulka 2012: 193–322).

wurde auf Polnisch formuliert, so dass eventuelle sprachliche Defizite im Deutschen die Studierenden nicht daran hinderten, ihre kommunikativen Absichten zu äußern.²⁰ Die erhebliche Mehrheit der ca. 150–200 Wörter zählenden studentischen Reflexionsberichte entsprach der zweigliedrigen Fragestellung, die bei der Analyse des Forschungsmaterials auch beigegeben wurde. Aus Platzgründen werden im Weiteren nur die Antworten der Germanistikstudierenden auf die erste Forschungsfrage einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.²¹ So werden die studentischen Äußerungen datengeleitet untersucht und ausgewertet, und zwar im Hinblick auf die Einstellungsänderung der Befragten den Deutschen und der deutschen Sprache gegenüber sowie hinsichtlich der diese Einstellungsänderungen bewirkenden Faktoren, von denen die Germanistikstudierenden in ihren Arbeiten berichteten.

Da die Befragten ihre Einstellungen zu Deutschen und zur deutschen Sprache am Tag der Befragung und in der Zeitspanne zuvor, d. h. meist seit dem ersten Kontakt mit der deutschen Sprache in der Schule, direkt und eindeutig (positiv oder negativ) einschätzten, gab die Analyse des gesammelten Forschungsmaterials die Gelegenheit, die Haltungen der Befragten zu isolieren und nicht nur qualitativ, was direkt aus der eingesetzten Forschungsmethode resultiert, sondern auch quantitativ zu analysieren. Dank der quantitativen Analyse wird einerseits die Anzahl der positiv bzw. negativ den Deutschen gegenüber am Tag der Untersuchung eingestellten Befragten aufgezeigt, andererseits wird die Anzahl derjenigen zuerst (eher) negativ oder neutral zu den westlichen Nachbarn Polens gesinnten Germanistikstudierenden angegeben, deren Einstellung eben durch die Aneignung der deutschen Sprache und Kultur einer positiven Änderung unterlag.

Zum Zeitpunkt der Befragung erklärten ca. 95 Prozent der Untersuchten eine positive Haltung zu den Deutschen und ihrer Muttersprache.²² Keine klare Stellungnahme gaben nur 5,1 Prozent der Befragten ab. Innerhalb der den

²⁰ Alle im Beitrag zitierten Aussagen der Befragten wurden von der Autorin möglichst originaltreu ins Deutsche übersetzt.

²¹ Die Antwort auf die zweite Forschungsfrage gefolgt von einer gründlichen Analyse der erhobenen Daten liefert der folgende Beitrag: Miłułka (2022), *Entwicklung der kulturellen Identität des Individuums im DaF-Unterricht in Polen – zwischen Theorie und Praxis*.

²² Da die Befragung unter den Germanistikstudierenden stattfand, wurde bereits vor der Durchführung der Untersuchung davon ausgegangen, dass die Einstellung der überwiegenden Mehrheit der Befragten gegenüber Deutschen und der deutschen Sprache positiv sein sollte, weil sie sich selbst, freiwillig aus irgendeinem Grunde (wahrscheinlich handelte es sich um das Interesse an der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder) für das Germanistikstudium entschieden hatten. Im Hinblick auf das Ziel des Forschungsprojekts und die erste Forschungsfrage war weniger die Einstellung der Befragten zu Deutschland und den Deutschen am Tag der Befragung interessant, sondern vielmehr der Prozess der Vertiefung in die deutsche Sprache und Kultur, der die positive Wahrnehmung der Deutschen und des Deutschen durch die Untersuchungspersonen zur Folge hatte.

Deutschen positiv gesinnten Germanistikstudierenden lassen sich zwei weitere Untergruppen differenzieren. Die eine setzte sich aus denjenigen Studierenden (33,9 Prozent) zusammen, deren Einstellung gegenüber Deutschland, den Deutschen und dem Deutschen noch vor dem ersten Kontakt mit der deutschen Sprache in der Schule eindeutig positiv war. 61 Prozent der Befragten vertraten die Ansicht, dass ihre Haltung zu den Deutschen und zu ihrer Muttersprache zunächst negativ oder neutral war, aber infolge des Deutschlernens immer mehr positiv wurde. In Anbetracht des Ziels des Forschungsprojekts sind diese bereits präsentierten quantitativen Daten für weitere Erwägungen ausschlaggebend.

3.2. Einstellung der Germanistikstudierenden zu Deutschland und zu den Deutschen

Ein Drittel der Befragten unterstrich, dass ihre Einstellung gegenüber unseren westlichen Nachbarn nie *negativ* oder *feindselig* war. Manche von ihnen hoben jedoch hervor, dass in der polnischen Gesellschaft solche feindlichen Anschauungen leider nach wie vor herrschen.

Ich bin den Deutschen gegenüber positiv eingestellt und war es schon immer. Dies änderte sich auch nicht unter dem Einfluss der Bekannten, Familie und Freunden. Ich bleibe einfach bei meiner eigenen unbestrittenen Ansicht (S37).

Wenn es um meine Einstellung zu Deutschen geht, ist sie auf keinen Fall feindselig und war es auch nie, im Gegensatz zu anderen Menschen (insbesondere Polen), die sehr oft Hass gegenüber dieser Nationalität empfinden (S6).

Einige der Befragten, die mit Nachdruck darauf hinwiesen, dass sie Deutsche nie abwertend wahrgenommen hatten, bemerkten dabei, dass sie infolge der Aneignung der deutschen Sprache und der Erweiterung ihrer Kenntnisse über die deutsche Kultur auf westliche Nachbarn Polens aus einer anderen, ihnen bisher unbekanntem Sicht schauen und sie bewerten konnten:

Beim Erlernen der deutschen Sprache habe ich Deutschland aus einer anderen Perspektive kennengelernt, aber ich habe nie eine negative Einstellung zu diesem Land und seinen Bewohnern gehabt (S5).

Neben denjenigen Germanistikstudierenden, deren Einstellung den Deutschen gegenüber noch vor dem Beginn des Deutschunterrichts in der Schule eindeutig positiv war und die Vertiefung in die deutsche Kultur nur die positive Gesinnung stärkte, gab es auch solche (fast zwei Drittel), deren Einstellung zu

Deutschland und den Deutschen erst unter dem Einfluss des Deutschlernens einem positiven Wandel unterlag. Das Spektrum der Studierendenaussagen war jedoch sehr breit gefächert und reichte von neutralen bis hin zu stark emotionalen Meinungen, in denen die Befragten zu zeigen versuchten, wie sehr sich, das bedeutet von negativ zu positiv ihre Wahrnehmung der westlichen Nachbarn Polens im Laufe der Zeit verändert hatte. Angesichts des Ziels der Studie und der Forschungsfragen (vor allem der ersten) sind gerade diese Äußerungen nicht nur besonders interessant, sondern auch bedeutend für weitere Überlegungen sowie die Formulierung abschließender Bemerkungen.

Einige Personen schrieben allgemein, dass sie durch das Lernen der deutschen Sprache ihr Wissen über die weit verstandene deutsche Kultur erweitern und dadurch das Verhalten der Bewohner dieses Landes besser verstehen und folglich auch positiver einschätzen konnten, worauf u. a. in den zitierten Äußerungen verwiesen wird:

Als mein Wissen über die deutsche Kultur zunahm, wurde meine Einstellung zu Deutschland, den Deutschen und ihrer Sprache immer freundlicher (obwohl es am Anfang nicht so war) (S27).

Seit ich angefangen habe, Deutsch zu lernen, interessiere ich mich auch für die deutsche Kultur [...]. Meine Einstellung zu Deutschen hat sich auch positiv geändert (S35).

Ich finde, dass Deutsche sehr nette, prinzipientreue Menschen sind (S20).

Die Germanistikstudierenden unterstrichen nicht nur, dass sich das Lernen und / oder Studieren der deutschen Sprache auf ihre Wahrnehmung der Deutschen und Deutschlands positiv auswirkte, sondern sie beschrieben auch (mehr oder weniger ausführlich) den Verlauf dieses Prozesses, was die unten vorgeführten Fragmente der analysierten Reflexionsberichte zu bestätigen vermögen.

Durch das Erlernen der deutschen Sprache habe ich begonnen, diese Nation auf eine andere Art und Weise zu betrachten, nicht durch das Prisma des Zweiten Weltkriegs, sondern ich habe bemerkt, dass sie ganz normale Menschen sind, die eine interessante, lange Geschichte haben. Schließlich bin ich ihnen gegenüber nicht mehr so kritisch eingestellt wie noch vor ein paar Jahren (S3).

Bevor ich anfang, Germanistik zu studieren, assoziierte ich Deutschland mit Wohlstand, leckeren Süßigkeiten (besser als bei uns) und guten Marken von Autos und Kleidung. Mit der Zeit und der Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte und Literatur hat sich meine Wahrnehmung unserer Nachbarn stark verändert. Ich muss zugeben, dass mir nicht bewusst war, wie viele hervorragende Schriftsteller und weltberühmte Künstler aus dem Land unserer Nachbarn kommen (S59).

Dank des Erlernens der deutschen Sprache habe ich festgestellt, dass Stereotype über die Deutschen nichts mit der Realität zu tun haben, denn jeder Mensch ist anders und wir sollten die Deutschen nicht nach ihrer Geschichte beurteilen (S54).

Die Analyse der bereits vorgeführten studentischen Aussagen erlaubt die Feststellung, dass ihr Deutschlandbild einem dynamischen Wandel unterlag, und zwar von einem sich auf Stereotypen stützenden (nicht nur solchen, die sich auf die deutsche Besatzungszeit beziehen, sondern auch denjenigen, die dem sozioökonomischen Bereich angehören), hin zu einem Bild, das auf fundiertem Wissen über den westlichen Nachbarn Polens beruht und damit nicht mehr schablonenhaft, oberflächlich und fragmentarisch ist. Dem primären Deutschlandbild einiger Befragten lagen also die direkt mit dem Zweiten Weltkrieg verbundenen Ereignisse zugrunde, die ihre Assoziationen mit diesem Land und seinen Bewohnern völlig dominierten.²³ Die Aneignung der deutschen Sprache und das Vertraut-werden mit der deutschen Kultur führten jedoch dazu, dass die Germanistikstudierenden die „Normalität“ der Deutschen erfassten [*Ich habe gemerkt, dass sie ganz normale Menschen sind (S3); Ich behandle die Deutschen wie normale Menschen, wie die Polen (S7)*], ihre positiven Charaktereigenschaften erkannten (*Sie sind herzlich; höflich; nett*) sowie feststellten, dass die deutsche Geschichte interessant und *im Gegensatz zur Überzeugung vieler Polen nicht nur auf den Zweiten Weltkrieg beschränkt ist (S24)*. Die herbeigerufenen Meinungen legen dar, dass das Erlernen der deutschen Sprache und die Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur tatsächlich die Relativierung der auf Quasi-Wissen²⁴ beruhenden Stereotype und Vorurteile bezüglich der Deutschen zur Folge haben.

Die Germanistikstudierenden sind sich aber dessen bewusst, dass für viele Polen die Deutschen nur ein einziges direkt mit dem Zweiten Weltkrieg verbundenes Gesicht haben. In ihren Aussagen äußerten sie immer wieder ihr Unverständnis und ihren Widerstand dagegen, die heutige Generation der Deutschen auf der Grundlage der Ereignisse des Zweiten Weltkriegs zu beurteilen.

Die Abneigung gegen Deutsche ist historisch begründet, was für mich unverständlich ist, denn was hat diese junge Generation mit dem zu tun, was in der Vergangenheit passiert ist? (S6)

²³ Ergebnisse von manchen Umfragen, die unter Polen verschiedener Altersgruppen durchgeführt wurden, bestätigen leider, dass der Bezug zum Zweiten Weltkrieg zu den am häufigsten genannten Assoziationen mit Deutschland nach wie vor gehört (siehe dazu u.a. Mihułka 2005, 2010, 2012; Fronczyk & Łada 2009; Łada 2017).

²⁴ Unter *Quasi-Wissen* versteht man oberflächliche Informationen über die Geschichte der polnisch-deutschen Beziehungen, die auf die Erfahrungen und das Leid der Polen während des Zweiten Weltkriegs reduziert wurden, sowie Meinungen von nicht näher bestimmten Personen oder Bekannten beinhalten, die in Deutschland waren und einen gewissen Kontakt zu Deutschen hatten, und daher zu „wissen“ scheinen, wie Deutsche sind.

Ich denke, dass es unbegründet ist, die Deutschen durch das Prisma des Krieges zu beurteilen. Die heutigen Deutschen haben mit dem Krieg nichts zu tun, und die Menschen, die deswegen vor Hass auf die Deutschen brennen, sind offenbar vor 80 Jahren in der Zeit stehen geblieben (S2).

Die Deutschen sind normale Menschen, die arbeiten, Familien gründen und die auch die Last des Zweiten Weltkriegs zu tragen haben. Obwohl nicht sie, sondern ihre Eltern oder Großeltern im Krieg gekämpft haben, werden sie von vielen Menschen als FEINDE gesehen (S7).

3.3. Einstellung der Germanistikstudierenden der deutschen Sprache gegenüber²⁵

Ähnlich wie im Falle der Haltung zu Deutschland und den Deutschen bewertete ein Drittel der Befragten ihre Einstellung zum Deutschen schon vor dem ersten Kontakt mit dieser Sprache in der Schule als *positiv, immer positiv, ausnahmslos positiv, nicht negativ* und *gut*. Hierbei fügten sie hinzu, dass ihnen die deutsche Sprache *sehr gut gefällt* sowie dass sie *angenehm* und *interessant* ist. Andere Germanistikstudierende bemerkten, dass sie Deutsch *schon immer* mochten und dass das intensive Deutschlernen ihre positive Einschätzung dieser Sprache nur verstärkte – *Ich mag Deutsch sehr und habe es immer gerne gelernt* (S36); *Deutsch ist meine Leidenschaft* (S23). Eine Person betonte zwar, dass sie nie Vorurteile gegen *Deutsch als Sprache des „Satans“* (S46) hatte, verwies aber dabei auf die in Polen seit vielen Jahren bestehende Abneigung gegen diese Sprache, die verschiedene Formen einnehmen kann. Einige Personen hoben beispielsweise hervor, dass sie wegen ihrer Studienwahl zum Objekt von Hänseleien, Witzen und bissigen Bemerkungen unter Freunden, Bekannten, sogar in der Familie wurden:

[...] ich kämpfe gegen Stereotype, denen ich oft begegne, wenn ich sage, dass ich Deutsch studiere (S49).

Ich werde oft von meinen Gesprächspartnern kritisiert, dass ich Germanistik studiere. Sie denken immer noch in Stereotypen!!! (S48)

Über die Hälfte der Germanistikstudierenden gab an, dass unter dem Einfluss des (intensiven) Lernens der deutschen Sprache und der systematischen Ent-

²⁵ Der Stellenwert der deutschen Sprache in Polen sowohl als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation als auch als Schulfach wird u. a. in folgenden Veröffentlichungen thematisiert: Gruzca (1997, 2001), Gajewska-Dyszkiewicz (2012), Ammon (2015), Auswärtiges Amt (2015), Mac-kiewicz (2013, 2014, 2015), Mihułka (2016a, 2020), Łada (2017) und Jakosz (2020).

deckung der deutschen Kultur ihre Wahrnehmung des Deutschen selbst immer positiver wurde. Die deutsche Sprache hörte auf, eine *schwierige, langweilige, harte und schwere Sprache* oder eine Sprache mit *einem schrecklichen/gruseligen Klang* zu sein und wurde zu einer *hübschen, schönen, klangvollen, interessanten Sprache, die leicht zu lernen* ist. Mit der Zeit war das Erlernen der deutschen Sprache für die Befragten keine unangenehme Aufgabe mehr, sondern wurde zu einer bereitwilligen Tätigkeit, was in den nachfolgenden zitierten Aussagen zum Ausdruck gebracht wird:

Meine Einstellung zum Deutschlernen hat sich verändert. Ich lerne, weil ich will, nicht weil ich muss (S11).

An den Umgang mit der deutschen Sprache gewöhnt man sich, sie wird zum alltäglichen Vergnügen (S15).

3.4. Einstellungsänderung zu Deutschtum – Zwischenbilanz

Um die bisherigen Überlegungen zu systematisieren und zu veranschaulichen, wurde eine Kategorienmatrix erstellt, die sich auf die Veränderung der Einstellung der Befragten zu Deutschland, den Deutschen und der deutschen Sprache bezieht, sowie die Art, bzw. den Verlauf, der Veränderungen angibt. Den generierten Hauptkategorien wurden die im affektiven Bereich der Identität der Befragten diagnostizierten Veränderungen zugeordnet, wobei der Fokus auf dem Prozess des Erlernens der deutschen Sprache (innerhalb und außerhalb der Schule/Uni) und nicht der persönlichen Begegnungen mit den Deutschen liegt. Da die Qualität und Natur der persönlichen Kontakte der Befragten zu den Deutschen aufgrund ihrer Reflexionsberichte schwer zu bestimmen sind, werden sie im Weiteren nur erwähnt, ohne auf Details einzugehen.

Tabelle 1. Einstellung der Germanistikstudierenden zu Deutschland, den Deutschen und dem Deutschen

Einstellung der Germanistikstudierenden	
vor dem Deutschlernen in der Schule/vor dem Germanistikstudium	am Tag der Untersuchung
zu der deutschen Sprache	
Deutsch – langweilig – eine harte und schrecklich klingende Sprache – schwer zu lernen	Deutsch – interessant – eine schöne und klangvolle Sprache – leicht zu lernen

Einstellung der Germanistikstudierenden	
vor dem Deutschlernen in der Schule/vor dem Germanistikstudium	am Tag der Untersuchung
Deutschlernen - unangenehme und erzwungene Beschäftigung	Deutschlernen - angenehme Tätigkeit - alltägliches Vergnügen
zu Deutschland	
- niedriges, sich auf Stereotypen stützendes Wissen über die weit verstandene deutsche Kultur	- umfangreiches Wissen über die weit verstandene deutsche Kultur - der Wille zur regelmäßigen Erweiterung des Wissens über die deutsche Kultur nicht nur im Studium, sondern auch in der Freizeit (aus reinem Interesse)
- stereotype Assoziationen - Deutschland als Land des Wohlstandes, der Qualitätsprodukte und Luxusmarken	- vielfältige Assoziationen - Deutschland als Land der bekannten Schriftsteller und Dichter, der weltberühmten Künstler und Wissenschaftler
- Beschränkung der deutschen Geschichte auf den Zweiten Weltkrieg	- lange und interessante deutsche Geschichte
zu den Deutschen	
- Bewertung der Deutschen durch das Prisma des Zweiten Weltkrieges	- mehrperspektivische Wahrnehmung der Deutschen - Entdeckung der Normalität der Deutschen - Deutsche als nette, freundliche und herzliche Personen - Appell die Deutschen nicht nur in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg zu bewerten
zu Deutschland, den Deutschen und dem Deutschen	
- eindeutig bzw. eher negative Einstellung	- positive Einstellung

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Der Kategorienmatrix ist zu entnehmen, dass die Vertiefung in die deutsche Kultur und die Verbesserung der Deutschkenntnisse in der Schule und im Germanistikstudium, teilweise aber auch nicht näher bestimmte persönliche Begegnungen mit den Deutschen meistens parallel zu Germanistikstudium, die Änderung der Sichtweise sowie die Umstellung der Beurteilungssache des Deutschtums bei den Befragten bewirkten. Den studentischen Aussagen zufolge wurde die stereotype Beurteilung der Deutschen durch die reflektierte, auf dem Weltwissen basierende Bewertung ersetzt. Dabei ist es anzumerken, dass die Befragten nicht nur den Verlauf der Wahrnehmungsänderung der Deutschen beschrieben, sondern auch die Faktoren nannten und charakterisierten, die diesen Prozess in Gang setzten und ihn unterstützten, was im nachfolgenden Abschnitt zur Diskussion gestellt wird.

3.5. Einstellungsänderung bewirkende Faktoren

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse der studentischen Äußerungen kann konstatiert werden, dass den größten Einfluss auf die Änderung der Einstellung der Germanistikstudierenden gegenüber Deutschland, der deutschen Sprache und den Deutschen der Deutschunterricht, gefolgt von Aufhalten in Deutschland und direkten Kontakten zu den Deutschen hatten. Die drei differenzierten Hauptfaktoren, die die Haltung der Lernenden zum Deutschtum kreieren, werden im Weiteren thematisiert.

Intensives Lernen der deutschen Sprache und Erweiterung des Wissens über die weit gefasste deutsche Kultur

Die positive Einstellungsänderung der Germanistikstudierenden zu Deutschland, den Deutschen und der deutschen Sprache wurde entscheidend beeinflusst durch:

- das intensive Lernen der deutschen Sprache,
- die Erweiterung des Wissens über die weit verstandene deutsche Kultur, insbesondere Geschichte, Geografie, Traditionen, Sitten und Gebräuche, Literatur, Musik, Philosophie, Kunst und Alltagsleben,
- die Verifizierung des zuvor erworbenen Wissens, z. B. während des Studiums selbst, der Deutschlandaufenthalte sowie durch die Auseinandersetzung mit neuesten durch Medien vermittelten Informationen etc.

Das bisher erworbene Wissen über die deutsche Kultur motivierte einige der Befragten dazu, sich noch intensiver damit zu befassen (*Ich habe schon viel über die deutsche Kultur gelernt, aber ich möchte noch mehr wissen*; S52) sowie nach Deutschland zu reisen, um die gewonnenen Informationen mit der deutschen Realität zu konfrontieren – *Ich möchte nach Deutschland fahren, um das Land persönlich kennenzulernen, um die Städte und Denkmäler zu sehen, über die ich gelernt habe* (S26).

Deutschunterricht, Deutschlehrende

Deutschlehrende wurden als der nächste Faktor genannt, der einen großen Einfluss auf die positive Einstellungsänderung der Studierenden zu dem Deutschen und den Deutschen hatte. Den Deutschlehrenden verdankten die Befragten das Wecken des Interesses an der deutschen Sprache und Kultur sowie die Stärkung der Motivation zum systematischen und bewussten Deutschlernen.

Als ich in der Schule anfang, Deutsch zu lernen, war ich an dieser Tätigkeit nicht interessiert, und die Sprache und Kultur dieses Landes wurden mir nicht auf interessante Weise präsentiert. Meine Einstellung zu den Deutschen war negativ, die Sprache

klang furchtbar. Als ich in der Oberschule war, wurde Deutsch von einer Lehrerin unterrichtet, die in der Lage war, die Neugierde ihrer Schüler zu wecken und ihnen verschiedene interessante Fakten von Deutschland zu erzählen. Damals wuchs mein Interesse an der deutschen Sprache. Ich fing an, mehr und mehr Deutsch zu lernen, mich in die Kultur und die Bräuche dieses Landes zu vertiefen (S3).

Zu Beginn meines Deutschlernens in der Schule war es das schlimmste Fach für mich. Ich ging mit einer sehr negativen Einstellung an die Sache heran und hielt das Erlernen und Verstehen der Sprache für unerreichbar. Meine Einstellung änderte sich nach der ersten Stunde Nachhilfe. Seitdem habe ich begonnen, die Sprache intensiv zu lernen, und sie ist zu meiner Lieblingssprache geworden, und es macht mir Spaß, sie zu lernen. [...] Meine Einstellung zu Deutschland und den Deutschen hat sich diametral verändert und ist eindeutig positiv geworden (S35).

Direkte Kontakte zu Deutschen

Persönliche Begegnungen mit den Deutschen wurden von den Probanden als ein weiterer Ansporn erwähnt, der eine unmittelbare Auswirkung auf die Veränderung ihres Deutschlandbildes sowie ihrer Einstellung zum Deutschlernen hatte.

Während des Weltjugendtages traf ich einige Deutsche, die mich in ihre Kultur und Sprache einführten. Es machte einen so positiven Einfluss auf mich, dass ich mich entschied, mit dem Studium zu beginnen und mich weiter in diese Sprache zu vertiefen (S42).

Eine besondere Rolle ist in dieser Hinsicht den Aufhalten in Deutschland und den Treffen (am Arbeitsplatz, im Urlaub, etc.) mit den Deutschen zuzuschreiben, was in einer Aussage deutlich zum Ausdruck gebracht wurde:

Meine Einstellung gegenüber den Deutschen war bitter, wütend, präventios und überheblich. Während meines Germanistikstudiums und zahlreicher Reisen nach Deutschland änderte sich meine Einstellung zu Deutschen total (S56).

Einige Befragte, die einen direkten Kontakt zu den Deutschen gehabt hatten, versuchten in ihren Reflexionsberichten jene Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale der Deutschen aufzulisten und zu beschreiben, die auf sie einen großen Eindruck machten. Sie schätzten an den Deutschen vor allem ihre Toleranz und Offenheit sowie ihre Höflichkeit gegenüber anderen, auch völlig Fremden, besonders hoch. Außerdem gefällt ihnen die deutsche Lebenseinstellung, die sich durch ein hohes ökologisches Bewusstsein und Sparsamkeit äußert. Ergriffen waren die Germanistikstudierenden von der deutschen Ordnungsliebe, der guten Arbeitsorganisation, dem Fleiß der Deutschen und ihrem Arbeitseifer,

der zu dem enormen Fortschritt und der Modernität des deutschen Staates führte. Den Befragten, die täglich mit Deutschen arbeiteten, sind viele positive Eigenschaften der Deutschen aufgefallen, wie beispielsweise, dass sie pünktlich, perfekt organisiert und anderen gegenüber wohlgesinnt sind – *Deutsche sind sehr herzlich, das konnte ich bei der Arbeit im Ausland beobachten* (S6). Obwohl in den analysierten Reflexionsberichten positive Erfahrungen und Erlebnisse überwogen, sollen auch Feststellungen zitiert werden, in denen negative Verhaltensweisen und Eigenschaften der Deutschen akzentuiert werden:

Deutsche halten sich für besser als andere Nationalitäten. Der Slogan: „Deutschland über alles“ scheint das Motto vieler Deutscher zu sein (S9).

Die Deutschen sind ein degeneriertes Volk (ich meine die aktuelle, junge Generation). Sie verachten solche Werte wie Glaube (kaum jemand geht in die Kirche) oder Familie (sie wollen keine Familie gründen, keine Kinder haben, sorgen nicht für ihre Eltern, wenn sie alt und krank sind – sie kümmern sich nicht persönlich um sie, sondern stellen eine Pflegerin aus dem Osten ein oder stecken die Eltern in ein Altersheim) (S44).

3.6. Schlussfolgerungen

Das Deutschlandbild der Germanistikstudierenden war am Tag der Befragung im Grunde genommen positiv, obwohl, was eine Hervorhebung verdient, in den vorherigen Phasen (Anfangsphasen) des Deutschlernens nicht alle Erscheinungsformen des Deutschseins von den Befragten positiv bewertet wurden. Die Analyse der studentischen Reflexionsberichte gibt jedoch nicht nur einen Einblick in das Deutschlandbild der Befragten, sondern liefert unmittelbar auch Informationen über das in Polen verbreitete Deutschlandbild, dessen Natur sich die Befragten zwar bewusst sind, sich aber mit ihm nur in mancher Hinsicht identifizieren. Im Zentrum des heutigen Deutschlandbildes der Polen stehen den Germanistikstudierenden zufolge die direkt an den Zweiten Weltkrieg anknüpfenden Elemente, die verursachen, dass die Deutschen in Polen nach wie vor durch das Prisma des Zweiten Weltkrieges wahrgenommen und pejorativ beurteilt werden. Die zweite Gruppe von Merkmalen, die laut den Befragten im Deutschlandbild der Polen auch in den Vordergrund tritt, umfasst positive sozioökonomische Eigenschaften der Deutschen. Diese Dispositionen sollten in der Überzeugung der Polen dazu führen, dass die Deutschen ihr privates und berufliches Leben hervorragend organisieren können, was sich wiederum in dem großen Wohlstand des Staates widerspiegelt. Das Deutschlandbild der nicht näher bestimmten Polen, von dem die Befragten berichteten, basiert

hauptsächlich auf stereotypen Urteilen und entspricht in vielen Aspekten dem ursprünglichen (d. h. dem vor dem Beginn des Deutschlernens) Deutschlandbild der untersuchten Germanistikstudierenden. Demgemäß ist anzudeuten, dass das intensive Erlernen der deutschen Sprache und das Vertraut-werden mit der deutschen Kultur die Relativierung von Stereotypen, reflexive Auseinandersetzung mit Klischees, Zuschreibungen und Unterstellungen sowie eine vielschichtige Wahrnehmung der Deutschen und damit eine gründlichere und objektivere Beurteilung der westlichen Nachbarn Polens zur Folge haben.

Die qualitative Analyse der Reflexionsberichte der Germanistikstudierenden erlaubt die Feststellung, dass das langfristige und intensive Erlernen der deutschen Sprache und das Kennenlernen der deutschen Kultur bei der Mehrheit der Befragten zur Einstellungsänderung gegenüber Deutschland, den Deutschen und der deutschen Sprache führten, und zwar von der eindeutig bzw. eher negativen zur positiven. Die dargestellte Studie lieferte eine Menge interessanter Daten, die eher als eine innerhalb der befragten Population herrschende Tendenz betrachtet werden sollten. Um die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts verallgemeinern zu können, sollten weitere ähnliche Untersuchungen unter Germanistikstudierenden an anderen polnischen Universitäten sowie unter Deutschlernenden auf niedrigeren Bildungsebenen (gemeint sind Grund- und Oberschulen) durchgeführt und dann je nach Schultyp miteinander verglichen werden. Besonders interessante Daten würden, meiner Meinung nach, Untersuchungen liefern, die in den östlichen und westlichen Gebieten Polens stattfänden.

4. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Die in vorherigen Abschnitten dargestellten Ergebnisse der Studie bestätigen den unbestreitbar großen Einfluss des intensiven Erlernens der deutschen Sprache und des reflektierten Kennenlernens der deutschen Kultur auf die positive Einstellungsänderung der Befragten zu Deutschen, ihrem Herkunftsland und ihrer Muttersprache. Und obwohl die Aussagen der Germanistikstudierenden eigentlich Optimismus wecken, ist nicht zu vergessen, dass es sich doch um Personen handelt, die sich wegen der Vorliebe für die deutsche Sprache und Kultur für das Germanistikstudium entschieden. Obwohl, je nach der Untersuchungsperson, der Grund für die Wahl dieser Studienrichtung von unterschiedlichen Faktoren abhing, war bei allen Befragten die Motivation zum Deutschlernen und zur Entdeckung der Kultur der DACH-Länder schon vor dem Beginn des Studiums sehr hoch.

Das facettenreiche Deutschlandbild und die positive Wahrnehmung der Deutschen durch die Germanistikstudierenden waren die Folge, wie bereits

erwähnt, des intensiven Erlernens der deutschen Sprache und des Kennenlernens der deutschen Kultur, aber auch der Möglichkeit, mit den Deutschen persönlich in Kontakt zu treten. Stellt man die Resultate der in diesem Beitrag beschriebenen Untersuchung den Ergebnissen einer Längsschnittstudie (siehe dazu Miłułka 2012: 193–322) gegenüber, die unter Oberschullernenden ausgewählter Schulen im Karpatenvorland durchgeführt wurde, so zeigt sich, dass sich auch bei den Lernenden die Einstellung zu Deutschen und Deutschland infolge des Erlernens der deutschen Sprache in der Schule positiv veränderte. Den mithilfe der Bagardus-Skala erhobenen Daten zufolge war die Haltung der Oberschullernenden den Deutschen gegenüber jedoch nicht so eindeutig positiv wie der Germanistikstudierenden. Das Deutschlandbild, das auf der Grundlage der Aussagen der untersuchten Lernenden erstellt wurde, zeichnete sich durch keine Mannigfaltigkeit aus, sondern basierte eher auf den in Polen verbreiteten Ethnostereotypen. Angesichts der obigen Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen formulieren, deren Berücksichtigung bereits während der Schulzeit zur Kreierung einer zumindest neutralen Haltung gegenüber den westlichen Nachbarn Polens und der Anderheit im Allgemeinen bei den Lernenden beitragen würde.

Am wichtigsten ist meiner Meinung nach, die alte Unterteilung in *Wir* und *Sie*, *Eigene* und *Fremde* zumindest teilweise zu überwinden und einen divergenten Weg bei der Beurteilung Anderer einzuschlagen. Ich denke dabei an den vor mehr als 40 Jahren von Benedyktowicz und Markowska (1979: 234–235) empfohlenen, aber immer noch aktuellen Weg des Dialogs, des gegenseitigen Entdeckens und Verstehens sowie der Entwicklung der Beziehung *Ich-Du*. Die zitierten Autoren meinen damit ein sorgfältiges Bildungs- und Erziehungsprogramm, bei dem die Reaktion auf Unterschiede mit einer Überraschung beginnt und in Akzeptanz übergeht, bei dem das Erkennen kein einmaliger Akt ist, sondern eine kontinuierliche Entdeckung dessen, was anders ist als das Eigene (Benedyktowicz & Markowska 1979: 218).

Die Auseinandersetzung mit dem Anderssein im Deutschunterricht kann nur auf der Basis von sinnvollen Lerninhalten erfolgen. Gemeint ist eine breit gefächerte Palette von vorwiegend authentischen Materialien, die es den Lernenden ermöglichen, bereits im Unterricht die Besonderheiten der deutschen Kultur zu entdecken, Informationen zu gewinnen, die in den anderen Fächern, wie Geografie oder Geschichte, nicht vermittelt werden können. Es handelt sich also um Lehr- und Lernmaterialien, die „die Lernenden mit einer Spannweite möglicher Lebenspraxen konfrontieren und vertraut machen“ und in denen Homogenisierungen und Essentialisierungen vermieden werden (Schweiger, Hägi & Döll 2015: 4). Wenig am interkulturellen Lernen orientierte DaF-Materialien (siehe dazu Adamczak-Krysztofowicz & Miłułka 2019a), mit denen die

polnischen Lernenden im Unterricht arbeiten, bewirkten kaum die Steigerung ihrer Motivation zum Deutschlernen und zum Kennenlernen der Kultur der DACH-Länder. Im Gegenteil, sie reduzieren die Vorstellung der Lernenden von den Ländern des deutschsprachigen Raumes (vor allem Deutschlands) auf das Offensichtliche (z. B. Berlin ist die Hauptstadt der BRD), auf Slogans, auf vereinfachte Bilder und Aussagen, kurz gesagt, auf nationale Stereotype, die eher die Abneigung als den Willen fördern, etwas kennen zu lernen, was anders ist als das Eigene. Im Hinblick auf die Unzulänglichkeiten der DaF-Lernmaterialien ist die Umsetzung der interkulturellen Lernziele im Unterricht von den Deutschlehrenden, d. h. von ihrer Bereitschaft und ihrer gezielten Ausbildung abhängig.

Intensives und kulturreflexives Lernen des Deutschen führen zu reflektiertem Umgang mit der deutschen Kultur, was ihr Verständnis und zumindest neutrales Bewerten mit sich bringt. Das ist aber der sog. Ansatzpunkt bei der Entdeckung des Fremden. Der nächste Schritt ist es, in das Zielsprachenland zu reisen, sich in die fremde Kultur vor Ort zu vertiefen, Kontakte mit den Einheimischen zu knüpfen und mit ihnen zu kommunizieren und dies nicht erst im Erwachsenenalter, sondern schon in der Schulzeit im Rahmen eines gut organisierten Schüleraustausches. Der Aufenthalt in Deutschland trägt sowohl zur Verifizierung, Ergänzung und Korrektur des in Polen erworbenen Deutschlandbildes bei als auch ermöglicht es, den Lernenden *die Deutschen* nicht mehr als Teil eines größeren Ganzen, sondern als Individuen zu betrachten und zu beurteilen. So tritt man nicht mehr mit *einer Deutschen/einem Deutschen* in Kontakt, sondern mit Jana oder Hermann. Dadurch werden sie zu Personen, die uns ähnlich sind, die wir besser kennenlernen wollen, weil wir aufgrund der Befreiung vom kategorialen Denken von ihnen eigentlich nichts wissen. Persönliche Begegnungen mit Vertretern anderer, in diesem Fall der deutschen Kultur, sind unerlässlich, um eine sich auf dem gegenseitigen Verständnis stützende Beziehung zwischen *Ich* und *Du* zu entfalten. In dieser Hinsicht ist den gut geplanten Austauschprogrammen, die die Lernenden auf (be-)wertungsfreie Begegnung diverser Lebenswelten und Lebensgewohnheiten vorbereiten, eine besonders wichtige Rolle zuzuschreiben, was die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge mit Nachdruck nachweisen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Mihułka, K. (2019a). Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 52 (2), 281–297.

- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Miłułka, K. (2019b). Nauczyciel języka niemieckiego mediatorem interkulturowym? Przegląd badań polskich germanistów. *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal*, 4 (2), 190-210.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Miłułka, K. (2020). Nauczanie i uczenie się interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego z perspektywy ucznia. Wybrane badania polskich germanistów revisited. In: S. Chudak / M. Piekларz-Thien (Hrsg.), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 95-115). Berlin et al.: Peter Lang.
- Albrecht, C. (2003). Fremdheit. In: A. Wierlacher / A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 232-238). Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: P. Haase / M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3-22). Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin et al.: de Gruyter.
- Auswärtiges Amt, (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin. <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf> [Zugriff am: 15.04.2019].
- Bartmiński, J. (1999). Unsere Nachbarn aus der Sicht der Studenten. (Aus Untersuchungen über nationale Stereotypen). In: T. Walas (Hrsg.), *Stereotypen und Nationen* (S. 311-323). Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Bartmiński, J. (2009). *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Benedyktowicz, Z. / Markowska, D. (1979). O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesie porozumiewania się. *Etnografia Polska*, 23 (2), 205-236.
- Błuszkowski, J. (2005). *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Bystroń, J.S. (1995). *Megalomania narodowa*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Duden Online-Wörterbuch. *Fremd*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/fremd> [Zugriff am: 6.04.2022].
- Falkowski, M. (2006). Ende oder Rückkehr der Geschichte? Gegenseitige Wahrnehmung von Deutschen und Polen nach der Erweiterung der EU. *Dialog*, 76, 57-61.
- Fronczyk, A. / Łada, A. (2009). Niemcy i polityka europejska w oczach Polaków. In: L. Kolarska-Bobińska / A. Łada (Hrsg.), *Polska-Niemcy. Wzajemny wizerunek i wizja Europy* (S. 127-165). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2012). Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 73-78.
- Geier, T. (2011). *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Glazer, A. (2003). Typisch Deutsch? Typisch Polnisch? *Języki Obce w Szkole*, 3, 15-21.
- Götze, L. (2009). Multikulturalismus, Hyperkulturalität und interkulturelle Kompetenz. *Info DaF*, 36 (4), 325-333.
- Grucza, F. (1997). „Kommt reden wir zusammen, wer redet, ist nicht tot.“ Vom Verhältnis der Polen zur deutschen Sprache. *Wirtschaft & Wissenschaft*, 2, 27-35.
- Grucza, F. (2001). Zur Geschichte und Zukunft des Deutschen in Polen: Die Sicht eines Kaschuben. *Studia Niemcoznawcze*, 22, 577-592.
- Heil, J. (2001). Fremde, Fremdsein - von der Normalität eines scheinbaren Problemzustandes. *Informationen zur politischen Bildung*, 271 (2), 10-16

- Jakosz, M. (2020). Stellenwert des Deutschlernens in Polen – empirische Befunde zur Motivation zum Fremdsprachenlernen. *Prace Językoznawcze*, 22 (1), 61–85.
- Jarymowicz, M. (1992). Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesem różnicowania Ja–My–Inni. In: P. Boski / M. Jarymowicz / H. Malewska-Peyre (Hrsg.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa* (S. 213–275). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Kapuściński, R. (2007a). „Die Aufgabe des Reporters ist nicht das passive Beschreiben, sondern der Aufbau von Verständigung und die Förderung einer Atmosphäre des Verständnisses.“ Katarzyna Fortuna im Gespräch mit Ryszard Kapuściński. *Dialog*, 77–78, 113–116.
- Kapuściński, R. (2007b). *Ten Inny*. Kraków: Znak
- Komorowska, H. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Krumm, H.J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 16–24.
- Kusio, U. (2011). *Dialog w komunikacji interkulturowej. Ideaty a rzeczywistość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Löschmann, M. (1998). Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: M. Löschmann / M. Stroinska (Hrsg.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht* (S. 7–33). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lubecka, A. (2003). Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy. *Biuletyn Glottodydaktyczny*, 9–10, 43–54.
- Lubecka, A. (2010). Komunikacja międzykulturowa jako dialogiczne spotkanie z obcym. In: W. Chłopicki / M. Jodłowiec (Hrsg.), *Słowo w dialogu międzykulturowym* (S. 15–26). Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”.
- Łada, A. (2017). *Floskeln oder Fakten? Zur Situation der deutschen Sprache in Polen. Fakten und Meinungen*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Łobocki, M. (2009). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mackiewicz, M. (2013). Motywacja i nastawienia polskich uczniów do nauki języka niemieckiego w kontekście różnic regionalnych i postrzegania społeczeństwa niemieckiego. *Neofilolog*, 40 (2), 205–217.
- Mackiewicz, M. (2014). Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 88–96.
- Mackiewicz, M. (2015). Język niemiecki w Polsce. In: *Interakcje. Leksykon komunikowania polsko-niemieckiego*. www.polska-niemcy-interakcje.pl [Zugriff am: 12.04.2019].
- Mihułka, D. (2008). Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 13–19.
- Mihułka, K. (2005). Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy, na przykładzie stosunków polsko-niemieckich. *Neofilolog*, 26, 29–35.
- Mihułka, K. (2009a). Das Deutschland- und das Polenbild: Analysen ausgewählter deutscher und polnischer Printmedien aus den Jahren 1989 und 2004. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht*, 5.
- Mihułka, K. (2009b). Das Deutschlandbild der Polen. In: L. Krzysiak / P. Kołtunowski (Hrsg.), *Die deutschsprachigen Länder als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand* (S. 90–106). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mihułka, K. (2009c). Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych. In: M. Pawlak / A. Mystkowska-Wiertelak / A. Pietrzykowska (Hrsg.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (S. 61–70). Kalisz et al.: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu / UAM w Poznaniu.

- Miłułka, K. (2009d). „Tacy sami a ściana między nami” – spotkania z Innością w regionach przygranicznych. *Wizerunek sąsiadów w oczach Polaków*. In: O. Weretiuk / J. Wolski / G. Jaśkiewicz (Hrsg.), *Pogranicze kulturowe (odrębność – wymiana – przenikanie – dialog)*. *Studia i szkice* (S. 471–479). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego / Fraza.
- Miłułka, K. (2010). *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, K. (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a szkolna rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, K. (2014). „Nie lubię Niemców, bo nie” – o autorefleksji w postrzeganiu innych. *Neofilolog*, 42, 63–76.
- Miłułka, K. (2015). Postawy w procesie nabywania języka obcego. *Studia Niemcoznawcze*, 56, 397–412.
- Miłułka, K. (2016a). Der Deutschunterricht in Polen – Bemerkungen der Germanistikstudenten der Universität Rzeszów nach dem Abschluss des pädagogisch-didaktischen Praktikums. In: K. Miłułka / M. Sieradzka / R. Budziak (Hrsg.), *Die Fremdsprache Deutsch in Polen: Anfänge, Gegenwart, Perspektiven* (S. 61–82). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, K. (2016b). Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht – ein Meilenstein im deutsch-polnischen Dialog. Zum Deutschlandbild der Polen, Polenbild der Deutschen und interkulturellen / deutsch-polnischen Dialog. In: M. Wierzbicka / L. Wille (Hrsg.), *Im Wirkungsfeld der kontrastiven und angewandten Linguistik / In the field of contrastive and applied linguistics*. Bd. 7 (S. 74–91). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, K. (2020). Zum Stellenwert des Deutschen in Polen. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 48 (1), 53–71.
- Miłułka, K. (2022). Entwicklung der kulturellen Identität des Individuums im DaF-Unterricht in Polen – zwischen Theorie und Praxis (im Druck).
- Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: G. Neuner (Hrsg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 14–39). Kassel: GhK.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Paffrath, F.H. (2017). Selbstbilder und Fremdbilder. Ein spannungsreiches Konfliktfeld. *e & l erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 2, 4–7.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2014). (Un-)typisch deutsch? (Un-)typisch polnisch? – Polnische Germanistikstudierende über sich selbst und ihren deutschen Nachbarn. *Studia Germanica Gedanensia*, 31, 266–277.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2017). *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2019). Stereotypen geht es gut. Ein Beitrag zu stereotypischem Denken polnischer und deutscher Studierender am Beispiel eines E-Mail-Tandemprojekts. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 46 (2), 143–159.
- Pfeiffer, W. (2005). Polen und Deutsche im interkulturellen Dialog. Voraussetzungen für Verständigung und Zusammenarbeit. In: F. Grucza / H.-J. Schwenk / M. Olpińska (Hrsg.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 22.-24. April 2005 Kraków* (S. 253–258). Warszawa: Euro Edukacja.

- Róg, T. (2018). Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową. *Neofilolog*, 47 (2), 133–152.
- Schweiger, H. / Hägi, S. / Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 52, 3–10.
- Słownik Języka Polskiego (SJP) PWN. *Obcy*. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/obcy.html> [Zugriff am: 06.04.2022].
- Stasiak, H. (2009). Die Auswirkung von stereotypen Vorstellungen bei Nachbarvölkern am deutsch-polnischen Beispiel. In: L. Krzysiak / P. Kołtunowski (Hrsg.), *Die deutschsprachigen Länder als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand* (S. 19–37). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Thomas, A. (2014). *Wie Fremdes vertraut werden kann. Mit internationalen Geschäftspartnern zusammenarbeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wilczyńska, W. (2005). O postawie otwartości kulturowej. In: K. Karpińska-Szaj (Hrsg.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* (S. 69–80). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Wilczyńska, W. (2010). Przygotowanie do komunikacji interkulturowej – wytyczne polityki europejskiej a dydaktyka języków obcych. In: M. Mackiewicz (Hrsg.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce* (S. 113–123). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Wilczyńska, W. / Mackiewicz, M. / Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. / Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wolff-Powęska, A. (2005). Co Niemiec, to odmieniec. *Polityka*, 18 (2502), 70–71.
- Wrzesiński, W. (1994). Sąsiad czy wróg. Ze studiów nad stereotypem Niemca w Polsce w XIX i XX wieku. In: F. Grucza (Hrsg.), *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Symposium Naukowego 9–11 grudnia 1992* (S. 61–74). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wrzesiński, W. (1999). Der Deutsche in polnischen Stereotypen des 19. Und 20. Jahrhunderts. In: T. Walas (Hrsg.), *Stereotypen und Nationen* (S. 220–228). Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.

Received: 26.05.2022; **revised:** 18.07.2022

KRYSTYNA MIHUŁKA
Uniwersytet Rzeszowski
kmihulka@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8665-4296

AGNIESZKA PAWŁOWSKA-BALCERSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Interkulturelle Witze im Fremdsprachenunterricht: ein heikles, zu vermeidendes Thema oder eine interessante Gelegenheit über nationale Stereotype zu reflektieren?

Intercultural jokes in a foreign language lesson:
A difficult topic to avoid, or an interesting opportunity
to reflect on national stereotypes?

ABSTRACT. The main focus of the article is intercultural jokes as carriers of stereotypes. After discussing the meaning of humour in a foreign language lesson, the concepts of *joke* and *intercultural joke* will be explained. Then, an attempt will be made to answer the following questions: Are intercultural jokes in a foreign language lesson a difficult topic that should be avoided, or do they open up an interesting opportunity to consider ethnic and national stereotypes? How can they be incorporated into the teaching and learning process of foreign languages?

KEYWORDS: German as foreign language, intercultural joke, national stereotypes.

SCHLÜSSELWÖRTER: Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Witze, nationale Stereotype.

1. EINLEITUNG

Lachen ist gesund lautet ein Vielen bekanntes Sprichwort, dessen Wahrheit sogar wissenschaftlich bewiesen wurde¹. Auch im Fremdsprachenunterricht soll gelacht werden, denn „[...] die positive Atmosphäre, die dank einer lustigen Kommunikation zwischen den Unterrichtsteilnehmenden geschaffen wird, trägt zur Lernmotivation bei und wirkt sich positiv auf die Lernergebnisse aus“ (Hargaßner 2018: 146)².

¹ Zu den zahlreichen Aspekten des Lachens siehe z. B. Freud (1905) und Pietzcker (2006).

² Hargaßner (2018) liefert in ihrem Beitrag einen kurzen Überblick über die Fachliteratur zum Untersuchungsbereich „Humor im Klassenzimmer bzw. im Fremdsprachenunterricht“. Lösch-

In Anlehnung an Thaler (2012: 5–6) nennt Hargaßner (2020: 137–138) weitere Vorteile des Einsatzes humoristischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Hierzu gehören folgende Argumente:

- Ein durch eine heitere Stimmung begleiteter Lernprozess wirkt nachhaltiger.
- Durch Humor ist es möglich, dem Nachlassen der Lernerinnen und Lerner³ – Aufmerksamkeit entgegenzuwirken.
- Humor kann zu einer Verbesserung des Lehrenden-Lernenden-Verhältnisses beitragen.
- Ein humorvoller Umgang mit ernsten Fragestellungen kann den Zugang zum inhaltlichen Gegenstand erleichtern.
- Humor gilt als Träger interkultureller Inhalte und enthält Informationen über gesellschaftliche Stereotype⁴ und die Realität sowie über unterschiedliche gesellschaftliche Abhandlungen und Abläufe.

Löschmann (2015: 35–36)⁵ plädiert für den Einsatz von Humor im fremdsprachlichen Unterricht⁶ aus folgenden Gründen:

- Humor erweist sich als Mittel der Effektivitätssteigerung, d.h. er kann zur Lernerleichterung und Überwindung von Lernschwierigkeiten beitragen,
- Humor stärkt den Einprägungs- und Reaktivierungsprozess,
- Humorvolle Texte im Unterricht fördern Aufmerksamkeit und Erinnerungsvermögen,
- Beim Lesen und Hören von Humor wird die Konzentrationsfähigkeit gesteigert. Dasselbe gilt für die Eigenproduktion von Humor,
- Da bei der Humorrezeption eine gewisse kognitive Flexibilität sowie das Verstehen des Doppelsinns unumgänglich sind, entwickeln sich intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wiederum die Dekodierfähigkeit und insbesondere die Erschließungsfähigkeit unterstützen,
- Humor gilt zudem als Sprech Anlass und kommunikativer Stimulierungsfaktor.

mann (2015) befasst sich mit dem Stellenwert von Humor und Lachen in ausgewählten Ländern bzw. Kulturkreisen.

³ Maskuline Personenbezeichnungen werden im vorliegenden Beitrag im generischen Sinne verstanden.

⁴ Da eine ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Stereotyp den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen würde, wird an dieser Stelle bloß auf die ausgewählte Fachliteratur hingewiesen: Lippmann (1940), Miłuška (2010), Pawłowska-Balcerska (2019), Quasthoff (1973), Schaff (1980), Six (1987) und Wowro (2010).

⁵ Der Beitrag knüpft im Wesentlichen an Löschmann (2015) an und deshalb wird er hier genauer dargestellt.

⁶ Löschmann (2015) formuliert auch Auswahlkriterien und Leitlinien für den effizienten Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht.

Die Vielzahl positiv verstärkender Vorteile spricht auf den ersten Blick für einen uneingeschränkten Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht. Denn sicherlich findet man in unterschiedlichen Unterrichtsphasen, auf verschiedenen Sprachbeherrschungsstufen, bei der Arbeit an den sprachlichen Subsystemen und Fertigkeiten zahlreiche Gelegenheiten dafür. Im Unterricht kann Humor allerdings nicht nur auf der kommunikativen Ebene, sondern auch auf der medialen Ebene durch vielfältige mediale Formen auftreten. Hierzu gehören beispielsweise Cartoons oder Witze, um nur einige zu nennen.

Hargaßner (2020: 138) unternimmt den Versuch, die interkulturellen Fertigkeiten aus dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (Trim, North & Coste 2001: 106) mit Humor folgendermaßen zu verknüpfen:

Humor erlaubt, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, erhöht die kulturelle Sensibilität, weitet verschiedene Strategien für den Kontakt mit Angehörigen der Zielkultur aus, veranschaulicht kulturelle Stereotype und stereotype Beziehungen der Zielkultur und erhöht somit die Fähigkeit, diese zu überwinden.

Im Anschluss an die positiven Effekte des Einsatzes von Humor im Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage, welcher Platz interkulturellen Witzen, die u.a. als Träger ethnischer und nationaler⁷ Stereotype gelten, im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden soll. Der Beitrag geht von der Hypothese aus, dass interkulturelle Witze durchaus das Potential besitzen, ethnische und nationale Stereotype zu reflektieren. Allerdings schließt sich daran unmittelbar die Fragestellung an, wie mit ihnen umgegangen werden soll bzw. kann, sodass interkulturelle Witze mehr als Chance über Stereotype zu reflektieren und weniger als ein kompliziertes und daher von Lehrenden vermiedenes Thema gelten. Dieser Fragestellung wird anschließend an den theoretischen Abriss anhand zweier praktischer Beispiele im Beitrag nachgegangen. Die Antwort auf diese Frage ist umso wichtiger, als es in der einschlägigen Literatur an den der Praxis entnommenen Vorschlägen dazu meistens fehlt⁸. Man beschränkt sich eher auf theoretische Erwägungen bzw. auf Hinweise und Grundsätze, die allerdings nur selten mit konkreten Beispielen für den Umgang mit interkulturellen Witzen im fremdsprachlichen Unterricht untermauert werden. Daher versteht sich der vorliegende Aufsatz als ein – wenn nur bescheidener und das Thema sicherlich nicht ausschöpfender – Beitrag zur Diskussion um den Einsatz interkultureller Witze im Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens.

⁷ Zu den Begriffen *Ethnie* und *Nation* siehe z. B. Todorov (2010).

⁸ Vgl. z. B. Kucharska (1998), Löschmann (2015), Schu und Schu (1998) sowie Voltrová (2017).

2. (INTERKULTURELLER) WITZ AUS DEM THEORETISCHEN BLICKWINKEL

Im Folgenden werden die zwei relevanten Begriffe *Witz* und *interkultureller Witz* einer detaillierten Analyse unterzogen, um einen theoretischen Hintergrund für den empirischen Teil des vorliegenden Beitrags zu bilden.

2.1. Der Terminus *Witz*

Auch wenn in der einschlägigen Literatur immer wieder betont wird, der Witz sei allgegenwärtig und begleite die Menschheit seit eh und je⁹, bereitet er nach wie vor definitorische Schwierigkeiten, die u.a. auf „[die] Vielfalt der Arten und Typen von Witzen¹⁰ [...]“ (Hargaßner 2018: 141) zurückzuführen sind. Nichtsdestotrotz ist es für die vorliegende Arbeit unumgänglich, den genannten Terminus näher zu bestimmen.

Bazil und Piwinger (2011: 8) definieren ihn als

[...] eine kurze, Lachen erregende Erzählung, die in einer Pointe gipfelt. Der Witz ist eine Gattung der Volkserzählung und bemüht alle Arten von menschlichen Schwächen. Es gibt keinen Bereich des Lebens, der nicht zum Gegenstand des Witzes gemacht werden könnte und obwohl er Menschen zum Lachen bringt, ist sein Hintergrund oft ernst, gleichgültig, ob es sich um Religion, Politik oder das Geschlechtsleben handelt. Deshalb geben Witze Informationen über Stimmungen und sind Indikatoren des Zustandes einer Gesellschaft.

Auch für Kotthoff (2011: 397) gelten Witze als „[...] standardisierte Geschichten, die mit einer Pointe enden“. In diesem Sinne betont Ueda (2013: 33):

Damit ein Text als Witz verstanden werden kann, muss er eine Pointe erhalten“. Den Witz konstituiert dementsprechend eine Pointe als sein unverzichtbares Merkmal,

⁹ Dazu siehe z. B. Bazil und Piwinger (2011) sowie Hargaßner (2018).

¹⁰ Da in der vorliegenden Arbeit auch *Memes* behandelt werden, sollten diese kurz charakterisiert werden. Laut Nowotny und Reidy (2022: 12) sind sie „[...] eine Kombination eines Bildelements (*pictura*) mit einem Motto oder Titel (*inscriptio*) beziehungsweise erklärenden Textbausteinen (*subscriptio*)“. Ihre Verwandtschaft mit dem Witz ist nicht zu übersehen, denn „[...] das Mem ist ein visueller Witz mit klarer Pointe; seine Struktur entspricht sehr genau der Struktur eines Witzes, wie ihn die Kontrast- oder Inkongruitätstheorie versteht. Nach dieser Theorie, die historisch breit vertreten wird, erzeugt das überraschende Zusammentreffen scheinbar unvereinbarer Gegensätze oder inkompatibler Konzepte einen humoristischen Effekt. Das Lachen setzt im Moment der Auflösung ein, also dann, wenn die Objekte oder Konzepte, um die es geht, mental wieder in eine widerspruchsfreie, aber eben neue und witzige Anordnung gebracht werden“.

die allerdings auf eine bestimmte Art und Weise konstruiert werden muss: „In der Pointe werden zwei zunächst unabhängig voneinander scheinende Vorstellungsbereiche in überraschender und überzeugender Weise miteinander verknüpft (Schu & Schu 1998: 123).

Nach Bazil und Piwinger (2011: 8) charakterisieren den Witz nicht nur seine Kürze und Knappheit, sondern auch der Aufbau nach einem bestimmten Schema:

- Witzanfang (z. B. „Kennen Sie den ...?“ oder „Wodurch unterscheiden sich ...?“),
- Typische Handlungsträger (z. B. ein Lehrender und ein Lernender, ein Chef und eine Sekretärin etc.),
- Dialogform (Frage-Antwort-Spiel zwischen Kellner und Gast, Arzt und Patient usw.) und
- Antagonismen von Normen (Lüge und Wahrheit, Gesundheit und Krankheit etc.).

Nicht zuletzt ist die sog. *Inkongruenz* ein wesentliches Merkmal des Witzes. Sie führt zu einer Überraschung und kann folgendermaßen erklärt werden: „[Die Inkongruenz] ist eine Umstellung der Vorstellungen, die man erst aufgebaut hat“¹¹. Der Begriff lässt sich mit einem Beispiel besser veranschaulichen: „Gott sagt zu König Ahab: ‚Wenn Du nicht ablässt von deinen Sünden, dann schicke ich dir eine große Dürre‘. Darauf sagt Ahab: ‚Eine kleine Dicke wäre mir lieber‘“¹².

Wenngleich der Witz ein von niemandem und nichts bedrohtes Dasein zu führen scheint, eine Art soziales Barometer bzw. sozialer Spiegel ist, stets (wieder-)entdeckt bzw. aktualisiert wird und sich einer, bei dem einen mehr und bei dem anderen weniger, ausgeprägten präsenten Beliebtheit erfreut; muss mit ihm (nicht nur) im fremdsprachlichen Unterricht vorsichtig umgegangen werden. Denn, wie Pietzcker (2006: 27) mit Recht betont: „Jede Kultur hat ihre eigene Lachkultur, und die ihre eigene Geschichte“. Man kann mit einem unbedachten Einsatz von Witzen, wenn auch ungewollt, die Gefühle des Gegenübers verletzen.

2.2. Zum interkulturellen Witz

Der ethnische Witz als Subkategorie des Witzes, dessen Merkmale und Funktionen bereits oben angeführt wurden, wird von Schu und Schu (1998: 120) folgendermaßen definiert:

¹¹ Sibbel 2014.

¹² Sibbel 2014.

Unter dem ethnischen Witz verstehen wir die Untergruppe von Witzen, in denen eine Witzperson als Angehöriger einer Ethnie auftritt – unabhängig davon, ob ihr ethnische Stereotype zugeschrieben werden, und unabhängig davon, ob ihre Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder ob ethnische Stereotype für das Zustandekommen des Witzes konstitutiv sind.

Darüber hinaus wohnt dem ethnischen Witz eine gewisse Universalität inne, denn er ist „[...] ein leeres Scheckformular, in das der Bezogene (Ethnie) und der Wert (Eigenschaft) beliebig eingetragen werden können“ (Schu & Schu 1998: 124).

Ethnische Witze lassen sich nach unterschiedlichen Kategorien klassifizieren. Eine der möglichen Aufteilungen stellt Szczek (2006: 173) vor:

- *Monoethnische Witze*, in denen eine bestimmte Eigenschaft einer Nation präsentiert wird,
- *Biethnische Witze*, in denen zwei Nationen gegenübergestellt werden,
- *Multiethnische Witze*, in denen mehrere Nationen miteinander konfrontiert werden.

Baur und Ossenberg (2017: 329) bedienen sich allerdings lieber des bereits mehrmals erwähnten Begriffs *interkultureller Witz*, weil er eine charakteristische Ausdrucksform des Komischen ist und demzufolge eine kommunikative Funktion in der interkulturellen Verständigung erfüllt. Die Autoren betonen in ihrem Beitrag auch, dass interkulturelle Witze nicht zwingend nur das Lachen implizieren, sondern auch das Gegenteil bewirken können. Gerade dieses Moment wird ja auch weiter unten in der praktischen Abhandlung festgestellt. Deswegen erscheint der Begriff des interkulturellen Witzes für den vorliegenden Aufsatz geeigneter.

Unbestritten erfreuen sich interkulturelle Witze einer nicht nachlassenden Popularität. Sie können auch als ein selbstverständliches, wertvolles Gut einer jeden Ethnie und Nation und als ein kleiner Ausschnitt ihrer jahrhundertelangen Tradition betrachtet werden. Daher ist es an dieser Stelle sicherlich nicht unberechtigt, nach der Rolle interkultureller Witze zu fragen¹³.

Laut Baur und Ossenberg (2017: 330) hat bereits Freud (1905) erkannt, dass der Witz drei Funktionen erfüllt, die auch interkulturellen Witzen zugeschrieben werden können:

- Er ermöglicht es, feindliche und aggressive Impulse zu befriedigen, die aufgrund gesellschaftlicher Normen ansonsten nicht zum Ausdruck kommen dürften.
- Darüber hinaus erlaubt er, verbotene Themen zur Sprache zu bringen.

¹³ Dazu siehe auch Kapitel 2.1.

- Schließlich bietet der Witz die Möglichkeit, den unschuldigen Trieb des Menschen zu befriedigen.

Für Schu und Schu (1998: 130) ist das Äußern ethnischer Negativ-Stereotype sowohl in sozialer als auch in kommunikativer Hinsicht durchaus riskant, denn es besteht die Gefahr „[...] das Image eines aufgeklärten Zeitgenossen zu verlieren oder auf entgegengesetzte Einstellungen zu stoßen und Konflikte mit den Interaktionspartnern zu provozieren“. Dagegen kann das Erzählen interkultureller Witze samt anschließender kritischer Reflexion dieses Risiko erheblich reduzieren.

Damit interkulturelle Witze, selbst wenn sie ethnische und nationale (Negativ-) Stereotype thematisieren, für den fremdsprachlichen Unterricht als geeignet erscheinen und nicht zum Verfestigen von stereotypen Vorstellungen führen, sollen einige wichtige Regeln beachtet werden. Tauchen interkulturelle Witze im didaktischen Prozess separat auf, ohne jeglichen Bezug auf konkrete, im Unterricht thematisierte Inhalte, und bleiben unkommentiert, können sie nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende, schnell überfordern. Statt ein kritisches Denken zu evozieren besteht in solch einer Situation die Gefahr, dass bestehende Stereotype sogar noch verstärkt werden.

Um diesem Szenario entgegenzuwirken formuliert Löschmann (2015: 40) folgende Minimalbedingungen für den Einsatz interkultureller Witze im Fremdsprachenunterricht:

- Unerlässlich ist die Berücksichtigung des interkulturellen Hintergrunds,
- Die in interkulturellen Witzen präsenten Stereotype sollen als eine Verarbeitungsform von Informationen behandelt werden und
- da Stereotype in unterschiedlichen Textsorten vorzufinden sind, sollen ethnische Witze nicht als ihre alleinige Quelle gelten.

Plädiert wird dementsprechend für einen Perspektivenwechsel, der es ermöglicht, sowohl andere Ethnien und Nationen als auch sich selbst zu reflektieren, Vergleiche zu ziehen sowie die eigene Ethnie und Nation kritisch und distanziert zu betrachten¹⁴.

¹⁴ Hierzu stellt sich die Frage, was unter *eigen* und *fremd* zu verstehen ist. Heimböckel und Weinberg (2014: 124) greifen die von Schütz bereits 1972 vorgeschlagene Bezeichnung *Denken-wie-üblich* auf, um die beiden Grundkategorien der Interkulturalität zu erklären: „Im Denken-wie-üblich ist das Fremde das aufgefasste Andere. Es ist wie das Eigene eine Setzung, dessen das Denken-wie-üblich bedarf, damit es sein Üblichsein bewahrt. Interkulturalität hinterfragt daher Repräsentationen des Eigenen und Fremden nicht – sie hätte ansonsten einen Begriff davon –, sondern setzt deren Dekonstruktion voraus. Dazu gehört auch, dass sie das mit dem Eigenen und Fremden vermittelte Wissen in Frage stellt“.

3. INTERKULTURELLE WITZE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – VORSCHLÄGE AUS DER PRAXIS

Im Folgenden werden zwei Beispiele aus dem universitären Fremdsprachenunterricht präsentiert, wie mit interkulturellen Witzen umgegangen werden kann.

3.1. Projekt „Interkulturelle Begegnungen Poznań – Bielefeld“

Im Wintersemester 2019/2020 (29. Oktober 2019–16. Januar 2020) fand ein polnisch-deutsches Projekt „Interkulturelle Begegnungen Poznań – Bielefeld“ statt¹⁵, das zwischen dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (sechs Studierende im Bachelor- und Masterstudium¹⁶) und der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld (sieben Studierende im Bachelorstudium DaF/DaZ) veranstaltet wurde. Koordiniert wurde das Projekt von Prof. Dr. habil. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Poznań) und Dr. Tina Claußen (Bielefeld).

Zu den Zielen des präsentierten Vorhabens gehörten:

- die Förderung der interkulturellen Kompetenz,
- die Förderung der Lernerautonomie und
- die Einführung in die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation internationaler, universitärer Lehrkooperationen.

Das Projekt bestand aus folgenden Etappen¹⁷:

- Aufgabe 1: Erstellen eines Vorstellungsvideos, das den Tandem- und Triempartnerinnen und -partnern über die Lernplattform *Mahara*, E-Mail oder via soziale Netzwerke zugeschickt werden sollte.

¹⁵ Detailliert wird das Projekt in Pawłowska-Balcerska (2020) vorgestellt.

¹⁶ Drei der sieben polnischen Studierenden [Sprachniveau B2 nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Trim, North & Coste 2001)] beteiligten sich an dem frei zu wählenden und nicht prüfungsgebundenen Seminar „Interkulturelles Lehren und Lernen“, das von der Autorin des Beitrags auch im Studienjahr 2021/2022 angeboten wurde und im Unterkapitel 3.2 näher charakterisiert wird. Da eine Einladung zum Projekt auch auf der Homepage des Instituts für germanische Philologie bekannt gemacht wurde, konnten weitere drei Teilnehmende [Sprachniveau B2+ nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Trim, North & Coste 2001)] für das Vorhaben gewonnen werden.

¹⁷ Jede Projektphase wurde im Poznaner und im Bielefelder Seminar diskutiert und reflektiert. Die polnischen Studierenden, die nicht am Seminar „Interkulturelles Lehren und Lernen“ teilgenommen haben, haben sich dagegen mit ihrer Projektkoordinatorin mehrmals getroffen, um die Projekttinhalte zu besprechen.

- Aufgabe 2: Verfassen eines Textes zu dem Thema: „Drei Dinge, die ich von Menschen, die in Deutschland leben, gern wissen möchte“ (polnische Studierende) oder „Drei Dinge, die ich von Menschen, die in Polen leben, gern wissen möchte“ (deutsche Studierende), der den Partnerinnen und Partnern zugeschickt werden und anschließend von ihnen gemeinsam diskutiert werden sollte.
- Aufgabe 3: Gemeinsame Erarbeitung samt Reflexion zu folgender Aufgabenstellung: „Welche Witze über Polen, Deutsche und andere Nationen kennen Sie? Welche nationalen Stereotype thematisieren sie? Sammeln Sie mit Ihren Tandem- bzw. Tridempartnerinnen und -partnern Witze (mindestens fünf über die jeweilige Nation) und kategorisieren Sie sie nach den verschiedenen, von Ihrem Team selbst festgelegten Kriterien¹⁸“.
- Aufgabe 4: Erstellen eines gemeinsamen Produkts (z. B. einer Powerpoint-Präsentation) zum Thema „Studieren in Poznań und Bielefeld“.
- Aufgabe 5: Gemeinsames Treffen in Poznań und Präsentation der Ergebnisse aus Aufgabe 4 und
- Aufgabe 6: Evaluation des Projekts (Fragebogen).

Im Folgenden wird das Augenmerk auf die Ergebnisse sowie die Auswertung der Aufgabe 3 gerichtet, in der interkulturelle Witze als Stereotypenträger von den Studierenden genannt und miteinander diskutiert werden sollten. Obwohl Aufgabe 3 keinesfalls auf eine bestimmte Nation festgelegt war und die international heterogene deutsche Gruppe (vier Deutsche, eine Chinesin, ein Türke und eine Bürgerin der Vereinigten Arabischen Emirate) auf den ersten Blick eine multinationale Sichtweise versprach, wurden in den aufgeführten Witzen ausschließlich Polen und ihr westlicher Nachbar in den Fokus gestellt.

Sowohl die polnische als auch die deutsche Seite haben dabei eine große Distanz zu sich selbst und Selbstkritik aufgezeigt. Die interkulturellen Witze wurden von den Studierenden ausschließlich thematisch kategorisiert (etwa die schwierige polnische Sprache, Polen als (Auto-)Diebe, die Vorliebe vieler Polen für Alkohol, die hart klingende deutsche Sprache, die ‚deutsche‘ Ordnung und Pünktlichkeit sowie die Humorlosigkeit der Deutschen)¹⁹. Dabei stützten sich die Studierenden meistens auf einfache Bilder oder Filmszenen wie zum Beispiel Memes²⁰, die nicht selten mit Kommentaren auf Englisch versehen waren und

¹⁸ Dazu siehe z. B. Szczek (2006) im theoretischen Teil des Beitrags.

¹⁹ Vgl. Szczek (2006) in Kapitel 2.2.

²⁰ An dieser Stelle muss kurz angemerkt werden, dass die hier angeführten Beispiele nicht exakt der oben aufgeführten Definition von Witzen entsprechen, weil die Erzählung mit Pointe fehlt. Allerdings könnte man verteidigend hervorheben, dass die hier aufgeführten Memes durch die Bild-Text-Verknüpfung Inkongruenzen aufweisen (dazu siehe auch Anm. 9 in Kapitel 2.1).

dementsprechend auf einen internationalen Charakter der veranschaulichten Stereotype hindeuten können²¹:



Abbildung 1. Ein von den Projektteilnehmenden gewähltes Beispiel für Memes über Polen und Deutsche

Quelle: <https://www.wiocha.pl/1462844,Denerwujemnie-to-niemieckie--nazewnictwo> [Zugriff am: 12.02.2022].



Abbildung 2. Ein von den Projektteilnehmenden gewähltes Beispiel für Memes über Polen und Deutsche

Quelle: <https://en.1jux.net/307734> [Zugriff am: 20.08.2020].



Abbildung 3. Ein von den Projektteilnehmenden gewähltes Beispiel für Memes über Polen und Deutsche

Quelle: <https://www.welt.de/kmpkt/article170096964/Wie-sich-unsere-Nachbarn-ueber-uns-lustig-machen-in-13-Memes.html#cs-lazy-picture-placeholder-01c4eedaca.png> [Zugriff am: 12.02.2022].

²¹ Offensichtlich hat das Seminar also zu neuen Einsichten hinsichtlich der Definition von Witz im Umgang mit neuen Medien geführt.



Abbildung 4. Ein von den Projektteilnehmenden gewähltes Beispiel für Memes über Polen und Deutsche

Quelle: <https://me.me/i/how-many-germans-does-it-take-to-change-a-light-9228969> [Zugriff am: 12.02.2022].

Nicht nur die Deutschen, sondern auch ihre polnischen Kommilitonen unterstrichen, dass viele der vorgestellten nationalen Stereotype längst an Aktualität verloren hätten. Umso erstaunlicher sei es für die Studierenden gewesen, dass sie in interkulturellen Witzen nach wie vor präsent seien und gegen zahlreiche lokale wie globale Veränderungen eine dermaßen hohe Resistenz aufweisen würden. Zwar würden die Witze über die eigene Nation einen auf den ersten Blick zum Lachen bringen, aber kurz darauf folge meist eine bittere Reflexion oder sogar eine Dosis Verärgerung, wie heikel sowie verletzend diese wirken und des Öfteren auch ungerecht sein könnten. Nach dieser Feststellung resümierten die Studierenden abschließend, dass eine unreflektierte Übernahme von Witzen über andere Nationen, die zugleich fremde und mitunter subjektive Meinungen über eine bestimmte Nation vermitteln, ohne Mühe erfolgen. Die kritische Auseinandersetzung mit den Stereotypen erfordere dagegen ein längeres Nachdenken. Viele gaben zu, dass sie aus ökonomischen Gründen dazu tendieren, Witze dieser Art unreflektiert zu erzählen. Sie räumten allerdings auch ein, dass die fehlende kritische Auseinandersetzung nicht zur interkulturellen Verständigung beitrage.

3.2. Seminar „Interkulturelles Lehren und Lernen“

Die Autorin des Beitrags führte im Wintersemester 2021/2022 eine für Studierende im ersten (zwei Studentinnen) und im zweiten (acht Studentinnen) Master-Studiengang²² angebotene, frei zu wählende und nicht prüfungsgebundene Lehrveranstaltung durch, deren Schwerpunkt auf interkulturellem Lehren und

²² Sprachniveau B2+ nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Trim, North & Coste 2001).

Lernen lag. Im Rahmen des Seminars wurden u.a. folgende Themen behandelt: Der Kulturbegriff, die Verwobenheit von Kultur und Sprache, Kulturstandards, der Kultur- und Sprachshock, Wege zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, Vorurteile und Stereotype, interkulturelle Witze als Stereotypenträger und Sprachenlernen im Tandem aus interkultureller Sicht.

In Bezug auf die didaktische Vorbereitung des Seminars war eine der wichtigsten Fragen, wie die Studierenden auf das Thema ‚interkulturelle Witze‘ hingeführt werden sollten. Im Folgenden wird erläutert, wie sich die Studierenden zunächst mit Stereotypen und daran anknüpfend danach mit interkulturellen Witzen auseinandersetzten.

Die Studierenden wurden zunächst in das Thema ‚Stereotyp‘ (Begriff, Merkmale, Funktionen, das Reduzieren von Stereotypen, ethnische und nationale Stereotype sowie deren Merkmale und Rolle) theoretisch eingeführt. Im nächsten Schritt wurde ihnen folgende Aufgabe gestellt: „Zeichnen Sie bitte eine ‚typische‘ Polin/einen ‚typischen‘ Polen und eine ‚typische‘ Deutsche/einen ‚typischen‘ Deutschen!“²³

Wie erwartet thematisierten die am Seminar Teilnehmenden die auf Polen und ihren westlichen Nachbarn bezogenen, besonders populären Stereotype. Auf den Bildern wurden Polen mit Patriotismus (Staatswappen, Nationalfahne), Gläubigkeit (Kreuz, Kirchengebäude), mit deftigem Essen [Sauerkraut mit Pilzen (poln. *bigos*)], Piroggen (poln. *pierogi*), mit übermäßigem Alkoholkonsum (Wodka) oder Autodiebstahl (Autoschlüssel in der Hand eines Polen, deutsche Autos) in Verbindung gebracht. Dies veranschaulichen auch die folgenden zwei Beispiele:



Abbildung 5. Ein „typischer“ Pole

Quelle: Eigenarchiv der Beitragsautorin.



Abbildung 6. Ein „typischer“ Pole

Quelle: Eigenarchiv der Beitragsautorin.

²³ Alle Seminarteilnehmenden haben in das Verwenden der im Rahmen des Seminars entstandenen Daten zu wissenschaftlichen Zwecken eingewilligt.

Es wurde auch eine ‚typische‘ Polin von den Studierenden gezeichnet, die als eine attraktive, elegante, berufstätige, sich um ihre Familie und um den Haushalt hervorragend kümmernde junge Frau dargestellt wurde. Damit wurde sicherlich an den in Polen nach wie vor stark verbreiteten Mythos bzw. an das Weiblichkeitsmodell der Mutter Polin (poln. *Matka Polka*) angeknüpft, die allerdings, normalerweise sich für ihre Nächsten aufopfernd, hier selbstbewusst und ehrgeizig erscheint. Das Frauenbild in Polen scheint aus Sicht junger Polinnen eine deutliche Veränderung erfahren zu haben: Die Frau gilt zwar nach wie vor als Hüterin der Familie, aber zugleich wird die Rolle einer eigenständig handelnden sowie berufstätigen Frau hinzugefügt. Es ist interessant, dass vier von zehn der am Seminar teilnehmenden Studentinnen sich dazu entschlossen, eine Polin statt eines Polen zu zeichnen, weil es ihnen wichtig war, wie sie selbst argumentierten, das herkömmliche Bild der Mutter Polin zu aktualisieren:



Abbildung 7. Eine „typische“ Polin

Quelle: Eigenarchiv der Beitragsautorin.

Ein ‚typischer‘ Deutscher wurde dagegen u.a. mit Pünktlichkeit, Bier, Fußball, Lederhose, Patriotismus, Wurst oder mit schönen Autos assoziiert. Keine Seminarteilnehmende entschloss sich dazu, eine ‚typische‘ Deutsche zu zeichnen:



Abbildung 8. Ein „typischer“ Deutscher

Quelle: Eigenarchiv der Beitragsautorin.

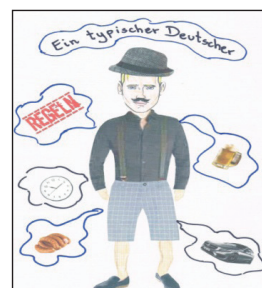


Abbildung 9. Ein „typischer“ Deutscher

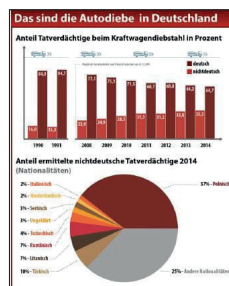
Quelle: Eigenarchiv der Beitragsautorin.

Auch der nächsten Aufgabe ging eine theoretische Untermauerung voran, die sich auf interkulturelle Witze, deren Merkmale und Rolle bezog. Die anschließende Schreibaufgabe lautete: „Wählen Sie bitte zwei nationale Stereotype aus Ihrer Zeichnung und suchen Sie nach interkulturellen Witzen, in denen diese thematisiert wurden! Wie hoch ist ihr Wahrheitsgehalt Ihrer Meinung nach?“

In den Texten zum obigen Thema versuchten sich die Studierenden mit den von ihnen gewählten Stereotypen²⁴ möglichst kritisch (vor allem in Bezug auf die eigene Nation) auseinanderzusetzen und stützten sich auch in einigen Fällen auf Tabellen, Graphiken und Statistiken, die das jeweilige Phänomen sachlicher erklären ließen. Die bereits thematisierten ‚nationalen‘ Eigenschaften der Polen veranschaulichten zwei Beispiele²⁵ unten. Darin werden allerdings eher auseinandergelungene Meinungen zum Stereotyp ‚Polen als Autodiebe‘ vertreten. Dies kann darauf hindeuten, dass sich die Polen selbst mit ganz unterschiedlichen Augen sehen.

Text 1: Text, der zum Bild in Abbildung 5 geschrieben wurde:

In Deutschland gibt es das Klischee, dass Polen Autos stehlen und Witze wie „Machen Sie Urlaub in Polen“. Ihr Auto ist schon da“ werden von unseren westlichen Nachbarn immer noch oft zitiert. Daran ist in der Tat viel Wahres, denn Jahr für Jahr belegen die Polen den unrühmlichen ersten Platz, wenn es um die Nation geht, die in Deutschland die meisten Autos stiehlt (außen Deutsche). Statistiken zeigen, dass bis zu 37 % aller Autodiebstähle in Deutschland von Polen verursacht werden. Diese Zahlen sind zwar schon einige Jahre alt, aber auch heute noch entfallen rund 30 % aller Diebstähle in Deutschland auf Polen. Ich denke jedoch, dass es sehr unfair ist, zu verallgemeinern und alle Polen der Kriminalität zu verdächtigen. Es ist jedoch schwer zu leugnen, dass die Deutschen einige Bedenken haben, und es ist kaum überraschend, dass sie sich so sicher wie möglich fühlen wollen.



Quelle: <https://www.deutsche-handwerks-zeitung.de/auto-diebstaehle-goerlitz-ist-die-klau-hochburg-158762/>

²⁴ In Anlehnung an den theoretischen Teil sollte man bemerken, dass die Studierenden ausschließlich mono- und biethnische Witze auswählten.

²⁵ Alle Texte wurden in den Beitrag im Originalwortlaut übernommen.

Text 2: Text, der zum Bild in Abbildung 6 geschrieben wurde:

Im Internet kann man verschiedene ethnische Witze finden. Mir besonders gefällt dieser Witz über Polen, den ich sowohl für komisch als auch für falsch halte. Er besteht aus der Frage und der Antwort. Ich zitiere jetzt:

- Was heißt BMW auf Polnisch?
- Bald mein Wagen.

Dieses Beispiel weist darauf hin, dass Polen oft im Ausland Autos klauen. Ich bin mit dieser Ansicht absolut nicht einverstanden. Diese Überzeugung gehört nur zur Stereotype. Ich kenne niemanden aus Polen, der Auto gestohlen hat. Ich kann sicher sagen, dass Polen gute Automechaniker sind und oft Wagen reparieren, aber sie sind keine Diebe. Dieses Stereotyp ist in meinen Augen ungerecht.

Der zweite Witz über Polen lautet:

- Was ist in Polen der Unterschied zwischen einer Hochzeit und einer Beerdigung?
- Auf letzter ist einer weniger besoffen.

Diese Aussage unterstreicht, dass Polen in hohen Maßen Alkohol trinken. Ich bin einverstanden, weil ich beobachtet habe, dass Polen bei allen Gelegenheiten Alkohol trinken. Sie verzehren Alkohol z. B. an Geburtstagen, Feiertagen und zu Silvester. Laut der Umfrage trinkt jeder Pole 86 Liter Alkohol pro Jahr. Diese Zahl ist überraschend. In jedem Land gibt es Alkoholsüchtige, aber ich finde, dass Problem mit dem Alkoholkonsum in Polen ins Auge fällt.

Den Personen, die eine ‚typische‘ Polin gezeichnet haben (siehe: Abb. 3), fiel es schwer, entsprechende interkulturelle Witze herauszusuchen, weil sie den Stereotyp der Mutter Polin bereits aktualisiert haben. Wenngleich auch dieses neu entworfene Bild einer ‚typischen‘ Polin Potential hat, kritisch hinterfragt zu werden, entschieden sich die Studentinnen dafür, in ihren schriftlichen Äußerungen Stereotype aufzugreifen, die sich auf die männlichen Vertreter der polnischen Nation beziehen.

In den Texten, in deren Mittelpunkt interkulturelle Witze über Deutsche gestellt wurden, versuchten die Studierenden sich genauso wie in den bereits oben präsentierten schriftlichen Aussagen kritisch zu den diskutierten Stereotypen zu äußern. Die ‚deutschen‘ Tugenden wie Erfindungsgeist, Fleiß, Ordnungsliebe oder Pflichtbewusstsein schätzten sie dagegen.

Text 3: Text, der zum Bild in Abbildung 8 geschrieben wurde:

Deutsche Männer assoziiert man häufig mit teuren Autos, die als zuverlässig, sicher und dadurch auch luxuriös gelten. Um eine so gute Erfindung zu schaffen, braucht man viel Präzision, Genauigkeit sowie Gewissenhaftigkeit. Ähnliche Aufgaben

fallen jedoch den typischen Deutschen leicht, da sie über die dazu erforderlichen Eigenschaften verfügen. Es ergibt sich aber die Frage, woher haben sie so viel Zeit und Lust, sich mit solchen schwierigen und langweiligen Sachen zu beschäftigen? Eine Antwort gibt ein bekannter Witz:

- Warum stellen die Deutschen so viele gute Autos her?
- Bei solchen Frauen muss man sich mit etwas beschäftigen.

Hier werden tatsächlich zwei witzige Stereotype genannt, die typisch deutsche Gesellschaft beschreiben. Die Überzeugung hat schon lange in der internationalen Umgebung verankert, der ich jedoch teilweise zustimme. Ich bin der Meinung, dass Deutschen als Nation ordentlich leben und ihrer Beschäftigung fleißig nachgehen, was in bewundernswerten Leistungen resultiert.

Darüber hinaus bemühten sich die meisten Studierenden, nicht nur ihre eigenen Überlegungen, sondern auch ihre Erfahrungen in die Texte mit einfließen zu lassen, um die gewählten stereotypen Vorstellungen von Deutschen abzuschwächen bzw. sie, ganz im Gegenteil, zu bestätigen. Sie setzten sich oft auch mit dem Begriff ‚Stereotyp‘ und seiner Rolle auseinander²⁶, um letztendlich vor leichtsinnig übernommenen stereotypen Vorstellungen als Gefahr zu warnen.

Text 4: Text, der zum Bild in Abbildung 9 geschrieben wurde:

1. Mitten in der Nacht steht ein Mann in London an einer Ampel und wartet. Ein weiterer Mann kommt dazu.
Nach 1 min fragt er: „Ach, sind Sie auch Deutscher?“
- Ein Autostereotyp, der zeigt, dass Deutsche Ordnung schätzen und sich an die Regeln halten.
2. Ein Deutscher und ein Amerikaner wetten, wer schneller ein Haus bauen kann.
Nach vier Wochen meldet der Ami: „Noch 14 Tage und ich bin fertig!“ Antwortet der Deutsche: „Noch 14 Formulare und dann fang ich an!“
- Das ist ein Heterostereotyp, der zeigt, dass in Deutschland die allgegenwärtige Bürokratie die Bearbeitung von Behördenangelegenheiten sehr verlängert.

Entsprechen ethnische Stereotype der Realität?

Um auf diese Frage zu beantworten, werde ich zuerst die Definition des Begriffs erklären. Laut Pfeiffer entstanden Stereotype durch die Übertragung von Bildern, die nicht der eigenen Erfahrung entspringen, sondern durch Drittpersonen weitergegeben werden. Sie erfüllen auch wichtige Rollen, wie Reduzierung der Komplexität des Alltags, besseres Verständnis des Gesprächspartners, erhöhen Toleranzniveau gegenüber Fremdartigkeit oder verstärken die Bindung zwischen den Mitglieder einer Gesellschaft, indem sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit betonen. Jedoch sind die Stereotype nicht von dem Individuum abhängig und deshalb sollte man nachdenken, ob sie wirklich der Realität entsprechen. [...]

²⁶ Dazu siehe den theoretischen Teil des Beitrags.

Im Hinblick auf die Stereotypen über die Deutschen zeigt das erste, dass sie Ordnung lieben und sich an Regeln halten, sogar wenn sie sich im Ausland befinden. In einem von mir gelesenen Artikel, fand ich aber interessante Erklärung dieses Phänomens. Laut Agnieszka Kowaluk schätzen die Deutschen Ordnung, weil sie das Leben vereinfacht, jedoch beobachtet man eine gewisse „deutsche Laxheit“, d.h. eine Rebellion gegen Regeln im Geiste der 68er, eine Manifestation von Nachlässigkeit und Unpünktlichkeit.⁵ Das stimme ich völlig zu, weil kein Land so homogen ist, dass man alle Regeln verallgemeinern könnte. Zweites Stereotyp weist darauf hin, dass in Deutschland die allgegenwärtige Bürokratie die Bearbeitung von Behördenangelegenheiten sehr verlängert. Dieses kann ich nur zustimmen. Ich habe insgesamt zwei Jahre in Deutschland verbracht und das selbst erlebt. Ich glaube jedoch, dass die Pandemie den Entwicklungsprozess beschleunigt hat und immer mehr Dinge online erledigt werden können.

Abschließend bin ich der Meinung, dass Stereotypen in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen. Jedoch einige können zur Diskriminierung führen und andere beleidigen. Deswegen sollten wir vorsichtig sein und prüfen, was unwahrscheinlich scheint, statt zu generalisieren.

4. Witze über Deutsche – Die besten und lustigsten Witze über Deutsche. [letzter Zugriff am: 15.12.2021].
5. <https://www.travelbook.de/fun/was-ist-typisch-deutsch-5-klischees-im-test-deutsche-tugenden-image-international> [letzter Zugriff am: 15.12.2021].

Die Präsentation der Bilder sowie der Texte wurde im Seminar vonseiten der Dozentin kommentiert sowie von regen Diskussionen und (meistens) von Lachen begleitet. Mehrmals wurde betont, die Idee, Stereotype zu visualisieren und ausgehend davon nach interkulturellen Witzen zu suchen, sei sehr interessant gewesen und habe die Neugier auf die Ergebnisse der Arbeit anderer Gruppenmitglieder geweckt. Darüber hinaus habe einem gerade bei der Bewältigung der gestellten Aufgaben bewusst werden können, wie verletzend interkulturelle Witze als Stereotypenträger sein könnten. Dieser Eindruck sei umso stärker gewesen, als man mit den Witzen über die eigene Nation konfrontiert worden sei²⁷. Diese lösten bei Studierenden nicht selten eine gewisse Irritation oder Frustration aus. Stereotype – und demzufolge auch interkulturelle Witze – dürfe man nicht marginalisieren, denn in gewissem Sinne wohne ihnen die meinungsbildende Funktion inne, die allerdings erkannt und daraufhin kritisch reflektiert werden muss. Daher sei es höchst relevant, über sie zu diskutieren. Allerdings setze jede Polemik mit Personen, die Stereotype ohne jegliche Reflexion übernehmen, viel Mut zum Diskutieren voraus.

²⁷ Es ist äußerst interessant, dass auch die Teilnehmenden des Projekts „Interkulturelle Begegnungen Poznań – Bielefeld“ zu einem ähnlichen Schluss gekommen sind (dazu siehe Unterkapitel 3.1).

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Wie bereits veranschaulicht wurde, lassen sich interkulturelle Witze als Stereotypenträger in internationale Lehrkooperationen im universitären Bereich ebenso wie in regelmäßig stattfindende Lehrveranstaltungen einbauen und damit scheint ihr Potenzial keinesfalls ausgeschöpft zu sein. Dass man mit ihnen (nicht nur) als Fremdsprachenlernender früher oder später in unterschiedlichen sozialen Kontexten konfrontiert wird, ist im unmittelbaren Sprachkontakt sicherlich unvermeidbar. Aber insbesondere der Fremdsprachenunterricht bietet die Gelegenheit, interkulturelle Witze – auch wenn sie ein schwieriges Thema sind – gezielt einzusetzen, um für die Gefahren des Schubladendenkens sowie ein stets kritisch interkulturelles Bewusstsein zu sensibilisieren. Die oben präsentierten Vorschläge sollen keinesfalls als vollständige Anleitung für jede Altersgruppe oder Sprachbeherrschungsstufe verstanden werden. Diesem Anspruch können sie sicherlich nicht gerecht werden. Vielleicht können sie aber als Anregung für die Unterrichtspraxis gelten und sie demzufolge bereichern.

Zweifelsohne ist die Förderung von Toleranz, Akzeptanz und Offenheit für das Neue und Andere ein kühnes, aber notwendiges Unterfangen, das auch im Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden soll. Der vorliegende Beitrag legt anhand der erläuterten Praxisbeispiele dar, dass sich interkulturelle Witze durchaus als Stereotypenträger dafür gut eignen können, da rasch eine kritische Reflexion über das Fremde, genauso wie über das Bekannte, angeregt werden kann. Allerdings soll der Umgang mit interkulturellen Witzen, wie bereits gezeigt wurde, sorgfältig durchdacht und auch nach Bedarf von Lehrkraftkommentaren begleitet werden. Die Kommentierung soll den Studierenden helfen, die unterschiedlichen sozialen Phänomene in der eigenen Kultur und vor allem in der Zielkultur besser bzw. tiefer und unter möglichst vielen Blickwinkeln zu verstehen. Sonst bleiben interkulturelle Witze im fremdsprachlichen Unterricht ein heikles, zu vermeidendes Thema ohne Erkenntniswert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Baur, R.S. / Ossenberg, S. (2017). Zur Verbindung von Stereotypen und Komik am Beispiel deutsch-russischer Witze. In: H. Leontiy (Hrsg.), *(Un)Komische Wirklichkeiten: Komik und Satire in (Post-) Migrations- und Kulturkontexten* (S. 329–342). Wiesbaden: Springer VS.
- Bazil, V. / Piwinger, M. (2011). Witz und Humor in der Kommunikation. In: G. Bentele / M. Piwinger / G. Schönborn (Hrsg.), *Kommunikationsmanagement. Strategien, Wissen, Lösungen* [Loseblattsammlung] (S. 1–15). <https://pr-journal.de/images/stories/download2/bazil%20piwinger%20witz%20in%20km%205%2061.pdf> [Zugriff am: 12.02.2022].
- Freud, S. (1905). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*. Leipzig et al.: Franz Deuticke.

- Hargaßner, J. (2018). Perspektiven der Witzforschung im Kontext des Russischunterrichts. In: A. Bergmann / O. Caspers / W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin* (S. 137–158). Innsbruck: University Press.
- Hargaßner, J. (2020). Humor als Ausdruck gesellschaftlicher und demokratischer Normen und Werte: Humor im demokratiebildenden Fremdsprachenunterricht. In: H. Ammerer / M. Geelhaar / R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Schulfächer* (S. 131–145). Münster et al.: Waxmann.
- Heimböckel, D. / Weinberg, M. (2014). Interkulturalität als Projekt. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 5, 119–144.
- Kotthoff, H. (2011). Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen: Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Fantasien. In: S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologie in der Kommunikation* (S. 389–413). Berlin: de Gruyter.
- Kucharska, E. (1998). „Ein Pole, ein Russe und ein Deutscher sitzen in einem Flugzeug...“ Der ethnische Witz im DaF-Unterricht? In: M. Grimberg / S.H. Kaszyński (Hrsg.), *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (S. 363–383). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Lippman, W. (1944) (orig. 1922). *Public opinion*. New York: Macmillan.
- Löschmann, M. (2015). Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht. In: M. Löschmann (Hrsg.), *Humor im Fremdsprachenunterricht* (S. 9–58). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mihulka, K. (2010). *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nowotny, J. / Reidy, J. (2022). *Memes. Formen und Folgen eines Internetphänomens*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Pawlowska-Balcerska, A. (2019). Stereotypen geht es gut. Ein Beitrag zu stereotypischem Denken polnischer und deutscher Studierender am Beispiel eines E-Mail-Tandemprojekts. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 46 (2), 143–159.
- Pawlowska-Balcerska, A. (2020). Komunikacja interkulturowa na przykładzie polsko-niemieckiego projektu „Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld“ („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld“) – możliwości i ograniczenia. In: I. Koutny / I. Stria / M. Harris (Hrsg.), *Rola języków w komunikacji międzykulturowej* (S. 63–82). Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Pietzcker, C. (2006). Sigmund Freud: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. In: W. Mauser (Hrsg.), *Lachen* (S. 19–28). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Quasthoff, U. (1973). *Soziales Urteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Verlag.
- Schaff, A. (1980). *Stereotypen und menschliches Handeln*. Wien: Europaverlag.
- Schu, J. / Schu, U. (1998). Ethnische Witze im Fremdsprachenunterricht. In: M. Löschmann / M. Stroińska (Hrsg.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht* (S. 119–141). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Schütz, A. (1972). Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: A. Brodersen (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie* (S. 53–69). Den Haag: Springer Dordrecht.
- Sibbel, L. (2014). Warum wir über unterschiedliche Witze lachen. *Die Welt*. <https://www.welt.de/gesundheits/psychologie/article128260276/Warum-wir-ueber-unterschiedliche-Witze-lachen.html> [Zugriff am: 12.02.2022].
- Six, B. (1987). Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In: G. Blaiher (Hrsg.), *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur* (S. 41–54). Tübingen: Narr.
- Szczyk, J. (2006). Man kann seine Nachbarn nicht wählen: Deutsche Polenwitze als Träger der Stereotype. *Studia Germanica Gedanensia*, 14, 169–179.

- Thaler, E. (2012). Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*, 3, 5–7.
- Todorov, T. (2010). *Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus der Kampf der Kulturen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Trim, J. / North, B. / Coste, D. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Ueda, Y. (2013). *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin et al.: Lit.
- Voltrová, M. (2017). Witze im Zentrum oder an der Peripherie des DaF-Unterrichts? Der Witz im Spracherwerbsprozess aus der pragmalinguistischen Perspektive. In: V. Janíková / J. Nálepová (Hrsg.), *Zentrum und Peripherie: aus fremdsprachendidaktischer Sicht* (S. 185–194). Opava: Slezská Univerzita.
- Wowro, I. (2010). Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. In: M. Grimberg / S.H. Kaszyński (Hrsg.), *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (S. 303–325). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.

Received: 11.03.2022; **revised:** 13.07.2022

AGNIESZKA PAWŁOWSKA-BALCERSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
pawlowsk@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0002-5347-2269

ANGELA SCHMIDT-BERNHARDT
Philipps-Universität Marburg

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

VICTORIA STOROZENKO
Philipps-Universität Marburg

Ängste und Sprechhemmungen bei multikulturellen Schüleraustauschprojekten am Beispiel einer Schülerbegegnung zwischen Berlin und Poznań

Fears and inhibitions in speaking during cross-cultural student exchange projects on the example of a student encounter between Berlin and Poznań

ABSTRACT. In this article, the authors concentrate on the manifestations of fears and speaking anxiety in multicultural student exchange projects. In the first part, numerous facets of speaking anxiety in different contexts are presented, including its potential causes and symptoms. The authors then proceed to discuss student encounters and student exchange projects in an intercultural context. In the empirical part, they present the initial results of the study on (not only) language anxiety experienced during a German-Polish student exchange between Poznań and Berlin in autumn 2018. Finally, some implications for dealing with speaking anxiety experienced in foreign language learning/teaching and during student exchange projects are suggested.

KEYWORDS: fears, inhibitions in speaking (fear of speaking), cross-cultural student encounter, exchange project, intercultural learning, foreign language teacher education, internationalization, student exchange.

SCHLÜSSELWÖRTER: Ängste, Sprechhemmungen, Sprechängste, Schülerbegegnungen, Austauschprojekte, interkulturelles Lernen, Fremdsprachenlehrausbildung, Internationalisierung, Schüleraustausch.

1. EINLEITUNG

Angst als eine grundlegende Eigenschaft gehört zu den sogenannten Primäraffekten oder Basisaffekten des Menschen genauso wie Freude, Trauer, Überraschung oder Neugier. „Es wird angenommen, dass diese affektive Grundausstattung von Geburt an vorhanden ist“ (Staehele 2019: 19). In Psychologie und Pädagogik wird davon gesprochen, dass „Angst zu haben eine sehr gesunde menschliche Reaktion ist, die uns auf Bedrohungen aufmerksam macht“ (Gerspach, Günther & Salmen 2019: 118). Ohne Angst zu sein, wird mit einem Ausdruck von Gefühllosigkeit verglichen.

In Kinderbüchern (vgl. Wagenhoff 2019) wird das Thema Angst oft angesprochen und den Kindern werden Vorbilder zum Umgang mit Angstgefühlen gezeigt. Nicht nur Kinder, sondern auch Eltern werden dabei angesprochen. In der schulischen Sozialisation der Kinder und Jugendlichen werden allerdings Angstgefühle beim Sprechen nach unserer Auffassung zu selten thematisiert. In der Fachliteratur wird das Thema der Sprechangst in einem schulischen Sprachlernkontext auch noch relativ selten behandelt (vgl. dazu einen kurzen Überblick über den Forschungsstand bezüglich der fremdsprachenspezifischen Sprechhemmungen bei Storozenko, Schmidt-Bernhardt & Adamczak-Krysztofowicz 2017), obwohl DaF-Lernende im Jungendalter oft verschiedene Arten von Präsentationen vortragen müssen und eine professionelle Auseinandersetzung mit den Themen wie „Sprechangst“ und „Sprechangstüberwindung“ an der Stelle besonders wichtig wäre (vgl. Beushausen 1996, 2000).

Im vorliegenden Beitrag werden Sprechängste und ihre Auswirkungen in multikulturellen Schüleraustauschprojekten fokussiert. Einleitend (Abschnitt 2) werden Facetten von Sprechängsten in unterschiedlichen Kontexten dargestellt. Dabei wird auf die Begrifflichkeit sowie auf die vielfältigen Kontexte und Ursachen zu Sprechängsten eingegangen. Im nächsten Teil (Abschnitt 3) werden theoretische Grundlagen zu Schülerbegegnungen und Schüleraustauschprojekten im interkulturellen Kontext näher in den Blick genommen. Im vierten empirisch ausgerichteten Abschnitt werden qualitativ orientierte Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zu Angstgefühlen während eines deutsch-polnischen Schüleraustauschs präsentiert und daraus Schlussfolgerungen im Fazit gezogen. Dabei wird auf drei Forschungsfragen¹ näher eingegangen, die mit Ängsten und Sprechhemmungen der SuS aus Deutschland und aus Polen vor und während

¹ Die erste Frage betraf alle Ängste und Sorgen, die SuS möglicherweise noch vor der Begegnungswoche hatten. Die zweite Frage lautete: „Welche Probleme und Schwierigkeiten habt ihr bei der Kommunikation erlebt? Wie habt ihr sie gelöst? Wer hat euch geholfen und wenn ja, wie?“ Die dritte Frage („Was habt ihr aus eurem Austausch gelernt/erfahren?“) fokussierte wiederum auf mögliche Lerneffekte während der SuS-Begegnung.

der Begegnung verbunden sind. Nach der Diskussion der Umfrageergebnisse werden auch Implikationen zur Überwindung von Sprechängsten im Fremdsprachenunterricht und bei Schüleraustauschprojekten diskutiert (Abschnitt 5).

2. ANGSTGEFÜHLE MIT FOKUS AUF SPRACHE UND SPRECHEN: BEGRIFFLICHKEIT, KONTEXTE UND URSACHEN

Im Deutschen wird zwischen Angst und Furcht unterschieden. In der Umgangssprache spielt die Unterscheidung kaum eine Rolle. Den Begriff der Furcht finden wir in literarischen, religiösen und philosophischen Texten. In der Entwicklungspsychologie wird differenziert zwischen Angst als frei flottierendem ungreifbarem Unlustgefühl und Furcht als kontrollierbarem Gefühl (Haubl 2019: 141). Renner (2002: 19) weist auf zwei Elemente hin, die sich in verschiedenen Definitionen von Sprechangst bzw. Redeangst in der Psychologie finden lassen.

Zum einen handelt es sich um die Angst vor bzw. beim Sprechen vor einer Gruppe oder einem Publikum. Zum anderen werden bei allen psychologisch ausgerichteten terminologischen Versuchen drei Ebenen differenziert, auf denen sich Sprech- bzw. Redeangst manifestiert: 1. kognitive Ebene (Befürchtungen zu versagen und negativ bewertet zu werden), 2. Verhaltensebene (Symptome wie leises und wenig flüssiges Sprechen, Blickkontaktvermeidung, Gesten der Verlegenheit und verkrampte Körperhaltung), 3. physiologische Ebene (erhöhter Blutdruck, beschleunigter Impuls, Erröten und Schwitzen, veränderte Atemfrequenz, erhöhte Spannung der Körpermuskulatur und veränderte Gedächtnis- und Wahrnehmungsfunktionen).

Ist das negative Gefühl in schwächerem Maße anwesend, so wird von Hemmungen gesprochen. Der Begriff der Sprechhemmungen wird auch bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der fremdsprachenspezifischen Angst oft neben Sprachblockaden, Sprachbarrieren, Sprechangst, Redeangst oder Redeängstlichkeit genannt. Verschiedene Autorinnen und Autoren sprechen von einer fremdsprachenspezifischen Angst. Angstforschung wird demnach in mehreren Publikationen und Forschungsarbeiten beleuchtet (vgl. Cheng 2017; Gregersen, Macintyre & Meza 2014; Horwitz, Horwitz & Cope 1986; MacIntyre & Gardner 1991; Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu 2004; Rassaei 2015 und Riemer 2016). Sprechhemmungen beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache werden dagegen u. a. in den Veröffentlichungen von Fischer (2005, 2006), Han (2006), Nerlicki & Riemer (2012), Weber (2017) sowie Storozenko, Schmidt-Bernhardt & Adamczak-Krysztofowicz (2017) untersucht.

In der Fachliteratur aus dem Bereich der Fremdsprachenforschung (vgl. hierzu MacIntyre & Gardner 1991) wird zwischen der Ängstlichkeit als Persönlich-

keitsmerkmal, der bei ängstlichen Menschen in Stresssituationen auftretenden Angst und situationsspezifischen Ängsten beim Fremdsprachenlernen unterschieden. Riemer (2016: 269) definiert die fremdsprachenspezifische Angst als:

die affektive Reaktion von Individuen auf Situationen, in denen sie mit einer Sprache bzw. dem Lernen und Gebrauch dieser Sprache konfrontiert werden, die nicht beherrscht wird. Sie spiegelt sich z. B. in verringerter Verarbeitungskapazität, fehlendem Selbstvertrauen und reduzierter Selbstwirksamkeit und kann, muss aber nicht äußerlich sichtbar werden (z. B. Erröten, Stottern, Schwitzen).

In der empirischen Forschung bezüglich des Themas Sprechangst beim Fremdsprachenlernen (vgl. hierzu z. B. Fischer 2005 oder Han 2006) wird oft zwischen Angst als Disposition, Angst als vorübergehender Zustand und Angst als Reaktion auf eine bestimmte Gegebenheit differenziert (vgl. Fronterotta 2011: 138). Hemmungen oder Ängste, sich in einer Fremdsprache zu äußern, sind beispielsweise zu sehen im Zusammenhang:

- mit der psychosozialen Situation der Sprechenden,
- mit der Sprechsituation,
- mit der jeweiligen Fremdsprache und ihrem Image sowie
- mit persönlichen Erfahrungen in der Fremdsprache.

Die psychosoziale Situation, in der sich der Fremdsprachenlernende befindet, beeinflusst ebenso seine Kommunikation in der Fremdsprache wie die Sprechsituation. So finden sich in einer Kommunikation im Kreis von vertrauten Menschen weniger Sprechängste als in Arbeitssituationen wie beispielsweise in Gremien, bei Vorträgen, in Fachdebatten.

Unserer Erfahrung als Autorinnen mit drei unterschiedlichen Erstsprachen und mehreren erlernten Fremdsprachen nach, trägt jede Fremdsprache ein gewisses Image als Etikett. So gelten Russisch, Polnisch und Deutsch als „schwere“ Sprachen. Spanisch wird häufig mit Urlaub assoziiert, Englisch ist in Westeuropa überall in der Öffentlichkeit präsent und gilt als von jedem erlernbar. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen der Fremdsprachen können unserer Unterrichtserfahrung nach einen Einfluss auf das Auftreten von Sprechhemmungen und Sprechängsten haben.

Ebenso wirken sich die Erfahrungen, die wir in der Kommunikation mit einer Fremdsprache machen, auf das Auftreten oder Schwenden von Sprechängsten aus. Wer bei seinem ersten Gebrauch einer Fremdsprache positive Erfahrungen macht und mit Herzlichkeit zum Sprechen ermuntert wird, entwickelt weniger Sprechängste in dieser Fremdsprache oder baut vorhandene Hemmungen ab. Dies wird in unserem empirischen Teil dieses Beitrages dargestellt. Ebenso wie das Auftreten von Sprechängsten von den jeweiligen Kontexten abhängig ist,

sind auch die Ursachen von Sprechängsten vielfältig. Eine Zuordnung zu den Kategorien Gesellschaft, Schule, Elternhaus kann die Komplexität reduzieren.

Zunächst wird ein Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen geworfen. Psychologen ebenso wie Soziologen konstatieren im Zeitalter der Globalisierung eine zunehmende gesellschaftliche Unsicherheit und Bindungslosigkeit. „Die gesellschaftliche Balance ist gegenwärtig auf drei Ebenen fundamental gestört: durch Polarisierung, Flexibilisierung und Abkoppelung. Daraus ergibt sich ein bestürzendes Schichtungsmodell der Gesellschaft“ (Negt 2019a: 355). Negt spricht von „kulturellen Erosionskrisen“, die sich daran zeigen, „dass alte Werte, Haltungen, Normen nicht mehr ungesehen gelten, neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden“ (Negt 2019b). Die Erosionskrisen verortet Negt auf drei Ebenen: „Es gibt drei große Entwertungen durch den Kapitalismus. Da ist einmal die Entwertung von Bindung, das zweite ist die Entwertung von Erinnerung und drittens die Entwertung von Erfahrung“ (Negt 2019b). Für Negt besteht die Notwendigkeit darin, den Erosionskrisen, der drohenden Verwahrlosung und Bindungslosigkeit entgegenzuwirken. Er sieht für die Struktur von Lernprozessen im Bildungsbereich das doppelte Ziel: Sachwissen zu vermitteln und Orientierungen anzubieten.

Gesellschaftliche Orientierungslosigkeit kann vielfältige Angstzustände zur Folge haben. Die zunehmend in der Unterschicht vorhandene Angst, aus der Gesellschaft herauszufallen, wird als Desintegrationsangst bezeichnet (Gröning 2019: 158). Diese gesellschaftlichen Erosionsprozesse zeigen sich auch im pädagogischen Kontext von Schule. Eltern, die in Zeiten der Globalisierung Angst haben, auf der Verliererseite zu sein, geben diese Ängste an ihre Kinder weiter (Krüger 2019: 81). Die Kinder spüren den Druck, der Leistungsanforderungen von Seiten der Institution Schule, der Lehrenden und der Eltern und geraten in den Teufelskreis der Angst. Die Angst, schlecht zu lernen, führt zu schlechtem Lernen. Die Angst, beim Sprechen Fehler zu machen, kann zu Sprechangst führen.

Apeltauer (2003: 106) spricht von einer Sprechangst beim Erst- und Fremdspracherwerb, die in bestimmten Situationen, Interaktionen und durch Aufgabenstellungen auftreten kann. Er unterscheidet zwischen einer „stimulierenden, aktivierenden Angst“, die die Lernprozesse unterstützt und fördert und einer „lähmenden Angst“, die das Gegenteil bewirkt. So kann die Angst auch positive Effekte beim Sprechen in einer Fremdsprache erzielen. Etwas vergleichbar wäre das Lampenfieber vor dem Vortrag oder einer Prüfung, die sich auch durchaus positiv auf das Vortragen auswirken kann.

Generell können die Sprechängste im Fremdsprachenunterricht damit zu tun haben, dass man Angst vor Fehlern hat. Die SuS befinden sich oft beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht in der Bewertungssituation. Zwar wurde das Thema der Sprechangst noch nicht im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur

untersucht, doch diese Perspektive könnte auch sinnvolle Erkenntnisse für den sensiblen Umgang mit mündlicher Fehlerkorrektur bringen.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die transgenerationale Komponente. Soziale Umwelt und das Elternhaus spielen eine entscheidende Rolle bei der unbewussten Weitergabe von Ängsten. Hat bereits die Mutter schlechte Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen gemacht, so wirkt sich diese negative Erfahrung auf das Kind aus und kann zu Sprechangst führen. Zu möglichen Ursachen für Sprechhemmungen vgl. auch Veith (2005), der physiologische (falsche Artikulation z. B. durch Taubheit), psychophysische (Artikulationshemmungen z. B. durch Stottern), psychopathologische (Verlust der Sprache durch eine Erkrankung oder einen Unfall) und schließlich linguistische (fehlende Sprachkompetenz) Gründe bei Sprachbarrieren behandelt.

Bevor wir die Sprechangst der SuS aus Poznań und Berlin bei der Kommunikation und Interaktion in Deutsch bzw. Englisch als Fremdsprache in den Mittelpunkt des Beitrags stellen, möchten wir uns im Folgenden auf multikulturelle Schüleraustauschprojekte als Forschungsfeld konzentrieren, um die Phänomene Sprechangst im Kontakt mit *Natives* und im schulischen Austausch klarer aufeinander beziehen zu können.

3. MULTIKULTURELLE SCHÜLERAUSTAUSCHPROJEKTE: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Schulaustausche, die als Begegnungen von (Fremdsprachen)Lernenden mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen von zwei oder mehreren Schulen aufgefasst werden, unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: hinsichtlich der Zielgruppen, der Zielsetzungen und Themenstellungen sowie auch ihrer Gestaltung (vgl. hierzu näher Grau 2010: 312-313).

Es gibt verschiedenste sprachlich-kommunikative, thematisch-inhaltliche, kulturelle, kognitive und affektive Zielbereiche, die im Kontext des Fremdsprachenunterrichts mit Austauschbegegnungen erreicht werden können. Zu den in der Fachliteratur am häufigsten genannten Zielen zählen neben einem Motivationsschub für das Erlernen der Fremdsprachen und dem Aufbau interkultureller und kommunikativer Kompetenz und persönlicher Entwicklung auch die Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts durch Schaffen authentischer Kommunikationssituationen in der Zielsprache. So stellt eine auf 120 Interviews und 535 Fragebögen basierende Studie von Thomas, Chang und Abt (2007) unter Beweis, dass selbst kurzzeitige Begegnungen von Heranwachsenden einen nachhaltigen Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick

auf Selbstsicherheit, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Offenheit für neuartige Erfahrungen und Teamfähigkeit ausüben.

Laut Mehlhorn (2017: 15) sind Schüleraustauschprogramme für die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz besonders gut geeignet. Wenn man die Entwicklungslinien der mit Austausch verbundenen Ziele im letzten Jahrhundert zurückverfolgt, lässt sich konstatieren, dass die Zielsetzungen von Austauschbegegnungen sich sowohl in politischen Entwicklungen auf europäischer Ebene als auch in Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik spiegeln (vgl. hierzu genauer Hermann & Jentges 2021: 37–41).

Während es nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges vor allem um Versöhnung geht, wodurch die entsprechenden Austauschprogramme in den 1950er und 1960er Jahren häufig auf die Länder der ehemaligen Kriegsgegner in Europa sowie die USA ausgerichtet sind (vgl. Thomas 1988: 77), gilt fremdsprachliches Lernen ab den 1960er Jahre als Ziel von Austauschbegegnungen. Zu dieser Zeit sind Schüleraustausche in einigen Ländern die einzige Möglichkeit, ins Ausland zu reisen. Mit der Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes zum interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht seit den 1980er verändert sich die Austauschdidaktik von eher touristischen Besuchen hin zu einer aktiven Auseinandersetzung mit spezifischen Themen und dem Fokus auf interkulturellem und fremdsprachlichem Lernen (vgl. Böing 2005: 373).

Folglich gehören folgende konzeptionelle Merkmale zu relevanten didaktisch-methodischen Prinzipien bei den meisten Austauschbegegnungen der letzten Dekade(n):

- Teilnehmerorientierung, themenorientierte Arbeit (vgl. hierzu z. B. Legutke 2020: 41– 45) und Produktorientierung beim Lernen,
- Erfahrungsorientiertes, entdeckendes, kontrastives Lernen, das „den Blick auf die eigene Kultur mit einbezieht und auf Kommunikation ausgerichtet ist“ (Mehlhorn 2017: 15),
- Realitätsnahes, fächerübergreifendes und kooperatives Lernen (vgl. hierzu Bonnet 2020: 98–102) in inter- bzw. multinationalen Gruppen,
- Authentizität und Ganzheitlichkeit sowie Handlungs- und Prozessorientierung des Lernens (vgl. hierzu Hallet 2020: 54–56),
- 3-Phasigkeit der Gestaltung: eine systematische Vorbereitung über digitale Kommunikationsmedien, gefolgt von einer strukturierten Durchführung und einer reflexiven Nachbereitung (vgl. hierzu Hauff 2007 und Mehlhorn 2017: 16–17),
- Projektmethodisches Ablaufschema (Projektidee, Projektplan, Projektprozess, Prozess- und Produktevaluation [zur Begrifflichkeit, Merkmalen

und Phasen der Projektmethode vgl. Frei (2007: 15–19); Legutke (2016: 352) und Schart (2020: 49–51)],

- Zum einen eine aktivere Rolle der Lernenden im längeren Austauschprozess und zum anderen ein verändertes Rollenverständnis von Lehrenden, die als Organisatoren, Mittelpersonen und Leitende der Projekte auftreten (vgl. hierzu Grau 2001: 23–25; Kraus 2007: 4–5 und Mehlhorn 2017: 17).

Begegnungen zwischen multikulturell zusammengesetzten Klassen bzw. Gruppen von (Fremdsprachen)Lernenden können physisch (d.h. in einem direkten Kontakt) an einem Ort erfolgen. Sie können auch digital gestaltet sein (moderne Informations- und Kommunikationstechnologie ermöglicht es, zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten zu sein und miteinander zu kommunizieren²). Sie können aber ebenfalls als hybride Formen (an einem oder an mehreren Orten) stattfinden (vgl. hierzu Adamczak-Krysztofowicz, Jentges & Stork 2014: 490; Storozenko, Schmidt-Bernhardt & Adamczak-Krysztofowicz 2017: 197–201 und Mehlhorn 2017: 15). Die erwähnte dritte Gruppe, d.h. verschiedene Mischformen waren in der Zeit vor der Corona-Pandemie häufig beim kulturellreflexiven Lernen anzutreffen, weil direkte Begegnungen meist medial (z. B. durch die Nutzung von Videokonferenzen, E-Mails, Facebook, Messenger, Skype etc.) vorbereitet und im Anschluss an die reale Begegnung evaluiert und fortgesetzt wurden. Im Zeitalter der Pandemie und mit der raschen Zwangsentwicklung der Digitalisierung (z. B. mit der Erweiterung der Funktionen von Lern- und Kommunikationsplattformen wie Zoom oder Microsoft Teams bzw. der Entwicklung von digitalen Portfolios) hat allerdings der medial vermittelte Kontakt quantitativ zugenommen und ist qualitativ vielfältiger geworden (vgl. Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz 2021).

Ungeachtet von bildungspolitischen Vorgaben zum Fremdsprachenunterricht, wie das *Companion Volume des Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2018: 191, 202, 211, 217, 2018) und das *Common Framework for Europe Competence* (CFEC, Elos 2017: 1–4), in denen der Mehrwert von Austausch in Kontext des schulischen (und universitären) Unterrichts bei der Umsetzung von den zu erwerbenden sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in der Praxis betont wird, sind multinationale Begegnungsprojekte zwischen jungen Lernenden aufgrund ihrer Komplexität von der Fremdsprachenforschung noch wenig erschlossen. Bislang liegen einige Forschungsergebnisse (vgl. hierzu empirische Arbeiten von Grau 2001, Ertelt-Vieth 2005 und Fellmann 2015) beim schulischen Austausch vor (vgl. den kurzen Forschungsüberblick bei Grau 2010: 314–315 und Grau 2016: 277–278 sowie den im Jahr 2021 von Jentges heraus-

² Siehe z. B. TeCoLa project unter <https://sites.google.com/site/tecolaproject> und E-Live Project (Engaging Languages in Intercultural Virtual Exchange) unter <https://sites.google.com/view/eliveproject> [Zugriff am: 19.09.2022].

gegebenen Sammelband, der wissenschaftliche Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur* dokumentiert). Es wurden auch einige Erfahrungsberichte mit *good practice* Beispielen publiziert (vgl. hierzu nützliche Hinweise organisatorischer, sprachlicher und interkultureller Art im Themenheft „Schülerbegegnungen über Grenzen“ der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 2003).

Eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung dieser vorhandenen Erfahrung und der tatsächlichen Wirkungen von Austausch (vgl. hierzu die von Thomas 1988: 93–94 vorgelegten Ergebnisse über Wirkungen von Schüleraustauschen, die bis heute als Meilenstein für die Austauschforschung zu sehen sind) soll allerdings an dieser Stelle als Desiderat formuliert werden. Eine systematische Erforschung von Kooperationen im schulischen Bereich ist aber insofern äußerst relevant, als dass Austausch keineswegs ‚Allheilmittel‘ zum Erwerb sprachlicher, kultureller oder persönlichkeitsbildender Kompetenzen ist, sondern eher positive Effekte auf diese Zielbereiche bei Beachtung von bestimmten Voraussetzungen haben kann (vgl. hierzu Hermann & Jentges 2021: 55).

Da Forschungsergebnisse besonders zu dem Konzept der flüssigen mündlichen Kommunikationsfähigkeit wegen beachtlich unterschiedlicher individueller und institutioneller Faktoren oft widersprüchlich ausfallen (vgl. hierzu Grau 2016: 277), beabsichtigen wir im Folgenden, die individuelle Ausprägung des Faktors Angst bei der Vervollkommnung des freien Sprechens zu fokussieren und dabei insbesondere mögliche Ängste im Allgemeinen und Sprechhemmungen im Besonderen bei der Kommunikation und Interaktion in Kleingruppen am Beispiel einer von uns im September 2018 wissenschaftlich betreuten Schülerbegegnung zwischen Berlin und Poznań in den Mittelpunkt zu rücken.

4. INFORMATIONEN ZUM SCHÜLERAUSTAUSCH UND AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG ZU ANGSTGEFÜHLEN NACH DER BEGEGNUNGSWOCHE

Der Schüleraustausch „Let’s get to know Poznań together“ zwischen Zeuthen (neben Berlin) und Poznań fand vom 24.09. bis zum 28.09.2018 in Poznań statt. An der direkten Begegnungswoche nahmen 20 Schülerinnen und Schüler (SuS) ohne Polnischvorkenntnisse aus der Gesamtschule mit Schwerpunkt Musik in Zeuthen und 20 SuS aus der St. Ursula Ledóchowska Gemeinschaftsgrundschule und dem St. Ursula Ledóchowska Gemeinschaftsgymnasium Nummer 1 in Poznań mit Deutschvorkenntnissen auf dem Niveau A1+ bis B1 teil. Das Hauptziel des Austausches war die Förderung von Gemeinsamkeiten junger Menschen im Alter von 14 bis 16 Jahren aus Polen und Deutschland durch gemeinsame

Projektaktivitäten bei der Vorbereitung eines deutschsprachigen Reiseführers der Stadt Poznań für Jugendliche in deutsch-polnischen Kleingruppen. Weitere Aktivitäten umfassten Sprachanimationen (z. B. Kennenlern- und Sprachspiele) und Teilnahme an Kultur- und Bildungsveranstaltungen (beispielsweise City Game, gemeinsamer Besuch des interaktiven Poznaner Stadtmuseums, interkulturelles Training an der Adam-Mickiewicz-Universität) sowie gemeinsame Abende (Begrüßungs- und Abschiedsabend, Musikabend in der Gastschule).

Teillernziele, die sich aus der geplanten Hauptzielsetzung ergaben, waren das Kennenlernen der Partnerschule, die Vervollkommnung der sprachlichen Fertigkeiten, die Entfaltung kooperativen Lernens, die Förderung einer positiven Gruppendynamik sowie der Umgang mit kulturreflexivem Lernen. Die Begegnung, die von einer Poznaner Dozentin und sechs Studierenden der Angewandten Linguistik betreut wurde, bestand aus einer Vorbereitungsphase mit digitaler Kontaktaufnahme über *Instagram* und *Facebook*, aus einer Durchführungsphase in Form einer einwöchigen Studienreise der Gruppe aus Zeuthen nach Poznań und einer Nachbereitungsphase, in der der Austausch quantitativ und qualitativ anhand einer schriftlichen Fragebogenerhebung mit geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen evaluiert wurde. Im Folgenden werden Antworten auf drei offene Fragestellungen der schriftlichen Befragung zu Angstgefühlen dargestellt, der im Anschluss an die Begegnungswoche zum Ausfüllen in der letzten Austauschstunde ausgeteilt wurde. Mit den drei offenen Fragen des Bogens wurde herausgearbeitet, ob SuS aus Deutschland und aus Polen Ängste und Sorgen mit Fokus auf Sprechhemmungen hatten und wie sie damit in konkreten Situationen während der Begegnung umgingen. Auf den nächsten Seiten werden die wichtigsten Aspekte aus der Perspektive der Berliner Gäste exemplarisch dargestellt und jeweils den Antworten der Poznaner Einladenden gegenübergestellt.

4.1. Ergebnisse zur Frage 1

Zunächst wurde eine allgemeine Frage gestellt, um herauszufinden, welche Ängste und Sorgen die SuS möglicherweise hatten. Um die Brücke von den Gefühlen vor der Begegnung zu den Erfahrungen in der Begegnungswoche zu schlagen, wurde die Frage wie folgt formuliert: „Welche von Euren Ängsten und Sorgen vor der Austauschwoche in Poznań haben sich bestätigt/nicht bestätigt?“ Ein Viertel der befragten Personen (5 von 20 deutschen SuS) hat angegeben, dass sie gar keine Sorgen und Ängste im Vorfeld der Begegnung mit den polnischen SuS hatten. Von den anderen SuS wurden einige Ängste und Sorgen genannt, die sich entweder bestätigt oder nicht bestätigt hatten. Diese konzentrierten sich

rund um die Themen Essen, Freizeit, Wetter, Gasteltern, Kommunikation/Sprache mit den Gasteltern und mit den polnischen an dem Austausch Beteiligten.

Im Folgenden wird auf die von der Berliner Gruppe genannten Ängste näher eingegangen: Fünf Personen haben zum Ausdruck gebracht, dass ihre Sorge bestätigt wurde, das Essen werde ihnen nicht schmecken, s. verschiedene Fragebögen (FB):

„Das Essen war leider nicht immer ganz lecker“ (FB 2), „war nicht so lecker“ (FB 6), „Essen hat nicht immer geschmeckt“ (FB 5), „Es gab wirklich schlechtes Essen in der Schule und ich hatte gar kein Bock drauf“ (FB 11), „schlechtes Essen“ (FB 12).

Bezüglich der Freizeit fanden die Befragten, dass es zu wenig oder kaum Freizeit gab: „es gab keine Freizeit“ (FB 5), „Zeitplan zu voll“ (FB 16).

Bedenken bezüglich der Kommunikationsschwierigkeiten wurden von zwei Teilnehmenden bestätigt: „Meine Ängste/Sorgen waren, dass die polnischen Schüler gar nicht oder nicht so gut Deutsch können und das hat sich dann auch bestätigt. Wir konnten uns nur auf Englisch richtig verstehen“ (FB 17), „dass die polnischen Schüler nicht mit den deutschen Schülern reden [...] manchmal bestätigt“ (FB 15), „schlechte Kommunikation“ (FB 12).

Einzelne Aussagen betrafen das Wetter, „es war sehr kalt“ (FB 6), aber auch den emotionalen Zustand. So verspürte eine Person Aggressionen, die sie nicht näher differenzierte: „Ich hatte ganze Woche Aggressionen in mir!“ (FB 5).

Ein Viertel der Befragten erwähnte Ängste und Sorgen bezüglich der Gasteltern, die sich nicht bestätigten. So hat sich nicht bestätigt, dass sie bei „unfreundliche Gasteltern“ (FB 18) wohnen würden, oder dass „die Familie nicht nett“ (FB 14) sei. Auch die Besorgnis, durch das Leben in einer Gastfamilie in eine merkwürdige Situation zu geraten, hat sich nicht bestätigt: „Ich dachte es eine komische Situation wird in den Gastfamilien zu sein, war aber nicht so“ (FB 10) und „wir haben uns mit den Eltern von polnischen Schülern verstanden. Es waren alle sehr freundlich und nett“ (FB 18).

Sechs Personen hatten Sorgen vor der Begegnung, dass es schwierig werden würde, miteinander zu kommunizieren, dass insgesamt eine „schlechte Kommunikation“ (FB 12) entstehen könnte, oder folgendes: „Unsere Partner sind doof“ (FB 14), „man kann sich nicht verständigen“ (FB 19), „das man sich nicht mit den Schülern verstehen würde = nicht bestätigt“ (FB 15), „wir haben uns alle sehr gut verstanden“ (FB 15).

Zwei Teilnehmende waren besorgt, dass es wegen möglicher Kommunikationsprobleme mit der Teamarbeit nicht klappen könnte, oder dass die finale Präsentation sehr aufwendig sein würde, was sich im Rückblick nicht bestätigte. Eine Person hatte Bedenken, dass es „langweilig“ (FB 14) werden könnte, was sich auch nicht bestätigte.

Bei der Beantwortung derselben Fragestellung von der Poznaner Gruppe wurden von der überwiegenden Mehrheit (13 von 20 Personen) Ängste vor Sprechen und vor Missverständnissen aufgrund ungenügender Sprachkenntnisse des Deutschen und des Englischen als besonders problematische Bereiche wahrgenommen. Die genannten Sprechhemmungen haben sich nach der Ansicht von vielen Teilnehmenden (10 Personen) bestätigt. Nur drei der polnischen Befragten gaben zu, dass sie ihre Sprechangst bekämpft haben.

Obawy, które miałam, to np. brak wspólnych tematów, problemy z dogadaniem się po niemiecku (Niemcy niemówiący po angielsku) oraz niechęć do projektów, rozmów i zajęć ze strony grupy niemieckiej. Potwierdziło się kilka z nich, niektóre występowały śladowo. Potwierdziła się moja obawa z brakiem umiejętności j. ang., lecz nie było to aż takim problemem, jak myślałam. Czasami ciężko się było dogadać, ale sytuacje nie były aż takie krępujące, jak myślałam, że będą. / Bedenken, die ich hatte, waren z. B. das Fehlen gemeinsamer Themen, Probleme mit der Verständigung auf Deutsch (kein Englisch sprechende Deutsche) und die Zurückhaltung bei Projekten, Gesprächen und Aktivitäten seitens der deutschen Gruppe. Einige von ihnen wurden bestätigt. Meine Sorge über die mangelnden Englischkenntnisse wurde bestätigt, aber es war nicht so ein großes Problem, wie ich dachte. Manchmal war es schwierig, sich zu verständigen, aber die Situationen waren nicht so peinlich, wie ich dachte (FB 11).

Fünf Teilnehmende reflektierten Ängste in Bezug auf die negativen persönlichen Charaktereigenschaften und fehlende affektive Teilkompetenzen der Projektpartnerinnen und -partner aus Berlin. Bei der Analyse der Angaben zu diesen Ängsten fällt der hohe Anteil derer auf, die nach der Begegnung ihre Vermutungen nicht bestätigten und die Berliner (mit der Ausnahme von zwei deutschen Austauschpartnerinnen) als nette, hilfsbereite und kontaktfreudige Jugendliche bezeichneten.

Bálaam się, że uczniowie z Niemiec nas nie polubią. Na szczęście chłopcy, z którymi byłam w grupie, okazali się bardzo mili, kontaktowi i pomocni, kiedy chciałyśmy coś powiedzieć po niemiecku. Niestety, parę dziewczyn z wymiany było dla nas bardzo niemiłych, śmiały się z nas i zachowywały się, jakby były od nas lepsze. To było bardzo smutne dla mnie. / Ich hatte Angst, dass die Schüler_innen aus Deutschland uns nicht mögen würden. Zum Glück erwiesen sich die Jungs, mit denen ich in der Gruppe war, als sehr nett, kontaktfreudig und hilfsbereit, wenn wir etwas auf Deutsch sagen wollten. Leider waren einige Mädchen aus der Austauschgruppe sehr gemein zu uns, sie lachten uns aus und taten so, als ob sie besser wären als wir. Es war sehr traurig für mich (FB 7).

Darüber hinaus wiesen wenige Befragte auf Sorgen bezüglich lückenhafter kulturspezifischer Unterschiede bei der Kommunikation mit den Berlinern so-

wie organisatorische Schwierigkeiten hin. Diese Ängste haben sich allerdings nicht bestätigt.

W gruncie rzeczy największe obawy wynikały z różnic językowych oraz kulturowych. Co się tyczy trudności w komunikacji w języku niemieckim, rzeczywiście potwierdziły się one w większości. Różnice kulturowe, jako że obie wywodzą się z grupy kultur Morza Śródziemnego, nie były wyraźne. / Tatsächlich rührten die größten Ängste von den sprachlichen und kulturellen Unterschieden her. Was die Schwierigkeiten bei der Verständigung auf Deutsch betrifft, so wurden sie tatsächlich größtenteils bestätigt. Die kulturellen Unterschiede, die in beiden Gruppen aus dem mediterranen Kulturkreis stammen, waren nicht ausgeprägt (FB 12).

4.2. Ergebnisse zur Frage 2

Die nächste Frage fokussierte Aspekte der Kommunikation und des kommunikativen Verhaltens und zielte darauf, Problemlösungsstrategien der SuS zu erfahren: „Welche Probleme und Schwierigkeiten habt ihr bei der Kommunikation erlebt? Wie habt ihr sie gelöst? Wer hat euch geholfen und wenn ja, wie?“

Das Kommunikationsproblem wurde von der deutschen Gruppe wie folgt beschrieben: Sie „haben uns einige Male ignoriert“ (FB 5) und „polnische Kinder haben (mit) uns nur polnisch geredet“ (FB 7). Es wurde darauf hingewiesen, dass es Kommunikationsprobleme vor allem wegen der mangelnden Deutschkenntnisse gab, was durch verschiedene Strategien gelöst wurde: Gestik und Mimik, das Benutzen von Englisch als *lingua franca*, aber auch durch den Versuch, trotz allem weiterzumachen und nicht aufzugeben: „Die Partner konnten natürlich nicht so gut Deutsch wie wir, aber sie haben es trotzdem versucht“ (FB 14).

Bezüglich des Kommunikationsverhaltens wurde zwischen der Situation bei den Gasteltern und in der Schule unterschieden: „Die polnischen Schüler haben meistens nur polnisch geredet und erst wenn wir nachgefragt haben oder wenn sie kurz etwas zum Vortrag sagen wollten, haben sich alle unterhalten. Als wir bei den Schülern zuhause waren, verlief alles besser“ (FB 15). Die polnischen SuS haben die Kommunikation in den Gastfamilien mit ihren Eltern stark sprachlich unterstützt: „Es war schwer, sich mit den Eltern zu verständigen aber die Kinder waren immer da und haben übersetzt“ (FB 14).

Vier Personen erläutern, dass sie eine Zeichensprache benutzt haben, um sich zu verständigen: „mit Händen und Füßen und Zeichensprache“ (FB 3). So kamen Gestik und Mimik zum Einsatz.

Mehr als die Hälfte der Befragten sowohl aus der deutschen als auch aus der polnischen Gruppe gab an (elf Personen), Englisch als *lingua franca* zu be-

nutzen. Es wurden wiederholt englische Vokabeln als Problemlösung bei Kommunikationsproblemen genannt. Die SuS wurden dabei selbst aktiv und haben alles „selbstständig auf Englisch übersetzt“ (FB 10) und keine Lehrer um Hilfe gebeten. Es wurde die Empfehlung einer Deutschlehrerin aus Poznań kritisiert, kein Englisch zu benutzen, „wir dürfen halt nicht wirklich mit denen Englisch reden (meinte die eine Lehrerin), und ich fand das halt echt ein bisschen dämlich aber naja, Wir haben englisch und deutsch geredet und uns soweit ganz gut verstanden“ (FB 11).

Trotz dieser Einwände einer polnischen Lehrperson wurde viel Englisch gesprochen; einige Teilnehmende sagen rückblickend, dass hauptsächlich Englisch gesprochen wurde.

Vier Personen gaben an, dass manchmal die Hilfe von Seiten der Lehrkräfte und der Studentinnen genutzt wurde, da die polnischen SuS „nicht so gut Deutsch“ (FB 17) konnten.

Die Angaben der Poznaner Gruppe zu derselben zweiten Frage bestätigen die Perspektive der Berliner. Als Hauptprobleme bei der Kommunikation wurden von den meisten polnischen Befragten wiederum unzureichende Sprachkompetenzen genannt und dabei sowohl mangelnde Englischkenntnisse der deutschen Austauschpartnerinnen und -partner als auch lückenhafte Deutschkenntnisse der polnischen Teilnehmenden öfter thematisiert:

„Niemcy mieli problem z językiem angielskim, a my z niemieckim. Czasami pomagały nam studentki, ale rzadko. Nie potrafiliśmy się dogadać.“ / „Die Deutschen hatten Probleme mit Englisch und wir hatten Probleme mit Deutsch. Manchmal haben uns Studentinnen geholfen, aber selten. Wir konnten uns nicht verständigen“ (FB 8).

In vielen Antworten beklagten sich ebenfalls die Poznaner Befragten darüber, dass ihre Gäste Deutsch zu schnell, unklar und mit zu starkem Akzent und zu langen Sätzen gesprochen haben:

Największym problemem był silny niemiecki akcent i składnia, która dla osób uczących się języka obcego była problematyczna, oraz niewystarczająca znajomość niemieckiej mowy. Pierwsza trudność zginęła śmiercią naturalną, dzięki staraniom ze strony koleżanek z Zachodu. W przypadku niezrozumienia języka niemieckiego, posiłkowałem się językiem angielskim, który zawsze był jednak deską ratunkową, a nie powszechnym sposobem wymiany myśli i informacji. / Das größte Problem war der starke deutsche Akzent und die Syntax, die für Fremdsprachenlerner problematisch war, sowie die unzureichenden Kenntnisse der deutschen Sprache. Die erste Schwierigkeit starb einen natürlichen Tod dank der Bemühungen der westlichen Kameraden. Falls ich kein Deutsch verstand, griff ich auf Englisch zurück, was aber immer eher ein Lebensbalken als ein gemeinsames Mittel zum Austausch von Ideen und Informationen war (FB 12).

Als mögliche Kommunikationslösungsstrategien wurden auch in der Poznaner Gruppe e-Wörterbücher im Telefon (z. B. PONS), Google Translator, Ausweichen ins Englische, Nachfragen, Körpersprache sowie Hilfestellungen seitens der anderen Teilnehmenden und der das Projekt koordinierenden Lehrerinnen und Studentinnen aus Poznań genutzt.

Nie władam na tyle językiem niemieckim, aby komunikować się nim z kolegami z Niemiec całkowicie, dlatego pomagał mi język angielski, który znam dużo lepiej. Niestety, na początku często mieszały mi się dwa języki i to doprowadzało mnie do stresu i poirytowania. / Ich spreche nicht genug Deutsch, um mich mit den deutschen Kameraden vollständig zu verständigen, deshalb half mir Englisch, das ich viel besser kann. Leider habe ich am Anfang oft die beiden Sprachen verwechselt und das hat mich gestresst und genervt (FB 5).

Dziewczyny z mojej grupy były mało kontaktowe i te problemy rozwiązywały studentki. One pomagały nam się zrozumieć. / Die Mädchen in meiner Gruppe waren wenig kontaktfreudig und diese Probleme wurden von den Studentinnen gelöst. Sie haben uns geholfen, uns gegenseitig zu verstehen (FB 19).

4.3. Ergebnisse zur Frage 3

Die dritte Frage thematisierte Lerneffekte während der SuS-Begegnung: „Was habt ihr aus eurem Austausch gelernt/erfahren?“ Um es gleich vorwegzunehmen, sei darauf hingewiesen, dass es vier Berliner Teilnehmende gab, die sich negativ zu dem Austausch äußerten: „Würde ich nicht wieder tun!“ (FB 5), „Ich würde es nicht wieder machen“ (FB 6), „würde es nicht nochmal machen“ (FB 7), „Würde nicht wieder machen“ (FB 13). Leider werden keinerlei Gründe für diese negativen Statements genannt. Einen kleinen Hinweis finden wir bei der Teilnehmenden, die von ihren Aggressionen im Laufe der gesamten Begegnungswoche (Frage 1) schrieb (FB 5). Leider findet sich auch hier keine Erklärung, woher die Aggressionen möglicherweise rührten. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden erläutert in der Antwort zu Frage drei differenziert ihre Lernerfahrungen.

Die Begegnung mit polnischen SuS hat den deutschen SuS geholfen, sich in der Akzeptanz von Andersartigkeit und Problemlösungskompetenz zu üben: „Dass andere Länder ganz anders leben, essen usw. aber trotzdem sind sie wie wir. Ich habe gelernt mit anders sprachlichen Schülern mich auszutauschen und mit ihnen zu reden“ (FB 1) Eine weitere Erkenntnis war, dass eine interkulturelle Situation sowohl positive als auch negative Seiten hat: „Das es auf

manchen Seiten spannend sein kann, aber auch Schwierigkeiten auftreten“ (FB 2). Die SuS haben gelernt, dass „die polnische und deutsche Kultur gar nicht so verschieden ist“ (FB 10). Auch Schritte in der persönlichen Entwicklung wie „an sich selbst zu glauben“ (FB 14), wurden erwähnt. Aspekte des Essens und Essensverhalten und der Essgewohnheiten gehörten für einige SuS zum Lerneffekt. So wurde die Erkenntnis gewonnen, „Polen essen sehr viel“ (FB 14), aber es wurden auch gemeinsam Kochrezepte ausprobiert: „Ich hab gelernt wie man Hörnchen macht und wie viel Kalorien die haben“ (FB 19). Auch das andere Schulsystem, „wie es auf einer polnischen Privatschule aussieht“ (FB 19), hat man dabei erlebt und erfahren. Auch das Erlernen von „ein paar polnischen Wörtern“ (FB 19) zählte zu den Lerneffekten, die einige SuS erwähnten. In den Worten eines Befragten: „So ein Austausch kann echt schön sein. Man hat neue Leute kennengelernt, konnte neues Essen probieren und ein wenig auch eine neue Sprache lernen“ (FB 15).

Einige Befragte unterstrichen ihr neues Wissen, das sie durch die Reise nach Poznań und die Begegnung mit polnischen SuS bekommen haben. So haben sie etwas über die „Geschichte Poznańs, Treffpunkte in Poznań, traditionelles Essen“ erfahren und „wie man Martinshörnchen macht“ oder „ich habe viel in Polen über Sehenswürdigkeiten gelernt, weil sie uns es gut erläutert haben“ (FB 9). Das historische Wissen und die Erfahrung des „anderes Essen(s)“ (FB 12) gehörten zum Lernzuwachs.

Auch im Bereich der Wirtschaft gab es Wissenszuwachs: „die wirtschaftliche Situation hat mich aufgrund der Preise und der Währung interessiert. Alles in allen muss ich sagen, dass ein Schüleraustausch etwas sehr Interessantes ist und den Horizont für neue Kulturen und Sichtweisen öffnet. Jeder Schüler sollte diese Möglichkeit bekommen“ (FB 20).

Spannend sind die Aussagen, die den Lernzuwachs im Bereich von Gestik und Mimik hervorheben und auf ihre Wichtigkeit hinweisen: „Ich habe gelernt mehr auf Gesten und Mundbewegungen zu achten“. Wert hervorgehoben zu werden ist auch, dass man durch die Begegnung mit dem Fremden das Eigene mehr versteht oder mehr darauf achtet, wie man die eigene Erstsprache (L1) verwendet, wie ein Befragter es beschreibt: Durch die Begegnung hat er/sie sich „mit der deutschen Grammatik und Rechtschreibung auseinandergesetzt“ (FB 20). Die Erstsprache (L1) wurde zwangsläufig mit der Fremdsprache verglichen: „Zudem habe ich versucht die polnische Art verschiedene Laute darzustellen zu lernen, da sie sich doch von der deutschen Art unterscheidet“ (FB 20). Des Weiteren hat der Schüler oder die Schülerin durch die tägliche Begegnung mit der Fremdsprache einige Wörter gelernt: „durch die tägliche Konfrontation mit der polnischen Sprache habe ich auch einige Worte gelernt“ (FB 20).

Einen besonderen Aspekt bildet der Lerneffekt, wie man mit Nichtmuttersprachler und Nichtmuttersprachlerinnen kommuniziert. So hat ein Schüler oder eine Schülerin gelernt, „mit Leuten, die nicht deine Muttersprache sprachen zu kommunizieren.“

Die Bedeutung des Englischen wurde oft unterstrichen. Eine Person fühlte sich motiviert, dass sie ihr „Englisch verbessern muss“ (FB 8). Gleichzeitig wurde aber auch die Kompetenz in der Anwendung der englischen Sprache durch die Kommunikation während der Begegnung verbessert, „da wir fast nur Englisch geredet haben, haben wir außerdem die englische Sprache geübt“ (FB 16).

Die Möglichkeit auf das Englische auszuweichen, wurde von mehreren Befragten erwähnt: „Dass man auch mit welchen die man nicht versteht es auf anderer Sprache zu sprechen. (Englisch)“ (FB 9) Es war erfahrungswert, „mit Menschen zu reden auf einer anderen Sprache“ (FB 11) und „sich selbständig in einer anderen Sprache zu unterhalten“ (FB 14). Immer wieder werden als Lerneffekte und Lernzuwachs betont: „Englischkenntnisse verbessert und einige polnische Vokabeln gelernt“.

Auch die Erkenntnis, dass man Freunde finden kann, wurde unterstrichen: „man kann überall auf der Welt Freunde finden“ (FB 14). Auch die gemeinsame Arbeit ist möglich: „Wir haben gelernt, dass man mit ganz fremden Personen auch etwas zusammen erarbeiten kann (Präsentation). Außerdem hat man die Schüler selbst besser kennengelernt und gleiche Interessen gefunden und wir haben eine ganz neue Kultur kennengelernt, die sehr interessant ist und etwas anderes als unsere ist“ (FB 18).

Den Alltag in polnischen Familien zu erleben, gehörte auch zum Lernzuwachs: „Wir haben kulturelle Veranstaltungen kennengelernt. Außerdem noch eine polnische Schule und wir waren bei den Familien Zuhause und haben gesehen, wie sie leben“ (FB 16). Oder: „Ich habe aus dem Austausch gelernt: wie die Polen leben, wie viele tolle Sachen es in Polen gibt, wie viele Sehenswürdigkeiten es in Polen gibt, ein paar polnische Wörter“ (FB 17).

Die Antworten der Poznaner Gruppe zum Lernzuwachs und zu Lernerfahrungen nach der Austauschwoche waren ebenfalls ausdifferenziert und fokussierten auf unterschiedliche sprachliche und kulturelle Vorteile, insbesondere aber auf die Förderung des Sprechens und der mündlichen Kommunikation (dreizehn Personen), Erweiterung des fremdsprachlichen Wortschatzes (neun Personen) und das Kennenlernen der neuen und der eigenen Kultur(en) (sieben Personen):

Oczywiście poznałam dużo nowych ludzi, miałam okazję posługiwać się językami obcymi przez dłuższy czas, dowiedziałam się nowych rzeczy o życiu w Niemczech. Wymiana bardzo mi się podobała i nie mogę się doczekać naszego wyjazdu do

Berlina. / Natürlich habe ich viele neue Leute kennengelernt, hatte die Möglichkeit, Fremdsprachen lange zu sprechen, und habe neue Dinge über das Leben in Deutschland gelernt. Ich habe den Austausch sehr genossen und freue mich schon auf unsere Reise nach Berlin (FB 18).

Was weitere Lernaspekte anbelangt, stechen aus einigen Aussagen positive Erfahrungen (d.h. Vervollkommnung der Teamfähigkeit, der Orientierung und des Organisationsvermögens) bei der Gruppenarbeit hervor:

Na pewno polepszyły się moje umiejętności pracy w grupie i pokonywania bariery językowej. Wymiana utwierdziła mnie w przekonaniu, że jeśli chcę, dogadam się z każdym. / Ich habe definitiv meine Fähigkeit verbessert, in einer Gruppe zu arbeiten und die Sprachbarriere zu überwinden. Der Austausch hat mich in meiner Überzeugung bestärkt, dass ich mich mit jedem verständigen kann, wenn ich es will (FB 5).

In Bezug auf die subjektive Beurteilung des Lernzuwachses im Bereich der affektiven Teilkompetenzen liegen drei Bögen vor, die auf die Förderung von Geduld, Mut und Offenheit hinweisen:

Nauczyłam się nowych zwrotów, większej cierpliwości, odwagi i wielu innych rzeczy. Musiałam dać coś od siebie (przygotować się), więc można też wspomnieć o sposobie organizacji pracy. / Ich lernte neue Redewendungen, mehr Geduld, Mut und viele andere Dinge. Ich musste etwas von mir selbst geben (um mich vorzubereiten), so dass man auch die Art und Weise der Arbeitsorganisation erwähnen kann (FB 4).

Die Bekämpfung von Sprachbarrieren wird ebenfalls in drei Aussagen deutlich:

Nauczyłam się, jak sobie radzić z sytuacjami, w których występuje nieporozumienie związane z językiem. Nauczyłam się również współpracy z obcokrajowcami, z pewnością doświadczyłam żywego „mówionego” niemieckiego i poznałam parę zwrotów lub słówek. I jedno z najważniejszych, udało mi się przezwyciężyć barierę językową oraz mam już za sobą pierwsze spotkanie z nastoletnimi Niemcami (nie używałam niemieckiego wcześniej do innych celów niż np. zamówienie kawy w Berlinie. / Ich habe gelernt, wie man mit Situationen umgeht, in denen es ein Missverständnis in Bezug auf die Sprache gibt. Ich habe auch gelernt, wie man mit Ausländern zusammenarbeitet, ich habe definitiv live ‘gesprochenes’ Deutsch erlebt und ein paar Sätze oder Wörter gelernt. Und eines der wichtigsten: Ich konnte die ‘Sprachbarriere’ überwinden und habe bereits mein erstes Treffen mit deutschen Teenagern gehabt (ich habe Deutsch vorher für nichts anderes benutzt, als z. B. in Berlin Kaffee zu bestellen) (FB 11).

Doświadczyłam rozmowy z osobą, która nie mówi w moim ojczystym języku. Miałam okazję z taką osobą pracować i jak można przelamać barierę językową.

Nauczyłam się cierpliwości i wydaje mi się, że poznałam lepiej Poznań. / Ich habe ein Gespräch mit einer Person erlebt, die nicht meine Muttersprache spricht. Ich hatte die Gelegenheit, mit einer solchen Person zu arbeiten und zu sehen, wie die Sprachbarriere überwunden werden kann. Ich habe Geduld gelernt und ich glaube, ich habe Posen besser kennengelernt (FB 20).

5. FAZIT MIT IMPLIKATIONEN ZUR ÜBERWINDUNG VON SPRECHÄNGSTEN BEI DEN SCHÜLERAUSTAUSCHPROJEKTEN

Angstgefühle in Situationen, in denen man vor einer Gruppe oder einem Publikum sprechen muss, wurden lange Zeit vor allem bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachler erforscht und in mehreren Bereichen der Psychologie erfasst, beispielsweise im Rahmen der persönlichkeits-psychologischen oder klinischen bzw. pädagogisch-psychologischen Ansätze. In der Fremdsprachenforschung findet man in den letzten drei Jahrzehnten die Unterscheidung zwischen der Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal, der in Stresssituationen auftretenden Angst und den situationsspezifischen Ängsten beim Fremdsprachenlernen. Mit den letzteren haben wir uns in unseren früheren deutsch-polnischen Projekten mit Studierenden auseinandergesetzt. Damals stellten wir folgende konkrete Aspekte von Sprechhemmungen bei DaF-Studierenden fest: Angst vor gemeinsamer Projektarbeit, Angst vor unzureichendem Wortschatz, Angst vor hoher Sprechgeschwindigkeit (vgl. Storozenko, Schmidt-Bernhardt & Adamczak-Kryzstofowicz 2017: 203–211).

Im Vergleich zu unseren Forschungen über Sprechhemmungen bei studentischen Gruppen wurden von uns in der Schülergruppe weitere Facetten von Angstgefühlen herausgearbeitet. Nach der Analyse der gelieferten Daten lassen sich zusammenfassend die am Anfang des Beitrags gestellten zentralen Fragestellungen wie folgt beantworten. Was die Ängste anbelangt, die bei der Kommunikation und Interaktion zwischen Jugendlichen aus zwei Nachbarländern auftreten (vgl. Frage 1 und zum Teil auch Frage 2), wurden in allererster Linie Befürchtungen vor dem Sprechen und vor Missverständnissen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der Arbeitssprache Deutsch bei den Gastgebern und lückenhafter Kenntnisse des Englischen als *lingua franca* bei den Gästen festgestellt. Dabei wurden zu hohe Sprechgeschwindigkeit, zu lange und komplexe fremdsprachliche Aussagen der deutschen Seite sowie der Rückzug der polnischen Seite in ihre Erstsprache (L1) als besonders störend für die Kommunikation hervorgehoben.

Die von einigen polnischen Teilnehmenden geäußerten Ängste vor kulturspezifischen Unterschieden, negativen Charaktereigenschaften der Austausch-

partnerinnen und -partner sowie organisatorischen Schwierigkeiten haben sich dagegen in der *face-to-face* Begegnung in Poznań eher nicht bestätigt. Um die genannten Ängste zu reduzieren (vgl. Frage 2) haben die Teilnehmenden selbst Lösungsstrategien zum Abbau der Sprechhemmungen entwickelt. Oft wichen sie ins Englische aus. Als weitere Hilfe bedienten sie sich digitaler Wörterbücher oder baten um Hilfestellungen von anderen Teilnehmenden. Sie baten auch um Unterstützung von den Studierenden und Lehrenden, die den Austausch koordinierten. Viele von ihnen setzten ebenfalls ihre Gestik und Mimik zur Kompensation ein.

Als Lerneffekte wurde von den polnischen Lernenden neben der Förderung der Sprechfertigkeit und der Entfaltung der lexikalischen Kompetenz sowie der Entwicklung von affektiven Fähigkeiten auch explizit die Überwindung von Sprachbarrieren betont. Zum Lernzuwachs auf der deutschen Seite gehörten neu entwickelte kreative Strategien, die zu Problemlösungen bei der Kommunikation mit Nichtmuttersprachlern beitrugen, affektive Fähigkeiten im Bereich der Akzeptanz von Andersartigkeit sowie neue landeskundliche Kenntnisse über das Nachbarland.

Wesentliche Konsequenzen für zukünftige Schüleraustauschprojekte liegen unserer Auffassung nach in der Hervorhebung des Stellenwerts des Englischen als *lingua franca* sowie in der Sensibilisierung der Lehrenden und Teilnehmenden, auf ihre rezeptive Mehrsprachigkeit bei Verständigungsproblemen zurückzugreifen. Wir plädieren auch für gezielte Sprachtrainings und Workshops, die den Abbau von Sprechhemmungen und Angstgefühlen vor der realen Begegnung zum Inhalt haben. Dabei sollten ausgewählte psychosoziale und pädagogische Methoden und Techniken (wie z. B. kreative Aufgabenstellungen aus den Bereichen Darstellendes Spiel, Dramapädagogik, Kreatives Schreiben) vor Ort (auch im Fremdsprachenunterricht) eingesetzt werden (u. a. Klempin & Wirag 2021; Bonnet & Küppers 2011; Schewe 2011). Als sinnvolle didaktische Maßnahmen dabei können E-Portfolios, klassische Lerntagebücher bzw. Erfahrungsberichte zum Einsatz kommen, um schrittweise in Kompensationsstrategien bei der Interaktion mit den ProjektpartnerInnen einzuführen.

Das Schaffen pädagogischer Bindungen im Lernprozess trägt wesentlich zum Angstabbau bei (Stahle 2019: 20). Dazu gehört bei Schülerbegegnungen, dass die begleitenden Lehrenden Sicherheit und Stabilität vermitteln und so eine angstmindernde Atmosphäre schaffen. Bei der durchgeführten qualitativ orientierten Studie lassen sich verschiedene Ebenen von Angstfaktoren in der multikulturellen Begegnung zwischen Jugendlichen identifizieren. Die Studie gibt darüber hinaus auch relevante Impulse zur Aneignung von fremdsprachlichen kommunikativen Teilkompetenzen wie der pragmatischen Kompetenz und Anstöße für die Lehrerprofessionalisierung und die Einbindung der Schü-

leraustauschprogramme in die Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrenden. Sie könnten im Rahmen von international durchgeführten didaktisch-methodischen Blockseminaren zwischen Partneruniversitäten (z. B. aus Polen und Deutschland) Begegnungswochen sowohl für SuS als auch für Studierende vorbereiten, durchführen und evaluieren.

In den vergangenen zwei Jahren konnten aufgrund der Pandemie derartige Austauschprojekte nicht stattfinden. Diese Erfahrung zeigt in besonderer Weise die Relevanz und den Wert von solchen viel intensiveren direkten Begegnungen für die Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf soziale Kompetenz, Selbstsicherheit, Kommunikationsfähigkeit und Umgang mit Sprechängsten. Laut Mehlhorn (2017) sollte die Lehrerbildung Chancen bieten, „das interkulturelle Lernen in Projektform selbst auszuprobieren und diese Erfahrungen sowie das eigene Projektmanagement, Kulturwissen und -handeln didaktisch gestützt (selbst)kritisch zu reflektieren“ (17).

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Jentges, S. / Stork, A. (2014). Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick. *Info DaF*, 5, 489–505.
- Apeltauer, E. (2003). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Ballweg, S. / Jentges, S. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2021). eMMA – ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler*innenaustauschen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“* (S. 178–190). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beushausen, U. (1996). *Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Beushausen, U. (2000). *Sicher und frei reden: Sprechängste erfolgreich abbauen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Böing, M. (2005). Exkursionsdidaktik mit Sprache und Phantasie: Impulse für Schüleraustauschprogramme und Kursfahrten. *Französisch heute*, 36 (4), 362–379.
- Bonnet, A. (2020). *Kooperatives Lernen und Arbeiten*. In: W. Hallet / F.G. Königs / H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 98–102). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Bonnet, A. / Küppers, A. (2011). *Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungen*. In: A. Küppers / T. Schmidt / M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 32–52). Braunschweig: Klinkhardt-Diesterweg.
- CEFR/Common European framework of reference for languages (2018). *Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cheng, Y.-Sh. (2017). Development and preliminary validation of four brief measures of L2 language-skill-specific anxiety. *System*, 68, 15–25.
- Elos (2017). *Common framework for Europe competence (CFEC)*. Elos Team, Nuffic.

- Ertelt-Vieth, A. (2005). *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr.
- Fellmann, G. (2015). *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz. Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fischer, S. (2005). *Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht*. www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.html [Zugriff am: 20.07.2021].
- Fischer, S. (2006). *Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF*. München: Martin Meidenbauer Verlag.
- Frei, K. (2007). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fronterotta, M.C. (2011). *Sprechangst: Was kann die Sprachlernberatung leisten?* In: S. Vogler / S. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 137–146). Berlin: Frankck & Timmer.
- Gerspach, M. / Günther, M. / Salmen, E. (2019). *Von einem der auszog, das Fürchten zu lernen'. Von der Angst zur professionellen Kompetenz*. In: U. Finger-Trescher / J. Heilmann / A. Kerschgens / S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 117–140). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Grau, M. (2001). *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2010). *Austausch- und Begegnungsdidaktik*. In: W. Hallet / F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 312–316). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Grau, M. (2016). *Auslandsaufenthalte von Lernenden*. In: E. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 276–279). Tübingen: Narr.
- Gregersen, T. / Macintyre, P.D. / Meza, M.D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98 (2), 574–588.
- Gröning, K. (2019). *Angst in der Pädagogik und der sozialen Arbeit*. In: U. Finger-Trescher / J. Heilmann / A. Kerschgens / S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 157–172). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hallet, W. (2020). *Handlungsorientierung*. In: W. Hallet / F.G. Königs / H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 54–56). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Han, W. (2006). *Warum ist der Mund schwer aufzumachen? – Eine empirische Untersuchung der Sprechunfähigkeit der chinesischen Deutschlehrer unter soziokulturellem und psychologischem Aspekt*. In: J. Zhu / H.-R. Fluck / R. Hoberg (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation Deutsch-Chinesisch* (S. 407–417). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Haubl, R. (2019). *Supervision schulischer Bildungsprozesse. Oder: ‚Angst essen Seele auf.‘* In: U. Finger-Trescher / J. Heilmann / A. Kerschgens / S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 141–155). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hauff, S. (2007). *Eurobridge. Arbeitshilfe für internationale Jugendbegegnungen*. Düsseldorf: Aktion West-Ost e.V.
- Hermann, J. / Jentges, S. (2021). *Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“* (S. 37–62). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Horwitz, E.K. / Horwitz, M.B. / Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Jentges, S. (Hrsg.) (2021). *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-nieder-*

- ländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klempin, Ch. / Wirag, A. (2021). Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht? Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien. *Scenario. A Journal for Performative Teaching Learning Research*, 14 (2), 96–115, DOI: 10.33178/scenario.14.2.6.
- Kleppin, K. (2001). *Formen und Funktion von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: G. Helbig / L. Götze / G. Henrici / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 986–994). Berlin: de Gruyter.
- Kraus, A. (2007). Austausch: reell – virtuell – interkulturell. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 87, 2–8.
- Krüger, Ch. (2019). *Wie Ängste sich von Eltern auf Kinder übertragen und dort wirksam werden*. In: U. Finger-Trescher / J. Heilmann / A. Kerschgens / S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 81–101). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Legutke, M.K. (2016). *Projektunterricht*. In: E. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 350–354). Tübingen: Francke.
- Legutke, M.K. (2020). *Themenorientierte Arbeit*. In: W. Hallet / F.G. Königs / H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 41–45). Hannover: Klett Kallmeyer.
- MacIntyre, P.D. / Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85–117.
- Mehlhorn, G. (2017). *Begegnung und Begegnungssituationen*. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 15–17). Stuttgart: Metzler.
- Negt, O. (2019a). *Erfahrungsspuren. Eine autobiographische Denkreise*. Steidl: Göttingen.
- Negt, O. (2019b). Humanität setzt Bindungen voraus, die der Kapitalismus zerstört. Ein Gespräch mit dem Sozialphilosophen Oskar Negt anlässlich seines 85. Geburtstags. *Frankfurter Rundschau*. <https://www.fr.de/kultur/oskar-negt-humanitaet-setzt-bindungen-voraus-kapitalismus-zerstoert-12875293.html> [Zugriff am: 30.08.2021].
- Nerlicki, K. / Riemer, C. (2012). Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 49 (2), 88–98.
- Rassaei, E. (2015). The effects of foreign language anxiety on EFL learners' perceptions of oral corrective feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9 (2), 87–101.
- Renner, K.-H. (2002). *Selbstinterpretation und Self-Modeling bei Redeängstlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Riemer, C. (2016). Affektive Faktoren. In: E. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 266–270). Tübingen: Narr.
- Schart, M. (2020). *Die Projektmethode*. In: W. Hallet / F.G. Königs / H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 49–51). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Schewe, M. (2011). *Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!* In: A. Küppers / T. Schmidt / M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 20–31). Braunschweig: Klinkhardt-Diesterweg.
- Staehe, A. (2019). *„Wenn jemand spricht, wird es heller“: Die Bedeutung von und der therapeutische Umgang mit Angst aus intersubjektiver Perspektive*. In: U. Finger-Trescher / J. Heilmann / A. Kerschgens / S. Kupper-Heilmann (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 19–37). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Storozenko, V. / Schmidt-Bernhardt, A. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2017). Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen. *Glottodidactica*, 44 (2), 193–214.
- Thomas, A. (1988). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Thomas, A. (2007). Jugendaustausch. In: J. Straub / A. Weidemann / D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 657– 667). Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. / Chang, C. / Abt, H. (2007). *Erlebnisse, die verändern: Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Weith, W.H. (2005). *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Wagenhoff, A. (2019). *Lesemaus: Sonderausgabe Jule traut sich*. Hamburg: Carlsen.
- Weber, S. (2017). Drama pedagogy in intermediate German: Effects on anxiety. *German as a Foreign Language*. <http://www.gfl-journal.de/1-2017/weber.pdf> [Zugriff am: 20.11.2021].
- Yashima, T. / Zenuk-Nishide, L. / Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54 (1), 119–152.

Received: 24.02.2022; **revised:** 7.07.2022

ANGELA SCHMIDT-BERNHARDT

Philipps-Universität Marburg
schmidt.bernhardt@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3170-5460

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
adamczak@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0002-7726-3525

VICTORIA STOROZENKO

Philipps-Universität Marburg
victoria.storozenko@googlemail.com
ORCID: 0000-0003-2873-7963

TERESA MARIA WŁOSOWICZ

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

The linguistic and cultural experiences of Portuguese Erasmus+ students during their stay in Ostrava: Challenges and opportunities

ABSTRACT. The study investigates the linguistic and cultural experiences of Erasmus+ students from Portugal at the University of Ostrava in the Czech Republic. Special attention is paid to the challenges encountered by the students in both communication and coping with cultural differences, as well as to their language needs, ways of communicating, attitudes towards the Czech culture, and the role of English in communication. The research tool was a questionnaire covering a number of questions related to the purpose of the study. As the results show, while the intercultural experience was generally enriching and the participants appreciated some interesting aspects of the Czech culture, they were particularly disappointed by the limited number of Czechs able to speak English and some of the academic teachers' low levels of language proficiency in English. In fact, this is not limited to the lack of language skills, as communication problems can also lead to the perception of the interlocutor as unpleasant and unhelpful.

KEYWORDS: student mobility, intercultural experience, English as a lingua franca, developing intercultural skills.

1. INTRODUCTION

The purpose of the present study has been to investigate the linguistic and cultural challenges faced by Portuguese students participating in the Erasmus+ exchange programme at the University of Ostrava in the Czech Republic. Special attention is paid to the students' perception of the Czech language and culture, the perceived advantages and disadvantages of their stay in Ostrava, the communication problems encountered by them and the ways of coping with them, as well as the role of English in communication there. Unlike other studies on stay-abroad learning (e.g. the volume edited by Sanz & Morales-Front in 2018), the present one does not focus on immersion language learning, as the students did not come to Ostrava to study Czech. Instead, they were studying different subjects and what they shared was Portuguese as their native language, a fairly

high level of proficiency in English, which allowed them to study abroad, and the lack of language skills in Czech. Therefore, rather than language learning, the study investigates the experience of a different culture and communication strategies, including language choices, in a country whose language they do not know. It focuses on both English and Czech and on their different roles in the participants' intercultural experience. While English as a *lingua franca* (see Jenkins 2009) is often assumed to be the default language of international exchanges and the lack of its knowledge can result in communication problems, Czech was, on the one hand, unfamiliar to the Portuguese students and their perception of it constitutes an interesting object of study but, on the other hand, in some situations basic phrases in Czech proved indispensable to them, so some kind of immersion learning was inevitable.

Moreover, as noted by Sobkowiak (2021: 150), earlier studies mainly involved international students in the US, where English is the dominant language (Kim 2015, after Sobkowiak 2021: 150), and in China, where English is used in education extensively enough for the students to communicate freely (Tian & Lowe 2014, after Sobkowiak 2021: 150). Other studies investigate international students' experiences in Western countries, such as France (Agulhon & Enfaaa 2016; Walker 2016), the United Kingdom, Germany, as well as Spain, Italy, the Netherlands or Finland (Carneiro, Guerra & Malta 2005). Few studies concentrate on study-abroad stays in countries where less widely taught languages are spoken, and where communication in English is necessary but not guaranteed. Certainly, Dutch and Finnish are less widely taught languages too, but at the same time, their speakers can generally communicate in English. By contrast, this is not necessarily the case in the former socialist countries, such as Poland and the Czech Republic, where Russian used to be obligatory in schools and the older generations had less opportunity to learn English. However, as Vogl (2018: 193) has observed, the former Eastern bloc countries have changed their foreign language policy "from Russian (and partly German) to English as the most important foreign language". Yet, in Central Europe, multilingualism is still viewed to some extent as a threat to the native language and, more generally, to national languages (Vogl 2014, after Vogl 2018: 193). Certainly, English is now studied there as a foreign language, but Central European students attach considerable importance to rootedness in a specific territory and its language, and, like respondents from other European countries, they stress the instrumental function of foreign language learning (Vogl 2018: 207).

By contrast, research on Erasmus sojourns in Eastern European countries is quite limited and includes, for example, Lipowski's (2012) study, which gives a short overview of the experiences and impressions of Erasmus students in

Lublin, Poland, Sobkowiak's (2021) study, which focuses on the development of intercultural identity by Turkish students in Poland, and a recent study by Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej and Lankiewicz (2022), which "investigates the interplay of language and intercultural communication" (Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej & Lankiewicz 2022: 53), paying special attention to the role of languages other than English, in this case Polish. In contrast to Sobkowiak's (2021) study, the present one does not assume the development of an intercultural identity by the Portuguese students, but it investigates their perception of a culture which is quite different from their own. It is possible that, to some extent, such development also took place, but this is beyond the scope of this study, given the short period of time taken into consideration. Moreover, like the one by Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej and Lankiewicz (2022), in addition to cultural aspects of the sojourn, it investigates communication problems related to language use, although in this case, the language other than *lingua franca* English is not Polish but Czech.

In general, the topic seems quite relevant to the contemporary trends in student mobility and the internationalisation of universities. Even though the pandemic has slowed down these processes to some extent, it can be hoped that student exchange programmes will continue in the future.

The present study was carried out in 2015, when the present author was teaching at the University of Ostrava, but the questions in the survey were general enough for the collected data to be still valid. Some organisational changes may have been introduced as a result of the pandemic, but the patterns of language use and differences between the Czech and Portuguese cultures can be supposed to have remained virtually the same. On the one hand, the student mobility program Erasmus+ (Erasmus until 2014) has become very popular and, undoubtedly, it contributes not only to the intellectual and professional development of students, but also to the exchange of knowledge and, consequently, to an increase in innovation (Lipska 2007). In particular, the knowledge of foreign languages, especially English as the world language, is a key competence for all students, not only those of English Philology or International Relations. As emphasised by Crystal (2003: 110), English is the vehicular language for a considerable part of the world's knowledge, especially in the natural sciences and technology. In addition, in the globalised world, where companies are often international, or they participate in international trade, intercultural communication is very important, and requires not only good language skills, but also intercultural competence. On the other hand, study-abroad stays feature a component of difficulty in adapting to the host country's culture, or even of culture shock, which, if properly reflected on, can lead to the acquisition or further development of intercultural competence (Peckenpaugh 2018; Sobkowiak 2021).

On the above grounds, the present study takes into consideration two aspects of the participants' sojourn in the Czech Republic. On the one hand, the author investigates problems in communication and the students' language needs, especially the limitations on the use of English and the need to learn some "survival Czech" as well as to use other communication strategies. On the other hand, it investigates the participants' perception of cultural differences and ways of adapting to them, as possibilities of profiting from their stay in Ostrava and developing intercultural competence. Consequently, the questionnaire includes questions about both the advantages and the disadvantages of studying in the Czech Republic as an Erasmus+ student.

2. THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEMPORARY WORLD

In the era of globalisation, international contacts at different levels have become an inherent part of contemporary life. Whether in trade, in research or in tourism, it is undeniable that numerous exchanges require, among other things, a sufficient level of intercultural and foreign language competence. Still, communication is not limited to language use, but requires a variety of interpersonal skills and attitudes. As noted by Lantz-Deaton and Golubeva (2020: 2), employers nowadays expect their employees to interact effectively with people "from highly diverse backgrounds" (British Council 2013; Messelink, Van Maele & Spencer-Oatey 2015; Watkins & Smith 2018, after Lantz-Deaton & Golubeva 2020: 2). It is therefore necessary to possess intercultural competence, understood as both awareness of differences and a set of attitudes, values, knowledge and skills that allow one to interact with people different from oneself.

Language skills are indispensable for communication and, undoubtedly, English is a global language (Crystal 2003) and functions as a lingua franca among speakers of different linguacultural origins (Jenkins 2009: 200), most of whom are non-native speakers. In particular, in more or less international settings, such as universities, English seems a natural choice. However, staying abroad, even as a student, is not limited to the formal setting, as one needs to use public transport, do shopping, etc. In countries whose languages are not widely studied abroad, the language barrier can become a serious obstacle, especially if part of the society does not speak English, which has been shown by Lipowski (2012) for the Polish context.

Even so, however useful it might be, English alone is not always enough and it is actually advisable to be multilingual (Szczyrkowska 2007: 43). It may be enough for communication, for example, during a short stay abroad or dur-

ing basic business negotiations, but it is no longer sufficient if you want to live in a foreign country or sell your products there. As Szczurkowska (2007: 43) points out, true mutual comprehension and respect for another culture's values require the knowledge of its language. For this reason, EU experts in education and language policy aim to propagate multilingualism and, in particular, expect learners to become aware of the cognitive values of their language competence attained by the end of secondary school, to acquire sufficient intercultural competence, to be able to communicate in at least two foreign languages and to be ready to learn further ones in the future (European Commission 2004, after Szczurkowska 2007: 44).

It is important to underscore that learning and using foreign languages is not limited to the school or university context. As languages are used for various purposes, multilingual learners' needs vary from one language to another and, consequently, their language repertoires are varied and enriched with different cultural competences (Coste, Moore & Zarate 1997). According to Coste, Moore and Zarate (1997: 12–13), since multilingual and multicultural repertoires are complex and heterogeneous by nature, one ought to develop language awareness to be able to manage them.

Moreover, as emphasised by Byram (2008: 68–69), being “an intercultural speaker” is not limited to knowing other cultures, but one needs to act interculturally, which requires certain attitudes, knowledge and skills, that is why he defines them in terms of “behavioural objectives,” called *savoirs*. They include attitudes (*savoir être*), such as curiosity and openness, so as to stop taking one's own culture for granted and to accept the strangeness of foreign ones, knowledge (*savoirs*) of social groups, their products, practices, etc., “skills of interpreting and relating” (*savoir comprendre*), such as the ability to interpret foreign texts and relate them to those from one's own culture, “skills of discovery and interaction” (*savoir apprendre/faire*), or the ability to learn about other cultures and use that knowledge in real-life interaction and, finally, “critical cultural awareness/political education” (*savoir s'engager*), or the ability to evaluate cultural practices and products critically, relating them to explicit criteria (Byram 2008: 69). In a study-abroad context, students are likely to have an opportunity to develop all these skills, provided they reflect on their experience.

Still, despite the importance of intercultural competence, it is very difficult to assess its attainment. On the one hand, the construct of intercultural competence has evolved from “promoting familiarity with the foreign culture,” through developing cultural awareness and intercultural communicative competence, to the formation of intercultural beings and “life-long learners or interculture” (Sercu 2010: 21). It involves a number of skills, such as foreign language skills, social skills, critical thinking skills, values, attitudes, etc. (Sercu 2010: 24), which

would all have to be assessed holistically, but, in fact, such a holistic measure does not exist yet (Sercu 2010: 25). Even though different relevant test formats have been proposed, it should be remembered that the particular dimensions of intercultural competence are interdependent (Sercu 2010: 28). Thus, in the absence of an adequate assessment instrument which would cover the linguistic and cultural aspects of intercultural competence simultaneously, the present study had to be conducted, using a fairly general questionnaire, investigating the participants' experiences and observations. Still, as the present study did not aim to measure their intercultural competence anyway, it can be assumed that the questionnaire, which will be discussed in Section 5 below, was adequate for the purpose of the study.

3. THE BENEFITS AND CHALLENGES OF STUDYING ABROAD

In general, studying abroad is associated with a number of benefits related to the acquisition of linguistic and cultural skills which may later increase one's job prospects. However, this is not to be taken for granted, as encountering cultural differences may render the experience of student exchange negative and fail to bring the expected results. If the differences are considerable, one may even experience culture shock, or the disquieting experience caused by the disappearance of native cultural codes used in interaction and/or their substitution by other codes or symbols (Oberg 1960, after Alserda 2011: 20; Hall 1959, after Alserda 2011: 20).

Even so, the experience of studying abroad enables developing intercultural competence. According to the experiential learning theory (ELT), the learning process involves several stages, from a concrete experience, through observation and reflection, to the creation of new concepts or knowledge. Such knowledge can then be tested in new situations, and thus transferred to other contexts (Passarelli & Kolb 2012, after Peckenpaugh 2018: 478). Montrose (2002: 5–6, after Peckenpaugh 2018: 478) calls the third stage "the conceptualization stage," and that is when it is vital to support such students to prevent them from developing stereotypes or overgeneralisations. In a similar vein, the Intercultural Development Inventory (IDI) (Hammer, Bennett & Wiseman 2003, after Peckenpaugh 2018: 477), applied to the description of intercultural learning by Vande Berg, Page and Hemming Lou (2012, after Peckenpaugh 2018: 477), divides the intercultural learning process into stages. It distinguishes six stages, three of which are ethnocentric (denial, defence and minimisation) and involve the avoidance of cultural differences by emphasising one's native culture, and three are ethnorelative (acceptance, adaptation and integration) and allow one to relativise

one's own culture in the context of other cultures and thus to explore cultural differences (Peckenpaugh 2018: 477). According to Peckenpaugh (2018: 477), these two models complement each other and the experiential learning theory can help to describe accurately the gradual process of change.

In fact, even negative experiences can be useful for intercultural learning. According to Kim (2008, after Sobkowiak 2012: 152), even though the uncertainty and stress provoked by cultural differences can lead to avoidance or withdrawal, they also have a potential for triggering development. During the adaptation process, people start searching for some congruence between the internal and the external conditions (Kim 2008: 363, after Sobkowiak 2021: 152), which can result in psychological growth, or "an increased complexity in an individual's internal communication system" (Kim 2015: 5, after Sobkowiak 2012: 152).

It can thus be seen that the development of intercultural competence requires conscious reflection on one's experiences, whether positive or negative. One needs to look at one's native culture from a different angle, reflect on what one has observed, and be able to apply this knowledge in the future. In the case of Erasmus+ students, intercultural experience may help them not only in their future studies abroad but, comprising an ability to analyse other cultures and to adapt to them, it may become useful to them, for example, in future work if it involves travelling abroad on business.

4. THE OBJECTIVES AND EFFECTS OF THE ERASMUS STUDENT EXCHANGE PROGRAMME

The Erasmus programme (Erasmus+ since 2014) was created in 1987 (Bratuń 2009: 18–19) and has always aimed to let students not only acquire knowledge, but also get to know other cultures, nations and customs and to create in Europe a society built on a foundation of tolerance, trust and friendship (Bratuń 2009: 19). At the same time, the societal changes connected with European integration, globalisation as well as the development of technology, lead to the development of the information society, where lifelong learning plays an important role (Szadok-Bratuń 2009: 303). In this society, the role of education is to convey information to create knowledge which will finally result in wisdom (Szadok-Bratuń 2009: 303).

As shown by Krzaklewska and Krupnik (2008), the Erasmus students interviewed by them were most satisfied with the social dimension of their stay abroad, and least satisfied with the problem-solving dimension, for example, the need to solve financial problems. However, almost 20% of the students felt discriminated against during their stay, because of their status of foreigners or

insufficient language competence. Consequently, they were less satisfied with their contact with local students than with that with other international students participating in exchange programmes. Still, they admit that they acquired intercultural competences, such as communication in a foreign country, openness, tolerance, adaptation to another higher education system and career planning.

Certainly, apart from ideals, the Erasmus programme aims to achieve more practical goals. The mobility of students and researchers contributes to the exchange of experience and to an increase in scientific and technological potential (Lipska 2007: 152). As for students' personal development, apart from adaptation to another culture, greater flexibility in contacts with foreigners and increased self-confidence, Lipska (2007: 158–159) mentions practical foreign language skills and experience which may improve one's job prospects. In a similar vein, Engel (2010: 5) observes that Erasmus students evaluate their sojourns abroad very positively for such reasons as better knowledge of other countries and comprehension of other cultures, as well as improved foreign language skills. Moreover, employers regard study-abroad stays as an asset, taking into consideration especially language experience, the discipline studied and the duration of the stay (Engel 2010: 7).

On the other hand, some students also experience considerable difficulties during their Erasmus sojourns. In a survey on their experiences in Lublin, Poland, international students did not only mention the advantages, such as friendly people, teachers who had tried to explain everything to them, or the beauty and the atmosphere of Lublin, but also disadvantages, such as communication problems caused by many Poles' insufficient knowledge of English, difficulty in adapting to the culture and the limited number of courses taught in English (Lipowski 2012: 755–756). In fact, the language barrier proved to be one of the main problems. Some of the students learnt a little Polish to make themselves understood, for example, while shopping. Finally, in spite of some signs of intolerance of foreigners, the students generally express a positive opinion of Polish people, who proved ready to help them (Lipowski 2012: 758). Foreign students' disappointment at not being able to communicate in English everywhere in Poland and the need to learn some basic Polish has also been observed by Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej and Lankiewicz (2022).

It can thus be supposed that some of the problems encountered by the Portuguese students in the Czech Republic may be the same as those mentioned by the international students in Poland, especially a language barrier and difficulty in adapting to a different culture. However, in contrast to Lipowski's (2012) study, which involved students from different countries, the present one was addressed at a more homogeneous group, that is why some observations may be shared by the participants and may reflect the distance between both cultures better.

5. THE STUDY

5.1. Participants

The present study was carried out with twenty-two Portuguese students who were studying different disciplines at the University of Ostrava in late November 2015. Six of them were studying Environmental Engineering, four were studying International Relations, four – Social Assistance, three – Economics, three – Languages and Cultures, one was studying IT, one – Human Resources Management and one – Enterprise Management. Twelve of them were female and ten were male.

The duration of their stays in Ostrava, indicated by the students themselves, ranged from two to three months since their arrival (mean = 2.568, SD = 0.495), which indicates that their exposure to the Czech language and culture was comparable and their experiences could indeed be to some extent shared. Apparently, they had arrived around the beginning of the academic year, which, in the Czech Republic, is in September. Following Kim (2008, 2015, after Sobkowiak 2021: 152–153), it might be supposed that they were at a similar stage of adaptation to the foreign culture and thus, despite studying different disciplines, they can be regarded as a fairly homogeneous group in terms of experience of the Czech culture. In fact, as revealed by the results of the questionnaire, which will be discussed in more detail in Subsection 5.3. below, their experience of studying abroad was comparable too, as only one respondent had participated in a student exchange programme before. For this reason, it is possible that they were facing similar challenges of adapting to an unfamiliar culture in general.

5.2. Method

The research tool applied was a questionnaire consisting of both open-ended and closed questions. The closed questions involved either several multiple-choice options or a one-to-five Likert scale, where one represented total disagreement or total dissatisfaction, and five represented full agreement or full satisfaction. At the same time, the open-ended questions allowed the students to make their own comments on different – positive or negative – aspects of the Czech culture, of their studies there and, last but not least, on what they could already say in Czech. The questionnaire was written in Portuguese. It is presented both in Portuguese (Appendix 1) and in English translation (Appendix 2).

The research questions which the study intends to answer are as follows: First, what were the Portuguese students' language needs? How did they com-

municate in the Czech Republic? Second, in the students' opinion, what were the advantages and disadvantages of their stay in Ostrava on an Erasmus+ scholarship? Third, what was their perception of the Czech language and culture, given the distance between the two languages and cultures? On this basis, it will be attempted to identify the implications of these findings for the possibilities of developing intercultural competence in this and similar contexts.

5.3. Results

In general, as will be discussed in detail below, the students proved to be quite aware of their language needs as well as of the communication problems encountered in the Czech Republic. First of all, regarding their language needs, most of them needed English for various reasons. In response to the question concerning the extent to which they needed English, the mean is 4.18 (SD = 1.006), which proves that English is indeed useful to the respondents, even though some of them need it more than others. The reasons given comprise possibilities of working abroad, communication during their studies abroad, including the comprehension of lectures and classes, reading texts by foreign authors, globalisation, the importance of English in companies and in politics, or, more generally, having a good level of English language proficiency for one's professional future. On the other hand, some of the students listed more specific reasons connected with their professional goals, for example: "it is always important for an engineer to speak English", "the development of software/applications is done in English", "it is a field of study which concerns different people, cultures, countries" (an International Relations student), "because most of the classes are in English and a large part of customers are international companies" (an Environmental Engineering student), "because the economy is international and, as English is the language number one spoken in the world, one should be able to speak it" (author's own translation from Portuguese). As these answers indicate, English is perceived as useful in different areas and professions, not only those traditionally associated with foreign language learning, such as English Philology or International Relations.

However, English is not the only foreign language that can be useful in their studies. Five students admitted they needed Spanish, two mentioned German, two mentioned Chinese, one mentioned French and one wrote she needed Czech in order to communicate in the Czech Republic. Two students wrote they needed languages other than English without specifying them. As for their justifications, Spanish would also give them the possibility of work-

ing abroad or else it was the second most important language of the course followed by the respondent. In addition, they mentioned the role of Mandarin Chinese, Russian and German in the world, either in politics (the former two), or in industry (the latter). By contrast, twelve students wrote they did not need any languages other than English.

As for the languages used in communication during their stay in Ostrava, eleven students (50%) admitted that they used only English, while eight students (36.36%) used mainly English, although they had acquired some basic words and expressions in Czech. Two respondents (9.01%) wrote that they used other languages: Spanish and Portuguese. In the latter case, the respondent probably communicated with other Portuguese students. Moreover, two students (9.01%) mentioned the use of gestures and one (4.54%) – that of an electronic Portuguese-Czech translator. These results are quite predictable and confirm the general tendency to use English in international contexts. At the same time, gestures seem to be a universal communication strategy, while electronic translators can facilitate communication by means of technology. As observed by Vogl (2018: 187), this is a generation “familiar with new media and communication technologies from an early age.” As each student could mark more than one answer, the sum of the percentages exceeds 100%. The percentages of the participants’ answers are shown in Figure 1 below.

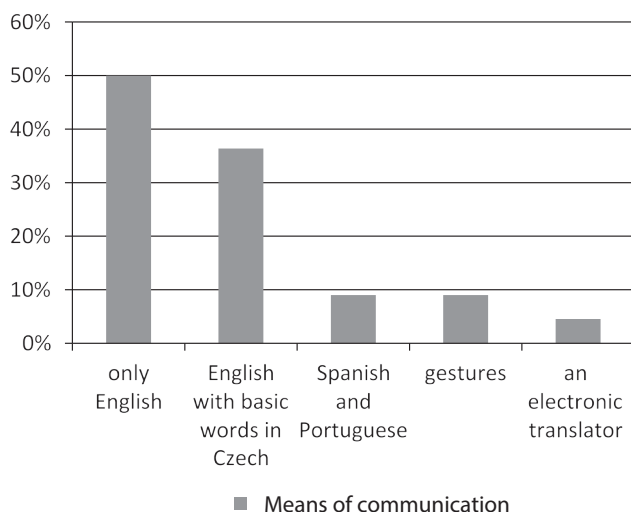


Figure 1. The means of communication used by the participants

Source:

At the same time, the questionnaires also reveal a certain language barrier. In fact, one of the disadvantages of studying in the Czech Republic, according to the participants, is the fact that few people speak English or that Czechs have a low level of English language proficiency. This confirms the widespread belief that English as a lingua franca is the default means of communication in the contemporary world, especially in a country whose language is not widely taught and which the students do not speak. To some extent, the fact of meeting people with whom one is unable to communicate in English and, consequently, the possibilities of communication are very limited, can be regarded as a kind of culture shock or an opportunity for reflection of the value of multilingual competences. This result overlaps with Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej and Lankiewicz (2022: 59–61) observation that, contrary to their expectations regarding English as a truly global language, many foreign students realise that some competence in the host country's language is indispensable in their daily functioning.

Certainly, they admitted having acquired some basic Czech words and expressions, but that was not enough for communication. Table 1 below enumerates the Czech words they had already learnt by the time of the study given in answer to the question: "What can you already say in Czech?" It is possible that they had learnt more words and expressions, but these were those which they remembered and could use productively. As the research tool was a questionnaire, they were free to write any words and expressions that occurred to them. However, as mentioned earlier, they had not come to Ostrava to study Czech, they had lectures in English at university and, moreover, they had spent a relatively short time there, so a Czech language proficiency test was not feasible. They picked up some words and phrases in everyday situations and, even if their actual Czech vocabularies were slightly larger, the items given in answer to the question can be assumed to be representative of their competence in the Czech language.

Table 1. Czech words and expressions already acquired by the students

No.	Czech word or expression	Meaning in English	Number of students	Comments
1.	<i>dobrý den</i>	good day	15 (68.18%)	9 students wrote the phrase in Czech (spelling it "dobry den", "dobri den", "dobry dén", etc.) and 6 in Portuguese (<i>bom dia</i>).
2.	<i>na zdraví</i>	cheers; to your health	4 (18.18%)	Spelt "nasdravi" or "nasdrav" by 3 students.

No.	Czech word or expression	Meaning in English	Number of students	Comments
3.	<i>ahoj</i>	hello	8 (36.36%)	5 students wrote it in Czech (1 spelt it "ahoy" and 1 "ahoi") and 3 in Portuguese (<i>olá</i>).
4.	<i>díky</i>	thanks	3 (13.64%)	Spelt "diqui", or "dicki"; only 1 student spelt it correctly.
5.	<i>děkuji</i>	thank you	11 (50%)	Only 3 students wrote it in Czech; 8 wrote the Portuguese words "obrigado" (masculine) or "obrigada" (feminine). Those who wrote it in Czech spelt it "decui", "dekoy", etc.
6.	<i>prosím</i>	please	11 (50%)	8 students wrote it in Czech, also with mistakes, e.g. "prosím"; three wrote "por favour" in Portuguese.
7.	<i>pivo</i>	beer	4 (18.18%)	2 students wrote it in Czech and two in Portuguese (<i>cerveja</i>).
8.	<i>kuřecí</i>	chicken (adjective)	1 (4.54%)	Spelt "kureci".
9.	<i>dobré ráno</i>	good morning	1 (4.54%)	Spelt "Dobre rano".
10.	<i>dobrou noc</i>	good night	1 (4.54%)	Spelt correctly.
11.	<i>náměstí</i>	square	1 (4.54%)	Spelt "namesti", without the diacritics.
13.	<i>ano</i>	yes	3 (13.64%)	Spelt correctly.
14.	<i>ne</i>	no	3 (13.64%)	Spelt correctly by two students; one wrote "né".
15.	<i>pozor</i>	attention	1 (4.54%)	Spelt "posor".
16.	<i>příští zastávka</i>	next (bus/tram) stop	3 (13.64%)	2 students wrote it in Czech (1 spelt it correctly and 1 wrote "pristivaskavska") and 1 in Portuguese (<i>próxima paragem</i>).
17.	<i>Co je to?</i>	What is this?	1 (4.54%)	Spelt correctly.
18.	<i>Jak se jmenuješ?</i>	What is your name?	1 (4.54%)	Spelt correctly.
19.	<i>promiňte</i>	excuse me/pardon	1 (4.54%)	Spelt correctly.
20.	<i>na shledanou</i>	goodbye	3 (13.64%)	1 person wrote it in Czech and 2 in Portuguese (<i>adeus</i>).
21.	<i>Lenka</i>	Lenka (a girl's name)	1 (4.54%)	Spelt correctly.
22.	<i>dobrá</i>	good, very well, all right, OK	1 (4.54%)	Spelt "dobra".
23.	<i>pusu</i>	kiss	1 (4.54%)	Doubled: "pusu/pusu".

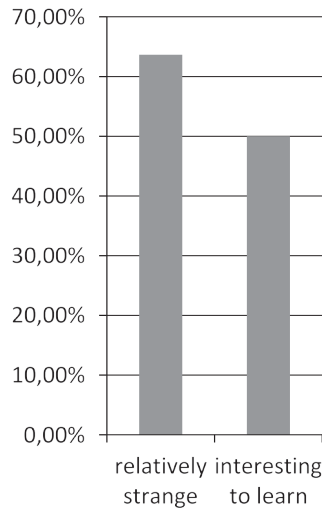
Source: Authors' compilation

Moreover, six words and expressions: *água* (water), *bonita* (pretty), *chave da lavandaria* (the key to the launderette), *quanto* (how much), *panquecas* (pancakes) and *de nada* (you are welcome) were given only in Portuguese. As shown in Table 1 above, the students who provided the words known in Czech also misspelt them quite often, omitting the diacritics or relying on Portuguese spelling rules, as in the case of “diqui” for “*diký*”. This indicates that, even though the knowledge of the oral form of foreign words is not necessarily associated with that of their spelling, such words can still be used in communication. Furthermore, the examples demonstrate that the respondents’ Czech vocabulary consisted of some basic words and phrases, so English was indispensable for communication and remained the main language they communicated in.

At the same time, the students’ expectations of being able to communicate in English were often thwarted by Czechs whose knowledge of English was insufficient in relation to the respondents’ needs and expectations. To illustrate this, in reply to the question about what they particularly disliked about the Czech Republic, they specified that “few people speak English”, “people do not speak another language”, “people are unfriendly towards foreigners if we do not speak their language”, etc. (author’s own translation from Portuguese). In fact, that proved to be not only a linguistic problem, but also a cultural one, as Czechs with little or no proficiency in English appeared unfriendly and unhelpful in the respondents’ interpretation, which will be discussed below.

Regarding their overall perception of the Czech language, the students perceived it as relatively strange (14 participants, or 63.64%) and that it would probably not be useful to them in the future. However, eleven students (50%) admitted it would be interesting to learn a little Czech. As for the host culture, the overwhelming majority (19 students, or 86.36%) perceived it as very different from Portuguese culture, but eight (36.36%) admitted that the atmosphere at the hall of residence was “too international” for them to get to know Czechs and their culture. Four students (18.18%) found the Czech culture very interesting, two (9.01%) marked the answer that they liked it very much and only one (4.54%) claimed it did not interest him because he had come to the Czech Republic to study his major. As each student could mark more than one answer, the sum of the percentages exceeds 100%. The percentages are shown in Figures 2 and 3 below.

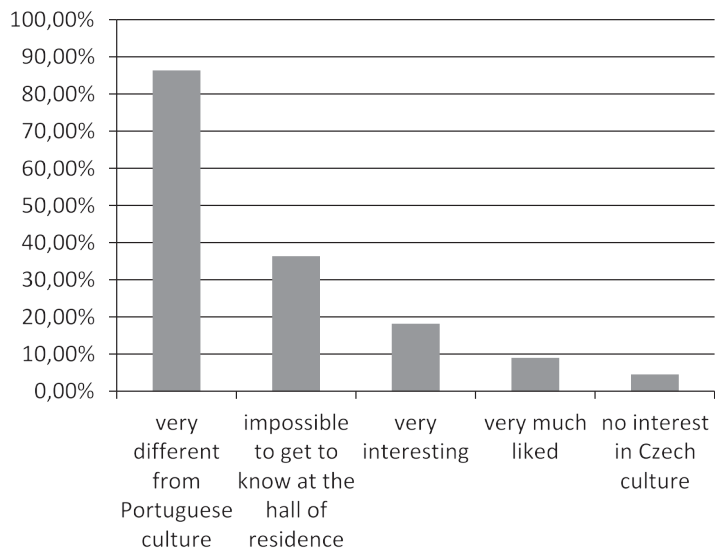
In general, the students relatively liked the Czech Republic and were quite unanimous about it (mean = 3.68, SD = 0.78). What they particularly appreciated were the possibilities of travelling to different places in the Czech Republic and Central Europe (4 students), low prices (5 students; in fact, they described the Czech Republic as a cheap country), an efficient public transport network (5 students), as well as good universities (1 student) with more dynamic teach-



■ The participants' perception of the Czech language

Figure 2. The Portuguese students' perception of the Czech language

Source: Authors' compilation



■ The Portuguese students' perception of Czech culture

Figure 3. The Portuguese students' perception of Czech culture

Source: Authors' compilation

ing (2), a good quality of life (1) and good treatment of pets (1). They also found the country beautiful (5 students), including its architecture (2), cities (of which they explicitly mentioned Prague, Ostrava, Brno and Olomouc) as well as the mountains (1). In the respondents' opinion, the culture is quite different from Portuguese culture (5 students), which allowed them to get to know other points of view (1) and constituted a challenge for their adaptation capacity (1). One student remarked that, despite appearing relaxed, the Czechs worked in a pragmatic and efficient way. This might not seem directly related to the development of intercultural competence, but, arguably, positive aspects of a foreign culture contribute to a positive experience of that culture, which in synergy may motivate students to get to know it better. Moreover, developing intercultural competence was not, after all, the main aim of their stay in the Czech Republic, even though, unconsciously, they acquired some intercultural experience by living in a foreign country. In fact, as noted by Sercu (2010: 21), nowadays the main aim of teaching intercultural competence is no longer the transmission of knowledge about foreign cultures, but rather becoming "intercultural beings" open to the life-long learning of intercultural skills. Thus, even though a positive experience may not necessarily have increased their competence precisely with regard to the Czech culture, it is possible that they acquired some more general intercultural skills, which may lead to life-long learning in the future.

By contrast, apart from the alleged Czechs' low level or lack of proficiency in English mentioned by four students, or in any foreign language (1 student), and the fact that Czech people were unfriendly to foreigners who did not speak their language (6 students), negative aspects included food (5 students) and the lack of fish in particular (1), as well as rude or unfriendly people (5), and people who were unhelpful (1) or not open (1). Only two students described the Czechs as friendly. One student mentioned the lack of integration into the Czech culture and the lack of opportunities to participate in cultural events, which he attributed to the fact that he had few classes in English and, consequently, little contact with Czechs. It might be supposed that, if there had been more classes in English, destined for both Czech and international students, he would have had more contact with Czechs and their culture. However, he did not specify the language of the classes; it may be assumed that, as an Environmental Engineering student, in Ostrava he could only attend classes in English, which, unfortunately, were relatively few. The fact that the Portuguese students found Czechs unfriendly to people who did not speak their language shows that not only is linguistic competence very important, but that incomprehension can also lead to a negative experience of interpersonal contacts. In fact, this observation confirms the importance of competence not only in English but also in the language of the host country. Certainly, the lack of proficiency in English can

be attributed to different factors (for example, the older generation may have had Russian rather than English at school), but international students should be made aware that, contrary to expectations, one may not be able to communicate in English everywhere. Other aspects the study participants disliked about the Czech Republic were the climate, which they found very cold (4 students), and shorter days (1), so the experience of a study-abroad stay can be influenced not only by linguistic and cultural factors, but also by natural ones.

On the other hand, the respondents were a little less satisfied with their studies in the Czech Republic than with their stay there in general. The mean level of satisfaction with their studies was 3.59, with a slightly higher standard deviation (0.91), which suggests more varied opinions. While some of the students considered the classes interesting and dynamic and the teachers friendly, accessible and competent in explaining the subject matter, others complained that there were too few classes in English, that the teachers' English was too poor and that some courses were badly organised for Erasmus students. As one student remarked, the teaching was completely different from that in Portugal, but at the same time, she was generally pleased with her teachers and the subjects being taught. Another International Relations student appreciated the fact that the requirements were higher than at her university in Portugal. One Environmental Engineering student also admitted that he had learnt a lot both from his Czech teachers and from the fellow international students.

Finally, with regard to the students' earlier experience of studying abroad, only one person had participated in such an exchange before. She had stayed in Bulgaria and, as the people did not speak English well either, she had needed help with communication. However, as for the other students it was the first experience of that kind, it can be supposed that their opinions may have been to some extent subjective and they may even have experienced a sort of culture shock.

6. CONCLUSIONS

To answer the research questions, first, while the Portuguese students undoubtedly needed English for their studies and future careers (the mean was 4.18 on a 5-point Likert scale), they recognised the importance of learning other languages, such as Spanish or German, as they mentioned them in answer to the next question. Moreover, during their stay in the Czech Republic, they needed Czech. However, given the short time of their stay, they learnt only some basic words and phrases. Consequently, they communicated predominantly in English, but, to their disappointment, they met many people who did not speak it or spoke it with low command and who proved rather unfriendly towards for-

eigners unable to speak Czech. As an additional communication means, 9.1% of the students used gestures and one student mentioned an electronic translator. Second, the advantages they mentioned included travel opportunities, interesting and dynamic classes at the university and the possibility to learn new things, as well as a good quality of life, low prices and efficient public transport. The disadvantages they listed were related to both cultural factors (people with little or no knowledge of English, unfriendly towards foreigners, and also food) and natural ones (a cold climate). Third, as for their perception of the Czech culture, they undoubtedly noticed that it was very different from the Portuguese culture, but they generally viewed it as an opportunity to learn, which reflects their *savoir être* and *savoir apprendre* (Byram 2008: 69), such as curiosity, openness and willingness to get to know other cultures.

In general, it can be concluded that the sojourn in the Czech Republic was an interesting and enriching experience for them, although also a difficult one because of cultural differences and a language barrier, especially outside the university. At the cultural level, the Czech cuisine, especially the lack of fish (which, according to one student, are essential to life), proved particularly difficult to accept. At the same time, the international atmosphere of the university, the hall of residence and the possibility to communicate in English there facilitated their stay, but this also depended on the field of study. While an Economics student remarked that the teachers' English was comprehensible, the student of Human Resources Management wrote that their English was poor. At the same time, one Environmental Engineering student admitted that, in spite of problems with English, the teachers helped the students. Another Environmental Engineering student also mentioned that there were too few classes held in English, which prevented him from having more contact with the Czech culture.

Certainly, the results obtained confirm the importance of English in contemporary international exchanges. Moreover, the fact that the Portuguese chose the Czech Republic for their Erasmus+ sojourns suggests that even a relatively small country can have different advantages to offer and thus attract foreign students. Even though the questionnaire itself did not include the question why they had chosen the Czech Republic, it can be assumed that it was their conscious and well thought-out decision, as participation in the Erasmus+ programme is not obligatory.

As for the implications of this study for the development of intercultural competence in this and similar contexts, the preparation of students for international exchange programs should include raising their awareness of possible communication difficulties, as English may be spoken at the university, but not always by the general public. Perhaps, it would be advisable to provide Erasmus+ students with some classes introducing them to the culture of the country

they are going to visit and helping them acquire some basic competence in its language. This may improve their intercultural experience, minimise culture shock and allow them to learn more during their stay abroad.

Last but not least, given the relatively small scale of the study and the fairly informal character of the questionnaire, further research on the intercultural experiences of Erasmus+ students would be advisable. In particular, following Sercu's (2010) recommendation, holistic assessment instruments combining linguistic and cultural skills might be developed and, arguably, they might be tested with different groups of participants in different cultural contexts. As a result, even very small changes in students' intercultural competence might be observed and, possibly, capitalised on. Even though staying abroad for, for example, one semester cannot result in acquiring the culture of the host country, it might contribute to developing intercultural awareness and life-long learning skills.

REFERENCES

- Agulhon, C. / Ennafaa, R. (2016). Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques? *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris: La Documentation française. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01455128> [access: 02.05.2018].
- Alserda, M. (2011). *El choque cultural de la re-entrada. El proceso de re-adaptación de estudiantes que regresan a Holanda*. Master's thesis. Utrecht: Universit  de Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/209047> [access: 02.05.2018].
- Bratu , M. (2009). Introduction - The history of study tours: From the elitist Grand Tour to the egalitarian Erasmus. In: A. Szadok-Bratu  / M. Bratu  (eds.), *Erasmus in 16 flavours, expeditions in search of educational seasoning* (pp. 15-19) Wroclaw: Uniwersytet Wroclawski.
- British Council (2013). *Culture at work: The value of intercultural skills in the workplace*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-at-work-report-v2.pdf> [access: 17.05.2022].
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Carneiro, M.J. / Guerra, R. / Malta, P.A. (2005). Universidade de Aveiro - que papel na dinami a da mobilidade de estudantes no  mbito do ERASMUS? *Revista Turismo e Desenvolvimento. Territ rios, Empresas e Organiza es*, 2 (1), 149-155.
- Coste, D. / Moore, D. / Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes:  tudes préparatoires*. Strasbourg:  ditions du Conseil de l'Europe.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue belge de g ographie*, 4, 1-16. <http://belgeo.revues.org/6399> [access: 10.04.2018].
- European Commission (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-06*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hall, E.T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.

- Hammer, M.R. / Bennett, M.J. / Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421–443.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28 (2), 200–207.
- Kim, Y.Y. (2008). Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (4), 359–368.
- Kim, Y.Y. (2015). Finding a “home” beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 3–12.
- Krzaklewska, E. / Krupnik, S. (2008). The role of the Erasmus programme in enhancing intercultural dialogue. Presentation of the results from the Erasmus Student Network Survey 2007. In: *Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education*, vol. 6: *Higher education for multicultural dialogue and multiculturalism*. Barcelona: GUNI. <http://www.gunirmies.net> [access: 10.04.2018].
- Lantz-Deaton, C. / Golubeva, I. (2020). *Intercultural competence for college and university students. A global guide for employability and social change*. Cham, Switzerland: Springer.
- Lipowski, M. (2012). Experience of Erasmus students studying in Poland. In: V. Dermol / N. Trunk Širca / G. Đaković / U. Lindav (eds.), *Knowledge and learning: Global empowerment. Proceedings of the management, knowledge and learning international conference 2012. 20–22 June 2012 Celje Slovenia* (pp. 751–758). Celje: International School for Social and Business Studies.
- Lipska, E. (2007). Mobilność studentów i kadr akademickich w świetle priorytetów strategii lizbońskiej. In: S. Szczurkowska / M. Łopaciński (eds.), *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy* (pp. 146–161). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Majorek, M. / Wojniak, J. (2011). Dwadzieścia lat Erasmusa – doświadczenia, perspektywy, wyzwania. In: A.M. Kargol / W. Masiarz (eds.), *Nietypowe migracje Polaków w XIX–XX w.* (pp. 133–145). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Messelink, H.E. / Van Maele, J. / Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: What students in study and placement mobility should be learning. *Intercultural Education*, 26 (1), 62–72.
- Montrose, L. (2002). International study and experiential learning: The academic context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8, 1–15.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environment. *Practical Anthropologist*, 7, 177–182.
- Passarelli, A.M. / Kolb, D.A. (2012). Using experiential learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad. In: M. Vande Berg / R.M. Paige / K. Hemming Lou (eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 137–161). Sterling, VA: Stylus.
- Peckenpugh, K. (2018). Unpacking the study abroad experience. An intercultural process. In: C. Sanz / A. Morales-Front (eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 476–489). New York et al.: Routledge.
- Sanz, C. / Morales-Front, A. (eds.) (2018). *The Routledge handbook of study abroad research and practice*. New York et al.: Routledge.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. In: A. Paran / L. Sercu (eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 17–34). Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Sobkowiak, P. (2021) Developing intercultural identity on a sojourn abroad: A case study. *Studia Anglica Posnaniensia*, 56, 149–179.

- Szadok-Bratuń, A. (2009). Postface – The right to education in “three Bologna lessons” – anniversary meditations. In: A. Szadok-Bratuń, / M. Bratuń (eds.), *Erasmus in 16 flavours, expeditions in search of educational seasoning* (pp. 285–312). Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Szczepaniak-Kozak, A. / Wąsikiewicz-Firlej, E. / Lankiewicz, H. (2022). Global English versus local language during a sojourn abroad: A narrative study. *Journal of Intercultural Communication*, 22 (2), 53–63.
- Szczurkowska, S. (2007). Europa anglojęzyczna czy różnorodność językowa? In: S. Szczurkowska / M. Łopaciński (eds.), *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy* (pp. 35–51). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Tian, M. / Lowe, J.A. (2014). Intercultural identity and intercultural experiences of American students in China. *Journal of Studies in International Education*, 18 (3), 281–297.
- Vande Berg, M. / Paige R.M. / Hemming Lou, K. (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Sterling, VA: Stylus.
- Vogl, U. (2014). “Als u meer talen kent, lijdt uw moedertaal”: studenten Nederlands en hun visie op taal [“When you know more than one language, your mother tongue suffers”: students of Dutch and their view on language]. In: F. Van de Velde / H. Smessaert / F. Van Eynde / S. Verbrugge (eds.), *Patroon en argument. Een dubbelfeestbundel bij het emeritaat van William Van Belle en Joop van der Horst* (pp. 759–770). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vogl, U. (2018). Standard language ideology and multilingualism: Results from a survey among European students. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (2), 185–208.
- Walker, E. (2016). Étudiants étrangers, quels séjours pour quelles réussites? In: S. Landrier / P. Cordazzo / C. Guégnard (eds.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. Paris: La Documentation française.
- Watkins, H. / Smith, R. (2018). Thinking globally, working locally: Employability and internationalization at home. *Journal of Studies in International Education*, 22 (3), 210–224.

APPENDIX 1. THE QUESTIONNAIRE USED IN THE STUDY

QUESTIONÁRIO

Sexo: F_/M_

1. Língua materna: _____

L2: _____ Duração da aprendizagem/ nível: _____

L3: _____ Duração da aprendizagem/ nível: _____

Que outras línguas estudou? (Por favor, indique os níveis e as durações de aprendizagem aproximadas.)

2. Que disciplina estuda? _____

Em que grau precisa da língua inglesa nos seus estudos? (1 – muito pouco, 5 – realmente muito)

1 2 3 4 5

Por favor, explique a sua escolha:

Precisa de outras línguas estrangeiras nos seus estudos? Sim/ Não

Se precisa, indique de que língua(s) precisa e porquê?

3. Desde quanto tempo está na República Checa? _____

Em que grau gosta da República Checa no geral? (1 - muito pouco, 5 - realmente muito)

1 2 3 4 5

Porquê?

De que é que particularmente gosta na República Checa? _____

Porquê?

De que é que particularmente NÃO gosta na República Checa? _____

Porquê?

Em que grau está contente com os estudos na República Checa? 1 2 3 4 5

Porquê?

4. Que acha da língua checa? (Pode marcar tantas respostas quantas quiser.)

- É bonita, ao menos tem um som bonito.
- É bastante estranha.
- Nunca me sera útil, porque consigo comunicar-me em inglês em toda a parte.
- Provavelmente não me será útil no futuro, mas seria interessante aprendê-la um pouco quando estivesse aqui.
- Se bem que ainda não tentasse aprendê-la, acho que seria demasiado difícil para mim.
- Não sei, porque não me interessa nada. Cheguei aqui continuar os estudos na minha disciplina principal e não aprender a língua.
- outra coisa (explique, por favor)

Já tentou aprender um pouco da língua checa? Sim/ Não

Se tentou, o que é que acha? (Pode marcar tantas respostas quantas quiser.)

- É difícil.
- É fácil.
- É muito diferente das outras línguas que estudei.
- O que é particularmente difícil é a gramática.
- O que é particularmente difícil é o vocabulário.
- O que é particularmente difícil é a pronúncia.
- O que é particularmente difícil é a ortografia.
- É difícil por razões culturais.
- outra coisa (explique, por favor)

O que é que já sabe dizer em checo?

Como é que consegue comunicar-se na República Checa?

- Só em inglês.
- Sobretudo em inglês, mas aprendi algumas palavras e expressões básicas em checo.
- Já falo um pouco de checo e consigo falá-lo em muitas situações, mas quando tenho problemas, passo ao inglês.
- Sobretudo em inglês, mas também falo uma outra língua (alemão/ russo/ espanhol/ outra língua: _____), e já encontrei pessoas com as quais falei naquela língua.
- outra coisa (explique, por favor)

Que impressão tem da cultura checa? (Pode marcar tantas respostas quantas quiser.)

- Gosto muito. É interessante e também os checos são simpáticos.
- É muito interessante.
- É muito diferente da cultura portuguesa.
- Não gosto.

Se não gosta, porquê?

- Não me interessa, porque só cheguei estudar aqui e não aprender sobre a cultura.
- Acho que é interessante, mas não tenho tempo de chegar a conhecê-la, porque tenho que estudar.
- A cultura na universidade é tão internacional que é impossível chegar a conhecer a cultura checa.
- A cultura na residência universitária é tão internacional que é impossível chegar a conhecer a cultura checa.
- outra coisa (explique, por favor)

5. Já esteve com uma bolsa num outro país? Sim/ Não

Se respondeu "sim", em que país esteve?

Em que língua comunicava-se naquele país? _____

Foi mais ou menos difícil comunicar-se ali do que na República Checa? _____

Porquê?

6. Queria acrescentar um comentário próprio?

Muito obrigada.

APPENDIX 2. THE QUESTIONNAIRE USED IN THE STUDY (ENGLISH TRANSLATION)

QUESTIONNAIRE

Gender: F___/M___

1. Native language: _____

L2: _____ Learning time/proficiency level: _____

L3: _____ Learning time/proficiency level: _____

What other languages have you studied? (Please, indicate your proficiency levels and the approximate learning times.)

2. What discipline do you study? _____

To what extent do you need English in your studies? (1 - very little, 5 - a lot)

1 2 3 4 5

Please, explain your choice:

Do you need other foreign languages in your studies? Yes/ No

If you do, please, indicate what language(s) you need and why.

3. How long have you been living in the Czech Republic? _____

To what extent do you like the Czech Republic in general? (1 - very little, 5 - a lot)

1 2 3 4 5

Why?

What do you particularly like about the Czech Republic? _____

Why?

What do you particularly DISLIKE about the Czech Republic? _____

Why?

To what extent are you satisfied with your studies in the Czech Republic? 1 2 3 4 5

Why?

4. What do you think of the Czech language? (You can mark as many answers as you want.)

- It is nice, at least it sounds nice.
- It is quite strange.
- It will never be useful to me because I can communicate in English everywhere.
- It will probably not be useful to me in the future, but it would be interesting to learn a little bit of it during my stay here.
- Even though I have never tried to learn it, I think it would be too difficult for me.
- I do not know because it does not interest me at all. I have come here to continue studying my major and not to learn the language.
- Other (please, explain) _____

Have you tried to learn a little Czech yet? Yes/No

If you have, what do you think of it? (You can mark as many answers as you want.)

- It is difficult.
- It is easy.
- It is very different from the other languages I have studied.
- What is particularly difficult is the grammar.
- What is particularly difficult is the vocabulary.
- What is particularly difficult is the pronunciation.
- What is particularly difficult is the spelling.
- It is difficult for cultural reasons.
- Other (please, explain) _____

What can you already say in Czech?

How do you manage to communicate in the Czech Republic?

- Only in English.
- Mainly in English, but I have learnt some basic words and expressions in Czech.
- I already speak a little Czech and I manage to speak it in many situations, but when I have problems, I switch to English.
- Mainly in English, but I also speak another language (German/Russian/Spanish/another language: _____) and I have already met people with whom I have spoken it.
- Other (please, explain) _____

What is your impression of Czech culture? (You can mark as many answers as you want.)

- I like it very much. It is interesting and Czech people are friendly too.

- It is very interesting.
- It is very different from Portuguese culture.
- I do not like it.

If you do not like it, why?

- It does not interest me because I have come here to study and not to learn about the culture.
- I find it interesting, but I have no time to get to know it because I have to study.
- The culture at the university is so international that it is impossible to get to know Czech culture.
- The culture at the hall of residence is so international that it is impossible to get to know Czech culture.
- Other (please, explain) _____

5. Have you been on a scholarship in another country before? Yes/No

If you have answered 'yes', what country have you been to? _____

In what language did you communicate in that country? _____

Was it more or less difficult to communicate there than in the Czech Republic? Why?

6. Would you like to add a comment of your own?

Thank you very much.

Received: 20.05.2022; **revised:** 5.07.2022

TERESA MARIA WŁOSOWICZ

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

melomane.plurilingue@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8767-9332

II. BOOK REVIEWS

Gonçalo Duarte. *Histórias de Bolso. 21 Contos de Autores Lusófonos Anotados para Estrangeiros.* Lisboa: Lidel. 2022 (reprint). Pp. 174

Ana Bela Almeida / Gonçalo Duarte / Joana Meiri. *Quiosque Literário. Aprender Português com a Literatura.* Lisboa: Lidel. 2021. Pp. 227

Literary works belong to the tools commonly used in glottodidactic practice. The fact that they are of interest to foreign language lecturers is related, among others, to the possibility of adapting them to most of the modern methods of foreign languages teaching. The argument that literary works help students develop all basic language skills is also of great importance. Literary works help with understanding written text, listening, writing and speaking, i.e., the basic skills checked during state exams for language certificates.

University lecturers of foreign languages a long time ago recognized the didactic potential of literary works. This is proved, among others, by numerous didactic publications in which literary texts are used for glottodidactic purposes. These textbooks are sometimes published as serial publications, in the form of numerous small volumes. An example of such cyclical publications is the Polish series entitled *Klasyka Literatury ze Słowniczkiem*, published by the Warsaw publishing house Edgard. This series includes literary works in Polish and in several other popular European languages. In the books that make up this cycle, a single, short literary work (e.g., a short story or a poem) is the starting point for the glottodidactic process.

Over many years, more extensive single-volume publications have also been gaining in popularity. They usually contain a large number of different literary works, presented in whole or in shorter fragments. For example, to remain in the context of the Polish language, its didactics was enriched by such works as *Śpiewajęco po polsku* by Anna Majkiewicz and Jolanta Tabor (2004) and *Literackie lustra kultury* by Tamara Czerkies (2019). In the former textbook, the teaching material is based on the texts of Polish pop songs, which in this case can be easily considered as literary texts (after all, in 2016, the Nobel Prize winner was Bob Dylan, who writes the lyrics to his own songs). In the latter, the author used a wide spectrum of contemporary literary works, mainly lyrical ones.

Of course, single-volume publications with literary texts intended for glottodidactics are also published in other countries. For example, in the Portuguese language, two very interesting and valuable books have been published in recent years by the publishing house Lidel, located in Lisbon. These are *Histórias de Bolso* by Gonçalo Duarte and a collective work entitled *Quiosque Literário*, written by Ana Bela Almeida, Gonçalo Duarte and Joana Meiri.

Both of these books are very similar in terms of content and can be used to learn Portuguese as a foreign language at advanced levels (from B2 to C2). For this purpose, they use literary texts, i.e., contemporary Lusophone literature, mainly prose, and can be used both in individual learning (this mode of work is possible thanks to the solutions to individual tasks that are placed at the end of the book) and during group language courses conducted by lecturers at universities.

Histórias de Bolso is – as the subtitle informs – a collection of 21 stories written by writers from various ethnic and national groups belonging to the Lusophone community. The reader can find songs written by authors from Portugal, Brazil, Angola, and Mozambique, and from such exotic countries as Guinea Bissau (this country is represented by Marinho de Pina), Cape Verde (Dina Salústio), East Timor (Luís Cardoso), and São Tomé and Príncipe (Olinda Beja). Many of these authors are as yet unknown to Polish readers. However, the volume also includes works by writers whose texts have already been translated into Polish. They include, among others, the short story *Tiroteio* written by the Brazilian Daniel Galera, known to Polish literature lovers from his excellent novel, *Broda zalana krwioq* (*Barba ensopada de sangue* – 2012).

There are several language exercises underneath each of the stories collected in the volume. These exercises are grouped into two separate categories: “text” (*o texto*) and “language” (*a língua*). Exercises of the first type strictly relate to a given story, check the level of understanding of the text, and propose conversational topics related to the subject of the story. In turn, the tasks in the second part go beyond the content of the piece of writing. This part includes, among others, tasks to check and develop the knowledge of grammar, as well as exercises in spelling and lexical issues (e.g., completing letters in words, selecting the correct word from among two given). In addition, next to each story, there is a glossary explaining in an accessible way the meaning of more difficult words. Supplementing the texts with this glossary and attaching to them various language exercises is to serve one of the most important goals of the book, about which the author writes in the Introduction. He wants to convince the reader that reading Portuguese literary works in the original is actually easier than one might think, provided the initial linguistic difficulties are overcome (p. V, preface).

The second, in turn, slightly more extensive publication, contains 23 literary works. Among them, several lyrical works appear but short prose definitely prevails there as well. The layout of the content is similar to that of the textbook *Histórias de Bolso*. A set of language exercises was, therefore, attached to each text. In *Quiosque Literário*, however, these exercises are more elaborate and varied than in Gonçalo Duarte’s work. We can find here standard language exercises, such as supplementing and transforming statements, as well as a lot of open-ended tasks included in separate parts named *Expressão oral e escrita*. These chapters deserve special attention, as both the number and quality of the tasks and suggestions they contain may positively surprise the reader. The authors’ ingenuity in constructing questions and commands deserves admiration and recognition. With their help, advanced students of Portuguese as a foreign language will have the opportunity to express themselves on many interesting topics or to construct a wide variety of written statements. A few examples from one of the subsections entitled *Escrita criativa* (creative writing) can provide the reader with some idea of how attractive and varied are the language exercises that this handbook offers. Therefore, under the poem *É bom lembrar lembranças dos outros* by the Brazilian poet Ana

Martins Marques, you can read the following commands: 1) "Watch a few people in a cafe, waiting room or at a bus stop. Then choose one of them and describe how you imagine their day"; 2) "Write a poem, based on the structure of the author's poem" (p. 23).

In the discussed textbook, attention is also drawn to numerous references to various cultural features of Lusophone countries, which seems to be extremely valuable from the point of view of cultural and – let us call it this way – humanistic didactics. This is a deliberate attempt by the authors, who in the Introduction emphasize that aspects of cultural didactics occupy an important place in their textbook. According to the authors' intentions, their book is not only to present a relatively broad and up-to-date panorama of contemporary Portuguese-language prose. It should also enhance the readers' awareness of participation in a globalized world in which each of them can comment on certain topics, regardless of their country of origin and belonging to specific cultural traditions. The authors pursue this assumed goal, among others, through appropriately formulated language tasks. For example, they encourage readers to reflect on the question of whether individual cultures and local traditions are still important in the era of globalization (p. 86). In addition, at the end of each chapter, in a separate box, there are suggestions to help interested audiences in exploring the Lusophone culture. Here, readers can find out which Portuguese-language books, films and songs deal with issues similar to that contained in the text of the originally analyzed work.

Two facts in *Quiosque Literário* also deserve attention. First, the preface to this volume was written by Anna M. Klobucka, born in Poland, a graduate of Iberian studies at a Polish university and of doctoral studies at Harvard University, and currently an employee of the University of Massachusetts Dartmouth. In addition, the authors of this book not only collected other people's texts, but also – specially for its needs – wrote three of their own works, placing them in a separate, final chapter. Thus, the three authors provided an additional, original certificate of genuine commitment to teaching Portuguese as a foreign language.

Both of the items presented here will first be picked up by lecturers of Portuguese as a foreign language and people learning this language at an advanced or at least an intermediate level. In addition, these books can be read easily by people who already speak Portuguese and are interested in the literary works of Lusophone countries. However, they can also be recommended to teachers of Polish as a foreign language who know Portuguese to the extent that they can read those texts freely. In these publications, these teachers will find a number of inspirations and interesting didactic solutions, which, if necessary, they will be able to introduce into their professional practice, adapting them to Polish language teaching.

Finally, there is one more very important group of potential readers of both publications. This group consists of people interested – professionally or as a hobby – in world literature. Both volumes contain 44 literary works from a variety of countries across the world, scattered over several continents. Reading these texts enables us to get to know, however slightly, contemporary literary works from these countries. At the same time, however, it is about something perhaps even more important, connected with a slightly differently understood "worldliness" of literature. Thus, contemporary Lusophone literature – mainly due to the open questions and issues attached to the texts – has also been shown as a source of inspiration for a reflection on the contemporary world and problems concerning modern people. In this literature, therefore, you can see works dealing with issues of a global, universal dimension.

Thus, the authors of both books managed to show the high intellectual and ethical potential of their work, to say nothing of its aesthetic values, which cannot be denied to any of the stories selected for these two publications.

Received: 18.07.2022; **revised:** 25.09.2022

SZYMON GĘBUŚ

Jilin International Studies University

szymon_gebus@interia.pl

ORCID: 0000-0002-6389-3315

DOI: 10.14746/g1.2022.49.2.09

Gabriella Perge. *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn.* Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. 2018. S. 258

Das Thema Mehrsprachigkeit nimmt in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen unterschiedlichster Fachdisziplinen seit Jahren einen zunehmend breiten Raum ein. Das vorliegende rezensierte Buch widmet sich der Frage nach geeigneten Mehrsprachigkeitsansätzen für den Fremdsprachen- bzw. DaF-/DaZ-Unterricht. Dabei setzt es den Schwerpunkt auf den rezeptiven schriftlichen Bereich in Verbindung mit der Förderung des Leseverstehens von DaF-Lernenden. Adressaten der empirischen Untersuchung sind Deutschlernende der Sekundarstufe II mit L1 Ungarisch. Obwohl die Ausgangssituation des Bands vor allem DaF in Ungarn umkreist, kann die ausgeführte empirische Untersuchung auch ganz allgemein als ein innovativer Beitrag für die internationale DaF-Didaktik und Sprachgermanistik angesehen werden.

Wie die Autorin Gabriella Perge schon in der Einleitung betont, ist es bildungspolitisch wichtig, der institutionellen Förderung der Mehrsprachigkeit eine zunehmend größere Bedeutung beizumessen. Als wissenschaftliche Basis für diese Zielsetzung bedarf es gegenwärtig noch einer höheren Anzahl an empirischen Forschungsarbeiten, die das komplexe Phänomen in den Blick nehmen und neue Erkenntnisse einzutragen vermögen. Die Autorin möchte einen Beitrag zur Erfüllung dieses Forschungsdesiderats leisten, indem sie von der ungarischen DaF-Situation ausgeht. Ihre Beschäftigung mit dem vorgelegten Themenfeld setzt bereits 2017 mit ihrer Dissertation ein, aus der dieser Band wissenschaftlich weiterentwickelt wurde. Der grundlegende Forschungsansatz des Bands ist der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit gewidmet, was konkret durch konsequente Verbindung mit der gesteuerten Erweiterung der individuellen Sprachhandlungsfähigkeit geschieht. Im empirischen Teil wird entsprechend nachvollzogen, ob DaF-Lernende auf der Basis ihrer individuellen Sprachhandlungsfähigkeit in der Lage sind, beim Lesen von deutschen, wie aber auch von englischen Texten bestimmte einzelsprachspezifische Parallelen zu ziehen. Dabei wird gleichzeitig der Blick darauf gerichtet, ob für die Texterschließung auch sprachenunabhängige und transferierbare kognitive Fähig-

keiten (Riehl 2014: 108) eingesetzt werden. Die L1 der Probandengruppe ist Ungarisch; die untersuchten Fremdsprachen Deutsch und Englisch stammen aus derselben Sprachfamilie und weisen daher zahlreiche Ähnlichkeiten auf, wodurch für die jeweilige Texterschließung ein sprachspezifischer Vergleich auf der Ebene der Lexik (aber auch der Syntax) sinnvoll sein kann. Das Ungarische dagegen gehört den finno-ugrischen Sprachen an, was beim bewussten Einsatz der Kenntnisse in dieser Sprache für die Erschließung von germanischen Texten von Seiten der Probandengruppe auf sprachenunabhängige, allgemein-kognitive Transferleistungen schließen lässt.

Der Band ist thematisch zweigeteilt: Er setzt mit einer ausführlichen Einleitung (Kap. 1) und vier theoretischen Kapiteln (Kap. 2–5) ein, die den Stand der Forschung zur Mehrsprachigkeit, Lesekompetenz und Textverarbeitung unter textlinguistischer Perspektive darstellen. Die Kapitel 1–5 bilden in ihrer Gesamtheit die Grundlage für die beiden folgenden empirisch angelegten Kapitel des Bands (Kap. 6 u. 7), in denen die oben erwähnten Besonderheiten der rezeptiven Mehrsprachigkeit bei Lernenden mit L1 Ungarisch in den Blick genommen werden.

Im ersten theoretisch angelegten Kapitel (Kap. 2) wird der fremdsprachliche Lernprozess von Individuen im Kontext der Dichotomie Lernen–Erwerben umrissen, wobei das institutionelle Fremdsprachenlernen in den Vordergrund gerückt und die wichtigsten Ansätze für den gesteuerten Aneignungsprozess präsentiert werden.

Das zweite Kapitel führt die Lesenden in das zentrale Thema des Bands ein, indem es gegenwärtige Definitionen und Abgrenzungen von Mehrsprachigkeit vorstellt und die Forschungskontexte, in denen Mehrsprachigkeit untersucht wird, im Überblick darstellt. Daran anknüpfend wird Mehrsprachigkeit nach dem Erkenntnisgewinn der Spracherwerbsforschung beleuchtet und der Ansatz der funktionalen Mehrsprachigkeit, also der situationsangemessene kommunikative Gebrauch von (Fremd-)Sprachen im Kontext einer „sprachenteiligen Gesellschaft“ (Krumm 2003: 45), in den Mittelpunkt gestellt.

Das dritte Kapitel geht näher auf die Fertigkeit *Lesen* im Erst- bzw. Fremdsprachenunterricht ein, wobei unterschiedliche Modellierungen der Lesekompetenz, die unterschiedliche Lesestrategien benötigen, im Zentrum der theoretischen Darstellung stehen.

Dem Text als „das originäre sprachliche Zeichen“ (Harweg 1968: 141) und damit dem grundlegenden Forschungsgegenstand für die Wahrnehmung sprachlicher Phänomene ist das vierte theoretische Kapitel gewidmet. Der empirische Teil der Arbeit stützt sich durchgehend auf abgeschlossene Texte als Basis für die mehrsprachige Texterschließung.

Die Grundlage für die beiden empirischen Kapitel des darauffolgenden zweiten Teils bildet ein von der Autorin zusammengestelltes Korpus aus Zeitungsartikeln zum Thema Bildung in den drei Vergleichssprachen (Deutsch, Englisch und Ungarisch). Die Probandinnen- und Probandengruppe besteht aus zwanzig einsprachig aufgewachsenen Gymnasiast/-innen in Budapest (11. und 12. Jahrgang) mit Ungarisch L_1 und Deutsch bzw. Englisch L_2 und L_3 . Die Autorin setzt sich bei ihrer Analyse als vorrangiges Ziel, die kognitiven Prozesse der Textverarbeitung, die die Proband/-innen bei der mehrsprachig durchgeführten Textanalyse aktiviert haben, nachzuvollziehen. Dabei wird das Textverstehen in seiner Prozesshaftigkeit für die Gesamtsinnerschließung fokussiert, sowie einzelne Transferstrategien beleuchtet, vor allem im Bereich der Morphologie samt Wortbildung, aber auch mit Blick auf die Syntax. Die

Frage nach den Transferstrategien zwischen den beteiligten Sprachen gewinnt eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Förderung des Leseverstehens.

Als ein Ergebnis des empirischen Teils lässt sich durchaus bestätigen, dass für die Erschließung der deutschen und englischen Texte sowohl die Kenntnisse von beiden sprachtypologisch verwandten Sprachen eingesetzt werden als auch allgemeine Sprachlernstrategien zum Tragen kommen. Die Probanden und Probandinnen konnten aus den jeweils in drei Sprachen vorgelegten thematisch parallelen Zeitungstexten die Reihenfolge der Textanalyse selbst festlegen. Alle wählten die Reihenfolge Ungarisch – Deutsch – Englisch. Sie setzten somit die L1 an erste Stelle und transferierten aus dieser ihr allgemeines Sprachwissen in die Texte der zweiten (germanischen) Sprachgruppe. Die Tatsache, dass dabei von allen Beteiligten Deutsch vor Englisch gewählt wurde, spiegelt möglicherweise eine im ungarischen Schulsystem noch anhaltende relativ hohe Gewichtung des Deutschen wider. Vorhergehende Studien gehen dahingegen stets von der Reihenfolge Englisch – Deutsch aus (s. insbesondere Hufeisen & Marx 2014), wie sie schon seit etlichen Jahren auf internationaler Ebene in der schulischen Sprachenverteilung vorliegt.

Die Ergebnisse aus dem empirischen Teil bilden die Grundlage für didaktische und methodische Anregungen zur Förderung des Leseverstehens durch den Einsatz mehrsprachiger Paralleltexte zu ausgewählten Themenkreisen. Allerdings verbleiben diese am Ende der ausführlichen Arbeit unabdinglich in Form eines Ausblicks, da eine Konkretisierung in didaktisch-methodische Vorschläge den Rahmen gesprengt hätte. Eine folgende Ausgabe könnte diesen Umsetzungsaspekt berücksichtigen und ein Gewinn für die DaF-/DaZ-Didaktik und Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein. Für diesen Fall wäre es u. a. ratsam, den Band stringenter zu strukturieren und ihn sprachlich für die Didaktik und ihre Vermittlung einsetzbar zu machen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.
- Hufeisen, B. / Marx, N. (Hrsg.) (2014). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Krumm, H.-J. (2003). *Mehrsprachige Welt – Einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien*. In: G. Schneider / M. Claluna (Hrsg.), *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven* (S. 39–52). München: Iudicium.
- Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Received: 5.09.2022; **revised:** 20.09.2022

MARIANNE HEPP
 marianne.hepp@unipi.it
 Università di Pisa
 ORCID: 0000-0001-7214-1935

DOI: 10.14746/gl.2022.49.2.10

Almut Hille / Simone Schiedermaier. *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht.* Tübingen: Narr Francke Attempto. 2021. S. 342

„Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht“ ist eine Publikation, die sich – erfolgreich – zum Ziel setzt, literaturdidaktische Lücken innerhalb der Fachdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf drei Ebenen zu schließen: auf der Ebene der wissenschaftlichen Forschungsdiskussionen („Es fehlt [...] eine konsistente Darstellung literaturdidaktischer Konzeptualisierungen auf der Grundlage neuerer wissenschaftlicher Orientierungen. Diese möchten wir mit diesem Band zur Verfügung stellen und damit auch – durchaus mit einem Blick ‚zurück‘ in Entwicklungen des Faches seit den 1980er Jahren – verschiedene Vorschläge und Ansätze gebündelt präsentieren“; S. 8), auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von DaF und DaZ-Lehrenden („Wir verstehen den Band als Handbuch für die Aus- und Fortbildung von Studierenden und (zukünftigen) Lehrkräften des Faches“; S. 8) und daher auch auf der Ebene des Transfers der literaturdidaktischen Theorien in die Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts („Wir möchten Vorschläge entwickeln zu didaktischen und methodischen Fragen der Unterrichtspraxis, zu Textauswahl, Unterrichtsorganisation, Methoden und Verfahren [...]“; S. 9).

Der Aufbau des Bandes wird – wie die Autorinnen selbst bemerken (S. 9) – von der Zielsetzung bestimmt, einen möglichst vollständigen Überblick über die theoretischen Grundlagen, die Entwicklungsstadien, die neuesten Positionierungen sowie praktische Implikationen der Literaturdidaktik zu geben. Das Handbuch ist in vier Hauptteile gegliedert, die thematisch die oben erwähnten Aspekte aufgreifen. Teil I, *Theoretische Perspektiven*, geht den grundlegendsten Fragen der Literaturdidaktik nach. Es wird die Literatur selbst definiert, und zwar über all ihre möglichen Dimensionen wie ihre Charakteristika (u.a. Poetizität, Verfremdung, Mehrdeutigkeit, Fiktionalität sowie Diskursivität), ihre Funktionen (u.a. Beobachtungsfunktion, Speicherfunktion, Bildungsfunktion), die Kommunikationssituation und den Begriff des Erzählens. Dabei werden auch die neuesten Textformate wie Poetry Slams sowie die interaktive nicht lineare digitale Literatur (Netzliteratur, Schreibforen u.v.m.) nicht außer Acht gelassen. Des Weiteren werden in diesem Teil die Notwendigkeit (der Erweiterung bzw. Neukonzipierung) und die (neuen) Rollen des literarischen Kanons sowie die Zusammenhänge der Triade Literaturdidaktik – Literaturwissenschaft – Lesedidaktik diskutiert. Der zweite Teil des Handbuchs nimmt *etablierte Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* ins Visier. Zu diesen gehören die Entwicklung der vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) sowie sprachliches, landeskundliches und interkulturelles Lernen. In Bezug auf jede dieser Perspektiven werden Möglichkeiten und Zielsetzungen des Einsatzes literarischer Texte reflektiert, wobei das sprachliche, landeskundliche und interkulturelle Lernen als solches konturiert wird, in dessen Rahmen den literarischen Texten von Anfang an eine „prominente Stellung“ (S. 73) zukomme. Hinsichtlich der Fertigkeiten, die im neuen Begleitband zum GER (2020) als kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien – repräsentiert von den vier Modi Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation – erfasst werden (S. 59), wird die neuerdings stattfindende Aufwertung literarischer Texte thematisiert. Im zweiten Teil der Publikation werden also die fremdsprachendidaktischen Perspektiven bzw. die potentiellen „Funktionalisierungen“ (S. 123) der Literatur im Rahmen der „fremdsprachlichen Lehr- und

Lernprozesse“ (S. 123) herausgestellt. Im dritten Teil dagegen rücken die *neuen Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* ins Zentrum des Interesses und mit ihnen stärker die Inhalte und Form literarischer Texte, also u.a. das genuin „Literarische“ an der Literatur, ihre Verwobenheit in (gesellschaftliche, mediale, politische...) Diskurse, ihre medialen Erscheinungsformen und sprachlichen Eigenschaften, ihr performatives Potential u.v.m. Aus diesem Grund werden im dritten Teil folgende Themen – der Reihe nach – besprochen: Literarizität, Diskursivität, Medialität, Performativität, Mehrsprachigkeit, Wissen, Postkolonialität, Gender. Diese Themenauswahl umfasst also auch (neuere) Leitbegriffe der Literaturdidaktik sowie Phänomene, deren gründlichere Erforschung noch aussteht. Der Band wird im vierten Teil von *didaktischen und methodischen Perspektiven* abgerundet. Die fünf Kapitel dieses Teils gliedern sich in: Kriterien der Textauswahl (vorgeschlagen werden als Kriterien Unterrichtsziele, Inhalt der Texte, Struktur und Umfang der Texte, Literarizität der Texte, Illustrationen zu den Texten, Gattungs- und Medienvielfalt sowie Adaptionen und Übersetzungen), Phasen der Textlektüren (es werden ein 3-Phasen- und ein 5-Phasen-Modell präsentiert; das letztere umfasst den Einstieg in den Diskurs, die Begegnung mit dem Text, das Aushandeln von Verstehensoptionen, die Auseinandersetzung mit einem Textnetz sowie Transfer und Reflexion), methodische Prinzipien und Aufgabenformate der Arbeit mit literarischen Texten sowie kreative, performative und analytische Verfahren und literaturdidaktische Projektarbeit.

Am Ende des Bandes laden die Autorinnen „zur produktiven Teilhabe an dem Projekt Literaturdidaktik“ ein (S. 293). Die Publikation selbst liefert fachwissenschaftliches Wissen und didaktisch-methodische Inspirationen, die es sowohl angehenden als auch erfahreneren DaF- und DaZ-Lehrenden möglich machen, dieser Einladung zu folgen. Die Struktur der Publikation zeichnet sich durch Konsequenz sowohl auf der Mikro- als auch der Makroebene aus. Dabei umfasst die Mikroebene die Gestaltung der einzelnen Beiträge, in denen eingangs die Genese und Entwicklung einzelner literaturdidaktischer Theorien und Perspektiven und abschließend die neuesten Positionierungen zu ihnen dargestellt werden, mit der Makroebene ist die den Hauptzielen des Bandes entsprechende Auswahl und Gliederung der Inhalte gemeint. Das dreiteilige Literaturverzeichnis, in dem gesondert literarische Texte, Lehrwerke und wissenschaftliche Texte zusammengestellt wurden, erleichtert die Orientierung im aktuellen Forschungsstand sowie eine weitere eigenständige Recherche. Die in jedem Kapitel enthaltenen Beispiele für literarische Texte und Unterrichtsideen, die – was den Wert dieser Veröffentlichung zusätzlich steigert – alle sprachlichen Niveaus von A1 bis C2 berücksichtigen, verleihen den theoretischen Ausführungen praxisbezogene Relevanz und veranschaulichen das Potenzial der Arbeit mit literarischen Texten im DaF- und DaZ-Bereich, aber auch über diesen (fremdsprachendidaktischen) Kontext hinaus.

Received: 17.02.2022; **revised:** 30.09.2022

MARTA JANACHOWSKA-BUDYCH
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
maja@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0002-9088-5732

DOI: 10.14746/gl.2022.49.2.11

Małgorzata Niemiec-Knaś / Andrzej Skwara. *Język niemiecki w kształceniu dualnym.* Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. 2022. S. 183

Das beschriebene Buch ist eine sehr interessante Studie über ein Projekt, das im Rahmen eines vom Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (Nationales Zentrum für Forschung und Entwicklung) finanzierten Programms mit der Bezeichnung „Duale Studien“ an der Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza in Częstochowa durchgeführt wurde. Es ist hervorzuheben, dass das von den Autoren der Publikation realisierte Projekt, d. h. die Vorbereitung und Durchführung eines dualen Studiengangs (ein Studiengang, der auf einer engen Zusammenarbeit mit dem Berufssektor basiert), ein Beispiel für einen innovativen Ansatz in der universitären Sprachausbildung ist. Niemiec-Knaś und Skwara verbinden mit Erfolg Elemente der Sprachkenntnisse (am Beispiel von Deutsch als Fachfremdsprache) mit beruflicher Praxis und der Aneignung fachlicher (berufsbezogener) Inhalte, die die Teilnehmenden im Rahmen der dreimonatigen Firmenpraxis erwerben konnten.

Das Buch gliedert sich in vier Hauptbereiche: in den theoretischen Bereich (S. 13–71), den praktischen Bereich (S. 77–117), den Qualitätsbereich (S. 121–149) und den Bereich der Schlussfolgerungen und Ausblicke (S. 149–159). Außerdem gibt es ein Verzeichnis von Papier- und Internetquellen, einen Anhang und ein Abkürzungsverzeichnis. Die Aufteilung der Publikation selbst spiegelt den pragmatischen Ansatz der Autoren wider, der im ganzen Buch zu erkennen ist.

Die Gedanken werden im Buch transparent und logisch formuliert, die Klarheit der Publikation wird durch die grafische Gestaltung noch verstärkt. Die wichtigsten Elemente sind im Text durch rote Farbe hervorgehoben oder in einem Kasten dargestellt. Am Ende jedes Kapitels ist ein Hinweis auf aktuelle, weiterführende Literatur zum besprochenen Thema zu finden. In der Einleitung erklären die Autoren, dass das Buch als Wegweiser konzipiert wurde, der praktische Beobachtungen und Ratschläge im Bereich des dualen Studiums zusammenführen sollte (S. 10). Die Autoren erfüllen diese Aufgabe nicht nur sehr gut, sondern bieten auch einen systematischen Überblick über die Literatur zum Thema und über den neuesten Stand der Forschung.

Den theoretischen Teil eröffnen die Überlegungen zum Status der Kommunikation und der Sprachkenntnisse am Arbeitsplatz. Dieser Überblick über die modernen Studien zu den sog. Kompetenzen der Zukunft wird an der genauen Beschreibung vom Funktionieren des BPO (Business Process Outsourcing) in der polnischen Wirtschaftslandschaft angesetzt. Gleichzeitig nähern die Autoren der Situation in der Region von Częstochowa, wo das angesprochene Projekt durchgeführt wurde. Niemiec-Knaś und Skwara weisen auf die Notwendigkeit der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen als Antwort auf die von den Arbeitgebern gestellten Erwartungen hin. Die Autoren betonen zugleich, dass die Geschichte der dualen Ausbildung in Deutschland begann und die aktuellen Regelungen zu diesem Thema in der Europäischen Union zusammengefasst wurden. Es handelt sich um eine interessante Synthese der Entwicklung der dualen Ausbildung und ihrer Verbindung mit den Geisteswissenschaften. Niemiec-Knaś und Skwara geben des Weiteren einen Überblick über die Initiativen, die von polnischen Universitäten und Hochschuleinrichtungen im Rahmen des Wettbewerbs des Na-

rodowego Centrum Badań i Rozwoju (Nationales Zentrum für Forschung und Entwicklung) für duale Studiengänge eingereicht wurden. Zur Entwicklung neuer, auf dem Arbeitsmarkt benötigter Kompetenzen verweisen die Autoren auf die Grundlagen des aufgabenorientierten Ansatzes in der Lehre und dessen Einfluss auf die Gestaltung von dualen Studiengängen.

Im praktischen Teil erläutern die Autoren die Hauptziele des Projekts und die Formen der Förderung. Sie verweisen ausführlich auf Praktika und Lehrstellen, die den Kern des dualen Studiengangs bilden und zu den größten organisatorischen Herausforderungen bei der Umsetzung gehören. Das Buch geht auch darauf ein, wie sich die Covid-19-Pandemie auf den Verlauf und die Durchführung des Projekts ausgewirkt hat. In diesem Abschnitt berichten die Autoren von ihren Beobachtungen und den Lösungen, die sie angesichts der Schwierigkeiten entwickelt haben.

Ein weiterer Teil der Publikation ist qualitätsorientierten Aktivitäten gewidmet. Die Autoren informieren über zahlreiche Treffen und Webinare für Studierende (die im Rahmen des Projekts organisiert wurden) sowie über innovative und qualitätsorientierte Aktivitäten im Rahmen des Projekts. Dieser Teil schließt mit der Präsentation der Ergebnisse einer Umfrage, die unter den am Projekt teilnehmenden Studierenden durchgeführt wurde, um nicht nur deren Zufriedenheit zu ermitteln, sondern auch um zu versuchen, den theoretischen und praktischen Teil der vorgeschlagenen Bildungslösung zu bewerten. Die Ergebnisse der Fragebögen und darüber hinaus der kompetenzbasierten Tests zeigen eine sehr positive Einstellung der Teilnehmenden zum Projekt und den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen.

Der letzte Teil der Veröffentlichung ist den wichtigsten Schlussfolgerungen und Forderungen gewidmet, die die Autoren zu dem von ihnen durchgeführten Projekt formuliert haben. Dieser Teil ist äußerst wertvoll, da die Autoren aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen die aufgetretenen Probleme, die oft praktischer Natur sind, aufzeigen und in gewisser Weise auf mögliche Lösungen hinweisen.

Die Publikation fällt vor allem durch ihre praktische Fragestellung auf. Die behandelten Themen werden sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht dargestellt, als Summe der von den Autoren während des Projekts gesammelten Erfahrungen.

Der Wert dieses Buches wird noch durch den Bezug auf reale Beispiele aus dem Berufsleben sowie durch die Reflexionen der Studierenden selbst nach Abschluss des Projekts erhöht. Wie von den Autoren angekündigt, handelt es sich bei dem Buch um ein Handbuch, das für jeden, der ein ähnliches Projekt durchführen möchte oder sich dafür interessiert, wie sprachliche und berufliche Elemente in einem Hochschulstudiengang verbunden werden können, ein wichtiger Leitfaden sein kann.

Received: 20.09.2022; **revised:** 30.09.2022

JOANNA KIC-DRGAS
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
j.drgas@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0002-8133-9190

DOI: 10.14746/gl.2022.49.2.12

III. REPORTS

Bericht über die IX. Internationale Nachwuchskonferenz „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. Poznań, Marburg & Nijmegen, 3.–4. Juni 2022

Die internationale Nachwuchskonferenz „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ ist eine jährlich organisierte Tagung für Doktorandinnen und Doktoranden und Habilitandinnen und Habilitanden und ein wichtiger Teil der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der Philipps-Universität Marburg, der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Radboud Universität Nijmegen. Die Konferenz wird von den drei Partneruniversitäten gemeinsam an einem der drei Standorte organisiert und steht unter Leitung von Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań), Prof. Dr. Kathrin Siebold (Marburg) und Dr. Sabine Jentges (Nijmegen).

Während der Tagung stellen die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler ihre laufenden Forschungsprojekte im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache vor. Anschließend bekommen sie die Gelegenheit, ihre Projekte zu diskutieren und sich über Fragestellungen und methodische Herangehensweisen auszutauschen. Ziel ist es, sowohl inhaltlich als auch methodisch neue Impulse für die eigene Forschung zu bekommen und das internationale Netzwerk zu erweitern. Die Themenschwerpunkte liegen – ausgerichtet an den Kernthemen der Germanistischen Institutspartnerschaft – bei kulturellexivem Lernen, Kooperationsforschung, Lehr- und Lernmedien sowie Unterrichtsforschung und Unterrichtsinteraktion.

Die IX. internationale Nachwuchskonferenz „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ fand am 3. und 4. Juni 2022 in Poznań statt. Im Gegensatz zu den vorherigen zwei Jahren war es wieder möglich, die Tagung in Präsenz zu organisieren. Um die Vorteile einer Zoom-Konferenz beizubehalten, entschied sich das Organisationsteam für ein hybrides Format. Neben den Vortragenden und Interessierten vor Ort waren demnach zusätzlich Teilnehmende im virtuellen Raum anwesend, die sich mit Fragen und Diskussionspunkten an der Tagung beteiligen konnten. Insgesamt stellten fünfzehn Referentinnen und Referenten ihre aktuellen Forschungsprojekte vor. Die Präsentationen dauerten 15 bis 20 Minuten, nach denen jeweils Fragen gestellt, Vorschläge gemacht und lebhaft diskutiert wurde. Die Vortragenden sind mit Forschungszentren aus Poznań, Marburg, Nijmegen, Darmstadt und Jena verbunden. Die Interessierten schalteten sich aus verschiedenen Orten in Deutschland, Belgien und sogar China dazu.

Wie im letzten Jahr wurde die Moderation der Konferenz ebenfalls von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler übernommen. Von Marburger Seite

übernahmen Jennifer Müller und Martina Franz dos Santos diese Rolle, aus Poznań moderierte Dr. Magdalena Jaszczyk-Grzyb und aus Nijmegen Henning Meredig und Chrissy Laurentzen.

Die Tagung wurde von Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Prof. Dr. Kathrin Siebold und Dr. Sabine Jentges mit einer Begrüßung und Einführung eröffnet. Anschließend leitete Anna Kurzaj (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań) einen sprachwissenschaftlichen Block mit ihrem Beitrag zu ‚Wortbildung im Deutschunterricht‘ ein. Sie stellte Daten vor, auf die sie für ihr Dissertationsprojekt weiter bauen kann. Als zweites präsentierte Mingyue Gu, die an der Philipps-Universität Marburg promoviert, eine im Vergleich zur letzten Tagung erweiterte Datenanalyse der gefundenen syntaktischen Strukturen des gesprochenen Deutsch und ihr Gebrauch in monologischen YouTube-Videos. Lin Zhang (ebenfalls Philipps-Universität Marburg) schloss den ersten Block mit neuen Daten aus ihrem Projekt zu Komplimentantworten in der Lernendensprache ab.

Der zweite Block des Tages startete mit einem Beitrag zu sprachlichen Herausforderungen der ausländischen Pflegekräfte bei Übergabegesprächen. Hang Xu (Philipps-Universität Marburg) ging in seiner Präsentation auf den Forschungsbedarf und das geplante methodologische Vorgehen ein. Danach stellte Katarzyna Vettermann von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań ihr geplantes Projekt vor. Ihre Idee, literarische Texte von Autorinnen und Autoren mit Migrationshintergrund im Unterricht einzusetzen, um die Lesekompetenz zu verbessern, bekam mithilfe der lebhaften Diskussionsrunde immer mehr Gestalt.

Nach der Mittagspause präsentierte Chrissy Laurentzen (Radboud Universität Nijmegen) als Anfang des Mehrsprachigkeitsblocks ihr Forschungsprojekt ‚Mehr als nur ‚Uh, was...?‘: Die kommunikative Fähigkeit mit Mehrsprachigkeitsstrategien beim Schulfach Deutsch verbessern‘. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, wie aktuell das Thema Mehrsprachigkeitsstrategien in den Niederlanden aber auch international ist. Im Anschluss daran stellte Sarah Löber (Radboud Universität Nijmegen) das Projekt ihrer Masterarbeit zu rezeptiver Mehrsprachigkeit bei Schulkindern vor. Die Teilnehmenden bekamen mit einem kurzen Video ebenfalls eine Einführung in das rezeptive Entschlüsseln von Niederländisch. Abdoulaye Faye (Philipps-Universität Marburg) schloss den Block mit seinem Beitrag zu Mehrsprachigkeit, sprachlichen Interferenzen und Mehrsprachigkeitsdidaktik im senegalesischen Deutschunterricht ab. Er konnte Auswertungen seines Fragebogens und erste Schlussfolgerungen präsentieren.

Im letzten Block des ersten Konferenztages stellte Jennifer Müller von der Philipps-Universität Marburg ihren Forschungsprozess vor. Sie zeigte, wie sie mithilfe der *grounded theory* ihre Daten in Kategorien eingeteilt hat. Der erste Konferenztag wurde danach von Henning Meredig (Radboud Universität Nijmegen) abgeschlossen. Er präsentierte sein Projekt zu Organisationskulturen von Schulen in den Niederlanden und Nordrhein-Westfalen im Vergleich und ging dabei auf sein methodisches Vorgehen und mögliche Messinstrumente ein.

Am Samstag stand nach einer kurzen Begrüßung von den Organisatorinnen zunächst das Thema Sprachlernberatung und -coaching im Mittelpunkt. Oliver Delto (TU Darmstadt) diskutierte methodologische Herausforderungen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Zweitspracherwerbsforschung, die ihm im Rahmen seines Themas ‚Sprachenlernen im Alltag?‘ begegnen. Ziel ist es, das unbewusste Sprachenlernen zu erforschen. Die zweite Referentin des Tages war Martina Franz dos Santos von der Philipps-Universität Marburg, die ihr Projekt zu ‚Lernendenautonomieförderung von DaZ-Lernenden mit wenig ausgeprägter Literalität

durch kursbegleitende Lernberatung' vorstellte und dabei vor allem auf das methodische Design einging. Der Block wurde von Katarzyna Bieniecka-Drzymala (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań) mit ihrem fast vollendeten Dissertationsprojekt zur qualitativen Erforschung von Coaching-Gesprächen beendet. Nach der Präsentation des gelungenen Projekts wurde zudem eine interessante Diskussion zur unterschiedlichen Wortwahl und den damit zusammenhängenden semantischen Unterschieden im Polnischen und Deutschen geführt.

Im letzten Block der Konferenz präsentierte Minghui Liu (Friedrich-Schiller-Universität Jena) als online zugeschaltete Teilnehmende ihre Aktionsforschungsstudie im Kontext des DaF-Unterrichts an chinesischen Universitäten zum Thema ‚Didaktik der Diskursfähigkeit‘. Hier zeigte sich deutlich, dass das hybride Format eine Bereicherung der Konferenz war. Der letzte Referent war Florian Thaller (Philipps-Universität Marburg), der Daten aus seinem Forschungsprojekt ‚Lehrnoviz: innen im projektbasierten DaF-Unterricht: Interaktion gestalten, unterrichtliches Handeln reflektieren, Entwicklungspotenziale erschließen‘ vorstellte. Somit wurde noch ein weiterer internationaler Faktor hinzugefügt, da Lehrnovizinnen und Lehrnovizen aus Marburg am projektbasierten DaF-Unterricht mit der Universität Reitaku (Japan) an dieser Studie teilgenommen haben.

Am Ende der Nachwuchskonferenz zeigte sich, wie sehr die fünfzehn Vortragenden den grenzüberschreitenden wissenschaftlichen Austausch geschätzt haben. Kritisch-konstruktiv in produktiver Atmosphäre über die laufenden Forschungsprojekte zu diskutieren, hat den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler viele neue Impulse gegeben. Es waren sehr lehrreiche und bereichernde Tage mit intensivem und gewinnbringendem Austausch. Das hybride Format der Konferenz wurde als gelungen empfunden.

Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Prof. Dr. Kathrin Siebold und Dr. Sabine Jentges schlossen die Konferenz mit einem Ausblick auf 2023 ab. Im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft werden verschiedene Aktivitäten organisiert, unter denen die zehnte internationale Nachwuchskonferenz im Frühling 2023 in Nijmegen sowie eine groß angelegte Konferenz für alle interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen der GIP-Partnerschaft am 15. Juni 2023 in Poznań. Geplant wird ein hybrides Format, damit die Präsenzveranstaltung wieder Teilnehmenden aus aller Welt offensteht.

Received: 22.06.2022; **revised:** 30.09.2022

HENNING MEREDIG
Radboud Universität Nijmegen
henning.meredig@ru.nl
ORCID: 0000-0003-1458-699X

CHRISSEY LAURENTZEN
Radboud Universität Nijmegen
chrissy.laurentzen@ru.nl
ORCID: 0000-0002-7879-2699

DOI: 10.14746/gl.2022.49.2.13

Gutachterinnen / Reviewers

In 2022 our reviewers have been:

prof. Sophie Babault

(Université de Lille, France)

prof. Emmanuelle Canut

(Université de Lille, France)

dr Yvonne Delhey

(Radboud University Nijmegen, the Netherlands)

prof. dr Heinz Eickmans

(University of Duisburg-Essen, Germany)

prof. dr Ralf-Peter Fuchs

(University of Duisburg-Essen, Germany)

dr Erla Hallsteinsdóttir

(Aarhus University, Denmark)

prof. Fryni Kakoyianni-Doa

(University of Cyprus, Cyprus)

prof. Katarzyna Karpińska-Szaj

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)

prof. Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou

(Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

dr Eva Knopp

(Radboud University Nijmegen, the Netherlands)

prof. Jarosław Krajka

(Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland)

dr Philipp Krämer

(Free University of Berlin, Germany)

Magdalena Kučerová

(Charles University Prague, The Czech Republic)

prof. Radosław Kucharczyk

(The University of Warsaw, Poland)

dr Ina Lammers

(University of Duisburg-Essen, Germany)

dr Grzegorz Lisek

(the University of in Greifswald, Germany)

dr Christine Martinez

(The University of Warsaw, Poland)

prof. Monique Monville-Burston

(Cyprus University of Technology, Cyprus)

prof. Zbigniew Mozejko

(The University of Warsaw, Poland)

prof. Małgorzata Pamula-Behrens

(Pedagogical University of Krakow, Poland)

prof. dr Rolf Parr

(University of Duisburg-Essen, Germany)

dr Marie-Louise Poschen

(University of Münster, Germany)

dr Stefanie Ramachers

(Radboud University Nijmegen, the Netherlands)

prof. dr Daniel Reimann

(University of Duisburg-Essen, Germany)

prof. dr Heike Roll

(University of Duisburg-Essen, Germany)

dr Saskia Schreuder

(Radboud University Nijmegen, the Netherlands)

prof. Magdalena Sowa

(Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland)

dr Eric Stachurski

(The University of Warsaw, Poland)

prof. Olympia Tsaknaki

(Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

prof. Halina Widła

(the University of Silesia, Poland)

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska
Redakcja techniczna: Elżbieta Rygielska
Koordynacja prac wydawniczych: Olga Bronikowska
Łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 13,75. Ark. druk. 14

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9