

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 Forschungsfragen<sup>1</sup> näher eingegangen, die mit Ängsten und Sprechhemmungen der SuS aus Deutschland und aus Polen vor und während

---

<sup>1</sup> 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 kommunizieren<sup>2</sup>). 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 im 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-

<sup>2</sup> 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: 00.00.0000].

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“ (FB11).

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 przełamać 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-Kryzstofowicz, 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-Kryzstofowicz, 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](http://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.
- Frönerotta, 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. Götz / 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. (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.
- Veith, 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