

1. Einleitung

In Zeiten der Globalisierung und eines zusammenwachsenden Europas sind heutzutage Schüleraustausche Gang und Gebe. Unter dem Ziel der Völkerverständigung und einem friedlichen Miteinander werden Jugendaustauschprogramme von der Europäischen Union und dem Staat gefördert (Thomas 2007: 658). Insbesondere seit dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989 entstanden Schulpartnerschaften zwischen deutschen Schulen und denen des früheren Ostblocks. In Bayern sind durch die grenznahe Lage bedingt intensive Kontakte besonders zwischen niederbayerischen bzw. oberpfälzerischen Schulen und tschechischen zu vermerken (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001: 119).

Trotz der geographischen Nähe sind die Schüleraustausche aber noch keine routinierte Selbstverständlichkeit, sondern es gibt vielschichtige Barrieren, die das In-Kontakt-Treten der Teilnehmer und die Kommunikation zwischen ihnen erschweren.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, wo und inwiefern sich im deutsch-tschechischen Schüleraustausch aus Sicht der deutschen Betreuer Problematiken ergeben, die als Kontakt- bzw. Kommunikationsbarrieren zwischen den am Austausch Beteiligten wirken. Hierzu wurde entsprechend des Paradigma der qualitativen Sozialforschung ein induktiver Ansatz gewählt. Es wurden qualitative Interviews geführt und nach einem zusammenfassenden inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet, um herauszufinden, wie sich die soziale Wirklichkeit der Akteure konstituiert, welchen Aspekten im deutsch-tschechischen Schüleraustausch sie Relevanz zusprechen bzw. welche sie problematisch sehen. Hierzu wurden zwei Lehrkräfte zweier unterschiedlicher Schulen in Ostbayern befragt, die an ihrer jeweiligen Schule den deutsch-tschechischen Schüleraustausch betreuen bzw. betreut haben. Standen während der Konzeption der vorliegenden Arbeit nur kommunikationsbedingte Schwierigkeiten im Erkenntnisinteresse, so zeigte sich im Verlauf der Materialerhebung sowie –auswertung jedoch die Notwendigkeit, weitere Aspekte mit zu berücksichtigen, um der Problematik in seiner Komplexität Rechnung zu tragen. Diese werden im Folgenden Kontaktbarrieren genannt.

In dieser Arbeit steht eine holistische Betrachtungsweise im Vordergrund, um Wechselwirkungen und gegenseitige Beziehungen zwischen den einzelnen problematischen Aspekten im Schüleraustausch aufzuzeigen. Daher wird ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt.

Um den Forschungsprozess für den Leser nachvollziehbar zu machen, steht zu Beginn dieser Arbeit eine kurze Einführung in die Methodologie der qualitativen Sozialforschung, wobei auf die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -analyse eingegangen wird.

In dem sich anschließenden Kapitel wird die grundsätzliche Frage geklärt, was ein Schüleraustausch überhaupt ist, in welchem Kontext er existiert und aus welcher Motivation heraus er betrieben wird. Bei der Literaturrecherche fand sich eine Publikation, die sog. Breitenbach-Studien, im Rahmen welcher Ende der 1970er Jahre nach Kommunikationsbarrieren in internationalen Jugendbegegnungsprogrammen geforscht wurde. Natürlich war es sehr interessant, zu welchen Ergebnissen man bereits vor ca. 30 Jahren gekommen war. Würden sie sich mit den Ergebnissen der in dieser Arbeit analysierten Interviews decken?

Tatsächlich gibt es Überschneidungen in zwei zentralen Punkten: Erstens Kommunikationsprobleme im sprachlichen Bereich und zweitens soziale Einstellungen.

Deshalb schien es wichtig, in einem weiteren Kapitel zunächst einmal zu definieren, was in der vorliegenden Arbeit unter Kontaktbarrieren und Kommunikationsbarrieren verstanden wird, was zwischenmenschliche Kommunikation ist und welche Rolle Sprache dabei spielt. Für die Kommunikation zwischen den am Schüleraustausch Beteiligten sind natürlich auch die Fremdsprachenkenntnisse relevant. Da diese in der Regel in der Schule erworben wurden bzw. werden, und die Institution Schule die strukturellen Rahmenbedingungen für den Austausch stellt, folgt in einem anschließenden Kapitel eine Darstellung des bayerischen und tschechischen Schulsystems sowie des dortigen Fremdsprachenunterrichts.

Um zu begreifen, warum soziale Einstellungen in Form von Stereotypen bzw. Vorurteilen als Kontakt- und somit Kommunikationsbarriere wirken, werden sie kurz aus sozialpsychologischer Sicht definiert und ihre (psychische und soziale) Funktion erläutert.

Nachdem bereits auf existierende Barrieren im deutsch-tschechischen Schüleraustausch verwiesen wurde, so ist es doch wichtig zu erwähnen, dass diese durchaus überwindbar sind. Eine geeignete Maßnahme dazu stellt das Konzept der Sprachanimation dar, welches laut der Befragten auch in den hier betrachteten Schüleraustauschen Anwendung fand bzw. finden soll. Deshalb wird dieses Konzept in einem eigenen Kapitel in Kürze dargestellt.

Welche Kommunikations- und Kontaktbarrieren in den erhobenen Interviews analysiert wurden, wird in dem sich anschließenden Kapitel ausführlich dargestellt. Abschließend folgt die Zusammenfassung und Diskussion der Analyseergebnisse, woraus ein Fazit gezogen wird.

2. Methode der Datenerhebung

2.1 Qualitative Forschung

In der vorliegenden Arbeit wird mit der Methode der qualitativen Forschung gearbeitet, welche sich durch das Prinzip der „Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität“ (Lamnek 2005: 507f) auszeichnet.

Das Merkmal „Offenheit“ bezieht sich auf das Forschungsverfahren, während welchem Hypothesen generiert und im Gegensatz zum quantitativen Vorgehen nicht nur überprüft werden. Während des Forschungsprozesses gilt es, möglichst aufmerksam und aufgeschlossen gegenüber den Untersuchungsobjekten und der Untersuchungssituation zu sein, um somit weitere unerwartete, relevante Informationen in die Theoriebildung einfließen lassen zu können (ibid.: 21).

Die Grundannahme des qualitativen Forschungsansatzes ist es, dass soziale Wirklichkeit aus Kommunikation und Interaktion erwächst. Man geht davon aus, dass sich in dem, was der Akteur während er handelt sagt, gänzlich bzw. größtenteils widerspiegelt, welche Bedeutung er der Handlung beimisst. Diese Repräsentativität des kommunikativen Akts gilt auch, wenn die Äußerungen zum Handlungsverlauf zurückblickend oder fiktiv sind, weshalb die Erhebung und Auswertung dessen anstatt der Handlung selbst zur Erfassung von sozialer Wirklichkeit ausreicht (ibid.: 509).

Die Erhebungssituation und Umgebung sollten dem natürlichen Alltagsumfeld sowie der natürlichen Kommunikationssituation der Untersuchungsperson entsprechen, um Authentizität hinsichtlich des Verhaltens und der Aussagen zu gewährleisten, und somit letztlich auch die Validität der Interpretation. Dieses schließt auch eine Sprachwahl ein, die dem natürlichen Sprachcode des zu Befragenden im Erhebungskontext entspricht (ibid.: 509 f).

Das Merkmal „Interpretativität“ bezieht sich hauptsächlich auf die Phase der Materialauswertung. Bei der Analyse geht es darum, die Kommunikationsinhalte, d.h. „die alltagsweltlichen Deutungen und Bedeutungszuweisungen“ (ibid.: 510) nachzuvollziehen, zu interpretieren und in einem zweiten Schritt, die ihnen zu Grunde liegenden Handlungsmuster zu konstruieren. Dieses Vorgehen dient also ausschließlich der Generierung von Hypothesen, wobei immer Bezug auf das vorliegende Datenmaterial genommen wird (ibid.: 511).

2.2 Der Forschungsablauf

Am Anfang des qualitativen Forschungsprozesses steht die Entwicklung einer Forschungsfrage, die der Forscher aus der jeweiligen Problemstellung ableitet. Entsprechend

des Prinzips der Offenheit ist diese aufgrund relevanter empirischer Erkenntnisse (im Original: aufgrund empirischer Befunde) jederzeit modifizierbar und sogar revidierbar, wenn sie sich im Untersuchungsverlauf als irrelevant erweisen sollte (ibid.: 511). In einem weiteren Schritt folgt im Hinblick auf das Forschungsinteresse die Auswahl eines „theoretische[n] Sample[s] von Untersuchungseinheiten“ (ibid.: 511). Dies sind in der qualitativen Forschung zumeist Personen, „die mit kommunikativ-naturalistischen Verfahren auf die Forschungsfrage hin untersucht wurden.“ (ibid.: 511). Als Erhebungsverfahren stehen diesbezüglich die Beobachtung, die Anregung einer Gruppendiskussion oder, wie in der vorliegenden Arbeit, die Befragung in Form eines Interviews zur Verfügung. Für die anschließende Inhaltsanalyse liegen dem Forscher als Ergebnis des Erhebungsprozesses auf Video, Tonband oder Papier dokumentierte kommunikative Akte vor (ibid.: 511).

2.3 Das qualitative Interview

Der soziologischen Begriffsdefinition zufolge ist ein Interview „eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden.“ (ibid.: 330). Charakteristisch für diese Gesprächsform ist das asymmetrische Kommunikationsverhältnis/Sprechverhältnis, welches dem von Alltagsgesprächen ähnelt (ibid.: 335) und sich daraus erklärt, dass der Fragende Informationen vom Befragten erhalten möchte.

Absicht des qualitativen Interviews ist es, dass der Befragte bereitwillig seine „Alltagsvorstellungen über Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit“ (ibid.: 346) so gründlich, ausführlich und weitreichend/umfangreich („in Tiefe und Weite“) wiedergibt, ausführt und erklärt, dass sie für den Forscher eine nützliche („brauchbare“ in Lamnek 2005: 346) Basis für die anschließende Interpretation darstellen. Hieraus ergeben sich einige Charakteristiken: Anders als beim quantitativen handelt es sich beim qualitativen um ein nicht-standardisiertes Interview, welches in Form von mündlichen Einzelbefragungen durchgeführt wird, da oft ziemlich intime und insbesondere persönliche Themenbereiche angesprochen werden (ibid.: 346). Dem Prinzip der Offenheit folgend sind die Fragen frei und offen formuliert, ihre Reihenfolge nicht festgelegt, um sich den informativen Erfordernissen der Situation anpassen zu können.

Entsprechend den Absichten des Interviewers werden ermittelnde sowie vermittelnde Interviews geführt.

2.4 Darstellung der Datenerhebung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurde die Fragestellung, ob bzw. in welchen Bereichen aus Sicht der deutschen Betreuer Kontakt- und Kommunikationsbarrieren im deutsch-tschechischen Schüleraustausch existieren, mittels eines qualitativ induktiven Vorgehens erschlossen. Zur Erlangung praxisbezogener Aussagen und Erkenntnisse wurden deshalb mittels qualitativer Interviews Ende Mai zwei Lehrkräfte unterschiedlicher deutscher Schulen, welche an diesen jeweils den deutsch-tschechischen Schüleraustausch organisieren und betreuen, zu ihren Erfahrungen damit befragt. Es handelt sich hierbei um eine Lehrerin an einer Berufsoberschule sowie um einen Lehrer an einer Berufsschule. Beide Schulen befinden sich in Städten mittlerer Größe in Ostbayern und haben eine tschechische Partnerschule, mit der der Austausch durchgeführt wird.

Angesichts des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit wurde sich bewusst auf Interviews mit zwei betreuenden Lehrkräften beschränkt.

Die Befragten wurden zunächst per Email kontaktiert und um Interviews gebeten, wobei ihnen das Thema mitgeteilt und Anonymität persönlicher Angaben zugesichert wurde. Ferner wurden sie über die Aufnahme des Interviews auf Tonband in Kenntnis gesetzt. Nach positiven Rückmeldungen folgte telefonisch die Terminvereinbarung für die Interviews, welche an den jeweiligen Schulen stattfanden.

Beiden Interviews liegt ein vorgefertigter Interviewleitfaden¹ zugrunde, welcher folgende fünf Themengebiete umfasst: Allgemeine Informationen über den Schüleraustausch, sprachliche Aspekte, das Tschechienbild der deutschen Schüler, die Bewertung des Austauschs seitens der deutschen Schüler, Problematiken. Das eine Interview betrug etwa 50 Minuten, das zweite etwa 30 Minuten. Beide wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend in Form einer literarischen Umschrift in Anlehnung an die Basistranskription des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT transkribiert². Nach dem Interview notierte die Interviewerin persönliche Angaben (Nationalität, Alter, Lehrfächer) der Befragten.

3. Auswertungsmethode

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die „alltagsweltlichen Handlungsfiguren, die durch kommunikative Akte repräsentiert werden“ (Lamnek 2005: 511) wissenschaftlich kontrolliert nachzuvollziehen. Davon ausgehend sollen des Weiteren Handlungsmuster aufgedeckt und systematisiert werden.

¹ Siehe Anhang 1

² Siehe Anhang 2

Qualitativ inhaltsanalytische Verfahren stellen heutzutage eine textanalytische Standardmethode dar. Die qualitative Inhaltsanalyse entwickelte sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts aus Kritik am ursprünglich quantitativen Ansatz (content analysis) heraus, der lediglich am oberflächlichen Textinhalt interessiert war, z.B. nach der Frequentiertheit von bestimmten Themen in großen Textmengen fragte. Die grundlegende Idee des qualitativen Ansatzes ist es, „die methodische Systematik der Content Analysis im Umgang mit auch umfangreichen Textmaterialien beizubehalten und auf die qualitativen Analyseschritte der Textinterpretation anzuwenden“ (Mayring/ Brunner 2010: 324).

Im Rahmen einer solchen Inhaltsanalyse wird der Text zunächst in seinem Kontext verortet, um letztendlich Schlussfolgerungen adäquat ziehen zu können (ibid.: 325). Im Zentrum der inhaltsanalytischen Textarbeit steht die Verwendung von Kategorien oder Categoriesystemen, d.h. Kurzformulierungen, die als Analyseaspekte dienen, und denen selektiv Stellen des Analysematerials zugeordnet werden. Diese Zuordnung erfolgt interpretativ sowie nach präzisen inhaltsanalytischen Regeln, um Intersubjektivität zu gewährleisten (ibid.: 325). Insgesamt gesehen sollen also transparente Vorgehensweisen theoriegeleitet entwickelt, ausführlich erläutert und anhand des konkreten Materials optimiert werden, sodass der Analyseprozess und die Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar werden (ibid.: 326), womit sich dem quantitativen Anspruch an Objektivität genähert wird.

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es unterschiedliche Verfahrensweisen, in denen drei grundsätzliche Tendenzen von Analyseinteressen verfolgt werden. Hierbei handelt es sich zum einen um zusammenfassende Verfahren, bei denen eine Reduktion des Materials auf wesentliche Aspekte im Vordergrund steht. Ferner gibt es explizierende Techniken, die darauf abzielen, „einzelne unklare Textstellen“ (ibid.: 326) zu verdeutlichen. Das dritte Verfahren der strukturierenden Techniken „[verfolgt] einzelne Analyseaspekte systematisch durch das Material hindurch“ (ibid.: 326).

Welche dieser Analysetechniken zum Einsatz kommen, ist abhängig von der Fragestellung des jeweiligen Forschungsprojekts und der angemessenen Anwendbarkeit auf das vorliegende Analysematerial, wobei die Verfahren auch kombiniert werden können (ibid.: 328).

3.2 Vorstellung der angewendeten Auswertungsmethode

Die Analyse und Auswertung des erhobenen Materials erfolgte in mehreren Stufen nach einem zusammenfassenden Verfahren. Zunächst wurden die beiden Interviews nach der Transkription einer Einzelanalyse unterworfen. Im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde das jeweilige verschriftlichte Material gesichtet und dem Inhalt gemäß

in Abschnitte gegliedert, welche paraphrasiert wurden. Die Paraphrasierungen wurden in einem weiteren Schritt wiederum auf ein höheres Abstraktionsniveau gesetzt, Kategorien gebildet und im Hinblick auf den gesamten Text sowie seinen Kontext Hypothesen erstellt. Dieses Vorgehen erfolgte nach den inhaltsanalytischen Regeln der „in der Psychologie der Textverarbeitung [...] elaborierten Makrooperatoren alltäglichen Zusammenfassens (Auslassung, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung)“ (ibid.: 327).

Im Rahmen der anschließenden Auswertungsphase, der generalisierenden Analyse, wurden die beiden Interviews hinsichtlich inhaltlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen, welche in Bezug auf die Befragten bzw. die Fragestellung gedeutet wurden.

Zur Vermeidung von Fehlinterpretationen folgte die Kontrollphase in Form einer Selbstkontrolle, wobei die zusammengefassten relevanten Textaussagen mit den kompletten Transkriptionen verglichen wurden.

Nachdem nun die Forschungsmethode dargestellt wurde, soll im nachfolgenden Kapitel erläutert werden, was ein Schüleraustausch ist, in welchem Kontext er existiert und aus welcher Motivation heraus er betrieben wird.

4. Schüleraustausch

4.1 Anfänge des deutsch-tschechischen Schüleraustauschs

Die Tradition von interkultureller Begegnung in Form von Schüleraustausch geht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Beispielsweise existierte schon während der Donaumonarchie ein „funktionierende[r] Schüleraustausch zwischen deutschen und tschechischen Jugendlichen in Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien“ (Illmann 2002: 2), welcher in der Ersten Tschechoslowakischen Republik (1918 – 1938) trotz widriger gesellschaftspolitischer Umstände fortgesetzt wurde (ibid.: 15). Die deutsch- und tschechischsprachigen Gebiete, zwischen denen der Austausch stattfand, gehörten seit 1918 zur Ersten Tschechoslowakischen Republik. Damit war dort Tschechisch zur offiziellen Landessprache geworden und somit an weiterführenden Schulen Pflichtsprache (ibid.: 20). Ferner stellten sich gute Tschechischkenntnisse oft als Voraussetzung für das Erlangen einer Lehrstelle oder die Berufsausübung dar (ibid.: 20). Ziel und Motivation des in der Umgangssprache sog. „na handl“ oder „vexl“ war das Erlernen der tschechischen Sprache, weshalb Schüler(innen) im Alter von 13 bis 14 Jahren über die Sommerferien oder oft sogar für ein ganzes Jahr zu Gastfamilien in das tschechischsprachige Gebiet Böhmens geschickt wurden. Bei längerem Aufenthalt schloss dies den Besuch der örtlichen öffentlichen Schule ein. Organisiert wurde

der Austausch damals auf privater Ebene und Initiative, meistens seitens der Eltern (vgl. *ibid.*: 15) und ohne Intervention des Staates (*ibid.*: 21). Diese Art von Austausch war somit Kosten sparend und durchaus wirkungsvoll (vgl. *ibid.*: 15).

4.2 Schüleraustausch heutzutage

Wurde der Schüleraustausch damals privat arrangiert, gibt es heute diverse Förderprogramme, die auf schulischer und universitärer Ebene den Jugendaustausch unterstützen. Nebst Austauschen im Rahmen von bi- oder multilateralen Schulpartnerschaften mit Schülergruppen, besteht z.B. ferner die Möglichkeit, dass Schüler(innen) einzeln Schulaufenthalte im Ausland absolvieren (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001: 119), ohne Gegenbesuch eines Austauschpartners.

Finanziell gefördert wird der internationale Jugendaustausch von verschiedenen staatlichen, europäischen und privaten Programmen. Ein Förderprogramm der Europäischen Union ist beispielsweise das sog. „Sokrates-Programm“, im Rahmen dessen sowohl schulischer als auch beruflicher Austausch gefördert wird. Dieses Bildungsprogramm umfasst mehrere Aktionen, von denen insbesondere „COMENIUS“ für Schulen relevant ist (*ibid.*: 121).

Auf (bundes-)staatlicher Ebene können bayerische Schulen z.B. Fördermaßnahmen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Anspruch nehmen (*ibid.*: 120f). Zu den nicht-staatlichen Förderern von Bildungsarbeit zählt u.a. die gemeinnützige Robert Bosch Stiftung³.

Der Schüleraustausch im Rahmen einer bilateralen Schulpartnerschaft stellt sich heutzutage als eine Art von Jugendbegegnung dar, bei welcher die Organisation des Austauschs der Schule obliegt und die verantwortliche Leitung in der Regel von den Lehrern übernommen wird (vgl. Thomas 2007: 657 f). Die Programmgestaltung ist dabei divers.

Im Zuge der politischen Wende 1989 haben die Schüleraustausch- und Begegnungsmaßnahmen mit den mittel-, ost- sowie südosteuropäischen Staaten zugenommen, wobei in Bayern aufgrund der Grenznähe insbesondere zwischen niederbayerischen bzw. oberpfälzerischen und tschechischen Schulen intensive Kontakte bestehen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001: 119).

³ Robert Bosch Stiftung GmbH (2011): Über uns <<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/389.asp>> - Zugriff am 20.08.2011.

Robert Bosch Stiftung GmbH (2011): Fördergrundsätze der Robert Bosch Stiftung <<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/1542.asp>> - Zugriff am 20.08.2011

Laut Thomas (2007) kommen fünf Kategorien an Kräften und Dynamik zum Tragen, die als Motor des internationalen Jugendaustauschs und somit auch des Schüleraustauschs wirken.

Erstens sind dies internationale politische Beziehungen, die die strukturellen Rahmenbedingungen für internationale Jugendbegegnungen erst ermöglichen und ihn auch institutionell hinsichtlich des Ziels von Völkerverständigung und eines friedlichen Miteinanderlebens der Nationen unterstützen (vgl. Thomas 2007: 658). Beispielsweise wäre der deutsch-tschechische Schüleraustausch, bzw. der mit den Bundesländern der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland, zur Zeit des Eisernen Vorhangs und dem damit verbundenen ideologischen Konflikt politisch nicht denkbar gewesen. Erst mit der politischen Wende 1989 und der damit verbundenen tatsächlichen wie mentalen Grenzöffnung konnten Jugendbegegnungen zwischen „Ost“ und „West“ entstehen.

Eine weitere Kategorie liegt im Bildungsauftrag und den Bildungszielen gegenüber den heranwachsenden Generationen. So sollen Weltaufgeschlossenheit, Unvoreingenommenheit und Toleranz gegenüber Fremden durch das Erlernen von Fremdsprachen, das Kennenlernen verschiedener Kulturen und deren Vertreter durch Begegnung gefördert werden, und somit Ethnozentrismus sowie Ausländerfeindlichkeit verhindert (vgl. *ibid.*: 658).

Zudem ist mit der internationalen Jugendbegegnung der Erwerb der Schlüsselqualifikationen interkulturelle Kommunikation und Handlungskompetenz verbunden, was mit einer weiteren antreibenden Kraft für derartige Austauschprogramme in Verbindung steht: der wachsende Grad an gesellschaftlicher Globalisierung bzw. Internationalisierung und der daraus resultierende Bedarf an persönlichen interkulturellen Kompetenzen (vgl. *ibid.*: 659).

Eine weitere Kategorie an Dynamik und Kräften stellt sich hinsichtlich zentraler entwicklungspsychologischer Aufgaben in der Jugendphase dar. Die wesentlichen zu erwerbenden Kompetenzen sind laut Thomas: „Selbstständigkeit, Erweiterung des Erfahrungsbereichs, Neugier, Ablösung vom Herkömmlichen, Ausprobieren von Neuem, Stärkung der Selbstwirksamkeit und Ähnliches.“ (*ibid.*: 659).

Der internationale Jugendaustausch bietet hierbei ausgezeichnete Gelegenheiten zum Umsetzen und Austesten dieser Ziele (vgl. *ibid.*: 659).

Ferner stellt eine antreibende Kraft die sog. Kontakthypothese dar. Dieser zufolge führen

„Kontakte zwischen Jugendlichen verschiedener Nationen, die sich bisher nicht kannten oder vorurteilsbehaftete Einstellungen gegeneinander hegten, dazu [...], dass ein genaueres und differenzierteres Verständnis von den Partnern aufgebaut wird, dass sich daraus gegenseitige Sympathien entwickeln, dass das Interesse und Bedürfnis an deiner intensiveren Begegnung

zunimmt und dass auf diese Weise Vorurteile abgebaut und positive Bedeutungszuschreibungen aufgebaut werden.“ (ibid.: 658).

Diese Hypothese ist aber mittlerweile durch ausreichend empirische Untersuchungen, u.a. in sozialpsychologischen Arbeiten zur Relevanz und zum Abbau von Vorurteilen, widerlegt worden. Im Rahmen dieser Forschungen gelangte man zur Erkenntnis, dass zum Erreichen dieser Ergebnisse der bloße Kontakt nicht genügt. Vielmehr ist auch die Art und Weise des Zustandekommens des Kontakts von Bedeutung, ferner der Umfang des Angebots an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Initiierung von interkultureller Lernmotivation sowie ein soziales Umfeld, welches den erwünschten Lernzielen dienlich ist (vgl. ibid.: 658 f).

Aus den angeführten Kategorien sind bereits die postulierten Ziele des internationalen Jugendaustauschs ersichtlich.

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff des interkulturellen Lernens eine besondere Rolle. Breitenbach definiert ihn als „Form sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genaueren Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zu Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt.“ (Breitenbach 2005: 67). Zu diesem Ergebnis kam er im Rahmen von Studien, die er in der fünfbandigen Reihe „Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit“ (1979, 1980) publizierte. Hinsichtlich der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist es natürlich interessant, welche Kommunikationsbarrieren damals analysiert wurden.

4.3 Die Breitenbach-Studien

Im Rahmen der Studien wurden internationale Jugendbegegnungsprojekte beobachtet und u.a. hinsichtlich dessen analysiert, welche Faktoren die interkulturelle Kommunikation behinderten, in welchem Umfang sie dies taten und welche Maßnahmen die Veranstalter zu deren Überwindung ergriffen (vgl. Breitenbach 2005: 65). Dabei wurden folgende Kommunikationsbarrieren analysiert:

Sowie in den Vorstudien von 1975 als auch in den Beobachtungen von 1977 rangieren Kommunikationsprobleme im sprachlichen Bereich mit 48 % bzw. 49 % an erster Stelle (ibid.: 65). Des Weiteren existierten Kommunikationsbarrieren aufgrund von Situationskomplexität (20 %), d.h. Unorganisiertheit, mangelnder Strukturiertheit, hoher Teilnehmerzahl, usw. Ein weiterer Faktor besteht in sozialen Einstellungen der am Programm

Beteiligten, - darunter fallen persönliche, schichtenspezifische sowie ethnische-, was zu Beziehungsproblemen führt (ibid.: 66). Ferner werden Barrieren aufgrund von Informationskomplexität (16 %), in technisch-organisatorischer Hinsicht (12 %) (z. B. unzureichende technische Kommunikationshilfen wie Mikrofon) sowie sonstige Barrieren (8 %) angeführt (ibid.: 66).

Kommunikationsprobleme im sprachlichen Bereich sowie soziale Einstellungen in Form von Vorurteilen und Stereotypen erweisen sich auch in den in dieser Arbeit untersuchten Schüleraustauschen als Barrieren.

5. Kontaktbarrieren und Kommunikationsbarrieren

Mit Kontaktbarrieren sind solche Faktoren gemeint, die die Schülerbegegnung bzw. das (physische) In-Kontakt-Treten der Schüler erschweren oder gar behindern. Darunter fallen, wie in der Interviewanalyse deutlich werden wird, z.B. durch das Curriculum bzw. die bayerischen Schulformen bedingte Hindernisse.

Mit Kommunikationsbarrieren sind all die Aspekte gemeint, die die zwischenmenschliche Kommunikation, in diesem Fall die (interkulturelle) zwischen deutschen und tschechischen Teilnehmern des Schüleraustauschs, verhindern oder erschweren. Hierzu zählt natürlich in erster Linie die Differenz des sprachlichen Codes. Bevor auf Kommunikations- in Form von Sprachbarrieren eingegangen wird, soll aber im nächsten Absatz geklärt werden, was unter zwischenmenschlicher und somit ferner interkultureller Kommunikation eigentlich verstanden wird. Mit diesem Thema befassen sich zwar diverse wissenschaftliche Disziplinen, in dieser Arbeit wird sich jedoch auf den kommunikationspsychologischen Ansatz Schulz von Thun bezogen. Was also ist Kommunikation?

5.1 Definition zwischenmenschliche Kommunikation

So verschieden die diversen Kommunikationsmodelle auch sind, so geht es doch allgemein darum, dass der eine Interaktionspartner dem anderen etwas mitteilen möchte, und daher eine Nachricht mit Informationsgehalt (die Botschaft) zu ihm schickt. Friedemann Schulz von Thun erklärt den Vorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation folgendermaßen: „[Der Sender] verschlüsselt sein Anliegen in erkennbaren Zeichen [...]. Dem Empfänger obliegt es, dieses wahrnehmbare Gebilde zu entschlüsseln.“ (Schulz von Thun 2009: 25). Der Sender codiert also die von ihm intendierte Botschaft in Form von verbalen und/oder nonverbalen Zeichen, schickt sie ab (Nachricht) und der Empfänger decodiert sie.

Da zwischenmenschliche Kommunikation nicht nur verbal (was wird gesagt?) sondern auch immer paraverbal (auf welche Art und Weise wird es gesagt? z.B. Tonlage) und nonverbal (nicht sprachlich, z.B. Mimik und Gestik) stattfindet, beinhaltet die Nachricht Schulz von Thun zufolge mehrere Botschaften auf einmal, die explizit oder implizit sein können (vgl. *ibid.*: 33). Eine Botschaft beschränkt sich nicht nur auf das verbal Geäußerte, sondern auch die Stimmlage, Intonation (paraverbal), Körperhaltung, Gestik und Mimik (nonverbal) haben einen zusätzlichen Informationsgehalt und bilden somit Botschaften, z.B. über die Befindlichkeit des Sprechers.

Der Empfänger entschlüsselt die übersendeten Signale, interpretiert diese daraufhin und leitet daraus seine Reaktion ab. Diese kann im Sinne der Intention des Senders liegen oder aber davon abweichen, je nachdem, ob die Botschaft in seinem Sinne decodiert und interpretiert wurde. Maßgeblich dafür ist, in welchem Kontext (Kommunikationssituation, Beziehung der Interaktionspartner zueinander) die Nachricht übermittelt wird und vor welchem soziokulturellem Hintergrund, den darin erhaltenen Erfahrungen, Werten, Regeln und Normen, der Empfänger sie rezipiert.

Es ist aber nicht anzunehmen, dass der Kommunikationsakt linear und statisch ist, also eine vorbestimmte, fixe Nachricht einfach von Person A nach Person B gesendet wird, die für den Zeitraum der Interaktion eine unveränderbare Beziehung zueinander haben. Vielmehr verändert sich die Beziehung zwischen A und B während des Kommunikationsprozesses, und erst in der Interaktion zwischen ihnen wird die Nachricht und somit ihre Bedeutung elaboriert (Auer 1999: 37).

Von interkultureller Kommunikation kann gesprochen werden, wenn die beiden Interaktionspartner aus verschiedenen Kulturen bzw. Kulturkreisen kommen, die verschiedenartige Werte, Traditionen, Verhaltensweisen, Sprachen, etc. haben. Das heißt, sie handeln verbal, paraverbal und nonverbal aus verschiedenen kulturell geprägten Kontexten heraus.

Hinsichtlich dessen, dass bereits intrakulturelle Kommunikation oft nicht frei von Missverständnissen ist, liegt demnach die Vermutung nahe, dass sich in der interkulturellen Kommunikation Missverständnisse häufen, da die Nachrichten auf Basis kulturbedingt unterschiedlicher Kommunikationsstile und Verhaltensweisen rezipiert und interpretiert werden.

Ein gemeinsamer Sprachcode, d.h. ein sprachliches Zeichensystem, das alle an der (sprachlichen) Interaktion Beteiligten verstehen und anwenden können, ist ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Kommunikation. In der interkulturellen Kommunikation ist aber nicht immer gegeben, dass die jeweiligen Interaktionspartner über die gleichen Sprachkenntnisse verfügen. In diesem Fall besteht eine Sprachbarriere, zur Überwindung welcher das Konzept der Lingua Franca eine wichtige Rolle spielt. Im Folgenden also eine kurze Erläuterung der Frage, was man darunter versteht.

5.2 Lingua Franca

Der Definition Bauers zufolge, welcher sich dem Begriff aus soziolinguistischer Perspektive nähert, ist eine Lingua Franca „jedes sprachliche System, das als Kommunikationsmedium von verschiedensprachigen Individuen oder Gruppen benützt wird, die zu ihrer gegenseitigen Verständigung auf der Basis keiner anderen Sprache miteinander verkehren können.“ (Bauer 1975: 10). Die Lingua franca muss aber nicht unbedingt von beiden Interaktionspartnern als Zweitsprache verwendet werden, sondern sie kann durchaus für den einen Muttersprache sein, während sie vom anderen in der Funktion der Zweit- bzw. Fremdsprache genutzt wird (vgl. *ibid.*: 10), wie zum Beispiel das weit verbreitete Englische. Dies setzt voraus, dass die Kommunikationspartner überhaupt einen gemeinsamen Sprachcode finden, also sozusagen eine Mittler- bzw. Verbindungssprache, auf Basis derer sie verbal kommunizieren können. Zwar sind auch nonverbale Kommunikationsmittel denkbar, aber wie Bauer weiter anführt, ist „die vollwertigste und treffendste Verständigung [...] dem Menschen nur durch seine Sprache möglich“ (*ibid.*: 12).

Vandermeeren (1998) hingegen stützt sich auf ein neueres Konzept der Lingua Franca als „eine Sprache, in der Nicht-Muttersprachler dieser Sprache sich untereinander verständigen“ (Vandermeeren 1998: 44). Neben voll entwickelten Sprachen wie Englisch, Deutsch oder Russisch zählen dazu ferner künstlich konstruierte (z.B. Esperanto) sowie natürlich entstandene, einfache Mischsprachen, die sog. „Pidgin-Sprachen“ (*ibid.*: 45).

Lingua Franca-Sprachsituationen sind von Unsicherheit der Sprecher in ihrem Redeverhalten geprägt. Abgesehen von Schwierigkeiten, die richtigen Wörter zu finden, besteht auch das Problem, welcher Kommunikationsstil angemessen ist, da dieser in der interkulturellen Situation nicht definiert ist und für die Gesprächsdauer erst gemeinsam ausgehandelt werden muss (*ibid.*: 45). Eine Lingua Franca ist also charakterisiert durch „[zahlreiche] Varianten der Aussprache, der Satz- und Textbildung, der Idiomatik und des Kommunikationsstils“ (*ibid.*:

46), wobei dies vom muttersprachlichen und kulturellen Hintergrund der Interaktionspartner beeinflusst wird.

Vandermeeren geht in Zusammenhang mit ihrer Definition der Lingua Franca ferner auf Symmetrie und Asymmetrie im Sprachgebrauch ein. Wird zwischen den Gesprächspartnern mittels einer Sprache kommuniziert, die für keinen Muttersprache ist, so ist die Kommunikation symmetrisch (ibid.: 38). Stellt die Kommunikationssprache für einen die Muttersprache dar, so ist die Kommunikation asymmetrisch (ibid.: 37).

Bei der Diskussion der Analyseergebnisse hinsichtlich des Sprachgebrauchs der am Schüleraustausch Beteiligten werde ich mich auf die Definition von Bauer beziehen, da sie praktischer anwendbar ist.

Die Fremdsprachenkenntnisse werden in der Regel in der Schule erworben. Da die Schule aber auch die strukturellen Rahmenbedingungen für den Schüleraustausch stellt, soll im folgenden Kapitel das Augenmerk auf die deutschen bzw. bayerischen und tschechischen Schulformen sowie den dortigen Fremdsprachenunterricht gerichtet werden.

6. Das bayerische und tschechische Schulsystem und Fremdsprachenunterricht

6.1 Die bayerische Berufs- und Berufsoberschule

Jedes deutsche Bundesland hat sein eigenes Schulsystem mit verschiedenen Schulformen. Während der Auswertung der geführten Interviews hat sich eine Relevanz der Schulform bzw. des Curriculums und des dortigen Fremdsprachenunterrichts herausgestellt. Deshalb soll nun ein kurzer Überblick über die beiden Schulformen in Bayern verschafft werden, an denen die in den hier untersuchten Schüleraustauschen teilnehmenden Schüler unterrichtet werden.

Die Berufsschule wird im Rahmen des dualen Ausbildungssystems von Auszubildenden bzw. Berufsschulpflichtigen und Berufsschulberechtigten besucht. Mittels Teil- und Vollzeitunterricht werden die Schüler(innen) hinsichtlich ihrer betrieblichen Berufsausbildung bzw. beruflichen Tätigkeit beruflich gebildet, erzogen sowie ihre Allgemeinbildung gefördert (vgl. Klánová [u.a.] 2006: 10). Oft haben die Schüler im Vorfeld die Hauptschule (Jahrgangsstufe 5 bis 9, evtl. 10) oder Realschule (Jahrgangsstufe 5 bis 10) besucht, die mit Absolvieren der Jahrgangsstufe 10 mit dem Abschluss der Mittleren Reife abschließen.

Auf der Berufsoberschule können Schüler, die einen mittleren Schulabschluss sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung oder schon mehrjährige Berufserfahrung haben, die Jahrgangsstufen 12 und 13 nachholen, um so nach bestandener Prüfung die Fachhochschulreife (nach Jahrgangsstufe 12), die fachgebundene Hochschulreife (nach Jahrgangsstufe 13) oder die allgemeine Hochschulreife (nach Jahrgangsstufe 13 bei Belegen einer zweiten Fremdsprache) zu erlangen.

6.2 Fremdsprachenunterricht an bayerischen Schulen

Der Großteil der Schüler der Berufs- und Berufsoberschule hat im Vorfeld die Haupt- und Realschule besucht und dort die Grundlagen ihrer Fremdsprachenkompetenzen gelegt. Da sich dieses wiederum auf die Kommunikationssituation und damit verbundene Sprachwahl im internationalen Schülerkontakt auswirkt, soll im Folgenden ein Blick auf die Situation des Fremdsprachenunterrichts in Bayern geworfen werden.

Laut dem Gesamtkonzept zum Fremdsprachenunterricht in Bayern aus dem Jahr 2001 ist Englisch an der Haupt- sowie Realschule ab der fünften Jahrgangsstufe Pflichtfach (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001: 71, 79). Während an der Hauptschule laut Lehrplan der Fokus des Englischunterrichts auf dem kommunikativen Aspekt, also der mündlichen Sprachkompetenz liegt (ibid.: 72), umfasst er an der Realschule profunder den schriftlichen Bereich sowie Kenntnisse über die Kultur (ibid.: 79).

An der Realschule ist Französisch ein Wahlpflichtfach. Ferner kann die Schule auf Antrag weitere Fremdsprachen als Wahlfach anbieten, z.B. Spanisch, Italienisch oder auch Tschechisch (ibid.: 81).

Auch an der Hauptschule besteht potenziell die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis weitere Fremdsprachen in Arbeitsgemeinschaften zu erlernen, sofern solche von entsprechend qualifizierten Lehrkräften angeboten werden (ibid.: 71).

An Berufsschulen kann Englisch im Rahmen von zwei Jahreswochenstunden als Wahlfach angeboten werden, was im Fall von kaufmännischen und gastgewerblichen Fachklassen auch für Französisch gilt. Da aufgrund der knappen Unterrichtszeit allerdings gilt, dass Wahlunterricht nicht auf Kosten beruflicher Fächer gehen darf, ist eine Ausweitung des Wahlunterrichts begrenzt.

An der Berufsoberschule ist Englisch Pflichtfach; eine weitere Fremdsprache kann wahlweise belegt werden, was Voraussetzung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ist (ibid.: 92).

6.3 Das tschechische Schulsystem

Die obligatorische neunjährige *základní škola* stellt den Grundpfeiler des allgemeinbildenden Schulwesens dar und ist in zwei Stufen eingeteilt. Die erste Stufe (Jahrgangsstufe 1 bis 5) entspricht somit der deutschen Grundschule, die zweite Stufe (Jahrgangsstufe 6 bis 9) der deutschen Hauptschule. Ihr schließt sich der obere Sekundarschulbereich an, welcher aus drei verschiedenen Schularten, die sog. *střední školy* („Mittelschulen“), besteht: das Gymnasium (im Regelfall vierjährig), die berufsorientierte *střední odborná škola* (Fachmittelschule) sowie *střední odborné učiliště* (Mittlere Berufsschule). Ferner gibt es für besonders begabte Schüler die Möglichkeit, bereits nach der fünften Klasse auf ein achtjähriges Gymnasium zu wechseln (Fleischmann 2004: 45).

Laut dem Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht aus dem Jahr 2005, der im Folgejahr umgesetzt wurde, soll die erste Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 3, die zweite nicht später als in der Jahrgangsstufe 8 eingeführt werden (Nekula/ Marx/ Šichová 2009: 60).

6.4 Fremdsprachenunterricht und -wahl in Tschechien –vor und nach der Wende 1989

Die politische Wende 1989 wirkte sich auch auf die Schulpolitik aus. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden nun ein Blick auf die Fremdsprachenausbildung im tschechischen Schulwesen geworfen werden, um die Fremdsprachenkenntnisse der tschechischen am Austausch beteiligten Schüler und Lehrer verständlich zu machen.

Nach der politischen Wende im Jahr 1989 wandte man sich den westlichen Ländern zu und von den östlichen ab. Infolgedessen wurde der verpflichtende Russischunterricht zum Anfang des Schuljahrs 1990/91 abgeschafft (Fleischmann 2004: 37), wobei im Verlauf der 1990er Jahre an einigen Schulen wieder freiwilliger Russischunterricht angeboten wurde (ibid.: 39). Aufgrund des Liberalisierungsprozesses im schulischen Bereich oblag bzw. obliegt es nun den Schulen, das Angebot an Fremdsprachenunterricht zu stellen (ibid.: 45), wobei Deutsch und Englisch die Hauptrollen spielen. Die Schüler bzw. deren Eltern können die zu erlernende Fremdsprache frei wählen, was sich aber letztlich neben eigenen Präferenzen am tatsächlichen Angebot der Schulen entscheidet (ibid.: 37). Bei der Sprachwahl sind neben dem Image der Sprache ferner die Beziehung zum jeweiligen Land und mit ihm verbundene historische Erfahrungen relevant (ibid.: 39).

Der deutschen Sprache kam zur Zeit des Kommunismus insofern eine Bedeutung zu, als dass man in die DDR in den Urlaub fahren konnte und die dortigen Universitäten zukünftigen Deutschlehrkräften die Möglichkeit einer guten sprachlichen Ausbildung boten

(ibid.: 40). Nach der Wende 1989 erfuhr die deutsche Sprache einen Aufschwung, insbesondere aufgrund ihrer Relevanz in den Wirtschaftsbeziehungen zu den angrenzenden deutschsprachigen Ländern. Das Image der deutschen Sprache befindet sich im Wandel und ändert sich von der „Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftssprache“ (ibid.: 38) hin zum „praktischen technischen [Kommunikationsinstrument], dessen Beherrschen berufliche und wirtschaftliche Vorteile schafft“ (ibid.: 38).

Galt Englisch ab 1948 in der Tschechoslowakei „als offizielle Sprache des Feindes“ (ibid.: 40) und war kaum bedeutsam, erfreut sich die Sprache seit der Wende 1989 eines hohen Prestiges, u.a. aufgrund ihrer wirtschaftlichen Bedeutung und dem konnotierten Lebensgefühl (ibid.: 38).

Diese gesellschaftlichen Veränderungen spiegeln sich auch in der Fremdsprachenwahl an den Schulen wider. So waren Deutsch und Englisch zu Beginn der 1990er Jahre an den Grund- und Hauptschulen mit 98,6 % die favorisierten Fremdsprachen (ibid.: 47), wobei Deutsch bis zum Schuljahr 1995/96 den Vorrang genoss (ibid.: 52). Seitdem wird aber vermehrt Englisch anstatt Deutsch gelernt, Tendenz steigend, sodass sich die Schere zwischen den beiden Sprachen weiter öffnet. Dieselbe Situation zeigt sich auch an den tschechischen Mittelschulen.

Lediglich in den an die deutschsprachigen Länder grenzenden Gebieten wird Deutsch noch stärker als Englisch nachgefragt (Nekula/ Marx/ Šichová 2009: 59), was mit dem praktischen Nutzen in der Grenzregion erklärbar ist. Außerdem genießt das Deutsche als Erst- und Zweitsprache an ausbildenden Schulen mit praktischer Orientierung eine deutlich stärkere Stellung als an Gymnasien (vgl. ibid.: 60). Als zweite Fremdsprache rangiert Deutsch aber immer noch vor dem zunehmenden Französischen, Spanischen und Russischen.

Englisch ist aber an den „Grundschulen de facto zur ersten Fremdsprache geworden“ (ibid.: 60) und wird auch seitens der Politik bevorzugt, was sich u.a. darin zeigt, dass es als erste Fremdsprache vom Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht (2005, 2006 implementiert) empfohlen wird (vgl. ibid.: 60).

7. Stereotypen und Vorurteile

Da Stereotypen und Vorurteile in den in dieser Arbeit untersuchten Schüleraustauschen eine Rolle als Kontakt- und somit Kommunikationsbarriere spielen, wird nun dargestellt, was man aus sozialpsychologischer Sicht unter einem Stereotyp und einem Vorurteil versteht.

Zunächst muss festgehalten werden, dass es keine einheitliche Definition der Begriffe gibt. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit ist aber die allgemeine, vereinfachende Feststellung

ausreichend, dass Stereotypen „verallgemeinerte, vereinfachende und klischeehafte Vorstellungen“ (Friesenhahn 2001: 119) sind. Sie stellen kognitive kategorisierende Überzeugungen dar, die unsere Umwelt zu strukturieren und unser Verhalten zu rechtfertigen helfen (vgl. Nawratil/Rabaioli-Fischer 2010: 61). Wird beispielsweise eine Person stereotypisiert, so erfolgt ihr gegenüber eine Zuschreibung von Eigenschaften, die vermeintlich für die ihr zugehörigen Gruppe (Klassifizierung) typisch sind. Somit wird durch die ungeprüfte Vorannahme die Wahrnehmung der Person als Individuum verzerrt (ibid.: 61).

Ein Vorurteil hingegen „ist ein vorgefasstes und meist negatives Urteil über Menschen oder Gruppen; es ist rigide (= starr), konstant, gefühlsmäßig unterbaut und nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmend; es beruht auf fehlerhaften Verallgemeinerungen.“ (ibid.: 60). Das heißt also, dass es nicht aufgrund eigener vorheriger Erfahrung gefasst wurde und mit ihm, im Unterschied zum Stereotyp, Affekte, starke Emotionen, verbunden sind. Diese das Vorurteil begleitenden Gefühle können sowie positiv als auch negativ sein (Friesenhahn 2001: 119), wobei es nach neuerem Verständnis jedoch auf negative Empfindungen begrenzt ist (Nawratil/Rabaioli-Fischer 2010: 60).

Stereotype und Vorurteile gehören zur Basisausstattung eines jeden Menschen und dienen der Orientierung in unserer komplexen Umwelt, indem sie sie durch Verallgemeinerungen und Kategorisierung überschaubar machen. Somit erfüllen sie sowohl eine psychische als auch soziale Funktion. In psychischer Hinsicht wird das Gefühl von Bedrohung und Unsicherheit abgewehrt und für das eigene Agieren Sicherheit geboten, was sich ferner auch stabilisierend auf das Selbstwertgefühl auswirken kann (Friesenhahn 2001: 118).

Ethnische Stereotype finden sich in jeder Kultur, Gesellschaft und Ethnie als Element ihres Wertesystems. In ihrer sozialen Funktion dienen sie dabei der Abgrenzung von anderen und der Stabilisierung (ibid.: 119).

Ausschlaggebend dafür, gegen wen sich Stereotypen und Vorurteile wenden, sind u.a. die Sozialisation und historische Erfahrung (ibid.: 119). Da Stereotypen und Vorurteile somit an die Persönlichkeitsstruktur gebunden sind, weisen sie auch eine hohe Resistenz gegen Veränderungen auf. Indem sie die Wahrnehmung lenken, wirken sie entlastend. Negative Vorurteile verhindern ferner den Kontakt mit den- bzw. demjenigen, gegen die/den sie sich richten, was auch neue Erfahrungen unterbindet (ibid.: 118).

8. Sprachanimation

Sprachanimation spielt im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf den deutsch-tschechischen Schüleraustausch und somit ferner mit dem Abbau von Kontakt- und Kommunikationsbarrieren zwischen den Teilnehmern eine Rolle. Deshalb soll sie im Folgenden kurz erläutert werden.

Sprachanimation ist eine Methode, mittels derer fremdsprachliche Grundlagen vermittelt sowie vertieft werden können. Ziel der Sprachanimation ist es, dass die Teilnehmer ihre Kontakt- und Sprechhemmungen abbauen und sich verständlich machen können. Dabei liegt der Fokus auf dem Resultat der Kommunikationssituation und nicht darauf, ob man sich sprachlich korrekt ausdrückt. Deshalb wird bei der Sprachanimation „verständliche direkte Informationsübermittlung“ (Bejlková u.a. 2008: 6) in alltagsnahen Situationen geübt. Dies beruht auf der Erkenntnis, dass der Lerneffekt am größten ist, wenn das Gelernte unmittelbar in der Praxis angewandt werden kann. Im Idealfall erfolgt die Sprachanimation in entsprechenden binationalen Gruppen, da dort erworbene Kenntnisse in direkter Kommunikation erprobt, Kommunikationsängste abgebaut und gemeinsame Themen gefunden werden können. Die Sprachanimateure/-innen leiten die Kursteilnehmer auf spielerische Weise zu Sprechaktivitäten an, was z.B. Teambuilding-Aktivitäten oder Techniken aus der Theater- und Erlebnispädagogik umfasst. Dabei ist jede Sprachanimation anders, verschieden lang und verschieden aufgebaut, da sie sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientiert (ibid.: 7).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Sprachanimation „deutlich die Zeitspanne, die für das gegenseitige Kennen lernen sowie für das Überwinden von Scham, Kulturunterschieden und Sprachbarrieren vonnöten ist, [verkürzt]“ (ibid.: 6). Somit stellt sie eine geeignete Maßnahme für die Überwindung von Kommunikationsbarrieren im deutsch-tschechischen Schüleraustausch dar.

Im folgenden Kapitel wird sich nun dem gewidmet, welche Barrieren in den hier untersuchten Fällen existieren.

9. Auswertung der Interviews

9.1 Allgemeine Informationen zum Austausch

Um den Leser mit dem konkreten untersuchten Forschungsfeld vertraut zu machen und in die Problematik einzuführen, sollen im Folgenden zunächst allgemeine Informationen zu den

Austauschprogrammen der jeweiligen Schulen gegeben werden. In der sich anschließenden Analyse wird aus pragmatischen Gründen das Interviewkürzel angegeben werden.

Im Falle des Interviews BF-I handelt es sich um eine gewerblich-technische Berufsschule mit Blockbeschulung, d.h. die Auszubildenden haben dort zwölf Blockwochen Unterricht pro Jahr, die restliche Zeit arbeiten sie im Ausbildungsbetrieb (BF-I, Zeile 38, 40f). Der Austausch mit der tschechischen Partnerschule existiert seit 15 Jahren, im Rahmen dessen anfangs Austauschprogramme im zeitlichen Abstand von zwei bis drei Jahren stattfanden (BF-I, Zeile 54, 113f). Der Befragte hatte zum Zeitpunkt des Interviews den Schüleraustausch nur einmal betreut, danach fand bislang kein weiterer statt (BF-I, Zeile 59ff). Die nächste deutsch-tschechische Schülerbegegnung ist aber in Planung und wird wieder von ihm organisiert und betreut werden (BF-I, Zeile 133).

Es wurden diverse Formen des Austauschs durchgeführt. Zum Beispiel absolvierten tschechische Schüler in bayerischen Betrieben einige Wochen lang ein Praktikum. Ein anderes Mal kamen Lehrkräfte der Partnerschule an die Berufsschule, im Rahmen dessen ein deutsch-tschechisches Fachwörterbuch erstellt wurde (BF-I, Zeile 114–122).

Der vom Befragten betreute Austausch erfolgte mit 15 deutschen Schülern und dauerte fünf Tage, wobei der Aufenthalt vor Ort nur drei Tage betrug, da zwei Tage für die An- und Abreise benötigt wurden. Das Aufenthaltsprogramm beinhaltete eine Besichtigung der tschechischen Partnerschule, einen offiziellen Empfang bei der Stadt, einen Ausflug zu einem Betrieb inklusive einer Betriebsbesichtigung sowie die gemeinsame Fertigung eines Werkstücks in deutsch-tschechischen Zweiertams (BF-I, Zeile 298-307). Während des Aufenthalts waren die deutschen Schüler und ihr Betreuer in einer Pension untergebracht (BF-I, Zeile 14f). Im Rahmen des Programms erfolgte weder eine thematische Vorbereitung noch eine organisierte Kennenlernphase mit den Schülern (BF-I, Zeile 269ff ,256ff). Am Ende erfolgte eine mündliche Evaluation, wobei ein Stimmungsbild bzgl. persönlicher Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmer abgefragt wurde (BF-I, Zeile 405-408).

Das Austauschprogramm im Fall von BOS-I ist gänzlich anders organisiert. Es handelt sich um eine Berufsoberschule, auf welcher die Schulzeit zwei Jahre, mit Vorklasse drei Jahre beträgt (BOS-I, Zeile 26ff). Der Kontakt zur tschechischen Partnerschule besteht insgesamt bereits seit etwa 20 Jahren, bezog sich jedoch anfangs auf die der Berufsoberschule angegliederte Berufsschule (BOS-I, Zeile 4, 21f). Der Austausch mit dieser Schulform erwies sich jedoch als schwierig, da die tschechische Partnerschule eine Mittelschule ist, an welcher

die Schüler das tschechische Abitur machen (BOS-I, Zeile 7, 10ff). Man konzentrierte sich letztendlich auf Austauschprogramme mit der Berufsoberschule, da sich die Schulformen eher entsprachen (BOS-I, Zeile 22-25). Im Rahmen dessen wurde mit Hilfe der Robert Bosch Stiftung das Programm umstrukturiert (BOS-I, Zeile 39ff).

In das Austauschprogramm wird nun in Form von drei bis fünf Projekttagen zu deutsch-tschechischen Themen die ganze Schule mit einbezogen, wobei das Thema im Voraus mit der tschechischen Kollegin abgesprochen wird (BOS-I, Zeile 49-52, 117-121). Am konkreten Schüleraustausch beteiligen sich etwa 15 Schüler (BOS-I, Zeile 65). Die Unterbringung erfolgt in Gastfamilien der jeweiligen Austauschpartner bzw. bei den tschechischen betreuenden Lehrern (BOS-I, Zeile 127ff). Zuerst fahren die Deutschen immer nach Tschechien, dann folgt der Gegenbesuch (BOS-I, Zeile 148ff). Im Rahmen des Programms in Deutschland ist jedoch die ganze Klasse der deutschen Austauschschüler involviert (BOS-I, Zeile 143f). Bestandteil des Austauschprogramms ist immer auch eine Fahrt nach München sowie eine nach Prag (BOS-I, Zeile 139f).

9.2 Äußere Rahmenbedingungen und Einflüsse auf den Schüleraustausch

9.2.1 Schulsystem, Curriculum

Um einen Schüleraustausch zu ermöglichen müssen äußere Rahmenbedingungen gegeben sein, die durch die Schule gestellt werden.

So unterschiedlich die beiden Schulen den deutsch-tschechischen Schüleraustausch auch handhaben, bzw. so unterschiedlich er organisiert ist und abläuft, so sind die Grundproblematiken doch dieselben. In beiden Fällen stehen die Bemühungen um den Austausch aufgrund der kurzen Schulzeit und dem damit verbundenen Zeitdruck im Konflikt mit dem Lehrplan und somit zum Schulsystem. Die Lehrer befürworten den Austausch nicht in jedem Fall, da sie allen Unterrichtsstoff vermitteln müssen.

B: [...] Es ist ja immer so gewesen schon hier, dass die BOS ne relativ kurze Zeitspanne ist. [...] also mit Vorklasse drei Jahre aber die meisten sind ja nur zwei Jahre hier, und wenn man da was abschneiden will, dann gibt' immer Zoff mit den Kollegen natürlich auch, weil die natürlich die Zeit brauchen, um den Unterricht da zu machen. [...]

(BOS-I, Zeile 25-30)

Ferner hat die Problematik auch negative Auswirkungen auf die Bereitwilligkeit der Schüler, an einem Austauschprogramm teilzunehmen, „weil sie immer alle Angst hatten, dass se dann furchtbar viel verpassen.“ (BOS-I, Zeile 32), so die Begründung der befragten Lehrerin.

Aufgrund dessen sei es ganz schwierig gewesen, Schüler und Lehrer für den Schüleraustausch zu gewinnen (vgl. BOS-I, Zeile 30ff).

Das Zeitproblem erschwert also die Teilnahmebereitschaft am Austauschprogramm und infolgedessen das In-Kontakt-Treten der deutschen und tschechischen Schüler, weshalb es als Kontaktbarriere zu sehen ist.

Im Fall der Berufsoberschule wurde das Problem gelöst, indem eine Projektwoche mit der ganzen Schule (drei bis fünf Tage) zu verschiedensten Themen mit deutsch-tschechischem Bezug gemacht wurde, während der Aufenthalt der deutschen Schüler in Tschechien stattfand. Infolge dieser Maßnahme stieg auch die Bereitwilligkeit zur Teilnahme am Austausch seitens der Schüler (vgl. BOS-I, Zeile 49-55).

9.2.2 Fördergelder

Insbesondere im Fall der Berufsschule besteht das Problem, dass nicht genügend Zeit für den Austausch zur Verfügung steht. Dies beeinflusst aber nicht nur die Programmdauer sondern auch die Finanzierungsmöglichkeiten, denn für relativ kurze Austauschprogramme kommen einige Fördermöglichkeiten nicht in Frage. Laut des befragten Lehrers sei es etwas kompliziert in solche Förderprogramme aufgenommen zu werden. Beispielsweise von Sokrates geförderte Programme müssten mindestens drei Wochen dauern, was bei der Blockbeschulung an der Schule immerhin ein Viertel der Schulzeit darstellt, somit in Konflikt mit der Stoffvermittlung geraten würde und organisatorisch nicht möglich sei (vgl. BF-I, Zeile 30-40). Eine Zusammenarbeit mit den Betrieben bzgl. einer Freistellung der Auszubildenden für die Schülerbegegnung sei aufgrund mangelnden Verständnisses auch schwierig, weshalb ein längeres Austauschprogramm nicht möglich ist und somit die potenzielle Geldquelle Sokrates versiegt (vgl. BF-I, Zeile 41-51).

Insofern erweist sich die Schulform als inkompatibel mit einigen geförderten Formen von Schüleraustauschen.

Allgemein bedeutet der Bezug finanzieller Fördermittel außerdem auch immer einen beträchtlichen bürokratischen und somit zeitlichen Mehraufwand für die organisierenden Lehrer. Der befragten Lehrerin zufolge wurden einige Jahre lang Fördergelder von der Robert Bosch Stiftung bezogen. Im Rahmen dessen mussten am Ende des Programms von den Lehrern immer ausführliche Feedbacks abgegeben werden, was so zeitaufwändig war, dass gesagt wurde: „Also, das machen wa nicht noch mal.“ (BOS-I, Zeile 338).

Hieraus lässt sich die These aufstellen, dass der bürokratische Aufwand davon abhält, Fördergelder in Anspruch zu nehmen.

Der jetzige Austausch der BOS wird finanziert durch einen Eigenanteil der teilnehmenden Schüler von 20 bis 25 Euro sowie durch etwas finanzielle Unterstützung vom Förderverein der Schule (BOS-I, Zeile 123-126). Dadurch, dass die Unterbringung der Schüler in Gastfamilien bei ihren Austauschpartnern erfolgt, werden zusätzlich Kosten gespart (BOS-I, Zeile 127-130).

9.2.3 Deutsches und tschechisches Interesse am Austausch

Damit ein Schüleraustausch zustande kommen kann, bedarf es nicht nur äußerer (schulischer) Rahmenbedingungen, die dies ermöglichen, sondern natürlich auch interessierter Teilnehmer. Aber wie ist es um das Interesse der Schüler an einem deutsch-tschechischen Austausch bestellt? Welche Faktoren beeinflussen dies? Auf diese Fragen soll in diesem Kapitel eingegangen werden.

Interessanterweise ging in beiden Fällen die Initiative von tschechischer Seite aus, woraus sich schließen lässt, dass das Interesse seitens der Tschechen an Deutschland in den 1990er Jahren groß war. Hierbei spielen offensichtlich gesellschaftspolitische Faktoren eine Rolle, d.h. die Orientierung der damaligen Tschechoslowakei bzw. der Tschechischen Republik zu den deutschsprachigen Ländern. Die befragte Lehrerin verweist aber auf ein mittlerweile sinkendes Interesse der tschechischen Schüler und stellt einen Zusammenhang zum Rückgang des Deutschen als erste Fremdsprache an tschechischen Schulen her:

B: Das hat n bisschen nachgelassen, ja. Das war vor Jahren, als es angefangen hat mit dem Austausch, ganz enorm, das Interesse, aber jetzt ist natürlich auch das Lernen der deutschen Sprache eben zurück gegangen. [...]
(BOS-I, Zeile 68ff)

Dem Eindruck des Berufsschullehrers nach habe das Interesse der tschechischen Partnerschule darin bestanden, etwas Geld „aus den EU-Töpfen zu holen“ (BF-I, Zeile 28f).

Das Interesse der deutschen Schüler an einem Austausch mit Tschechien ist eher verhalten. Hierbei spielt insbesondere ein tendenziell negativ besetztes, stereotypes Tschechienbild eine Rolle. Der Berufsschullehrer gibt dazu an:

L: [...] Das Interesse ist natürlich mit Vorbehalten. Des is natürlich (1) so, dass ma sagt, es herrscht bei uns bei unseren Schülern ein bestimmtes Tschechienbild. [...] Des is also mit Vorurteilen behaftet und des is auch (.) nur schwer aufzubrechen. [...]
(BF-I, Zeile 374-379)

Auch die befragte Lehrerin erwähnt in diesem Zusammenhang die Existenz von Vorurteilen (vgl. BOS-I, Zeile 152), wobei sie diese als völlig „undifferenziertes Zeug“ (BOS-I, Zeile 169) charakterisiert. Außerdem habe sie den Eindruck, dass bei den Schülern, die aus der Nähe der tschechischen Grenze kommen, „manchmal n bisschen die Zeit noch stehen geblieben“ (BOS-I, Zeile 166f) sei. In beiden Fällen werden diese Vorurteile aber nicht weiter erläutert, sondern nur auf das bei den Schülern geläufige Tschechienbild verwiesen, welches in Kürze vom befragten Lehrer folgendermaßen zusammengefasst wird: „Also, dass ma sagt, also das ist Tschechien: Spielcasino, billige Zigaretten und [...] günstig Tanken.“ (BF-I, Zeile 83f). Die negative Komponente des Tschechienbildes wird in einer Aussage der befragten Lehrerin deutlich. Die Schülern würden nämlich denken, dass in Tschechien „noch so alles so heruntergekommen“ (BOS-I, Zeile 151) sei. Außerdem herrschen bei den Schülern realitätsferne Vorstellungen von den Distanzen nach Tschechien:

B: [...] Und wenn wa dann ma sagen, wie nah das eigentlich ist, dann könn se das gar nicht fassen, ja. Sie denken immer, im Kopf ist das alles ganz furchtbar weit weg noch. [...]
(BOS-I, Zeile 171ff)

Vorurteile bzw. ein stereotypes Tschechienbild wirken also als Kontaktbarriere, da sie sich negativ auf das Interesse an Tschechien und an einem deutsch-tschechischen Schüleraustausch auswirken.

Die Erfahrungen im Rahmen des Schüleraustauschs reichen laut der Lehrer aber bereits aus, um Meinungen zu ändern und Interesse zu wecken.

Hierzu werden zwei Lösungsansätze angeboten, welche folgende gemeinsame Komponente haben: Falsifizieren und Modifizieren des Tschechienbildes bzw. des Bezugs zu Tschechien durch eigene (positive) Erfahrungen vor Ort. Der befragte Lehrer gibt dazu an:

L: [...] Des kann ma stückweit dadurch aufbrechen, dass ma sagt, man fährt jetzt weiter als bis zur Grenze und und sieht, wie das wirkliche Leben dort abläuft. Und die Schüler sehn dann, dass die tschechischen Schüler die gleichen Probleme haben, oder die gleichen Wünsche, oder [...] Lebensvorstellungen. Und [...] dann kann man das a Stück weit aufbrechen. [...]

(BF-I, Zeile 379-384)

Im Fall von BOS-I erfolgt immer zuerst die Fahrt nach Tschechien, um die stereotypen Einstellungen der deutschen Schüler zu entschärfen, was sich positiv auf das Verhältnis zu den tschechischen Schülern auswirkt.

B: [...] Wir ham ja da Erfahrungen, dass es zum Beispiel ganz wichtig ist, dass wir immer zuerst nach Tschechien gehen und nicht umgekehrt, weil nämlich die deutschen Schüler ganz schön arrogant sind und immer denken, (.) das ist also noch so alles so heruntergekommen bei denen und so und die Vorurteile sind voll da, also das kann man nicht (.) also es is so. Und wenn man das umgekehrt macht, wenn man also erst hinfährt, und dann sind die immer so beeindruckt von der Gastfreundschaft ((lacht)), dass se sich dann, wenn die kommen, unheimlich n Bein rausreißen. Also das läuft immer gut.

(BOS-I, Zeile 148-155)

Zudem sind Bestandteile des Austauschprogramms immer eine Fahrt nach Prag und eine Fahrt nach München, was auf deutscher Seite u.a. sozusagen als „Köder“ wirkt, da Prag für einige Schüler ein interessantes Ausflugsziel ist (vgl. BOS-I, Zeile 170f).

9.3 Kommunikation – Formen, Einstellungen, Barrieren

Im Folgenden Kapitel soll die Kommunikation in den untersuchten deutsch-tschechischen Schülerbegegnungen genauer beleuchtet werden. Dabei stehen folgende Aspekte im Erkenntnisinteresse:

Wer sind die Akteure der interkulturellen Kommunikation? Wie wird zwischen ihnen kommuniziert bzw. welche Sprache wird gesprochen? Welche Haltung wird insbesondere zur tschechischen Sprache eingenommen?

9.3.1 Sprachkompetenz der deutschen Schüler

Bei den an dem Austausch teilnehmenden Schülern der Berufsschule handelt es sich um siebzehn- bis neunzehnjährige Auszubildende (BF-I, Zeile 488) im gewerblich-technischen Bereich, die meistens einen Hauptschulabschluss, manchmal einen Realschulabschluss haben. Der Englischunterricht liegt bei ihnen schon einige Jahre zurück und sie hatten in der Schulzeit vermutlich keine große Affinität zur Fremdsprache (BF-I, Zeile 244-248). Es liegen keine Tschechischkenntnisse vor (BF-I, Zeile 202f). Einige Schüler haben Russischkenntnisse, da sie als Aussiedler aus dem russischsprachigen Ausland nach Deutschland gekommen sind (BF-I, Zeile 206-209).

Bei den Schülern der Berufsoberschule handelt es sich um Ausgebildete, die ihr Abitur nachholen. Sie sind meistens Anfang zwanzig, d.h. 18 Jahre und älter (BOS-I, Zeile 228). Die erste Fremdsprache an ihrer Schule ist Englisch, als zweite Fremdsprache kann freiwillig Französisch oder Latein gewählt werden, was nur wenige Schüler in Anspruch nehmen (BOS-I, Zeile 89ff). Die Schüler haben im Regelfall keine Tschechischkenntnisse und auch keine Möglichkeit, diese an der Schule zu erwerben, da dort kein Tschechischunterricht angeboten wird. Im Rahmen des Austauschs wird manchmal nur eine Stunde gehalten, in der einige tschechische Wörter gelernt werden (BOS-I, Zeile 87-94).

9.3.2 Sprachkompetenz der tschechischen Schüler

Die tschechischen Teilnehmer sind aufgrund des anderen Schulsystems meist jünger. Sie machen an ihrer jeweiligen Schule das tschechische Abitur bzw. einen berufsqualifizierenden Abschluss. Im Fall von BOS-I haben geschätzte 66% von ihnen an der Schule Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache, wobei das Sprachniveau von Schüler zu Schüler variiert (BOS-I, Zeile 97ff). Als weitere Fremdsprache steht Englisch zur Auswahl (BOS-I, Zeile 85f). Beide Befragte erwähnten die Tendenz der tschechischen Schüler, Englisch als erste Fremdsprache zu wählen. Im Falle von BF-I wurde erwähnt, dass es auch unter den tschechischen Austauschschülern russischsprachige Aussiedler (BF-I, Zeile 227ff) gibt.

Den deutschen und tschechischen Schülern stehen also Deutsch, Englisch sowie gegebenenfalls Russisch als gemeinsame Kommunikationssprachen zur Verfügung.

9.3.3 Die Kommunikationssituation zwischen den deutschen und tschechischen Schülern

Allgemein lässt sich festhalten, dass aufgrund der unterschiedlichen Niveaus an Deutschkenntnissen der tschechischen Schüler Deutsch gemischt mit Englisch geredet wird. Ausschlaggebend bei der Sprachwahl ist laut der befragten Lehrerin das Sicherheitsgefühl in der Fremdsprache.

B: [...] obwohl sie Deutschunterricht haben, reden sie dann trotzdem mit unseren Schülern Englisch, weil sie sich da sicherer fühlen. (.) Also, ganz gemischt. Meistens so n bisschen durchnander, so n bisschen gemixt, aber is auch egal.
(BOS-I, Zeile 110ff)

Es wird also auf Englisch und Deutsch, im Fall von BF-I auch auf Russisch (vgl. BF-I, Zeile 228f), als Lingua Franca im Sinne einer Mittler- bzw. Verbindungssprache zurückgegriffen.

An dieser Stelle muss noch darauf hingewiesen werden, dass die meisten Schüler der betroffenen Berufs- und Berufsoberschule ein dialektal (bayerisch) gefärbtes Deutsch sprechen, was bedeutet, dass sie sich sprachlich auf Hochdeutsch umstellen müssen.

Während in BOS-I die verbale Kommunikation zwischen den Schülern als eher unproblematisch eingestuft wird (vgl. BOS-I, Zeile 86), beurteilt der Befragte in BF-I diese als problematisch.

L: Ja (.), des war schwierig. Ja, des is, is (.) War schwierig. (.) Da sin ma (.), ja, das is mit mit Händen und Füßen is da a bissl (.) bissl gesprochen worden.

(BF-I, Zeile 232ff)

Er geht dabei auf Sprechhemmungen seitens der Schüler ein, die aus Ängsten, Fehler in der Fremdsprache zu machen, resultieren. Ihm zufolge gilt dies gleichermaßen für die deutschen sowie tschechischen Schüler. Bei den deutschen Schülern scheint diese Angst in dem begründet zu sein, dass der Englischunterricht schon länger zurück liegt und die meisten Schüler vermutlich keine besondere Affinität zur Fremdsprache hegen.

L: [...] also dass scho Englisch jeder gehabt hat, aber des liegt zurück und und war jetzt nie so intensiv. Dass ma sagt, da herrscht dann auch a große, ja (.), bissl so a (.) Sprechhemmung. Dass ma sagt, ma kann scho irgendwas, aber dass ma jetzt aktiv was spricht da sind halt Ängste da, dass ma was Verkehrtes sagt, und und dass ma das net richtig sagt, und (.)und des ist auf tschechischer Seite ebenso. [...]

(BF-I, Zeile 247-251)

Entsprechende grundlegende Sprachkompetenzen in Englisch sind also vorhanden, nur fehlt der Mut zur aktiven Anwendung.

Der Befragte in BF-I sieht einen Lösungsansatz zur Überwindung dieser Sprechhemmungen in einer vorherigen Kennenlernphase und schlägt in diesem Zusammenhang erlebnispädagogische Programmanteile vor:

L: [...] bei der Sache, die ma jetzt machen, woll'n ma praktisch zu Beginn so a gemeinsame Radltour machen, an so an See [...] und dass ma da gemeinsam hinfährt und da a Nacht verbringt an dem See und campst und sich da einfach kennenlernen zunächst. Dass sich die Schüler kennenlernen, und und so einfach diese (.) diese Hemmungen da überwinden.

(BF-I, Zeile 259-263)

Als Vorbereitung auf den Austausch plant er des weiteren die Durchführung einer Sprachanimation, da er darin das Potenzial sieht, die Kommunikation bzw. das In-Kontakt-Treten zwischen den deutschen und tschechischen Schülern zu fördern (vgl. BF-I, Zeile 274-286).

An der BOS wurden im Rahmen des Schüleraustauschs auch eine Zeit lang intensiv Sprachanimationen durchgeführt, welche seitens der Lehrerin, und ihr zufolge auch seitens der Schüler, positiv bewertet werden bzw. wurden (vgl. BOS-I, Zeile 293, 304f).

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass Sprechhemmungen zwischen den Schülern als Kommunikationsbarrieren wirken, die aber mittels geeigneter Maßnahmen überwunden werden können.

9.3.4 Sprachkompetenz der deutschen und tschechischen betreuenden Lehrkräfte

Etwas anders als bei den teilnehmenden Schülern verhält es sich mit den Sprachkompetenzen und somit mit der Kommunikationssituation der betreuenden Lehrer.

In beiden der untersuchten Fälle sprechen die deutschen Lehrer Deutsch als Muttersprache, Englisch als Fremdsprache, haben aber keine Tschechischkenntnisse.

Die betreuenden tschechischen Lehrkräfte, die den Austausch mit initiiert haben, sprechen oft sehr gut Deutsch, da es sich zumeist um Deutschlehrer handelt (vgl. BF-I, Zeile 310f; BOS-I, Zeile 77). Im Fall von BOS-I erweist sich die Kommunikationssituation als etwas kompliziert, da auch noch diejenigen Lehrkräfte in den Austausch mit einbezogen werden, die im Normalfall damit nichts zu tun haben. Bei diesen ist nicht gegeben, dass Deutsch beherrscht wird und meistens sprechen sie auch kein Englisch oder, mit Ausnahme einer tschechischen Französischlehrerin, auch kein Französisch, was die gängigsten Fremdsprachen der Deutschen sind (BOS, Zeile 106-112). Denkt man daran, dass viele der tschechischen Lehrkräfte noch zur Zeit des Sozialismus aufgewachsen sind und an der Schule Russisch anstatt westeuropäischer Sprachen auf dem Lehrplan stand, ist dies nicht verwunderlich.

9.3.5 Die Kommunikationssituation zwischen den deutschen und tschechischen Lehrern

Den Lehrern stehen allgemein also nur Deutsch und bedingt Englisch als gemeinsame Kommunikationssprachen zur Verfügung, wobei laut Angaben meistens Deutsch geredet wird (vgl. BOS-I, Zeile 103f). Hieraus lässt sich eine asymmetrische Kommunikationssituation

schlussfolgern, bei der hauptsächlich die tschechischen Lehrkräfte zum Wechseln des Sprachcodes gefordert sind.

Hierin besteht im Vergleich zur Kommunikationssituation zwischen den Austauschschülern ein großer Unterschied, denn durch den gemischten Sprachgebrauch von Deutsch und Englisch bzw. evtl. Russisch wird eine Symmetrie herbeigeführt bzw. die Asymmetrie ansatzweise ausgeglichen.

Anders als bei den Schülern scheint im Fall der Lehrer eine Kommunikationsbarriere tatsächlich in den vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fremdsprachenkompetenzen zu liegen, und nicht allein in Sprechhemmungen.

9.4 Bewertungen der Kommunikation und Einstellungen zur tschechischen Sprache

Während der betreuende Lehrer im Fall von BF-I die Kommunikation allgemein als problematisch bzw. schwierig erachtet, bezieht sich die Lehrerin in BOS-I mit dieser Aussage nur auf die Kommunikation zwischen den deutschen und tschechischen Lehrkräften.

Dass die Befragte allerdings eine sehr westeuropäisch orientierte Sichtweise einnimmt wird aus der Aussage „[...] aber ansonsten ist es halt schwierig, weil die einfach keine Fremdsprache können.“ (BOS-I, Zeile 110) ersichtlich. Russisch wird von ihr als potenzielle Kommunikationssprache nicht in Erwägung gezogen.

Auch die Einstellung der Befragten zur tschechischen Sprache als solche lässt sich aus der Frage danach, ob Tschechischunterricht bei ihnen an der Schule angeboten wird, erschließen. Einer der Gründe, warum kein Tschechischunterricht angeboten wird, wird in der knapp bemessenen Schulzeit gesehen. Daraus lässt sich aber auch schließen, dass Tschechischkenntnissen/dem Tschechischunterricht (auch auf freiwilliger Basis) keine Relevanz zugesprochen und keine Priorität eingeräumt wird.

Ferner wird eine persönliche Einstellung zur Erlernbarkeit der tschechischen Sprache deutlich, welche u.a. auf das vermeintliche Interesse der Schüler appliziert wird.

Tschechisch könne, laut dem befragten Lehrer, eigentlich niemand und es sei auch schwierig bzw. nicht umsetzbar, Tschechisch als Kommunikationssprache im Schüleraustausch anzuvisieren (vgl. BF-I, Zeile 141f), da er die Sprache für schwer erlernbar hält (vgl. BF-I, Zeile 324-327). Auch die befragte Lehrerin äußert eine ähnliche Einstellung. Sie empfindet die tschechische Sprache als sehr fremd und ebenfalls schwierig zu erlernen:

B: [...] Das mit der Sprache ist auch schwierig. Also ich finde die, ich persönlich finde die Sprache auch wirklich sehr schwierig. Also ich hab ja auch Englisch studiert und ich kann

auch n bisschen Spanisch und so. Aber Tschechisch ist eben so anders, da muss man sich sehr
(.) reinknien, (.) denk ich. [...]
(BOS-I, Zeile 283-286)

Im Rahmen des Austauschs werden manchmal einige Wörter Tschechisch gelernt, was für die Schüler wohl amüsant ist. Der Meinung der Befragten zufolge fördert der Austausch aber nicht das Interesse am Erlernen der tschechischen Sprache (vgl. BOS-I, Zeile 278-287).

Letztendlich bewirken die Einstellungen zur tschechischen Sprache, dass nicht in Erwägung gezogen bzw. nicht ernsthaft versucht wird, sie zu erlernen. Somit entfällt eine weitere potenzielle Lingua Franca. Wie im folgenden Kapitel ersichtlich werden wird, ist dies jedoch ein zu vernachlässigender Aspekt, da Englisch als Lingua Franca die Hauptrolle spielt.

9.5 Einstellung der Lehrer zum Sprachgebrauch und zum Zweck des Schüleraustauschs

Die Befragte in BOS-I sieht es als gleichgültig an, welche Sprache gesprochen wird, da es ihr zufolge beim Austausch „mehr um den Kulturkreis“ (BOS-I, Zeile 72) geht. Zudem begrüßt sie es, dass sich die deutschen Schüler dann „auch mal n bisschen anstrengen“ (BOS-I, Zeile 74) müssen, was bedeutet, sie würden sowohl gefordert als auch gefördert.

Der befragte Berufsschullehrer sieht die Zielsetzung des Schüleraustauschs in der Förderung des gegenseitigen Verständnisses (vgl. BF-I, Zeile 102f).

Auch er bewertet Englisch als Kommunikationssprache positiv, bezieht sich aber auf den „Profit“, den die Schüler daraus ziehen. Für ihn stellt der Austausch nämlich eine kleine Übung für einen späteren potenziellen Auslandseinsatz dar, bei welcher man lernt, sich in fremder Umgebung zurecht zu finden und auf Englisch zu kommunizieren. Dem Englischen als Kommunikationssprache schreibt der Befragte eine große Bedeutung zu, da die Schüler meistens keine andere Fremdsprache gelernt haben. Ein Schüleraustausch, bei welchem zwischen den deutschen und tschechischen Schülern nur Englisch geredet werden würde, wäre sozusagen ein Training für internationale Arbeitseinsätze. Unter diesem Aspekt könne man auch den Ausbildungsbetrieben plausibel machen, was für einen Nutzen der Austausch bringt (BF-I, Zeile 431-447). Aufgrund dessen besteht die Überlegung, den nächsten Austausch nur mit tschechischen Schülern zu machen, die Englisch als Fremdsprache an der Schule gewählt haben, was die Deutsch lernenden Schüler ausschließen würde (BF-I, Zeile 430f). Dieser Gedanke beruht auf der Auffassung, dass eine Schulpartnerschaft nur dann funktioniert, wenn beiderseits ein Gewinn daraus gezogen wird. Es könne keine

Einbahnstraße sein, merkt der Befragte dazu an. Jeder müsse sich etwas raussuchen, wobei er profitiert (vgl. BF-I, Zeile 459ff).

In diesem Fall würde die Fremdsprachenwahl eine Kontaktbarriere darstellen, da nur diejenigen der tschechischen Schüler, die Englischunterricht in der Schule haben, in den Austausch involviert würden.

Hier zeigt sich ein weiterer Unterschied in der Auffassung bzw. der Durchführung des Schüleraustauschs: Während bei BF-I bei der Teilnehmerwahl eher selektiv vorgegangen wird, geht es bei BOS-I um den Einbezug aller, zumindest hinsichtlich der Schulpartnerschaft sowie der Konfrontation und Beschäftigung mit deutsch-tschechischen Themen.

9.6 Bewertung des Schüleraustauschs und Erfüllung der Zielsetzung

Der Austausch wird seitens der Schüler in beiden Fällen als positiv bewertet.

Im Fall von BF-I waren die Rückmeldungen zum Austauschprogramm „[...] durchweg positiv. (.) So, dass manche Schüler sogar gesagt ham, also sie könnten sich jetzt vorstellen, dass sie da auch privat noch mal noch mal hinfahrn und und sich das noch mal anschauen und da mehr Zeit verbringen.“ (BF-I, Zeile 408-411).

Dies zeigt deutlich den Abbau der ursprünglichen Vorbehalte durch die eigenen Erfahrungen während des Austauschs. Somit ist auch die Attraktivität Tschechiens als Reiseland gestiegen, und nicht nur, um dort hinter der Grenze Zigaretten zu kaufen, zu tanken, oder ins Casino zu gehen (vgl. BF-I, Zeile 83f). Der Befragte ist mit diesem Effekt der Schülerbegegnung äußerst zufrieden und gibt an: „Und ja, mehr glaub ich kann ma [...] da auch [...] net erreichen.“ (BF-I, Zeile 411).

Des Weiteren wird bzgl. der deutschen Schüler ein Perspektivenwechsel konstatiert (vgl. BF-I, Zeile 100f). Zum Beispiel gab es bei der gemeinsamen Werkstückfertigung einen Lerneffekt bzgl. der Herangehensweise an eine Problemlösung. Es stellte sich nämlich die Problematik, dass ein im Normalfall benötigtes Werkzeug fehlte. Während die tschechischen Schüler improvisierten, resignierten die deutschen Schüler und protestierten anfangs gegen die gewählte Alternative,

„weil so geht's net, und und aber das Problem ist gelöst worden. Also, dass man sagt, die tschechische Mentalität, das is a bissl überspitzt vielleicht, is halt so, dass man net sich net immer an den Plan hält, sondern dass ma das Problem irgendwie löst. Und des war für unsere Schülern auch so a Erfahrung, dass ma sagt: „Zunächst so a Krampf, das is net der offizielle Weg, aber man kommt auch ans Ziel.““ (BF-I, Zeile 169-173).

Ferner wurde die Relativität der günstigen Preise erkannt, als die deutschen Schüler erfuhren, dass die tschechischen Auszubildenden keine Ausbildungsvergütung bekommen.

L: [...] Tschechien aus deutscher Sicht: alles super günstig. Also, da kann ma leben wie a König dorten, wenn ma zum Essen geht und so, wenn ma in a Gastwirtschaft geht, a Bier sich kauft, super günstig im Vergleich, und und wenn ma aber dann sieht, aha, der bekommt jetzt (.) der hat kein Geld, dann ist das Günstige halt auch teuer. Und und da haben die meisten Schüler dann scho a bissl nachgedacht und haben haben an Blickwinkel geändert. [...]

(BF-I, Zeile 97-101)

Aufgrund der Erfüllung der Zielsetzung kann die Schülerbegegnung somit als erfolgreich bewertet werden.

Auch im Fall von BOS-I ist die Rückmeldung positiv. „Also ist schon Begeisterung [...].“ (BOS-I, Zeile 277) kommentiert die Befragte; einige Schüler hätten immer noch Kontakt zu ihren damaligen Austauschpartnern (vgl. BOS-I, Zeile 272f). Die Schüler seien beeindruckt von der tschechischen Gastfreundschaft, was zum Effekt hat, dass sie sich beim Gegenbesuch sehr bemühen, auch gute Gastgeber zu sein (vgl. BOS-I, Zeile 152-155). Außerdem seien sie überrascht, „dass alles so gut in Schuss ist“ (BOS-I, Zeile 267), obwohl die Unterschiede zwischen der Stadt und dem Land bemerkt werden.

10. Zusammenfassung und Diskussion

An beiden Schulen besteht der Austausch etwa seit der politischen Wende 1989, woran erkennbar ist, welche große Rolle politische Faktoren spielen, da dieses Ereignis in gewisser Weise erst den deutsch-tschechischen Schüleraustausch mit den ehemals westdeutschen Schulen ermöglichte. Der Fall des Eisernen Vorhangs ließ die einfachere Ausreise der Tschechen ins (west-)europäische Ausland und umgekehrt zu. Dies entspricht der ersten von Thomas formulierten Kategorien der Kräfte und Dynamiken (internationale politische Beziehungen), die den internationalen Jugendaustausch antreiben (s. Kapitel 4.2).

Ferner erfolgte im Zuge der Wende eine Änderung im Fremdsprachenunterricht an den tschechischen Schulen, da man sich auf den Westen, insbesondere das deutsch- sowie englischsprachige Ausland, konzentrierte. Somit wurde der obligatorische Russischunterricht durch die Wahlpflichtfächer Deutsch und Englisch ersetzt. Diese Umstände erklären die sprachliche Kommunikationssituation zwischen den deutschen und tschechischen Schülern bzw. Lehrern.

Die Schüler können entweder auf Deutsch oder Englisch als Lingua Franca (im Sinne von Bauers Definition, s. Kapitel 5.2) zurückgreifen, denn ungeachtet des Sprachniveaus liegen Kenntnisse in mindestens einer der Sprachen vor, da an deutschen Schulen Englisch Pflichtfach ist.

Die Lehrer hingegen wuchsen in der Zeit des Ost-West-Konflikts auf und sind von den damaligen schulpolitischen und ideologischen Umständen beeinflusst. Die Westdeutschen, d.h. die in diesem Fall betroffenen Lehrer der beiden deutschen Schulen, lernten in der Regel wohl Englisch oder Französisch, nicht aber Russisch. Dahingegen hatten die Tschechen damals an der Schule Russischunterricht, Englischunterricht wurde nicht angeboten. Nach der Wende lernte wohl auch nicht jeder Tscheche Deutsch oder Englisch hinzu.

In sprachlicher Hinsicht entstand im Zuge der Annäherung an den Westen also eine gemeinsame verbale Kommunikationsbasis. Hieran wird deutlich, dass gesellschafts- bzw. schulpolitische Umstände Einfluss auf die interkulturelle Kommunikation haben. Nicht nur wurde die Basis für Englisch und Deutsch als Lingua Franca geschaffen, sondern auch eine symmetrische Kommunikation hinsichtlich des Sprachcodes begünstigt. So wird sich nicht mehr ausschließlich auf Deutsch als Verbindungssprache verlassen (asymmetrische Kommunikation), sondern stark Englisch mit einbezogen (symmetrische Kommunikation).

Auch die steigende Tendenz zu Englisch als erste Fremdsprache an den tschechischen Schulen spiegelt sich in den Aussagen der befragten Lehrer zu den Sprachkenntnissen der tschechischen Schüler wider.

Da sich Englisch als Lingua Franca durchsetzt, scheint es auch keinen Bedarf seitens der Deutschen zu geben, Tschechisch zu lernen. Die Sprache wird ohnehin als schwer erlernbar eingeschätzt und es ist auch hinsichtlich des vollen Lehrplans keine Motivation erkennbar, sie als Unterrichtsfach zu etablieren.

Tschechische Sprachanimation wird seitens der befragten Lehrer begrüßt, da in dieser das Potenzial für ein schnelleres In-Kontakt-Treten der Schüler und eine effektivere Kommunikation gesehen wird. Diese Haltung entspricht den theoretischen Überlegungen zur Sprachanimation, deren Ziel es ist, Kontakt- und Sprechhemmungen abzubauen sowie die Kommunikationskompetenz zu fördern.

Der Zweck und Sinn des Schüleraustauschs wird darin gesehen, etwas über den jeweils anderen Kulturkreis zu erfahren und gegenseitiges Verständnis füreinander aufzubauen. Das schließt auch den Abbau von Vorurteilen sowie die Modifizierung des negativ besetzten Tschechienbildes ein. Die negative Komponente des Tschechienbildes hat

zur Folge, dass das Interesse am Land und einem Austausch verhalten ist. Es wird zwar seitens der Lehrer die Existenz von Vorurteilen erwähnt, wobei aber fraglich ist, ob es sich wirklich um Vorurteile im sozialpsychologischen Sinne handelt. Vielmehr handelt es sich den Aussagen zufolge um ein negativ besetztes stereotypes Tschechienbild. Inwiefern eine affektive Komponente dabei eine Rolle spielt, sodass man von Vorurteilen sprechen kann, bleibt offen. Ferner sind Vorurteile der Theorie zufolge starr, schwer aufzubrechen und beziehen sich auf Personen. In den Interviews wurden aber nur Vorstellungen und Meinungen über das Land geschildert, welche im Rahmen des Schüleraustauschs durch eigene Erfahrungen zum Positiven verändert wurden. Des Weiteren kam es bei den deutschen Schülern auch zum Perspektivenwechsel. Somit ist die Zielsetzung des Schüleraustauschs erfüllt worden.

Ein weiteres Hindernis für den Schüleraustausch stellt der straffe Lehrplan dar, der wenig zeitlichen Freiraum gewährt, da sonst nicht aller Unterrichtsstoff durchgenommen werden kann. Insbesondere die Schulform „Berufsschule“ erweist sich aufgrund ihrer Blockbeschulung und der somit noch knapper bemessenen Unterrichtszeit als für Austauschprogramme ungeeignet.

Ein weiteres Problem besteht in der Finanzierung des Schüleraustauschs, da z.B. in einigen Fällen relativ kurze Programme von fünf Tagen nicht bezuschusst werden. Außerdem ist die Beantragung bzw. der Bezug von Fördergeldern oft mit viel bürokratischem Aufwand verbunden, was eine extra Arbeitsbelastung für die organisierenden Lehrer bedeutet.

Wie auch in den Breitenbach-Studien analysiert, erweisen sich besonders sprachliche Probleme als Kommunikationsbarrieren. Als Kontaktbarrieren wirken hauptsächlich ein negativ besetztes Tschechienbild sowie das straffe Curriculum, da sie das Zustandekommen eines deutsch-tschechischen Schüleraustauschs erschweren.

11. Fazit

Kontaktbarrieren sind eigentlich auch Kommunikationsbarrieren, denn wenn der Schüleraustausch nicht zustande kommt, kann auch nicht kommuniziert werden. Dies macht das Problemfeld so komplex. Als Kontaktbarrieren stellen sich Aspekte auf der Makroebene dar (organisatorische Schwierigkeiten, z.B. Inkompatibilität des Curriculums mit den Austauschprogrammen). Die Kommunikation direkt betreffende Aspekte wie Fremdsprachenkenntnisse und Sprechhemmungen befinden sich auf der Mikroebene im zwischenmenschlichen Bereich.

Die Kommunikationsschwierigkeiten sind in die Makroebene eingebettet. Auftretende Problematiken haben oft einen Mikro- und einen Makro-Aspekt, wie sich am Beispiel „tschechische Sprachkompetenz“ darstellen lässt: Einerseits liegen keine Tschechischkenntnisse vor, da an der Schule nicht die Möglichkeit angeboten wird, Tschechisch zu lernen, andererseits besteht aufgrund von Vorbehalten wenig Interesse an der Sprache. Davon abgesehen steht zur Diskussion, inwiefern Tschechischkenntnisse für den Austausch vonnöten sind, da sich Englisch als Kommunikationssprache etabliert.

Die Problematiken sind also in einander verwoben und bedingen sich gegenseitig, was keine lineare kausale Zuordnung zulässt. Eher stehen sie in einem Beziehungsgeflecht zueinander in Korrelation.

Dass die auftretenden Probleme aber nicht unlösbar sind, zeigt sich an den diversen pragmatischen Lösungsansätzen, die aus Erfahrungswerten gezogen wurden.