

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 1 (April 2010)

Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer

Sylvia Schulze

Technische Universität Dresden
Institut für Anglistik und Amerikanistik
01062 Dresden
E-mail: schulze_sylvia@yahoo.de

Abstract. Dieser Beitrag möchte einen vergleichenden Einblick in die Wahrnehmungen und Einstellungen 13- bis 15-jähriger deutscher Schüler gegenüber Großbritannien vor und nach einer schulischen Exkursion geben. Eine quantitative Studie mit der Stichprobengröße $n = 79$ wurde 2007 und 2008 an zwei Gymnasien durchgeführt und erbrachte die folgenden Ergebnisse: Die Schüler haben bereits vor ihrer Reise einen großen Wissensumfang über Großbritannien sowie ein lebendiges und reichhaltiges Landesbild. Die Reise selbst führt zu stärker affektiv beeinflussten Bildern und Perzeptionen Großbritanniens und der Briten sowie zu einem Abbau von Stereotypen in einer Gruppe und zu ihrem Ausbau in der anderen. Zusammenfassend schätzen sowohl Schüler als auch Lehrer die Exkursion als erfolgreich in Hinblick auf erweiterte kulturelle Kenntnisse, erhöhte sprachliche Motivation und wachsendes Interesse ein.

This paper aims to give a comparative insight into the perceptions and attitudes of 13- to 15-year-old German students towards the UK before and after a school excursion to Great Britain. A quantitative survey with the sample size of $n = 79$ was conducted at two schools in 2007 and 2008, and led to the following conclusions: Students know a lot about the UK before their trip and have a vivid and varied picture of the country in their minds. The trip itself leads to more emotionally influenced images and perceptions of the UK and the British people as well as to the reduction of stereotypes in one group and their extension in the other. Altogether, students as well as the accompanying teachers feel that the trip was successful with regard to broadened cultural knowledge, stronger linguistic motivation and rising interest.

Schlagwörter: Stereotype und Landesbilder, Austauschforschung, Auslandsaufenthalt, Großbritannien, Englischunterricht, interkulturelles Lernen

1. Einleitung: Auslandsaufenthalt und Landesbild

"Vor der Reise war ich nicht so begeistert von Großbritannien, aber ich habe meine Meinung vollkommen geändert" (Schülerin, 14 Jahre).

Welchen Einfluss hat ein schulischer Aufenthalt in Großbritannien auf das Landesbild der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler? Diese Frage zu beantworten war das Anliegen einer im Herbst 2007 und Frühjahr 2008 durchgeführten exemplarischen Untersuchung unter 79 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Jahrgangsstufen 7 und 9 in Nordrhein-Westfalen und Sachsen, die an Exkursionen nach Großbritannien teilnahmen. Dabei wurde geprüft, wie das Landesbild der SchülerInnen von Großbritannien beschaffen ist, wie es sich durch die Fahrt verändert und welche Faktoren dabei Einfluss nehmen.

Diese Pilotstudie hat zum Anliegen, die unter (inter)kulturellen Gesichtspunkten oft in Frage gestellte Funktion von Klassenfahrten und Exkursionen ins Ausland, die vielerorts fester Bestandteil des Schulalltags sind, zu untersuchen und neu zu bewerten. Dazu wird eingangs der Stand der in Zusammenhang mit einem Auslandsaufenthalt stehenden Landesbild- und Kommunikationsforschung im fachdidaktischen Umfeld skizziert. Im Anschluss erfolgt die methodologische Beschreibung der Untersuchung sowie die Auswertung und Deutung der Befragungsergebnisse. Dabei wird der Blick insbesondere auf die Veränderung des Landesbildes gelenkt. Abschließend werden einige Desiderata für die Vor- und Nachbereitung schulischer Fahrten formuliert.

2. Einordnung: Stand der Forschung zum Einfluss von Auslandsaufenthalten

"Man geht in der U-Bahn schnell verloren. Alle gehen bei rot über die Ampel" (Schüler, 13 Jahre).

2.1 Landesbilder in interkulturellen Begegnungen

Der Terminus "Landesbild" meint die Gesamtheit aller Vorstellungen, die man von einem anderen Land hat und die durch die Nennung des Landes evoziert werden. Damit handelt es sich um eine komplexe Konstruktion, die aus verschwommenen Vorstellungen, konkreten Kenntnissen, eigenen Erfahrungen, abstrakten Ideen und Stereotypen bezüglich des anderen Landes und der anderen Kultur zusammengesetzt ist. Dieses Bild stellt keine geschlossene Gesamtheit dar, sondern ist offen für neue Wahrnehmungen und dementsprechend objektiv kaum fassbar (Kleinsteuber 1991: 64).

Stereotype sind der Bestandteil von Landesbildern, dem in Forschung und Öffentlichkeit gleichermaßen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, da sie nicht nur die menschliche Wahrnehmung lenken, sondern auch Auswirkungen auf das Verhalten haben (vgl. Bargh et al. 1996; Correll et al. 2002). Lippmann (1922: 68) definierte sie als Bilder von der Welt in unseren Köpfen, die die Wahrnehmung strukturieren und der Realität konträr gegenüberstehen. In erster Linie handelt es sich um die Kategorisierung von Menschen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit und die Zuordnung generalisierender, vereinfachender, verzerrter und klischeehafter Merkmale (vgl. Schmiege 2000: 21). Häufig sind dies negative Zuschreibungen, die nur selten kritisch überprüft werden und daher kaum veränderlich sind (Bausinger 2000: 16 f.).

Forschungen zur Veränderlichkeit der stereotypen Bilder anderer Nationen ergaben daher, dass innerhalb von 10 bis 20 Jahren 40% der Bevölkerung ihre Vorstellungen nicht änderten und auch der übrige Anteil seine Ansichten nur bei Aufeinandertreffen verschiedener Faktoren korrigierte (Schmiege 2000: 25).¹ Der Grund dafür ist, dass Erlebnisse, die nicht mit einem Stereotyp übereinstimmen, als Ausnahme wahrgenommen oder dem Stereotyp angepasst werden und nur selten zu einer Veränderung des Stereotyps führen (vgl. Hahn 2002: 22; Schmiege 2000: 23). Meist findet sogar eine Angleichung von Informationen statt.

Die wichtigste Funktion der Stereotype ist die der einfacheren Orientierung in einer komplexen und in Einzelheiten nicht erfassbaren Welt: Neue und vielschichtige Sachverhalte werden in ein bestehendes Kategoriensystem eingeordnet (Bausinger 2000: 17; Tajfel 1981: 158). Auf diese Weise werden neue Informationen effektiver verarbeitet (Roche 2001: 40). Gleichzeitig besteht dadurch aber auch die Gefahr, neue Eindrücke nicht in das kognitive System zu integrieren (Roche 2001: 40) und uns von neuen Erfahrungen abzuschirmen (Bierbrauer 2005: 181)

Zur kognitiven Funktion von Stereotypen tritt die soziale Funktion der Abgrenzung der eigenen Kultur von anderen hinzu. Diese fällt meist negativ zugunsten einer positiven Selbsteinschätzung aus (Stierstorfer 2003: 14) und basiert auf der Kontrasterfahrung mit Eigenschaften, die von der eigenkulturellen Norm abweichen (Bausinger 2000: 18 f.). Somit knüpft sie an die von Said aufgestellte Dichotomie von *the self* und *the other* an: Merkmale der eigenen Gruppe fehlen der anderen und deren Merkmale können wiederum der eigenen Gruppe fehlen (Baumann & Gingrich 2006: x). Aus diesem Bewusstsein heraus entsteht (Gruppen-)Identität. Auch wenn Stereotypen als Merkmal menschlicher Wahrnehmung und Orientierung in der Welt nicht generell eine negative Bedeutung zuzumessen ist, können sie im Kontakt mit anderen Kulturen problematisch sein, wenn sie Offenheit und Toleranz verhindern oder zu diskriminierendem Verhalten führen.

Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

Sozialpsychologen stellen in Frage, ob persönlicher Kontakt generell zu einer Angleichung von Stereotypen an die Wirklichkeit führt (Oakes, Haslam und Turner 1995: 23). Unter bestimmten Voraussetzungen ist jedoch von einer abschwächenden Wirkung auf bestehende negative Stereotype auszugehen: So tritt bei positivem Individualkontakt einzelner Mitglieder verschiedener Gruppen eine Verbesserung der Wahrnehmungen auf. Dabei werden die veränderten Perzeptionen und Einstellungen oftmals nicht auf die gesamte Gruppe übertragen, sondern nur für einzelne Individuen angenommen; das Stereotyp selbst bleibt demnach bestehen (Oakes et al. 1995: 73).

Bisherige spezifische Untersuchungen der Schülerwahrnehmungen Großbritanniens sind in erster Linie auf die statische Erfassung von Landesbildern, nicht aber deren Veränderung ausgerichtet. Susanne Friz (1991) beschäftigte sich von 1985 bis 1988 in einer vergleichenden Studie mit dem Amerika- und Englandbild deutscher Schüler sowie dem Deutschlandbild britischer und amerikanischer Jugendlicher. Gabriele Linke untersuchte nach der Wende (1992) das Bild von der UdSSR, Großbritannien und den USA in der DDR. Die jüngste Studie zu diesem Thema, die 2003 und 2004 als Gemeinschaftsprojekt des British Council Germany und des Goethe Instituts durchgeführt wurde, fokussiert auf das britische Deutschlandbild und das deutsche Bild von Großbritannien unter Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren. Persönliche Kontakte zu den Zielkulturen in Form von Aufenthalten oder Begegnungen werden dabei neben dem Fremdsprachenunterricht und den Medien als wichtige Einflussfaktoren auf das Landesbild herausgestellt.

2.2 Interkulturelles Lernen in Begegnungssituationen

Für Thomas (1993: 382) findet interkulturelles Lernen dann statt, "wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden". Damit vollzieht es sich in interkulturellen Begegnungen als ein durch Perspektivenwechsel angeregter Verstehensprozess (Roche 2001: 14) und ist laut Funke (1989 zitiert nach Thomas 1993: 382) sowohl in direkten als auch in indirekten kulturellen Überschneidungssituationen möglich. Auch die Begegnung mit Produkten der anderen Kultur gilt hierbei als Kontakterfahrung. Besondere Bedeutung ist jedoch Aufenthalten in der Zielkultur zuzumessen. Um im Sinne interkulturellen Lernens Erfolge zu erzielen, ist jedoch die Berücksichtigung der "notwendigen Vermittlungsprozesse zwischen den fremden Kultursystemen (Weltsichten)" unbedingt zu berücksichtigen (Roche 2006: 422).

Ein erfolgreicher interkultureller Lernprozess führt zu interkultureller kommunikativer Kompetenz, die sich laut Byram (1997, zitiert nach Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2006: 172) aus fünf Teilkompetenzen zusammensetzt: Sie setzt (1) Wissen über sich selbst, den anderen und die Interaktion und (2) Einstellungen der Selbstrelativierung und Wertschätzung des anderen voraus. Daneben sind bestimmte Fähigkeiten nötig: Zum einen die Interpretationsfähigkeit (3), zum anderen die Entdeckungs- und Interaktionsfähigkeit (4). Weiterhin sind politische Bildung und kritisches kulturelles Bewusstsein (5) vonnöten, um interkulturell erfolgreich handeln zu können.

Zum Erreichen dieser umfassenden Kompetenz ist besonders die Förderung kritischer und hermeneutischer Kompetenzen erforderlich (Roche 2006: 423). Dafür empfiehlt sich ausgehend von einem dynamischen Kulturbegriff laut Roche (2006: 424) die Behandlung kultureller Aspekte in einem prozessorientierten Verfahren: Dieses kontrastiert kulturelle Erscheinungen, arbeitet explizit mit widersprüchlichen Themen und Stereotypen, schließt Sprache als Bestandteil von Kultur ein und führt zum Nachdenken über die eigene Kultur und zum gleichzeitigen Verstehen dieser.

Interkulturelles Lernen findet nicht nur im Fremdsprachenunterricht und der dortigen indirekten Begegnung mit der Zielkultur statt, sondern auch in der direkten Begegnung, beispielsweise während eines Aufenthaltes im anderen Land. Die in der fachdidaktischen Forschung bestehende Haltung gegenüber der Wirkung von Auslandsaufenthalten ist eher kritisch, weil davon ausgegangen wird, dass sie per se nicht zwingend interkulturelles Lernen auslösen, sondern ihm sogar entgegenwirken können (Müller-Jacquier 1999: 381). Im schlimmsten Falle führen kurze Auslandsaufenthalte laut Tarp (1995, zitiert nach Renges 2005: 26) gar zu "cultural blindness", so dass die

Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

fremde Kultur nicht differenziert wahrgenommen werden kann. Auch Abwehrreaktionen können durch einen Aufenthalt hervorgerufen werden. Interkulturelles Lernen im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes tritt demzufolge nur dann auf, "wenn es eine eigens darauf abgestimmte Vorbereitung gibt" (Renges 2005: 25). Demzufolge bedürfen schulische Aufenthalte – Austauschprogramme und Exkursionen – in jedem Falle einer intensiven Vor- und Nachbereitung, in der die Schüler für kulturelle Unterschiede und Probleme sensibilisiert werden und die im Nachgang zu einer intensiven individuellen ebenso wie gemeinsamen Reflexion des Erlebten anregt.

Die Sensibilisierung für das Selbst- und Fremdverstehen im interkulturellen Lernprozess durchläuft mehrere aufeinander aufbauende Phasen (Bennet 1993, zitiert nach Roche 2006: 424). Als Ausgangspunkt interkulturellen Lernens, werden Unterschiede zwischen Kulturen gelehrt, während in der nächsten Phase kulturelle Differenzen anerkannt werden, diese jedoch als negativ dargestellt werden und mit starken Stereotypisierungen einhergehen. In einem weiteren Schritt werden Unterschiede abgeschwächt, indem auf die Gleichheit aller Menschen verwiesen wird. In den folgenden Phasen werden kulturelle Unterschiede schrittweise akzeptiert und mit Hilfe interkultureller Teilkompetenzen in das eigene Bezugssystem integriert, so dass sich eine dritte Perspektive gegenüber der eigenen und der fremden Kultur ergibt (Roche: 2006: 424). In der vorliegenden Untersuchung interessiert, welchen Ausgangspunkt die Teilnehmer eines Aufenthaltes in Großbritannien in dieser Phasengliederung des interkulturellen Lernprozesses einnehmen und ob sie durch die direkten Einflüsse in ihrem Lernprozess voranschreiten.

Untersuchungen zu den Einflüssen von Auslandsaufenthalten wurden u. a. von Müller-Jacquier (1999), Byram (1999) und Hufeisen (2005) durchgeführt. 2004 erschien eine Ausgabe der Fachzeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* zum Thema "Interkulturelle Begegnungen", in der Müller-Hartmann und Grau (2-9) für aufgabenorientierte Begegnungserfahrungen plädieren. Daneben wurden die tatsächlichen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten unter anderem in universitären Seminar- und Examensarbeiten exemplarisch untersucht.² Die jüngste und umfassendste sozialpsychologische Studie zu den Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen (Thomas, Chang und Abt 2007) untersucht den Einfluss internationalen Jugendaustausches auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.

Die vorliegende Studie untersucht mittels Schülerbefragung die tatsächlichen Auswirkungen einer schulischen Exkursion auf die TeilnehmerInnen³ und schlägt dadurch eine Brücke zwischen der Erfassung von Stereotypen und Landesbildern vor und nach einem schulischen Auslandsaufenthalt sowie der Einschätzung dessen Erfolgs in Hinblick auf interkulturelles Lernen.

3. Erläuterung: Forschungsdesign und Untersuchungsmethodologie

"Sie [die Briten] waren netter und aufgeschlossener, hilfsbereiter gegenüber Fremden, auch wenn sie aus fremden Ländern kommen und nicht perfekt Englisch sprechen" (Schülerin, 14 Jahre).

Die Untersuchung der bei SchülerInnen⁴ bestehenden Landesbilder vor und nach einem Auslandsaufenthalt verfolgt zwei Ziele: Zum einen sollen folgende Hypothesen geprüft und dadurch Aussagen über den möglichen Kontrast der Landesbilder getroffen werden:

1. Hypothese: Das Landesbild der Schüler von Großbritannien verändert sich durch den Auslandsaufenthalt und den persönlichen Kontakt mit der Zielkultur.
2. Hypothese: Durch einen Auslandsaufenthalt wird interkulturelles Lernen ermöglicht.

Zum anderen sollen mittels deskriptiv-explorativer Forschung Erkenntnisse über das Landesbild der Schüler sowie ihre Eindrücke und Erlebnisse von Großbritannien gewonnen werden.

Die Eingrenzung der Stichprobe erfolgte in Hinblick auf Schulform und Auslandsaufenthalt. Das Gymnasium wurde aus dem Grund gewählt, dass hier eine verstärkte Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten im Englischunterricht und daraus resultierend aussagekräftige Ergebnisse zu erwarten waren. Der Kontakt zu den beiden

Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und Sachsen bestand bereits für eine frühere Untersuchung und wurde daher für die Datenerhebung erneut genutzt. Die Stichprobe der Befragten umfasste 26 Schüler der Jahrgangsstufe 7 und 53 Schüler der Jahrgangsstufe 9. Diese Stichprobe erfolgte aus o. g. Gründen nicht als Zufallsauswahl aus der Grundgesamtheit von Schülern in der entsprechenden Region und prägt somit den Charakter einer Pilotstudie.

An beiden Schulen finden regelmäßig mehrere schulische Exkursionen in Form von Schüleraustausch, Klassen- und Kursfahrten statt. Die beiden Fahrten wurden ausgewählt, da sie in ihrer Anlage (Form, Reiseziel, Dauer) in etwa übereinstimmen: Die bilinguale Klasse 7 des nordrhein-westfälischen Gymnasiums reist jährlich nach Südengland und die Jahrgangsstufe 9 des sächsischen Gymnasiums nimmt jedes Jahr an einer Sprachreise nach Wales teil. Beide Fahrten dauern sieben Tage und haben als Ziel, die sprachliche Motivation und das kulturelle Interesse der Schüler zu erhöhen. Die Schüler sind in Gastfamilien untergebracht und bekommen ein abwechslungsreiches touristisches Programm mit Ausflügen in die nähere Umgebung und nach London geboten. Die Teilnehmer der Sprachreise haben darüber hinaus an vier Tagen je vier Stunden Sprachunterricht bei Muttersprachlern.

Zur Gewinnung der entsprechenden empirischen Daten diente die schriftliche Gruppenbefragung mittels Fragebogen im Rahmen des Unterrichts. Dadurch konnten sowohl eine hohe Motivation der Befragten als auch eine hohe Rücklaufquote sichergestellt werden. Die Studie wurde als Panelstudie im September 2007 und April 2008 durchgeführt: Dieselben Probanden wurden vor und nach der jeweiligen Fahrt nach Großbritannien befragt, um "Veränderungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten auf der Individualebene [zu] ermitteln" werden (Häder 2006: 124). Die Konstanz des Messinstrumentes wurde dadurch eingeschränkt, dass abhängig vom Befragungszeitpunkt vor der Fahrt nach den Erwartungen der Schüler und nach der Reise nach ihren Eindrücken gefragt wurde und somit verschiedene Fragestellungen im Einsatz waren.

Um die aufgestellten Hypothesen empirisch zu untersuchen, werden die Landesbilder in ihre Haupteinflussfaktoren aufgegliedert. Die als Messinstrumentarien gewählten standardisierten Fragebögen bauen sich aus diesen Kategorien, den abhängigen Variablen auf: Wissen, Einstellungen, Stereotype und Einschätzungen. Sie werden um die als einflussreich angesehenen Faktoren, die unabhängigen Variablen ergänzt: persönliche Erfahrungen und Eindrücke, Ängste und Erwartungen. Dadurch ergibt sich die in Tabelle 1 veranschaulichte Gliederung der Fragebögen.

Fragebogen	Teil 1: Kodierung und Demographie	Teil 2: Einflüsse auf die Landes- bilder	Teil 3: Auslandsaufenthalt	Teil 4: Landesbild GB
Vorher	Kode	Persönliche Erfahrungen	Teilnahmegründe Erwartungen & Ängste	Wissen Einstellungen
Nachher	Alter Geschlecht	Persönliche Eindrücke & Erlebnisse Erfüllung von Erwartungen		Stereotype Einschätzungen

Tabelle 1: Aufbau der Fragebögen zur Erfassung der Landesbilder vor und nach einem Auslandsaufenthalt

Weiterer Bestandteil des Forschungsdesigns waren leitfadensorientierte Experteninterviews mit den begleitenden Lehrern der Fahrt nach Wales, bei denen in erster Linie Hintergrundinformationen zur Fahrt gewonnen wurden.

4. Auswertung: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

"Man kann gut einkaufen und es gibt viele Sehenswürdigkeiten" (Schüler, 13 Jahre).

Die quantitative Auswertung der Untersuchungsergebnisse wurde weitgehend parallel (vorher – nachher) entlang der Fragebatterien vorgenommen und wird im Folgenden auf die Hauptaussagen beschränkt. Diese werden zuerst beschrieben, dienen anschließend der Hypothesenprüfung und werden in Beziehung zu früheren Untersuchungen gesetzt.

4.1 Untersuchungsergebnisse

Bisherige Kontakte

Nur vereinzelte Schüler (5%) blicken vor der Fahrt auf bisherige Aufenthalte in der Zielkultur zurück. Auch die Kontakte zu Briten sind besonders in der Gruppe der Wales-Reisenden (Jahrgangsstufe 9) sehr gering (6%), während zwei Drittel der anderen Probandengruppe (Jahrgangsstufe 7) Briten kennen, da zum Befragungszeitpunkt eine britische Fremdsprachenassistentin an ihrer Schule weilte. Vorherige Kontakte haben demzufolge kaum Einfluss auf das Landesbild der befragten Schüler. Rund 80% der Probanden kennen jedoch frühere Fahrtteilnehmer, deren Erzählungen ihre Erwartungshaltung beeinflussen. Während die Reise nach Wales von früheren Teilnehmern vorrangig neutral bis positiv geschildert wurde, sind die Schilderungen der Reise nach England eher neutral bis negativ. Davon ausgehend unterscheiden sich die Erwartungshaltungen der Schüler an die jeweilige Fahrt: Während sich 58% der Schüler sehr auf die Fahrt nach England freuen, geben dies 74% der Teilnehmer der Wales-Reise an. Dazu trägt auch der Umstand bei, dass die Fahrt nach England im Klassenverband stattfindet und die Teilnahme verpflichtend ist, während die Wales-Reise auf freiwilliger Teilnahme basiert.⁵

Vorfreude, Ängste und Vorbereitung auf die Fahrt

Danach befragt, warum sich die Schüler auf die Reise freuen (England-Fahrt) oder an ihr teilnehmen (Wales-Fahrt), stellt die Mehrzahl (54% bzw. 60%) der Probanden das praktische Anwenden der englischen Sprache in den Vordergrund. Als weitere sehr wichtige Gründe treten das gemeinsame Unterwegssein mit Freunden und die Möglichkeit "etwas zu erleben" hinzu, die von fast ebenso vielen Schülern genannt werden. Der Wunsch, die britische Lebensart kennenzulernen, oder allgemeines Interesse für Großbritannien sind für lediglich ein Drittel der Probanden ausschlaggebend für die Teilnahme an der Fahrt.

Wenn es um ihre Ängste geht, dann wird offenbar, dass immerhin knapp ein Fünftel der Schüler sprachliche Probleme befürchtet. Weiterhin haben sie Angst vor Aspekten des Alltagslebens, besonders in Hinblick auf das Essen und die Kontakte zu den Menschen, denen zwischen 12% und 19% skeptisch gegenüberstehen. Dass diese Befürchtungen und Ängste jedoch vergleichsweise gering ausgeprägt sind, zeigt sich, wenn man auf die positiven Erwartungen und die Vorfreude blickt. Besonders den geplanten Ausflügen bzw. anderen Aktivitäten sehen die Schüler freudig entgegen. Sie freuen sich außerdem auf die Gastfamilie und darauf etwas Neues kennenzulernen.

Die Schüler wurden schließlich aufgefordert, mit Schulnoten einzuschätzen, wie gut sie sich auf die Fahrt und ihren Aufenthalt in Großbritannien vorbereitet fühlen, was nur wenige Schüler mit *sehr gut* angeben, und das, obwohl eine sprachliche und kulturelle Einführung im Unterricht stattgefunden hat.⁶ Die sprachliche Hinführung wird mit der Durchschnittsnote 2,3 eingeschätzt. Das bekannte Wissen über die geplanten Ausflugsziele ist bei den England-Reisenden *gut* (2,1), bei den Wales-Reisenden *befriedigend* (2,9). Das Wissen über den britischen Alltag erhält von den Siebentklässlern (England) die Note 2,5, von den Neuntklässlern (Wales) die Note 3,2. Diese Werte deuten ebenso wie die vorher geäußerten Ängste nicht nur auf mögliche von den Schülern wahrgenommene Leerstellen im Englischunterricht hin, sondern auch auf die Notwendigkeit, die Vorbereitungsphase auszubauen und zu intensivieren.

Erwartungen und deren Erfüllung

Vor der Fahrt haben die Schüler darüber hinaus Aussagen zu ihren möglichen Erwartungen erhalten und mussten deren Zutreffensgrad auf einer vierstufigen Skala von *stimme vollkommen zu* bis *stimme nicht zu* einschätzen. Dabei wurden sprachliche, soziale und affektive Erwartungen vorgestellt. Nach der Fahrt wurden den Schülern ähnliche Aussagen, welche die Erfüllung der Aussagen beinhalteten, vorgelegt, und die Probanden sollten erneut den Grad des Zutreffens einschätzen.

Die während der Fahrt mögliche Anwendung und Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse werden von den älteren Schülern (Wales) realistischer wahrgenommen und daher skeptischer eingeschätzt: Beispielsweise gingen nur 34%

Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

von ihnen vor der Fahrt davon aus, dass sich ihr Englisch durch die Fahrt verbessern würde, bei den jüngeren Schülern (England) aber glaubten dies 62% der Probanden. Die Einschätzung nach der Fahrt bleibt hinter diesen Erwartungen zurück: Nur je 28% der Probanden beider Gruppen sind vollkommen überzeugt, dass sich ihre Sprachkenntnisse verbessert haben. Weitere rund 50% sind jedoch immerhin teilweise dieser Ansicht. Dagegen bestätigen nahezu alle Schüler, dass sie die englische Sprache während der Reise praktisch anwenden konnten, was ihr Selbstbewusstsein und ihre Motivation gestärkt haben dürfte. Die Teilnehmer der Wales-Reise schätzen auch ihren Sprachunterricht überwiegend positiv und abwechslungsreich ein, was auch von den Lehrern bestätigt wird. Die aus der Reise geschöpfte sprachliche Motivation ist besonders für sie als Erfolgskriterium für die Fahrt von großer Relevanz.

Daneben spielt auch das Wissen, das die Schüler über Land und Leute gewinnen, eine wichtige Rolle für den Erfolg einer schulischen Exkursion. 73% der Teilnehmer der Fahrt nach England und 83% der Wales-Reisenden erwarteten, dass sie durch die Fahrt einen kulturellen Wissenszuwachs über Großbritannien erreichen würden. Diese Erwartungswerte werden durch die Fahrt nahezu abgedeckt oder sogar übertroffen: 80% der England- und 78% der Wales-Reisenden geben an, Wissen über das Zielland erlangt zu haben. Dass dieses stark von touristischen Bildern geprägt sein dürfte, deuten die besonders positiven Erwartungen und Einschätzungen im Zusammenhang mit Aktivitäten und Ausflügen an. Die Attraktivität der Tagesausflüge und Angebote ist somit für die Schüler ein wichtiger Faktor bei der Entscheidung für die Fahrt und deren anschließende Beurteilung. Die tatsächlichen Erlebnisse übersteigen für beide Reisegruppen die positiven Erwartungen von 85% der Schüler: Alle Teilnehmer der Reise nach England und 92% der Reise nach Wales geben nachher an, dass die Aktivitäten und Ausflüge "toll" waren. Besonders gut haben den Schülern London sowie einige Aktivitäten dort (Einkaufen, Madame Tussauds) gefallen, weniger Anklang hingegen fanden Museumsbesuche (Royal Pavillon Brighton, Big Pit, Welsh Folk Museum) und Wanderungen (Seven Sisters). Die älteren Schüler heben daneben die Naturausflüge in Wales hervor (Rhossily Bay, Gower). In beiden Gruppen deutet sich die Tendenz an, dass Großstädte und die dazugehörigen Aktivitäten für Jugendliche reizvoller sind als Museen. Ähnlich zeichnet sich ab, dass das gemeinsame Erlebnis mit Freunden wichtig für den Gesamteindruck der Fahrt ist. An dieser Stelle wird der Spagat zwischen den vorherrschenden Schülererwartungen einer Spaßreise und dem schulischen Anspruch kulturellen Lernens offenbar.

Was den Kontakt mit der Zielkultur betrifft, so ist die überwältigende Mehrheit der Schüler vor der Reise neugierig auf die Zielkultur: Rund 90% der Schüler stimmen der Aussage zu, dass sie britische Lebensart auf der Reise kennenlernen werden. Auch dem Leben in der Gastfamilie sehen die Probanden mehrheitlich positiv entgegen. Um so interessanter ist die im Anschluss an die Fahrt vorgenommene Einschätzung des Kontaktes mit der Zielkultur. Jeweils 80% der Probanden beider Gruppen stellen fest, britische Lebensart kennengelernt zu haben, während knapp ein Fünftel das Gegenteil meint. Zwar scheint die – fast ausschließlich positiv bewertete – Unterbringung in der Gastfamilie eine starke Auswirkung auf den Kontakt zur Zielkultur zu haben, ist jedoch für einen Teil der Schüler nicht ausreichend. Besonders enttäuscht sind die Teilnehmer von dem geringen Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen: Vor der Reise hoffte über die Hälfte der Befragten, dass sie britische Jugendliche kennenlernen würden, doch für nur 28% der England- und 10% der Wales-Reisenden erfüllte sich dieser Wunsch. Um den Schülern daher einen stärkeren Einblick in das Alltagsleben der Zielkultur zu vermitteln, ist der klassische Schüleraustausch, bei dem die Schüler auch in Kontakt mit Gleichaltrigen und deren Lebensumfeld kommen, am besten geeignet. Darüber hinaus ist die stärkere Einbeziehung der Schüler in das Leben und die Aktivitäten der Gastfamilie denkbar, wofür es jedoch in einer Woche mit vollem Ausflugsprogramm kaum Gelegenheit gibt.

Die Gesamteinschätzung zeigt, dass 90% der Schüler ihre Erwartungen im Großen und Ganzen erfüllt sehen. Entsprechend würden 92% der Wales-Reisenden die Fahrt weiterempfehlen.

Eindrücke

Die Eindrücke der Probanden nach der jeweiligen Fahrt wurden mit einer offenen und einer halboffenen Frage erfasst. Zuerst sollten die Schüler ihre Fahrt in 160 Zeichen, also in Form einer SMS, charakterisieren. Dadurch erhielten sie die Möglichkeit, ihre Eindrücke spontan, frei und unzensiert aufzuschreiben und gleichzeitig mittels

wertender Adjektive zu beurteilen. Die Mehrzahl der Schüler beider Probandengruppen führt in erster Linie positive Eindrücke an: Je rund 80% der Teilnehmer nennen vier oder fünf positive Eindrücke und über die Hälfte der Schüler nennt keinen negativen Aspekt. Besonders häufig wird das Wetter genannt: 84% der Schüler, die an der Fahrt nach Wales teilgenommen haben, und 68% der Englandreisenden geben an, das Wetter sei toll oder sehr gut gewesen. Hier wird offenbar, dass die Schüler mit dem Stereotyp des vielen Regens auf die Reise gegangen sind und dann sehr positiv überrascht waren, als sie offensichtlich eine Schön-Wetter-Periode erwischten. Die Teilnehmer beider Fahrten äußern sich daneben positiv über ihre Gastfamilien sowie die Ausflüge und Aktivitäten. Sie sind, wenn man von den spontanen Äußerungen ausgeht, mit überwiegend sehr positiven Eindrücken und Erlebnissen von ihrer Fahrt zurückgekehrt, und einige ihrer Notizen zeigen die deutliche Überraschung der Schüler darüber, dass Stereotype nicht bestätigt wurden (z. B. Wetter, Essen).

Bezüglich der Aspekte, die den Fahrtteilnehmern besonders gut oder gar nicht gefallen haben, zeigt sich ein ähnliches Bild: Besonders positive Einschätzungen erfahren in beiden Gruppen die Ausflüge und Aktivitäten, sowie die Landschaft und Natur. Das Alltagsleben wird ebenso wie die Menschen von weniger Schülern als besonders positiv hervorgehoben. Diese beiden Kategorien erfahren häufiger negative Einschätzungen. Was den Alltag betrifft, so werden unter anderem der Linksverkehr, die Preise, Hektik und Müll kritisiert. Hier zeigt sich, dass zwar einige Stereotype durch die Fahrt nicht verstärkt wurden, dafür aber möglicherweise neue aufgebaut wurden.

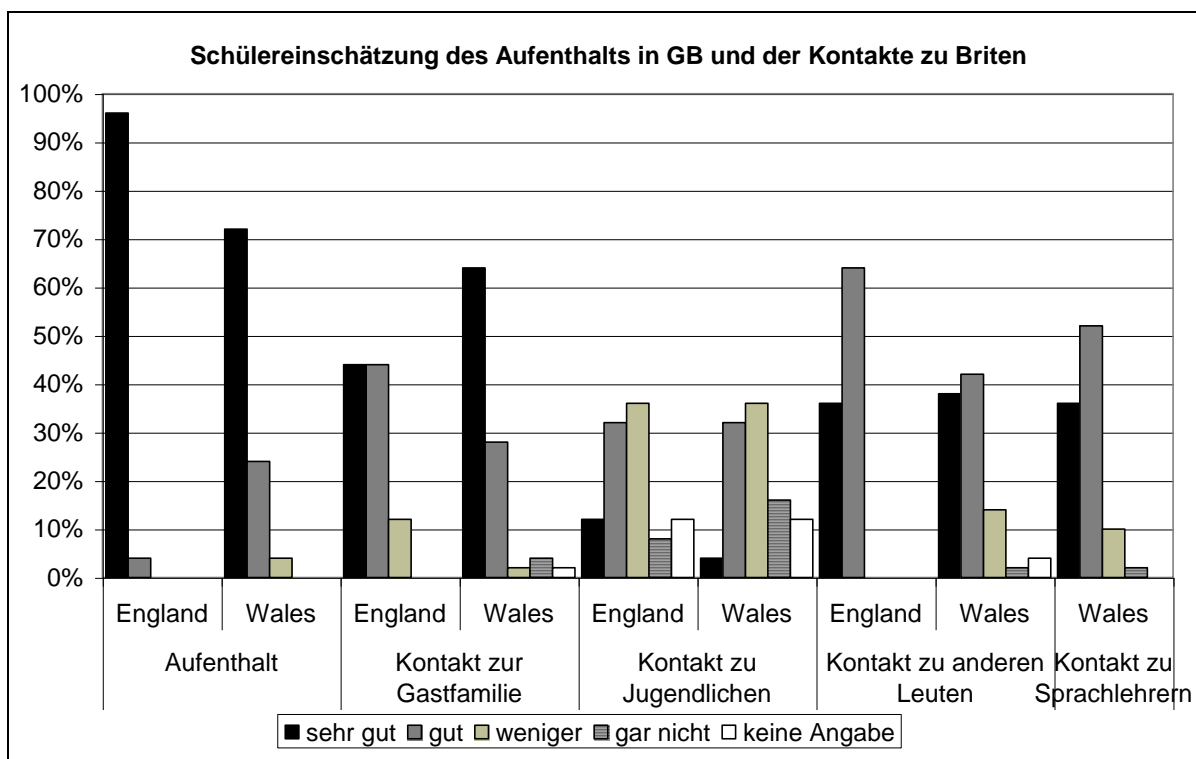


Abbildung 1: Schülereinschätzung des Aufenthalts und der Kontakte

Die Eindrücke von der Fahrt (vgl. Abb. 1) sind dennoch mehrheitlich positiv, denn bei der Gesamteinschätzung der Fahrt auf einer vierstufigen Skala, geben 96% der Teilnehmer der Fahrt nach England und 72% der Teilnehmer der Wales-Fahrt an, dass ihnen ihr Aufenthalt *sehr gut* gefallen hat, den übrigen 4% der England- und weiteren 24% der Wales-Reisenden hat er *gut* und lediglich zwei Schülern der zweiten Gruppe *weniger* gefallen. Auch die Kontakte zur Gastfamilie und zu Menschen im Alltag, z. B. auf der Straße oder in Geschäften, werden von beiden Probandengruppen überwiegend positiv bewertet. Lediglich der kaum zustande gekommene Kontakt zu Gleichaltrigen erfährt in beiden Gruppen eine negativere Bewertung: 44% der England- und 52% der Wales-

Reisenden haben ihre Erfahrungen mit britischen Jugendlichen *weniger* oder *gar nicht* gefallen. Diese Bewertung ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass nur wenige Schüler (28% der England- und 10% der Walesreisenden) Jugendliche kennenlernten. Daher sind die negativen Bewertungen vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Schüler enttäuscht sind, kaum Kontakte zu gleichaltrigen Briten gehabt zu haben.

Nach den Unterschieden im Umgang mit Briten befragt, werden diese als "freundlicher", "höflicher", "hilfsbereiter" und "aufgeschlossener" als Deutsche beschrieben. Missverständnisse traten bei 40% der Teilnehmer der England-Fahrt und bei 10% der Wales-Reisenden auf, wobei es sich ausschließlich um sprachliche Probleme und nicht um interkulturelle Missverständnisse im eigentlichen Sinne handelte. Somit lässt sich für die Befragten ein stark ausgeprägter positiver Grundtenor gegenüber der Fahrt und den erlebten Kontakten konstatieren. Auch wenn negative Erlebnisse auftraten, so führten diese bei den Schülern nicht zwangsweise zu einer Verschlechterung des Gesamteindrucks.

Vorstellungen von Großbritannien und den Briten

Die anschließende Erfragung spontaner Assoziationen zur Zielkultur knüpft an das Konzept des Landesbildes an. Die Äußerungen der Schüler werden in häufig auftretende Rubriken eingeordnet, so dass sich Vergleichswerte vor und nach der Fahrt ablesen lassen (vgl. Abb. 2). Vor der Fahrt wurden bevorzugt Aspekte aus den Kategorien "Sehenswürdigkeiten", "Monarchie" und "Ikonen", sowie mit einigem Abstand "Essen" und "Geographie" genannt. Nach der Fahrt werden auch andere Aspekte stärker betont, darunter "Landschaft" sowie "Eigenschaften" der Briten.

Eine Reihe assoziativer Kategorien verliert durch die Reise an Bedeutung, sofern sie nicht durch entsprechende Erlebnisse bestätigt wurden: Die vor der Reise aufgeführten Sehenswürdigkeiten werden nachher um einige auf der Fahrt besichtigte Sehenswürdigkeiten ergänzt, andere werden nicht mehr genannt, da sie nicht besichtigt wurden. Die Monarchie als Bestandteil des Landesbildes von Großbritannien spielt vor der Fahrt eine wichtige Rolle und wird in Form der Queen und anderer Mitglieder des Königshauses oder des Begriffs der Monarchie aufgeführt. Nach der Fahrt hingegen sinkt die Anzahl der Nennungen aus diesem Bereich um die Hälfte, da die Reisen keine Bezüge zur Monarchie boten und somit das Bild nicht bestätigten. Ähnlich verhält es sich mit den im britischen Zusammenhang häufigen Stereotypen des mit Nebel und Regen besetzten Wetters: Bei den England-Reisenden ist dieses ohnehin kaum im Bewusstsein, bei den Wales-Reisenden geht sein Anteil um ein Drittel zurück. Dazu scheinen die Erlebnisse des warmen und sonnigen Wetters während der Fahrt beigetragen zu haben.

Eine zweite Gruppe von Kategorien erfährt in beiden Gruppen unterschiedliche Entwicklungen durch die Reise: Die typisch schottischen Ikonen Kilt, Dudelsack und Nessie, gehen bei den Wales-Reisenden zurück, da auch sie durch die Fahrt nicht bestätigt werden. Andere britische Ikonen, so beispielsweise Fußball, Sprache, Linksverkehr und Doppelstockbusse, bleiben bestehen und erleben bei den England-Reisenden sogar Zuwachs. Das Essen als häufig stereotyp besetzter Teil des Alltagslebens nimmt in seiner Bedeutung für die England-Reisenden ab und bleibt für die Wales-Reisenden gleich: *Fish 'n' Chips* und *Tea Time* spielen sowohl vor als auch nach der Fahrt eine Rolle, wobei besonders bei den älteren Schülern eine Abnahme dieser Vorstellungen zu verzeichnen ist. Dafür treten persönliche Eindrücke (z. B. "kleine Lunchpakete", "lecker") sowie besondere Speisen hinzu.

Weitere Kategorien gewinnen durch die Reise an Bedeutung, da die persönlichen Erlebnisse allgemeine Vorstellungen ersetzen: Der Rückgang abstrakter geographischer Begriffe ("Insel", "vier Landesteile") wird durch den starken Anstieg assoziativer Vorstellungen zur Landschaft ausgeglichen: Während vor der Fahrt nur wenige Probanden eine Vorstellung von der britischen Landschaft in ihr Bild einfließen lassen, sind es nach der Fahrt zwei Drittel der Teilnehmer der Fahrt nach England und die Hälfte der Wales-Reisenden. Einen starken Anstieg kann der ebenfalls von den Erfahrungen der Fahrt geprägte Aspekt der menschlichen Eigenschaften verzeichnen: Während vor der Reise nur wenige Schüler solche nennen, sind es nachher 16% der England- bzw. 50% der Wales-Reisenden, wobei die positive Einschätzung "nett" und "freundlich" stark überwiegt. Negative Einschätzungen ("rassistisch") treten nur vereinzelt auf und sind vermutlich auf entsprechende Erlebnisse zurückzuführen.

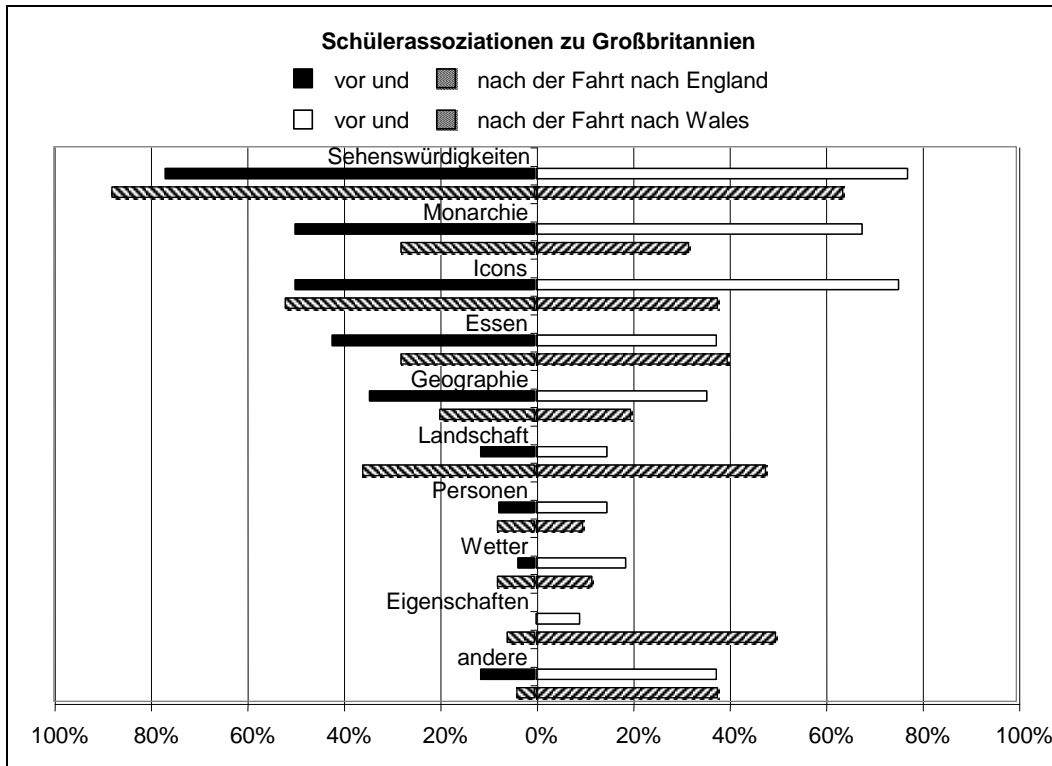


Abbildung 2: Schülerassoziationen zu Großbritannien vor und nach der Fahrt

Neben der kategorisierenden Analyse der Einzelantworten wurde eine quantitative Überprüfung der Stereotypenhaltigkeit und Werthaltungen (positiv oder negativ) der Schüleräußerungen vorgenommen, um ableiten zu können, wie hoch der Anteil stereotyper und wertender Schülermeinungen ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es für eine solche Messung keine festen Anhaltspunkte oder objektiven Messinstrumente gibt, so dass diese Einschätzung subjektiv vorgenommen werden musste.⁷

Die Beurteilung der Schüleräußerungen nach ihrer Wert- und Stereotypenhaltigkeit vor und nach der jeweiligen Fahrt offenbart folgende Tendenzen: In beiden Gruppen findet eine Zunahme affektiver – positiver und negativer – Vorstellungen und eine Abnahme neutraler Äußerungen statt. Die persönlichen Erlebnisse im Land führen demzufolge verstärkt zu – vordergründig positiven – Werthaltungen gegenüber Land und Leuten. Auch der Anteil von Stereotypen verändert sich. Hier zeigen sich jedoch unterschiedliche Trends in den beiden Gruppen: Während bei den Teilnehmern der Fahrt nach Wales der Anteil nicht stereotyper Äußerungen von 36% auf 70% steigt, fällt er bei den Teilnehmern der Fahrt nach England von 50% auf 40%. Durch die Fahrt konnten bei den älteren nach Wales reisenden Schülern Stereotype zumindest teilweise revidiert werden, während sich diese bei den Jüngeren durch die Erlebnisse aufbauten.

Die anschließende Frage nach den Vorstellungen eines "typischen Briten", bei der Ideen zum Aussehen, der Kleidung, dem Charakter und dem Verhalten der Briten notiert werden sollten, zeigt ähnliche Grundtendenzen: Die Stereotypenhaltigkeit der Äußerungen nimmt nach der Fahrt leicht ab. Äußerten vor der Fahrt über die Hälfte der Schüler Stereotype, so geht der Anteil nach der Fahrt auf unter 50% zurück. Das in beiden Gruppen am häufigsten vertretene stereotype Bild der Briten ist das der Höflichkeit und des guten Benehmens, das von zwei Dritteln der Probanden genannt wird. Auch die Vorstellung des traditionellen, gegebenenfalls altmodischen, Briten kommt bei einem Teil der Schüler vor. Daneben fällt der große Anteil von Schülern auf, die sich die Briten "normal" oder "wie wir" vorstellen oder gar keine Vorstellungen äußern. Das persönliche Erleben und der Kontakt mit Briten –

Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

vor allem in der Gastfamilie – haben hier zum Abbau von Stereotypen geführt. Auch dies wurde in der Forschung bereits herausgestellt: Der Einzelkontakt, wie er in den Gastfamilien stattfindet, hat stärkeren Einfluss auf den Stereotypenabbau als der Gruppenkontakt.

Einschätzung des Wissens und des Lebens in der Zielkultur

Um zu überprüfen, inwiefern ein Auslandsaufenthalt zu kultureller Wissenszunahme führt, sollten die Schüler sowohl vor als auch nach der Fahrt ihr Wissen zu verschiedenen Lebensbereichen auf einer dreistufigen Skala einschätzen. Besonders für den Bereich des Lebens britischer Jugendliche ist in beiden Gruppen eine Abnahme des eingeschätzten vorhandenen Wissens zu konstatieren. Ähnlich verhält es sich mit dem Wissen der England-Reisenden über das Schulwesen, das bei den Wales-Reisenden jedoch konstant bleibt. Wissenszunahme bemerken die Schüler für die Bereiche der Sehenswürdigkeiten und der britischen Kultur, was dem umfangreichen Sightseeing-Programm geschuldet ist.

Weiterhin schätzten die Probanden verschiedene britische Lebensbereiche – Schule, das Leben Jugendlicher, den Lebensstandard, das Essen sowie Kultur, Wirtschaft und Umweltschutz – im Vergleich zu Deutschland ein. Dazu sollte auf einer dreistufigen Skala beurteilt werden, ob Großbritannien in Bezug auf die einzelnen Lebensbereiche *besser*, *genauso* oder *schlechter* abschneidet als Deutschland. Dabei fallen folgende Tendenzen auf: 1) Die Schüler verfügen bereits vor der Fahrt über Wissen zu den Lebensbereichen. 2) Die Einschätzung erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen regionalen Herkunft. Daraus ergeben sich beispielsweise Unterschiede bei der Einschätzung des Lebensstandards und der Arbeitslosigkeit. 3) Ein großer Anteil der Schüler beider Gruppen schätzt viele der Aspekte als genauso wie in Deutschland ausgeprägt ein. 4) Die jüngeren Schüler nehmen in stärkerem Maße positive Einschätzungen vor als die älteren. 5) Durch die Eindrücke der Fahrt verändern sich die Bewertungen der Schüler – in den meisten Fällen zum Positiven. 6) Stereotype Bilder werden dabei teilweise abgebaut, z. B. in Bezug auf das Essen. 7) Der Abbau von Stereotypen zeigt sich auch dadurch, dass nach der Fahrt mehr Schüler auf eine Einschätzung verzichten (keine Angabe).

Mentalitätsprofil

Schließlich erfolgte die Erfassung des Mentalitätsprofils der Briten. Dazu mussten die Schüler die Briten mittels konträr gegenüberstehender Adjektivpaare auf einer vierstufigen Skala einschätzen. Die Teilnehmer der Fahrt nach England erhielten diese Aufgabe sowohl vor als auch nach ihrer Reise.

Ein großer Teil der Merkmale wird dabei von beiden Gruppen auf dem zweiten Skalenwert eingeschätzt. Dieser beinhaltet eine positive, jedoch nicht ganz eindeutige Einschätzung. Diese Verteilung findet sich für die Merkmale *modern*, *tolerant*, *ordentlich* und *gut organisiert*. Die Beurteilung der Merkmale *offen*, *humorvoll* und *warmherzig* erfolgt zu ungefähr gleichen Teilen auf dem ersten und zweiten Skalenwert. Eindeutig mit dem Skalenwert 1 werden den Briten die Merkmale *freundlich* und *höflich* zugeordnet.

Die exemplarisch vergleichende Betrachtung der Mentalitätsprofile vor und nach der Fahrt nach England (3) zeigt bei fast allen Merkmalen eine Verschiebung des Profils zum Positiven. Hier wird deutlich, dass der persönliche und individuelle Kontakt zu Vertretern der Zielkultur, wie er in den Gastfamilien stattgefunden hat, einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung und Stereotypisierung der Zielkultur haben kann.

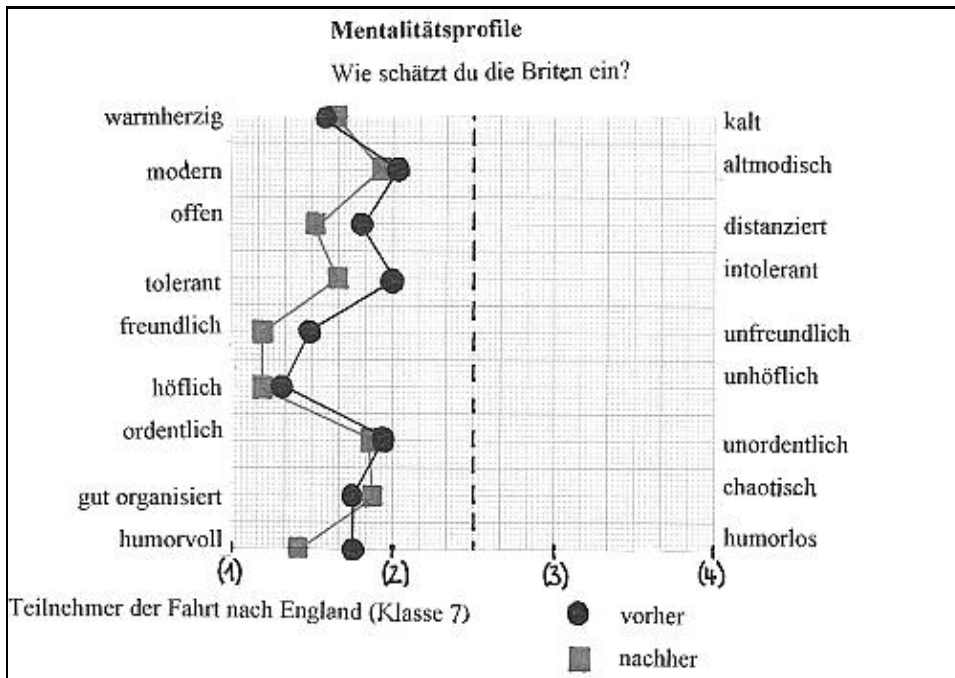


Abbildung 3: Mentalitätsprofil der Briten vor und nach der Fahrt nach England

Abschlussfragen

Wenn es um die abschließende Einschätzung der Fahrt durch die Exkursionsteilnehmer selbst geht, so interessiert, ob es gelungen ist, durch die Fahrt weiteres Interesse für das Land zu wecken. 76% der Teilnehmer der Reise nach England möchten möglichst bald, weitere 20% irgendwann wieder nach Großbritannien reisen.

Daneben treten weitere positive Auswirkungen der beiden Fahrten auf: Über zwei Drittel der Probanden beider Gruppen geben an, dass ihr Interesse für Großbritannien durch die Fahrt gesteigert wurde, während es bei den übrigen gleich geblieben ist und sich nur bei einem der an der Wales-Fahrt teilnehmenden Schüler verringert hat. Gleichmaßen hat sich die Motivation Englisch zu lernen bei 58% der Wales- und 32% der England-Reisenden vergrößert, während sie bei übrigen gleich geblieben ist. Besonders stark wird der Wissenszuwachs beurteilt: 84% bzw. 72% der Teilnehmer beider Fahrten geben an, dass sich ihr Wissen vergrößert habe, nur rund ein Fünftel der Schüler denkt, es habe sich nicht verändert.

4.2 Hypothesenprüfung

Hypothese 1:

Wie eingangs hypothetisch formuliert, fließen persönliche Erlebnisse eines Aufenthaltes in der Zielkultur oder der Kontakte mit Vertretern der Zielkultur in die Landesbilder der Probanden ein und ergänzen diese bzw. führen zu einer teils affektiven Ausprägung. Die vorliegende Untersuchung bestätigt diese Tendenz.

Die spontanen Eindrücke der Probanden von ihrer Fahrt sind sehr positiv. Selbst wenn negative Erlebnisse und Eindrücke in den Ausführungen der Schüler auftreten, werden sie von der positiven Grundeinschätzung überstrahlt, zumindest solange die positiven Eindrücke überwiegen. Durch eine solche Fahrt findet neben einer spontanen affektiven Prägung der Abgleich von vorher bestehenden Vorstellungen mit persönlich Erlebtem statt. Die Schüler heben nicht bestätigte Stereotype hervor und zeigen somit, dass diese nicht zwingend durch einen Aufent-

halt in der Kultur bestätigt werden, sondern auch abgeschwächt werden können. Gleiches gilt für die Ergänzung der Landesbilder um individuelle Eindrücke, die in sehr starkem Maße nach der Reise zu verzeichnen ist. Dadurch treten andere vorher prägende und oft stereotype Teile des Landesbildes vorübergehend in den Hintergrund. Die Einschätzungen der Zielkulturen in Hinblick auf Lebensbereiche und Mentalität ändern sich durch die persönlichen Erlebnisse auf der Fahrt. Dass hierbei das Orientierungswissen der Probanden zum Einsatz kam und erweitert bzw. relativiert wurde, zeigt sich in der tendenziellen Verstärkung der Vorstellungen einer Ähnlichkeit des Lebens in Großbritannien und Deutschland. Auch die positive Verschiebung des Mentalitätsprofils verdeutlicht die Auseinandersetzung der Schüler mit der Zielkultur.

Auffallend sind die Unterschiede zwischen den Probandengruppen in Hinblick auf stereotype Bestandteile der Landesbilder: Die jüngeren nach England reisenden Schüler zeigen vor der Fahrt weniger stereotype Haltungen als die älteren nach Wales reisenden. Während diese jedoch durch die Fahrt ihre Stereotype verringern, werden sie bei den England-Reisenden aufgebaut. Ob diese Erscheinung dem Zufall entspringt, ist aufgrund der vergleichsweise kleinen Probandengruppen nicht eindeutig zu klären. Eine denkbare Ursache für dieses Phänomen könnten altersspezifisch verschieden ausgeprägte kognitive Strukturen sein: Möglicherweise sind sich die älteren Schüler ihrer Stereotype bewusst und gehen daher kritischer mit ihnen um, während die jüngeren Schüler unbewusst Stereotype aufbauen, ohne diese zu hinterfragen. Eine andere Ursache könnte in der unterschiedlichen Ausrichtung der Fahrten zu finden sein: Die Fahrt nach Wales bietet neben der Unterbringung in Gastfamilien den Sprachunterricht, der eine Zusammenarbeit mit Muttersprachlern bzw. Einheimischen erfordert. In der Forschung wurde eine solche Kooperation häufig als Grund für Einstellungsänderungen angenommen. Die Fahrt nach England hingegen ist in erster Linie touristisch ausgelegt und hat Unternehmungen in der eigenen Gruppe (Klasse) als Hauptanliegen. Somit kann keine Auseinandersetzung mit Einheimischen stattfinden.

Hypothese 2:

Ausgehend von den eingangs umrissenen Phasen interkulturellen Lernens wird der Lernprozess durch die Fahrten beurteilt. Als einzige Kriterien können hierbei das Auftreten und die Ausprägung von Stereotypen sowie die Einschätzung kultureller Unterschiede herangezogen werden.

Bezüglich der Einschätzungen britischen Lebens und der spontanen Assoziationen der Schüler ist erkennbar, dass sich die Schüler sowohl vor als auch nach der Fahrt bestehender kultureller Unterschiede, wenn auch nicht in allen Bereichen, bewusst sind und damit zumindest die zweite Phase des interkulturellen Sensibilisierungsprozesses erreicht haben, da sie kulturelle Unterschiede nicht leugnen. Betrachtet man die Ausgangswerte der Stereotypen- und Werthaltigkeit vor den Fahrten, so hegt ein kleiner Teil der Schüler negative Stereotype und nimmt negative Bewertungen vor. Diese Schüler könnten demzufolge der zweiten Phase des Lernprozesses zugeordnet werden, während die übrigen die dritte Phase bereits erreicht haben: Sie betonen die Gleichheit von Lebensbereichen neben offensichtlichen kulturellen Unterschieden in der Alltagskultur (Essen, Kleidung, Ikonen und Symbole).

Da sowohl die Stereotypenhaltigkeit als auch die negative Bewertung der Zielkultur nach der Fahrt zurückgehen, lässt sich schlussfolgern, dass ein Teil der Probanden die nächste Stufe interkulturellen Lernens vollzieht: Besonders wenn es um die Vorstellungen des typischen Briten geht, findet sich die Vorstellung der Gleichheit ("normal", "wie wir") bei einem großen Teil der Schüler, wobei die eigene Kultur als Bezugsgröße eingesetzt wird. Diese Schüler befinden sich somit in Phase drei der "Abschwächung von Differenzen" (Roche 2006: 424). Dass die Schüler kulturelle Unterschiede in den erfassten Lebensbereichen nach der Reise verstärkt positiver bewerten als vorher und die Erscheinungen in der Zielkultur als mögliche Vorbilder betrachten, deutet auf einen interkulturellen Lernfortschritt in Richtung der vierten Phase der "Akzeptanz kultureller Differenzen" (Roche 2006: 424) hin.

Von dieser vagen Beurteilung des interkulturellen Lernprozesses durch die Fahrten lassen sich zwei Aussagen ableiten: Zum einen wird deutlich, dass die Schüler der mittleren Jahrgangsstufen eher am Anfang ihres interkulturellen Lernprozesses stehen und in jedem Falle starker Impulse für kulturelle Sensibilisierung bedürfen. Zum anderen weisen die leichten Einstellungsveränderungen in Bezug auf kulturelle Unterschiede bei einem Großteil der Schüler daraufhin, dass interkulturelles Lernen durch einen Aufenthalt in der Zielkultur zumindest angeregt wer-

den kann. Gleichzeitig treten jedoch bei einem Teil der Schüler keine Veränderungen auf, so dass diese offensichtlich keine Anregungen für kulturelle Sensibilisierung erfahren haben.

Dies könnte zum einen auf den beispielsweise mangelnden Kontakt mit Gleichaltrigen und zum anderen auf die weniger umfassende Vorbereitung zurückzuführen sein. Im vorliegenden Falle fühlten sich die Schüler weniger gut vorbereitet, was auf die mehrheitlich sprachlich basierte Einstimmung zurückzuführen sein könnte. Auch die Nachbereitung war – soweit durch die Lehrerinterviews bekannt – nahezu ausschließlich sprachlicher Natur. Eine Thematisierung von kritischen Erlebnissen und stereotypen Eindrücken im Unterricht in Form von Projektarbeit oder Rollenspielen könnte interkulturelles Lernen unterstützen.

Dass sich die Landesbilder durch einen Aufenthalt verändern, ist somit bestätigt: Sie ändern sich sowohl inhaltlich als auch affektiv. Dass dabei Stereotype verfestigt oder ausgebaut werden, zeigt sich nur teilweise bestätigt, zum Teil nahmen sie auch ab. Das Stattfinden interkulturellen Lernens ist nur in Ansätzen erkennbar. Dennoch haben beide Fahrten überwiegend positive Einflüsse auf die Teilnehmer: Ihr Interesse für die Zielkultur hat sich verstärkt und ihr kulturelles Wissen hat sich vergrößert. Besonders der Sprachreise nach Wales ist daneben der erreichte sprachliche Gewinn durch die praktische und lebensnahe Anwendung der Sprache im Unterricht und in den Gastfamilien zugute zu halten. Dadurch wurden das Selbstbewusstsein der Schüler und ihre Motivation gesteigert.

5. Ausblick: Desiderata für Schulfahrten

"Im Großen und Ganzen fand ich die Reise super; Neues kennen zu lernen und mit Freunden zusammen zu sein! Einige Dinge wären aber noch besser, wenn sie anders wären..." (Schülerin, 14 Jahre).

Die in der Forschung bestehende kritische Haltung gegenüber Auslandsaufenthalten ist in Folge der Untersuchungsergebnisse nicht prinzipiell aufrechtzuerhalten. Jedoch, und in dieser Hinsicht werden frühere Studien bestätigt, ist die intensive Vor- und Nachbereitung schulischer Aufenthalte für das Gelingen interkulturellen Lernens und kritischen Umgangs mit Stereotype unerlässlich. Neben einem für die Schüler attraktiven Programm trägt in jedem Falle die sorgfältige Auswahl der Gastfamilien zur Verbesserung der Fahrten und ihrer Auswirkungen bei. Hinzutreten sollten Kontakte mit gleichaltrigen Jugendlichen, da diese von den Probanden mehrfach gewünscht wurden und da sie den einfachsten Zugang zur Zielkultur ermöglichen. Der Sprachunterricht, den die Wales-Reisenden mehrheitlich positiv wahrgenommen haben, ist ebenfalls ein wünschenswerter und erfolgreicher Bestandteil einer solchen Reise.

Als prinzipielle Vorbereitung auch auf einen außerschulischen Aufenthalt in den Zielkulturen sind die in der Literatur bereits umfassend dargelegten Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Lernens zu sehen. Der speziellen Vorbereitung einer schulischen Fahrt ins Ausland sind ein angemessener Umfang und inhaltliche Variationsbreite zuzugestehen.

Da sich die größten Ängste der Schüler bezüglich des Auslandsaufenthaltes auf sprachliche Probleme, seltener auf kulturelle Unterschiede, beziehen, ist diesen unbedingt langfristig durch gezielte Schulung für mögliche Kontaktsituationen und die intensive Arbeit mit Redemitteln Aufmerksamkeit zu schenken. Um kulturellen Ängsten entgegenzuwirken, zeigte sich in der vorliegenden Befragung, dass noch mehr Vorbereitung nötig ist. Dazu ist die Arbeit mit Stereotypen und ethnographischen Texten genauso nützlich wie die Auseinandersetzung mit Handlungsanweisungen oder mit dem Training kritischer Situationen. Die Schüler sollten daneben möglichst gut über die organisatorischen Einzelheiten der Fahrt informiert sein und durch Erlebnisberichte früherer Fahrtteilnehmer eine Einstimmung erfahren.

Selbst während der Reise ist eine intensive Betreuung der Schüler wünschenswert. Findet eine Besprechung von Eindrücken vor Ort statt, werden Missverständnisse sofort geklärt und dadurch eine Veränderung der Situation ermöglicht. Auch im Anschluss an eine schulische Fahrt ist eine intensive Auswertung notwendig. Dazu bietet sich ein Vergleich verschiedener Schülereindrücke genauso an wie der Versuch, besonders kritische Eindrücke und

Erlebnisse aus der Fremdperspektive zu betrachten. Um kulturelles Lernen und intensive Betreuung der Schüler gleichzeitig sicherzustellen, ist die Verbindung einer solchen Reise mit Projekt- und Gruppenarbeit sinnvoll.

6. Resümee

"Ich mag England sehr und würde jederzeit wieder dorthin fahren!" (Schülerin, 13 Jahre).

Die Studie verdeutlicht den wichtigen Stellenwert schulischer Exkursionen ins Ausland bei der Formierung von Landesbildern und der Verstärkung der Motivation für sprachliches und kulturelles Lernen. Als wichtigste Auswirkungen der Fahrten sind Gewinn an sprachlichem Selbstbewusstsein und Motivation, kultureller Wissenszuwachs und das positive Landesbild der Fahrtteilnehmer in Folge positiver Erlebnisse zu werten. Für die Organisatoren schulischer Fahrten, die sprachlichen, kulturellen, interkulturellen und Motivationsgewinn erzielen sollen, ist daher ein Spagat zwischen einem für die Schüler ansprechenden und abwechslungsreichen Programm auf der einen Seite sowie sprachlicher Förderung und interkultureller Kontakte auf der anderen Seite erforderlich. Diese Herausforderung kann nur durch die entsprechende Unterstützung von Reiseanbietern sowie das Bewusstsein von Schülern, Eltern und Lehrern gleichermaßen gemeistert werden.

Literaturverzeichnis

Aebischer, Verena (o.J.), Wie bilden sich Eindrücke einer anderen Kultur heraus? Im Kontext deutsch-französischer Begegnungen im Schüleraustausch. *Deutsch-Französisches Jugendwerk, Arbeitstext Nr. 10* [Online: <http://www.dfjw.org/paed/texte/wiebild/wiebild.html>. 17.09.2009].

Bade, Claudia (2001), *Internationaler Schüleraustausch als Kulturbegegnung*. Hamburg: Krämer.

Bargh, John A.; Chen, Mark & Burrows, Lara (1996), Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action. *Journal of Personality and Social Psychology* 71: 2, 230-244.

Baumann, Gerd & Gingrich, Andre (Hrsg.) (2006), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. New York, Oxford: Berghahn Books, Foreword.

Bausinger, Hermann (2000), *Typisch deutsch: Wie deutsch sind die Deutschen?* München: Beck.

Bierbrauer, Günter (2005), *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Byram, Michael, Acquiring Intercultural Communicative Competence. In: Bredella, Lothar und Werner Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 358-380.

Correll, Joshua; Park, Bernadette; Judd, Charles M. & Wittenbrink, Bernd (2002), The Police Officer's Dilemma: Using Ethnicity to Disambiguate Potentially Threatening Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology* 83: 6, 1314-1329.

Friz, Susanne (1991), *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken. Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*. München: tuduv-Verlagsgesellschaft.

Goethe Institut & British Council (2003/04), *Mutual Perceptions Research. Key-findings Germany (Perceptions of the UK)*.

Häder, Michael (2006), *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

- Hahn, Hans Henning & Eva, Nationale Stereotypen. Plädoyer für eine historische Stereotypenforschung. In: Hahn, Hans Henning (Hrsg.) (2000), *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 17-56.
- Hufeisen, Britta (2005), "But then you don't learn anything!" Wie man beim Schüleraustausch eine neue Lernkultur entdecken kann. In: *Englisch* 40: 1, 9-23.
- Kleinsteuber, Hans J., Stereotype, Images und Vorurteile – Die Bilder in den Köpfen der Menschen. In: Trautmann, Günter (Hrsg.) (1991), *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 60-68.
- Knapp-Potthoff, Annelie, Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Reihe interkulturelle Kommunikation, 181-205.
- Linke, Gabriele (1992), Das Bild von der UdSSR, Großbritannien und den USA im Russisch- und Englischunterricht der DDR. *Der Fremdsprachenunterricht (FSU)* 4, 198-202.
- Lippmann, Walter (1922), *Die öffentliche Meinung*. Bochum: Universitätsverlag, Neuauflage 1990.
- Müller-Jacquier, Bernd, Fremderfahrung im Fremdsprachenstudium. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 381-417.
- Müller-Hartmann, Andreas & Grau, Maike (2004), Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 70, 2-9.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004), *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Oakes, Penelope J.; Haslam, S. Alexander & Turner, John C. (1994), *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Renges, Birgit-Herta (2005), *Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II*. Aachen: Shaker Verlag.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg, Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo (Hrsg.) (2006), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Peter Lang, 422-429.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007), *Lehrplan Gymnasium Englisch*. Dresden: Saxoprint.
- Schicker, Juliane (2007), Klassenfahrten und interkulturelles Lernen. Examensarbeit.
- Sievers, Marco (2005), Intercultural encounters in foreign language teaching. Analysis of a school exchange to Cullingsworth as a means to promote the development of ICC. Hausarbeit.
- Schmiese, Wulf (2000), *Fremde Freunde. Deutschland und die USA zwischen Mauerfall und Golfkrieg*. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.
- Stierstorfer, Klaus (2003), *Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen*. Reinbeck: Rowohlt Verlag, Einleitung.
-
- Sylvia Schulze (2010), Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 98-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze.pdf>.

Tajfel, Henry (1981), *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, Alexander, Kultur, interkulturelles Lernen und interkulturelles Handeln. In: Alexander Thomas (Hrsg.) (1993), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Verlag für Psychologie, 379-388.

Thomas, Alexander; Chang, Celine & Abt, Heike (2007), *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anmerkungen

¹ Diese Faktoren sind „langfristig gleichartiges Einwirken von Ereignissen, dazu aufsehenerregende Ereignisse, ins Gewicht fallende Unterstützung einer Regierung und Fehlen gegenteiliger Motivation“ (Deutsch und Merrit, zitiert nach Schmiege 2000: 25-6).

² Sievers (2005) untersuchte exemplarisch die Möglichkeiten eines konkreten Schüleraustausches zur Entwicklung von Interkultureller kommunikativer Kompetenz und Schicker (2007) wertete die Möglichkeiten interkulturellen Lernens bei verschiedenen Schüleraustauschprogrammen anhand von Lehrerbefragungen aus.

⁴ Ähnliche Studien werden im Zusammenhang mit deutsch-französischem Schüleraustausch vom Deutsch-Französischen Jugendwerk vorgestellt, darunter die Zusammenfassung mehrerer Studien, die zwischen 1990 und 1992 durchgeführt wurden und sowohl Lehrer- als auch Schülerbefragungen umfassten (Aebischer).

⁴ In Folge wird die Bezeichnung "Schüler" aus Gründen der besseren Lesbarkeit für beide Geschlechter verwendet.

⁵ Von den 74 Schülern der Jahrgangsstufe nahmen 56 an der Fahrt nach Wales, die übrigen an der Alternativfahrt in die Landeshauptstadt teil. Der wichtigste Grund für die Nichtteilnahme waren die hohen Fahrtkosten von 399 Euro.

⁶ Laut Auskunft der begleitenden Englischlehrer wurde vor der Fahrt geübt, wie man sich vorstellen und worüber am ersten Abend gesprochen werden kann. Alltagsredewendungen und entsprechende Themen (Schule, Heimat, Familie) wurden vorbereitet. Außerdem wurde auf praktische Aspekte hingewiesen, die anders sein könnten als zu Hause.

⁷ Die Antworten der Schüler wurden zunächst als *positiv*, *negativ*, *sowohl positiv als auch negativ* und *neutral* entsprechend der enthaltenen Wertung kategorisiert. Als Beispiele zur Veranschaulichung der Kategorisierung lassen sich aufführen:

positiv: z. B. "schöne Gebäude", "gutes Wetter", "gutes Benehmen", "gute Stimmung in Fußballstadien" u. ä.;

negativ: z. B. "kitschige Dekorationen", "ungesunde Lebensweise", "komisches Essen", "steif", "kalt und nass" u. ä.;

sowohl positiv als auch negativ: wenn Schüler Äußerungen aus beiden o. g. Kategorien aufführen;

neutral: z. B. "London", "Tee", "Schafe", "Doppelstockbusse" u. ä. nicht affektive Äußerungen.

Was die Stereotypenhaltigkeit der Schülerassoziationen betrifft, so werden all jene Antworten, die eine starke Generalisierung aufweisen oder als Werturteil formuliert wurden, der Kategorie *stereotyp* zugeordnet:

z. B. "Regen", "Nebel", "höflich", "Schottenrock", "komisches Frühstück", "Tee", "Fish and Chips" u. ä.

Relativierte Formulierungen von Stereotypen (leichte Generalisierung, z. B. "Essen", "Kleidung") und vor allem die parallele Nennung von stereotypen und neutralen Feststellungen werden in die Kategorie *teilweise stereotyp* aufgenommen. Als dritte Kategorie treten *nicht stereotype* Antworten hinzu.