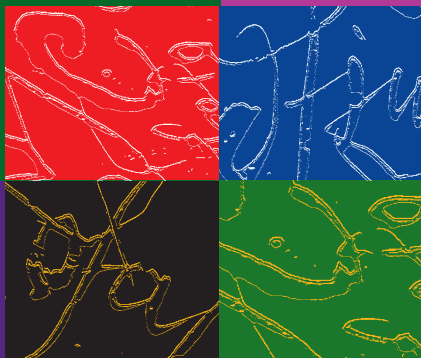


# Arbeits**text**e



## **D**as Eintauchen in die Kultur und Sprache des Anderen

*Eine evaluierende Forschung zum Voltaire-Programm*

*Mit Beiträgen von:*

Gilles Brougère

Lucette Colin

Hans Merckens/Katrin Kaufmann

Hans Nicklas

Marion Perrefort

Volker Saupe

Nummer

**23** 2006



Deutsch-Französisches Jugendwerk  
Office franco-allemand pour la Jeunesse

# **Das Eintauchen in die Kultur und Sprache des Anderen**

Eine evaluierende Forschung zum Voltaire-Programm

## **Die Autoren**

Gilles Brougère, Professor der Erziehungswissenschaften, Universität Paris 13

Lucette Colin, Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaften, Universität Paris 8

Katrin Kaufmann, cand. paed. Freie Universität Berlin

Hans Merkens, Professor der Erziehungswissenschaften, Freie Universität Berlin

Hans Nicklas, Professor der Politikwissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main

Marion Perrefort, Professorin der Germanistik, Université de Franche-Comté Besançon

Volker Saupe, Psychologe, Freie Universität Berlin

Endredaktion: Marion Perrefort

Arbeitstext Nr. 23

OFAJ/DFJW, Paris/Berlin 2006

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>Zur Methodologie der Untersuchung</b> .....	<b>19</b>
<i>Hans Merkens</i>	
<b>Ergebnisse der Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Voltaire-Programm 2002/2003.</b> ....	<b>31</b>
<b>Auswertung des quantitativen Teils der schriftlichen Befragung</b>	
<i>Hans Merkens, Katrin Kaufmann</i>	
<b>Die Erfahrungen aus der Sicht der Franzosen:</b> .....	<b>71</b>
<b>1. Die Immersion der jungen Franzosen in Deutschland</b>	
<i>Gilles Brougère, Lucette Colin</i>	
<b>2. Rückkehr: Die Franzosen empfangen die Deutschen</b> .....	<b>87</b>
<i>Gilles Brougère</i>	
<b>3. Die Eltern im Voltaire-Programm: hoch motivierte</b> .....	<b>103</b>
<b>Teilnehmer</b>	
<i>Lucette Colin</i>	
<b>Erfahrungen der jungen Deutschen</b> .....	<b>129</b>
<i>Hans Nicklas, Volker Saupe</i>	
<b>In der Sprache des Anders leben –</b> .....	<b>159</b>
<b>von sprachlichen zu sozialen Kompetenzen</b>	
<i>Marion Perrefort</i>	
<b>Abschließende Bemerkungen</b> .....	<b>229</b>
<b>Ausgewählte Literatur</b> .....	<b>237</b>



## Einleitung

Das Voltaire-Programm, das im Jahre 1999 auf Initiative von Brigitte Sauzay, damals Beraterin des ehemaligen deutschen Bundeskanzlers, Gerhard Schröder, vom Deutsch-Französischen Jugendwerk lanciert worden ist, bietet Schülern im Durchschnittsalter zwischen 15-16 Jahren die Möglichkeit, an einem langfristigen Individualaustausch teilzunehmen. Dieser besteht für die deutschen Schüler darin, sechs Monate lang einen französischen Schüler zu empfangen und dann für dieselbe Zeit von der Partnerfamilie aufgenommen zu werden. Während der Zeit nehmen die Jugendlichen regulär am Unterricht in den jeweiligen Schulen des Partners teil. Gegenseitigkeit, Individualaustausch und Dauer unterscheiden also das Voltaire-Programm von anderen schulischen Austauschprogrammen. Seit 1999 haben ca. 1.500 deutsche und 1.500 französische Schüler an diesem Programm teilgenommen.

Der vorliegende Arbeitstext dokumentiert die Ergebnisse der ersten Phase einer wissenschaftlichen Untersuchung, die 2002 begonnen worden ist. Ziel dieser Untersuchung ist es, eine evaluierende Analyse der Auswirkungen von Immersion auf die Mobilität im Rahmen des Voltaire-Programms anzustellen. Dabei soll die Heranbildung persönlicher und sozialer Identität von Jugendlichen in kulturellen und sprachlichen Kontaktsituationen in ihrer Singularität und ihrer möglichen Systematik erfasst werden. Die Beiträge betreffen die Schülergruppe, die 2002-2003 an dem Austauschprogramm teilgenommen hat.

Über das komplexe, intensive und individuelle Erleben von Anderssein (Alterität) sowie über die damit verbundene Fremdsprachenpraxis verfolgt der Austausch das Ziel, bei jungen Deutschen und Franzosen Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln, die im Rahmen traditionellerer und kurzzeitiger Programme nicht oder nur ansatzweise erworben werden können.

Die Teilnehmer werden sozusagen zu Akteuren im eigenen Lernprozess. Somit ist anzunehmen, dass sie eine verstärkte Reflexivität über Eigen- und Fremdkultur entwickeln und ihre Interpretations- und Problemlösungskapazitäten vergrößern.

Ein Auslandsaufenthalt ist Träger eines enormen Bildungspotentials, insofern als er einhergeht mit der Infragestellung von Selbstverständlichkeiten, der Aufhebung von Automatismen, mit Phasen der Verunsicherung, Risiken, der Lockerung und Brüchen gewohnter sozialer Beziehungen und Veränderungen in der Identität. Daraus ergibt sich für die Beteiligten die Möglichkeit, ihr Handlungsfeld zu erweitern, ihre kommunikativen Ressourcen anzureichern, mit unbekanntem Situationen umgehen zu lernen, sich aktiv (und nicht reaktiv)

zu orientieren, indem man sich den Herausforderungen ständig wechselnder Gegebenheiten bewusst stellt, statt sich ihnen gegenüber passiv zu verhalten.

Sich aus sozialen familiären Zwängen lösen, sein Selbstwertgefühl steigern, sich selbst und seinen kulturellen Ethnozentrismus in Frage stellen und über das Reflektieren der Fremdkultur das Bewusstsein für das Eigene zu steigern – all das sind weitere potentielle Bildungsmöglichkeiten.

Die mit dem Austausch anvisierten Kompetenzen (Offenheit für andere, Abbau von Voreingenommenheit, Ambiguitätstoleranz, Anpassung an Veränderungen, Umgang mit Unterschieden) entsprechen einer bestimmten Auffassung von Modernität und dem Entwurf des künftigen Weltbürgers, zu dessen Grundausstattung Mobilitätskapital und Weltoffenheit gehören. Kommen noch eine bzw. mehrere Fremdsprachen hinzu, so sind solche sprachlichen und sozialen Kompetenzen ein erhebliches Plus in der persönlichen und beruflichen Biographie.

Der Austausch selbst enthält also ein großes Bildungspotential – aber was lernen die Schüer tatsächlich? Welchen Herausforderungen stellen sie sich, wie werden sie auf die Probe gestellt und was lernen sie daraus? Investieren sie sich in die Begegnung mit der Alterität oder schonen sie sich? Kapseln sie sich vielleicht sogar ab? Wie steht es um ihre Ausdauer, was befähigt sie, sich anzupassen, was erschwert es ihnen oder was macht sie dazu unfähig? Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich der vorliegende Arbeitstext.

### **Die wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Voltaire-Programm**

Das DFJW beauftragte 2002 eine Gruppe deutscher und französischer Forscher mit der wissenschaftlichen Untersuchung des Voltaire-Programms. Dieses begleitende Forschungsprogramm sollte die komplexe Dynamik der Immersion sowie ihre langfristige Wirkung erfassen und analysieren.

Die Untersuchung ist bemüht, sowohl dem individuellen, sozialen, kulturellen und sprachlichen Geflecht, innerhalb dessen Immersion stattfindet, Rechnung zu tragen als auch ihrer Tragweite in der Entwicklung der Teilnehmer.

Die Forschung geht von der Annahme aus, dass Immersion einen Bildungsprozess auslöst, der der autonomen Aneignung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen und der Persönlichkeitsbildung förderlich ist. Sie verfolgt das Ziel, herausragende Parameter dieser Prozesse aufzuzeigen und die vielfältigen Formen der Erfahrung mit sprachlicher und kultureller Alterität, aber auch deren Aufarbeitung und Weitergabe zu untersuchen.

Da weder der Immersionsprozess noch seine Nachhaltigkeit mit einer einmaligen Befragung fassbar wird, ist die Untersuchung als Langzeitstudie konzipiert. Nur eine langfristig angelegte Untersuchung, mit gestaffelten Erhebungsschritten und einer Kombination unterschiedlicher Formen der Datenerhebung schien sinnvoll, um die vielfachen Dimensionen des Immersionsprozesses in seinem Verlauf, in seiner Nachhaltigkeit zu erfassen und auf seine Multiplikatoreneffekte hin zu untersuchen. Das bedeutet auch, dass Stichproben längere Zeit nach Abschluss des Programms durchgeführt werden müssen. Dabei sind sowohl objektive als auch subjektive Faktoren zu berücksichtigen. Dies ist mit Hilfe quantitativer und vor allem qualitativer Methoden geschehen.

Auf diese Weise werden einerseits soziobiographische Daten zu persönlichen und sozialen Ressourcen aus der Ausgangskultur erhoben. Andererseits wird das institutionelle, familiäre, individuelle, soziokulturelle Umfeld untersucht, in dem die Immersion in der Zielkultur stattfindet. So finden sowohl die objektiven Gegebenheiten als auch die Vorstellungen, Konstruktionen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aller beteiligten Akteure Berücksichtigung.

Das Methodenrepertoire umfasst individuelle Gespräche und Gruppengespräche mit allen an dem Programm Beteiligten – Schüler, Eltern, Lehrer, Tutoren, Schulleiter – und Daten, die mit Hilfe von Fragebögen erhoben worden sind.

Die Gespräche wurden in verschiedenen Etappen durchgeführt: während des Aufenthalts des Schülers in der Gastfamilie, einige Monate nach der Rückkehr und zwei Jahre nach dem Austausch. Es wurden ebenfalls Kleingruppengespräche sowie Gruppendiskussionen geführt. Eine detaillierte Darstellung der Methode nimmt Hans Merken in seinem ersten Beitrag vor.

Die Gespräche mit den Schülern und Eltern beschreiben die vielfältigen Aspekte dieser Erfahrung und belegen ein großes Bemühen um Deutung des im Alltag Erlebten. In ihrem Beitrag unterstreichen Gilles Brougère und Lucette Colin dieses starke Bedürfnis nach Sinnggebung und nach Versprachlichung des Erlebten.

Die Deutungsversuche der Schüler zeugen von einer erstaunlichen Sensibilität für den Immersionsprozess, attestieren eine große Neugier für Sprache an sich, andere Sprachen und Kulturen sowie eine überraschend hohe Kapazität, über sich selbst und den Umgang mit Unterschieden zu reflektieren.

Die Auswertung der Daten befindet sich noch in einem Anfangsstadium. Folglich umfassen die hier vorgestellten Ergebnisse nur einen Teil. Es ist nicht auszuschließen, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt und aus anderen Blickwinkeln beleuchtet werden können.



## **Bedeutungsanalyse der Immersion – ein interdisziplinärer Ansatz**

Die Forschergruppe, die das Voltaire-Programm wissenschaftlich begleitet, besteht aus sechs deutschen und französischen Sozial- und Geisteswissenschaftlern aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft, Sozialpsychologie, Psychologie, Sprachwissenschaft. Es kreuzen sich also Disziplinen, die sich schon längere Zeit mit interkulturellen Phänomenen auseinandersetzen. Der theoretische und konzeptuelle Rahmen, den der interdisziplinäre Ansatz absteckt, basiert auf vier Prämissen:

- Ein kulturanthropologischer, soziologischer und ethnologischer Kulturbegriff und damit verbundenen Konzepten (Sub- und Gruppenkulturen, Sozialisationsprozesse, kulturelle Identität), die Artikulation zwischen Sozialem und Individuellem, Normen und Werten.
- Ein interaktionistischer Ansatz, welcher Sprache in ihrer sozialen, kulturellen und identitären Dimension erfasst.
- Erfahrung als Raum für formelles und informelles Lernen im Zusammenhang mit der subjektiven Heranbildung der Jugendlichen in dieser Schlüsselphase der Adoleszenz.
- Interkulturalität begriffen als Prozess in einer interaktiven Dynamik. Das betrifft auch die damit verbundenen fundamentalen Konzepte wie Alterität und Identität, Repräsentation, Differenz und Kulturschock.

Mit Hilfe der Methoden, die den Geistes- und Sozialwissenschaften geläufig sind, wurde die Datenerhebung durchgeführt. Die gesammelten Daten wurden von den Forschern aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht, um möglichst holistische Interpretationen der von den Schülern geschilderten Situationen zu erzielen.

Eine bedeutende Charakteristik der Analysen ist die, dass es sich um Interpretationen von Mikrotheorien handelt, die von verschiedenen Gesprächspartnern, insbesondere den Schülern, entwickelt wurden, um das während der Immersion Erlebte und Beobachtete zu deuten. Diese Sinnggebung ist nie endgültig. Mit fortschreitendem Immersionsprozess und dementsprechender Intensivierung und wachsender Komplexität der sozialen Interaktionen werden die Interpretationen neu gestaltet, umgeformt. Diese Mikrotheorien lassen auf soziale Repräsentationen schließen, die ihrerseits Aufschluss geben über die kollektive Deutung der Erfahrung, jenseits individueller und subjektiver Variationen.

Jede noch so rigoros durchgeführte experimentelle Methode unterliegt sowohl der Art und Weise, wie der Forscher die experimentelle Situation defi-

niert hat, als auch der, wie die Gesprächspartner die Situation deuten. Daraus ergibt sich, dass der Blickwinkel jedes Forschers auch subjektiv ist. Diese Subjektivität unterliegt allerdings der Kontrolle durch die weitgehende Kenntnis des Korpus und des Terrains, die alle an der vorliegenden Studie beteiligten Forscher haben.

Unsere Analysen werden auch bestimmt durch das Forschungsziel und die Arbeitsmethoden. Daraus folgt, dass es keine absoluten Wahrheiten sind, sondern es sind im Gegenteil eher Deutungsvorschläge, die in einem letzten Schritt den Teilnehmern zur kritischen Diskussion vorgelegt werden müssten. Dies wäre zum einen Ausdruck des Respekts vor ihren Aussagen und Deutungen und zum anderen dem Forschungszweck dienlich.

Die Legitimität der Analysen und der Ergebnisse ergibt sich weniger aus der statistischen Repräsentativität – auch wenn diese sie unterstützt und untermauert – als aus der thematischen Kohäsion: Die Themen, die in den Gesprächen mit den Schülern und den Eltern auftauchen, gleichen sich, ergänzen sich, widersprechen sich und ergeben insgesamt ein recht vollständiges Bild der Phänomene, die in einer Austauschsituation in Erscheinung treten.

In ihrer narrativen Rekonstitution (Gespräche, aber auch offene Fragen des Fragebogens) wird die Erfahrung in Kontexte eingebettet, begründet, erklärt, gedeutet. Diese (Re)Konstruktion der Sinnggebung vollzieht sich in der Interaktion, mit einem realen, anwesenden Gesprächspartner (der interviewende Forscher), was die Wahl der Themen beeinflusst. Aber die Rekonstruktion und die subjektive, individuelle Sinnggebung des Erlebten verknüpfen sich auch mit einem kollektiven und diskursiven Gedächtnis und unterliegen kulturspezifischen und sozialspezifischen Wahrnehmungsmustern.

Indem die Untersuchung bewusst das Prozesshafte in den Vordergrund stellt, will sie laufende Strategien erfassen, Bruch- und Kontinuitätslinien aufzeigen, aber auch paradoxe Dynamiken im Spannungsfeld zwischen Weigerung/Rückzug/Annahme/Öffnung/Neugestaltung.

In diesem Sinn ist die Begleituntersuchung zum Voltaire-Programm originell und exemplarisch, denn sie will den Austausch sowohl in seiner Komplexität und Dynamik als auch in seiner Langzeitwirkung untersuchen, um die Heranbildung persönlicher und sozialer Identität in sprachlichen und kulturellen Kontaktsituationen in ihrer Singularität und Systematik zu erfassen.

### **Forschungsinteresse an dem Immersionsprozess**

Der Vorschlag zu einer begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung des Voltaire-Programms ging vom „Bereich Forschung“ des Deutsch-Französi-

schen Jugendwerks aus. Seit über dreißig Jahren belegen die dort geleistete Arbeit und die zahlreichen Veröffentlichungen das konstante Bemühen um das Reflektieren interkultureller Prozesse in Austauschprogrammen. Die daran beteiligten Forscher betonen schon seit langem, wie wichtig interkulturelle Ausbildung ist. Es drängt sich leider die Feststellung auf, dass es bei den meisten europäischen Austauschprogrammen wie beispielsweise Erasmus oder Leonardo immer noch ein Defizit in bezug auf qualitative Evaluierung ihrer Langzeitwirkungen gibt und dass die einstimmige Befürwortung der Austauschprogramme als notwendiger Bestandteil in der Bildung des künftigen europäischen Bürgers nur sehr wenig das breite Spektrum der möglichen kurzfristigen und dauerhaften Auswirkungen solcher Auslandsaufenthalte mit einbezieht.

Den Ergebnissen einiger Untersuchungen nach zu urteilen, scheinen Veränderungen der Einstellungen und der Repräsentationen bei solchen Programmen unerheblich. Im Gegenteil: Ohne entsprechende Begleitung aber auch aufgrund mangelnder Diversität an sozialen Kontakten, insbesondere bei akademischen Austauschprogrammen, würde das nationale Zugehörigkeitsgefühl eher noch verstärkt.<sup>1</sup>

Mit dem Versuch, die Aussagen aller an der Immersionserfahrung Beteiligten zusammenzuführen (Schüler, Eltern, Tutoren, Lehrer), stellt sich unsere Untersuchung der Herausforderung, so komplexen Fragen wie Identitätsbildung über Fremdkontakte, Veränderungen von kulturell geprägten Einstellungen sich selbst und anderen gegenüber nachzugehen. Identität wird in ihrer Prozesshaftigkeit und interaktionellen Dynamik gesehen.

Die vorliegenden Beiträge behandeln mit unterschiedlicher Gewichtung Fragestellungen, die sich in folgende thematische Blöcke grob zusammenfassen lassen:

- Zielvorstellungen und Erwartungen in Bezug auf den Austausch aller am Programm beteiligten Akteure,
- Persönliche Motive, deren Auswirkungen auf die Fremderfahrung und ihrer Verarbeitung,
- Vorstellungen über die Gastkultur und deren Entwicklung,
- Alltagserfahrungen im Umgang mit Unterschieden, insbesondere innerhalb der Gastfamilie und der Schule,

---

<sup>1</sup> V. Papatsiba, A.de Frederico.

- Eigen- und Fremdwahrnehmung und die Rolle individueller und sozialer Variablen bei der Deutung kultureller Unterschiede und der damit verbundenen Werte,
- Krisen und Verunsicherungen: Umgang mit Konflikten und deren Deutung – Rückführung auf psychologisierende oder kulturelle Momente?
- Integration in der Schule,
- Interkulturelles Lernen als Prozess und nicht als quasi automatisches Ergebnis der Immersion und des Kontakts mit kulturellen Unterschieden,
- Die Rolle der Sprache und der Autonomie beim Sprachlernprozess: Übertragung sprachlicher Fremderfahrungen mit Asymmetrie, Sprachnöten, Nicht- und Missverstehen, Aushandlungsstrategien bei der Sinnggebung, unterschiedlichen Interaktionsmodi usw. auf den Erwerb anderer sozialer Kompetenzen,
- Die Aufarbeitung der Erfahrung und deren Bedeutung für die persönliche Biographie und künftige Sozialisationserfahrungen,
- Prozesse der Weitergabe und Vermittlung: wie werden die Teilnehmer zu Mediatoren und Multiplikatoren? Wie wird die Austausch Erfahrung weitergegeben, vermittelt? Wie verändert und verankert sie sich über das Gespräch im kommunikativen, familiären und kulturellen Gedächtnis?

## **Zur Forschungsmethode**

Die Daten wurden bei drei unterschiedlichen Gruppen erhoben:

1. Schüler, 2. Eltern, 3. Lehrer.

Da es sich dabei jeweils um Deutsche und Franzosen handelt, sind also insgesamt sechs Zielgruppen befragt worden.

Der Blick jeder Gruppe auf die Austausch Erfahrung ist unterschiedlich und deshalb wurden die Fragebögen und die Interviews den jeweiligen sozialen und kulturellen Besonderheiten der befragten Gruppe angepasst (beispielsweise bei Fragen nach der politischen Einstellung oder der religiösen Zugehörigkeit).

Weit komplexer gestaltete sich allerdings die Datenerhebung in ihrer chronologischen Abfolge. Wie schon eingangs erwähnt, ging es dem DFJW darum, die langfristigen Auswirkungen der Immersion zu untersuchen.

Um mögliche Veränderungen festzustellen, musste die Erfahrung in unterschiedlichen Arbeitsschritten in ihrer Ausgangssituation, ihrem Verlauf, ihrem Abschluss und einige Jahre nach der Rückkehr erfasst werden. Diese letzte Phase ist noch nicht angelaufen und findet in den vorliegenden Beiträgen keine Berücksichtigung.

Angesichts der Komplexität des zu erforschenden Gebiets, wurde auf eine vielfältige Form der Datenerhebung zurückgegriffen:

## 1. Schriftliche Befragungen

Die schriftlichen Befragungen wurden mittels Fragebögen durchgeführt. Befragt wurden:

- die deutschen und französischen Schüler drei Monate nach ihrer Ankunft im jeweiligen Gastland.<sup>2</sup>
- die deutschen und französischen Schüler sechs Monate nach dem Austausch sowie ihre Eltern zum gleichen Zeitpunkt.

Während der Fragebogen für die Schüler teils standardisierte, geschlossene, teils offene Fragen enthielt, bestand der für die Eltern bestimmte fast nur aus geschlossenen Fragen.

## 2. Qualitative Interviews

Während die schriftlichen Erhebungen wichtige strukturelle Daten erfassen sollten, geht es in den qualitativen Interviews darum, die Erfahrung aus der Sicht aller Beteiligten in ihrem Gesamttablauf widerzuspiegeln, zu vertiefen und zu veranschaulichen. Wichtige subjektive Erfahrungen konnten so erfasst und analysiert werden. Die Interviews wurden in Form offener Gespräche anhand eines groben thematischen Leitfadens geführt und ließen viel Raum für freie und spontane Äußerungen sowie der narrativen Gestaltung der Erfahrung.

Die Gespräche wurden aufgenommen, transkribiert und entsprechend den jeweiligen Forschungsinteressen untersucht. Es wurde wie folgt vorgegangen:

- Einzelgespräche mit
  - a) Schülern, in unterschiedlichen Etappen:

---

<sup>2</sup> Für eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise, siehe infra H. Merckens und K. Kaufmann

Während des Aufenthalts: Die ersten Gespräche wurden während des Aufenthalts in Deutschland mit den französischen Schülern und ihren deutschen Partnern durchgeführt. Die zweite Phase fand nach demselben Prinzip in Frankreich statt. Die Wahl der befragten Schüler wurde nach unterschiedlichen Kriterien getroffen, die sich im Lauf der Untersuchung geändert haben: Während sich die erste Auswahl vorwiegend an pragmatischen Kriterien orientierte: Gesprächsbereitschaft, Einzelschüler oder Mitglied einer ganzen Schülergruppe (was in manchen Schulen der Fall ist), „gemischtes Paar“ (Junge/Mädchen), geographische Erreichbarkeit, wurden die Gesprächspartner in der zweiten Phase nach gezielteren Kriterien ausgesucht, die sich aus den zuerst geführten Interviews ergeben hatten: Familienwechsel, Problem-bereiche, konfliktvolle Austauschereferenzen, aber selbstverständlich auch reibungslose Abläufe.

Nach dem Aufenthalt: Einige Monate nach der Rückkehr bzw. nach Ende des Austauschprogramms wurden erneut Gespräche mit denselben deutschen und französischen Schülern geführt.

b) den Eltern, ebenfalls in unterschiedlichen Etappen:

Die meisten Gespräche mit deutschen und französischen Eltern waren Einzelinterviews, mit französischen Eltern fand ein Gruppengespräch statt. Die Auswahl wurde nach denselben Kriterien wie die für die Schüler getroffen.

Die Gespräche mit den Schülern und den Eltern fanden größtenteils in ihrem gewohnten Umfeld statt und haben uns einen zusätzlichen Einblick in die Umstände erlaubt, unter denen die Immersion stattfindet und somit oft zu einem besseren Verständnis der Situation verholfen.

c) Lehrern, Tutoren und Schulleitern:

Diese Gespräche wurden in den Schulen durchgeführt, in Form von Einzelgesprächen oder Kleingruppeninterviews mit Lehrern unterschiedlicher Fächer. Insbesondere fanden Interviews mit Tutoren statt. Die gesammelten Daten fließen in einige der vorliegenden Beiträge ein (Texte von *Hans Nicklas* und *Volker Saupe*, sowie von *Gilles Brougère*).

Die Gespräche mit diesen Akteuren des Programms belegen die Schwierigkeiten, mit denen Tutoren bei seiner Durchführung konfrontiert werden, vor allem da es in den meisten Fällen keine adäquate Begleitung des Voltaire-Programms gibt. In den abschließenden Bemerkungen des vorliegenden Arbeitstextes wird darauf noch einmal ausdrücklich hingewiesen.

- Gruppengespräche

Mit den Gruppengesprächen wurde versucht, nach möglichen Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Bewältigung und Verarbeitung des Austausches zu fragen. Der gruppendynamische Effekt hat sich dabei besonders positiv ausgewirkt und Aussagen gefördert, die in Einzelgesprächen nicht möglich gewesen wären.

- a) Ein erstes Gruppengespräch (ungefähr zwanzig Teilnehmer – die deutschen Schüler mit ihren französischen Partnern) fand zwei Monate nach Beginn des Austauschs in Berlin statt. Die Auswahl erfolgte nach Zufallskriterien.
- b) Ein zweites Treffen in Paris führte dieselben Teilnehmer noch einmal zusammen, diesmal zwei Monate nach Ankunft der deutschen Schüler in Frankreich. Parallel zu den Gruppengesprächen fanden Einzelinterviews und Diskussionen in nationalen Gruppen statt. Als Impulse wurden Rollenspiele und der Film „*L’auberge espagnole*“ eingesetzt. Die Daten über diese Gruppengespräche, werden zum Teil im Beitrag von *Marion Perrefort* ausgewertet.

### 3. Abschlussberichte

Nach Beendigung des Aufenthaltes im Gastland müssen die Teilnehmer einen Erfahrungsbericht in der Zielsprache für das DFJW und seine Partnerorganisationen verfassen. Auch wenn diese sich an bestimmte formale Vorgaben seitens der Institutionen orientieren sollen, so sind sie dennoch eine wichtige Informationsquelle und bringen, wie aus dem Beitrag von Gilles Brougère hervorgeht, zusätzliche Ergebnisse hervor, die das Gesamtbild der untersuchten Gruppe abrunden.<sup>3</sup>

### 4. Tagebücher

Die Schüler sind zu Beginn des Austausches von den Forschern eingeladen worden, ein Tagebuch zu führen. Solche Dokumente liegen nur vereinzelt vor und sind noch nicht systematisch untersucht worden.

---

<sup>3</sup> Die systematische Analyse der Berichte der deutschen Teilnehmer ist Gegenstand einer Diplomarbeit (DEA) von Sandy Dubin, unter der Leitung von Marion Perrefort: „Ecrire l’interculturel – une analyse discursive des rapports Voltaire 2002-2003“, Université de Franche-Comté, Besançon 2005

## 5. Erfahrungsaustausch

Um die Darstellung der Datenerhebung zu vervollständigen, müssen noch die zahlreichen Gespräche erwähnt werden, die zwischen den Forschern und den Verantwortlichen des Voltaire-Programms: DFJW, BBI, PAD, Vertretern des Ministère de l'Éducation Nationale (IPR, DARIC) und der Kultusministerien der Länder stattgefunden haben. Ihre langjährige Erfahrung und große Kenntnis der Austauschproblematik waren uns eine wertvolle Hilfe.

## 6. Vorstellung der Beiträge

Die sieben Beiträge in diesem Arbeitstext beleuchten unterschiedliche Facetten der Immersion. So ergibt sich ein breitgefächertes Ansatz, der möglichst viele Elemente einer äußerst komplexen Lebenserfahrung berücksichtigen möchte. Eine solche Erfahrung in ihrer Komplexität zu erfassen stellte auch für die Forscher eine Herausforderung dar und erklärt den Rückgriff auf unterschiedliche methodische Ansätze.

Die Kombination quantitativer und qualitativer Datenerhebungen, von Beschreibung und Interpretation, erlaubt einen nuancierten und differenzierten Zugang zu den Immersionserfahrungen der Voltaire-Schüler.

In seinem ersten Beitrag steckt *Hans Merkens* einen theoretischen Rahmen ab und schlägt in Anlehnung an Schütz und Flick zwei fundamentale theoretische Konzepte vor, um Immersionsprozesse in ihrem Verlauf und ihrer Nachhaltigkeit zu erfassen: Erklären und Verstehen. Er definiert im Zusammenhang mit der Frage nach der Sinnkonstruktion die Interpretation als Voraussetzung für das Verstehen und überträgt diese theoretischen Ausführungen sowohl auf den Immersionsprozess selbst und die Sinngebungen, die von den Akteuren, also den Jugendlichen, vorgenommen werden, als auch auf das methodische Verfahren. Dieses besteht in der Kombination von qualitativem und quantitativem Verfahren, der Triangulation. Während die qualitative Vorgehensweise auf dem interpretativen Paradigma basiert, handelt es sich beim quantitativen Verfahren um ein beschreibendes bzw. erklärendes Paradigma, das versucht, die Beziehungen zwischen Ursachen und Wirkungen zu formulieren.

Indem beide Vorgehensweisen miteinander kombiniert werden, können aussagekräftige Ergebnisse gewonnen werden, die Aufschluss über die Problemkonstellationen und Rahmenbedingungen des Immersionsprozesses geben.

Im folgenden Beitrag stellen *Hans Merkens* und *Katrin Kaufmann* die Er-



gebnisse der quantitativen Datenerhebung vor, wobei sie sich auf die standardisierten Teile (geschlossene Fragen und Items) der Fragebögen beziehen. Die Analyse ergibt ein recht vollständiges Profil der befragten deutschen und französischen Schülergruppen, ihrer sozialen und persönlichen Ressourcen, Motivationen, Erwartungen und ihrer Einschätzungen der Erfahrung sowie den damit einhergehenden Persönlichkeitsveränderungen.

*Gilles Brougère* und *Lucette Colin* stellen die Erfahrung der französischen Schüler in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung. Diese ist in drei Teile eingeteilt, von denen jeder eine andere Akzentsetzung hat: In dem Teil „Die Immersionserfahrung der jungen Franzosen in Deutschland“ werden die vielfältigen Aspekte des Aufenthalts in seinem chronologischen Ablauf dargestellt – vom Zeitpunkt der Entscheidungsfindung und der Auswahl bis zur Rückkehr, unter besonderer Berücksichtigung der Alltagserfahrungen in der Gastfamilie, der Beziehungen zu dem Partner und in der Schule. Die Autoren gehen detailliert auf die verschiedenen Erwartungen ein, denen sich der Schüler ausgesetzt sieht – Erwartungsdruck seitens der Familien, oft geprägt von einer gewissen Ambivalenz, Erwartungsdruck seitens der Schule in Bezug auf die Teilnahme an dem Austauschprogramm.

Weiterhin wird der schwierige Umgang mit einer nationalen Kategorisierung „Franzose sein in Deutschland“ behandelt sowie der Erwerb bestimmter Kompetenzen wie Anpassungs- und Beziehungsfähigkeit, Diplomatie und Toleranz sowie die Fähigkeit zur Analyse.

Im zweiten Teil interessiert sich *Gilles Brougère* für die Rückkehr der jungen Franzosen nach dem Aufenthalt in Deutschland und für die Art und Weise, wie sich ihre Beziehung zu dem deutschen Partner in Frankreich gestaltet. Dabei kommt Gilles Brougère zu der Feststellung, dass die Rückkehr sich weit aus schwieriger gestaltet als vorab von den Forschern angenommen worden war. Die Probleme, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen, sind unterschiedlich gelagert. Sie hängen auch mit der zeitlichen Asymmetrie des Austauschs zusammen, aber auch mit der Allgegenwart der Schule im Alltagsleben der jungen Franzosen und die besonderen Konsequenzen, die sich daraus für die Beziehung zwischen den Austauschpartnern ergeben.

Im dritten Teil beschäftigt sich *Lucette Colin* ausführlich mit der Rolle der Eltern, die sie als „hoch motivierte Teilnehmer“ bezeichnet. Ihre Untersuchung, die sich auf zahlreiche Gespräche mit den Eltern stützt, geht der Frage nach, mit welchen psychologischen Implikationen ihre Entscheidung verbunden ist. Was bedeutet es für sie, ihr Kind teilnehmen zu lassen und im Gegenzug einen Jugendlichen bei sich aufzunehmen?

Die Autorin hinterfragt die tatsächlich gemachten Äußerungen aber auch Sachverhalte, die nicht verbalisiert worden sind oder nur anklingen, um zu ermesen, welche Bedeutung die Eltern der Teilnahme am Programm beimessen und wie sich dieses in ihre persönliche oder familiäre Geschichte einpasst.

Die Analyse zeigt, dass es für die Eltern oftmals schwierig ist, mit unterschiedlichen Erziehungskulturen und verschiedenen Auffassungen von der Rolle der Mutter umzugehen. Lucette Colin schließt aus ihrer Untersuchung, dass es notwendig wäre, Modalitäten zu schaffen, um den Eltern bei dem Umgang und der Verarbeitung mit der Austausch Erfahrung Hilfestellung zu bieten.

*Hans Nicklas* und *Volker Saupe* haben die Erfahrung der deutschen Schüler einer genaueren Untersuchung unterzogen. Dafür stützen sie sich auf Einzel- und Gruppengespräche mit Schülern, aber auch mit Eltern und Lehrern sowie auf den qualitativen Teil (offene Fragen) der Fragebögen. Ihre Untersuchung beschäftigt sich ganz besonders mit Veränderungen der Identität, die das einjährige enge Zusammenleben mit einem ausländischen Partner auslösen kann, zumal der Austausch in einer hochbedeutsamen Entwicklungsphase, wie es die Adoleszenz ist, verläuft. Mit Bezug auf die von Mario Erdheim verwandten Konzepte „Ethnozentrismus“ für die Phase der Kindheit und „Exotismus“ für die Phase der Adoleszenz, schlagen die Autoren vor, die sich entwickelnde Sensibilität der Jugendlichen für kulturelle Differenzen während des Austauschs „interkulturelles Bewusstwerden“ zu nennen. Ihr Beitrag beschäftigt sich ausführlich mit der Wahrnehmung kultureller Unterschiede, insbesondere der unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden und den Erklärungsversuchen, die von den Schülern vorgenommen werden. Dabei gelangen *Hans Nicklas* und *Volker Saupe* u.a. zu der Feststellung, dass die traditionellen deutsch-französischen Stereotype relativ selten als Erklärungsraster für die beobachteten Unterschiede dienen.

Im letzten Beitrag des Arbeitstextes geht *Marion Perrefort* auf die Rolle der Sprache im Immersionsprozess ein.

Ihre Untersuchung stützt sich auf Einzel- und Gruppengespräche mit deutschen und französischen Schülern, Einzelgespräche mit Eltern und auf die Auswertung des qualitativen Teils der Fragebögen. Die Autorin stellt die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Sprache und Identität sowie nach den Auswirkungen alltäglicher Interaktionen in der Fremdsprache auf Selbst- und Fremdwahrnehmung. Ihre Analyse befragt den Begriff der Sprachkompetenz, die ihrer Meinung nicht nur nach rein formalen Kriterien gemessen werden darf, sondern mit einer kommunikativen und kulturellen Kompetenz einhergehen muss. Marion Perrefort zeigt auf, dass das Alltagshandeln in der Fremd-

sprache den Zugang zum Erwerb anderer sozialer Kompetenzen öffnet, die für das Handeln in interkulturellen Kontaktsituationen unabdingbar sind, wie beispielsweise Reflexivität und bewusster Umgang mit dem Eigenen, Zuhörenkönnen und Empathiefähigkeit, Anpassungs- und Kooperationsbereitschaft. Zu diesen Kompetenzen zählt die Autorin auch die Ambiguitätstoleranz, die notwendig ist, um mit der Instabilität und der Ungewissheit der gegenseitigen Verständigung und der Verstehensprozesse im Alltag umgehen zu können. Abschließend beschäftigt sich die Untersuchung mit der Frage nach den kulturellen Regeln, denen das sprachliche Alltagshandeln unterliegt. Deren Bedeutung wird exemplarisch dargestellt am Beispiel des Familiengesprächs, dessen Verstehen aufgrund des hohen Intimitäts- und Komplizitätsgrades einerseits stark kontextbedingt ist, sich andererseits aber auch an unsichtbaren kulturspezifischen Regeln orientiert.

Die Autorin zeigt, wie diese ungeschriebene und unsichtbare Grammatik oft weder den Muttersprachlern noch den Nichtmuttersprachlern bewusst ist und Ursache sein kann für Unbehagen, Krisen und Missverständnisse, die in den meisten Fällen auf Persönlichkeitsmerkmale statt auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden.

Abschließend möchten wir uns noch ganz herzlich bei allen Teilnehmern dieses Austauschprogramms bedanken – bei den Schülern, den Eltern, den Lehrern und Verantwortlichen auf verschiedenen Ebenen im Rahmen des Programms. Sehr viele unter ihnen haben sich zu Einzel- und Gruppengesprächen bereit erklärt, sich die Zeit genommen, unsere Fragebögen zu beantworten und uns so auf vielfältige Art und Weise ihre Erfahrungen mitzuteilen.

Unser Dank richtet sich ebenfalls an Conny Reuter, Leiter des Referats *Entdecken und Kennenlernen* sowie Arnaud Sète als früheren Verantwortlichen für den Schulbereich im Deutsch-Französischen Jugendwerk und nicht zu vergessen an Annie Lamiral, *Bereich Information – Forum Zukunft und Gesellschaft*. Alle haben diese Forschung unterstützt und ermutigend begleitet.

Einen ganz besonderen Dank richtet das Forscherteam schließlich an Ursula Stummeyer, Bereich „Forschung“ im Referat *Interkulturelle Ausbildung*. Ihre große Erfahrung auf dem Gebiet der deutsch-französischen Beziehungen und auf dem Feld der interkulturellen Forschung im DFJW haben die Reflexion über die im Rahmen des Programms erhobenen Daten erheblich bereichert und fließen konstruktiv in deren Auswertung im vorliegenden Arbeitstext mit ein.

*Hans Merkens*

## **Zur Methodologie der Untersuchung**

Begleitforschungen, die auch Aufschlüsse darüber gewähren sollen, ob Maßnahmenprogramme oder einzelne Projekte Wirkungen erzielen, erfordern von methodischer Seite einen hohen Aufwand, weil ausgeschlossen werden muss, dass zufällige Merkmale oder Ereignisse für systematisch gehalten werden. Der Aufwand wird sich nochmals erhöhen müssen, wenn beim Voltaire-Programm des Deutsch-Französischen Jugendwerks, über das hier berichtet wird, das Eintauchen in die Kultur des jeweils anderen Landes bei Jugendlichen angestrebt wird, denn das Eintauchen kann nicht im Sinne eines *Ja oder Nein* bzw. *gelungen oder nicht gelungen* erfasst werden. Vielmehr muss es darum gehen, Eintauchen auch als Prozess beschreibbar werden zu lassen. Damit werden an derartige Untersuchungen methodologisch hohe Anforderungen gestellt. Einerseits möchte man natürlich wissen, ob sich Bedingungen identifizieren lassen, die den Prozess des Eintauchens wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden lassen. Andererseits ist es wünschenswert, Beschreibungen von Fällen zu erhalten, die den Prozess selber besser verstehen lassen. Insofern muss eine Methodologie gefunden werden, die sowohl Erklären als auch Verstehen ermöglicht. Daraus resultiert als Anforderung, zwei Modelle wissenschaftlicher Untersuchungen miteinander zu kombinieren, die in vielen Fällen als gegensätzlich begriffen werden und die eingangs kurz skizziert werden sollen. In einem zweiten Schritt wird dann die Vorgehensweise in beiden Modellvarianten dargestellt. Drittens wird unter dem Begriff „Triangulation“ eine Kombination beider Vorgehensweisen vorgestellt und viertens werden die Verfahrensweisen selbst, die in der Begleituntersuchung angewendet worden sind, charakterisiert.

### **1. Erklären und Verstehen**

Erklären und Verstehen sind alltagssprachliche Begriffe. Sie werden in der Wissenschaft aber in einem bestimmten Zusammenhang verwendet, der kurz zunächst für das Erklären und anschließend das Verstehen erläutert werden soll: Auf der Seite des Erklärens wird einerseits zwischen Erklärung und Beschreibung unterschieden. Beschreibungen dienen dazu, Ergebnisse von Wahrnehmungen und Beobachtungen darzustellen (Stegmüller 1969, 450). Bestimmte Ereignisse während des Aufenthaltes im anderen Lande oder bestimmte Tatsachen – zum Beispiel das Bildungswesen eines Landes – lassen sich in diesem Sinne beschreiben. Andererseits wird zwischen verschiedenen

Modellen des Erklärens unterschieden: Von einer Erklärung wird in der Wissenschaft allgemein dann gesprochen, wenn sich für eine Wirkung bestimmte Ursachen angeben lassen, das heißt es soll eine Antwort auf eine Warum-Frage gegeben werden (Opp 1970, 29ff). Dabei soll durch eine Kombination von Einzelfakten und Gleichförmigkeiten ein Ereignis vorhergesagt werden (Hempel 1970, 216). Dieses Modell spielt vor allen Dingen in den Naturwissenschaften eine Rolle, in denen deterministische Verknüpfungen zwischen Ursachen und Wirkungen in den sogenannten Gesetzen formuliert werden, das heißt es wird von einem bestimmten Typ der Gleichförmigkeiten ausgegangen. In den Sozialwissenschaften sind Erklärungen dieses Typs kaum zu erreichen – es gelingt aber dennoch Kausalannahmen in der Form zu bestätigen, dass das Einhalten bzw. die Ausprägung bestimmter Bedingungen das Erreichen einer Wirkung wahrscheinlicher macht. Für die Sozialwissenschaften sind solche Wahrscheinlichkeitsaussagen üblich, wenn man Relationen zwischen Ursachen und Wirkungen in eine regelhafte Beziehung setzt (Opp 1970, 36ff). An die Stelle von Kausalaussagen treten in diesen Disziplinen demnach Wahrscheinlichkeitsaussagen. Damit dieser Zusammenhang hergestellt werden kann, muss im Prinzip davon ausgegangen werden, dass es Regeln gibt, auf deren Basis gehandelt wird oder auf deren Basis Zusammenhänge hergestellt werden oder auf deren Basis sich Handlungen vollziehen. Regeln haben nicht den Charakter von Gesetzen. Sie können einerseits im Rücken der jeweils Handelnden wirken. Sie können andererseits auch von den Handelnden selbst festgelegt bzw. modifiziert werden. Ein Extremfall wäre die Regellosigkeit, der andere das Gesetz. Dazwischen lassen sich Grade des Regelns bestimmen (Reichenbach 1970, 177).

Im Fall des Projektes, über das hier berichtet wird, geht es vor diesem Hintergrund darum, Regeln zu identifizieren, mit deren Hilfe das Gelingen oder Nicht-Gelingen bzw. der Grad des Gelingens beim Eintauchen in die andere Kultur sich erklären lässt. Für diese Prozesse sollen aus der bisher formulierten Perspektive Wahrscheinlichkeiten angegeben werden, um zu Erklärungen zu gelangen. Weil es sich im Ergebnis um Wahrscheinlichkeitsaussagen handelt, muss angenommen werden, dass es Spielräume gibt, die im Einzelfall auch groß sein können, wenn Erklärungen formuliert werden. Bezogen auf das Thema Eintauchen resultiert daraus, dass man einerseits etwas über den Grad erfahren möchte, bis zu dem das Eintauchen gelungen ist, und andererseits auch wissen möchte, was begünstigende oder hindernde Faktoren für den Prozess gewesen sind. Beim Erklären, wie es hier vorgestellt wird, handelt es sich im Prinzip um eine Aussageform, die auch dem Alltagsverständnis von Erklärung entspricht – man möchte wissen, wieso etwas so ist, wie es ist.

Ähnlich verhält es sich auf den ersten Blick beim Verstehen. Das Ver-

stehen ist ebenfalls ein alltäglicher Vorgang. So gibt es ein Buch „Frankreich verstehen“, in dem zahlreiche Beschreibungen enthalten sind, in dem aber auch versucht wird, bestimmte Erscheinungsformen des sozialen Lebens so zu interpretieren, dass man mit ihnen ein wenig vertraut wird (Große, Lüger 1989). Wenn wir behaupten, etwas verstanden zu haben, dann drücken wir aus, dass wir nachvollziehen können, warum etwas ist wie es ist. In „Frankreich verstehen“ wird das zu leisten versucht, indem Vergleiche zur Bundesrepublik gezogen werden. Die Erwartung ist dann, dass das Andere verstanden wird, weil es mit etwas Bekanntem verglichen wird. Verstehen ist die besondere Erfahrungsweise, in der der Alltagsverstand von der soziokulturellen Welt Kenntnis nimmt (Schütz 1971, 64). Aber in Differenz zum Erklären impliziert das Verstehen nicht, dass wir versuchen, Ursachen mit Wirkungen in Verbindung zu bringen, sondern beim Verstehen geht es vor allem darum, das Besondere eines Falls für sich zu erschließen. Verstehen ist vom Grundsatz her ganzheitlich angelegt. Dabei soll das untersuchte Geschehen von innen heraus verstanden werden (Flick 2002, 48f). Damit verbunden ist die Annahme, dass man beim Verstehen tiefer in den einzelnen Fall bzw. die Sache eindringt als das beim Erklären gelingt.

Auch dem Verstehen liegt eine Erfahrungswelt zugrunde, und das Verstehen selbst vollzieht sich in der Form, dass die Erfahrungen interpretiert werden (Schütz 1971, 71), das heißt beim Verstehen wird nicht eine 1:1-Abbildung der Erfahrungswelt hergestellt, sondern diese Erfahrungswelt wird interpretativ verarbeitet (Flick 2002, 58ff). Die Interpretation ist konstitutiv für den Prozess des Verstehens. In einer anderen Variante impliziert Verstehen auch die Annahme, dass die Erfahrungswelt nicht objektiv zugrunde liegt, sondern erst konstruiert wird. In dieser Variante ist die gesellschaftliche Wirklichkeit eine Konstruktion (Searle 1997). Ähnlich wird bei der Mimesis angenommen, dass es sich um die Produktion einer symbolischen Welt handelt, die praktische und theoretische Bestandteile einbezieht (Gebauer, Wulf 1992). Auch diese Transformation erfordert Interpretation. Demnach ist die Interpretation ein wesentlicher Bestandteil des Verstehens.

Wie bereits Dilthey (1968) ausgeführt hat, gibt es ein Verständnis von Erklären und Verstehen, welches darauf hinausläuft, dass die erklärenden Wissenschaften letzten Endes nur hypothetische Erkenntnisse liefern, während sich für die verstehenden Wissenschaften das Besondere eines Falles erschließt. Dabei ging Dilthey davon aus, dass das Erklären dem Menschen äußerlich bleibe, weil eine Verknüpfung zwischen Merkmalen hergestellt werde, die in Bezug auf den Gegenstand, der erklärt werden soll, äußerlich bleibe, während das Verstehen auf dem Erleben beruhe. In dieser Formulierung ist die Entgegensetzung diametral. Dem Verstehen wird Authentizität zugebilligt, weil man

sich des Erlebens sicher sein kann, während dem Erklären nur ein hypothetischer Wert zugebilligt wird. Dieser Auffassung wird hier nicht gefolgt. Sie wird auch heute in den Sozialwissenschaften, die eine verstehende Vorgehensweise anwenden, so nicht mehr geteilt.

Bezieht man sich auf Schütz (1974) und Searle (1997), die konstruktivistisch vorgehen, so kommt man auch zu einer anderen Lösung. Schütz (1974) hat zwischen Handlung und Handeln unterschieden. Während in der Handlung die Ziele festgelegt werden, wird mit dem Handeln das Erreichen dieser Ziele angestrebt. Für einen Beobachter sichtbar sind aber nur die Handlungen. Verstehen bezeichnet dann jenen Vorgang, in dem ein Anderer – beispielsweise ein Beobachter – Handlungen bei Handelnden konstruiert, indem er aus der Beobachtung des Handelns auf Handlungen zurückschließt. Allgemein kann man aus dieser Perspektive formulieren, dass beim Verstehen Konstruktionen zweiten Grades vorliegen, die Annahmen darüber enthalten, was das Besondere eines Falles ist (Schütz 1971, 71f; 1974, 137ff). Vor diesem Hintergrund wird wiederum deutlich, dass Verstehen Interpretation voraussetzt: Wir verstehen die Dinge nicht so wie sie sind, sondern wir verstehen, indem wir Wahrnehmungen, Erfahrungen, Texte etc. interpretieren (Flick 55ff.).

Interpretationen müssen so vollzogen werden, dass sie von anderen nachvollziehbar sind. Die klassische Methode, die bezogen auf Texte mit diesem Ziel entwickelt und dann auch eingesetzt worden ist, ist die Hermeneutik (Koller 2003). Lesen und Verstehen eines Textes ist dabei ein aktiver Prozess, in dem der Leser sich mit dem Text auseinandersetzt. Er versteht ihn, indem er interpretiert. Nachvollziehbarkeit der Interpretation kann dann sichergestellt werden, indem die Schritte der Interpretation mitgeteilt werden. Darüber wird auch für das Verstehen Intersubjektivität hergestellt. Das ist eine Qualität, die dem Erleben nicht zugebilligt werden kann.

In der vielleicht etwas übertrieben wirkenden Gegenüberstellung des Erklärens und Verstehens wird deutlich, wo Unterschiede bei den Grundannahmen liegen. Während das Erklären letzten Endes dahin zielt, das Allgemeine – hier insbesondere allgemeine Regeln – zu identifizieren, geht es beim Verstehen darum, das Besondere des Falles herauszustellen. Dabei ist aber beiden Vorgehensweisen im heutigen Verständnis gemeinsam, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach abgebildet wird. Vielmehr wird die soziale Wirklichkeit in beiden Fällen konstruiert bzw. rekonstruiert.

## 2. Vorgehensweisen beim Erklären und Verstehen

Erklärende Wissenschaften sind prinzipiell darauf angewiesen, die einzelnen Variablen, die untersucht werden sollen, eindeutig zu bestimmen, so dass man entweder im Sinne eines Ja bzw. Nein eine Entscheidung fällen oder einen Ausprägungsgrad bestimmen kann. Nur bei Vorleistungen dieser Art ist es möglich, nachprüfbar Beziehungen zwischen Ursachen und Wirkungen zu formulieren. Geschlecht und Alter können als Beispiele für diese beiden Varianten benannt werden. Die Variablen müssen – technisch ausgedrückt – operationalisiert werden. Die Bedeutung der Variablen wird im Prinzip über Messoperationen bestimmt (Bridgman 1970). Hierzu gibt es inzwischen ein breites Arsenal von Forschungsmethoden, die nicht im Einzelnen vorgestellt werden sollen (vgl. z. B. Kromrey 1998, 165ff; Diekmann 1995, 182ff). Bei den Untersuchungen selbst kann entweder so vorgegangen werden, dass vorhandene Variablen erhoben und dann einbezogen werden (beispielsweise sind das die Größe des Wohnorts, die besuchte Schulform, die Muttersprache, eventuell gesprochene Fremdsprachen in der Familie etc.). Diese Variablen können alle beschreibend erfasst werden, indem nachgefragt wird, ob sie vorhanden sind oder nicht. Für deren Erfassung sind keine Operationalisierungen erforderlich. Es reicht, das Merkmal hinreichend genau zu beschreiben, damit eindeutig entschieden werden kann, welcher Klasse – beispielsweise beim Geschlecht – der einzelne Fall zugeordnet werden soll. Wichtig ist nur, dass die Klassifikationssysteme vollständig und in Bezug auf die einzelnen Kategorien trennscharf formuliert worden sind. Es soll vermieden werden, dass es Zweifel über die Zuordnung eines erhobenen Merkmals zu einer der Kategorien geben kann. In dieser Weise beschreibend können die sozialen Milieus erfasst werden, aus denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Voltaire-Programm stammen. Beschreibungen sind im Rahmen der quantitativen Methoden von großer Bedeutung, weil über sie versucht wird, ein Abbild der sozialen Verhältnisse herzustellen, in dem die jeweils Untersuchten leben. Die Lebensverhältnisse in den Familien können auf diese Weise beispielsweise erfasst zu werden versuchen.

Andererseits können den Untersuchten Vorgaben gemacht werden, auf die sie reagieren sollen. Das trifft am Beispiel zu, wenn aufgefordert wird, sich dafür zu entscheiden, welche Sympathiewerte man für das eigene und das andere Land aufbringt, indem man jeweils zwischen fünf Ausprägungen wählen soll, die von sehr stark bis nicht vorhanden reichen können. Die Annahme geht dabei dahin, dass der gegebene Reiz in der Form der Frage und der vorgegebenen Ausdifferenzierung der Antworten von allen Befragten gleich verarbeitet wird und unterschiedliche Antworten auf unterschiedliche Einstellungen der Befragten schließen lassen. Für diese Vorgehensweise ist es typisch, dass meh-



rere Fragen zum gleichen Gegenstand gestellt werden. Die Operationalisierung erfolgt also in den Sozialwissenschaften häufig nicht über eine Frage bzw. Vorgabe, sondern über mehrere, ähnlich klingende Fragen. Für erklärende Untersuchungen ist zunächst typisch, dass die einzelnen Fragen den Untersuchten äußerlich bleiben und nicht erwartet werden kann, dass freie Äußerungen der Befragten in ähnlicher Weise ausfallen würden wie die vorgegebenen Formate. Die Fragen werden formuliert, ohne dass die Untersuchten befragt werden, ob diese Fragen für sie bedeutungsvoll sind. So haben wir die Jugendlichen nach politischen Einstellungen befragt, ohne zuvor zu klären, ob politische Einstellungen für sie von irgendeiner Bedeutung sind. Das ist in quantitativen Untersuchungen von dem Typ, mit dessen Hilfe erklärende Aussagen formuliert werden sollen, eine interessante Ausgangsbedingung: Die Items bzw. Fragen werden formuliert, weil man von ihrer Beantwortung erwartet, Rückschlüsse auf die Befindlichkeit eines großen Teils der befragten Jugendlichen ziehen zu können. Dabei ist zuvor keineswegs geprüft worden, ob die einzelnen Fragen oder die zu einem Komplex zusammengestellten Fragen irgendeine Bedeutung für die Befindlichkeit der befragten Jugendlichen aufweisen. Es wird vielmehr angenommen, dass diese Befindlichkeit gegeben sei, ohne dass das in ausreichendem Maße nachgeprüft worden ist.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht erstaunen, dass eine häufig vorgebrachte Einwendung gegen die quantitative Vorgehensweise lautet, sie bliebe oberflächlich und würde Wesentliches verfehlen. Einwendungen dieser Art wird bei Untersuchungen mit dem Anspruch des Erklärens allgemein und beim Einsatz quantitativer Methoden speziell auf folgende Weise zu begegnen versucht: Wären die Reaktionen der Befragten auf die gestellten Fragen oder bei den gewünschten Reaktionen nur zufällig, dann wäre zu erwarten, dass Antworten auf ähnliche Fragen inkonsistent ausfallen. So wird die Konsistenz zwischen verschiedenen Aussagen, die ähnliche Merkmale, Ereignisse, Wertvorstellungen, etc. betreffen, als Maß dafür genommen, dass die einzelnen Aussagen zu Skalen bzw. Indizes gebündelt werden können. Der Vorteil für die Interpretationen liegt auf der Hand, weil nun nicht mehr angenommen werden kann, dass die einzelnen Aussagen alleine deshalb willkürlich seien, weil nicht kontrolliert werden könne, wie wahrscheinlich es ist, dass sie eine feste Meinung der jeweils Befragten repräsentieren. Diese Prüfung auf Konsistenz findet beispielsweise statt, wenn die Reliabilität eines Indexes oder einer Skala kontrolliert wird (Diekmann 1995, 216ff). Mit dem Beispiel wird ein wesentliches Merkmal vorgestellt, in dem strategisch das Besondere von Untersuchungen liegt, die von erklärendem Typ sind: Es gibt ein Arsenal von methodisch fixierten Regeln, mit denen überprüft werden kann, wie weit angenommen werden kann, dass die erreichten Ergebnisse nicht vom Zufall abhängen, sondern sys-

tematisch hervorgerufen worden sind. Das ist ein Aspekt, dessen Bedeutung kaum unterschätzt werden kann, weil auf diese Weise die Qualität der einzelnen Aussage durch systematischen Vergleich mit anderen Aussagen bestimmt werden kann. Für alle verschiedenen Aussagen gilt dann zwar, dass auf diese Weise nicht der Realitätsbezug verbessert werden kann. So bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die einzelne Aussage und deren Bedeutung nur im Vergleich zu anderen Aussagen fixiert werden kann und nicht durch den Rekurs auf die Befindlichkeit der antwortenden Personen zum Zeitpunkt der Untersuchung. Es kann also nie festgestellt werden, welche Aussage für die Untersuchten unabhängig von der Untersuchung wichtig gewesen wäre.

Mit dieser Beschreibung ist ein wesentliches Merkmal aller Aussagen gewonnen worden, die in quantitativen Untersuchungen erhoben oder geprüft werden: Der Bezug der einzelnen Aussage zur Realität bleibt ungeklärt. Es lässt sich nur feststellen, wieweit das Gesamt der Aussagen widersprüchlich ausfällt oder zueinander passt. Für das Voltaire-Programm wären beispielsweise Aussagen widersprüchlich, in denen einerseits über erfolgreiches Eintauchen in die jeweils andere Kultur berichtet wird und die andererseits über eine zunehmende Distanz der teilnehmenden Jugendlichen zueinander berichten. Es wird erwartet, dass sich Items zu Indizes bzw. Skalen zusammenfassen lassen.

Genau an diesem Punkt setzt das Rational der zweiten hier vorzustellenden Vorgehensweise an. Verstehen ist im Prinzip nur möglich, wenn man sich auf etwas, das verstanden werden soll, einlässt. Schütz (1974) hat dies als den Fall einer umweltlichen sozialen Beziehung bezeichnet, wenn das Verstehen vollständig sein soll. Erreichbar ist – nach Schütz – solange der Anspruch besteht, den Fall nicht nur als Fall zu beschreiben, sondern aus ihm allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen, eine umweltliche Beobachtung. Die umweltliche Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass eine Kommunikation über die Sichtweisen des Verstehenden mit denen, deren Handeln verstanden werden soll, ein Bestandteil des Erkenntnisprozesses ist. Verstehen beansprucht demnach größere Nähe zum untersuchten Fall. Diese Beschreibung lässt das Anforderungsprofil an das methodische Vorgehen erkennen: Zunächst ist es wichtig, sich durch Beobachtung und Kommunikation mit dem Standpunkt derer vertraut zu machen, die oder deren Handeln verstanden werden soll. Daraus können dann Konstruktionen zweiten Grades gewonnen werden, die eine große Nähe zu den Konstruktionen der jeweils Handelnden aufweisen. Verstehen bedeutet im Ergebnis, dass in Bezug auf das Handeln, das verstanden wird, eine hohe Affinität zu den Intentionen der Handelnden hergestellt wird. Verstehen weist in dieser Lesart eine hohe Affinität zum Erleben auf.

Beim Verstehen handelt es sich um einen Prozess, der selbst ein Eintauchen voraussetzt. Diesmal handelt es sich aber nicht um ein Eintauchen in die Kultur eines Landes. Vielmehr soll in die Sichtweisen von Handelnden eingetaucht werden, um deren Handeln verstehen zu können. Um diesen Prozess zu beschreiben, sind verschiedene Vorstellungen entwickelt worden, von denen der Ansatz von Glaser und Strauss (1967) die größte Verbreitung gefunden hat. Deren Grundannahme lautete, dass man sich dem Feld bzw. dem Handelnden ohne Vorbelastung durch eigene Annahmen nähern sollte, um dann Hypothesen darüber zu bilden, wie sich das Handeln bzw. die Regeln im Feld konstituierten. Dieser Ansatz der *grounded theory*, der in der Realität nur schwer zu erfüllen ist, weil wir alle über Vorwissen verfügen, wird häufig in entsprechenden Untersuchungen erwähnt, weil er durch einfache Regeln besticht. Dabei ist eine der wichtigsten Regeln das sogenannte *theoretical sampling* (Merkens 2000). Damit wird beschrieben, dass man – wenn erst ein Fall verstanden zu sein scheint – zunächst möglichst ähnliche Fälle identifizieren muss, um zu überprüfen, ob das Verstehen sich wiederholen lässt. Wenn sich dieses bewahrheitet, sollen anschließend möglichst kontrastive Fälle einbezogen werden, um zu prüfen, ob sich die Regeln des Verstehens auch hier bewähren. Selbstverständlich gibt es weitere Methoden im Bereich der qualitativen Forschungsmethoden, zu denen das Verstehen gerechnet werden kann, um Prozesse des Verstehens zu sichern. Diese sollen hier nicht alle vorgestellt werden, weil es nur darum ging, das Grundrational des Verstehens zu schildern. Es wird am Beispiel aber auch bereits deutlich, dass Verstehen einerseits sehr stark auf den besonderen Fall fokussiert ist. Andererseits erzwingt diese Fokussierung fast zwingend eine ganzheitliche Sichtweise, weil der Fall als Fall und nicht bezogen auf einzelne Variablen erschlossen werden soll.

Auch für das Verstehen sind sehr unterschiedliche methodische Vorgehensweisen entwickelt worden, die hier nicht näher beschrieben werden sollen (Flick, von Kardorff, Steinke 2000).

Die kurze Skizze der beiden Vorgehensweisen verdeutlicht, dass mit Erklären und Verstehen Erkenntnisse unterschiedlichen Typs gewonnen werden können. Die häufige implizierte Gleichsetzung von Erklärung mit quantitativen Methoden und Verstehen mit qualitativen Methoden ist allerdings in dieser Stringenz nicht durchzuhalten, weil Verstehen auch mit quantitativen Methoden gestützt werden kann. Das gilt beispielsweise für Textanalysen. Ebenso kann Erklären mit Hilfe qualitativer Methoden erforscht werden. Das gilt heute in vielen Fällen der Organisationsforschung.

### 3. Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung

Der Begriff der Triangulation wird heute gern und häufig verwendet. Der Begriff selbst ist vor allem von Denzin (1970) verwendet worden, der sehr unterschiedliche Facetten erwähnt hat, die aber dennoch alle eine Gemeinsamkeit aufweisen: Ein Gegenstand bzw. Fall wird aus mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Dabei kann es sich in der einfachsten Variante um zwei Beobachter, in der komplexesten um zwei unterschiedliche Methodologien handeln. Hier interessiert zunächst die Variante, dass zwei unterschiedliche Methodologien verwendet werden, die beide bei der Begleituntersuchung des Voltaire-Programms vorgekommen sind.

Bevor die Triangulation näher erläutert wird, gilt es zuerst die Frage zu beantworten, warum es zweckmäßig ist, sich auf ein solches Verfahren einzulassen: Die Antwort ergibt sich daraus, dass sowohl beim Verstehen als auch beim Erklären, nicht soziale Wirklichkeit als solche abgebildet wird, sondern die soziale Wirklichkeit oder Teile von ihr werden in eine symbolische Welt transformiert. Man kann sich also nie des empirischen Gehaltes der Aussagen sicher sein, die über die soziale Realität formuliert werden. Ergebnisse der quantitativen Analysen zum Voltaire-Programm müssen vor diesem Hintergrund ebensowenig zutreffen, wie die verstehenden Aussagen, die gewonnen werden. Deshalb ist es zur wechselseitigen Stützung oder Bestätigung von Interesse, ob man bei zwei prinzipiell anderen Vorgehensweisen dennoch zu Erkenntnissen kommen kann, die untereinander nicht widersprüchlich sind, sondern ähnliche Informationen, im hier konkreten Fall über das Eintauchen in die jeweils andere Kultur bei deutschen und französischen Schülern liefern. Es wird trianguliert, um die Qualität der gewonnenen Aussagen über den Prozess des Eintauchens durch Vergleich abzusichern. Das ist vor allem deshalb erforderlich, weil die Lebenswelt, die hier untersucht wird, wie immer undurchschaubar ist (Schütz, Luckmann 1979, 209).

Die möglichen Varianten, die sich bei der Triangulation qualitativer und quantitativer Forschung zeigen, schildert Flick (2004, 68ff). Folgt man Bryman (1988), dann lassen sich verschiedene Formen der Triangulation zwischen qualitativen und quantitativen Methoden bzw. dem erklärenden und dem interpretativen Paradigma entdecken, die von der wechselseitigen Überprüfung der Ergebnisse bzw. wechselseitigen Unterstützung über die Verknüpfung von Mikro- und Makroebene bis hin zur teilweisen Integration von qualitativen in quantitative und umgekehrt reichen. Im hier vorliegenden Fall geht es vor allem darum, die unterschiedlichen Vorgehensweisen dazu zu nutzen, die Dichte

der Information über den Untersuchungsgegenstand, das Voltaire-Programm und dessen Verlauf zu benutzen, das heißt die verschiedenen Methodologien werden unterstützend eingesetzt. Dabei wird die Triangulation vor allem durch die Ähnlichkeit der Fragestellungen bei den unterschiedlichen methodologischen Vorgehensweisen ermöglicht.

Die Triangulation erfolgt interpretativ und wird nicht systematisch vorgenommen, weil auch das für diese Vorgehensweise erforderliche Datenmanagement nicht zu leisten gewesen ist. Dennoch lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse, die mit den qualitativen und den quantitativen Methoden erreicht worden sind, aufeinander beziehbar sind und sich ergänzen, wie die Lektüre des Berichtes belegen wird. Die Interviews, die mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie einigen Eltern und Lehrkräften durchgeführt worden sind, ergänzen die Aussagen der schriftlichen Befragung mit Hilfe von Fragebögen, die teils standardisierte Fragen teils auch offene Fragen enthalten haben. In den Fragebögen haben sich bereits quantitative und qualitative Teile ergänzt. Außerdem sind quantitative und qualitative Forschung auch sequentiell ergänzt worden. Dabei ist im qualitativen Teil jeweils verstehend vorgegangen worden, im quantitativen Teil sind demgegenüber Beschreibungen und in Ansätzen auch Erklärungen geliefert worden.

#### **4. Weitere Formen der Triangulation**

Neben der Triangulation quantitativer und qualitativer bzw. verstehender und erklärender Vorgehensweise sind weitere Formen der Triangulation bei der Begleituntersuchung eingesetzt worden. Wichtig ist dabei, dass neben den Jugendlichen auch Eltern sowohl qualitativ als auch quantitativ befragt worden sind. Zusätzlich sind Lehrkräfte interviewt worden. Auf diese Weise gelingt es, das Voltaire-Programm nicht nur aus der Perspektive der den Austausch vollziehenden Jugendlichen, sondern auch aus der Perspektive wichtiger weiterer Protagonisten zu beobachten. Wenn ein Austausch Jugendlicher vollzogen wird, gibt es auch weitere Betroffene, die wichtige Informationen über Problemkonstellationen aber auch allgemeine Rahmenbedingungen liefern können. Bilanzen des Erfolges oder Misserfolges werden nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der des Gesamtprogramms von ihnen wesentlich mit beeinflusst.

Verschiedene Protagonisten können Auskunft über ihre jeweiligen Sichtweisen geben. Dabei ist zu erwarten, dass Eltern, Lehrkräfte und Jugendliche unterschiedliche Blickwinkel einnehmen. Zusätzlich haben sich gerade im qualitativen Teil auch unterschiedliche Vorgehensweisen bewährt. Neben Do-

kument- und Aktenanalysen sind Interviews durchgeführt, Aussagen in Fragebögen (freie Texte) interpretiert und Beobachtungen durchgeführt worden. Dadurch ist ein reichhaltiger sich ergänzender Material-Corpus entstanden. Es ist die Vielfalt der Methoden und der Blickwinkel, welche neben der Integration qualitativer und quantitativer Methoden dafür sprechen, dass die Ergebnisse der Begleituntersuchung aussagekräftig sind.



*Hans Merkens/Katrin Kaufmann*

## **Ergebnisse der Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Voltaire-Programm 2002/2003**

### **Auswertung des quantitativen Teils der schriftlichen Befragung**

#### **1. Vorbemerkung: Wirkungsanalyse der Immersion**

Der Begriff der Immersion bzw. des Eintauchens ist kein einfacher Begriff. Bei ihm lassen sich unschwer unterschiedliche Dimensionen unterscheiden. Die einfachste und in quantitativen Untersuchungen am leichtesten überprüfbare Dimension ist die Sprache. Das Eintauchen in eine andere Kultur setzt Sprachkenntnisse voraus. Sprachkenntnisse kann man auf verschiedene Weise erfassen:

- mit Hilfe von Tests oder
- Hilfe eigener Angaben von Befragten, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Eine weitere Dimension des Eintauchens kann mit dem Wissen um die andere Kultur bzw. des Wissens über den/die jeweils Anderen/Anderen bzw. das Interesse an ihm/ihr beschrieben werden. Beim Wissen handelt es sich ebenfalls um ein einfaches Konstrukt, das man in diesem Fall in quantitativen Untersuchungen abermals ökonomisch durch Tests aber auch durch die einfache Frage nach dem Grad des Wissens über das Andere abprüfen kann. Komplizierter ist es schon, das Interesse am Anderen bzw. der anderen Kultur objektiv und fair zu messen, weil dem Interesse eher Einstellungen als präzises Wissen zugrunde liegen. Einstellungen aber können sich leicht verändern. Sie können sich mit der Situation verändern, in der sie abgefragt oder allgemeiner untersucht werden. Einstellungen lassen sich wiederum nicht nur bezüglich des Interesses bestimmen, sie können generell gegenüber dem jeweils anderen Land vorhanden sein. Insgesamt wird erwartet, dass sich diese Einstellungen durch die Teilnahme am Programm in eine positive Richtung entwickeln.

Diese Erläuterungen demonstrieren, dass es sich beim Eintauchen um ein komplexes Konstrukt handelt, das sich aber dennoch in einer einfachen Form formulieren lässt: Wenn man in die Kultur des jeweils anderen Landes eintaucht, werden Fertigkeiten wie Sprache, Kenntnisse über das Land und das Verständnis für dessen Kultur sowie die Akzeptanz zunehmen, lässt sich die Erwartung zusammenfassen. Das kann gemessen werden, wenn entsprechende Operationalisierungen vorliegen. Mit dem Programm ließen sich auch andere



Ziele verbinden, beispielsweise das Entstehen persönlicher Freundschaften zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, um nur ein Beispiel hierzu zu nennen. Dieser Frage wird im Folgenden nicht nachgegangen.

Wenn sich schon die Ziele nur schwer präzise angeben lassen, so gilt das im Prinzip um so mehr noch für die Annahmen, die bei der Durchführung eines Programms bezüglich der Mittel leitend sind, damit die Ziele auch erreicht werden.

Dem Voltaire-Programm liegen eine Reihe von Annahmen zugrunde, die alle die Intensität des Eintauchens in die jeweils andere Kultur betreffen, von denen hier nur einige erwähnt werden sollen:

- je länger man in einer fremden Kultur verweilt, desto tiefer wird man eintauchen,
- je vielfältiger die Ebenen des Eintauchens sind – Familie, Schule, Freizeit – desto wahrscheinlicher werden die Ziele erreicht,
- je intensiver die Kontakte zur anderen Kultur ausfallen, desto schneller wird man eintauchen,
- je personaler die Kontakte sind, desto leichter werden die Ziele erreicht, und
- je mehr man auf sich alleine gestellt ist, desto schneller wird man eintauchen.

Annahmen dieser Art sind plausibel. Es lassen sich aber auch ohne größere Untersuchung Beispiele identifizieren, die aufzeigen, dass die Prozesse des Eintauchens in eine andere Kultur nicht so linear verlaufen: So wissen wir aus dem interkulturellen Management, dass Manager und Managerinnen, auch wenn sie sich in einem fremden Land befinden und geschäftlich über eine längere Zeit ausschließlich mit Einwohnern dieses Landes zu tun haben, dennoch eine erhebliche Resistenz gegen eine Anpassung an eben diese Kultur aufbringen. Von den Managern und Managerinnen wird in ihren Mutterunternehmen im eigenen Land zusätzlich erwartet, dass Anpassungen an das Fremde nicht zu weit gehen. Die einfachen Annahmen der Dauer oder der Vereinzelung reichen also in dieser Form nicht aus. Offensichtlich kann die längere Anwesenheit in einem anderen Land nur dann in Richtung Anpassung an das Neue, die andere Kultur wirken, wenn auch eine entsprechende Bereitschaft bei denen vorhanden ist, die in das andere Land gegangen sind. Ebenso ist es wichtig, dass auf der Seite des aufnehmenden Landes ein hohes Maß an Akzeptanz gegeben ist. Das ist eine Beobachtung, die sich in Migrations-

prozessen der Moderne immer wieder bestätigt. Fragen diesen Typs kann in quantitativen Untersuchungen nachgegangen werden.

Im Rahmen des Voltaire-Programms kann eine gewisse Bereitschaft zur Anpassung und auch der Akzeptanz gegenüber den jeweiligen Gästen angenommen werden, weil die Teilnahme freiwillig ist. Von daher interessiert zunächst, welche Vorannahmen und Vorkenntnisse in Bezug auf das jeweils andere Land vor Beginn des Austauschs bereits vorhanden waren. Das neben dieser Bereitschaft auf der Seite der Gäste erforderliche Entgegenkommen konnte seitens der Gastgeber im Rahmen der quantitativen Untersuchung leider nur unvollkommen erfasst werden, da einerseits nur für die Eltern der deutschen Jugendlichen eine Verknüpfung mit den Kindern hergestellt werden konnte und andererseits keine Daten von Lehrkräften oder Schulen in diesem Teil der Untersuchung vorliegen.

Die Immersion ist ein komplexer Vorgang, bei dem verschiedene Varianten möglich sind, die vor allem in der Ethnographie beschrieben worden sind. Sie reichen vom vollständigen Eintauchen, das ist die Aufgabe der ursprünglichen kulturellen Identität und die Übernahme einer neuen kulturellen Identität, bis hin zu partiellen Anpassungsprozessen, wie sie in der rudimentärsten Form bei Auslandsurlaube üblich sind, wenn man Speisen und Getränke des jeweiligen Gastlandes zu schätzen beginnt. Bei den Programmen des Deutsch-Französischen Jugendwerks ist der Erhalt des Eigenen auch im Prozess der Immersion in das Andere eine wesentliche Grundposition: Die Schüler sollen nach Beendigung des Aufenthaltes wieder in das jeweils andere Land zurückkehren, der Gastaufenthalt soll bereichernd durch die Erfahrung des Anderen sein und dabei auch ein Vertrautwerden mit dem Anderen bewirken. Das soll aber nicht um den Preis der Aufgabe des Eigenen erkaufte werden. Vielmehr ist es wichtig, sowohl additiv als auch in der Form von Integration Neues dem Vertrauten in zweifacher Weise hinzuzufügen.

Dieser Zielvorstellung entsprechen auch Annahmen, die man über den Normalverlauf solcher Prozesse formulieren kann. Ein Normalverlauf dürfte sein, dass Immersionsprozesse, soweit sie stattfinden, eher bereichsspezifisch bleiben. Man lernt beispielsweise das Essen, den Wein etc. zu schätzen, ohne dass man sich um weitere Anpassungsleistungen bemüht. Man lernt die Sprache und verwendet sie im Alltag angemessen der jeweiligen Situation. Das kann soweit gehen, dass man Domänen hat, in denen man nur die Sprache des Gastlandes verwendet und andere Domänen verbleiben, die für die Muttersprache reserviert sind. Letzteres muss sich keineswegs nur auf Kontakte zur eigenen Familie oder anderen Jugendlichen aus dem eigenen Land beschränken. So haben, um ein anderes Beispiel zu verwenden, die Arbeitsmigranten häufig ver-

sucht, sich bereichsspezifisch zu assimilieren, ohne dass sie ihre emotionale und kulturelle Bindung an die Heimat aufgeben wollten.

Mit den Beispielen ist eine wesentliche Voraussetzung für Immersion präzisiert: Die andere Kultur muss akzeptiert sein, nur dann kann Immersion bewusst angestrebt werden. Mit diesem Hinweis ist eine Fragestellung benannt, die bei der Untersuchung von Prozessen der Immersion auf jeden Fall mit eingeschlossen werden muss: Wie steht es um die Akzeptanz der Kultur, für die das Eintauchen Fremder untersucht werden soll, und wie verändert sich diese Akzeptanz möglicherweise im Verlaufe des Prozesses, der untersucht werden soll. Sinnvoll sind also nur Längsschnittuntersuchungen mit einem Pretest und einem Posttest sowie mehreren Befragungen oder Beobachtungen im Verlauf des Prozesses, wenn eine Wirkungsanalyse durchgeführt werden soll. Nur mit Längsschnittuntersuchungen lassen sich Kausalannahmen überprüfen. Im Rahmen einer solchen Untersuchung wäre dann auch eine nochmalige Befragung ein halbes oder ein ganzes Jahr nach dem Abschluss der Untersuchung wichtig, weil sich erst in einem solchen Abstand längerfristige Wirkungen des Programms erfassen ließen.

Eine weitere Dimension, die beachtet werden muss, ist die Unterscheidung von bewusst und unbewusst verlaufenden Prozessen inklusive der entsprechenden Bestrebungen bei den Personen, die in die Untersuchung einbezogen werden: Bewusst gewollte und unbewusst erlebte Immersion sind möglich. Letzteres stellt sich beispielsweise schleichend ein, wenn man die Medien des entsprechenden Landes nutzt. Vielleicht wird über das Unbewusste der wesentliche Teil im Prozess der Immersion sowie des Gegenteils der Nichtimmersion geleistet. Das haben in Deutschland die so genannten Gastarbeiter schmerzlich erfahren, wenn sie, die in Deutschland als Fremde, als Nichteingetauchte stigmatisiert worden waren, bei Besuchen im oder der Rückkehr ins Heimatland auf einmal wegen ihres Andersseins als „Deutschländer“ beschimpft wurden. Das, was man sich in der Fremde bewahrt zu haben schien, die ethnische Identität, wurde auf einmal von Dritten, die sich als authentisch bezeichneten, als verloren reklamiert. Damit ist eine zweite Frage formuliert, die bei der begleitenden Untersuchung von Immersion eine wichtige Rolle spielt: Gibt es Dritte, die einem unterstellen, sich angepasst zu haben? Vielleicht erfolgte diese Unterstellung in der Form, dass behauptet wird, man habe sich zu sehr angepasst.

Ein weiterer Punkt, der nicht unterschätzt werden sollte, besteht darin, dass im Prozess der Immersion Aversionen entstehen können, die dann lange nachwirken und das Gegenteil des Eintauchens bewirken. Auch das bedarf bei einer begleitenden Untersuchung der Beachtung.

Es bedarf eines komplexen Designs, wenn Prozesse der Immersion untersucht werden sollen. Wichtig sind die Ressourcen, auf die diejenigen zurückgreifen können, deren Immersion untersucht werden soll. Das ist wiederum ein Aspekt, der bei einer entsprechenden Untersuchung einige Probleme bereiten wird: Zunächst kann zwischen personalen und sozialen Ressourcen unterschieden werden. Personale Ressourcen reichen von Vorkenntnissen und Erfahrungen bis hin zu Kompetenzen, wobei die sprachlichen Kompetenzen noch die am einfachsten zu erfassende Variable darstellen. Komplexer ist schon die Frage nach den kommunikativen Kompetenzen, die man in Kontexten auch allgemein als Kommunikationsfähigkeit fassen kann. Ebenfalls bereitet es Schwierigkeiten, soziale Kompetenzen ganz allgemein zu erfassen, wenn man die personale Ebene betrachtet. Teilnehmende Beobachtung verbunden mit biographischen Interviews können eine Vorgehensweise sein, die in diesem Bereich die Sammlung der erforderlichen Informationen ermöglicht.

Soziale Ressourcen gibt es wiederum in vielfältiger Form. Sie reichen vom Elternhaus bis hin zum sozialen Umfeld. Dabei kann jeweils nach Unterstützung und Ablehnung unterschieden werden, wobei der Wahrnehmung durch die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ganz besondere Bedeutung zukommt. Für Lernen ist aber auch eine wichtige Voraussetzung, dass das Ziel des Lernens über Attraktivität verfügt. So muss untersucht werden, wo die Jugendlichen im jeweils anderen Land für sich positive Ressourcen wahrnehmen: Angebote können nur dann als solche wirksam werden, wenn sie auch erkannt und anschließend wahrgenommen werden. So ist die zentrale Frage, ob es im Land, in dessen Kultur eingetaucht werden soll, aus der Sicht der Jugendlichen attraktive Modelle gibt, die sich aus ihrer Sicht als Vorbilder für eine Immersion anbieten. Allgemein kann diese Frage dahin formuliert werden, ob die Jugendlichen für sich in dem anderen Land Modelle entdecken, die sie als Vorbilder in Teilbereichen akzeptieren und dadurch Modelllernen (Bandura) ausgelöst werden kann. Damit wird nochmals der bereichsspezifische Aspekt in den Mittelpunkt gerückt. Generell stellt sich die Frage, ob es in einzelnen Bereichen oder allgemein Druck- und Zugfaktoren gibt, die ein Eintauchen in die jeweils andere Kultur fördern. Soziale Ressourcen sind in diesem Zusammenhang auch unterstützende bzw. hemmende Netzwerke. Das kann mit Hilfe standardisierter Fragen erhoben werden.

Theoretisch sollte beim Akteurskonzept angesetzt werden, weil sich dann Fragen nach hemmenden oder unterstützenden Ressourcen in Beziehung zur Immersion bringen lassen.

Viele der bisher genannten Voraussetzungen für eine angemessene Untersuchung des Prozesses der Immersion konnten bei der Befragung, über die hier

berichtet wird, nicht eingehalten werden: Es handelt sich um eine Befragung, die für die französischen Jugendlichen einmalig am Ende des Aufenthaltes in Deutschland durchgeführt worden ist. Die deutschen Jugendlichen konnten demgegenüber dreimal befragt werden, einmal vor der Abreise nach Frankreich und dann am Ende des Aufenthaltes in Frankreich und nach der Rückkehr nach Deutschland nach dem Aufenthalt in Frankreich. Die Eltern der deutschen Jugendlichen wurden nur einmal, am Ende des Austauschprogramms, befragt.

Leider besteht nicht die Möglichkeit, andere Quellen, die ebenfalls ausgewertet worden sind – Bewerbungsschreiben und Tagebücher – mit hinzuziehen, weil kein entsprechender Stichprobenplan erstellt worden ist. Es kann sich daher, zumindest bei den Ergebnissen der schriftlichen Befragung alleine nicht um eine Wirkungsanalyse handeln. Vielmehr ist dem Charakter nach im Wesentlichen von einer Momentaufnahme auszugehen, nur partiell sind Verknüpfungen zwischen den Befragungen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten und den unterschiedlichen Akteuren möglich.<sup>4</sup> Dennoch wird eine solche Befragung bestimmte Rückschlüsse zulassen:

- über den Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Programm,
- über Einstellungen, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sie berichten,
- über die jeweilige Sichtweise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende des Programms,
- über Veränderungen und konstante Erwartungen bzw. Verhaltensweisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Leider hatte vor Beginn der Befragung keine Zeit für einen Pretest zur Verfügung gestanden. So ist es nicht verwunderlich, dass einige Fragen nicht optimal formuliert waren. Das gilt zum Beispiel für die Frage nach dem/der VermittlerIn des Kontaktes. Hier waren als Antworten Alternativen vorgegeben, die Befragten antworten aber häufig mit „sowohl als auch“. Das gilt in ähnlicher Weise für die Frage danach, in welchem Rahmen ein Besuch in Deutschland stattgefunden habe, wenn er vor der Teilnahme am Voltaire-Programm lag. Hier finden sich wiederum sehr viele Fälle, in denen die Befragten mehrere Gelegenheiten anführen, obwohl sie nur nach einer einzigen gefragt worden sind.

Trotz solcher Einschränkungen lassen die Daten einige Erkenntnisse über

---

<sup>4</sup> Anm.: Erst bei dem zweiten Jahrgang 2003/2004 können beispielsweise die jeweiligen Paare aus deutschen und französischen Jugendlichen in die Analyse einbezogen werden.

das Voltaire-Programm zu. Bei deren Schilderung muss aber immer berücksichtigt werden, dass auch dann, wenn die französischen Teilnehmer über verschiedene Zeitpunkte des Programms berichten, vieles aus der Erinnerung heraus geschieht: Einiges bezieht sich auf die Zukunft. Zuverlässige Informationen können allenfalls auf die jeweilige Gegenwart der Befragung bezogen sein.<sup>5</sup>

## 2. Ergebnisse

### 2.1 Die Stichprobe

#### Methodische Vorgehensweisen

Die Jugendlichen sind zu drei Zeitpunkten schriftlich befragt worden. Dabei wiesen die Fragebögen unterschiedliche Formate auf: Beim ersten Zeitpunkt wurden in der Mehrzahl offene Fragen gestellt und es gab nur wenige geschlossene Fragen. Fragen, die eine Index- oder Skalenbildung ermöglichten, waren die Ausnahme. Deshalb können auch im quantitativen Teil über diesen Messzeitpunkt in erster Linie beschreibende Aussagen gewonnen werden. Diese Befragung wurde jeweils bei den Jugendlichen durchgeführt, die sich gerade im Gastland befanden. Die zweite Befragung wurde nach der Rückkehr durchgeführt. Es wurden fast ausschließlich geschlossene Fragen verwendet. Das gilt in ähnlicher Weise für die dritte Befragung, die ein halbes Jahr nach der Beendigung des Programms durchgeführt worden ist. Die Fragebögen, wurden den Jugendlichen jeweils in der Muttersprache überreicht. Das setzte voraus, dass es jeweils zwei Versionen der Fragebögen gegeben hat, eine deutsche und eine französische.

Während für Deutschland Erhebungen von drei Messzeitpunkten vorliegen, wurden die französischen Jugendlichen nur einmal befragt. Das hängt damit zusammen, dass zu Beginn des Voltaire-Programms das Erhebungsinstrument für den Messzeitpunkt 1 noch nicht fertig gestellt war. An der Befragung haben 89 französische (das sind 71,2 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer) und 104 deutsche Jugendliche (das sind 83,2 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer) teilgenommen. Aus Deutschland haben 19 Teilnehmer und 85 Teilnehmerinnen aus Frankreich 25 Teilnehmer und 64 Teilnehmerinnen mitgewirkt. Das heißt bei den französischen Jugendlichen war die Teilnahmebereitschaft der männlichen Jugendlichen etwas höher als bei den deutschen. Die Quote von mehr als 70 % Antwortenden ist für eine schriftliche, postalisch durchgeführte Untersuchung hervorragend. Sie kann

---

<sup>5</sup> Wegen ihres Umfangs haben wir darauf verzichtet, die Fragebögen beizufügen. Sie sind allerdings für Interessenten im Jugendwerk verfügbar.

einerseits als Indikator für das Interesse der Jugendlichen gewertet werden, die teilweise mit den ausgefüllten Fragebögen auch die Bitte übermittelt haben, über Ergebnisse informiert zu werden. Andererseits kann sie ein Indikator dafür sein, dass über die Befragung auch so etwas wie eine Brücke zur jeweiligen Heimat entstanden ist. Über die regionale Herkunft sowie die damit verbundene regionale Verteilung der Jugendlichen in den jeweiligen Gastländern soll an dieser Stelle keine nähere Auskunft gegeben werden.

Von Interesse ist die Zusammensetzung der Gruppen nach dem Alter. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Befragung der deutschen Jugendlichen mit einer zeitlichen Verzögerung zu der der französischen stattgefunden hat.

*Tabelle 1: Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer*

<i>Alter</i>	<i>Deutsche</i>		<i>Französische</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
14	-	-	2	2
15	3	3	32	36
16	70	67	53	60
17	31	30	2	2

Jenseits der Differenzen beim Befragungstermin scheint die deutsche Stichprobe etwas älter zu sein als die französische. Allerdings sind die Unterschiede nicht gravierend. Es zeichnet sich in beiden Stichproben ein Übergewicht der 16jährigen zum Zeitpunkt der Befragung der deutschen Stichprobe ab. Mit wenigen Ausnahmen (fünf) waren die französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Zeitpunkt der Befragung 15 (31) bzw. 16 Jahre (53) Jahre alt. Das hängt damit zusammen, dass alle in Frankreich die 2. Klasse der Sekundarstufe besuchten. Das entspricht in Deutschland der 10. Klasse, wie von den Befragten auf dem Fragebogen angegeben worden ist. Da die Befragung der deutschen Jugendlichen erst im Herbst erfolgt ist, stimmt damit überein, dass von diesen 90 % die 11. Klasse besucht haben. Ebenfalls 90 % besuchten eine öffentliche Schule und 88,5 % ein Gymnasium. Die deutschen Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren zum Zeitpunkt ihrer ersten Befragung bis auf drei (15 Jahre) 16 (71) bzw. 17 (31) Jahre alt. Das ist ein, angesichts der Schulstruktur von Deutschland, erwartbares Ergebnis.

Hinsichtlich weiterer Merkmale fällt zunächst auf, dass 30 (29 %) der deutschen und 17 (19 %) der französischen Jugendlichen angegeben haben, dass in ihrer Familie ein Dialekt gesprochen wird. Bei aller Vorsicht des Urteils spricht das dafür, dass die regionale Einbindung bei der Gruppe der deutschen Jugendlichen etwas stärker ist als bei der der französischen. Dennoch ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen in beiden Stichproben über ihre Familien nicht über eine regionale Einbindung verfügt, wie sie durch das Sprechen eines Dialektes deutlich wird.

Bei der Herkunft der Familien offenbaren sich dann erhebliche Unterschiede zwischen den Stichproben: Während in der deutschen Stichprobe bei den Eltern (jeweils 95 %) und den Großeltern (jeweils mehr als 92%) die deutsche Herkunft eindeutig überwiegt, haben viele der französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer Eltern bzw. Großeltern, die aus anderen Ländern oder sogar Kontinenten stammen. Dabei spielt das ehemalige französische Kolonialreich eine gewisse Rolle bei den Ländern, aus denen diese Eltern bzw. Großeltern stammen. Es gibt aber auch andere europäische und nicht europäische Länder bei diesen Ländern der Herkunft. Mit anderen Worten ist die familiäre Herkunft bei den Jugendlichen der französischen Stichprobe deutlich internationaler als bei der deutschen. In der französischen Stichprobe gibt es erheblich mehr internationale Anbindungen als in der deutschen, bei der vielmehr die nationalen und regionalen Anbindungen dominieren. Diese Differenz lässt sich folgendermaßen bilanzieren: Während bei den französischen Jugendlichen nicht die regional provinzbezogenen Anbindungen, sondern internationale Anbindungen bei den Eltern wie den Großeltern der Befragten eine Rolle spielen, stellen sich bei den deutschen Jugendlichen diese Anbindungen anders dar. Sie sind eher regional/national und weniger international verankert, wenn man die familiäre Herkunft als Indikator nimmt. Das kann bei den französischen Jugendlichen als Potential im Sinne eines sich Öffnens für das Andere angesehen werden, weil es im Erfahrungshorizont der Familie enthalten ist. Es lässt aber auch mit aller Vorsicht auf unterschiedliche Rekrutierungen bei den deutschen und französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern schließen: Der Sozialstatus der französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer scheint etwas unter dem der deutschen zu liegen. Diese Annahme wird noch näher zu prüfen sein.

Zwei weitere Indikatoren lassen vermuten, dass bei den Befragten eine bürgerliche Herkunft überwiegt: 83 % der französischen und 81 % der deutschen Jugendlichen wohnen mit ihren Eltern in einem Haus, 13 % der französischen und 18 % der deutschen Jugendlichen in einer Wohnung. 53 % der französischen und 67 % der deutschen Jugendlichen teilen mit, dass sie ein Instrument spielen. Das Alles lässt darauf schließen, wenn man auch die



besuchte Schulform mit einbezieht, dass es Kinder aus bürgerlichen Elternhäusern sind, die an dem Austauschprogramm Voltaire teilnehmen. Wenngleich gut die Hälfte der befragten deutschen Eltern angibt, dass die finanziellen Bedingungen bei der Wahl des Programms eine Rolle spielten, so muss dies nicht als Indikator gewertet werden, dass es sich nicht um bürgerliche Elternhäuser handelt. Vielmehr verdeutlicht dieser Aspekt, dass bei der Wahl des Programms neben inhaltlichen Kriterien auch die Finanzierung des Projekts berücksichtigt wurde, was im Hinblick darauf, dass die Familie als Gastfamilie für den französischen Partner fungiert, als positiv zu bewerten ist, damit eine konfliktfreie Durchführung des Programms, im Hinblick auf die finanziellen Aspekte, gewährleistet ist. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass knapp 60% der Eltern angeben, die Wohnung an die Aufnahme eines Gastschülers anpassen zu müssen. Dabei handelt es sich zwar bei den meisten um die Umverteilung der vorhandenen Räumlichkeiten, aber es birgt sicherlich einen finanziellen Aufwand. Die Bildungsaspiration ist hoch – 77 % der deutschen Jugendlichen geben beispielsweise den Hochschulabschluss als das höchste gewünschte Examen an – und die Interessen entsprechen einem gehobenen bürgerlichen Niveau – Musikinstrumente. Somit gibt es, wie dieser erste Blick offenbart eine hohe Ähnlichkeit zwischen den Mitgliedern beider Stichproben, mit einer Ausnahme: die französischen Jugendlichen sind von ihrer Herkunft her etwas internationaler orientiert, die deutschen mehr regional und national. Als ein erstes Fazit lässt sich auf der Basis dieser Beschreibung der beiden Stichproben feststellen, dass die sozialen und kulturellen Voraussetzungen für das Gelingen des Voltaire-Programms positiv eingeschätzt werden können.

## **2.2 Personale Ressourcen**

Mit Ressourcen werden hier diejenigen Merkmale erfasst, auf die die Jugendlichen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zurückgreifen können. Zuerst geht es dabei um Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinne. Diese sind in einer etwas umfassenderen Art und Weise erst bei den deutschen Jugendlichen am Beginn ihres Aufenthaltes in Frankreich erfragt worden, für die französischen Jugendlichen liegen sie nur in einer etwas rudimentäreren Form vor. Zunächst sind die deutschen Jugendlichen nach ihrer psychischen Befindlichkeit gefragt worden. Sie sollten beantworten, ob sie ein negatives Selbstvertrauen haben, – gebildet u. a. aus den Items „Ich habe kein Selbstvertrauen“, „Ich fühle mich unfähig“ – oder ob sie ein positives Selbstvertrauen haben – „Für jedes Problem finde ich meist eine Lösung“, „Ich bin mit mir selbst zufrieden“. Ebenfalls sollten sie einschätzen, ob sie sich als Außenseiter fühlen – „Ich

fühle mich oft als Außenseiter“, „Mir fehlt ein guter Freund“. Auf diese Weise kann man versuchen, die Persönlichkeit der Jugendlichen zu beschreiben.<sup>6</sup> Im Folgenden werden zuerst die Mittelwerte der Skalen wiedergegeben:

*Tabelle 2: Psychische Merkmale der befragten deutschen Jugendlichen<sup>7</sup>*

<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>
Außenseiter / Einsamkeit	3,4	1-4	0,52
Negatives Selbstvertrauen	3,4	1-4	0,52
Positives Selbstvertrauen	1,8	1-4	0,48

Es stellt sich heraus, dass die befragten Jugendlichen ein sehr positives Selbstvertrauen haben (best möglicher Wert 1,0) und ein sehr geringes negatives Selbstvertrauen verspüren (niedrigst möglicher Wert 4,0). Sie fühlen sich auch nicht einsam oder als Außenseiter. Wenn man diese Ergebnisse zusammenfasst, dann wird ersichtlich, dass die Jugendlichen wenige Probleme mit sich haben und über psychische Dispositionen verfügen, die erwarten lassen, dass sie die Belastungen des Voltaire-Programms gut bewältigen werden. Damit ist eine der wesentlichen Voraussetzungen für den Erfolg eines solchen Programms gegeben: Die psychischen Dispositionen der befragten Jugendlichen müssen durchweg als sehr positiv bewertet werden. Sie verfügen über ein hinreichendes Selbstvertrauen. Das ist in gewisser Weise ein erwartbares Resultat, weil Jugendliche, die an einem solchen Austauschprogramm teilnehmen, über eine gewisse Selbstsicherheit verfügen müssen. Bei der nächsten Befragung sollten auch die französischen Jugendlichen nach diesen Merkmalen befragt werden. Sie könnten auf Dauer auch Hinweise dafür geben, wo sich vielleicht problematische Entwicklungen andeuten.

<sup>6</sup> Bei der Indexbildung ist jeweils so verfahren worden, dass zunächst mit einer Faktorenanalyse geprüft wurde, welche Items auf einem gemeinsamen Faktor lagen. Anschließend ist für die Items, für die das zutrifft, kontrolliert worden, ob der Index hinreichend reliabel (zuverlässig) ist.

<sup>7</sup> Mit Range wird jeweils beschrieben, wie der kleinste und der größte Wert ausfallen. Der Range ist also ein Maß für die Variationsweite der Werte.

Mit Mittelwert wird das arithmetische Mittel, d.h. der Durchschnittswert bezeichnet.

Die Standardabweichung ist - genau wie die Varianz - ein Maß für die Streuung. Die Varianz ist etwa der Durchschnitt der Abweichungsquadrate vom Mittelwert, die Standardabweichung die Quadratwurzel aus der Varianz.

Weitere personale Ressourcen, die für ein erfolgreiches Austauschprogramm wichtig sind und auf die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bauen können, liegen im sprachlichen Bereich. Zwar kann man hier die notwendigen Aufschlüsse erst gewinnen, wenn die Jugendlichen einige Zeit im anderen Land verbracht und erfahren haben, wie gut oder schlecht ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Alltag ausreichen. Jedoch kann einen gewissen Aufschluss die Einschätzung der Sprache des anderen Landes gewähren. Bei den französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern verfügte nach eigenen Angaben knapp die Hälfte bereits vor Beginn des Programms über gute und bessere Deutschkenntnisse, mehr als die Hälfte bezeichnete den Deutschunterricht als interessant oder sehr interessant und etwas mehr als die Hälfte fühlte sich sprachlich gut bis sehr gut vorbereitet. Etwas weniger als zwei Drittel hatten auch an einer zusätzlichen außerschulischen sprachlichen Vorbereitung auf das Programm teilgenommen. Die deutschen Jugendlichen haben am Ende des Aufenthaltes für sich ein ähnliches Urteil abgegeben (vgl. Tabelle 3). Die Aussage wird auch durch deren Zeugnisnote unterstützt, die in 86 % der Fälle gut und besser war, das heißt von der Schule und dem Sprachunterricht in der Schule her betrachtet verfügen die deutschen Jugendlichen über gute Voraussetzungen für den Aufenthalt. Beide Gruppen von Jugendlichen fällen ein Urteil, das sehr ähnlich ist.

*Tabelle 3: Personale Ressourcen der Jugendlichen für die Immersion*

<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>		<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>	
	F	D		F	D
Sprachniveau vorher		2,5	1-5		0,95
Französisch-Unterricht in Deutschland		2,8	1-5		0,90
Sprachliche Vorbereitung		2,7	1-5		0,98
Kenntnisse der deutschen Sprache	2,5		1-5	0,75	

Während es sich bei letzterer Aussage sehr wahrscheinlich um eine Tatsache handelt, haben die ersten drei Aussagen eher die Qualität von ex-post-facto-

Interpretationen: Auf der Basis des Erlebens in Deutschland bzw. Frankreich können am Ende des jeweiligen Aufenthaltes bestimmte Urteile über die Vorkenntnisse gefällt werden. Unter diesem Gesichtspunkt fällt das Urteil sehr positiv aus, weil die Schüler zwischenzeitlich Erfahrungen mit ihren in Frankreich erworbenen Deutschkenntnissen bzw. in Deutschland erworbenen Französischkenntnissen sammeln konnten. Mit diesen drei Items können die sprachlichen Voraussetzungen der befragten Jugendlichen vor Beginn des Programms erfasst werden. Für die französischen Jugendlichen ist zu diesem Zweck ein Index gebildet worden, der mit „Kenntnisse der deutschen Sprache“ bezeichnet wird. Für die deutschen Jugendlichen werden die Mittelwerte der einzelnen Items angeführt.

Mit diesen Ergebnissen wird bestätigt, dass die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon aus der Schule in Frankreich bzw. Deutschland über überdurchschnittlich gute sprachliche Voraussetzungen in „Deutsch“ bzw. „Französisch“ verfügt und einen interessanten Deutsch- bzw. Französischunterricht gehabt hat. Nimmt man zu dieser Aussage hinzu, dass sich knapp zwei Drittel der französischen Jugendlichen auch außerhalb der Schule vorbereitet haben, dann wird deutlich, dass die personalen Vorbedingungen bei mehr als der Hälfte der Befragten als positiv zu bezeichnen sind.

Jedoch handelt es sich bei solchen Aussagen nicht um oberflächliche Statements. Vielmehr bleiben die Jugendlichen in ihren Einschätzungen bezüglich der anderen Sprache realistisch, wie ein kleines Detail belegen mag: Bei den deutschen Jugendlichen in Bezug auf das Französische ergibt sich ein ähnliches Bild: 80 % stimmen völlig damit überein, dass es sich beim Französischen um eine schöne Sprache handelt. 50 % halten diese Sprache aber für „schwierig“ oder „sehr schwierig“ und ebenfalls etwa 50 % der Befragten geben an, dass sie sich französisch als Sprache nicht einfacher vorgestellt haben, als es sich im Prozess des schulischen Lernens erwiesen hat. Das lässt wiederum zusammengefasst darauf schließen, dass die deutschen Jugendlichen sich eine angemessene Einschätzung des Französischen als Sprache im Prozess des Fremdsprachenunterrichts attestieren, dabei aber gleichzeitig eine gewisse Wertschätzung dieser Sprache erkennen lassen, wenn sie sie als eine „schöne Sprache“ kennzeichnen. Dass dabei die Schwierigkeit der Sprache als richtig eingeschätzt worden ist, geht daraus hervor, dass die Einschätzung dieser Schwierigkeit mit 0,37 mit der Aussage korreliert, dass man sich Französisch nicht als einfacher vorgestellt hat. Die deutschen Jugendlichen sehen sich demnach in Bezug auf die Einschätzung der französischen Sprache als realistisch an. Mit diesen Aussagen wird belegt, dass das Programm sowohl in Frankreich als auch in Deutschland seine Zielgruppe erreicht hat: Es handelt sich um Schülerinnen und Schüler, die in der Schule jeweils gute Fortschritte in der Sprache des

jeweils anderen Landes erreicht haben. Bei diesen soll nun die Kenntnis des anderen Landes bzw. von dieser Kultur verbessert werden.

Interessant ist, dass weder in Frankreich noch in Deutschland Familie oder Schule eine überragende Bedeutung als Quelle der Information über das andere Land zukommt. Hier fallen die Urteile der Jugendlichen eher zurückhaltend aus. Für das Programm bedeutet das, dass nicht eine bestimmte franko- bzw. germanophile Klientel angesprochen wird, sondern dass es tatsächlich Schichten erreicht, die nicht ohnehin ins andere Land gefahren wären oder schon über große Sympathien aufweisen. Auch bestehen bei den meisten der Eltern der deutschen Jugendlichen keinerlei berufliche Beziehungen nach Frankreich, so dass auch diese mögliche Verbindung zu dem Land ausgeschlossen werden kann.

<i>Tabelle 4: Quellen der Information über Frankreich bzw. Deutschland</i>					
<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>		<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>	
	F	D		F	D
Frankreich Erfahrungen – Quelle: Familie		3,1	1-4		0,77
Im deutschen Schulunterricht wenig über Frankreich erfahren		2,8	1-4		0,75
Quellen der Information über Deutschland: Familie und Schule	2,9		1-4	0,56	0,98

Hinsichtlich der Gründe für die Wahl dieser Fremdsprache können den Daten keine erschöpfenden Auskünfte entnommen werden: Mehr als 50 % der befragten deutschen Jugendlichen wählen die Alternative, dass ein „anderer Grund“ leitend gewesen sei, bei der Frage nach dem Warum der Entscheidung für diese Sprache. Nur 12 % nennen hier die Eltern, 28 % einen Freund/eine Freundin und 4 % Verwandte. Dass Eltern und Verwandte nur einen geringen Einfluss ausgeübt haben, ist ein überraschendes Ergebnis, weil zum Zeitpunkt der Entscheidung für eine Fremdsprache vom Alter der Jugendlichen her, den Eltern ein großer Einfluss zukommt. Vielleicht haben die Jugendlichen dieses vergessen. Es bestätigt aber die Aussage, dass nicht ein bestimmtes, beispielsweise vom Elternhaus geprägtes, franko- bzw. germanophiles Klientel durch

das Programm angesprochen wird. Voltaire ist offensichtlich ein geeignetes Programm, um breitere Schichten für einen Austausch zu interessieren.

Zu den personalen Ressourcen zählt auch das Interesse für das jeweils andere Land.

Mit einem zweiten Komplex von Fragen sind die Vorkenntnisse über das jeweils andere Land, bei den französischen Jugendlichen also die über Deutschland und vor allem deren Quellen, erhoben worden. Dabei zeigt sich, dass in der Mehrzahl der Familien in Frankreich nicht über Deutschland gesprochen worden ist, dass auch die Mehrzahl der Befragten in der Schule wenig über Deutschland erfahren hat und es beim überwiegenden Teil der Befragten keine genauen Annahmen über Deutschland gegeben hat. Auch aus diesen Items ist ein Index gebildet worden. Hier fällt der Wert deutlich unterdurchschnittlich aus: Der theoretisch erwartbare Mittelwert liegt bei 2. Offensichtlich ist in die Vorbereitung der Schüler aus Frankreich über den Erwerb der deutschen Sprache hinaus nicht sehr viel investiert worden. Deshalb ist davon auszugehen, dass es eine kulturelle Vorbereitung auf den möglichen Prozess der Immersion nach dem Urteil der Jugendlichen in der Regel nicht gegeben hat. Das Ergebnis wird allerdings ein wenig korrigiert, wenn man in die Auswertung einbezieht, dass auf die Frage, ob Deutschland für die Jugendlichen schon immer interessant gewesen sei, 31 der Befragten „voll zustimmen“ und 34 „zustimmen“. Eine der Quellen für dieses Interesse könnte sein, dass 78 Jugendliche bereits vor der Teilnahme am Voltaire-Programm einen Aufenthalt in Deutschland absolviert haben. Dabei hat es sich in der Regel um Kurzbesuche von bis zu einem Monat Dauer gehandelt.

Für die deutschen Jugendlichen ergeben sich bei dem Index, mit dem nach den Quellen der Information über das andere Land gefragt wird, identische Ergebnisse. Auch bei ihnen zeigt sich, dass in der Familie und der Schule wenig über das andere Land gesprochen worden ist. Auch sie sind aber in der überwiegenden Mehrzahl bereits vor dem Beginn des Voltaire-Programms in Frankreich gewesen. Im Schnitt waren sie fünfmal in Frankreich und die Dauer der Aufenthalte betrug im Mittel zwischen ein und zwei Monaten. Es hat sich also in der Regel um Kurzbesuche gehandelt. Neben Ferienaufenthalten kann das bei grenznahen Jugendlichen auch ein Resultat sein, das den Alltag des Grenzwechsels wiedergibt. In der Mehrzahl waren es aber Ferienaufenthalte, weil drei Viertel der Besuche gemeinsam mit der Familie stattgefunden haben. Nur ein deutscher Jugendlicher hat einen Sprachaufenthalt in Frankreich absolviert. Von Interesse ist dabei, dass der Typ des längeren Aufenthaltes im anderen Land eine neue Erfahrung darstellt. Damit bestätigt sich wiederum, dass die Programmziele erreicht worden sind: Die Jugendlichen erhalten erstmals die

Gelegenheit, für einen längeren Zeitraum das jeweils andere Land zu besuchen. Das geschieht ohne die Einbindung der Eltern. Sie können diese Erfahrung alleine sammeln.

Auch bei den deutschen Jugendlichen bestätigt sich die Aussage, dass eine kulturelle Vorbereitung auf das Programm durch Familie oder Schule nicht stattgefunden hat. So ist zumindest die Wahrnehmung der Jugendlichen. Das muss allerdings weder für die französischen noch die deutschen Jugendlichen eine Überraschung sein, weil sie nicht klassenweise sondern einzeln am Programm teilgenommen haben. Eine intensive Vorbereitung durch die Schule würde offensichtlich eine andere Organisationsform voraussetzen, die aber bei Voltaire mit recht nicht gewählt worden ist. Jedoch ist von Interesse, ob die Jugendlichen auf andere Weise gute Kenntnisse des jeweils anderen Landes erwerben konnten.

Mit dem Ziel hierauf eine Antwort zu finden, sind für die deutschen Jugendlichen in einem Index verschiedene Items zusammengefasst worden, mit denen sowohl danach gefragt wurde, ob die Jugendlichen bereits vor dem Beginn des Programms konkrete Vorstellungen über Frankreich besaßen, als auch danach ob in der Familie viel über Frankreich gesprochen wurde, das heißt die Frage nach der Familie als möglicher Quelle des Interesses für das andere Land ist hier weiter aufgeschlüsselt worden. Dieser Index, der „Konkrete Vorstellungen/Kenntnisse über Frankreich“ genannt wird, liegt demnach auf der Grenze zwischen personalen und sozialen Ressourcen, indem nach sozialen Bezugspunkten gefragt wird, die mögliche personale Ressourcen mit aufgebaut haben.

<i>Tabelle 5: Persönlichkeitsmerkmale deutscher Jugendlicher vor Beginn des Austauschs</i>			
<i>Merkmal</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>
Konkrete Vorstellungen / Kenntnisse über Frankreich	2,2	1-4	0,66
Frankreich Erfahrungen	3,1	1-4	0,77

Es zeigt sich, dass die Jugendlichen vor Beginn des Aufenthaltes nur über ein durchschnittliches Wissen über Frankreich verfügt haben und dass auch die Eltern nicht allzuviel über Frankreich erzählt haben. Es ist also nicht ein besonderes inhaltliches Interesse, welches das Programm befördert oder die Teilnahme von Jugendlichen an ihm wahrscheinlicher macht. Das kann zwar in

Einzelfällen so sein, gibt aber nicht den Durchschnitt der Gründe für eine Teilnahme wieder. Zwischen dem Frankreichinteresse und den konkreten Vorstellungen bzw. Kenntnissen über Frankreich gibt es einen Korrelationskoeffizienten, der  $.49$  beträgt. Das liefert einen Hinweis darauf, dass es eher Erwartungen sind, die die Jugendlichen an das Programm haben: Sie erwarten, interessante Menschen kennen zu lernen, mehr über Frankreich zu erfahren, und wollen etwas über Frankreich lernen. Die konkreten Vorstellungen über Frankreich korrelieren mit den Frankreich Erfahrungen mit  $.47$ , das heißt wenn bereits Informationen über Frankreich über Eltern, Freunde, Verwandte vorliegen, dann befördert das das Interesse für Frankreich. Ergebnisse dieser Art, die sich nur für die deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermitteln lassen, zeigen an, dass die Schule auf jeden Fall etwas dazu beitragen kann, die Akzeptanz des Programms bei den Jugendlichen noch zu verbessern.

Personale Ressourcen, die mit der Persönlichkeit der Jugendlichen zusammenhängen, spielen offensichtlich eine Rolle, wenn es darum geht, ein Interesse in Richtung Frankreich zu entwickeln. Das Frankreichinteresse korreliert mit einem positiven Selbstvertrauen mit  $.29$ . Ebenso korrelierte es negativ mit einem negativen Selbstvertrauen mit  $-.20$  und Außenseiter/Einsamkeit ( $-.24$ ).

Fragt man demgegenüber nach dem unabhängigen, persönlichen Interesse an Frankreich, so gibt es mit „Frankreich hat mich schon immer interessiert“, eine eher hohe Zustimmung. Die Jugendlichen geben demnach zu erkennen, dass nach ihrer Einschätzung weniger Einflüsse von außen ihr Interesse an und ihr Wissen über Frankreich beeinflusst haben, sondern dass es sich eher um eine Einstellung bzw. Motivation handelt, die bei ihnen gewachsen ist.

<i>Tabelle 6: Allgemeine Einstellungen deutscher Jugendlicher vor Beginn des Austauschs</i>			
<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>
Fernweh	1,4	1-4	0,4
Frankreichinteresse	1,8	1-4	0,4

Und die man einerseits etwa mit Fernweh und andererseits konkret mit einem Interesse an Frankreich bezeichnen kann. Diese Kombination kann man dahin auslegen, dass die deutschen Jugendlichen gerne aus ihrer regionalen Einbindung herauskommen würden und sich darauf freuen, etwas Anderes kennen zu lernen.



Wiederum lässt sich prüfen, ob sich Bezüge zu Persönlichkeitsmerkmalen zeigen. Das ist besonders intensiv bei dem Index Fernweh der Fall: Diejenigen deutschen Jugendlichen, die bei Fernweh zustimmen, haben kein negatives Selbstvertrauen (-.24) und es besteht ein Zusammenhang mit Außendruck. Das stellt eine interessante Mischung dar: Einerseits gibt es eine Gruppe von Jugendlichen, bei der die Umwelt schon Wünsche in Richtung Teilnahme am Programm formuliert und diese Gruppe zeigt dann kein negatives Selbstvertrauen, sondern scheint über eine ausgeglichene Persönlichkeit zu verfügen. Durch eine multiple Regressionsanalyse<sup>8</sup> bestätigt sich ein Einfluss der Persönlichkeitsvariablen negatives Selbstvertrauen auf den Grad des Fernwehs. Es werden 5,5 % der Varianz aufgeklärt.

Das Frankreichinteresse wiederum wird erklärt durch Frankreicherfahrungen und positives Selbstvertrauen, hier werden 14,5 % der Varianz aufgeklärt.

Diese Ergebnisse, die leider nur für den deutschen Teil der Stichprobe gerechnet werden konnten, demonstrieren, dass jenseits der bei einfachen Analysen sichtbar werdenden Resultate bestimmte Einflüsse auf der Persönlichkeitsebene nachgewiesen werden können, die am Beginn des Programms eine Teilnahme auf der Seite der deutschen Jugendlichen wahrscheinlicher werden lassen.

Zusammengenommen ergibt sich, dass die personalen Ressourcen sowohl bei den Jugendlichen aus Frankreich als auch bei denen aus Deutschland bei der überwiegenden Mehrzahl der Jugendlichen als günstig anzusehen sind. Das ist insofern kein überraschendes Resultat als es sich um einen freiwilligen Aufenthalt im anderen Land handelt. Es bestätigt aber die Annahme, dass die Jugendlichen zumindest in diesem Bereich günstige Voraussetzungen mitbringen.

Wenn es also zu Prozessen der Immersion kommt, dann sind diese mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht im Heimatland vorbereitet worden, sondern es handelt sich eher um individuelle Prozesse, die bei den Jugendlichen selbst stattfinden.

### 2.3 Soziale Ressourcen

Für Jugendliche bilden Familie und Schule wichtige soziale Ressourcen. Gerade die Familie schneidet bei den befragten Jugendlichen sehr positiv ab, weil

---

<sup>8</sup> Bei der multiplen Regressionsanalyse handelt es sich um ein Verfahren, mit dem geprüft wird, welche Variablen in ihrer Ausprägung als unabhängige Variablen eine abhängige Variable in deren Ausprägung beeinflussen. Auf diese Weise können Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Variablen geprüft werden.

fast alle Jugendlichen angegeben haben, durch ihre Familie unterstützt worden zu sein. Das gilt für die Jugendlichen aus beiden Ländern. Auch 92 % der befragten Eltern der deutschen Teilnehmer gaben an, ihr Kind ermuntert zu haben, an dem Voltaire-Programm teilzunehmen. Intention der Ermunterung war dabei in den meisten Fällen, dass die Eltern hofften, ihr Kind mache dadurch Fortschritte in Französisch. Ebenfalls aber wünschten die Eltern ihren Kindern, durch die Austauscherrfahrung ihren persönlichen Horizont erweitern und eine andere Kultur kennen lernen zu können. Bedenken gegen eine Teilnahme hatten fast keine der befragten Eltern. Die Unterstützung der Eltern ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Bereitschaft zur Immersion nicht mit einer Aufgabe von Bindungen an das Eigene kompensiert werden muss. Über die französische Schule als soziale Ressource für die Vorbereitung des Aufenthaltes in Deutschland bzw. Frankreich wissen wir auf der Basis der Befragung nur wenig. Es steht nur fest, dass es in der Regel die Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in Frankreich gewesen sind, durch die die Befragten auf das Programm aufmerksam gemacht worden sind. Das ist bei 72 der Schüler der Fall. Nimmt man noch die 10 Befragten hinzu, die die Schule ganz allgemein als Kontaktvermittler benennen, dann wird deutlich, dass die Schulen in Frankreich eine ganz wichtige Rolle im Prozess der Akquisition von Teilnehmern und Teilnehmerinnen spielen. Für Deutschland ergeben sich ähnliche Zahlen: Wiederum wird die Lehrkraft in Französisch am häufigsten genannt. Es folgt dann die Schule. Allerdings sind die Relationen zwischen diesen beiden Nennungen etwas anders als in Frankreich: Die Schule wird in Deutschland etwas häufiger als Initiator genannt. Da allerdings eine inhaltliche Vorbereitung, zumindest nach Auskunft der Jugendlichen, nicht im Zentrum der Bemühungen der Schule steht, scheint die Schule eher an der sprachlichen Förderung durch den Aufenthalt und weniger an dessen kultureller Vorbereitung sowie Auswertung interessiert zu sein. Das gilt ähnlich für die Familien und trifft auf die Situation in beiden Ländern zu. Wünschenswert wäre auf Dauer sicherlich ein stärkeres inhaltliches Engagement der Schule.

Ähnliche Bewertungen drängen sich bei der Bewertung der familiären Aktivitäten im Zusammenhang mit der Vorbereitung des Programms in Frankreich auf. Wiederum geben sehr viele der Befragten an, dass sie in ihren Plänen durch die Familie unterstützt worden sind. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Deutschland in den Familien in der Regel ein wichtiges Thema darstellt. Wiederum scheint in den Familien das Interesse weniger auf das Wissen über Deutschland ausgerichtet zu sein, als vielmehr im Sinne einer Chance für die Kinder ausgedrückt zu werden.

Sowohl die Schule als auch die Familie haben bei den französischen Jugendlichen eher ein Interesse an der sprachlichen Förderung der Kinder, vielleicht auch noch an dem Füllen von Wissenslücken, sie haben aber nicht ver-

sucht, konsequent auf die kulturelle Erfahrung in Deutschland vorzubereiten. Zumindest vermitteln die Daten der Befragung diesen Eindruck. Damit stimmt überein, dass der überwiegende Teil der Befragten vor Beginn des Aufenthaltes keine genauen (33) oder gar keine Annahmen (24) über Deutschland gehabt hat. Bei den deutschen Befragten stellt sich diese Situation etwas besser dar, aber auch bei ihnen geben 13,6 % an, gar keine Vorstellungen über Frankreich gehabt zu haben, und 40,8 % berichten über allenfalls geringe Vorkenntnisse. Dennoch berichten 68,6 % der deutschen Jugendlichen, dass sie in der Schule etwas über Frankreich erfahren haben, und 46,6 % teilen mit, dass ihre Eltern ihnen über Frankreich erzählt haben. Die deutschen Jugendlichen sind zu diesem Komplex etwas umfassender befragt worden als die französischen Jugendlichen. So drängt sich bei den deutschen Jugendlichen die Annahme auf, dass viele von ihnen kritisch in Bezug auf das Hinreichen der Informationen sind, die sie in der Schule und im Elternhaus erhalten haben. Es bleibt aber festzuhalten, dass der überwiegende bzw. große Teil der befragten Jugendlichen angibt, inhaltlich auf den Aufenthalt in Deutschland bzw. Frankreich nicht vorbereitet gewesen zu sein.

Diese Aussagen, insbesondere die dass die Jugendlichen keine genauen Vorstellungen über den Ablauf des Programms im jeweils anderen Land gehabt haben, verlangen eine zusätzliche Interpretation, weil nicht auszuschließen ist, dass alle diejenigen ihr zugestimmt haben, deren Erwartungen sich nicht erfüllt haben. Wie auch immer eine solche Bewertung ausfällt, bleibt festzuhalten, dass der überwiegende Teil der befragten Jugendlichen angibt, inhaltlich auf den Aufenthalt im jeweils anderen Land nicht vorbereitet gewesen zu sein: Eine Einführung in das kulturelle Umfeld, die sich als tragfähig erwiesen hätte, hat es nach Aussagen der Jugendlichen nicht gegeben. Positiv ist allerdings zu vermerken, dass Schule und Familie die sprachliche Vorbereitung offensichtlich sehr ernst genommen haben. Die Annahme, dass Immersion bereichsspezifisch betrachtet werden sollte, bewahrheitet sich demnach schon bei der Bilanzierung der Vorbereitungsleistungen.

## **2.4 Exkurs: Angaben zum familiären Umfeld**

Wichtiger noch als die Einschätzung der jeweiligen Fremdsprache durch die Jugendlichen ist vielleicht das familiäre Umfeld, wenn es um Entscheidungen über Karrieren innerhalb des Schulsystems geht: Es ist anzunehmen, dass Familien, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird, bei ihren Kindern eher Optionen für das Erlernen einer Fremdsprache hervorrufen als Familien, die nur einsprachig sind oder in denen neben der Muttersprache noch ein Dialekt gesprochen wird. Bei mehr als 85 % der deutschen Jugendlichen beherrscht mindestens eines der Familienmitglieder eine Fremdsprache. Dabei

überwiegt allerdings deutlich das Englische gegenüber dem Französischen als Fremdsprache, das erst an zweiter Stelle folgt. Zusammen mit der Tatsache, dass wir der Befragung wenige Informationen über die sozialen Gründe für die Wahl der Fremdsprache Französisch entnehmen können, die wiederum eine wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am Voltaire-Programm ist, zeigt sich demnach bei den Eltern, dass diese eher international als spezifisch französisch ausgerichtet sind. Es zeigt sich aber, dass in den Familien der deutschen Jugendlichen eine Offenheit gegenüber fremden Sprachen insofern gegeben ist, als in diesen Familien in ihrer überwiegenden Mehrzahl mindestens eine Fremdsprache gesprochen wird. Das belegt wiederum, dass die Jugendlichen eher aus bürgerlichen Haushalten stammen. Ein Ausweis dafür ist auch, dass Randsprachen von Minderheiten nur selten genannt werden. Zusammen mit der Tatsache, dass die Familien in aller Regel aus Deutschland stammen, wenn man die Generation der Eltern und Großeltern einbezieht, wird damit auch deutlich, dass die Familien über die Kenntnis von Fremdsprachen eine gewisse Offenheit gewinnen, die sie auf der Basis der Herkunft in geringerem Maße haben, als die Familien aus Frankreich. In Frankreich stellt sich die Situation etwas anders dar: Dadurch, dass die Stichprobe von der Herkunft der Eltern und Großeltern her internationaler zusammengesetzt ist, werden hier in der Familie häufig andere Sprachen gesprochen als in Deutschland. Während es sich in den deutschen Familien in vielen Fällen bei den Eltern wahrscheinlich um Sprachkenntnisse handelt, die in der Schule erworben sind, gibt es bei den französischen viele Familien, bei denen die Kenntnis einer anderen Sprache familiär über die Herkunft basiert ist.

Bei der Berufstätigkeit der Eltern bestätigt sich das bürgerliche Milieu der Eltern. Es wird nur in Ausnahmen „Arbeiter“ als Tätigkeitsebene bei Vater oder Mutter angezeigt. Es überwiegen eindeutig die Angestellten. An zweiter Stelle folgen die Selbständigen. Hier ergeben sich kaum Differenzen zu den Eltern der französischen Jugendlichen.

## **2.5 Soziale Ressourcen im Umfeld der Jugendlichen**

Zieht man weitere mögliche Gründe für die Teilnahme in die Auswertung mit ein, so wird zunächst ersichtlich, dass es nur einen geringen Außendruck in Richtung Teilnahme gegeben hat: Die Eltern oder die Schule haben offensichtlich wenig Einfluss in diese Richtung ausgeübt. Die deutschen Jugendlichen folgen bei der Teilnahme ihren eigenen Interessen. Das spricht wiederum für eine Akzeptanz des Programms. Die Jugendlichen versprechen sich demnach für sich etwas davon. Mit dem Index „Frankreich Erfahrungen“ wird zusammengefasst, ob die Jugendlichen in ihren Familien viel über Frankreich erfah-

ren haben, mit dem Index „Frankreich Interesse“ wird das unabhängige, persönliche Interesse der Jugendlichen an Frankreich dargestellt. Des Weiteren sind die deutschen Jugendlichen gefragt worden, ob ihre Teilnahme darauf basiert, dass Freunde/Freundinnen auch teilnehmen. Bei diesen Ergebnissen fällt die Zustimmung zwar etwas stärker aus, aber es ist auch hier so, dass die Jugendlichen relativ distanziert antworten. Es gibt also auch hier kein fremd gesteuertes Interesse. Das unabhängige, persönliche Interesse für Frankreich selbst ist wohl von Bedeutung, und ebenfalls scheinen die unter den personalen Ressourcen aufgeführten Gründe bedeutsam zu sein, wenn man erschließen will, warum die Jugendlichen am Programm teilnehmen.

*Tabelle 7: Soziale Ressourcen deutscher Jugendlicher für den Austausch*

<i>Merkmal</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>
Außendruck	3,2	1-4	0,57
Frankreich Erfahrungen	3,1	1-4	0,77
Frankreich Interesse	1,8	1-4	0,43
Freunde die auch teilnehmen	3,3	1-4	1,14

Diejenigen deutschen Jugendlichen, die bei Fernweh zustimmen, berichten über einen hohen Außendruck (.25) – ihre Eltern, die Schule und die Erwartung, dass man allgemein an solchen Programmen teilnehmen müsse, bestimmen sie. Deshalb ist für Fernweh eine weitere Regressionsanalyse gerechnet worden, diesmal unter Einschluss von Außendruck, bei der 14 % der Varianz aufgeklärt werden: Das Fernweh wird in dieser Reihenfolge von den Eigenschaften „kein negatives Selbstvertrauen“ und „Außendruck“ beeinflusst. Für das Fernweh lassen sich demnach sowohl personale und soziale Ressourcen ermitteln, die eine Wirkung haben. Dabei zeigt sich nun, dass dem Elternhaus und der Schule doch eine beträchtliche Bedeutung zukommen. Es sind immerhin 9 % Varianz mehr, die bei dieser zweiten Regressionsanalyse im Vergleich mit der ersten aufgeklärt werden.

Für das Frankreichinteresse ergibt sich eine Korrelation von .24 mit „Frankreich Erfahrungen“. Zwischen dem Frankreichinteresse und der Frage, ob Freunde oder Freundinnen ebenfalls teilnehmen, besteht allerdings kein Zusammenhang. Auch hier ist eine mehrfache Regressionsanalyse unter Ein-

schluss der Variablen „positives Selbstvertrauen“ und „Frankreich Erfahrungen“ gerechnet worden, bei der 15 % der Varianz aufgeklärt werden. Wiederum zeigt sich ein Zusammenwirken von personalen und sozialen Ressourcen bei der Ausprägung des Interesses für das andere Land.

Im zweiten Teil dieses Abschnitts sind einige Ergebnisse vorgestellt worden, die sich nur für den deutschen Teil der Stichprobe ermitteln ließen. Sie zeigen, dass den personalen und sozialen Ressourcen bei der Ausbildung des Interesses für die Teilnahme am Austauschprogramm große Bedeutung zukommt. Für die Teilnahme ist offensichtlich eine intrinsische Motivation förderlich, die durch Schule und Familie einerseits gestärkt werden kann, die aber auch durch Persönlichkeitseigenschaften, vor allem das Merkmal „positives Selbstvertrauen“, gefördert wird.

## **2.6 Aufenthalt im anderen Land**

Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der deutschen Jugendlichen in Frankreich betrug 5,6 Monate, die meisten aber verbrachten sechs Monate in dem Gastland. Die Sommerferien verbrachten ebenfalls fast 70 % zusammen mit ihrem Austauschpartner, dennoch geben 60 % der Jugendlichen an, es habe zwischen den beiden Aufenthalten eine Pause gegeben. Als Grund für eine Pause wurde überwiegend die bessere Vorbereitung der eigenen Reise angegeben.

Während die überwiegende Anzahl der Befragten berichtet, im Gastland ähnlich untergebracht zu sein wie im jeweiligen Heimatland, geben mehr als ein Viertel der Jugendlichen aus Frankreich aber nur 5 % der Jugendlichen aus Deutschland an, im jeweils anderen Land besser untergebracht zu sein; etwas mehr als ein Achtel der französischen Jugendlichen ist nach eigenem Urteil schlechter untergebracht. Bei den deutschen Jugendlichen beträgt dieser Anteil fast 50 %, immerhin 33 % betrachten sich als viel schlechter untergebracht. Zwar ist die Mehrzahl der Befragten zufrieden mit der Unterbringung oder reklamiert nur leichte Mängel, aber unter den deutschen Jugendlichen zeichnet sich doch ein mögliches Potential für Unzufriedenheit ab. Das muss sich nicht weiter artikulieren, aber es wird deutlich, dass die vermuteten Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Stichproben wahrscheinlich sind. Ob man besser oder schlechter oder ähnlich untergebracht ist, ist zunächst nur ein subjektiv empfundenes Merkmal. Es kann auch dadurch zustande kommen, dass es andere Gründe für Unzufriedenheit gibt. Im hier untersuchten Fall spricht allerdings viel dafür, dass es sich um eine objektive Tatsache handelt.

Im sozialen Umfeld ist ein weiteres Datum interessant: Der überwiegende Teil der französischen Befragten (70) berichtet, dass sich die Gasteltern Mühe bzw. große Mühe geben. Bei den deutschen Jugendlichen attestieren 71 % ihren Gasteltern, dass sie sich Mühe bzw. große Mühe geben. Nur 19 französische Befragte und 17 % der deutschen Jugendlichen beurteilen die Gasteltern skeptisch bis sehr skeptisch. Ihre Partner und Partnerinnen in Deutschland werden sogar von 72 der französischen Befragten als „o.k.“ charakterisiert. Hier fallen die Urteile der deutschen Jugendlichen ein wenig skeptischer aus: Es stimmen nur 64 % zu und der Rest äußert sich distanziert bis sehr distanziert. Die Differenz der Urteile kann mehrere Ursachen haben, am wahrscheinlichsten ist aber, dass sich in einigen Fällen eine Anfangsbegeisterung in eine Distanz abgeschwächt hat. Das ist im Prinzip eine erwartbare Entwicklung, die auch daraus resultieren kann, dass sich mit der Zeit eine Differenz der Interessen herauskristallisiert. Da die deutschen Jugendlichen erst im zweiten Teil des Programms nach Frankreich gefahren sind, sind bei ihnen cooling-out-Effekte auch eher zu erwarten. Ein wichtiger Faktor dürfte aber auch sein, dass die Einbindung der französischen Jugendlichen in ihre Schule sehr viel stärker ist als die der Deutschen. Daraus können Unterschiede in den jeweiligen Zeitbudgets resultieren, die dann auch in Enttäuschung bei einigen deutschen Jugendlichen umschlagen können, die erwartet hatten, dass ihre Partner in Frankreich ebenso viel Zeit haben würden, wie sie in Deutschland für die französischen Jugendlichen erübrigt hatten.

Aus dem Verhältnis zu Gasteltern und Partnern bzw. Partnerinnen ist für die französischen Jugendlichen, ergänzt um die Items, in denen danach gefragt wird, ob in Deutschland meistens deutsch gesprochen wurde sowie ob die französischen Jugendlichen viele Freunde und Freundinnen gewonnen haben, ein Index Integration gebildet worden. Für die deutschen Jugendlichen sind zwei verschiedene Indizes gebildet worden, einmal ein Index, der sich speziell auf das Verhältnis zur Gastfamilie bezieht „Gutes/ positives Auskommen mit der französischen Gastfamilie“, und ein Index, in dem zusammengefasst wird, wie selbständig die Jugendlichen im Ausland sind „Selbständigkeit im Ausland“. Ebenso wird für die deutschen Jugendlichen das Item „Eingewöhnung in Frankreich“ aufgeführt.

Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil der französischen Jugendlichen gut bis sehr gut integriert ist. Nur eine französische und keine deutsche Jugendliche zeigt ein hohes Maß an Desintegration an. In dem einen Fall wären wahrscheinlich ergänzende Maßnahmen erforderlich gewesen. Dies kann als Indikator dafür genommen werden, dass begleitende Befragungen, wie wir sie im Rahmen der Wirkungsanalyse durchgeführt haben, ein gutes Mittel wären, um zum Erfolg des Programms beizutragen.

Jenseits des Einzelfalls ist es der Mehrzahl offensichtlich leicht gefallen, neue Freundinnen zu gewinnen und sich problemlos zu verständigen. Diese Daten sprechen für den Erfolg des Programms. Auch die Angaben der deutschen Gastfamilien bestätigen diesen Eindruck, so gaben 70 % der Befragten an, das französische Gastkind hätte sich gut integriert und fast die Hälfte bezeichnete die Beziehung zwischen dem eigenen und dem Gastkind als gut bis sehr herzlich.

*Tabelle 8: Integration*

<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>
Integration französische Jugendliche	1,6	1-4	0,48
Gutes Auskommen mit französischer Gastfamilie	2,3	1-4	0,90
Eingewöhnung in Frankreich	2,1	1-4	0,77
Selbständigkeit im Ausland	1,5	1-4	0,57

Die Anwesenheit des Gastkindes hat nach Angaben der überwiegenden Mehrheit der Eltern keine Beziehungen innerhalb der Familie gestört, ebenso wenig seien finanzielle Probleme in Zusammenhang mit dem Austausch aufgetreten. Bei auftretenden Schwierigkeiten mit dem Gastkind sei dies auf die Persönlichkeit des Kindes zurückzuführen, meinen 80 % der Eltern, während weniger als die Hälfte meinen, dies resultiere aus kulturellen Unterschieden.

Bei den deutschen Jugendlichen ergibt sich ein ähnliches Bild: Die Eingewöhnung in Frankreich verlief bei den meisten schnell bis sehr schnell und auch die Angabe, ein positives Verhältnis zur Gastfamilie gehabt zu haben, lässt darauf schließen, dass die deutschen Teilnehmer in Frankreich, ähnlich wie die französischen Teilnehmer in Deutschland gut integriert gewesen sind. Auch geben 2/3 der deutschen Jugendlichen konkret an, dass sie gut in die Gastfamilie integriert gewesen seien, während nur gut die Hälfte angibt, dass sich der Austauschpartner in Frankreich um Integration bemüht habe. Diejenigen Jugendlichen, die angeben, nicht gut in die Gastfamilie integriert gewesen zu sein, geben überwiegend als Grund die Persönlichkeit des Austauschpartners an, ebenso wird die Lebensweise der Gastfamilie als Grund angeführt. Für



die Integration in die Gastfamilie ergibt sich eine Korrelation mit dem Bemühen des Austauschpartners um Integration von .52. Zwischen der Eingewöhnung und dem Verhältnis zur Gastfamilie gibt es einen Korrelationskoeffizient der .37 beträgt. Berücksichtigt man zusätzlich noch den Index der Selbstständigkeit im Ausland der deutschen Jugendlichen so wird deutlich, dass sie fast vollständig ihren Alltag im Ausland gestalten konnten.

Betrachtet man die Beziehungen der deutschen Jugendlichen zu ihren Austauschpartnern, so fällt auf, dass ein Zusammenhang besteht zwischen einer guten Beziehung und einer guten Integration in die Gastfamilie (.62), ebenso wie zu dem Vorhaben, den Austauschpartner nach dem Austausch noch einmal zu treffen (.76) und dem Bestehen eines brieflichen Kontakts zur Gastfamilie (.74). Von den Jugendlichen berichten mehr als die Hälfte, dass der Kontakt zu ihrem Austauschpartner nach dem Austausch gut bis sehr herzlich sei.

Nur 11 % bezeichnen ihre Beziehungen als konfliktgeladen. Kein Zusammenhang besteht zwischen einer guten Integration der deutschen Jugendlichen in die Gastfamilie und einem Treffen der Jugendlichen mit ihren Eltern während des Austausches. Die Hälfte der befragten Eltern gab an, ihr Kind während des Austausches getroffen zu haben. Ebenfalls ergab sich weder zwischen der Häufigkeit des telefonischen Kontakts der Jugendlichen mit ihren Eltern noch zwischen der Häufigkeit des Austauschs über E-Mail ein Zusammenhang mit einer guten Integration in die Gastfamilie, was als positiv für das Programm gewertet werden kann und bestärkt, dass die Integration in die Gastfamilie nicht mit einer Aufgabe der Bindungen an die eigene Familie kompensiert werden muss. 70 % der Eltern geben an, einmal oder mehr als einmal pro Woche mit ihren Kindern telefoniert zu haben. E-Mail wurde scheinbar nur zusätzlich zum telefonischen Kontakt genutzt, dies wurde nur von 44 % einmal oder mehrmals pro Woche genutzt. Trotz dieses verhältnismäßig häufigen Kontakts zu den Jugendlichen gaben 47 % der befragten Eltern an, sie seien während des Auslandsaufenthaltes ihres Kindes beunruhigt gewesen, jedoch präzisieren von diesen nur 1/3, worauf sich die Beunruhigung bezog. Am häufigsten wurde von diesen als Beunruhigungsgrund genannt, dass sich ihr Kind nicht mit dem Austauschpartner verstünde.

Die Beziehungen zwischen den beiden Gastfamilien wurden von 60 % der befragten deutschen Gastfamilien als freundlich bis herzlich bezeichnet.

Wenn man danach fragt, in welchen Bereichen die Jugendlichen Vorteile im jeweiligen Gastland verglichen mit dem eigenen Heimatland sehen, dann ergibt sich für die französischen Jugendlichen ein deutliches Plus bei den Frei-

zeitmöglichkeiten, die nur von vier (schlechter) bzw. sieben (viel schlechter) der Befragten im Vergleich mit Frankreich negativ bewertet werden. Bei den deutschen Jugendlichen sind das 17,5 %, die die Freizeitmöglichkeiten als schlechter bzw. viel schlechter im anderen Land einschätzen.

Dem stehen 38 (viel besser) bzw. zwölf französische Jugendliche (besser) gegenüber, die ein positives Bild zeichnen. Bei den Deutschen bezeichnen nur drei Jugendliche die Freizeitmöglichkeiten in Frankreich als viel besser und die Hälfte der Befragten als besser. Das sind in Frankreich immerhin doppelt so viele Jugendliche wie diejenigen, die keine Unterschiede sehen. Bei den deutschen Jugendlichen nehmen diese neutrale Position nur 15,6 % der Befragten ein. Die Freizeitmöglichkeiten im jeweiligen Gastland werden demnach von den französischen Jugendlichen erheblich besser als von den deutschen bewertet. Das ist ein Ergebnis, das nicht weiter kommentiert werden kann. Jedoch zeichnet sich auch hier ein gewisser Risikofaktor für das Gelingen des Programms hinsichtlich der deutschen Jugendlichen ab. Dieser Risikofaktor kann alleine daraus resultieren, dass die deutschen Jugendlichen erst nach Frankreich fahren, wenn die französischen in Deutschland gewesen sind. Es kann sich aber auch um Unterschiede handeln, die objektiv vorhanden sind. Unabhängig davon, welche dieser Annahmen zutrifft, zeichnet sich ein gewisser Betreuungsbedarf für die deutschen Jugendlichen ab.

Mit dem Befund bei den Freizeitmöglichkeiten stimmt einerseits überein, dass etwas mehr als die Hälfte der französischen Befragten das Leben in Frankreich als eher oder sehr langweilig bezeichnet. Diese Aussage wird dadurch ergänzt, dass etwas mehr als die Hälfte der französischen Jugendlichen meint, sie hätte in Deutschland etwas mehr Freiheiten als in Frankreich. Demgegenüber sind die deutschen Jugendlichen mit ihren Lebensverhältnissen in Deutschland sehr viel zufriedener. Nur 10 % empfanden sie am Anfang des Aufenthaltes in Frankreich als eng. Dieser Prozentsatz hat sich bis zum Ende des Aufenthaltes um 25 % gesteigert. Das ist ein Vergleich, an dem man etwas über die Wirkung des Aufenthaltes im anderen Land erkennen kann. Allerdings stimmt nur ein Viertel der deutschen Jugendlichen der Frage zu, dass sie in Frankreich mehr Freiheiten gehabt hätten als in Deutschland. Gerade in diesem Bereich zeigen sich Differenzen zwischen den Antworten der deutschen und der französischen Jugendlichen, die auf Unterschiede in den Lebenswelten schließen lassen, in denen sie im jeweils anderen Land leben. Dazu passen auch die Aussagen über das strengere Schulsystem in Frankreich und das liberalere in Deutschland. Knapp 2/3 der deutschen Jugendlichen gab jedoch weiterhin an, Frankreich nach dem Aufenthalt positiver als noch vor dem Aufenthalt zu sehen und nur 44 % schätzen Deutschland nach dem Aufenthalt mehr als vorher. Dass Frankreich und Deutschland einander sehr ähnlich seien, empfand nur

1/4 der Jugendlichen und wiederum fast 2/3 meinen, Deutschland und Frankreich könnten nicht miteinander verglichen werden. Diese Antworten lassen darauf schließen, dass die Jugendlichen in der Lage sind, zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten zu differenzieren, und gleichzeitig können sie diese verschiedenen Lebensarten wertschätzen und Vorzüge jeder einzelnen für sich entdecken, ohne dabei die andere als negativ zu empfinden: 78 % gaben an, der Lebensart in Frankreich zugeneigt zu sein, gleichzeitig aber auch die Lebensart in Deutschland zu schätzen (81 %). Mit diesem Teil der Fragen wird etwas von der kulturellen Differenz zwischen beiden Ländern erfasst, das über die Sprachunterschiede hinaus reicht. Ein negativer Zusammenhang lässt sich ermitteln zwischen der Integration in die Gastfamilie und die Lebensart in Deutschland zu schätzen (-.28) während jedoch nur 17 % meinen, Frankreich sei ein schwieriges Land, welches allerdings nicht in Zusammenhang mit einer guten Integration in die Gastfamilie steht.

Wenn Prozesse der Immersion untersucht und bewertet werden sollen, dann kommt der Alltagsbewältigung eine besondere Bedeutung zu. Hierzu sind den Jugendlichen insgesamt dreizehn Fragen gestellt worden, aus denen für die französischen Jugendlichen drei Indizes gebildet worden sind. Der erste Index bezieht sich auf die Bewältigung von Alltagstätigkeiten, die vom selbständigen Benutzen der Verkehrsmittel bis zur Auswahl der Speisen im Restaurant im jeweiligen Gastland reichen (Alltag). In dem zweiten Index werden drei Items zusammengefasst, mit denen danach gefragt wird, wie der Alltag im Gastland sozial bewältigt wird (Alltagskompetenz). Das reicht von der Frage danach, ob man weiß, was von einem erwartet wird, bis dahin, ob man sich zu helfen weiß. Im dritten Index befinden sich zwei Items, mit denen nochmals aus einer anderen Perspektive in die gleiche Richtung gefragt wird, indem die Jugendlichen angeben sollen, ob die französischen Jugendlichen durch das Anforderungsniveau in sozialen Situationen in Deutschland überfordert sind. Es ist verwirrend, was von mir erwartet wird, wird beispielsweise gefragt (Alltagsdiffusion). Mit diesen Fragen wird auf eines der Grundanliegen des Voltaire-Programms gezielt: Von Immersion wird man im Prinzip erst dann ausgehen können, wenn es den Jugendlichen gelingt, den Alltag in seinen vielfältigen Facetten im jeweiligen Gastland zu bewältigen. Für die deutschen Jugendlichen sind nur zwei Indizes gebildet worden, die jedoch denselben Inhalt haben wie die Indizes der französischen Jugendlichen: Wie bereits an vorangegangener Stelle benannt, wurde ein Index „Selbständigkeit im Ausland“ für die deutschen Teilnehmer gebildet, der beinhaltet, ob die Jugendlichen Verkehrsmittel selbständig nutzen und ob sie kleinere Einkäufe allein erledigen konnten, ob sie sich in dem Ort, in dem sie lebten, gut auskannten und ob sie sich im Gastland stets gut zu helfen wussten. Der zweite Index ist inhaltlich mit dem der für die französischen Jugendlichen gebildeten Index der „Alltagsdiffusion“ zu vergleichen: In

dem Index „Frankreich verwirrend / undurchsichtig“, der aus fünf Items gebildet wurde, reichten die Fragen von „War immer wieder verwirrend, was von mir erwartet wurde“ über „Es fällt mir häufig schwer zu verstehen, was Franzosen von mir erwarten“ bis hin zu „Manchmal benahmen sich Franzosen merkwürdig“.

Die Ergebnisse vermitteln eine eindeutige Botschaft: Die befragten Jugendlichen haben zum größten Teil überhaupt keine Probleme, ihren Alltag im jeweiligen Gastland – Deutschland bzw. Frankreich – angemessen zu bewältigen. Sie kennen sich aus, erledigen Einkäufe allein und wissen die Verkehrsmittel zu benutzen.

<i>Tabelle 9: Alltagsbewältigung</i>					
<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>		<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>	
	F	D		F	D
Alltagskompetenz	1,4		1-4	0,42	
Alltagsdiffusion	1,5		1-4	0,50	
Alltagshandeln	3,1		1-4	0,51	
Selbständigkeit im Ausland		1,5	1-4		0,57
Frankreich verwirrend/ undurchsichtig		3,0	1-4		0,51

Das sind mit hoher Wahrscheinlichkeit Tätigkeiten, bei denen die Differenz zum Heimatland gering ausfällt, könnte man einwenden. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Jugendlichen weiterhin angeben, auch sozial bzw. kommunikativ keine Probleme im Gastland zu verspüren. Sie wissen, was man von ihnen erwartet, wissen sich gut zu helfen und wissen, was Deutsche bzw. Franzosen von ihnen wollen, wenn diese sie ansprechen. Bei den Indizes „Alltagsdiffusion“ und „Frankreich verwirrend/undurchsichtig“ verneinen die Jugendlichen, dass soziale Situationen in Deutschland bzw. Frankreich für sie verwirrend seien bzw. sie nicht wüssten, was man von ihnen will, wenn sie angesprochen werden. Die Jugendlichen fühlen sich bei der Alltagsbewältigung im jeweiligen Gastland, soweit sie ihnen abverlangt wird, als sozial kompetent, las-

sen sich die Ergebnisse aus diesem Teil der Befragung resümieren. Damit wird ersichtlich, dass der Prozess der Immersion von den Jugendlichen aus ihrer Perspektive so weit bewältigt worden ist, dass sie sich im jeweiligen Gastland ohne größere Probleme zurecht finden. Das zeigt im übrigen auch, dass in der überwiegenden Mehrzahl keine gravierenden Schwierigkeiten in den Gastfamilien den Immersionsprozess beeinträchtigen und stellt den Gastfamilien im Großen und Ganzen ein gutes Zeugnis aus.

Für die Stichprobe der deutschen Jugendlichen konnte auch noch ermittelt werden, ob es Beziehungen zwischen personalen/sozialen Ressourcen und diesen Umgangsformen in der Fremde gibt. Dabei hat sich gezeigt, dass der Index „Frankreich verwirrend/undurchsichtig“ einerseits mit negativem Selbstvertrauen (.32) und andererseits negativ mit positiven Selbstvertrauen (-.30)

korreliert. Dieses Ergebnis lässt erkennen, dass Schwierigkeiten mit der eigenen Person auch zur Diffusion im Umgang mit dem Fremden führen. Ebenfalls konnte ein negativer Zusammenhang ermittelt werden zwischen einer guten sprachlichen Vorbereitung und Frankreich als verwirrend/undurchsichtig zu empfinden. Hier wird nochmals die Wichtigkeit einer guten sprachlichen Vorbereitung deutlich.

Diese Bilanzierung wird für die französischen Jugendlichen dadurch unterfüttert, dass mehr als die Hälfte von ihnen während des Aufenthaltes in Deutschland gar keinen (11), nur ausnahmsweise (30) oder von Zeit zu Zeit (8) Kontakt zu anderen Franzosen gehabt hat; dies spricht dafür, dass durch den Prozess bei den französischen Jugendlichen in der Regel nicht zu hohe emotionale Kosten entstehen. Diese Zahlen fallen bei den deutschen Jugendlichen etwas anders aus, von denen mehr als die Hälfte angibt, dass sie während des Aufenthaltes in Frankreich regelmäßig (die Hälfte der Befragten) oder ziemlich regelmäßig (nochmals 15 %) Kontakte zu anderen deutschen Jugendlichen gehabt hätten. Die französischen Jugendlichen haben demnach in Deutschland etwas häufiger in einem ausschließlich durch Deutsche geprägten Alltag gelebt als das bei den deutschen Jugendlichen in Frankreich der Fall gewesen ist, wengleich 91 % der deutschen Jugendliche angaben, sie hätten in Frankreich neue Freunde gefunden. Auch stimmten fast alle Befragten überein, dass sie viel Positives über Frankreich gelernt hätten.

Die Angleichung an den Alltag des jeweiligen Gastlandes ist aber nicht unbedingt durch die Aufgabe des Eigenen erkaufte worden. So stimmen nur fünf der Befragten französischen und vier der befragten deutschen Jugendlichen der Aussage, dass es typisch deutsche und französische Eigenschaften gebe, nicht zu und nur acht bzw. elf stimmen ihr wenig zu; das heißt die Mehrzahl empfindet die Differenz. Das erfolgt aber nicht in der Form von Klischees. So stim-

men der Aussage, alle Deutschen seien sich ähnlich, nur neun der französischen Jugendlichen zu (einer von diesen Befragten stimmt voll zu).

Bei den deutschen Jugendlichen stimmen elf (keiner voll) der entsprechenden Frage zu. In beiden Stichproben stimmte die Übrigen wenig (32 %) oder gar nicht (48 %) zu. In die gleiche Richtung passt, dass bei der Frage nach der Differenz von Deutschen zu anderen Ausländern ein völlig uneinheitliches Ergebnis entsteht. Das gilt in der gleichen Weise für die deutschen Jugendlichen, wenn diese nach der Differenz zwischen Franzosen und anderen Ausländern gefragt werden.

An dieser Stelle empfiehlt sich ein kleines Zwischenresümee: Sowohl die deutschen als auch die französischen Jugendlichen zeigen eine differenzierte Haltung in Bezug auf den Alltag des anderen Landes, den sie erleben. Offensichtlich gelingt es ihnen in der überwiegenden Mehrzahl, keine Klischees zu entwickeln. Es entsteht eher der Eindruck auf der Basis der Daten, vorhandene Klischee abzubauen. Das spricht für den Erfolg des Programms, der sich auch darin zeigt, dass die Jugendlichen über differenzierte Alltagserfahrungen berichten, die erkennen lassen, dass sie bei allem Bewusstsein für die Differenz der anderen Kultur die eigene Kompetenz nicht unterschätzen.

Zur Sprache berichten elf französische Jugendliche über sehr große, über große 23 und 28 über ziemlich große Sprachprobleme am Anfang des Aufenthaltes. Nur bei 27 der Jugendlichen entstanden unbedeutende bzw. keine Sprachprobleme. Bei den deutschen Jugendlichen sind die Zahlen vergleichbar. Nur zwei berichten, dass sie gar keine Sprachprobleme hatten. Diese Sprachprobleme resultieren nach Ansicht der Mehrheit der französischen Jugendlichen (79) und fast aller deutschen Jugendlichen (bis auf drei) daraus, dass es erhebliche Differenzen zwischen dem Deutschunterricht in der französischen Schule und der Sprachpraxis des Deutschen bzw. dem Französischunterricht in der deutschen Schule und der Sprachpraxis im Französischen gibt. Dass trotz dieser Aussage und den daher resultierenden Anfangsproblemen die bereits berichtete positive Einschätzung des eigenen Sprechvermögens und der deutschen Sprache bei der Befragung nicht widersprüchlich sein muss, erklärt sich aus dem Umstand, dass mehr als die Hälfte der französischen Jugendlichen angaben, die Sprachprobleme hätten sich schnell erledigt. Für die deutschen Jugendlichen fallen diese Zahlen ähnlich aus.

Dies bestätigen auch die Angaben der deutschen Gastfamilien, von denen nur knapp 13 % gelegentlich mit den französischen Jugendlichen deren Muttersprache gesprochen haben und 87 % der Familien haben selten oder sogar nie französisch gesprochen. Die Jugendlichen beider Nationen attestieren sich also im Kontext des Programms zu mehr als der Hälfte eine gute

Lernfähigkeit im sprachlichen Bereich. Nur drei der französischen und keiner der deutschen Jugendlichen berichten hier über größere Probleme. Diese Aussagen bekräftigen die deutschen Jugendlichen nochmals nach ihrer Rückkehr nach Deutschland, in dem fast 90 % angeben, ihr Niveau im Französischen hätte sich wesentlich verbessert und auch die gegenwärtigen schulischen Leistungen entsprächen diesem Niveau. Zwischen einer guten sprachlichen Vorbereitung und dem Sprachniveau nach dem Aufenthalt ergab sich ein Zusammenhang von .48.

Dennoch fühlen sich etwas mehr als die Hälfte der französischen Jugendlichen (45) und drei Viertel der deutschen Jugendlichen beim Sprechen der jeweils anderen Sprache im anderen Land nicht wohl, das heißt es bestehen auch bei einer sich selbst zugeschriebenen guten Sprachpraxis, Schwierigkeiten, zumindest im emotionalen Bereich bei einem nicht unbeträchtlichen Anteil der Jugendlichen: 79 der französischen Jugendlichen haben leichte Befürchtungen, ein wenig französisch zu verlernen. Bei den deutschen Jugendlichen ergeben sich ähnliche Werte. Das resultiert vielleicht auch daraus, dass die französischen Jugendlichen entweder nie (51) oder selten (35) französisch mit der deutschen Partnerin gesprochen haben. Für die deutschen Jugendlichen sind es sogar 90 %, die nie oder selten mit der französischen Partnerin deutsch gesprochen haben. Dieses spiegelverkehrte Resultat verblüfft im ersten Moment. Es verdeutlicht ein Ergebnis, dass die Jugendlichen beider Nationen sich offensichtlich problemlos dem dominanten Sprachhabitus des jeweiligen Gastlandes angepasst haben.

Dieses Ergebnis verlangt noch eine weitere Betrachtung: Es könnte bei den Jugendlichen der Fall sein, dass man zwar den Eindruck hat, beim Verstehen und Sprechen der anderen Sprache, keine Probleme zu haben, gleichzeitig aber die Deutschen bzw. die Franzosen, – wir haben danach nicht gefragt – als in der Sprache überlegen erfährt. Rechnet man zu diesem Zustand hinzu, dass der Eindruck besteht, man selbst spreche in Deutschland besser deutsch als die Partnerin französisch bzw. in Frankreich besser französisch als die Partnerin deutsch, dann werden solche Bilanzierungen, so unbegründet sie auch aus objektiver Sicht sein mögen, subjektiv verständlich, weil das überlegene deutsche Sprechen der deutschen Partnerin mit einem unterlegenen Sprechen des Französischen einhergeht und umgekehrt. Die Erklärung mag auf den ersten Blick ein wenig gesucht klingen, sie beansprucht auch nicht, dass sie von den Jugendlichen in dieser Weise geteilt wird, sie stellt nur den Versuch dar, ein Ergebnis zu interpretieren, welches nicht ohne Weiteres einleuchten muss. Hier sind sicherlich weitere Untersuchungen erforderlich. Im sprachlichen Bereich ist jedenfalls das Andere vielleicht schon übermächtig, wenn man die Reaktionen der französischen und der deutschen Jugendlichen betrach-

tet. Das Unbehagen beim deutsch Sprechen der französischen Jugendlichen und französisch Sprechen der deutschen Jugendlichen hängt jedenfalls nicht mit einer Verweigerung auf der Seite der deutschen bzw. französischen Partnerin zusammen, das wäre eine andere mögliche Erklärung, die vielmehr prinzipiell als hilfreich und unterstützend bei Schwierigkeiten mit der deutschen bzw. französischen Sprache geschildert werden.

Eine zentrale Frage lässt sich leider nicht auswerten, weil hier bei der Konstruktion des Items zwei Antwortformate zusammengeführt worden sind, die sich nicht ausschließen. Die Jugendlichen sind gefragt worden, wie sie die Kenntnisse der deutschen Partnerin in Französisch einschätzen. Dabei wird einerseits ein absoluter Maßstab verwendet (sehr gut, gut...) und andererseits ein vergleichender (besser als ich, ähnlich wie ich...). Beide Formate finden sich bei demselben Item. Hier wird bei einer Fortsetzung der Untersuchung eine bessere Abstimmung zwischen den Items erforderlich sein.

Der Austausch ist auch mit dem Schulbesuch in der Schule des jeweils anderen Landes verbunden. Hier lassen die quantitativen Angaben nur wenige Rückschlüsse zu: Es ergeben sich in allen Fällen etwa gleiche Häufigkeiten, das heißt einige Jugendliche erleben überraschende Behauptungen über Frankreich bzw. Deutschland, andere keine, an einige werden im Unterricht Erwartungen gestellt, an andere keine, in einigen Fällen gibt es besondere oder als besonders empfundene Bemühungen der Schule um die Jugendlichen, in anderen Fällen nicht. Hier müssen die Kommentare zu den Antworten näheren Aufschluss geben.

In der deutschen Schule empfinden viele französische Jugendliche (57) mehr Freiheiten als in der französischen Schule. Bei den deutschen Jugendlichen sind 85 % der Überzeugung, dass sie innerhalb des deutschen Schulsystems mehr Freiheiten als im französischen genießen. Diese Meinungen der deutschen und französischen Jugendlichen gehen also in die gleiche Richtung. Etwa zwei Drittel geben an, dem Unterricht in der Schule folgen zu können. Das Schulklima selbst wird als relativ gewaltfrei, offen für Schülerbemerkungen und -wünsche, wenig kompetitiv, eher kind- bzw. jugendorientiert (man wird nicht wie ein Erwachsener behandelt) und ausländereintegrierend gekennzeichnet, wenn man die wichtigsten Merkmale heranzieht. Das stimmt dann auch damit überein, dass die Freiheiten der Schüler als groß angesehen werden. Sie werden nach Ansicht der französischen Jugendlichen in der deutschen Schule offensichtlich ernst genommen. Die französische Schule wird demgegenüber als leistungsorientiert, lehrerzentriert und wenig Freiräume während eingeschätzt. Die Lehrkräfte verhalten sich direkter als in der deutschen Schule. Auf schwächere Schülerinnen wird keine Rücksicht genommen und die



Bemerkungen der Schülerinnen werden auch nicht ernst genommen, wenn man dem Urteil der deutschen Schüler folgt. Viele deutsche Jugendliche geben auch an, dem Unterricht nicht richtig folgen zu können, das waren etwa ein Drittel. Etwa die Hälfte von ihnen stellte fest, dass sich französische Lehrkräfte um sie bemühten, in den Klassen wurde unter den Schülern ein mittleres Maß an Solidarität festgestellt, die Schule wurde als kompetitiv empfunden, aber es gab wenig Gewalt an den Schulen, die Lehrkräfte diskutierten auch wenig mit den Schüler und fragten wenig nach deren Meinung. Die meisten deutschen Schüler besuchten in Frankreich eine L-Klasse (52 %). 83 % der deutschen Jugendlichen fühlten sich gut in die Gastschule integriert, zwischen der besuchten Klasse und einer guten Integration in die Gastschule ergab sich kein Zusammenhang. Demgegenüber ergab sich zwischen einer guten Integration in die Gastschule in Frankreich und neue Freunde in Frankreich gefunden zu haben ebenso ein Zusammenhang (.34) wie mit dem Gefühl, viel Positives über Frankreich gelernt zu haben (.32).

<i>Tabelle 10: Schulsysteme</i>			
<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>
Schule in Deutschland gefällt im Allgemeinen besser	2,3	1-4	0,73
Schule in Frankreich schätzen gelernt	2,3	1-4	0,66

Die deutschen Jugendlichen konnten nach ihrer Rückkehr ins Heimatland befragt werden, ob ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen im Gastland die Schule in Deutschland nun besser gefällt. Hierfür wurde ein Index gebildet, der u. a. die Fragen enthielt, ob der Unterricht in Deutschland nun interessanter erscheint, ob die Schule, die Klasse und die Lehrerschaft in Deutschland besser gefällt. Dieser Index wurde mit „Schule in Deutschland gefällt im Allgemeinen besser“ benannt. Die Jugendlichen wurden aber auch gefragt, ob die Schule in Frankreich höhere Anforderungen gestellt habe, die Schüler dort mehr lernten als in deutschen Schulen und ob die deutschen Jugendlichen diese Art Schule hätten schätzen lernen können. Dieser Index wurde mit „Schule in Frankreich schätzen gelernt“ bezeichnet.

Diese nahezu identischen Mittelwerte deuten darauf hin, dass die Jugendlichen sich zwar einerseits mit dem französischen Schulsystem vertraut

machen und auch dessen Vorzüge schätzen lernen konnten, andererseits sie aber zu dem Schluss kommen, dass ihnen das deutsche System im Allgemeinen ebenso gut gefällt.

Für die Schule ergibt sich also ein unterschiedliches Bild. Dabei ist aber bemerkenswert, dass die Jugendlichen aus den beiden Ländern im Prinzip zu ähnlichen Urteilen kommen, die Bewertung des Eigenen stimmt immer mit der Bewertung des Anderen bei der jeweils anderen Gruppe überein. Gerade dieser Teil des Programms ermöglicht eine Erfahrung des Anderen und einen Vergleich mit dem Eigenen, der für interkulturelles Lernen besonders wichtig erscheint.

Bei der Rückkehr in die Schule im Heimatland gaben 70 % der deutschen Jugendlichen an, Probleme gehabt zu haben. Am häufigsten wurden hier Probleme in einzelnen Unterrichtsfächern genannt, die Wiederholung einer Klassenstufe war nur in Einzelfällen notwendig. Jedoch benannten 44 % der Schüler als Problem, dass ihre Austausch Erfahrungen bei ihrer Rückkehr nicht berücksichtigt wurden. Die Reaktionen der Lehrer und der Schule allgemein empfanden ebenfalls nur 38 % als der Situation angemessen. Die übrigen bewerteten die Reaktionen als durchschnittlich bis gar nicht angemessen. Auch hier wäre, wie bei der Vorbereitung auf den Austausch, eine stärkere Unterstützung und Einbindung der Schule für das Gelingen des Programms wünschenswert.

Interessant ist, dass im Gegensatz zu den Jugendlichen, nur 40 % der befragten Eltern angaben, ihr Kind habe Probleme bei der Rückkehr in die Schule gehabt. Allerdings empfanden ebenfalls nur 42 % die Reaktionen der Schule als angemessen.

## **2.7 Zu den längerfristigen Wirkungen des Programms**

Etwas mehr als die Hälfte der französischen Befragten (48) gibt an, ihr Interesse an „Deutsch“ habe sich geändert. Damit ist eine wesentliche Erwartung des Programms erfüllt, wenn diese Änderung in die positive Richtung verläuft. Dafür sprechen alle anderen Angaben der Befragten. 79 von den französischen Befragten geben an, dass sie sich verändert haben. Bei den deutschen Jugendlichen sind es noch mehr, hier geben 90 % eine solche Veränderung für sich an. Das ist ein Effekt, der der Immersion zugerechnet werden kann. In beiden Ländern erwartet die Mehrzahl der Jugendlichen auch, dass sie sich nach der Rückkehr ins Heimatland geändert haben, das heißt die Jugendlichen sehen einen erheblichen Einfluss auf ihre Persönlichkeit, der durch das Programm mit bewirkt worden ist. Dabei stehen sie dem keineswegs negativ gegenüber,

sondern betrachten das für sich offensichtlich als einen Gewinn. Bei der Präzisierung der Veränderungen geben die meisten an, selbstsicherer und unabhängiger geworden zu sein. Negative Eigenschaften wie „verunsichert“ oder „depressiv“ werden nur in drei einzelnen Fällen genannt. Die Angaben der befragten Eltern entsprechen denen der Jugendlichen weitestgehend. So gaben auch 80 % der Eltern an, ihr Kind hätte sich durch den Aufenthalt im Ausland verändert und es sei unabhängiger, autonomer und selbstsicherer geworden und schätzen die Austauscherrfahrung für ihr Kind allgemein als positiv ein. Ob sich hier ein Effekt andeutet, der auf Dauer auch negativ zu bewerten ist, weil man sich vom Eigenen entfremdet, kann auf der Basis der quantitativen Aussage, die nur in Form von Zustimmung oder Ablehnung vorliegt, nicht entschieden werden. Im Sinne der Verbesserung des Verständnisses für das Andere handelt es sich in jedem Fall um einen Gewinn. 90 % der Eltern geben des Weiteren an, dass sie anderen Eltern empfehlen würden, ihr Kind zu einer Teilnahme am Voltaire-Programm zu ermuntern, bei den Jugendlichen sind dies sogar 96 %. Ebenso geben 70 % der Eltern an, für sie sei der Aufenthalt des französischen Gastkindes auf persönlicher Ebene eine Bereicherung gewesen. Für das Programm kann dieses Ergebnis als ein großer Erfolg gewertet werden.

Positiv ist zu bewerten, dass sich 69 französische Befragte ein späteres Leben in Deutschland vorstellen können. Ebenso können sich drei Viertel der deutschen Jugendlichen ein späteres Leben in Frankreich vorstellen. Ähnlich positiv ist zu bewerten, dass 57 französische Jugendliche bestimmte Dinge näher kennen lernen wollen. Bei den Fragen nach den längerfristigen Wirkungen des Programms ergibt sich eine etwas ambivalente Bilanz, wenn man die Antworten der Befragten betrachtet: 24 der Befragten geben an, dass sich ihr Berufswunsch durch die Teilnahme geändert habe. Bei den deutschen Jugendlichen liegt der Anteil derjenigen, bei denen sich der Berufswunsch geändert hat, bei etwa einem Viertel der Befragten. Das muss man allerdings in Relation zu der Tatsache sehen, dass in dem Alter der Befragten ein möglicher Wechsel der Berufsperspektive häufig ist. Aussagekräftiger ist hier die Reaktion auf die Frage, ob man sich vorstellen könne, später im anderen Land zu leben. Dem stimmen viele der Jugendlichen aus beiden Ländern zu. Ebenso geben die meisten der deutschen Jugendlichen an, dass sie zumindest einen Teil ihrer Berufsausbildung oder ihres Studiums in Frankreich absolvieren möchten. Sieht man das im Kontext mit der Aussage, dass viele Befragte vor Beginn des Programms nur geringe Kenntnisse und Vorstellungen vom jeweils anderen Land hatten, dann ist das ein Indikator dafür, dass das Voltaire-Programm mit dem Ziel Immersion einen relativ großen Erfolg gehabt hat.

Abschließend zu diesem Abschnitt sollen noch einige Bewertungen der deutschen Jugendlichen verdeutlichen, dass Voltaire ein Programm ist, welches Chancen bietet aber auch Risiken birgt. So haben nur zwei der deutschen Jugendlichen angemerkt, sie hätten sich in Frankreich überhaupt nicht eingelebt, 90 % berichten diesbezüglich nur über geringe oder keine Schwierigkeiten. Je ein Drittel der deutschen Jugendlichen bemerkt, dass sie die Reaktionen der französischen Partner und Partnerinnen in Deutschland auf der Basis der eigenen Erfahrungen in Frankreich sehr viel besser verstehen, besser verstehen oder dass das nicht zutrifft. Hier wird deutlich, dass die gewählte Form des Programms auch eine individuelle Erfahrung ermöglicht, die besonders wichtig für das Verständnis des Eigenen und des Anderen ist. Erfahrungen diesen Typs sind besonders wertvoll, weil sie ein reflexives Niveau anzeigen, welches in Programmen nicht selbstverständlich ist. Die Risiken werden wiederum deutlich, wenn 17 % der deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeben, sie hätten einen Abbruch des Austauschs in Frankreich erwogen, und weitere 12 % ankreuzen, sie seien nahe dran gewesen, einen Abbruch zu erwägen. Hier konnte ein Zusammenhang festgestellt werden mit einer guten Integration in die Gastfamilie: So stimmten Jugendliche, die angaben, gut in die Gastfamilie integriert gewesen zu sein, wesentlich seltener zu, einen Abbruch des Aufenthalts erwogen zu haben als diejenigen, die nicht gut in die Gastfamilie integriert gewesen sind. Das im Prinzip persönliche Arrangement mit einem Aufenthalt in Gastfamilien und der partnerschaftlichen Grundfigur der Auswahl der Gastfamilien macht solche Risiken wahrscheinlicher. Deren Überwindung kann aber auch wiederum als ein Gewinn des Programms betrachtet werden. Dieser Gewinn liegt ebenso darin, dass nur zwei deutsche Jugendliche erklärt haben, dass sie in Frankreich keine neuen Freunde bzw. Freundinnen gewonnen hätten. Diese zwei Jugendlichen lassen wiederum erkennen, dass es für das Programm wahrscheinlich günstig wäre, wenn es eine Form der Begleitung und sei es auch nur einer fortlaufenden Untersuchung wie der, deren Ergebnisse hier vorgelegt werden, geben würde: Persönliche Probleme könnten dann leichter aufgefangen werden.

Von den Eltern der deutschen Jugendlichen sind abschließend im Rahmen der Befragung Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge zur Organisation und Durchführung des Austauschprogramms erbeten worden. Es ergab sich, dass sich viele Eltern eine Form der Begleitung der Familien und der Austauschschüler wünschen, wie sie im letzten Abschnitt angedeutet wurde. So sei ein ständiger Ansprechpartner, sowohl für die Gastfamilie als auch für das Gastkind, sinnvoll und notwendig, um sich bei auftretenden persönlichen oder kulturellen Schwierigkeiten unterstützenden Rat einholen zu können. Dies betrifft in gewisser Weise aber auch die Schule, von der ebenfalls sowohl vor,

während als auch nach dem Austausch mehr Unterstützung erwartet wird. Einerseits wünschen sich die Eltern die stärkere Einbeziehung in den Unterricht der Gastschüler in beiden Ländern, aber auch die Berücksichtigung und Anerkennung der Austausch Erfahrungen. Diesbezüglich ist auch die Unterstützung durch die Lehrkräfte von großem Interesse, Hilfestellung zu geben, den versäumten Lehrstoff nachzuarbeiten. Die Schule und die Lehrkräfte müssten über die Inhalte und den Ablauf des Austauschprogramms informiert und stärker einbezogen werden. Ein weiterer Aspekt, der häufig angeregt wurde, bezieht sich auf die Wahl und Zusammensetzung der Teilnehmer. Angeregt wurde, stärker auf Gemeinsamkeiten zu achten, die sich nicht nur auf einzelne Hobbies beschränken sondern auf allgemeine Interessen der Kinder und Familien. Inwiefern eine solche konkrete Abfrage und Zusammensetzung der Partner überhaupt möglich ist und ob diese dazu beiträgt, dass sich die Austauschpartner besser verstehen als mit dem bisherigen Auswahlverfahren, ist ungewiß. Dagegen erscheint die Anregung, den Familien mehr Informationen über die Kultur und Lebensgewohnheiten des Austauschlandes zukommen zu lassen, einfacher in der Durchführung und ebenfalls geeignet, Gewohnheiten und Ansichten der Gastschüler zu verstehen und mit diesen umgehen zu lernen. Mehr Informationen können das Interesse und die Toleranz am „anderen“ intensivieren und im Hinblick auf die Ziele des Programms kann sich dies wohl nur positiv auswirken. Für diesen Austausch über kulturelle Unterschiede und Lebensweisen werden auch Treffen zwischen ehemaligen teilnehmenden Schülern und deren Familien und zukünftigen Teilnehmern angeregt. Diese Rückmeldungen der Eltern können den Organisatoren des Austauschprogramms als Anregungen dienen, inwiefern sie diese auch als sinnvoll und durchführbar erachten, liegt in ihrem Ermessen.

## **2.8 Einige Charakteristika der befragten Jugendlichen**

An Politik sind die französischen Jugendlichen ähnlich wie die deutschen Adoleszenten verhältnismäßig wenig interessiert (zu den deutschen Jugendlichen vgl. Deutsche Shell 2002). Nur wenige informieren sich durch Zeitung bzw. Fernsehen täglich über Politik. Dass dem Film hier keinerlei Bedeutung zukommt, ist ein erwartbares Resultat.

Zuerst fällt auf, dass die Jugendlichen wenig Interesse an einer täglichen Information über Politik durch Fernsehen oder Presse haben. Hier wird bei der Antwort zwischen „manchmal“ und „nie“ geschwankt, nur wenige Jugendliche wählen bei einer der Varianten „täglich“. Das muss als altersgemäß angesehen werden.

<i>Tabelle 11: Politisches Interesse</i>					
<i>Index</i>	<i>Mittelwert</i>		<i>Range</i>	<i>Standardabweichung</i>	
	F	D		F	D
Politikinteresse	1,8	1,7	1-4	0,54	0,53
Interesse an Informationen	2,1	2,0	1-3	0,32	0,29

Bei deutschen Jugendlichen gibt es auch in anderen Untersuchungen ähnliche Resultate (Deutsche Shell 2002). Überraschend ist demgegenüber das überdurchschnittliche Politikinteresse (der theoretisch zu erwartende Mittelwert liegt bei 2,5). Die am Programm beteiligten Jugendlichen interessieren sich mehr für Politik als das bei anderen Untersuchungen herausgefunden wird.<sup>9</sup> Insofern handelt es sich bei ihnen um eine Elite.

Beide Ergebnisse stehen in einem gewissen Widerspruch: man interessiert sich zwar für Politik, hat aber keine regelmäßigen Informationskanäle und Bedürfnisse. Die eigene politische Meinung liegt wiederum im Trend von Untersuchungen aus Deutschland: Die Jugendlichen sind gebeten, sich selbst auf einem Kontinuum zwischen rechts und links anzuordnen. Einige weigern sich, das ist bei deutschen Jugendlichen nicht anders (Deutsche Shell 2002, 96), sich zuzuordnen und kommentieren das teilweise, sie seien unpolitisch, diejenigen, die sich zuordnen, ordnen sich leicht mehrheitlich links ein. Das ist eines der erwartbaren Resultate.

Für die Stichprobe der deutschen Jugendlichen konnte wiederum überprüft werden, womit das Politikinteresse zusammenhängt. Dabei hat sich gezeigt, dass ein negatives Selbstvertrauen negativ mit der Bereitschaft korreliert, sich für Politik zu interessieren (-.35). Die Frage, ob sich die Jugendlichen nach dem Aufenthalt in Frankreich nun mehr für die Politik in Frankreich interessieren, bejahen 55 %, was als ein positives Ergebnis für die Ziele des Programms gewertet werden kann. Ebenso wird ein Zusammengehen in der Politik zwischen Deutschland und Frankreich von 98 % der Jugendlichen befürwortet. Zwischen dem allgemeinen Politikinteresse und dem Interesse an politischen Geschehnissen in Frankreich besteht mit .35 ein Zusammenhang.

<sup>9</sup> Gilt nur für die Deutschen.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass fast alle teilnehmenden Jugendlichen ein hohes Interesse an dem anderen Land zeigen, indem sie sich für ein Zusammengehen zwischen Deutschland und Frankreich aussprechen. Diejenigen, die sich zusätzlich allgemein für die Politik in dem anderen Land interessieren, bilden in gewisser Weise das positivste Potential für das Voltaire-Programm und dürften am ehesten in der Lage sein, die Ziele des Programms auch in ihrem weiteren Leben umzusetzen.

### 3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Befragung, die hier kommentierend zusammengestellt worden sind, lassen erkennen, dass das Voltaire-Programm insgesamt als erfolgreich gekennzeichnet werden kann. Die Mehrzahl der Jugendlichen aus Frankreich ist sprachlich gut vorbereitet nach Deutschland gekommen, hat die anfänglichen Schwierigkeiten in der Alltagssprache rasch überwunden, hat allerdings noch immer Probleme, dem Unterricht in der deutschen Schule zu folgen, ohne dass das näher kommentiert werden kann, kann den Alltag in Deutschland nach eigenen Angaben gut bewältigen, hat etwas über Kultur und Gesellschaft gelernt und bilanziert für sich den Aufenthalt in Deutschland positiv. Die Jugendlichen aus Deutschland, die sich an der Befragung beteiligt haben, bilanzieren ihre Erfahrungen ähnlich positiv. Wichtig ist aber im Sinne des Programms vor allem, dass es intensive Erfahrungen mit der jeweils anderen Kultur gibt, die von der Mehrzahl der befragten Jugendlichen positiv bewertet werden.

*Gilles Brougère/Lucette Colin*

### **Die Erfahrung aus der Sicht der Franzosen**

Das Voltaire-Programm setzt voraus, dass der Jugendliche im Austauschjahr eine doppelte Rolle übernimmt, deren chronologische Abfolge sich je nach Herkunftsland anders gestaltet. Die in Frankreich lebenden Jugendlichen (die wir der Einfachheit halber „die französischen Jugendlichen“ nennen, obwohl es sich mehrheitlich um Mädchen handelt) beginnen den Austausch mit einem sechsmonatigen Aufenthalt in Deutschland, bevor sie dann – wenn es keinen Abbruch des Austauschs gegeben hat – den Austauschpartner für sechs Monate lang empfangen.

Unsere Darstellung behandelt die bei den französischen Jugendlichen des Jahrgangs 2002/2003 und ihren Eltern erhobenen Daten in drei Teilen. Einzelne Aspekte können unter verschiedenen Blickwinkeln in zwei oder drei Teilen behandelt werden.

Im ersten Teil wird die Situation der französischen Jugendlichen in Deutschland untersucht, die Komplexität der Rolle, die sie einnehmen müssen und die eventuell daraus resultierenden neuen Kompetenzen.

Im zweiten Teil beschäftigen wir uns mit der zweiten Rolle, die wir zunächst für die einfachere gehalten haben. Wir meinten die Aufgabe, jemanden bei sich zu empfangen, sei einfacher, wenn man selbst schon als Gast in der komplementären Situation gewesen ist. Allerdings hat sich die Rückkehr aus der Sicht der Schüler als erheblich komplexer erwiesen, als vorab angenommen. Das soll in diesem Teil erläutert werden.

Im dritten Teil werden die Erfahrungen der Eltern mit dem Voltaire-Programm beleuchtet. Dabei ergeben sich Bezüge zu den ersten beiden Teilen, weil es nicht möglich ist, die Erfahrungen der Eltern unabhängig von den Erfahrungen der Jugendlichen zu betrachten, genauso so wenig wie es umgekehrt möglich ist, die Erfahrungen der Eltern unabhängig von denen der Jugendlichen zu untersuchen.

Aufgrund ihrer stetigen Interaktion mit ihrem Kind sind die Eltern „Teilnehmer“ an der gesamten Voltaire Erfahrung, auch wenn ihnen zum Zeitpunkt der Rückkehr punktuell eine ganz besonders zentrale Rolle zuteil wird, da sie ja den deutschen Jugendlichen empfangen müssen.

Eine spezifische Herausforderung für die Eltern ergibt sich aus dem Zusammenspiel zwischen ihrer Zustimmung zum Projekt, ihrem Verhältnis zu der



Immersionserfahrung ihres Kindes, dem Bild, das sie für sich davon entwerfen.<sup>10</sup> Schließlich folgt die Aufnahme des deutschen Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit all dem bedeutet auch für sie ein wichtiges Moment persönlicher, familiärer und sozialer Erfahrung.

## **1. Die Immersion der jungen Franzosen in Deutschland**

### **Auswahl und Selbstauswahl der französischen Teilnehmer**

- Europaschulen und die Rahmenbedingungen der Bewerbungen

Die Mehrzahl der Schüler, mit denen wir gesprochen haben, besuchen Europaschulen oder Klassen, die auf das „Abi-bac“ vorbereiten. Dies geht mit spezifischen Merkmalen einher, die man in anderen Schulen so nicht antrifft: die Deutschlehrer oder die Schulverwaltungen haben sich stärker als woanders von den Informationen über das Programm angesprochen gefühlt. Durch die Beteiligung werten die Verantwortlichen ihre Schule auf. Es besteht oft schon eine Austauschpraxis, selbst wenn die Aufenthalte gewöhnlich kürzer sind. Es gibt Bewerbungen von mehreren Schülern (bis zu vierzehn in einer Klasse), die sich im Projekt gegenseitig unterstützen. Die Schüler haben gute Sprachkenntnisse. Es handelt sich insofern um eine Vorauswahl, als die Schüler in diesen Schulformen von ihren Eltern gefördert werden. Sie wissen, wie sie das französische System für ihr Kind optimal einsetzen können. Dies muss man sich immer wieder vergegenwärtigen, weil es Auswirkungen auf die Schüler haben kann, die sich mehrheitlich an dem Programm beteiligen und die sicherlich nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der französischen Bevölkerung angesehen werden können. Verstärkt wird dieses Merkmal noch durch die nicht immer rein zufällige Wahl der deutschen Sprache. Es scheint im übrigen, als hätten diese Schüler nicht immer die Konsequenzen des Auslandsaufenthaltes für ihr Leben ermessen können, manchmal mehr getragen von einer kollektiven, selbverständlichen Befürwortung der Teilnahme als von einem persönlichen und reiflich durchdachten Entschluss.

- Die Motivationen der Jugendlichen

Die Motivationen lassen sich auf drei Ebenen anordnen:

---

<sup>10</sup> Die Art und Weise, wie die Eltern die Situation definieren, kann mehr oder weniger mit der Sicht des Jugendlichen übereinstimmen. Letztendlich behält sie ihre Spezifität auf Grund der jeweils besonderen Implikation desjenigen, der spricht.

- 1) Das Erlernen der Sprache, das einhergeht mit dem Erlernen der deutschen Kultur,
- 2) Der Ausblick auf eine berufliche Zukunft, verbunden mit dem Wunsch, einen Beruf auszuüben, bei dem Fremdsprachen gefragt sind oder im internationalen Bereich zu arbeiten,
- 3) Das Streben nach Veränderung, nach einem Bruch mit dem gewohnten Leben in der Schule, in der Familie, in der Gesellschaft, was sich mit dem Wunsch verbindet, sechs Monate im Ausland zu leben. In der Heranbildung der Identität muss dieser Umweg über das Fremde, die andere Sprache, als „biographische Passage“ (vgl. „Bildungsroman“) betrachtet werden.

Diese letzte Ebene ist deshalb wichtig, weil die für das „Eintauchen“ vorgesehene Dauer es Jugendlichen dieses Alters nicht erlauben könnte, sich wirklich auf dieses Projekt einzulassen, wenn sie – wie ernsthaft auch immer – allein vom Wunsch des Spracherwerbs angetrieben wären.

Der Besuch einer Europaschule scheint noch keine Garantie für eine bessere Anpassung zu sein. Die Anpassung an eine Gruppennorm, auch wenn sie motivierend ist, muss mit einem subjektiven Einsatz persönlicher Ressourcen einhergehen. Dies impliziert, dass das Projekt für den Einzelnen in seiner Lebensgeschichte und für seine Zukunft einen Sinn ergibt.

## **Die französische Schule und der Austausch**

- Die französische Auffassung von Lehrplänen (Curricula)

Trotz der großen Zahl der für Austauschprogramme aufgeschlossene Gymnasien, belegt durch die Überrepräsentation der Schüler aus Europaschulen am Voltaire-Programm, scheint es in Frankreich im Gegensatz zu Deutschland nicht einfach zu sein, einem solchen Austausch in den Lehrplänen einen Platz einzuräumen. Die jungen Franzosen haben das Gefühl, dass ihre deutschen Partner hier nicht mit den gleichen Problemen konfrontiert sind wie sie selbst. Der Aufenthalt im Ausland ist im deutschen Bildungswesen Bestandteil institutioneller Routine, was es den deutschen Schülern erlaubt, auf diese Erfahrung besser vorbereitet zu sein und diese besser in ihre Schullaufbahn zu integrieren. Man kann sich fragen, ob die Diskrepanz zwischen der Zahl der deutschen und französischen Bewerbungen (viel zahlreicher auf der Seite der Deutschen als auf der der Franzosen<sup>11</sup>) sich nicht daraus erklären lässt.

---

<sup>11</sup> Bei dem jetzigen Jahrgang 2006/2007 besteht eine Ausgewogenheit in diesem Verhältnis.

Rein aus institutioneller Sicht wird der Aufenthalt in Deutschland einzig und allein aus dem Blickwinkel der sprachlichen Fortschritte gesehen. Der Aufenthalt ist also in Verhältnis zu setzen zu dem schulischen Interesse am Anteil Sprache im künftigen „Baccalauréat“, das es vorzubereiten gilt und was der Teilnahme von „wissenschaftlich“ (also an der Mathematik und den Naturwissenschaften) orientierten Schülern nicht förderlich ist. Deshalb wird die Teilnahme am Unterricht in einem deutschen Gymnasium auch nicht positiv bewertet. Er wird sogar explizit als unwichtig erklärt (einige Schüler fahren mit der Idee, dass sie sich in der Klasse nicht einbringen müssen, sondern dass sie anderen, wichtigeren Aktivitäten nachgehen können). Dies ist sicherlich eine Teilerklärung für das geringere Engagement der französischen Schüler in den deutschen Schulen im Verhältnis zum Engagement der deutschen Schüler in den französischen Schulen. Manche Jugendliche geben schließlich an, dass die Teilnahme an dem Programm, schulisch gesehen bedeutet, ein gewisses Risiko einzugehen.

Damit wird verständlich, warum die französischen „elitären“ Gymnasien, die ihre Schüler zu den Vorbereitungsklassen für die Grandes Ecoles hinführen, in diesem Programm nicht vertreten sind. Eine zu starke Fixierung auf rein schulische Orientierungen kann die Schüler nur von der Teilnahme an einem solchen Austausch abhalten.

- Eine differenzierte Unterstützung

Die Förderung, die ein Schüler erfahren kann, variiert innerhalb der Schulen je nach den Lehrern oder auch je nach den Beziehungen zwischen Lehrern und Verantwortlichen. Das Voltaire-Programm erscheint als ein Analysator<sup>12</sup> für die Beziehungen, die französische Lehrer zu ihrem Fach, zu ihrem Beruf und zur Institution Schule haben. Diese wird als der Königsweg zum fachlichen Wissenserwerb angesehen und der erzieherische Akt über den der Bildung gestellt. Auch wenn der Deutschlehrer die Schüler stark unterstützt, so werden die Lehrer anderer Sprachen insgesamt als zurückhaltend beschrieben gegenüber der Störung oder Blockierung, die ein solches Eintauchen in die eine Sprache im Verhältnis zu den anderen mit sich bringen könnte. Lehrer literarischer Fächer wären nach Auffassung der Schüler gesamtlich für das Projekt und Lehrer „wissenschaftlicher“ Fächer eher dagegen. Diese Dichotomie hat sehr konkrete Auswirkungen.

Die Versetzung in die letzte Klasse „S“ (mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig) bringt global mehr Probleme mit sich als in die letzte Klasse „L“ (humanistischer/literaturwissenschaftlicher Zweig) und ist mit anderen Voraussetzungen verbunden.

---

<sup>12</sup> Der Analysator (analyseur) stellt ein Element dar, dessen Auftreten es erlaubt, das Ungesagte, Implizite, Verdrängte an den Tag zu bringen.

- Der Druck auf die Schüler: die Schule im Gepäck

Insofern als für die französische Schule einzig und allein das französische Unterrichtsprogramm von Gewicht ist, folgt daraus, dass die meisten Schüler (besonders diejenigen, die „wissenschaftliche“ Fächer anstreben) den Unterrichtsstoff zugeschiekt bekommen und Hausaufgaben zurücksenden: Manchmal sind es sehr umfangreiche Arbeiten, manchmal begleitet von Drohungen und Kontrollmaßnahmen. Dabei bleibt die Frage unberücksichtigt, ob dieser Arbeitsaufwand mit der Integration der Jugendlichen in Deutschland kompatibel ist.

So sehen sich die Schüler vor die schwierige Aufgabe gestellt, sich gleichzeitig dem Unterricht in deutscher Sprache anzupassen und sich weiterhin in französischer Sprache mit Aufgaben aus ihrer Herkunftsschule auseinanderzusetzen. Dies kann zu einem Spannungsfaktor mit der deutschen Schule werden, die ein zu schwaches Engagement bemängeln kann. Oder auch mit der Familie, die das Band zu Frankreich und ans Französische als zu stark empfindet. Zu diesen Fragen gibt es von den Jugendlichen eine Bandbreite von Aussagen: von der Ablehnung bis zur Bejahung, manche finden die Anforderungen, die an die Versetzung in den wissenschaftlichen Zweig geknüpft sind, legitim. Diese guten Schüler wollen offensichtlich das Risiko begrenzen, das sie mit ihrem Fortgang eingegangen sind.

## **Die Familie angesichts des Austauschs**

- Ambivalenz

Die Jugendlichen empfinden eine komplexe Ambivalenz ihrer Familien. Die Unterstützung, die sie schließlich erfahren, deutet unseres Erachtens darauf hin, dass das Projekt in der familiären Vorstellung einen Sinn ergibt, es aber auch Vorbehalte gegen die Trennung von dem Kind gibt, die als Schritt zur Selbstständigkeit und als Bruch mit der Kindheit erlebt wird. Diese Vorbehalte sind auch verbunden mit der Sorge darum, ob ihr Kind die Fähigkeit besitzt, sich an das neue Leben sowie an das Milieu der Gastfamilie anzupassen. Es gibt offensichtlich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, dem Kinde größere Autonomie zu ermöglichen, und der Sorge davor, die bei Mädchen besonders groß ist. Die Gegenseitigkeit des Austauschs, auf der das Voltaire-Programm beruht (die Verantwortung, eine(n) deutsche(n) Jugendliche(n) aufzunehmen und die damit verbundenen materiellen Fragen) kann auch einen nicht zu vernachlässigen Bremsfaktor darstellen. So wird durch das Voltaire-Programm die Ambivalenz erhellt, die im Kern der Beziehungen der Eltern zu

ihren Kindern steht mit der Komplexität des Verhältnisses zwischen Abhängigkeit und dem Weg zur Autonomie. Daraus ergibt sich, dass die Eltern gar nicht anders können, als der Selbstständigkeit, die durch das Voltaire-Programm befördert wird, sowohl mit Vorbehalten als auch mit Unterstützung zu begegnen.

- Fragen zur gesellschaftlichen Reproduktion und zum sozialen Aufstieg (Selbstproduktion einer Elite oder persönliche Erfahrung)

Die gegenwärtigen Daten erlauben keine Aussagen darüber, ob es eine einzige charakteristische Schülergruppe gibt, deren Berufspläne sie aufwerten und so zum sozialen Aufstieg führen würden. Selbst wenn einige Jugendliche sich durchaus bewusst sind, dass sie wegen der künftigen Bedeutung Europas potentiell einer Elite angehören, dann sind andere, wie viele Jugendliche heute, weit davon entfernt, ein klares Bild von ihrer Zukunft zu entwickeln. Sie geben eher ein allgemeines Interesse für die Sprachkompetenz und für eine persönliche Erfahrung an.

### **Die französischen Freunde und das Gewicht der sozialen Bindungen**

- Der Austausch als Bruch und Risiko für Freundschaften. Konstruktion einer positiv bewerteten Marginalität

Freunde zurück lassen stellt immer ein Risiko auf verschiedenen Ebenen dar: Verlust einer bekannten, vertrauten und Sicherheit bietenden sozialen Bindung, möglicher Bruch bestehender Beziehungen, Gefühl des Ausgeschlossenseins aus der Zugehörigkeitsgruppe, die auch weiterhin ohne sie/ihn funktioniert. Hinzu kommt das negative und folglich schwierige Bild, das ihnen von Gleichaltrigen von einem Aufenthalt in Deutschland im Verhältnis zu anderen Ländern vermittelt wird.

Dieser Marginalisierungsprozess in Bezug auf Freunde und Jugendliche, die nicht den Mut gehabt haben, sich auf das Abenteuer einzulassen, erfährt durch den Blick der anderen eine Aufwertung. Das erlaubt, aus dieser Erfahrung ein narzistisches Selbstbild zu gewinnen. Die positiv bewertete Randstellung hilft dem Jugendlichen, sich anderen gegenüber zu behaupten und sich von ihnen abzugrenzen, abgesehen von Klassenverbänden mit einer hohen Zahl von Austauschschülern, in denen sich eine entgegengesetzte Problematik entwickeln kann.

- Aufrechterhaltung des sozialen Kontakts mit den Freunden in Frankreich

Es scheint für die Jugendlichen sehr wichtig, die Beziehung mit den in Frank-

reich gebliebenen Freunden aufrechtzuerhalten: brieflich, per E-Mail und manchmal sogar per Telefon. Befürchtet wird, dass sich die Rückkehr in denselben Freundeskreis durch den unterschiedlichen Erfahrungshintergrund als schwierig erweisen könne. Andere sagen im Gegenteil aus, dass sich durch die Tatsache, während dieser Zeit andere Erfahrungen gemacht zu haben, die Unterhaltungen mit ihren französischen Freunden nur bereichern könnten. Diese Fragen zeigen das Gewicht sozialer Beziehungen in peer-Gruppen.

### **Die Beziehung zum Partner/zur Partnerin**

- Die Zuteilung eines Partners

Die Jugendlichen haben Theorien und Erklärungen für die Auswahl ihres Partners. Diese siedeln sich nahe an den schließlich angewandten Kriterien an: gemeinsame Interessen, gleiches soziales Milieu. Es gibt auch viele Fantasievorstellungen. Das Verhältnis zum Partner, das mehr oder weniger gute Einvernehmen wird als „fantastisch“, „wunderbar“ oder als problematisch gelebt. Zur Erklärung, warum es unmöglich ist, sich zu verstehen, führen manche Jugendliche winzig kleine Unterschiede in den jeweiligen Geschmäckern an. Andere heben ein Einvernehmen hervor, das nicht unbedingt auf einer großen Ähnlichkeit beruht. Was bleibt, ist eine mythische Suche nach dem Gleichsein mit in der Wirklichkeit unmöglich umsetzbaren Vorschlägen, um ein hypothetisches Einvernehmen zu gewährleisten.

- Die Gestaltung der Beziehung

Sie hängt von den Erwartungen und teilweise von den mehr oder weniger für andere offenen Persönlichkeiten der einzelnen ab. Man kann vor allem bei manchen Mädchen (was man als „siamesischen“ Effekt bezeichnen könnte) eine Erwartung nach einer außergewöhnlichen Freundschaft vorfinden, die sich erfüllt oder enttäuscht wird. Manche finden sich mit einer gewissen Distanz ab. Dies sind meistens männliche Teilnehmer insbesondere diejenigen, die eine weibliche Partnerin akzeptiert haben. Andere wiederum erwarten sozusagen eine symbiotische Beziehung. Aber die Interviews vermitteln den Eindruck, dass manche gar nicht anders können, als zufriedenstellende Beziehungen zu knüpfen, und dass andere wiederum Erwartungen bzw. Forderungen haben, die nur enttäuscht werden können. Hier sehen wir uns sicherlich mit einem Merkmal von Adoleszenten konfrontiert, die sehr viel von Beziehungen mit Gleichaltrigen erwarten und sich manchmal nur schwer mit einer Beziehung abfinden können, die nicht dem Idealbild entspricht. Sie entwickeln also komplexe und interessante Anpassungsstrategien, damit alles

trotz der Schwierigkeiten gut verläuft (man lernt es, diplomatisch zu sein, ein Schüler nannte es „heuchlerisch“). Sie lernen es, ihre sozialen Beziehungen nach dem „Realitätsprinzip“ zu bewältigen und nicht nur nach dem „Lustprinzip“.

Aber in anderen Fällen erweist sich diese Anpassung als schwierig: diese als leidvoll erlebte Beziehung kann dann zu einem Konflikt führen. Wenn es nicht gelingt, einen Dialog herzustellen, so als sei es verboten, das Wort zu ergreifen, wenn man zu Gast ist, dann können kleine Ereignisse, die aus dem gegenseitigen Nichtverstehen entstehen und teilweise kulturell bedingt sind, sich in Grabenkämpfe verwandeln. Dann wird ein Wechseln der Familie nötig, aber dies hängt stark von der Haltung der Eltern ab. Ein gutes Verhältnis zur Familie lässt eine schwierige Beziehung zum Partner/zur Partnerin erträglicher werden.

Eine wesentliche Frage in diesen komplexen Beziehungen zum Partner heißt: Muss man alles gemeinsam tun (es besteht ein starker Druck in diese Richtung) oder darf man Distanz halten? Darf man einen eigenen Freundeskreis ohne den Partner haben? Aber wie soll man sich verhalten, wenn er eifersüchtig auf einen solchen Freundeskreis ist? Es ist schwer, mit solchen komplexen Situationen umzugehen, um so mehr als die Beziehungen zu Gleichaltrigen einen wesentlichen Anteil im Leben von Adoleszenten ausmacht, die fast nur durch Freundschaftsverhältnisse zu existieren scheinen. Die Geselligkeitserfahrungen der Jugendlichen (Minderjährigen) sind stark geprägt von einem Spannungsverhältnis zwischen Zwängen (elterliche Kontrolle, Einbindung in die Schule usw.) und Freiräumen („Ich drücke mich aus, indem ich mir Freunde aussuche und andere abweise“). Der Austausch bringt eine besondere Gestaltung dieses Spannungsverhältnisses zwischen Zwang („ich habe mir den Partner nicht ausgesucht, es muss alles glatt gehen“) und Freiraum („ich muss mir meine Freunde selber wählen können“). Diese Spannung kann bis zum Bruch führen (Strategien, den Partner zu wechseln). Ein Paradoxon: Gemischte Partnerschaften sind von diesem Zwang befreit. Durch die geschlechts-spezifische Dimension der Geselligkeit wird die Suche nach Partnern des gleichen Geschlechts legitim.

- Die Unmöglichkeit, alles zu beherrschen

Hier geht es um den Wunsch der Jugendlichen nach einer gelungenen Partnerschaft sowie vielleicht auch um die Bemühungen der Institutionen, diesen wesentlichen Faktor des Austauschs in den Griff zu bekommen. Aber geht es hier nicht um ein Problemfeld, dessen Beherrschung von seiner Natur her unmöglich ist? Wäre es dann nicht sinnvoller, die Jugendlichen auf die mit solchen Situationen einhergehenden Beziehungsschwierigkeiten vorzubereiten?

## **Erfahrungen mit der Immersion in der Familie**

- Gast oder Mitglied?

Die Jugendlichen berichten, dass ihnen die Erfahrung, in einer unbekanntem Familie zu leben – bis es ihnen gelungen sei, „eingefahrenere“ Formen zu entwickeln, was sie als ihr „neues deutsches Leben“ bezeichnen – in der Auseinandersetzung mit Unterschieden, mit der Differenz, enorme Anpassungs- und Integrationsleistungen abverlangt. Diese Unterschiede liegen selbstverständlich in der Auseinandersetzung mit anderen Norm- und Wertesystemen, mit dem Alltagsleben usw. Aber es geht auch um die Bewältigung einer Differenz, die über das hinausgeht, was im klassischen Sinn in der interkulturellen Begegnung auf dem Spiel steht. Ausgehend von der Position als Außenstehender geht es darum, einen Platz – seinen Platz – in einer Familie zu finden. Zwei Möglichkeiten zeichnen sich ab: die Position des Gastes oder die eines Familienmitglieds. Diese Alternative scheint für die Jugendlichen zentral: manche scheinen für sich eine Lösung gefunden zu haben und Befriedigung in der Situation zu finden, Mitglied oder Gast oder „immer zurückhaltend“ zu sein. Andere Jugendliche schwanken ständig zwischen diesen Positionen hin und her, die ein unterschiedliches Engagement bedeuten. Manche Jugendliche stellen heraus, dass sie ein volles Mitglied der deutschen Familie geworden seien, was als bester Beweis für den Erfolg ihres Aufenthaltes gilt und dafür, welches Glück sie gehabt hätten, gerade in diese Familie zu kommen. Übrigens nennen manche Teilnehmerinnen (nur weibliche Jugendliche), auf entsprechenden Vorschlag, die Mutter ihres/ihrer Partners/Partnerin „maman“, genauer gesagt „Mutti“, was Probleme affektiven Engagements anderer Art aufwirft. Diese affektive Beziehung zur Mutter, die eben nicht „maman“ ist, kann manchmal das schlechte Verhältnis mit der Partnerin ausgleichen. Brüder und Schwestern – insbesondere die jüngeren – werden häufig (im Gegenteil zu dem, was sich in der eigenen Familie abspielt) als Sicherheit vermittelnd angesehen und mit regressiven Gefühlen belegt, was zusätzlich die Integration in die Familie erleichtert. Andere Jugendliche versuchen, eine größere Außenposition zu wahren, die sie manchmal in einer starken Ambivalenz ausdrückt. Körperliche Intimität, Schamgefühl bleiben für manche (in unseren Interviews: die Mädchen) die Grenze, bei der sie bis zu aller letzt ihren Wunsch nach einer Außenposition einfordern: diese quasi strukturelle Unmöglichkeit, volles Mitglied einer anderen Familie zu werden.

- Erwartungen und Interaktionen

Selbst wenn die eingenommenen Plätze mit den Erwartungen der Jugendlichen einher gehen, hängen diese doch auch von den Erwartungen der



Familien ab. Hierfür sind die Jugendlichen mehr als empfindsam: sie entwickeln echte Überlebensstrategien. Ihr Bestreben nach Adaptation oder wenigstens Akkommodation bringt sie dazu, in der Familie viel mehr zu akzeptieren als in Frankreich, toleranter, „diplomatischer“ zu werden. Dies wird manchmal als permanente Selbstkontrolle gelebt, was auf Dauer mit Stress verbunden ist. Diese Interaktionen zwischen den Erwartungen der Jugendlichen und denjenigen der Familien lassen übrigens unterschiedliche Konzeptionen von Immersion, von Integration deutlich werden, welche sich manchmal antagonistisch gestalten und in bestimmten Fällen zu Missverständnissen bzw. Konflikten (unterschiedliche Definition der Situation) Anlass geben können und für die Jugendlichen schwer zu leben sind.

Über die starke Präsenz der deutschen Mutter hinaus – geradezu als Leitmotiv immer wiederkehrend – wird allgemein die Präsenz der Eltern hervorgehoben. Viele Jugendliche meinen, dass die Kommunikation und Diskussionen zwischen den deutschen Jugendlichen und ihren Eltern sehr viel weiter gehen: ohne Tabus oder Einschränkungen bei den angeschnittenen Themen, als es in französischen Familien der Fall sein kann, zum Beispiel Sexualität, Drogen, Aids, der Look, den man sich gerne geben möchte. Diese Kommunikation findet nicht den Beifall aller: sie kann auch als pädagogisches Trugbild, als soziale Kontrolle, als Einschränkung der Autonomie angeklagt werden. Andere oder auch dieselben Jugendlichen heben hervor, dass in vielen Familien die Jugendlichen einen geringeren Bezug zu ihren Eltern haben, sich gerne in ihre Zimmer zurückziehen, die mit Bildschirmen ausgestattet sind, was es ihnen erlaubt, sich dem häuslichen Leben zu entziehen. Dies wird besonders an den Mahlzeiten deutlich, die manchmal als völlig unstrukturiert wahrgenommen werden: jeder bedient sich abwechselnd im Kühlschrank und nimmt sich heraus, was er will. Diese Art des Zusammenlebens mit insbesondere individualisierten Essgewohnheiten kann einen jungen Franzosen ziemlich verunsichern, weil er Schwierigkeiten empfindet, die Regeln nachzuvollziehen oder diese einfach hinzunehmen und schweren Herzens auf ein „richtiges“ Abendessen zu verzichten.

Viele Jugendliche bemühen sich um ein Verständnis der Dynamik der Familien, der expliziten oder impliziten Erwartungen, mit denen sie sich konfrontiert sehen. Sie entwickeln dabei erstaunliche Fähigkeiten zur Differenzierung, zur Analyse und Regulierung. Ihre Schilderungen sind gar nicht so weit von den Erzählungen entfernt, in denen Ethnologen darüber berichten, wie sie den Zugang zu ihrem Feld ausgehandelt und erschlossen haben, wie sie sich mit der Frage der Dosierung ihrer Teilnahme (mehr oder weniger groß, mit mehr oder

weniger Distanznahme) auseinandersetzen mussten. Der besondere Platz als inneres und äußeres Mitglied führt manche Jugendliche dazu, die Rolle der Vertrauensperson, des Vermittlers insbesondere zwischen den Eltern und dem/der deutschen Partner(in) einzunehmen und somit dazu beizutragen, die zwischen ihnen auftretenden Probleme zu lösen.

### **Beziehungen zur deutschen Schule: Empfang und Integration**

- Der Status des französischen Schülers

Ihre Integration in die Schule gestaltet sich sehr unterschiedlich. Es ergeben sich Situationen, deren Spannbreite sich zwischen zwei Polen erstreckt, was auf unterschiedliche Konzeptionen von Integration seitens der Lehrer verweist: die französischen Schüler erhalten einen besonderen Status, weil sie Franzosen sind (keinen Unterricht in bestimmten Fächern, spezifische Übungen und Aufgaben, keine Pflichtaufgaben, systematische zusätzliche Erklärungen usw.). Oder aber die französischen Schüler werden genauso wie die deutschen Schüler angesehen und behandelt, was manchmal als Indifferenz erlebt wird, selbst wenn Unterschiede bei der Benotung durchaus bemerkt werden. Manche entdecken dann, dass das Wort, das ihnen systematisch fast immer dann erteilt wird, wenn sie sich melden, es ihnen erlaubt, sich aus der Unsichtbarkeit zu lösen, in der sie sich in ihrem Empfinden durch das Verhalten der deutschen Lehrer gefangen fühlen.

Die Frage nach der Integration durch die Weigerung, den französischen Schüler anders zu behandeln, scheint ein immer wieder kehrendes Thema zu sein, das auch die Familie betrifft. Es kann positiv (ich werde wie alle anderen Schüler behandelt) oder negativ (keiner bemüht sich um mich) erlebt werden.

- Die Vision von der deutschen Schule: die sichtbare Differenz

Die meisten Schüler (mit Ausnahme mancher französischer Schüler in den neuen Bundesländern) sind sehr empfindsam für die Unterschiede in der Schulkultur im Vergleich zu Frankreich: nicht so distanzierte Lehrer, aufmerksamer, nicht so streng (manche Franzosen sagen zu lasch). Eine andere Unterrichtsgestaltung: stärker auf mündliche Mitarbeit orientiert und nicht so intensiv. Manche sind sehr eingenommen von der deutschen Schule mit ihrem Rhythmus, ihrer Pädagogik. Andere wiederum üben Kritik: man lernt nichts, sie sind erstaunt, dass Lehrer zu spät kommen und aus ihrem Leben erzählen. Es ist nicht sicher, dass alle Schüler in der deutschen Schule ein ideales Modell sehen, auch wenn eine oberflächliche Betrachtung dessen, was sie sagen, dies zu belegen scheint. In der Sichtbarkeit der Differenz ragt die deutsche Schule

unter den Institutionen heraus, an der sich für die Jugendlichen die Unterschiede zwischen den Kulturen in Deutschland und Frankreich verdeutlichen und festhalten lassen.

## **Freizeit und soziale Beziehungen in Deutschland**

- Freizeit gegen Ganzzeit

Ein wesentlicher Unterschied besteht im begrenzten Zugriff der Schule auf das Leben der Jugendlichen. Alle heben hervor, dass der Unterschied zu Frankreich erheblich ist, wo sie ihre überwiegende Zeit dem Lernen widmen (vergessen wir nicht, dass es sich um gute Schüler handelt, die sich für ihren Erfolg anstrengen). In Deutschland kann man Zeit zum Leben haben, aber dies führt auch für manche zur Langeweile, zum schwindelerregenden Gefühl der Leere angesichts der abwesenden Familie und der Entfernung zu ihr und den Freunden. Durch dieses andere Verhältnis zur Zeit entwickelt sich die Erfahrung mit einem anderen Leben, das sich nicht nur an der Arbeit in der Schule orientiert.

- Freiheitsgefühle: Individuelle Wahrnehmungen von Freiraum

Daraus geht hervor, dass die Frage nach den Freiräumen häufig in erster Linie über Bewegungsfreiheit (größeres Angebot an Verkehrsmitteln) und den Vergleich der Kontrolle in der eigenen und in der Gastfamilie wahrgenommen wird. In diesen Vergleichen artikuliert sich das Freiheitsgefühl.

Dies bietet den Jugendlichen häufig eine größere Autonomie als in Frankreich. Erst in einem zweiten Schritt wird dies als Möglichkeit gedacht, bei der Einteilung weniger kontrolliert über seine Zeit verfügen zu können. Dies scheint eher bei der Mehrheit der weiblichen Teilnehmerinnen zuzutreffen und weniger bei den männlichen Jugendlichen. Letztere sagen von sich, dass sie nicht so frei sind wie in ihrer Familie in Frankreich. Über den Begriff der Freiheit hinaus scheint der Begriff der Verantwortlichkeit für die Beschreibung ihrer Erfahrung zutreffend. Manche bauen wieder eine traditionelle Situation als „Minderjährige“ auf oder erleiden sie. Andere, ganz besonders die männlichen Jugendlichen werden von ihren eigenen Eltern als nicht mehr ganz „minderjährig“ angesehen. Andere, vielleicht in der Mehrzahl weibliche Jugendliche, entdecken Freiräume, auch zur Verantwortlichkeit, die sie sich aus den überkommenen Formen der Minderjährigkeit herauslösen lassen. Dies geht bis dahin, dass einige die Rückkehr nach Hause befürchten. Wie kann man erklären, dass man nicht mehr dieselbe ist?

## **Franzose in Deutschland sein**

- Bindungen und Heimweh

Die Verbindungen mit der Familie gestalten sich bald nach einem für die Jugendlichen zufrieden stellenden Rhythmus: ein Anruf pro Woche, pro Monat. Die Kontakte mit Frankreich laufen häufig per E-Mail: ein billigeres Kommunikationsmittel als das Telefon und für manche erträglicher auf der affektiven Ebene. Manche französische Familien, von den Eltern bis zu den Großeltern, haben sich für diese Gelegenheit entsprechend ausgerüstet. Briefe an die Freunde/Freundinnen bleiben ein wichtiges Mittel, weil nicht alle über einen Zugang zum Internet verfügen. Allerdings merken viele, dass sich mit einem immer größer werdenden Abstand zwischen den Antworten eine gewisse Distanz herstellt. In vielen Fällen scheint sich dies jedoch durch die Bedeutung auszugleichen, die der wachsenden Kommunikation unter ihresgleichen, unter Eingeweihten zukommt, denjenigen, die verstehen, weil sie die gleiche Erfahrung leben: als „Voltaire-Franzosen“. Manche Momente sind schwieriger zu leben als andere, weil sie symbolische Bedeutung haben, wie etwa der Geburtstag oder andere Familien- oder Freundestreffen. Diese Augenblicke rufen auch ein ganz besonders komplexes Gefühl des Ausgeschlossenenseins hervor, das sich auf dem Bruch mit dem Alltagsmilieu aufbaut, weil dieses sich ohne sie weiterentwickelt. Manche Jugendliche meinen, dass ihre Gastfamilie das Bedürfnis nicht ermessen und verstehen kann, gewisse Verbindungen mit dem Herkunftsmilieu aufrecht zu erhalten. Ihrer Meinung nach werden diese Bande als negativ angesehen, weil sie als Widerstand gegen die neuen Erfahrungen interpretiert würden. Dies verweist wieder auf die unterschiedlichen Konzeptionen, die es bei den Beteiligten darüber gibt, was Immersion bedeuten könne. Es kann auch als ein Symptom für eine mangelnde Integration in die deutsche Familie angesehen werden, was uns zurückführt in das klassische Spannungsfeld zwischen Gastfamilie und eigener Familie.

- Positive Stereotypen: als Franzose anerkannt zu werden oder nicht

Die Jugendlichen meinen, dass sie als Franzosen mit einem positiven Bild gesehen werden, dass es ein beachtlicher Vorteil sei, mit guten Vorurteilen „belegt“ zu werden. Sie stehen den traditionellen Klischees, die sie hervorrufen, ein wenig ironisch gegenüber: beispielsweise Wein, Essen, zumal man sich in diesem Alter noch nicht von diesen Freuden betroffen fühlt. Sie waren allerdings sehr empfänglich für die Ereignisse, die während ihres Aufenthaltes mit dem Leben in Frankreich in Zusammenhang gebracht wurden, wie das Phänomen des Front National (anlässlich der Präsidentschaftswahlen 2002 in Frankreich) und die Fußballweltmeisterschaft (2002). Anspielungen, die

anfangs scherzhaft klingen mochten, empfanden sie auf Dauer als mühselig, weil immer wiederkehrend, oder gar als geschmacklos. Die Erfahrung des Eintauchens zwingt also dazu, sich mit dem Bild des Franzosen im Blick des anderen auseinander zu setzen. Doch die Tatsache, Franzose in Deutschland und nicht in Frankreich zu sein, bringt ein anderes Bedürfnis nach Anerkennung ihrer Identität hervor. Wegen der positiven Vorurteile schätzen es manche Jugendliche, wenn sie als Franzosen erkannt werden. Sie pflegen ihren Akzent oder mindestens lieben sie ihn. Andere haben uns demgegenüber ihren erbitterten Kampf erklärt, um ihn zu verlieren, gerade damit sie nicht als Franzosen erkannt werden. Die Tatsache, Franzose zu sein, ruft auch spezifische Erwartungen von Seiten der Lehrerschaft und bei den deutschen Schülern hervor: der Französischlehrer, der korrigiert werden möchte (was sich die jungen Franzosen übrigens nicht trauen), Texte in französischer Sprache vorzulesen, auf Fragen zu Frankreich zu antworten, als ob sie über alles Bescheid wissen müssten, zur französischen Sprache, während sie selbst als Jugendliche den Konjunktiv vergessen zu haben scheinen, spezielle Referate zu halten (die Besetzung in Frankreich, eine und eine halbe Stunde zur Touraine, usw.)

Die Hilfestellung, die sie den jungen Deutschen bei ihren Französischarbeiten leisten können, erlaubt es ihnen, leichter Kontakte zu knüpfen und Beziehungen einzugehen.

– Die Rekonstruktion des Frankreichbildes

Die Erfahrung des Eintauchens vermittelt ihnen ein anderes Frankreichbild. Manche fügen sogar hinzu, dass sie es ihnen erlaubt, sich ein Bild von Frankreich zu prägen, das sie vorher nicht besaßen oder dessen sie sich nicht bewusst waren: eine andere Sicht, die einhergeht mit einer anderen Sicht der gewohnten Umwelt: Familie, Schule, Freundeskreis usw.

## **Das Bild von der Rückkehr**

- Verändert zurückkehren

Folgende Begriffe werden für die Veränderung durch den Deutschlandaufenthalt gewählt:

„reifer“, „älter“, „autonom“, „selbständiger“, „offener“, „tolanter“, „verantwortlicher“, „geistig unabhängiger“, „jetzt habe ich meine Meinung“, „ich habe gelernt, mit mir selbst umzugehen“. Alle diese Begriffe scheinen dem Reichtum der von ihnen gelebten Erfahrungen, der von ihnen selbst wahrgenommenen Differenz nicht gerecht werden zu können. Wie in die Familie zurückkehren, dort einen Platz wieder finden, wo diese Veränderung anerkannt

und gelebt werden kann? Diese Fragen beschäftigen die Jugendlichen, beunruhigen sie. Bei der Rückkehr werden sie also auch auf die Probe gestellt: als eine Art besonderer Immersionserfahrung in ein „Fremdes/Vertrautes“. Wir finden hier auch wieder, was sie dazu motiviert hat, sich für das Projekt zu melden. Mehrere Tiefeninterviews verdeutlichen den Schwerpunkt: die Lösung einer persönlichen Fragestellung, eines Rätsels, das man für sich selbst darstellt, die Suche nach einer Antwort auf Fragen, die man sich so in Frankreich gar nicht stellen konnte; die „Heilung“ eines Ereignisses, das blockiert, ohne dass man sich dessen bewusst war: „fortgehen“ hat es erlaubt, seinen Weg fortzusetzen, ganz gleich ob die Erfahrung des Eintauchens mehr oder wenig als „gut“ oder als „leicht“ erlebt wurde. Diese Gegebenheit erscheint uns zentral und bietet interessante Ansätze zur weiteren Arbeit an dem, was allgemein als Adoleszenzkrise bezeichnet wird und an den dazu bekannten Antworten.

- Die Gastgeberrolle einnehmen

Die Asymmetrie der Situation, die aus der Reihenfolge des Austauschs (erst Deutschland, dann Frankreich) entsteht und zu dem Ergebnis führt, dass der Franzose empfängt, nachdem er empfangen worden ist, hat insofern wichtige Auswirkungen, als er nicht mehr so naiv an seine Rolle herangehen kann: er weiß, was es bedeutet, in einem fremden Land anzukommen. Er ist beunruhigt über die in Frankreich gebotenen Bedingungen, weil er seinem Partner zurückgeben möchte, was er von ihm empfangen hat, oder weil er ihm Schwierigkeiten ersparen will, die er selbst erfahren hat, oder aber auch für ihn nicht mehr zu tun, als für ihn selbst (in diesem Fall in seiner Wahrnehmung nur wenig) getan worden ist.

### **Eine komplexe Situation bewältigen: Erwerb neuer Kompetenzen**

- Eine komplexe Erfahrung

Die Interviews erlauben es, die Komplexität der Situation zu ermessen, in der sie leben. Es ist deutlich, dass sie hierauf nicht vorbereitet sind und dass die französischen Schulen und Lehrer diese Komplexität unterschätzen. Diese hängt mit der Vielfalt der Beziehungen zusammen, welche die Jugendlichen bewältigen und dabei im wesentlichen ihre eigenen Ressourcen einsetzen müssen. Hinzu kommt, dass sie sich dabei meistens in einer Sprache ausdrücken, die sie mehr oder weniger gut beherrschen: die Bewältigung der Beziehungen mit dem Partner, mit der deutschen Familie, den deutschen Freunden und der Schule, mit den Freunden, die in Frankreich geblieben sind, mit der französischen Schule und ihrer eigenen Familie (was am einfachsten ist, solange sie in

Deutschland sind, wobei allerdings die Gefahr besteht, dass dies bei ihrer Rückkehr komplizierter wird). Diese Erfahrung scheint spezifisch zu sein und sich von den Erfahrungen in anderen Programmen zu unterscheiden, die nicht auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit aufbauen oder aber in denen die Familien nicht beteiligt sind, wie zum Beispiel bei Programmen mit älteren Teilnehmern, wie dies bei Erasmus-Studenten der Fall ist.

- Interpretieren

Aus der Situation heraus verleihen die Jugendlichen ihrem Erlebten, ihrer einzelnen Erfahrung in einer Familie, in einer Schule (manchmal auch erweitert, wenn sie mit anderen Franzosen aus dem Voltaire-Programm oder aus anderen Austauschformen in Kontakt stehen) einen Sinn – auch wenn es dabei zu Verallgemeinerungen kommt. Statt des Rückgriffs auf Stereotype, die in ihren Aussagen über den Austausch erstaunlich wenig präsent sind, treffen wir auf Verarbeitungen der Erfahrung mit vielerlei Interpretationen (Deutungen) und großem Bemühen um Verständnis dessen, was sie gerade erleben. Sie begnügen sich nicht damit, eine Erfahrung nur zu leben. Sie versuchen, diese zu reflektieren, mit ihr umzugehen, ihr einen Sinn zu geben.

- Neue Kompetenzen

Die Jugendlichen ziehen in ihrer großen Mehrzahl aus dieser Erfahrung neue Kompetenzen, die weit über die Sprachkenntnisse hinausgehen. Seien es die erworbene Autonomie, die Fähigkeit zur Anpassung, Analyse und Distanzierung, die Bewältigung sozialer Beziehungen auf dem „Realitäts- und nicht nur auf dem Lustprinzip“, Toleranz und „diplomatisches“ Gespür: Die Zukunft ist mittel- oder längerfristig unter dem Aspekt dieser Kompetenzen, die sie uns beschreiben, anzugehen, wobei es gilt, das Gewicht ihrer neuen Sozialisation, ihrer Wieder-Eingliederung in die Alltagswelt zu berücksichtigen. Bereits jetzt können wir sagen, dass es sich um ein neues Übergangsritual handelt.

*Gilles Brougère*

## 2. Die Rückkehr: Die Franzosen empfangen die Deutschen

Nach der ersten oben geschilderten Annäherung an die französischen Jugendlichen des Jahrgangs 2002/2003 während ihrer Immersion in Deutschland, waren wir über die Schwierigkeiten erstaunt, die sich bei ihrer Rückkehr ergaben. Diese kamen für uns unerwartet, um so mehr als wir einen eher positiven Eindruck aus den ersten sechs Monaten gewonnen hatten. Nicht etwa, dass es keine Probleme gegeben hätte, aber meistens schienen die Jugendlichen Ressourcen für den Umgang damit gefunden zu haben. Doch scheint die Rückkehr Probleme aufzuwerfen, die schwieriger zu lösen sind oder aber die Jugendlichen sind weniger motiviert, sie zu bewältigen. Es galt für uns, diese neue Situation zu berücksichtigen.

Um den Standpunkt der Jugendlichen bei ihrer Rückkehr zu verstehen, haben wir uns wie bei ihrer Immersion in Deutschland auf Gruppengespräche und individuelle Interviews sowie auf die nach dem Aufenthalt von den deutschen Jugendlichen in französischer Sprache geschriebenen Berichte bezogen. Zum besseren Verständnis ihrer Situation erschien es uns wichtig, auch die Sichtweise des Partners kennen zu lernen. Als Material erschienen uns die Berichte an das DFJW und seine Partner von großem Interesse, wenn auch der Adressat die Berichterstattung beeinflusst. Aber dies gilt in ähnlicher Weise auch für die direkten Aussagen gegenüber den Forschern.

Hier ist es wichtig zu betonen, dass angesichts des Ausmaßes der Schwierigkeiten und der Konflikte und angesichts der komplexen interkulturellen Situation, die Beteiligten sich in einer Rechtfertigungssituation befinden, was dazu führt, dass sie andere für die Schwierigkeiten oder den Misserfolg verantwortlich machen. In einer solchen Lage ist es nicht möglich, eine objektive Wahrheit zu ermitteln. Die sich widersprechenden Aussagen beziehen sich dann meistens auf eine bestimmte Sicht- und Lebensweise oder Kultur, die für legitim und angemessen gehalten wird. Diese Erzählungen gilt es, in all ihrer Unterschiedlichkeit zu berücksichtigen, in dem Masse in dem sie uns nicht etwa Auskunft geben über eine „objektive“ Austauschsituation, die es natürlich nicht geben kann, sondern über die jeweils gelebten und interpretierten Erfahrungen.

Hier lässt sich bereits ein erstes Problem herausstellen: das Fehlen einer Mediation. Wenn das DFJW informiert wird, ist es oft schon zu spät, denn der Konflikt ist nicht mehr rückgängig zu machen. Es geht dann nur noch darum, die Familie zu verlassen und eine neue zu finden oder die Institution von dem Abbruch des Austausches zu informieren. Dabei scheint es, dass häufig eine Art Lawineneffekt in Gang gekommen ist, weil eine einfache kleine Schwierigkeit



zu Anfang zu weiteren Missverständnissen führt. Dabei könnte das Einschalten einer Person, die interkulturell geschult ist und die eine wirklich überparteiliche Haltung einnehmen würde, einen solchen Prozess stoppen. Manche Tutoren übernehmen diese Funktion, aber nur selten sind sie auf diese Aufgabe vorbereitet. Überdies bedauern die Jugendlichen beider Länder das Fehlen eines Tutors, oder seine Überparteilichkeit. Noch interessanter ist die Vorstellung des Jugendlichen, ob zu recht oder zu unrecht, dass der Tutor sich auf die Seite seines Schülers, seiner Schule oder der Eltern seines Landes stellt, was seinen durch seine kulturelle Zugehörigkeit geprägten Beitrag wenig hilfreich sein lässt. Es wäre wichtig, in den Schulen Mediatoren einzusetzen, die den Jugendlichen bei der Lösung ihrer Probleme zur Verfügung stehen, oder auch Schüler auszubilden, die eine Mediation übernehmen könnten.

Dennoch ist es angezeigt, die Probleme der zweiten Phase zu relativieren. Eine Erfassung aufgrund der Berichte der deutschen Jugendlichen (121 auf Französisch geschriebene Berichte wurden berücksichtigt) führen zu der Annahme, dass 37 (31 %) erhebliche Schwierigkeiten mit ihrer Familie in Frankreich hatten. Fünfzehn befanden sich in einer Situation, die man als durchschnittlich bezeichnen könnte, bei denen es häufig zu großen Schwierigkeiten mit dem Partner kam. Diese konnten jedoch durch die Haltung der Familie oder durch eine Unterbringung im Internat aufgefangen werden.

69 Schüler (57 %) berichten über eine harmonische Situation und erwähnen keine Schwierigkeiten (dabei ist es möglich, dass einige es vorzogen zu schweigen oder im Bericht ihre Erfahrungen verharmlosten). Dieses Drittel mit Problemen scheint durchaus vergleichbar mit den Beobachtungen in anderen Austauschprogrammen dieser Art zu sein und darf also nicht als spezifisch für das Voltaire-Programm angesehen werden.

Zurück in Frankreich berichtet ein Drittel der Jugendlichen, dass es dort nicht so gut gelaufen sei, obwohl es für manche in Deutschland durchaus zufriedenstellend war. Falls es nicht zum Kontaktabbruch kommt, wird oft eine Verschlechterung der Situation beschrieben, die auch nicht durch die wenigen Fälle einer Verbesserung kompensiert werden.

Ohne nur dieses Drittel hervorheben und die beiden anderen Drittel verschleiern zu wollen, erscheint es wichtig zu verstehen, warum es nicht gut läuft, besonders weil die für die schwierigen Fälle erwähnten Probleme auch bei den anderen beiden „positiven“ Dritteln vorhanden sind. Sie werden jedoch nicht in gleicher Weise als problematisch erlebt und führen auch nicht zu einem Leidensdruck.

Wir wollen versuchen, die Logik dieser Schwierigkeiten aufzuzeigen, die sich auf verschiedenen Ebenen ansiedeln:

- Die Asymmetrie des Austausches in seiner zeitlichen Gestaltung mit stärkeren Auswirkungen als zunächst angenommen,
- Die Rückkehr des Jugendlichen als schwer zu handhabender Gegenbesuch,
- Der bedeutsame Einfluss der Schule auf das Leben des Jugendlichen insbesondere für die guten Schüler im Austausch,
- Die kulturellen Unterschiede im Alltag der Jugendlichen und der Familien (Dies würde auf die klassischen Kulturunterschiede in interkulturellen Begegnungen verweisen, aber als ein Faktor unter anderen und sicher nicht als ausschlaggebend. Er kann jedoch die anderen Aspekte noch verstärken).

### **Auswirkungen der Asymmetrie**

Der Austausch ist asymmetrisch. Dies hat reale und symbolische Auswirkungen. Wenn der deutsche den französischen Jugendlichen empfängt, ist ihm bewusst, dass er seinerseits danach von ihm aufgenommen wird. Es liegt daher in seinem eigenen Interesse, die Situation so zu gestalten, dass sie ohne Probleme verläuft und dies um so mehr, wenn er selbst sehr motiviert ist, in das Nachbarland zu fahren. Es scheint, dass bestimmte Probleme der Franzosen in Deutschland von den Jugendlichen selbst mit der Tatsache in Beziehung gesetzt werden, dass der Partner für den Aufenthalt nicht sehr motiviert war, ja sich sogar mit dem Gedanken trug, den Plan aufzugeben.

Bei seiner Rückkehr nach Frankreich braucht der französische Jugendliche bei der Gestaltung seiner Beziehungen zum Austauschpartner nicht an die Zukunft denken: er kann sie leben je nach Augenblick und ohne weiteres Risiko. Wenn es nicht gut läuft, wenn der deutsche Jugendliche die Familie verlässt, dann bleibt dies für ihn folgenlos: Er hat seinen Teil ja schon „genießen“ können. Diese zynische Sichtweise wurde nicht in dieser Weise von den französischen Jugendlichen geäußert, höchstens wenn sie von anderen Jugendlichen sprachen:

*„In Deutschland gab es meiner Meinung nach immer dieses Dilemma – ,Ja, nachher werde ich nach Frankreich fahren, wenn ich also nicht nett zu meinem Partner bin...‘. Ich habe bemerkt, ich habe manchmal mit den Deutschen gesprochen, sie sagen alle... ,ja,ich hab alles getan, damit es*

*zwischen uns klappt und jetzt in Frankreich lässt er mich fallen' (...) Der erste Teil ist schon vorbei, der Franzose war schon in Deutschland und dann, wenn der Partner dann kommt, dann kümmert man sich nicht um ihn ... ,weil es lästig ist und nicht so aufregend' (...) Diese Einstellung finde ich nicht so toll...“*

Manchmal kommt dieses Desinteresse auf sehr direkte Weise zum Ausdruck, auch ohne diese Einsicht zu gewinnen; wenn wie zum Beispiel ein Franzose zwei Wochen zu seinen Großeltern nach Spanien fährt und seinen Gastzuschüler einfach sitzen lässt. Dieses abflachende Engagement kommt öfter vor, wenn auch zeitlich begrenzt und auch dann wenn es eine gute Beziehung zum Partner gibt. Für die französischen Jugendlichen ist der Austausch bereits Vergangenheit. Sie haben vor allem im Rahmen der Schule anderes zu tun, worauf wir später noch eingehen werden. Es ist nicht notwendig, eine solche Haltung weiter zu veranschaulichen, sie ist auch aus sich heraus verständlich. In Deutschland befanden sich die Jugendlichen im direkten Austausch: in der Gegenwart und in der Zukunft. In Frankreich scheint es bei manchen Paarungen so zu sein, als lebe nur der deutsche Jugendliche den Austausch, wohingegen er für den französischen Jugendlichen schon abgeschlossen ist. Dies gilt natürlich nicht für Paarungen, die sich gut verstehen und weitere Begegnungen in der Zukunft planen.

Der deutsche Jugendliche deckt die fast zynische Vision des französischen Partners auf und hat zu recht oder unrecht den Eindruck, „gelinkt“ worden zu sein. Dabei ist es unerheblich, ob es stimmt oder nicht. Die Situation selbst verleitet zu derartigen Interpretationen:

*„Meine Gastfamilie hatte nichts mehr zu fürchten für ihre Tochter, denn sie hatte den Aufenthalt in Deutschland schon hinter sich. Ich meine daher, dass man etwas finden müsste, um das zu verhindern und um sicher zu stellen, dass alle Beteiligten sich bemühen.“* *“Ich hatte den Eindruck, alles ertragen zu müssen, damit meine Partnerin bei mir bleibt und ich danach nach Frankreich fahren darf.“*

Die Interpretation der deutschen Jugendlichen in Bezug auf den vorangegangenen Austausch darf nicht pauschaliert werden, denn sie nehmen nicht die Komplexität der Situation der französischen Jugendlichen wahr, die sich bei ihrer Rückkehr als sehr abhängig erleben. Sie übersehen oft, dass die französischen Jugendlichen häufig gleiche Beschwerden vorbringen. Diese Schwierigkeiten ergeben sich aus der strukturellen Asymmetrie, gerade weil andere Dissymmetrien bestehen, die nun im Folgenden erläutert werden.

## Die Rückkehr: eine komplexe Erfahrung

Die Rückkehr nach sechs Monaten Abwesenheit von der Familie ist nicht einfach. Nachdem die Jugendlichen relativ unabhängig und selbstverantwortlich gelebt haben (ein sehr dringliches Thema in den Gesprächen mit den französischen Jugendlichen), kehren sie in die klassische Situation zurück, von der Familie abhängig zu sein. Es ist gewissermaßen ein Rückschritt im Verhältnis zu der zuvor gewonnenen Autonomie: „*Die elterliche Autorität tritt wieder ein. Man macht nicht mehr das, was man will wie in Deutschland.*“

Vom Akteur in der Gesellschaft wird der Jugendliche wieder zum abhängigen Kind (vielleicht auch ganz gern in manchen Fällen), nachdem er zuvor sozial selbstständig agieren konnte. Die in Deutschland entwickelten Fähigkeiten passen nicht mehr zu den Erwartungen seines sozialen Umfeldes in Frankreich. Manche erleben dies als den Wunsch der Eltern, wieder bestimmen zu können, die zuvor als selbstverständlich geltende Abhängigkeit wieder einzuführen. Zweifellos gibt es hier große Unterschiede zwischen den einzelnen Familien und Jugendlichen. So mancher Jugendlicher begrüßt es, wieder abhängig zu sein und so nicht die volle Verantwortung für sich übernehmen zu müssen. Ein anderer Jugendlicher freut sich darüber, wieder seinen Platz in der Familie einnehmen zu können mit seinen Gewohnheiten. Die Abwesenheit von zu Hause führt dazu, dass er die elterliche und geschwisterliche Zuneigung neu zu schätzen lernt. Die Erfahrung der Verbundenheit mit seiner Familie lässt die wieder gefundene Situation als akzeptabel erscheinen. In anderen Familien wird die gewonnene Autonomie des Jugendlichen berücksichtigt, indem man ihm nach seiner Rückkehr die Möglichkeit einräumt, unabhängiger zu leben. Dies kann zu einer mehr oder weniger friedlichen oder schwierigen Neu-Aushandlung der Eltern-Kind-Beziehung führen. Die Einstellung zur Arbeit in der Schule, schlechtere Noten als vorher können zur Rechtfertigung der elterlichen Kontrolle dienen.

Dies hat Auswirkungen auf die Beziehung zu dem Austauschpartner. Wie kann der französische Jugendliche damit umgehen, dass dem Gast ein völlig anderes Bild von ihm offenbart wird, wenn er vorher unabhängig und autonom auftrat und heute wieder unter den Zugriff der Eltern gerät nach einem Erziehungsmodell, das oft autoritärer als das in Deutschland ist. Die deutschen Jugendlichen sagen oft, dass ihr Austauschpartner nicht mehr der gleiche ist. Der in seine Familie, in ein System der Abhängigkeit zurückgekehrte Jugendliche, unabhängig davon ob er dies schätzt oder ob er darunter leidet, ist nicht der gleiche Mensch wie alleine in einem anderen Kontext. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Familie und Gast kann es sein, dass er nicht mehr „mitspielt“ und sich aus einer Situation zurückzieht, die er nicht beherrscht. Der

Rückzug in das Lernen kann darin eine Erklärung finden. Das Bild des Jugendlichen, der nicht ausgehen darf, wird abgeschwächt durch das Bild eines Jugendlichen, der sich um bessere Schulnoten bemüht. Die Auseinandersetzung und das eventuelle Verbot der Eltern bleibt ihm erspart, wenn er den Zwang seiner Situation als vorteilhaft für seine Zukunft umdeutet. In gewisser Weise kann er dadurch eine gewisse Autonomie zurückgewinnen. Für welche Reaktionsweise sich der Jugendliche auch entscheidet, er befindet sich immer in einer komplizierten Situation.

Hinzu kommt die Beziehung zu den Freunden. Der Freundeskreis muss neu aufgebaut werden, was sich manchmal als nicht leicht erweist. Oft müssen neue Freunde gefunden werden. Man freut sich, manche Freunde wieder zu finden, und bricht mit anderen, die man für oberflächlich hält. Sechs Monate lang hat man eine neue Erfahrung gemacht und das macht es oft schwer, in der Unterhaltung den Faden wieder aufzugreifen. Zuweilen gibt es Spannungen mit dem Freund/der Freundin und es kommt in Gegenwart des Austauschpartners zur Trennung, was als peinlich erlebt werden kann. Zu Anfang fällt es dem deutschen Gast schwer – wie den französischen Jugendlichen in Deutschland –, sich an der Unterhaltung zu beteiligen: Er kann sich ausgeschlossen fühlen. Es kann aber auch zu Gefühlen von Eifersucht beim französischen Jugendlichen kommen. Wir stellen die Hypothese auf, dass das zentrale Problem damit zusammen hängt, dass vieles nicht ausgesprochen wird, so dass Missverständnisse entstehen und sich der Gastjugendliche in dieser für ihn neuen und schwierigen Situation abgelehnt fühlt.

Die Peergruppe ist ein entscheidender Bestandteil der Identitätsbildung des Jugendlichen. Diese bildet sich teilweise aus dem Blick der anderen heraus, aus der Art und Weise in der er von seinen Freunden gesehen wird. Geschmack, Haltung, Aussagen tragen zur Identitätskonstruktion unter der sozialen Kontrolle der Peergruppe bei. Auch durch die Auswahl der Freunde kommt zum Ausdruck, wer man ist. Es ist möglich, dass der Gastschüler dem Bild, das man von sich geben will, nicht entspricht. Er ist anders, weniger wegen seiner Nationalität als in seinem Geschmack, in seinem Aussehen, in seiner Kleidung und in seinen Werten. Es kann sein, dass er nicht zur Kultur der Gruppe passt. Demgegenüber kann der Jugendliche deutlich machen wollen, dass er immer noch der ist, der er sein wollte. Dass er von seiner Identität, die zum Teil kollektiv von der Gruppe definiert wird, nicht abweichen möchte. Dass diese gleich bleibt. Er muss sich dann von seinem Austauschpartner abgrenzen: „*Es ist nur mein Austauschpartner – sonst nichts – er ist nicht so wie wir.*“ Dieses Phänomen lässt sich manchmal zwischen den Zeilen der Berichte der deutschen Jugendlichen herauslesen. Zum Beispiel die Ablehnung, auch nach insistierender Aufforderung mit zu rauchen. Meist sind es jedoch ganz alltägliche

und zulässige Verhaltensweisen. Manche gestehen sogar, dass sie sich für ihren Austauschpartner geschämt haben.

Bei seiner Rückkehr nach Frankreich muss sich der Jugendliche, der ja von den Eltern, von der Schule und in gewisser Weise auch von seiner Peergruppe (die gleichzeitig zu anderen Abhängigkeiten eine Distanz bietet) abhängig ist, einer Situation stellen, die seinen Abhängigkeitsstatus kennzeichnet. Er muss sich wieder mit seinen Eltern einlassen. Es ist nicht immer so, dass die neuen Bedingungen bei der Rückkehr klar ausgehandelt werden. Die Spannungen im Austausch und deren Folgen kommen jetzt ins Spiel, und der Austauschpartner ist dann ein willkommener Sündenbock.

Die Situation ist schon kompliziert genug ohne den Austauschschüler. Daher lässt es sich erklären, wenn man ihn symbolisch verschwinden lässt, indem zum Beispiel so getan wird, als sei er nicht mehr da. Darauf kann dieser tatsächlich entsprechend reagieren (er bleibt in seinem Zimmer, geht nur noch mit den deutschen Jugendlichen aus, trifft andere französische Jugendliche), wodurch die Haltung der Familie sich gewissermaßen rechtfertigen lässt. Dies geschieht zudem zu einem Zeitpunkt, an dem der französische Jugendliche nachholen muss, was er in der Schule versäumt hat, und es kann sein, dass seine Schulnoten nicht einmal sonderlich schlecht sind aber doch nicht den Erwartungen der Familie oder seinen eigenen genügen.

Niemand hilft dem jungen Deutschen, diese bisher unbekannt und oft unerwarteten Schwierigkeiten durchzustehen. Er kann ebenso an Heimweh leiden, sich nach anderen Freunden als seinen Partner sehnen oder nach einem freieren und unabhängigen Leben, das nicht so langweilig und durch spannende Erlebnisse geprägt ist (zum Beispiel die Begegnung mit Forschern oder die Teilnahme an der 40. Jahresfeier des Vertrages der deutsch-französischen Zusammenarbeit). Die Routine kann für ihn sehr grau sein. Manche geraten in einen depressiven Zustand, andere sagen, dass sie sehr emotional reagieren und oft weinen. Diese Schwierigkeiten können dazu führen, dass der Jugendliche sich nicht mehr um seinen Austauschpartner bemühen will oder kann, während er sich in Deutschland bis zum Schluss aktiv für ihn eingesetzt hat. Es kommt auch vor, dass dieser es seinen Eltern überlässt, den Austauschschüler zu betreuen. Es wird deutlich, wie und warum die Beziehung nicht mehr die gleiche ist wie in Deutschland. Es wird verständlich, wie die Beziehung sich verändern kann: *„Als wir in Frankreich waren, hat sich unsere Beziehung völlig verändert. Ich weiß nicht warum, es war nicht mehr dasselbe.“*

Ein deutscher Teilnehmer brachte es beim Auswertungstreffen der Forscher in Paris auf den Punkt: *„Zurückkehren bedeutet gewissermaßen, sich*

*ein zweites Mal auf den Weg machen und das fällt in vielerlei Hinsicht genauso schwer wie abzufahren.*“ (Er bezog sich auf den Film „L’auberge espagnole“, der die Voltaire-Schüler sehr beeindruckt hat). Man könnte meinen, dass umgekehrt den deutschen Jugendlichen bei ihrer Rückkehr ähnliche Probleme erwartet.

In ihren Berichten schildern sie immer wieder Probleme bei der Wiedereingliederung, aber sie brauchen bei ihrer Rückkehr nicht die Anwesenheit eines Austauschpartners bewältigen, so dass die Situation grundlegend dissymmetrisch bleibt.

### **Der Einfluss der Schule**

Wir haben schon bei der Analyse des Fortganges der Jugendlichen darauf hingewiesen, dass die französische Schule häufig sehr viel Zwang ausübt und die französischen Jugendlichen oft intensiv unter strenger Kontrolle für ihre Schule arbeiten müssen. Das kann zu Konflikten führen.

Zurück in Frankreich ist dies die Hauptursache für Konflikte auch dann, wenn die Beziehungen unter den Partnern gut sind. Die Auswirkungen auf den Austausch sind oft katastrophal. Das bestätigt die Vorstellung, dass das französische Gymnasium den Austausch nicht fördert, allerdings auf einer Ebene, die nicht so leicht sichtbar ist.

Wenn man die Ausführungen der französischen mit denen der deutschen Jugendlichen vergleicht, dann wird deutlich, dass sowohl der Austauschpartner als auch die gleichaltrigen Schüler in der gleichen Klasse unter dem ständigen Druck der Arbeit für die Schule zu stehen scheinen.

Der französische Schüler verbringt mehr Zeit in der Schule als der deutsche. Das bedeutet zwar nicht mehr Unterricht als die deutschen Schüler, aber die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden im Laufe des Tages verlängern diese Zeit, was den Jugendlichen zur Mehrarbeit einlädt. Er arbeitet dann noch am Abend und oft am Wochenende. Er hat kaum Zeit auszugehen. Das gesellige Leben des französischen Jugendlichen ist daher eingeschränkt.

*„Ich habe mich nicht mehr so wie am Anfang bemüht, um mit den französischen Jugendlichen zusammen zu sein, weil ich es nicht mehr hören konnte, dass sie keine Zeit haben (...) Jedenfalls war ich von zu Hause etwas anderes gewöhnt (eine deutsche Jugendliche).“*

Hinzu kommt ständiger Stress durch die Hausaufgaben und eine dauernde Sorge in den Unterhaltungen in Bezug auf den mentalen und zeitlichen

Zugriff der Schule. Und dies ist selbst bei guten Schülern in der letzten Klasse noch ausgeprägter, da sie ja den Stoff des Vorjahres – während sie im Austausch waren – am Anfang des Schuljahres aufholen müssen (während der Austauschpartner anwesend ist). Den Aufenthalt verschieben, wie es manche Deutsche vorschlagen, wäre auch keine sichere Lösung, weil das Ende des Schuljahres von der Abiturvorbereitung gekennzeichnet ist.

Im übrigen kann der Schüler bei seiner Rückkehr schulisch benachteiligt sein, wenn seine Noten in Deutsch oder seine allgemeinen Noten nicht den Erwartungen entsprechen. Die Eltern können ihn dazu drängen, noch mehr Zeit für die Schularbeiten aufzubringen. Dann stört der Austauschschüler: Er wird als unerwünscht empfunden, denn er wird Zeuge einer Entwicklung, die in seinen eigenen Augen oder in denen der anderen (Freunde, Eltern oder Lehrer) als Versagen erlebt wird. Von diesem Standpunkt aus, ist die Situation des deutschen Jugendlichen völlig anders. Es gibt keinen Zeugen für seine möglichen Schulschwierigkeiten bei der Rückkehr.

Daraus entsteht – abgesehen von den Ferien – eine geringe Verfügbarkeit des Schülers. Der Rückzug vom Austauschpartner ist eine Möglichkeit, die Zeit für die Arbeit zu finden. In manchen Fällen jedoch ist die Arbeit ein reiner Vorwand, um sich nicht um ihn kümmern zu müssen. Damit wird natürlich das Prinzip der Gegenseitigkeit nicht eingehalten, was von bestimmten deutschen Jugendlichen unterstrichen wird. Sie erhalten keine entsprechende Gegenleistung für ihr Engagement.

Die Überbelastung der französischen Jugendlichen führt zu einem Zwiespalt zwischen den Austauschpartnern und auch dann, wenn weiterhin eine gute Beziehung zwischen ihnen besteht. Die gemeinsam wie auch die mit anderen Jugendlichen verbrachte Zeit wird extrem beschnitten. Die einzige Lösung für den deutschen Jugendlichen besteht darin, wann immer möglich mit den anderen deutschen Jugendlichen zusammen zu kommen und dies um so mehr, wenn die Fächerwahl und die Freistunden dies ermöglichen, da sie weniger Unterrichtsstunden haben als die französischen Schüler. Aber einige scheinen sich demgegenüber völlig wie die französischen Schüler auf die Arbeit in der Schule einzulassen. Dieser Kontrast wird frappierend deutlich, wenn man die Erinnerungen der französischen Schüler in den Deutschlandberichten liest, die den Eindruck schildern, dass es dort fast wie in den Ferien gewesen sei. Das hat die Rückkehr und den Neustart erschwert: „*Ich hatte anfangs den Eindruck, als hätte ich das Lernen verlernt*“, stellt es ein französischer Jugendlicher dar.

Wir werden an anderer Stelle erläutern, dass andere Faktoren, die mit der Familienkultur verbunden sind, diesen Aspekt noch verstärken. Es darf auf kei-



nen Fall davon ausgegangen werden, dass ein einziger Umstand verantwortlich ist für die hier untersuchten Probleme. Hier wird das benannt, was leicht zu erfassen ist, das heißt bezogen auf das System und nicht auf die Personen. In diesem Bereich beschreiben die Jugendlichen leichter kulturelle Unterschiede, ohne sie auf andere Dimensionen, zum Beispiel die der nationalen Kultur, zu beziehen. Darüber hinaus geht es um die Gegenüberstellung von zwei schulischen Erfahrungen, die gänzlich verschieden sind und die zu erkennen, die Schüler durchaus in der Lage sind.<sup>13</sup> Es fällt ihnen jedoch sehr viel schwerer, die kulturellen Unterschiede bezüglich der Familie zu beschreiben.

### **Unterschiedliches Familienleben**

Das Leben in der Familie ist der Ort kultureller Unterschiede, die sehr viel schwerer zu analysieren sind, weil sich dabei familiäre und nationale Eigenheiten überschneiden. Unterschiede des sozialen Milieus, der finanziellen Ressourcen, der Werte, des Lebensstils, der Art des Wohnorts, etc... vermischen sich mit den Besonderheiten, die mit der nationalen Kultur verbunden sind. Eltern wie auch die Jugendlichen neigen dazu, das, was als kulturell zu verstehen ist, für psychologisch zu halten, was zu Bewertungen über Personen und häufig zu Missverständnissen führt.

Eine Quelle von Konflikten ergibt sich auch für Jugendliche, die in kleinen Dörfern leben, welche nur schlecht mit öffentlichen Verkehrsverbindungen ausgestattet sind. Neben den Schulbussen zu festen Tageszeiten hat der Jugendliche keine Möglichkeit, sich frei zu bewegen. Der Eindruck der Abhängigkeit des deutschen Jugendlichen ist oft Quelle von Konflikten oder bringt eine starke Belastung (die Eltern spielen „Taxi“), während der französische Jugendliche durch seine intensive Arbeit für die Schule weniger unter dieser Situation leidet, an die er im übrigen gewöhnt ist. Aber dieser objektive Aspekt wird nachvollziehbar durch die in beiden Ländern unterschiedlichen familiären Beziehungen.

Allgemein kann gesagt werden, auch wenn diese Aussage nicht die Komplexität einer vielschichtigen Realität erfasst, dass die Familie in Frankreich präsenter ist. (*„Ich habe sehr viel mehr Zeit in meiner Gastfamilie verbracht,*

<sup>13</sup> Diese Frage wurde detailliert in Gesprächen mit französischen und deutschen Teilnehmern am Voltaire-Programm des gleichen Jahrgangs untersucht und in der Ausarbeitung zum DEA von Nathanaël Wallenhorst erfasst: „Les effets d'un séjour scolaire de six mois à l'étranger sur l'expérience scolaire nationale d'adolescents allemands et français de 15 à 17 ans“ Université de Paris 8 2003. (Auswirkungen eines Schulaustauschs von sechs Monaten von französischen und deutschen Jugendlichen im Alter von 15-17 Jahren auf die nationale schulische Erfahrung.).

*als ich normalerweise mit meiner eigenen Familie in Deutschland verbringe“).* Dies manifestiert sich in der Bedeutung der gemeinsamen Mahlzeit meist am Abend und in bestimmten festlichen Familienritualen in Verbindung mit dem Essen. Es wird von dem deutschen Jugendlichen erwartet, dass er an diesen Ritualen teilnimmt, die häufig mit Regeln einhergehen, die ihn irritieren, wie zum Beispiel nicht vor der Mahlzeit zu essen, die erst um 20 oder 21 Uhr eingenommen wird.

*„Es gab eine Fülle von Regeln, die eingehalten werden mussten. So durfte ich nicht essen, wenn ich Hunger hatte und die ganze Familie musste mit dem Essen warten, bis die Mutter kam. Ich durfte nicht allein zum Schwimmbassin gehen (3 Min. zu Fuß) um zu schwimmen...“*

Wenn der deutsche Jugendliche in einer Familie aufgewachsen ist, in der sehr individualisiert gegessen wird, dann fällt es ihm schwer zu verstehen, warum er hier nicht das Recht haben soll, zu essen wenn er Hunger hat. Daraus folgert er leicht, er würde unterdrückt! Dabei geht es nur darum, dass er sich an die französische Situation anpasst, so wie der französische Jugendliche glaubt, es selbst getan zu haben, als er in Deutschland war. Die Franzosen sind sehr stolz auf ihre Kochkünste, was die Deutschen durchaus schätzen, aber es ist zweifellos für sie weniger wichtig und die Nachteile – Dauer der Mahlzeit und die späten Essenszeiten – überwiegen aus ihrer Sicht. Jedenfalls erlebt er es nicht als positiven Aspekt. Dadurch entsteht auf französischer Seite der Eindruck der Undankbarkeit. Die psychologische Deutung dieser Vorkommnisse macht eine Lösung noch schwerer.

Die Aussagen der Schüler vermitteln den Eindruck, dass die französischen Jugendlichen mehr in ihrem Familienverband unternehmen als die deutschen. Das führt dazu, dass die französischen Jugendlichen die deutschen Familien als wenig verbunden erleben, dass sie nicht zusammenhalten, ja sogar gespalten sind. Er wird hingegen als braves Kind empfunden, der viel Zeit mit der Familie verbringt. Demgegenüber können die deutschen Jugendlichen das Gewicht der Familie als sehr einengend erleben, so dass sie sich viel weniger autonom fühlen als in Deutschland. Manche erwarteten mehr Geselligkeit unter Jugendlichen und befinden sich in einer Familie, die sie als fordernd erleben insbesondere dann, wenn es keine Möglichkeit gibt, dies durch Besuche und Ausflüge auszugleichen. Diese Erfahrung wird noch gesteigert durch Vorwürfe, die nur schwer zu objektivieren sind, da jede Seite sich mit dem Verweis auf seine individuellen Gewohnheiten und die eigene Kultur rechtfertigen kann. Der deutsche Jugendliche weigert sich, sich auf das Spiel einzulassen, isoliert sich in seinem Zimmer, übernimmt keine Hausarbeit, trifft sich mit seinen Landsleuten, wenn mehrere deutsche Schüler in seinem Gymnasium sind. In man-

chen Fällen entsteht der Eindruck, er verhält sich wie in einem Hotel. Aber in den Berichten beschreiben die deutschen Jugendlichen, wie sehr sie sich verlassen und isoliert gefühlt haben und welche Strategien sie entwickelten, um sich der Familie zu entziehen.

Sie erleben ihren Partner als jemand, der sich seiner Familie und ihren strengen Regeln unterwirft bei nur geringem Verhandlungsspielraum, mit dem Zugeständnis, dass ihm selbst ein Ausnahmestatus gewährt wird, um seine Beziehungsprobleme zu lösen und weniger anwesend ist (vielleicht auch, um das eigene Kind vor seinem Einfluss zu schützen). Es kommt hinzu, dass die deutschen Jugendlichen oft etwas älter sind als die französischen Partner. Hier kommt es zu einem regelrechten Kulturschock, wenn Eltern ein Beziehungsmodell praktizieren, das allein auf Autorität beruht, und die deutschen Jugendlichen lediglich einfordern, als autonome Individuen gesehen zu werden, denen gegenüber eine getroffene Entscheidung begründet werden muss. („*Ich durfte nicht so sein, wie ich bin, wurde nicht so akzeptiert*“). Auf dieser Grundlage kann eine Beziehung sehr explosiv werden, vor allem wenn finanzielle Schwierigkeiten oder eine eingeschränkte Verfügbarkeit – aus der Berufstätigkeit heraus – vor allem der Mutter, hinzukommt.

Der französische Jugendliche scheint um so unreifer, als er unter dem Zugriff der Schule und der Familie steht. Der deutsche Jugendliche erlebt diesen Zugriff weniger stark und erscheint daher autonomer. In Frankreich ist er, wie sein Partner es zuvor war, noch weiter von diesem Zugriff entfernt, der sowieso weniger ausgeprägt ist. Es ist also unverkennbar, dass die Situation in Frankreich erheblich schwieriger ist als die in Deutschland.

### **Eine komplexe und schwer zu erklärende Situation**

Es wird verständlich, wie das Zusammenspiel der vier beschriebenen Hauptelemente die Beziehung in Frankreich erschweren, sogar in einer Weise, dass sie explosiv werden kann. Dies verstärkt sich noch, wenn die Partner bisweilen mit der Idee anreisen, dass sie nicht für einander bestimmt sind und man sich halt ertragen muss. Die Schwierigkeit des Gegenbesuchs, die Asymmetrie, der Zugriff der Schule und kulturelle Unterschiede in den Familien verstricken sich und führen zu einer anstrengenden Situation.

Dann kann man sich fragen, warum es mitunter sehr gut läuft, obwohl der Kontext eigentlich zu Schwierigkeiten führen müsste. Man kann bestimmte günstige Elemente für das Entstehen einer positiven Beziehung ausmachen. Wir meinen jedoch, dass das Wichtigste und zugleich Schwierigste darin be-

steht, den Jugendlichen zu öffnen für die Fähigkeit, Unterschiede zu verstehen und im tiefsten Inneren zu akzeptieren. Es ist schwer für einen Jugendlichen einzugestehen, dass der Austausch ungleich ist. Dabei ist Gleichheit eher unwahrscheinlich. Der deutsche Jugendliche hat Zeit in seinen Austauschpartner investiert und wenn er in Frankreich ist, hat dieser keine Zeit für ihn. Das Prinzip der Gleichbehandlung wird von vornherein nicht eingehalten; vielleicht kommt es daher, dass dieses Thema so häufig in den Berichten der deutschen Jugendlichen auftaucht. Zu akzeptieren, dass es keine völlige Gegenseitigkeit gibt, ist von großer Bedeutung. Zumal es keinen symmetrischen Austausch geben kann. Absolute Gegenseitigkeit ist unmöglich, insbesondere im interkulturellen Austausch. In der Vorstellung der Jugendlichen herrscht aber die Idee von der Gleichbehandlung vor, was dazu führen kann, dass bei Schwierigkeiten das „Talion-Gesetz“ („Auge um Auge, Zahn um Zahn“, d. Übers.) zur Anwendung kommt.

Das andere entscheidende Element besteht darin, eine bestimmte Form der Beziehung zu seinem Austauschpartner zu finden. Dies ist um so problematischer, da es sich um eine besondere Beziehung handelt, für die es keine Modelle gibt. (Die Situation ist nicht vergleichbar mit dem Partner, den man einige Male getroffen und mit dem man auf Vorschlag der Schule korrespondiert hat.) „*Man weiß nicht genau, wie man ihn beschreiben soll.*“ Es ist eine gewisse Abwertung, ihn als einfachen Austauschpartner zu betrachten.

Es ist in der Tat eine einzigartige Beziehung, an die als solche nicht gedacht wurde, denn sie unterscheidet sich von den üblichen Beziehungsarten unter Jugendlichen: die Familie, die man sich nicht aussucht; aber die Freunde werden ausgewählt, wodurch Jugendfreundschaften ein ausgezeichneter Raum für das Ausüben der persönlichen Freiheit ist. Es gibt noch die Mitschüler, die nicht Freunde sind, mit denen man aber auch nicht im gleichen Haus lebt. Es ist in gewisser Weise eine paradoxe Beziehung, die man oft reduziert auf eine geschwisterliche Beziehung: eine Schwester (ein Bruder ist weniger verbreitet bei den Jungen), eine Busenfreundin (copine). Trifft dies nicht zu, wird der Jugendliche es schwer haben, mit einer bestenfalls neutralen Beziehung innerhalb der Intimsphäre einer Familie umzugehen.

Jugendliche neigen dazu, die Bezeichnung „Schwester“ zu benutzen, um auszudrücken, dass eine außergewöhnlich gute Verständigung zustande kam. Aber es scheint, dass es sich eher auf die Gesamtheit der Beziehungen und nicht allein auf die erfolgreichen bezieht. Wie seine Schwester so kann man auch seine Austauschpartnerin nicht auswählen und auftretende Spannungen ähneln denen zwischen Geschwistern (zum Beispiel wer das Licht auszumachen hat, wenn man in einem Zimmer schläft). Dies verschärft sich noch, wenn

ein großer Altersunterschied besteht. Aber die „Sakralisierung“ der Familienbande verhindert es, diesen Vergleich heranzuziehen. In einem deutschen Bericht kommt diese Besonderheit stark zum Ausdruck: *„Die Beziehung zwischen C. und mir ist seltsam. Mit meiner Schwester verbringe ich niemals einen ganzen Tag. Ich kenne ihre Probleme und sie kennt meine. Wir sind ein wenig wie Zwillinge und ich fürchte, dass ich eine solche Beziehung mit niemand anderem haben werde.“*

Wenn die Austauschpartnerin zur besten Freundin wurde, dann sind die Voraussetzungen für den Aufenthalt gut, aber dies gilt nur für eine Minderheit. Wenn es anders ist, dann müssen andere Beziehungsmodalitäten ausgehandelt werden, ohne enttäuscht zu reagieren. Das ist alles andere als leicht. Zweifellos hat es dann die Familie in der Hand, für den jugendlichen Gast einen angenehmen Aufenthalt zu gestalten, auch wenn die Beziehung zum Austauschpartner nicht so gut ist. Dann ist es wichtig, dass die Familie zu dem eigenen Kind ein wenig auf Distanz geht und vielleicht auch von den eigenen Erziehungsvorstellungen ein wenig abrückt. Dies ist gewiss extrem schwierig besonders in Frankreich, wo die Erwartungen bezüglich Integration stärker ausgeprägt sind und daher Gefahr laufen, enttäuscht zu werden wegen der großen Unterschiedlichkeit zu Deutschland. Dennoch scheint es so zu sein, dass man in Frankreich häufiger als Gast und weniger als Familienmitglied erlebt wird. Um Mitglied der Familie zu werden, wird in Frankreich mehr verlangt als in Deutschland. Oft erscheint es dem deutschen Jugendlichen unerreichbar zu sein. Man erwartet von ihm als Austauschpartner etwas Unmögliches. Er unterliegt so etwas wie einer Beziehungsfalle (*double bind*): Mitglied einer Familie zu werden, an den Ritualen der Familie teilzunehmen und doch gleichzeitig sich nicht zu sehr einzumischen.

Wenn trotz dieser Schwierigkeiten der Aufenthalt in Frankreich dennoch zufriedenstellend verläuft, dann kommt es erstaunlicher Weise durch den starken Einfluss der Schule dazu. Auch wenn die Familie sehr anspruchsvoll ist, so muss sie doch mit der Schule kooperieren. Und hier entsteht ein jugendliches Sozialverhalten – woran auch der deutsche Jugendliche beteiligt ist –, wodurch ein Gegengewicht zu den Zwängen der Familie entstehen kann und es leichter wird, diese zu ertragen. Hier machen sie sicher eine Erfahrung, die sie den Franzosen und ihren Austauschpartnern näher kommen lässt. Sie sehen im Einfluss der Schule und in der Arbeit in der Schule ein Mittel, zu den Vorstellungen der Familie Distanz zu nehmen und durch gute schulische Leistungen ihren Erwartungen entgegen zu kommen.

Das Voltaire-Programm lässt uns ein ungewöhnlich komplexes Feld entdecken, in dem die Jugendlichen subtile Strategien entwickeln. Besonders inte-

ressant ist dabei zu sehen, wie sie in dieser Situation des Andersseins neue Strategien entwickeln, mit denen es möglich ist, in den meisten Fällen die bestehenden Probleme zu lösen. Neue Kompetenzen in Verbindung mit der Fähigkeit, sich in einen anderen Kontext einzufügen und wieder in die eigene Welt zurückzukehren. Aus dieser Sicht ist nicht auszuschließen, dass die schwierigsten Situationen gleichzeitig die fruchtbarsten sind.

Es ist wichtig, das starke Engagement zu betonen, das ein solcher Austausch fordert mit zwei zentralen Momenten: langfristiger Aufenthalt im Ausland und Empfang eines Austauschpartners. Der erste Teil bezieht sich nur auf den Jugendlichen, während der zweite Teil auch die Eltern einbezieht und dadurch den Jugendlichen wieder zum Minderjährigen macht. Der Bezug zwischen den Generationen wird hier bedeutsam und erklärt die Schwierigkeit, die darin besteht, dass der Jugendliche die Beziehung zu seinem Austauschpartner unter Beobachtung der Eltern gestalten muss. Er ist nicht mehr Herr der Situation. Wenn in der Beziehung eine große Übereinstimmung besteht, dann ist es leicht. Aber wie soll man die Normalität von Beziehungsschwierigkeiten mit dem Austauschpartner erklären? Eine gesteigerte Erwartungshaltung führt wahrscheinlich zu einer großen Enttäuschung. Dies ähnelt einem Lottospiel: weiterspielen und daran glauben, trotz gegenteiliger Informationen.



*Lucette Colin*

### **3. Die Eltern im Voltaire Programm: hoch motivierte Teilnehmer**

Das Voltaire-Programm richtet sich an 15-jährige Jugendliche: Im Mittelpunkt steht der Austausch zwischen französischen und deutschen Jugendlichen mit ihren Erfahrungen. Allerdings stellte sich heraus, dass den Eltern eine bedeutende Rolle zukommt, die es unbedingt zu berücksichtigen gilt, wenn erfasst werden soll, was bei den Rahmenbedingungen des Austauschs mit den Erlebnissen der Jugendlichen selbst auf dem Spiel steht (*enjeux*). Ihre Erfahrungen spielen sich zum größten Teil in der Institution „Familie“ ab, worauf wir immer wieder hingewiesen wurden.

Die Eltern spielen eine entscheidende Rolle schon allein wegen der Tatsache, dass die Jugendlichen, an die wir uns wenden, noch minderjährig sind und während der gesamten Dauer ihres Aufenthalts in Familien leben und somit ihrer Verantwortung unterstellt sind. Aus diesem Grund sind die Eltern ebenfalls Teilhabende und vollwertige Akteure im Voltaire-Programm. Häufig erklären die Jugendlichen, dass schwierige Situationen durch die Haltung der Gasteltern entstanden sind. Auf der anderen Seite werden der „kleinste Nenner bei der Verständigung“ und Unstimmigkeiten zwischen den Austauschpartnern oft durch gute Beziehungen zu den Gasteltern ausgeglichen. Wenn die Motivation der Jugendlichen, an dem Programm teilzunehmen, auch ausschlaggebend ist, so macht doch die Mitwirkung der Eltern, ihre Bereitschaft dazu, dass ihr Kind sechs Monate abwesend ist und dass ein deutscher Jugendlicher sechs Monate lang von ihnen aufgenommen wird, es erforderlich, in gleicher Weise auch ihre Motivation zu untersuchen. Welche Eltern engagieren sich in diesem Programm und warum? Welchen Sinn macht es in Bezug auf ihre Einstellungen zur Erziehung? ihre eigene Geschichte?

Bei der Aufnahme des Jugendlichen in der Familie ist die Bedeutung der Eltern offensichtlich. Sie sind aber genauso wichtig während der Abwesenheit ihres Kindes, deren Erfahrung sie mit verfolgen. Die Art und Weise, wie sie dies in der Entfernung tun, wirkt sich ebenfalls aus. Bei Schwierigkeiten sind die Eltern häufig die ersten Erwachsenen, die informiert werden, die von ihrem Kind direkt oder indirekt angesprochen werden (kein Elternteil lässt sein Kind am Telefon weinen, ohne darauf einzugehen), und sie reagieren auf das Problem, mit dem sie konfrontiert werden. Sie ermutigen, beraten, trösten. Bei Konflikten sind sie aufgefordert, Stellung zu beziehen und sie tun dies oft von sich aus.



Dieses Programm führt also auch unmittelbar zu einer Begegnung mit den Eltern: Telefongespräche<sup>14</sup>, Briefe, Eltern begleiten ihr Kind in die Gastfamilie und werden dort untergebracht, sie besuchen ihr Kind während seines Aufenthalts dort, verbringen die Weihnachtstage zusammen, arrangieren gemeinsame Ferien, etc... Diese Begegnungen stellen meistens auf Seiten der Franzosen keine grundlegend neue Erfahrung dar oder einen Bruch mit der Vergangenheit. Sie werden als eine Fortsetzung anderer Erfahrungen angesehen und/oder sie müssen im Verhältnis mit anderen Erfahrungen, anderen Ereignissen im Leben einen Sinn ergeben. Wir finden dort ein Merkmal der französischen „Voltaire“ Eltern, das sich anscheinend auch statistisch niederschlägt: ihre persönliche Geschichte hat sie bereits dazu gebracht, sich mit dem Fremden, dem Internationalen auseinander zu setzen. Die Wichtigkeit dieser Erfahrung für die Eltern bestätigt sich durch ihr Interesse, mit den Forschern zu sprechen, um ihre Meinung äußern zu können, um die Erfahrung aus Elternsicht, als Personen darzustellen und um ihre Fragen und Schwierigkeiten wiederzugeben, ob sie überwunden wurden oder nicht. Je gravierender die Probleme waren, als das Schlimmste wurde der Wechsel der Austauschschülerin/des Austauschschülers in eine andere Familie oder der Abbruch des Austauschs empfunden, um so stärker wurde ihre Erwartungshaltung uns gegenüber. Denn alle Eltern erleben diese Situation als ein persönliches Versagen, das nur schwer zu bewältigen ist. Wie die Jugendlichen äußern auch die Eltern das Bedürfnis, bei dieser vielschichtigen Erfahrung begleitet zu werden, die natürlich in erster Linie die Erfahrung ihres Kindes ist, aber in gewisser Weise auch die ihre, der es einen Sinn zu geben gilt.

Unser Beitrag bezieht sich hier allein auf die französischen Eltern. Es geht nicht so sehr darum, die kulturelle Spezifität der Gruppe herauszustellen, mit der wir uns beschäftigt haben. Es geht eher um die Auswirkungen auf diese Gruppe der strukturellen Dissymmetrie, die dem Voltaire-Programm zu Grunde liegt. Das Programm beinhaltet, dass im zweiten Teil die französischen Eltern den Partner ihres Kindes bei sich aufnehmen, und was wesentlich ist, nach der Immersions-Erfahrung des französischen Jugendlichen in Deutschland. Ihr Kind hat sich bereits eine Geschichte (manchmal sogar eine belastende Ge-

---

<sup>14</sup> Die Elternkontakte sind weitaus zahlreicher, als ich es mir zunächst aus den Aussagen der Jugendlichen vorgestellt habe. Manche französische Eltern sprechen Deutsch (manchmal nur ein wenig) oder Englisch. Dies ist mir in der Arbeit über die Elterninterviews deutlich geworden, weil sie in ihren Aussagen explizit oder implizit zu verstehen gaben, dass sie mit den deutschen Familien gesprochen hatten. Die Frage des Impliziten ist allerdings problematisch, denn es besteht auch die Möglichkeit, dass diese Kontaktnahme durch den französischen Jugendlichen als Vermittler erfolgte. Dies verändert natürlich den Aktionsrahmen, insbesondere dann wenn diese Kontaktnahme stattfindet, nachdem Konflikte oder Spannungen für den Jugendlichen in seiner Gastfamilie aufgetreten sind.

schichte) zurechtgelegt. Daraus folgt, dass der deutsche Jugendliche in gewisser Weise schon als bekannt betrachtet wird. Es ist über ihn gesprochen worden, er ist von dem französischen Jugendlichen beschrieben und von ihm und in der Folge davon auch von seinen Eltern mit einem Etikett versehen worden. Das ihnen vermittelte Bild wird aus ihrer Sicht neu interpretiert, wobei sie sich auf die Kenntnis stützen, die sie von ihrem Kind haben und die sie immer wieder voranstellen. Es ist auffällig, dass die Eltern die Erfahrung ihres Kindes so beschreiben, als seien sie selbst dabei gewesen. *„Meine Tochter hatte ihren Stolz. Sie hat uns nicht alles erzählt. Sie hat sicherlich viele Abende die Fäuste geballt und in ihrem Zimmer geweint. Die Situation verschlechterte sich ziemlich schnell wegen der speziellen Persönlichkeit von Ingrid...“*<sup>15</sup> Ausgehend von dem Wissen um die Aufnahme ihres Kindes durch die deutschen Eltern steht die Reziprozität des Austauschs (die französische Familie ist nachfolgend Gastgeber) auf dem Spiel: sie hängt davon ab, wie ihr Kind aufgenommen, was für sie/ihn getan worden ist, von der Bewertung des Aufenthaltes, der Einschätzung der aufgetretenen Probleme, den als angenehm empfundenen Momenten.

Die deutsche Familie, die im ersten Programmteil Gastgeber ist, erhält nur die Bewerbungsakte des Kindes und ein paar Informationen durch Telefonate oder Briefe, die zumeist vor Abfahrt des französischen Jugendlichen nach Deutschland ausgetauscht werden. Auch wenn sich eine Vorstellung, ein Bild des Anderen entwickeln kann, geschieht dies allerdings ohne eine konkret erlebte persönliche Erfahrung. Natürlich sind die Verwicklungen in diesem ersten Programmteil, das, was darüber mitgeteilt wurde, das darüber vom Kind und auch von den Eltern gefällte Vorausurteil mit entscheidend. In den Fällen, in denen es Schwierigkeiten oder sogar Konflikte beim Aufenthalt des französischen Jugendlichen in Deutschland gab, ist es den Eltern unmöglich, den deutschen Jugendlichen „normal“ aufzunehmen (die Eltern beschreiben ihre Besorgnis und ihre Angst angesichts dieses Empfangs). Dies führt – wie bereits im vorherigen Teil für die Jugendlichen angedeutet – in den meisten Fällen zu einer erheblichen Verschlechterung der Beziehung. Die Aufnahme des deutschen Jugendlichen in den französischen Familien entspricht zeitlich der Rückkehr des französischen Jugendlichen in seine Familie. Die französischen Eltern müssen auch mit dem Wiedersehen ihres Kindes umgehen, die Wirkungen der Immersions-Erfahrungen, die Entfernung vom Kreise der Familie und die Auswirkungen der Rückkehr integrieren. Die Jugendlichen befinden sich häu-

---

<sup>15</sup> Alle Vornamen der Jugendlichen wurden verändert, um die Anonymität sicherzustellen. Die gewählten Vornamen erheben nicht den Anspruch, die Konnotation bzw. die Symbolik des wirklichen Vornamens widerzugeben, insofern als dieser Aspekt für die hier behandelten Fragen unwichtig ist.

fig in einem Prozess der „Trauerarbeit“.<sup>16</sup> Sie werden möglicherweise mit einer negativen Marginalisierung (im Sinne von Goffmann)<sup>17</sup> konfrontiert, während das Austauschprogramm sie in eine positive Randposition versetzte. Einige benötigen die Wärme der Familie, eine besondere Rückversicherung, sie erwarten auch, dass ihre Erfahrung, woanders gelebt zu haben, in ihrer ganzen Spannweite anerkannt wird. All dies spielt sich vor einem in diesen Veränderungen ganz besonders verwickelten Zeugen ab. Die Rückkehr des deutschen Jugendlichen spielt sich ohne den Blick des Austauschpartners ab. Hier ist bemerkenswert, dass viele junge Franzosen vor dem Kommen der deutschen Partner nach Hause gefahren sind. Diese Missachtung der institutionell vorgegebenen Regeln im Voltaire-Programm durch die französischen Jugendlichen, worin sie von ihren Eltern unterstützt wurden (manche Jugendliche und Eltern bedauern es im nachhinein, dass sie es nicht getan haben) ist eine Antwort auf einen Bewusstseinsprozess bei diesem Problem.

Den anderen in der letzten Phase zu empfangen, bedeutet, dass eine künftige Gegenseitigkeit nicht mehr auf dem Spiel steht, während die deutsche Familie den französischen Jugendlichen in dem Bewusstsein aufnimmt, dass ihr Kind seinerseits in Frankreich Aufnahme finden wird. Dieser letzte Punkt erscheint uns entscheidend insbesondere bei Konflikten zwischen den Jugendlichen. Er drückt sich aus in der Art und Weise, in der diese gehandhabt werden und wie eine mögliche Lösung gefunden oder nicht gefunden wird.

Diese Feststellung führt dazu, dass das Voltaire-Programm insofern überdacht werden könnte, ob nicht eine Mediations-Instanz zwischen den beiden Momenten des Austauschs eingeführt werden sollte. Es bedeutet auch, der Originalität des Programms im Verhältnis zu anderen längerfristigen Aufenthalten, die keine Gegenseitigkeit verlangen, Rechnung zu tragen.

---

<sup>16</sup> Abschied von ihrem Aufenthalt in Deutschland, Unbehagen über ihr eigenes Verhalten (zu eng an ihrem Austauschpartner, zu scheu und schüchtern usw.)

<sup>17</sup> Wie bereits in einem Text für das Kolloquium in Sanary (Juli 2003) „Auslandsaufenthalte: Welchen Stellenwert haben sie in der französischen Schule?“ beschrieben, wird von dem Jugendlichen (in den Begriffen von Goffman) übergangslos vom Aushängeschild zum Stigma erwartet, dass er sich problemlos zum „normalen“ Schüler zurückentwickelt, obwohl er gerade den Eindruck gewonnen hat, keiner zu sein. Wir fügen noch hinzu, dass ebenfalls von ihm erwartet wird, sich problemlos in die Familie wieder einzuleben.

## Die Beteiligung der Eltern bei der Motivierung ihres Kindes für das Voltaire-Programm

Wir haben bei der Beschreibung der französischen Jugendlichen gesehen, dass ihre Familien auf ihre Pläne heftig reagiert haben. Auch wenn manche berichten, eine entschiedene Unterstützung von ihren Eltern erhalten zu haben, betont die Mehrheit der Jugendlichen, dass die Reaktion der Eltern ziemlich ambivalent gewesen sei. Die Unterstützung, die sie hervorheben, ist real. Gleichwohl erscheint mir der Begriff „Unterstützung“ nicht zutreffend, weil es den Eindruck erweckt, als stünden die Eltern außerhalb des von ihrem Kind geplanten Projektes. Dabei setzt das Voltaire-Programm direkt an den Erwartungen der betroffenen Eltern an, an ihren Ambitionen hinsichtlich ihrer Kinder, den Werten, die sie in der Erziehung vermitteln möchten: es spiegelt sich darin eine Idealvorstellung ihres Kindes wider. Ein solch „ideales“ Kind spricht fremde Sprachen, kann im Ausland leben und bewegt sich unbeschwert in internationalen Zusammenhängen. Diese Fähigkeiten werden angesichts der zukünftigen Bedeutung Europas als ein wichtiger Aspekt für die berufliche Zukunft gesehen. Die „Voltaire“ Eltern suchen für ihr Kind sozialen Aufstieg außerhalb des üblichen nationalen Rahmens (wir haben es nicht wirklich mit dessen „Erben“ zu tun) mit der Vorstellung, potentiell der zukünftigen Elite anzugehören, was im übrigen auch erkennbar wird an der hohen Präsenz der „Voltaire“ Schüler in den Europaschulen. Unabhängig davon ob die Eltern eine kritische oder distanzierte Haltung zum traditionellen Schulunterricht haben, schätzen sie diese neuen und „modernen“ Angebote der Schule und sehen in ihnen eine Möglichkeit für das Kind, sich zwar in einer etwas marginalen Situation heranzubilden, aber dennoch ein guter Schüler zu bleiben, der gute Noten nach Hause bringt. In diesem Zusammenhang ist die Frage der Schule, die durch das Programm aufgeworfen wird, entscheidend, denn für die Mehrheit der Eltern darf das Voltaire-Programm in keiner Weise die normale schulische Entwicklung beeinträchtigen, andernfalls würden sie sich dagegen aussprechen: *„Ich hätte Einspruch erhoben, wenn der Übergang in Leistungsklassen (section S) gefährdet wäre oder eine Klasse wiederholt werden müsste.“*

Das Vorhaben, am Voltaire-Programm teilzunehmen, ergibt im übrigen auch einen Sinn in der Vorstellungswelt der Familie, und dies scheint mir wesentlich zu sein auf der Ebene der noch veränderlichen Identifizierung der Jugendlichen, die sich dafür entscheiden.

- *„Claire hat eine Tante, die sie idealisiert und die in die Vereinigten Staaten gegangen ist. Ich glaube, dass es ihren Wunsch mitbeeinflusst hat, für einige Monate in Deutschland leben zu wollen...“*

- *„Ich denke, dass Anne aus familiären Gründen teilnehmen wollte. Sie hat einen senegalesischen Onkel und wir haben regelmäßigen Kontakt mit Afrika. Auch durch meine Berufstätigkeit, wir organisieren Austausch mit Dänemark bis hin zu Polen (...), ist Anne es gewohnt, mit Leuten in Kontakt zu sein, die anderswo herkommen.“*
- *„Ich bin ausländischer Herkunft und als ich jung war, bin ich für ein Jahr nach Frankreich gegangen... und bin dort geblieben.“*
- *„Mein Mann hat im Rahmen der Städtepartnerschaften an einem Austausch teilgenommen und hat seitdem mit der Gastfamilie Kontakt gehalten. Er war mehrere Male einen Monat dort (...) das spielt ebenfalls eine Rolle; wir sind in der Familie bekannt dafür, viel herum zu kommen, denn wir fahren oft ins Ausland. So gut wie alle Ferien verbringen wir im Ausland und das hat sie für Europa geöffnet (...).“*

Das Selbstbild der „Voltaire“ Eltern ist europäisch, international, und dazu gehört, dass man sich oft und mit Leichtigkeit und Vergnügen außerhalb der eigenen Landesgrenzen aufhält. Sie freuen sich daher über die Pläne ihrer Kinder, nach dem Aufenthalt in Deutschland mit Freude dorthin zurückzukehren, ja vielleicht dort leben zu wollen, ihre Berufspläne darauf abzustimmen und ihre Lebensplanung danach auszurichten. Es kann vielleicht auch nur etwas Zusätzliches sein, das einen Unterschied macht, das sie von anderen abhebt:

- *„Sie wollte Medizin studieren und nun hat sie gesagt: „Ich mag fremde Sprachen und Medizin, aber für Medizin benötigt man keine Sprachen oder sehr wenig zumindest.“ Darauf habe ich geantwortet: „Wenn Du Ärztin wirst im Süden Frankreichs, dann werden dort Engländer und Deutsche sein. Auch in der Arbeit mit Patienten kann es da sehr nützlich sein.“*
- *„Sie will immer noch in die biologische Forschung, aber sie möchte Biologie nun in Hamburg studieren.“ (Obwohl diese Schülerin in Berlin in einer Familie war)*

Das Voltaire-Programm greift ebenso die erzieherischen Werte auf, das heißt die Förderung der persönlichen Entwicklung des Kindes hin zur Autonomie. Im Idealbild ist das Kind autonom und reif, es fühlt sich wohl im sozialen Bereich und in seiner Haut:

- *„Claire ist ein Einzelkind. Wir haben immer großen Wert auf eine Öffnung nach außen gelegt: durch die Musik und sehr früh durch die Teilnahme an Seminaren, Jugendveranstaltungen außerhalb der Familie. Dadurch hat sich ihre Unabhängigkeit entwickelt.“*

Die Kinder werden meistens von den Eltern schon vor dem Austausch als sehr mündig, reif und „ziemlich erwachsen“ dargestellt. Der Austausch verstärkt nur noch diesen Aspekt.

Die Unterbrechung des direkten Kontakts zur Familie, die Entfernung von ihrer Dynamik sechs Monate lang kann auch ein fruchtbarer Weg sein für die Distanznahme des Kindes zu seiner Familie. Es ist eine Möglichkeit, psychologische Probleme zu lösen und wieder Fuß zu fassen, die Pubertätskrise zu erkennen, zu kanalisieren und besser zu bewältigen:

- *„(...) Als Jugendliche fähig zu sein, anderswo autonom zu leben, ist wichtig, um sich gegenüber den besonders begabten älteren Geschwistern durchzusetzen.“*
- *„Zu der Zeit, als ihm die Teilnahme an diesem Programm angeboten wurde, gab es starke Spannungen zwischen ihm und seiner jüngeren Schwester und das war sicher auch ein Grund, von zu Hause weg zu wollen.“*
- *„Es ist sicher nicht allein die Lust auf Deutschland. Es war auch eine ganz besondere familiäre Situation in dem Augenblick, die eine Rolle gespielt hat.“*

Die positive Seite dieser Unterbrechung kommt auch nach der Rückkehr zum Ausdruck:

- *„Dieser ‚break‘ war wichtig in diesem Alter. Sie erkennen erst dann, dass es zu Hause doch gar nicht so schlecht ist.“*
- *„Es war wie eine Phase des Friedensschluss mit ihrer Mutter (...) Sie sagte danach zu ihr: ‚Du bist eine tolle Mutter‘ – das fand ich gut.“*
- *„Sie kann dadurch das Leben in der Familie relativieren.“*

Die Eltern setzen natürlich Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen. Das wird jedoch meist als Problem der deutschen Familien dargestellt; viele Schwierigkeiten werden mit psychologischen Problemen des deutschen Gast-Jugendlichen erklärt, und die französischen Eltern verstehen oft nicht, dass die deutschen Eltern ihnen eine so große Verantwortung übertragen. Im Gespräch mit anderen „Voltaire“ Eltern, äußert sich eine Mutter, dass die Schwierigkeiten mit der jungen Deutschen (Kommunikationsprobleme) auch von den anderen Eltern des französischen Gymnasiums erlebt werden: *„Wir haben uns alle gesagt (acht betroffene Familien), diejenigen, die nach G. kommen wollen (französische Kleinstadt während die deutschen Jugendlichen in einer Groß-*

stadt leben), waren *alle ziemlich desorientiert. Dies ist wohl der Grund, warum sie diese Erfahrung machen wollten. Sie wollten von zu Hause weg, weil sie sich nicht wohl fühlten.*” Und weiter: *„Sie hatte einfach zu viele Probleme (Anorexie), die schon vorher bestanden und nicht erst während ihres Aufenthalts hier entstanden sind.“ (...)* Wenn man mir das vorher gesagt hätte (sie hatten durch das DFJW die deutsche Familie informieren lassen, die jedoch mitteilte, dass kein Anlass zur Sorge bestehe), dann wäre ich in mein Auto gestiegen und hätte vorher mit den Eltern gesprochen und nachgesehen, was los ist, und hätte meine Tochter einfach wieder mitgenommen.“ Wenn demgegenüber die französischen Eltern mit psychologischen Problemen ihrer eigenen Kinder (anorektisches Verhalten gibt es auch jenseits der Grenzen) konfrontiert werden, dann werden diese durch die Einstellung der anderen (der deutschen Familie des Gastschülers, etc...) erklärt oder durch die Erfahrungen in der anderen Familie, denn zuvor sei es dem Kind sehr gut gegangen.

Man muss auch zur Kenntnis nehmen, dass bei dieser „Unterstützung“ die Eltern sich auch von der vorherigen Generation abgrenzen und von der Erziehung, die sie selbst erfahren haben. Viele Eltern beschreiben daher den Vorbehalt ihrer eigenen Eltern (der Großeltern der Jugendlichen) in Bezug auf das Programm:

- *„Auch ich musste mir Vorwürfe anhören von den Großeltern, die versuchten, mir Schuldgefühle zu machen, aber darauf höre ich nicht.“*
- *„Meine Mutter sagte: Du baust nur Mist mit Deiner Tochter!“*
- *„Sie (die Tochter) hat alle angerufen und erzählt, dass sie für 6 Monate nach Deutschland geht, und die Großmutter war außer sich.“*
- *„Das Argument der Großeltern: Du lässt sie viel zu weit weg, Du weißt ja nicht, was im Ausland alles passieren kann; wenn sie zurückkehrt, wirst Du keinen leichten Stand mehr mit ihr haben. Ich habe geantwortet: Egal.“*

Diese Zäsur im Kontakt zwischen den Generationen wird als ein Zugeständnis an die Moderne und an die Zukunft des Kindes verstanden. Sie trägt dazu bei, dass die Eltern von der Vorstellung getragen werden, sich in einer sie „aufwertenden Marginalität“ zu befinden. Dieses Phänomen haben wir bereits im Bezug auf die Jugendlichen an anderer Stelle beschrieben.

Dieses Idealbild des Kindes wird besonders zutreffend durch die folgende Aussage einer Mutter beschrieben: *„Die Eltern wollen wirklich alles errei-*

*chen: sprachliche Förderung, keinen Verlust eines Schuljahres, interessante Erfahrungen.*” In diesem letzten Beispiel sind es die Schwierigkeiten ihrer Tochter im Programm, die sie erkennen lässt, welchem Ideal sie selbst anhängt und über ihre Tochter miterleben möchte. Das Engagement der Eltern, das sich widerspiegelt in dem, was ihre Kinder möchten, ist unterschwellig davon durchzogen, was narzisstisch auf der Ebene der Identitätsbildung auf dem Spiel steht. Insbesondere wenn die Teilnahme des Kindes am Programm scheitert und auch wenn nur einfache Schwierigkeiten entstehen, setzen sich die Eltern einer narzisstischen Verletzung aus, ein äußerst problematisches Geschehen.

Bei dem bemerkenswerten Engagement der Eltern ist ihre Haltung oft ambivalent und komplex. Der Wunsch nach Autonomie für ihr Kind ist zugleich oft Anlass zur Sorge. Das Argument „zu jung“ wird oft angeführt als Erklärung für ihre Besorgnis, die auch ihren Widerstand dagegen ausdrückt, dass Sohn oder Tochter die Kindheit hinter sich lässt. Dieser schon beschriebene, in gewisser Weise rätselhafte Wunsch des Jugendlichen, weg zu gehen, macht den Eltern Angst. Gleichzeitig beziehen sich die Sorgen der Eltern auf die Fähigkeit ihres Kindes, sich in dieses andere Leben in einer anderen familiären Umgebung zurecht zu finden und in einem anderen Umfeld ohne ihre Eltern auszukommen.

Die Art und Weise, wie die Eltern den Kontakt mit dem Jugendlichen aufrechterhalten, ist sehr unterschiedlich. Oft erfolgt er entsprechend den Bedürfnissen des Jugendlichen, um seine Integration nicht zu beeinträchtigen, um nicht Heimweh auszulösen: „(...) *Sie hat nur selten angerufen, zu Anfang nur ein mal in der Woche, weil sie danach immer traurig und unglücklich war...*” Manchmal wird die Aufrechterhaltung des Kontaktes als notwendig in der Erziehung dargestellt: die Eltern sind weiterhin verantwortlich und wollen es bleiben auch während des Aufenthalts in Deutschland. Das Kind muss weiterhin das Leben seiner Familie in Frankreich „mitverfolgen“, weil es sonst ausgegrenzt werden könnte. Dann kommt es oft zu Schwierigkeiten zwischen den deutschen und den französischen Eltern, wenn die deutsche Familie versucht, diesen Kontakt einzugrenzen, was von der anderen Seite nicht akzeptiert und nicht ertragen wird: „*Für mich war es völlig außer Frage, mich von meiner Tochter trennen zu lassen (...). Wir waren oft getrennt innerhalb der Familie aus beruflichen Gründen meines Mannes, und ich weiß, wie schwer das ist, dann wieder zurück zu kommen. Und ich wollte nicht, dass Audrey sechs Monate lang nichts von mir hört (...). Nachher habe ich sie dann immer auf ihrem Handy angerufen und die Familie hat nichts davon erfahren. Ich habe sie immer dann angerufen, wenn ich wusste, dass sie allein ist. Sie wussten aber, dass wir regelmäßig Mails austauschten...*”



Gerade das ist oft ein Problem bei der Rückkehr: *„Ich habe den Eindruck, sie verhielt sich so wie wir nach dem Abitur in einer Kleinstadt (...). Meine Sorge bestand schließlich darin: ‚sie sind noch sehr jung, um die Familie zu verlassen und derartig autonom zu sein...‘. ‚Wir versuchen ihr verständlich zu machen, dass sie Teil der Familie ist und dass sie noch nicht alt genug ist, um ihre Ferien ohne uns zu verbringen. Demgegenüber hat sie bereits beschlossen, dass wir uns nicht mehr ‚anstellen‘ dürfen, wenn sie 18 Jahre alt sein wird. Das Geschenk ist schnell gefunden: alle legen zusammen und es geht ab in die USA. Wir sind nicht wirklich einverstanden, aber so ist es eben...“*

In Anlehnung an die Feststellung von Lapassade, dass unsere gegenwärtigen Gesellschaften keine Rituale mehr für den Eintritt in das Erwachsenenleben bieten, wie es früher die Übergangsriten gab, stelle ich die Hypothese auf, dass das Voltaire-Programm durch den Aufenthalt im Ausland den Jugendlichen aus seinem familiären Kontext herausholt und er durch eine Form der „Marginalisierung“<sup>18</sup> eine Art Übergang erfährt. Dieser Aufenthalt kann als eine Art Übergangsritus/Initiationsritus, eine analytische Reise (Konstruktion/Dekonstruktion) verstanden werden, denn mit Hilfe des Umweges über das Ausland kann der Jugendliche zu seinem inneren Selbst gelangen. Auf dieser Ebene scheint mir das Engagement der Eltern im Voltaire-Programm am meisten zu Widersprüchen, zu Ambivalenzen und vor allem zu psychischen Konfliktsituationen auf der unbewussten Ebene beizutragen.

Die Gegenseitigkeit, auf der das Voltaire-Programm beruht, kann auch ein Hindernis darstellen, weil die Bereitschaft und Verantwortung vorhanden sein muss, einen deutschen Jugendlichen aufzunehmen. Auch die materiellen Fragen sind nicht zu unterschätzen. Manche Eltern bringen sich sechs Monate lang in eine schwer zu ertragende Situation, was sie vorher nicht erkannt haben, weil sie die einmalige Gelegenheit wahrnehmen wollen, dass ihr Kind sechs Monate lang nach Deutschland fahren kann: *„Ich war es leid, jeden Abend die Schlafcouch ausziehen und war sehr froh, als sie abreiste, und ich wieder über mein Zimmer (das der Austauschschülerin überlassen worden war) verfügen konnte.“* Das Vorhaben, am Voltaire-Programm teilzunehmen, wird in manchen Fällen vor allem als eine Möglichkeit wahrgenommen, sechs Monate im Ausland zu verbringen, und sehr viel weniger sechs Monate lang Gastgeber zu sein. Der letzte Teil des Programms wird als notwendige Gegenleistung erlebt. Dies sehen auch oft die Jugendlichen entsprechend, was den Gegenbesuch des deutschen Jugendlichen entscheidend zu beeinflussen scheint. Sein Aufenthalt

---

<sup>18</sup> Im Sinne von Lapassade: *L'Entrée dans la vie* (1963), Anthropos, Paris 1977

findet statt, wenn das Ziel (sechs Monate im Ausland) schon erreicht ist und der Vergangenheit angehört, sodass die ursprüngliche Motivation – vor allem wenn Schwierigkeiten aufgetaucht waren – nicht mehr wirklich greift.

### **Die deutsche Familie: Begegnung mit dem Anderssein**

- Auf der Suche nach Ähnlichem

Die Hauptsorge der französischen Eltern bezieht sich am meisten auf die deutsche<sup>19</sup> Familie. Die Eltern müssen ihre Beunruhigung überwinden, die sie als „berechtigt und vernünftig“ erleben und „Vertrauen in die Gastfamilie haben.“ Vertrauen entsteht, wenn man sich die deutsche Familie als ähnlich vorstellt, so wie man selbst ist. Diese Vorstellung gibt Sicherheit:

- *„Ich habe mir gesagt: Leute, die einen Jugendlichen als Gast aufnehmen, können gar nicht so viel anders sein.“*
- *„Jeder stellt sich Fragen. Aber da wir sehr begeistert von dem Projekt sind, dann geht man davon aus, dass die anderen Eltern es auch sind; die Aufnahme wird daher auch ähnlich wie bei uns sein.“*

Dazu gehört auch, dass jede in der deutschen Familie wahrgenommene Ähnlichkeit und als typisch für die eigene Familie gesehen wird, als große Erleichterung erlebt wird.

- *„Ich war erleichtert, denn es war eine Familie mit vielen Kindern – so wie wir, in einem kleinen Dorf – so wie wir, und ich hab mir gesagt, das wird klappen...“*
- *„Die Fotos haben uns beruhigt, denn ihr Haus sah ähnlich aus wie das unsrige...“*

Die Gemeinsamkeiten zwischen den Jugendlichen (Interessen, Geschmack...) werden ebenfalls als positiv erlebt. Die Unterlagen werden unter diesem Gesichtspunkt gesichtet, manche Eltern berichten, dass sie selbst ihr Kind in die deutsche Familie gebracht haben, um sich einen Eindruck zu verschaffen, um sich selbst vor Ort zu vergewissern. Sie hatten die Vorstellung, dass sie ihr Kind einfach wieder mitnehmen würden, wenn die Familie nicht passen würde

---

<sup>19</sup> Keinerlei Besorgnis bestand demgegenüber in Bezug auf das deutsche Gymnasium. Die schulischen Fragen werden von den französischen Eltern als sehr gravierend erlebt. Das liegt an der französischen Schule und dem oft beachtlichen Arbeitsaufwand der Eltern. Viele Eltern berichten über horrenden Telefonrechnungen, die durch die Erklärungen zu den Mathe-Hausaufgaben zum Beispiel durch die ältere Schwester entstanden.

und auch: „...um die deutsche Familie ein wenig kennen zu lernen, das macht es leichter.“

Dieses Suchen nach Gleichartigem ist auch als Mittel zur Absicherung ihrer Zuständigkeit in der Erziehung anzusehen.

- Die Freude am Anderssein

Die direkte Wahrnehmung des Andersseins kann von den nach Abenteuern suchenden Jugendlichen als Bereicherung erlebt werden, während die jeweiligen Eltern (es ist wirklich nur eine Minderheit) diese Konfrontation als Weg zu einer größeren Aufgeschlossenheit für ihre Kinder bewerten:

- *„Auf dem Papier gab es relativ wenig gemeinsame Punkte. Es stellte sich dann aber als rundweg passend heraus. Es war zweifelsohne eine Begegnung im Anderssein (...) daher sagte Claire sich, das ist gut. Wir werden Neues entdecken.“*
- *„Und in einer kinderreichen Familie, vier Kinder und ein Einzelkind, dachte ich, wäre vielleicht ganz gut (lacht). Sie wird sehen, wie eine Familie mit vielen Kindern lebt, wo immer viel los ist.“*
- *„Anne (in einem Stadtzentrum lebend) hat sehr viel gelernt vom Leben auf dem Land, die Schulbus-Erfahrungen und vieles mehr.“*

Anne versteht sich sehr gut mit ihrer Austauschpartnerin und wurde mit massiven Konflikten konfrontiert, die diese mit ihren deutschen Eltern hatte. Diese riss sogar während des Aufenthalts der französischen Partnerin von zu Hause aus, die weiterhin bei den deutschen Eltern blieb. Ihre Mutter sagte, *„meine Tochter hat verstanden, was in der Gastfamilie los war.“* Sie blieb weiterhin in Kontakt mit ihrer Austauschpartnerin und wurde eine Stütze. Die französischen Eltern übernahmen ebenfalls diese Stützfunktion, indem sie dem Mädchen anboten, zu ihnen zu kommen. Darüber haben sie die deutschen Eltern informiert (Sie haben ihre Tochter im Juli wegen der problematischen Situation abgeholt). Die deutschen Eltern hatten gewarnt, dass es viele Probleme geben würde: *„Sie haben versucht, uns zu entmutigen und dennoch ist der Aufenthalt in Frankreich gut gelaufen. Das einzige Problem bestand dann in der Rückkehr des Mädchens in seine Familie.“*

All diese Beispiele zeigen, dass die Unterschiede nicht zu einer grundlegenden Infragestellung der Familiendynamik führen, eher im Gegenteil. Diese Beispiele sind geeignet, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie in einer bevorzugten Situation sind. Wir haben ebenfalls Beispiele untersucht, die nach Meinung der französischen Mädchen und der französischen Eltern sehr gut

gelaufen sind. Die Unterschiede dürfen vor allem nicht dazu führen, dass für das Kind Probleme entstehen; sie müssen Spaß machen und verkraftbar sein. Sogenannte unlösbare Probleme<sup>20</sup> entstehen im allgemeinen in völlig banalen Situationen, durch unwesentliche Steine des Anstoßes, in Aufregungen und Peinlichkeiten. Bei ernsthaften Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten werden als Erklärung immer Unterschiede zu einer Norm (diejenige der französischen Familie) herangezogen.

Ich habe persönlich lediglich zwei Familien getroffen (von denen eine die Sommerferien gemeinsam verbracht hatte), von denen das Verhalten der deutschen Eltern explizit angesprochen und als typisch für die deutsche Kultur und den deutschen Charakter und daher als Problem auslösend geschildert wurde; wobei sie auf Vorstellungen aus dem Zweiten Weltkrieg zurückgriffen: *„Das war überzogener deutscher Individualismus“*: *„Wenn ich jemanden in ein Café einlade, dann zahle ich und lass nicht jeden sein Getränk selbst bezahlen.“* *„Sie haben nur zwei Worte zur Bedienung gesagt, die ich nicht einmal verstanden habe, und sie wurden innerhalb von zwei Minuten bedient während wir nichts bekamen; sie haben die Franzosen nicht einmal gefragt, was sie trinken wollten.“* *„Als sie mir sagten ‚alles in Ordnung‘ (dt. im frz. Text d. Übers.), standen wir wirklich vor der deutschen Ordnung des Dritten Reiches.“* *„Was wir empfunden haben, ist die Überheblichkeit der Nazi, die sich als eine höhere Rasse ansehen.“*

Die anderen von uns befragten Eltern sind eher wie die Jugendlichen wenig geneigt, diese Vorstellungen ins Spiel zu bringen und Unterschiede direkt als zur deutschen Kultur gehörend zu verstehen, sondern bringen sie mit unterschiedlichen Familien-Sitten in Verbindung, mit unterschiedlichen Auffassungen über die Rolle der Eltern, der Erziehung, des Familienlebens; Unterschiede, die auch zwischen französischen Familien auftauchen können. Dennoch unterstreichen die Eltern, dass die Worthorizonte und die Werte sich sehr unterscheiden; das häufigste Thema ist die sehr oft heterogene Auffassung zur Autonomie von Jugendlichen.

- Worthorizonte und erzieherische Werte

Zahlreiche Jugendliche werden mit familiären Lebensweisen, Gewohnheiten und Sitten konfrontiert, die ihnen fremd sind. Dennoch gelingt es ihnen durchaus, in dieser neuen Konfiguration ihren Platz zu finden, sie können sie schätzen lernen und können manchmal sogar zu einem kritischen Blick auf die ei-

---

<sup>20</sup> Damit meine ich jedoch nicht gravierende und offensichtliche psychologische Probleme, die natürlich bei deutschen und französischen Jugendlichen anzutreffen sind und eine anderweitige Problematik berühren.

gene familiäre Lebensweise und Praktiken in der Erziehung führen. Es kann auch unerträglich werden, so dass die eigenen Eltern um Hilfe gebeten werden, die sich ihre Enttäuschung anhören und Mitgefühl zeigen müssen: *„Sie (die deutsche Mutter) warf ihr vor, zu viel Geld auszugeben, weil sie zu häufig an kostenpflichtigen Veranstaltungen teilnahm. Ich habe ihr gesagt, dass meine Tochter das braucht und basta; ein anderes Beispiel: es gab allabendliche Familienzusammenkünfte, bei denen jeder seine Probleme offenbarte. Sie musste also immer wieder erzählen, was sie am Tage gemacht hatte. Ich habe meiner Tochter gesagt, sie solle sich keine Sorgen machen. Du sagst einfach, dass es bei Dir zu Hause nicht üblich ist.“*

Jedenfalls ist es schwer zu ertragen, die Klagen seines Kindes anzuhören. Wenn es schlecht läuft, werden natürlich die Eltern als erste darüber informiert: *„Seine Tochter immer wieder weinend am Telefon zu haben, ist wirklich hart.“* Schwierig ist auch die Konfrontation der Eltern mit den Anpassungsleistungen der eigenen Kinder in einer anderen Familie. Wenn anfängliche Probleme gelöst werden, indem sie ihre Rolle finden, dann sind die Eltern irritiert, weil sie den Eindruck gewinnen, dass ihr Kind ein eigenes Leben außerhalb der familiären Kontrolle aufbaut. Das folgende Beispiel stellt die Frage der Autonomie in den Vordergrund. Es ist sicher ein außergewöhnliches Beispiel, aber es erscheint uns als eine Art Vergrößerungsspiegel für die typischen Befürchtungen der französischen Eltern. Ein Vater ergreift das Wort im Rahmen einer Elterngruppe, nachdem eine Mutter berichtet hatte, dass ihre Tochter zu Anfang sehr enttäuscht war, dass sie sich aber in der Folge gut eingelebt hat und die neue Freiheit zu nutzen wusste. *„Da muss ich wirklich sagen, das macht mir noch heute zu schaffen (...) Das hatte nichts mehr mit Autonomie zu tun. Meine Tochter war sich völlig selbst überlassen...“*

*„Claire befand sich fast in der gleichen Situation: eine sehr sehr große Autonomie. Natürlich wussten wir, dass die Erziehung in Deutschland vollkommen anders ist. Das macht ja gerade den interessanten Aspekt dieses Austausches aus. Ja, Claire war tatsächlich völlig allein. Die Gastfamilie hat nichts kontrolliert. Weder wann sie das Haus verließ noch wann sie wiederkam. Am anderen Morgen in der Schule lief es gut. Gute Schulnoten. Frei am Nachmittag und abends auch. Anruf um 21.30 Uhr. Claire war nicht zu Hause, auch nicht um 22 Uhr.“*

*Die deutsche Familie fand es völlig normal, ja sogar nebensächlich. Claire ging sehr selten mit ihrer Austauschpartnerin weg, denn diese hatte ihre eigenen Freundinnen und andere Aktivitäten, vor allem einen Malkurs,*

*an dem Claire auch gerne teilgenommen hätte. Aber die Familie wollte nicht, dass Claire das gleiche machte wie Lise. Daher war Claire gezwungen, ihr Leben in Berlin autonom zu gestalten, so wie eine 15-jährige dazu in der Lage ist. Sie hat nicht aufgegeben, und wir haben uns ähnliche Sorgen gemacht wie meine Vorrednerin und uns gefragt, was sie dort wohl macht. Teilantworten haben wir erst viel später erhalten.*

*Darüber waren wir sehr enttäuscht und Claire war es auch, weil sich niemand wirklich um sie kümmerte. Damit ist ein grundlegendes Problem angesprochen. Wir wussten zwar, dass sie sehr autonom ist. Wir haben uns dafür sehr eingesetzt, denn autonom sein, bedeutet nicht nur, autonom lernen zu können. Man macht irgendwas, mit irgendwem und irgendwie. So war es fast (...).*

*Die Gastfamilie ist in die Ferien gefahren und ließ Claire allein im Haus, weil sie zu Verwandten fuhr, wohin sie Claire nicht mitnehmen konnten.*

*Sie haben ihr bloß gesagt: „Wir sind weg. Das Haus steht Dir zur Verfügung. Mach was Du willst. Wir waren wirklich sehr beunruhigt. Glücklicherweise hatte Claire Freunde unter den anderen deutschen Schülern im Gymnasium gefunden und auch eine andere Familie (...) Sie steht immer noch mit Nathalie in Kontakt, sie besucht uns an Weihnachten (...) Claire hat viel dabei gelernt. Es war in gewisser Weise eine ‚Lebensschule‘. So was plant man nicht (...) Ja, es ist sehr reich an Erfahrungen für sie gewesen, denn Claire ist Einzelkind, die aus einer sehr behütenden und teilnehmenden Familie kommt. Sie hat gelernt, dass es Familien gibt, wo es anders ist. Die anderen Geschwister dieser Familie leben übrigens auch sehr unabhängig (...) auch die beiden kleineren Kinder – ein Junge und ein Mädchen von 10 und 12 Jahren. Es ist ein Lebensstil der absolut nicht (...). Man kann es nicht verallgemeinern und verabsolutieren. Claire ist seit der 6. Klasse jedes Jahr nach Deutschland gefahren und hat sehr sympathische Familien kennen gelernt, in denen sie auf sehr natürliche Weise ihren Platz gefunden hat.“*

Die Aussagen dieses Vaters sind sehr interessant; der Erziehungsstil der Deutschen wird analysiert und mit einer anderen Konzeption von Autonomie verglichen, es wird auch eine Interpretation falsch verstandener Autonomie gegeben; seine letzten Ausführungen (auch wenn man berücksichtigt, dass die deutsche Familie, als sie in die Ferien fuhr, die französische Schülerin hätte

nach Hause schicken können)<sup>21</sup> stellen ein Werturteil heraus, das über die Frage der Autonomie hinausgeht. Die negative Bewertung wird relativiert und als besondere Problematik einer besonderen Familie und nicht als kennzeichnend für deutsche Familien verstanden. Die Frage der Autonomie wirft aus der Sicht der französischen Eltern die Frage der elterlichen Verantwortung auf: „Über diese nirgends schriftlich verfassten Spielregeln, werden wir als Gastfamilie, die die Verantwortung für ein Kind übernehmen, nicht informiert. Ich fürchte, das kommt nicht genug zum Ausdruck, es wird nicht darüber informiert und es wird daher nicht verstanden und vor allem nicht in der gleichen Weise gelebt“ (das heißt von den französischen und den deutschen Familien).

Was hier in Bezug auf die Autonomie geschildert wird, ist mit Vorsicht zu behandeln (man könnte es als Tendenzen bezeichnen), denn wir haben auch französische Jugendliche gesprochen, die sich über einen Mangel an Autonomie während ihres Aufenthaltes in Deutschland beklagen, über „erstickende und bleierne Muttis“. In ihren Bestrebungen wurden sie von ihren Eltern unterstützt, die ihre eigenen Auffassungen von der Autonomie der Jugendlichen geltend machten. Eine französische Mutter berichtet: *„Ich musste intervenieren und klar machen, dass Emilie in Frankreich aussehen darf und dass man ihr Vertrauen schenken kann.“*<sup>22</sup> Im Gegensatz zu einer übermäßigen Autonomie stellt der Mangel an Autonomie weniger Probleme für die Eltern dar (für jüngere Schüler sieht es anders aus): *„In Deutschland war es toll‘. Aber meine Tochter beschreibt es so: ‚Das Familienleben mag ja schön sein, aber wenn es zu viel wird, dannengt es ein‘. Wenn alles in der Familie gemacht wird. Sie wurde wirklich wie eine weitere Tochter aufgenommen. Sie wurde wie ein eigenes Kind behandelt. Aber alles spielt sich in der Familie ab: man ging zusammen mit dem Papa aus, die Mama, die Kinder. Und wir, bei uns ist das anders. Ich hoffe, dass es gut läuft mit Alexandra, denn es ist eher anders als bei ihr zu Hause. Aber es stimmt, auf der anderen Seite war es gut für sie (...). Sie war wirklich ein vollwertiges Mitglied der Familie. Das ist sehr wichtig, um das Programm voll zu erleben, mitzukriegen, wie eine Familie in Deutschland lebt und wie es ist, wirklich dazu zu gehören.“*

---

<sup>21</sup> Aussage der deutschen Mutter, die dem Vater von der Tochter mitgeteilt wurde und der sie so wiedergibt: „Wir fahren weg und wir haben überhaupt keine Lust, Dich mitzunehmen. Wir haben unser eigenes Leben. Unsere Ferien sind wichtig. Es ist Zeit, dass auch Du gehst. Auf Wiedersehen.“

<sup>22</sup> Manchmal ist die Situation viel komplexer, als in den Darstellungen zum Ausdruck kommt; das heißt wenn der Konflikt mit dem Wunsch des französischen Jugendlichen verbunden ist, ohne seinen Partner auszugehen (mit dem er sich nicht gut versteht, von dem er sagt, dass er keine Freunde hat oder solche, die ihm nicht passen), weil er lieber mit seinen französischen Freunden oder der autonom entstandenen Gruppe der Deutschen zusammen ist und die Familie den jungen Franzosen auffordert, ihr Kind mitzunehmen.

Die Offenherzigkeit zwischen Eltern und deutschen Jugendlichen, die Nähe der Eltern zu ihren Kindern, was von einigen französischen Jugendlichen betont wird und von einigen als positiv erlebt wird, sehen andere als eine unerträgliche subtile Kontrolle und eine Beeinträchtigung ihrer Freiheit an. Die Reaktion der französischen Eltern versetzt uns oft in die klassische Problematik, die wir aus Adoptivfamilien (Gastfamilien) kennen und „natürlichen“ Familien, wenn die jeweilige Auffassung über die Elternrolle zur Quelle von Konflikten wird.

### **Gastgeber sein: eine komplexe Erfahrung**

- Die Frage der Integration

Die Suche nach dem Gleichen spielt auch bei dem Gastgebersein eine Rolle, wenn explizit von dem deutschen Jugendlichen verlangt wird, sich den Regeln und Gepflogenheiten der Gastfamilie anzupassen. Die französischen Familien legen Wert darauf, dass der deutsche Jugendliche sich wie ihr eigenes Kind verhält. Die Vermittlung erfolgt häufig über einzuhaltende Regeln beim Ausgehen und Nachhausekommen und der Beteiligung am Familienleben. *„Ich habe das Problem gleich zu Anfang gelöst. Ich habe ihm gesagt: Du wirst wie die anderen betrachtet. In der Küche wurden die Zeitpläne für alle aufgehängt. Ich habe lediglich eine Spalte hinzugefügt.“*

Diese Forderung bleibt häufig implizit, denn der deutsche Jugendliche hat natürlich auch den Status eines Gastes und er muss den Weg vom Gast zum Familienmitglied selbst finden und gehen: *„Ich habe ihr die Dinge nicht im Detail erklärt, die sie zu machen hatte, dann tat sie gar nichts (...). Sie hat nur einmal innerhalb von fünf Monaten einen Kartoffelsalat bereitet. Sie hat überhaupt keine Initiative im Hinblick auf häusliche Aufgaben ergriffen. Emilie hatte in Deutschland eine ganze Liste von Aufgaben erhalten, die sie tagsüber zu erledigen hatte. Aber hier läuft das anders.“* Diese Mutter hat sich niemals zur Einstellung der deutschen Gastschülerin geäußert, obwohl sie damit nicht einverstanden war (sie ist allein erziehend, berufstätig und hat drei Kinder). Es führte zu Spannungen unter den Kindern, die dann die Austauschpartnerin nicht mehr ertragen konnten: *„Es war höchste Zeit, dass sie ging.“*

Die Gastfamilie wie ein Hotel zu nutzen, indem man sich an den Tisch setzt, ohne einen einzigen Handreich zu tun, den Tisch nicht abzuräumen oder – was noch schlimmer ist – nur seinen eigenen Teller mitzunehmen, sind die alltäglichen Klagen, die wir zu hören bekamen, häufig verbunden mit einer Neigung, sich in sein Zimmer einzuschließen und wenig zu kommunizieren.



Eventuelle Kommunikationsschwierigkeiten werden von den Eltern nur schwer ertragen, denn sie fühlen sich in ihrer Gastgeberkompetenz gegenüber einem Jugendlichen aus einem anderen Land gefordert. Dann werden zu häufige Kontakte zur Herkunftsfamilie als Integrationshindernis erlebt; sie *„erschweren es wirklich, in die Familie hinein zu komme“*, *„sein Leben in Frankreich zu leben.“* *„Letzte Woche hatten wir beschlossen, den Samstag miteinander zu verbringen. Am nächsten Tag sagt sie zu uns: „es war toll am Samstagabend.“ Wir sagen ja, und sie antwortet: „Ja meine Eltern hatten einen schönen Abend.“ Sie ist gar nicht wirklich bei uns, sie lebt als wäre sie zu Hause....“*

Viele Erwartungen werden als selbstverständlich betrachtet und verwandeln sich rasch in Auslöser für Nicht-Verstehen. Dies braucht nicht immer schwerwiegende Auswirkungen haben, aber in Verbindung mit anderen Aspekten kann es zu Spannungen führen. Wenn die Eltern Verständnis haben für den deutschen Jugendlichen, der zu Anfang des Austausches vielleicht noch ein wenig Hunger vor dem Abendessen hat, dann darf das nicht auf Dauer sein. Diese Erwartungen beziehen sich manchmal auch auf die Eltern des Austauschpartners. So zum Beispiel ein französischer Elternteil, der schockiert darüber war, dass die Eltern sich in keiner Weise gemeldet hatten, kein Brief oder Anruf, was er seinerseits getan hatte: *„Wenn man irgendwo zu Gast ist, dann sendet man eine kleine Karte als Dankeschön.“*

Häufig bleiben die Probleme im Raum stehen und es wird von einer vermeintlichen Übereinstimmung ausgegangen, hinter der sich aber ein Ressentiment verbirgt, das langfristig negative Auswirkungen haben kann. Und wir berühren hier eine Besonderheit der langfristigen Austauschprogramme im Vergleich zu den üblichen kürzeren Programmen. Eine Familie berichtet, sie habe es nach einem Monat nicht mehr ausgehalten, weil die deutsche Jugendliche bis Mitternacht extrem laut Musik hörte (so wie sie es von zu Hause in Deutschland gewohnt war). Es ist ihr vorher nichts gesagt worden. Die Überraschung der deutschen Jugendlichen, als sie darauf angesprochen wurde, erschien den Eltern noch unverschämter. Es wurde von ihnen als ein weiterer Beweis für die fehlende Bereitschaft gedeutet, sich zu integrieren.

Manche Eltern entwickeln auch ein Erziehungsprojekt, das – wie jedes pädagogische Projekt – als im Interesse des Jugendlichen liegend gerechtfertigt wird. Es geht darum, ihm dabei zu helfen, die französischen Sprachkenntnisse zu verbessern, die französische Kultur zu vermitteln: Museumsbesuche, Stadtbesichtigung, Fernsehprogramm Auswahl, etc. und den Alltag einer französischen Familie von innen zu erleben. Die fehlende Anpassung an Sitten und Gebräuche der Familie kann als eine Abwehr gedeutet werden, die französische

Kultur, das Alltagsleben einer französischen Familie kennen zu lernen; das implizite pädagogische Projekt besteht darin, aus dem deutschen Jugendlichen einen »going native« zu machen, der froh und glücklich ist mit dem, was er erlebt. Jedweder Widerstand (und dies ist nach Aussagen der französischen Eltern ziemlich häufig der Fall) wird hinterfragt und wird oft als belastend erlebt; in den Augen der Eltern sei damit der Sinn des gesamten Voltaire-Programms in Frage gestellt. Der Jugendliche verhindert durch seine Abwehr die narzisstische Inszenierung der Eltern und ihrer Erziehung.

Manche Familienkulturen sind so verschieden, dass sie den Jugendlichen automatisch mit dem Anderssein konfrontieren. Wir haben es in einem Beispiel gesehen, wo der deutsche familiäre Kokon als Hilfe für eine gute Integration der französischen Jugendlichen gesehen wurde, die es zwar ein wenig bedrückend erlebte, sich aber dennoch im Endeffekt wohl fühlte. Die Mutter wurde unsicher und fragte sich – ohne die Antwort zu finden – ob die deutsche Jugendliche (Alexandra) es schaffen würde, mit dieser anderen Konzeption des Familienlebens klar zu kommen. Tatsächlich hatte Alexandra große Schwierigkeiten, sich zu integrieren. Nach Meinung der französischen Mutter lag es daran, dass das Mädchen sich nur schwer von der stark behütenden deutschen Familie lösen konnte. Ihr ist bewusst, dass die deutsche Jugendliche sicher das Gefühl hatte, nicht in eine Familie zu kommen, die so ist, wie sie es sich vorgestellt hat und wie sie es zu Hause gewohnt ist. Und man spürt, wie sehr die Eltern versuchen, dies auszugleichen und dabei an die eigenen Grenzen stoßen. Die Ankunft der deutschen Eltern zu Weihnachten wird als eine Hilfe für das Mädchen dargestellt, was sich im übrigen als zutreffend erwies. In diesem Fall wirkten sich die Probleme des deutschen Mädchens, sich einzugewöhnen, auf die Beziehung zwischen den beiden Austauschpartnerinnen<sup>23</sup> aus, obwohl es in Deutschland gut gelaufen war. So wurden die Eltern mit einem anderen Problem konfrontiert, mit dem sie nicht umgehen können.

Die Dauer des Aufenthalts bringt es mit sich, dass die Eltern nicht in der Vorstellung des Außergewöhnlichen – des Nicht-Alltäglichen – verweilen können, was bei kürzeren Besuchen durchaus möglich ist. Die Eltern werden sich dessen schnell bewusst. Bestimmte Verhältnisse können nicht wirklich rückgängig gemacht werden, wie zum Beispiel die Tatsache, dass das eigene Zimmer dem Austauschschüler überlassen wird, während man selbst die Schlafcouch im Wohnzimmer benutzt. Demgegenüber verändern die Eltern in

---

<sup>23</sup> Wenn gute Beziehungen in Deutschland mit der deutschen Familie entstanden sind, ist es für die französischen Jugendlichen unerträglich, wenn ihr deutscher Partner Eingewöhnungsschwierigkeiten in ihre Familie hat. Sie erleben es, als würde ihr Partner sie abwerten und glauben, sie seien nicht hinreichend gastfreundlich und liebevoll.

anderen Bereichen schnell ihre Haltung und Meinung, weil sie es sechs Monate lang nicht durchhalten können:

*„Zu Anfang sind wir mit ihr in der Gegend herum gefahren (im ersten Monat standen alle Sonntage dafür zur Verfügung). Dann habe ich mir gesagt, das machen wir mit unseren Töchtern auch nicht (...). Am Ende des zweiten Monats wurde klar (...), warum sollte ich mich für die Austauschschülerin mehr einsetzen als für meine Töchter.“* Das bedeutet auch, dass die Jugendlichen mit dem normalen Alltagsleben der Familien in Berührung kommen; Enttäuschungen im Vergleich zu vorherigen kürzeren Aufenthalten lassen sich unseres Erachtens nach damit erklären. Die Jugendlichen sind sich nach Meinung der Eltern oft nicht bewusst, wie sehr sie sich für sie bemühen, allein um ihnen eine Freude zu machen. Daraus ergeben sich sicher auch Erwartungen der Eltern, die nicht immer befriedigt werden können. Bestimmte Verhaltensweisen der Jugendlichen, die als blasiert empfunden werden, oder Reaktionen, die als zu neutral angesehen werden, können langfristig zu Unmut, Ärger und Überdruß gegenüber dem Gast führen. Die französischen Jugendlichen nehmen diese besondere Aufmerksamkeit der Eltern natürlich rasch wahr und können Ressentiments gegenüber den deutschen Jugendlichen entwickeln, die als undankbar erscheinen. Die französischen Jugendlichen können eine kritische Distanz zu der Haltung ihrer Eltern einnehmen, was die Beziehungen innerhalb der Familie nicht einfacher gestaltet.

Die meisten Eltern stellen fest, dass Aufforderungen durch die kleineren Geschwister die Integration des deutschen Jugendlichen in die Familie erleichtern (Gesellschaftsspiele, Bücher, Schmusen etc., wozu die eigenen Geschwister keine Lust haben). So kann der Gast schneller seinen Platz in der affektiven Dynamik der Familie finden.

Im Gegensatz zu den Aussagen der französischen Jugendlichen über viele deutsche Familien sehen die französischen Familien die Treffen der Deutschen untereinander positiv. Zumindest betrachten sie diese nicht als Beeinträchtigung der Integration des Jugendlichen in ihre Familie oder als wenig sinnvoll für das Voltaire-Programm, auch wenn einige zu recht betonen, dass weniger sprachliche Fortschritte gemacht werden, oder dass es bedauerlich ist, dass zu wenig Verbindung zu den französischen Jugendlichen aufgebaut wird. *„Es stört mich nicht, – sagt sehr deutlich eine Mutter – sie sind „eingetaucht“ und wenn sie ständig nur Französisch sprechen, kommt es zu Augenblicken, in denen sie einfach nicht darauf verzichten können, wieder mal Deutsch zu sprechen, um sich untereinander über kleine, winzige Dinge auszutauschen, über die sie sich im Laufe der Woche gefreut oder geärgert haben.“*

Dies halte ich für eine Erkenntnis, welche die Eltern aus der Erfahrung ihrer eigenen Kinder gezogen haben. Ich meine auch, dass die Treffen der Deutschen untereinander dem französischen Jugendlichen Gelegenheit gibt, über etwas freie Zeit für sich zu verfügen und Hausaufgaben für die Schule zu machen, was im übrigen auch eine dringende Forderung der Eltern ist. So erklärt ein Vater, dass sie Georg (den deutschen Gastzuschüler) beschäftigen, damit ihr Sohn Zeit zum Lernen hat, aber dieser wollte nichts ohne seinen Austauschpartner unternehmen. Das Gewicht der französischen Schule,<sup>24</sup> das die Eltern an ihr Kind weiterschieben, erscheint mir als eine wesentliche Komponente bei der Aufnahme des deutschen Jugendlichen. Der Druck der Eltern im Bezug auf den schulischen Erfolg ist bei der Rückkehr nach Hause, in den Alltag besonders ausgeprägt, selbst wenn sie den Realitäten des Voltaire Experiments sehr viel näher stehen als die Schule. Durch die Zuneigung, die sie ihrem Kind entgegen bringen, erfahren sie seine Probleme viel direkter. Sie äußern sich oft durchaus kritisch zur mangelnden Berücksichtigung des Voltaire-Programms durch die Institution Schule. Sie bedauern die fehlende Abstimmung der Schulprogramme auf europäischer Ebene sowie die nicht vorhandenen Maßnahmen zur Wiedereingliederung der Schüler. Sie beklagen das Übermaß der naturwissenschaftlichen Fächer im Unterricht sowie die negativen Klischees der französischen Lehrer über ihre deutschen Kollegen. Sie kritisieren die fehlende Ausbildung der französischen Lehrer für die Pflege internationaler Beziehungen, etc. etc. – die Liste ist lang!!!

- Beobachtete und sich beobachtende Familien

Viele französische Eltern betonen, welche große Chance es für ihre Familie und für sie persönlich bedeutet, einen Jugendlichen aus einem anderen Land aufnehmen zu können.

- *„Man lernt auch sich selbst besser kennen. Man erfährt etwas über seine Lebensweise.“*
- *„Wenn man miteinander sprechen kann, dann entdeckt man den anderen.“*
- *„Es ist eine Gelegenheit zu Diskussionen und gegenseitigem Beobachten.“*

---

<sup>24</sup> Diese Frage habe ich schon teilweise in einem Text: „Auslandsaufenthalte: Welchen Stellenwert haben sie in der französischen Schule?“ behandelt. Deshalb gehe ich hier nicht näher auf die Frage der Schule ein, die es verdient, einer spezifischen Betrachtung unterzogen zu werden. Ich begnüge mich damit, „unsortiert“ einige Komponenten widerzugeben, die für die französischen Eltern Schlüsselbegriffe darstellen.

Das Eindringen eines Fremden in die Familie verändert den Blickwinkel:

- *„Dadurch können wir uns sozusagen von außen sehen, wie wir in unserer Familie miteinander umgehen und wie wir funktionieren“, wozu wir im Alltagsleben sehr selten Zeit haben.“*
- *„Ich glaube, sie war sehr erstaunt, in einer Familie zu sein, in der sie die Älteste ist (...) mit kleineren Geschwistern, die ihre Krisen ausleben und überhaupt in einer südländischen Familie, in der es öfter explodiert... Ich glaube, dass hat sie sehr überrascht. – Meine Tochter war indessen überrascht über die Stille im Haus dort drüben. – Häufig habe ich bemerkt, dass unser Gast sehr diskret in ein anderes Zimmer verschwand, wenn es zwischen den Kleinen, oder mit mir und meinem Mann, oder allen zusammen zu Reibereien kam.“*

Einige Eltern sagten sogar, dass die deutschen Jugendlichen Fragen stellten und ihre Lebensweise interpretierten: *„Johanna sagte: „Wir waren mit den anderen deutschen Mädchen in der Gruppe einhellig der Meinung, dass das Leben in Frankreich für die Eltern (Arbeitszeit) und für die Schüler schwieriger ist als in Deutschland.“*

Die mangelnde Assimilierung der Regeln, der Lebensformen und Funktionsweisen weckt bei den deutschen Jugendlichen ihr Bewusstsein dafür (es sind keine Selbstverständlichkeiten mehr) und führt gleichzeitig zu einer Reflexion über deren Begründung und Gerechtfertigung. Allerdings verhindert das Idealbild von der Integration, die von dem deutschen Jugendlichen abverlangt wird, eine notwendige Dezentrierung: Dieses Idealbild trägt dazu bei, die Kontinuität und die Legitimität alltäglicher Regeln aufrechtzuerhalten. Die Tatsache, dass es sich bei den „Gästen“ um Jugendliche handelt (die Ausgangssituation der Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ist ungleich) kann nur dazu beitragen, rigide Haltungen zu verstärken.

Während der mit den Eltern geführten Interviews wurde ich des öfteren dazu aufgefordert, ihre Positionen in meiner Eigenschaft als Erwachsene und (angesichts meines Alters) als Elternteil, als Mutter (eine Mutter sagte mir, „wir Mütter wissen ja...“) und – eher implizit – als Französin zu unterstützen. Es ist offensichtlich – wie es die Verfechter der symbolischen Interaktion vertreten –, dass das neue alltägliche Familienleben, die Beziehung zu dem jungen Deutschen seinen/ihren Sinn erst durch die Interaktionen zwischen den Mitgliedern selbst erzeugt und gestaltet werden kann. Seinem eigenen Handeln und Verhalten einen Sinn verleihen, gibt dem Handeln und dem Verhalten des aufgenommenen deutschen Jugendlichen ebenfalls einen Sinn. Wir können nur unterstreichen, dass die beteiligten Akteure stets dazu gezwungen sind, das

Geschehen zu interpretieren, dem Handeln der anderen einen Sinn zu geben, um auf die Situation (im Sinne von Thomas)<sup>25</sup> zu reagieren, sie zu interpretieren. Im Verlaufe ihrer Interaktionen schreiben die Akteure ihren Handlungen Bedeutungen zu. Auch wenn diese sich in der Situation selbst verbaler oder nonverbaler Kommunikation gestalten, so sind sie trotz allem in einen gesellschaftlichen, kulturellen, geschichtlichen Kontext, in eine persönliche Geschichte eingebunden mit Begriffen und Bedeutungen, die dem eigenen Verhalten und dem der Anderen einen Sinn verleihen. Freud und die Psychoanalyse haben uns die Tragweite der Begriffe und Repräsentationen aufgezeigt, die einem Ereignis einen Sinn bzw. einen Wert verleihen, es erlauben, damit umzugehen (ein Ereignis, das als solches auf psychischer Ebene ohne diese „Arbeit“ nicht existieren würde), woraus sich das entwickeln kann, was man eine persönliche Lebensgeschichte nennt und die schon eine Interpretation des Geschehens und nicht seine Realität darstellt. Diese Begriffe und Repräsentationen entsprechen dem Register, das den Individuen zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung steht, was für seine Querverbindungen (Transversalität) zu diesem Zeitpunkt bezeichnend ist.

- Projektive Identifikationsphänome und die Frage der Äquivalenz

Die französischen Eltern sagen von sich, sie seien sensibilisiert für die Probleme, die die deutschen Jugendlichen erleben, aufgrund der Erfahrung ihres eigenen Kindes. Durch eigenes oder durch ihr Kind erworbenes Wissen sind sie in der Lage, bestimmte Reaktionen besser zu verstehen oder zu akzeptieren, ja sogar bestimmte Probleme präventiv zu lösen. So zum Beispiel die große Müdigkeit der deutschen Schüler, vor allem zu Beginn des Aufenthalts, die Aussichtslosigkeit in den ersten Monaten, eine Unterhaltung zu führen, der Wunsch nach Rückzug nach der Rückkehr von der Schule, das Verlangen, sich mit anderen Deutschen zu treffen: „All die Dinge tun, die sie nicht täten, wenn die eigenen Eltern da wären (Piercings, Ohringe...)“ sind Beispiele für Reaktionen, die die französischen Eltern verstehen und akzeptieren aufgrund der Erfahrung ihres eigenen Kindes. So erklärt eine Mutter, dass sie vor Ankunft der deutschen Gastschülerin ein Fitnesscenter für sie gesucht hat (sie wusste, dass diese im Gegensatz zur eigenen Tochter sehr sportlich ist), um zu verhindern, dass sich die Gastschülerin langweilt wie ihre Tochter in Deutschland, die ihre zahlreichen Aktivitäten nicht fortführen konnte, was sie sehr bedauerte.

Der Mechanismus der Identifikation durch Projektion vollzieht sich auch auf einer ganz anderen Ebene; es muss genau das getan werden, was die deut-

---

<sup>25</sup> William Isaac Thomas (1928) *The child in America*, Knopf, New York

sche Familie getan hat. Es muss ein äquivalentes System aufgebaut werden, welches Gleichheit, Gleichbehandlung, Ausgewogenheit erlaubt und die Beziehung der Jugendlichen fördert. Das was dem französischen Jugendlichen geboten wurde, die Ausflüge und Besuche, müssen demnach auf jeden Fall gleichwertig erwidert werden, wenn der deutsche Jugendliche da ist. Dieses System der Gleichbehandlung kann einem ökonomischen Ungleichgewicht zwischen den Familien nicht standhalten. Trotz allem kann es als eine Art „Bringschuld“ definiert werden, von der es keine Ausnahme gibt. Es gibt das Beispiel einer nicht sehr bemittelten Familie, in der viele Opfer (der Begriff ist nicht übertrieben, weil die Geschwister zum Beispiel ihre außerschulischen Freizeitaktivitäten einschränken mussten) gemeinsam getragen werden mussten, um die durch die Aufnahme der jungen Deutschen entstehenden finanziellen Kosten aufzufangen. Hinzu kommt, dass sie als jemand beschrieben wird, die nicht immer, was ihr geboten wurde, gebührend zu schätzen wusste.

In anderen Situationen scheint dieses Streben nach Gleichbehandlung Konflikten vorzubeugen; unerklärliche oder unerwünschte Reaktionen können so besser ertragen werden, weil man genauso handeln würde. Wenn Spannungen auftreten, wird dieses Streben nach Ausgewogenheit oft nach dem Talion-Gesetz entschieden. Die finanziellen Fragen spielen eine zentrale Rolle dabei, und viele Eltern bedauern, dass sie im „Vertrag“ nicht klar formuliert sind:

- *„Die Familie hat meiner Tochter verboten, uns anzurufen. Wir haben eine Lösung gefunden. Ich habe sie angerufen, oder sie rief an, legte auf, und ich rief zurück (...). Meiner Tochter habe ich gesagt, mach Dir keine Sorgen, wenn sie bei uns ist, werden wir es genau so machen. Sie hat den Ton angegeben, und es wurde dann auch so gemacht. Wenn sie das Telefonieren erlaubt hätte, wäre es anders geregelt worden.“*
- *„Natürlich war ich erstaunt, als Julie mir mitteilte, dass sie ihre Straßenbahnfahrt selbst bezahlen musste. Sie kaufte sich auch nach Schulschluss zu Essen. Als dann Stefanie bei uns war, belehrte sie mich „Du bezahlst nicht ihre Busfahrkarte.“ Ich habe das Essen in der Schulkantine bezahlt aber nicht die Fahrkarte.“*

Das Talion-Gesetz hat jedoch Grenzen, die Eltern lehnen bestimmte Haltungen und manche Ausgaben ab, weil sie sie für unangemessen oder unpassend halten. Diese unterschiedliche Behandlung wird von einigen Jugendlichen als sehr angenehm erlebt (*„Meine Eltern sind nicht so“*, das heißt, nicht so wie die, deren Verhalten, Handeln ich nicht ertragen kann), für andere ist sie unerträglich.

Die Forderung nach Gleichbehandlung von Seiten der Jugendlichen

beruht auf Phänomenen projektiver Identifikation und kann für die Eltern zu völlig untragbaren Situationen führen, die sich hin und her gerissen fühlen einerseits zwischen der Aufforderung ihres Kindes zur Solidarität und andererseits den eigenen Gewohnheiten und Regeln. Es handelt sich dabei um Fälle, in denen der französische Jugendliche sich in Deutschland sehr unwohl gefühlt hat und gleiches seinen Austauschpartner erleben lassen möchte. Diese Fälle sind häufig genug, so dass ihre Problematik hier thematisiert wird. Es gibt auch Extrembeispiele, die zu einem Familienwechsel der deutschen Schülerin geführt haben, weil keine andere Lösung sichtbar wurde und die Eltern nicht mehr wussten, was sie machen sollten: Die Französin verlor in einem Kaufhaus die Beherrschung, weil sie nicht wollte, dass die Mutter die Kekse bezahlte, die die deutsche Jugendliche ausgewählt hatte. Der Grund: die deutsche Mutter hatte die französische Jugendliche das Paket Mehl, die Eier und andere Zutaten für eine Quiche Lorraine bezahlen lassen. Die Schülerin war gebeten worden, diese anlässlich ihres Geburtstags zuzubereiten. Den Geschwistern wurde verboten, mit der Austauschschülerin zu sprechen, weil sie selbst in Deutschland sich in einer schwierigen isolierten Situation befunden hatte etc... Solche Reaktionen kommen sehr häufig vor, selbst wenn sie sich nicht ganz so extrem äußern und dann leichter zu handhaben sind.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen dass Jugendliche, die nur Negatives über ihren deutschen Partner berichten, es nicht ertragen, wenn ihnen ein positiveres Bild von ihm vermittelt wird. Sie fühlen sich unverstanden in ihrem Leid, abgelehnt in ihrem tiefen Empfinden. Diese Erfahrung spielt sich ab mit den Eltern, den Geschwistern, den Großeltern und den Freunden. Manchmal gehen dabei Freundschaften zu Bruch. Das Talion-Gesetz gilt auch unter den Jugendlichen außerhalb der elterlichen Liebe: *„Die deutsche Austauschpartnerin konnte auf diese Weise erfahren, wie es ist, wenn man allein mit seiner Austauschpartnerin und ihrem Freund da steht. Meine Freundin hat mir gesagt, dass ich Recht hatte.“* Man könnte auch annehmen, dass diese letzte Phase des Austauschs weniger entscheidend ist als die erste (mein Kind ist Gast) und – wie schon gesagt – die Eltern weniger zum Lösen von Schwierigkeiten auffordert: *„Ich habe mir daher gesagt, man kann nichts machen (um die Situation zu verbessern), aber es sind ja nur noch zwei Monate, das ist nicht so lang.“* Im Falle von großen Konflikten beim ersten Teil des Austausches in Deutschland können die Eltern unbewusst Zorn gegenüber dem Austauschpartner und seinen Eltern empfinden, weil sie es ihrem Kind so schwer gemacht haben. Sie hörten es oft am Telefon weinen und dann ist die notwendige Distanz zu ihm nicht immer so einfach. Es gibt ein Beispiel, wo die Entscheidung, die junge Deutsche nicht zu empfangen, diesem Bewusstsein beruht, den Aufenthalt nicht unter günstigen Voraussetzungen gestalten zu können.



All diese Fragen, die sich den Akteuren im Voltaire-Programm stellen, oder die von ihnen erfahrenen Probleme verstärken noch die Notwendigkeit einer Begleitung / Betreuung des Jugendlichen und der Eltern, in der diese subjektive Erfahrung in ihrer ganzen Komplexität berücksichtigt wird. Allerdings setzt eine Begleitung, die eine Festigung der Bildungserfahrung im Voltaire-Programm erlaubt, das Bewusstsein für das voraus, was dabei kognitiv und für die psycho-soziale Identitätsbildung auf dem Spiel steht. Dies scheint für die beteiligten schulischen Instanzen nicht offensichtlich zu sein.<sup>26</sup> Durch die elterliche Zuwendung und die räumliche Nähe erscheint es mir, dass die Familien es besser verstehen und anerkennen, wie groß die Schwierigkeiten, die zu bewältigenden Hindernisse, die angestrebte Lernerfahrung und die vollzogenen Veränderungen tatsächlich sind. Gleichzeitig hat das Zuhörvermögen der Familien seine Grenzen genau so wie die Begleitung der Aufarbeitung der Erfahrung durch die Eltern selbst. Dies erklärt die starke Bereitschaft der Eltern und der Jugendlichen, an der Forschung aktiv mitzuwirken,<sup>27</sup> die ihrem Wunsch nach Unterstützung bei der Verarbeitung einer solchen Erfahrung entgegenkommt. Man kann durchaus sagen, dass die Forscher gegen ihren Willen durch ihre Herangehensweise diese Rolle eingenommen haben, weil sie bereit waren, den subjektiven Erfahrungsberichten zu lauschen. Wir müssen auch ein Tabu aufbrechen (das sowohl bei den beteiligten Institutionen als auch bei den Akteuren besteht) und vermeiden, Abbrüche, Familienwechsel und Schwierigkeiten gleichzusetzen mit einem Misserfolg. Dazu ermutigen uns die Erfahrungen der Jugendlichen, die sich damit auseinander setzen mussten, weil sie uns verdeutlichen, dass der Sinn einer Erfahrung sich im Prozess entwickelt. Die Jugendlichen sagen selbst (und dabei folgen sie dem Psychoanalytiker Lacan, ohne es zu wissen), dass es manchmal „Zeit zum Verstehen braucht“. Die von der Psychoanalyse eingeführte zeitliche Dimension unterstreicht die kontinuierliche Neuorientierung jeglicher Erfahrung, die für das Individuum erst im nachhinein eine Bedeutung gewinnt, das heißt in einem späteren subjektiven, zeitlich begrenzten, historischen Kontext. Ich würde es sogar etwas provokatorisch auf den Punkt bringen wollen und sagen, dass einige „kontrovers/angespannte“ Austauschereignisse lehrreicher waren als andere, die „glatt“ verliefen.

*Übersetzung aus dem Französischen von Gisela Dreyer*

---

<sup>26</sup> s. den bereits zitierten Aufsatz „Auslandsaufenthalte: welchen Stellenwert haben sie in der französischen Schule?“

<sup>27</sup> Die ersten mit den Eltern organisierten Treffen endeten mit deutlichen Dankesbeweisen und der Bitte, zusätzlich Einzelgespräche führen zu können.

*Hans Nicklas und Volker Saupe*

## **Die Erfahrungen der jungen Deutschen**

Dieser Bericht bezieht sich auf den ersten Austauschzyklus in den Jahren 2002/2003, an dem jeweils 123 deutsche und französische Schüler und Schülerinnen teilnahmen. Er beruht auf Interviews mit Schülern, Lehrern und Eltern, teilnehmender Beobachtung, Gruppendiskussionen und der Auswertung der offenen Fragen der Fragebogen für die Schüler. Zunächst wurden die Schüler in ihren deutschen Schulen, dann während ihres Frankreich-Aufenthalts in den französischen Schulen und schließlich die Schüler und ihre Eltern nach der Rückkehr nach Deutschland aufgesucht und befragt. Außerdem wurden in Berlin und Paris Gruppendiskussionen mit einer ausgewählten Zahl von Teilnehmern durchgeführt. Besonders aufschlussreich waren weiter Experteninterviews, die mit den verantwortlichen Mitarbeitern des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) und den für den Austausch zuständigen Lehrern und Schulleitern geführt wurden.

Der vorliegende Bericht ist ein Zwischenbericht, das heißt, er hat explorativen Charakter. Die einzelnen Aussagen sind exemplarisch zu verstehen.

### **Zwei Missverständnisse**

Mehrere deutsche Lehrer erklärten in den Interviews, dass nach ihrer Meinung nur die besten Schüler für den Austausch in Frage kämen. Dies hat insofern einen Sinn, als bei den leistungsstarken Schülern die Chance größer ist, dass sie durch den Austausch kein Schuljahr verlieren. Empirische Untersuchungen in der Vergangenheit haben ergeben, dass den Sprachen (neben der Mathematik) die größte Selektionswirkung zukommen. Dies bedeutet, dass Schüler, die zwei oder drei Fremdsprachen erfolgreich lernen, in der Regel zu der Gruppe der Besten in der Klasse gehören. Für die Teilnahme auch von schwächeren Schülern spricht, dass der Austausch einen Entwicklungsschub bewirken kann und die Schüler eine verstärkte Motivation für das schulische Lernen gewinnen. Weiter ist zu bedenken, dass das Ziel des Austauschs nicht nur die Erhöhung der Sprachkompetenz ist (obwohl sie natürlich im Vordergrund steht), sondern auch die Sozialkompetenz, die nachhaltig gestärkt werden kann.

Dies ist das erste Missverständnis: Es wird unterstellt, dass es sich beim Voltaire-Programm um ein Programm der Sprachförderung handele. Das zweite Missverständnis ist, dass sich das Programm vor allem an Hochbegabte rich-

te. Naturgemäß entsteht durch den einjährigen Austausch bei den Teilnehmern eine hohe Sprachfähigkeit in der anderen Sprache. Auch sind es in der Regel hochmotivierte junge Menschen, die sich für das Programm bewerben. Aber eine Elitförderung in Französisch oder Deutsch ist nicht vorrangig Absicht und Ziel des Programms, es ist also kein Sprachkurs de luxe für eine hochbegabte Minderheit mit der Mindestnote 1,5 wie es in einem Pressebericht heißt, sondern es geht darum, „normalen“ deutschen und französischen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, in das Leben der anderen Kultur einzutauchen.

Die Teilnehmer am Programm teilen diese Fehleinschätzung nicht; sie betrachten Voltaire als eine Lebenschance, die sie für sich nutzen wollen. Für sie ist das Programm kein begrenztes Sprach-Projekt, sondern ihre Absicht ist in der Regel, die Beziehungen zum anderen Land, der anderen Kultur und der anderen Sprache fortzusetzen. Sie können sich vorstellen, im anderen Land ihre Berufsausbildung zu vervollkommen, zu studieren und schließlich auch im anderen Land – zeitweise oder für immer – zu leben. Hierzu ein Beispiel: Eine junge Deutsche blieb vier Monate länger in Lyon. Sie hätte gern ihren Aufenthalt noch weiter verlängert, aber dies war aus schulischen Gründen nicht möglich. Sie ist Schwimmerin und erkämpfte sich bei der französischen Meisterschaft der Rettungsschwimmer einen zweiten Platz. Sie betont ihren freundlichen Empfang in Familie und Schule; sie hätte keine Fremdheitsgefühle entwickelt. Nach dem Abitur hat sie vor, möglicherweise in Frankreich Biologie oder Medizin zu studieren.

Ziel des Programms ist, dass die jungen Menschen so etwas wie eine interkulturelle Gesinnung, eine europäische Citoyenneté entwickeln. Eine solche Gesinnung ist notwendig, wenn Europa nicht nur eine Sache der Politik, der Verwaltung, der Ökonomie und der Währung bleiben soll. Insgesamt hatten wir bei den von uns untersuchten jungen Deutschen den Eindruck, das sie diese interkulturelle Einstellung entwickeln, also auf dem Weg zu einem *kommunikativen Europa* sind, in dem es vielfältige Beziehungen zwischen den verschiedenen europäischen Bevölkerungen gibt.

Die interkulturelle Gesinnung bezieht sich jedoch nicht nur auf Europa. Eine größere Zahl von Jugendlichen wollte zunächst einen Austausch, etwa mit den USA oder Kanada. Aber hier schreckten sie die hohen Kosten ab und so gaben sie dem Voltaire-Programm mit seinen günstigen finanziellen Bedingungen den Vorzug.

*„...aber dann ist da ja auch das Finanzielle und ein Jahr Amerika hätten sich meine Eltern nicht erlauben können.“*

„Gott sei Dank!“ sagte eine junge Deutsche, die sich zunächst für Kanada

beworben hatte, dort aber abgelehnt worden war und dann mit Voltaire nach Frankreich kam.

Wir haben den Eindruck – dies sei mit aller Vorsicht gesagt –, dass die deutschen Schüler stärker das Europäische und das Weltbürgertum betonen als die französischen. Eine Deutsche meinte, die Franzosen seien „patriotischer“ als die Deutschen.

*„...dass die Franzosen einen sehr starken Nationalstolz haben.“*

*„Franzosen sind wirklich nationalbewusst, aber da ich die Franzosen nun persönlich kenne, reagiere ich meist gar nicht auf solche Meinungen, denn ich weiß es jetzt besser.“*

Aber insgesamt gilt für beide Länder, dass bei der jungen Generation nationalistische und kulturspezifische Positionen zurückgehen, ebenso wie nationale Stereotypen und die klassischen Vorurteile. Dazu später mehr.

### **Die neue Qualität des Langzeitaustauschs**

In den Interviews wurde deutlich, wie stark sich ein Langzeitaustausch wie das Voltaire-Programm von den üblichen Formen des Kurzeitaustauschs unterscheidet. Die Zeit des Aufenthalts im anderen Land ist nicht einfach nur länger, sondern es entsteht durch die Verlängerung eine neue Qualität. Beim Kurzeitaustausch von einer Woche oder auch eines Monats bleibt der Austauschschüler Gast, bei einem Aufenthalt von einem halben Jahr kann die Rolle des Gastes von beiden Seiten nicht aufrecht erhalten werden. Der Austauschschüler wird in die Intimität der Familie integriert. Beim Kurzeitaustausch gibt es für den Teilnehmer vielfältige Möglichkeiten des Draußenbleibens, des Ausweichens, des Rückzugs. Diese Möglichkeiten gibt es beim Langzeitaufenthalt nicht. Zwar versuchen einige Schüler, sich zeitweilig der Gastfamilie zu entziehen (was verständlich ist), etwa durch lange Telefongespräche mit Eltern oder Freunden (was zu Konflikten führen kann), durch intensive Nutzung der elektronischen Post, des Fernsehens und der Lektüre mitgebrachter (muttersprachlicher) Bücher. Aber diese Schüler sind in der Minderzahl, die weitaus größere Zahl nutzt die Chance, in das Alltagsleben, die andere Kultur und den anderen Lebensumkreis einzutauchen.

Dies geschieht in der Regel in zwei Phasen. In der ersten Phase des ersten Halbjahres des Austauschs halten sich die Schüler an ihre Partner, folgen ihnen auf Schritt und Tritt, verbringen ihre Freizeit mit ihnen, gehen mit ihnen zum Sport, zu dessen Freunden, ins Kino. Häufig verwenden die deutschen Schüler

für ihre Rolle in dieser Phase Formulierungen wie: *„Wir spielten die Rolle eines Kindermädchens“* oder *„Wir waren der Schutzengel.“* *„Is irgendwie ein bisschen wie meine kleine Schwester geworden, weil da pass ich schon immer auf und ich frag immer, ob alles ok is...“*

In der zweiten Phase, sie begann in der Regel schon in Deutschland, gewannen die (französischen) Gast Schüler zunehmend eine selbstständige Rolle: Sie hatten ihre eigenen Freunde, entwickelten eigene Initiativen und schufen sich einen eigenen Lebensbereich. Dies wurde besonders bei den Austauschschülern in Berlin deutlich: Sie eroberten sich relativ rasch eigene soziale Räume, erkundeten die Stadt, entwickelten Interesse an der Kunst- und Kulturszene in Berlin. Hier scheinen die Schüler im Nachteil zu sein, die es aufs Dorf oder in eine kleine Stadt in der Provinz verschlagen hat. Bei den deutschen Schülern vollzieht sich dieser Prozess zeitverschoben bei ihrem Frankreich-Aufenthalt.

### **Die Erwartungen von Schülern, Lehrern und Eltern**

Die Erwartungen an den Austausch sind in der Regel von beiden Seiten sehr hoch. Sie sind unterschiedlich bei Schülern, Lehrern und Eltern. Es ist offensichtlich, dass diese Erwartungen wenn nicht enttäuscht, so doch relativiert werden. Die hohe Spannung der ersten Zeit, der „Gastzeit“, kann nicht aufrechterhalten werden. Aus dem Besonderen wird Alltag. Aber die notwendige Neuorientierung geschieht in der Regel problemlos.

Die Schüler erwarten vom Austausch das „Neue“, das „Andere“.

*„...ja ich freue mich drauf, weil ich auch froh bin, wenn ich mal hier rauskomme und was Neues kennen lerne und ich denke mal, das wird auch ganz interessant mal ,nen neues Schulsystem kennen zu lernen, weil bei uns ist das ja echt unter aller Sau...“*

Das hängt mit der Lebensphase zusammen, in der die jungen Menschen sich befinden. In ihr vollzieht sich die Lösung vom engen Rahmen der Familie und die Öffnung zur Welt. Die jungen Menschen wollen die Welt erkunden, es treibt sie das Malborough-Motiv, also die Attraktion des Fremden, die Erwartung, neue Erfahrungen zu machen oder das Fluchtmotiv, von zu Hause weg zu kommen, der elterlichen Obhut zu entfliehen. Diese Motive entsprechen der Entwicklungsphase der Austauschschüler. In der Adoleszenz findet eine Umstrukturierung der psychischen Motivstruktur statt; die Orientierung an Herkunft und Familie tritt zunehmend zurück und es findet eine Öffnung zur Welt, dem Draußen, der Fremde statt. Dieser Impuls ist nicht unmittelbar auf Frankreich gerichtet, es könnte auch ein anderes Land sein.

Die zweite Motivation ist die Attraktion Frankreichs, die französische Sprache (weniger die Kunst und die Literatur), das Land, der imaginierte französische Lebensstil.

*„...Die Sprache finde ich schön, die Klangmelodie, auch wenn ich sie leider nicht nachmachen kann.“*

*„Französisch ist sehr schön. Ich finde diese Sprache viel schöner als die deutsche, da sie viel weicher und melodischer ist.“*

*„Weiterhin ist sie eine Dichtersprache, was mir besonders gefällt.“*

*„Die französische Sprache wirkt durch ihren Klang, ihre Akzentsetzung und ihre Aussprache sehr elegant und eindrucksvoll. Wenn man die Grundregeln des Französischen kennt, ist es einfach, sich an der Sprache zu erfreuen.“*

*„Französisch ist die schönste Sprache überhaupt!“*

Man möchte also Französisch lernen, so gut, dass man nicht mehr als Deutscher oder Deutsche erkannt wird:

Ziel ist, dass „die Leute nicht merken, dass man Deutscher ist.“

Häufig wird die Pluralität des Französischen erwähnt:

*„Es gibt sozusagen zwei beziehungsweise drei französische Sprachen: die der Jugendlichen, die der Erwachsenen, die schriftliche.“* *„Es gibt viele Arten von Französisch, die Jugendlichen sprechen schon fast eine andere Sprache, die dann auch davon abhängt, in welchem Teil des Landes sie leben.“*

Der Französisch-Unterricht der deutschen Schulen kommt bei den Schülern schlecht weg. Er wird für die Demotivation vieler deutscher Schüler, Französisch zu lernen, haftbar gemacht.

*„In der Schule lernt man fast kein Vokabular, das in der Alltagssprache zu gebrauchen ist.“*

Bei der Frage, in wie weit der Austausch im Zusammenhang mit einer Berufsperspektive gesehen wird, ergab sich in den Interviews bei den deutschen, aber auch den französischen Schülern, dass für sie dieser Gesichtspunkt nicht im Vordergrund steht. Es gab zwar einige Aussagen, dass man sich vom Austausch etwas für den späteren Beruf, etwa in der Reisebranche oder als Dolmetscher, versprach, aber es überwogen die anderen Motive.

Die *Lehrer* haben unterschiedliche Erwartungen an das Voltaire-

Programm. Eine große Gruppe, vor allem natürlich die Französisch- und Deutsch-Lehrer, sieht das Sprachlernen im Vordergrund. Die Folie, vor der das gesehen werden muss, ist der langsame, aber stetige Rückgang der Zahl der Schüler, die in Frankreich Deutsch und in Deutschland Französisch wählen. Diese Lehrer fürchten, dass „ihre“ Sprache immer mehr aus den Schulen verschwindet. Sie versprechen sich vom Voltaire-Programm, dass es diese Entwicklung wenn nicht umkehren, so doch zumindest bremsen könnte.

Ein zweites Motiv ist der Gedanke, dass Sprachenlernen eine die logische Denkfähigkeit schulende Wirkung habe. Früher hat man das dem Latein zugeschrieben, jetzt, nachdem Latein in Deutschland immer mehr verschwindet, verspricht man sich vom Französischen diese Wirkung (dem Englischen traut man sie nicht zu). In Frankreich erscheint dieses Motiv spiegelbildlich. Deutschlernen galt in Frankreich als Elite bildend und die Schüler, die Deutsch lernten, bekamen die besseren Klassen und die besseren Lehrer. Konservative Lehrer bedauern das Zurückgehen dieser Tradition und in der Tat wählen viele französische Schüler etwa Spanisch, weil dies als „leichter“ gilt.

Eine dritte Gruppe von Lehrern sieht das Voltaire-Programm im Zusammenhang mit dem Zusammenwachsen Europas und der engen Zusammenarbeit von Deutschland und Frankreich, die wohl die engste innerhalb der EU ist. Da könne es wohl nicht angehen, dass Deutsche und Franzosen miteinander Englisch sprächen.

Allerdings muss man auch sehen, dass eine Gruppe von Lehrern, vor allem die naturwissenschaftlichen Fachlehrer, dem Voltaire-Programm skeptisch gegenüber stehen. Dies gilt mehr für die französischen als die deutschen Lehrer. Sie sehen in dem Austausch-Programm vor allem einen Störfaktor des Unterrichts und fürchten, dass die Schüler nicht die gegebenen Leistungsstandards erreichen. Hier ist noch Aufklärungsarbeit zu leisten.

Auch bei den Eltern gibt es ein Spektrum von differenzierten Erwartungen. Am stärksten ist wohl das Motiv, den Kindern eine bestmögliche Ausbildung zu geben. Dazu gehört das Sprachenlernen als wichtiges Qualifikationsmerkmal. Die Kinder sollen für ihr späteres Leben gut gerüstet sein. Deshalb stehen bei den Eltern die beruflichen Aspekte stärker im Vordergrund als bei den Schülern. Ein wichtiges Erziehungsziel ist dabei die „Selbständigkeit“. Die Eltern hoffen, dass ihre Kinder durch den Aufenthalt im anderen Land an Handlungsfähigkeit und Autonomie gewinnen. Auch spielt, speziell im Bezug auf Frankreich, die Frankophilie der deutschen Intellektuellen- und Bildungsbürger-Schicht, also der Elterngeneration, eine Rolle, die es bei den Austauschschülern selber nur sehr selten noch gibt.

Schließlich sollte noch erwähnt werden, dass es eine (kleine) Gruppe von Eltern gibt, die dem Austauschprojekt gleichgültig oder sogar ablehnend gegenüber steht. Es sind die Fälle, bei denen sich die Schüler selbständig, in der Regel von den Lehrern motiviert und unterstützt, für das Voltaire-Programm beworben und es gegen die Eltern durchgesetzt haben. Die Gründe der Ablehnung der Eltern waren häufig Trennungsängste und die Befürchtung, der Autonomieprozeß, den sie bei ihren Kindern wahrnahmen, würde sie ihnen entfremden. Interessant ist nun, dass bei diesen Eltern Lernprozesse in Gang gesetzt wurden, die sie oft zu einer Revision ihrer ablehnenden Haltung geführt haben. Diese Lernprozesse müssen noch genauer untersucht werden.

### **Eintauchen in die *Lebenswelt* des anderen Landes**

Wenn wir vom Eintauchen in eine andere Kultur sprechen, so bedarf das einer Erläuterung. Was ist das Medium, in das die Teilnehmer des Voltaire-Programms eintauchen sollen? Zunächst stellt sich der Begriff *Alltag* ein. Die jungen Menschen sollen den Alltag im anderen Land leben. In den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gab es eine intensive Diskussion über die Bedeutung des Alltags in modernen Gesellschaften. Auch das DFJW veranstaltete eine ganze Reihe von Begegnungen, die sich mit diesem Problem beschäftigten. Es standen sich in dieser Auseinandersetzung zwei Lager gegenüber. Ist der Alltag das entfremdete Leben des *man*, also die ritualisierte Wiederholung des Immergleichen, wie Heidegger (Heidegger 1960, 181, 254) meinte, oder birgt der Alltag eine schöpferische, revolutionäre Kraft, wie es die Auffassung von Henri Lefebvre (Lefebvre 1958/1961) war? Wir möchten diese Diskussion hier nicht weiter führen, sondern vorschlagen, das Medium, in das die jungen Menschen eintauchen, *Lebenswelt* zu nennen. Im Französischen wird dieser Begriff in der Regel in der deutschen Form verwendet; eine, den Sinn nicht ganz wiedergebende Übersetzung wäre *monde quotidien*.

Der Begriff *Lebenswelt* wurde von Husserl in die philosophische Diskussion eingeführt und dann von Alfred Schütz konkretisiert. Habermas verwendet ihn dann in seiner *Theorie des kommunikativen Handelns*. Zunächst eine Definition: „Die Lebenswelt bildet einen je schon vertrauten, aber im ganzen nie explizit gewussten, sondern immer nur implizit vorausgesetzten Hintergrund (Kontext) des Handelns, das sich instrumentell auf Gegenstände der äußeren Welt oder strategisch auf die Verschränkung subjektiver Selbstentwürfe und intersubjektive Perspektiven richtet. Die Lebenswelt hat für den Handelnden immer die Selbstverständlichkeit eines sozialen Aprioris. Ihr normativer Kontext koordiniert die einzelnen Handlungen“ (Brunkhorst, 1991, 326).



Die Lebenswelt bildet also unsere konkrete Erfahrungswelt, sie ist unsere normale und gewohnte Daseinsweise, unsere subjektive Wirklichkeit. Die Lebenswelt bildet unseren Zugang zur Welt, sie ist unsere gewohnte und normale Daseinsweise, unsere subjektive Wirklichkeit. Als konkretes Apriori bildet sie ein jedem theoretischen oder praktischen Handeln vorausliegendes Orientierungsgefüge, sowohl für die Wahrnehmung und Interpretation von Welt, als auch für unser Verhalten. Ihr liegt ein gesellschaftlich impliziter Konsens über die kognitive und normative Weltorientierung zu Grunde.

Die Nähe des Lebensweltbegriffs zum Kulturbegriff der Anthropologie liegt auf der Hand. Unterschiedliche Kulturen wie die deutsche und französische bezeichnen unterschiedliche Lebenswelten. Die Lebenswelt betrifft den Rhythmus des Tages, die Mahlzeiten, was gegessen wird und wie es gegessen wird, die Begrüßungs- und Abschiedsrituale, wie Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen umgehen und umgekehrt, wie man geht und wie man sitzt (Marcel Mauss hat festgestellt, dass Französinen anders gehen als Amerikanerinnen), die Schulrituale, den Umgang mit der Religion. Die Reihe der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen.

Die Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt. Darauf hat Wittgenstein hingewiesen: „...eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen“ (Wittgenstein 1960, 296). Die elementaren Sprachspiele unseres Alltags sind unauflöslich mit unseren historisch gewachsenen Lebensformen verbunden, in denen wir aufgewachsen sind. Wir sind so sehr in Sprache und Lebenswelt eingebunden, dass wir unmittelbar unfähig sind, auch nur die Möglichkeit von Alternativen zu unserer Lebenswelt, die uns „normal“ und „natürlich“ erscheint, wahrzunehmen. Habermas schließlich hat verdeutlicht, wie stark die Möglichkeit, einen anderen zu verstehen, von den jeweiligen Lebenswelten bestimmt wird, der die beiden Menschen, die einander verstehen wollen, zugehören: Die Verständigungsleistungen sind nicht autonom, sondern sie hängen ab von Ressourcen wie: geteiltes Hintergrundwissen, kulturelle Selbstverständlichkeiten und Vorverständigung der Kommunikationsteilnehmer, Ressourcen, die die Lebenswelt bereitstellt (Habermas 1981). Aus der großen Bedeutung, die die Lebenswelt für Wahrnehmung und Handeln der Menschen hat, darf nicht geschlossen werden, es handele sich dabei um ein monolithisches oder homogenes Gebilde. Jede Lebenswelt ist vielfach aufgespalten, etwa nach Schichten, Berufsfeldern und sozialen Milieus. Ebenso sind die kulturellen Gemeinsamkeiten immer auch umkämpft und der Wandlung unterworfen.

Wenn ein Mensch zum ersten Mal in eine ihm fremde Lebenswelt kommt, ist diese für ihn neue Welt kein weißes, unbeschriebenes Blatt. Er hat schon aus

der Lektüre, den mündlichen Erzählungen und heute vor allem aus dem Fernsehen ein großes Vorwissen. Dieses Vorwissen besteht vor allem aus Bildern, er hat ein image von dem anderen Land, in unserem Fall ein *Frankreich-Bild*. Aber auch die stereotypen Vorstellungen, die in seiner eigenen Kultur vom anderen Land existieren, sind in seinem Kopf vorhanden.

Husserl hat schon auf die Problematik hingewiesen, die entsteht, wenn man in eine fremde Lebenswelt eintauchen und sie verstehen will. Dazu sind zwei Schritte notwendig. Im ersten Schritt nehmen wir die fremde Lebenswelt wahr mit „unseren Augen“, das heißt gespiegelt in der eigenen Lebenswelt. Im zweiten Schritt ist es notwendig, eine phänomenologische Reduktion vorzunehmen und die fremde Lebenswelt als *fremd* zu erkennen. Erst dann ist es möglich, die fremde Umwelt in ihrer Eigenheit wahrzunehmen (Husserl 1956, 296).

Man könnte einen dritten Schritt anfügen: Erst durch die Fremderfahrung wird auch die eigene Lebenswelt sichtbar. Vorher war sie, weil selbstverständlich, verborgen. Ihr Vorhandensein und ihre Relativierung wird erst in der Konfrontation mit einer anderen Lebenswelt deutlich. Daraus folgt, dass durch die Kontrasterfahrung der fremden Welt die eigene besser gesehen und verstanden werden kann. Es sei an zwei Bemerkungen Goethes erinnert. Zunächst: „Dies ist ein ganz eigener Spiegel, wenn man sich in einer fremden Sprache wieder erblickt“ (An Zelter, 19. 3. 1818). Dies gilt auch für die Sprache als Lebenswelt: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ (Maximen und Reflexionen, 91).

Damit ist auch beschrieben, welche Änderungen in der Einstellung der jungen Menschen, die am Voltaire-Programm teilnehmen, angestrebt werden und möglich sind: Die Fähigkeit zu erwerben, eine fremde Lebenswelt angemessen wahrnehmen zu können und in ihr handlungsfähig zu sein. Kulturell flexibel zu sein, ist eine der Basiskompetenzen in einer multikulturellen und globalisierten Welt.

Eine Schülerin konstatiert, dass sie nach dem Austauschjahr das Gefühl hätte, „auf der ganzen Welt Fuß fassen zu können.“

In der soziologischen Literatur wird häufig vom Kulturschock gesprochen, der einträte, wenn Menschen in eine fremde Lebenswelt kämen. Wir konnten einen solchen Schock bei den Jugendlichen, die wir interviewt haben, nur selten feststellen. Doch war ganz deutlich, dass es bei den jungen Menschen ein starkes Differenzenerlebnis gab. Man könnte dies – im Anschluss an Festinger – kulturelle Dissonanz nennen. (Festinger, 1964) Festinger geht davon aus, dass jeder Mensch danach strebt, solche kognitiven Dissonanzen

aufzulösen. Das gilt auch für die von uns untersuchten Jugendlichen. Wir konnten dabei feststellen, dass sie verschiedene Verhaltensstrategien anwendeten. Diese sind zwar individuell unterschiedlich, aber dennoch gibt es typische Formen, das Zurechtfinden in der fremden Kultur zu organisieren. Wir wollen diese Strategien noch weiter untersuchen.

Es geht beim Eintauchen in eine andere Kultur um die Frage der Wahrnehmung der Differenzen. Bei den Schülern, die wir interviewt haben, ist diese Wahrnehmung unterschiedlich entwickelt. Dies ist vermutlich abhängig von dem kulturellen Kapital, das der Einzelne mitbringt. Moderne Gesellschaften machen es auch den Menschen nicht leicht, die Differenzen wahrzunehmen. Dies hängt nicht nur mit der, schon von Alexis de Tocqueville in der Soziologie immer wieder beschriebenen Angleichung und Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse zusammen.

Auch entwickeln moderne Gesellschaften eine Art Schleier, der keinen Blick mehr in das tiefer liegende Räderwerk und die Mechanismen, die die gesellschaftlichen Phänomene erzeugen, erlaubt. Die Oberfläche der Gesellschaften, gebildet von Konsumsymbolen und massenmedialen Inszenierungen, ist das, was unmittelbar wahrgenommen wird und erschwert, die Differenzen zu sehen. Deshalb ist der Kulturschock vermutlich veraltet, es gibt nichts mehr, was die jungen Leute noch schockieren könnte. Überspitzt könnte man sagen, dass der Kulturschock eigentlich eine positive Funktion hat oder haben könnte, wenn es ihn noch gäbe: Er bricht die Oberflächenzusammenhänge auf und könnte Lernprozesse anstoßen.

In den Interviews wird die Oberflächenverhaftetheit der jungen Menschen immer wieder deutlich. Ihre Interessen sind augenblicksbezogen, sie leben im hier und jetzt. Deshalb fehlt die historische Dimension fast völlig. Es gibt zwar bei einer größeren Gruppe von Schülern dezidierte Interessen an der Politik. Es werden die Tagesschau und Nachrichtensendungen im Fernsehen angesehen und es gibt Diskussionen zwischen den Schülern und auch in den Familien über politische Themen. Aber Auschwitz und der Algerienkrieg fehlen.

### **Voltaire als biographische Chance**

Die jungen Menschen, die am Voltaire-Programm teilnehmen, wollen die Chance ergreifen, in die Lebenswelt des anderen Landes einzutauchen. Es geht ihnen dabei mehr um die sozialen Erfahrungen, die sich ihnen so ermöglichen, weniger um Sprachkompetenz, obwohl diese sich gerade dadurch ergibt, weil, um soziale Erfahrungen zu machen, es notwendig ist, die anderen zu verstehen und sich ihnen verständlich zu machen.

Die Schüler sind 16 oder 17 Jahre alt. Die Deutschen sind in der Regel ein Jahr älter als die Franzosen und wirken aus diesem Grunde „reifer“ als diese. Generell gibt es einen Entwicklungsvorsprung der Mädchen – der deutschen und der französischen – auf Grund des geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Entwicklungstempos.

Die Zeit der Adoleszenz, also Pubertät und Nachpubertät, in der sich die jungen Menschen befinden, ist eine Phase einer starken psychischen Wachstumsdynamik. Zentral ist dabei die Herausbildung der persönlichen und sozialen Identität. Unter persönlicher Identität soll das Gefühl der individuellen Einmaligkeit verstanden werden, unter sozialer Identität die Rollenübernahme in der Gesellschaft, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und das Bild, das sich andere von einem selbst machen. Die Identitätsbildung ist das Kernproblem im Jugendalter. Sie ist die Folge der kognitiven und körperlichen Entwicklung sowie der Erwartungen, die die Umwelt an den Jugendlichen stellen und von ihm die Übernahme von Verantwortung fordert. (Erikson 1950)

Zahlreiche Austauschschüler betonen zu Ende des Austauschs als Resumée der Veränderungen, die sie an sich wahrnehmen, dass sie „reifer“ und „toleranter“ geworden seien.

*„Ich bin nachdenklicher und reifer geworden.“*

*„...Hm ja, ich denke, dass ich schon ein bisschen toleranter geworden bin, auch dass man besser vielleicht mit anderen Leuten umgeht.“*

*„Ich bin selbstbewusster geworden und auch selbständiger.“*

*„Ich möchte meinen Lebensstil ändern. Auch meine Zukunftspläne sehen jetzt anders aus.“*

*„Ich habe gelernt, mit Vorurteilen vorsichtiger zu sein, mehr auf andere Leute zuzugehen.“*

*„Ich denke, ich habe mehr über mich selbst gelernt, bin vielleicht ein bisschen selbständiger geworden. Außerdem habe ich durch die neuen Eindrücke vom Leben dort mein Leben, meine Familie und Freunde zu schätzen gelernt.“*

Die Entwicklung der Herausbildung der Identität verläuft häufig in krisenhaften Schüben; deshalb gelten Jugendliche in dieser Phase als „schwierig“. Man könnte meinen, das Durchleben dieser Phase in der „Fremde“, also nicht in der eigenen Lebenswelt, könne zu Schwierigkeiten führen. Aber die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass es den weitaus meisten

Jugendlichen gut gelingt, diese schwierige Lebensphase auch im anderen Land zu bewältigen. Dies mag damit zusammenhängen, dass es in dieser Phase auch psychische Prozesse gibt, die den Aufenthalt in der „Fremde“ begünstigen.

Die Adoleszenz und die damit verbundene Herausbildung einer eigenen Identität ist zugleich die Phase der Ablösung vom engen Kreis der Familie. Als Motiv für die Teilnahme am Voltaire-Programm wird von den jungen Menschen sehr häufig der Wunsch genannt, aus dem oft als bedrückend empfundenen Familienverband herauszukommen. Die Ferne, das Fremde lockt. Für die Phase der Adoleszenz ist der Wille charakteristisch, sich für die Welt zu öffnen. Es findet eine Umorientierung im Bezug auf die Umgebung statt. Steht die Kindheit im Zeichen des engen Kreises des Eigenen, der Familie und wird das Fremde als bedrohlich empfunden, so ist jetzt das Draußen, das Andere Ziel der Wünsche. „*Ich wollte nur von der Familie weg*“ ist eine Aussage, die wir immer wieder gehört haben. Das Zielland spielt dabei eine sekundäre Rolle. Im Fragebogen sagen 74 % der befragten Schüler, dass sie andere Länder besuchen wollen und 64 %, dass sie bei ihrem Frankreichaufenthalt Neues erleben wollen. Deshalb ist die Phase des Umbruchs sehr günstig für die Entwicklung dessen, was man *interkulturelles Bewusstsein* nennen könnte. Mario Erdheim hat die erste Phase: die Kindheit *Ethnozentrismus* und die zweite: die Adoleszenz *Exotismus* genannt (Erdheim 1988). Von der Entwicklung in der Umbruchphase hängt ab, ob ein Mensch Einstellungen erwirbt, die eher das Eigene und die Abgrenzung zum Fremden betonen wie Xenophobie, Fremdenfeindlichkeit und – im Extremfall – Ausländerhass, oder ob sich Neugier auf das Fremde und eine interkulturelle Gesinnung entwickeln. Freilich darf man in Ethnozentrismus und Exotismus keine sich ausschließenden Positionen erblicken. Es handelt sich um Strebungen, die sich beide bei jedem Menschen gleichzeitig finden. Es kommt darauf an, ob der Mensch eine Balance zwischen beiden Einstellungen herstellen kann. Sowohl die Fähigkeit, das Eigene zu bewahren, sich abgrenzen zu können, ist notwendig wie auch die Bereitschaft, sich für das Fremde zu öffnen. Goethe hat die beiden Bewegungen *Systole* und *Diastole* genannt.

### **Die Schule: Sozialer Lernraum oder Leistungsort?**

Es gibt zwei Typen von Schulen, die Austauschschüler des Voltaire-Programms aufgenommen haben: Zunächst Schulen, die schon seit längerer Zeit an Austauschprogrammen, nicht nur mit Frankreich, sondern auch mit anderen Ländern, beispielsweise mit den USA, teilnehmen. Es handelt sich dabei um Schulen, die von ihrem Profil her für den Austausch qualifiziert sind wie etwa

Europa-Schulen. Diese Schulen sind in der Regel gut ausgestattet, handhaben den Austausch routiniert und haben ein entsprechendes Elitebewußtsein. An diesen Schulen ergibt sich in der Regel eine Konzentration von Austauschschülern.

Beim zweiten Typ handelt es sich um Schulen, die gelegentlich Austauschschüler haben, Schüler, die oftmals auf Grund von eigener Initiative oder durch Zufall an einem Austauschprogramm teilnehmen. Gelegentlich hörten wir in deutschen Schulen, dass sie eine französische Austauschschule suchen, bisher aber noch keine gefunden hätten. Die Partnersuche gestaltet sich oft schwierig, weil es in Deutschland offenbar ein größeres Interesse an Austauschbeziehungen mit Frankreich gibt als umgekehrt. Häufig hängt der Austausch am Engagement eines Lehrers, der die Schüler motiviert, am Austausch teilzunehmen und sich um die Gastschüler kümmert.

*„...ja einfach wir haben eine Lehrerin, die engagiert sich da ziemlich für; sie hat halt einen Franzosen geheiratet, sie verbringt ihr ganzes Leben eigentlich in Frankreich, außer wenn sie unterrichten muss.“  
Gelegentlich kommt auch der Impuls von der Schulleitung.*

Die Austauschsituation an ihrer deutschen Schule wird von den deutschen Schülern häufig kritisch gesehen. Sie bemängeln, dass Schulleitung und Lehrer zu wenig Informationen über das Voltaire-Programm besitzen. Manche Schüler berichten, dass sie nach Ankunft der französischen Austauschschüler alles selbst organisiert, dass sie die Schüler den Lehrern vorgestellt, ihre Teilnahme am Unterricht in den verschiedenen Fächern mit den Fachlehrern verabredet hätten. Häufig sei das Gespräch, das die Lehrer mit den französischen Schülern bei der Vorstellung geführt hätten, das einzige geblieben.

*„Ja, das war eher nicht so, das fand ich auch irgendwie von den Lehrern so. Erstmal hatte ich das Gefühl, ich müßte mich irgendwie um alles kümmern, die wußten überhaupt nicht Bescheid, ich mußte erst immer jedem Lehrer sagen ›hey, das ist meine Austauschschülerin‹ und die wußten überhaupt nichts, die (Austauschschülerin) kriegt bis heute manche Arbeitsblätter nicht, weil die vergessen, für sie eins mit auszudrucken, ja, da is jetzt hier so 'ne Projektwoche und da sind wir eingeteilt so nach dem Alphabet in Gruppen, da stand sie auch nicht drauf, das sind dann so Sachen das find ich eigentlich schon ziemlich schade, da hätte sie mehr integriert werden müssen.“*

Die Integration der französischen Schüler in den Unterricht der einzelnen Fächer ist nach Meinung der deutschen Schüler höchst unterschiedlich gewesen, je nach Interesse der Lehrer und der Schüler. Manchmal werden die mangeln-

den Deutschkenntnisse der französischen Schüler (manchmal auch ihre geringe Motivation) als Grund für die mangelnde Integration genannt. Aber es werden auch Fälle berichtet, in denen die deutschen Lehrer ihren Stoff durchgezogen hätten, ohne Rücksicht auf die französischen Schüler zu nehmen.

Auch die unterschiedlichen Lehrmethoden in Deutschland und Frankreich werden als Grund für die Schwierigkeiten der französischen Schüler genannt. Die französischen Schüler seien Frontalunterricht gewohnt. Deshalb hätten sie Probleme, sich selber in den Unterricht einzubringen und sich an den für die deutschen Schulen typischen Problemdiskussionen zu beteiligen. Auch hätten die französischen Schüler Schwierigkeiten mit der Art, wie Hausaufgaben gestellt würden. So wenn etwa im Deutschunterricht der Lehrer sagt: „Lest den Text (eines Dramas, eines Romans) weiter“, so bedeute das für die französischen Schüler keine konkrete Hausaufgabe, sie erwarteten: „Lest von Seite 25, 6. Zeile bis Seite 30, 10. Zeile“.

Bei dem Vergleich zwischen den beiden Schulsystemen ergibt sich ein differenziertes Bild: *„Die französischen Schüler sind (in der französischen Schule) fleißiger als die deutschen und arbeiten viel mehr für die Schule, als wir es tun.“*

*„Die französischen Schüler sind lernbereiter als die deutschen.“*

*„Wir sollten möglichst genau so arbeiten, wie die Franzosen.“*

Auf der anderen Seite sind *„die französischen Schüler viel passiver im Unterricht als deutsche Schüler“*. Dagegen sind die deutschen Schüler *„sehr aktiv im Unterricht“*.

Als positiv an der deutschen Schule wird vermerkt, dass *„das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern enger ist“*.

Negativ wird bei der französischen Schule angemerkt: *„Die Schüler müssen sich schon sehr früh entscheiden, was sie später beruflich machen wollen, damit sie sich für den richtigen Abiturzweig entscheiden.“*

Eine weitere Schwierigkeit ergebe sich für die Franzosen aus dem Unterschied zwischen der (französischen) Ganztagschule und der (deutschen) Halbtagschule. Die für die Franzosen große Freizeit in Deutschland erzeuge manchmal Langeweile, werde aber auch für die Erledigung der umfangreichen Aufgaben genutzt, die die französischen Schulen schickten. Dagegen müssten die französischen Schüler lernen, mit der Freizeit ohne Vorgaben und festen Rahmen, den sie in Frankreich haben, umzugehen. Für die deutschen Schüler gilt in Frankreich das Umgekehrte; sie stöhnen über den langen Schultag und vermissen Freizeit.

*„Ich war den ganzen Tag, von 5.30 Uhr morgens bis 19 Uhr abends in der Schule oder auf dem Weg dahin.“*

*„Es gibt für französische Jugendliche kein Leben außerhalb der Schule.“*

Es fällt in den Interviews auf, dass die gleiche Situation von den deutschen Schülern, den französischen Schülern und den deutschen Lehrern höchst unterschiedlich wahrgenommen wird. Dies ist zwar nicht verwunderlich auf Grund der unterschiedlichen Sozialisation, der unterschiedlichen kulturellen Prägung und schließlich der unterschiedlichen Rollen, aber doch ist bemerkenswert, dass sich die deutschen Lehrer in der Regel nicht der Vielschichtigkeit der interkulturellen Situation des Austauschs bewusst sind. Es fehlt an Informationen, aber auch an Sensibilität. Hier ist noch einiges zu tun. Positiv ist, dass sich viele deutsche Lehrer dieser Defizite bewusst sind. Es gibt ein besonderes Bedürfnis der Lehrer, besser über die speziellen Gegebenheiten von Langzeitaustausch, wie im Voltaire-Programm praktiziert, informiert zu sein. Der halbjährige Austausch ist für sie ein Novum und es ist ihnen bewusst, dass ein solcher Austausch nicht vergleichbar ist mit dem bisher üblichen Austausch von einer Woche oder auch vierzehn Tagen. Einige Lehrer äußern nachdrücklich den Wunsch, es müsse einen Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrern geben, die ebenfalls am Voltaire-Programm beteiligt sind. Bewusst ist auch den Lehrern, dass der Langzeitaustausch eine neue Qualität darstellt und hohe Anforderungen an alle Beteiligten, Lehrer, Schüler und Eltern, stellt.

Die deutschen Schüler haben durch die vorgegebene Organisation des Voltaire-Programms Vorteile, da sie zunächst ihre französischen Gäste empfangen und schon durch Gespräche mit ihren französischen Partnern, mit denen sie ja schon ein halbes Jahr die deutsche Schule besucht haben, auf das vorbereitet sind, was sie in Frankreich erwartet. *„Ich glaub’ das ist immer ’nen Vorteil, wenn man zuerst besucht wird, weil man kann sich drauf einstellen, was einen da hinten erwartet, man kann sich an die Person gewöhnen in seinem eigenen Umfeld... es ist ein Vorteil, wenn man zuerst besucht wird.“*

Dennoch sind die Differenzenerfahrungen der deutschen Schüler groß: Ganztagschule, unterschiedlicher Unterrichtsstil und unterschiedliche Didaktik, überwiegend Frontalunterricht, stärkere Formalisierung des Lehrens und Lernens, höherer Leistungsdruck und Konkurrenz. Freilich gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen französischen Schulen, so dass Verallgemeinerungen schwierig sind.

Die Leistungsanforderungen der französischen Schulen werden von den deutschen Schülern unterschiedlich bewertet. Je nach Fach und Lehrplan sind jeweils die deutschen oder die französischen Schüler weiter fortgeschritten.



Auch die unterschiedlichen Zweige des französischen Lycée spielen eine Rolle. Kommt ein Schüler mit in Deutschland akzeptablen naturwissenschaftlichen Leistungen in eine französische „wissenschaftliche Klasse“, dann kann es sein, dass er Schwierigkeiten hat, kommt er dagegen in eine „literarische Klasse“, so fühlt er sich seinen französischen Mitschülern überlegen. Als Kuriosum sei erwähnt, dass in einer französischen Schule der französische Fachlehrer in Physik nicht bemerkte, dass einer seiner besten Schüler ein deutscher Voltaire-Austauschschüler war. Das ist allerdings die Ausnahme. Allgemein kann man sagen, dass die deutschen Schüler in der französischen Schule deutliche Prioritäten setzen, also sich auf bestimmte Fächer konzentrieren – wie übrigens auch die französischen Schüler in Deutschland. Häufig abgelehnt wird erstaunlicherweise der französische Literatur-Unterricht.

Schwierigkeiten haben die deutschen Schüler mit den französischen Lehrplänen, die ihnen willkürlich erscheinen. Auch monieren sie die großen Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Lehrplänen.

*„...der Lehrplan ist völlig willkürlich.“*

*„Ich persönlich bin für einheitliche Lehrpläne in Europa.“*

Die deutschen Schüler finden nach ihrer Wahrnehmung eine freundliche, interessierte Aufnahme. Auf die größte Anteilnahme stoßen sie naturgemäß bei den für den Austausch zuständigen Lehrern, in der Regel den Deutschlehrern. Sehr unterschiedlich ist die Einstellung der Direktoren. Wir fanden Direktoren, die den Austausch zu ihrem Projekt machen; in diesen Schulen finden sich häufig auch Gastschüler aus anderen Ländern, etwa den USA oder Kanada. Für andere Direktoren bedeuten die Gastschüler eher eine Störung des normalen Unterrichts, für sie steht die Aufgabe, den französischen Schülern zu einem möglichst hohen Leistungsstand zu verhelfen, im Vordergrund. Bei ihnen gibt es auch häufig Vorbehalte, dass ihre französischen Schüler am Voltaire-Programm teilnehmen, weil sie fürchten, dass sie nach ihrer Rückkehr den Anschluss an den Unterricht verlieren. Dies ist auch die Haltung zahlreicher Fachlehrer, etwa in Mathematik und den Naturwissenschaften; hier kann der deutsche Schüler nur dann Aufmerksamkeit erlangen, wenn er gute oder sogar sehr gute Leistungen in dem betreffenden Fach erreicht, was natürlich nur wenigen deutschen Schülern gelingt.

Deutschen Schülern fällt auf, dass die französischen Schüler häufig auswendig lernen, was für sie ungewohnt ist. Dagegen gäbe es – nach Meinung der deutschen Schüler – an den französischen Schulen weniger problemorientierte Diskussionen im Unterricht, die in deutschen Schulen offensichtlich exzessiv geführt werden. Nach ihrer eigenen Einschätzung haben die meisten deutschen

Schüler wenig Probleme mit den Anforderungen des Unterrichts an den französischen Schulen. In wie weit dabei Selbstüberschätzung mit im Spiel ist, vermögen wir nicht zu sagen. Wir haben den Eindruck, dass die Mehrzahl der Schüler die Methode des *se débrouiller* wählen, während nur Spitzenschüler den Ehrgeiz haben, auch in der französischen Schule hohe Leistungen zu erbringen.

Neu für die deutschen Schüler ist, dass in Frankreich die Schule in einem sehr viel höheren Maße *sozialer Lebensraum* der Schüler ist (größerer Anteil am Zeitbudget der Schüler, die Mahlzeit in der Schule etc.) Dies gefällt den meisten deutschen Schülern gut und sie betrachten die Schule vor allem als sozialen Erlebnisraum und weniger als Leistungsort (wie die französischen). Das mag mit ihrer „Gastrolle“ zusammenhängen, die trotz aller Integration in Schule und Unterricht bemerkbar bleibt. Zuweilen lassen die französischen Lehrer die deutschen Schüler auch spüren, dass sie nur passagere Gäste sind.

Ein Problem ergibt sich für die deutschen, aber auch französischen Schüler aus der peripheren Situation vieler französischen Schulen. In den letzten Jahrzehnten sind viele französische Schulen aus den Stadtzentren in die Peripherie verlegt worden. Neue Schulen sind in der Regel in der banlieue gebaut worden, in Gegenden ohne Infrastruktur, in amorphem Industriegelände der zerfasenden Gemeinden. Die Schüler fahren mit dem Bus dorthin oder werden von ihren Eltern mit dem Auto zur Schule gebracht. So gibt es für die Schüler geringe Möglichkeiten der Sozialerfahrung.

Die deutschen Schüler betrachten den Aufenthalt in Frankreich häufig als ein Moratorium, es kommt ihnen weniger auf Lernerfolge an als auf ihre menschliche Entwicklung. Dies gilt natürlich nicht für das Erlernen der französischen Sprache. Der Erwerb einer hohen Sprachkompetenz wird nahezu von allen Schülern als zentral angesehen. Die Sprache ist für sie ein kulturelles Kapital (Bourdieu 1979), das sie später zu nutzen gedenken.

Die Einbindung in die französische Schule, die bei den allermeisten deutschen Schülern gut gelingt, kommt der Erweiterung ihrer Sprachkompetenz zugute. Die Voltaire-Schüler erwerben in der Mehrzahl gute bis sehr gute französische Sprachkenntnisse und Sprechfertigkeit.

### **Konfliktfeld Familie**

Die Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Familien sind erheblich. So ist das Zeitbudget der deutschen und der französischen Mutter

höchst verschieden, weil französische Frauen zu einem höheren Prozentsatz berufstätig sind. Die Arbeitsbelastung der französischen Mutter ist höher als diejenige der deutschen und das Familienleben spielt sich in der französischen Familie vor allem am Abend ab, wobei das große, gemeinsame, für die deutschen Schüler lange Essen im Mittelpunkt steht. Das ist für die deutschen Schüler gewöhnungsbedürftig. Weiterer Schwerpunkt des französischen Familienlebens ist das Wochenende mit Ausflügen und Verwandtenbesuchen.

Es gibt in Deutschland und Frankreich eine unterschiedliche Aufgabenverteilung bei der Erziehung der jungen Menschen zwischen Elternhaus und Schule. Die deutsche Mutter sieht in der Erziehung der Kinder eine ihrer Hauptaufgaben. Sie würde sich als „Rabemutter“ fühlen, wenn sie nicht ständig für die Kinder da wäre. Die Erziehung und Förderung der Kinder ist nach deutscher Auffassung in der Hauptsache Aufgabe der Familie, das heißt der Mutter, während der Schule nur eine zweitrangige, subsidiäre Rolle zukommt. Dies prägt das Bild der deutschen Mutter. Eine französische Schülerin hat dies einmal so formuliert: *„Die deutschen Mütter sind alle gleich.“*

Diese Darstellung darf natürlich nur idealtypisch verstanden werden. Die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat in Deutschland wie in Frankreich die Struktur der Familie weitgehend pluralisiert. Weiter ist zu bedenken, dass das dargestellte Familienbild auch in der bürgerlichen Ära nur für die Mittelschichten gegolten hat. Dennoch entwickelt die Familienideologie in Deutschland immer noch eine erhebliche Fernwirkung.

Dass es in Deutschland so wenige Ganztagschulen gibt, hat nicht in der Hauptsache finanzielle oder organisatorische Gründe, sondern ideologische Vorbehalte behindern die Errichtung von Ganztagschulen. Es hängt von der anderen Aufgabenverteilung in Deutschland und Frankreich zwischen Familie und Schule ab. Ralf Dahrendorf hat die weitreichenden Folgen dieser Familienzentrierung in Deutschland für den deutschen Sozialcharakter beschrieben. In der Familie werden vor allem die „privaten Tugenden“, also Innerlichkeit, Wahrhaftigkeit, Natürlichkeit und Treue (also Tugenden, die den Deutschen zugeschrieben werden) herausgebildet. Die „öffentlichen Tugenden“ dagegen, die für das Zusammenleben der Menschen von zentraler Bedeutung sind und die vom Vertragscharakter der sozialen Beziehungen ausgehen, obliegen den staatlichen Institutionen wie der Schule. Die „Überordnung der Familie über die Schule in Deutschland“ vermag deshalb „das Vorwiegen privater Tugenden in den Werten der deutschen Gesellschaft (...) zu erklären“. „Daraus erwächst mit einer gewissen Notwendigkeit ein Schultyp, in dem die öffentlichen Tugenden des Miteinander-Auskommens und Zusammenlebens gegenüber den

privaten Tugenden des Lernens, des individuellen Fleißes zurücktreten“ (Dahrendorf, 1961, 285 sq).

Die deutsche Familienzentrierung bezieht sich auf die Kleinfamilie, während in Frankreich, vor allem auf dem Land, die verwandtschaftlichen Beziehungen noch eine große Rolle spielen.

Das Eintauchen in die Lebenswelt des anderen Landes, der fremden Kultur geschieht wohl am stärksten in der Familie. Hier, im Bereich der Intimität, sind die Kommunikationsstrukturen wohl am dichtesten. So ist es auch nicht verwunderlich, dass es hier auch die meisten Missverständnisse, Fehlinterpretationen von Situationen und Konflikte entstehen. Die Schule ist für die deutschen Schüler, trotz aller Verschiedenheiten, leichter zu durchschauen als der informelle Bereich der Familie. In der Schule gibt es einen großen Bereich „öffentlicher“ Regeln, die vergleichsweise einfach zu verstehen und routiniert zu befolgen sind. Die impliziten, unausgesprochenen Regeln der Familie dagegen können zum Problem werden. Auch die Sanktionsmechanismen sind unterschiedlich. In der Schule folgt auf eine Regelverletzung häufig eine Strafe, bei den Regelverletzungen in der Familie ist dagegen Verstimmung und Gekränktheit die Folge.

Die Familie als der engste Kreis der Lebenswelt zeichnet sich durch eine Vielzahl von Regeln, Konventionen und ritualisierten Verhaltensformen aus, die den Beteiligten nicht oder kaum bewusst sind. Erst ein Verstoß macht ihre Existenz deutlich. Der amerikanische Soziologe Harold Garfinkel hat in seinen Krisenexperimenten bewusst und planmäßig Konflikte provoziert, um die verborgenen Alltagsregeln sichtbar zu machen (Garfinkel 1973).

### **Missverständnisse und Konflikte**

Bei zunehmender Nähe und Intimität können natürlich Konflikte nicht ausbleiben. Wenn solche Konflikte eskalieren, kann eine unhaltbare Situation entstehen, die nur durch einen Wechsel der Gastfamilie oder Abbruch des Austauschs beendet werden kann. In der Regel können die Konflikte gelöst werden. Die Situation ist also nicht sehr viel anders als in normalen Familien. Falsch wäre es, wollte man die Konflikte als ein „Scheitern“ des Austauschs ansehen. Konflikte sind vielmehr „normal“, mehr noch, sie können durch eine produktive Bearbeitung zu einem Erfolg des Austauschs beitragen. Die Rolle der Konflikte beim interkulturellen Austausch muss noch genauer untersucht werden.

Hauptkonfliktursache ist die unterschiedliche Interpretation von bestimmten Situationen. Jeder Mensch sieht eine Situation, in die er gerät, mit den Augen seiner Lebenswelt, das heißt, er wendet die dort eingeübten Interpretationsregeln an. Sind die Regeln unterschiedlich, so ergibt sich daraus eine unterschiedliche Interpretation der Situation. Eine Kette von Missverständnissen schließt sich an, und die Beteiligten reden ständig aneinander vorbei. Dazu ein Beispiel, das für das deutsch-französische Verhältnis charakteristisch ist. Es geht dabei um das Essen. Dies ist keineswegs ein Zufall, denn das Essen ist in allen Kulturen ein hoch ritualisierter Vorgang (vergleiche dazu etwa Rath 1964). Eine deutsche Schülerin in der französischen Familie hat am Abend Hunger. Sie geht an den Kühlschrank und isst etwas. Das ist sie von ihrer deutschen Familie gewohnt; bei vielen deutschen Familien gibt es abends kein warmes Essen, sondern das „Abendbrot“, das häufig nicht gemeinsam eingenommen wird, sondern jeder geht an den Kühlschrank, wenn er Hunger hat. Wenn es in der französischen Familie dann um 20 Uhr heißt: *à table*, sagt die Deutsche, sie habe keinen Hunger und beteiligt sich nicht am *diner*, das die französische Hausfrau liebevoll mit mehreren Gängen vorbereitet hat und die verständlicherweise verärgert ist über die Ungezogenheit der Deutschen. In Deutschland läuft die Szene umgekehrt ab. Die Französin oder der Franzose wartet abends auf das gemeinsame Essen. Er sieht zwar, wie die Familienmitglieder gelegentlich in der Küche verschwinden, aber kann sich keinen Reim darauf machen. Schließlich geht er oder sie hungrig ins Bett. Die (französische) Mutter ruft dann beim DFJW an: „Die deutsche Familie lässt mein Kind verhungern!“ So mehrfach geschehen.

Dieser Fall ist ein klassisches Beispiel für Missverständnisse und Konflikte, die aus der Kollision unausgesprochener kultureller Regelsysteme entstehen. Die Lösung dieser Probleme ist einfach, denn die Sprache hält eine Reihe von Reparaturmechanismen für solche Fälle bereit. Gelingt eine Verständigung auf der ersten Ebene der Kommunikation nicht, so begeben sich die Beteiligten auf eine Metaebene, auf der nicht mehr über Sachen verhandelt wird, sondern über die Probleme der Verständigung. Sätze, die einen solchen Ebenenwechsel signalisieren, lauten in Alltagsgesprächen etwa: „Wie hast du das gemeint?“ oder: „Was geht da vor?“ Nun ist das Problem bei Beispielen wie dem obigen, dass die Beteiligten gar nicht wissen, dass sie sich nicht verstehen. So wird das deutsche Mädchen sich darüber wundern, dass die französische Mutter verärgert ist, weil sie der Meinung ist, dass sie nichts falsches gemacht hat und der junge Franzose in Deutschland wundert sich über die seltsamen Esssitten in seiner Gastfamilie und die wiederum ist sich keines Versäumnisses im Bezug auf das Essen bewusst.

Ein weiteres Konfliktfeld in der Familie ist die Größe des Freiraums, der den jungen Menschen gewährt wird. Der Erziehungsstil in den französischen Familien wird von den jungen Deutschen häufig als „strenger“ wahrgenommen als in der eigenen Familie. Dieses Urteil der Deutschen über französische Familien hat eine Ursache häufig darin, dass die jungen Franzosen, insbesondere die Mädchen, „behüteter“ aufwachsen und stärker in die Familie eingebunden sind, als die jungen Deutschen: Sie müssen abends früher zu Hause sein als dies die Deutschen von ihrem Elternhaus gewohnt sind, sie dürfen keine Disco besuchen und haben zuweilen keinen eigenen Hausschlüssel.

Ein zentrales Problem zwischen den Schülern, aber auch im Verhältnis zur Gastfamilie war die Regulierung von Nähe und Distanz. Obwohl es sich dabei um ein generelles Problem im Umgang zwischen Menschen handelt, ist es in einer Austauschsituation, die über Monate läuft, von besonderer Brisanz. Man kann unterstellen, dass beide Extreme, also zu große Nähe oder zu große Distanz zu Problemen führen. Man kann unterstellen, dass viele Probleme zwischen den Jugendlichen, aber auch zu den Gasteltern auf ein ungenügendes Beachten dieses Nähe-Distanz-Problems zurückzuführen sind.

Die Austauschsituation stellt für viele Schüler eine neue, extreme Erfahrung dar, die man *Grenzerfahrung* nennen könnte. Die Schüler kommen oft aus behüteten Elternhäusern. Dabei haben wir nach den Aussagen der Schüler den Eindruck, dass die deutschen Eltern den jungen Leuten größere Freiheitsspielräume gewähren als die französischen. Deshalb haben vermutlich die französischen Schüler weniger Autonomieerfahrungen als die deutschen. So zeigte sich bei einem Schülertreffen in Berlin, dass zahlreiche Schüler dort zum ersten Mal allein, ohne ihre Eltern, in einem Hotel übernachteten. In den Gastfamilien ist unter Umständen die Situation noch verschärft. Zum ersten Mal fern von der gewohnten Umgebung, in einer fremden Welt, häufig mit unzureichenden Sprachkenntnissen, stellt dies eine Situation dar, die von den jungen Menschen viel abverlangt. Sie haben zum Teil starke Einsamkeitsgefühle und Ängste. Sie sind mit einer Extremsituation konfrontiert, sie sind Grenzerfahrungen ausgesetzt. Bewunderungswürdig ist der Umgang der meisten Schüler mit dieser Situation: Sie versuchen unter Aufbietung aller Kräfte, damit fertig zu werden. Sie beziehen sich dabei auf den geschlossenen Vertrag, die Erwartungen ihrer Eltern und der Gastfamilie und fühlen sich moralisch in die Pflicht genommen.

Darauf wird bei den weiteren Untersuchungen ein besonderes Augenmerk zu richten sein.

Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung und der Gruppendiskussionen im Bezug auf die Wahrnehmung des Lebens in der Gastfamilie,

dann ergibt sich eine große Spannweite der Äußerungen. Das Leben in der Gastfamilie wird von harmonisch-partnerschaftlich bis höchst konfliktreich geschildert. Das Ergebnis ist also nicht auffällig, auch nicht die Konflikte (wenn man von den Fällen absieht, in denen ein Abbruch stattfand oder ein Wechsel der Partnerfamilie nötig war), weil für diese Altersgruppe der Jugendlichen und deren Abgrenzungs- und Loslösungstendenzen Konflikte auch in der eigenen Familie vorkommen, ja typisch für diese Phase sind.

Die Idealvorstellung, die deutsche Eltern und Schüler vom Zusammenleben in der Familie haben, ist stark harmonisch-partnerschaftlich geprägt. Das verwundert nicht, da es bekanntermaßen eine starke Tradition des Gemeinschaftsgedankens in Deutschland gibt und auch die Mittelschichtsdominanz bei den deutschen Gasteltern in diese Richtung wirkt. Bei den französischen Eltern und Schülern dürften hier unterschiedliche Vorstellungen auf Grund eines anderen Konfliktverständnisses und einer anderen Konfliktkultur im Nachbarland zu finden sein.

### **Die familiale Herkunft der Schüler**

Aus welchen Familien stammen die Schüler, die am Voltaire-Programm teilnehmen? Man könnte meinen, dass es vor allem frankophile Familien sind, die ihre Kinder ermuntern, sich bei Voltaire zu bewerben. Natürlich gibt es diese Familien noch, die starke Frankreich-Bezüge haben, ihre Ferien in Frankreich verbringen und vielleicht sogar ein Ferienhaus im Midi oder an der Atlantikküste haben. Aber insgesamt hat diese Gruppe abgenommen. Die Frankreich-Begeisterung, die für die 60er und 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts für die deutsche Bildungsschicht charakteristisch war, ist verschwunden. Das Verhältnis zu Frankreich hat sich normalisiert.

Allgemein lässt sich sagen, dass es vor allem Kinder aus der aufstiegsorientierten unteren Mittelschicht sind, die am Austausch teilnehmen. Arbeiterkinder findet man nicht. Aufstiegsorientierte Familien sind offensichtlich stärker außenorientiert, was plausibel ist.

Überrepräsentiert scheinen multikulturelle Familien zu sein, Einwandererfamilien oder Familien, in denen ein Elternteil nichtdeutscher Herkunft ist. Unsere erste Hypothese war, dass dies die Folge der interkulturellen Prägung des Elternhauses sei. Aber wir mussten feststellen, dass auch hier eher die Aufstiegsorientierung die intervenierende Variable war. Es ist ja aus der Migrationssoziologie bekannt, dass Einwandererfamilien, wenn sie sich in die neue Gesellschaft integrieren wollen, eine hohe Aufstiegsmotivation haben. Dies gilt weniger für die Einwanderer, die auf Grund ihrer großen Zahl in ge-

schlossenen Kolonien oder einer Parallelgesellschaft leben (können), wie in Deutschland die Türken. So hatten wir keine Kinder aus türkischen Familien, obwohl die Türken bei weitem die größte Immigranten-Gruppe darstellen.

Neben den Kindern, die von den Eltern angeregt wurden, sich bei Voltaire zu bewerben, gibt es eine Anzahl von Schülern, die sich aus eigenem Antrieb entschlossen hatten – zum Teil auch gegen den Rat oder den Widerstand der Eltern –, an dem Programm teilzunehmen. Ob dabei die Attraktion Frankreichs oder der französischen Sprache oder der Wunsch, aus der Familie wegzukommen, ein anderes Land zu entdecken, die entscheidende Motivation war, lässt sich schwer entscheiden. Oft sind es mehrere Motive, die zu dem Entschluß führen, am Austausch teilzunehmen.

### **Freizeit und außerschulischer Bereich**

Für das Eintauchen in die fremde Kultur, die Immersion, sind der Bereich des Lebens in der Familie, die Freizeit, die außerschulischen Betätigungen wichtig, vielleicht wichtiger als die Schule. Dies gilt in besonderem Maße für Deutschland, weil hier die Jugendlichen viel weniger Zeit in der Schule verbringen als in Frankreich. Es ist also zu erwarten, dass im außerschulischen Bereich neue Sozialisationserfahrungen gemacht werden. Einige französische Schüler betonen dies auch ausdrücklich und sagen, dass sie diese neuen Erfahrungen bewusst wahrnehmen: die Trennung von der eigenen Familie, das Verlassen der vertrauten Umgebung. Dies war auch für viele Schüler eine wichtige Motivation, am Austausch teilzunehmen. Zunächst ist dies sicher eine altersspezifische Erscheinung: in der Adoleszenz findet, wie bereits gesagt, eine Umorientierung statt. Die mehr oder weniger ausschließliche Orientierung am Innen wird ergänzt und erweitert durch die Öffnung nach draußen. Das Interesse am Anderen, Fremden wird stärker und die Möglichkeit interkultureller Erfahrungen wächst. In den letzten Jahrzehnten hat es hier eine Akzeleration der Adoleszenzphase gegeben.

Im Freizeitverhalten der jungen Deutschen und Franzosen zeigen sich erhebliche Unterschiede. Eine Ursache dafür ist das geringere Zeitbudget, das in Frankreich Schülern als Freizeit zur Verfügung steht. Die Jugendlichen haben im Grunde nur den Mittwochnachmittag und das Wochenende zur freien Verfügung. Aber auch das Wochenende wird häufig durch Familienaktivitäten beschnitten. Eine französische Schülerin sagte, dass für Schüler die 35-Stundenwoche (die in Frankreich verbreitet ist) nicht gelte. „Ich arbeite länger als mein Vater!“ Junge Deutsche haben den Eindruck, dass die Stereotype, von der sie bisher glaubten, sie sei für Deutsche typisch: „Die Deutschen leben, um zu



arbeiten, statt arbeiten, um zu leben“, eher für Frankreich gilt. Die französischen Schüler sind sehr angetan, dass sie in Deutschland so viel Freizeit haben.

*„...sie findet vor allem gut dass sie so viel Freizeit hat, weil in Frankreich isses ja nicht, hm dass se halt hier viel Zeit für sich hat und machen kann was sie möchte...“*

Es fällt auf, dass es in den Interviews nur relativ wenige Äußerungen zu den Freizeitaktivitäten gibt. Dies mag mit dem geringeren Zeitbudget zusammenhängen, das in Frankreich den jungen Menschen für außerschulische, selbstbestimmte Aktivitäten zur Verfügung steht. Dennoch ist die Mehrzahl der jungen Deutschen mit ihren Freizeitaktivitäten in Frankreich zufrieden. Die Kontakte für Freizeitunternehmungen werden in der Regel in der Schule geknüpft. Schwierigkeiten gibt es bei regelmäßigen Aktivitäten. So haben sich Schüler beklagt, dass es für sie in Frankreich nicht möglich sei, zwei oder drei Mal in der Woche Klavierunterricht zu nehmen oder jeden zweiten Tag zu trainieren (Tennis, Schwimmen etc.), wie sie das in Deutschland täten.

Ein Problem sehen die jungen Deutschen, die in der Regel aus städtisch-urbanen Räumen kommen und in die französische Provinz verschlagen werden, darin, dass ihre Mobilität erheblich eingeschränkt ist. Frankreich ist viel geringer besiedelt als Deutschland. (Die Bevölkerungsdichte beträgt in Deutschland 280, in Frankreich dagegen nur 102.) Das hat zu Folge, dass es in Frankreich noch „Provinz“ gibt, dass die Dörfer in der Regel eine geringe oder gar keine Infrastruktur haben und dass das Netz der öffentlichen Verkehrsmittel sehr weitmaschig ist. Ihre Einkäufe tätigen die französischen Familien in großen Einkaufszentren (Hypermarchés), die sich in der Regel irgendwo, abseits der Dörfer, befinden. So ist in der französischen Provinz ohne Auto nichts möglich. Dies mindert die Möglichkeit der Schüler zu selbstbestimmten Aktivitäten.

*„...der Ort – keine Anbindung zur Stadt, kein Treff mit Freunden in der Freizeit möglich.“*

*„...dass ich nicht durch Verkehrsmittel aus dem Dorf kam und nicht die Möglichkeit bestand sich mit Freunden mal so zu treffen.“*

Positiv zu bemerken ist, dass sich die weitaus überwiegende Zahl der jungen Deutschen in Frankreich einen eigenen Freundeskreis geschaffen hat, also nicht auf den französischen Partner angewiesen ist. Ein deutsches Mädchen sagte, ihr Verhältnis zu ihrer französischen Partnerin sei wie zu einer Schwester. *„Und man macht ja auch mit seiner Schwester nicht alles gemeinsam“.*

Eine Brücke zwischen den Jugendlichen ist die gemeinsame Jugendkultur. Es ist, wie die Jugendlichen bemerken, eine immer stärkere Angleichung zwischen den Deutschen und Franzosen festzustellen. Das gilt für die Kleidung, aber auch beispielsweise für die Lektüre. So haben die Jugendlichen in der Regel gleiche Leseerfahrungen, etwa Harry Potter oder Herr der Ringe. Bei den jungen Deutschen ist das Interesse für französische Popmusik weit verbreitet, weniger für die Hochkultur, Musik, Literatur.

Gemeinsam ist für junge Deutsche und Franzosen das Interesse für die neuen Kommunikationsmedien wie Internet und E-mail, die intensiv genutzt werden und Verbindungen herstellen. Da es sich bei diesen Medien um grenzüberschreitende Kommunikationsinstrumente handelt, erwächst daraus ein Netzwerk von zunehmender Internationalität, dessen sich die jungen Leute mit großer Selbstverständlichkeit bedienen.

### **„Einzelkämpfer“ oder Gruppe**

Die Verteilung der Austauschschüler auf die Schulen ist höchst ungleichmäßig. Es gibt viele Schulen mit einem einzigen Austauschschüler, aber auch andere mit einer relativ großen Zahl, etwa in Clermont-Ferrand acht Schüler und in Créteil dreizehn Schüler. Das Problem, das sich daraus ergibt, war uns zunächst nicht präsent. Es sind vor allem zwei Folgen, die eintreten, wenn eine größere Zahl von Austauschschülern an einer Schule ist. Zunächst bedeutet es für den Austauschschüler eine gewisse Sicherheit, wenn noch andere Schüler seiner Sprache in der gleichen Schule sind. Er kann sich mit ihnen austauschen, kann mit ihnen Alltagsprobleme und Schwierigkeiten, die er hat, besprechen. Bei Konflikten hat er einen ersten, informellen Gesprächspartner.

*„Es ist gut, über Erfahrungen zu reden und jemand zu kennen, der in der gleichen Situation ist.“*

Die Kontakte mit anderen deutschen Austauschschülern „haben mir sehr geholfen, meine Erfahrungen und Gefühle auszutauschen. Außerdem haben mich meine Freunde sehr unterstützt, als ich Probleme hatte.“

Die wichtige Rolle, die die Gruppe für den ersten Integrationsprozess in einem fremden Land hat, ist aus der Migrationssoziologie bekannt. Das ist aber nur die eine Seite. Die andere Seite ist die, dass die Gruppe die weitere Integration behindert oder zumindest verlangsamt. Auch das ist aus der Migrationssoziologie bekannt. Dort spricht man von der *Kommunikationsökonomie*. Dies bedeutet, dass man, wenn gleichsprachige Kommunikationspartner vorhanden sind, zunächst mit ihnen kommuniziert, um Kommunikationskosten zu sparen.

Den Schülern, mit denen wir über dieses Problem gesprochen haben, ist dies bewusst. Die Mehrzahl sprach sich für die „Einzelkämpfer-Rolle“ aus, auch wenn sie schwieriger sei. Es ist notwendig, dieses Problem weiter zu untersuchen, denn mit der zunehmenden Zahl der Austauschschüler werden in der Zukunft immer häufiger größere Gruppen von Austauschschülern an den Schulen zu finden sein.

### **Vorurteile und Stereotypen**

Bei den von uns interviewten Voltaire-Stipendiaten herrschte in der Regel ein entspanntes, realistisches Verhältnis zu Frankreich und den Franzosen. Die traditionellen Stereotypen und Vorurteile sind zwar noch vorhanden, ihnen wird jedoch kein großer Wert zugemessen, sondern sie dienen häufig der Erheiterung.

*„Die Deutschen sind dick und trinken durchgehend Bier.“*

*„Die Deutschen seien Wurstfresser und hätten alle einen Bierbauch. Ich lache immer nur und nehme es locker, auch wenn der Name ‚boche‘ fiel.“*

*„Eine deutsche Freundin wurde von einigen Franzosen mit ‚Heil Hitler‘ begrüßt. Wir ignorierten diese Leute.“*

*„...alle Deutsche essen Wurst, saufen Bier und tragen Lederhosen. Das hab ich erst mal richtiggestellt.“*

*„Dass alle Deutschen Nazis wären. Aber ich habe erklärt, dass das nicht so ist.“*

*„Ich wurde oft konfrontiert mit den Vorurteilen: sauber, ordentlich, pünktlich, zuverlässig etc. Ich habe nicht widersprochen, weil es im Vergleich zu vielen Franzosen wirklich wahr ist. Auch mit der Meinung, Deutsche seien Nazis, wurde ich konfrontiert, worauf ich nicht reagierte, weil man einem 17jährigen Schüler so was nicht erklären muß!!!“*

Aber solche Äußerungen sollte man nicht überbewerten, weil sie häufig nur provozieren sollen.

Träger der Vorurteile scheinen eher die Eltern- und die Großelterngeneration zu sein. Die jungen Deutschen und Franzosen ordnen Differenzen, die sie durchaus wahrnehmen, nicht mehr in die Schublade „Nation“ ein. Sie gehen mit den Unterschieden des Alltags in Deutschland und Frankreich eher pragmatisch um. Mit Unterschieden leben ist für sie eher eine strategische Frage auf der konkreten Ebene. Uns scheint deshalb das traditionelle Konzept der natio-

nenal Stereotypen kaum noch auf die Generation der Austauschschüler anwendbar zu sein

Frankreich hatte in Deutschland lange Zeit eine starke Polarisierung hervorgerufen. Für eine Gruppe von Deutschen galt Frankreich als der Erbfeind, für eine andere lebte man jenseits des Rheins wie Gott in Frankreich. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich in Deutschland generell ein positives Frankreich-Bild durch. Die heutigen Jugendlichen, wie sie uns in den Voltaire-Stipendiaten gegenüber traten, haben sich offensichtlich von dieser Tradition abgekoppelt. Sie haben weder dezidierte Vorurteile über Frankreich, noch teilen sie die Frankophilie der Jugendlichen der 60er und 70er Jahre. Allerdings ist zu bedenken, dass es sich bei den Voltaire-Schülern um eine spezifische Auswahl handelt. Doch zeigen repräsentative Umfragen, die das DFJW in Auftrag gegeben hat, dass das entspannte, realistische Verhältnis zu Frankreich generell für junge Deutsche gilt.

Weit verbreitet ist bei den deutschen Schülern die Leugnung der nationalen Differenzen und der kulturellen Prägung gemäß dem Satz: „Alle Menschen sind gleich“. Dies trifft – nach ihrer Meinung – besonders auch für Deutschland und Frankreich zu. Eine Schülerin konstatiert: *„wieviel zwischen Deutschland und Frankreich gleich ist.“* Das Bestreiten des Gleichheitssatzes wäre für die meisten Schüler eine Form von Ausländerhass und Xenophobie. Der Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zählt für Voltaire-Teilnehmer (Mittelschichtsangehörige, höhere Bildung) ebenso wie der Umweltschutz zu den Grundpositionen ihres Weltbildes. Freilich kann diese Leugnung der Differenzen eine negative Folge haben: Wenn nämlich sich zeigt, dass eben doch nicht alle Menschen gleich sind, sondern es erhebliche kulturelle und ethnische Unterschiede gibt und es darauf ankäme, die Unterschiede zu erkennen und mit ihnen zu leben.

## **Zusammenfassung der Ergebnisse**

Wir möchten die Ergebnisse unserer wissenschaftlichen Begleituntersuchung stichwortartig zusammenfassen.

### **1. Sprachliche Fortschritte.**

Die überwiegende Zahl der Voltaire-Schüler hat beachtliche sprachliche Fortschritte gemacht. Die Teilnehmer am Austausch sind in der Regel fähig, nicht nur Alltagssituationen sprachlich zu bewältigen, sondern können auch dem Unterricht in französischer Sprache folgen und sich am Unterricht aktiv beteiligen. Allerdings sind Unterschiede, je nach

Schulfach, festzustellen. Die Voltaire-Schüler betrachten ihre Französischkenntnisse als ein kulturelles Kapital, das sie zu nutzen gedenken.

## 2. Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Die Voltaire-Stipendiaten sind in die französische Lebenswelt eingetaucht und haben in der Mehrzahl in dieser neuen Umgebung Handlungsfähigkeit erworben. Dies hat sie zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels und zu der Erkenntnis der Relativität der unterschiedlichen kulturellen Prägungen geführt.

## 3. Identitätsentwicklung.

Es hat den Anschein, als ob die Teilnehmer des Austauschs deutliche Fortschritte in der Entwicklung ihrer persönlichen und kollektiven Identität gemacht hätten. Sie sind, alltagssprachlich ausgedrückt, „selbstständiger“ geworden. Das Spezifische dieser Identitätsentwicklung muss noch genauer untersucht werden.

## 4. Mobilitätsöffnung.

Die Mehrzahl der Teilnehmer bekundet den Willen, die Beziehungen zu Frankreich fortzusetzen und auszubauen. Es ist also eine Öffnung zum anderen Land festzustellen. Es ist anzunehmen, dass diese nicht nur für Frankreich gilt, sondern auch eine Transferwirkung für andere Länder hat. Diese Fähigkeit der kulturellen und sprachlichen Flexibilität, eine der Basiskompetenzen in einer multikulturellen, globalisierten Welt, ist vielleicht die bedeutsamste Wirkung des Voltaire-Programms.

Der Schüleraustausch hat auch positive Auswirkungen auf die Eltern, die zu stärkerem Interesse und mehr Kontakten mit dem jeweils anderen Land angeregt werden, obwohl man auch schon vorher mit einem größeren Interesse am anderen Land rechnen durfte. Eine deutsche Schülerin sagt: „Meine Familie ist begeistert von dem Land und der Sprache. Meine Mutter lernt seitdem Französisch!“ Die französischen Eltern, die häufig vorher noch nicht in Deutschland waren, besuchen ihr Kind und es gibt intensive Kontakte mit der deutschen Gastfamilie, die in Einzelfällen zu gemeinsamem Urlaub und anderen gemeinsamen Aktivitäten führen.

Diese Erfahrungen weisen darauf hin, dass die Frage des Erfolgs oder Misserfolgs des Voltaire-Programms nicht allein von der Wirkung bei den Austauschschülern her beurteilt werden kann, sondern dass die Klassenkameraden, der Freundeskreis, die Lehrer und die Eltern in die Betrachtung mit einbezogen

werden müssen. Ebenso ist es notwendig, den schulischen Raum mit dem außerschulischen zusammen zu sehen. Dabei sollte man auch die Multiplikatoren-Effekte beachten, die bei den Schülern, ihren Freunden, den Eltern, dem Umkreis der Familie und den Lehrern zu erwarten sind.

*In den Äußerungen der Schüler überwiegen die positiven, ja euphorischen Urteile.*

*„Glücklich fühlte ich mich während des gesamten Austauschs.“*

*„Es gab so viele schöne Sachen, ich kann gar nicht sagen, was das beste war. Der ganze Austausch war eigentlich der Höhepunkt.“*

*„Der gesamte Austausch war ein Höhepunkt in meinem Leben!“*

Äußerungen wie die einer Schülerin, die im überseeischen Frankreich war, sind absolut singulär:

*„Ich habe die Lust daran (an Frankreich) total verloren, aus Frust über den TOTAL misslungenen Austausch, es war die Hölle. Ich werde meine zukünftigen Kinder nie auf eine französische Schule schicken.“*

Insgesamt scheint nach den bis jetzt vorliegenden Daten das Voltaire-Programm ein erfolgreicherer Ansatz zu sein. Die Erfolge sind zwar (noch) nicht quantifizierbar, aber es ist bereits deutlich, dass durch den Langzeitaustausch Prozesse angestoßen werden, die in dieser Form und Intensität beim Kurzeitaustausch nicht zu erwarten sind. Dabei ist besonders auf die Ganzheitlichkeit des Wirkungsfeldes zu verweisen, das Schüler, Mitschüler, Freundeskreis, Lehrer und Eltern umfasst. Es muss also die ganze Lebenswelt (Schütz) gesehen werden, in der der Austausch stattfindet.



*Marion Perrefort*

## **In der Sprache des Andern leben – von sprachlichen zu sozialen Kompetenzen**

*„In Deutschland war ich wie fasziniert,  
Ich ging auf der Strasse,  
Alle sprachen Deutsch,  
Ich konnte es nicht fassen,  
ich war da,  
alle sprechen Deutsch,  
Du bist in Deutschland!“*

### **Einführung**

Das Voltaire-Programm hat das Ziel, über eine komplexe, intensive und individuelle Erfahrung der Alterität und der damit einher gehenden Fremdsprachenpraxis Kompetenzen hervorzubringen und zu entwickeln, die sich im Rahmen anderer traditioneller Programme nur kaum erwerben lassen. Indem die Teilnehmer Akteure ihres eigenen Lernprozesses werden, hofft man, dass sie eine verstärkte Reflexivität in Hinblick auf ihre Herkunftskultur und auf die Gastkultur entwickeln und ihre Interpretationskompetenz und Fähigkeiten zum Umgang mit Problemen erweitern.

Die Jugendlichen lernen die Sprache des Anderen, und man kann wohl eine große Bereitschaft unterstellen, sich auf die linguistische und kulturelle Alterität einzulassen, um möglichst gut vom Aufenthalt im Partnerland zu profitieren und die Sprachkenntnisse zu verbessern. Eine gewisse Offenheit und Sensibilität bezüglich der Sprache können vorausgesetzt werden. Zugleich lässt sich allerdings vermuten, dass der Immersionsprozess sie mit unvorhergesehenen interaktiven Aufgaben konfrontieren wird, auf die sie nicht vorbereitet waren. Wird es ihnen gelingen, mit diesen neuen Aufgaben fertig zu werden, und wie werden sie sich ihnen stellen? Wie gehen sie mit ihrer neuen kommunikativen Freiheit um? Die Komplexität der alltäglichen Interaktionen zwi-



schen Muttersprachler<sup>28</sup> und Nicht-Muttersprachler erfordert von beiden Parteien weit mehr als nur sprachliche Kompetenzen. Beim interkulturellen Aushandeln müssen beide eine interaktive Arbeit leisten, und diese Anstrengungen können sich auf das Identitätsgefühl beider Beteiligten auswirken.

Die Bereitschaft zur Grenzöffnung, die schon allein die Tatsache der Programmteilnahme zu belegen scheint, ist also nicht ein für alle Mal gegeben, sie ist keine krisensichere Errungenschaft. In der Immersion ist Lernen geprägt vom permanenten Wechsel zwischen eklatanten Fortschritten und langen Durststrecken: „*Ich habe stufenweise Fortschritte gemacht, also ich habe Fortschritte gemacht und dann stagnierte es wieder, ich hab gesagt, ‚oh nein.‘*“<sup>29</sup> Die Interaktionsbasis, auf der die Partner versuchen, gemeinsam zu handeln, kann leicht brüchig werden, der geringste Misserfolg, Sprachnöte können Frustrationen und Sehnsucht nach der Muttersprache auslösen, die sowohl motivationsfördernd als auch motivationshemmend sein können. Gegebenenfalls haben sie psychische Folgen.

Das Erlernen und der Gebrauch einer anderen Sprache kommen einer Einladung zur Öffnung von Grenzen gleich, nämlich denen der eigenen Kultur, der eigenen Sprache und der eigenen Identität. Diese Einladung kann angenommen, ausgeschlagen, verschoben werden. Folglich scheint es wichtig, Immersion nicht als statischen Vorgang anzusehen, der linear verläuft.

Wichtig ist auch der Hinweis, dass sich die Wirkungen der Immersion nicht unbedingt auf allen Ebenen zeigen. Je nach individueller Struktur, sozio-kulturellen Ressourcen und der Bereitschaft zur Öffnung ist es durchaus vorstellbar, dass die Veränderungen nur einige Aspekte der Persönlichkeit betreffen, oder dass neue Kompetenzen nur in bestimmten Zusammenhängen aktiviert werden. Das bedeutet zugleich, dass sich eine scheinbar negative Erfahrung *a posteriori* als positiv erweisen kann.

---

<sup>28</sup> Als Muttersprachler werden im Folgenden diejenigen bezeichnet, die sich in ihrer Muttersprache ausdrücken, und als „Nicht-Muttersprachler“ diejenigen, die sich in der Fremdsprache ausdrücken. Ein französischer Schüler in Deutschland ist somit ein „Nicht-Muttersprachler“, seine Gastfamilie wären dann „Muttersprachler“.

<sup>29</sup> Kursiv gedruckt stehen Auszüge aus den Interviews mit den Schülern und die Antworten auf die offenen Fragen des qualitativen Fragebogens. Die Schüler greifen oft auf die direkte erzählte Sprache zurück, „Ich habe gesagt: oh nein“. Derartiges wird in einfache Anführungszeichen gesetzt. („oh nein“). Die Interviews wurden nach den üblichen Methoden der Konversationsanalyse transkribiert, aber zur besseren Lesbarkeit haben wir bestimmte Konventionen bedeutend vereinfacht, und nur die Kennzeichnung der Selbstunterbrechung beibehalten (./) und natürlich alle Merkmale mündlicher Sprache.

## Der Pakt – Verpflichtung und Dank

Die Teilnahme am Voltaire-Programm wird von den Schülern als persönliche Herausforderung empfunden, der sie sich engagiert stellen. Aber abgesehen von dieser Herausforderung, die sie ganz persönlich betrifft, muss man den Bindungen Bedeutung beimessen, die sich während des Austauschs zwischen dem Schüler/der Schülerin, seiner/ihrer Familie und dem Gast-Milieu etablieren und die als eine Art „Pakt“ verstanden werden können. Von der eigenen Familie ermutigt und unterstützt zu werden und schließlich die Erlaubnis zu erhalten, sich auf die Erfahrung einzulassen, führt nämlich beim Jugendlichen zu einer Mischung aus Gefühlen, die sich auf einer Ebene zwischen Dankbarkeit und Verpflichtung ansiedeln.

Diese Gefühle können sehr unterschiedliche Szenarien produzieren, die zum Teil ein erstaunliches Durchhaltevermögen bezeugen: Der Schüler hält durch bis zum Ende, ungeachtet eventueller Einsamkeit, Sehnsucht nach Vertrautem, kommunikativen Unwohlseins, nicht erfüllter affektiver Erwartungen, um die in ihn gesetzten Hoffnungen nicht zu enttäuschen (auch wenn dies sicherlich nicht die einzigen Gründe für das Durchhaltevermögen mancher Voltaire-Schüler sind).

Gleichzeitig ruft die Aufnahme in eine Familie, eine Schule, eine soziale Gruppe des anderen Landes das Gefühl hervor, man sei der Gastgeber-Gruppe etwas schuldig, man müsse sich in irgendeiner Form erkenntlich zeigen. Das kann in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck gebracht werden. Eine davon kann die Selbstverleugnung sein, eine vollständige Assimilation für die Dauer des Aufenthalts. Das führt wiederum zu einem anderen recht häufigen Szenario, demjenigen nämlich, die Bindung an die eigene Familie zu verstärken. Am Ende dieses Weges, der für manche Schüler mit erheblichen Hindernissen gepflastert ist, steht häufig eine spannungsfreiere Beziehung zu der eigenen Familie, mit der sie oft in mehr oder weniger starkem Konflikt standen.

Ob es nun um persönliche Herausforderung, um Verpflichtung, um in der Schuld stehen oder um Dankbarkeit geht, diese Konstruktionen funktionieren wie Szenarien, so als hätte der Schüler sich ein inneres Programm konstruiert, das er befolgen muss. Hier liegt vielleicht der Grund, weshalb die betroffenen Schüler, selbst wenn es nicht so gut klappt, die Idee weit von sich weisen, ihre Eltern über ihr Unbehagen oder gar ihr Leiden zu informieren.

Diese Konfrontation mit sich selbst ebenso wie mit unterschiedlichen sozialen Milieus kann die Tatsache erklären, dass abgesehen von extrem seltenen Fällen selbst eine scheinbar negative Erfahrung nie als Misserfolg gewer-

tet wird. Noch seltener wird sie auf kulturelle Unterschiede reduziert und zurückgeführt – zumindest nicht von den Schülern selbst und nur selten von den Eltern.

Ohne die Bedeutung all dieser individuellen Parameter zu unterschätzen, wollen wir versuchen, in diesem Beitrag zu zeigen, dass trotz allem Anschein kulturelle Parameter in zahllosen Details der Alltagskommunikation mit im Spiel sind. Anhand von Gesprächsauszügen soll illustriert werden, in welchem hohem Maße alle beteiligten Akteure von den Auswirkungen der sprachlichen Asymmetrie betroffen sind. Diese verlangt nicht nur den Nicht-Muttersprachlern große Anstrengungen ab, sondern auch den Muttersprachlern.

Die Erzählungen der Schüler und ihrer Eltern beschreiben die Vielfalt der Erfahrung und enthalten bemerkenswerte Deutungsversuche des erlebten alltäglichen Handelns. Die Schüler zeigen eine erstaunliche Sensibilität für die sprachlichen Aspekte des Immersions-Prozesses, eine große Neugier für Sprache und Sprachen sowie eine überraschend große Fähigkeit, über sprachliches Handeln nachzudenken und es zu deuten. Vor allem aber führt die reflexive Kompetenz bezüglich Sprache und Kommunikation bei vielen Schülern zu einem Transfer, der den Zugang zum Erwerb anderer sozialer Kompetenzen eröffnet bzw. erleichtert.

Wir stellen in einem ersten Teil ein allgemeines Sprachprofil der Teilnehmer vor. Hierfür stützen wir uns hauptsächlich auf die Antworten, die die Schüler in den Fragebögen auf die offenen Fragen bezüglich der jeweiligen Sprachen gegeben haben.<sup>30</sup>

Der zweite Teil widmet sich dem kommunikativen Alltagshandeln und den Mikrotheorien, die von den Schülern diesbezüglich entwickelt wurden. Besondere Berücksichtigung finden dabei die Komplexität des sprachlichen Handelns und die Wirkung sprachlicher und kommunikativer Fremdheit auf die Identität. Viele Aspekte dieser sprachlichen Erfahrung sind eher anthropologischer Natur und demzufolge bei französischen und deutschen Schülern weitgehend identisch. Auf signifikante Unterschiede werden wir hinweisen.

Der dritte Teil behandelt das Gesprächsverhalten, definiert als „unsichtbare kulturelle Gesten“. Wir werden diese Gesten einer Mikroanalyse unterziehen und aufzeigen, in welchem erheblichem Maß sie das Wohlfühlen oder das Unwohlföhlen aller am Austausch beteiligten Akteure mitbestimmen.

---

<sup>30</sup> Wir verfügen leider über deutlich weniger deutsche als französische Fragebögen. Diese Unausgewogenheit der Daten führt zu einer stärkeren Hervorhebung der Antworten der Franzosen in diesem Teil, da sie für die betreffende Gruppe repräsentativer sind.

Der vierte und letzte Teil schließlich behandelt einige Aspekte der Rückkehr, insbesondere die in den schulischen Sprachunterricht.

## 1. Allgemeines Sprachprofil der Schüler

### Eine generelle Offenheit für Sprachen im Familienkreis

Die Offenheit der Eltern, in den meisten Fällen der Mütter, für andere Sprachen, sei es aus professionellen oder persönlichen Gründen, scheint bei vielen Schülern eine vorbildhafte Rolle gespielt zu haben. Aber auch Geschwister, die eine oder mehrere Sprachen lernen oder gelernt haben, dienen als Modell, dem man nacheifern möchte.

Auf französischer Seite gibt es nicht selten Fälle, in denen das Lernen der deutschen Sprache sogar in einer Familientradition steht – „meine Großmutter und mein Vater sprechen Deutsch“ –, was den Schülern eine Unterstützung beim Lernen garantiert. Die Absicherung des Deutschlernens durch Hilfe aus dem familiären Umfeld wird von den französischen Schülern besonders hervorgehoben; sie betonen, dass die Befürchtung, mit der oft als schwierig erachteten deutschen Sprache nicht zurechtzukommen, hierdurch abgeschwächt werde. Dieser Aspekt ist auf deutscher Seite so gut wie nicht vorhanden, wo die Unterstützung durch Familienmitglieder äußerst selten so explizit erwähnt wird.

Die Mehrzahl der Schüler hatte bereits Kontakte mit dem Nachbarland (hauptsächlich Urlaub, Schulaustausch). Bei den Deutschen waren touristische Aufenthalte häufiger als bei den Franzosen. Es ist wichtig, die ganz besondere Bedeutung solcher Kontakte für die Schüler hervorzuheben. Viele trafen zum ersten Mal mit „echten Sprechern“ der Sprache des anderen zusammen:

*„Im Alter von neun Jahren habe ich dank einer Städtepartnerschaft eine Woche in Deutschland verbracht und habe Geschmack an diesem Land und dieser Sprache bekommen. Wie man so jung zu einer solchen Einschätzung kommen kann? Ich weiß es nicht, aber eines ist sicher: Ich habe mich nicht getäuscht.“*

Solche Erlebnisse werden zu bedeutsamen Elementen in der Sprachbiographie und haben zweifellos bei einer nicht unerheblichen Anzahl der Voltaire-Schüler die Wahl der Sprache beeinflusst. Sie haben den Grundstein gelegt für die spätere Entscheidung für den Individualaustausch.

Der affektive und persönliche Bezug zu einem oder mehreren deutschen bzw. französischen Muttersprachlern (einem Lehrer, einem Partnerschüler, Bekannten oder Freunden der Familie) spielt neben den schon genannten Faktoren eine herausragende Rolle. Allerdings scheinen solche Identifikationsfiguren für die französischen Schüler eine wesentlich wichtigere Rolle gespielt zu haben als für die deutschen. Dass sie von den Schülern erwähnt werden, unterstreicht noch die emotionale Bedeutung, die die deutsche Sprache für sie hat.

Das geht auch aus folgender Schilderung hervor, die eine französische Schülerin von der ersten Begegnung macht, die sie im Alter von zehn Jahren mit einer „echten“, vierzehnjährigen Deutschen hatte.

*„Also das war so: Meine Schwester hat Deutsch als erste Fremdsprache genommen und war dann sofort in einer Europaklasse, und noch bevor ich mit Deutsch begonnen habe, hat sie von einer Deutschen Besuch bekommen/hat sie einen Austausch mit einer deutschen Partnerin gemacht, und dann hatte mich das amüsiert, wie die gekleidet war, wie sie/ihre Reaktionen eben, und da wollte ich Deutsch lernen, vielleicht um das Gleiche wie meine Schwester zu machen, weil ich wusste, dass sie hinter mir stehen würde und mir helfen konnte, aber auch, weil ihre deutsche Partnerin mich fasziniert hatte. Sie kam bei uns zu Hause an, also sie war 1,75m groß, sie war gut dabei, sie hatte rote Haare, stachelig frisiert, das hat mich amüsiert, und so wollte ich später/wollte ich Deutschland kennen lernen, ganz einfach und deshalb habe ich mich auf Deutsch eingelassen, also wegen einer Deutschen.“*

- **Einstellungen gegenüber der deutschen und der französischen Sprache**

Positive Einstellungen gegenüber der Sprache des Nachbarn überwiegen, und oft sprechen die Schüler mit Liebe und Leidenschaft darüber:

*„Deutsch ist eine Sprache, die es mir möglich gemacht hat, eine Leidenschaft im Leben zu finden. Ich empfinde sie als schön, von unglaublicher Genauigkeit und Reichtum, manchmal komplex (...) aus all diesen Gründen liebe ich sie und werde nie aufhören, sie für die schönste Sprache der Welt zu halten. Ich lerne mit großer Leidenschaft (obwohl jeder denkt, dass Englisch wichtiger ist) und hoffe, sie eines Tages vollkommen zu beherrschen.“*

*„Ich würde die deutsche Sprache als warm, stark, ausdrucksvoll, geräuschvoll bezeichnen. Offen gesagt, weiß ich gar nicht genau, was ich antworten soll. Sie ist natürlich, ganz tief in mir.“*

*„Rigoros, etwas steif, aber macht Appetit auf mehr.“*

Der Enthusiasmus der Deutschen für das Französische bezieht sich vorrangig auf die Sprachmelodie und den Ausdrucksreichtum:

*„Es handelt sich um eine klangschöne, raffinierte Sprache, die sehr viel über die Mentalität der Franzosen verrät. Französisch zu sprechen und zu denken ist wie ein Gefühl von Leichtigkeit und Eleganz.“*

*„Die schönste Sprache überhaupt.“*

Aber neben diesen begeisterten Urteilen über die Ästhetik der jeweiligen Sprachen (übrigens häufiger auf deutscher Seite) gibt es zahlreiche Schüler mit rationaleren, realistischeren Einstellungen, die auf die schulische Realität hindeuten und eher die Schwierigkeit des Sprachlernens bewerten. Dass das Erlernen der deutschen Sprache als „schwierig“ bezeichnet wird, überrascht nicht und es dominieren bei den Franzosen die Bezeichnungen „schwierig“, „hart und schwer“, „logisch“, „mathematisch“, „streng“, „guttural, abgehackt“.

*„Ich würde die deutsche Sprache als eine sehr mathematische, sehr logische Sprache beschreiben, beispielsweise die Verwendung der Fälle, die Stellung des Verbs. Sie ist auch sehr ‚strikt‘ zu sprechen, also jedes Wort eines Satzes muss klar von den anderen getrennt werden. Aber dennoch eine sehr schöne Sprache.“*

Auch auf deutscher Seite betont eine breite Mehrheit der befragten Schüler die Schwierigkeiten der französischen Sprache:

*„Die französische Sprache ist schwer zu erlernen, nicht nur aufgrund der Grammatik, auch da die Sprache vom Vokabular her vielfältiger ist.“*

*„Die Klangmelodie ist schwer nachzuahmen.“*

*„Es ist eine schöne Sprache, schwierig für Deutsche zu beherrschen, weil es eine weiche Sprache im Gegensatz zur harten deutschen Sprache ist.“*

*„Das Deutsche ist viel eindeutiger. In Frankreich sind mir unglaublich viele Situationen aufgefallen, wo Franzosen fünfmal nachfragen mussten, was der andere denn jetzt wirklich meint, und im Deutschen kenne ich solche Situationen nicht, da krieg ich vielleicht eine Nachfrage ‚hab ich jetzt richtig verstanden?‘ oder ‚so, was willst du?‘, aber dieses fünfmalige Erklären, das is unglaublich und was in Frankreich/ zum Beispiel der Unterschied vom passé composé und passé simple, diese Schriftsprache und normal gesprochene Sprache ist für nen Deutschen undenkbar und deswegen is es also im Prinzip wirklich eine schwere Sprache, also schon schön, aber schwer. Je weiter man reinkommt, das ist ein Sumpf von Gefahren.“*

Vor allem aber ist festzuhalten, dass die positiven Einstellungen bezüglich der gegenseitigen Sprachen innerhalb der Peer-Gruppe eine Ausnahme zu sein scheinen, ja manchmal sogar auch innerhalb der Familie. Selbst wenn bei bestimmten Peer-Gruppen (vor allem bei Schülern von Europa-Schulen) eine hohe Akzeptanz der deutschen Sprache und ihrer Sprecher überwiegt, gerät doch die Mehrheit der Schüler aufgrund ihrer Sprachwahl in Konflikt zu den Peer-Gruppen, ja sogar zum familiären Umfeld („Mein Bruder hasst die deutsche Sprache“). Dort scheinen Stereotype und Negativurteile ziemlich weit verbreitet:

*„Als ich meinen Freunden erzählt habe, dass ich sechs Monate nach Deutschland fahren würde, haben mir viele gesagt, das würden sie nicht aushalten wegen der Sprache, die sie unangenehm und aggressiv finden aufgrund der großen Zahl von Konsonanten.“*

*„Meine Familie hat nichts ‚gegen‘ die deutsche Sprache, aber es stimmt, dass sie sie nicht besonders lieben.“*

*„Meine Familie denkt, das sei eine aggressive und schwierige Sprache. Meine Freunde: die Mehrheit findet die Sprache schrecklich, dass es eine schwierige Sprache ist und sie keine Lust hätten, sie zu lernen.“*

*Ebenfalls seitens der deutschen Schüler zeigen die Ergebnisse, dass die französische Sprache keinesfalls einhellige Zustimmung in den Peer-Gruppen (Freunde, Klassenkameraden, manchmal Familie) findet:*

*“Viele Freunde lehnen Französisch völlig ab.“*

*„Meine Freunde bevorzugen Englisch und empfinden die französische Sprache als kompliziert. Mein Vater genauso.“*

*„Fast alle meine Freunde und Klassenkameraden hassen Frankreich und Französisch. In meiner Familie kann niemand Französisch.“*

*„Es gibt geteilte Meinungen, doch die Überzahl mag die französische Sprache nicht.“*

*„Mein Umfeld mag die französische Sprache nicht sehr. Manche verabscheuen sie sogar.“*

*„Gemischt, viele mögen sie überhaupt nicht.“*

*„Viele Schulkameraden zeigen kein Interesse an der französischen Sprache.“*

Hier hat offensichtlich eine Veränderung stattgefunden. Die fast einstimmigen positiven Urteile über Prestige und Schönheit der französischen Sprache, die bei den Generationen der fünfziger Jahre bis in die siebziger und achtziger Jahre überwogen, haben anscheinend negativeren Einstellungen das Feld überlassen. Der Bonus, den die französische Sprache bei früheren Generationen vorbehaltlos genoss, hat scheinbar seine Gültigkeit verloren und trifft nur noch bedingt zu.

Angesichts der abgeschwächten und oft eindeutig negativen Einstellungen der Peer-Gruppe finden sich besonders die französischen Schüler<sup>31</sup> unter Legitimationsdruck:

*M: „Ich streite mich immer mit ihnen [d.h. den Freundinnen] darüber, wegen der Sprache, warum ich das überhaupt mache, manchmal streite ich mich echt heftig mit ihnen, ich werde dann richtig zornig. Ich bin gezwungen, mich zu rechtfertigen.“*

*I: „Zu rechtfertigen?“<sup>32</sup>*

*M: „Ja, sie fragen mich die ganze Zeit ‚warum liebst du die Boches? Die Deutschen haben einen miesen Charakter; sie brüllen die ganze Zeit herum‘. Ich bin gezwungen mich zu rechtfertigen, und manchmal finde ich nicht die richtigen Worte. Ich bin ständig dabei mich zu rechtfertigen, warum ich dorthin gehe und all das. Sogar noch als ich aus Deutschland zurückgekommen bin, als ich Deutschland erklärt habe. Ich fände es gut, wenn sie begreifen würden. Das Schlimmste ist, dass es einige gibt, die es selbst erlebt haben, die 14 Tage nach Deutschland gefahren sind, aber das Problem ist, das waren nur Franzosen untereinander und wenn man nur unter Franzosen ist, ist man nicht wirklich mit Deutschen zusammen, man ist nicht wirklich in die Sprache, das Leben und all das integriert.“*

Während die große Mehrheit der Deutschen Französisch gewählt hat, weil ihnen die Ästhetik der Sprache gefiel, aus eher touristischen als beruflichen Motiven oder aufgrund eines allgemeinen Interesses für Fremdsprachen, sind die Motivlagen auf französischer Seite diversifizierter und pragmatische Faktoren spielen eine wichtige Rolle.

Eine oft genannte Begründung ist die, Deutsch sei eine zunehmend seltene Sprache, fast schon mit dem Status einer Minderheitensprache, mit einem schwindenden Sprecherkreis.

---

<sup>31</sup> Der gegenwärtige Auswertungsstand ermöglicht uns keine zuverlässigen Vergleiche hierzu mit der deutschen Situation. Es scheint jedoch, dass dort dieser Legitimationsdruck weniger verspürt wird.

<sup>32</sup> I = Interviewer



*„Viele (ausgenommen meine Eltern) meinen, es nützt einem nichts, deutsch zu sprechen, weil sie es für eine wenig gesprochene Sprache halten, die verschwinden wird.“*

*„Meine Freunde (manche) finden Deutsch abgehackt und brutal. Meine Familie, besonders meine Mutter, bedauert, dass diese Sprache nach und nach ausstirbt. Deutsch hat keine oder nur wenig Zukunft mehr.“*

Aus vielen Antworten wird deutlich: Deutsch zu wählen ermöglicht es, sich von denen abzuheben, die als einfacher geltende Sprachen – wie Spanisch oder Englisch – gewählt haben.

*„Ich habe Deutsch gewählt (als zweite Sprache), weil meine Schwester das ebenfalls gemacht hat und auch weil die Mehrheit der Leute Spanisch wählte (als 2. Sprache), weil es dem Französischen verwandter ist als Deutsch, also einfacher. Ich hatte keine Lust, das gleiche zu machen wie alle und wollte sehen, ob es tatsächlich so schwer ist.“*

*„Am Anfang ging es darum, nicht das zu tun, was die Mehrheit machte, und danach hat es mich wirklich gereizt.“*

Als zusätzliche Argumente werden persönliche Eigenheiten angeführt – *„Ich habe Deutsch gewählt, weil ich finde, die Sprache entspricht mir sehr, genau und eher kantig.“* – und privilegierte Unterrichtsbedingungen genannt.

Und nicht zuletzt werden Motive genannt, die auf die Bedeutung, die der deutschen Sprache für die beruflichen Perspektiven beigemessen wird, hinweisen. Man errechnet sich aufgrund der schwindenden Zahlen der Lernenden und der abnehmenden Zahl kompetenter deutscher Sprecher in Frankreich größere berufliche Chancen. *„Ich hatte schon eine Einführung ins Deutsche in der Grundschule (CM2), und das hatte mir gefallen, und auch weil deutsche Sprachkenntnisse immer schon sehr gefragt waren und es noch sind, aber die Sprache jedoch von wenigen gelernt wird.“*

Die meisten Schüler möchten sich allerdings nicht mit einer einzigen Sprache zufrieden geben und erstreben Mehrsprachigkeit.

Die Entscheidung, im Rahmen des Voltaire-Programms nach Deutschland bzw. Frankreich zu gehen, hat bei manchen Schülern die Meinungsverschiedenheiten und Konflikte mit den Peer-Gruppen verstärkt. Sie finden sich von nun an in der Position von Spezialisten, und ihre Erfahrung verschafft ihnen eine schwer anfechtbare argumentative Kraft, wenn sie negativen Urteilen ihre persönliche Erfahrung entgegensetzen:

<i>Französische Äußerungen</i>	<i>Deutsche Äußerungen</i>
<p>„Jetzt, wo ich in Deutschland gelebt habe, nervt es mich total zu sehen, wie die Leute kritisieren ohne zu kennen. Die Franzosen sind nicht gut über Deutschland informiert und deshalb beurteilen sie dieses Land nur aufgrund seiner Vergangenheit und nicht aufgrund seiner Gegenwart. Es müsste in Frankreich mehr Informationen über Deutschland geben.“</p>	<p>„Franzosen sind wirklich nationalbewusst, aber da ich die Franzosen nun persönlich kenne, reagiere ich meist gar nicht auf solche Meinungen, denn ich weiß es jetzt besser.“</p>
<p>„Ich fordere die Leute auf, über solche Dummheiten nachzudenken, sich für die Unterschiede zu interessieren und ich erkläre ihnen, warum dieses Land mich so anzieht. Auf Vorurteile zu reagieren ist für mich auch eine Motivationsquelle, mich noch stärker für das Land, die Leute und die Sitten zu interessieren.“</p>	<p>„Inzwischen weiß ich, dass so gut wie alle Vorurteile Quatsch sind und versuche daher, diese Vorurteile zu beseitigen, was jedoch nicht so leicht ist.“</p>
<p>„Früher habe ich ein bisschen ähnlich gedacht: die Deutschen sind streng, sie trinken viel Bier und essen viel Wurst, sie sind alle blass (nicht sonnengebräunt)... aber ich habe entdeckt, dass Nationalität nicht gleichbedeutend ist mit einem identischen Charakter.“</p>	<p>„Ich sehe sie jetzt etwas differenzierter und entscheide je nach Situation, ob ich die Franzosen verteidigen möchte oder eher ein Beispiel aus meinem Alltag für die Vorurteile liefere.“</p>
<p>„Jetzt kann ich erklären und sie glauben mir mehr, sie hören mehr auf mich, während früher – wieso hätten sie mehr auf mich als auf jemand anderen hören sollen?“</p>	<p>„Ich frage die Person, ob sie jemals in Frankreich war und fange an mit ihr zu diskutieren.“</p>

## 2. Alltagshandeln in der Sprache des Anderen

### Sprachlicher Ehrgeiz

Die sprachliche Vorbereitung auf den Aufenthalt ist vor allem im schulischen Rahmen erfolgt. Insgesamt sind die Schüler mit ihrem Unterricht recht zufrieden, und sowohl Franzosen als auch Deutsche schätzen ihren Kenntnisstand in der Partnersprache zum Zeitpunkt der Abreise als „gut“ ein. Abgesehen von wenigen Ausnahmen beurteilen jedoch die deutschen Schüler ihr Niveau im Französischen höher als das ihrer französischen Kollegen im Deutschen.

Auffällig bei den französischen Fragebögen ist die hohe Anzahl der Schüler, die ihre eigenen Sprachkenntnisse äußerst kritisch bewerten.<sup>33</sup> Unter Verweis auf ihre zahlreichen sprachlichen Lücken begründen sie die Entscheidung für den Austausch damit, eine möglichst perfekte zweisprachige Kompetenz erreichen zu wollen. Die sprachlichen Schwächen werden dementsprechend gezielt mit großem Ehrgeiz und hohem Anspruch auf Perfektion in Angriff genommen.

„Ich hatte mir Zettel gemacht, auf die habe ich alle Wörter geschrieben, die Zettel dann zusammengeknüllt, in ein Kästchen gelegt und jeden Abend zog ich einen Zettel heraus und lernte die Wörter, einfach so, jeden Tag ein neues. Für die Grammatik hatte ich ein deutsches Grammatikbuch gekauft, und ich habe jeden Tag Übungen gemacht. Ich hatte wirklich Lust, mich zu perfektionieren.“

Dieser sprachliche Ehrgeiz darf bei der Gesamtbewertung nicht unterschätzt werden. Er erklärt zumindest teilweise das Durchhaltevermögen einiger Schüler, ihre strikte Einhaltung des sprachlich-didaktischen Vertrags „Ein Land – Eine Sprache“, den sie mit dem Austauschpartner geschlossen hatten.

*„Zu Beginn hatten wir beschlossen, wenn ich in Deutschland bin, spre-*

---

<sup>33</sup> Die deutschen Schüler äußern sich kaum über mögliche sprachliche Lücken in ihrem Französisch und haben anscheinend großes Vertrauen in ihre Sprachkompetenz, die sich allerdings manchmal als weit geringer herausstellte als zu Beginn vermutet. In dieser Hinsicht ist der Fall einer deutschen Schülerin erhellend: Durch ihre Lehrer in ihrem Vertrauen in die eigenen Sprachkompetenzen bestärkt, wurde sie durch unvorhergesehene sprachliche Aktivitäten, mit denen sie vor Ort konfrontiert war, völlig aus dem Gleichgewicht gebracht, war unfähig, auf angemessene Weise zu reagieren. Völlig destabilisiert durch diese Sprachnöte brach sie das Programm ab und äußerte heftige Kritik an der Überbewertung ihrer schulischen Kompetenzen in Französisch, unter anderem mit dem Hinweis, eine gute Note in Französisch habe keine Aussagekraft.

*chen wir nur deutsch, und in Frankreich nur französisch, und wenn sie in Frankreich ist, spreche ich nur französisch, und umgekehrt haben wir in Deutschland nie französisch gesprochen."*

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigen, dass über die Hälfte der Jugendlichen die anfänglichen Sprachprobleme relativ schnell überwunden hat, und dieses Ergebnis kann in Verbindung gebracht werden mit dem sprachlichen Ehrgeiz:

*„In allem habe ich Fortschritte gemacht, auch in der Grammatik. Von, der, die, das' verstand ich nicht viel, und dort hab ich dann tatsächlich alles verstanden, ich habe das Prinzip verstanden, es hat mich erstaunt, Fortschritte in Grammatik zu machen. Man hat mir das System der Fälle erklärt, und schon hat's gefunkt. Und so ähnlich war es jedes Mal, wenn ich etwas dazugelernt habe."*

Die zahlreichen Verweise auf den täglichen Gebrauch des Wörterbuchs, häufiges Nachfragen, Griff nach Grammatiken usw. deuten daraufhin, wie willensstark die Jugendlichen an die Bewältigung der sprachlichen Hürden herangegangen sind. Viele von ihnen haben keine Anstrengungen gescheut, ihr Ziel zu erreichen, und haben regelrechte Offensiven gestartet, um ihr Niveau so weitgehend wie möglich zu verbessern.

- **Eine neue Erfahrung: Autonomie im Lernprozess**

Nach persönlichen Veränderungen befragt, gibt die überwiegende Zahl der Franzosen „Autonomie“ an, ein Begriff, der in den Antworten der Deutschen weniger häufig vorkommt. Auch wenn sie nicht immer explizit benannt wird, gehört dazu auch die sprachliche Autonomie.

Die Differenzenerfahrung zwischen schulisch gesteuertem Lernen und autonom selbstgesteuertem Sprachenlernen führt zu einem tieferen Verständnis sprachlicher Komplexität.

Ein aktiver Lerner zu sein ist für die Jugendlichen ein zentrales Erlebnis. Dadurch dass sie das Erlernen der Sprache nun selbst in die Hand nehmen müssen, fühlen sie sich verstärkt verantwortlich für die eigenen Fortschritte und stecken sich dementsprechend Lernziele, die sich an vorrangig erachteten Bedürfnissen orientieren. Diese tauchen auf in den Antworten auf die Frage „Was mögen Sie nicht oder weniger, wenn Sie Französisch/Deutsch sprechen?“:

<i>Französische Äußerungen</i>	<i>Deutsche Äußerungen</i>
<i>„Wenn mich ein Thema interessiert, neige ich dazu, so wie im Französischen reden zu wollen, nämlich schnell, und dann mach ich nur dumme Fehler, wenn ich mir hingegen Zeit lassen würde...“</i>	<i>„Ich spreche manchmal zu langsam, wenn ich dann versuche schneller zu sprechen, mache ich Fehler.“</i>
<i>„Immer die gleichen Fehler zu machen, und außerdem nervt das meine Partnerin.“</i>	<i>“Dass man am Anfang sofort meinen deutschen Akzent bemerkte und teilweise darüber lächelte.”</i>
<i>“Die Tatsache, dass mir trotz aller Anstrengungen ein verdammt französischer Akzent bleibt.“</i>	<i>„Wenn meine Aussprache nicht ganz so gut ist und die Franzosen mich nicht gleich verstehen.“</i>
<i>„Die Aussprache von ‚h‘ und ‚ch‘ und von einer Reihung von drei oder mehr Konsonanten.“</i>	<i>„Ich mag es nicht, wenn ich deutsche Ausdrücke einfach ins Französische übersetze.“</i>

Eine weitere Erfahrung besteht darin, dass Lernen unbewusst verlaufen kann. Es wird normal, durch Sprechen zu lernen. Auf die Frage: „Was mögen Sie ganz besonders, wenn Sie Französisch/Deutsch im Land sprechen?“ antworten sie:

<i>Französische Äußerungen</i>	<i>Deutsche Äußerungen</i>
<i>„Ich muss nicht mehr vor jedem Satz eine Viertelstunde nachdenken. Jetzt ist das natürlich, es fließt.“</i>	<i>„Der Akzent ist toll, man kann ihn sich schnell angewöhnen.“</i>
<i>„Diese Leichtigkeit beim Sprechen: Die Sätze fallen mir direkt auf deutsch ein.“</i>	<i>„Ich finde es toll, wenn mich echte Franzosen verstehen.“</i>
<i>„Reden zu können, ohne nachzudenken, ohne Übersetzung, ganz natürlich, ohne nach Worten suchen zu müssen.“</i>	<i>„Das Gefühl von Freiheit.“</i>
<i>„Ich mag es gerne, zu reden, weil ich jetzt schöne und gut gebaute Sätze bilden kann, mit neuen Worten.“</i>	<i>„Dass mein Gegenüber fließend Französisch spricht.“</i>
<i>„Die andern verstehen alles, was ich sagen möchte, und ich bin sehr stolz auf mich, weil ich merke, dass ich immer schneller und mit komplizierten Sätzen reden kann.“</i>	<i>„Wenn mich die Leute problemlos verstehen und ich sofort mitreden und auch verstehen kann.“</i>

Wenngleich manche Schwierigkeiten im Umgang mit der Autonomie hatten, so löst diese doch bei der großen Mehrheit den Wunsch nach einem tieferen Verstehen der anderen Sprache aus, das weit über das rein formale, systembezogene Verstehen hinausgeht.

### **Die Sprache des Anderen erobert sich im Alleingang**

Im Alleingang erobert, weitab von schulischen Einschränkungen und familiärem Druck, wird die Sprache des Anderen Anlass für unerwartete Entdeckungen, für Glücksgefühle und Stolz:

*„Es macht mir Spaß, die Sprache zu sprechen, man fühlt sich, als ob man dazu gehört und keine Ausländerin ist.“*

*„Ich bin jedes Mal stolz darauf, sprechen und mich verständlich machen zu können. Ich mag ganz besonders das Gefühl, mich auszudrücken und verstanden zu werden.“*

*„Ich mag ganz besonders den Respekt der Mitschüler/Mitmenschen.“*

*„Mir gefällt vor allem, wenn Leute sich darüber wundern, dass ich erst seit viereinhalb Monaten in Deutschland bin.“*

So gesehen werden die Erfahrungen mit der Sprache und die Sprache selbst zu einem ganz persönlichen Besitz, eine Art Eigentum. Die Nicht-Kommunizierbarkeit dieses neuen sprachlichen Erlebens taucht wie ein Leitmotiv in den Befragungen auf, sei es aus deutscher oder französischer Sicht: *„Das kann man auch keinem erklären, der nie im Ausland war, kann man nicht“*, worauf der junge Franzose quasi als Echo antwortet: *„Man kann all das niemandem erklären, der nicht am Austausch teilgenommen hat.“*

Die Sprache des Anderen und die Erfahrung der Alterität ermöglichen es, sich selbst anders zu denken und das Eigene zum Fremden zu machen:

*„Ich mag ganz besonders, wenn man nicht erkennt, dass ich eine Deutsche bin.“*

*„Ich liebe es, Französin zu sein und mir sagen zu können, dass ich genauso reden kann wie sie!“*

*„Wenn man nicht bemerkt, dass ich Ausländerin bin.“*

*„Dass die Deutschen mich verstehen und dass sie mich manchmal sogar für eine echte Deutsche halten.“*

Ständig entdeckt man neue Möglichkeiten, die sich durch den Sprachbesitz auftun: *„Ich weiß nicht warum, vielleicht weil man sich auch verstecken kann mit 'ner anderen Sprache, also es ist irgendwo/ich kann es nicht erklären.“* Die fremde Sprache wird als eine Welt erfahren, die man sich ganz alleine erobert hat und die ein berauschendes Gefühl von Macht und Einzigartigkeit verleiht.

*„Es ist ein bisschen wie ein Sieg, denn jetzt kann ich mich ausdrücken, und dann vielleicht auch ein Gefühl von Macht: Ich habe zwei Sprachen, ich kann mich mehr als doppelt so vielen Personen verständlich machen.“*

*„Ich liebe es, mir zu sagen, dass ich deutsch spreche.“*

Diese neue Welt schmücken sie je nach den situativen Bedürfnissen unterschiedlich aus: mit Regionalismen, idiomatischen Ausdrücken, sozialen oder dialektalen Varianten:

*„Ich liebe es, Dialektausdrücke in meinen Sätzen zu verwenden.“*

*„Ich liebe es, die Worte fließen zu lassen, sie hin- und herzuschieben, ich liebe Ausrufe wie: 'ich glaube, dass', 'ich meine, dass', W-Fragen.“*

### **Ein sprachliches Erlebnis ganz eigener Art**

Der tägliche Kontakt mit Lernenden der eigenen Sprache ruft einen Effekt hervor, als würde man deren Sprechweise imitieren, besonders wenn man versucht, sprachliche Asymmetrie durch vereinfachende Strategien (Wortwahl, langsames Sprechen, einfachere Syntax usw.) zu reduzieren. Diese Tendenz zur sprachlichen Konvergenz bleibt nicht ohne Widerhall auf das Identitätsgefühl. So kann beim Schüler das Gefühl entstehen, sich nicht authentisch zu verhalten: *„Wenn ich Texte auf Deutsch laut lesen muss, im Deutschunterricht, komm ich mir komisch vor.“*

Die Aussagen zeigen, dass viele Schüler das Gefühl haben, sich in ihrer eigenen Sprache gekünstelt zu verhalten. *„Ich kann auch nicht mit 'nem Franzosen, der eigentlich Deutsch kann, Deutsch reden, da komm' ich mir total blöd bei vor; vor allem die Sätze, die ich dann produziere, sind der letzte Müll, also ganz ehrlich, wenn ich mit Franzosen, dann noch in meiner Deutschklasse, dann Deutsch reden will, ich glaub' dann red' ich, als wär der irgendwie drei Jahre alt, weil ich meine Sätze/wirklich ich krieg's nicht geba-cken, es ist total nervig.“*

Dieses Gefühl wird ausgelöst durch die Erschütterung kommunikativer und sprachlicher Selbstverständlichkeiten. Sich ständig zu vergewissern, ob der andere versteht, sich lexikalisch, pragmatisch, phonetisch-phonologisch anzupassen, erfordert kontinuierliche Anstrengung und eine ständige Kontrolle der eigenen Sprachproduktion. Diese Selbstkontrolle, dem Phänomen der Hyperkorrektur verwandt, führt zu einem Gefühl sprachlicher Verunsicherung in der eigenen Sprache. Das Bild von sich selbst, das mit diesem Sprachverhalten einhergeht, ist das eines ungeschickten Sprechers, der seiner kommunikativen Mittel teilweise enteignet und sich selbst entfremdet ist: *„Auch gestern [es handelte sich um ein Gruppentreffen deutscher und französischer Voltaireschüler], als ich ankam, ich dacht', ich steh' neben mir und hör mir zu, wie ich Deutsch rede, weil es war so fremd.“* Den Aussagen zufolge scheint es, als sei dieser Entfremdungseffekt auf französischer Seite weniger ausgeprägt, und dies nicht ohne Grund: Es ist eine der Wirkungen der Asymmetrie des Austauschs, weil sich der erste Teil des Aufenthalts in Deutschland abspielt und die ersten Beziehungen in der deutschen Sprache geknüpft werden.



## Fähigkeit zur Empathie

Die sprachliche Verunsicherung in der Muttersprache zeugt sowohl von einer fortschreitenden Sensibilisierung für die mit der Sprache verbundenen Identitätsphänomene als auch von einer sich entwickelnden Fähigkeit zur Empathie. „Man redet mit Franzosen anders Deutsch in Frankreich, wenn ich in Deutschland wäre, mit Deutschen würde ich anders reden.“ Die Konvergenz der Sprechweisen, eine Art sprachlicher Mimesis, kann als Indikator für Kooperativität angesehen werden. Die Fähigkeit, sich sprachlich in die Position des Anderen zu versetzen, führt zur Aufgabe des Logozentrismus und schärft die Sensibilität für Phänomene der Ausgrenzung durch die Sprache. „Nach der dritten Woche im September, da kam an die Schule ein anderer Deutscher für drei Monate, mit dem hab’ ich nur zwei mal Deutsch geredet und dann haben wir uns auch nur noch auf französisch unterhalten, es kam uns komisch vor, uns vor den anderen auf Deutsch zu unterhalten, deshalb haben wir uns auf Französisch unterhalten.“

## Neuer Blick auf die Muttersprache

Einer anderen sprachlichen Umgebung ausgesetzt zu sein ähnelt also in gewisser Weise einem erneuten Erlernen von Sprache und Sprechen:

D.: *„Weil ich merk’ das so, wenn ich deutsch/also ich hab im Anfang, wenn ich Deutsch rede, ich hab total förmliche Sätze produziert, also jetzt wirklich, dass ich meine Wörter gesucht habe und dann die Grammatikkonstruktion, als hätt’ ich das gelernt und ich hatte überhaupt nicht mehr/ so diese gesprochene Sprache, die fehlt mittlerweile.“*

K.: *„Ja, als wenn du es lernen würdest.“*

Über diesen „Prozess des Neulernens“<sup>34</sup> entdecken die Schüler, dass der Mensch stammelt, bevor er flüssig spricht. Das Gefühl, sich stockend in der Muttersprache zu verhalten, verhilft dazu, das Bewusstsein für Veränderungen, die durch den Kontakt mit der Alterität eintreten, zu schärfen. Sprachgewohnheiten, bis dahin unbewusst, selbstverständlich und vertraut, werden aufgedeckt und reflektiert. Das Selbstverständliche wird zum Objekt des Erstaunens und der Neugier: *„Man denkt über deutsche Worte nach, z. B. ‚pflücken‘ – bei ‚cueillir‘ ist die Aussprache normal, im Deutschen ‚pflücken‘ ist komisch, einfach: ‚pf‘, ‚ck‘“.*

---

<sup>34</sup> vgl. „tertiary socialisation“

Dieser Prozess betrifft ebenfalls die konzeptuellen Gewohnheiten der eigenen Sprache, wie ein französischer Schüler ausführte: „*Soulagement*“, *der Lehrer hat mir das erklärt, ich habe das Wort nicht gefunden, der Sinn des Wortes ist nicht mehr der gleiche wie vorher.*“ In diesem Zusammenhang entdecken alle das Phänomen der Unübersetzbarkeit.

Deutliches Zeichen einer Identität, die sich im Kontakt mit der sprachlichen und kulturellen Alterität verändert, stellt eine derart intensive Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch an sich schon eine völlig neue Erfahrung und Entdeckung dar. Sie verweist die Schüler auf ihre eigene Identität und stellt die kulturellen Selbstverständlichkeiten in Frage.

*„Das Deutsche, die Sprache hat mich neugieriger gemacht auf das Französische, es gibt Ausdrücke, die man im Französischen hat, die im Deutschen gleich sind, und manchmal ist es zum Lachen, warum sagt man das auf Französisch“, „warum sagt man das nicht auf Deutsch?“ Zum Beispiel sagt man „on apprend quelque chose par cœur“ und auf Deutsch „auswendig lernen“ – warum spricht man nicht vom Herz? Wir sagen das so, ich weiß nicht, es gibt solche Ausdrücke: „Warum sagt man das so?“ Manchmal bitten sie mich, so Sachen zu erklären: „Warum sagst du das so?“ Und ich: hä? (Zeichen von Ratlosigkeit). Zum Beispiel haben sie im Französischunterricht den Unterschied zwischen *passé composé* und *l'imparfait* gelernt, wann man das eine verwendet und wann man das andere verwendet, also ich selbst, ok, (lacht) ich hab noch nie aufgepasst, wann ich das eine verwende und wann das andere, das ist witzig zu sehen, dass man das wirklich immer in einem bestimmten Rahmen verwendet, und da gibt es Sachen, ich komme in Frankreich gar nicht darauf, mir das anzuschauen, und dann wenn du eine fremde Sprache lernst, schaust du dir das genauer an und sagst oh das ist aber merkwürdig. Ich finde, wenn man in einem fremden Land ist, ist es einfacher, man hat mehr zu sagen, man kann erklären, wie das bei uns ist, während bei uns jeder weiß, wie sich das abspielt.“*

## **Distanz zur Muttersprache**

Der Kontakt mit der fremden Sprache kann das verwirrende Gefühl hervorrufen, ein anderer zu sein, gleichsam verdoppelt. Das Eigene wird zum Fremden und die Schüler betonen, wie sehr ihre Muttersprache sich ihnen entzieht und sich unter dem Einfluss der Fremdsprache verändert. Diese Distanz wird besonders stark in Hinblick auf die Jugendsprache empfunden:

„Also ich denke auch die Jugendsprache, ich merk das, wenn ich mit meiner Freundin telefoniert habe, das verändert sich ja ständig, und da is man, was die Deutschen sprechen, da bin ich total raus, also ich merk das, ich hab dann Ausdrücke die sich dann ständig wiederholen, meine Freundin sagt mir dann ‚ja, das Wort, das gibt es jetzt‘, also ich merk das, aus der deutschen Sprache bin ich raus, ok, aus der deutschen Jugendsprache, aber sonst auch aus der richtigen deutschen Sprache, also ich kann das reden, ist ja logisch, ich vergess das nicht alles, aber wirklich, meine Sätze sind teilweise extrem merkwürdig.“

„Am Telefon passierte es mir, wenn ich mit meinen Eltern geredet habe, dass ich ein Wort auf französisch nicht mehr gefunden habe, ich hab gesucht und gesucht, ok, schließlich habe ich es dann trotzdem gefunden. Meine Eltern haben mir gesagt, dass in meinen Aufsätzen, es gab im letzten Jahr Aufsätze, dass ich ziemlich kurze Sätze gemacht habe und dieses Jahr habe ich viele Verschachtelungen gemacht wie im Deutschen, ich verwende ein ‚dass‘, ich mache sehr lange Sätze, manchmal neige ich dazu, das Verb ein bisschen im Satz zu verschieben, jetzt geht das ein bisschen zurück, aber ich weiß, meine Eltern haben mir immer gesagt, ‚sag mal A., du hast aber merkwürdige Satzkonstruktionen‘.“

### **Zwischen-Zwei-Sprachen-Sein: Code-Switcherfahrung**

Zahlreiche Äußerungen zeigen, dass die Jugendlichen die völlige Integration über die Sprache suchen. Vielen scheint dies nur möglich, indem sie die Muttersprache „verlassen“. Das Vermischen der beiden Sprachen wird zum Identitätsmerkmal; der Kodewechsel wird als schmeichelhaft empfunden und man steht mit einem gewissen Stolz dazu: „*Und dann kommt dann immer so am Satzende ‚du wohnst où?‘ all so ’n Zeug, dann fragt man sich dann auch, ob man das schafft, wieder richtig Deutsch zu reden; das wird ziemlich schwierig.*“

Diese Kategorisierung als zunehmend unsicherer werdender Sprecher der Muttersprache („was produzier ich für einen Mist auf Deutsch“), ist einerseits deshalb so häufig, weil sie als emblematische, stark affektiv besetzte Identitätskategorie fungiert und dem Wunsch nach Singularität Ausdruck verleiht. Andererseits aber ist sie, insofern sie ja ihren Gegenpol impliziert, nämlich eine wachsende Sicherheit in der Fremdsprache, Ausweis einer deutlich zunehmenden Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. In der Erinnerung an seine Gefühle bei der Rückkehr sagt der Schüler L:

„*Das war nicht einfach, man stand zwischen zwei Sprachen, da gab es im Kopf das Deutsche, dann musste man Französisch reden, ich war ein biss-*

*chen zwischen zwei Sprachen, ich sprach nicht perfekt Deutsch und verlor gleichzeitig mein Französisch, also gehörte ich zu keiner Sprache mehr, das war ein kleines bisschen schwierig.“*

Das Sprachverhalten in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache beinhaltet folglich eine bedeutende affektive Dimension mit hohem symbolischem Wert:

*„Ganz am Anfang denkt man immer noch deutsch, es gibt deutsche Wörter, die einem sofort einfallen, mehr als französische Wörter, man sucht nach Wörtern, man fühlt sie auf Deutsch, aber auf Französisch findet man sie nicht, und es gibt sogar Wörter, die dir auf Deutsch einfallen, ohne dass du sie auf Französisch wüsstest.“*

Die Kategorisierung als kompetenter Sprecher der Fremdsprache und als etwas schwächer gewordener Sprecher der Muttersprache drückt eine positiv bewertete Persönlichkeitsveränderung, ein neues Selbstwertgefühl. Insofern steht die Fremdsprache im Dienste einer diskursiven Formulierung der Identität, und die Mischung der Sprachen fasziniert: *„Als ich wieder in Deutschland war, habe ich ‚tu m’étonnes‘ benutzt, das war einfacher. Im Französischen gibt es Ausdrücke, die es im Deutschen nicht gibt.“*

Manche staunen über das Auftauchen kodeübergreifender Merkmale, wenn sie sich zum Beispiel in der Klasse auf englisch äußern und betrachten diese als Zeichen wachsender Vertrautheit mit dem Französischen bzw. dem Deutschen:

*„Also bei mir ist es mittlerweile so, in Englisch, das Niveau ist nicht allzu hoch im Unterricht, aber bei mir kommt’s dann öfters vor, ich weiß dann die Antwort, ich meld’ mich und ich hab in dem Satz drei oder vier französische Wörter drin und die Franzosen, die lachen sich kaputt, weil euh ja, sie denken, wir können besser Englisch och als sie, aber dann kommen bei mir die französischen Wörter, weil wir einfach schon französisch denken, ja zum Teil merk ich es schon gar nicht mehr. F. hat dann neben mir angefangen zu lachen, ich hab se dann sofort ‚was is los’? dann hat sie dann gemeint du hast ‚cette’ gesagt, nicht ‚that’.“*

### **Fröhliche Sprecher: Ich liebe es, mir zu sagen, dass ich Deutsch spreche – das spielerische und schmeichelhafte Erleben der fremden Sprache**

Die Sprachfreudigkeit der Voltaire-Jugendlichen ist offensichtlich. Der Aufenthalt wirkt positiv auf die jeweiligen Vorstellungen der Sprachen und die Lust, diese zu sprechen:

*„Ich freue mich total, wenn ich alles auf Französisch verstehe und mich mit anderen unterhalte. Es macht mir richtig viel Spaß.“*

*„Ganz am Anfang hatte ich bestimmte Vorurteile, so wie viele Leute. In Deutschland habe ich Gedichte entdeckt, Texte, Intonationen, die mir ermöglicht haben, mich anders auszudrücken. Heute bin ich der Meinung, dass Deutsch eine sehr reiche Sprache ist, und es macht mir Spaß, sie zu üben.“*

*„Früher hab ich den Klang nicht gemocht, aber heute finde ich sie ‚weich‘.“*

*„Vor dem Austausch habe ich sie [die deutsche Sprache] immer sehr hart gefunden. Aber jetzt, wo sich meine Ohren daran gewöhnt haben, habe ich gemerkt, dass Deutsch eine sehr melodische Sprache ist, weit davon entfernt, monoton zu sein.“*

Die neu erworbene Autonomie beim Lernen und beim Anwenden der Sprache macht sie zu „fröhlichen Sprechern“: *„Ich liebe es, mich auf Deutsch auszudrücken: Es ist so schwer!!! Die Fehler bringen mich zum Lachen. Ganz besonders gern mag ich es, ‚Saarländisches Platt‘ zu sprechen. Ich liebe es, mich selbst zu übertreffen.“*

Sie entdecken neue sprachliche Bereiche, erforschen sie mit ethnologischer Neugier und gehen auf oft spielerische Art und Weise an die vielfältigen kommunikativen Ressourcen heran: *„Wenn ich mich auf Deutsch ausdrücke, verwende ich gerne neue Laute wie ‚äu‘.“*

Verstehen und verstanden zu werden lösen regelrechte Glücksgefühle aus: *„Ich liebe es, dass ich als Französin mir sagen kann, dass ich sprechen kann wie sie!“*

Auf die Frage: „Was gefällt Ihnen besonders, wenn Sie sich auf Deutsch bzw. Französisch ausdrücken?“ finden sich beispielsweise Antworten wie folgende:

*„Dass alle aufhören zu reden und sich wundern: ‚Sie kann reden!?!‘ Das ist recht amüsan.“*

*„Ich mag es gerne, wenn ich geredet habe und mir sagen kann, dass ich keine Fehler gemacht habe.“*

*„Ich bin glücklich, wenn es mir gelingt, ganz klar auszudrücken, was ich sagen will.“*

*„Wenn es mir gelingt, Wortspiele zu machen, die die Deutschen verstehen.“*

*„Wenn ich Deutsch spreche, mag ich es besonders, wenn mein Gesprächspartner mich versteht.“*

Die Freude an der Sprache und die Reflexionskompetenz sind als wichtiges Ergebnis der Immersion anzusehen. Die Frage bleibt allerdings offen, ob diese Freude an der Sprache und dem Sprechen den schulischen Zwängen nach der Rückkehr widerstehen kann. Dazu liefert der letzte Teil unseres Beitrags einige Überlegungen.

Durch die Rollen, die sie anbietet und die Masken, die sie bereit hält, ist die Sprache des Anderen Gelegenheit, sich selbst darzustellen. Ein Spiel, das bei den Jugendlichen besonders beliebt ist, besteht darin, für ein Mitglied der Gastkultur gehalten zu werden:

*„Der Taxifahrer hat geglaubt ich sei Franzose und hat mich angemacht: ‚Sag mal, für wen hältst du dich eigentlich? Willst du mich veralbern?‘ Ich: ‚Nein, ich bin Deutscher‘. ‚Was, du bist Deutscher? Ist nicht wahr! Ja dann, entschuldige.‘*

*Ich hatte nämlich einen Ausdruck gebraucht, den man eigentlich nicht benutzen darf, ich weiß nicht mehr, was es war, auf alle Fälle war es ziemlich vulgär, ich wusste noch nicht mal, was es genau bedeutete, ich wollte irgendwas sagen und dann kam dieses Wort, das man nicht sagen darf, nun ja, umgebracht hat er mich jedenfalls nicht.“*

Der Gebrauch der Fremdsprache wird nicht nur als aufwertend und schmeichelhaft empfunden. Er kann auch mit einem Hochgefühl von Macht, von unbegrenzten Möglichkeiten, assoziiert sein. Fern von den Zwängen der Muttersprache können sich die natürlichen Neigungen zum Spiel, zum Erforschen und zum kreativen in vollem Umfang entfalten. Die fremde Sprache erlaubt es, an eine ursprüngliche Freiheit anzuknüpfen und mit Klängen und Bedeutungen zu spielen.

### **Entdeckung der Sinnesfreude und der Exotik über die Sprache**

Einige genießen die fremden Laute mit einer Sinnesfreude, als würden sie erlebte Speisen kosten: *„Die Satzbetonung im Deutschen ist melodisch, ich habe den Eindruck, etwas zu essen, den Worten einen Geschmack zu geben, wenn ich deutsch spreche, etwas sehr Weiches.“*

Genuss am Klang, Freude am Erproben von Lauten und Artikulationen – lauter faszinierende Entdeckungen.

*„Es gibt Klänge, die ich ganz besonders mag, ‚Kartoffeln‘, Wörter, deren Klang ich sehr schön fand, ich habe meiner Partnerin gesagt: ‚Das ist aber ein hübsches Wort‘, und alle haben gelacht, da gab es Klänge, die ich schön fand.“*

Über die Sprache des Anderen werden Artikulationsfreuden wieder entdeckt, die im Kindheitsgedächtnis vergraben waren, und die fremden Laute und Wörter werden bis ins Endlose wiederholt: *„ ‚Vachement‘, man sagt die ganze Zeit ‚vachement‘, ‚c’est vachement bien ça‘, jeder sagt ‚vachement‘.“*

Das bewusste Sprechen und Artikulieren wird zur Sinnesfreude:

*„Der Klang der Sprache, ich sitz’ manchmal abends auf dem Bett und dann hab ich so Chansons von meinem Vater, also von C.’s Vater, und da sitz’ ich einfach da und les’ mir laut die Texte durch und sag ich/oh, das klingt sooo schön, dann denk’ ich, wenn mich jemand sieht hier, der denkt, ich bin bekloppt, ich hab mir immer gewünscht, so sprechen zu können, für mich ist das immer wie so’ne Welle, das ist Melodie, ah! Ich hab mir eine Kassette voll Werbung aufgenommen, das ist einfach/also, das ist wahnsinnig, diese Stimmen, also dieser Klang: oh!“*

Die sprachliche Fremdheit erstaunt und fasziniert, weckt Forscherdrang und Lust am Experimentieren, nährt die Anziehungskraft des Neuen und fördert das Einlassen auf Unbekanntes. Je mehr diese Veränderungen und Unterschiede wahrgenommen werden, desto mehr tritt jene Freude ein, sich dem Anderen zugleich als ähnlich und als verschieden zu entdecken: *„Das hat nicht die gleiche Wirkung, wenn ein Deutscher das sagt, wenn er ‚chiant‘ sagt, dann schauen ihn alle an ‚was hast du da gesagt?‘ und wir sprechen die ganze Zeit so.“*

Vom „Hauch der Sprache“ berührt<sup>35</sup> und glossophil geworden, werden die Jugendlichen zu Sammlern von Worten, Ausdrücken, Ausrufen:

*„Das ging mir genauso mit diesem Wort ‚aïe‘ die sagen ja net ‚Aua‘, sondern ‚aïe‘, bei mir war’s im Anfang gleich so, die Freundin von der F., die hat das ziemlich oft gesagt, ich weiß nicht, wieso, die hat sich wegen jeder Kleinigkeit ‚aïe, aïe‘ (imitiert mit hoher Stimme), und gleich nach der ersten Woche war das bei mir auch so drin, dass jedes Mal, wenn ich mich irgendwo anstoß, was ziemlich häufig vorkommt, weil ich ziemlich tollpatschig bin, kommt bei mir schon dieses ‚aïe‘, selbst wenn ich allein bin.“*

<sup>35</sup> C. Hagège, 1992

*„Es gibt einen Ausdruck, der hat mich sehr zum Lachen gebracht: der Ausdruck, 'Schmetterlinge im Bauch'. Ich habe nämlich einen Österreicher getroffen, wir haben uns angefreundet, und dann hat mich die Gastmutter gefragt, ob ich, 'Schmetterlinge im Bauch' hätte, ich fand den Ausdruck super, es gibt keinen solchen Ausdruck in Frankreich/auf Französisch.“*

### **Der Wunsch nach Singularität**

Das Ausreizen der sprachlichen Möglichkeiten konkretisiert nicht nur die Bereitschaft, sich auf Andersartigkeit einzulassen. Es konkretisiert auch den Anspruch, sich von jenen zu unterscheiden, die Fremdheit nicht in Form einer maximalen Konfrontation erlebt haben. Die Äußerungen zeigen, wie stolz die Jugendlichen darauf sind, die Gastkultur anders zu erleben als ein einfacher Tourist. Sie geben an, ein Gefühl der Fremdheit zu haben, wenn Familienmitglieder zu Besuch kommen und durch die Verwendung der Muttersprache den Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls zur Gastgebergruppe durcheinander bringen. „Du kommst dir dann irgendwie wieder fremd vor und das bist du eigentlich nicht mehr, wenn du in Frankreich bist, du bist vier Monate hier, fühlst dich eingelebt, ja fühlst dich hier wohl und dann wieder Deutsch zu reden, da fühlst du dich plötzlich wieder fremd, da fühlst dich wieder wie im Urlaub.“

Sie lehnen es ab, als Tourist kategorisiert zu werden, im Gegenteil, sie beanspruchen den Status eines Integrierten, fast den des Einheimischen, und legen eine leichte Arroganz an den Tag, wenn sie sich über Landsleute äußern, die als Touristen im Gastland sind und nicht den Weg der Immersion gegangen sind: „Wie so'n kleiner Tourist irgendwie in Paris, ich weiß nicht, wie alle anderen, die irgendwie meinen, das muss man gesehen haben, irgendwie nen bisschen durch die Stadt bummeln und das war's.“ Die Bereitschaft, sich durch den Aufenthalt auf vielfältigen Ebenen auf Fremdheit einzulassen, und die Erfahrung, über das Fremde auch Eigenens zu entdecken, sich also risikobereit zu zeigen, steht im Gegensatz zu einfacher touristischer Entdeckung, die das Fremde aus sicherer Entfernung, ohne das Eigene zu verlassen, beobachtet. Die ostentative Verwendung der Fremdsprache wird dann zum identitären Distinktionsmerkmal, um sich von der Herkunftsgruppe abzuheben: „Der Klang, es ist einfach/ man kommt sich toll vor, man hat das Gefühl, man ist was Besonderes, ich mein', wenn alle Franzosen sind, dann nicht, es ist einfach schon/man hat noch 'ne andere Möglichkeit sich /einfach zu kommunizieren.“

Auch wenn all diese Gefühle weitgehend von den Deutschen und den Franzosen geteilt werden, haben letztere allerdings ihre Reaktionen gegenüber



französischen Sprechern, denen sie in Deutschland begegneten, manchmal ganz anders beschrieben. Während viele Deutsche erklären, eher verlegen, ja sogar irritiert zu sein, wenn sie in Frankreich mit Deutschen wieder Deutsch sprechen (zum Beispiel bei Besuchen von Familienmitgliedern), drückten einige Franzosen mehr oder weniger übereinstimmend ihre Erleichterung und ihre Freude darüber aus, wieder Französisch zu hören und zu sprechen.<sup>36</sup> *„Das ist wie ein Wunder [gemeint ist, von neuem Französisch zu hören und zu sprechen], das ist wie ein Baby, das etwas entdeckt, eigentlich entdeckt es viele Dinge, das Baby, es öffnet die Augen, es sieht die Mutter, es sieht die Landschaft, es hört die Leute sprechen, das ist toll.“*

### **Bedürfnis nach Normalität**

Dieser Anspruch, sich von ganz normalen Touristen zu unterscheiden, hat als Gegenpart das Bedürfnis nach Normalität innerhalb der Gastgebergruppe. Ständig als „Nicht-Mitglied“ identifiziert zu werden – und sei es nur aufgrund der Spuren sprachlicher Alterität – wird individuell ganz unterschiedlich empfunden und verändert sich permanent je nach Situation, Gesprächspartnern, etc...

Ich beziehe mich hier auf den Fall, wo dies eher negativ empfunden wird, da es Auswirkungen darauf hat, wie die Schüler ihre Position in der Gastgebergruppe wahrnehmen. Das geht aus folgender Äußerung einer jungen Französin über einen ihrer deutschen Lehrer hervor: *„Wir haben zum Beispiel einen Politik-Lehrer, der total nett ist, der total lustig ist, aber manchmal, extra für mich, spricht er langsam, er schaut mir dabei direkt in die Augen, betont jedes Wort und dann, also, ich mag das nicht, ich möchte, dass man normal mit mir redet, ich hab auch nicht/ich bin auch nicht/ich bin ja nicht doof, ich kann Dinge verstehen, wenn man normal mit mir redet, also, aber das war auch nicht allzu schlimm, ok, ich habe gewusst, dass er es lustig gemeint hat, dass er es nicht extra machte, um mich herunterzumachen.“*

Der häufig geäußerte Wunsch, die Sprache der anderen wie ein Muttersprachler zu sprechen, um als Mitglied der Gruppe angesehen zu werden, verleiht dem Bedürfnis Ausdruck, nach einer gewissen Zeit wieder so zu sein wie alle anderen und nicht mehr aufzufallen. Es ist nicht immer einfach, als „nicht zu gehörig“, als Fremder kategorisiert zu werden und damit umzugehen: *„Alle sind auf einmal still, um den Deutschen reden zu lassen, und alle sind still und er fängt in diesem großen Schweigen an zu sprechen und dann auf ein-*

---

<sup>36</sup> Ein Aspekt, der eine nähere Analyse verdient.

*mal fangen alle wieder an zu sprechen und plötzlich gibt dann jeder seinen Senf dazu.* “ Es ist um so schwerer als es sich hier um Jugendliche handelt, die ein starkes Bedürfnis danach haben, sich in einer Peer-Gruppe wiederzuerkennen: „[Man beobachtet und imitiert], um nicht allzu anders zu sein, weil man sowieso schon nicht/man ist fremd und selbst auf die Art und Weise/ich weiß, dass die Art und Weise zu tanzen, die war nicht genau gleich, ich habe nämlich auf französische Art getanzt, und das war nicht genauso wie in Deutschland, also hab ich mich/ ich habe zugeschaut, ich habe es ein bisschen ähnlich gemacht und schließlich, genau genommen versucht man zu imitieren, um sich nicht zu sehr aus der Menge abzuheben, und na ja, ich habe es halt versucht.”

Die Kontaktsituation ist geprägt durch eine je nach Situation mehr oder weniger starke Asymmetrie. Trotz offensichtlicher Fortschritte des Nicht-Muttersprachlers hat der Muttersprachler immer die Rolle des „Spezialisten“, des „kompetenteren Sprechers“, und bestimmte Merkmale im Diskurs des Nicht-Muttersprachlers oder bestimmte kulturspezifische Gesten (wie das Tanzen „auf französische Art“ im vorangegangenen Zitat) können zu Trägern von Alterität werden und die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zur Gastgebergruppe verhindern oder verlangsamen: „*In der Schule, da stand dann die ganze Mädchengruppe zusammen, so rund 12 Personen, ich habe keinen Ton gesagt, denn wenn ich angefangen habe, was zu sagen, waren auf einmal alle ganz still, alle haben mich angeglotzt und ich ‚glups‘ was wollte ich noch mal sagen?‘, denn ich hatte alles schon wieder vergessen.*”

Der häufig geäußerte Wunsch, „Deutsch wie ein Deutscher“ bzw. „Französisch wie ein Franzose“ zu sprechen, um für „einen Deutschen/einen Franzosen gehalten zu werden“ ist sicher mit dem Wunsch in Beziehung zu setzen, eine „Pause“ zu machen: Man möchte endlich wieder so sein wie alle anderen. Die Erfahrung der Grenzen – „sich selbst nicht sagen zu können“ – war für einige schmerzvoll, für die meisten war sie jedoch Auslöser einer bewussten und zielgerichteten Bemühung um Aneignung neuer kommunikativer Ressourcen.

## **Vielfalt der Interaktionsmodi**

Was das Voltaire-Programm unter anderem von anderen Austauschprogrammen (Erasmus beispielsweise) unterscheidet, ist die große Vielfalt der kommunikativen Ressourcen. Die Jugendlichen kommen in sehr unterschiedlichen sozialen Situationen in Kontakt mit der Sprache des Anderen. Die Auseinandersetzung mit Fremdheit erfolgt überwiegend auf der Ebene der Alltagskultur.

Die Interaktionen mit den Muttersprachlern sind durch eine breite Palette sprachlicher Variationen charakterisiert: Interaktionen mit den Eltern, den Großeltern, den Geschwistern, mit Verwandten und Bekannten der Eltern, im außerschulischen Bereich (sportliche, religiöse oder Freizeitvereine), mit den Lehrenden. Dieser dichte soziale Kontext stellt Anforderungen an verschiedene Aspekte der sprachlichen und kommunikativen, aber auch der sozialen und kulturellen Kompetenz. Die Komplexität dieser breiten sozialen Palette legt nahe, die Kompetenz des Schülers, der zum „sozialen Akteur“ geworden ist, aus einer holistischen Perspektive her zu erfassen.

Die Aussagen machen die Anstrengungen bewusst, die von den Schülern erbracht werden, um das Sprachverhalten zu vergleichen und zu verstehen und die eigenen Interaktionsmodi entsprechend anzupassen:

*„Ich habe den Eindruck, dass in Deutschland die Sprache mehr dem entspricht, wie man auch in der Schule redet, da ist es auch die Sprache der Jugendlichen, während das bei uns genau das Gegenteil ist.“*

*„In Frankreich ist es als gäbe es zwei Sprachen, aber ich glaube das liegt daran, dass man in Deutschland mit den Lehrern einen engeren Kontakt hat, hier in Frankreich ist das viel höflicher; das sind hier die ‚Professoren‘ – ah die Profs‘ – in Deutschland kann man im Unterricht ‚echt krass‘ sagen, das ist nicht schlimm, aber in Frankreich, der Französischlehrer in Frankreich würde einem glatt eine runterhauen.“*

Insbesondere die Familienmahlzeiten, zu denen mehrere Personen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Sprechweisen zusammenkommen, erfordern von den Schülern verstärkte Verstehens- und Kommunikationsanstrengungen. *„Es kann aber auch schwer sein mit den Großeltern, weil die haben ja ’nen bisschen ’ne andere Sprache, ich hab die Großeltern nicht verstanden am Anfang, was sie geredet haben so, ich hab die Leute verstanden, aber die nicht.“*

In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Lernen und Anwenden der Fremdsprache in der Austauschsituation grundlegend vom institutionellen Lernen und das sprachliche Handeln in der Immersionserfahrung ist einem tertiären Sozialisationsprozess vergleichbar: *„Man wird viel offener für alles, ich habe gelernt viel sensibler mit Menschen umzugehen, ich überlege wie ich meine Sätze formuliere, bevor ich sie ausspreche.“*

## Sprachliche Ausschweifungen: Abbau von Hemmungen durch den Gebrauch der Fremdsprache

Der Auslandsaufenthalt kann mit dem Gefühl verbunden sein, von den Zwängen der Muttersprache befreit zu sein. Das zeigt sich in der großen Anziehungskraft der Soziolekte, des Argot und der Tabuwörter. Diese Erfahrung ist Auslöser für Abbau von Hemmungen und eines Glücksgefühls besonderer Art, denn sie ist nur zu gern mit der Idee der Überschreitung sozialer und kultureller Normen verbunden. Ein wichtiges Schlüsselerlebnis ist der schon fast provokative Umgang mit Tabuwörtern: *„Ich liebe Ausdrücke wie ‚bordel merde‘ und ‚fais chier putain‘, ‚p’tain‘, ‚p’tain‘ ist ja eigentlich kein schlimmes Wort, klar sage ich das nicht zu meinem Lehrer, ‚p’tain faites chier‘, aber ich sage es zu mir selbst ‚p’tain fais chier, ça me gonfle.“ Auf Deutsch, wenn man wütend ist, ist ‚Scheisse‘ brutaler, ich finde das brutaler, das ist wie eine Faust, man hat das Gefühl, das Französische ist nicht so aggressiv, man verwendet/für mich klingt das sehr hart auf Deutsch, das Französische ist zu schön, ‚merde‘, das klingt schön.“*

Die Verwendung solcher Tabuwörter ist emblematisch. Sie ist Teil der neuen Identitätskategorie, befreit von Zwängen und trägt zur kommunikativen Freiheit bei. Dies ist einer der Gründe für die große Anziehungskraft der umgangssprachlichen Formen (des Argot) die die Schüler liebend gerne aufschneiden: *„Wir sind zum Beispiel mit der Schule verreist, und danach – meine Eltern haben mir das erzählt – danach hat meine Partnerin meine Eltern nach ganz vielen Ausdrücken gefragt, und die haben gesagt: ‚Habt ihr euch nur beschimpft während der ganzen Reise, oder was? Wie redet ihr denn miteinander?‘ – und ich: ‚Ach so? Vielleicht‘.“*

Sprachliche Ausschweifungen und eine gewisse Unbekümmertheit hinsichtlich der Konventionen sind Teil einer ein wenig frechen sprachlichen Glückseligkeit. Die sozialen Regeln unter dem Deckmantel des „Ausländer“-Bonus zu übertreten – somit also ohne ein zu großes Risiko –, wird zum Spiel, das die Schüler nur zu gern praktizieren.

*„Also ich war in den Ferien in Saint Jean-de-Luz mit meinem Korres und wir waren shoppen, ich hatte ‚meuf‘ und ‚mec‘ gelernt und in einem Geschäft hab ich die Verkäuferin gefragt ‚Sind diese Sandalen für meufs oder für mecs?‘ Da hat sie mich groß angeschaut und gefragt ‚Pardon?‘ Ich wusste wirklich nicht, dass man das nicht sagen darf.“*

Die wenig tabubesetzte Fremdsprache ermöglicht es, den sozialen Einschränkungen zu entgehen, die die Kommunikation regulieren.

*„In der ersten Woche gab es mittags Fleisch mit viel Fett und so und da habe ich zu meiner Gastmutter gesagt: Das ist aber ‚dégueulasse‘, denn in der Schule sagen alle: das ist ‚dégueulasse‘ und ich zu Hause ‚das ist dégueulasse‘ und die Mutter hat gesagt: ‚Wie sprichst du denn!‘.“*

Nicht auszuschließen ist, dass die große Anziehungskraft des Argots für die Deutschen auf der Idee der Freizügigkeit und Respektlosigkeit basiert, die dieser sprachlichen Spielart seit Jahrhunderten zugeschrieben wird und die ihr ein gewisses Prestige verschafft, eine Art Aura des Geheimnisvollen.

Zumindest ist das die Vorstellung, die manche deutschen Teilnehmer äußern: *„In Frankreich ist das wirklich cool, denn alle sprechen so, und man braucht sich keinen Kopf zu machen und man kann dégueulasse bei Tisch sagen, das ist nicht schlimm.“*

Was von den jungen Franzosen bereitwillig bestätigt wird: *„Bei uns kann man wirklich ganz schön krasse Dinge sagen, das ist etwas, was ich echt gerne mache.“*

Sprachliche Realität und Vorstellungen derselben stehen eben oft in widersprüchlichen Verhältnissen...

Da die Variante „Argot“ kein deutsches Äquivalent hat, sind es die Ausdrücke der Jugendsprache, die die Franzosen faszinieren:

*F1: „Zum Beispiel bin ich einmal zu den Großeltern gegangen und hab einfach gesagt ‚ah ja, geil‘ und sie ‚oh nein, nein‘.“*

*F2: „Bei mir war das auch so, ich hab gesagt ‚mach kein Stress‘ und sie haben mir alle zu verstehen gegeben ‚was sagst du denn da?‘, für mich war das normal, die waren alle geschockt, ich ‚au weia‘!“*

Es wird die Erfahrung gemacht, dass die Wörter sehr viel mehr ausdrücken als nur einen einfachen Inhalt und dass mit ihnen Gefühlswerte verbunden sind:

*„In den Pausen lernt man sehr viel. Ich hab gesagt ‚va te faire foutre‘, und dann kriegte ich vom Englischlehrer ‚das hab ich überhört, das solltest du an dieser Schule nicht wieder benutzen‘, und das sind einfach so Sachen, man kann die Schwere dieser Wörter nicht umwandeln. Zum Beispiel, Franzosen laufen durch die Gegend und schreien ‚putain‘ wie wir ‚Scheisse‘, wobei wir niemals die Übersetzung benutzen würden, das wäre für uns unmöglich, oder dieses ‚du kannst mich mal‘, das können wir hier in Deutschland auch nicht benutzen, ohne dass wir von jemand komisch angeguckt werden, aber in Frankreich kannst du direkt von der Schule*

*fliegen, man kann diese Schwere als Ausländer nicht einschätzen, die Schwere, das kann man nicht einschätzen und das ist einem doch schon aufgefallen, die Schwere der Wörter ist einem nicht bewusst."*

## **Vom Übertreten sprachlicher Konventionen**

Eine gewisse Unbekümmertheit hinsichtlich sprachlicher Konventionen zur Schau zu tragen, ist Teil der ein wenig anmaßenden sprachlichen Glückseligkeit.

Die kommunikativen Fehlschläge, insbesondere im pragmatischen Bereich, offenbaren unter anderem die Erprobung der Grenzen durch die Schüler – wie weit kann man gehen?

Sozialen Regeln unter dem Deckmantel des „Ausländer“-Bonus zu übertreten – somit also ohne zuviel Risiko –, wird zum Spiel, das die Schüler bereitwillig praktizieren: *„Als die Großeltern nach Deutschland gekommen sind, bin ich gleich hingekommen ‚salut‘ und so, die Großeltern haben sich nichts weiter anmerken lassen, aber die Tante war da ‚ach bei Salut sind wir schon‘ so ungefähr und dann ‚glubs ach das ist doch nicht so‘ aber ich hab immer das Problem dass ich ‚salut‘ sagen will wenn ich mich verabschieden will oder wenn ich sie begrüße aber das sagt man nicht, und ich glaub, ich duz‘ sie auch.“*

Der lockere Umgang mit den pragmatischen Regeln hat ebenso sehr eine Spielfunktion wie eine Sicherheitsfunktion. Als Identitätskategorie erlaubt er dem Subjekt eine regressive Identität zu beanspruchen – die elementarsten Formen der Höflichkeit zu missachten, lexikalische Formen eines anderen Sprachregisters zu gebrauchen – das sind sowohl Indizien für den Wunsch nach Zugehörigkeit als auch Verführungsstrategien, indem man auf dem Ausländer-Register spielt. Vor allem, wenn die Erklärungen offenbaren, dass man sich sehr wohl der Grenzüberschreitung bewusst ist, aber grammatikalische Schwierigkeiten vorschiebt, um das zu rechtfertigen, was einem *faux pas* gleichkommt: *„Ich hab auch am Anfang, als die Eltern kamen, hab ich die gleich geduzt, und ich hab denen dann aber auch erklärt, weil ich noch nicht so viel Französisch konnt, und das war viel zu schwer, das alles in der Sie-Form, weil ich da mit dem ‚-ez‘ Probleme hatte.“*

Die Asymmetrie der Interaktion kann das Bedürfnis auslösen, eine kindliche Abhängigkeit zur Schau zu tragen und Aufmerksamkeit zu suchen, indem man sich als zerbrechliches Wesen ausgibt, das nur schlecht gewappnet ist für die Schwierigkeiten der interkulturellen Situation.

## Mit Konflikten umgehen – der Einfluss der Sprache

In Konfliktsituationen drängt sich im Allgemeinen die Muttersprache auf. Sicherlich wird sie in Anbetracht ihrer größeren expressiven und argumentativen Ausdrucksmöglichkeiten gewählt. Aber es scheint doch vor allem, dass ihr Gebrauch darauf abzielt, die konstitutive Asymmetrie der Kontaktsituation zu durchkreuzen, wo der Nicht-Muttersprachler traditionell die schwächere Position innehat: Indem man die eigene Sprache gebraucht, kämpft man mit gleichen Waffen. So erlaubt die Muttersprache, alle Merkmale zu verwenden, die als unentbehrlich für die Konfrontation angesehen werden – Tonlage, Modalisierungen für ironisches, sarkastisches, beleidigendes Sprechen, unterschiedliche Morpheme, lexikalische Mittel usw., die in der Fremdsprache nicht zur Verfügung stehen und die der Jugendliche nicht mit derselben Redegewandheit wie in der Muttersprache benutzen kann: *„Meine Partnerin verwendet Deutsch, wenn sie mal schreien will oder streiten, da fällt sie in ihre Muttersprache zurück oder wenn sie schnell sprechen möchte.“*

Allerdings ist der Rückgriff auf die Muttersprache ein starkes agonales Zeichen und platziert die Beziehung zwischen den Austauschpartnern auf einer Achse der Distanz. Und, wenn dieses Sprachverhalten allzu offensichtlich zum Ausdruck bringt, dass man die Oberhand gewinnen möchte, kann es einer Kriegserklärung gleichkommen. Derartige sprachliche Auseinandersetzungen können bis zum verbalen K.O. einer der beiden Partner fortgesetzt werden.

Der Übergang zur Muttersprache markiert eine Eskalation im Konflikt, da man das Risiko eingeht, durch das totale Nichtverstehen einen Bruch zu vollziehen. *„Ich habe mit ihr Französisch geredet, als sie etwas über die Fahrräder gesagt hat, diese Sache mit den Fahrrädern, ich habe auf Französisch gesprochen und dann, anscheinend, hat sie anscheinend verstanden, dass ich nicht sehr glücklich gewesen sein dürfte, aber gut, sie hat nicht wirklich verstanden, was ich ihr gesagt habe, weil es auf Französisch war, und nachher wollte sie, dass ich es jemandem sage, der besser Französisch spricht, aber ich hab es nicht gesagt.“*

Umgekehrt scheint es, dass die Fremdsprache den Konflikt entschärft, die Aggressivität der Jugendlichen suspendiert und in Richtung einer Reflexion über sich selbst kanalisiert. Somit würde sie im Dienst der Persönlichkeitsentwicklung und Reife stehen sowie Argumentationskompetenzen fördern: *„Ich bin hier nie wirklich sauer geworden, ich habe nie wirklich rumgeschrien oder rumgebrüllt wie zu Hause, wenn mir etwas nicht passt. Das geht mit meinen Eltern, aber ich kann doch nicht mit der Mutter meiner corres herumbrüllen, ja in Deutschland würde ich brüllen, weil das mit meinen Eltern*

*ist, aber jetzt ist es sowie so ruhiger, es wird immer noch geschrieen, aber es ist ruhiger, man kann auch diskutieren und wenn ich laut werde, dann bedeutet es, dass meine Argumente schlecht sind.“*

Die Häufung von Fehlern, hervorgerufen durch das unkontrollierte Sprechen der Fremdsprache, verteilt zwar die Rollen zu Ungunsten des Nicht Muttersprachlers – seine sprachlichen Mittel sind begrenzt – erinnert jedoch zugleich an seine Verletzbarkeit und seine Abhängigkeit von der Kooperation. Insofern kann sie als Regulierungsmechanismus funktionieren, der im Dienste der Schadensbegrenzung des Konflikts steht. Die Teilnehmer setzen also Reparaturmechanismen ins Werk, die für die Versöhnung bestimmt sind. Durch die Korrektur der Fehler wird die gemeinsame Arbeit wiederhergestellt, die für den Austausch unentbehrlich ist.

### **3. Sprach-kulturelle Stolpersteine – von der Verunsicherung durch die unsichtbaren Regeln sprachlichen Handelns**

Betrachtet man die schriftlichen (Berichte, Fragebögen) und mündlichen Aussagen (individuelle und Gruppen-Interviews), sind bedeutende sprachliche Fortschritte der französischen und deutschen Voltaire-Schüler unbestreitbar. Anlässlich von Gruppendiskussionen ließ sich ihre kommunikative Ungezwungenheit feststellen, was sich u.a. in der Verwendung zahlreicher Merkmale mündlicher Sprache äußerte.

#### **Gefühle sprachlicher Verunsicherung**

Jedoch trotz solcher Sprachkompetenz und großer Sprechfreudigkeit lässt sich den Aussagen entnehmen, dass sprachliche Unsicherheitsgefühle die Immersionserfahrung mitbestimmen:

*„Kommt auf die Tage an. Am Anfang hatte ich so das Gefühl, dass ich zwar was sage, aber dass ich manchmal Sachen sage, die ich gar nicht wirklich denke, also dass ich gar nicht die Möglichkeit hatte, mich präzise auszudrücken wie in Deutschland dann. Ich hab mich nicht zu unwohl gefühlt im Französischen, ist ja auch meine erste Fremdsprache, aber trotzdem...“*

Paradoxerweise kann sogar ausgerechnet das Bemühen um sprachliche Perfektion Grund für Verunsicherung sein: *„Ich wollte mich immer besonders gut und fehlerfrei ausdrücken und war deshalb wohl immer aufgeregt und fühlte mich unsicher.“*



Solche Gefühle werden in den Interviews und Fragebögen häufig explizit formuliert:

*„Ich mag nicht, dass mich Leute komisch angucken, wenn mir Wörter fehlen.“*

*„Unbekannte Erwachsene nehmen sich nicht immer unbedingt Zeit, mit dir zu reden, sind oft auch nicht so geduldig.“*

Wir haben eingangs die Immersion als Prozess definiert und auf die Bedeutung des sprachlichen Handelns im Alltag hingewiesen. Erfolgserlebnisse, positive Rückmeldungen, aber auch Fehlschläge, Krisen sind folglich interaktiv verankert.

Das erklärt, dass trotz oder vielleicht gerade wegen der zunehmenden sprachlichen Kompetenz viele der Jugendlichen latente sprachliche Unsicherheitsgefühle empfinden, in unterschiedlichem Ausmaß, die an bestimmte Kontexte und bestimmte Partner gebunden sind:

*„Was mir jetzt so auffällt, wo ich jetzt so'n halbes Jahr da war, wo man früher mal davor stand und man hat gedacht, das ist wie ein Tonband, was läuft ohne Punkt und Komma und jetzt, das kann man verstehen, das ist überhaupt keine schwierige Sprache, aber ich kann sehr wohl verstehen, wenn Leute sagen, damit komme ich nicht zurecht, ich mach da keinem Menschen einen Vorwurf, weil die französische Sprache ist in ihren Grundzügen sehr, sehr einfach, aber je weiter man reinkommt, das ist ein Sumpf von Gefahren.“*

Fremde Sprachen lernen und anwenden bedeutet u.a. auch ein anderes sensorielles Erleben, sowohl über das Gehör als auch über die Artikulation: die Laute, die Akzente, die Intonationsmuster der Fremdsprache erfordern neue körperliche Gewohnheiten, zum Beispiel eine Veränderung der Atmung bei der Akzentsetzung, andere Lippenbewegungen beim Dehnen der Vokale oder ungewohnte Positionen der Zungenspitze bei den Dentallauten im Englischen beispielsweise. Da das Sprechen langsamer vonstatten geht, wird die ungewohnte Artikulation bewusster wahrgenommen und kann die Furcht auslösen, sich lächerlich zu machen bzw. ausgelacht zu werden. Das ruft ein Gefühl der Verunsicherung hervor:

*„Die Öffentlichkeit hat ja nicht auf den ersten Blick gesehen, dass ich Ausländerin war, und deshalb haben sie mich teilweise komisch angeguckt.“*

*„Eine Art Scham bemächtigt sich deiner, die Sorge, dich zu täuschen, dass*

*sie dich nicht verstehen, das Fehlen von Wortschatz, das Wort, was dir wieder einfällt, die Frage, die du falsch verstanden hast.“*

*„Sie wollen sich nicht die Mühe machen, sich zu konzentrieren, um mein Deutsch zu verstehen, und wenn sie mich nicht verstehen, dann belassen sie es dabei.“*

*„Ich mag nicht, wenn sich andere über meinen Akzent lustig machen oder mich nicht wahrnehmen.“*

*„Ich kann es wirklich nicht erklären, vielleicht weil ich mich dumm fühle (wenn ich nicht verstehe) und weil ich Angst habe, die Lehrer Zeit vergeuden zu lassen (wenn sie wiederholen müssen).“*

Verunsicherungen werden also entweder auf Sprachdefizite zurückgeführt: („wenn mir Wörter fehlen“), auf den Ausländerstatus: „Die Leute haben ja nicht auf den ersten Blick gesehen, dass ich Ausländerin war, und deshalb haben sie mich teilweise komisch angeguckt“, auf das gestörte Selbstbild („weil ich mich dumm fühle“), auf mangelnde Kooperationsbereitschaft seitens der Muttersprachler oder auf das besondere Bemühen um sprachliche Perfektion.

Die Vorstellungen, die sich die in den Austausch involvierten Akteure vom Lernen, Beherrschen und Anwenden einer Fremdsprache verbunden mit dem Mythos „Sprache im Sprachbad spielend lernen“ führt zu einer hohen Erfolgserwartung, bei den Eltern oft noch stärker als bei den Schülern. Diese Haltung verstellt zumindest in den ersten Wochen regelrecht den Blick für „die kleinen Unterschiede mit den großen Wirkungen“, denn die meisten neigen dazu, die Kommunikation in der Fremdsprache auf die Beherrschung von Wortschatz, Grammatik und Syntax zu reduzieren und sind der Ansicht, es reiche aus, sie zu sprechen, um sie zu lernen.

Dass kleinere und größere Verunsicherungen und Missstimmigkeiten aber nicht nur auf formalsprachliche Aspekte zurückgeführt werden können, sondern meistens durch kulturell unterschiedlich ausgeprägte Kommunikations- und Diskurskonventionen sowie Interaktionsverhalten bedingt sind, das wollen wir nun im Folgenden untersuchen.

### **Zuhören – Beobachten – Imitieren – Lernen durch Schweigen**

Wir haben bereits gesagt, dass die Autonomie hinsichtlich der Sprache eine zentrale Erfahrung für die Jugendlichen ist. In der Tat entwickelt der Voltaireschüler in seiner neuen sprachlichen Umgebung eigene Lernstrategien. Dieser

Lernprozess beginnt fast immer mit dem Zuhören: „*Ich höre überwiegend nur zu, weil ich nicht so recht weiß, was ich sagen soll.*“

*„Ich habe etwas entdeckt. Weil die anderen nicht auf mich zugegangen sind, und ich also am Anfang oft alleine geblieben bin, habe ich bemerkt, dass ich lange zuhören und die Leute beobachten konnte und so konnte ich lernen, ein bisschen ihren Charakter einzuschätzen und die Leute vorab ein wenig kennenzulernen, ohne mit ihnen zu reden und indem ich ihre Reaktionen beobachtet habe. Wenn man sie beobachtet und ihnen zuhört, dann kann man ein bisschen über den Charakter einer Person erfahren, ohne mit ihr zu reden, und das finde ich ziemlich gut, weil am Anfang wusste ich nicht/zuhören, na gut, das konnte ich, aber nicht so aufmerksam, ich glaube, das war nicht so wichtig für mich.“*

Dieses Schweigen, das die Gastfamilien beunruhigt, da sie nicht recht wissen, wie sie es interpretieren sollen und es schließlich dem Jugendlichen vorwerfen („Ich muss sagen, es hat Tage gegeben, da war es nicht leicht, und sie haben mir vorgeworfen, nichts zu sagen, nicht zu reden, manchmal war das nicht leicht“), dieses Schweigen also ist oft ein Schweigen des Zuhörens und des Lernens. Ein solches Lernen durch Zuhören unterscheidet sich zutiefst vom in der Institution Schule üblichen antwortorientierten Lernen:

I: *„Sprichst du die ganze Zeit Deutsch?“*

M: *„Ich höre zu.“*

I: *„Du hörst zu?“*

M: *„Na ja, ich rede nicht, ich mache manchmal Bemerkungen, aber ich höre zu, man muss reden, um eine Sprache zu lernen, aber vor allem zuhören.“*

Das Zuhören geht Hand in Hand mit der Beobachtung. Der Austausch ist für die Schüler eine Herausforderung in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und den Umgang mit sich selbst und anderen. Ihre Aufmerksamkeit ist folglich auf sich selbst und besonders stark auf die Gastgebergruppe gerichtet, wie sie sich verhält, handelt und spricht:

*„Hier sagen sie oft ‚ne‘ nach jedem Satz/nach jeder Frage, manchmal fügen sie ein ‚ne‘ ein, das ist automatisch oder nach einer Frage sagen sie oft ‚oder‘? und das zum Beispiel, das ‚oder‘, das hab ich ganz stark in meine Fragen integriert, so gut wie jedes Mal kommt das raus.“*

Das Leben in einem unbekanntem sozialen Umfeld erfordert eine hohe Anpassungs- und Integrationsleistung und konfrontiert die Jugendlichen mit der Differenz, mit anderen Verhaltensweisen, anderen kulturellen Gesten:

*„Die Mutter meiner Partnerin hat mir einmal gesagt: ‚Ja, am Anfang, beim Essen, da hast du ständig nur beobachtet‘, zum Beispiel ist das Abendessen ganz anders als unser Abendessen, also sie tun Butter aufs Brot, wenn sie Käse essen.“*

Ausgehend von der Position des Außenstehenden, die er zumindest zu Beginn einnimmt, beobachtet der Schüler mit ethnologischer Präzision die Verhaltensweisen der Gastgebergruppe. Auf die Frage „Was tut ihr, um zu lernen?“ antworten die Teilnehmer einstimmig: „Wir beobachten“.<sup>37</sup> Der Bericht eines deutschen Jugendlichen über eine Mahlzeit in der Schulkantine veranschaulicht diese minutiöse Beobachtungsarbeit:

*„Zum Beispiel, das erste Mal in der Kantine, da habe ich beobachtet, sie machen das, sie nehmen das Brot, sie nehmen dies, sie nehmen jenes, sie nehmen das, und jetzt sind sie bei der Vorspeise, und sie essen zuerst Salat, danach das da, und man musste auch immer darauf achten, wie sie das machten, um nicht zu schnell zu sein oder nicht zu langsam zu sein mit dem Essen, denn hinterher stört das die anderen, wenn man zu langsam oder zu schnell isst, das ist also schon ziemlich schwer.“*

Der „Fehler“, im schulischen Kontext wegen der Noten und Sanktionierung gefürchtet, wird in dieser Lernphase durch Nachahmung als absolut notwendig angesehen und als Indiz einer im Aufbau begriffenen Kompetenz.

A: *„Manchmal, wenn man nachahmt, macht man Fehler und dann sagt man, ‚vorhin hast du das auch gesagt‘, aber das war anders, eine andere Sache.“*

F: *„Aber so lernt man.“*

A: *„Selbst, wenn man Fehler macht mit den Dingen, die man nachahmt, wird der Franzose einem später erklären, wie man das verwendet, und so lernt man die Sprache.“*

Das ethnologische Vergnügen, das die Schüler an der Erkundung der Sprache finden sowie ihre deutlichen sprachlichen Fortschritte, sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass kritische Zwischenfälle – die zuweilen extrem subtil sein können – möglicherweise nicht nur Krisen und Konflikte provozieren, in manchen, seltenen Fällen bis hin zum Abbruch des Programms, sondern auch traumatisierend wirken können und für das Interkulturelle verwundbar machen.

---

<sup>37</sup> Gruppendiskussion anlässlich eines Treffens von Voltaire-Schülern im Dezember 2003

Mehr noch als bestimmte linguistische Varietäten (Jugendsprache, Dialekte), die schon erwähnt wurden, sind das kommunikative Verhalten bei Unterhaltungen und an Wörter und Interaktionen gebundene Konventionen und Werte wahrhaftige Herausforderungen für die Jugendlichen.

### **Kleine Unterschiede – große Stolpersteine**

„Heiße Stellen“ – *hotspots* (Agar 1994) treten in der Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen sehr häufig auf. Allerdings sind sich die Gesprächspartner meistens nicht bewusst, wodurch eine mehr oder weniger spürbare Missstimmigkeit oder Verunsicherung plötzlich ausgelöst worden ist.

Wie die Kommunikation mit der unsichtbaren Hand der Kultur gesteuert wird, wollen wir an einem Beispiel illustrieren. Wir stützen uns auf eine Sequenz, die aus einem Interview mit einer deutschen Schülerin stammt. Sie hinterfragt das Missverhältnis zwischen einer scheinbar unbedeutenden Ursache – der Gewohnheit von Mitgliedern ihrer Familie sich gegenseitig als „Faulpelz“ zu bezeichnen – und der verheerenden Wirkung auf ihre französische Partnerin, die von ihr in gleicher Weise betitelt wurde: *„Ja, ja also (zögert) es is/ es is schwer irgendwie, weil (zögert) ich hab/Amélie hat einen/obwohl sie sehr schüchtern ist, ein ausgeprägtes Temperament, sie reagiert auf Kleinigkeiten wie/bei uns untereinander nennt man sich schon mal ‚Faulpelz‘ und daraufhin ist sie in Tränen ausgebrochen und hat nicht mehr mit mir geredet.“*

Merkmal unausgesprochener Übereinstimmung, der die Intimität der Familienmitglieder zeigt und in ihrem kommunikativen Gedächtnis gespeichert, hat der Begriff in ihren Augen den verletzenden Charakter verloren, mit dem er außerhalb des familiären Kontextes ausgestattet sein könnte. Für die Partnerin hingegen ist der Begriff einem ganz anderen diskursiven Gedächtnis verhaftet (höchstwahrscheinlich sogar im kollektiven Gedächtnis, es handelt sich um eine Schülerin aus La Réunion) und ist umso stärker mit negativen Werten befrachtet, als das Bild, was sie von sich selbst in diesem Moment des Aufenthaltes hat, das einer verunsicherten und verwundbaren Person ist.

Es ist nicht immer leicht, die „heiße Stelle“ zu lokalisieren, durch die die Missstimmigkeit und an der die kommunikative Krise ihren Ausgang nimmt. Sie kann in den Nebenbedeutungen eines Wortes liegen, in einem Intonationsverlauf, in einem Blick oder einer Mimik, in den Werten, die mit den Worten assoziiert werden, im gesamten sprachlichen und parasprachlichen Ausdrucksrepertoire (Sprechweise, Lautstärke, Prosodie, Wortwahl, Sprecherwechsel, Gefühlsexpressionen, usw.).

Wie das sprachliche System, so unterliegt auch der Ablauf von Gesprächen Regeln. Allerdings mit dem Unterschied, dass diese Regeln in keiner Grammatik zu finden sind und sich die meiste Zeit dem Bewusstsein der Sprecher entziehen.

Sie sind Teil dieser unsichtbaren Selbstverständlichkeiten, die unser kommunikatives Verhalten strukturieren und machen das aus, was Dell Hymes als kommunikative Kompetenz bezeichnet. Sie umfasst außer der sprachlichen Kompetenz einen Komplex aus Weltwissen, kulturellem, sozialem und kommunikativem Wissen. Dieses Wissen manifestiert sich selbstverständlich im Verbalen, aber genauso auch im Paraverbalen und im Nonverbalen, wie auch in den Regeln, auf denen die Gespräche basieren und die sie strukturieren. Nun variieren diese Regeln von einer Kultur zur anderen, ja bereits von einer Gruppe zur anderen innerhalb einer Gesellschaft. Man verwendet im Allgemeinen den Begriff einer „speechcommunity“ (diskursive Gemeinschaft oder kommunikative Gemeinschaft: Saville-Troike 1989; Fashold 1999), um eine Gruppe zu kennzeichnen, die mindestens eine Sprache und einen Vorrat an kommunikativen Ressourcen gemein hat.<sup>38</sup> Festzuhalten ist, dass „Sprache“ und „kommunikatives Verhalten“ nicht das Gleiche sind, und dass selbst eine ausgezeichnete Beherrschung des sprachlichen Systems nicht gleichzusetzen ist mit kommunikativer Kompetenz und noch weniger mit sprach-kultureller Kompetenz.

Im Folgenden werde ich beispielhaft einige solcher Regeln näher beleuchten. Mit unterschiedlichem Ausmaß sind sie für zahlreiche Schüler zu mehr oder weniger großen Hürden geworden, die ihnen aber nicht unbedingt bewusst waren.

## **Die Sprechgeschwindigkeit**

Die häufig von deutschen Schülern vorgebrachte Bemerkung, dass die Franzosen schnell sprechen, ist nicht nur ein subjektiver Eindruck, sondern beruht zum Teil auf sprachbedingten Fakten. So werden im Französischen Sinneinheiten durch die Intonation ausgedrückt, oder durch die Mimik

---

<sup>38</sup> cf. Kerbrat-Orecchioni, C. *Les interactions verbales*, 3 t., Armand Colin, Paris, 1992, 1994, 1998.; Hymes D. *Vers la compétence de communication*, Hatier Credif, Paris (LAL), 1984

(*Ah ça...!*),<sup>39</sup> da wo das Deutsche auf sprachliche Mittel zurückgreift.

Nun ist es so, dass diesen Fakten unterschiedliche Werte beigemessen werden. Die Sprechgeschwindigkeit, die sich von einem Individuum zum anderen, von einem Geschlecht zum anderen unterscheidet, variiert auch von einer Gesellschaft zur anderen. Während in bestimmten Gesellschaften (oder Kontexten) sprachliche Langsamkeit als Zeichen von Weisheit, von Zurückhaltung und Mäßigung geschätzt wird, wird sie in anderen Gesellschaften weniger geschätzt und in intellektuelle Schwere umgedeutet.

Wenn ein Nicht-Muttersprachler sich in der Fremdsprache ausdrückt, hat er zwangsläufig eine langsamere Sprechweise und ist sich dessen bewusst.

*„Mich stört, dass ich nicht so schnell und mit genau dem Ton sprechen kann, mit dem ich manchmal will. Es gibt Dinge die ich nicht ausdrücken kann.“*

*„Ich hasse es, drei Stunden zu brauchen, um drei Worte zusammenzubringen, das ist schrecklich.“*

*„Mich stört, dass ich immer überlegen muss, wie kann ich einen Satz bilden und dass ich mich nur langsam ausdrücken kann und nicht immer gut verstanden werde.“*

*„Manchmal versuche ich, mit normaler Geschwindigkeit zu sprechen, und dann vertue ich mich im Satzbau.“*

In den Alltagsgesprächen kann diese Verlangsamung des Sprechens – die in gleicher Weise auch den Muttersprachler zwingt, gegen die eigenen Sprech- und Hörgewohnheiten anzugehen – Ungeduld hervorrufen, ja sogar Verärgerung, und gegebenenfalls von Wertungen begleitet werden (das Gespräch scheint dem Muttersprachler kompliziert, weit hergeholt etc.) *„Man muss schnell sprechen und reagieren, wenn man sich nicht unterbrechen lassen möchte.“*

Für den Nicht-Muttersprachler geht es um sein Selbstbild: *„Ich sage mir, dass es sie nicht interessiert, dass ich zu lange brauche, dass sie ungeduldig*

---

<sup>39</sup> Voir K. Tucholsky, *Ah ça...!* "Ah ça ist viel leichter und graziler als die deutsche Ablehnung. Aber man muss Ohren haben zu hören – der französische Mensch reagiert viel feiner, sein Seismograph schlägt bei der leichtesten Erschütterung haargenau aus. Ich habe immer gefunden, dass der Deutsche – ich auch – viel zu grob mit den Franzosen spricht; nicht etwa, dass er sich zu rüpelig benimmt, sondern er ist grob, so wie ein Raster, ein Sieb zu grob ist, man braucht einfach eine Nummer feiner. Sie genügt auch. Ja, die grobe wird gar nicht verstanden. Die Franzosen fühlen auf dreihundert Meter gegen den Wind, dass jemand unzufrieden, entschlossen, unnachgiebig ist – man braucht ihnen das gar nicht erst ausdrücklich mitzuteilen. Es genügt, ganz leise anzuspüren". Bd. 4 (1925-1926), S. 177, Gesammelte Werke, rororo, Reinbeck 1989.

*werden, dass ich zu viele Fehler mache, dass sie nicht verstehen, ich mag es nicht, wenn niemand mich versteht oder niemand mir zuhört oder die ultimative Frage: ‚Ich verstehe nicht‘.“*

### **Stimm-Lautstärke**

Es gibt keine merklichen Unterschiede zwischen der deutschen und der französischen Kultur, was die Lautstärke der Stimme angeht, wie sie es zum Beispiel zwischen den arabischen und den okzidentalischen Gesellschaften gibt. Dennoch kann es in bestimmten Kontexten eine mündliche Hervorhebung in Form eines Intensitätsakzentes (Fortis-Artikulation) geben, die das eine oder andere Wort betrifft. Deutsch ist eine Sprache der mündlichen Hervorhebung, eine akzentuierte Lautstärke betrifft Worte oder Wortgruppen. Da solche Hervorhebungen kommunikative Funktionen haben und das Verständnis steuern sollen, sind sie potenzielle heiße Stellen und Ursachen für Missverständnisse – sie können als Zeichen fehlender Übereinstimmung, von Ärger, Ungeduld oder gar von Arroganz und Pedanterie interpretiert werden.

### **Die Tonlage**

Es ist gezeigt worden, dass sich die Tonlage von einer Sprache zur anderen unterscheidet und in bestimmten Sprachen als soziales Merkmal fungiert. Das Bassregister erhält eine Konnotation von Männlichkeit, während das hohe Register zugleich Weiblichkeit, in bestimmten Sprachen auch Höflichkeit kennzeichnet.

Der tonische Akzent im Deutschen bringt ein Bass-Register mit sich, während die Betonung im Französischen, die auf der letzten Silbe liegt, ein hohes Register mit sich bringt. So dass die Tonlage der Stimme auf der Basis dieser Werte interpretiert wird und zugleich die Vorstellung beeinflusst, die man sich von den Sprechern macht, wie auch die Selbstwahrnehmung, wenn man sich in der Sprache des anderen ausdrückt.

Dieses Phänomen könnte ein teilweiser Erklärungsansatz dafür sein, weshalb manche deutschen Schüler zu der Einschätzung kommen, Französisch sei eine „Mädchensprache“, und für das gelegentlich in den Interviews und Fragebögen aufgetretene Vorurteil, Franzosen seien schwul.



## Die Mimik

Die sichtbaren Artikulationen – das Französische erfordert eine starke labiale Aktivität, die Vokallänge des Deutschen ein Auseinanderziehen der Lippen und die Vokalöffnung eine größere Öffnung des Mundes als es im Französischen der Fall ist – können im Goffmanschen Sinn als potentielle „Face-Bedrohung“ fungieren. Weil die artikulatorischen Bewegungen in der Fremdsprache mit größerer Langsamkeit durchgeführt werden, mit mehr Bewusstheit, werden sie sichtbar: Man sieht sich gewissermaßen sprechen. Je nach Situation und Individuum kann dies die Sprachproduktion hemmen und erklärt in bestimmten Fällen die Zurückhaltung, vor mehreren Personen zu sprechen (s.o. „Sprachliche Verunsicherung“).

## Die Intonationen

Die Intonation steuert die Kommunikation und hat einen erheblichen Anteil an der Konstruktion der Bedeutung. So kann die intonative Gegenüberstellung in einer Äußerung wie: „Ich bin zu spät gekommen. Ich habe den Bus verpasst“, ebenso Grund und Folge ausdrücken („Ich bin zu spät gekommen, so dass ich den Bus verpasst habe“) oder die Folge und deren Ursache („Ich bin zu spät gekommen, weil ich den Bus verpasst habe“).

Wie die Sprechgeschwindigkeit oder die Tonlage ist auch die Intonation Träger verschiedener Werte (Höflichkeit, aber auch Aggressivität, Drohung, Bedauern usw.). Auch die Frage *Was machst du denn da?* kann je nach Akzentuierung und Intonation Verärgerung, Neugier, Wohlwollen, Interesse oder Vorwurf ausdrücken. Sie sprachlich zu verstehen, dürfte für einen Volttaire-Schüler kein Problem sein. Die Interpretation der kommunikativen Absicht hingegen dürfte sich als viel problematischer herausstellen und Anlass für Missverständnisse geben.<sup>40</sup>

Für die Schüler kann nicht nur die Interpretation des Intonationsverlaufs Probleme aufwerfen, sondern auch die korrekte Anwendung der Intonation in der Zielsprache: „*Ich habe Schwierigkeiten, die Intonationen zu setzen und langsamer zu sprechen, weil wenn ich schnell spreche, verbinde ich die Worte untereinander und vertausche die Silben.*“

---

<sup>40</sup> Nach J. Gumperz sind die Unterschiede der Intonationsverläufe zwischen den Sprachen einer der hauptsächlichen Gründe für zahlreiche Missverständnisse, vgl. Gumperz, J. Engager la conversation: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle, Hymes D. Vers la compétence de communication, Hatier Credif, Paris (LAL), 1984, Ed. de Minuit, Paris, 1989.

Die Unsicherheit in Hinsicht auf den adäquaten Gebrauch und die richtige Deutung der prosodischen Mittel in der Fremdsprache kann als hemmend empfunden werden und besonders in Krisensituationen zum Dialogabbruch führen. Dazu folgendes Beispiel: In der Erinnerung an einen Satz, den ihre deutsche Partnerin anlässlich eines Streits gesagt hat, kann B. zwar den Satz korrekt auf deutsch wiederholen, zögert aber bei der Deutung der prosodischen Mittel, die die Partnerin gebraucht hat. Sie war folglich weder in der Lage, die kommunikative Intention richtig zu deuten noch adäquat zu reagieren:

E.: *„Das war vielleicht ein bisschen ironisch, sie hat mich nicht gerade angegriffen, aber sehr freundschaftlich war es nicht.“*

I: *„Und wie hast du reagiert?“*

E.: *„Nun ja, gar nicht, ich kann nichts sagen, also sag ich eben halt nichts und gehe.“*

### **„Kleine Wörter“ – beziehungssteuernde Einheiten**

Sogenannte „kleine Wörter“ wie *na, nun ja, so, nun, halt, eben, wie gesagt, ne, denn* etc. dienen dazu, das Schweigen in Sprache umzuwandeln und stützen im Mündlichen die Bedeutungskonstitution sowie das fortschreitende Formulieren des Gedankens. Solche Indikatoren erfüllen beziehungsstiftende und steuernde Funktionen, regulieren und organisieren das Gespräch. Sie sind in gewisser Weise das „Gleitmittel“, das für den guten kommunikativen Verlauf unerlässlich ist, tragen zur Markierung von Einstellungen bei und orientieren die Bedeutungskonstruktion. Oft fehlen sie dem Nicht-Muttersprachler oder er verwendet sie falsch – ein „Na ja“ kann Träger sehr unterschiedlicher Bedeutungen sein. Dass es gerade das Nicht-Beherrschen solcher Äußerungseinheiten ist, das erheblich zur sprachlichen Verunsicherung beitragen kann, ist vielen Nicht-Muttersprachlern nicht oder nur sehr vage bewusst. Meistens führt der Nicht-Muttersprachler seine kommunikativen Schwierigkeiten auf das Fehlen von Wortschatz zurück, wohingegen es eher all diese sogenannten „kleinen Wörter“ sind,<sup>41</sup> die ihm fehlen, ihn in Bezug auf die Deutung des Gehörten irreführen können und verunsichern:

C.: *„Ich bin mir meiner selbst weniger sicher, wenn ich Deutsch spreche, auf Französisch bin ich doch ziemlich selbstsicher, wenn ich in der Öffentlichkeit spreche, und auf Deutsch traue ich mich nicht wirklich, weil ich weiß, dass ich im Mündlichen Fehler mache, also ist es schon schwieriger, also weniger Selbstvertrauen.“*

---

<sup>41</sup> Von Laien oft als „Füll- bzw. Flickwörter“ bezeichnet und erst seit Ende der 60er Jahre Gegenstand eines ständig wachsenden Forschungsinteresses seitens der Sprachwissenschaftler.

I: *„Aber es ist auch ein bisschen normal, Fehler zu machen?“*

C.: *„Aber ja, doch, und schließlich spreche ich trotzdem Deutsch, aber ich habe weniger Selbstvertrauen, als wenn ich Französisch spreche, das ist, weil ich nicht immer wirklich exakt alles verstehe, eigentlich verstehe ich schon das Thema gut oder worum es geht, es gibt Wörter, die ich verstehe/es ist wahr; dass ich nicht alle Wörter verstehe, ich bin nicht, na ja, ich verstehe nicht so gut wie auf Französisch, also kann ich auf Deutsch auch nicht so viele Sachen sagen wie auf Französisch.“*

Die Abwesenheit dieser Äußerungseinheiten im Diskurs des Nicht-Muttersprachlers macht diesen weniger flüssig und kann den Verlauf eines Gesprächs beeinträchtigen, das dann als mühselig und schwerfällig wahrgenommen wird, ja vielleicht sogar als zu direkt und daher bedrohlich für das Image („face“) des Gesprächspartners, der unter Umständen vom Muttersprachler als unhöflich beurteilt wird:

*„A. hat mir sogar gesagt, dass ich diejenige sei, die nicht offen genug ist, dass ich/ dass ich/ dass ich, wenn man mich angesprochen hat, mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ geantwortet habe und nichts weiter. Und eigentlich konnte ich jedenfalls/ eigentlich konnte ich am Anfang nicht wirklich sprechen, in Bezug auf die Sprache, also konnte ich nicht wirklich meine Antworten vertiefen, aber ich glaube nicht, dass ich zu schroff geantwortet habe.“*

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch noch die Rolle der Hörsignale (*hm, ja, o.k.*, Kopfnicken, Blickbewegungen etc.). Deren Rolle kann entscheidend sein – ein Übermaß an Signalen, die den Wunsch nach Kooperation und Empathie markieren, kann eine genauso lähmende Wirkung haben wie deren Abwesenheit.

## **Lachen und Humor**

Je nach Kultur können dem Lachen unterschiedliche Bedeutungen beigegeben werden. Zeichen von Freude und Zufriedenheit für die einen, kann es für die anderen Unbehagen, Scham, Nervosität bedeuten oder mit Handlungen einhergehen, die potentielle Image-Bedrohungen sind (Sarkasmus, Ironie, Beleidigung...).

Die Vieldeutigkeit des Lachens kann zu manchmal schwerwiegenden Missverständnissen führen, wie im folgenden Fall:

E.: *„Ich habe am Anfang viel gelacht, und ich glaube, dass sie/dass sie [i.e die deutschen Mitschüler] das vielleicht als Beleidigung aufgefasst haben. Vielleicht haben sie es falsch aufgefasst, dass ich gelacht habe, das war*

*nicht meine Absicht. Na ja, ich habe die Angewohnheit, viel zu lachen und sie haben mir das übelgenommen, und da war ein Junge, der gesagt hat, 'sagt ihr, sie soll aufhören zu lachen' auf fr/auf Französisch, und schließlich hat er das auf Deutsch gesagt, er hat gesagt, eh eh, 'sag sie soll nicht lachen' oder so etwas, so ungefähr, und dann und na ja so (lacht)."*

I: *„Dein Lachen ist missverstanden worden?“*

E: *„Bestimmt, ja. Eigentlich hat A. mir gesagt, dass die anderen nicht verstanden haben, warum ich gelacht habe, also waren sie vielleicht ein bisschen sauer. Ich habe versucht, weniger zu lachen (beginnt zu schluchzen), weil das anscheinend den anderen nicht gefällt (weint) ich traue mich gar nicht mehr mit ihnen zu reden und es gelingt mir eigentlich nicht gut (heftiges Schluchzen).“*

Zahlreiche Aussagen gibt es auch bezüglich der Unterschiede im Humor. Anlässlich einer Begegnung mit anderen französischen Schülern erklärt der Schüler M., dass ihm die französische Art des Humors gefehlt habe:

*„Nun ja, ja, jedenfalls, es ist der Humor sozusagen, hier kann ich wirklich lachen, es stimmt, dass der Humor mir gefehlt hat, weil ich gerne Spaß mache oder Wortspiele mache und das mache ich wirklich viel und auf Deutsch, da ist es nicht einmal die Sprache, ich kann es wirklich nicht machen und das fehlt mir und mit S. hier hab ich endlich wieder Spaß haben können und das war sehr angenehm.“*

## **Eröffnungs- und Beendigungsrituale**

Das Eröffnen und das Beenden einer Interaktion sind besonders delikate Momente, entscheidend für den Fortgang der Beziehung, potentiell bedrohlich für das Image (territoriale Bedrohung bei Aufnahme der Interaktion, Bedrohung des positiven Ansehens des Gesprächspartners beim Beenden eines Gesprächs).

Dies ist einer der Gründe, weshalb die Eröffnungs- und Schlussrituale stark kodiert sind – sie erlauben es, auf konventionelle Weise diese schwierigen und risikoreichen Situationen zu bewältigen. Die Begrüßung, beispielsweise unterliegt einer unendlichen Fülle von Variationen: wo, wann, mit welcher Entfernung, in welcher Reihenfolge? etc. Nach R. Carroll spiegelt die Tatsache, dass man in den USA leichter einen Fremden anspricht als in Frankreich, entgegengesetzte Haltungen wider hinsichtlich einer Bedrohung des eigenen Ansehens durch die Anwesenheit eines Unbekannten, wobei die Franzosen versuchen, diese Bedrohung durch Schweigen zu neutralisieren, die Amerikaner hingegen durch

Austausch vertrauensstiftender Äußerungen. In manchen Interviews wurde die Problematik von den Schülern aufgegriffen, und, übertragen auf die Beziehungen zwischen Franzosen und Deutschen, bestätigen ihre Aussagen weitgehend die Behauptungen von Carroll. So äußert sich eine deutsche Schülerin folgendermaßen über die Zurückhaltung ihrer französischen Korrespondentin, auf Mitschüler oder andere Personen ihres Umfeldes zuzugehen:

*„Also ich denke, dass sie/ also sie hat mir erzählt, sie hat Angst, dass sie die anderen stört und will sie nicht ansprechen, weil sie denkt, dass sie abgewiesen wird, aber/ hm (zögert), weil/ also ich kenn das Gefühl nicht, bei mir ist der Informationsdrang zu groß, als dass ich mich davon abschrecken lassen würde und deswegen kann ich ihre Situation auch schwer verstehen.“*

Auch das jeweilige Verhalten dessen, der etwas anbietet und dessen, der etwas angeboten bekommt, sind stark kodifiziert: Soll/Muss man bereits beim ersten Angebot akzeptieren oder soll man warten, bis das Angebot wiederholt wird? Auch hier wieder ein Beispiel, dass auf kulturelle Unterschiede zu verweisen scheint:

*„Sie hat nicht mal ihre Meinung geäußert, man hat sie gefragt: ‚Was möchtest du gern essen?‘, sie hat nichts gesagt, sie war hier total schüchtern, ich weiß nicht, das war nicht unbedingt schön.“*

### **Formen der Anrede**

Die Anredeformen signalisieren Distanz oder Nähe in der Beziehung zwischen den Personen. Die Pronomen Du und Sie erlauben es, eine Gruppe zu umschreiben, die etwas gemeinsam hat, und andere hiervon auszuschließen; und konnotieren (u.a.) Geselligkeit, Wärme oder Kälte, Hierarchie:

*„Ja, aber ich hab das Duzen nie mit der Mutter versucht, weil's nie kam, ich/es macht mir auch nicht so viel aus, dass ich sie sieze. Bei den Eltern, ich hab eigentlich gedacht, dass sie mir das Du anbieten, weil ich glaub, die haben auch von sich aus meine Eltern geduzt, mit dem Vornamen angeredet, C. hat meine Eltern auch geduzt und dann hab ich gedacht, dann fang ich mit Sie an, um höflich zu sein, hab aber eigentlich schon erwartet, dass sie mir das Du anbieten, kam aber nicht, ich sieze sie immer noch, is nur ein bisschen blöd, wenn ich sie ansprechen will, also Madame, Monsieur, ich weiß noch nicht mal, ob ich die Vornamen sagen*

*kann, die haben mir das nicht angeboten, die haben/ meine Mutter ist gekommen, ‚ja, kannst Maria sagen‘.*”

Zu Beginn als verfrüht eingeschätzt, wurde das Du dennoch erwartet – daher die Schwierigkeit, die Sätze so zu arrangieren, dass sie kein Du oder Sie enthalten, aber das kann man nicht lange beibehalten.

### **Die Rolle der konversationellen Regeln für das Gelingen oder Misslingen des Gesprächs**

Wie weit die Unkenntnis der Gesprächsregeln hinderlich werden kann für bestimmte Nicht-Muttersprachler und möglicherweise zu Missverständnissen mit den Muttersprachlern führt, zeigt die folgende Sequenz:

*E.: „Nun, es ist mir nicht so gut gelungen, zu kommunizieren und so, ich wusste nicht, was ich ihnen vorschlagen sollte oder überhaupt und eigentlich habe ich am Anfang oft gesagt, ‚ich weiß nicht‘, und als mich dann die Lehrerin etwas gefragt hat, hat eine andere Schülerin für mich geantwortet ‚ich weiß nicht‘, und dann habe ich versucht, mir mehr Mühe zu geben, das nicht mehr zu sagen, etwas zu antworten.“*

*I.: „Warum sagst du, ‚ich weiß nicht‘?“*

*E.: „Ich hätte vielmehr erwartet, dass man mir etwas vorschlägt oder so, na ja, ich, es ist sicher auch ein Problem der Sprache, aber es ist vielleicht auch das Problem, nicht wirklich zu wissen.“*

Als kulturelles Phänomen sind die Regeln kommunikativen Verhaltens für Muttersprachler evident und transparent. Dem Nicht-Muttersprachler entziehen sie sich vorerst. Manche Schüler hat dies vor ernsthafte Probleme gestellt. Der Bericht einer jungen Deutschen über ein Essen im Kreis der französischen Gastfamilie ist in dieser Hinsicht durchaus erhellend (und erheiternd):

*„Zu Beginn des Abends geht es ja noch, aber gegen Ende wird es echt krass, und noch krasser wird es bei großen Feiern, das war furchtbar, denn alle schreien durcheinander und dann sind da welche, die man nicht kennt und nach einer Weile geht gar nichts mehr. Ich hab dann gesagt: ‚ich muss unbedingt noch an meine Familie schreiben, das ist ganz wichtig‘, denn ich brauchte unbedingt solche kleinen Erholpausen und danach bin ich wieder zurückgekommen. Aber wenn sie schreien, dann geht es ja noch, aber wenn sie dich dann auch noch ausfragen und um dich herum*

*schreien alle wie wild, und du musst dann auch noch dem zuhören, der dich was fragt, ihn verstehen und mit ihm sprechen und dann fragt noch ein anderer dich irgendwas,<sup>42</sup> ‚ich hab nicht verstanden, was du gesagt hast‘, denn er hat die Unterhaltung einfach unterbrochen – das ist der reinste Horror. Anfangs konnte ich mit zwei, drei vier Personen sprechen, aber nicht mit zehn.“*

In der ungezwungenen sprachlichen und kommunikativen Gewandtheit der Familienmitglieder manifestiert sich zugleich ihre Gruppenkohäsion wie auch ihre Kenntnis der kulturellen kommunikativen Regeln.

Ursache von Missverständnissen, Unbehagen und Konflikten, die in manchen Fällen bis hin zum Abbruch des Programms geführt haben, verdient das Gespräch im Familienkreis eine gesonderte Betrachtung bei der Analyse der fremdsprachlichen Erfahrungen der Voltaire Schüler. Wir werden hier vorwiegend die „französische Konversation“ behandeln. Nicht nur, weil sie für manche Deutsche zum Problem geworden ist und ihre Schwierigkeiten umgekehrt auch auf die hinweisen, mit denen sich die französischen Schüler bei der Teilnahme an einer deutschen Unterhaltung konfrontiert sahen, sondern auch, weil daran exemplarisch aufgezeigt werden kann, welche oft unerwarteten Auswirkungen Alltagshandeln in der Fremdsprache für alle Beteiligten haben kann.

### „Conversation“<sup>443</sup>

„Faire de la conversation“ ist ein Ausdruck, für den es im Deutschen kein wirkliches Äquivalent gibt, es sei denn, man würde wortwörtlich „Konversation machen“ übersetzen, was eine leicht ironische Konnotation trägt. Dies resümiert zutreffend den Unterschied zwischen einer *conversation* und einer deutschen Konversation (einem Gespräch, einer Unterhaltung). An einer *conversation* teilnehmen kann selbst ohne Sprachprobleme sowohl eine frustrierende, manchmal traumatisierende Erfahrung sein als auch ein beschwingendes und beglückendes „high-light“.

Für einen Deutschen kann das konversationelle Verhalten der Gesprächsteilnehmer in Widerspruch zu den stereotypen Vorstellungen geraten, die man von französischer Höflichkeit und Mäßigung hat. Es wird einem das Wort abgeschnitten, auf Antworten scheint man nicht zu hören, die Stimmen werden laut, und man gerät schließlich in Versuchung, das jahrhundertalte Vorurteil zu bestätigen „Franzosen reden, um des Redens willen“.

<sup>42</sup> Vgl. weiter oben unsere Bemerkungen zu Sprechweise und Ton

<sup>43</sup> P.Sansot, *Le goût de la conversation*, 2003.

Zur Veranschaulichung werden wir den Fall der deutschen Schülerin Birgit als Beispiel nehmen. Ihr Aufenthalt in Frankreich war auf Bestreben der französischen Gastfamilie nach drei Monaten aufgrund von „Nicht-Kommunikation“ abgebrochen worden. Selbst wenn es sich hierbei um einen extremen Fall handelt, scheint er uns signifikant genug, um die vorangegangenen Überlegungen zu vertiefen und gewisse Aspekte des sprachlichen Umgangs miteinander in deutsch-französischen Austauschsituationen zu verdeutlichen.

Wie die Mehrzahl der deutschen Schüler fühlt sich Birgit nach eigener Auskunft von jeher durch die französische Sprache und die Kultur angezogen und war begeistert von der Vorstellung eines längeren Frankreichtaufenthaltes, um Land und Sprache besser kennen zu lernen. Sie fühlte sich im Französischunterricht in Deutschland nicht ausreichend gefordert und hatte den Eindruck, keine Fortschritte mehr zu machen. Der Austausch hat sie in ihrer Liebe zu der Sprache bestätigt und ihre Fortschritte waren beträchtlich. Nach einem mehr oder weniger problemlosen Aufenthalt der französischen Schülerin in der deutschen Familie hat sich die Beziehung zwischen den beiden Mädchen und zwischen dem deutschen Mädchen und der Gastfamilie (den Eltern und ihren zwei Töchtern) schnell verschlechtert, allerdings ohne dass sich die deutsche Schülerin dessen bewusst gewesen oder dessen gewahr geworden wäre, was wichtig ist festzuhalten.

Birgit beschreibt den Anfang als etwas schwierig in Anbetracht der Tatsache, dass sie zum ersten Mal von ihren fünf Brüdern und Schwestern getrennt war und angesichts des vorherrschenden Schulrhythmus und erheblicher Unterschiede in der Tagesorganisation (Verlassen des Hauses um 7.00 Uhr morgens, Rückkehr gegen 20.00 Uhr; da die französischen Eltern beide ganztags arbeiten) und des späten Abendessens (im allgemeinen zwischen 20.30 Uhr und 21.00 Uhr). Aber sie erklärt, dass sie sich nach einigen Wochen daran gewöhnt hatte, dass sie den Eindruck hatte, „ein Leben in Frankreich zu haben“. Sie gibt an, die Ruhe zu mögen (es sei darauf hingewiesen, dass sie die Älteste einer Familie mit sechs Kindern ist), sie sei daran gewöhnt, sich in ihr Zimmer zurückziehen zu können und die Tür zu schließen, um zu lesen oder um Musik zu hören.

Am Ende des ersten Monats macht der französische Vater ihr daraus einen Vorwurf („eine offene Tür ist eine Form von Kommunikation“) und bemängelt, dass sie von ihrer Seite her die Kommunikation mit der Familie verfehle. Birgits Erklärungsversuche (Familiengewohnheiten, Schwierigkeiten, auf Französisch spontan zu sein, enorme Ermüdung am Abend und folglich Schwierigkeiten, sich an der lebhaften Unterhaltung bei Tisch zu beteiligen) scheinen nicht zu überzeugen.



Sie bemüht sich, lässt die Tür offen, versucht, ein wenig mehr zu sprechen, besonders mit der jüngeren Schwester, von Zeit zu Zeit mit der Mutter, erklärt dabei, dass es ihr leichter falle, mit nur einer Person auf einmal zu sprechen statt mit vier Personen gleichzeitig. Ihre Fortschritte im Verstehen sind deutlich, sie fühlt, dass ihre Beziehung zur Sprache sich verändert, sie übersetzt nicht mehr automatisch und kann sich ausdrücken, ohne lange zu überlegen. Ihre sprachlichen Fortschritte finden positive Rückmeldungen seitens ihrer Lehrer.

Gegen Ende des dritten Monats teilt ihr die französische Familie die Entscheidung mit, den Austausch abubrechen. Man wirft ihr vor, nicht zu sprechen, zu zurückhaltend zu sein, die Familie durch Blicke bei Tisch zu messen und zu beurteilen („die Jüngere anzuschauen, als ob diese verrückt sei“) oder aber, wenn sie sie nicht anschaute, mit den Gedanken völlig abwesend zu sein („nur ein Schatten“, sagt die französische Familie). Ihre Anwesenheit bei Tisch wurde als bedrückend empfunden. Man erinnert sie daran, dass der Voltaire-Austausch auf einem Vertrag basiere, nämlich dem der Kommunikation und sie den Vertrag gebrochen habe, indem sie sich für „Nicht-Kommunikation“ entschieden habe. Der französische Vater erklärt, wer einen Vertrag bricht, werde entlassen. Von ihrer Tochter informiert, holt die deutsche Familie Birgit gleich am nächsten Tag ab.

Birgit wurde hauptsächlich vorgeworfen, sich nicht am Tischgespräch, der Konversation, beteiligt zu haben. Während unseres Gesprächs betont Birgit die Bedeutung für die Gastfamilie, sich nach einem langen Tag abends an einem Tisch vereint wiederzufinden, sie beschreibt die Lebhaftigkeit der Gesprächsführung, das Hin- und Her der Themen, die Wortspielereien, die Scherze, die Lautstärke und das fröhliche Lachen. Gerade in privaten Situationen haben Lächeln, Lachen, Scherzen ganz besondere Funktionen und sind im Prinzip Einladungen zum Mitlachen.

Auch Aussagen von anderen Schülern zeigen, wie schwierig es für einen Nicht-Muttersprachler ist, die nötige kommunikative Ungezwungenheit zu erwerben, um sich an solchen Interaktionsformen der Geselligkeit zu beteiligen (manche sind regelrecht „verstummt“). Als Birgit sich nach drei Monaten sprachlich so sicher fühlt, dass sie sich aus ihrer Beobachterposition lösen kann, um sich tatsächlich in die Familiengemeinschaft einzugliedern (Sie beschreibt es so: „Ich war nicht nur in Frankreich anwesend, sondern ich begann dort zu leben, in Frankreich ein Leben zu führen“), wird der Austausch abgebrochen.

Der Fall belegt zum einen die Schwierigkeiten des Nicht-Mutter-

sprachlers, sich trotz (oder gerade wegen) großer formaler Sprachkompetenz an gewissen Interaktionsformen der Geselligkeit zu beteiligen. Zum anderen ist er ein Beispiel für die Schwierigkeiten der Muttersprachler, einen angemessenen Umgang mit einer solch ungewohnten Situation zu finden. Zum dritten aber deutet die Reaktion der französischen Familie, abgesehen von individuellen Parametern, auf die kulturelle Bedeutung der *conversation à table*. Sie wird zum Emblem und hat als solches eine identitätsstiftende Funktion. Ihre tiefe kulturelle Verankerung entzog sich dem Bewusstsein beider Partner. Ohne Orientierungshilfe war die kulturelle Dimension dieses Krisenerlebnisses nicht fassbar.

In allen von mir geführten Gesprächen tauchte dieses Thema beständig auf. Schüler und Eltern verwiesen auf die soziale Bedeutung des Gesprächs im Kreis der Familie. Das ist nicht weiter verwunderlich, denn dort zeigt sich die tatsächliche kommunikative Kompetenz, dort geht es darum, durch sprachliches Handeln seinen Platz innerhalb der Gemeinschaft einzunehmen, dort wird Integration oder Ausschluss ausgehandelt, dort findet man Anerkennung und positive bzw. negative Rückmeldungen, je nach dem welche Vorstellungen die Gesprächsteilnehmer von einer gelungenen oder misslungenen Interaktion haben.

Wir wollen nun an einigen Beispielen aufzeigen, dass es in Kontaktsituationen oft viel schwieriger sein kann, unterschiedliche Interaktionsmodalitäten zu beherrschen als die Fremdsprache an sich.

### **Reden und Schweigen in den deutschen und französischen Kommunikationskulturen**

Die Bedeutung von Sprechen und Schweigen variiert je nach den Kulturen. Auf einer Skala von „schwach Kommunizierenden“ bis hin zu „intensiv Kommunizierenden“ sind die Franzosen zweifellos den wortreichen und weit-schweifigen Völkern zuzuordnen. Die meisten Alltagssituationen müssen durch einen kontinuierlichen Wortfluss gefüllt werden. In einer Unterhaltung wird längere Stille – Schweigen – eher als hemmend empfunden, ja sogar als bedrohlich, und sozialer Einfluss beruht größtenteils auf rednerischen Fähigkeiten. „*Mit der Sprachgewandtheit steht und fällt alles*“, haben uns deutsche Grundschullehrer erklärt, die an einem langjährigen Lehreraustausch teilgenommen haben und hinzugefügt „*Franzosen ertragen es kaum, wenn*

*man ihre Sprache nicht beherrscht.*“<sup>44</sup>

Im Gespräch regulieren Pausen den Wechsel der verschiedenen Redebeiträge. Je nach Kultur variiert die minimale Dauer der Pause zwischen wechselnden Redebeiträgen: Im Vergleich zu fünf Zehntelsekunden in den Vereinigten Staaten liegt sie in Frankreich bei drei Zehntel. Daher rühren bestimmte Schwierigkeiten, denen die Nicht-Muttersprachler in Gesprächen mit Franzosen begegnen: Leicht werden sie von schnelleren französischen Sprechern ausgebremst, und ihre Versuche, das Wort zu ergreifen, scheitern, ohne dass sie überhaupt den Grund dafür verstehen könnten.

Missverständnisse entstehen also manchmal innerhalb von Zehntelsekunden eines verpassten Timings – ein Missverhältnis zwischen den Tatsachen und ihren Wirkungen.

Die Toleranz für Pausen zwischen Redebeiträgen und gegenüber dem damit einher gehenden Schweigen ist von Kultur zu Kultur variabel. Wenn das Schweigen die Höchstdauer der geduldeten Pause überschreitet, wird es als verlegenes, ja angsterzeugendes Schweigen wahrgenommen – „*un ange passe*“ („ein Engel fliegt vorbei“) heißt es dann, um das „Schweigen zu füllen“ („*meubler le silence*“). Es ist signifikant, dass es in der deutschen Sprache keine Entsprechung für diese idiomatischen Ausdrücke gibt.

In Frankreich wird auch toleriert, sogar erwartet, dass man den Sprecher unterbricht, wenn es in der Absicht geschieht, ihn zu ermutigen, fortzufahren, ihn zu bestärken, Zuhören zu signalisieren und ihm auf diese Art Interesse zu bekunden.

Solche Unterbrechungen, wenn sie nicht zu häufig sind, verleihen der *Konversation* einen spontanen und angeregten Charakter, sie bewirken ein Gefühl von Wärme, von aktiver Teilnahme und dem Vergnügen daran. Statt Distanz zwischen den Gesprächspartnern zu schaffen, tragen sie vielmehr dazu bei, Beziehungen zu knüpfen und die Bande untereinander enger zu ziehen – auf diese Art und Weise wird das Gespräch (als Text, Textur) im wahrsten Sinne des Wortes „verfertigt“. Brav sich abwechselnde Redebeiträge rufen dagegen eher Langeweile hervor.

---

<sup>44</sup> cf. J. Dupas et M. Perrefort, *Enseigner dans l'école de l'autre - Regards croisés d'instituteurs*, OFAJ/DFJW Paris, Bad Honnef, 1998. vgl. auch J. Kristeva : *Même lorsqu'il est légalement et administrativement accepté, l'étranger n'est pour autant pas admis dans les familles. Son usage malencontreux de la langue française le déconsidère profondément – consciemment ou non – aux yeux des autochtones qui s'identifient plus que dans les autres pays à leur parler poli et chéri. Etrangers à nous mêmes*, Ed. Fayard, Paris, 1988, p. 58.

Unterbrechungen gelten folglich nicht als unhöflich oder ungebührlich, sondern sind als Zeichen für Unterstreichungen sogar erwünscht: *„Es geht vor allem nicht darum, jemandem das Wort abzuschneiden, mitten in einem Wort, in einem Satz, sondern darum, die Pause zu nutzen, so kurz sie auch sein mag, um zu reagieren. Ich tue dies nicht, um Aufmerksamkeit auf mich zu ziehen oder das Wort zu ergreifen, sondern um das Interesse zu verdeutlichen, das die Antwort des anderen bei mir ausgelöst hat. Eine Antwort, die einen Kommentar verdient, ihn auslöst, ein Wort der Anerkennung, Verneinungen, Proteste, Lachen, kurz: eine Reaktion, ohne die sie untergehen würde. Man wirft einen Ball, um ihn gerade noch aufzufangen und zurückzuwerfen. Wenn es keine Unterbrechung gibt, wenn jeder gesetzt das Wort ergreift, sobald die Reihe an ihm ist, kommt kein wirkliches Gespräch zustande, es bleibt höflich, mondän, kalt und andere Beschreibungen dieser Art, alle negativ.“*<sup>45</sup>

Wenn die deutschen Schüler die Tischgespräche in den französischen Gastfamilien beschreiben, heben sie besonders deren lebhaften und fröhlichen Charakter hervor. Sie bestätigen so, dass „der Rhythmus des Austauschs, der Klang der Stimmen und die Häufigkeit des Lachens Zeichen des Vergnügens der Gesprächsteilnehmer sind. Je mehr sich der Rhythmus beschleunigt, je lauter die Stimmen werden, umso stärker und angenehmer ist der Kontakt zwischen den Gesprächsteilnehmern“ (Sansot, 2003).

### **Der Nicht-Muttersprachler angesichts der kommunikativen Geselligkeit**

Angesichts der kommunikativen Geselligkeit und sprachlichen Ungezwungenheit der Muttersprachler ist es verständlich, wenn der Nicht-Muttersprachler sich nur zögerlich in den „Gesprächstanz“ einreihet. In einem solchen Kontext das Wort zu ergreifen, möglicherweise wortwörtlich, umständlich und mühsam auf eine Frage zu antworten, unter Umständen darum zu bitten (und sei es noch so höflich), seinen Satz beenden zu dürfen, eventuell darauf zu bestehen, auf ein Thema zurückzukommen, kann eine frostige Stimmung aufkommen lassen, einen Bruch vollziehen, der „die Stimmung kaputt macht“, was als deplaziert oder gar als unverschämt angesehen werden kann.

Das langsamere Sprechen des Nicht-Muttersprachlers, gegebenenfalls auch umgedeutet als Schwerfälligkeit, kann als unvereinbar mit dem

---

<sup>45</sup> R. Carroll, *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Ed. du Seuil, Paris, 1987, S. 62. vgl. auch die obenstehende Beschreibung der deutschen Schülerin über die Familienmahlzeit („da wird geschrien“)

Gesprächsrhythmus und der Natur der Beziehungen zwischen den Gesprächsteilnehmern bewertet werden. Es gibt Fälle, in denen gerade die Anstrengungen des Nicht-Muttersprachlers, sich sprachlich korrekt in das Gespräch einzuklinken, zum Hindernis werden, da man sie als umständlich empfindet. Viele Schüler beschreiben Situationen, in denen sie versuchten, eine Frage zu beantworten oder das Wort zu ergreifen und in denen es um sie herum auf einmal still wurde: *„Man ist auf einmal Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, alle Blicke sind auf dich gerichtet“, was sie dann am Weitersprechen gehemmt hat.*

In den Vorstellungen vieler Schüler und besonders in denen der Eltern, handelt es sich beim Voltaire-Programm in erster Linie um ein „Sprachbad“. Dementsprechend hoch sind der Erwartungsdruck und die Beziehung zur Sprache stark normativ geprägt. Das Fallbeispiel Birgit illustriert ein Schülerprofil, dem es bei dem Austausch vor allem um sprachliche Perfektion geht. Dadurch entsteht ein Druck, der sich als hemmend auf ein ungezwungenes und risikobereites Einlassen auf alltägliches sprachliches Handeln erweisen kann. Was das bedeuten kann, wollen wir nun erläutern.

In einer *Konversation* nach französischer Art Fragen zu stellen, hat häufig die Bedeutung, das Interesse an einer Person zu zeigen. Wenn sich nun der Nicht-Muttersprachler in erster Linie darauf konzentriert, so präzise und korrekt wie möglich die ihm gestellte Frage zu beantworten (man hat ihm eine Aufgabe gestellt),<sup>46</sup> verlangsamt er selbstverständlich den Gesprächsrhythmus und monopolisiert länger seinen Gesprächsbeitrag als es die für diesen Gesprächstypus geltenden Regeln zulassen. Eine solche Langwierigkeit kann schnell in Langeweile umgedeutet werden. Die Gesprächspartner werden ungeduldig, schneiden das Wort ab, und führen das Gespräch wie gewohnt weiter, entsprechend den familiären und kulturellen Regeln und Gewohnheiten. Es ist nicht auszuschließen, dass weitere Fragen vermieden werden. Wie schon gesagt, unterliegt die Länge eines Gesprächsbeitrags kulturellen Regeln und wenn er einem Monolog gleichkommt, ist er nur bedingt zulässig.

Viele Schüler benutzen den Ausdruck: „die (meine) Sätze zu integrieren“:

*I: „Nimmst du an der Unterhaltung teil?“*

*N.: Jetzt ja, außer wenn es schnell geht, um die Sätze in eine Unterhaltung*

---

<sup>46</sup> Vgl. zu Aufgabenorientierung/Personenorientierung als kulturellem Unterschied J. Pateau, *Une étrange alchimie. La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande*, CIRAC, 3ème éd., Paris, 2003.

*zwischen mehreren Personen zu integrieren, nicht unbedingt zu einem Thema, aber die Sätze in eine Unterhaltung zu integrieren, sie zu platzieren ist eher schwierig.“*

Die Sätze integrieren bedeutet auch, sich selbst zu integrieren, seinen Platz in der Gruppe zu finden. Gelingt dies auch nach mehreren Versuchen nicht und kommt vielleicht noch Missstimmung auf, kann „Verstummen“ die Folge sein, was wiederum Unverständnis der Gesprächspartner hervorrufen kann.<sup>47</sup>

### **Der Beitrag des Muttersprachlers**

Ich möchte im Folgenden ganz besonders auf den Umgang der Muttersprachler mit Verhaltensweisen hinweisen, die ihren Erwartungen an angemessenes kommunikatives Verhalten nicht entsprechen. Die fundamentale Bedeutung kulturgebundener Unterschiede im Gesprächsverhalten wird von ihnen häufig verkannt. Es wird auch oft unterschätzt, wie mühevoll und anstrengend es sein kann, die Asymmetrie zwischen Muttersprachler und Fremdsprachler auszubalancieren.

Es ist auch oft nicht genügend bewusst, wie stark Sprechen einer fremden Sprache das Selbstbild beeinflussen kann, aber auch mit der Befürchtung verbunden sein kann, den Gesprächspartner zu stark in Anspruch zu nehmen: „*Ich habe auch Angst zuviel zu fragen, ich glaube das nervt.*“

Das hat zur Folge, dass kommunikative Schwierigkeiten zurückgeführt werden auf Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale wie: fehlende Bereitschaft, Mangel an Motivation, verschlossener Charakter etc.

Selbst wenn der Anteil individueller Parameter und Variablen sich nicht abstreiten lässt, sind Verhaltensmuster, die den einen so natürlich und selbstverständlich erscheinen, dies längst noch nicht für die anderen.

Nach und nach können scheinbar unbedeutende Fehlschläge und Krisen sich zu einem latenten Unbehagen entwickeln und zum Gegenstand stereotyper oder negativer Wertschätzungen werden. Sie wirken sich auf alle Fälle verstärkend auf die Erklärungsmuster aus, die im weiteren Verlauf benutzt werden.

---

<sup>47</sup> „Personne ne vous écoute, la parole n'est jamais à vous, ou bien, lorsque vous avez le courage de l'arracher, elle est vite effacée par les propos plus volubiles et pleins d'aisance de la communauté [...] On ne vous écouterà que distrait, amusé, et on vous oubliera pour passer aux choses sérieuses“ J. Kristeva, op.cit. p.34.

Nicht selten tragen sie zur Verstärkung nationaler Zugehörigkeitsgefühle oder zur Festigung eines Gruppenzusammenhalts bei:

*„Also es ist, hm, ich würde sagen, wir sind mehr als zusammengewachsen in der Familie, weil irgendwie teilweise alle (betont, Pause) genervt waren von dieser ständigen Stresssituation, denn sie [die französische Gastschülerin] war sehr langsam am Anfang, sehr träge und hat für alles Stunden gebraucht und das war für alle sehr anstrengend.“*

In der Tat stellt die Anwesenheit eines Nicht-Muttersprachlers die kommunikative Geselligkeit der Muttersprachler in Frage, bringt deren Gesprächsroutinen, kommunikative Selbstverständlichkeiten, artikulatorische und auditive Gewohnheiten durcheinander. Auf die Frage, ob sie sich während des Aufenthaltes ihrer französischen Partnerin in Deutschland verändert habe, antwortet Martina: *„Ja, also erst mal vom Sprachlichen her, man achtet viel mehr darauf, was man da so sagt.“*

Zu diesen Veränderungen kommt noch die schon erwähnte Kontrolle der Sprechgewohnheiten hinzu (Spreche ich zu schnell? Kann ich dieses Wort verwenden? Hat er/sie gut verstanden?), die vielfachen Hilfestellungen bei lexikalischen Pannen, beim Verfertigen des Satzes usw.

Besonders wenn es um einen längeren Zeitraum geht, kann all das irgendwann als lästig empfunden werden, man wird ungeduldig, Unmut kommt auf. Dem Nicht-Muttersprachler entgeht dies nicht:

*„Eigentlich sind es die kleinen Dinge, die kleinen Dinge sind es, die dazu führen, dass wenn du das nicht korrekt sagst, die anderen dich nicht verstehen. Na ja, am Anfang, am Anfang passen sie mehr auf, weil, na ja, sie wissen halt, dass du nicht sprichst oder fast nicht, also geben sie sich mehr Mühe, sie versuchen dir zu helfen und dann, wenn du schon ein bisschen länger da bist, versuchen sie immer noch dir zu helfen, aber ich weiß nicht, das ist nicht dasselbe, sie erwarten mehr und dann...“*

Der Muttersprachler benötigt Zeit, um sich in seine Rolle als sprachlicher Experte einzufinden: Er muss die Kompetenzen des Nicht Muttersprachlers einschätzen, ausgewogene Hilfestellungen und Verbesserungen anbieten (nicht zuviel, aber auch nicht zu wenig), Toleranz für die Fehler entwickeln, sich aber zugleich vor der Illusion des Verstehens hüten. Wie schwer das sein kann, geht aus folgender Sequenz hervor, in der sich eine französische Schülerin sowohl über ihre eigenen Schwierigkeiten als auch über die ihrer muttersprachlichen deutschen Gesprächspartnerin äußert:

E.: *„Naja, vielleicht dass, vielleicht weil ich nicht kommunizieren konnte war das vielleicht ein Problem, dass sie mich vielleicht nicht interessant genug fand, und deshalb ging das nicht gut, und ja (Schweigen) vielleicht hab ich das auch falsch interpretiert, was sie gesagt hat, was sie gemacht hat in Bezug auf mich, aber ja, es hat nicht geklappt. Manchmal korrigiert sie mich, aber eigentlich (Schweigen) nein, finde ich nicht, dass sie sich wirklich bemüht, natürlich wiederholt sie etwas, wenn ich nicht verstehe, aber ich meine, sie, sie spricht normal, ja (Schweigen) manchmal ganz selten versucht sie mir etwas zu erklären auf Französisch oder manchmal auf Englisch.“*

I.: *„Und du, fragst du sie?“*

E.: *„Naja, eigentlich traue ich mich nicht wirklich, sie zu fragen.“*

I.: *„Warum?“*

E.: *„Hm, weil/hm, ich weiß nicht/ich weiß nicht, vielleicht weil/ich habe den Eindruck, dass ich keine richtige Antwort bekommen würde, hm, ja, ich kann es nicht sagen, ja was ich sagen will/ ja das was ich sagen will, ja ich habe ein bisschen den Eindruck, dass sie/ich meine, sie lacht ein bisschen, wenn es mir nicht gelingt zu reden, sie macht sich ein bisschen lustig über mich, ich verstehe sie gleichzeitig auch ein bisschen, weil, es muss komisch sein, jemand anderes die eigene Sprache reden zu hören, vielleicht schlecht reden zu hören...“*

Was zunächst amüsant und unterhaltsam sein kann, kann schnell nachlassen und Fremdheitsgefühle verstärken: *„Manche Leute geben sich keine Mühe, mich zu verstehen, oder sie lachen, wenn es mir nicht gelingt.“*

Das Bemühen um gegenseitige Verständigung ist beidseitig, die Frage nach den Grenzen des Verstehens permanent und führt zu Erschöpfungszuständen.

*„Was ich nicht mag ist, dass ich mir Mühe gebe, zu sprechen und die Person mir gegenüber sich keine Mühe gibt, mich zu verstehen.“*

Im übrigen haben beide Partner eine unterschiedliche Vorstellung von Kommunikation, ein Szenario, das auf den alltäglichen Austausch projiziert wird. Es basiert auf persönlichen und familiären, aber auch auf sprachlichen, kulturellen und sozialen Gewohnheiten und führt in interkulturellen Kontaktsituationen bei beiden Gesprächspartnern zu mehr oder weniger ausgeprägten Zuständen von Unsicherheit.



Fundamentale Regeln – mit wem man wann worüber wie spricht – regulieren die kommunikative Grammatik, die dieses Szenario in der eigenen Kultur oder Gruppe organisiert. Als Bestandteile kultureller Identität werden sie selbstverständlich und automatisch angewendet, ohne sich der Tatsache bewusst zu sein, dass der Gesprächspartner ebenfalls auf der Basis seiner Kommunikationskultur handelt und ihm die andere fremd sein kann. Gerade darum geht es in dem folgenden Gesprächsauszug, in dem die französische Schülerin Patricia ihre Ankunft in der deutschen Klasse beschreibt:

P: *„Ich habe mir gesagt, ‚in der Klasse, da werden sie auf mich zugehen, weil ich fremd bin‘, und ich hab mich nicht richtig getraut, auf sie zuzugehen, und nach drei Wochen hab ich mir gesagt, ich muss wohl auf sie zugehen, sonst werde ich nicht reden, und so hab ich angefangen zu reden; aber abgesehen davon/nun, sie sind nicht auf mich zugegangen, das hat mich ein bisschen/die Integration, die habe ich ziemlich schwierig gefunden, weil es keine Neugier gab, das ist vielleicht/mir hat meine Partnerin gesagt, ja, sie glauben, dass du nicht verstehst‘, aber...“*

I: *„Wie erklärst du das?“*

P: *„Ich habe mich gefragt, haben sie Angst, dass ich nicht verstehe? Mach ich ihnen Angst? (Lachen) Aber gleichzeitig gab es einen Jungen, der nicht, dass er nicht französisch geredet hat, sondern der hat jedes Mal auf Französisch zu mir gesagt: ‚Comment ça va?‘, und einmal hat er einen Satz begonnen und dann hat er geschwiegen und dann gesagt, ‚eigentlich weiß ich gar nicht, warum ich rede, ich weiß nicht, was ich sagen soll‘. Also glaube ich, dass das für die anderen genauso war, sie wussten nicht, was sie sagen sollten, angesichts eines Fremden, und deshalb sind sie nicht auf mich zugegangen, ich glaube dass...“*

I: *„Das hat dich verwundert?“*

P: *„Nein, weil der Grund, warum ich nicht sofort auf sie zugegangen bin, das war deshalb, weil ich auch nicht wusste, was ich sagen sollte, weil man nicht weiß, ob das, was man sagt, jemanden interessiert. Es ist mir peinlich auf sie zuzugehen und zu sagen: ‚Ja, ich heiße P., das und das gefällt mir und du, hast du Brüder und Schwestern?‘ Ich hatte mir vorgestellt, dass man auf mich zugehen würde und dass ich dann reden könnte, aber als ich dann in der Realität angekommen bin und sie nicht auf mich zugegangen sind und ich also nicht reden konnte, da hat mir das wirklich großen Kummer bereitet, nicht zu wissen, wie ich in die Gruppe hinein kommen könnte.“*

Damit die Kommunikation funktioniert, muss jeder das Szenario des anderen erkennen, den Gesprächsverlauf entsprechend steuern und beständig neu den Erwartungen anpassen:

*„Ich rede gern, also hat mich das genervt, sitzen zu bleiben und zuzuhören und zu verstehen und nichts sagen zu können, nicht reden zu können, na ja, ich habe mich nicht getraut, mich in die Unterhaltung einzubringen ohne/so einfach, da zu sitzen und einfach so in die Gruppe einzudringen, also hab ich mir dann gesagt, nein, das geht so nicht mehr; ich muss reden, und so habe ich mich einer Person zugewandt und dann, als die anderen gesehen haben, dass ich mit dieser Person geredet habe, da gab es dann einige, die gekommen sind.“*

Es braucht Zeit und kostet Mühe, sich umzuorientieren und das Gesprächsverhalten des anderen einzuschätzen:

*„Also, in der Schule gehen wir uns meistens etwas aus dem Weg, damit das dann nicht sooo viel wird, weil ich denke, es liegt auch an der/am ständigen Kontakt, man is sich nicht sooo nahe wie in der Familie, aber man hat doch permanent jemanden dabei, auf den man Rücksicht nehmen muss, und man muss, finde ich, von/meinerseits muss ich sagen, ich nehm' auf E. anders Rücksicht als auf meinen Bruder, da sag ich dann: ‚Kümmer' du dich drum', und bei E. hab ich das Gefühl, ich darf das nicht machen, weil ich sie sonst irgendwie kränke oder was.“*

Es gibt Fälle, in denen der Muttersprachler die sprachliche Asymmetrie nutzt, seine Machtposition auszuspielen oder die Kommunikation zu blockieren. Umgekehrt kann ein Übermaß an Kooperation die sprachliche Abhängigkeit des Nicht-Muttersprachlers zu stark in den Vordergrund rücken und sein Selbstbild verletzen. Für den Nicht-Muttersprachler ist es nicht einfach, ständig als Lernender kategorisiert zu werden, weil dies nur einem Teil seiner sozialen und persönlichen Identität entspricht: „Die Mutter in meiner Familie möchte, dass ich jedes Mal wiederhole, wenn sie mich korrigiert. Das nervt ziemlich.“

### **Aufenthaltsdauer, Alltag und Routine**

Voltaire ist ein Langzeitprogramm und auch wenn sich die sprachliche Asymmetrie zwischen den Gesprächspartnern schnell verringert und die Sprachkenntnisse ständig besser werden, so bedeutet das noch längst nicht, dass das tägliche kommunikative Miteinander unter dem Zeichen der Selbstverständlichkeit steht.

Das Bewusstsein für kulturell bedingte Gesprächskonventionen, aber auch für die spezifischen Parameter der Kommunikation zwischen Muttersprachler und Fremdsprachler entwickelt sich erst langsam. Aufgrund der chronologischen Struktur des Austauschs werden dem deutschen Schüler die Schwierigkeiten, die sein französischer Partner möglicherweise bei seinem Aufenthalt in Deutschland hatte, oft erst richtig bewusst, wenn er sich selbst mit ähnlichen Problemlagen in Frankreich konfrontiert sieht.

Erst dann wird der ethnozentrische Blick auf den Anderen hinterfragt. Man ist schnell geneigt, das Eigene, die eigenen Normen und Werte, die gewohnten Verhaltensweisen als universell anzusehen und nicht-konformes Verhalten auf der Basis des eigenen Verhaltens zu bewerten. Das ist auch Gegenstand folgender Sequenz. Die deutsche Schülerin ist seit fünf Monaten in Frankreich und hat sich zum Abbruch entschlossen. Viele große und kleine kommunikative Fehlschläge erlebt sie als sehr schmerzhaft und ermisst nun im nachhinein das Ausmaß der Schwierigkeiten, welche die Partnerschülerin in der gleichen Situation in Deutschland erlebt hat.

*„Sie hat erzählt, dass man viel Fleisch isst. Dass es genau so war, wie sie gesagt hat – ich hab’s ihr vorher nicht wirklich abgenommen, das find ich schade von mir. Es tut mir total leid, ich weiß jetzt, wie das ist, ich hab mir immer gedacht ‚Mensch, Mädchen, du bist jetzt vier Monate hier, jetzt kannst du doch mal selber was sagen, selber mal ein bisschen auf die Leute zugehen‘, und hier, selbst nach fünf Monaten bin ich froh, wenn im Gespräch Leute sich an mich wenden und wenn Franzosen irgendeine Bemerkung zu mir machen, so dass ich einschreiten kann in das Gespräch. Das tut mir total leid, denn sie ist ja auch total schüchtern, dass ich ihr da nicht genug geholfen hab‘, und wenn wir dann noch zu dritt waren, dass sie sich dann total blöde gefühlt hat, sie hat drei Stunden rum-gesessen und sie hat auch manches nicht verstanden, ich hab‘ sie nicht einbemüht, das tut mir total leid, ich kann es jetzt nicht ändern, sie war total ausgeschlossen.“*

Solche Krisen stellen auch die Vorstellung in Frage, die sich die in den Austausch involvierten Akteure vom Lernen und von der Beherrschung einer Fremdsprache machen, angefangen bei den Schülern selbst. Kommunikation in einer Fremdsprache wird schnell auf die Beherrschung von Wortschatz,

Grammatik und Syntax reduziert und die gängige Meinung ist, es reiche aus, zu sprechen, um zu lernen.<sup>48</sup>

### **Das langsame Erlernen der kommunikativen Regeln**

Selbst eine hohe Kompetenz in der Fremdsprache bedeutet nicht automatisch das Beherrschen der kulturspezifischen Gesprächsregeln. Man kann es schaffen, fast oder gar ohne Akzent zu sprechen, aber das ist nicht unbedingt der Fall für kulturspezifische Gesten und das Gesprächsverhalten ist eine kulturspezifische Geste. Gesten können demnach ebenfalls einen Fremdakzent haben,<sup>49</sup> unsere Nicht-Zugehörigkeit materialisieren und die Gesprächspartner mit der Aufgabe konfrontieren, mit Fremdheit beständig aufs neue interaktiv umzugehen.

Aber im Gegensatz zum sprachlichen Akzent, der nur selten überhörbar ist, entgeht den Gesprächspartnern in den meisten Fällen die kulturelle Verankerung des Fremdakzents der Gesten, der ausschließlich auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt und psychologisierend gedeutet wird – Schweigen wird dann beispielsweise als Verschlossenheit, Gleichgültigkeit, zu langes Sprechen als Vordrängeln, Aufdringlichkeit usw. interpretiert. Eine Kultur akzentfrei sprechen und ihre unsichtbaren Selbstverständlichkeiten richtig zu deuten erfordert viel Zeit – und es ist nicht einmal sicher, ob es gelingt.

Aus den Schüleraussagen geht hervor, dass sich die meisten Schüler erst nach einigen Wochen in der Sprache wirklich wohlfühlen, zumindest was das Verstehen betrifft.

Aufgrund der Ganztagschule und der Länge eines Schultages in Frankreich, verbringen die deutschen Schüler die meiste Zeit in der Schule und nur wenige Stunden (vorwiegend am Abend mit der Familie und am Wochenende). Somit ist die Zeit relativ begrenzt, um andere Verhaltensweisen zu verstehen und sich in die kommunikative Geselligkeit der Gastfamilie einzufügen. Um unbefangenes Wort zu ergreifen, muss man seinen Platz gefunden haben.

---

<sup>48</sup> Nicht selten gehen Eltern davon aus, das Programm habe eine Verbesserung der Sprachkompetenz zum alleinigen Ziel (der Bericht einer französischen Schülerin ist betitelt mit „Sprachaufenthalt in Deutschland“). In ihren Augen muss sich das von der ersten Woche an in merklichen, messbaren, quantifizierbaren Fortschritten niederschlagen.

<sup>49</sup> vgl. M. Perrefort, „L’interculturel se met à table“, in *Interkulturelles Lehren und Lernen. Actes de la Rencontre de Berlin*. APLV/ Humboldt-Universität, Berlin, 1991.

#### 4. Die Rückkehr: Angst um den Verlust des sprachlichen Kapitals

Der großen Mehrheit der Austauschschüler liegt sehr viel daran, das sprachliche Kapital, das sie während des Austauschs erworben haben, zu bewahren, denn ihnen ist dessen fundamentaler Wert bewusst. Fast alle bringen ihre Sorge zum Ausdruck, „ihr Deutsch/ihr Französisch“ zu verlieren: „Aber mein Deutsch dagegen verliere ich schnell, auf täglich folgt nichts, es stimmt also, dass man schnell vergisst.“

*„Es ist traurig, es ist unglaublich traurig, nachdem ich da mit M. (der französischen Partnerin) telefoniert hab, dann krieg ich immer so auf der anderen Seite so Leidenstöne, so ‚mein Gott, was war das denn jetzt, kannst du das bitte noch mal sagen‘ oder so, dass mir so einfache Vokabeln wie ‚Bauch‘ oder ‚Schultern‘ nicht mehr einfallen, weil ich dann/ich hab Bauchschmerzen, ok, hab ich dann halt doch nicht, das dann einfach/es läuft dann einfach nicht wie es sein sollte oder dass dann im Französischunterricht so Vokabeln wie ‚versprechen‘, wo du praktisch genau weißt, dass du sie gebraucht hast, wo du auch genau weißt, dass du sie kannst, aber jetzt gerade nicht; also, es ist wirklich traurig.“*

„Ich habe den Eindruck, die Sprache ein bisschen zu verlieren; es gibt Wörter, die ich verwenden will, ich weiß genau, dass ich sie im Kopf gespeichert habe, aber ich kann sie nicht benutzen, also, in Deutschland hab ich nicht ans Französische gedacht, ich hatte die Übersetzung nicht in meinem Kopf, ich hatte ein Wort mit einem Gedanken, der war weder deutsch noch französisch, im Kopf war das deutsche Wort, das dazugehörte. Jetzt gelingt es mir eigentlich nicht mehr, zurück zu übersetzen. Aber nachher, wenn man mir das Wort sagt, dann sage ich mir, ’na klar, stimmt.“

#### Die schwierige Rückkehr in den Sprachunterricht

Die Rückkehr in den Deutschunterricht kommt einem Statuswechsel gleich – gestern noch Akteur, der in eigener Regie den Lernprozess steuerte, heute wieder Schüler: „Das wird zu leicht sein, ich habe mir mein Buch angeschaut, das sind Geschichten für Kinder.“

Dieser Wechsel löst häufig große Frustrations- und Regressionsgefühle aus:

*„Im Unterricht habe ich eigentlich den Eindruck – bestenfalls stagniert man, na ja, wenn nicht, dann verliert man viel, weil man spricht/man spricht nicht nur dumme Sätze mit dem Vokabular, das die Lehrerin vor-*

*gibt, das man verwenden soll, ein Vokabular, das nicht immer zu der Situation passt, in der der Satz geäußert wird und man kann nicht sagen, was man denkt, man kann es nicht auf die Weise sagen, in der man es sagen möchte, also macht man Pseudosätze wie ‚Friedrich geht zur Schule‘; ‚Friedrich kommt von der Schule zurück‘.“*

### **Der Zusammenbruch des Mythos von der homogenen Sprache:**

„Wir haben sozusagen das Deutsche entdeckt!“

Die traditionell verwendeten Sprachbezeichnungen, „das Französische“ bzw. „das Deutsche“, legen die Fiktion einer homogenen Sprache nahe. Doch während ihres Aufenthaltes haben die Schüler eine sprachliche Komplexität und unterschiedliche Möglichkeiten entdeckt, sich in der Sprache des Anderen zu artikulieren:

*„Als wir angekommen sind, war für mich Deutsch nicht meine große Stärke. Die Noten waren nicht schlecht, ich hatte 13/14, aber eigentlich haben wir im Unterricht/ wir haben praktisch nur Grammatik gemacht, und Sätze bilden, mit dem Vokabular und all dem, das konnten wir nicht, wir haben also praktisch Deutsch erst einmal entdeckt.“*

*„Was mir jetzt so auffällt, wo ich jetzt so’n halbes Jahr da war, wo man früher mal davor stand und man hat gedacht, das ist wie ein Tonband, was läuft ohne Punkt und Komma und jetzt, das kann man verstehen, das ist überhaupt keine schwierige Sprache, aber ich kann sehr wohl verstehen, wenn Leute sagen, damit komme ich nicht zurecht, ich mach da keinem Menschen einen Vorwurf, weil die französische Sprache ist in ihren Grundzügen sehr, sehr einfach, aber je weiter man reinkommt, das ist ein Sumpf von Gefahren.“*

Dies stellt jedoch bei der Rückkehr ein großes Problem dar, wenn sie erneut mit der Standardsprache in der Klasse konfrontiert werden. Beflügelt durch ihre Erfahrung des alltäglichen Umgangs mit der Sprache des Anderen, mit der sie nunmehr Emotionen und starke Gefühlswerte verbinden, verweisen die Schüler nicht nur auf den oft rein formalen Charakter der Unterrichtssprache, sondern machen auch geltend, dass es Gebrauchsregeln gibt, ohne die die grammatikalischen Regeln ziemlich nutzlos sind.

*„Aber manchmal ist das eine so künstliche Sprache, und wenn ich sage: ‚Das verwendet man nicht‘, oder wenn die Partnerin ein anderes Wort*

*verwendet, sagt sie [die Lehrerin]: ‚Nein, das ist nicht gut, das ist nicht gut‘, aber eigentlich sagt man das in Deutschland so, man sagt es nicht anders.“*

## **Resignatives Verhalten**

Im Austausch wird der Schüler mit realen Interaktionen und mit realen kommunikativen Herausforderungen konfrontiert. Die Sprache, bis dahin „Fremd“sprache ist von nun an zum einen die Sprache des Austauschpartners, zum anderen hat der Schüler sie sich zu eigen gemacht und sie ist Träger von Gefühlen.

*„Neulich hat mich die Mutter meiner Partnerin angerufen, sie hat zwei Mal angerufen, na ja, das erste Mal wusste ich nicht so recht, was ich sagen sollte, ich habe ein bisschen herumgestammelt und dann hat sie mich/ dann hat sie mir Fragen gestellt; ich wusste nicht/ich wusste nicht nur nicht, was ich antworten sollte, sondern ich wusste nicht, wie ich antworten sollte, ich konnte es nicht und crac: ‚Du musst uns unbedingt wieder besuchen kommen‘. Mir wurde klar, dass ich mich nicht mehr richtig ausdrücken konnte, denn im Deutschunterricht spricht man überhaupt nicht das Deutsch, das man spricht, wenn man in Deutschland ist, ist ja klar. Und ja, es stimmt, am Anfang haben wir uns gesagt: ‚ah, ich kann Deutsch sprechen‘, aber das war merkwürdig, weil wir gleichzeitig Französisch gesprochen haben, weil, wenn wir im Unterricht Deutsch sprechen, gibt es niemanden, der versteht und außerdem ist alles nur schriftlich und du stehst ganz schön blöd da im Unterricht, als einziger, der Deutsch spricht und alle anderen sprechen Französisch.“*

Es fällt ihnen schwer, ja ist ist sogar unmöglich, den intimen Bezug zur Sprache wiederzufinden. Und so kommt es bei einigen zu resignativem Verhalten: *„Na ja, ich hab’s dann halt aufgegeben im Deutschunterricht, man kann nicht reden, man macht es so wie alle und macht blöde Sätze mit dem Vokabular, das an der Tafel steht.“*

Das Verhältnis zur Sprache ist wieder vorwiegend funktionell, es geht nicht mehr um angemessenes kommunikatives Handeln im Alltag, sondern um adäquate Reaktion auf die normativen Anforderungen des Unterrichts und des schulischen Lernens. *„Aber ist doch wahr, wenn man die richtigen Deklinationen verwendet, dann freut sie [die Lehrerin] sich.“*

## Wörter als Erinnerungsträger

Wie wir gesehen haben, hat sich das Verhältnis zum Wort im Lauf des Austausches grundlegend verändert: Der Jugendliche hat gleichzeitig dessen Grenzen und dessen Macht wie auch den Geschmack und das Vergnügen daran entdeckt.

Er hat erlebt, dass einem die Wörter fehlen können, dass Ausdrucksmittel beschränkt sein können. Er hat die Erfahrung gemacht, zu verstummen, ausgeschlossen, missverstanden, unverstanden zu sein und schweigend gelernt. Sprachnöte sind ein unvermeidlicher Bestandteil von Interaktionen in der Fremdsprache, sie sind zwar nicht leicht zu leben, aber sie sind Auslöser für Verstehensprozesse und Lernprozesse.

In der Schule hingegen ist Sprachunterricht oft heimgesucht von der Angst vor dem Schweigen und es wird alles daran gesetzt, um lexikalische Pannen und dementsprechende Stille zu vermeiden: *„Wenn alle schweigen und die Lehrerin dann anfängt: ‚ihr habt eure Lektion nicht gelernt, ihr wisst nichts‘, na ja, dann sagen wir [die Voltaire Schüler] mal eben irgendwas, und die Lehrerin, die freut sich dann, sie hat den Eindruck, dass wenigstens ein paar mitkommen.“*

Das breite Angebot an Vokabular dient u.a. dazu, dem Schüler sprachliche Mittel in die Hand zu geben, damit er immer etwas zu sagen hat, auch wenn das Gesagte manchmal wenig Sinn macht (zumindest in pragmatischer Hinsicht) und die Wörter nur Worthülsen sind:

*„Sie [die Lehrerin] verwendet, ich weiß nicht, es gibt Wörter im Wortschatz, sie fragt: ‚Kann man das und das sagen?‘; auf alle Fälle will sie unbedingt Vokabular vermitteln, was man nie verwenden wird, und sie vermittelt uns tausend Arten, es auszudrücken.“*

Durch den Austausch sind viele Wörter Erinnerungsträger geworden, sie erinnern den Schüler an sich selbst im anderen Land und an den Partner, an das, was man geteilt und gemeinsam erlebt hat. Über die Sprache sind soziale Beziehungen hergestellt worden, sind Bindungen entstanden, die Wörter sind von nun an mehr als nur einfache Bezeichnungen und Benennungen der außersprachlichen Welt.

Bei der Rückkehr in den Unterricht erfüllt Sprache andere Funktionen, sie steht nicht mehr im Dienst einer diskursiven Formulierung von Identität, sie verliert an Erinnerungswert und emotionaler Besetzung und ihr Gebrauch in der Klasse kann als eine Art Baukastenspiel empfunden werden:



*„Anstatt die Schüler natürlich sprechen zu lassen, ist alles was der Lehrer will, dass man sein Vokabular an der Tafel verwendet und dumme Sätze bildet, das ist total blöd, und er nimmt irgendeinen Text, er nimmt Vokabular; man muss es zusammensetzen, dann ist er zufrieden, aber das ist keine gesprochene Sprache, das ist nicht spontan.“*

Dieses Auseinanderklaffen zwischen Spracherleben und Sprachlernen verwirrt und löst Traurigkeit und Sehnsucht aus: *„Ich habe Heimweh nach dem Deutschen; ich finde es jetzt so schön, jetzt wo ich mich daran gewöhnt habe“.*

Da sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Varietäten gemacht haben, fühlen sich die Jugendlichen als „Spezialisten“ für gesprochene Sprache. Aus diesem Gefühl heraus begründen sie ihre Berechtigung, das im Unterricht geltende Sprachregister zu kritisieren. *„In Deutschland versteht mich niemand, vor allem, wenn ich umgangssprachlich französisch spreche, und in der Klasse gucken dich alle blöd an, viele halten dich für einen Streber, der denkt, er wäre etwas Besseres.“*

Durch das Leben in der Sprache ist „Fremdsprache“ zur eigenen Sprache geworden. Die eigentliche „Fremd“sprache ist die im Unterricht praktizierte: *„Aber das ist sehr häufig, es werden Sätze gemacht, die du nie in Deutschland gehört hast und die gängigen Ausdrücke hörst du nie, das gängige Vokabular kennt keiner.“*

### **Seinen Platz in der Klasse wiederfinden**

Seinen Platz im Sprachunterricht wiederzufinden scheint also schwierig. Auch für manche Lehrer scheint, laut Schüleraussagen, der Umgang mit der Situation nicht immer leicht.

Äußerungen in dieser Richtung zeugen von der Schwierigkeit für den Lehrer, mit der Anwesenheit dieses Schülers umzugehen, der zum einen mit neuer sprachlichen Ausstattung im Gepäck zurückgekommen ist, sich zum anderen aber auch in der Lage fühlt, Vergleiche anzustellen:

*„Ich krieg von meiner Lehrerin Puffer: ‚spiel dich nicht so auf, du bist noch lange nicht derjenige, der so gut Französisch spricht wie ich!‘ Ich hab auch in der ersten Klausur, die ich jetzt geschrieben habe, bei weitem keine eins, ich hab ’ne Zwei plus geschrieben, wobei ich nach wie vor der Meinung bin, dass das ungerechtfertigt ist, aber es ist halt doch so: ‚Halt dich zurück, lass mich die Arbeit machen!‘.“*

Auf das selbstsichere Sprachverhalten der Voltaire-Schüler, die legitimerweise Anerkennung und positive Rückmeldungen erwarten, reagieren die Lehrer unterschiedlich. Einige fordern die Voltaire-Schüler zur Zurückhaltung auf:

F1: *„Also, bei mir in Deutsch, da darf ich wirklich überhaupt nichts sagen, die Lehrerin möchte nicht, dass ich etwas sage.“*

F2: *„Bei mir ist es genauso.“*

F1: *„Oder ich zeige auf, dann schaut sie mich an und will nicht, dass ich rede, und dann vergesse ich, was ich sagen wollte.“*

Andere sind der Auffassung, dass die Voltaire-Schüler schon genügend Gelegenheit hatten, den Beweis ihrer Fähigkeiten zu erbringen:

*„Sie glaubt, dass ich sehr, sehr gut bin und dass ich es nicht mehr nötig habe, das zu beweisen und sie sagt, ‚nein, nein, bei dir ist das sowieso gut, kein Problem, kein Problem‘; manchmal fragt sie mich sogar nach Wörtern: ‚Wie würdest du denn das sagen?‘, und manchmal grenzt sie mich ein bisschen aus; ich habe nicht das Recht, mich auszudrücken, und ich finde, das ist ein bisschen schade.“*

Andere wiederum wollen anscheinend Frustrations- oder gar Unterlegenheitsgefühle vermeiden, die sich bei den anderen Schüler entwickeln und als lernhemmend auswirken könnten:

*„Bei mir ist das genauso, die Lehrerin möchte nicht, dass ich etwas sage, weil sie befürchtet, dass könnte die anderen deprimieren, so dass sie nicht mehr reden wollen, weil sie den Eindruck hätten, weniger gut zu sein.“*

Während des Aufenthalts der Partnerschüler wird die Position der Fremdsprachenlehrer oft noch erschwert durch den kritischen Blick der Muttersprachler, die dazu neigen, sich als Experten für die eigene Sprache zu betrachten. Zwar haben sie weder sprachdidaktische noch sprachwissenschaftliche Kenntnisse, berufen sich aber auf ihr Sprachgefühl, das sie als unfehlbar ansehen. Dabei stellen sie sich in Konkurrenz zu den nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrern: *„Was mir aber auch aufgefallen ist, im Deutschunterricht, also die Deutschlehrerin von meiner corres, wenn ich der corres dann geholfen hab, dann ist das natürlich falsch, also ich kenn meine Sprache nicht.“*

Sie kritisieren die Grammatikvermittlung *„Die ganze Zeit geht's um Deklinationen, wenn du mit einem Deutschen redest, ist das nicht wichtig, es nützt eigentlich überhaupt nichts“* – und zweifeln an den Kenntnissen der Lehrer: *„Die Austauschpartnerin [die deutsche] sagt, ‚das gibt es nicht‘, die*

*Lehrerin sagt, doch, das steht im Lexikon', aber die Partnerin: 'Das sagt man nicht', sie: 'Doch, doch, du weißt das nur nicht, es steht im Lexikon, man sagt es', und ich sage: 'Aber es gibt ein anderes Wort', 'doch, doch, es steht im Lexikon', 'du weißt nicht alles' – zu einer Deutschen!'*

Einer geläufigen Auffassung zufolge sind Auslandsaufenthalt und Austausch gleichbedeutend mit Erweiterung der sprachlichen Kompetenz. Folgt man diesem Mythos, so löst allein schon der Kontakt einen fast magischen Lernprozess aus. Durch das Lernen einer Fremdsprache ergäbe sich automatisch „interkulturelles Lernen“, das keine besondere Anstrengung erfordere. Sprachenlernen allein ist jedoch kein „Sesam-öffne-dich“ zum Verständnis unterschiedlicher Handlungs- und Kommunikationsstrukturen. Ich habe versucht zu zeigen, dass eine Fremdsprache fließend, ja vielleicht sogar akzentfrei sprechen, noch längst nicht bedeutet, dass man sich auch kulturell „akzentfrei“ verhält. Die Sensibilität für kulturelle Unterschiede, für unterschiedliche Deutungen von Begriffen, für deren Werte und affektiven Besetzungen, für divergierende Kommunikationsstrukturen ist weder von vorneherein gegeben noch ergibt sie sich allein aus dem Kontakt.

Der Gleichstellung von Austausch, Steigerung der Sprachkompetenz und interkulturellem Lernen liegt ein vorwiegend zweckorientierter Sprachbegriff zugrunde, der weder den subjektiven noch den kulturellen Paradigmen des sprachlichen Handelns genügend Rechnung trägt und kulturell bedingte kommunikative Differenzen weitgehend unberücksichtigt lässt. Auch die Rolle des Muttersprachlers wird häufig unterschätzt oder gar ausgeblendet. Wie wir gesehen haben, ist sein Umgang mit den Besonderheiten der Situation oft weichenstellend. Ebenso wie der Nicht-Muttersprachler leistet auch er erhebliche Anstrengungen in der interaktiven Arbeit, Anstrengungen, die Auswirkungen auf sein Identitätsgefühl haben können.

Für beide Partner bedeutet „interkulturelles“ Handeln sowohl Orientierungsverlust als auch Orientierungsbedarf, beide müssen Bedeutungskontexte erschliessen, neue Aushandlungstechniken erwerben, Problemlösungskapazitäten steigern und Eigenes und Fremdes verstärkt reflektieren. Die interaktionelle Basis, die sie sich zurechtbasteln, ist nicht immer krisenfest und beim kleinsten Versagen kann ein Rückzug auf das Eigene stattfinden. Sich an die Stelle des anderen zu versetzen, seine Verletzbarkeit, seine Sprachnot zu begreifen, in der Interpretation aber auch den Integrationsanstrengungen gerecht zu werden, braucht Zeit und die Fähigkeit zur Empathie. Meistens scheinen weder die Schüler noch die Familien sich der kulturellen Verankerung des Kommunikationsverhaltens bewusst zu sein. Eine idealisie-

rende Vorstellung von Austausch, ein zu hoher Erwartungsdruck, führt manchmal zu Enttäuschungen, weil besonders von Familien, die wenig an Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern gewöhnt sind, unterschätzt wird, wie anstrengend für beide Partner der tägliche Umgang mit sprachlicher Asymmetrie und kultureller Differenz sein kann. Als Erklärungsmuster für die Deutung der Probleme dienen dann häufig einzig und allein individuelle und persönliche Parameter. In der interkulturellen Kommunikation ist es nicht immer einfach, Persönlichkeitsmerkmale und kulturspezifische Verhaltensmuster auseinanderzuhalten. Die Aussagen aller in den Austausch involvierten Akteure verweisen auf die Notwendigkeit, beide Partner auf den „sensiblen Umgang mit Nichtwissen“ (E. Brass) aufmerksam zu machen. Auch die Äußerungen, die die Schüler über die Rückkehr in den Sprachunterricht machen, verdeutlichen, wie notwendig es scheint, über didaktische Modalitäten nachzudenken, welche es ermöglichen könnten, die Erfahrungen der Voltaire Schüler nutzbringend für alle in den Unterricht einzubinden, womit diese auch gebührende Wertschätzung bekommen würden.

Austauscherfahrung wird oft aus der Perspektive des Weggangs untersucht und beleuchtet die Alltagserfahrungen im Gastland. Es sollte aber nicht vergessen werden, dass derjenige, der zurückkehrt, nicht mehr ganz derselbe ist, weder in seinen Augen noch in denen der anderen. Er muss erneut Anpassungsleistungen unternehmen und seine Veränderungen können auf Unverständnis der Seinen stoßen. Wie es Schütz formuliert, benötigen beide: „derjenige, der in sein Land zurückkehrt und derjenige, der ihn wieder aufnimmt, die Hilfe eines Mentors, um die Erfahrung zu verarbeiten.“<sup>50</sup> Im Rahmen von Austauschprogrammen impliziert dies die Frage nach geeigneten Maßnahmen zur Unterstützung aller Akteure bei der Aufarbeitung der Fremderfahrung.<sup>51</sup> Dies scheint besonders angebracht in Hinblick auf die Multiplikatorenfunktionen aller und die Langzeitwirkungen auf das familiäre, kommunikative und sogar kollektive Gedächtnis und darüber hinaus für die Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Gruppen.

---

<sup>50</sup> „l’homme qui rentre au pays et celui qui l’accueille auront tous deux besoin de l’aide d’un Mentor pour »les instruire des choses«, A. Schütz, *L’étranger*, Ed. Allia, Paris, 2003, p. 71.

<sup>51</sup> V. Papatsiba, *Les étudiants européens. „Erasmus“ ou l’aventure de l’altérité*, Peter Lang, 2003.



## **Abschließende Bemerkungen**

Von seiner Anlage her zeichnet sich das Voltaire-Programm besonders dadurch aus, dass es sich um ein langfristiges Austauschprogramm handelt. Dies ist ein wesentliches Merkmal, welches auch von Schülern hervorgehoben wird, die bereits an klassischen Austauschprogrammen teilgenommen haben. Sie machen auf den Zeitrahmen aufmerksam, welcher der Immersionserfahrung erst ihren wahren Sinn verleiht. Selbstverständlich gibt eine einjährige Erfahrung auch Anlass zu Empfindungen, die sich zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich gestalten können. Das Bewusstsein für die besonderen Auswirkungen der Dauer entwickelt sich schrittweise. Besonders deutlich wird das Interessante daran am Ende des Aufenthaltes, wenn die Fortschritte sichtbarer werden, aber auch bei Schlüsselerlebnissen während des Aufenthaltes, wenn der Jugendliche sich bewusst wird, dass er eine Schwelle überschritten hat und es ihm in seinen Bemühungen gelungen ist, sich besser an das neue soziale Umfeld in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis anzupassen, wenn er es geschafft hat, in der Kommunikation mit völlig neuen Situationen umzugehen oder es gelernt hat, konstruktiv mit dem Gefühl der Einsamkeit oder des Nichtverstehens zu leben.

Dann kann der Jugendliche es bedauern, dass der Aufenthalt so schnell vergeht, obwohl er ihm vor einigen Monaten noch unendlich lang und sogar unerträglich erschien. Der Anpassungsprozess, der Umgang mit dem Unbekannten, Ungewöhnlichen erhält im Laufe dieser Immersionserfahrung eine ganz andere Tragweite, weil sie an die Fähigkeit appelliert, ein anderes und fremdes Alltagsleben angemessen wahrzunehmen, darin entsprechend zu handeln. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied im Verhältnis zu kurzfristigen Aufenthalten.

Diese spezifische Erfahrung eröffnet den Zugang zur Selbstreflexion und zu der sich im Laufe der Zeit vollziehenden Selbstveränderung. In dieser Hinsicht ist die Teilnahme am Voltaire-Programm ein strukturierender Bestandteil der Bildungsgeschichte des Individuums: es ist keinesfalls ein flüchtiges Erlebnis ohne Auswirkungen auf seine Biographie.

Aber die Dauer ist nicht der einzige Faktor für die Reichhaltigkeit und die Komplexität dessen, was die Jugendlichen erleben und so auch zu der Entwicklung spezifischer Kompetenzen beiträgt. Zu berücksichtigen ist ebenfalls die Verbindung zweier Zeitspannen miteinander, die auf unterschiedlichen Ausgangssituationen beruhen und so auch unterschiedliche Erfahrungen hervorrufen: Gast und Gastgeber zu sein. Hierin liegt ein weiteres Merkmal für die Unterscheidung des Voltaire-Programms von anderen Angeboten längerfristi-

ger individueller Austauschprogramme und Immersionserfahrungen. Hinzu kommt, dass diese Erfahrung während eines Schlüsselmoments der Adoleszenz geschieht, das heißt in einem Kontext beschleunigter Persönlichkeitsentwicklung.

Es ist also eine komplexe Erfahrung, umso mehr weil sie von den Jugendlichen verlangt, den Umgang mit zwei Schulsystemen, zwei Familien, einem/einer Partner(in), alten und neuen Freunden zu gestalten, aber auch mit zwei Sprachen, mit unterschiedlichen Arten und Weisen zu kommunizieren.

Paradoxe Weise gilt diese Ebene der Komplexität besonders für einen minderjährigen Jugendlichen, der von der Familie abhängig ist, das heißt in familiären und gesellschaftlichen Strukturen eingebunden ist, von denen er nicht so leicht Abstand nehmen kann, wie dies in der Position eines Erwachsenen möglich wäre.

Mit all dem muss er umgehen, wobei er unter einem starken Erwartungsdruck steht. Dabei sind seine eigenen Erwartungen an sich selbst oft genauso stark wie die seiner Familie an ihn: Persönlichkeitsentwicklung, Zweisprachigkeit auf möglichst hohem Niveau, schulischer Erfolg. Wie mit der Gegenwart der gelebten Erfahrung umgehen, die Beziehungen mit der Familie gestalten, die im anderen Land geblieben ist, ohne Gefahr zu laufen, in der Schule zu versagen?

Über diese allgemeine Beschreibung hinaus ist die Asymmetrie zwischen Franzosen und Deutschen zu nennen. Die deutschen Schüler kommen ins andere Land und kennen ihren Partner schon. Sie konnten sich also auf ihren Aufenthalt vorbereiten. Im Gegensatz zur deutschen Familie gilt auch, dass die französische Familie einen Jugendlichen aufnimmt, über den bereits geredet worden ist, der von dem jungen Franzosen schon beschrieben worden ist, so dass sie sich angemessen auf den Empfang vorbereiten kann. Bei schwierigen Beziehungen zwischen den Jugendlichen erweist sich diese Aufgabe als heikel. Allerdings sind Überraschungen niemals ausgeschlossen: die Diskrepanz zwischen der Situation, wie man sie sich vorgestellt hat und wie sie sich wirklich gestaltet, kann verunsichernd sein, zumal sie unerwartet ist. Diese Diskrepanz wird dadurch noch verstärkt, dass der junge Franzose als erster kennen gelernt worden ist und dass dieses Kennen Lernen weg von seiner Familie und seiner Schule, also ohne das Gewicht dieser Institutionen geschah. Der Empfang des jungen Deutschen in den französischen Familien fällt zeitlich auch mit der Rückkehr des jungen Franzosen zu sich nach Hause zusammen und den spezifischen Schwierigkeiten, die damit verbunden sind. Die Rückkehr des jungen Deutschen ist dahingegen zeitversetzt zum Empfang seines Partners. Hinzu

kommt, dass der Aufenthalt in Frankreich den Abschluss des Austausches bildet. Das, was bei diesem Aufenthalt auf dem Spiel steht, hat also nicht dieselben Konsequenzen wie der Aufenthalt in Deutschland. Ein weiterer Kontrast ist das andere Verhältnis zur Schule und zum Schulsystem, so dass auf dieser Ebene sich der Druck stärker auf die Franzosen als auf die Deutschen auswirkt, was zur Anspannung der Situation beitragen kann. Die französische Schule ist sicherlich ein stets gegenwärtiger Akteur im Austausch und wirkt sich stärker auf das Leben der Schüler aus als die deutsche Schule.

Unter diesen Umständen ist es nicht verwunderlich, dass die Jugendlichen auf Schwierigkeiten treffen, die zu der Entscheidung Anlass geben können, das Programm abzubrechen. Unvorstellbar ist der Gedanke, dass es solche Situationen nicht gäbe. Sie lassen sich auch nicht allein auf das Auswahlverfahren der Jugendlichen reduzieren. Dies zeigt sich nicht unbedingt bei der Bewerbung. Aus diesem Grund ist die Zahl der Abbrüche vergleichbar mit anderen Austauschprogrammen, bei denen akzeptiert wird, dass ein Drittel der Jugendlichen Probleme antreffen, die von der Betreuung gelöst werden müssen.

Manche Jugendliche finden in ihrem Umfeld oder in sich selbst die Ressourcen, um mit der Situation, so wie sie ist, umzugehen, ohne dass dies bis hin zu den Ohren der Organisatoren gelangt. Andere wiederum verschweigen sie, was die Rückkehr nicht leicht macht.

Krisensituationen erscheinen oft nicht einmal in den Berichten. Vorherrschend scheint die Idee zu sein, dass eine Erfahrung erfolgreich sein muss, weil man sich dafür entschieden und sich selbst und nahe stehende Personen dabei mit einbezogen hat: man darf davon nur ein positives Bild zeichnen.

Die Vorstellung ist undenkbar, dass es möglich sei, Krisen und Konflikte in einem Programm zu vermeiden, in dessen Mittelpunkt für die Jugendlichen die Auseinandersetzung mit der Differenz steht und somit Prozesse der Selbstveränderung auslöst: persönlich, sozial, kulturell, sprachlich. Es ist vielmehr notwendig, für die Jugendlichen und ihre Familien Modalitäten zu finden, um ihnen so schnell wie möglich bei der Lösung ihrer Probleme behilflich sein zu können. Manchmal kann der Abbruch eine Lösung sein. Sollte dies zutreffen, dann ist er nicht als Misserfolg zu werten und auch nicht als solcher zu stigmatisieren. Es ist wichtig, eine Aussprache über die Schwierigkeiten zu ermöglichen, denn Jugendliche und ihre Familien sollten sich nicht in Situationen wiederfinden, in denen es nicht möglich ist, darüber zu reden. Erst in solchen Fällen können Probleme unüberwindbar werden, was dann für manche den Preis leidvoller Erfahrungen bedeutet.



Die Erfahrung einer Situation zu machen, die man nicht akzeptieren kann, oder Schwierigkeiten zu erleben, ist nicht nur negativ. Man kann daraus erwachsener hervorgehen, mit einer besseren Selbst- und Fremdenkenntnis, mit neuen Kompetenzen, auf die man stolz ist und die manchmal dazu motivieren, noch einmal eine Immersionserfahrung zu machen. Viele Schüler lehnen es schon von sich aus ab, bei der Beschreibung solcher Situationen, aus denen sie etwas gelernt haben, von einem Misserfolg zu sprechen.

Ganz gleich welche Erfahrungen sie haben, sind alle Jugendlichen empfänglich für ihre Lernprozesse während des Aufenthaltes. Es sind zunächst einmal die Sprachkenntnisse, von denen sie oft befürchten, dass sie sie bei ihrer Rückkehr verlieren. Neben diesen Fortschritten in der Sprache geben sie oft andere Veränderungen an, die sie als genauso grundlegend und wichtig ansehen und die sich in dem Gefühl ausdrücken, reifer geworden zu sein, an Selbstsicherheit und Selbstvertrauen gewonnen zu haben. Diese Veränderungen sind nicht in erster Linie auf die Schule zurückzuführen, worin sich nicht alle Schüler mit gleicher Kraft investieren. Doch die Entdeckung der Schule des anderen Landes ist für die Schüler eine Verdeutlichung der kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich. Hierbei handelt es sich um eine sichtbare Differenz: Unterrichtsstil, pädagogische Beziehung, Didaktik, Konkurrenz, Leistung, Dauer der Stunden, Zeitrhythmus. Die deutschen Schüler sehen die Schule in Frankreich in der Regel als Raum sozialer Erfahrungen an und nicht so sehr als einen Ort schulischer Leistungen. Abgesehen von dem Deutschlehrer hat der deutsche Schüler das Gefühl, die Aufmerksamkeit der französischen Lehrer nur dann auf sich zu ziehen, wenn er sehr gute Noten erzielt. Dies gelingt nur wenigen. Die Franzosen treffen ihrerseits häufig auf Hindernisse, sprachlicher aber auch pädagogischer Art, um einen sofortigen Nutzen aus dem Unterricht in der deutschen Schule ziehen zu können. Dies umso mehr, als man sie stärker dazu auffordert, den französischen Unterrichtsstoff aus der Ferne zu bearbeiten, als sich in Deutschland in die Schule zu investieren, weil sie unbekannt ist und manchmal auch abgewertet wird. Man kann sich fragen, ob die französische Schule von den Schülern erwartet, dass sie sich in der Fremde anpassen. Müssen sie nicht sofort nach ihrer Rückkehr bereit sein, ihren Platz wieder einzunehmen und so schnell wie möglich mit den als negativ angesehenen Auswirkungen einer schulischen Erfahrung zu brechen, die so anders ist im Verhältnis zu dem üblichen Alltagsleben. Dies kann manche Probleme der Jugendlichen bei ihrer Rückkehr erklären. Die Präsenz des Partnerschülers kann eine andere Realität sichtbar werden lassen, die vorüber ist und mit der er brechen muss, um wieder in die Erfolgsspirale des nationalen Systems eintreten zu können.

Die Lernprozesse scheinen eher das Alltagsleben zu berühren, einen an die Mobilität gebundenen Raum der Autonomie zusammen mit der Tatsache, woanders und weit weg von der Familie zu sein, in einer anderen Sprache zu leben. Diese Situation geht einher mit der Übernahme von Verantwortung, mit dem Risiko, Entscheidungen zu treffen, mit ungewohnten Handlungsweisen. Aus der Sicht der Eltern geht mit dem Austausch – zum Guten und zum Schlechten – ein Bruch einher mit der herkömmlichen Situation der Abhängigkeit. Er eröffnet einen bisher nicht vorhandenen Spielraum für die Gestaltung von sozialen Lernprozessen: Diese können gewollt (man muss lernen, sich selbst zurecht zu finden, das heißt ohne die Eltern, das Sprachenlernen selbst zu organisieren) aber auch informell sein, die als solche nicht wahrgenommen werden, die Kompetenzen des Jugendlichen aber erweitern, was er sofort oder erst nach seiner Rückkehr oder erst sehr viel später entdecken kann. Lernkanäle können vielfältig sein, auf den vielfältigen Interaktionen mit dem Partnerschüler, der Gastfamilie, den Freunden beruhen, einschließlich jenen der eigenen Nationalität, mit denen man eine durch die Gruppe angereicherte Selbstreflexion und Interpretation anstellen kann. Die Dezentrierung, das Überschreiten einer Grenze, die Mobilität scheinen wesentliche Komponenten zu sein, die solche Lernprozesse einleiten, wobei die herkömmlichen Anhaltspunkte verwischt werden und Ungewissheit entstehen kann. Im Gegensatz zu eher oberflächlichen Beziehungen bei kurzen Aufenthalten oder beim Tourismus, werden in der Situation des Eintauchens notwendiger Weise Lernprozesse gerade wegen der erforderlichen Anpassungsleistung erzeugt. Es handelt sich um eine Immersion in den Alltag des anderen Landes, um ein Eintauchen in die Intimität einer anderen Familie mit nur wenigen Äquivalenzen. Dies bedeutet sicherlich eine originelle Erfahrung mit spezifischen Anpassungsleistungen, damit man die sechs Monate weg von zu Hause so angenehm wie möglich verbringen kann: Lösungen zu finden, die je nach Person unterschiedlich sein können, manche nehmen sich als Gast wahr, andere als Mitglieder der anderen Familie. Diese Erfahrung eröffnet für Jugendliche dieses Alters eine besondere Art der Mobilität, weil sich die meisten von ihnen vorstellen können, von fort an in dem anderen Land oder in einem anderen Land leben zu können.

Aber diese Lernprozesse werden längst nicht anerkannt, ganz besonders in Frankreich. Die deutsche Konzeption von Bildung (dt. im Original) scheint – bei einer unterschiedlichen Rollenzuschreibung für Schule und Familie in der Erziehung – offener für die Berücksichtigung solcher Erfahrungen zu sein. Der Jugendliche wird verwiesen auf das Sprachenlernen, das den Erwartungen vielleicht nicht entspricht, oder weil es mehr auf das Mündliche ausgerichtet ist, sich der Logik der Schule widersetzt, oder sich aus den Mängeln des

Schulprogramms ergibt, das er nicht absolviert hat. Die wesentlichen Lernprozesse bleiben wie ignoriert: keine Anerkennung eventuell erworbener interkultureller Kompetenzen, der Fähigkeit, autonom zu sein oder sich anzupassen. Die befragten Schüler scheinen sich aber in ihrer Selbstreflexivität und in ihren Fähigkeiten zur Interpretation dadurch auszuzeichnen, dass sie nur selten auf Stereotype und Vorurteile zurückgreifen, dass sie sich in einer Logik interkulturellen Lernens befinden. Ein Mittel, die Erfahrung aufzuwerten, könnte darin bestehen, Modalitäten für eine solche Anerkennung zu finden, die sich anlehnt an die gegenwärtige Praxis, den Zugewinn an Erfahrungen zu zertifizieren. In einem bescheideneren Maße bestünde – wie bei Erasmus oder in der Sekundarstufe in Italien – eine unabdingbare Reform darin, ein System der Anerkennung der im Ausland verbrachten Schulzeit einzuführen (auch wenn sie für manche schwierig sein mag).

Aus all dem ergibt sich ein Reichtum an Erfahrungen, den dieser Bericht beleuchten wollte: Wir haben die Bedeutung der Familie hervorgehoben, die den Jugendlichen unterstützt, seine Erfahrung von weitem verfolgt. Die Immersionserfahrung spielt sich vor allem in der Familie ab. Die Auseinandersetzung mit der informellen Welt mit ihren häufig impliziten Regeln und Konventionen, die viel öfter auf kulturellen Gegebenheiten beruhen als man denkt, gibt Anlass zu Missverständnissen, die wegen der Dauer des Aufenthaltes zu Konflikten führen können. Manche Familien können das Ausmaß und die Komplexität der Aufgabe nicht im vornherein ermessen, vor allem was den Umgang mit den möglichen Spannungen zwischen den Jugendlichen anbelangt. Sie unterschätzen auch die anstrengende Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern. Auch waren sich manche Familien der Dauer der Aufnahme nicht ganz bewusst, denn damit geht einher, dass die Selbstinszenierung sich nicht hinter der Fassade des Außergewöhnlichen verstecken kann. Manche Eltern sagen von sich, dass sie sich selbst kennen gelernt haben, das heißt die Selbstverständlichkeiten, die ihr Handeln leiten, kennen zu lernen. Andere sind immer noch nicht bereit, in der Erziehung von ihren eigenen Wertvorstellungen Abstand zu nehmen. Es bleibt zu untersuchen, was die Familien aus solchen Situationen ziehen und dauerhaft lernen.

Der Jugendliche wie seine Familie ist häufig allein, um mit der Komplexität dieser Situation umzugehen. Wir haben hervorgehoben, dass es notwendig ist, eine echte Begleitung für das Programm einzurichten, was vom DFJW allein nicht gewährleistet werden kann. Dazu bedarf es Vermittler vor Ort. Die Ausbildung der Tutoren, die Reflexion ihrer Rolle, die Möglichkeit für den Jugendlichen, jederzeit sowohl in dem einen als auch in dem anderen Land einen Gesprächspartner zu haben, stellen wichtige Perspektiven dar. Über eine

psychologische Unterstützung hinaus könnte eine solche Begleitung so konzipiert werden, dass sie Bestandteil eines interkulturellen Bildungsprozesses wird mit dem Raum für die Verarbeitung der Erfahrung.

Die Relativierung der Bedeutung der Sprache, die Austausch Erfahrungen auf der Ebene des Europarates mit Ländern, deren Sprache man nicht spricht, führt uns zu dem Vorschlag, sich ein Voltaire-Programm für Nicht-Germanisten und Nicht-Romanisten auszudenken. Darin läge sicherlich das beste Mittel, neue Schüler dafür zu werben, die Sprache des Partners zu wählen.

Dieses Heft in der Reihe der Arbeitstexte stellt nur den Beginn der Forschung dar, deren Ziel es ist, die angestellten Analysen zu vertiefen, insbesondere indem sie versucht, den Kontakt zu möglichst vielen, während des Austauschs befragten Schülern auch noch einige Jahre danach aufrecht zu erhalten. Es geht darum, die Auswirkungen dieser Erfahrung zu ermessen, ihre längerfristige Wirkung zu untersuchen, möglichen Überschneidungen oder Umformungen der Erfahrung aufgrund der Rückkehr in den Alltag, in die nationalen Erziehungssysteme nachzugehen: den Orientierungen der Schüler nach dem Abitur, ihre Berufswahl und Ziele, ihren Lebensstil, ihrem Eintritt in das Erwachsenenleben, die Entwicklung der spezifischen erworbenen Kenntnisse, das Verhältnis zur Mobilität...



## Ausgewählte Literatur

- Caroll, R. (1987): *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien.* Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. (1978): *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris. *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt/M., Suhrkamp, 1982.
- Bridgman, P.W. (1970): Die Natur einiger unserer physikalischer Begriffe. In: Krüger, Lorenz (Hrsg.): *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft.* Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Philosophie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 57-70.
- Brunkhorst, H. (1991): „Methodische Probleme sozialwissenschaftlicher Theoriebildung“, in: Kerber, Harald/Schmieder Arnold, (ed): *Soziologie (Rowohlt Enzyklopädie)*, Reinbeck.
- Bryman, Alan (1988): *Quantity and Quality in Social research.* London: Unwin Hyman.
- Dahrendorf, R. (1961): *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*, München, Piper
- Demorgon, J. (1996): *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos
- Denzin, Norman K. (1970): *The research Act.* Chicago: Aldine.
- Deutsche Shell (2002) (ed) *Jugend 2002*, 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M., Fischer Taschenbuchverlag.
- Diekmann, Andreas (1995: *Empirische Sozialforschung.* rowohlts enzyklopädie, Bd. 551. Reinbeck: Rowohlt.
- Dilthey, Wilhelm (1968): *Gesammelte Schriften, Band 5: Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lehrens*, Stuttgart: Teubner, 5. Auflage.
- Dupas, J.& Perrefort, M. (1998): *Enseigner dans l'Ecole de l'autre. Regards croisés d'instituteurs.* Bad Honnef/Paris, DFJW/OFAJ
- Erdheim, M. (1988): 33 Zur Ethnopschoanalyse von Exotismus und Xenophobie 3 in: *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur.* Frankfurt/M. Suhrkamp
- Erikson, E. (1950): *Childhood and Society*, New York. (1966 pour la traduction française) *Enfance et Société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Festinger, L. (1964): *Conflict, Decision, and Dissonance*, Londres.
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Rowohlts enzyklopädie, Bd. 55654. Reinbeck: Rowohlt. 6. Auflage.
- Flick, Uwe, Von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch.* rowohlts enzyklopädie, Bd. 55628, Reinbeck: Rowohlt.
- Garfinkel, H. (1973): „Studien über Routinegrundlagen von Alltagshandeln“, in: Steinert H. (ed) *Symbolische Interaktion*, Stuttgart, Klett

- Gebauer, Gunter, Wulf, Christoph (1992): *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. rowohlts enzyklopädie, Bd. 497. Reinbeck: Rowohlt.
- Glaser, Barney G., und Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Ed. de Minuit.
- Große, Ernst Ulrich, Lüger, Heinz-Helmut (1989): *Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zur Bundesrepublik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2. Auflage.
- Gumperz, J. (1987): *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Ed. de Minuit.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vol., Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Hagège, C. (1992): *Le souffle de la langue*, Paris, Editions Odile Jacob
- Hempel, Carl G. (1970): Erklärung in Naturwissenschaft und Geschichte. In: Krüger, Lorenz (Hrsg.): *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft*. Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Philosophie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 215-238.
- Husserl, E. (1956): *Erste Philosophie* (Husserliana, vol. 7) Den Haag.
- Hymes D. (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier Credif (LAL),
- Kerbrat-Orecchioni (1992): *C.: Les interactions verbales*, t.II. Paris, Armand Colin.
- Koller, Hans-Christoph (2003): Hermeneutik. In: Bohnsack, Ralph, Marotzki, Winfried, Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 83-85.
- Kristeva, J. (1988): *Etrangers à nous-mêmes*. Paris, Ed. Fayard.
- Kromrey, Helmut (1998): *Empirische Sozialforschung*. UTB, Bd. 1040. Opladen: Leske + Budrich, 8. Auflage.
- Lapassade, G. (1963/1977): *L'entrée dans la vie*, Paris, Anthropos
- Lefebvre H. (1958/1961): *Critique de la vie quotidienne*, I et II, Paris, L'Arche (Kritik des Alltagslebens, 1977 Kronberg)
- Merkens, Hans (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe, Von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. rowohlts enzyklopädie, Bd. 55628, Reinbeck: Rowohlt, 286-299
- Papatsiba, V. (2003): *Les étudiants européens*. Erasmus ou l'aventure de l'altérité. Frankfurt, Berne, Peter Lang.
- Perrefort, M. (1991): « L'interculturel se met à table ». In: *Interkulturelles Lehren und Lernen*. Actes de la Rencontre de Berlin. APLV/Humboldt-Universität Berlin.

- Opp, Karl-Dieter (1970): *Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung*. rde, Bd. 339-341, Reinbeck: Rowohlt.
- Rath, C.-D. (1984): *Reste der Tafelrunde*, Reinbeck, Rowohlt.
- Reichenbach, Hans (1970): Die logischen Grundlagen des Wahrscheinlichkeitsbegriffs. In: Krüger, Lorenz (Hrsg.): *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft*. Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Philosophie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 174-192.
- Sansot, P. (2003): *Le goût de la conversation*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, stw: Bd. 92 Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Schütz, Alfred, Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*, Bd. 1, stw. Bd. 284, Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütz, A. (2003): *L'étranger*. Paris, Ed.Allia.
- Searle, John R. (1997): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. *Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. rowohlts enzyklopädie, Bd. 55587. Reinbeck: Rowohlt.
- Stegmüller, Wolfgang (1969): *Hauptströmungen der Gegenwarts-Philosophie*. Stuttgart: Kröner. 4. Auflage.
- Thomas, William Isaac (1928): *The Child in America*, New York, Knopf
- Wittgenstein, L. (1960): „Philosophische Untersuchungen“, in: *Schriften*, vol 1, Suhrkamp, Frankfurt.





Deutsch-Französisches Jugendwerk  
Office franco-allemand pour la Jeunesse

51, rue de l'Amiral-Mouchez, 75013 Paris

Tél. : 01 40 78 18 18

Fax : 01 40 78 18 88

[www.ofaj.org](http://www.ofaj.org)

Molkenmarkt 1, 10179 Berlin

Tél. : 0 30 /28 87 57 -0

Fax : 0 30 /28 87 57 -88

[www.dfjw.org](http://www.dfjw.org)