

# Deutschlandbilder und -erfahrungen US-amerikanischer Austauschschüler

Anne Wernicke

## ► Zusammenfassung

Im Artikel werden Ergebnisse einer longitudinal angelegten, qualitativen empirischen Studie zu den Deutschlandbildern und -erfahrungen dreier US-amerikanischer Austauschschüler zusammengefasst. Zu Beginn des Austauschjahres und ein halbes Jahr später sprachen die Jugendlichen in offenen Leitfadeninterviews über ihre Erwartungen und Wahrnehmungen bezüglich ihres Austauschjahres in Deutschland. Die Datenanalyse erfolgte auf den zwei Ebenen *fallimmanent* und *fallübergreifend*. In die Analyse flossen verschiedene kulturtheoretische Konzepte (Gestalt von Fremdbildern, *subjektive Wahrnehmung*, *Stereotypie* als Wahrnehmungsprozess, kollektive und individuelle Identität, das *Kulturschock*-Modell) ein, mit deren Hilfe die Komplexität der Deutschlandbilder verdeutlicht wird und deren Hintergründe beleuchtet werden. Indem diese bereits etablierten kulturtheoretischen Konzepte miteinander kombiniert werden, werden neue Impulse für die weitere empirische Deutschlandbilder-Forschung gegeben. Die Autorin spricht sich dabei für einen offenen, induktiven Zugang zu Annahmen und Erfahrungen von Lernen aus.

## 1. Einleitung

Schon lange wird im Fach *Deutsch als Fremdsprache* über *Deutschlandbilder* von Lernern diskutiert. Die Themenvielfalt innerhalb dieser kulturtheoretischen und -didaktischen Debatte erstreckt sich von möglichen Definitionen des Begriffs *Deutschlandbild* über die Rolle von Stereotypen innerhalb dieser Bilder bis hin zur Vermittlung und der möglichen Beeinflussung von Deutschlandbildern durch den Sprachunterricht (z. B. Keller 1979 und 1986, Krampikowski 1991, Effenberg 1995, Noll 1998, Spaniel 2002, Mohr-Sobkowiak 2005, Ertelt-Vieth

2005, Grünewald 2005, Ellis 2009, Deckers 2010). Dass Annahmen, Wahrnehmungen und Meinungen zum Zielsprachenland Deutschland ein häufiges Thema im Sprachkurs sind – sei es auf expliziter oder impliziter Ebene (vgl. Althaus 2010: 1423) – habe auch ich sowohl im DaZ- als auch im DaF-Kontext als Kursleiterin immer wieder erfahren können – u. a. in Orientierungs- und Sprachkursen der Jugendaustauschorganisation *Youth for Understanding (YFU)* für US-amerikanische Austauschschüler. Diese dreiwöchigen Kurse stehen für die Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren am Anfang ihres Jahres in Deutschland und sollen sie auf das bevorstehende Alltagsleben vorbereiten. Während der Kurse leben die Schüler in Gastfamilien und besuchen zusammen mit maximal zehn weiteren Austauschschülern aus dem gleichen Herkunftsland täglich sechs Stunden den Orientierungs- und Sprachkurs. Danach reisen sie zu ihren Jahres-Gastfamilien in verschiedenen Teilen Deutschlands. Bis 2013 fertigten die Schüler in der ersten Kurswoche im Rahmen der Unterrichtseinheit *Motive und Erwartungen* sogenannte *Deutschlandbilder* an. Diese gemalten oder collagierten Bilder sollten – je nach Aufgabenstellung der jeweiligen Lehrperson – entweder die persönlichen Vorstellungen der Schüler von Deutschland oder im Heimatland vorherrschende deutsche Stereotype abbilden. Diese Unterrichtsmethode wird recht häufig eingesetzt, um »eigene Erfahrungen und Vorstellungen [...], die eventuell auch kulturell geprägt sind« (Lundquist-Mog 1996: 113), zu visualisieren. Wie sehr sie dies tatsächlich vermag, sei dahingestellt. Die Bilder wurden von den Orientierungslehrern eingesammelt und an die *YFU*-Geschäftsstelle geschickt, wo sie bis zu den *Mittelseminaren* (mehrtägige Seminare, die das Ende der ersten Hälfte des Austauschjahres markieren und den Schülern zur Reflexion dienen) aufbewahrt wurden. Als Teamerin eines solchen Seminars konnte ich selbst Reaktionen von Austauschschülern auf ihre Bilder beobachten. Dabei fiel mir die von fast allen Schülern geäußerte Distanz zu den von ihnen sechs Monate zuvor erstellten Bildern auf. Fast alle machten Bemerkungen zur eigenen Unwissenheit und »Dummheit«, äußerten sich sogar abfällig oder unverständlich über ihre eigenen Bilder. Ganz gleich, ob man davon ausgeht, dass die collagierten und gemalten Bilder zu Beginn des Austauschjahres treffende Abbilder der Wahrnehmungen der Jugendlichen darstellen oder nicht, es stellten sich mir Fragen nach den Veränderungen, die offensichtlich während des Austauschjahres bei den Jugendlichen stattfinden: Was war passiert in diesen ersten sechs Monaten des Austauschjahres, das das Deutschlandbild so sehr veränderte? Wie kommt es zu diesen Veränderungen? Wodurch werden sie hervorgerufen? Durch ein exploratives Forschungsprojekt erhoffte ich Antworten auf diese Fragen oder zumindest einen Einblick in die Wahrnehmungsprozesse der Austauschschüler zu erlangen. Ein Jahr später begann ich mit der Datenerhebung im Jahrgang 2011 von US-amerikanischen Austauschschülern des *YFU*-Aufnahmeprogramms. Um mögliche Veränderungen in den Deutsch-

landbildern der Jugendlichen sichtbar machen zu können, wurden im Abstand von sechs Monaten offene Leitfadeninterviews mit den drei US-amerikanischen Jugendlichen Ashley, Mary und Paul durchgeführt. In beiden Interviewdurchläufen diente dabei die Zeichnung bzw. die Collage des jeweiligen Schülers aus dem Orientierungs- und Sprachkurs als Gesprächsaufhänger und Bezugspunkt für den Interviewverlauf.

Vorliegender Aufsatz fasst die Ergebnisse meines Forschungsprojektes zusammen (vgl. im Folgenden Wernicke 2013). Zunächst wird dazu in Abschnitt 2 ein kurzer Überblick über die bisherige empirische Deutschlandbilder-Forschung im Fach *Deutsch als Fremdsprache* gegeben, bevor eine Definition des Begriffs *Deutschlandbild* gegeben wird. In Abschnitt 3 wird das angewandte Forschungsdesign umrissen, indem die Erhebungsmethode *offenes Leitfadeninterview* (3.1) sowie die zweiteilige Analyse (fallimmanent und fallübergreifend; 3.2) beschrieben werden. In Abschnitt 4 werden anhand von Beispielen und Zitaten aus den Interviews die in der Analyse verwendeten kulturtheoretischen Konzepte erläutert. Ein abschließendes Fazit nebst Empfehlungen zu weiteren empirischen Forschungsvorgehen erfolgt in Abschnitt 5.

## 2. Deutschlandbilder-Forschung im Fach *Deutsch als Fremdsprache*

Nach wie vor macht den Großteil der empirischen Deutschlandbilder-Forschung im Fach *DaF* die Stereotypenforschung aus. Dementsprechend bedienten sich in der Vergangenheit viele Studien zu den Deutschlandbildern verschiedener Lernergruppen schriftlicher Fragebögen, in denen die Befragten Auskunft bezüglich »den Deutschen« zugeschriebenen Eigenschaften gaben. Doch »[d]ie[se] Art der Befragung strukturiert die Form des Urteils, das sie zu ermitteln versucht, selbst vor. Sie setzt die Verallgemeinerung von Eigenschaften auf ganze Nationen als gegeben voraus [...]« (Picht 1980: 122). Hinzu kommt, dass mit Hilfe von Eigenschaftslisten zwar die *Bekanntheit* vermeintlicher nationaler Eigenschaften nachgewiesen werden kann, die gewonnenen Daten aber nichts über die *Einstellungen* der Befragten zu eben diesen Zuschreibungen aussagen (vgl. ebd.). Auch aktuelle Forschungsdesigns der sozialpsychologischen Stereotypenforschung sind zur Ableitung von Theorien bezüglich der persönlichen Vorstellungen, die Lerner von Deutschland haben, nur bedingt geeignet. So können mithilfe quantitativer Befragungen, wie sie etwa Eckes, Trautner und Behrendt (2005) zu den Geschlechterstereotypen von Schülern gegenüber Gleichaltrigen durchgeführt haben, zwar vorherrschende Stereotype gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen sichtbar gemacht werden, über die persönliche Einstellung einzelner Individuen vermögen solche Arten von Forschungsergebnissen allerdings nur sehr wenig auszusagen.

Schon zu Beginn der 1980er Jahre wurde deshalb auch im Fach *DaF* der Ruf nach qualitativ-explorativ ausgerichteten empirischen Forschungsdesigns zum Thema *Deutschlandbilder* laut, der mit der Durchsetzung des subjektorientierten Kulturbegriffs und der Theorie der *kulturellen Deutungsmuster* an Lautstärke gewann (z. B. Altmayer 2006: 185; Altmayer/Koreik 2010: 1381 f.). Deren Vertreter stellen klare Forderungen an die empirische Forschung, indem sie als Gegenstand der Deutschlandbilder-Forschung die Perspektiven der Lernenden und deren kulturelle Lernprozesse postulieren (Altmayer 2006: 194 ff.; Altmayer/Koreik 2010: 1381 ff.). Forschungsziel sollte die Erarbeitung einer empirischen Basis für die Unterrichtspraxis sein (Altmayer/Koreik 2010: 1387). Dass es bis dato nur wenige explorativ ausgerichtete empirische Arbeiten zu Deutschlandbildern gibt, mag vor allem daran liegen, dass diese Forderungen seitens der Theoretiker zum Teil sehr schwer in die Forschungspraxis umzusetzen sind. Zu wenig greifbar sind in der Theorie einleuchtende Konstrukte, zu komplex deren Zusammenhänge, als dass ohne Weiteres Forschungsinstrumente und -designs zur Verfügung stünden, die diese abbilden könnten. An dieser Stelle soll auf die Arbeiten von Astrid Erthelt-Vieth (2005), Justyna Ellis (2009) und Marc Deckers (2010) verwiesen werden, die trotz der Komplexität des Forschungsgegenstandes *Deutschlandbilder* beispielhaft zeigen, wie sich dem Thema angemessen genähert und durch Kombination etablierter Erhebungs- und Analysemethoden und die Nutzung mannigfaltiger Datenquellen neue und erhellende Erkenntnisse erlangt werden können. Dabei zeigen sowohl die Ergebnisse Ertelt-Vieths (2005), Ellis' (2009) wie auch die Ergebnisse meiner Arbeit, dass Deutschlandbilder keine repräsentativen Abziehbilder einer vermeintlichen »allgemeinen Meinung« sind. Vielmehr handelt es sich um ganz persönliche Kaleidoskope, deren Elemente durch individuelle Perspektiven bestimmt und gefärbt, in ihren Prioritäten verschiebbar und in ihren Beziehungen untereinander komplex und veränderlich sind. Was die Definition des Begriffs *Deutschlandbild* angeht, so orientierte ich mich in meiner Forschungsarbeit entsprechend an der Astrid Ertelt-Vieths:

»Bilder sind Bezüge auf andere und auf sich selbst, d. h. reflexive Bezüge. Es sind die kleinsten Einheiten oder weitgefächerte Kompositionen, Differenzierungen, Kombinationen und Hierarchien [...] [>] Widersprüche, kausale Verknüpfungen [...].« (Ertelt-Vieth 2005: 308)

Dabei möchte ich hervorheben, dass Bilder diesem Bildbegriff nach – trotz ihrer primären Beeinflussung durch soziale Kontexte und darin tradierte Normen und Werte – immer eine dem Individuum höchstegene, emotional-affektive Komponente besitzen. Gerade das macht ihre Verallgemeinerung so schwierig. Zudem können immer nur Bruchstücke dieser Bilder sichtbar gemacht werden, die wiederum der Interpretation des Forschers ausgesetzt sind.

Die »reale« Abbildung des Deutschlandbildes einer Person ist auch insofern unmöglich, als sich die Person selbst wahrscheinlich nicht im vollen Ausmaß ihres eigenen Bildes bewusst ist, geschweige denn es äußern kann. Nichtsdestotrotz wurden in der durchgeführten Forschungsarbeit Einblicke in Themenfelder und Kontexte erlangt, die für Deutschlandbilder der Gruppe US-amerikanische Austauschschüler von Relevanz sind. Selbstverständlich variieren diese Themenfelder je nach sozialer Gruppe – die Lebenswirklichkeit einer 17-jährigen Schülerin sieht anders aus als die eines 52-jährigen Universitätsprofessors.

### 3. Das angewandte Forschungsdesign

#### 3.1 Das Erhebungsinstrument *offenes Leitfadeninterview*

Ziel des Forschungsprojektes war es, die Deutschlandbilder der Austauschschüler einzufangen und ihre Entwicklungen nachzuzeichnen, um daraus Hypothesen für die weitere empirische Forschung abzuleiten. Als Erhebungsmethode wurde dazu eine Interviewtechnik gewählt, die sich zwischen Leitfaden- und narrativem Interview bewegt – die des sogenannten *offenen Leitfadeninterviews*. Bei dieser Form des Einzelinterviews hält sich der Interviewer nicht an ausformulierte Fragen, sondern orientiert sich vielmehr an ausgewählten Themen, auf die er das Gespräch lenkt und zu denen er ggf. Nachfragen stellt, bis er ein Thema als (vorläufig) ausgeschöpft betrachtet und zum nächsten überleitet (vgl. Gillham 2000: 23). Der Leitfaden für den ersten Interviewzyklus wurde so strukturiert, dass er einerseits eine möglichst offene Herangehensweise an die Forschungsfragen erlaubte, andererseits die thematische Reichweite des Interviews auf die *Deutschlandbilder* der Schüler enggrenzte. Einerseits sollten die Schüler in der Auswahl der Interviewthemen möglichst wenig gesteuert werden. Da die Kategorienbildung in der Analyse aufgrund der von den Schülern angesprochenen Themen erfolgen sollte, hätte eine zu enge Vorgabe diese zu sehr beeinflusst, um die entstandenen Kategorien noch als *von den Schülern zur Sprache gebracht* bezeichnen zu können. Andererseits hatte ich aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen bei YFU einige Themenbereiche, bei denen ich fest davon ausging, dass sie von den Austauschschülern erwähnt werden würden bzw. dass sie Relevanz für meine Fragestellung haben könnten. Diese Themenbereiche waren im Leitfaden des ersten Interviewzyklus' folgende: *mögliche Vorerfahrungen, bisherige Erfahrungen seit der Ankunft in Deutschland* (z.B. in der Gastfamilie) und das vor den Schülern liegende *Austauschjahr* und ihre Vorstellungen davon (z.B. in Form von Erwartungen und Ängsten).

### 3.2 Fallimmanente und fallübergreifende Analyse

Die Analyse des Interviewmaterials geschah auf zwei Ebenen – fallimmanent und fallübergreifend. Bei der fallimmanenten Analyse wurden Einzelfallanalysen erstellt. Dazu wurden aus einem Pool von 14 Interviews im ersten Interviewzyklus drei Schüler ausgewählt, deren Äußerungen bezüglich ihrer Motive für ein Austauschjahr in Deutschland besonders komplex gewesen waren und die sich in möglichst vielen Aspekten (*Gründe und Motive für das Austauschjahr, familiärer Hintergrund, vorheriger Kontakt zu Deutschen*) voneinander unterschieden. Von dieser Auswahl versprach ich mir möglichst unterschiedliche Deutschlandbilder, die eine breite und sichere Grundlage für die spätere Kategorien- und Hypothesenbildung bieten sollten (vgl. Mayring 2002: 41 ff.). Meine Arbeit orientiert sich an der explorativen Vorgehensweise der *Grounded Theory*. Dabei werden keine chronologisch aufeinander folgende Analyseschritte abgearbeitet, vielmehr wird sich an Leitlinien orientiert, die zwar die Basis des Forschungsprozesses bilden, diesen aber nur lose strukturieren. Dafür zeichnen sich Forschungs- und Analyseprozesse durch Wechselseitigkeit aus. In meiner Forschungsarbeit stützte ich mich auf die Ausführungen von Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr zur *Grounded Theory* (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 193 ff.).

Bereits in der Analyse des ersten Interviewzyklus' zeigte sich, dass die Aussagen der Jugendlichen zum Thema *Deutschland* sämtlich durch deren persönliche Interessen und Lebensschwerpunkte geprägt waren. So kamen die Schüler immer wieder auf ganz persönliche Themen zurück, die in den einzelnen Interviews sehr viel Raum einnahmen. Die Erkenntnis, dass für die befragten Jugendlichen jeweils ein zentrales Phänomen im Zentrum ihrer gesamten Aussagen stand, beeinflusste mein weiteres Forschungsvorgehen maßgeblich. Davon ausgehend, dass diese Themen aufgrund ihrer Präsenz in den Erstinterviews eine hohe Relevanz für die Wahrnehmung und demnach auch das Deutschlandbild der Jugendlichen haben würden, wurden sie *Schlüsselthemen* genannt. Um diese herum wurden die jeweiligen Einzelfallanalysen aufgebaut. Die Extraktion der Schlüsselthemen – *zwischenmenschliche Beziehungen* bei Mary, *der deutsche Migrationshintergrund seiner Familie* bei Paul, *persönliche Ängste und Unsicherheiten bezüglich des Austauschjahres* bei Ashley – führte zur individuellen Anpassung der Leitfäden des Folgeinterviews auf den jeweiligen Interviewpartner und ermöglichte die weitere Untersuchung des möglichen Einflusses der Schlüsselthemen auf das Deutschlandbild der Schüler. Im Zuge dessen wurden die Schüler u. a. mit ihren ein halbes Jahr zurückliegenden Aussagen konfrontiert, um festzustellen, ob und wie sich ihre Einstellungen und Meinungen verändert hatten.

Nach einer ersten Analyse der einzelnen Folgeinterviews wurden diese zunächst fallimmanent, d. h. mit dem Erstinterview des jeweiligen Schülers, verglichen. Danach wurden beide Interviewzyklen fallübergreifend analysiert. In diesem

wechselseitigen Prozess wurden Konzepte, Kategorien und Hypothesen generiert, wobei die Schlüsselthemen der Schüler halfen, fallübergreifende Unterschiede und Gemeinsamkeiten im zweiten Teil der Analyse angemessen in Kontext zu setzen und zu interpretieren. Folgende Themenkomplexe wurden in der fallübergreifenden Analyse als thematische Kategorien herausgearbeitet: *Zwischenmenschliche Beziehungen, Schule, Essen und Trinken, Fortbewegung* und *persönliche Entwicklungen aufgrund des Austauschjahres*. Im folgenden Abschnitt werden Beispiele aus den ersten vier Kategorien angegeben.

#### **4. In der Analyse zum Tragen gekommene theoretische Konzepte**

Um der Komplexität der Deutschlandbilder gerecht werden zu können, bediente ich mich für den methodischen und theoretischen Rahmen der Analyse verschiedenster Theorien und Konzepte. Deren Relevanz wurde direkt aus dem Interviewmaterial abgeleitet, d.h. darin stieß ich auf wiederkehrende Aspekte der Deutschlandbilder der Schüler, die exemplarisch bestehende theoretische Konzepte abbilden. Auch wenn die *einzelnen* Konzepte in der Literatur bereits ausführlich behandelt worden sind, wurden sie bisher zum Teil nicht in Zusammenhang gebracht bzw. in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Bei der Analyse der Interviews stellte sich jedoch heraus, dass eine adäquate Einordnung und Interpretation der Aussagen der Jugendlichen nur durch die Verquickung verschiedener Konzepte möglich war. Im Folgenden soll die Wichtigkeit dieser Konzepte für die Analyse der Deutschlandbilder erläutert werden, indem diese jeweils kurz umrissen und mit Ergebnissen aus meiner Forschungsarbeit illustriert werden.

##### **4.1 Fremdbilder**

Es fiel auf, dass sich die Aussagen der Jugendlichen über Deutschland zu einem großen Teil auf wahrgenommene Unterschiede zu den USA bezogen. Diese Kontrastierung von Neuem und Gewohntem bildet eine typische Qualität von Fremdbildern (vgl. Bausinger 2009: 21). Erst aufgrund ihrer ungewohnten Elemente werden Bilder zu *Fremdbildern*. Insofern liegt es nahe, die Frage nach dem Typischen einer Kultur mit Unterschieden und Vergleichen zur eigenen oder zu dritten Kulturen zu beantworten. Dies zeigte sich vor allem im ersten Interviewdurchlauf: Während Paul deutsche Verwandte hat und aufgrund dessen auch schon öfter zu Besuch in Deutschland gewesen war, beschränkten sich die Deutschland-Erfahrungen Ashleys und Marys auf den Kontakt mit deutschen Austauschschülern in den USA. Daraus ergaben sich große Unterschiede dahingehend, was von den Schülern als *neu* bzw. *fremd* angesehen wurde. So sprachen Ashley und Mary etwa viel über das für sie ungewohnte deutsche Essen (z. B. Brötchen, warmes Mittagessen). Hingegen

schien dieses Thema für Paul keine Rolle zu spielen, was sicherlich mit seinem deutschen Migrationshintergrund zusammenhängt: »And him [sein Großvater A. W.] and my Oma would- (.) they would cook (.) German food all the time.« (Paul, 1. Interview). Durch seine Großeltern war Paul also schon zu diesem Zeitpunkt mit »der deutschen Küche« vertraut, was sie weniger neu und fremd und damit weniger erwähnenswert machte. Vieles, was zum Zeitpunkt des ersten Interviews für die Jugendlichen neu und somit erwähnenswert gewesen war, war zum Zeitpunkt des zweiten Interviews normal und alltäglich und damit nicht der Rede wert geworden. Um zu verhindern, dass durch diesen Gewöhnungseffekt für meine Fragestellung relevante Aspekte übersehen würden, wurden diese vorsorglich in die Interviewleitfäden für die Folgeinterviews eingeflochten.

## 4.2 Subjektive Wahrnehmung

Die Gestalt von Fremd- und jeglichen anderen Bildern ist eng mit dem Umstand verknüpft, dass Wahrnehmung stets subjektiver Natur ist, folglich *das korrekte Deutschlandbild* nicht existiert (vgl. Picht 1980, Bausinger 1988). Vielmehr setzen sich (Deutschland-)Bilder aus Erfahrungen des jeweiligen Individuums zusammen, die wiederum durch dessen Lebensalltag und Interessenschwerpunkte bestimmt werden. Dementsprechend war in den Interviews zu beobachten, dass die Schnittmenge der von den Schülern angesprochenen Themen sehr groß war. So war es nicht überraschend, dass sich der Großteil der Deutschlandbilder auf die – die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen bestimmenden – sozialen Kontexte *Familie* bzw. *Gastfamilie*, *Freundeskreis* und *Schule* bezog. Dass die Jugendlichen – besonders im ersten Interviewdurchlauf – vornehmlich innerhalb dieser Kontexte wahrgenommene Unterschiede zwischen Deutschland und den USA thematisierten, war, wie bereits im Zuge der Fremdbilder erwähnt, zu erwarten gewesen, da sich die Aufmerksamkeit bei der Konfrontation mit Neuem zunächst auf Unterschiede und dem Individuum fremde Aspekte richtet. Innerhalb der genannten sozialen Kontexte sprachen die Jugendlichen Themen aus ihrem persönlichen Alltag an. So wurde z. B. die in Deutschland gegenüber den USA viel niedrigere Altersgrenze für Alkohol vor allem in den ersten Interviews angesprochen. Auch die meisten anderen Themen bezogen sich unmittelbar auf die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen (z. B. *Schulalltag und -system*, *Cliquenstrukturen*, *Erziehung*) und würden in Interviews mit anderen Untersuchungsgruppen einen weitaus geringeren Stellenwert einnehmen bzw. gar nicht auftauchen.

Im Folgenden wird das Konzept der subjektiven Wahrnehmung an den anhand der Interviews erarbeiteten thematischen Kategorien *Zwischenmenschliche Beziehungen*, *Schule*, *Essen und Trinken* und *Fortbewegung* beispielhaft illustriert, um einen Einblick zu geben, wie sehr sich subjektive Wahrnehmung und sozialer Kontext auf die Deutschlandbilder der Austauschschüler auswirken.



### 4.3 Thematische Kategorie *Zwischenmenschliche Beziehungen*

Es fiel auf, dass sich die Personengruppen, von denen die Jugendlichen in den beiden Interviewdurchläufen sprachen, stark voneinander unterschieden. Dies ist zurückzuführen auf die jeweiligen sozialen Kontexte, in denen sich die Schüler in unterschiedlichen Phasen des Austauschjahres bewegen. So stellen in der Woche nach der Ankunft in Deutschland die Mitglieder der ersten Gastfamilie die Hauptbezugspersonen der Schüler dar. Entsprechend waren die Deutschlandbilder der Schüler in den ersten Interviews stark von in diesen Familien gemachten Erfahrungen geprägt. Zum Zeitpunkt der Folgeinterviews hatten sich die sozialen Umgebungen der Schüler erweitert, was Auswirkungen auf deren Aussagekontexte und Vergleichsrahmen mit sich zog. Während sich die Schüler, wenn sie über »die Deutschen« sprachen, in den ersten Interviews hauptsächlich auf Stereotype oder die eigene Gastfamilie bezogen, so sprachen sie in den Folgeinterviews hauptsächlich über deutsche Jugendliche.

Im ersten Interview erwähnten alle drei Schüler, dass die Deutschen, die sie bisher kennengelernt hatten, ausnahmslos sehr freundlich gewesen seien. Dabei war Ashley und Mary aufgefallen, dass Deutsche sich in der Alltagskommunikation anders verhielten als Amerikaner. So seien Erstere in Alltagsbegegnungen freundlicher zueinander, verhielten sich einander gegenüber emotionaler und zeigten mehr Interesse an ihrem Gegenüber:

»They [the Germans A.W.] show their emotions whenever they have emotions towards another. One another. They SHOW it. It's like, if you're good friend with someone, you're like: »HEY, what's up?« And (incomprehensible) looks like MEANINGFUL. But people back home, it's like: (indifferently) »Hey Mary, what's up.« »Nothing much.« »That's cool.« (.) And I (.) I like the closer relationships rather than very DISTANCED.« (Mary, 1. Interview)

»Ashley: it's different than America. (.) just the way people act towards each other is kind of different. [...] people are more like: (altered voice) »Oh hi!« more accepting and--I was told--actually all of us were basically told, that Germans are like COLD. You know, like (.) you--it takes a long time for them to warm up to you. But I haven't really experienced that. Maybe it is because I have been hanging out with just my host family and the- just not many German people right now. But I haven't really experienced any (.) like coldness, I guess. But (.) I don't know (chuckling) yah [...]

**A. W.:** How is it in Texas then?

**Ashley:** Well, I mean (...) like of course we are like: (altered voice) »Hey, how are you?« hug, whatever, but NOT- (.) I mean not to just like, I don't know, I feel like they are more friendly here. And we are just kind of like- I mean not we are cold in Texas or anything (chuckling), but (.) just- (.) we are kind of like the FAKE friendly. Like: (indifferently) »Hey, how is it going? How are you? Good.« But, I don't know, I feel like, when I see my host family talking to people, like they are just more friendly and warm to them.« (Ashley, 1. Interview)

In Ashleys Äußerungen wird deutlich, dass sie versucht, Stereotyp und eigene Erfahrungen in ihr Deutschlandbild zu integrieren. Sie versucht die Widerlegung des Stereotyps *Die Deutschen sind kühl* zu relativieren, indem sie unterstreicht, dass sich ihre Erfahrungen auf den kleinen Rahmen ihrer Gastfamilie beziehen. Beide Schülerinnen stellen die »ehrliche Freundlichkeit« der Deutschen der »Scheinfreundlichkeit« der Amerikaner gegenüber. Ashley erwähnt zudem, dass auch die Körpersprache bei den Deutschen offener und zugewandter sei. Die Beobachtung könnten zumindest zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass die Austauschschüler bei ihrer Ankunft in Deutschland natürlich von ihren Gastfamilien freundlich begrüßt und offen und interessiert aufgenommen werden.

In den Folgeinterviews erzählten alle drei Austauschschüler von in Deutschland entstandenen Freundschaften. Ihre deutschen Freunde hatten die Schüler über ihre Gastgeschwister, in der Schule oder der Freizeit kennengelernt. Sowohl Ashley als auch Mary berichteten von der Beobachtung, dass deutsche Jugendliche sich in eingespielten Freundeskreisen aufhielten. Um mit ihren Klassenkameraden in freundschaftlichen Kontakt zu kommen, hätten sie selbst die Initiative ergreifen müssen:

»At first they were really like IN THEIR GROUPS, with their friends. And I just had to sit next to them and sometimes just awkwardly listen to their conversations, because sometimes I couldn't understand. But so far, like everyone's been really friendly and (.) there are still some people that like just don't talk to me (.) but that's because they're shy. But I mean, I've talked to them and they've talked to me- like there are just some people that talk to me more than other people, of course. (.) and (.) like, I really have to- In the beginning I really had to invite myself places. Like there was this one time where I just didn't have anything to do that weekend. And it was already like Friday, I'm pretty sure. And my friends were like sitting there in front of me, just talking like: »HEY, you want to go to the movies?« and no one invited ME. And I was just like: »Can I come?« And they were like- Like I was so scared to ask that, but they were just like: »Ja klar!« (chuckling) It was totally fine. And it was fun. And now like (.) I invite them places and they invite me places. And it's really worked out.« (Ashley, 2. Interview)

Entsprechend führten beide Mädchen ihre großen Freundeskreise in Deutschland u. a. darauf zurück, dass sie offen auf unbekannte Menschen zugegangen seien und diese einfach angesprochen hätten:

»I hang out with other eighteen year olds or the nineteen year olds that I just (.) met randomly talking to people. Like I was standing out in front of the Bahnhof smoking one day and there was this girl that came up and she was like: »Do you have fire?« »Okay, ja!« And she continues standing next to me and I was like: »I'm Mary.« (laughing) And she's like: »I'm Tina.« And then now me and her are best friends. (.) And I've met one of her friends and her sister and her sister's friends and other people (.) lots of- I have lots of friends.« (laughing) (Mary, 2. Interview)

#### 4.4 Thematische Kategorie *Schule*

Als einziger der drei Interviewpartner stellte Paul bereits im ersten Interview Theorien über das deutsche Schulsystem auf. Das hing sicherlich damit zusammen, dass er von seinen drei Geschwistern, die als Austauschschüler in Deutschland gewesen waren, einiges darüber gehört hatte:

»**Paul:** So I know school, they're very good, very tough. So. And I think it probably should be similar in America, but it's not. The school system in America, it's not. The universities are very good, not High School and (.) that. But yah, I know it's better here in Germany. [...] you learn more. tougher subjects, too. (.) Because it's like- high school in America you go to high school, you kind of HAVE FUN. slack. But then you go to university and it is like (.) really tough. YOU got to work really hard. But HERE, in Deutschland, you are already kind of prepared for that. And you are already working. And you are already- (.) We, we always say that Gymnasium- (.) like the last year of Gymnasium is like your first year of college. [...] That's how we're seeing it- THAT in America. So we say, the education system is better here, too.

»**A. W.:** So in Germany the transition between school and uni

**Paul:** would be easier [...] That's why I'm here.

**A. W.:** aha. (.) That's what your siblings told you?

**Paul:** well, that they- I'm just making that myself, because school here is already much tougher, when you graduate. So, I don't think, well, they say, the last year of Gymnasium (.) is like taking your High School senior year back in America all AP courses. AP courses are college credit courses. So it's like taking a class at college. [...] So they say that's basically the same.« (Paul, 1. Interview)

Paul beschreibt hier die gymnasiale Oberstufe als Vorbereitung auf das anschließende Hochschulstudium (vgl. dazu auch Herrmann 1992: 179 ff.). Dabei gibt er den Umstand, dass das deutsche Schulsystem besser sei als das amerikanische, auch als einen seiner Gründe seines Austauschjahres an. Immer wieder erwähnte Paul im ersten Interview, wie gut deutsche Schulen im Gegensatz zu US-amerikanischen High Schools seien. Entsprechend gingen aus diesem guten Schulsystem gebildete Menschen hervor:

»Well, what I know about Germany is that school here is very good. very smart. sophisticated. In the sense like (...) like everything (.) You use everything, like you're very resourceful. (.) [...] (audible exhalation) let's see. that very smart, I said that already though.« (Paul, 1. Interview)

In diesem geäußerten Gedankengang zeigt sich, dass für Paul ein kausaler Zusammenhang zwischen Schulsystem und den menschlichen Attributen *klug*, *erfinderisch* und *gebildet* besteht. Zum Zeitpunkt des Folgeinterviews hatte sich die Einschätzung, dass die deutsche Schule schwieriger sei als die US-amerikanische, für Paul bestätigt:

»//I would say, // it is definitely more difficult than my high school. Like you actually got to TRY. In my high school you could have just showed up and done anything and

you would have got at least a B. Like so, I would say it definitely more difficult, academically and stuff. You actually got to pay attention and work. And- But like, because I'm in the twelfth grade, they're ALL freaking out about the Abi. Of course, it sure makes sense why they are, so- Like we don't have it in the US, so we don't have everyone freaking out like crazy. Because they take this one test and their whole life like depends on it (chuckling)« (Paul, 1. Interview)

Hier kommen die Abiturprüfungen als weiterer Faktor hinzu, der die deutsche Schule »schwierig« machen würde. Da Paul der einzige der drei Schüler war, der die 12. Jahrgangsstufe besuchte, äußerte er sich als Einziger zum Abitur.

Ein weiterer von den Austauschschülern genannter Unterschied zwischen deutschem und US-amerikanischem Schulsystem bestand in den Formen der Leistungsnachweise. So geht aus Pauls Folgeinterview hervor, dass, anders als in den USA, Klausuren bzw. Klassenarbeiten an deutschen Schulen den Großteil der Note für ein Fach ausmachten. Hausaufgaben würden dagegen nicht benotet. Eine Beobachtung, die auch Ashley gemacht hatte: »In America we would be like given a work sheet and we'll have to do that and turn it in for a grade. And a lot of the things that they do here, it's not for a grade, it's just: ›Did you DO this?‹« (Ashley, 2. Interview). Zudem hätten deutsche Schüler viel weniger Hausaufgaben zu machen:

»We do a lot more homework in the US. And I think it's funny, because the kids will complain how much homework they have. And of course I can't really say anything, because I don't do a lot of the homework. But (.) I feel like we just have a LOT more homework in America. And they'll complain and I'm like: »No, don't complain, we have more homework in America.« (Ashley, 2. Interview)

Bezüglich des Unterrichts an der deutschen Schule erwähnte Mary im Folgeinterview, dass dieser sich insofern von dem an US-amerikanischen Schule unterscheidet, als mehr Schülerbeteiligung erwartet und mehr diskutiert werde:

»the main difference that I've seen is the amount of (.) class participation you have to have. (.) That's like 60 percent of your grade. And that's really different. But I think that there's a lot of room for DISCUSSION in the classes.« (Mary, 2. Interview)

#### 4.5 Thematische Kategorie *Essen und Trinken*

Auch in diesem Themenkomplex bezogen sich fast alle genannten Beobachtungen der Schüler auf Unterschiede zwischen Deutschland und den USA. Wie bereits im Zuge der Fremdbilder erwähnt, sagten Mary und Ashley im ersten Interview, dass sich das Essen in Deutschland sehr von dem in den USA unterscheidet:

»And, they're very healthy, too. The food is SO much better for you than the American food. American food, that's like »Hm, what do we want?« We open up the fridge (gesture): »Hm, oh, this looks good!«, and heat it up. (chuckling) Germany it's like, for breakfast you have bread and cheese and meat and or jam or something on

the bread. And for lunch you have a warm meal, which is our dinner. And then for dinner you have bread and meat and cheese and (whispering) I love it. (laughing) [...] I LOVE it. (chuckling)« (Mary, 1. Interview)

Mary erwähnt hier, dass sich die Deutschen – im Gegensatz zu den US-Amerikanern – sehr gesund ernähren würden. Dies führte sie später im Interview noch weiter aus, indem sie von der Art der Zubereitung der Lebensmittel sprach:

»something that's different from back home is (.) your STORES. Your stores is: you walk in. And there's fresh stuff. Everything is FRESH and if it's not fresh, it's (...) like boxed, but you MAKE it homeMADE. Everything is- There's no PREpared meals. That I've seen anyway.« (Mary, 1. Interview)

Als einen der größten Unterschiede zu den USA nennt Mary im ersten Zitat oben, dass in Deutschland das Mittagessen die warme Hauptmahlzeit sei – eine Beobachtung, die auch Ashley gemacht hatte. Dass die Aufteilung der Mahlzeiten in Deutschland so gehandhabt werde, entsprach auch zum Zeitpunkt der Folgeinterviews Marys Wahrnehmung. Jedoch ist dabei eine Erweiterung ihres Erfahrungshorizonts von der eigenen Gastfamilie auf andere deutsche Familien zu erkennen:

»About the whole lunch time at- the warm meal at lunch. That rarely ever happens in my family. But every time I go over to a friend's house after school or something, they'll ha- their family will have something made. And their family will be like: »Oh ja, she can come over and be with us! Yeah, no problem!« So, with other families, ja, for sure! But, in MINE? Naaaah! (laughing)« (Mary, 2. Interview)

Aus diesen Zitaten geht zudem hervor, dass es zum Zeitpunkt des ersten Interviews eine neue Erfahrung für beide Mädchen gewesen war, dass in Deutschland mehr und anderes Brot gegessen werde als in den USA. Dies beträfe vor allem die Mahlzeiten *Frühstück* und *Abendessen*: »You eat bread for breakfast, we don't do that. And, you know, you eat lunch for the big meal. We don't do that« (Ashley, 1. Interview). Anders als in den USA sei das deutsche Brot dunkel und reichhaltig: »lots of bread. and lots of good bread, too. Like, we just have crappy white bread, that, you know, it's make a peanut butter and jelly sandwich« (ebd.). Auch Brötchen und der Umgang mit diesen waren für Ashley neu und erwähnenswert:

»The first day I got here we had like Brotchen? [...] And I started to make a sandwich with it. And my host brother was like: »What are you DOING?« (chuckling) Because we never eat like (.) the BOTTOM of a piece of bread with something on it without the top. We always put them together. And we just make a little sandwich. And so that was different.« (ebd.)

Ein weiteres Nahrungsmittel, das auf dem deutschen Speiseplan stark vertreten sei, sind laut Ashley und Paul Kartoffeln (vgl. Mog/Althaus 1992: 136): »There's lots of potatoes here. Like, we eat potatoes, but NOT as much.« (Ashley, 1. Interview).

»**Paul:** sausages (chuckling) Well, they do eat a lot of sausages. That's true! (chuckling) It's true. (.) I think I even knew that when I was- first did that. »Well, they eat a lot of meat and potatoes.« And it's true. (.) It's not ALL meat and potatoes, but there's a lot of meat and potatoes. (.) Definitely a lot of- different kind of Worst (gemeint ist »Wurst« A. W.), too. We don't- We have what like the Hot Dog and the Bratwurst, that's it (chuckling) pretty much in the US. so

**A. W.:** So here is a bigger VARIETY of //Wurst? (chuckling)//

**Paul:** //yeah. yeah yeah, exactly// exactly (...) but yeah. So I guess, that's kind of true. They're not ALWAYS like eating just sausages though. (chuckling) (...) They do like potatoes. [...] But I guess I didn't know that at the time«. (Paul, 2. Interview)

Aus Pauls Äußerungen geht zudem hervor, dass in seinem Umfeld viel und verschiedene Wurst gegessen werde. Dieses Thema hatte er schon in seiner Zeichnung umgesetzt, indem er seinem personifizierten deutschen Stereotyp eine Wurst in den Mund gemalt hatte.

#### 4.6 Thematische Kategorie Fortbewegung

Mary und Paul, die während des Orientierungs- und Sprachkurses in einer norddeutschen Kleinstadt lebten, stellten beide im ersten Interview fest, dass die Deutschen überall mit dem Fahrrad hinführen:

»**Mary:** you ride your bikes EVERYWHERE. I rode my bike yesterday from the middle of Oberpusemuckl down to the very south end for soccer practice. And then after soccer practice, RODE BACK. And my legs were like »Ahh« (makes a noise as if in pain). I was like: »How do you guys DO this? This is WRONG! (laughing) Why can't we just drive?«

**A. W.:** (laughing) So you wouldn't do this at home?

**Mary:** No, our (.) like, from one place to another it's typically about half an hour drive. At least where I (stressed) live. where I live, everything is very spaced out. Like, Oberpusemuckl is a BIG town to me. Like my town is We have one street that has (taps finger on table for illustration) STORES. And then other than that it's just long, winding roads with houses here, here, here, here, here (indicates on table). It's very spacious. And you can't really exactly ride your //bike//« (Mary, 1. Interview)

»And we drive EVERYWHERE in Michigan. (.) EVERYWHERE Like my best friend, she lives (.) four miles away from me, which is like a five minute drive. Which is, like half an hour bike ride. And we still drive. (laughing) Because (.) well, it's a long way for us. (laughing) While here I think you guys would just ride your bike and be like: »Moin!« (laughing)« (Mary, 1. Interview)

»Everybody seems to be riding bikes. Everyone- where I (stressed) live, everybody drives cars. And we- they- everyone- (.) that they mostly drive bikes here, because everything is smaller. EVERYTHING is A LOT smaller.« (Paul, 1. Interview)

Auch hier stellen beide explizite Vergleiche zwischen Deutschland und den USA an. Die Thematisierung des *Fahrrad-Phänomens* stellt ein Spezifikum der Inter-

views der Schüler aus dem Orientierungs- und Sprachkurs in eben dieser norddeutschen Kleinstadt dar. Auch mir fiel bei meinen beiden Besuchen dort auf, dass im Ort sehr viele Radfahrer auf den Straßen zu sehen waren. Während Mary nach ihrem Umzug in eine andere Stadt im zweiten Interview nicht mehr von Fahrrädern sprach, war das *Fahrrad-Phänomen* bei Paul, der wieder in der gleichen norddeutschen Kleinstadt lebte, nach wie vor sehr präsent. Auch wenn Paul es zum Zeitpunkt des Folgeinterviews nach wie vor befremdlich fand, dass »die Deutschen« überall mit dem Fahrrad statt mit dem Auto hinführen, befand er die Gründe dafür als nachvollziehbar und schien sich mit dem »ständigen Fahrradfahren« arrangiert zu haben:

»But you do go by bike pretty much everywhere. Unless you're going to another town. Over. (.) yah (.) Because they always want to save GAS and they're so GREEN. And it's like: »Oh, you must take your bike there!« »Okay.« (.) I gue- it makes sense, so. (chuckling)« (Paul, 2. Interview)

Neben dem Radfahren wurde der öffentliche Nahverkehr von den Schülern als eine weitere bevorzugte Fortbewegungsart der Deutschen wahrgenommen. Auch hier lag der Fokus auf dem Unterschied zu den USA: »Public transportation, we don't have that.« (Ashley, 1. Interview). Zu diesem Thema äußerten sich vor allem die Schüler aus dem Orientierungs- und Sprachkurs, den auch Ashley besuchte. Während in Marys und Pauls Kurs die meisten Schüler von ihrer Gastfamilie ein Fahrrad geliehen bekommen hatten, fuhren die Teilnehmer von Ashleys Kurs fast alle mit dem Linienbus zum Kurs. Auch an diesem Beispiel zeigt sich, wie sehr Deutschlandbilder durch subjektive Wahrnehmung und sozialen Kontext bestimmt sind.

#### 4.7 *Stereotypie als Wahrnehmungsprozess*

Sowohl für die Gestalt von Fremdbildern als auch im Verlauf von Wahrnehmungsprozessen spielen *Stereotype* eine wichtige Rolle. Nach aktuell in den Sozialwissenschaften vorherrschender Definition dient die Stereotypie dem Individuum zur Bildung sozialer und psychologischer Ordnungskategorien, indem sie in der Konfrontation mit Unbekannten helfen, die Komplexität neuer Eindrücke zu reduzieren und die Situation so erfahrbar und einschätzbar zu machen. Dabei sind Stereotype »radikale Abstraktionen« (Zerneck 2000: 13) und »unkritische Verallgemeinerungen« (Bausinger 1988: 160) der wahrgenommenen Eindrücke. Im Fach DaF begann die Debatte um Definition und Wert von Stereotypen Anfang der 1980er Jahre. Dabei lag der Fokus dem Fach entsprechend auf *Nationalstereotypen*, genauer gesagt auf *nationalen Heterostereotypen* Angehöriger anderer Nationen gegenüber den Deutschen. Robert Picht stellte bereits 1980 die bis dato vorherrschende negative Definition des Begriffs *Stereotyp* infrage; Her-

mann Bausinger entwickelte Pichts Modell 1988 weiter. Beide betonen das Recht des Individuums auf seine subjektive Wahrnehmung, wobei sie auf das Wechselverhältnis zwischen beobachteter Wirklichkeit und Stereotypie hinweisen. Allerdings liege die Gefahr der Stereotypie in der Übergeneralisierung von zugeschriebenen Eigenschaften und der damit unter Umständen verbundenen Erstarrung von Wahrnehmungsmustern.

Dass sich alle drei Schüler der Verwendung von Stereotypen bewusst waren, zeigte sich darin, dass sie in den Interviews über deutsche und US-amerikanische Stereotype reflektierten. Dabei überraschten die von den Schülern aufgestellten Theorien zur Herkunft von Heterostereotypen in ihrer Explizitheit. Hier wäre interessant zu untersuchen, welche Rolle die YFU-Vorbereitungsseminare und die damit verbundene Sensibilisierung für Vorurteile und Stereotype diesbezüglich spielen. Bei Mary und Paul wurde die Thematisierung deutscher Heterostereotype im ersten Interview zusätzlich durch die Aufgabenstellung fokussiert, unter der ihre Zeichnungen im Orientierungs- und Sprachkurs entstanden waren (»Malt die Stereotype auf, die in den USA über Deutschland vorherrschen!«).

Alle drei Schüler waren im ersten Interview sehr bemüht, ihr persönliches Deutschlandbild von dem der US-amerikanischen Mehrheit abzugrenzen. Besonders Paul und Mary betonten immer wieder, dass sich ihre eigenen Einschätzungen – aufgrund des eigenen deutschen Migrationshintergrundes bzw. der Erfahrungen mit deutschen Austauschschülern – stark von denen der meisten US-Amerikaner unterscheiden würden:

»So, this [sein gemaltes personifiziertes Stereotyp eines Deutschen A. W.] is what (.) all Germans are supposed to be like (incomprehensible) at least for (.) people where I (stressed) live [...] but (...) I (stressed) don't necessarily think this so much, because I have a German background. But, this is what most people think.« (Paul, 1. Interview).

Dagegen beschrieb Ashley sich z. T. selbst als besetzt von stereotypen Vorstellungen:

»They think of like Lederhosen and you know, before I researched about Germany, I (chuckling) found it, I thought it was like that, too. But it's a lot more normal. (laughing)« (Ashley, 1. Interview).

Abgesehen von Einflüssen aus Medien und Erzählungen beziehen wir einen sehr großen Teil unserer Stereotype aus unseren persönlichen Erfahrungen (vgl. Schneider 2004: 329 f.). Diese Stereotype besitzen eine besondere Qualität: »Wir neigen dazu, Stereotype, die durch eigenes Erleben entstehen – also nicht über Medien oder Dritte vermittelt sind –, für besonders differenziert und moralisch zu halten« (Zerdick 2000: 13). Während der Analyse der Interviews kristallisierte sich heraus, dass es schon vor Ankunft in Deutschland vor allem Kontakte mit Deutschen bzw. Menschen waren, die für längere Zeit in Deutschland gewesen



waren, was die Deutschlandbilder der Schüler vornehmlich geprägt hatte. Bei allen drei Schülern waren sowohl das Deutschlandbild als auch die Entscheidung, ein Austauschjahr in Deutschland zu verbringen, durch ihnen emotional nahestehende Menschen beeinflusst worden. Dabei waren es bei Mary und Ashley deutsche Austauschschüler in den USA, mit denen sie positive Erfahrungen gemacht oder sogar Freundschaft geschlossen hatten. In den Aussagen beider Mädchen fiel auf, dass sie ihre positiven Erfahrungen mit ihren deutschen Bekannten und Freunden auf »die Deutschen« übergeneralisierten:

»they [the Germans A. W.] are very friendly. Like, they're standoffish at first, like, you meet them and they're kind of like: »Hey.« (quickly raises hand as if greeting smb., then puts it down again very fast) But as soon as you get to talking to them, then they open up and they're like really friendly and outgoing and they like to joke a lot. (laughing) They're very punctual, too. If you tell them to be somewhere sometime, they're THERE. (.) Even if you half an hour late. They're like: »Where WHERE you? YOU're the one to said to BE here!« (laughing) (Mary, 1. Interview).

Weiterhin tauchten im ersten Interviewdurchlauf viele stereotypisierende Aussagen auf, die auf persönlichen Erfahrungen der Interviewpartner in ihren deutschen Gastfamilien basierten. Anhand von verallgemeinernden Aussagen wie »You're very healthy and you ride your bikes EVERYWHERE« (Mary, 1. Interview) oder »Lunch is the main meal« (Ashley, 1. Interview) ist deutlich zu sehen, wie die Jugendlichen von ihrer eigenen Umgebung *Gastfamilie* auf ganz Deutschland verallgemeinern.

Wie oben bereits kurz angesprochen, spielt auch die Vorbereitung auf den Deutschlandaufenthalt durch die Austauschorganisation eine Rolle für die Gestalt der Deutschlandbilder. Indem etwa Ashley und Paul erzählten, dass sich Informationen über Deutschland im *YFU-welcome letter* als überraschenderweise nicht der Wahrheit entsprechend erwiesen, wurde deutlich, wie viel Vertrauen die Schüler in diese Informationen hatten. Dies bringt wiederum Verantwortung für die Austauschorganisation mit sich, keine »falschen« oder zu stark stereotypisierenden Informationsmaterialien zur Verfügung zu stellen; eine Forderung, die sich auf den DaF/DaZ-Unterricht übertragen lässt. Zusammenfassend lässt sich für den Umgang mit Informationen zum Zielsprachenland sagen, dass Aussagen, die mit den Worten »In Deutschland macht man ...« oder »In Deutschland ist es so, daß ...« generell problematisch sind, da sie eine Verallgemeinerung einzelner Phänomene auf eine ganze Nation voraussetzen.

#### 4.8 Identität

Laut vorherrschender soziokultureller Definition ist *Identität* etwas hybridhaftes, fluides, das in sozialen Prozessen ständig neu ausgehandelt wird. D.h., das Individuum identifiziert sich je nach Umgebung und Interaktionskontext mit

unterschiedlichen Gruppen bzw. bekommt von seinen jeweiligen Interaktionspartnern unterschiedliche Identitäten zugeschrieben (vgl. Wolf 2010: 1432). Im Falle der US-amerikanischen Jugendlichen können das z. B. Identitäten als Amerikaner, als Austauschschüler, als Fremder, als (Gast-)Kind und -bruder bzw. -schwester oder als Schüler sein. *Identität* befindet sich demnach in permanenter Konstruktion. Die Grundlage für die *individuelle Identität* bilde die *kollektive Identität* (vgl. Giesen 1999: 11). Diese definiert Jan Assmann (1992: 132) wie folgt: »Unter einer kollektiven oder Wir-Identität verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren«. Bei den drei US-amerikanischen Austauschschülern waren verschiedene *kollektive Identitäten* zu beobachten. So sahen sich alle der Gruppe *US-Amerikaner* zugehörig, was sprachlich u. a. daran deutlich wird, dass sie über diese Gruppe stets in der ersten Person Plural (»we« bzw. »us«) sprachen. Da die Konstruktion von Identität auch über die Abgrenzung von anderen Gruppen funktioniert (vgl. Assmann/Friese 1998: 16), spielten in den Interviews Vergleiche zwischen »uns« (den US-Amerikanern) und »ihnen« (den Deutschen) eine große Rolle. Die eigene kollektive Identität als Amerikaner beeinflusste dabei die Deutschlandbilder der Jugendlichen insofern, als dass sie dafür sorgte, dass die Schüler sich selbst immer als der Gruppe der Amerikaner zugehörig wahrnahmen und sich gleichzeitig von »den Deutschen« abgrenzten. Dabei war zu beobachten, dass alle drei, wenn die USA in Vergleichen »schlechter« abschneiden, die Tendenz zeigten, ihre Gruppe zu verteidigen oder erklären zu wollen. Doch es tauchten in den Interviews auch Aspekte auf, die von den Schülern als in Deutschland »besser« wahrgenommen werden und mit denen sie sich im Zuge dessen ggf. identifizierten. So grenzte sich Ashley z. B. im ersten Interview von den »ignoranten Amerikanern« ab:

»I mean, I was basically ignorant before. You know I didn't know about it. And before my exchange [...] I was I would THINK I would say that I was a typical American. Like: (verstellte Stimme) »America is the best country EVER! Why would you EVER go abroad?« You know? And then I did go abroad and now I uhm I would like to say that I'm NOT ignorant (chuckling)« (Ashley, 1. Interview)

Stereotype können allerdings auch Möglichkeiten zur Identifikation bieten (vgl. Bausinger 1988: 161). Dabei können sowohl Auto- als auch Heterostereotype dem Individuum zur Steigerung des Selbstwerts und zur Festigung der eigenen Identität dienen. Dies zeigte sich z. B. bei Mary, die ausgehend von ihrer sehr innigen Freundschaft mit ihrer deutschen Gastschwester Heike auf »Deutsche sind loyale und ehrliche Freunde« übergeneralisierte. Von allen drei Schülern identifizierte Mary sich mit Abstand am meisten mit Deutschland und den Deutschen. Dies wurde bereits in der Einstiegsphase des ersten Interviews deutlich, in der Mary erwähnte, deutscher Abstammung zu sein, worauf sie sehr stolz sei. Als Indikator ihres Deutschseins nannte sie neben den äußeren Attribu-

ten Haar- und Augenfarbe ihr Verhalten, wobei sie sich auf das Urteil ihrer deutschen Gastschwester berief: »My looks and I guess how I act, too. Heike told me, that I would fit in perfectly in Germany. I was like: ›Danke!‹ (laughing)« (Mary, 1. Interview). Im Folgeinterview erwähnte Mary, dass sie in Deutschland häufiger Menschen sähe, die einigen ihrer Verwandten sehr ähnlich sähen. Die Erwähnung äußerer, körperlicher Merkmale beleuchtet Marys Deutschland- bzw. Deutschenbild von einer neuen Seite: Blond und blauäugig zu sein, sind demnach nicht nur für ihre US-amerikanische Umgebung ein Kennzeichen des Deutscheins, sondern auch für Mary selbst ein wichtiger Indikator ihres Deutscheins.

Auch für Paul spielten im ersten Interview die eigenen deutschen Wurzeln eine Rolle für seine Identität. Tatsächlich bildeten Pauls Migrationshintergrund und das damit verbundene Vorwissen über Deutschland das Schlüsselthema von Pauls erstem Interview, was so weit reicht, dass er im ersten Interview von sich und seiner Familie als *deutsch* sprach: »my family (.) we are deutsch.« (Paul, 1. Interview).

#### 4.9 Die Kulturschock-Kurve

Das Konzept des *Kulturschocks* dient der Beschreibung psychischer und physischer Vorgänge, die sich bei Individuen während eines längeren Aufenthalts in einer fremdkulturellen Umgebung abspielen. Das 1960 von Kalervo Oberg begründete Modell wurde von Rolf Wagner weiter zur sogenannten *U-Kurve* ausdifferenziert und später zur *W-Kurve* erweitert, indem die Heimkehr (*Re-Entry*) und die damit verbundene Umstellung miteinbezogen wurden (*Eigenkultur-Schock*). Das Konzept war für mein Forschungsprojekt insofern von Relevanz, als ich während der Analyse schnell feststellen musste, dass die beiden gewählten Interviewzeitpunkte in die Hochphasen der *Kulturschock-Kurve* fielen. Dies spiegelt sich in den Wahrnehmungen der Jugendlichen zum jeweiligen Interviewzeitpunkt wider und beeinflusst darüber hinaus ihre Aussagen über andere Zeitpunkte des Austauschjahres. So befanden sich die Schüler zum Zeitpunkt des ersten Interviews, d. h. eine Woche nach ihrer Ankunft in Deutschland, in der sogenannten *Honeymoon-Phase*. In dieser wird das Fremde, Neue ausschließlich positiv aufgenommen. Wagner nennt dies auch die Phase der »Euphorie« und erläutert: »Die eigene Kultur wird nicht in Frage gestellt. Man ist Zuschauer« (Wagner 2005: 26). Tatsächlich schlug sich die *Honeymoon-Phase* in der Art nieder, in der die Schüler über Deutschland, aber auch die USA sprachen. Die neue Umgebung wurde als durchweg positiv beschrieben, gleichzeitig war eine starke Betonung der eigenen kollektiven Identität als Amerikaner zu beobachten, die durch die sprachliche Unterscheidung von »us« (die Amerikaner) und »them« (die Deutschen) hervorgehoben wurde. Auf diese erste Hochphase erfolgt eine Phase der Ernüchterung und Entfremdung, die in der *Kulturschock-Kurve* als

Abwärtstrend abgebildet ist. Erst hier wird sich das Individuum der Unterschiede zwischen neuer und gewohnter Umgebung bewusst und bewertet diese als negativ. Typisch ist dabei, dass man sich selbst die Schuld an seiner Situation gibt, z. B. beim Scheitern von Kommunikation. Den Tiefpunkt dieser Abwärtskurve (*Krise*) bildet die *Eskalation*. Nun gibt man nicht mehr sich selbst, sondern den Mitgliedern der Fremdkultur die Schuld am Scheitern des Kontakts. Die *Eskalation* muss sich nicht zwangsläufig im offenen Konflikt zeigen, auch der Rückzug in aus der Eigenkultur gewohnte Rituale und Verhaltensmuster kennzeichnet diese dritte Phase des *Kulturschocks*. In den Interviewdaten sind diese wichtigen kritischen Phasen des Deutschlandaufenthaltes aufgrund der bereits erwähnten Wahl der Interviewzeiträume nur sekundär bzw. retrospektiv präsent. So gab Mary beispielsweise an, dass sie in ihrer ersten Zeit in der Jahresfamilie viel allein gewesen sei und viel Langeweile gehabt habe, was sie zum Nachdenken über ihre Zukunft genutzt habe. Ashley erzählte von Kommunikationsproblemen mit ihrer Gastfamilie und ihren Mitschülern während der *Krise*, die ebenfalls dazu geführt hätten, dass sie viel alleine gewesen sei. Im Zuge dessen sprach sie auch von großem Heimweh, das sie versuchte zu kompensieren, indem sie mit ihrer Mutter skype. Auch das Bedürfnis, Englisch zu sprechen sei bei ihr in dieser Zeit sehr stark gewesen.

Der erneute Anstieg der Kurve beginnt nach etwa vier Monaten in der zielkulturellen Umgebung. Diese vierte Phase bezeichnet Wagner als *Phase der Missverständnisse*, in der Konflikte als zwangsweise in kulturellen Unterschieden begründet wahrgenommen werden. Hierzu lieferte Ashley im zweiten Interview ein treffendes Beispiel. So schilderte sie rückblickend eine Situation in der Phase der *Krise*, in der ihre Gastfamilie sehr kühl auf einen sehr emotionalen Heimweh-Anfall ihrerseits reagiert hatte. Von dieser Reaktion hatte Ashley auf den generellen Umgang »der Deutschen« mit heftigen Gefühlsausbrüchen geschlossen. Umso überraschter sei sie deshalb gewesen, als einige Monate später ihre Klassenkameraden in einer ähnlichen Situation sehr empathisch und zugewandt reagiert hatten: »I think that's why I didn't expect my class to do anything. Because I just thought that like: »Oh, everyone is like this.« (Ashley, 2. Interview).

Nach etwa sechs Monaten befindet sich das Individuum in der Phase der *Erholung*. »Die unterschiedlichen kulturellen Spielregeln werden verstanden, geduldet, erlernt und geschätzt.« (Wagner 2005: 26), man ist sich derer bewusst und hat einen Platz gefunden, an dem man sich sicher fühlt. In diesen Zeitraum fielen die Folgeinterviews. Tatsächlich schienen alle drei Austauschschüler in ihrer Umgebung angekommen und zufrieden zu sein. Alle hatten gewisse Routinen entwickelt, die ihre Zeit strukturierten und in denen sie sich sicher fühlten (Hobbys, Vereine, Freundeskreise). Mary und Ashley sagten in den Folgeinterviews sogar mehrmals, sie fühlten sich so wohl, dass sie gar nicht wieder nach Hause wollten:

»I can't remember the last time I have been homesick. Because right now I'm at the point like I have four and a half months left, maybe five, but four and a half I think. Like, there is no TIME to be homesick. And it- Like I DON'T want to leave at all. (chuckling) [...] I'm just going to enjoy EVERY second. (chuckling) (.) ja [...] I love it here, I don't want to go home. (laughing)« (Ashley, 2. Interview).

Über Ängste bezüglich ihres Deutschlandaufenthalts sprachen die Schüler fast ausschließlich in der Retrospektive. Die Perspektivierung der Äußerungen der Schüler durch die Phasen des Kulturschocks im Hinterkopf zu behalten, ist wichtig für eine adäquate Interpretation der Interviewdaten. In der Retrospektive berichtet, erhalten Konflikte und Tiefpunkte Färbungen, für die die Phase des Kulturschocks, in der sich die Schüler zum Zeitpunkt des Interviews befanden, mit verantwortlich ist.

## 5. Fazit

Mithilfe des durchgeführten Forschungsdesigns konnte ein Einblick in die individuellen Deutschlandbilder dreier US-amerikanischer Austauschschüler gewonnen werden. Dabei wurde durch Einzelfallanalysen herausgearbeitet, dass deren Lebenswirklichkeiten – Familie, Gastfamilie, Freundeskreis und Schule – die Hintergründe sämtlicher Einschätzung der Jugendlichen bezüglich Deutschland und den Deutschen bilden. Für die künftige empirische Forschung ist daraus zu schließen, dass *jedweder* Versuch der Erhebung von Deutschlandbildern immer unter Berücksichtigung der sozialen Kontexte der Befragten geschehen muss; andernfalls ist keine adäquate Interpretation der erhobenen Daten möglich. In der fallübergreifenden Analyse wurden thematische Kategorien erarbeitet, die selbstverständlich nicht die einzigen möglichen sind. Deutlich wird jedoch auch hier die untrennbare thematische Verknüpfung der Deutschlandbilder mit der unmittelbaren sozialen Umgebung der Jugendlichen. Für die weitergehende Forschung wäre demnach eine Ausweitung der Untersuchungsgruppe wünschenswert. Denkbar wäre etwa ein Vergleich mit anderen Gruppen von Austauschschülern oder die Untersuchung gänzlich anderer sozialer Gruppen (z. B. Studenten, Gastwissenschaftler, Immigranten), die man anschließend miteinander vergleichen und in Beziehung setzen könnte. Die Arbeiten von Ertelt-Vieth (2005), Ellis (2009) und Deckers (2010) wie auch meine Arbeit zeigen, dass das Thema *Deutschlandbilder* weitaus mehr Bereiche – theoretischer oder konzeptioneller Natur – beinhaltet als noch vor nicht allzu langer Zeit angenommen. Selbstverständlich bildet ein qualitatives, den Vorgehensweisen der *Grounded Theory* folgendes Forschungsdesign, wie es hier angewandt wurde, nur einen kleinen Mosaikstein innerhalb eines zu entwerfenden Gesamtforschungsergebnisses für den Themenkomplex *Deutschlandbilder*. Angesichts dessen ist es für die zukünftige

Deutschlandbilder-Forschung wünschenswert, dass sich sowohl im Bereich der Fragestellungen als auch des forschungsmethodologischen Vorgehens weiterhin in Richtung offener, explorativer Forschungsdesigns bewegt wird. Nur so können neue Ergebnisse und Einsichten erlangt werden, die sich nicht zuletzt auch auf den DaF- und DaZ-Unterricht auswirken werden.

## Literatur

- Althaus, Hans-Joachim: »Fremdbilder und Fremdwahrnehmung«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010, 1423–1431.
- Altmayer, Claus: »Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181–199.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: »Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010, 1378–1391.
- Assmann, Aleida; Friese, Heidrun: *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.
- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck, 1992.
- Bausinger, Hermann: »Stereotypie und Wirklichkeit«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 157–170.
- Bausinger, Hermann: *Typisch deutsch: Wie deutsch sind die Deutschen?* 5. unveränderte Aufl. München: Beck, 2009.
- Deckers, Marc: »Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern«, *Info DaF* 37,6 (2010), 521–545.
- Eckes, Thomas; Trautner, Hanns M.; Behrendt, Regina: »Gender Subgroups and Intergroup Perception: Adolescents' Views of Own-Gender and Other-Gender Groups«, *Journal of Social Psychology* 145 (2005), 85–111.
- Effenberg, Sabine: *Fremdsprachenunterricht in den USA*. Frankfurt am Main: Lang, 1995.
- Ellis, Justyna: *Deutschlandbilder polnischer und britischer Deutschlandbesucher und -bewohner: Eine vergleichende Analyse*. Frankfurt am Main: Lang, 2009.
- Ertel-Vieth, Astrid: *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel: Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr, 2005.
- Feldman, Gerald D.: *Veränderung – Wie wandelt sich das Deutschland-Bild seit 1989? – USA. Deutschland-Bilder. Internationales Symposium am 22.11.1999. Haus der Geschichte Bonn*. Berlin: Nikolai, 2000, 65–70.
- Giesen, Bernhard: *Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.
- Gillham, Bill: *The Research Interview*. London: Continuum, 2000.
- Grünwald, Matthias: *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München: iudicium, 2005.
- Herrmann, Ulrich: »Bildung in der deutschen Tradition«. In: Mog, Paul; Althaus Hans-Joachim 1992, 169–189.
- Keller, Gottfried: »Die Auswirkungen eines Deutschlandaufenthaltes auf das Deutschlandbild britischer Schüler«, *Die neueren Sprachen* 3 (1979), 212–231.

- Keller, Gottfried: »Das Deutschlandbild amerikanischer, britischer und französischer Schüler im kulturkundlichen Unterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (1986), 209–217.
- Krampikowski, Frank: *Das Deutschlandbild im Deutschunterricht am amerikanischen College*. Tübingen: Narr, 1991.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2., vollständig überarbeitete, neu zusammengestellte Aufl. Berlin: de Gruyter, 2010.
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5., überarbeitete, neu ausgestattete Aufl. Weinheim u. a.: Beltz, 2002.
- Mog, Paul; Althaus Hans-Joachim: *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Mohr-Sobkowiak, Saskia: *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Indien: Zur interkulturellen Unterrichtsmethodik im Literaturunterricht und dem Deutschlandbild indischer Schüler und Studenten. Dokumentation und Perspektiven*. Dissertation an der Universität Karlsruhe, 2005.
- Noll, Martina A.: *Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Chile*. Frankfurt am Main: Lang, 1998.
- Lundquist-Mog, Angelika: *Spielarten: Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1996.
- Oberg, Kalervo: *Cultural Shock. Adjustment to New Cultural Environments*. Nachdruck von: Oberg, Kalervo: »Cultural Shock. Adjustment to New Cultural Environments«, *Practical Anthropology* 7 (1960), 177–182. Online unter: [http://www.agem-ethnomedizin.de/download/cu29\\_2-3\\_2006\\_S\\_142-146\\_Repr\\_Oberg.pdf?c309bd31734c35b99e5db589267fd36c=0115d0](http://www.agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg.pdf?c309bd31734c35b99e5db589267fd36c=0115d0) (zuletzt am 20.10.2013).
- Picht, Robert: »Interesse und Vergleich: Zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 120–132.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 3., überarbeitete Aufl. München: Oldenbourg, 2010.
- Schneider, David J.: *The Psychology of Stereotyping*. New York: The Guilford Press, 2004.
- Spaniel, Dorothea: »Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images: Ein Beitrag zur Stereotypenforschung«, *Info DaF* 29,4 (2002), 356–368.
- Wagner, Wolf: *Kulturschock Deutschland – revisited*. Online unter: <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/wagner/Zuindex/Kulturschock%20Deutschland%202005.pdf>, 2005 (zuletzt am 20.10.2013).
- Wernicke, Anne: *Deutschlandbilder: Wahrnehmungen und Erfahrungen US-amerikanischer Austauschschüler*. München: Akademische Verlagsgesellschaft, 2013.
- Wolf, Gordian: »Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010, 1431–1440.
- Zerdick, Axel: *Wie entstehen Deutschland-Bilder? Deutschland-Bilder. Internationales Symposium am 22.11.1999. Haus der Geschichte Bonn*. Berlin: Nikolai, 2000, 11–21.

► *Anne Wernicke*

Studium Deutsch als Fremdsprache und Anglistik (B. A.) sowie Deutsch als Fremdsprache/Germanistik (M. A.) an der Universität Bielefeld. Ab 2007 bei Youth For Understanding als Sprachlehrerin, Seminar-Teamerin und Trainerin für zukünftige Sprachlehrkräfte. Ab 2009 Kursleiterin an der Sprachschule bibis in Bielefeld. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld.