



**Hessische
Stiftung
Friedens- und
Konfliktforschung**

Schüler für Europa

Bericht zur Evaluation des ersten Jahres eines COMENIUS-Programms

von

Prof. Dr. Christian Büttner/Magdalena Kladzinski

unter Mitarbeit von

Catherine Kirst, Elli Karanika, Iwona Latwinska, Anna-Lena Majkovic,
Benedikt Neumann, Katharina Plutta und Gesine Seyberth

Frankfurt im Juli 2006

Inhalt	2
	Seite
Editorial	3
Anna-Lena Majkovic/Christian Büttner	
Friedens- und Demokratieerziehung im Kontext interkulturellen Lernens	6
Gesine Seybert	
Effekt des COMENIUS-Programms auf die interkulturelle Sensibilität von Schülerinnen und Schüler	10
Magdalena Kladzinski/Elli Karanika/Catherine Kirst/Iwona Latwinska/Benedikt Neumann	
Das COMENIUS-Programm aus Schülersicht	23
Nachwort	30
Literatur	
Anhang: Detailauswertung (offene Fragen), UNESCO-Thesen, Fragebögen	32

Editorial

In Zusammenarbeit haben Schulen in Europa die Möglichkeit, mit europäischen Partnerschulen ein EU-COMENIUS-Programm durchzuführen, mit dem die beteiligten Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, die Kultur ihrer Partnerländer durch fächerübergreifenden Unterricht, AG-Arbeit und in persönlichen Begegnungen kennen zu lernen. Ziel des Programms ist es, ein Verständnis für die Menschen der jeweilig anderen Kultur zu entwickeln bzw. zu fördern, d.h. Spannungen und Fremdheiten zu vermindern und einen kleinen Bildungsbeitrag zur Kooperation in Europa zu leisten.

Die Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) hat - neben der Beratung bei der Gestaltung des Programms - die Evaluation eines ersten COMENIUS-Jahres an einer deutschen Gesamtschule per Fragenbogenuntersuchung übernommen. In dieser Programmphase standen die Anbahnung von Kontakten zwischen den Schulen sowie Begegnungen in den Partnerländern und erste kleinere Schülerprojekte auf der Agenda: Es sollten Kommunikationswege zwischen den Schülerinnen und Schülern gefunden sowie der Austausch von Ergebnissen zu Schülerprojekten gefördert werden, die eine wechselseitige Zur-Kennntnisnahme nationaler und kultureller Identitäten ermöglichte.

Im Hinblick auf die Programmatik des COMENIUS-Programms kann durch die Evaluation bestätigt werden, dass es ein großes Interesse der Schülerinnen und Schüler aller teilnehmenden Länder an Kontakten mit den fremden Nachbarn gibt. Allerdings wird die Motivation der Jugendlichen durch die ungünstigen Rahmenbedingungen des Programms auf eine harte Probe gestellt. In allen Ländern äußern die Schülerinnen und Schüler eine unmissverständliche Kritik an den unzulänglichen Arbeitsbedingungen an ihren Schulen.

Das erste COMENIUS-Programmjahr kann als eine Art Test begriffen werden, der Informationen darüber liefert, was „geht“, was „nicht geht“ und was verändert werden müsste. Unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Institution Schule (Lehrpläne, Pflichtaufgaben etc.), der Bedingungen bei der Organisation internationaler Begegnungen (Koordination, Kommunikation, Begegnung, Transfer von Ergebnissen) und der persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen mit dem bisherigen Verlauf des COMENIUS-Programms ist hier vorab festzuhalten, dass in allen beteiligten Schulen Ressourcen nicht in ausreichendem Maße bereit standen (Stundenentlastung, Geldmittel, Freistellungen von Schülerinnen und Schülern etc.)¹. Dennoch kann das Ziel des COMENIUS-Programms – der *Beginn* des Abbaus von Vorurteilen und Reduktion von Fremdenfeindlichkeit – als erreicht gelten, da eine positive Veränderung der Einstellung bei Jugendlichen auf der Ebene der Abwertung und Ausgrenzung von kulturellen Unterschieden (Ethnozentrismus) festgestellt werden konnte. Eine besonders große Veränderung konnte bei Jugendlichen beobachtet werden, die an einer der persönlichen Begegnungen der europäischen Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Programms teilgenommen hatten.

Auch wenn die Zusammenarbeit von ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern nicht immer reibungslos verlief und mit zahlreichen Irritationen und Problemen verbunden war, bestand der positive Effekt darin, dass der Prozess des interkulturellen Lernens und der Reflexion von Differenzen bei zahlreichen Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt wurde. Es scheint allerdings problematisch zu sein, Projekte und Begegnungen zu gestalten, die ei-

¹ Darauf wurde bereits in dem PAD-Abschlussbericht zur Evaluation der Aktion COMENIUS unmissverständlich hingewiesen (vgl. Kehn u.a. o.J., S. 52ff.).

nerseits Gemeinsamkeiten voraussetzen, um Angst vor dem Fremden zu mindern und gemeinsame Zukunftsperspektiven zu entwickeln, und andererseits die Unterschiede zum Thema zu machen. Die Zusammenführung dieser beiden pädagogischen Zielsetzungen wurde im ersten Programmjahr noch nicht in Angriff genommen, obwohl sie programmatisch geplant war.

Jugendliche, von denen man vermuten kann, dass ihr Migrationshintergrund einem Lernvorteil entspricht, haben nicht mehr gelernt als solche ohne Migrationshintergrund. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass ein Lerneffekt vor allem bei Jugendlichen mit einer eher ethnozentrischen Haltung erzielt wurde. Unsere Vermutung, Jugendliche, die positive Erfahrungen mit Andersartigkeit in ihrer Familie haben machen können, seien „offener“ für interkulturelle Begegnungen als Jugendliche aus Familien mit eher engen Vorstellungen gegenüber Fremdheit, hat sich in unserer Untersuchung tendenziell bestätigt: Den Interessen und Bedürfnissen anderer Europäer – so die Hypothese – kann man dann unvoreingenommener begegnen, wenn man in der Familie bereits die Möglichkeit hatte, ein von den Erwartungen der Eltern abweichendes Verhalten zu zeigen und auch daran festzuhalten, wenn die Eltern dagegenhalten.

Wahrscheinlich führt aber gerade diese Bedingung zusammen mit anderen Faktoren zur Exklusivität der Teilnahme: Im zweiten Jahr des COMENIUS-Programms nahmen von den anfänglich ca. 90 deutschen Schülern nur noch etwa 20 an den mit dem Programm verbundenen Aktivitäten teil. Es handelte sich dabei um die Klasseneliten, also Schüler, die besonders engagiert und leistungsfähig sind und von den Elternhäusern die entsprechende Ermunterung und Förderung erhalten. In den anderen teilnehmenden Ländern waren ähnliche Eliteneffekte zu beobachten. So wurden in einem der Partnerländer nur die guten Schüler ausgewählt, an den persönlichen Begegnungen mit ihren „jungen Nachbarn in Europa“ teilzunehmen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bewertungen des ersten COMENIUS-Programmjahres durch die Schülerinnen und Schüler sowohl positive als auch negative Anteile beinhalten. Als positiv bewerteten die Jugendlichen Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit nichtschulischen Aktivitäten wie etwa den persönlichen Begegnungen und den Reisen gemacht haben. Durch das unmittelbare In-Kontakt-Treten mit Schülerinnen und Schülern aus fremden Kulturen im Rahmen der Koordinationstreffen habe die Möglichkeit unmittelbarer Konfrontation mit „Andersartigkeit“ bestanden. Außerdem hätten neue Kontakte geknüpft und Freundschaften geschlossen werden können.

Die Organisationsstruktur des COMENIUS-Programms wurde auf der Ebene der Vorplanung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von den Schülerinnen und Schülern aller teilnehmenden Schulen *aller* Länder deutlich kritisiert. Fehlende Transparenz in der Planung, Gestaltung, in der Aufgabenverteilung und im Zeitmanagement der Projekte, mangelnde Unterstützung seitens der Lehrkräfte in weniger bedeutsamen Programmphasen, eine nur geringe Entscheidungsfreiheit bzgl. der Projektwahl und der zeitweilige Eindruck eines allgemeinen Organisationschaos waren für schlechte Stimmung bei den Programmteilnehmern und für ein kontinuierliches Absinken der Motivation verantwortlich.

Diese ernüchternde Feststellung hängt einerseits wahrscheinlich mit der unzureichenden Ausstattung des Programms an zeitlicher Freistellung der Lehrkräfte und finanziellen Mittel sowie dem Problem zusammen, eine Organisationsform selbstverantwortlicher Projektarbeit in einem Systemkontext zu etablieren, der einem curricularen Bildungsverständnis mit den entsprechenden Lehr- und Lernritualen folgt. Die Organisation eines Programmrahmens mit den im „normalen Schulalltag“ zur Verfügung stehenden zeitlichen, personellen und finanziellen

Mitteln gelingt offenbar nur dann, wenn man ein gewisses Chaos ebenso in Kauf zu nehmen bereit ist wie ein bis an die Grenze gehendes privates Engagement. Die Anforderungen der Vorbereitungszeit (Entwicklung der fachlich begründeten Teilprogramme, Vorbereitung der organisatorischen Einzelheiten sowohl der Projektarbeit an den Schulen als auch der Begegnungen, Einzelbetreuung der Schülerinnen und Schüler bei den Projekten, Sammeln, Sichten und Bewerten der Projektprodukte, europäische Begegnungen einschließlich aller Übersetzungsleistungen, Bilanzierung und Revision der einzelnen Projektschritte und vieles mehr) sind bei einer normalen Unterrichtsbelastung nur unter besonderen Bedingungen zu leisten.

Für zukünftige Programmplanungen wäre deshalb vor allem darauf zu achten, dass das Zeitbudget großzügiger gestaltet und eine innerschulische Unterstützung und Sicherung für Schüleraktivitäten im Rahmen des Programms gewährleistet werden kann. Auch sollten die Aktivitäten unmittelbar an die Interessen der Zielgruppe anknüpfen, d.h. mit den Schülern gemeinsam erarbeitet werden und die Programm- und Projektdurchführung entkoppelt werden. Geht man von der Hoffnung aus, den größten Teil aller Schüler eines Jahrgangs oder einer Klasse mit einem Programm erreichen zu können, dann haben von Lehrkräften eingebrachte Ideen und erwartete Formen der Zusammenarbeit wenig Chancen auf Akzeptanz und Engagement aller angesprochenen Jugendlichen, wenn sie nur diejenigen ansprechen, die auch ohne ein solches Programm hochmotivierte (und leistungsfähige) Schüler sind.

Im Hinblick auf die interkulturelle Thematik von COMENIUS-Programmen sind abschließend noch die Ergebnisse der freien Schülerbefragungen im internationalen Vergleich erwähnenswert. Hier lassen sich z. T. deutliche Unterschiede darin feststellen, wie die Schülerinnen und Schüler aus den verschiedenen Herkunftsländern die Programm-Ziele in ihre Perspektive auf Fremdheit einordnen. Diese Unterschiedlichkeit sollte ein Hinweis darauf sein, dass man bei der Zielsetzung in der Programmplanung sorgfältig beachten muss, was in den verschiedenen Ländern Europas jeweils darunter verstanden wird, um nicht Hoffnungen aufzusitzen, deren Enttäuschungen man vielleicht unerkannt organisatorischen Problemen zuschreibt.

Die mit dem folgenden Bericht vorgelegten Evaluationsergebnisse gelten lediglich für die untersuchten Schulen. Die Schlussfolgerungen, die wir in dem Bericht treffen, erlauben – isoliert betrachtet – keine grundsätzlichen Aussagen oder Rückschlüsse auf COMENIUS-Programme im Allgemeinen. Sollten allerdings Ähnlichkeiten oder Übereinstimmungen mit der Durchführung von COMENIUS-Programmen an anderen vergleichbaren Schulen feststellbar sein, dann wäre dies ein Hinweis auf grundsätzliche Fragestellungen, die generell mit dem Programmansatz COMENIUS verbunden sind.

Friedens- und Demokratieerziehung im Kontext interkulturellen Lernens

Friedenserziehung

Friedenspädagogik in Bildungsinstitutionen verfolgt die Grundfragestellung, welche gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen nötig sind, um eine „friedliche“ Austragung von unvermeidlichen Konflikten zu gewährleisten und die Entstehung von Machtmissbrauch zu verhindern. In diesem Zusammenhang soll Friedenspädagogik zur Entwicklung einer umfassenden Friedenskultur beitragen. Die Festlegung einer praktischen Umsetzung dieser theoretischen Zielsetzungen zieht jedoch eine Reihe weiterer Fragen nach sich: Welche Charakteristika beschreiben eine Kultur des Friedens? Welche sozialen, politischen und wirtschaftlichen Grundstrukturen sollte eine friedliche Gesellschaft aufweisen?

Als problematisch sind Ansätze einzuschätzen, die eine eindeutige allumfassende Definition einer Kultur des Friedens postulieren. Mit dem Versuch, eindeutige Begriffsbestimmungen zu finden, läuft man Gefahr, Konzepten aufzusitzen, die in ihrem absoluten Geltungsanspruch häufig der Realität nicht gerecht werden. So ist z.B. die Vorstellung weit verbreitet, dass Frieden eine Harmonisierung entgegengesetzter Meinungen, Vorstellungen und Praktiken verlangt. Dies würde im Kontext pädagogischer Zielsetzungen bedeuten, dass ein harmonischer Ausgleich zwischen Interessensgruppen und sozialen Bedürfnissen im Vordergrund steht. Soziale Konflikte müssten deshalb dahingehend gelöst werden, dass jede Partei sich zufrieden und ausreichend berücksichtigt fühlt. Entsprechend dieser Zielsetzung wird z.B. eine Lösung angestrebt, die von allen Seiten als Gewinn eingestuft wird (sog. win-win-Lösung) – ein Gedanke, der vor allem in Mediationskonzepten eine zentrale Rolle spielt.

Anstatt eine normative und globale Begriffsbestimmung vorauszusetzen (was „Demokratie“ und was „Frieden“ heißt), ist zu diskutieren, inwiefern eine Inhaltsbestimmung „friedlichen Verhaltens“ von den Beteiligten im Kontext ihrer Lebenswelt selbst erarbeitet werden könnte. Deshalb sollte man nicht von *der* Kultur des Friedens sprechen, weil es mehrere Kulturen des Friedens gibt (vgl. Wintersteiner 1999).

Eine derartige Friedenserziehung muss sich einer Realität stellen, in der häufig gnadenlos um die Anerkennung der eigenen Interessen gekämpft wird. Nicht nur im Alltag von Bildungsinstitutionen treffen auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche und unvereinbare Vorstellungen und Zielsetzungen aufeinander. Interessenskonflikte können zu Auseinandersetzungen und Streitigkeiten führen, die selten mit einer völligen Harmonisierung bestehender Meinungsverschiedenheiten und sozialer Konflikte gelöst werden können. Auch in Versuchen, politische Konflikte mit Mediation einer harmonischen Lösung zuzuführen, ist man bisher noch nicht besonders erfolgreich gewesen (vgl. z.B. Breidenbach 1995).

Um eine konstruktive Friedenspädagogik zu realisieren, müssen die gesellschaftlichen Strukturen in die pädagogische Vermittlung einbezogen werden. Friedenserziehung sollte hervorheben, dass in einer auf Demokratie basierenden Gesellschaftsstruktur eine Vielfalt widersprüchlicher Überzeugungen und Interessen vorherrscht. Interessenskonflikte gilt es in diesem Zusammenhang nicht völlig zu überwinden, sondern Wege und Verfahrensweisen zu finden, mit denen jede Interessensgruppe die Gelegenheit bekommt, im politischen Diskurs ihren Standpunkt zur Debatte und – wenn ein Kompromiss nicht möglich ist – zur Abstimmung zu stellen.

In Bildungsinstitutionen hat man es nicht nur mit Problemen struktureller Konflikte, sondern auch mit persönlich konflikthaften Begegnungen zu tun. Interpersonelle Konflikte treten vor allem dann in öffentlicher Meinungsäußerung auf, wenn Personen ihre (gegensätzlichen) Interessen und Vorstellungen artikulieren. Friedenserziehung sollte dazu beitragen, dass ein ziviler Umgang mit entstehenden Kontroversen eingeübt wird (vgl. Reinhard 2003), d.h. es muss nach Mitteln und Wegen gesucht werden, Konflikte ohne Gewalt anzugehen. Konkrete Ansätze beinhalten z.B. Demokratieerziehungsprogramme und Konzepte zum interkulturellen Lernen. In diesen werden Strukturen angeboten, die eine transparente Auseinandersetzung um Interessenkonflikte ermöglichen (demokratischer Diskurs) und plausible Entscheidungsfindungen anbieten (Mehrheitsentscheidungen, Minderheitenschutz).

Demokratieerziehung

Friedenserziehung kann deshalb als wesentlicher Bestandteil von Demokratieerziehung angesehen werden, indem sie die Notwendigkeit der gleichwertigen Beteiligung aller Parteien bei Interessenskonflikten und Entscheidungsverfahren hervorhebt. Dementsprechend spricht die Vollversammlung der Vereinten Nationen (United Nations General Assembly 1998) von acht „Schlüsseln“, die zu einer Friedenskultur im Culture-of-Peace-Programm benutzt werden sollten (vgl. Auszug im Anhang). Unter ihnen wird an fünfter Stelle der Begriff Demokratie genannt.

Partizipation als politischer Aspekt von Demokratie meint dabei die breite Beteiligung der Öffentlichkeit, der Betroffenen, der Wähler an für sie relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen (vgl. Sturzbecher & Waltz 2003). Partizipation als Baustein einer demokratischen Gesellschaft ist allerdings nicht nur eine Grundlage politischer Entscheidungsprozesse, sondern betrifft alle Lebensbereiche, das Arbeitsleben, die Wirtschaft ebenso wie den Bildungs- und Ausbildungsbereich. Sturzbecher und Waltz (ebd. S. 15) beschreiben z.B. Partizipation im Allgemeinen als einen „Beitrag zur menschlichen Selbstentfaltung und zur Humanisierung der Gesellschaft“.

Insbesondere im Bildungsbereich nimmt der Partizipationsbegriff einen wichtigen Stellenwert ein. Um Kindern im Laufe ihrer Entwicklung eine demokratische Haltung und ein verantwortungsvolles Bewusstsein für ihre Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft zu vermitteln, ist es erforderlich, dass bereits frühzeitig in den Bildungseinrichtungen entsprechende Lernfelder angeboten werden. Wenn Kindern Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten als Lernfelder zur Verfügung gestellt werden, können sie ihre Belange und Bedürfnisse ansprechen und verhandeln lernen. Ihnen wird dadurch verdeutlicht, dass sie ihren Lebensraum nicht passiv als status quo akzeptieren müssen, sondern dass sie wichtige Bereiche ihres Alltags aktiv mitgestalten können.

Es versteht sich von selbst, dass solche Lernfelder in die vorhandene Institutionskultur integrierbar und auf die wachsende Entwicklung der sozialen Verantwortungsübernahme der Heranwachsenden abgestimmt sein müssen. Gerade jüngere Kinder, die kleinschrittig an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, können früh in ihrer Entwicklung lernen, dass demokratische Partizipationsprozesse ein transparentes Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Interessen beinhaltet. Das Verhandeln von Interessenskonflikten verlangt von ihnen zu lernen, Enttäuschungen auszuhalten, wenn die eigenen Bedürfnisse nicht befriedigt werden können.

Die Möglichkeiten zur Partizipation können deshalb frühzeitig Wege aufzeigen, die eigene Bedürfniserfüllung im Respekt und in Relation zu den Interessen anderer abzuwägen. Kinder, die Erfahrungen machen, wie sie Einfluss auf ihre Umwelt üben können, sehen möglicherweise andere Alternativen als sich mit Gewalt, begleitet von Hass, gegen andere Kinder durchzusetzen. In diesem Kontext kann Bildung zur Demokratie auch als Förderung von „Konfliktfähigkeit“ (Reinhard 2003, S. 69) verstanden werden. Partizipation im Alltag der Bildungseinrichtungen bedeutet für Schüler deshalb das Erlernen eines zivilen Umgangs mit Konflikten (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln etc., vgl. Reinhard 2003).

Erziehung zur Partizipation verfolgt die pädagogische Zielsetzung, Kindern frühestmöglich Trainingsmöglichkeiten anzubieten, die ihre Grundfertigkeiten als zukünftige demokratische Bürger ausbilden. Die Angebote einer demokratischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen reichen inzwischen z.B. im Kindergarten von Kinderkonferenzen (Ideensammlung, Diskutieren von Vor- und Nachteilen vorgeschlagener Lösungen) bis hin zu „Schul-“ oder „Gesamtkonferenzen“ in weiterführenden Schulen.

Damit Kindern die essentielle Bedeutung des Partizipationsbegriffs in einer demokratischen Gesellschaft glaubhaft deutlich wird, müssen Entscheidungsfindungen in Bildungseinrichtungen so transparent wie möglich gestaltet werden. Es muss für Kinder und Jugendliche einsichtig sein, wie demokratische Entscheidungen zustande gekommen sind, wie die Umsetzung erfolgt und an welchen Stellen sie gestalterisch eingreifen können. Zu vermeiden sind Machtstrukturen, die als verworren und undurchschaubar erlebt werden können. Einen wesentlichen Grundstein für eine transparente Gestaltung institutionsinterner Prozesse stellt das Pädagogen-Kind-Verhältnis dar. Wenn Kinder ihre Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen sollen, brauchen sie Pädagogen, die sich aktiv und unterstützend für ein Einbeziehen ihrer Klientel einsetzen.

Die Forderung nach größtmöglicher Transparenz von Entscheidungsverfahren und Machtstrukturen ruft häufig die Angst vieler Pädagogen hervor, dass Kinder und Jugendliche einer aktiven Partizipation nicht gewachsen seien (vgl. Büttner 2005). Das Misstrauen gegenüber Kindern ist in der Erwachsenenwelt immer noch sehr weit verbreitet. Die Befürchtung, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit der Mitgestaltung und das damit verbundene Vertrauen missbrauchen könnten, verhindert ebenso häufig das Einbinden von Kindern in Gestaltungs- bzw. Entscheidungsprozesse, wie möglicherweise die Erfahrungen von Pädagogen mit ihren eigenen Versuchen, demokratische Entscheidungsrouninen in ihren Bildungseinrichtungen zu etablieren.

Interkulturelles Lernen

Die wechselseitige Abhängigkeit von interkulturellem Lernen, Demokratie- und Friedenserziehung ergibt sich aus mehreren Gründen: Das Voranschreiten des Europäisierungsprozesses bedingt, dass Sprach- und Kulturgrenzen durchlässiger werden. Z.B. wird für die beruflichen Mobilitätschancen vermehrt erwartet, dass in den Bildungsinstitutionen interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten gefördert werden. Jedoch nicht nur die Entwicklung im europäischen Raum, sondern auch wirtschaftliche Prozesse in globalem Maßstab rufen sozioökonomische Veränderungen hervor, die weltweite Migrationsbewegungen und neue Qualitäten interkultureller Anforderungen nach sich ziehen (vgl. Auernheimer 2004).

Die moderne demokratische Gesellschaftsstruktur, geprägt durch Pluralismus in Interessen und Zielsetzungen, ist charakterisiert durch eine Vielzahl von Möglichkeiten, Meinungs- bzw.

Interessenskonflikte zu regeln. Die Entwicklung demokratischer Strukturen, der Umgang mit Vielfalt und das Aushandeln von Interessensgegensätzen sind aller Erfahrung nach kulturspezifisch und von historischen Entwicklungsprozessen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen abhängig. Selbst demokratische Strukturen präsentieren sich keineswegs in verschiedenen Demokratien identisch.

Da sich demokratische Staaten in ihrer innenpolitischen und außenpolitischen Erscheinungsform erheblich unterscheiden, kommt man nicht umhin, sich damit auseinander zu setzen, wie in „fremden“ demokratischen Gesellschaftssystemen mit Meinungsvielfalt umgegangen wird. Deshalb ist es für Pädagogen nützlich, die in der Auseinandersetzung mit Interessenskonflikten andere Kulturen und Länder kennen zu lernen. Wie gestalten sich Verfahren und Entscheidungsprozesse in anderen Kulturen? Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten können zwischen den verschiedenen Kulturen festgestellt werden?

Aus pädagogischer Sicht betont interkulturelles Lernen u.a. die Reflexion eigener kulturspezifischer Gesellschaftsprozesse. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und die Fähigkeit über die eigenen Wert- und Normvorstellungen hinauszuschauen, können eine kritische Betrachtung der eigenen Denkstrukturen bewirken. Indem das zunächst Fremde zu den eigenen Verfahrensweisen in Relation gestellt wird, können kulturspezifische Charakteristika des jeweiligen Landes herausgearbeitet werden. Thomas (1988, S.83) beschreibt den Zweck interkulturellen Lernens folgendermaßen: „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigene Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems“.

Das Kennenlernen kultureller Differenzen und die damit intendierte Selbstbetrachtung der eigenen Kultur können den Effekt haben, dass die Wahrnehmung des Fremden zur Beunruhigung und Verwirrung führt. Damit diese Eindrücke von den Pädagogen (wie auch Kindern) offen artikuliert werden können, ist es erforderlich, dass ein entsprechendes Institutionsklima vorherrscht. Autoritäre Strukturen, starker Konkurrenzdruck oder Fremdenfeindlichkeits-Tabus können eine offene Diskussion zwischen Kindern bzw. zwischen Kindern und Pädagogen in diesem Sinne erschweren.

Letzten Endes müssen auch fremdenfeindliche Haltungen – gewissermaßen als Durchgangsstadium – möglich sein, damit sich die Schüler mit ihnen auseinandersetzen und Wege finden können, der ihnen inne wohnenden Angst adäquat zu begegnen. Das Gefühl von Befremdung und Verwirrung gegenüber kulturellen Differenzen sollte gemeinsam mit den Kindern daraufhin analysiert werden: Worauf könnte diese Beunruhigung basieren? Führen bestimmte kulturspezifische Wahrnehmungsmuster zu einer Befremdung? Oder spielen eventuell bestimmte Stereotypisierungstendenzen eine Rolle? Derartige Fragestellungen fördern eine kritische Selbstreflexion eigener Wahrnehmungssysteme und Denkmechanismen.

Effekt des COMENIUS-Programms auf die interkulturelle Sensibilität Jugendlicher

1. Das COMENIUS-Programm

1.1. Allgemeine Ziele

Das COMENIUS-Programm wurde nach dem auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik geborenen Theologen, Philosophen und Pädagogen Johann Amos COMENIUS (1592-1670) benannt, um an das reiche pädagogische Erbe Europas zu erinnern. Ziel des Programms ist die Steigerung „interkultureller Kompetenzen, die zu einer größeren Toleranz und Respektierung beitragen“ sollen. Die Umsetzung der hier zu evaluierenden Maßnahme besteht aus einem auf drei Jahre angelegten pädagogischen Programm, das von der deutschen Partnerschule organisiert wird. An dem Programm nahmen zum Zeitpunkt der Fragebogenuntersuchung überwiegend vierzehn- bis fünfzehnjährige Schüler teil.

Toleranz und Respektierung setzen zunächst Wahrnehmung und Wissen um Differenzen zwischen der eigenen und der Partnerkultur voraus. Während der Laufzeit des Programms sollen die beteiligten Schüler deshalb die Kultur ihrer Partnerländer in verschiedenen Modulen (Unterrichtsprojekte) kennen lernen. Eine erste Heranführung der Schüler an die fremden Kulturen findet in zwei Schritten statt: Die Jugendlichen werden über Sprache, Musik, Geschichte, Religion, Erdkunde etc. informiert. Anschließend können in Schülerprojekten, die von internationalen Programmtreffen begleitet sind, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur erfahren und bewertet werden. Das neu gewonnene Wissen und die Erfahrungen in der COMENIUS-Projektarbeit mit Schülern aus den Partnerländern soll sich – so die Hoffnung auf die Wirkung des Programms – in neuen Einstellungen zu kulturellen Differenzen und damit in einer erweiterten interkulturellen Kompetenz niederschlagen. Hierbei hofft man, den Schülern nicht nur zu differenzierter Wahrnehmung der eigenen und der fremden Kultur verhelfen zu können, sondern gleichermaßen zur Entwicklung von Strategien beizutragen, die eine Annäherung an fremde Lebensweisen in Europa ermöglichen oder erleichtern.

1.2. Interkulturelle Kompetenz

Im Rahmen des COMENIUS-Programms spielt die Vorstellung bzw. das Konzept der „interkulturellen Kompetenz“ eine zentrale Rolle. Allerdings sind die theoretischen Aussagen zu einem solchen Konzept weder bei den Projektbeteiligten noch in der Literatur einheitlich (vgl. Bensler et al. 2003). Gleichwohl gibt es eine Reihe von Gründen, die für ein Stufenmodell ansteigender interkultureller Kompetenz sprechen (vgl. Leenen/Grosch 1998).

Die in der Fragebogenuntersuchung zugrunde gelegten Beschreibungen von interkulturellem Lernen als Prozess der Reflexion über die impliziten Voraussetzungen, die Kultur mit sich bringt, gehen auf ein Konzept zur interkulturellen Kompetenz von Bennett zurück. Seiner Ansicht nach können erst durch generelle Erfahrung von Differenz auch kulturelle Differenzen wahrgenommen werden (Differenzerfahrung). D.h. es bilden sich unter der Voraussetzung einer interkulturellen Lernumgebung im Laufe des Lernprozesses zunehmend komplexere Begriffe, um Differenz zu beschreiben. Mit den entsprechenden Erfahrungen und Begrifflichkeit

² Unter Mitarbeit von Christian Büttner, Magdalena Kladzinski und Katharina Plutta

ten könne dann auch die interkulturelle Kompetenz wachsen. Das Wissen und die Einstellung gegenüber der neuen Kultur sowie die Handlungsbereitschaft gegenüber den Mitgliedern der neuen Kultur sind – zusammenfassend – die Bestandteile interkultureller Kompetenz (vgl. Bennett 1986, 1993, 2000).



Abb. 1: Interkulturelle Kompetenz mit ihren Bestandteilen nach Bennett

In der Abbildung 1 wird der Zusammenhang verdeutlicht. Wissen und die Modifikation der Einstellungen führen zu interkultureller Sensibilität. Dabei wird interkulturelle Sensibilität als die Fähigkeit beschrieben, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen. Die interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturell angemessener Weise zu denken und zu handeln. Bennett beschreibt den Zusammenhang derart, dass größere interkulturelle Sensibilität mit einem größeren Potential zusammenhängt, interkulturelle Kompetenz zu zeigen.

Laut Bennett lassen sich sechs verschiedene Stadien interkulturellen Denkens und Wahrnehmens unterscheiden, denen er spezifisches Handeln bzw. typische Aussagen zuordnet. Infolge eines interkulturellen Lernprozesses bewege sich der Mensch, so Bennett, innerhalb dieser Stadien voran. Im letzten Stadium habe er das Wissen um die neue Kultur verinnerlicht, seine Einstellungen modifiziert und sei bereit, mit den Mitgliedern der neuen Kultur in deren Referenzsystem zu handeln. Dies sei ihm möglich, weil er aus verschiedenen kulturellen Handlungsmustern wählen könne.

Wie in der Abbildung 2 dargestellt, reichen die Stadien von einer vollständigen Verleugnung des Unterschiedes bis zur Integration der vormals fremden Kultur in das eigene Kulturverständnis. Das Differenzkonzept ist im Bennettschen Modell zentral. Differenz als eine Grunderfahrung menschlicher Entwicklung versteht Bennett als unabhängig vom Alter. Im Hinblick auf die Zielgruppe der Evaluation (Jugendliche im Alter zwischen 14 und 15 Jahren) und unter Berücksichtigung des entwicklungspsychologischen Aspektes des Jugendalters muss man allerdings davon ausgehen, dass das Konzept des interkulturellen Lernens durch die Bildung des Differenzbegriffs von den Parametern der jugendlichen Entwicklungsphase determiniert wird.

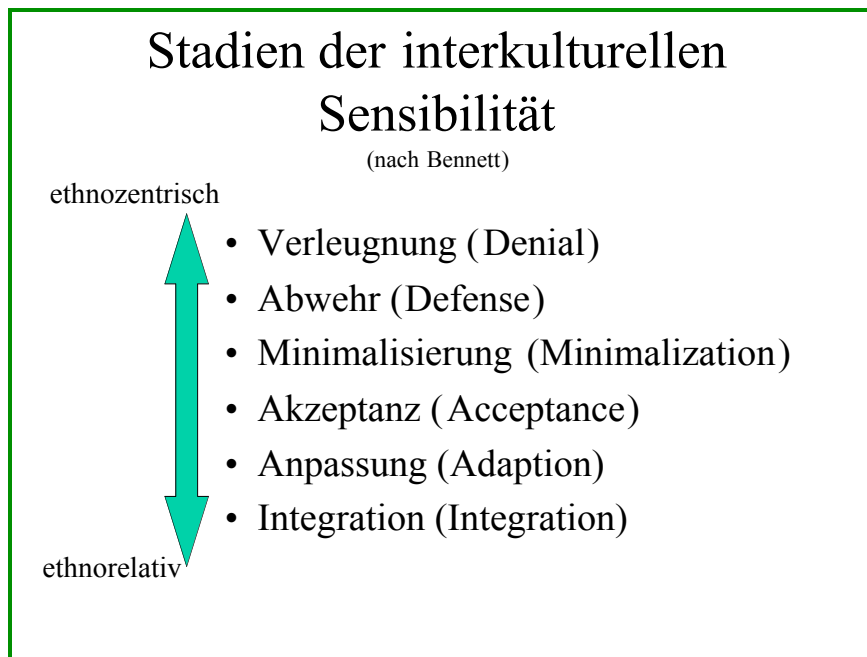


Abb. 2: Stadien der interkulturellen Sensibilität nach Bennett

1.3. Jugend und Differenz

Jugendliche verwenden den Differenzbegriff gemäß ihren Entwicklungsaufgaben entlang einer Abgrenzung von den Eltern bzw. der Familie. Zentral in der Phase des Jugendalters ist die Suche nach Identität: „Erst die Fähigkeit zur Selbstreflexion setzt das Ringen um Identität in Gang. Die Selbstreflexion führt aber auch zur Erkenntnis von Unstimmigkeiten und Widersprüchen“ (vgl. Oerter/Dreher 1995, S. 355). Der Jugendliche wird zudem zur Randperson, ein ähnlicher Zustand, in dem sich Angehörige von Minderheiten befinden.

Die Familie verliert zwar nie ihren Einfluss, sie behält ganz im Gegenteil ihre große Bedeutung für die Entwicklung der Jugendlichen bei, gleichzeitig jedoch wendet sich der Jugendliche zunehmend von der Familie ab und seinem sozialen Umfeld zu, peer group und Schule gewinnen an Bedeutung. Der peer group werden wichtige Entwicklungsfunktionen zugeschrieben. Sie dient der Orientierung, der Stabilisierung des Jugendlichen, bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuen Sozialverhaltens, erlaubt die Abgrenzung und Normierung gegenüber den Eltern (die anderen dürfen auch...) und trägt durch Identifikationsmöglichkeiten und Lebensstile zur Identitätsfindung bei.

Die Jugendlichen befinden sich also in einer Phase von aktiver und bewusster Auseinandersetzung mit der Differenz zum Elternhaus. Sie wenden sich dabei nach „außen“ auf der Suche nach anderen Kulturen (Jugendkulturen), die sich von der ihrer Eltern unterscheiden. Im Laufe dieses Prozesses entstehen Konturen einer eigenen Identität. In diesem Prozess erschaffen Jugendliche u.a. Begrifflichkeiten, mit Hilfe derer sie die Differenz gegenüber den Eltern beschreiben und verstehen können. Doch wie verhält sich der Jugendliche auf seiner Suche nach Identität?

Die peer groups werden von den Jugendlichen als eines der wichtigsten Identifikationsmedien genutzt. In den entsprechenden Gruppierungen herrscht in der Regel ein sehr hoher Konformitätsdruck. Es besteht häufig „Uniformzwang“, eine eigene (spezielle) Sprache, eigene Um-

gangsformen und Rituale. Die nahe liegende Konsequenz bzw. die hier interessierende Schlussfolgerung ist, dass Differenz zu allen anderen sozialen Feldern als Familie und Gruppe im Hinblick auf die identitätsstiftende Wirkung der peer group möglicherweise als etwas Kontraproduktives bzw. Beängstigendes wahrgenommen wird. Denn das Aufgeben der Sicherheit in der Bindung an die Eltern geht mit der Sorge einher, ob die Bindungen zu den „Freunden“, der Clique halten. Die Homogenität in der peer group sichert ein hohes Maß eindeutiger Zugehörigkeit und Abgrenzung gegenüber anderen. So kann Differenz für Jugendliche zum einen ein Merkmal sein, das bei der Stabilisierung des eigenen Identitätsfindungsprozesses hilft. Zum anderen gleicht sie einer Grenze, die zu überschreiten mit großer Angst verbunden ist.

Sich different zu der eigenen Herkunftskultur (hier: Jugendkultur) zu verhalten, ist als eine schwierige Entwicklungsaufgabe zu verstehen. Dies könnte auch die Angst vieler 14-15 Jähriger erklären, sich für einen Auslandsaufenthalt zu entscheiden. Dort stehen nämlich weder Familie noch Freunde als Sicherheit zur Verfügung und der Selbstvergewisserungsprozess hat noch nicht zur notwendigen inneren Stabilität geführt. Da man nicht erwarten kann, in der Fremde das gleiche vorzufinden, was man gewohnt ist, bedeutet die Abkehr von den Familiennormen häufig, dass sie als Angst auslösend und Unsicherheit generierend erlebt wird. Das völlige Zurücklassen des eigenen kulturellen Terrains könnte mit noch größeren Schwierigkeiten verbunden sein.

Laut Bennett kann allerdings das Einnehmen einer Randposition der eigenen Kultur gegenüber auch helfen, wichtige Erfahrungen zum Differenzbegriff zu machen. Diese erleichtern die Differenzen gegenüber anderen Kulturen begrifflich zu erfassen. Dazu muss man allerdings die Position, die man innerhalb einer Gesellschaft bzw. einer Gruppenkultur hat, gedanklich zurücklassen können. Ist dies Jugendlichen möglich, die bereits eine Randposition einnehmen und häufig mit Ängsten und Selbstunsicherheiten zu kämpfen haben oder grenzt das gar an Überforderung?

Einen kommunikativen Austausch zwischen Jugendlichen verschiedener Kulturen zu etablieren, um Fremdenfeindlichkeit abzubauen und den Jugendlichen die Chance zu geben, stärker und differenzierter heranzuwachsen, ist nicht leicht. Von einem eher misslungenen Versuch berichten Klose und Rademacher (2000): Bei einem internationalen Camp kam es kaum zum interkulturellen Austausch, weil die Jugendlichen sehr schwer zur Teilnahme zu bewegen waren. Sie zeigten sich uninteressiert und überfordert. Nahmen sie teil, blieben sie in ihrer kulturellen Zugehörigkeit nur unter sich. Das Deutsch-Französische Jugendwerk berichtet ähnliche Schwierigkeiten und verweist auf den langen Prozess zu deren Überwindung, der mit jeder neuen Generation Jugendlicher neu zu gehen sei, weil er nur erlebt aber nicht vermittelt werden könne.

1.4. Fragestellungen

In der Evaluation von COMENIUS (Kehm et al. o.J.) beschäftigte man sich bisher nur in geringem Maße mit Evaluationen der einzelnen pädagogischen Programme im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Es wurden vor allem Teilnahmehäufigkeiten und Befragungen der Schuldirektoren sowie der teilnehmenden Lehrer durchgeführt. In der Evaluationsstudie der HSFK stehen die Auswirkungen des Programms auf die interkulturelle Kompetenz der Schüler im Mittelpunkt. Die Studie soll in Ansätzen auch dazu beitragen, das Konzept von Bennett an einer Stichprobe Jugendlicher zu überprüfen.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie reagieren Jugendliche auf ein interkulturelles Programm hinsichtlich ihrer interkulturellen Haltungen?
- Welche Faktoren beeinflussen die Bereitschaft zu Begegnungen mit Jugendlichen anderer Kulturen?

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, werden ausschließlich die Überlegungen Bennetts zu seinem Modell der interkulturellen Kompetenz reflektiert. Das zugrunde liegende Wirkmodell ist in seinen Haupteffekten in Abbildung 3 zu sehen. Im Zentrum der Veränderung steht das Bennettsche Differenzkonzept mit der Erfahrung und der Reflexion von Differenz. Die Erfahrung soll durch das Programm, d.h. durch die einzelnen Schülerprojekte und durch Wissensvermittlung in fächerübergreifendem Unterricht möglich gemacht werden (i.F. als „Treatment“ bezeichnet). Weitere Modaleffekte sind hier nicht dargestellt, genauso wenig wie Einflüsse anderer externer Variablen.

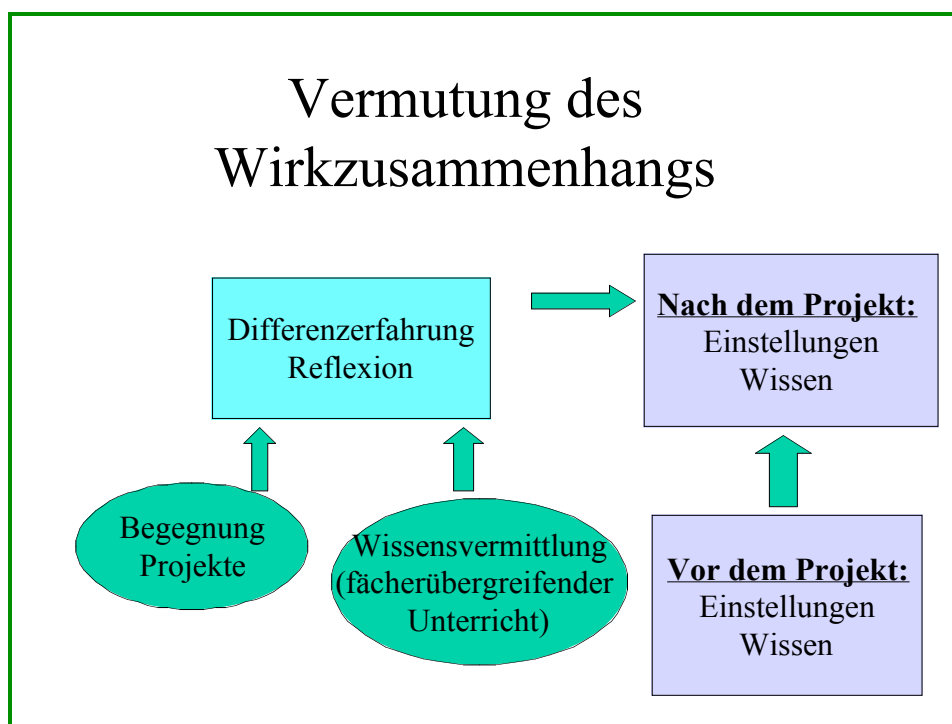


Abb. 3: Auswirkungen des Programms auf Einstellungen und Wissen modelliert durch das Konzept der Differenzerfahrung

Aus den in Abbildung 3 dargestellten Zusammenhängen werden spezifische Hypothesen abgeleitet.

So besteht die Erwartung, dass nach Abschluss des Programms eine Veränderung der interkulturellen Sensibilität erfassbar wird. Diese Veränderung sollte einer Stagnation des Merkmals bei Ausbleiben des Treatments gegenüberstehen. Unsere Nullhypothese ist, dass sich die Jugendlichen nicht durch das Treatment verändern und die Ergebnisse der Treatmentgruppe ($_1$) mit denen der Kontrollgruppe ($_2$) übereinstimmen. Demgegenüber steht die gerichtete Alternativhypothese, deren Gültigkeit wir annehmen. Diese sagt aus, dass die Treatmentgrup-

pe sich nach dem Treatment von der Kontrollgruppe unterscheidet, und zwar derart, dass eine höhere interkulturelle Kompetenz der Schüler nach erhaltenem Treatment zu registrieren ist.

$$H_0: _1 = _2$$

$$H_1: _1 > _2$$

Mit in die Hypothesenbildung aufnehmen möchten wir die weitere Überlegung, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund ($_m$) kulturell sensibler sein könnten, weil sie einen großen Erfahrungsschatz mit interkulturellen Differenzen haben. Hier formulieren wir eine ungerichtete Hypothese, da auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund interkulturelle Erfahrungen haben können.

$$H_0: _m = _ohne$$

$$H_1: _m \neq _ohne$$

Für die Interpretation der Ergebnisse ist die Überlegung relevant, dass das Programm einen speziellen Effekt auf Schüler mit Migrationshintergrund bzw. ohne haben kann. So könnte es sein, dass die Schüler mit Migrationshintergrund besonders sensibel auf das Programm reagieren, indem sie ihre Situation neu bewerten und einordnen, oder im Gegenteil kein Interesse an weiteren Differenzen aufbringen. Es sind also unterschiedliche Wirkungsweisen des Programms auf verschiedene Stichproben zu analysieren.

$$(_m * _ohne * \text{Faktor}_{\text{Zeit}})$$

Von Bedeutung ist ebenfalls die Frage, worin sich Jugendliche, die eher bereit sind, sich einer Differenzerfahrung auszusetzen, von Jugendlichen unterscheiden, die eine Auseinandersetzung mit Differenz kategorisch ablehnen. Hier könnten Überlegungen zur sozialisatorischen Wirkung elterlicher Erziehungsstile eine Rolle spielen, also familiäre prädispositionierende Variablen, die Erfahrung von interkultureller Differenz beeinflussen und somit letztendlich die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern bzw. hindern.

Daraus ergibt sich die Hypothese, dass die Kinder, die interessiert an einem kommunikativen Austausch sind, aus einem für Differenzen offenen Haushalt kommen gegenüber der Alternativhypothese, dass am Austausch interessierte Kinder aus stabilen Elternhäusern kommen, in denen den Jugendlichen unter Umständen nur wenig differentes Verhalten vorgelebt wird oder gestattet ist. Diese Hypothese wird in einer gesonderten Untersuchung überprüft.

2. Das Evaluationsdesign

2.1. Der Fragebogen

Mit Hilfe des COMENIUS-Programms soll ein Verständnis der beteiligten europäischen Jugendlichen gegenüber ihrer jeweiligen Nachbarkultur und umgekehrt generiert bzw. gefördert werden. Hierfür müssten sich – wenn ein Erfolg vorliegt – die Wahrnehmungen und Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der jeweilig anderen Kultur verändern. Im Rahmen einer Vorher-Nachher-Befragung müsste also eine solche Veränderung feststellbar sein. Hierfür wurde ein Fragebogen³ konstruiert, der dem neu gewonnenen Wissen über die erkundete Kultur sowie den Einstellungen gegenüber Mitgliedern dieser Kultur Rechnung trägt. Der Fragebogen beruht auf dem Modell zur interkulturellen Kompetenz nach Bennett und trägt damit den eingangs diskutierten Voraussetzungen des interkulturellen Lernens Rechnung.

Um zu überprüfen, ob mögliche Effekte auf das Programm oder auf programmunabhängige Variablen zurückgehen, wurde der Fragebogen Schülerkontrollgruppen aus vergleichbaren Schulen vorgelegt, in denen keine interkulturellen Programme angeboten wurden. Die erste schriftliche Befragung fand vor Beginn des COMENIUS-Programms in den Schulen statt. Eine zweite schriftliche Befragung erfolgte nach dem ersten Jahr des Programms.

Fragebogenkonstruktion

Um das Vorher-Nachher-Design zu gewährleisten wurde jeder Schüler gebeten, einen persönlichen Code anzugeben, der eine Zuordnung der Fragebögen ermöglichen sollte. Vorab wurden auch allgemeine statistische Daten abgefragt wie die demographischen Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund.

Der Fragebogen für die Vorher-Befragung hat eine zweiteilige und der für die Nachher-Befragung eine dreiteilige Form (siehe Anhang). In einem ersten Teil wird das kulturspezifische Wissen der Jugendlichen durch Selbsteinschätzung angegeben. Hier wird ein Summenscore berechnet. So kann Wissenszuwachs, als wichtiger Bestandteil des Bennettschen Konzepts, festgestellt werden. Der zweite Teil besteht aus einer Skala zur interkulturellen Sensibilität. Der dritte Teil des Fragebogens für die zweite Befragung beinhaltet im Gegensatz zu den beiden vorhergehenden qualitative Daten. Als offene Fragen werden die Einschätzungen zum Programm selbst abgefragt.

Die Fragen 1-3 betreffen den Kenntnisstand der Schüler. Gefragt wird nach den Nachbarländern, nach dem dortigen Unterricht und dem Verhältnis Jugendlicher zu Erwachsenen in den Partnerländern. Die Schüler sollen ankreuzen, von welchen der Partnerländer sie über derartiges Wissen verfügen. Bei den Fragen 4-6 soll das Wissen in den Bereichen Politik, Musik und Mode und Lebensalltag mit den Noten von 1-3 eingeschätzt werden.

Es können zwei Summenscores berechnet werden. Frage 1-3 können Werte zwischen 0-15 annehmen. 15 bedeutet: der Schüler meint, in allen Kategorien und für alle Länder über Wissen zu verfügen. Die Fragen 4-6 werden umkodiert, so dass ein Wert von 0 bedeutet, der Schüler schätzt sein Wissen durchgängig schlecht ein und ein Wert von 30 bedeutet: er weiß über alle Bereiche in allen Ländern Bescheid. So kann Wissenszuwachs als ein wichtiger Bestandteil des Bennettschen Konzepts erfasst werden. Die Fragen werden zu einem Wissens-

³ Fragebogen im Anhang

summenscore zusammengefasst, der von 0 („keine Ahnung“) bis 45 („ich meine alles zu wissen“) geht.

Der Fragebogen des zweiten Befragungszeitpunktes enthält hier drei weitere Fragen. Es soll angegeben werden, mit welchen Partnern in Europa Kontakt aufgenommen wurde und in welches Land ein Auslandsbesuch stattgefunden hat. Weiterhin sollen die Projekte mit den entsprechenden Partnerländern aufgeführt werden, an denen die Schüler teilgenommen haben. Dies ermöglicht gegebenenfalls ad hoc eine detaillierte Auswertung über die spezifischen Hypothesen hinaus.

Mit dem zweiten Teil des Fragebogens sollen die Einstellungen zur eigenen und zur erkundeten Kultur erfasst werden. Für diesen Fragebogenteil wurde das *Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* von Milton Bennett herangezogen, der dazu pragmatische, kategoriale Systeme entwickelt hat. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass mit zunehmender Erfahrung kultureller Unterschiede (Differenzerfahrung) auch die potentielle Kompetenz im Umgang mit interkulturellen Beziehungen zunimmt. Das Modell arbeitet mit dem Konstrukt der interkulturellen Kompetenz, welche sich nach Bennett zwischen den beiden Extremen „Verleugnung der Existenz kultureller Unterschiede“ und „Integration kultureller Unterschiede in die eigene Persönlichkeit“ auf sechs Stufen ausdrücken kann.

Bennett hat zu seinen Stadien jeweils eine Reihe typischer Aussagen zusammengestellt. Jeweils zwei pro Stadium wurden ausgewählt und in eine Zufallsreihenfolge gebracht. Es wird eine konsistente Skala mit den Polen ethnozentrisch und ethnorelativ und ein linearer Zusammenhang der Stadien unterstellt. Demnach weist Zustimmung zu den ersten sechs Aussagen dieses Teils idealtypisch darauf hin, dass eine Person eine eher ethnozentrische Position innehat. Sie ist gekennzeichnet durch die Verleugnung, Abwehr und Minimalisierung von kulturellen Unterschieden. Werden diese Aussagen jedoch abgelehnt, während den nachfolgenden sechs Aussagen zugestimmt wird, deutet dies auf eine eher ethnorelative Position hin, welche nach Bennett durch die Anerkennung und den Respekt von kulturellen Unterschieden gekennzeichnet ist.

Um die Trennschärfe der Skala zu überprüfen wurde eine Vorbefragung vorgenommen. Trennscharf ist das Auswertungsergebnis dann – so die hier verwendete Definition – wenn sich die Antworten der Teilnehmer in einem Bereich von der ethnozentrischen zur ethnorelativen Position bewegen. Entscheidend ist, dass die Versuchspersonen sich in ihrem Antwortverhalten unterscheiden und so Differenzen in den Einstellungen der Versuchspersonen sichtbar werden. Hierzu wurden eine einzelne Befragung und eine Vorher-Nachher-Befragung an einer Erwachsenenstichprobe durchgeführt. Die Analyse des Antwortverhaltens der insgesamt 31 Personen legte nahe, dass die Skala, wie oben gefordert, rezipiert und verstanden wurde.

Bei der ersten Voruntersuchung nahmen 15 Wissenschaftler der HSFK (homogene Stichprobe von Forschern an einem internationalen Institut) teil. Die Auswertung der Itemkennwerte kam zu plausiblen Ergebnissen. So ergaben sich verschiedene Mittelwerte für die ethnozentrischen und für die ethnorelativen Items. Die Items weisen ein standardisiertes Cronbachs Alpha von 0,71 auf. Die Trennschärfe beträgt 0,17. Die relativ geringe Trennschärfe kann durch die Homogenität der ersten Stichprobe erklärt werden.

Eine zweite Voruntersuchung wurde im Rahmen einer interkulturellen Fortbildungsmaßnahme (siehe Büttner 2004) durchgeführt, an der 17 Studierende der Sozialarbeit/Sozialpädagogik im Alter zwischen 19 und 32 Jahren teilnahmen. Die Studierenden wurden vor und

nach einem Seminar zur Interkulturellen Kompetenz befragt. Die gemessenen Veränderungen im Antwortverhalten sind großteils theoriekonform, einige davon signifikant. Die Signifikanz dieser Unterschiede wurde mit dem Wilcoxon-Test berechnet. Dieser Test ist geeignet für kleine Stichprobengrößen und stellt ein konservatives Messverfahren dar (vgl. Bortz/Döring 1995; Bortz/Lienert 2003). Es war also ein Effekt durch das Seminar feststellbar. Man kann deshalb erwarten, dass ein Programm, das über den Zeitraum eines Jahres auch unmittelbare Begegnungen beinhaltet, einen wesentlich größeren Effekt erbringt.

Der dritte Teil des Fragebogens für die Nachher-Befragung beinhaltet in Ergänzung zu den beiden vorhergehenden qualitative Daten. In drei offenen Fragen werden Einschätzungen der Schüler zum Programm erfragt. Diese Selbsteinschätzungen sollen den Schülerinnen und Schülern einen offenen Raum für solche Ansichten geben, die nicht durch die Items der ersten beiden Fragenbogenteile abgedeckt werden. Es wird nach spontanen Einfällen gefragt, ob und warum sie sich um einen Schüler aus dem Programm-Partnerland gerne kümmern würden und was ihnen nicht gefallen hat.

2.2. Auswertungsgesichtspunkte

Alle Thesen sollen auf einem möglichst hohen Niveau der Verwerfung der Nullhypothese getestet werden. Gestützt wird die Forderung nach einem hohen Grad der Verwerfung durch praktische Überlegungen zu dem Programm, vor allem solche, die methodologische Gesichtspunkte psychologischer Untersuchungen betreffen. In diesem Zusammenhang muss die Relevanz der Daten betont werden: Die Annahmen der Nullhypothesen sprächen gegen eine Weiterführung des Programms. Allerdings beziehen sich die in der Evaluationsstudie gewonnenen Aussagen nur auf Teilstrukturen der Begegnung und können damit nur unter Vorbehalt auf das gesamte Programm übertragen werden.

Bei der Überprüfung der Unterschiedshypothese (Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich der interkulturellen Sensibilität von denen ohne Migrationshintergrund) kann ein T-Test für unabhängige Stichproben verwendet werden.

Die Hauptthese (Vergleich der Kontroll- und der Treatmentgruppe zur Überprüfung der Wirksamkeit des COMENIUS-Programms) entspricht einer Veränderungshypothese. Hier wird die Auswertung mit einer 2-faktoriellen Varianzanalyse unter Berücksichtigung der Messwiederholung angewendet. Dazu wird die Differenz der Mittel aus der Vor- und der Nachuntersuchung berechnet. Die statistische Signifikanz wird über die Beziehung zwischen dem Gruppenfaktor (Treatment, Kontrollgruppe) und dem Faktor Zeit nachgewiesen. Für die Beurteilung des Trainings wird auf multivariate Tests zurückgegriffen (vgl. Backhaus et. al. 2003).

Um festzustellen, ob nur die Schüler mit Migrationshintergrund oder nur die Schüler ohne Migrationshintergrund von dem Programm profitieren, ist eine dreifaktorielle Varianzanalyse zusätzlich empfehlenswert (ist z.B. Herkunft ein Faktor, der determinierend ist für die Wirksamkeit des Treatments; vgl. Bortz/Döring 1995; Diehl/Staufenbiel 2002).

3. Ergebnisse

An dem kommunikativen Austausch im COMENIUS-Programm nahmen insgesamt 6 Länder teil. Davon beteiligten sich 4 Länder an der Untersuchung. Aus diesen vier Ländern nahmen 6 verschiedene Schulen teil. Zusätzlich konnten drei Schulen mit vier Klassen zu Kontrollzwecken gewonnen werden. Aus den 6 Schulen des Programms fließen die Daten von 15 Klassen

in die Untersuchung ein. Bei der ersten Befragung (t_1) gingen 509 Fragebögen von den einzelnen Schulen ein. Nach dem ersten Trainingsjahr füllten 372 Schüler den Fragebogen aus. Damit belief sich die Rücklaufquote auf 78,19%. Fast alle fehlenden Fragebögen fallen im Klassen- oder Schulverband an. Insgesamt 253 Fragebögen konnten den beiden Zeitpunkten zugeordnet werden. Es nahmen nahezu gleich viele Mädchen und Jungen teil.

Zu t_1 gab es aufgrund eines Übersetzungsfehlers Schwierigkeiten, den Migrationshintergrund der Schüler aus Land 2 zu erheben, der jedoch zu t_2 ausgeräumt werden konnte. In der Tabelle 1 sind die Häufigkeiten der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund zu beiden Zeitpunkten aufgeführt.

	Häufigkeit t_1	Häufigkeit t_2
mit	51	34
ohne	234	211
keine Angabe	224	8
gesamt	509	253

Tab. 1: Häufigkeiten der Schüler „mit“ und „ohne“ Migrationshintergrund

Die Rohwerte der einzelnen Items weisen flache Verteilungen auf. Das Antwortverhalten der Schüler ist bei allen Items über alle Kategorien verteilt. Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 3,31 und 4,49, was bei einer sechsfaktoriellen Skala etwa einen mittleren Wert darstellt. Die Items weisen also alle eine mittlere Schwierigkeit auf. Das bedeutet, dass es keine Items gibt, denen eher nur zugestimmt oder die eher nur abgelehnt werden. Zustimmung und Ablehnung der Aussagen durch die Schüler halten sich bei allen Items gleichermaßen die Waage. Für die nachfolgenden Analysen sind die Items umkodiert worden, dass heißt ein höherer Wert steht für mehr interkulturelle Sensibilität.

Reliabilität und Trennschärfe, zwei wichtige Indikatoren für die Güte einer Skala, sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Reliabilität der einzelnen Skalen ist als niedrig zu bewerten. Sie bewegt sich von 0,14 bis 0,53 und ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt. Dies ergibt sich auch daraus, dass pro Skala nur zwei Items in die Berechnung eingehen. Auch die Reliabilität über alle Skalen ist niedrig. Dies zeigt, dass die einzelnen Items wenig Zusammenhang aufweisen. Gleichzeitig wird das standardisierte Alpha angegeben, das den Einfluss der Skalengänge unberücksichtigt lässt. Deshalb ist die Reliabilität auch bei zwölf Items niedrig. Insgesamt müssen die Reliabilitäten als niedrig bewertet werden.

Das standardisierte Alpha ist ein konservativer Schätzer. Häufig unterschätzt es den wahren Wert der Reliabilität. Da hier theoretisch von einer aufeinander aufbauenden Schwierigkeit der Items ausgegangen werden muss, erklärt sich daraus der fehlende Zusammenhang zumindest bei der gesamten Skala. Über die beiden Pole ethnozentrisch und ethnorelativ ergibt sich eine höhere Reliabilität. Alle Skaleneigenschaften könnten durch Eliminieren eines Items kaum noch verbessert werden, deshalb wird von dem Ausschluss einzelner Items abgesehen.

Der Trennschärfekoeffizient stellt die mittlere Inter-Item-Korrelation dar. Er bewegt sich für die Skalen von 0,16 bis 0,75. Die Trennschärfe ist eher niedrig, das bedeutet, dass die einzelnen Skalen nur wenig das Antwortverhalten für die anderen Skalen vorhersagen können. Über

alle Skalen und für die Pole ethnozentrisch und ethnorelativ ist die Voraussagekraft noch niedriger.

Skalen	Cronbach's Alpha	Trennschärfekoeffizient
Verleugnung	0.30	0,18
Abwehr	0.53	0,36
Minimalisierung	0.36	0,22
Akzeptanz	0.14	0,75
Anpassung	0.44	0,28
Integration	0.28	0,16
Ethnozentrisch	0,52	0,15
Ethnorelativ	0,53	0,16
Über alle Skalen	0,04	0,0038

Tab. 2: Reliabilität (standardisiertes Cronbachs-Alpha) und Trennschärfekoeffizienten

Die Struktur der Daten wird mit Hilfe einer exploratorischen Faktorenanalyse analysiert. Dabei können zwei Faktoren extrahiert werden, die mit ihren Ladungen, Eigenwerten und der durch den Faktor aufgeklärten Varianz in der Tabelle 3 dargestellt sind. Die Items laden auf den Faktoren zwar theoriekonform, verzeichnen aber niedrige Ladungen, was auf einen geringen Zusammenhang schließen lässt. Deshalb wurde im Weiteren verzichtet, die einzelnen Faktoren zu Summencores zusammen zu fassen. Die Items gehen als Repräsentanten der einzelnen Stufen der Entwicklung einzeln in die Analysen ein.

	Faktor	
	1	2
Verleugnung 1		,230
Verleugnung 2	,207	,538
Abwehr 1		,613
Abwehr 2		,548
Minimalisierung 1	-,401	
Minimalisierung 2	-,435	
Akzeptanz 1		
Akzeptanz 2	,457	
Anpassung 1	,402	
Anpassung 2	,598	
Integration1		-,298
Integration2	,414	
Varianzaufklärung	21,5%	12,4%
Eigenwerte	2,6	1,5

Tab. 3: Extrahierte Faktoren mit Unterdrückung der Eigenwerte unter 0,2

Für die Beurteilung der Wirkung des Programms wurde eine multifaktorielle Varianzanalyse mit einem Messwiederholungsfaktor durchgeführt. Dabei wird der Einfluss der Zeit auf die Treatmentgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe betrachtet. Beachtung findet dabei die Frage, ob sich das Antwortverhalten der einzelnen Einstellungsisems feststellbar verändert hat. Dabei lässt sich ein globaler Effekt des Treatments zwischen den Zeitpunkten nicht feststellen. Ein Effekt tritt für die Kontrollgruppe zu den teilnehmenden Schülern auf. Diese unterscheiden sich schon zum ersten Messzeitpunkt von den Schülern, die an dem Programm teilnehmen. Analysiert man die einzelnen Einstellungsisems weiter, ergibt sich ein theoriekonformer, signifikanter Effekt der Erhöhung für das Item Abwehr 2. Für das Item auf der Stufe Verleugnung ergibt sich eine gegenläufige Entwicklung.

In die Betrachtung der Ergebnisse sollte weiterhin die Tatsache eingehen, dass sich diejenigen Schüler, die ihre Codes erinnerten, von ihren Mitschülern unterscheiden. Die Schüler, die ihre Codes zum zweiten Zeitpunkt nicht mehr wussten, weisen signifikant ethnozentrischere Einstellungen auf als diejenigen, die zu beiden Zeitpunkten zugeordnet werden konnten. Deshalb wurden zu einer erweiterten Berechnung des Effekts des Programms alle Schülerfragebögen in die Auswertung einbezogen. Dabei ging wiederum die Zeit als ein Faktor und die Zugehörigkeit zu der Schülergruppe ein, die an dem Programm teilnahmen. Sie wurden wiederum der Kontrollgruppe gegenübergestellt. Auch diese Analyse konnte keinen globalen Effekt auf das Antwortverhalten der Schüler nachweisen.

Für Schüler, die an einer Begegnung im Rahmen des Programms teilnahmen, können signifikante Unterschiede zwischen beiden Zeitpunkten festgestellt werden. Auch hier findet die Entwicklung interkultureller Sensibilität auf der Stufe Abwehr statt.

Die Hypothese zum Effekt des Migrationshintergrundes wurde mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit einem Messwiederholungsfaktor ausgewertet. Die globale Betrachtung der Schüler mit Migrationshintergrund ergab, dass diese nicht in besonderem Maße vom Programm profitieren.

4. Diskussion

Ein globaler Effekt des Programms ließ sich durch die Analyse der Items nicht feststellen. Dies erklärt sich u.a. auch durch die relativ geringe Testgüte, welche die Einstellungsisems aufweisen. Allerdings wird ein signifikanter Einstellungswechsel auf der Stufe Abwehr verzeichnet. Dabei „verbessern“ sich diejenigen Schüler, die an dem Programm teilnahmen, zum zweiten Zeitpunkt gegenüber ihren Mitschülern aus den Kontrollklassen.

Dieser, wenn auch schwache, Effekt deckt sich mit den Ergebnissen, die auch Hammer (o.J.) in einer Untersuchung eines Schüleraustauschprojektes berichtet. In dieser sehr viel größer angelegten Untersuchung konnte ein Effekt nur für die Schüler verzeichnet werden, die sich in einem eher ethnozentrischen Stadium ihrer Entwicklung befanden.

Dieses Ergebnis lässt sich durch eine Inhaltsanalyse des durchgeführten Programms nachvollziehen. Es wurden häufig Aktivitäten gewählt, bei denen die Schüler sich gegenseitig kennen lernen sollten. Hierbei ist es durchaus gängige pädagogische Praxis, an den Gemeinsamkeiten anzuknüpfen, um überhaupt einen Kontakt herzustellen. Bei Projekten und Besuchen stand z.B. im Vordergrund, gemeinsame Aktivitäten wie Vorführungen, Besichtigungen oder gemeinsames Kochen zu entwickeln, d.h. es wurde nicht auf Unterschiede fokussiert. Wie auch

Hammer findet, gereicht dies der längerfristigen Wirkung einer derartigen Begegnung nicht unbedingt zum Nachteil. Gemäß den Untersuchungen des AFS (American Field Service) gestalteten die Schüler im Anschluss des Austausches den Kontakt zu ausländischen Mitschülern tatsächlich intensiver. Dies kann noch lange nach dem eigentlichen Training dazu führen, dass sich bei diesen Schülern der Differenzbegriff wesentlich erweitert und die interkulturelle Sensibilität entsprechend entwickelt.

Die hier gewonnenen Ergebnisse stehen mit den formulierten Zielen des Programms gleichfalls in Einklang. Im Zentrum der Frage nach den Wirkungen stand nicht die vollständig ausgebildete interkulturelle Sensibilität, sondern der Abbau von Vorurteilen und die Verringerung von Rassismus. In beiden Punkten scheinen die Schüler sich in ihren Einstellungen wesentlich verbessert zu haben: Der aktive Part der Abwertung, Ausgrenzung und offenen Aggression gegenüber anderen Kulturen wurde zu verändern versucht, was im Prinzip auch gelungen ist (vgl. die Ergebnisse zur Kategorie „Abwehr“).

Dass sich auf der Dimension „Verleugnung“ eine entgegengesetzte Entwicklung abzeichnet, lässt sich ebenfalls inhaltsanalytisch durch die Betrachtung der pädagogischen Haltung gegenüber Differenzen erklären: Stellen die Schüler keine Differenz fest oder werden sie gar zur besonderen Beachtung von Gemeinsamkeiten ermuntert und Differenzen nicht zur Reflexion gebracht, dann kann sich die Einstellung verfestigen, es gäbe keine grundsätzliche Differenz.

Die Schüler, die unmittelbare Begegnungserfahrungen machen konnten, veränderten ihre Einstellungen besonders stark. Dies und die oben diskutierten inhaltsanalytischen Überlegungen führen zu der Konsequenz, bei der Durchführung der Projekte stärker auf die Zusammenarbeit von fremden und deutschen Schülern zu achten. Bei dieser Zusammenarbeit muss nicht auf den reibungslosen Ablauf, wohl aber auf die Motivation zum Austausch von differenten Ansichten, Haltungen und Fähigkeiten und auf die Reflektion dieser Erfahrungen, besonders der damit möglicherweise verbundenen Frustrationen fokussiert werden. Frustrationen können in diesem Kontext als erwünschte Lernanstöße verstanden werden.

Das COMENIUS-Programm aus Schülersicht

1. Untersuchungsrahmen

1.1. Schülerprojekte

Vom Konzept her wurde versucht, die Schüler umfassend in die Planung von (Teil)Projekten mit einzubeziehen: Vorschläge der Schüler wurden gesammelt und über ihre endgültige Wahl gemeinsam entschieden. Die Projekte fanden in verschiedenen Arbeitsgruppen statt. Zur Stärkung der Einbindung und der Selbständigkeit der Schüler wurden drei Funktionsgruppen gebildet: An der Koordinationsgruppe nahmen jeweils die zwei Klassensprecher teil, an der Dokumentationsgruppe und an der Kommunikationsgruppe jeweils drei Freiwillige.

Typische Projekte im Rahmen des COMENIUS-Programms waren z.B.

- eine Modenschau
- Stadt- und Umlandführer
- Statistik zu den an der Schule vertretenen Nationalitäten
- Traditionen und Gebräuche
- traditionelle Liedern aller beteiligten Länder
- Freizeit und Alltag junger Menschen
- berühmte Persönlichkeiten des Landes
- Musikcharts

Parallel zur Projektarbeit fanden Besuche der Partnerländer statt (Koordinationstreffen).

1.2 Untersuchungs- und Auswertungsmethode

Die Datenerhebung basiert auf dem von der HSK entwickelten Fragebogen. Sie bezieht sich auf den qualitativen Teil des Fragebogens und impliziert zusätzlich einige wenige statistische Ergebnisse. Der qualitative Teil der Fragebögen beinhaltete drei offene Fragen:

- Was fällt Dir spontan zu deinen Programm-Partnerländern ein?
- Ich würde mich gern/ungern um einen Schüler/eine Schülerin aus unserem Programm-Partnerland kümmern, weil...
- An dem COMENIUS-Programm gefällt mir/gefällt mir nicht, dass...

Qualitative Sozialforschung wird als eine sinnverstehende, interpretative wissenschaftliche Verfahrensweise bei der Erhebung und Aufbereitung (Datenanalyse) sozial relevanter Daten verstanden. Die Auswertung folgt deshalb den Prinzipien der „Grounded Theory“, eines sozialwissenschaftlichen Konzepts zur systematischen Auswertung vor allem qualitativer Daten wie z.B. Interviewtranskripten, Beobachtungsprotokollen oder – wie im vorliegenden Fall – Fragebögen mit offenen Fragen. Ziel der Methode ist die Generierung von theoretischen Überlegungen zu den qualitativen Daten. Die Grounded Theory stellt dabei keine einzelne Methode dar, sondern eine Reihe von ineinander greifenden Verfahren.

Ein Vorteil der Grounded Theory im Vergleich mit anderen qualitativen Forschungsmethoden ist, dass die Methode besser dokumentier- und nachvollziehbar ist als z.B. die objektive Hermeneutik. Zudem erhebt die Grounded Theory einen relativ bescheidenen Gültigkeitsanspruch. Die Theorie wird als eine Synopse von systematischen Behauptungen über plausible Beziehungen von Kategorien, Codes, Dimensionen etc. aufgefasst, die unter dem Vorbehalt steht, vorläufig zu sein. Diese Aspekte sind auch für diese Untersuchung von Bedeutung, da als Ziel der Auswertung des COMENIUS-Programms eine Ideenankegung zur weiteren Programmgestaltung an erster Stelle steht.

2. Ergebnisse⁴

2.1. Antworten der Schülerinnen und Schüler Land 1⁵

Befragt wurden die drei 9. Klassen, insgesamt 71 Schüler, davon 38 weiblich (10 mit Migrationshintergrund) und 33 männlich (1 mit Migrationshintergrund).

Zwei Hauptkategorien konnten gebildet werden:

- Informelle Bildung (Abläufe und Lernprozesse außerhalb des formellen schulischen Bildungsangebotes)
- Organisationsstruktur (Rahmen der Planung, Entwicklung und Durchführung).

Diesen zwei Hauptkategorien konnten die zahlreichen Unterkategorien (Codes) plausibel zugeordnet werden.

Aus dem Auswertungsergebnis kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Schüler der 9. Klassen andere Interessen haben, als die, die das COMENIUS-Programm zugrunde legt: Das Hauptinteresse gilt persönlichen Begegnungen. Durch den Austausch und durch die Reisen besteht laut Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit authentisch zu lernen, d.h. durch das In-Kontakt-Treten mit anderen Menschen kann man sich mit ihrer Kultur, Lebensweise und Sprache besser vertraut machen. Auch wenn es bei den Begegnungen zu Irritationen kommt, werden die Differenzenerfahrungen als positive Bereicherung empfunden.

Ingesamt überwiegen deutlich Antworten, die auf eine Unzufriedenheit mit der Programmorganisation hinweisen. Die Schülerinnen und Schüler haben die Projekte als chaotisch im zeitlichen und praktischen Ablauf empfunden. Diese negativen Erfahrungen mit der Projektplanung schlagen sich vor allem im fehlenden Engagement von den Schülerinnen und Schülern in die Projekte nieder.

2.2. Antworten der Schülerinnen und Schüler Land 2⁶

Befragt wurden insgesamt 119 Schülerinnen und Schüler aus sechs Klassen von drei verschiedenen Schulen, darunter 58 Mädchen und 58 Jungen, bei einer Person fehlen die Daten zum Geschlecht.

Die erste Aufteilung in zwei Hauptkategorien wurde nach anderen Kriterien als bei der Auswertung der Fragebögen Land 1 vorgenommen. Bei der Erfassung der Antworten zu Land 2

⁴ Bei der Präsentation der Ergebnisse handelt es sich um eine zusammenfassende Darstellung. Die ausführlichen länderbezogenen Auswertungen befinden sich im Anhang.

⁵ Auswertung: Catherine Kirst

⁶ Auswertung: Iwona Latwinska

hat es sich nämlich herausgestellt, dass diese überwiegend nicht als persönliche, offene Eindrücke über das Programm zu verstehen sind. Ihr formeller und offizieller Stil sowie ein häufig wiederholtes Muster in den Antworten können davon zeugen, dass man dadurch eher die erwünschten und - aus Schülersicht - korrekten Inhalte zum Ausdruck bringen wollte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schüler wesentlich weniger Kritik an der Organisation und dem Verlauf des COMENIUS-Programms äußern. Darüber hinaus ist die Kritik der auf eine kleinere Zahl der Aspekte konzentriert. Unter den Antworten aus Land 1 gibt es wesentlich weniger Aussagen, die man - laut den hier angewandten Kategorien – als „formell“ bezeichnen könnte. Sie scheinen vielmehr vielfältig und persönlich zu sein. Dies betrifft auch die vielseitige Kritik der Aktivitäten.

Aus der Kategorie der Differenzerfahrung ergeben sich vergleichbare Ergebnisse für Land 1 und Land 2. Antworten, die auf eine Differenzerfahrung hinweisen, beziehen sich überwiegend auf die direkten Kontakte der Schüler und Unterschiede, die im Alltag beobachtet wurden. Insgesamt wurde die Erfahrung der Differenz überwiegend positiv zum Ausdruck gebracht und zeugt von der Neugier und vom Interesse der Schüler an der Andersartigkeit.

Wenn es sich um die Geschlechterverteilung der erteilten Antworten handelt, so fallen wesentliche Unterschiede auf. Es wurde hier bereits bemerkt, dass die Kategorien der erteilten Antworten im Falle der Schüler von Land 2 eng mit dem Geschlecht zusammenhängen. Demgegenüber wurden die Antworten aus Land 1, die auf Kritik, Aufnahmebereitschaft oder -ablehnung und persönliche Erfahrung hinweisen, einigermaßen gleich von den Mädchen und Jungen erteilt.

2.3. Antworten der Schülerinnen und Schüler Land 3⁷

Insgesamt wurden 29 Fragebögen ausgewertet. Diese wurden von 11 Schülerinnen und 16 Schülern ausgefüllt, die dieselbe Klasse derselben Schule besuchen. Zwei Fragebögen konnten aufgrund einer Doppelangabe keinem Geschlecht zugeordnet werden. Zehn der befragten Schüler haben keinerlei Angaben gemacht, so dass 19 Fragebögen zur Auswertung verbleiben.

Insgesamt zeichnen sich die Antworten der Schüler durch Knappheit und Indifferenz in Umfang und Inhalt aus. Dies lässt den Eindruck entstehen, dass das Interesse am COMENIUS-Programm – bzw. an dessen Evaluation – allgemein nicht allzu groß ist. Verstärkt wird dieser Anschein durch die große Zahl von fehlenden oder indifferenten Antworten. Entsprechend lassen sich aus den Antworten der Schüler aus Land 3 explizit kaum Optimierungsvorschläge für das COMENIUS-Programm ablesen.

Differenzierte Aussagen erfolgen in erster Linie in Hinsicht auf eigene Vorteile oder auf eigene Unannehmlichkeiten. So wird das COMENIUS-Programm als positiv angesehen, weil es die Möglichkeiten bietet, Menschen zu treffen, Kontakte zu schließen und zu reisen. Als negative Aspekte sind eher eigene Verluste angeführt, seien es Unterrichtsausfall, eigene Anstrengungen oder Probleme und Herausforderungen, die sich aus der Andersartigkeit und Fremdheit ergeben. Besonders hervorzuheben ist hier die Tendenz der Schüler aus Land 3, sich in ihrem gewohnten Tagesablauf nicht stören lassen zu wollen und den internationalen Begegnungen andere Aktivitäten vorzuziehen. Diese Gegensätzlichkeit, persönlichen Gewinn

⁷ Auswertung: Benedikt Neumann

und Spaß aus der Sache zu ziehen, ohne zu viel investieren zu müssen, bringt ein Schüler gut auf den Punkt, der schreibt: „Ich will Leute aus anderen Ländern treffen, aber ich will sie nicht mit nach Hause nehmen. Die können im Park oder in Häusereingängen wohnen.“ (3181402MM)

Über die eigenen Vor- oder Nachteile hinaus werden kaum speziellere Aussagen gemacht. Dies lässt sich besonders im Bereich der Differenzerfahrung feststellen. Hier werden Unterschiede zwar andeutungsweise festgestellt. Doch fehlt eine genauere Auseinandersetzung mit diesem Aspekt, allenfalls wurden stereotypische Angaben gemacht. Vermissen lassen sich insofern reichhaltigere Aussagen über die anderen Länder, aber auch detaillierte Aussagen, die über die eigene Perspektive hinausgehen, sei es die Betrachtung der eigenen Mitschüler oder der eigenen Lehrer, sei es die Auseinandersetzung mit den Schülern der anderen Länder.

2.4. Antworten der Schülerinnen und Schüler Land 4⁸

Insgesamt wurden 87 Schülerinnen und Schüler, 10 davon mit Migrationshintergrund, aus vier Klassen befragt. Im Gegensatz zu den Fragebögen aus Land 1 und Land 2 fehlen hier jegliche Angaben zum Geschlecht, 3 Schüler haben sich komplett enthalten.

Wie auch bei der Auswertung zu Land 2 und 3 wurden auch hier zuerst die Fragebögen übersetzt. Wie auch in der Auswertung zu Land 1 konnten zwei Oberkategorien (Organisationsstruktur und informelle Bildung) gebildet werden.

Die Bewertung zum COMENIUS-Programm fiel im Allgemeinen positiv aus. Am häufigsten bemängelt wurde die Teilnahmebegrenzung an Aktivitäten, die mangelnde Transparenz und - im Besonderen - das Auswahlkriterium Schulleistungen für die Teilnahme an den Reiseaktivitäten.

Wenn man davon ausgeht, dass gute Schüler oft aus einem fördernden familiären Umfeld stammen, dann ist das COMENIUS-Programm eine weitere Möglichkeit, ihr Wissen bzw. ihren Horizont zu erweitern. Gerade für schwächere Schüler, die in einer oft anregungsarmen Umgebung aufwachsen, würde sich durch das COMENIUS-Programm die Möglichkeit eröffnen, andere Kulturen/Menschen/Denkweisen kennen zu lernen, was wiederum ein allgemeines Interesse an Wissen/Sprachen etc. wecken und sich dann möglicherweise positiv auf die Schulleistung etc. auswirken könnte.

Fasst man die Kritikpunkte Organisations- und Umsetzungsprobleme, keine direkte Begegnung und schlechte Kommunikation zusammen, lässt sich feststellen, dass zwar von Seiten der Schüler Interesse am Programm vorhanden ist, dies jedoch aufgrund des Organisationsklimas offenbar nicht gefördert wird. An den häufig positiven Aspekten (der Schülerinnen und Schüler) wird deutlich, dass ein großes Interesse an den Möglichkeiten, die das Programm eröffnet, besteht, andere Menschen und ihre Kultur kennen zu lernen, Freundschaften zu schließen, Verständnis gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln etc.

⁸ Auswertung: Elli Karanika

Interessant ist auch der ambivalente Charakter mancher Aussagen, wobei einerseits das Interesse nach Differenz zum Ausdruck kommt, andererseits jedoch auch Angst vor dem Versagen gegenüber den Anforderungen der Fremde sichtbar wird.

Abschließend lässt sich zu den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler feststellen, dass das COMENIUS-Programm und seine Intention/Zielsetzung positiv aufgenommen wurde. Soll dieses Interesse adäquat bedient werden (damit das Interesse auch erhalten bleibt), so müsste im Hinblick auf die Organisation Einiges verändert werden.

2.5. Ergebnisse Fragen im internationalen Vergleich

Um die Ergebnisse der offenen Fragen miteinander vergleichen zu können, wurde auf der Grundlage der länderspezifischen Auswertung folgendes Kategoriensystem entwickelt: Interesse an Kontakten, Interesse an Reisen, Bereitschaft zur Aufnahme eines ausländischen Schülers, Wahrnehmung von Differenzen und Bewertung von Differenzen. In jeder Kategorie wurden getrennt positive und negative Aussagen kodiert. Bei der Kodierung wurde auch das Geschlecht berücksichtigt, mit Ausnahme von Schülern aus Land 4, die in den Fragebögen keine Angaben bezüglich des Geschlechts gemacht haben.

Kategorie und Ausprägung		Land 1 (N=70)	Land 2 (N=104)	Land 3 (N=86)	Land 4 (N=29)
Kontakt	positiv	33	163	77	7
	negativ	3	0	0	0
Reisen	positiv	3	27	1	1
	negativ	0	0	0	0
Aufnehmen	positiv	17	156	109	9
	negativ	29	17	11	7
Differenz	positiv	14	16	18	14
	negativ	0	2	3	0
Bewertung	positiv	7	5	14	0
	negativ	12	1	3	5

Tabelle 4: Häufigkeiten der Antworten (Mehrfachnennungen pro Schüler möglich)

Zum Interesse an Kontakten gab es in allen Ländern fast nur positive Aussagen. Die Jugendlichen sind vor allem an der Kultur der Partnerländer interessiert, wollen neue Menschen kennen lernen und Freundschaften schließen. Die Schüler aus Land 2 haben, im Vergleich zu den anderen Nationalitäten, großes Interesse an Sprachenlernen durch Kontakte geäußert. In dieser Kategorie lassen sich keine Unterschiede im Hinblick auf geschlechtsspezifisches Antwortverhalten feststellen.

Zum Reisen lieferten die Jugendlichen, bis auf die Schüler aus Land 2, wenige bis keine Antworten. Bei den Jugendlichen aus Land 2 gab es viele positive Aussagen bezüglich der Reisemöglichkeiten – und das sowohl von denen, die im Zusammenhang mit COMENIUS-Programm im Ausland waren als auch von Schülern, die – auch wenn sie sich über die begrenzten Teilnahmemöglichkeiten an den Exkursionen beschwert haben, generell „die Idee an sich, die Möglichkeit, in ein Land zu fahren und es zu besichtigen, andere Kulturen kennen zu lernen.“ (PL, 5512910MK) gut finden. Die Begeisterung für Reisen haben unter den Schülern aus Land 2 fast genauso viele Mädchen wie Jungen geäußert.

Wesentlich differenzierte Antworten haben die Schüler zur Bereitschaft zur Aufnahme eines ausländischen Schülers geliefert. Die meisten Schüler aus Land 2 und 4 würden gerne einen Schüler aus einem der Partnerländer bei sich zuhause aufnehmen. Auch eine geringe Schüleranzahl aus Land 1 und 3 würde jemanden bei sich beherbergen. Länderübergreifend nannten die Schüler als Gründe für die Bereitschaft zur Aufnahme eines ausländischen Schülers die Möglichkeit des Kennenlernens der fremden Kultur aus direkter Nähe und der Schließung neuer Freundschaften. Die Schüler aus Land 2 betonten, dass sie auch auf diese Art und Weise sowohl ihre Fremdsprachkenntnisse verbessern (bezogen auf Englisch, das unter den Schülern als Kommunikationssprache gilt) als auch neue Sprachen (die Muttersprache der Schülers) lernen können.

Am wenigsten an der Aufnahme eines ausländischen Schülers sind die Schüler aus Land 1 interessiert. Aber auch in den anderen Ländern gab es Schüler, die sich aus den gleichen Gründen gegen Beherbergung eines Schülers ausgesprochen haben: Sie leiden unter Zeit- und Platzmangel (z.B. *„das Problem ist aber, dass ich vielleicht nicht so viel Zeit habe, jeden Tag etwas mit ihr zu machen“* (De19a1902PS); *„Ungern, weil ich keinen Platz habe“* (PL, 221c2212AJ)), haben andere Beschäftigungen (z.B. *„Ich hätte nicht genug Zeit, mich richtig um den Schüler zu kümmern, so dass er sich wohl fühlt. Ich bin den ganzen Tag im Stall (Reiten)“* (SE, 3180902SK)) und befürchten Verständigungsprobleme (z.B. *„Ich denke, dass es Verständigungsprobleme geben wird und ich auch nicht sehr an so etwas interessiert bin.“* (DE, 19a0805AN); *„Ich würde mich ungern um einen Schüler kümmern, da es Probleme mit Verständigung gäbe.“* (PL, 221a0108EU)).

Schüler aus Land 2 und 4 geben Angst vor Fremden als Grund für die Ablehnung der Aufnahme eines Schülers bei sich zuhause an (z.B. *„Ich wäre darüber nicht sehr glücklich, da ich mich nicht sehr wohl fühle wenn ich mit jemandem zusammen bin, den ich gar nicht kenne.“* (GR, 41B219081969AS); *„Ungern, da ich seine Kultur und Tradition nicht gut kenne. Angst vor einem Fremden zu Hause“* (PL, 5512201AK)). Unter den Schülern aus Land 2 gab es einige, die ihre Präferenzen bezüglich der Nationalität oder Hautfarbe des Gastschülers geäußert haben (z.B. *„Ich würde mich gerne um einen Schüler aus Land 1 oder Land 4 kümmern“* (PL, 221a2701GG); *„Ich würde mich gerne um einen schwarzen Schüler kümmern“* (PL, 5531905ASz)). Die Jugendlichen haben sich auch oft zum Geschlecht des Gastschülers geäußert. So entscheiden sich die Schülerinnen, wenn sie Angaben zum Geschlecht machen, hauptsächlich für weibliche Jugendliche. Die Meinungen der Schüler dagegen sind geteilt: Die eine Hälfte von denen, die sich explizit zum Geschlecht des Gastschülers geäußert haben, hat sich für männliche und die andere Hälfte für weibliche Jugendliche ausgesprochen.

Während in Land 1 ebensowenig Schüler wie Schülerinnen an der Aufnahme eines ausländischen Schülers interessiert sind, waren es in Land 2 nur und in Land 3 überwiegend männliche Jugendliche, die eher ungern jemanden bei sich aufnehmen würden.

Viele Schüler haben sich auf irgendeine Art und Weise über die Differenzen geäußert, wenn es auch insgesamt sehr viel weniger Äußerungen im Vergleich mit den bereits erwähnten waren. Diese basieren höchstwahrscheinlich sowohl auf dem im Zusammenhang mit dem COMENIUS-Programm erworbenen Wissen als auch auf Erfahrungen, die die Schüler während der Reisen in Partnerländer gemacht haben. Viele von ihnen betonten die Andersartigkeit der Partnerländer in Bezug auf die Kultur, Sprache und Lebensweise der Menschen (z.B. *„Mir gefällt, dass man die Möglichkeit hat, auch schon in unserem Alter herum zu kommen und andere Länder, Menschen und Kulturen kennen zu lernen“* (De,19a1202UP); *„Es sind*

Länder mit einer anderen Sprache und Kultur“ (PL, 5512910BP); „Dass sie anders sind als wir, dass ich sie gerne kennen lernen würde, um Neues zu lernen und um uns in unseren Ansichten und Meinungen auszutauschen.“ (GR, 41B12402KA). Sie heben oft die Unterschiede im Schul- und Notensystem hervor (z.B. „In Frankreich werden die Schulen ganz anders aufgeteilt. Es gibt dort andere Stufen. In Land 1 gibt es auch andere Stufen. Ein Lehrer unterrichtet dort in vielen Fächern“ (PL, 5512910BW)).

Es gab aber auch einige wenige Schüler, die eher Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den Ländern und Menschen sehen (z.B. „*Das sind Länder, die dem unseren ähnlich sind. Die Menschen leben dort ähnlich*“ (PL, 5531905KJ); „*Ich würde gerne einen Schüler aufnehmen, da alle Menschen gleich sind und es keinen Grund gibt dies nicht zu tun*“ (GR, 41B22212MK).

Außer neutralen Aussagen bezüglich der Differenzen gab es in allen Ländern einige Schüler, die sich entweder positiv oder negativ im Hinblick auf die von ihnen benannten Unterschiede äußerten. Die positiven Aussagen betreffen vor allem die Unterschiede in Bezug auf die Schule und den Unterricht – die ausländischen Schulen werden als „besser“ als die eigene eingeschätzt (z.B. „*Dass die Schulen in Land 2 und Land 3 auf jeden Fall besser sind als die Schulen in Land 4 und die anderer Länder*“ (GR, 41B30508FK). Nur ein Schüler aus Land 3 war der Meinung, dass die Schulen in anderen Ländern schlimmer sind (z.B. „*Es sind andere Länder mit härteren Schulen*“ (SE, 3182406KP)). Die Schüler aus Land 1 empfinden als nett, dass die Menschen aus anderen Ländern (Menschen im Allgemeinen und speziell die Jugendlichen) viel Respekt ihnen gegenüber zeigten (z.B. „*Sie ganz anders sind. Manche respektieren einen*“ (De, 19a2412VS); „*Ich habe z.B. gehört, dass die Leute aus Land 3 fast wie wir sind aber z.B. die aus Land 2 sind uns nicht sehr ähnlich. Sie zeigen so viel Respekt, sind sehr gläubig*“ (De, 19a0812SG)). Unter den Schülern aus Land 4 gab es viele, die die Kultur der anderen Länder als „hoch entwickelt“ bezeichneten (z.B. „*Dass sie eine hoch entwickelte Kultur haben und dass es sehr gastfreundliche Länder sind*“ (GR, 41B22106EF)).

Negative Aussagen bezüglich der Differenzen gab es in den einzelnen Ländern nur vereinzelt und sie bezogen sich auch auf unterschiedliche Aspekte. Eine Schülerin aus Land 2 stellt beispielsweise fest, dass die Menschen in anderen Ländern „zu bequem“ (PL, 5512910MG) seien. Die Schüler aus Land 1 äußern sich kritisch über die Arbeitsweise der Jugendlichen in den Partnerschulen (z.B. „*ich habe den Eindruck wir geben uns sehr viel Mühe und von den anderen kommt fast gar nichts zurück!*“ (De, 9bG0205GW). Ein Schüler aus Land 4 stellt fest: „*Ich würde denken, dass mein Land viel besser ist als die Anderen*“ (GR, 41B118051959SK).

Insgesamt zeichnet sich für die Motivation der Schüler aller Nationalitäten eine hohe Bereitschaft ab, sich mit dem jeweiligen Nachbarn in Europa vertraut zu machen. Gleichwohl scheint der Rahmen, den die Projektarbeit unter den aktuellen Bedingungen zumindest des hier evaluierten COMENIUS-Programms bietet, diese Motivation auf eine harte Probe zu stellen. Gemessen an der in allen Ländern geäußerten Kritik an den Rahmenbedingungen und der unzulänglichen Unterstützung des Programms mit Zeit- und Geldressourcen wäre durchaus sehr viel mehr an interkultureller Lernerfahrung möglich.

Nachwort

Die Evaluation des COMENIUS-Programms ist im Arbeitsbereich „Friedenspädagogik/Konfliktpsychologie“ der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung durchgeführt worden. Insofern dieser Arbeitsbereich eine Art Dienstleistung für innergesellschaftliche Projekte anbietet, die im weitesten Sinne dem demokratischen Frieden verpflichtet sind, kam die Kooperation zwischen HSFK und Schule unbürokratisch und ohne finanzielle Belastungen des COMENIUS-Programms zustande. Das bedeutete von der HSFK aus, ein praktikables Evaluationssetting zu entwerfen, das erlaubte, sich den Bedingungen eines Programms anzupassen, das nach anderen Regeln abläuft als denen eines wissenschaftlich kontrollierbaren Projektes. Da sich im zweiten Jahr des Programms die Bedingungen radikal geändert hatten, konnte mit den Ressourcen des Arbeitsbereiches lediglich im ersten Jahr ein relativ kontrolliertes Untersuchungsdesign garantiert werden. Und dies war auch nur möglich mit dem Einsatz qualifizierter Praktikanten (der Psychologie und Erziehungswissenschaften). Als Leiter des Arbeitsbereichs danke ich allen Beteiligten für die manchmal außerordentlich schwierige Organisation des Evaluationsprozesses und das Durchhaltevermögen bis zur Fertigstellung des vorliegenden Berichtes. Mein besonderer Dank gilt dem Programmleiter, der die Evaluationsarbeit nach besten Kräften unterstützt hat.

Christian Büttner

Literatur

- Auernheimer, G. (2004), Interkulturelles Lernen und Handeln. In: Sommer, G./Fuchs, A. (Hrsg.), Krieg und Frieden. Weinheim.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003), Multivariate Analysemethoden. Heidelberg.
- Bennett, M.J. (1986), A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2), 179-95.
- Bennett, M.J. (1993), Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In: M. Page (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: intercultural Press.
- Bennett, M.J. (2002), In the wake of September 11 In: W. R. Leenen (Ed.), *Enhancing Intercultural competence in police organizations*. Münster, 23-40.
- Bensler, F./Bettina, B./Keil-Slawik, R./Loh, W. (Hrsg)(2003), *Erwägen Wissen Ethic*. Lucius 14/2003
- Bortz, J./Döring, N. (1995), *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg.
- Bortz, J./Lienert, G.A. (2003), *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung*. Springer.
- Breidenbach, S. (1995), *Mediation. Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung in Konflikten*. Köln.
- Diehl, J./Staufenbiel, T. (2002), *Statistik mit SPSS*. Frankfurt.
- Glaser, B.G. (1998), *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Hammer, M.R. (o.J.), *Bewertung der AFS Austausch Erfahrungen. Kurze Zusammenfassung der allgemeinen Ergebnisse*, www.hammerconsult.org
- Kehm, B./Kastner, H./Maiworm, F./Richter, S./Wenzel, H. (o.J.), *Zwischenevaluation der Aktion COMENIUS des EU-Bildungsprogramms SOKRATES*. (Institut für Hochschulforschung/HoF) Wittenberg
- Klose, C./Rademacher, H. (2000), *Internationale Jugendcamps in der Stadt*. In: Klose, C. et al, *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit- jugendpädagogische Auswege*. Opladen.
- Leenen, W./Grosch, H. (1998), *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bundeszentrale für politische Bildung. *Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Karlsruhe.
- Mayring, P. (2003), *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim.
- Oerter, R./Dreher, E. (1995), *Jugendalter*. In: Oerter, R./Montada, L., *Entwicklungspsychologie*. Weinheim.
- Reinhard, S. (2003), *Demokratie-Lernen in der Schule*. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. München.
- Sturzbecher, D./Waltz, C. (2003), *Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern*. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. Grundlagen. München.
- Thiel, H.U. (1984), *Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen*. In: Schiersmann, C., *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Bildungsarbeit mit Zielgruppen*, Bad Heilbrunn/Opp, 26-42.
- Thomas, A. (Hrsg.) (1988), *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken.
- United Nations General Assembly (1998), *Resolution adopted by the General Assembly 52/13. Culture of Peace*. A/RES/52/13, 15.1.1998. Verfügbar unter www.un.org
- Wintersteiner, W. (1999), *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster.

Anhang

- Detailauswertung (offene Fragen)
- UNESCO mainstreaming: the culture of peace (S. 5)
- Fragebögen

Auswertung der offenen Fragen

1. Zur Auswertungsmethode

Kategorien und Kodierung spielen in der Grounded Theory eine zentrale Rolle. Unter „Kategorie“ ist ein im weiten Sinne prägnanter Oberbegriff zu verstehen, welcher die Ergebnisse der Interpretationsschritte integrativ zusammenfasst und im fortlaufenden Forschungsansatz ordnet. Um zu prägnanten Oberbegriffen, den Kategorien zu kommen, müssen in einem vorausgehenden Schritt „Codes“ zu den Schüleraussagen gebildet werden. Daraus ergibt sich folgendes methodisches Vorgehen:

1. Schritt: Die Aussagen der Schüler wurden erfasst und in eine dreispaltige Tabelle (entsprechend der 3 oben genannten Fragen) gebracht. In jeder Zeile wird die Identifikationsnummer des/der entsprechenden Schülers notiert, sodass nachvollziehbar ist, von wem die jeweilige Aussage stammt.
2. Schritt: Neben jede Spalte wird eine zusätzliche Spalte eingefügt. Diese Spalten dienen dazu, die Aussagen vorläufig in „Codes“ zusammenzufassen. Diese „Codes“ werden in der folgenden Auswertung als Unterkategorien bezeichnet.
3. Schritt: Anhand dieser „Codes“ oder Unterkategorien wird versucht, prägnante Oberbegriffe oder Kategorien zu bilden, welchen sich die „Codes“ systematisch und plausibel zuordnen lassen.

„Codes“ sind demnach als vorläufig und/oder zunächst als kleinere Kategorien zu verstehen, welche bestimmte Aspekte der Fragebögendaten interpretativ abbilden.

2.1. Antworten der Schülerinnen und Schüler aus Land 1⁹

Zwei Hauptkategorien konnten gebildet werden:

- Informelle Bildung (Abläufe und Lernprozesse außerhalb des formellen schulischen Bildungsangebotes)
- Organisationsstruktur (Rahmen, der Planung, Entwicklung und Durchführung).

Diesen zwei Hauptkategorien konnten die zahlreiche Unterkategorien (Codes) plausibel zugeordnet werden.

2.1.1. Zur informellen Bildung

Die positive Bewertung des COMENIUS-Programms kann in erster Linie der Kategorie „Informelle Bildung“ zugeordnet werden. Unter informeller Bildung sind in diesem Zusammenhang alle Bildungs- und Lernprozesse zu verstehen, welche sich außerhalb des formalen Bil-

⁹ Auswertung: Catherine Kirst

dungsangebotes (Schule) vollziehen. Die informelle Bildungsebene lässt sich nahezu ausschließlich dem COMENIUS-Programm zuordnen.

Positiv wird das Programm durch 32 von 70 Schülern bewertet. Dabei nennen die Schüler unterschiedliche Faktoren für ihre Bewertung. Durch Begegnungen bestehe die Möglichkeit authentisch zu lernen, d.h. unmittelbar in Kontakt zu treten mit anderen Menschen, ihrer Kultur, ihren Lebensweisen und somit auch mit ihrer „Andersartigkeit“. Dabei könne eine individuelle Meinungsbildung erfolgen und Unterschiedlichkeiten als positive Bereicherung empfunden werden. Als weiterer positiver Faktor der informellen Bildung wird das Reisen empfunden. Durch das Reisen, so wird begründet, bestehe die Möglichkeit, Lebenserfahrung zu sammeln, Sprachen zu lernen, Kommunikation diene hierbei als Medium zur gegenseitigen Verständigung, Vorurteile abzubauen, ein besseres Verhältnis auch zu anderen Klassen herzustellen.

Als Unterkategorien bzw. Codes zur Informellen Bildung lassen sich hier benennen:

Reisen

An erster Stelle fällt unter diese Kategorie das Interesse am Lernen durch Reisen. Es wird gesagt, dass an dem Programm gefällt „(...) dass man reisen kann und dadurch andere Länder, Kulturen, Sprachen usw. kennen lernt!“ (De19a0103GG/ m). Im Gegensatz zur negativen Kritik an dem Programm wird an dieser Stelle auch betont: „Sehr gefallen hat mir dagegen die Reisen in andere Partnerländer, bei denen man auch viel Nützliches lernt. Sie machen das COMENIUS-Programm wertvoll“ (De19a2108MW/ m). Das Programm bietet somit die Möglichkeit, schon früh den Einblick in andere Länder zu bekommen: „Mir gefällt, dass man die Möglichkeit hat, auch schon in unserem Alter herum zu kommen und andere Länder, Menschen und Kulturen kennen zu lernen.“ (De19a1202UP/ w), und dass „Wir Kontakt zu anderen Ländern haben, außerdem dass wir auch Ausflüge zu den anderen Ländern machen, um dort die Lebensweise der Leute kennen zu lernen.“ (9bG0207SB/ w).

Internationale Kontakte

Ein weiterer Code in der positiven Bewertung des COMENIUS-Programms lässt sich unter dem Begriff „Internationale Kontakte“ zusammenfassen. Über das Reisen besteht die Möglichkeit Internationale Kontakte zu knüpfen. Unter diesen Code fällt vor allem das Interesse an neuen Freundschaften. Hier kann auch authentisches Lernen stattfinden, sodass ein weiterer Untercode zu diesem Code die Authentizität ist. Zum Code Internationale Kontakte wird gesagt: es „(...) gefällt mir, dass wir mal etwas anderes probieren und andere Leute kennen lernen.“ (9bG1112IG/ w) und es „(...) gefällt mir, dass ich auch mal andere Leute kennen lerne, außer die aus meinem Kaff. Und, dass ich in fremden Ländern unsere Kultur präsentieren kann.“ (9bG3010BK/ w)

Freundschaften

Neue Freundschaften sind ein entscheidendes Kriterium für die positive Bewertung des Programms. So wird gesagt, dass es gefällt, weil „(...) man neue Leute kennen lernt, kreativ und offen sein kann, man fremde Freunde bekommt wegen gemeinsamen Aktivitäten, man Möglichkeiten bekommt andere Länder und Kulturen kennen zu lernen“ (9bG2001BL/ w) oder „Es gefällt mir, dass ich über das Projekt neue Leute aus anderen Ländern kennen gelernt habe.“ (De19a2901CR/ w).

Authentizität

Durch das Reisen besteht die Möglichkeit „am eigenen Leib“ Erfahrungen mit Menschen anderer Herkunft und somit mit anderen Kulturen etc. zu machen. Dies wird als positiv empfunden, wie die folgenden Zitate ausdrücken: Es gefällt, dass „(...) man Kontakt zu anderen Jugendlichen aus Europa hat“ (De19a3009GK/ w) „(...) dass man wirklich die Leute aus anderen europäischen Ländern kennen lernen kann.“ (De19a0812SG/ w), „(...) dass wir so viel über andere Länder erfahren, nicht nur wie groß und wie viele Einwohner, sondern wie das Leben dort aussieht.“ (De19a2405DH/ w), „(...) dass man etwas über andere Länder kennen lernt; die Kulturen etc.“ (De1612MH/ w), „(...) dass wirklich Kontakt besteht, Auslandsaufenthalt in Land 3“ (De19c0307IB/ w) und dass „(...) man auch mit anderen Ländern und anderen Schülern direkt Kontakt hat und nicht nur Briefe schreibt“ (De19a2909AH/ m).

Erfahrungen

Als ein weiterer Code zur Informellen Bildung kann der Bereich „Erfahrungen sammeln“ gesehen werden. Die Begegnungen im Programm werden als positiv empfunden da „(...) es Verbindungen zwischen den einzelnen Ländern herstellt und es die Verantwortung bei den teilnehmenden Schüler fördert.“ (De19a0306MT/ m). Weitere Erfahrungen werden in dem folgenden Zitat ausgedrückt: Das Programm gefällt mir, da „(...) wir viel über andere Länder kennen lernen wie z.B. die Kultur, politische Themen, Musik und Mode...Damit sehen wir, dass Ausländer genau so welche Menschen sind wie wir und können helfen gegen Ausländerfeindlichkeit zu sprechen“ (De19a1101WP/ w). Ganz deutlich drückt ein Schüler sein Interesse an Erfahrungsmöglichkeiten so aus: Mir gefällt das Programm, da „(...) ich was über Europa lerne und gut Erfahrungen sammle für mein späteres Leben.“ (De19c2101WK/ m). Eben durch das Reisen, welches das Programm fördert, können Erfahrungen gesammelt werden. Es gefällt, dass „(...) wir in andere Länder reisen und Erfahrungen sammeln können“ (De19c0503CÖ/ w)

Interesse an Andersartigkeit (Differenzinteresse)

Das Interesse am Reisen bringt in einigen Fällen auch das Interesse an Andersartigkeit, bzw. ein Differenzinteresse mit. Stichpunktartig wird dies in den folgenden Aussagen deutlich: Mir gefällt, die „(...) intensive Beschäftigung mit meinem Alltag, Internationalität/Einheit, neue Ansichten/Meinungen kennen [zu lernen]“ (9bG0709EL/ w). Gefallen hat auch der „(...) KONTAKT MIT KULTUREN!“ (De19c1810IT/ w) und dass „(...) man etwas über andere Länder herausfindet und dies vergleichen kann“ (De19c2012SW/ m)

Verständigung/Kommunikation

Dieser Code bezeichnet das Interesse an unmittelbaren Begegnungen, an der Kommunikation und gegenseitigen Verständigung mit anderen Menschen. Eine Aussage fasst diesen Aspekt besonders anschaulich zusammen: es gefällt mir, dass „(...) wir mit verschiedenen Partnerländern kommunizieren können und sie besser kennen lernen. Ich finde es schön, die Gelegenheit zu bekommen, andere Kulturen kennen zu lernen und zu respektieren“ (9bG2611MJ/ w)

Sprachen

Unter den Code Verständigung etc. fällt der Code Sprache, denn diese trägt dazu bei, dass Verständigung und Kommunikation leichter vonstatten gehen. So haben einige der Schüler,

welche ein Interesse am Reisen und an den Begegnungen haben, vor allem auch Interesse daran eine Sprache besser zu lernen. So gefällt „(...) dass man reisen kann, und dadurch andere Länder, Kulturen, Sprachen usw. kennen lernt!“ (De19a0103GG/ m).

Zusammenfassend lässt sich zur Kategorie „Informelle Bildung“ feststellen, dass dieser Bereich ausschließlich positiv bewertet wird. Die vielfältigen Aspekte innerhalb des Begegnungsteils im COMENIUS-Programm führen offenbar dazu, dass er für viele Schüler zu einer positiven Bewertung führt. Dies sollte stärker als bisher in den Vordergrund werden.

2.1.2. Zur Organisationsstruktur

Die negative Bewertung des COMENIUS-Programms (Frage: „An dem COMENIUS-Programm gefällt mir/gefällt mir nicht, dass...“) kann vollständig der Kategorie Organisationsstruktur zugeordnet werden. Unter Organisationsstruktur fallen zahlreiche Faktoren, die in den Schüleraussagen spezifiziert werden. Zusammenfassend lassen sich daraus folgende Unterkategorien ableiten:

Mangelnde Struktur

Dieser Code ist sozusagen ein Übercode zu allen folgenden Codes, da sich die einzelnen Codes alle der mangelnden Struktur des Programms unterordnen lassen. Zu diesem Punkt ist demnach auch nur eine Aussage herausgegriffen worden, da sich die anderen Aussagen den folgenden Codes zuordnen lassen. Die mangelnde Struktur lässt sich nach einer Schüleraussage auf Lehrerebene verorten: Dem Schüler gefällt es nicht, dass „(...) es an unserer Schule ziemlich ohne Plan läuft. Vor allem die Lehrer widersprechen sich gegenseitig immer häufiger“ (De19a1002MS/ m).

Keine klare Aufgabenverteilung/Aufgabenmangel

In der Auswertung hat sich unter anderem herausgestellt, dass es keine klare Aufgabenverteilung innerhalb der einzelnen Projekte gegeben hat, bzw. es haben zu erledigende Aufgaben des Öfteren gefehlt. So betont eine Schülerin: „(...) fehlende Aufgaben führen zum Stoppen der Weiterarbeit“ (9bG0709EL/ w) vorwurfsvoller wird angegeben: Mir gefällt nicht, dass „(...) wir fast nie etwas zu tun haben.“ (9bG1111SH/ m). Durch den Aufgabenmangel entsteht Langeweile und Unzufriedenheit, wie die beiden folgenden Zitate aussagen: „Manchmal/oft haben wir in der Modenschaugruppe nichts zu tun und deswegen wird es langweilig.“ (9bG2507SI/ w) und mir gefällt nicht „(...) dass wir nicht allzu viel zu tun haben.“ (De19c1601CR/ m)

Kontinuitätsmangel/Chaos/Zeitmanagement

Dieser Punkt kann als ein Untercode von Aufgabenmangel und keiner klaren Aufgabenverteilung gesehen werden. Die logischen Folgen eines unübersichtlichen Aufgabenmanagements sind häufig Chaos und Kontinuitätsmangel in der Arbeit. Viele der Schüler haben demnach die Projekte auch als chaotisch im zeitlichen und praktischen Ablauf empfunden und waren daher eher unzufrieden. So wurde z.B. angegeben: „Mir gefällt nicht, dass bei uns vieles unorganisiert ist, was Planung usw. angeht“ (De19a2901CR/ w), ebenso wurde geantwortet „Nicht gefallen: dass alles manchmal/oft ziemlich chaotisch läuft.“ (De19c1810IT/ w), oder „Es so oft ausfällt“ (De19c0702EB/ m). Die zeitliche Ebene berührt die Aussage: „Mir gefällt nicht, dass es teilweise sehr unorganisiert ist und dann auf den letzten Drücker was

gemacht werden soll.“ (De19a1202UP/ w). Warum vieles als chaotisch bzw. unorganisiert wahrgenommen wird, erklärt eine der Schülerinnen: „(...) weil ALLES irgendwie schief geht...also meistens.“ (De19c0512BG/ w).

Oktroyierung

Kritisiert wurde ebenfalls, dass es keine wirklich Entscheidungsfreiheit bzgl. der Projekte gab, sondern vieles eher oktroyiert wurde. So sagt eine der Schülerinnen: „(...) außerdem dürfen wir nicht selbst entscheiden, wir müssen uns einfach fügen.“ (9bG2802ES/ w), des weiteren wird formuliert, dass „(...) wir zu allem gezwungen werden und es nicht freiwillig ist.“ (9bG1111SH/ m), oder es wird gesagt, dass an dem Projekt nicht gefällt „(...) dass wir alles mitmachen MÜSSEN“ (De19c0512BG/ w). Warum manche der Schüler das Projekt in dem Rahmen nicht mitmachen wollen und lieber selber entscheiden würden, was sie machen wollen, unterstützt die folgende Aussage: „Ich finde es nicht gut, dass man dieses Projekt machen muss, auch wenn man keine Lust und Interesse hat.“ (9bG214PSL/ w), auch andere Schüler empfinden, dass „(...) es so langweilig ist und viel zu viel bestimmt wird.“ (9bG0912SH/ w). Abschließend lässt sich zu diesem Punkt sagen, dass als unangenehm empfunden wurde, dass „(...) man (!) sich ‚angeblich‘ für gar nichts [verpflichtet], aber dann muss man sehr viel Verantwortung tragen“ (9bG1503GZ/ m).

Verfehlung des Schülerinteresses

Die folgenden Aussagen bestärken die Annahme, dass mit einzelnen COMENIUS-Projekten das Schülerinteresse verfehlt wurde. Dieser Code kann der Oktroyierung zugeordnet werden, da nicht das Schülerinteresse im Vordergrund steht, sondern die von den Lehrern initiierte Projektarbeit an sich. Einige der Schüler haben den Eindruck, dass „(...) viele nicht wirklich Lust an dem Projekt haben.“ (De19a0411ES/ w). Andere finden, dass es „(...) langweilig [ist], es werden Entscheidungen getroffen wozu man keine Lust hat“ (9bG1503GZ/ m), oder, dass „(...) man kann nicht viel beitragen [kann], man muss Sachen sagen die kein Bock machen. Also totaler Mist!!!“ (9bG1110SH/ m). An einer anderen Stelle wird deutlich, dass vor allem die Begegnungen als positiv bewertet wird. Dazu regt ein Schüler an: „(...) es sollte mehr Reisen für mehr Schüler geben anstatt das Geld für andere Unterprojekte auszugeben.“ (De19a2108MW/ m). Durch diese Aussage wird nochmals deutlich, dass abgeklärt werden sollte, an welchen Projekten Interesse besteht. So könnte die gemeinsame Arbeit minimiert und übersichtlicher gemacht werden.

Ungleiche Verteilung der Begegnungsmöglichkeiten

Anknüpfend an den letzten Aspekt kann dieser Code mit einer Schüleraussage zum bereits erwähnten Aspekt der genaueren Projektauswahl bzw. Überprüfung der Interessenslage der Schüler zugeordnet werden. Es wird als schade empfunden, dass „(...) man nicht alle Leute mit einbinden kann in Besuche“ (De19c2301EM/ w).

Mangelndes Engagement von Seiten der Schüler

Dieser Untercode unterstützt zusätzlich die Annahme, dass es durch eine zu starke Forderung und durch zu wenig Einbindung der Schüler in die Projektplanung zu mangelndem Engagement kommen kann. Es wird beklagt, dass „(...) sich zu wenig Leute wirklich beteiligen und nur rum sitzen um die Zeit totzuschlagen.“ (De19a05100HM/ m) und, dass „fehlendes Engagement von manchen (!) zum Stoppen der Weiterarbeit [führt]“ (9bG0709EL/ w).

Zusätzlicher Aufwand zum Schulalltag (Freizeitverlust)

Dieser Punkt ist ein weiterer Untercode zu Oktroyierung. Zusätzlicher Aufwand zum Schulalltag sollte mit den Schülern abgeklärt werden, sodass dieser zusätzliche Aufwand nicht als Freizeitverlust empfunden wird. Zwei Aussagen verdeutlichen das Gefühl der Schüler: „Mir gefällt [das Projekt] nicht [da] 7 Stunden (zeitraubend auch in der Freizeit)“ (9bG1503GZ/ m) ebenso sagt eine andere Schülerin, dass es ihr nicht gefallen hat da „(...) viel Freizeit drauf geht“ (De19c3103HD/ w).

Kommunikationsschwierigkeiten

Dieser Punkt und die dementsprechende Kritik beziehen sich ausschließlich auf die Programm-Partnerländer. Hier wurde angemerkt, dass „die Kommunikation mit den anderen Ländern (!) auch nicht so gut [läuft]“ (De19c1309EM/ w).

Mangelnde Kooperation und Engagement von Seiten der Partnerländer (Kooperation)

Dieser Code kann als Untercode zu Kommunikationsschwierigkeiten gesehen werden. Da Kommunikation mit den Partnerländern nicht gut funktioniert, kann der Eindruck entstehen, dass die Partnerländer kein Interesse an der Zusammenarbeit haben bzw. wenig kooperieren und sich engagieren. Der Unmut der Schüler äußert sich dazu wie folgt: Mir gefällt nicht, „(...) dass die aus den anderen Ländern nicht mal sofort zurück schreiben können.“ (De19a0411ES/ w) oder mir gefällt nicht, „(...) dass wir trotz des vielen Versendens von Projektergebnissen nix zurückbekommen“ (9bG3010BK/ w). Eine weitere Schülerin beschreibt das Problem genauer: „Wir haben einen Katalog hergestellt und Präsentationen und viele andere Sachen, die wir denen zugeschickt haben. Jedoch bekommen wir von den andern nichts (das ist nur mein Eindruck). Wir machen uns Mühe ohne eine Gegenleistung.“ (9bG1808YM/ w)

Mangelnde Transparenz in der Ergebnisverbreitung

Dieser Code lässt sich ebenfalls als ein weiterer Untercode von Kommunikationsschwierigkeiten sehen. Findet keine klare und für alle nachvollziehbare Kommunikation zwischen den Teilnehmern und Projektleitern statt, ist es schwer, Ergebnisse der Projekte für alle zugänglich zu machen. Die Ergebnisverbreitung ist jedoch ein wesentlicher Teil von Projektarbeit, aus den Ergebnissen können Schlussfolgerungen und neue Ideen/Pläne entstehen. Besteht dazu nicht die Möglichkeit, kann es zum Stocken der Projektarbeit kommen, da Anhaltspunkte fehlen und in Folge der mangelnden Arbeitsergebnisse oder -erfolge ein Motivationsantrieb ausbleibt. Das Problem der mangelnden Transparenz in der Ergebnisverbreitung drückt eine Schülerin wie folgt aus: „Mir gefällt nicht, dass wir trotz des vielen Versendens von Projektergebnissen nichts mitbekommen, weil es nicht vorgelesen wird o.ä.!“ (9bG3010BK/ w).

Fehlende Mittel

Von einigen Schülern wird kritisiert, dass zuwenig Mittel zur Verfügung stehen, um die Projekte sinnvoll umsetzen zu können. Es wird z.B. kritisiert, dass „(...) (!)für alles Geld investiert [wird], doch für die Projekte, die wir schließlich für die Lehrer (und Schüler) machen, kein Geld zur Verfügung steht und wir dies selbst investieren müssen!!!“ (9bG214PSL/ w). Konkreter wird an einer anderen Stelle betont, für welches Projekt zu wenig Mittel zur Verfü-

gung steht: „Es gefällt mir nicht, dass wir für die Modenschaugruppe kein Geld zur Verfügung haben.“ (9bG0205GW/ w).

Systematisiert man diese Aufzählung der Schüleraussagen, ergeben sich daraus folgende Bereiche der Kritik an der Planung, Durchführung und Ergebnisverarbeitung der Projekte:

- Kritik an der Vorplanung (Zielgruppenanalyse/Finanzierung/Struktur/Ziel)
- Kritik an der Vorbereitung (Interessen-, Erwartungsabgleich/Kooperation mit Partnern [in diesem Fall den Partnerländern])
- Kritik an der Durchführung (Aufgaben, Kommunikationsmuster, Konflikt- und Zeitmanagement, Unterstützung, Transparenz in den Arbeitsabläufen)
- Kritik an der Nachbereitung (Evaluation, Transparenz in der Ergebnisverbreitung)

Dieser negativen Bewertung stehen nur die wenigen im vorigen Abschnitt genannten positiven Bewertungen gegenüber. Als ausschlaggebend für die Tendenz dieses Bewertungsprofils kann herangezogen werden, dass es sich bei dem Programm um ein Alternativangebot zur üblichen Schulstruktur handelt. Demokratie, Entscheidungsfreiheit, Kooperation, Individualität spielen an dieser Stelle vermutlich eine entscheidendere Rolle als die Organisationsstruktur der Projekte.

So wird zum einen als positiv empfunden, dass „(...) man selber entscheiden kann, in welche Gruppe man geht und dass die Arbeit so organisiert abläuft“ (De19a0805AN/ m), des Weiteren, dass „(...) man verschiedene Gruppen hat, wo man verschiedene Sachen macht. Jeder hat etwas zu tun mit den Dingen, die man am Meisten mag“ (De19a1902PS/ w).

Unterschiede in Bezug auf den Inhalt der Antworten und das Geschlecht der Schüler finden sich vor allem in der Kritik an der Programmorganisation etwa durch eine größere Zahl der Mädchen (ca. 16) im Vergleich zu den Jungen (ca. 9). Die Aufnahme eines Gastschülers wird von mehr Jungen (ca. 9) als Mädchen (ca. 5) abgelehnt. Beide Geschlechter antworten differenziert auf die gestellten Fragen. Es sei hier schon im Vorgriff auf den internationalen Vergleich bemerkt, dass dies bei den Umfragebögen zu Land 2 nicht der Fall war. Dort hängt die Kategorie der erteilten Antwort (z.B. Kritik an der Organisation des Programms, Mangel an Aufnahmebereitschaft eines Schülers) eng mit dem Geschlecht zusammen.

2.2. Antworten der Schülerinnen und Schüler aus Land 2¹⁰

Die Aussagen wurden zunächst in zwei Hauptkategorien aufgeteilt, und zwar in „formell“ und „persönlich“, wobei Antworten in der ersten der beiden Kategorien wesentlich häufiger vertreten sind als in der zweiten.

Im Hinblick auf die positive Bewertung der Kontakte mit anderen Ländern und Schülern wird im „formellen Ton“ das Kennenlernen einer anderen Kultur ca. 57 mal, das Fremdsprachenlernen ca. 38 mal und das Kennenlernen anderer Sitten und Gebräuche ca. 19 mal genannt. Im Vergleich damit kommen die am häufigsten genannten und als „persönlich“ qualifizierten Antworten ca. 18 mal vor.

Obwohl die als formell empfundenen Antworten einen sehr positiven Eindruck vermitteln, wie die Partnerländer, die Aufnahme eines fremden Schülers und das Programm aus der Sicht

¹⁰ Auswertung: Iwona Latwinska

der Schüler gesehen werden, kann man ihnen jedoch wenig konstruktives Feedback darüber entnehmen, ob das Programm tatsächlich so positiv empfunden wurde und was die Schüler dadurch erlebt bzw. erfahren haben. Diese Aussagen beziehen sich vielmehr auf die Vorstellung der Schüler aus Land 2 über das Ausland, das als das Bild eines mythischen, fernen und daher unrealistischen Landes interpretiert werden kann. Es ist – so gesehen – das Symbol einer Sphäre, die sich außerhalb des eigenen Lebens und der eigenen Grenzen befindet, mit der nur Positives assoziiert wird.

Die Länder werden von einigen Schülern als „groß“, „interessant“, „einfach toll“ bezeichnet und die Möglichkeit, mit ihnen in Kontakt zu treten (z.B. durch die Aufnahme eines Gast-schülers) als ein „Abenteuer“ oder als ein „tolles Erlebnis“ gesehen. Ferner zeugen diese Antworten davon, dass die Schüler nach einem Zugang zu diesem fernen, mythischen Land streben und ihnen das COMENIUS-Programm als einer der Wege dahin erscheint. Aus diesem Grund kann man die auf diese Art und Weise gestellten Antworten nicht allein als eine Bewertung des Programms interpretieren, sondern auch als Ausdruck der Vorstellungen über das zu erreichende Ausland.

Demgegenüber weist die kleinere Anzahl der Antworten, die auf eine persönliche Erfahrung oder eigene Reflexion hindeuten, auf ein heterogenes Bild über das Programm und dessen Beurteilung hin. In diese Kategorie der Antworten fallen insgesamt in einem ungefähr gleichen Ausmaß Antworten der Jungen und Mädchen. Es lassen sich jedoch deutliche Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht und den Inhalt der Antworten feststellen. Aussagen, die auf eine (an vielen Stellen) konstruktive Kritik des Programms hinweisen sowie Differenz-erfahrung und persönliche Vorteile, die aus der Teilnahme am Programm resultieren, stammen überwiegend von Mädchen. Demgegenüber wird Ablehnung bzw. negative Einstellung der Aufnahme eines Gastschülers gegenüber (aus den unten dargestellten Gründen) ausschließlich von Seiten der Jungen ausgedrückt.

Die im Weiteren dargestellte qualitative Auswertung basiert auf der zweiten, „persönlichen“, Hauptkategorie. Die Antworten, die dieser Hauptkategorie zugeordnet sind, wurden entlang den folgenden drei Unterkategorien aufgeteilt:

- zur Organisationsstruktur
- zu individuellen Erfahrungen
- zum Engagement.

2.2.1. Zur Organisationsstruktur

Zur Zahl und zur Auswahl der Teilnehmer

An erster Stelle wird unter der Kategorie „Organisationsstruktur“ bemerkt, dass zu wenige Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich am Programm zu beteiligen, wobei dies vor allem die Teilnahme an den Reisen in die Partnerländer betrifft („Mir gefällt nicht, dass so wenig Leute daran teilnehmen können“ 5512910JD/ w, „Mir gefällt alles bis auf die Tatsache, dass nicht alle die Möglichkeit haben, in diesem Programm ins Ausland zu fahren“ 5512910 MG / w; „(...) Mir gefällt nicht, dass nur vier Personen und nicht z.B. 20 in andere Länder fahren können“, 221a2004MK/ w). Zwei Schülerinnen warfen der Programmorgani-sation vor, dass die Auswahl derjenigen, die in die Partnerländer fahren, ungerecht ist. („Nur wenige Personen können hinfahren, ‚wer zuerst kommt, mahlt zuerst‘, Kampf um Plätze (Bevorzugung derjenigen, die man am meisten mag; 5512910MK/ w)); „Nur ausgewählte Perso-

nen können am Austausch teilnehmen und nicht diejenigen, die es brauchen würden (Personen, die keine Möglichkeit haben, ins Ausland zu fahren“; 5512910AZ/ w). Als negativ wurde auch die Tatsache empfunden, dass die Auswahl der Gäste aus anderen Ländern durch Auslosen stattgefunden hat („Es gefällt mir nicht: Auswahl der Gäste aus anderen Ländern durchs Auslosen“; 5512910 HK/ w).

Zu den Begegnungsmöglichkeiten

Es wird seitens einiger Schüler bemerkt, dass das Programm zu wenig Begegnungen bietet. Einerseits handelt es sich hier um die Tatsache, dass man nur einmal ins Ausland fahren kann („Mir gefällt es nicht, dass (...) ein Schüler nur einmal fahren kann“; 221a2110AK/ w), andererseits, dass man nur einmal einen Gast Schüler aufnehmen kann („Alles gefällt mir am Projekt, außer dass man nur einmal irgendwohin fahren und einen Ausländer aufnehmen kann“; 221a2606MP/ w). Diese Kritik ist in folgender Aussage besonders prägnant formuliert: „Mir gefällt die Idee, aber nicht deren Durchsetzung, da sie nur die wenigen erreicht, die eine Chance haben, Menschen aus anderen Ländern kennenzulernen. Es verbreitet unter der Jugend das Wissen über Land 2 und Land 3, aber es gibt keine ‚Austausche‘, die meiner Meinung nach der beste Unterricht wären“; 5531905GB/ w).

Zum Rahmen und Intensität des Programms

An vielen Stellen der Programmbewertung wird seitens der Schüler der Vorschlag unterbreitet, dass mehr Länder am Programm teilnehmen sollten. Hier werden nicht nur verschiedene europäische Länder genannt („(...) Ich wünschte mir mehr Partnerländer...“; 5512910MR/ w), sondern auch andere Kontinente („Negativ: Zu wenige Länder im Projekt. Ich weiß nicht, vielleicht könnte man dort Nationen aus anderen Kontinenten engagieren?(...)“; 221c2509LB/ w). Ferner wird kritisiert, dass sich nur eine Schule aus einem Land am Programm beteiligt („Negativ: (...) Außerdem denke ich, dass eine Schule aus einem Land zu wenig ist“; 221c2509LB/ w) und dass ein längerfristiger Kontakt mit anderen Schülern gewährleistet werden sollte („Mir gefällt nicht, dass es einmalige Besuche sind. COMENIUS-Sokrates sollte einen dauerhaften Kontakt zu diesen Personen gewährleisten (das ganze Jahr lang und länger“) 5512910ER/ w).

Zur mangelnden Transparenz

Die Schüler beschwerten sich ferner, dass es zu wenig Offenheit bestimmten Schülern gegenüber gibt und dass sie über verschiedene Ereignisse aus den Partnerländern nicht informiert werden („Mir gefällt nicht die Teilnahme ausgewählter Personen und kleine Offenheit gewissen Schülern gegenüber, und auch, dass geplante Ausflüge nicht gemacht wurden, die [als Preis?] für die einzelnen Wettbewerbe galten“; 5531905YM/ w; „Mir gefällt an diesem Projekt nicht, dass nicht alle Schüler informiert werden über verschiedene Ereignisse aus den Partnerländern, durch ihre Lehrer, die diese Länder besuchen“; 5531905JK/ m).

Zum Ausfallen von Aktivitäten

Unter dieser Kategorie wird der Programmorganisation vorgeworfen, dass Veranstaltungen (Ausflüge), die vorgesehen und „versprochen“ wurden, nicht stattgefunden haben. („Mir fiel nicht, dass wir auf den versprochenen Ausflug nicht gefahren sind“; 5531905RB/ m).

Zur Reisedauer

Schließlich wurde auch die lange dauernde Fahrt in ein Partnerland als negativ empfunden („Lange Reisen in ferne Staaten gefallen mir nicht“; 5531905MS/ w).

2.2.2. Persönliche Erfahrung

Aussagen zur Differenzierung

Wenn es um persönliche Eindrücke geht, so werden häufig Unterschiede genannt, die den Schülern aus Land 2 bei der Auseinandersetzung mit den Partnerländern aufgefallen sind. So werden zum Beispiel Unterschiede im Schulsystem (in Land 1 und Land 2) durch mehrere Schüler genannt. Diese betreffen sowohl die Organisation des Schulsystems im Allgemeinen.

Die Unterschiede aus dem schulischen Bereich werden insgesamt positiv bewertet. Die Schulen werden als „besser ausgestattet“ und der Unterricht selbst als „interessant“ empfunden („Schulen sind gut ausgestattet, der Unterricht ist interessant, die Klassenausstattung auf einem sehr hohen Niveau“; 221c0801MW/ m; „(...) Ich weiß sicherlich, dass in Land 1 der Unterricht viel cooler und praktischer ist z.B. dass sie in Physik Radioapparate zusammenstellen“; 221d1302BP/ w).

Ferner erleben die Schüler Unterschiede, die das Leben bzw. die Menschen im Land betreffen. So wird über Land 1 gesagt, dass man dort „abends keine Menschen auf den Straßen“ sieht (221d0703TL/ m) und dass es dort – anders als in Land 2 – „viele Menschen aus anderen Ländern“ gibt (5512910MR/ w). In einem Fall wird die in einigen Ländern wahrgenommene Politik als positiv im Gegensatz zu der Politik in Land 2 empfunden: „Einige von ihnen (*Partnerländer*) kenne ich gut und mir gefällt ihre Politik im Gegensatz zu der Politik in Land 2“; (5531905HJ/ m).

Im Hinblick auf die Jugend wird angemerkt, dass es „da tolle Schüler gibt“ (5531605BP/ w; genaues Zitat siehe unter „Persönliche Vorteile“) und dass die Jugend in den Partnerländern andere Musik hört und anders ihre Freizeit verbringt (*In Land 1*: „Die Jugend hört andere Musik und verbringt anders ihre Freizeit“; 5512910DG/ w). Die Unterschiede beziehen sich auch auf generelle Erfahrungen mit Ausländern („Sie haben andere Meinungen über die Welt als wir. Ich denke, dass sie moderner sind. In einigen Ländern vielleicht zu bequem“; 5512910MG/ w).

Zu persönlichen Vorteilen

Als positiv und vorteilhaft wird die Tatsache empfunden, dass man dank dem Programm mehr über die Partnerländer erfahren kann. Dies erfolgt nicht nur durch die Reisen in die Partnerländer („Ich habe schon an solch einer Reise teilgenommen und ein Mädchen aus Land 1 hat sich um mich gekümmert. Ich erfuhr da viel über die Schule und die dortige Mode“; 5512910BW/ w), sondern auch durch den Besuch der ausländischen Gäste in Land 2 und alleine durch das Programm („Ich habe über diese Länder in der Woche erfahren, als und die Delegationen besucht haben“; 221a2110AK/ w; Ich bin für diese Idee. Dank ihr habe ich viele interessante Sachen über die Länder erfahren“; 5531905BP/ w). An dieser Stelle kann auch die durch eine Schülerin als positiv empfundene Tatsache erwähnt werden, dass man dank dem Programm eigene Einstellungen den Bürgern eines anderen Landes gegenüber ausdrü-

cken kann („Mir gefällt, dass jeder seine Einstellung den Bürgern eines anderen Landes gegenüber ausdrücken kann“; 5512910EC/ w).

Vielen Schülern gefällt das Programm auch deshalb, weil es die Möglichkeit bietet, Menschen aus anderen Ländern kennen zu lernen. Auf Grund der Kontakte mit ihnen werden die ausländischen Schüler überwiegend positiv beurteilt („Es gibt da tolle Schüler, mit denen man sich gut unterhalten kann“; 5531605BP/ w; „Die Schüler aus Land 3 unterhalten sich super, die aus Land 1 sind etwas geschlossen, die aus Land 4 haben viele Interessen und mit den Litauerinnen habe ich gar nicht gesprochen“; 5512910ER/ w; „Die Menschen aus den Partnerländern meiner Schule sind freundlich und gesellig, denn als sie zum ersten Mal in unsere Schule gekommen sind, habe ich mit ihnen Kontakt aufgenommen“; 221c1405BP/ m; „Ich hatte einen Jungen aus Land 3 bei mir zu Hause zu Gast und das gefiel mir nicht besonders gut. Ich hatte keine gemeinsamen Themen mit ihm und er war auch nicht sehr gesprächig. Ich war auf dem Schüleraustausch in Land 1 und wohnte bei einem Mädchen. Das war SUPER!“; 5512910HK/ w). Die Kontaktaufnahme mit den ausländischen Schülern wird nicht nur als eine Möglichkeit gesehen, neue Menschen bzw. Freunde kennen zu lernen, sondern aus Schülersicht können die neu kennen gelernten Personen bei der späteren Jobsuche oder beim Studium hilfreich sein: „(...) Ich kann mein Wissen erweitern, mehr Freunde haben (nicht nur in Land 2, sondern auch im Ausland). Das kann nützlich sein“ (5512910RB/ w); „Ich habe mich schon um einen Schüler aus Land 4 gekümmert (...). Diese Kontakte können wir auch brauchen, z.B. bei der Jobsuche“ (5512910ER/w); „(...) weil ich neue Freunde kennen lernen mag und man kann so viel gewinnen (Freunde, Wissen, usw.“ (5512910AZ/ w).

Zu persönlichen Nachteilen

In einem Fall war von einem persönlichen Nachteil die Rede. Ein Schüler hat sich beschwert, durch das Programm eine schlechtere Note bekommen zu haben und hat das ganze Programm als eine „menschliche Dummheit“ bezeichnet („Mir gefällt das COMENIUS-Projekt nicht. Dadurch musste ich nur über irgendwelche Länder lernen. Dafür wurde meine Note in Sozialkunde um 1 Semester schlechter. Dieses Comenio-Crates ist ein hoffnungsloses Projekt, menschliche Dummheit“ (5531905ASz/ m).

2.2.3. Zur Teilnahme

Zu den Aktivitäten

In den Augen vieler Schüler wird das Programm positiv bewertet, weil es interessante Veranstaltungen und Freizeitaktivitäten bietet. Darunter fallen auch Reisen und Wettbewerbe („Es werden Ausflüge organisiert“; 5531905TK/ m; „Mir gefällt, dass es verschiedene Reisen und Wettbewerbe gibt“; 5531605EB/ w; „Mir gefiel es, dass meine Klasse gewonnen hat“; 5531905RB/ m; „Es gefällt mir: interessante Veranstaltungen und Freizeitbeschäftigung“; 5512910MR/ w).

Zum Engagement

Einige Schüler weisen darauf hin, dass das Programm eine Gelegenheit für persönliches Engagement bietet. Dies betrifft sowohl das allgemeine Engagement („Am COMENIUS-Projekt gefällt mir, dass sich so viele Leute für dieses Programm engagieren“ (5512910 BP/ w); „An diesem Projekt gefällt mir, dass sich die Jugend daran beteiligt“ (221a2609BA/ m) als auch die einzelnen Aktivitäten („Ich nahm an Gesprächen mit ihnen nicht teil, ich kann also nicht

viel dazu sagen, aber ich machte beim Ökoalbum gerne mit und schrieb gerne die Hausarbeit über Sport“; 5531605MP/ m). Auf der anderen Seite wird auch der Mangel im Engagement von Schülern genannt, was einerseits durch direkte Aussagen („Ich engagiere mich nicht sehr für dieses Programm, deswegen kann ich nicht viel dazu sagen“; 5531605BC/ m), andererseits durch indirekte Hinweise darauf zum Ausdruck gebracht wird: (An einigen Stellen kam auf die Frage „Was gefällt dir/gefällt dir nicht am Projekt?“ die Antwort: „Ich habe keine Meinung“; 5531905IK/ m; „Ich weiß nicht“; 221d1507MK/m oder „Mir gefällt der Name. Ich weiß aber nicht richtig, worum es da geht; 5531605OZ/ m“).

Unter dieser Kategorie kann auch das Engagement in Bezug auf die Einladung eines Gast-schülers zu sich nach Hause genannt werden. Alleine die Möglichkeit, sich um jemanden zu kümmern, wird von einem Schüler als positiver Aspekt des Programms genannt (*Am Projekt gefällt mir*: „Dass wir uns um Schüler aus anderen Ländern kümmern können (...)“ (221c2212BB/ m). Ein weiterer Schüler erklärte sich deswegen dazu bereit, um eine andere Lebensweise kennen zu lernen („Gern, denn ich möchte sehen, wie sie sich verhalten, ob sie gut Fußball spielen, die Fremdsprache verbessern, usw.“; 221a1705RP/ m). An anderer Stelle wird die Aufnahmebereitschaft unter Vorbehalt geäußert: „(...) wenn er sich so wie ich für Computer und Computerspiele interessieren würde“ (221a0704DP/ m). Positive Einstellung einem ausländischen Gast gegenüber resultiert auch aus der selbst wahrgenommenen Offenheit der Schüler („Gern, da ich allen gegenüber tolerant bin“; 221c1702JS/ m; „Da ich es möchte. Ich verspreche, ich werde ihn füttern. Er wird sich nicht langweilen“ (5531605OZ/ m).

Auf der anderen Seite wird die Aufnahme eines ausländischen Schülers an vielen Stellen als problematisch oder gar unmöglich angesehen. Ein häufig genanntes Hindernis dafür ist die Wohnsituation („Meine Wohnsituation lässt es nicht zu“; 5512910BT/ m)). Als ein weiterer Grund wird die Ablehnung/Angst vor Fremden zu Hause erwähnt („Ungern, da ich seine Kultur und Tradition nicht gut kenne. Angst vor einem Fremden zu Hause“; 5512201AK/ m; „Ungern, da meine Wohnung nicht groß ist. Ich mag keine Fremden zu Gast haben, aber wenn ich Vertrauen zu ihr hätte, warum nicht?“; 5531605MP/ m; „(...) Ich mag keine Personen bei mir zu Hause, die ich nicht kenne“; 5531605Mc/ m) oder generell „Zulassung“ einer fremden Person in das eigene Lebensumfeld bzw. Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur („Ich würde mich nicht gern um jemanden kümmern, da ich nur an mein Umfeld gewohnt bin“; 5531905MM/ m; „Ich möchte mich nicht um einen Schüler aus einer der Partnerschulen kümmern, da es viele Probleme mit Verständigung gäbe und außerdem würde er beim Mittagessen meckern, da er selber an anderes Essen gewohnt ist. Auf der anderen Seite wäre das ein interessantes Erlebnis“; 5531905RB/ m), wodurch Probleme entstehen können: „(Er) würde mir viele Probleme bereiten“ (5531905IK/ m). Die Kommunikation scheint auch bei vielen eine Quelle der Schwierigkeiten und daher der Ablehnung zu sein („Ich würde mich nicht gerne um einen Schüler oder eine Schülerin kümmern, da ich mich mit ihnen nicht verständigen könnte“; 5531905EK/ m). Eine negative Einstellung der Aufnahme eines fremden Schülers gegenüber resultiert auch in manchen Fällen aus Zeitmangel „(...) Ich könnte mich um diese Person auch deswegen nicht kümmern, weil ich viel außerhalb der Schule mache und er müsste die ganze Zeit zu Hause sitzen“ (5531605CB/ m) und in einem Fall aus Unsicherheit, ob Familienmitglieder damit einverstanden wären („Ich bin mir nicht sicher, weil ich nicht weiß, ob meine Familienmitglieder dem zustimmen würden“; 221c1405GP/ m).

2.3. Antworten der Schülerinnen und Schüler aus Land 3¹¹

Unter der Schlüsselkategorie COMENIUS-Programm allgemein wurden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf den Rahmen des Programms – Evaluation, praktische Gestaltung, Umsetzung im Unterricht beziehen. Ausgenommen ist der Bereich der informellen Bildung, der aufgrund seiner Breite und seiner Bedeutung die zweite Schlüsselkategorie darstellt.

2.3.1. COMENIUS-Programm allgemein

Im Vergleich zu den Schülern aus Land 1 und 2 fallen die Kommentare der Schüler aus Land 3 insgesamt sehr knapp und undifferenziert aus. Dies äußert sich insbesondere in der ersten Schlüsselkategorie. Während die Schüler aus Land 1 und 2 beispielsweise mangelnde Transparenz, unklare Aufgabenverteilung, die Reisedauer oder auch das Zeitmanagement kritisierten, beschränken sich die Schüler aus Land 3 auf ein generelles Urteil – „(...) gute Initiative“ (3182912AP) bzw. „ziemlich langweilig“ (3182611ER). Lediglich der Verlust von Unterrichtsstunden sowie eine kritische Bemerkung zur Evaluation des Programms wurden speziell angemerkt.

Negative Wahrnehmung der Evaluation

Einer der Schüler nahm das Programm als solches zwar positiv wahr, äußerte sich jedoch kritisch zur Befragung: „Komische Fragen, die man nicht versteht“ (318010171).

Desinteresse und Langeweile

Drei Schüler bezeichneten das Programm als „überhaupt nicht interessant“ (3181402MM) und „ziemlich langweilig“ (3182611ER).

Verlust von Unterrichtsstunden

Diese Kategorie bildet eine extreme Unterkategorie von Desinteresse und Langeweile. Sie wird von einem Schüler klar auf den Punkt gebracht: „Verschwendung von wichtigen Unterrichtsstunden“ (3181801EG). Offensichtlich hält der Schüler das Programm für so nutzlos, dass er den dadurch entstandenen Ausfall von Unterricht bedauert. Eine derart negative Einstellung konnte nur einmal festgestellt werden.

Eigene Anstrengungen/Kosten

Zwei weitere Schüler stehen dem Programm zwar nicht ablehnend gegenüber, doch ist ihrem Wortlaut nur eine eingeschränkte positive Einstellung zu entnehmen. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Schüler explizit die für sie entstandenen Mühen zum Ausdruck bringen. Es wurde zum einen der Aufwand im Allgemeinen betont: „Es scheint toll zu sein, aber trotzdem anstrengend“ (3180912IJ), zum anderen wurde es als mühsam empfunden, sich um eine Gruppe kümmern zu müssen: „Sicher ist es gut, dass man in Kontakt bleibt. Aber wenn eine ganze Klasse (20 Schüler) kommt, ist es anstrengend“ (3181801EG).

¹¹ Auswertung: Benedikt Neumann

Allgemeine positive Bewertung

Als insgesamt wertvoll bewerteten vier Schüler das COMENIUS-Programm. Sie spezifizierten ihre Angaben jedoch nicht weiter: „Es war lustig“ (3180508CK), „Eine sehr interessante und gute Initiative“ (3182912AP).

2.3.2. Informelle Bildung

Der Bereich der informellen Bildung bezieht sich analog der Auswertung der Schülerbefragung zu Land 1 auf alle Bildungs- und Lernprozesse, die sich außerhalb des schulischen Programms vollziehen. Im Bereich der informellen Bildung äußerten sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere zu ihrer Gastfreundschaft. Daneben spielten der persönliche Gewinn durch das COMENIUS-Programm sowie das Erleben von Differenzen (Differenzerfahrung) eine wichtige Rolle.

Anders als in der Schülerbefragung zu Land 1 wird der Bereich der informellen Bildung nicht ausschließlich positiv wahrgenommen. Es ließen sich auch ablehnende Kommentare finden, die sich insbesondere im Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Aufnahme von Gastschülern ergaben. Hier waren vor allem fehlende Zeit bzw. andere Prioritäten sowie gewisse Kontaktschwierigkeiten von Bedeutung, wie sie auch von den Schülern aus Land 2 zum Ausdruck gebracht wurden.

Gastfreundschaft

Mit der Kategorie der Gastfreundschaft wird die Bereitschaft erfasst, Gäste aus den Partnerländern bei sich zu Hause aufzunehmen. Im Hinblick auf die Gastfreundschaft zeigen sich die Schüler aus Land 3 gleichermaßen positiv und negativ. Als Faktoren der Bereitschaft, Gäste aus dem Ausland bei sich aufzunehmen, konnten folgende Aspekte unterschieden werden:

Frühere Erfahrungen

Diese Kategorie kann in zwei Untergruppen unterteilt werden. Frühere Erfahrungen mit der Aufnahme eines Gastes in der Vergangenheit wurden entweder als positiv erlebt und führen dazu, dass auch für die Zukunft die Bereitschaft besteht, Gäste bei sich unterzubringen: „Ich würde es gerne machen, weil ich es schon mal gemacht habe.“ (3181001AT) Jedoch ist dies nicht zwangsläufig der Fall. Die früheren Erfahrungen wurden zum Teil auch knapp, unbewertet und ohne Erklärungen zu künftigem Verhalten abgegeben: „Habe schon“ (3181607SND). Eine negative Äußerung aufgrund früherer Erfahrungen wurde bei den Antworten nicht gefunden.

Gelegenheiten für Freundschaften

Dieser Kategorie lässt sich die Antwort eines Schülers zuordnen: „Ich würde jemanden aufnehmen, weil es lustig sein kann, einen Freund in einem anderen Land zu haben“ (3180912IJ). Der Schüler sieht also in der Gastfreundschaft eine gute Möglichkeit, Freundschaften zu schließen.

Allgemeine Aufnahmebereitschaft

Dieser Code bezeichnet die allgemeine Offenheit für die Aufnahme von Gästen. Hier findet sich eine Schülerin wieder: „Ich nehme gerne jemanden bei mir auf, weil ich übermäßig sozial bin“ (3183008MA).

„Selektive“ Gastfreundschaft für bestimmte Länder

Von der allgemeinen Aufnahmebereitschaft ist eine eingeschränkte Gastfreundschaft zu unterscheiden. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass nur Angehörige eines bestimmten Landes als Gäste akzeptiert werden: „Einen Schüler aus Land 4 würde ich aufnehmen“ (3182912AP).

„Erzwungene“ Gastfreundschaft

Dieser Code bezieht sich auf einen Schüler, dessen Bereitschaft zur Gastfreundschaft nicht aus freien Stücken zustande kommen würde: „Ich kann mir vorstellen, jemanden bei mir aufzunehmen, wenn ich muss“ (31804111US). Dieser Wortlaut des Schülers lässt vermuten, dass seine Gastfreundschaft nur unter äußeren Zwängen zustande käme, deren Ursprung jedoch nicht näher genannt wird.

Keine Zeit/Andere Prioritäten

Einige Schüler verweigern die Aufnahme eines Gastes, da ihnen die Zeit hierfür fehlt bzw. weil ihnen andere Aktivitäten wichtiger sind: „Ich hätte nicht genug Zeit, mich richtig um den Schüler zu kümmern, sodass er sich wohl fühlt. Ich bin den ganzen Tag im Stall (Reiten)“ (3180902SK). Diese Kategorie ist mit drei zugeordneten Kommentaren die größte im Bereich der Gastfreundschaft.

Kontaktschwierigkeiten im Allgemeinen

In dieser Kategorie können alle Punkte zusammengefasst werden, die sich auf Probleme mit der Aufnahme von Kontakten zu anderen Personen beziehen. So beispielsweise eine Schülerin: „Ich will keinen bei mir aufnehmen, weil sie meine Sprache nicht sprechen“ (3180508CK). Auch ein anderer Schüler hat Probleme damit, Fremde bei sich zu beherbergen: „Nein. Ich nehme nur Leute auf, die ich kenne und die ich mag“ (3181801EG).

Kontaktschwierigkeiten wegen fremder Sprache

Dieser Code kann als eine Unterkategorie der Kontaktschwierigkeiten angesehen werden. Er bezieht sich auf die Verweigerung der Aufnahme von Gästen aus dem Ausland wegen Sprachbarrieren: „Ich will keinen bei mir aufnehmen, weil sie meine Sprache nicht sprechen“ (3180508CK).

Platzmangel

Ein weiterer Grund, der zur Verweigerung von Gastfreundschaft führen kann, ist Platzmangel: „Ich habe keinen Platz“ (3180801YW). Mit Bezug auf dieses Defizit lehnt ein Schüler es ab, sich um einen Schüler aus einem der Partnerländer zu kümmern. Ob in diesem Fall der Platzmangel durch einen fehlenden Willen oder durch tatsächliche wirtschaftliche Bedingungen zustande kommt, kann aufgrund des knappen Kommentars jedoch nicht festgestellt werden.

Gelegenheit für Kontakte nutzen ohne eigene Offenheit

Einer der Schüler ist zwar durchaus willens, Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern aufzunehmen. Doch schränkt er seine Offenheit insofern ein, als er eine Aufnahme der Gäste ausschließt: „Ich will Leute aus anderen Ländern treffen, aber ich will die nicht mit nach Hause nehmen. Die können im Park oder in Häusereingängen wohnen“ (3181402MM).

Differenzerfahrung

Mit dieser Dimension wird das Erleben von Unterschiedlichkeit zu und zwischen fremden Ländern zum Ausdruck gebracht. Im Gegensatz zu den Antworten der Schüler aus Land 1 und 2 lässt sich auch hier feststellen, dass die Antworten verhältnismäßig knapp und unspezifisch ausfallen. Es werden allgemein Unterschiede festgestellt, aber kaum näher benannt. Berichte über persönliche Eindrücke fehlen vollständig. Hinsichtlich der Differenzerfahrung können folgende Unterpunkte unterschieden werden:

Allgemeine Differenzerfahrung

In erster Linie wurde Differenz festgestellt, ohne dass sie von den Schülern bewertet wurde. Dies wird im Code „Allgemeine Differenzerfahrung“ erfasst. Einen umfassenden und zugleich unspezifischen Kommentar liefert ein Schüler: „Andere Schüler, andere Sprache. Andere Kulturen, anderes Klima“ (3180902SK).

Gewertete Differenzerfahrung im Hinblick auf die Schule

Diese Kategorie kann als eine Unterkategorie der allgemeinen Differenzerfahrungen angesehen werden. Sie unterscheidet sich dadurch, dass Differenz hier in Bezug auf den spezielleren Bereich Schule festgehalten wurde: „Es sind andere Länder mit härteren Schulen“ (3182406KP). Die negative Konnotation dieser Beurteilung ist unverkennbar.

Länderspezifische stereotype Differenzerfahrung

Auch mit diesem Code wird die allgemeine Differenzerfahrung weiter untergliedert. Hier handelt es sich um eine speziellere Beschreibung von Differenzen. Jedoch können diese als Stereotype identifiziert werden, welche die Differenzvorstellung leiten: „Land 3: Sonne und Touristenland; Land 1: ziemlich ähnlich wie Land 3; Land 2: ein armes, graues Land...“ (3182810DS).

Wie auch bereits bei den Schülern aus Land 1 lassen sich positive Bewertungen in erster Linie auf persönliche *Gewinne durch den Bereich der Informellen Bildung* zurückführen. Weiter unterscheiden lassen sich:

Begegnungen mit Menschen anderer Länder

Bei den Schülern aus Land 3 ist dies der vorrangige positive Aspekt der informellen Bildung: „Ich mag, dass man Kontakt mit Schülern aus anderen Ländern bekommt“ (3183008MA). Die Schüler betrachten die persönliche Begegnung mit Menschen aus anderen Ländern als gewinnbringend, ohne in ihren Kommentaren näher auf die Hintergründe einzugehen.

Gelegenheit zu Reisen

Diese Kategorie beschreibt den zweiten gewinnbringenden Aspekt, den die Schüler aus Land 3 hervorheben. Es wird positiv wahrgenommen, dass das COMENIUS-Programm Möglichkeiten bietet, in andere Länder zu kommen. Genauere Erläuterungen bleiben aber auch hier aus: „(...) die Reisen sind lustig“ (3181803GI), schreibt einer der Schüler, ohne näher darauf einzugehen, was ihm daran zusagt. Ein weiterer bringt seine generelle Reiselust zum Ausdruck: „Ich mag es, in andere Länder zu fahren“. Hier lässt sich aber nicht nachvollziehen, ob diese Einstellung auch im Rahmen des COMENIUS-Programms ihren fruchtbaren Boden finden konnte.

Weitere Aspekte der Informellen Bildung

Die Bekanntschaft einzelner Personen bzw. das Kennen lernen anderer Länder wurde von den Schülern aus Land 3 zwar mehrmals genannt. Jedoch wurden diese Punkte nicht explizit als gewinnbringend bezeichnet und wurden daher ausgegliedert:

Kennen lernen einzelner Personen

Dieser Punkt kann als eine Unterkategorie der Begegnung mit Menschen anderer Länder angesehen werden. Er bezeichnet den Umstand, dass auf Individuen Bezug genommen wird. Dies erfolgt jedoch ohne weitere Erläuterungen seitens der Schüler und vollständig ohne Wertung: „Ilka die hier war und auf Reisen geht“ (3181001AT). Ob das „Kennen lernen einzelner Personen“ als Gewinn angesehen wird, ist aufgrund der Kommentare nicht eindeutig feststellbar.

Kennen lernen anderer Länder

Das Kennen lernen anderer Länder ist ein weiterer Code, welcher mit der Kategorie „Gelegenheit zu Reisen“ zwar verbunden sein kann, aufgrund der vorliegenden Kommentare ist allerdings keine Zuordnung möglich. So ist den Angaben der Schüler zwar zu entnehmen, dass sie durch das COMENIUS-Programm in Erfahrung bringen, „wie die es bei sich haben, wie sie leben, Kultur etc.“ (318010171). Auf welche Aspekte des Programms dies zurückzuführen ist, kann jedoch nicht festgestellt werden. Auch eine Bewertung dieses Aspekts ist nicht zu finden.

2.3.3. Nicht zugeordnete Antworten

Zwischengeschlechtliche Interaktion/Innengeschlechtliche Konkurrenz

Der Antwort eines Schülers ist zu entnehmen, dass das Zusammentreffen mit den Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern auch zu zwischengeschlechtlicher Interaktion führte: „Die Mädchen. Die können lieb sein“ (3183008AK). Damit verbunden war wohl auch eine Gelegenheit zum Ausleben innergeschlechtlicher Konkurrenz, wie die offene Antwort des betreffenden Schülers weiter verdeutlicht: „Man bekommt Mädchen (gut). Die Jungs nehmen uns die Mädchen weg (schlecht)“ (3183008AK).

Nicht zuzuordnende Antworten

Mehrere Aussagen der Schüler konnten nicht eindeutig dem Bereich „Informelle Bildung“ oder „Organisationsstruktur“ zugeordnet werden. Diese ergänzen die insgesamt sehr knappen Antworten sowie die Vielzahl von vollständig unbearbeiteten Frageteilen. Die nicht zuzuordnenden Antworten werden hier gesondert aufgeführt:

Fehlendes Verständnis insgesamt

Einer der Schüler gab an: „Ich verstehe den Witz bei der ganzen Sache nicht“ (3181607SND). Es ist hier nicht zu unterscheiden, ob sich der Kommentar nur auf die offiziellen Aktivitäten im Zusammenhang mit dem COMENIUS-Programm bezieht oder ob dieser Kommentar den Bereich der informellen Bildung – oder beides – betrifft. Er wird daher als „Fehlendes Verständnis insgesamt“ kategorisiert.

Indifferente Antworten

Diesem Code sind eine Reihe von Schülern zuzuordnen, deren Aussagen eine Gleichgültigkeit gegenüber sämtlichen Aktivitäten im Zusammenhang mit COMENIUS zum Ausdruck bringen. Insgesamt gaben acht Schüler mindestens einmal Antworten wie „weiß nicht“ (3180205MB), „nichts“ (3181001AT), „nichts Spezielles“ (3181402MM) oder bestenfalls „weiß nicht. Schüler in unserem Alter“ (3180205MB) zur Antwort. Zwei der hier genannten Schüler – dieselben, die eine doppelte Angabe zum Geschlecht machten – beantworteten alle drei offenen Fragen mit Kommentaren dieser Art.

Distanzierung vom Programm

Als eine Unterkategorie zu den indifferenten Antworten kann eine Distanzierung zum Programm angesehen werden. Diese drückt ein Schüler aus: „Es ist wohl lustig, das zu machen, aber nichts Besonderes“ (3181803GI).

2.4. Antworten der Schülerinnen und Schüler aus Land 4¹²

Unter der Oberkategorie Organisationsstruktur werden ausschließlich negative Bewertungen zum Programm zusammengefasst. Diese werden in 10 verschiedene Unterkategorien zusammengefasst und zugeordnet. Es werden zur Veranschaulichung exemplarisch einige Aussagen zitiert.

2.4.1. Aussagen zur Organisationsstruktur

Begrenzte Teilnahme

Am häufigsten genannt (10-mal) in der Kategorie Organisationsstruktur war die Tatsache, dass zu wenig Schüler an Aktivitäten des Programms teilnehmen konnten. So Schüler 41 A3 25 04 DV: „Das, was mir am COMENIUS Programm nicht gefallen hat, ist, dass nicht alle Schüler an den Aktivitäten des Programms teilnehmen durften“. Eine weitere Aussage bezieht sich auf die Tatsache, dass nur wenige Jugendliche ins Ausland konnten, „das was mir nicht gefallen hat, ist, dass nur sehr wenige Jugendliche tatsächlich ins Ausland konnten“(41 B1 24

¹² Auswertung: Elli Karanika

02 KA).

Wie wenig Schüler tatsächlich mitreisen konnten zeigt folgende Aussage: „Das, was ich nicht gut fand, ist, dass nur 2-3 Jugendliche nach Land 2 reisen konnten“ (41 B2 05 05 KA). Wie sich an folgenden Aussagen zeigt, hatten nur bestimmte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit am Programm mitzuarbeiten. (Klima der Enttäuschung) Dazu Schüler 41 B2 12 05 HM: „Das was ich gut fand, war die super Zusammenarbeit der Informationsweitergabe...(ironisch) Tschuldigung, wir werden über etwas gefragt, worüber wir nicht Bescheid wissen. Nur die guten Schülerinnen können daran teilnehmen, nicht alle Jugendlichen, die daran interessiert sind“. Weiter Schüler 41 B2 14 07 AS: „Mir hat es nicht gefallen, da ich nicht daran teilgenommen habe. Wir wurden nicht darüber informiert, nur einige auserwählte Personen, im Besonderen die Klassenbuchführer haben daran teilgenommen“.

Wichtig hierbei zu wissen ist, dass in Land 4 nur die besten Schüler das Klassenbuch führen. Schüler 41 B2 17 05 EM: „Mir hat nichts daran gefallen, weil ich nicht teilgenommen habe. Wir wurden nicht darüber informiert! Nur die Jugendlichen, die die besten Noten schreiben“.

Mangelnde Transparenz

Hierbei findet keine klare und informative Kommunikation zwischen den Teilnehmern und den Lehrern/Programmleitern statt, wodurch es erschwert wird, das Programm für alle zugänglich zu machen und die Jugendlichen wirklich zu motivieren. Dazu Schüler 41 B2 12 05 HM: „Wir haben nicht mitgearbeitet, da wir nicht informiert wurden“. Schüler 41 B2 14 07 AS: „Ich kann mich nicht daran erinnern, daran teilgenommen zu haben. Auch wenn ich gerne daran teilgenommen hätte“. Und Schüler 41 A3 13 06 DM sagt: „Man hat uns nicht erklärt um was es geht“.

Organisations- und Umsetzungsprobleme

Dazu Schüler 41 A3 16 09 BL, der von der Umsetzung enttäuscht war: „Mir hat die Intention und die Zielsetzung dieses Programms gefallen, allerdings wurde es nicht richtig umgesetzt“. Schüler 41 B3 18 09 HP ist nicht mit der Organisation, in diesem Fall der ungleichen Zuteilung der Gruppen, zufrieden: „Das was ich gut fand ist, dass wir nicht alle in eine Gruppe können, sondern es werden einige ausgewählt, wohingegen man bei anderen in 5-6 Gruppen kann“.

In der Gastgeberrolle überfordert

Dazu haben sich insgesamt drei Schüler geäußert. Es folgen dazu zwei Aussagen: Schüler 41 A3 10 08 TK: „Mir gefällt es nicht, dass wir sie aufnehmen müssen und ihnen dann jeden kleinsten Wunsch erfüllen müssen“. Schüler 41 B3 06 05 AK: „Ich weiß nicht, ob ich jemanden aufnehmen könnte, da es eine große Verantwortung ist“.

Kein direkter Kontakt

Hier kommt noch mal zum Ausdruck, dass von einigen Schülern näherer Kontakt erwünscht war. Ob es sich hier allerdings auch um Schüler und Schülerinnen handelt, die ins Ausland reisen konnten, ist bei der zweiten Aussage nicht ersichtlich. Schüler: „Das, was ich nicht gut fand, ist, dass die Schüler im allgemeinen nicht wirklich in Kontakt gekommen sind mit anderen Ländern, außer die Schüler, die nach Polen gereist sind. Meiner Meinung nach waren die

Lehrer am meisten involviert“. Schüler 41 B1 13 05 CHP: „Ich fand nicht gut, dass kein direkter Kontakt stattgefunden hat“.

Schlechte Kommunikation:

Damit ist die schlechte Organisation der Kommunikation zwischen den Jugendlichen aus verschiedenen Ländern gemeint. Schüler 41 B1 01 02 CH: „Das, was mir nicht gefallen hat, ist, dass die Kommunikation zwischen den Jugendlichen nicht gut organisiert wurde“. Dazu Schüler 41 B3 13 03 AS: „Das, was ich nicht gut fand, ist, dass ich nicht die Möglichkeit hatte wirklich intensiv mit den anderen Ländern zusammen zu arbeiten, also mit den anderen Schülern zu kommunizieren“.

Keine Möglichkeit intensiver Mitarbeit

Hier wird bemängelt dass durch die große Anzahl der Schüler, die am Programm teilgenommen hat, es keine Möglichkeit gab, sich wirklich intensiv damit zu beschäftigen. Schüler 41 B1 16 06 MCH: „Das, was mir nicht gefallen hat, war, dass sehr viele Jugendliche am COMENIUS Programm teilgenommen haben und dass ich dadurch nicht die Möglichkeit hatte so intensiv daran mitzuarbeiten, wie ich es gerne gemacht hätte“.

Teilnahmevoraussetzung: Fremdsprachenkenntnisse

Hier wird bemerkt, dass nur die Schüler mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen die Möglichkeit bekommen, an Aktivitäten des Programms teilzunehmen. Die Frage bleibt bei folgender Aussage jedoch offen, ob mit Aktivitäten der Auslandsaufenthalt gemeint ist oder Aktivitäten allgemein zum Programm. Dazu Schüler 41 B3 06 09 EM: „Ich finde es nicht gut, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse ausgewählt werden“.

Zu wenige Auslandsaufenthalte

Von einem Schüler wird bemerkt, dass innerhalb des Programms zu wenig ins Ausland gereist wurde, aus der folgenden Aussage ist allerdings nicht ersichtlich, ob dieser Schülern an den Auslandsaufenthalten teilgenommen hat und zusätzlich mehr Auslandsaufhalte fordert, oder ob er zu denen gehört, die durch die begrenzte Teilnehmeranzahl an Auslandsaufenthalten allgemein nicht die Möglichkeit hatte daran teilzunehmen. Schüler 41 B1 01 10 DL: „Das, was mir am Projekt nicht gefallen hat, ist, dass wir nicht viel in andere Partnerländer gereist sind“.

Undifferenzierte Negative Aussage zum Pogramm

Anhand dieser Aussage lässt sich nicht feststellen, was dem Schüler nicht gefallen hat. Es scheint als wäre er bezüglich des Programms im Allgemeinen unzufrieden. Schüler 41 A3 28 03 CK: „Es hat mir nicht so gut gefallen“.

2.4.2. Aussagen zur Informellen Bildung

Erfahrungen

Kulturen direkt kennen lernen/Begegnung/Kontakt/Interesse am Anderen: Die meisten Schüler, insgesamt 72 von 86, waren laut ihrer Aussagen daran interessiert neue Kulturen kennen

zu lernen, sich kulturell auszutauschen und generell interessiert am Anderen/Fremden. Dazu Schüler 41 B1 07 05 FM zu der Frage, was ihm spontan zu den Partnerländern einfällt: „Ich würde mir überlegen, was wir von diesen anderen Ländern übernehmen könnten“. Dazu Schüler 41 A3 25 04 DV: „Mir fällt dazu ein, dass es eine gute Gelegenheit ist, die Mentalität und die Kultur anderer Länder kennen zu lernen“. Schüler 41 B1 13 05 CHP: „Ich denke es ist sehr wichtig, dass wir mit anderen Kulturen, Menschen und Ansichtsweisen in Kontakt treten“. Auf die Frage, ob er gerne einen Schüler aufnehmen würde, antwortet u.a. auch Schüler 41 A9 30 06 AS mit: „Ich würde sie gerne bei uns aufnehmen, da ich gerne auch ihre Kultur kennen lernen möchte“.

In einem weiteren Zitat eines Schülers wird bemerkt, dass durch dieses Programm die aktuelle Lage des Landes und die Kultur kennen gelernt werden kann, also nicht nur Fakten aus Geschichtsbüchern etc., dazu Schüler 41 B3 19 02 SZ: „...dass mir die Möglichkeit gegeben wurde, die Lebensart anderer Länder in der heutigen Zeit kennen zu lernen“.

Direkter Kontakt zu Menschen anderer Länder/Freundschaften

Hierbei steht nicht allgemein die Kultur etc. im Vordergrund, sondern das Interesse am jeweiligen Menschen. Auf die Frage, ob er gerne/ungern einen Schüler bei sich aufnehmen wollen würde, antwortet z.B. der Schüler 41 A3 03 08 SK: „Sehr gerne, weil ich diese Jugendlichen näher und gut kennen lernen möchte“. Schüler 41 B1 16 06 MCH: „...da ich ihn so besser kennen lernen könnte, wie er denkt, und mit ihm zusammenzuarbeiten“. Schüler 41 B2 07 03 CT: „...da ich dadurch die Möglichkeit habe, viel von ihm zu lernen und er auch von mir“.

Zu der Frage was am COMENIUS-Programm gefällt/nicht gefällt, kommt in einer weiteren Aussage zum Ausdruck, dass dieser direkte Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern für den Schüler eine einmalige Erfahrung darstellt. So Schüler 41 B2 18 7 FR: „...dass ich so mit Menschen in Kontakt gekommen bin, die ich sonst nie kennen gelernt hätte...“.

Zu der Frage, ob er gerne einen Schüler aufnehmen würde, wird in der Äußerung Schüler 41 B1 20 6 AP der Wunsch einer Freundschaft deutlich: „...da ich gerne auch die Kultur kennen lernen und so einen neuen Freund gewinnen würde“.

Anerkennung der jeweils anderen Kultur

Unter diesem Punkt werden die Aussagen zusammengefasst, in denen die Anerkennung gegenüber einem anderen Land zum Ausdruck kommt, auch wenn bei einigen Aussagen das eigene Land, im Vergleich, abgewertet/bewertet wird. Zu der Frage was ihr/ihm spontan zu den Partnerländern einfällt, sagt dazu Schüler 41 B2 26 10 UT: „Wir können viel von ihnen lernen“. Schüler 41 B2 18 05 PX: „Dass sie organisierter sind als wir“. Schüler 41 B2 28 03 IT: „Dass sie eine hoch entwickelte Kultur haben und dass es sehr gastfreundliche Länder sind“. Schüler 41 B3 06 05 AK: „Dass ihr Bildungssystem besser ist und der Lebensstandard höher“.

Verständigung/Kommunikation/Zusammenarbeit/Einstellung

Hier kommt anhand der Aussagen das positive Verhältnis der Länder untereinander und ihre Kooperationsbereitschaft zum Ausdruck. Zu der Frage was ihm spontan zum Programm einfällt äußerte sich die Schüler folgendermaßen: Schüler 41 B3 02 10 DM: „Dass die Zusam-

menarbeit sehr gut war und dass dies in Zukunft wiederholt werden sollte.“ Schüler 41 B1 24 10 KM: „dass es kooperative Länder sind, die daran interessiert sind etwas über die anderen Länder zu erfahren.“

Differenz/Ähnlichkeit

Unter diesen Punkt fallen die Aussagen, in denen zwar das Bewusstsein von Differenz und Ähnlichkeit zum Ausdruck kommt, jedoch ohne Bewertung von Differenz/Ähnlichkeit zu beobachten ist. Die Aussagen hierzu bewegen sich auf neutraler Ebene. Zu der Frage, was ihm spontan zu den Partnerländern einfällt, äußerte sich beispielsweise Schüler 41 B1 14 05 SV folgendermaßen: „Ich würde denken, dass sie anders sind als wir und eine andere Kultur als wir haben, jedoch müssen wir sie so akzeptieren wie sie sind“. Schüler 41 B2 05 11 KM: „Dass sie bestimmt eine andere Lebensweise und ein anderes Unterrichtssystem haben, aber dass es auch viele Gemeinsamkeiten gibt“.

Eine Aussage die, wenn sie tatsächlich dem COMENIUS-Programm zuzurechnen ist, den Zweck des Programms in meinen Augen komplett erfüllt hat, ist folgende von Schüler 41 B1 16 06 MCH: „Während des Programms habe ich mit Jugendlichen aus anderen Ländern zusammengearbeitet. Jetzt denke ich, dass alle Menschen gleich sind. Die andersartige Kultur hat mich nicht im Geringsten daran gehindert, mit Jugendlichen von anderen Schulen zusammenzuarbeiten“.

Positiv emotionale Äußerungen

Unter diesem Punkt sind die Aussagen zusammengefasst, die im Allgemeinen ein positives Gefühl zum Ausdruck bringen wie: gastfreundlich/herzlich empfangen worden, gutes Gefühl, schöne Erfahrung etc.. Dazu Schüler 41 A 3 16 JJ MM: „Mit den Ländern mit denen ich zusammengearbeitet habe, habe ich mich sehr wohl gefühlt“. Schüler 41 A3 17 08 VM: „Es ist eine schöne Erfahrung“. Und Schüler: 41 A3 16 01 PB: „Ich fühle mich herzlich empfangen“.

Fremdsprachen

Hier sind die Aussagen zusammengefasst, in denen im Allgemeinen das Interesse an Sprache deutlich wird. So antwortete auf die Frage, ob er sich gerne um einen fremden Schüler kümmern würde, ein Schüler mit: „...da ich so die Möglichkeit hätte...auch meine Sprachkenntnisse einer fremden Sprache zu verbessern“.

Durch Begegnung/Kommunikation Menschen lieben lernen/Liebe entgegenbringen

Da es zwei Aussagen von zwei Schülern gibt, in denen ein sehr offenes und stark emotional ausgeprägtes Charakterbild zum Ausdruck kommt, diese aber aufgrund der außergewöhnlichen Aussagen keiner Kategorie zugeordnet wurden, gibt es hier eine eigene Kategorie.

Dazu Schüler 41 B1 22 04 PK: „Es ist gut, sich mit Menschen auszutauschen und zu kommunizieren, die einer anderen Kultur angehören, da wir so viel lernen und es uns so einfacher fällt, Menschen lieben zu lernen“. Schüler 41 A3 23 11 EL: „Ich würde sehr gerne einen Jugendlichen aus einem anderen Land bei mir zu Gast haben, da ich ihm und seinem Land meinen Respekt und meine Liebe entgegenbringen (ausdrücken) wollen würde“.

Nach dem Verständnis in Land 1 mögen diese Aussagen den Anschein einer übertriebenen Emotionalität und somit einer nicht ganz ernst zu nehmenden Aussage gleichen, jedoch muss man dazu anmerken, dass in der Sprache in Land 4 wie auch im allgemeinen Umgang miteinander eine Tendenz besteht, Emotionen offener auszudrücken

2.4.3. Explizit positiv genannte Aspekte zum COMENIUS-Programm

Annäherung von Ländern/Schülern/Klima der gegenseitigen Sympathie/Entwicklung von gegenseitigem Verständnis

Schüler: „...dass einem die Möglichkeit gegeben wird, Leute aus verschiedenen Ländern kennen zu lernen, die eventuell verschiedenen Glaubensrichtungen angehören, mit dem gemeinsamen Ziel: Verständnis“. Dazu auch Schüler 41 B1 20 6 AP: „...dass durch dieses Programm ein Klima der Sympathie zwischen den Ländern entsteht“. Schüler 41 B2 10 04 AP: „...dass durch dieses Programm eine Annäherung der Jugendlichen untereinander stattgefunden hat“.

Erfahrungen im Rahmen der Schule

Auf die Frage, was am COMENIUS-Programm gefallen/nicht gefallen hat, äußert sich Schüler 41 B3 27 07 MC folgendermaßen: „...dass uns die Möglichkeit gegeben wurde, Dinge zu tun, die innerhalb des regulären Schulprogramms nicht möglich gewesen wären“.

Allgemein gehaltene positive Aussagen

Wie unter dem Namen der Unterkategorie ersichtlich wird, werden hier verschiedene allgemein gehaltene positive Aussagen zusammengefasst. Schüler 41 B2 04 08 MP: „Das COMENIUS Programm war eine gute Idee, mir hat es gefallen“. Schüler 41 B3 02 10 DM: „Alles war schön“.

Unbegrenzte Teilnahmemöglichkeiten

Dazu Schüler 41 A3 16 01 BP: „...dass wir alle daran teilnehmen durften...“. Diese Aussage von einer Person steht, wie unter der Kategorie II Organisationsstruktur ersichtlich wird, der Aussage von ca. 16 Schülern entgegen, wonach nicht alle Schüler an den Aktivitäten des COMENIUS-Programms teilnehmen konnten.

Art der Vermittlung von Kulturen

Schüler 41 B2 28 08 GP: „Ich finde es gut, dass ich andere Kulturen auf diese lockere Art und Weise vermittelt bekomme, gemeinsam mit meinen Freunden“. Dies könnte darauf hinweisen, dass das Unterrichtsklima des regulären Unterrichtes ein anderes ist, möglicherweise strenger. Oder es könnte darauf hindeuten, dass die Vermittlung des Stoffes zum COMENIUS-Programm auf angenehme, vielleicht auch auf motivierende Weise, vermittelt wurde.

Verkürzung der Schulzeit

Schülern 41 B1 18 05 1959 SK freut sich darüber, dass die reguläre Schulzeit verkürzt wurde: „...dass wir über verschiedene Kulturen gelernt haben und dass dadurch die eigentliche Un-

terrichtszeit reduziert wurde“.

2.4.4. Ambivalente Haltung zu Differenz

Die Aussagen, die eine ambivalente Haltung wiedergeben, sind sehr unterschiedlich, wodurch es nicht wirklich möglich ist, sie in Unterkategorien zu unterteilen. Einige Zitate sollen im Allgemeinen angeführt werden, wodurch diese Kategorie, wenn auch nicht differenziert, veranschaulicht werden soll. Zu der Frage spontan zum Programm werden folgende Aussagen gemacht: Schüler 41 A3 04 02 AT: „Ich würde denken, dass wir eine freundliche Haltung ihnen gegenüber haben sollten, jedoch auch mit Vorbehalten, da sie anfangs noch fremd sind“.

Schüler 41 A9 30 06 AS: „Ich persönlich bin ihnen gegenüber positiv eingestellt, vorausgesetzt, sie sind dies dann auch mir gegenüber“. Schüler 41 A3 10 02 HM: „Ich bin den Ländern gegenüber, mit denen wir zusammenarbeiten, nicht faschistisch eingestellt. Außerdem fände ich es gut, die Kultur eines anderen Landes kennen zu lernen“.

An dieser Aussage lässt sich erkennen, dass dieser Schüler nicht wirklich liberal eingestellt ist, da es seiner Aussage nach auch Länder gibt, denen er faschistisch gegenüber eingestellt ist. Schüler 41 B2 18 07 ET: „Ich würde einerseits gerne und andererseits nicht so gerne jemanden aufnehmen, da ich mich nicht so wohl fühle mit fremden Menschen in meiner Nähe, aber ich würde gerne mehr über diese Länder und ihre Mentalität erfahren“. In dieser Aussage lässt sich erkennen, dass die Person einerseits interessiert ist an Anderem/Fremdem, dem direkten Kontakt jedoch andererseits ängstlich gegenübersteht.

Voreingenommene Haltung zu Differenz

Unter diesen Punkt werden die Aussagen zusammengefasst, die eine deutlich voreingenommene Haltung der Schülerinnen oder Schüler zu Differenz widerspiegeln. Dazu Schüler 41 A3 17 08 VM: „Ich würde niemanden aus einem anderen Land bei mir zuhause aufnehmen“. Schüler 41 B2 19 08 1969 AS: „Ich wäre darüber nicht sehr glücklich, da ich mich nicht sehr wohl fühle wenn ich mit jemandem zusammen bin, den ich gar nicht kenne“.

Ethnozentrische Haltung

Unter diese Kategorie fällt eine einzige Aussage, wonach das eigene Land überhöht wird und die anderen abgewertet. Dazu Schüler 41 B1 18 05 1959 SK: „Ich würde denken, dass Land 4 viel besser ist als die Anderen.“

UNESCO mainstreaming: the culture of peace (S. 5)

1

Fostering a culture of peace through education by promoting education for all, focusing especially on girls; revising curricula to promote the qualitative values, attitudes and behaviour inherent in a culture of peace; training for conflict prevention and resolution, dialogue, consensus-building and active non-violence . . .

2

Promoting sustainable economic and social development by targeting the eradication of poverty; focusing on the special needs of children and women; working towards environmental sustainability; fostering national and international co-operation to reduce economic and social inequalities . . .

3

Promoting respect for all human rights by distributing the Universal Declaration of Human Rights at all levels and fully implementing international instruments on human rights . . .

4

Ensuring equality between women and men by integrating a gender perspective and promoting equality in economic, social and political decision-making; eliminating all forms of discrimination and violence against women; supporting and aiding women in crisis situations resulting from war and all other forms of violence . . .

5

Fostering democratic participation by educating responsible citizens; reinforcing actions to promote democratic principles and practices; establishing and strengthening national institutions and processes that promote and sustain democracy . . .

6

Advancing understanding, tolerance and solidarity by promoting a dialogue among civilizations; actions in favour of vulnerable groups, migrants, refugees and displaced persons, indigenous people and traditional groups; respect for difference and cultural diversity . . .

7

Supporting participatory communication and the free flow of information and knowledge by means of such actions as support for independent media in the promotion of a culture of peace; effective use of media and mass communications; measures to address the issue of violence in the media; knowledge and information sharing through new technologies . . .

8

Promoting international peace and security through action such as the promotion of general and complete disarmament; greater involvement of women in prevention and resolution of conflicts and in promoting a culture of peace in post-conflict situations; initiatives in conflict situations; encouraging confidence-building measures and efforts for negotiating peaceful settlements . . .

A. Fragen zu deinem aktuellen Wissen

Bitte kreuze bei den folgenden Fragen an:

1. Von welchen Ländern kennst du die Nachbarländer?

Land 1	
Land 2	
Land 3	
Land 4	

2. Von welchen Ländern weißt du (ungefähr oder genau), wie Jugendliche deiner Klassenstufe unterrichtet werden?

Land 1	
Land 2	
Land 3	
Land 4	

3. Von welchen Ländern hast du eine Vorstellung über das Verhältnis der Jugendlichen zu den Erwachsenen?

Land 1	
Land 2	
Land 3	
Land 4	

Bitte verteile bei den folgenden Aussagen Noten von 1 (ziemlich viel), 2 (ein bisschen) bis 3 (keine Ahnung):

4. Mit der Geschichte und/oder den aktuellen politischen Verhältnissen unserer Partnerländer bin ich vertraut.

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

5. Ich weiß, was zur Zeit musik- und/oder modemäßig in unseren Partnerländern angesagt ist.

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

6. Ich habe eine Vorstellung davon, wie der Lebensalltag in unseren Partnerländern aussieht.

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

B. Fragen zu deinen Einstellungen

Bitte markiere deine Meinung mit einem Kreuz auf der Skala:

7. Ich begrüße Leute aus anderen Kulturen etwas anders als die aus meiner, weil ich ihnen damit Respekt erweisen kann.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
8. Alle Großstädte sind gleich – viele Häuser, zu viele Autos, Mc Donalds.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
9. Wenn die Leute wirklich ehrlich sind, werden sie erkennen, dass es Werte gibt, die universell sind.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
10. Der Schlüssel, in anderen Kulturen zurecht zu kommen, ist, einfach aufrichtig und ehrlich zu sein.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
11. Ich kann normalerweise von verschiedenen kulturellen Standpunkten auf eine Situation schauen.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
12. Wenn jemand aus einer anderen Kultur mit einem Problem zu mir kommt, versuche ich, das Problem aus seiner Sicht zu sehen, weil er kulturbedingt vielleicht anders handeln würde als ich.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
13. Je mehr Unterschiede, desto besser – mehr Unterschiede versprechen doch eine größere Kreativität.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
14. Wenn wir alle dieselbe Sprache sprechen würden, gäbe es keine Probleme.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
15. Wenn du andere Kulturen kennlernst, wirst du feststellen, wieviel besser unsere ist.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
16. Man ist in allen Kulturen zu Hause, wenn man genug darüber weiß, wie die Dinge laufen.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
17. Manchmal ist es schon verwirrend, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen; man will ja die neuen Werte respektieren, aber trotzdem seine eigenen behalten.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
18. Wir könnten anderen Kulturen viel beibringen.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Fragebogen zum COMENIUS-Projekt

Liebe Schülerinnen und Schüler,

Mit dem Fragebogen auf den nachfolgenden Seiten wollen wir einige eurer Erfahrungen im COMENIUS-Projekt und eure jetzt aktuellen Kenntnisse und Einstellungen zu den Projektländern erfassen. Wir wollen damit einzuschätzen versuchen, wie die Projektangebote aus eurer Sicht zu bewerten sind.

Bitte antworte ehrlich und spontan, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Deine Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Bitte lasse keine Frage aus.

Die Antworten werden anonym behandelt und ausgewertet. Wir werden euch das Ergebnis der Auswertung über eure Schulen mitteilen.

Einen herzlichen Gruß

das Wissenschaftler-Team der HSK

Fragebogen-Nummer (Geburtstag und Initialen der Mutter):

Schul- /Klassen-
kennung

Tag

Monat

Initialen

Beispiel:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Geschlecht: w ☐ m ☐

Migrationshintergrund (z.B. selbst oder Eltern zugewandert): mit ☐ ohne ☐

A. Fragen zu deinem aktuellen Wissen

Bitte kreuze bei den folgenden Fragen an:

1. Von welchen Ländern kennst du inzwischen die Nachbarländer?

Land 1	
Land 2	
Land 3	
Land 4	

2. Von welchen Ländern weißt du inzwischen (ungefähr oder genau), wie Jugendliche deiner Klassenstufe unterrichtet werden?

Land 1	
Land 2	
Land 3	
Land 4	

3. Von welchen Ländern hast du inzwischen eine Vorstellung über das Verhältnis der Jugendlichen zu den Erwachsenen?

Land 1	
Land 2	
Land 3	
Land 4	

Bitte verteile bei den folgenden Aussagen Noten von 1 (ziemlich viel), 2 (ein bisschen) bis 3 (keine Ahnung):

4. Ich habe Kontakt zu unseren Partnern in

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

aufgenommen.

5. Mit der Geschichte und/oder den aktuellen politischen Verhältnissen unserer Partnerländer bin ich jetzt vertraut.

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

6. Ich weiß jetzt, was zur Zeit musik- und/oder modemäßig in unseren Partnerländern angesagt ist.

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

7. **Ich habe jetzt eine Vorstellung davon, wie der Lebensalltag in unseren Partnerländern aussieht.**

Land 1 ☐ Land 2 ☐ Land 3 ☐ Land 4 ☐

7. **Ich habe mich in folgendem Projekt/Projekten meiner Klasse engagiert:**

_____ Partnerland:

_____ Partnerland:

_____ Partnerland:

Bitte kreuze bei der folgenden Frage an:

9. **Ich habe an den Auslandsbesuchen in Land 1 ☐, Land 2 ☐, Land 3 ☐, Land 4 ☐ teilgenommen.**

B. Fragen zu deinen Einstellungen

Bitte markiere deine Meinung mit einem Kreuz auf der Skala:

7. Ich begrüße Leute aus anderen Kulturen etwas anders als die aus meiner, weil ich ihnen damit Respekt erweisen kann.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
8. Alle Großstädte sind gleich – viele Häuser, zu viele Autos, Mc Donalds.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
9. Wenn die Leute wirklich ehrlich sind, werden sie erkennen, dass es Werte gibt, die universell sind.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
10. Der Schlüssel, in anderen Kulturen zurecht zu kommen, ist, einfach aufrichtig und ehrlich zu sein.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
11. Ich kann normalerweise von verschiedenen kulturellen Standpunkten auf eine Situation schauen.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
12. Wenn jemand aus einer anderen Kultur mit einem Problem zu mir kommt, versuche ich, das Problem aus seiner Sicht zu sehen, weil er kulturbedingt vielleicht anders handeln würde als ich.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
13. Je mehr Unterschiede, desto besser – mehr Unterschiede versprechen doch eine größere Kreativität.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
14. Wenn wir alle dieselbe Sprache sprechen würden, gäbe es keine Probleme.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
15. Wenn du andere Kulturen kennlernst, wirst du feststellen, wieviel besser unsere ist.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
16. Man ist in allen Kulturen zu Hause, wenn man genug darüber weiß, wie die Dinge laufen.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
17. Manchmal ist es schon verwirrend, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen; man will ja die neuen Werte respektieren, aber trotzdem seine eigenen behalten.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu
18. Wir könnten anderen Kulturen viel beibringen.
trifft gar nicht zu | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | trifft voll zu

C. Fragen zum Comenius-Programm

19. Was fällt Dir spontan zu deinen Projekt-Partnerländern ein?

20. Ich würde mich gern/ungern um einen Schüler/eine Schülerin aus unserem Projekt-Partnerland kümmern, weil...

21. An dem Comenius-Projekt gefällt mir/gefällt mir nicht, dass...

Vielen Dank für Deine Teilnahme!