

KWARTALNIK NEOFILOLOGICZNY, LXIV, 3/2017

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ
(UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA, POZNAŃ)

ANGELA SCHMIDT-BERNHARDT
(PHILIPPS-UNIVERSITÄT, MARBURG)

VICTORIA STOROZENKO
(PHILIPPS-UNIVERSITÄT, MARBURG)

„ES WAR INTERESSANTER
ALS TROCKENES THEORETISCHES WISSEN,
WIR KONNTEN UNS BESSER IN DAS THEMA
HINEINVERSETZEN“:
AUSGEWÄHLTE LERNPOTENTIALE DES DEUTSCH-POLNISCHEN
PROJEKTSEMINARS ZUM WARSCHAUER AUFSTAND
AUS SICHT DER STUDIERENDEN

Students of applied linguistics at Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland, and students of the Faculty of School Education at the Philipps-University of Marburg, Germany, in cooperation with the Warsaw Rising Museum, took part in the German-Polish project-based seminar “The Warsaw Uprising – in search of traces 70 years later” in Warsaw, Poland. The end product of their cooperation was a set of topic-related teaching materials designed for secondary or tertiary education learners in Poland and Germany. The paper discusses selected learning potentials of this cross-cultural encounter on the basis of a quantitative and qualitative analysis of the students’ questionnaires and learning diaries.

KEYWORDS: Warsaw Uprising, museum education, intercultural learning, project work, collective memory, international seminar

EINLEITUNG: ZIEL UND AUFBAU DES AUFSATZES

In vorliegendem Beitrag beschäftigen wir uns mit einem deutsch-polnischen Projektseminar zum Warschauer Aufstand. Im Fokus der Betrachtung finden sich ausgewählte Lernpotentiale dieses Seminars aus Sicht der Studierenden.

Das interkulturelle Projektseminar „Warschauer Aufstand – Spurensuche nach 70 Jahren“ wurde von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Institut für Angewandte Linguistik und der Philipps-Universität Marburg, Institut für

Schulpädagogik im Mai 2014 in Warschau durchgeführt. Während in Polen die Ereignisse rund um den Warschauer Aufstand¹ zum Basiswissen der polnischen Zeitgeschichte gehören, hat die Wahrnehmung in der bundesdeutschen Öffentlichkeit spät begonnen und ist bis heute relativ schwach. Die wechselseitige Kenntnis der Geschichte ohne schablonenhafte Vereinfachung ist für das heutige gegenseitige Verständnis und für die Gestaltung authentischer nachbarschaftlicher Beziehungen von grundlegender Bedeutung.

Im Hauptteil unseres Beitrags beziehen wir uns auf zwei Forschungsinstrumente, zum einen auf einen quantitativ orientierten Evaluationsbogen, zum anderen auf ein qualitativ ausgerichtetes interkulturelles Lerntagebuch.

Im Mittelpunkt der Auswertung des Evaluationsbogens stehen Fragen zum Lernerfolg und zur Motivation der Studierenden sowie zur Bewertung des Projekts. Anhand der anonym geführten Lerntagebücher, in denen die Studierenden vor, während und nach der realen Begegnung ihre Erfahrungen schriftlich niederlegten, analysieren wir zwei Fragestellungen zur Reflexion des interkulturellen Lernens.

Anschließend beleuchten wir die Frage nach Erreichen der wesentlichen Lernziele. Wir widmen uns der Frage, ob die Studierenden, die in ihren kulturellen Kontexten mit unterschiedlichen Inszenierungen der Geschichte aufgewachsen sind, in der gemeinsamen Beschäftigung mit der Vergangenheit in einen alle Seiten bereichernden Dialog eintraten.

INTERKULTURELLES LERNEN UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Fremdsprachen lehren und lernen ist eng mit interkulturellem Lernen verknüpft. Studierende der Fremdsprachenphilologien und der Fremdsprachendidaktik benötigen interkulturelle Kompetenz in doppelter Hinsicht, und zwar gemäß der Unterscheidung nach Leiprecht (2002: 26) in Bezug auf einen Blick nach außen (Fremdsprachenlehrkräfte bahnen – medial vermittelt oder in direkter Form – Begegnungen zwischen ihren Schulklassen und Schulklassen in anderen Ländern an), als auch in Bezug auf einen Blick nach innen („auf die eigene vielgestaltige Gesellschaft oder auf die eigene Gruppe von Lernerinnen und Lernern“, Leiprecht 2002: 26).

Verstehen der Anderen, die eine andere Sprache sprechen, entwickelt sich auf der Grundlage der eigenen Werte, der eigenen Erfahrungen und des eigenen Vorwissens (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/ Jentges/ Stork 2015: 20). Dies gilt für die Sicht nach innen auf die Lernprozesse in der eigenen Gruppe und umso mehr für die Sicht nach außen bei den realen Begegnungen mit anderen Kulturen. Gerade Letzteres birgt durch das eigene Interpretationsschema vielfältige Möglichkeiten

¹ Vgl. für nähere Informationen zum Warschauer Aufstand Borodziej (2004).

für Missverständnisse, Fehlinterpretationen und Konflikte. Beide Sichtweisen beeinflussen sich wechselseitig, denn zum einen verändert sich der Blick nach innen im Verarbeiten der realen interkulturellen Erfahrungen, zum anderen werden die realen Erfahrungen entsprechend dem nach innen gerichteten Blick unterschiedlich gestaltet und verarbeitet.

In diesem Sinn sind Fremdsprachenlernen und interkulturelles Lernen ein lebenslanger Prozess, der niemals ganz abgeschlossen sein wird, sondern immer wieder neue Möglichkeiten der Weiterentwicklung bietet und auch erfordert (Schmidt-Bernhardt/ Stork 2015: 122).

Nach Auernheimer (2010: 57) umfasst interkulturelle Kompetenz die Bereiche Wissen, Haltungen und Fähigkeiten. In unserem deutsch-polnischen Projekt in Kooperation mit dem Museum des Warschauer Aufstands sind die Bereiche und ihre Verknüpfung zu erkennen. Der Bereich Wissen umfasst alle notwendigen historischen Kenntnisse über den Zweiten Weltkrieg und den Aufstand der Warschauer Bevölkerung im Jahr 1944, der Bereich Haltungen bezieht sich auf die erforderliche Offenheit für die Geschichtsbilder der verschiedenen Mitglieder der Arbeitsgruppe, der Bereich Fähigkeiten auf die sich in der konkreten Zusammenarbeit entwickelnde Fähigkeit zu Empathie und Perspektivübernahme.

Ferner entwickelt Auernheimer (2010: 51) vier Dimensionen interkultureller Kommunikation: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster oder Scripts. Um es am Beispiel Machtasymmetrien zu verdeutlichen: Im Bereich des Wissens geht es um Kenntnisse globaler gesellschaftlicher Zusammenhänge, im Bereich Haltungen um die Sensibilität und das bewusste Umgehen mit den Asymmetrien, im Bereich Fähigkeiten um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Diese Teilkompetenzen entwickeln sich in einem Wechselspiel des Miteinander. Gerade der Perspektivenwechsel als Teilkompetenz des interkulturellen Lernens und des Fremdsprachenlernens lässt sich insbesondere in realen Begegnungen erproben, üben, reflektieren.

Wir gehen von einem dynamischen Kulturbegriff aus, der Kulturen nicht als streng voneinander getrennte abgeschlossene Bereiche betrachtet, sondern als miteinander verknüpft und in einem ständigen Wandel begriffen. Der dynamische Kulturbegriff begreift jede Gesellschaft als aus zahlreichen, sich permanent verändernden Teilkulturen bestehend, die vom sozialen Milieu, von der regionalen Herkunft, vom Geschlecht, von der Generation, von der sexuellen Orientierung, vom Bildungsstand und vielem anderen bestimmt werden (Hartung/ Nöllenburg/ Deveci 2013: 8). Die zahlreichen Möglichkeiten Kulturen einzuteilen, zuzuordnen und zu kombinieren werden von diesem Ansatz des ‚dynamischen Kulturbegriffs‘ hinterfragt. Entsprechend wird in der interkulturellen Bildungsarbeit „die Einteilung in Kategorien als solche zum Gegenstand der Auseinandersetzung“ (Elverich/ Reindlmeier 2009: 35). Die eine Herausforderung liegt darin, das Statische des Kulturbegriffs aufzulösen – zu dekonstruieren, eine weitere ist es, die Wertungen von Kulturen als gesellschaftlich konstruiert zu erkennen (Elverich/ Reindlmeier 2009: 46–47).

Diese kulturalismuskritische Haltung einzunehmen fällt oft schwer, ist doch das Verständnis von Kultur als Differenzschema, dementsprechend Kulturen festgefügte, natürliche, nationale und ethnisch gebundene Schicksalsgemeinschaften sind, (Elverich/ Reindlmeier 2009: 32), ein fest verankertes Konstrukt, dessen gesellschaftliche Bedingtheit nicht auf den ersten Blick erkennbar ist.

Entsprechend läuft man in der interkulturellen Begegnung häufig Gefahr, in eine Falle zu tappen, wenn die jeweiligen Gruppen vom ersten Moment der Kontaktaufnahme in das Schema des ‚Wir und die Anderen‘ (Elverich/ Kalpaka/ Reindlmeier 2009: 13) fallen, sich also „gegenseitig als Mitglied einer Out-Group wahrnehmen“ (Auernheimer 2010: 43). Dieses Schema, das aus der Rassismusforschung bekannt ist, kann zu Abgrenzungen statt zu Verbindungen führen.

Die Erfahrung von Kultur als dynamischem Prozess kann hingegen die Möglichkeit vielfältiger neuer Erfahrungen bieten. Insofern liegt in der Vorbereitung, dem Erleben und der Reflexion konkreter interkultureller Begegnungen eine Chance zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz.

KONZEPTION DES PROJEKTSEMINARS UND SEINER AUSWERTUNGSTRUMENTE

Das deutsch-polnische Projektseminar „Warschauer Aufstand – gemeinsame Spurensuche nach 70 Jahren“ von 23 Studierenden und zwei Lehrenden des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz-Universität Poznań und 26 Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und drei Dozentinnen des Instituts für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg, das vom wissenschaftlichen Fachpersonal des Museums des Warschauer Aufstands inhaltlich begleitet wurde (insbesondere von Justyna Gmitrzuk), fand als eine gemeinsame einwöchige Studienreise im Mai 2014 an einem außeruniversitären Lernort in Warschau statt. Die Projektarbeit wurde von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit und dem PROMOS-Programm des DAAD gefördert und erfolgte in gemischten Kleingruppen in den Räumen des Museums des Warschauer Aufstands. Dies bot allen Beteiligten die Möglichkeit, in einen Dialog mit dem eigenen kollektiven Gedächtnis und dem der anderen Gruppenmitglieder bei der Behandlung des Aufstands der Warschauer Bevölkerung 1944 als der thematischen Hauptschwerpunktsetzung der zu entwickelnden Lehrmaterialien zu treten und dabei das emotionale Ausstellungskonzept des Museums (vgl. hierzu Gmitrzuk 2011: 207–210 sowie Münzberg/ Volbert/ Völkerling 2011: 198–200) besonders intensiv wahrzunehmen. „Die Verbindung von Einführung in die Museumsdidaktik, Beschäftigung mit Erinnerungskultur und Perspektivenwechsel als Grundlage interkultureller Kompetenz machte die Besonderheit des Gesamtprojekts aus“ (Schmidt-Bernhardt/ Stork 2015: 125).

Das Hauptziel des Projekts war dem Zitat zufolge die Förderung interkultureller Kompetenz. Dies sollte anhand der gemeinsamen Entwicklung von didaktisch-

methodischen Materialien (in Form von didaktisierten Podcasts, Vodcasts, didaktischen Spielen online, Webquests, Wikis etc.) zum Thema „Warschauer Aufstand“ erfolgen, die im Unterricht in Geschichte und Gesellschaftslehre als auch im landeskundlich orientierten Unterricht Deutsch und Polnisch als Fremdsprache (ab Niveau B1) in den deutschen und polnischen Schulen der Sekundarstufe II sowie in der universitären Lehre mit deutsch-polnischem Bezug (wie z.B. im Lehramtsstudium in Deutschland oder im Deutsch als Fremdsprache-Studium in Polen) eingesetzt werden können.

In der Projektarbeit wurden darüber hinaus folgende Teillernziele verfolgt: Förderung des deutsch-polnischen Dialogs, Exploration der gemeinsamen Geschichte, Analyse der Gedächtniskultur und ausgewählter Erinnerungsorte, Auseinandersetzung mit verschiedenen museumspädagogischen Konzepten, Erweiterung und Reflexion des geschichtlichen Wissens über deutsch-polnische Beziehungen am Beispiel des Warschauer Aufstands, Diskussion von Zukunftsperspektiven für das Miteinander von jungen Deutschen und jungen Polen sowie Förderung des kooperativen Lernens bei der kreativen und selbständigen Bearbeitung des Themas und der Empathiefähigkeit durch Einnahme und Aushandlung von verschiedenen Perspektiven der beiden Projektpartner bei der Rezeption des Warschauer Aufstands (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/ Schmidt-Bernhardt/ Stork 2016: 56).

Für die Realisierung der genannten Projektziele wurde in Anlehnung an Fellmann (2015: 102–106) ein dreischrittiges Verfahren ausgewählt: Vorbereitungsphase zur Sensibilisierung, Durchführung der Begegnung sowie Nachbereitungsphase, die durch folgende tabellarisch zusammengefasste Hauptaktivitäten bestimmt wurden:

Vorbereitungsphase zur Sensibilisierung	Durchführungsphase der Begegnung	Nachbereitungsphase der Begegnung
<ul style="list-style-type: none"> • Literaturrecherche und vorbereitende Seminare im Wintersemester 2013/2014 • Vorbereitung der genauen didaktisch-methodischen Konzeption der Drittortbegegnung in Warschau • Erarbeitung der Konzeption eines E-Reflexionstagebuchs und der Evaluationsbögen 	<ul style="list-style-type: none"> • digitale Kontaktaufnahme der Studierendengruppen aus Marburg und Poznań über die gemeinsame Lernplattform ILIAS im Sommersemester 2014 vor der realen Begegnung • interkulturelle Drittortbegegnung in Warschau: 18.05.2014–24.05.2014: Kennenlernspiele im Freien, einführende Vorträge von ausgewiesenen Expertinnen und Experten im Museum (Workshop Oral History, Vortrag zur museumsdidaktischen Konzeption), City Game, Filmabend („Kanal“ von Andrzej Wajda), Erstellung von online Lehr- und Lernmaterialien in deutsch-polnischen Kleingruppen • wissenschaftliche und technische Begleitung des gesamten Projekts 	<ul style="list-style-type: none"> • qualitative und quantitative Evaluation des Projektes und des gesamten Seminars in Form von Fragebögen durch die Projektassistentin • qualitative Auswertung der Lerntagebücher durch die Projektleitung

Abbildung 1: Dreischrittiges Verfahren des Projektseminars

Die qualitative Auswertung erfolgte anhand von uns freiwillig und anonym zur Verfügung gestellten 22 Lerntagebüchern aus Marburg und neun Lerntagebüchern aus Poznań. In das Lerntagebuch, das entweder in Papierform (Ausdruck einer pdf-Datei) oder elektronisch (Word-Datei) geführt werden konnte, haben die Projektteilnehmenden Reflexionen zu interkulturellen und sprachlichen Lernprozessen eingetragen, die mit den Seminarinhalten verbunden waren (zu didaktisch-methodischen Aspekten des Lerntagebuchs vgl. Stork 2010). Das Lerntagebuch bestand aus 35 Seiten, wobei folgende Aspekte thematisiert wurden:

- Meine Motivation für das Projektseminar (Seite 10)
- Meine Lernziele (Seiten 11–12)
- Meine Projektgruppe (Seite 13)
- Museum des Warschauer Aufstands (Muzeum Powstania Warszawskiego) (Seite 14)
- Mein (interkulturelles) Lernen in Warschau (Seiten 15–28)
- Reflexion des Projektthemas (Warschauer Aufstand) (Seite 29)
- Reflexion der Arbeit in den Projektgruppen (Seite 30)
- Reflexion des interkulturellen Lernens (Seite 31)
- Reflexion der Lernziele (Seite 32)
- Reflexion der Studienreise nach Warschau (Seite 33).

Die Eintragungen wurden vor, während und nach der realen Begegnung vorgenommen, in erster Linie während der Projektwoche. Die Strukturierung durch möglichst offen formulierte Fragen zu jedem der genannten Aspekte sollte den Projektbeteiligten tiefgehende Reflexionen zu all den unbekanntem oder ungewohnten Ausdrucksformen und Verhaltensweisen ermöglichen (zur Konzeption des interkulturellen Lerntagebuchs vgl. genauer Schmidt-Bernhardt/ Stork 2015: 125–129).

Einige wertvolle Einblicke u.a. in die Selbstreflexion der Studierenden zu den Lernpotentialen des gemeinsamen Projektseminars haben wir darüber hinaus auch durch den Einsatz eines quantitativ orientierten Fragebogens gewinnen können. Dieses Auswertungsinstrument wurde von 45 Studierenden ausgefüllt (und zwar von 23 Studierenden der Philipps-Universität in Marburg und von 22 Studierenden der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań) und setzte sich aus acht Fragenkomplexen zusammen: Persönliche Angaben, Vorerfahrungen, Erwartungen vor der Projektwoche in Warschau, Organisation und Durchführung des Projekts, Arbeit in den Projektgruppen, Arbeit mit dem interkulturellen Lerntagebuch, Lernerfolg und Fazit.

LERNPOTENTIALE DES PROJEKTSEMINARS

Im Folgenden kann nicht auf alle Aspekte eingegangen werden, die mögliche Lernpotentiale des Projektseminars für Studierende verdeutlichen können. Wir fokussieren anhand des Evaluationsbogens auf allgemeine Fragen zum Lernerfolg und zur Motivation der Teilnehmenden und anhand der Lerntagebucheinträge auf die Reflexion des interkulturellen Lernens und der erreichten Lernziele.

QUANTITATIVE ANALYSE

Im Fokus des siebten Fragenkomplexes (zum Fragebogaufbau² vgl. Anhang) stand der Lernerfolg der Studierenden. Die Ergebnisse zur Frage nach der Bewertung des Lernerfolgs (Frage Nr. 15) sind der folgenden Abbildung zu entnehmen:

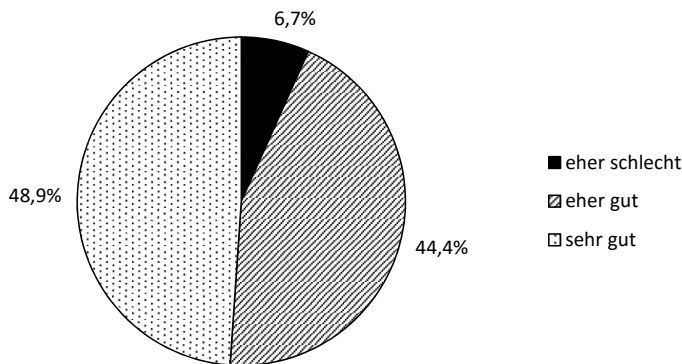


Abbildung 2: Bewertung des Lernerfolgs

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (42 = 93,3%) ihren Lernerfolg positiv bewertet, darunter 44,4% der Studierenden *eher gut* und 48,9% *sehr gut*. Auffällig ist, dass nur drei Befragte (6,7%) die Antwortkategorie *eher schlecht* gewählt haben.

32 Studierende (71,1%) haben die Frage Nr. 16: *Wie hätte Ihr Lernerfolg verbessert werden können?* beantwortet. Die Studierenden sind der Auffassung, dass sie einen höheren Lernerfolg hätten erreichen können, wenn sie vor allem mehr Zeit für das Projekt gehabt hätten, sich intensiver mit dem Thema vor der Projektwoche auseinandergesetzt hätten und mehr Freizeit gehabt hätten,

² Für die Konzeption des Fragebogens bedanken wir uns bei PD Dr. Antje Stork und für die Auswertung bei Dr. Katarzyna Trojan.

um interkulturellen Austausch zu fördern. Im Folgenden werden hierzu einige Äußerungen der Studierenden als Zitate herangezogen.

„Vielleicht soll ich mehr mit dem Wortschatz arbeiten.“ (F. 4)³

„Vielleicht könnte ich ein bisschen mehr mit anderen Studenten aus Marburg sprechen.“ (F. 8)

„Mehr Zeit für die Projektarbeit (...)“ (F. 17)

„Mehr Kontakt zu Polinnen, war oftmals getrennt“ (F. 23)

„Mehr Freizeit um interkulturellen Austausch zu fördern“ (F. 30)

„Vorträge „oral history“ und Museumspädagogik hätten besser ausgearbeitet werden können (...)“ (F. 34)

„Bessere Zeiteinteilung, klarere Arbeitsaufträge, zielgerichtete Präsentationen“ (F. 41)

„Mehr Zeit, vorherige intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema“ (F. 43)

Die Projektwoche hat 43 Studierende (95,5%) dazu motiviert (11,1% der Antworten *eher ja* und 84,4% der Antworten *ja*), sich weiterhin mit der Kultur des Partnerlandes zu beschäftigen, was die folgende Abbildung veranschaulicht:

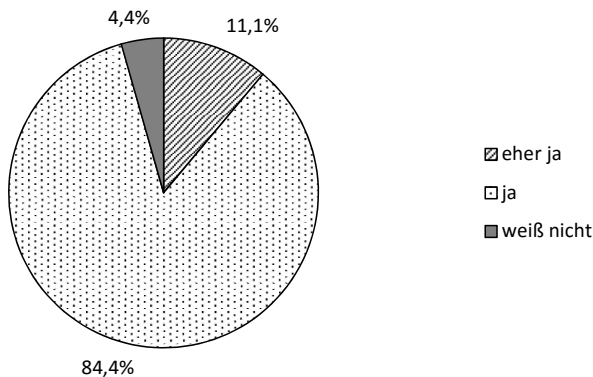


Abbildung 3: Der Einfluss des Projekts auf die Motivation, sich weiter mit der Kultur des Partnerlandes zu beschäftigen

Die Studierenden (32 = 71,1%) betonen vor allem, dass sie dank des Projekts nette und freundliche Leute kennen gelernt haben, Freundschaften geknüpft haben und gute Erfahrungen gesammelt haben. Motivierend wirken darüber hinaus Gespräche mit den Deutschen bzw. den Polen, die historische Beziehung zwischen

³ „F.“ steht für Fragebogen.

beiden Ländern und die Tatsache, dass interessante Ergebnisse der Projektarbeit entstanden sind. Hierzu einige Zitate:

„Die Gespräche mit den deutschen Studenten haben mich dazu ermutigt.“ (F. 4).

„Gute Erfahrung ist motivierend.“ (F. 6)

„Ich bin sehr positiv überrascht von der polnischen Kultur und möchte mich bald noch vertrauter damit machen.“ (F. 26)

„Tolle Studenten, tolle Stadt, liebenswürdige Menschen“ (F. 29)

„Ich habe nur Gutes über unsere polnischen Kollegen zu sagen. Die Sprache ist interessant, die Architektur faszinierend und die Geschichte reichhaltig.“ (F. 41)

„Polen ist ein sehr vielfältiges und interessantes Land.“ (F. 42).

Die Antworten der Studierenden auf die Frage Nr. 18: *Wie bewerten Sie das Projekt?* im letzten Fragenkomplex sind überwiegend positiv, was der folgenden Abbildung zu entnehmen ist:

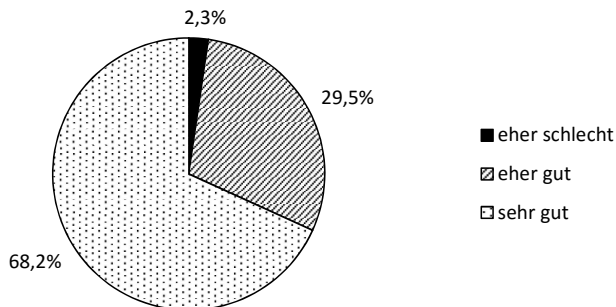


Abbildung 4: Bewertung des Projekts

Betrachtet man die Ergebnisse der obigen Darstellung, so wird ersichtlich, dass mehr als zwei Drittel der Projektteilnehmenden (30 = 68,2%) das Projekt als *sehr gut* und mehr als ein Viertel (13 = 29,5%) als *eher gut* bewerten. Nur eine Person (2,3%) bewertet das Projekt als *eher schlecht*. Eine Person hat keine Antwort gegeben. Fast alle Studierenden (43 = 95,6%) (zwei Befragte haben keine Antwort angekreuzt) sehen mehr Vorteile als Nachteile der Arbeit „vor Ort“ zum Thema Warschauer Aufstand.

39 Studierende (86,7%) begründen ihre Antworten, indem sie darauf hinweisen, dass es besser sei, sich mit der Thematik des Warschauer Aufstandes vor Ort in Warschau und nicht in einer anderen Stadt bzw. an der Universität zu beschäftigen. Der Aufenthalt in Warschau und die Arbeit im Museum des Warschauer Aufstandes hat den Projektteilnehmenden ermöglicht, die Orte zu besuchen, wo der Aufstand

stattgefunden hat, auf reale Spurensuche zu gehen und dadurch tiefer in die Geschichte einzutauchen. Das Museum stand ihnen zur Verfügung, so dass sie unbegrenzt Zugang zu Experten und zu Materialien hatten, die sie brauchten, um die Projektaufgaben zu meistern. Das Gesagte verdeutlichen folgende Zitate:

„Es war schön jeden Tag was neues im Museum zu sehen, besichtigen und erleben. Wir hatten auch Zugang zu allen Materialien, was ich ganz gut finde.“ (F. 7)

„Man kann direkt Plätze, die den Zusammenhang mit Warschauer Aufstand haben, besuchen.“ (F. 8)

„Es war interessanter als „trockenes“ theoretisches Wissen, wir konnten uns besser in das Thema hineinversetzen.“ (F. 12)

„(...) Arbeit im Museumsgebäude wirkt sehr motivierend.“ (F. 16)

„Alles ist hier parat.“ (F. 19)

„Das hebt einen Teil der Distanz zu dem Ereignis auf. Man kann besser auf Spurensuche gehen.“ (F. 25)

„Bessere Identifikation. Museum sensibilisiert total (...)“ (F. 32)

„Da man direkt an dem Ort ist, wo dieser Aufstand statt gefunden hat.“ (F. 37)

Alle Studierenden (45 = 100%) empfehlen demgemäß die Durchführung weiterer internationaler Projektseminare. Als Themenbereiche, zu denen sie in Zukunft arbeiten wollen, nennen sie Aspekte der deutsch-polnischen Geschichte, der deutsch-polnischen Beziehungen, multikulturelle Städte und Politik.

Die letzte Frage des Evaluationsbogens zielte darauf ab, den Studierenden eine Möglichkeit zu geben, noch weitere Anmerkungen zum Projekt zu äußern. Zwei Drittel der Studierenden (30 = 66,7%) sind darauf eingegangen. Dabei haben sie auf eigene Einträge im Lerntagebuch hingewiesen, mit denen wir uns im nächsten Abschnitt näher auseinandersetzen möchten.

QUALITATIVE ANALYSE

Im Folgenden gehen wir auf ausgewählte Fragen zur „Reflexion des interkulturellen Lernens“ genauer ein, die am Ende der Studienreise ausgefüllt wurden und wie folgt lauteten:

- Hat sich Ihre Haltung gegenüber dem Partnerland geändert? (Fremdbild)
- Hat sich Ihr Blick auf Ihre eigene Kultur geändert? (Eigenbild).



Abbildung 5: Interkulturelles Lerntagebuch, Seite 31.

HAT SICH IHRE HALTUNG GEGENÜBER DEM PARTNERLAND GEÄNDERT?
(FREMDBILD)

Vergleicht man die Aussagen von Marburger und Poznaner Studierenden, findet man kleine Unterschiede in Bezug auf die gestellte Frage. Die Mehrheit beider Gruppen beantwortete die Frage mit „Nein“. Anhand von mehreren Erläuterungen lässt sich rekonstruieren, welches Bild vom Partnerland die beiden Gruppen hatten. So wird auf der deutschen Seite vor allem die polnische Gastfreundschaft gelobt. Diese Tatsache erscheint uns sehr interessant, da das Seminar in einer Stadt stattfand, die sowohl für die polnischen als auch für die deutschen Studierenden zum Teil neu war. Das Verhalten der polnischen Studierenden wurde von den deutschen Studierenden als gastfreundlich empfunden:

„Meine Haltung hat sich nicht geändert, sondern bestätigt. Die polnischen Studierenden sind sehr offen, nett und gastfreundlich.“ (MA02)

Weitere Anknüpfungspunkte wie „die Stadt, die Architektur und Menschen und Geschichte“ (MA06) standen im Mittelpunkt der positiven Haltung von Marburger Studierenden gegenüber dem Partnerland.

Auf der polnischen Seite gab es ebenfalls einige Aussagen, die auf Veränderungen in der Einstellung zum Partnerland hindeuten.

Polnische Studierende betonten ausdrücklich „positive Erfahrungen mit den Deutschen“ (PL03). Ein polnischer Student hatte anscheinend vor der Begegnung das Bild von verschlossenen Deutschen, das sich ins Positive geändert habe. So beantwortet er die Frage, ob sich seine Haltung gegenüber dem Partnerland geändert habe, folgendermaßen:

„Teilweise ja. Die Deutschen sind sehr offen.“ (PL04)

Eine andere polnische Teilnehmerin fokussiert das Thema der Stereotype von Deutschen. Ihre Haltung gegenüber dem Partnerland hat sich nach dem Seminar geändert:

„Ja, ich habe gesehen, dass nicht alle Deutschen so systematisch organisiert und pünktlich sind wie die meisten Menschen denken.“ (PL05)

Dies wird auch von einer anderen Aussage gestützt:

„Ja, ich habe einige Vorurteile abgebaut.“ (PL 7)

Zusammenfassend lassen sich Veränderungen in der Haltung gegenüber dem Partnerland insbesondere bei polnischen Studierenden feststellen. Ihr Bild von Deutschland und den Deutschen hat sich verändert und sie konnten Vorurteile und Stereotypen abbauen.

HAT SICH IHR BLICK AUF IHRE EIGENE KULTUR GEÄNDERT? (EIGENBILD)

Die polnischen Studierenden weisen darauf hin, dass durch den Kontakt mit den Marburger Studierenden ihre Selbstwahrnehmung positiv beeinflusst wurde.

„Ja, ich bin stolzer auf unsere Kultur, nachdem ich so viele nette Worte davon von den Deutschen gehört habe.“ (PL05)

„Meine neuen Freunde aus Deutschland haben mir manchmal bewusst gemacht, was in Polen fantastisch ist und was ich früher nicht bemerkt habe.“ (PL03)

„Meine Haltung hat sich bestätigt und verstärkt.“ (PL01)

Auf Marburger Seite gibt es keine eindeutigen Aussagen, die darauf hindeuten, dass sich ihr Blick auf die eigene Kultur verändert hat. Die überwiegende Mehrzahl

beantwortet die Frage mit „Nein“. Nur eine Marburger Studentin hat auch ihre eigene Kultur mehr schätzen gelernt:

„Ich habe teilweise schätzen gelernt, in Deutschland aufgewachsen zu sein, bzw. dort zu wohnen, weil mir schon aufgefallen ist, dass Polen ein ärmeres Land ist.“ (MA03)

Ein anderer deutscher Student, der polnische Wurzeln in seiner Familie hat, sagt: ich habe „ein Stück weit mehr zu mir selbst gefunden“ (MA05).

Auffallend ist auf der polnischen Seite der Stolz auf die eigene Kultur, auf die eigene Geschichte und auf den Zusammenhalt der polnischen Bevölkerung und ihren Widerstandswillen im Warschauer Aufstand.

DIESE LERNZIELE HABE ICH ERREICHT

Ergänzend zu den Fragen zum Perspektivenwechsel haben wir die Studierenden gebeten, sich zu den von ihnen erreichten Lernzielen zu äußern. Die polnischen Studierenden betonten ihren Lernzuwachs in der deutschen Sprache, insbesondere der Umgangssprache.

Beide Gruppen weisen auf großen Wissenszuwachs von historischen Kenntnissen zum zweiten Weltkrieg und zum Warschauer Aufstand hin. Beide Gruppen erwähnen die Bedeutung von neuen Bekanntschaften und Begegnungen. Ein Marburger Student betont „das Lösen von Aufgaben in Gruppen“ (MA17) als Lernzuwachs. Bei den Marburger Studierenden gab es Reflexionen in Bezug auf ihren späteren Lehrerberuf. So schreibt eine Studentin, dass sie folgendes Lernziel erreicht hat:

„Schwierigkeitsbewältigung bei Klassenfahrten“ (MA05)

Eine andere Studentin sagt, „ich habe viele Informationen über den Warschauer Aufstand und die Erlebnisse damals erfahren und habe auch Ideen für den Einbau in den späteren Unterricht bekommen.“ (MA11)

Eine Studentin hat auch von den „Ideen der museumspädagogischen Umsetzung“ profitiert.

Andere Marburger Studierende entwickelten Interesse an der polnischen Sprache:

„Mein Interesse wurde geweckt ein wenig Polnisch zu lernen“ (MA06)

Einige Marburger Studierende betonten darüber hinaus in ihren Lerntagebucheinträgen, dass ihre Erwartungen von der Realität übertroffen wurden:

„Ich habe viel mehr über die Geschichte und die Stadt Warschau gelernt, als ich erwartet hatte.“ (MA08)

FAZIT

Abschließend kommen wir auf unsere anfangs gestellten Forschungsfragen zurück. Zum Einen wollten wir in Erfahrung bringen, ob sich die Haltung der Studierenden gegenüber dem Partnerland und ihr Blick auf die eigene Kultur geändert haben. Zum Anderen hatten wir vor herauszufinden, ob die bei der Projektkonzeption geplanten Lernzielsetzungen erfüllt wurden und ob die Studierenden in einen alle Seiten bereichernden Dialog eintraten.

In der Auswertung der Forschungsinstrumente wurde Folgendes deutlich:

- In der Haltung gegenüber dem Partnerland lassen sich kleine Veränderungen entdecken.
- In Bezug auf die eigene Kultur erwähnen nur die polnischen Studierenden eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Ihnen wurde bewusst, dass Polen ein attraktives Reiseziel für westliche Nachbarn darstellt, und dass sie stolz auf die polnische Geschichte und Kultur sein können. Unserer Meinung nach ist die anfängliche Unsicherheit der Poznaner Studierenden darauf zurückzuführen, dass die Arbeitssprache im gesamten Projekt Deutsch war.
- Die Studienreise hat beiden Gruppen von Studierenden ermöglicht, interkulturelle Erfahrungen in drei Teilbereichen zu machen, und zwar in sprachlicher Hinsicht, in Bezug auf historische Kenntnisse und in realen interkulturellen Begegnungen und Bekanntschaften (vgl. Abschnitt „2. Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht“).
- Aus der Perspektive der Projektleitung reflektieren wir Folgendes zum dreischrittigen Aufbau des Projektseminars. Während für die Poznaner Gruppe die drei didaktischen Phasen passend waren, erwies sich die Vorbereitungsphase für die Marburger Studierenden als weniger effektiv. Unseres Erachtens hing dies damit zusammen, dass die Poznaner Gruppe von Beginn an motiviert war, sich mit einem wichtigen Teil ihrer Geschichte zu beschäftigen. Für die Marburger Studierenden wäre eine ausführliche und längere Vorbereitungsphase in Form eines einführenden Seminars sinnvoll gewesen. Eine Alternative wäre, die Nachbereitungsphase inhaltlich ausführlicher zu konzipieren.

Wir schließen mit vier Zitaten von Studierenden um zu verdeutlichen, in welchem Maße das Projektseminar sie um interkulturelle Erfahrungen bereichert und zu weiterer Auseinandersetzung mit Kultur und Geschichte des Partnerlandes ermuntert hat:

„Nicht ohne Grund habe ich mich entschieden die angewandte Linguistik zu studieren. Ich werde immer gerne die deutsche Kultur kennen lernen.“ (F. 19)

„Wirklich eine tolle kreative Art den Nachbarn Polen interkulturell, intellektuell und gesellig kennenlernen zu können.“ (F. 39)

„Ich habe es sehr genossen. Alles in Allem eine sehr positive Erfahrung. Die Zusammenarbeit war produktiv und kreativ.“ (F. 41)

„Ich glaube, es ist die beste Methode Deutschkenntnisse schnell zu verbessern, aber auch sich zu entwickeln (...).“ (F. 9)

LITERATUR

- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, S./ JENTGES, S./ STORK, A. (2015): „Fremde und eigene Gewässer – Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht“, in: CERRI, C./JENTGES, S. (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*, Baltmannsweiler, 11–32.
- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, S./ SCHMIDT-BERNHARDT, A./ STORK, A. (2016): „Perspektiven von Studierenden zwischen den Welten – Transkulturelle Identitäten in einem internationalen Begegnungsprojekt zum Warschauer Aufstand“, in: *Zielsprache Deutsch* 43/2, 53–65.
- AUERNHEIMER, G. (2010): „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz“, in: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden, 35–65.
- BORODZIEJ, W. (2004): *Der Warschauer Aufstand 1944*, Frankfurt am Main.
- ELVERICH, G./ KALPAKA, A./ REINDLMEIER, K. (2009): „Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“, in: ELVERICH, G./ KALPAKA, A./ REINDLMEIER, K. (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Münster, 9–24.
- ELVERICH, G./ REINDLMEIER, K. (2009): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion, in: ELVERICH, G./ KALPAKA, A./ REINDLMEIER, K. (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Münster, 27–62.
- FELLMANN, G. (2015): *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz: Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*, Frankfurt am Main.
- GMITRZUK, J. (2011): „Emotionen an Erinnerungsorten. Eine museumswissenschaftliche Perspektive“, in: *Museum des Warschauer Aufstands* (Hrsg.), 205–212.
- MUSEUM DES WARSCHAUER AUFSTANDS (Hrsg.) (2011): Redaktionelle Bearbeitung durch Łuczewski, Michał/Wiedmann, Jutta: *Erinnerungskultur des 20. Jahrhunderts. Analysen deutscher und polnischer Erinnerungsorte*, Frankfurt am Main.
- MÜNZBERG, M./ VOLBERT, B./ VÖLKERING, T. (2011): „Emotionen an Erinnerungsorten. Eine geschichtsdidaktische Perspektive“, in: *MUSEUM DES WARSCHAUER AUFSTANDS* (Hrsg.), 195–203.
- SCHMIDT-BERNHARDT, A./ STORK, A. (2015): „Interkulturelles Lernen in Begegnungsprojekten fördern. Welchen Beitrag können Lerntagebücher leisten?“ in: KIC-DRGAS, J. (Hrsg.): *Literatur und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht am Anfang des 21. Jahrhunderts*, Hamburg, 119–132.
- STORK, A. (2010): „Lerntagebücher“, in: HALLET, W./ KÖNIGS, F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber, 261–265.

ANHANG:

Ausschnitt aus dem Evaluationsbogen: Warschauer Aufstand – gemeinsame Spurensuche nach 70 Jahren

Die Projektwoche in Warschau, an dem Sie als Studierende teilnehmen, neigt sich dem Ende zu. Die Projektleitung bittet Sie um Ihre Rückmeldung und bedankt sich im Voraus für Ihre Unterstützung!

[...]

VII. Lernerfolg

15. Wie bewerten Sie Ihren Lernerfolg?

sehr schlecht eher schlecht eher gut sehr gut

16. Wie hätte Ihr Lernerfolg verbessert werden können?

.....
.....
.....

17. Hat Sie die Projektwoche motiviert, sich weiterhin mit der Kultur des Partnerlandes zu beschäftigen?

nein eher nein eher ja ja weiß nicht

Begründung/Verbesserungsvorschläge:
.....
.....

VIII. Fazit

18. Wie bewerten Sie das Projekt?

sehr schlecht eher schlecht eher gut sehr gut

19. Sehen Sie mehr Vorteile oder mehr Nachteile, „vor Ort“ zum Warschauer Aufstand zu arbeiten?

mehr Vorteile mehr Nachteile

Begründung:
.....
.....
.....

