

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 1 (April 2016)

---

## Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland

Rosalind Blood

Alexandra Ludewig

The University of Western Australia

M204/ 35 Stirling Highway

Perth, WA 6009

E-Mail: [rosalind.blood@research.uwa.edu.au](mailto:rosalind.blood@research.uwa.edu.au)

E-Mail: [alexandra.ludewig@uwa.edu.au](mailto:alexandra.ludewig@uwa.edu.au)

**Abstract:** Studienaufenthalte im Ausland werden im Zuge der Internationalisierung des Hochschulsystems von vielen australischen Universitäten gefördert. In dieser Studie werden die Wahrnehmungen von Austauschstudierenden untersucht, die sie während ihres kurzzeitigen Studienaufenthalts über die deutsche Sprache sowie über Umgangsformen, Sitten und Gebräuche im Gastland machen. Ziel der Studie ist eine Identifizierung von Faktoren, die interkulturelles Lernen erleichtern und deshalb von TutorInnen und Lehrenden bei der Vorbereitung auf ein Auslandsstudium berücksichtigt werden sollten. Zu diesem Zweck wurden mit zehn Studierenden, die an einem sechswöchigen Austauschprogramm in Stuttgart teilgenommen hatten, semi-strukturierte Interviews durchgeführt. Die Daten wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht, wobei deduktiv nach dem Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität von Bennett (1986) vorgegangen wurde. Die Ergebnisse unserer Studie weisen darauf hin, dass die Studierenden nur unzureichend in der Lage waren, interkulturelle Situationen zu reflektieren. Dies scheint mit der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache (L2) und ihren bisherigen Erfahrungen auf Auslandsreisen zusammenzuhängen. Analysen des Mobilitätskapitals (Murphy-Lejeune 2003) könnten helfen, die Studierenden vor, während und nach dem Studienaufenthalt besser zu unterstützen.

The support of 'study abroad' programs is part of an increasing effort made by Australian universities to internationalize the student experience. This study analyses student perceptions of colloquial language, manners and customs in the host country during a short-term study abroad program. The aim of the study is to identify the factors that influence intercultural learning and thus should be taken into account in order for administrators and instructors to best support students taking part in such short-term exchanges. Bennett's model of the development of intercultural sensitivity (Bennett 1986) formed the basis for a qualitative content analysis of data obtained from semi-structured interviews with ten of the participants. The results of our study point to the students' inadequacy when it comes to reflecting on intercultural situations. Analysis indicates that both the students' proficiency in the target language (L2) and previous international travel influence their ability to reflect on their overseas experiences. Examining the influence of a student's 'mobility capital' (Murphy-Lejeune 2003) on the exchange experience could shed light on how best to support students so that they can make the most of their stay.

**Schlagwörter:** australische Studierende, interkulturelle Kompetenz, qualitative Inhaltsanalyse, Austauschstudium; Australian students, intercultural competence, qualitative content analysis, student exchange.

### 1. Einleitung

Die Internationalisierung der Universitäten wird heute in vielen Ländern als Priorität betrachtet. Australische Universitäten verfolgen diverse Internationalisierungsstrategien (vgl. Ludewig, Baumgartner & Ludewig-Rohwer 2015: 70). Dabei wird besonders die Förderung der Mobilität von Studierenden angestrebt. Die Anzahl von internationalen Studienaufenthalten, an denen australische Studierende teilnahmen, hat sich im letzten Jahrzehnt verdoppelt. Dieser Zuwachs zeigt sich besonders deutlich bei Aufenthalten, die weniger als zwei Monate andauern (vgl. Olsen 2013:

14). Derartige Aufenthalte werden als Möglichkeit betrachtet, interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenz zu entwickeln, und sind daher für die Fremdsprachenabteilungen in Australien von besonderer Bedeutung, weil Fremdsprachenstudierende oft sehr weit entfernt von den Ländern wohnen, in denen die Zielsprache gesprochen wird (L2-Land). Ein Auslandsaufenthalt stellt somit eine wertvolle Gelegenheit dar, sich intensiv mit der Sprache und der Kultur eines L2-Landes auseinanderzusetzen.

Austauschstudierende sollen nach dem Aufenthalt sowohl in der Fremdsprache als auch mit Menschen anderer Kulturen besser kommunizieren können (vgl. Dwyer & Peters 2004: 158; Engle & Engle 2004: 230). Es wird oft behauptet, dass das Erlernen von Fremdsprachen im L2-Land grundsätzlich dem Unterricht im Klassenzimmer vorzuziehen sei (vgl. Kinginger 2008: 1; Paige & Vande Berg 2012: 31). Daher werden hohe Erwartungen an zurückkehrende Studierende gestellt (vgl. Forsey, Broomhall & Davis 2012; Gore 2005; Green & Mertova 2014; Kinginger 2008).

Trotz dieser hohen Erwartungshaltung erhalten nur wenige Studierende Hilfe, um die Vorteile eines Austausches optimal nutzen zu können. Dabei ist in der Literatur weitgehend akzeptiert, dass eine derartige Unterstützung die sozialen, fremdsprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten der Studierenden verbessern kann (vgl. Engle & Engle 2004; Paige & Vande Berg 2012). So wird in vielen Untersuchungen belegt, dass Studierende bessere Ergebnisse vorweisen können, wenn sie vor, während und nach dem Austausch Beratung erhielten (vgl. Engle & Engle 2004: 232; Forsey et al. 2012: 136; Vande Berg, Connor-Linton & Paige 2009: 20). Trotz vorliegender Beispiele für *Best-Practice* (z.B. durch Workshops oder Training) besteht die einzige Vorbereitung auf den Austausch an vielen Universitäten aus praktischen Informationen, die keinen Bezug auf die Sprache oder Kultur des L2-Landes nehmen (vgl. Daly 2007: 151; Trede, Bowles & Bridges 2013: 449). Viele der vorgeschlagenen Strategien zur Vorbereitung und Reflexion eines Austauschstudiums sind eher allgemein gehalten und vermissen konkrete Tipps oder Strategien zum Fremdsprachenlernen im Ausland. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass bei diesen Programmen entweder die Einheimischen dieselbe Muttersprache sprechen oder der Fokus auf fachspezifischen Informationen liegt (vgl. z.B. Gothard, Downey & Gray 2012; Pedersen 2010; Penington & Wildermuth 2005).

Eine Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt sollte Tipps und Strategien zum Fremdsprachenlernen beinhalten und besonders auf die Nutzung von Lernsituationen außerhalb des Klassenzimmers verweisen. Um zukünftige Austauschstudierende besser auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereiten zu können, sollten die Erfahrungen derjenigen, die bereits ein Austauschstudium absolviert haben, berücksichtigt werden. Das heißt, wir müssen die Art der kommunikativen Interaktionen, mit denen die Lernenden während des Austauschstudiums in Berührung kommen, betrachten, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Segalowitz, Freed, Collentine, Lafford, Lazar & Diaz-Campos 2004: 15). Hierbei sollten die individuellen Faktoren der jeweiligen Austauschstudierenden (wie z.B. der bisherige Kontakt mit fremden Kulturen und der persönliche Lernstil) genauso berücksichtigt werden wie die Frage nach der eigenen geplanten Interaktion im Ausland, um eine möglichst umfassende Vorbereitung der Studierenden vor ihrem Auslandsaufenthalt zu leisten.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieses Beitrags, die Wahrnehmungen der Studierenden bezüglich ihres sprachlichen und kulturellen Lernens in einem Rahmenkonzept von interkultureller Kompetenz zu analysieren, wobei der Fokus auf den Zusammenhängen zwischen den Sprachkenntnissen und den bisherigen Auslandserfahrungen sowie deren Einfluss auf den Studienaufenthalt im Ausland liegt. Unsere Forschungsfragen lauteten:

- 1) In welchen Phasen der Entwicklung interkultureller Sensibilität befanden sich die Studierenden nach dem Austausch?
- 2) Wie wirken sich die persönlichen Faktoren der Studierenden und die Programmfaktoren (Länge, Unterbringung, Unterrichtseinheiten etc.) auf die Entwicklung von interkultureller Sensibilität der Austauschstudierenden aus?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde eine Pilotstudie durchgeführt, die Teil eines größeren Projektes ist, das das interkulturelle Lernen und die soziolinguistische Kompetenz australischer Studierender untersucht, die an einem Austauschprogramm in Stuttgart teilnehmen (s. Kap. 2). In der vorliegenden explorativen Studie wurden zehn

Studierende zu ihren interkulturellen und fremdsprachlichen Lernerfahrungen nach dem Austausch in Deutschland interviewt. Die Interviewdaten wurden transkribiert und die Stellen, an denen häufig Kommunikationsprobleme auftraten (sogenannte *rich points*, vgl. Agar 1994) identifiziert. Diese *rich points* wurden nach dem Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, DMIS) von Bennett (1986) kodiert (s. Kap. 3). Die Analyse deckte auf, dass sich das Niveau der interkulturellen Sensibilität unter den Studierenden stark unterschied (s. Kap. 5.1). Dieser Befund ließ sich auf den individuellen Hintergrund der Studierenden zurückführen, insbesondere auf bisherige Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen (s. Kap. 5.2). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen Anregungen für ein Programm bieten, das die Studierenden rund um den Austausch vorbereitet und betreut, um sowohl interkulturelles als auch fremdsprachliches Lernen zu optimieren.

Im Folgenden wird zuerst das Stuttgart-Austauschprogramm der Universität Westaustraliens vorgestellt (Kap. 2). Anschließend wird der Hintergrund zum interkulturellen und fremdsprachlichen Lernen während kurzzeitiger Auslandsaufenthalte unter Berücksichtigung der Fragestellung der hier vorliegenden Studie erläutert (Kap.3). Im Anschluss an die Beschreibung der Materialien und Methoden (Kap. 4) wird eine Analyse der Datensätze (Kap. 5) vorgestellt, gefolgt von einer Diskussion der Ergebnisse (Kap. 6).

## 2. Das Stuttgart-Austauschprogramm der University of Western Australia

2009 stellte die University of Western Australia (UWA) in Perth einen Internationalisierungsplan vor. Ein Maßstab für den Erfolg dieses Plans war die Erhöhung der Zahl der Studierenden, die an internationalen Austauschprogrammen teilnahmen (vgl. Forsey et al. 2012). Seit seiner Umsetzung müssen sich alle Studierende studienbegleitend auch in Kursen einschreiben, die nicht zu ihrem Hauptfach gehören. Infolgedessen fingen viele Studierende an, Fremdsprachen zu lernen, besonders auf der Anfängerstufe (vgl. Caruso & Brown 2014). In Australien gehört Deutsch neben Französisch, Hochchinesisch und Japanisch zu den meistgelernten Sprachen im Sekundär- und Tertiärbereich (vgl. Nettelbeck, Byron, Clyne, Hajek, Bianco & McLaren 2007). Die individuellen Faktoren, das bisherige Fremdsprachenlernen und die Hauptfächer der Deutschlernenden an der UWA sind entsprechend vielfältig. Dies wird auch mit Blick auf die TeilnehmerInnen der vorliegenden Studie deutlich. Studierende im Fachbereich Deutsch kommen aus unterschiedlichen Fakultäten wie Medizin, Ingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften (vgl. Ludewig et al. 2015).

Das Stuttgart-Austauschprogramm wurde als überbrückender Kurs konzipiert, der nach einem Jahr Unterricht in der L2 den Sprung von der Anfängerstufe zu den Mittelstufen-Kursen (sie werden auf dem A2/B1 Niveau unterrichtet) erleichtern soll. Der Austausch steht aber allen Deutschstudierenden offen. 17 Studierende nahmen im Januar/Februar 2015 an diesem sechswöchigen Austauschprogramm teil. Davon meldeten sich zehn freiwillig für diese Studie (d.h. 59 %). Vorangegangene Untersuchungen deuten auf einen Einfluss der Selbstselektion hin (vgl. Martín & Jansen 2012; Schmidt 2014), das heißt, Studierende, die sich freiwillig melden, sind tendenziell stark engagierte, motivierte Studierende. Dies wird bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Das Programm in Stuttgart, an dem hauptsächlich Studierende aus Australien und Nordamerika teilnehmen, schließt 90 Stunden Deutschunterricht und 30 Stunden eines Wahlfaches ein, wie z.B. deutsche Literatur, Kunstgeschichte oder Architektur im 20. Jahrhundert. Studierende können entweder bei einer deutschen Gastfamilie unterkommen oder in Studentenwohnheime auf dem Campus ziehen. 2015 entschieden sich alle TeilnehmerInnen unserer Studie (10/10) für eine Gastfamilie. Die Vorbereitung für den Austausch war auf eine einstündige Sitzung beschränkt, in der die Studierenden sachliche Informationen über Angelegenheiten wie Reiseversicherung und Anrechnung von Studienleistungen erhielten.

## 3. Interkulturelles und fremdsprachliches Lernen im Ausland

Die Forschung zum Lernen im Auslandskontext konzentrierte sich anfangs eher auf die quantitative Messung bestimmter Fertigkeiten in der Fremdsprache (vgl. z.B. Brecht, Davidson & Ginsberg 1993; Freed 1995; Teichler & Maiworm 1997). Diese Studien deuten darauf hin, dass die Teilnahme an einem Austauschprogramm die Kompe-

---

Rosalind Blood & Alexandra Ludewig (2016), Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 227-244. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

tenz in der Fremdsprache erhöht, berücksichtigten aber weder die individuelle soziale, politische und historische Situation der Teilnehmenden noch die spezifischen Aspekte des jeweiligen Austauschprogramms, zwei Faktoren, die die studentischen Erfahrungen im Austausch beeinflussen (vgl. Jackson 2008: 4). In den letzten Jahren wurden demgegenüber verstärkt Studien durchgeführt, deren Fokus auf dem Lernprozess während des Studienaufenthaltes im Ausland lag (*process-oriented*). Hierbei wurden zumeist qualitative Daten wie Interviews oder Tagebücher analysiert und der Fokus auf die Studierenden als Individuen gelegt.

Im Folgenden sollen zwei Beispiele angeführt werden, an denen die Tendenz zur Verwendung kleinerer Stichproben illustriert werden kann, mit denen das Individuum wieder in den Mittelpunkt der Forschung gerückt wurde. Wilkinson (1998) untersuchte beispielsweise den Immersionskontext während des Austauschs unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Gastfamilie. Die zwei amerikanischen Studentinnen, die in Frankreich studierten und an ihrer Studie teilnahmen, hatten einen relativ homogenen biographischen Hintergrund (was Alter und Muttersprache betraf), bewerteten den Austausch jedoch unterschiedlich. Eine der beiden integrierte sich gut in ihre Gastfamilie und nahm an Aktivitäten der Familie teil. Sie machte entsprechende Fortschritte mit ihrem Französisch, während die andere von ihrer Gastfamilie und ihren offensichtlich mangelnden Fortschritten in der L2 enttäuscht war. Dies hebt die Bedeutung des sozialen Umfeldes und der Persönlichkeit für die sprachliche Sozialisierung hervor.

Kinginger (2008) verwendete ein Mixed-Methods-Design, um qualitative Daten aus Interviews und Tagebüchern mit quantitativen Daten aus Sprachprüfungen zu vergleichen und die individuellen Unterschiede zwischen den Studierenden zu erklären. Einige der amerikanischen ProbandInnen machten große Fortschritte, während andere auf demselben Französisch-Niveau blieben. Dieses Phänomen lässt sich folgendermaßen erklären: Ein Proband suchte verstärkt den Kontakt mit einheimischen Studierenden und zeigte demzufolge gute Fortschritte im *Test de Français International* (einem standardisierten Test des Lese- und Hörverständnisses). Die ProbandInnen, die nicht explizit den Kontakt zu den Einheimischen suchten, konnten trotz anfänglich besserer Fremdsprachenkenntnisse keine ähnlichen Fortschritte verzeichnen.

In der Forschung gibt es eine vergleichsweise hohe Anzahl von Studien zum interkulturellen und fremdsprachlichen Lernen während Austauschprogrammen, die in den USA durchgeführt wurden. Die Studierenden in diesen Studien, wie z.B. auch in den zwei obengenannten Studien, bleiben meistens für ein Semester im Ausland. Zu Kurzzeitprogrammen, also denen die weniger als acht Wochen andauern (vgl. Dwyer 2004), gibt es weniger Untersuchungen. Da diese Programme in den letzten Jahren immer beliebter geworden sind, ist es wichtig, das Fremdsprachenlernen und die Erfahrungen dieser Studierenden zu erforschen. In der Soziolinguistik wird vor allem die pragmatische Kompetenz in den Fokus gerückt. Pragmatische Kompetenz bezieht sich auf die Entwicklung von Fähigkeiten, die nötig sind, um in einem bestimmten soziokulturellen Kontext effektiv kommunizieren zu können (vgl. Kinginger & Belz 2005; Schauer 2009). Hassall (2015) untersuchte beispielsweise die pragmatischen Kompetenzen zweier australischer Studierender, die in Indonesien studierten. In seiner Fallstudie lag der Schwerpunkt auf der Auswahl von Anredeformen. Ein Teilnehmer konnte nach sechs Wochen geeignete Anredeformen identifizieren und verwenden, obwohl er ohne Vorkenntnisse in der L2 ankam. Die andere Teilnehmerin fand es schwierig, sich im L2-Land anzupassen und angemessene Anredeformen nach den Normen des L2-Lands zu verwenden. Hassalls Ergebnisse zeigen, dass individuelle Erfahrungen der Studierenden, besonders früheres Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer oder im L2-Land, die Entwicklung solcher Fähigkeiten beeinflussen.

Neben fremdsprachlichen und pragmatischen Kompetenzen wird in anderen Studien interkulturelle Kompetenz als Forschungsobjekt betrachtet. Interkulturelle Kompetenz wird vielseitig definiert (vgl. Rathje 2006). Unter interkultureller Kompetenz soll im Rahmen der vorliegenden Studie die Fähigkeit verstanden werden, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu kommunizieren aufgrund von interkulturellem Wissen, interkulturellen Fähigkeiten und Einstellungen einer Person (Deardoff, 2011: 247). Doch wie kann man diese Fähigkeit messen? Laut einer Umfrage unter Fachleuten ist eine Mischung verschiedener Methoden (z.B. Tagebücher, Fragebogen, E-Portfolios) geeignet, um die Aspekte interkultureller Kompetenz möglichst umfassend zu erheben (vgl. Deardoff 2006). In der ersten großen qualitativen Studie zu den Erfahrungen von Austauschstudierenden während eines europäischen Studienaufenthaltes untersuchte Murphy-Lejeune (2003) drei beliebte Austauschprogramme: das ERASMUS-Programm, das Fremdsprachenassistentenprogramm und eine internationale Business-School. Sie schuf dabei

---

Rosalind Blood & Alexandra Ludewig (2016), Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 227-244. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

einen Bezugsrahmen, um die Erfahrung des „typischen“ europäischen Austauschstudierenden zu analysieren. Der zentrale Aspekt dieses Bezugsrahmens war das Mobilitätskapital (*mobility capital*). Murphy-Lejeune beschreibt dieses als eine Komponente menschlichen Kapitals, das die Individuen dazu befähigt, ihre interkulturellen Fertigkeiten aufgrund der reichhaltigen Erfahrungen während eines Auslandsaufenthaltes zu verbessern: „a sub-component of human capital, enabling individuals to enhance their skills because of the richness of the international experience gained by living abroad“ (Murphy-Lejeune 2003: 51). Nach Murphy-Lejeune besteht das Mobilitätskapital aus vier Komponenten: bisherige Erfahrungen mit anderen Kulturen (einschließlich Sprachkompetenz), Persönlichkeit, bisheriges internationales Reisen und die erste Anpassung an eine fremde Kultur. Alle TeilnehmerInnen ihrer Studie hatten zuvor bereits mehrere Auslandsreisen unternommen und gehörten zu Familien, die zu internationalen Reisen neigten. Die Studierenden waren dadurch auf ihre Aufenthalte exzellent vorbereitet, berichteten über weniger Probleme bei der Anpassung an das L2-Land und konnten zudem weitgehend über ihre Erfahrungen und die Anpassung an die fremde Kultur reflektieren.

Im Vergleich zu europäischen Studierenden haben amerikanische Studierende im Allgemeinen weniger Erfahrung mit internationalen Reisen und im Umgang mit Fremdsprachen, bevor sie zum Studium ins Ausland gehen (vgl. Coleman 1996; Murphy-Lejeune 2003). Daraus ergeben sich meist andere Beobachtungen als bei Austauschstudierenden mit internationalen Reiseerfahrungen. Medina-Lopez-Portillo (2004) verglich das interkulturelle Lernen von zwei Gruppen von amerikanischen Studierenden: Eine Gruppe nahm an einem siebenwöchigen Programm in Taxco, Mexiko teil (Gruppe I), die andere an einem 16-wöchigen Programm in Mexico City (Gruppe II). Die Analyse ergab Unterschiede in beiden Datensätzen (qualitativ und quantitativ). Medina-Lopez-Portillo verwendete ein standardisiertes Instrument, das *Intercultural Development Inventory* (IDI), um Daten aus Interviews zu triangulieren. Das IDI basiert auf dem *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von Bennett (1986, s. Abb. 1).

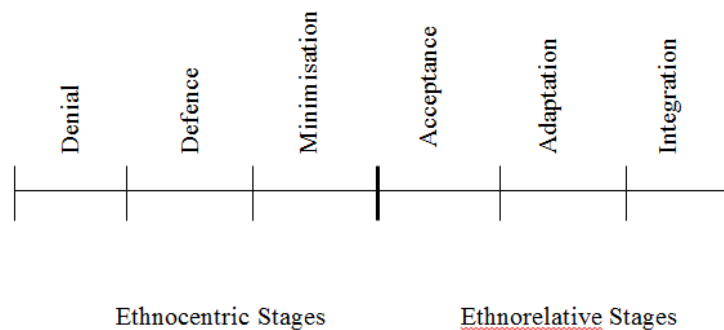


Abb. 1: Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, vgl. Bennett 1986)

Das DMIS geht davon aus, dass Individuen in für sie fremden Kulturen verschiedene Phasen durchlaufen, in denen kulturgebundene Differenzen unterschiedlich bewertet werden können. Nach Bennett (1986) handelt es sich dabei um sechs Phasen, wobei sich die Individuen von einem ethnozentrischen Standpunkt fortbewegen, in dem die eigene Kultur als anderen Kulturen überlegen betrachtet wird, hin zu einem ethnorelativen Standpunkt, in dem alle Kulturen als gleichwertig angesehen werden.

In der ersten Phase, d.h. auf der Leugnungsstufe (*Denial*), leugnet man, dass es überhaupt Unterschiede zwischen Kulturen gibt. Auf der Ablehnungsstufe (*Defence*) wertet man andere Kulturen ab, häufig mit negativen Stereotypen einer Gruppe (vgl. Bennett 1986: 183). In dieser Phase ist auch eine Umkehrung (*Reversal*) der eigenen Einstellung möglich, in der man die Gastkultur höher als die eigene Kultur schätzt. Vor dem Übergang in die ethnorelativen Phasen versucht man interkulturelle Unterschiede zu minimieren (*Minimisation*). Individuen, die die Akzeptanzstufe (*Acceptance*) erreicht haben, akzeptieren, dass es Unterschiede gibt und sehen alle Kulturen als gleichwertig an. In der Anpassungsphase (*Adaptation*) kann man Verhalten und Perspektiven des Anderen übernehmen. In der letzten Phase (Integrationsstufe) kann man zwischen den Kulturen flexibel und kompetent wechseln (*Integration*). Laut Bennett müssen die Stufen nicht vollständig abgeschlossen sein, bevor man die nächste Stufe erreicht. Beispielswei-

se könnten Studierende ethnorelative Tendenzen und gleichzeitig eine Umkehrung zeigen, was normalerweise auf der Ablehnungsstufe auftritt.

Medina-Lopez-Portillos (2004) Studie wies darauf hin, dass die Länge des Aufenthaltes im Gastland von Relevanz für die Entwicklung interkultureller Sensibilität ist. Kulturelle Unterschiede zwischen Mexiko und den USA wurden in den untersuchten Gruppen unterschiedlich wahrgenommen (auch wenn diese Unterschiede in der quantitativen Maßnahme nicht statistisch signifikant waren). In den Interviews wurden zum Beispiel gezeigt, dass sich die Studierenden in Gruppe II (die 16 Wochen im Gastland verbrachte) nach dem Aufenthalt bewusst waren, dass die Kultur einen Einfluss auf alle Aspekte des Lebens haben kann. Die Wege, auf denen die Studierenden in Gruppe I die fremde Kultur konzeptualisiert hatten, blieben dagegen auch nach sieben Wochen relativ unverändert.

Obwohl die Ergebnisse aus den obengenannten Studien die Vorteile eines kurzen Aufenthalts im L2-Land in Frage stellen, zeigte eine groß angelegte Studie in den USA, dass auch kurzzeitige Programme Studierenden dabei helfen können, sich im zwischenmenschlichen und kulturellen Kompetenzbereich zu verbessern (vgl. Dwyer & Peters 2004: 161). Die studentische Erfahrung lässt sich nicht nur mit der Länge eines Programms, sondern auch mit vielen weiteren Faktoren in Beziehung setzen. Faktoren wie die Gastfamilie und der formelle Fremdsprachenunterricht (Programmfaktoren), die individuelle Persönlichkeit der Studierenden, ihre bisherigen Auslandsreisen und Sprachkenntnisse (individuelle Faktoren) prägen die Erfahrungen im Austausch (vgl. Jackson 2008: 4).

Für den deutsch-australischen Kontext gibt es kaum Forschungen zu diesem Thema. Australische Studierende lernen Fremdsprachen auf eine Art und Weise, die sich sehr von Europa und Nordamerika unterscheidet. Zum Beispiel werden Fremdsprachen ziemlich selten kontinuierlich an Primär- oder Sekundärschulen unterrichtet (vgl. Nettelbeck et al. 2007:3). Das heißt, dass viele Studierende erst an der Universität anfangen, sich intensiv und längerfristig mit Fremdsprachen und ihren jeweiligen Kulturen zu beschäftigen.

Eine Studie, die an der University of Western Australia (UWA) durchgeführt wurde und sich auf Studierende unterschiedlichster Fachrichtungen konzentrierte, befasste sich mit folgender Frage: Lernen Studierende tatsächlich etwas, während sie im Ausland sind, oder glauben sie das lediglich (vgl. Forsey et al. 2012)? Studierende, die gerade vom Austausch zurückgekehrt waren, wurden interviewt und danach gefragt, was sie während ihres Austausches gelernt hatten. Sie fanden es schwierig, tiefgründige Antworten zu geben und sprachen stattdessen über das Essen, das Wetter und Unterschiede in der Umgangssprache. Die AutorInnen schlussfolgerten daraus, dass Studierende Hilfe bräuchten, um über ihre Erfahrungen reflektieren zu können. Zum Beispiel sollten sie durch Workshops vor der Abreise besser vorbereitet werden. Da die meisten TeilnehmerInnen dieser Studie allerdings in englischsprachige Länder reisten, wo es in der Regel keine Sprachprobleme gibt, unterscheiden sich sowohl die Erfahrungen dieser Studierenden als auch ihre Motive ins Ausland zu gehen von denjenigen typischer L2-Lernender (vgl. Pedersen 2010).

Im Folgenden werden Material und Methode der vorliegenden Studie zu der Auffassung australischer Austauschstudierender in Deutschland (Stuttgart) über ihr interkulturelles und fremdsprachliches Lernen im Austauschkontext vorgestellt.

#### **4. Material und Methode vorliegender Studie**

Zur Beantwortung unserer ersten Forschungsfrage nach den Phasen der Entwicklung interkultureller Sensibilität, auf denen sich die Studierenden nach dem Austausch befanden, wurden die Interviewdaten entsprechend dem Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität (DMIS) inhaltsanalytisch klassifiziert. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach dem Einfluss persönlicher Faktoren der Studierenden und von Programmfaktoren (Länge, Unterbringung, Unterrichtseinheiten etc.) auf die Entwicklung von interkultureller Sensibilität lag der besondere Fokus auf Analysen von drei Komponenten des Mobilitätskapitals (Erfahrungen mit anderen Kulturen, bisherige Reisen, Sprachkompetenz, Persönlichkeit) (vgl. Murphy-Lejeune 2003: 52), mit denen Zusammenhänge zwischen den bestehenden Sprachkenntnissen und den bisherigen eigenen Auslandserfahrungen sowie deren Einfluss auf den Auslandsaufenthalt untersucht werden können. Die vierte Komponente bei Murphy-Lejeunes Mobilitätskapital (ers-

---

Rosalind Blood & Alexandra Ludewig (2016), Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 227-244. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

te Anpassung an eine fremde Kultur) ist bei den TeilnehmerInnen dieser Studie nicht anwendbar, da die Mehrheit (8/10) der TeilnehmerInnen sich noch nie an eine fremde Kultur anpassen musste.

#### 4.1. TeilnehmerInnen

An vorliegender Studie beteiligten sich zehn Studierende, die Januar/Februar 2015 einen Austausch in Stuttgart absolvierten. Sechs Teilnehmende (6/10) kamen aus der Anfängerstufe, d.h. sie hatten die deutsche Sprache weniger als ein Jahr studiert und die zwei ersten Deutschkurse abgeschlossen. Drei Teilnehmende lernten die Sprache auf einem mittleren Niveau (sie hatten die zwei ‚intermediate‘ Kurse abgeschlossen), während ein Student bereits auf fortgeschrittenem Niveau war (er hatte Deutsch schon sechs Semester an der UWA gelernt). Eine Studentin war als internationale Studentin eingeschrieben, und sie gab ihre Muttersprache als Hochchinesisch an. Zwei weitere Teilnehmer hatten ausländische Wurzeln. Einer davon war als Teenager mit seiner Familie von Italien nach Australien gezogen, und der andere spricht zu Hause Kantonesisch. Das demographische Profil der Teilnehmenden ist in Tab. 1 dargestellt.

Tab. 1: Demografie der TeilnehmerInnen

	Pseudonym	L1	Deutschkenntnisse vor dem Programm	Einstufung in Stuttgart *	Deutsch als Hauptfach
1	Ben	Englisch	Anfänger	A2	Ja
2	Sean	Englisch	Anfänger	A2	Ja
3	Erica	Englisch	Anfänger	A2	Nein
4	Sally	Englisch	Anfänger	A2	Ja
5	Tom	Englisch/Kantonesisch	Anfänger	B2/C1**	Nein
6	Ashley	Englisch	Anfänger	A2	Ja
7	Ross	Italienisch	Mittelstufe	B1/B2	Ja
8	Max	Englisch	Mittelstufe	B1/B2	Ja
9	Yvette	Hochchinesisch	Mittelstufe	A2	Nein
10	Jacob	Englisch	Fortgeschritten	B2/C1	Ja

\*Bezieht sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, A= Elementare Sprachverwendung, B= Selbstständige Sprachverwendung, C= Komponente Sprachverwendung

\*\*Der Einstufungstest wurde mit dem Computer gemacht und fokussiert hauptsächlich auf Grammatik statt kommunikativer Kompetenz. Es gab in den vergangenen Jahren einige Probleme bei der Einstufung.

Diese Studie wurde vom *UWA Human Ethics Board* genehmigt. Die TeilnehmerInnen bleiben anonym, da Pseudonyme verwendet werden.

#### 4.2. Datensammlung

In der vorliegenden Studie wird ein qualitativer Ansatz verwendet. Qualitative Datensätze erlauben die persönliche, soziale, linguistische und akademische Entwicklung der Studierenden während eines Auslandsaufenthaltes zu beurteilen (vgl. Jackson 2008: 5). Das Untersuchungsmaterial der vorliegenden Studie besteht aus zehn semi-strukturierten Interviews (siehe Anhang 1) mit einer Länge von jeweils ungefähr 25 Minuten. Insgesamt handelt es sich um 3 Stunden und 26 Minuten Audioaufnahmen. Die Interviewfragen bezogen sich auf das Alltagsleben, die Gastfamilien, den Fremdsprachenunterricht und die sozialen Netzwerke der Studierenden. Ein besonderer Fokus lag zudem auf interkulturellen Situationen, also Situationen, in denen die Kommunikation durch kulturgebundene Unterschiede erschwert wurde. In dieser Studie wird Kultur als ein Satz von Werten, Überzeugungen, Verhaltensweisen und Einstellungen verstanden, der von einer Gruppe von Personen geteilt wird (vgl. Matsumoto 1996: 16). Diese Gruppen bestehen oft aus Personen gleicher Nationalität. Mit diesem Kulturbegriff, übernehmen wir eine Definition von interkultureller Kompetenz, die weitgehend in der interkulturellen Forschungsliteratur akzeptiert wird (vgl. Dearsdorf 2011: 247): die Fähigkeit in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu kommunizieren

---

Rosalind Blood & Alexandra Ludewig (2016), Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 227-244. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

aufgrund von interkulturellem Wissen, interkulturellen Fähigkeiten und Einstellungen einer Person. Wichtige Voraussetzungen dafür sind Respekt, Offenheit und Neugier (vgl. Deardorff 2011: 68). Nach Deardorff sind sowohl die Fähigkeiten, kritisch zu denken, als auch etwas aus der Sicht eines anderen zu sehen, erforderlich. Diese Definition lag der Gestaltung der Interviewfragen zugrunde. Obwohl ein Interviewplan mit Stützfragen verwendet wurde, hatten die Studierenden die Möglichkeit, je nach Bedarf über andere Themen zu sprechen. Die Audioaufnahmen der Interviews wurden danach transkribiert.

### 4.3. Datenanalyse

Die Daten wurden mit Hilfe des Softwareprogrammes N-Vivo nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv kodiert, wobei von den Kategorien des Modells zur Entwicklung interkultureller Sensibilität (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, DMIS, vgl. Bennett 1993 und Kap. 2) ausgegangen wurde. Zu diesem Zweck wurden die Daten zuerst in deskriptive Kategorien eingeteilt, die auf den Interviewfragen basierten. Zum Beispiel war ‚Gastfamilie‘ eine Kategorie, der alle Daten zugeordnet wurden, die Bezug auf die Gastfamilie nahmen. Nach dieser deskriptiven Zuordnung wurden die *rich points* identifiziert (vgl. Agar 1994). Nach Agar werden *rich points* als ein Problem in der Kommunikation zwischen SprecherInnen unterschiedlicher Sprachen aus verschiedenen Kulturen (*languacultures*) definiert. *Rich points* sind demnach nicht nur auf Sprache reduziert: Das Verbeugen als Zeichen der Höflichkeit in der japanischen Kultur kann z.B. auch als *rich point* bezeichnet werden. Derartige *rich points* dienen als mögliche Quellen von Entwicklung und Lernen (vgl. Kinginger 2008). Insgesamt wurden 17 solcher *rich points* in den Erzählungen der Teilnehmenden identifiziert.

Diese *rich points* und andere Erzählungen (*narratives*), die Rückschlüsse auf den Stand der Entwicklung interkultureller Sensibilität zuließen, dienten als Ausgangspunkt für die deduktive Kodierung. In Tab. 2 werden Kodierungsbeispiele für *rich points* und die Stufen des DMIS gezeigt, die in unseren Daten auftraten.

Tab. 2: Kodierungsbeispiele DMIS

Code	Beispiel	Anzahl der Kodierungsreferenzen
Ablehnung	“some German people are quite abrupt, you know [...] they’ll say Entschuldigung and then just launch into the question.” (Sally)	9
Ablehnung (Umkehrung)	“that kind of honest thing, [...] I really wish that was more of a part of Australian culture or something...” (Jacob)	7
Minimierung	“Southern Germans are quite like Italians in that they keep to themselves most the time” (Ross)	3
Akzeptanz	“It’s just how the country works, and you’ll find good and bad in both.” (Ben)	11

In der Analyse der kodierten Materialien nahmen wir auch Rücksicht auf den Unterschied zwischen objektiver und subjektiver Kultur. Nach Stewart & Bennett (2011) bezieht sich der Begriff der subjektiven Kultur auf die psychologischen Aspekte einer Kultur, wie Werte, Vorstellungen, Einstellungen und Denkschemata (vgl. Stewart & Bennett 2011: 2). Der Terminus objektive Kultur hingegen bezieht sich auf die Institutionen und Artefakte einer Kultur, wie zum Beispiel auf politische Systeme, Kunst und Literatur. Das heißt, die objektive Kultur ist beobachtbar und greifbar, während subjektive Kultur schwieriger nachvollzuziehen ist (vgl. Covert 2011: 25). Obwohl Aspekte objektiver Kultur häufiger unterrichtet werden, ist ein Verständnis von subjektiver Kultur viel wichtiger für die Entwicklung von interkultureller Sensibilität (vgl. Stewart & Bennett 2011; Covert 2011).

Während dieser Studie haben wir uns zudem auf persönliche und programmspezifische Aspekte konzentriert, die einen entscheidenden Einfluss auf die Erfahrungen der TeilnehmerInnen und der Entwicklung ihrer kulturellen Sen-



sibilität hatten. Basierend auf einer deduktiven Kategorienbildung anhand des Modells des Mobilitätskapitals wurden folgende Kategorien zur Beschreibung des Mobilitätskapitals und als Grundlage für die Analyse der persönlichen Faktoren herangezogen: bisherige Erfahrungen mit anderen Kulturen (im In- wie Ausland), Sprachkompetenz, Persönlichkeitstyp und bisherige Reisen. In vorliegender Studie wurden zu allen vier Kategorien Daten erhoben. Zu den programmspezifischen Faktoren, die sich als ausschlaggebend erwiesen, zählen die Länge des strukturierten Austauschprogrammes (vgl. Kap 2. und Medina-Lopez-Portillo 2004), die Gastfamilie (vgl. Wilkinson 1998, 2002) und die Interaktion mit den anderen KursteilnehmerInnen, insbesondere deren Nationalität (vgl. Engle & Engle 2004). Tab. 3 zeigt die Coding-Hierarchie und führt für jede Kategorie ein Beispiel an.

Tab. 3: Kodierungsbeispiele für persönliche und Programmfaktoren

Mobilitätskapital	Kodierungsbeispiel	Anzahl der Kodierungsreferenzen
<b>1. Persönliche Faktoren</b>		
1.1 Erfahrungen mit anderen Kulturen	“I grew up in Italy, and I went through the Italian education system til I was 15” (Ross)	12
1.2 Sprachkompetenz	“I mean I was only in A2 and I was fine with that” (Ben)	11
1.3 Persönlichkeit		
1.3.1 Extravertiertheit vs. Introvertiertheit	“I was going out partying and drinking as much as I could and meeting new people” (Ben) “And then literally most afternoons I just went home and [...] cooked dinner and then just like read buzzfeed and then went to bed.” (Sean)	13
1.3.2 Toleranz von Ambiguität	“But yeah so I just kept asking questions and trying to gauge the kind of character they are [...]. Culturally asking how someone is and getting a one word response is very funny.” (Max)	7
1.3.3 Bereitschaft Fehler zu machen	“[...] knowing that like if I use a word, generally [...] it’s gonna be understood” (Sean)	9
1.4 Bisherige Reisen	“I’ve been to Europe many times anyway” (Sally)	12
<b>2. Programmfaktoren</b>		
2.1 Gastfamilie	“Yeah so that my advice would be if you wanna do more German [...] then you’d better stay with a family.” (Jacob)	21
2.2 Länge des strukturierten Austausches	“[...] an 8 week course, it would’ve been that much better to just cement those...” (Sally)	4
2.3 Nationalität und Muttersprache der anderen ProgrammteilnehmerInnen	“[...] it was difficult to practice German when you’re with a bunch of Australian people” (Max)	12

Die verwendeten Kategorien, wie z.B. Persönlichkeitseigenschaften sind selbstverständlich sehr komplex und enthalten viele Aspekte, die man nicht so eindeutig aus diesen Interviewstellen herauslesen kann. Hier wurde demnach nur eine annähernde Zuordnung vorgenommen, im Rahmen weiterführender Studien könnte aber überprüft werden, ob diese Persönlichkeitsfaktoren tatsächlich eine signifikante Rolle spielen.

## 5. Ergebnisse

### 5.1. Stand der Entwicklung interkultureller Sensibilität während des Austauschstudiums

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der deduktiven Inhaltsanalyse nach dem Modell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität (DMIS) vorgestellt. Die Analyse deckte auf, dass die TeilnehmerInnen an dieser Studie sich im Grad ihrer interkulturellen Sensibilität unterschieden. In unserem Korpus waren Aussagen vertreten, die den Stufen der Ablehnung, Minimierung und Akzeptanz zugeordnet werden konnten (s. Abb. 2). Die reichliche Hälfte der Kodierungsreferenzen fiel in die Ablehnungsphase (*defence*), in der sich zwei gegensätzliche Tendenzen beobachten lassen: Studierende beurteilen hier entweder die fremde oder die eigene Kultur als minderwertig (vgl. Kap. 2). Obwohl beide dieser Reaktionen als Ausdruck einer ethnozentrischen Haltung gelten, erscheint uns diese Unterscheidung wichtig, weshalb sie in Abb. 2 auch verdeutlicht wurde.

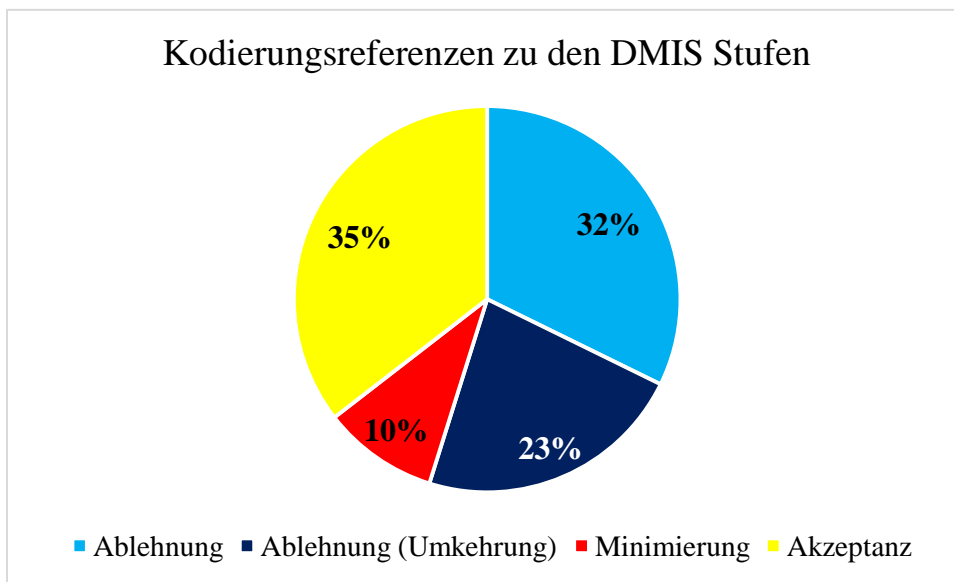


Abb. 2: Kodierungsreferenzen zu den Phasen des Modells zur Entwicklung interkultureller Sensibilität (DMIS)

Die wenigsten Aussagen der Studierenden (10 %) fielen in die Phase der Minimierung, in der Unterschiede zwischen den Kulturen eher trivialisiert wurden, anstatt eine der Kulturen höher zu bewerten. Diese Phase ist im Modell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität das letzte ethnozentrische Stadium, bevor Studierende die Akzeptanzphase erreichen, während derer zwar Unterschiede wahrgenommen aber nicht mehr negativ beurteilt werden. In die Phase der Akzeptanz fiel mehr als ein Drittel aller Aussagen der Studierenden.

Wie in Kap. 3 erwähnt zeigten einige TeilnehmerInnen Aspekte von zwei (oder mehreren) Phasen. Aus diesem Grund wurden in den folgenden Unterkapiteln für jede Phase zwei Studierende ausgewählt, an deren Beispielen die Tendenzen einer Phase verdeutlicht werden sollen.

#### 5.1.1. Ablehnung

Studierende in dieser Phase lieferten eher stereotypische Beschreibungen von Deutschland, den Deutschen und der deutschen Kultur. Ihre Darstellungen konzentrierten sich zumeist auf objektive Aspekte der deutschen Kultur. In ihrer Auffassung von der deutschen Kultur neigten sie zu negativen Beurteilungen, besonders dann, wenn es um Direktheit ging. Sean klagte z.B. über seine Erfahrung bei einem Friseur mit der Aussage „I guess the Germans are quite literal people“. Es war ihm zudem im Umgang mit nicht-deutschstämmigen BürgerInnen aufgefallen, dass selbst nach Jahren in Deutschland viele TürkInnen mangelnde Deutschkenntnisse hatten. Die Situation des

Multikulturalismus in Australien wurde von ihm deshalb viel positiver bewertet, und nach seiner Rückkehr meinte er: „I [...] am more appreciative of Australia's [...] cultural integration“.

Sowohl Sally als auch Sean beklagten administrative und organisatorische Aspekte des Austausches:

they are very like, this is how it is, this is what you've gotta do and were very abrupt about it and were quite rude about it [...]. And then they got angry when [...] we didn't have the money on us and we all had to go and get it. You know, they ran over time and Germans can't run over time. So that was a little bit frustrating, you know, but that's not our fault that we weren't told about it. (Sally)

Sallys Reaktion deutet auf Unterschiede in den Bildungssystemen der Länder hin. In Australien zahlen Studierende vergleichsweise hohe Studiengebühren. Dies bedeutet, dass Studierende sich als zahlende Kunden mit einem Anspruch auf Dienstleistung sehen. In Deutschland werden die Kosten vom Staat getragen, und die Studierenden übernehmen zudem persönliche Verantwortung für ihr Studium. Wenn etwas mit dem Verwaltungspersonal nicht klappt, war dies ein Problem, das von einigen TeilnehmerInnen extrem negativ beurteilt wurde. In ähnlicher Weise hatte auch Sean Probleme mit einigen Aspekten des Programms:

W: I'm [...] a mature aged student and I felt the course was quite catered [...] towards [...] younger students which was a bit disappointing.

I: In what way?

W: [...] there were quite a lot of like rigidly organised excursions and activities which I felt were catered definitely towards like 18 and 19 year olds [...]. And the staff at the university were definitely more used to dealing with [...] younger people [...], like there were several occasions where I felt they were a bit disrespectful [...] you know where they [...] kind of spoke to you like you were a child.

Negative Aussagen, wie die obenstehende, sind ein Indiz für die Ablehnungsphase bei diesem Studierenden.

Wie in Kap. 3 erwähnt, können Individuen in der Ablehnungsphase eine widersprüchliche Haltung einnehmen, wobei Aspekte einer anderen Kultur positiver als die der Heimatkultur bewertet werden. Dies tauchte mehrmals in unserem Material auf. Die organisatorische Effizienz der öffentlichen Verkehrsmittel in Stuttgart wurde dabei besonders positiv wahrgenommen:

... sometimes I sit there and think, why don't they do that in Australia? ... in Stuttgart on the U-Bahn and the S-Bahn there's just a little picture and it shows you where on the platform the train stops... just so you know where to stand. And when I got off here at the Esplanade [in Perth], the train stopped right at the other end, and we had people running from this end to catch the train... It's just those little things that Australia should adopt. (Sally)

Obwohl diese Empfehlung zur Nachahmung eine Wahrnehmung der Unterschiede (Akzeptanz) und eine positive Beurteilung eines Aspektes der fremden Kultur (Umkehrung) liefert, weist die insgesamt negative Beurteilung des Programms sowohl von Sean als auch von Sally auf deren ethnozentrische Standpunkte hin.

### 5.1.2. Minimierung

In dieser Phase tendierten die Studierenden zu sehr positiven Bewertungen von Deutschland und der deutschen Kultur auf Kosten der Unterschiede zu ihrer Heimatkultur. Der hohe Bildungsstandard in Deutschland in Bezug auf Fremdsprachen und Allgemeinwissen sowie die Bereitschaft zur Diskussion selbst schwieriger und bisweilen in anderen Kulturen tabuisierter Themen wurden mit Bewunderung wahrgenommen. Dies führte jedoch gleichzeitig dazu, dass viele Gespräche lieber auf Englisch statt in der L2 geführt wurden, insbesondere im Umgang mit Gleichaltrigen aus dem Kurs und im deutschen Alltag. Die Benutzung ihrer eigenen Muttersprache minimierte kulturelle Unterschiede.

---

Rosalind Blood & Alexandra Ludewig (2016), Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 227-244. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Minimierung tritt jedoch auch auf, wenn eine weitere Kultur als Brücke benutzt wird. Zwei TeilnehmerInnen mit internationalem Hintergrund verglichen sowohl ihre Kultur von ‚zu Hause‘ als auch die von Australien und Deutschland. Yvette und Ross, die in anderen Kulturen aufgewachsen waren, bemerkten Ähnlichkeiten zwischen chinesischer Kultur und deutscher Kultur bzw. italienischer Kultur und deutscher Kultur, die von ihnen vorher nicht wahrgenommen wurden. Yvette war von den Anredekonventionen begeistert und sah Ähnlichkeiten zwischen höflichen chinesischen Formen und dem deutschen ‚Sie‘. Sie war schockiert, als ihre Mitbewohnerin ihre Gastmutter duzte. Ross zog mit seiner Familie von Italien nach Australien, als er 15 Jahre alt war. Er bemerkte Entsprechungen zwischen italienischer und deutscher Kultur und fand, dass die stärkeren Unterschiede eher zwischen europäischer und australischer Kultur liegen.

There [are] some things that I don't understand about German culture, but I found myself struggling more with Australian culture than anything else. Because Europe, Europeans are quite, [...] in terms of manners or mannerisms, we're quite similar compared to Australia. I mean [...] I wouldn't go out to a restaurant and eat and then [...] heavily criticise what I just ate, or, that's something that I found people in Australia do a lot... (Ross)

Es waren nur Studierende mit internationalen Familienhintergründen, die solche Unterschiede minimierten. Ross und Yvette fanden es bis dato schwierig, sich der australischen Gesellschaft anzupassen, was vielleicht zu ihrer Minimierung der Unterschiede zwischen Deutschland und ihrer jeweiligen Heimatkultur beitrug.

### 5.1.3. Akzeptanz

Die Studierenden, die Akzeptanz zeigten, lieferten tiefere und sehr neutrale Beurteilungen, sowohl von der australischen als auch der deutschen Kultur. Es wurde häufig akzeptiert, dass Dinge in anderen Ländern anders gemacht werden. Ben meinte beispielsweise: „you just have to get used to it“. Die Studierenden in dieser Phase hatten häufig entweder deutsche Kontakte oder vergleichsweise mehr Zeit in Deutschland verbracht.

Ben lernte die deutsche Sprache zum Beispiel erst seit einem Jahr, er hatte deutsche Freunde, bei denen er einen weiteren Monat verbrachte. Er zeigte eine Tendenz, Risiken in der Fremdsprache einzugehen, als er mit einem Polizisten sprach:

You know you're not able to communicate, [...] like when you speak to a police officer and you refer to them as 'du' because everyone's your mate in Australia, but there it's gotta be professionalism [...] so you get a few looks [in Germany], but you know, it's a mistake, you're a foreigner!

Obwohl er angab, einige Fehler (sowohl kulturelle als auch sprachliche) gemacht zu haben, reflektierte Ben über viele subjektive Unterschiede zwischen deutscher und australischer Kultur, so z.B. über Direktheit, Unterschiede in den Anredeformen und wie lange es dauert, in Deutschland eine Freundschaft zu schließen. Sein Rat für zukünftige Austauschstudierende war folgender:

The best thing I did was go there with no pre-conceived ideas and I'd recommend that to everyone, not to go there and be like, 'no that's not how we do it', because that's how *they* do it and you've just gotta get used to it!

Während Ben in kurzer Zeit ein Maximum an Erfahrungen mit der deutschen Sprache, Deutschland und den Deutschen machte, war Jacobs Weg etwas länger. Er hatte bereits seit einigen Jahren Deutsch gelernt, und der Austausch war sein dritter Deutschlandbesuch. Es fielen ihm bei jedem weiteren Besuch in Europa andere Dinge auf, und seine Wahrnehmung wurde immer differenzierter. Jacob fand, dass seine Auffassung mit jedem Besuch immer noch vielseitiger wurde. Bei seinem ersten Besuch beurteilte er die Deutschen als „super friendly and polite... and quiet“. In Stuttgart, während seines dritten Besuchs, war er von der schonungslosen Offenheit und Ehrlichkeit seiner Gastfamilie überrascht. Er beschrieb eine Diskussion über Politik mit seinem Gastvater, wo er über dessen Reaktion schockiert war, als sie nicht einer Meinung waren:

If you said something, he didn't like, he would just be like, no that's wrong. And sometimes, [...] it shocks you so much, but what he said, is right, pretty much. If you are wrong in that situation, it's good just to be told.

Jacob konnte keine bestimmte Antwort geben, als er nach Beispielen für Situationen gefragt wurde, in denen Kommunikation durch interkulturelle Unterschiede erschwert wurde. Er hat aber weitgehend über Unterschiede in Bezug auf Ehrlichkeit und Offenheit seitens der Deutschen reflektiert. So beschrieb er z.B. das erste Abendessen mit seiner Gastfamilie wie folgt:

We were eating dinner on the first night and so you were meant to make a good impression [...] and be really polite [...]. And one of the American guys was [...] really struggling to get the food down and [...] obviously found it pretty gross and the mother kept asking [...], do you like it and do you want something else, and he's like no [...], it's really good and eventually he's just like ok, I don't like it, (because) it was so obvious. And then she was just [...] fine. And it wasn't [...] a big deal or anything.

Jacobs Erfahrungen mit der deutschen Sprache und Kultur ermöglichten tiefere Reflektionen über die Unterschiede zwischen den Kulturen.

Obwohl Studierende insgesamt Mühe hatten, konkrete Beispiele von interkulturellen Begegnungen zu nennen, konnten sie Aspekte der australischen und deutschen Kultur wortgewandt und reflektiert besprechen. Die Teilnehmenden tendierten zur Relativierung der wahrgenommenen Unterschiede. Einige TeilnehmerInnen gaben Grund zu der Annahme, dass sie die Akzeptanzstufe erreicht hatten. Es ist eher unwahrscheinlich, dass Studierende die oberen Stufen von Anpassung oder Integration erreichten, zumal sie keinen längeren Zeitraum in der fremden Kultur verbracht haben. Die Studie deutet jedoch auf vielversprechende Beispiele von reflektiertem Verhalten seitens der Studierenden hin.

## **5.2. Einfluss von persönlichen und Programmfaktoren auf die Entwicklung interkultureller Sensibilität und Implikationen für deren Berücksichtigung in der Vorbereitung auf ein Auslandsstudium**

Eine Analyse der Interviewdaten zeigte, dass ein Zusammenhang zwischen dem jeweiligen L2-Sprachniveau der TeilnehmerInnen am Anfang des Programms und ihrer Bereitschaft, im Ausland mit anderen auf Deutsch zu interagieren, bestand. Der Fremdsprachengebrauch spielt selbstredend eine wichtige Rolle für die Entwicklung von interkultureller Sensibilität, aber auch andere Faktoren sind hier von Bedeutung. Im Folgenden sollen die persönlichen und programmspezifischen Faktoren unter diesem Gesichtspunkt der Entwicklung interkultureller Sensibilität analysiert werden.

### **5.2.1. Mobilitätskapital: Persönliche Faktoren**

Das Mobilitätskapital (vgl. Kap. 3.4.3) der Studierenden, das L2-Kompetenz, Erfahrung mit anderen Kulturen, bisherige Reisen sowie Persönlichkeitsaspekte umfasst, hatte offensichtlich einen entscheidenden Einfluss auf die Erfahrungen der TeilnehmerInnen. Studierende mit Auslandserfahrungen hatten Vorteile gegenüber denjenigen, die weniger Kontakt mit anderen Kulturen und Sprachen gehabt hatten. Die Fähigkeit, sich mit der Gastfamilie oder mit Gleichaltrigen auf Deutsch zu unterhalten, wurde von dem Niveau in der L2 beeinflusst, was mit den Studierenden in Zukunft bereits vor der Abreise diskutiert werden sollte. In unserer Studie hatten die fortgeschrittenen Studierenden (wie Jacob, Max und Ross) einen Vorteil, da sie schon bedeutsamere Konversationen mit ihren Gastfamilien und anderen Deutschen führen konnten. Max beschrieb ein Abendessen mit seiner Gastmutter, bei dem sie stundenlang auf Deutsch sprachen:

I got along with the mum really well, [...] we spoke for like four hours sometimes, [...] you eat dinner and everyone sits at the dinner table and then we have a discussion, the kids might go off and do homework but then I would stay back with the host mum and we would talk for a long time just about anything really.

In solchen Gesprächen erhielten die Studierenden Hilfe und Erklärungen über Unterschiede zwischen Australien und Deutschland. Bei diesem spezifischen Programm muss jedoch bedacht werden, dass fast alle Programmteilnehmenden in Stuttgart aus Australien oder aus den USA kamen, d.h., dass sie mehrheitlich englische MuttersprachlerInnen waren, und insofern viele Konversationen selbst innerhalb der Gastfamilien auf Englisch geführt wurden, was den zeitlichen Umfang für deutsche Sprachübungen einschränkte. Es wäre für zukünftige Teilnehmende vorteilhaft, wenn verschiedene Aktivitäten außerhalb des Klassenverbandes, wie z.B. Beteiligung an sportlichen Aktivitäten mit Deutschen, Teil des Programmes würden.

Teilnehmende Studierende verwiesen in den Interviews immer wieder auf ihre bisherigen Auslandserfahrungen, egal ob sich dies auf ihre eigenen Erfahrungen als AusländerIn in Australien (Ross, Yvette) oder als TouristIn oder StudentIn (Sally, Ben) im Ausland bezog. Studierende, die vor dem Austausch Kontakte in Deutschland hatten, zeigten eine eher ethnorelative Haltung zur deutschen Kultur. So hatte z.B. Ben vor dem Austauschprogramm einen Monat bei deutschen Freunden der Familie verbracht, was einen großen Einfluss auf seine Sprachfähigkeiten und sein Verständnis von der deutschen Kultur gehabt hatte. Yvette und Sally besuchten ebenfalls andere deutsche Freunde während des Austauschs (Yvette einen Studienfreund und Sally Freunde der Familie) und profitierten von dieser Erfahrung. Die Mehrheit der Austauschstudierenden hatte jedoch vor ihrer Ankunft in Stuttgart keine Kontakte zu deutschen MuttersprachlerInnen gehabt und tat sich auch während ihres Aufenthalts schwer damit. Da zu erwarten ist, dass dies auch unter den TeilnehmerInnen an zukünftigen Programmen der Fall sein wird, wäre es hilfreich, Studierende schon vor dem Austausch und auch währenddessen mit gleichaltrigen Deutschen in Verbindung zu bringen.

Der Faktor ‚Persönlichkeit‘ gehörte anfänglich nicht zu unseren Forschungsschwerpunkten, ergab sich aber während der Analyse der Interviews als wichtige Kategorie, besonders in Bezug auf die Introvertiertheit und Extrovertiertheit der Studierenden, ihre Toleranz bezüglich Ambiguitäten und ihre Risikobereitschaft, die deutlich zu Tage traten und einen Zusammenhang zur Entwicklung ihrer interkulturellen Sensibilität aufwiesen. Studierende, die bereit waren, Risiken einzugehen (z.B. Ben, Max, Ross) zeigten eine größere Bereitschaft, kulturelle Unterschiede ethnorelativ zu interpretieren. Eher Extrovertierte hatten mehr Kontakte geknüpft und verfügten über eine größere Bandbreite an Bekanntschaften, die ihnen mehr Einsichten in die Kultur des Gastlandes erlaubten. Dies zeigte sich auch in Bezug auf ihre Bereitschaft, Deutsch zu sprechen, Fehler zu machen und Risiken einzugehen. Eine positive Einstellung zum Lernen sowie individuelle Strategien zur Anwendung der L2 waren jedoch bei den unterschiedlichsten Persönlichkeitstypen mehr oder weniger gegeben und können gerade Introvertierten und Risikoscheuen helfen, diesen scheinbaren Nachteil auszugleichen. Ein Vorbereitungskurs kann hier aufklärend und ermutigend intervenieren.

### 5.2.2. Programmfaktoren

Die Rolle der Gastfamilie erwies sich auch in dieser Studie als ein wichtiger Faktor der sprachlichen Sozialisierung und zur Entwicklung interkultureller Sensibilität. Es gab eine Bandbreite von Erfahrungen der Teilnehmenden mit ihren Gastfamilien: Manche fanden es schwierig, Konversationen zu führen, auch wenn sie auf Englisch waren, während andere viel Zeit mit ihren Familien verbrachten. Die Häufigkeit von Konversationen auf Deutsch wurde zum einen von der sprachlichen Kompetenz der Teilnehmenden bestimmt, und zum anderen davon, wie viel oder wenig Zeit manche Gastfamilien für ihre Gaststudierenden hatten. Die vorliegende Studie bestätigt somit die Ergebnisse vorangegangener Studien, in denen die Bedeutung der Gastfamilie für das Austauschserlebnis hervorgehoben wurde (vgl. Kinginger 2008; Pellegrino Aveni 2005; Wilkinson 1998; Wilkinson 2002).

Die Spezifik des Austauschprogrammes, d.h. seine Kürze und die homogene Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen (zumeist englische MuttersprachlerInnen aus den USA und Australien), reduzierte die Möglichkeit, Kontakte mit Einheimischen zu knüpfen. Dies wurde von einigen KursteilnehmerInnen negativ bewertet. Sean beschwerte sich z.B. darüber, dass er kaum Gelegenheit hatte: “[to] speak [...] conversational German with [...] other [...] younger Germans coz they were also quite keen to practice their English”. Für diejenigen, die keine bisherigen Kontakte in Deutschland hatten, bedeutete das, dass sie die meiste Zeit mit anderen Austauschstudierenden verbrachten, was ihre Fähigkeit, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und zu reflektieren, limitierte. Auch empfanden einige TeilnehmerInnen es als Nachteil, dass sie selten gezwungen waren, ihre L2 anzuwenden. Auch hier könnte eine

vorbereitende Vermittlung von Strategien der Kontaktaufnahme und von Kommunikationsbausteinen zur Vertiefung von flüchtigen Begegnungen, z.B. in Bus und Bahn helfen.

Die in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass Studierende von einer Beratung vor dem Austausch und währenddessen profitieren könnten. Studierenden wie Jacob, der schon viel gereist ist, fiel der Reflexionsprozess etwas leichter als Studierenden, die weniger Auslandserfahrung hatten. Wenn diese unerfahrenen Studierenden passende Unterstützung erhielten, könnten sie zu einem höheren Niveau der Reflexion hingeführt werden. Idealerweise sollten Studierende vor, während und nach ihrem Austausch eine tiefgehende Beratung erhalten, so dass sie mit Hilfe von Reflexionen vor, während und nach dem Austausch den besten Nutzen aus demselben ziehen können.

## 6. Fazit

Im Fokus dieser Studie standen die Wahrnehmungen von zehn australischen Studierenden bezüglich ihres interkulturellen Lernens. Als englische MuttersprachlerInnen fanden die TeilnehmerInnen dieser Studie es besonders schwierig, tiefschürfende Konversationen in der L2 zu führen, sowohl mit der Gastfamilie als auch mit Gleichaltrigen. Dies hing teilweise mit ihrer Persönlichkeit, ihrem Niveau im Deutschen und ihren bisherigen Auslandserfahrungen zusammen. Eine tiefgehende Reflexion fiel nicht allen Teilnehmenden leicht, besonders wenn es um interkulturelles Lernen ging.

Im Laufe der Studie wurde deutlich, dass das Mobilitätskapital der einzelnen Studierenden einen großen Einfluss auf ihre Reflexionsleistung vor, während und nach dem Studienaufenthalt hatte. Eine Sensibilisierung für und Anregung zur Reflexion könnte unserer Meinung nach helfen, Unterschiede im Mobilitätskapital der Studierenden auszugleichen. Bereits vor der Abreise ins Ausland sollte den Studierenden in Workshops das Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität vorgestellt und mit ihnen diskutiert werden, um sie auf mögliche Phasen (von Ablehnung über Akzeptanz bis Integration) der Reaktion auf unterschiedliche Gepflogenheiten im Gastland vorzubereiten, die sie sonst unbewusst durchlaufen. Ob sich eine solche Nachbesserung des Programms positiv auf den Ertrag des Auslandsaufenthalts auswirkt, muss in zukünftigen Evaluationen getestet werden. Geplant ist weiterhin, in zukünftigen Forschungsvorhaben größere Stichproben zu verwenden und Studierende auf unterschiedlichem Fremdsprachenniveau zu befragen. Neue Forschungsfragen, die in vorliegender Studie nicht beantwortet werden konnten, weil alle Studierenden bereits Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache hatten, wären folgende: Wie würden Studierende, die im L2-Land ohne jegliche Vorkenntnisse ankommen, auf kulturelle Unterschiede reagieren? Würden sich fortgeschrittene Fremdsprachenstudierende im gleichen Kontext anders verhalten? Eine diese Fragen kontrastierende Untersuchung mit Studierenden, die schwächere oder stärkere Fremdsprachenkenntnisse haben, könnte helfen, den optimalen Zeitpunkt für ein Auslandsstudium besser bestimmen zu können, da Studierende oft nur einmal für das Studium ins Ausland gehen.

## Literaturverzeichnis

- Agar, Michael (1994), *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company: Inc.
- Bennett, Milton J. (1986), A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations* 10: 2, 179-196.
- Bennett, Milton (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, Michael R. (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealey Publishing, 21-71.
- Brecht, Richard D.; Davidson, Dan E. & Ginsberg, Ralph B. (1993), *Predictors of Foreign Language Gain during Study Abroad*. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Caruso, Marinella & Brown, Joshua (2014), New Courses 2012: the impact on enrolments in Italian at the University of Western Australia. In: Travis, Catherine J.H; Nettelbeck, Colin; Beckmann, Elizabeth & Lloyd-Smith,

- Anya (Hrsg.), *Practices and Policies: Current Research in Languages and Cultures Education: Selected Proceedings of the Second National LCNAU Colloquium Canberra, 3-5 July 2013*. Sydney, 39-53.
- Coleman, James A. (1996), *Studying Languages: A Survey of British and European Students: The Proficiency, Background, Attitudes and Motivations of Students of Foreign Languages in the United Kingdom and Europe*. London: CILT.
- Covert, Hannah H. (2011), *Undergraduate Students' Perceptions of Developing Intercultural Competence during a Semester Abroad in Chile*. University of Florida: Dissertation.
- Daly, Amanda Jayne (2007), *Outbound Student Exchange at Australian and New Zealand Universities: The Effects of Pre-departure Decision-making, In-country Experiences and Post-sojourn Outcomes*. Griffith University: Dissertation.
- Deardorff, Darla K. (2006), Assessing intercultural competence in study abroad students. In: Byram, Michael A.F. (Hrsg.), *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. London: Multilingual Matters, 232 - 276.
- Deardorff, Darla K. (2011), Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research* 149, 65-79.
- Dwyer, Mary M. (2004), More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 151-163.
- Dwyer, Mary M. & Peters, Courtney K. (2004), The benefits of study abroad. *Transitions abroad* 37: 5, 56-58.
- Engle, Lilli & Engle, John (2004), Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 219-236.
- Forsy, Martin Gerard; Broomhall, Susan & Davis, Jane (2012), Broadening the mind? Australian student reflections on the experience of overseas study. *Journal of Studies in International Education* 16: 2, 128-139.
- Freed, Barbara F. (1995), What makes us think that students who study abroad become fluent. In: Freed, Barbara F. (Hrsg.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 123-148.
- Gore, Joan Elias (2005), *Dominant Beliefs and Alternative Voices: Discourse, Belief, and Gender in American Study Abroad*. New York: Routledge.
- Green, Wendy & Mertova, Patricie (2014), Enthusiasts, fence-sitters and sceptics: faculty perspectives on study abroad in Australia and the Czech Republic. *Higher Education Research & Development* 33: 4, 670-683.
- Gothard, Jan; Downey, Greg & Gray, Tonia (2012), *Bringing the Learning Home: Programs to Enhance Study Abroad Outcomes in Australian Universities* (Final Report). Perth: Murdoch University.
- Hassall, Tim (2015), Individual variation in L2 study-abroad outcomes: a case study from Indonesian pragmatics. *Multilingua* 34: 1, 33-59.
- Jackson, Jane (2008), *Language, Identity, and Study Abroad: Sociocultural Perspectives*. Studies in Applied Linguistics. London: Equinox.
- Kinginger, Celeste (2008), Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *The Modern Language Journal* 92: 1, 1-124.
- Kinginger, Celeste & Belz, Julie A. (2005), Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics* 2: 4, 369-421.
- Ludewig, Alexandra; Baumgartner, Nadine & Ludewig-Rohwer, Iris (2015), Strukturierte Peer-Support-Programme: Wie Hühneraugen und überlanges Warten die sprachliche und interkulturelle Kompetenz fördern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 69-88 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/192/185>. 17.12.2015].



- Martín, Daniel & Jansen, Louise (2012), Identifying possible causes for high and low retention rates in language and culture programs at the Australian National University: a characterization of three groups of students crucial for understanding student attrition. In: Hajek, John; Nettelbeck, Colin & Woods, Anya (Hrsg.), *The Next Step: Introducing the Languages and Cultures Network for Australian Universities*. Melbourne: Languages & Cultures Network for Australian Universities. Melbourne: LCNAU, 175-219.
- Matsumoto, David (1996), *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Medina-Lopez-Portillo, Adriana (2004), Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 179-199.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2003), *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Taylor & Francis.
- Nettelbeck, Colin; Byron, John; Clyne, Michael; Hajek, John; Lo Bianco, Joseph & McLaren, Anne (2007), *Beginners' LOTE (languages other than English) in Australian Universities: An Audit Survey and Analysis*. Report to the Council of the Australian Academy of the Humanities [Online unter <http://www.humanities.org.au/PolicyResearch/Research/LanguagePolicyAdvocacy.aspx>. 17.12.2015].
- Olsen, Alan (2013), *Outgoing international mobility of Australian university students, 2012*. Paper presented at the Australian International Education Conference, Canberra.
- Paige, R. Michael & Vande Berg, Michael (2012), Why students are and are not learning abroad. In: Vande Berg, Michael; Paige, R. Michael & Hemming Lou, Kris (Hrsg.), *Student Learning Abroad: What Our Students are Learning, what they are not, and what we can do about it*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC, 29-58.
- Pedersen, Paula J. (2010), Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations* 34: 1, 70-80.
- Pellegrino Aveni, Valerie A. (2005), *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge University Press.
- Penington, Barbara & Wildermuth, Susan (2005), Three weeks there and back again: A qualitative investigation of the impact of short-term travel/study on the development of intercultural communication competency. *Journal of Intercultural Communication Research* 34: 3, 166-183.
- Rathje, Stefanie (2006), Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 1-21 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>. 17.03.2016].
- Schauer, Gila (2009), *Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context*. London: A&C Black.
- Schmidt, Gabriele (2014), "There's more to it": A qualitative study into the motivation of Australian university students to learn German. *German as a foreign language* 1, 21-44.
- Segalowitz, Norman; Freed, Barbara; Collentine, Joe; Lafford, Barbara; Lazar, Nicole & Díaz-Campos, Manuel (2004), A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 1-18.
- Stewart, Edward & Bennett, Milton (2011), *American Cultural Patterns: A Cross-cultural Perspective*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Teichler, Ulrich & Maiworm, Friedhelm (1997), *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. Luxembourg: Office for official publications of the European communities.
- Trede, Franziska; Bowles, Wendy & Bridges, Donna (2013), Developing intercultural competence and global international experiences: academics' perceptions. *Intercultural Education* 24: 5, 442-455.

Vande Berg, Michael; Connor-Linton, Jeffrey & Paige, R. Michael (2009), The Georgetown Consortium Project: Interventions for citizenship through Student Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 18, 1-75.

Wilkinson, Sharon (1998), On the nature of immersion during study abroad: Some participant perspectives. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad* 4: 2, 121-138.

Wilkinson, Sharon (2002), The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts. *The Modern Language Journal* 86: 2, 157-173.

## Anhang 1. Interviewfragen

- Tell me about a day in the life of ... in Stuttgart
- Tell me a bit about who you socialised with in Stuttgart? Who did you spend the majority of your time with? What language did you speak with them, did this change at all?
- Were you in a dorm or with a host family? Tell me a little bit about your housing situation.
- How did you find the language classes at the University of Stuttgart? Which class?
- How did you feel about your German in Stuttgart?
- Were there any situations where you felt confused or uncomfortable as a result of being a non-native speaker?
- Do you feel like you learnt or spoke more German than you would at home?
- How do you feel about your German skills after Stuttgart?
- Did you use any strategies to cope with language learning in Stuttgart?
- Do you like Germany? How would you describe Germany and Germans to someone who knows nothing about it?
- Let's talk a little about intercultural interactions. By this I mean a situation where you interacted with someone from Germany (or another culture).
- Did you experience any interactions where you thought you communicated effectively and appropriately?
- Did you experience any interactions where you thought you didn't communicate effectively and appropriately?
- Do you feel more aware of other cultures after Stuttgart? How does this make you feel about your own culture?
- How do you feel about the program on the whole?
- Did it meet your expectations? Why/why not?
- What advice would you give to future study abroad students?
- Looking back on the exchange is there anything you would have done differently? Anything you think differently about?
- Is there anything else you want to say on the topic, that I haven't asked you? Anything you want to ask me?