

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Strukturierte Peer-Support-Programme: Wie Hühneraugen und überlanges Warten die sprachliche und interkulturelle Kompetenz fördern

Alexandra Ludewig
Nadine Baumgartner
Iris Ludewig-Rohwer

The University of Western Australia
M 204 / 35 Stirling Hwy
Crawley WA 6009

E-Mail: alexandra.ludewig@uwa.edu.au

Abstract: An australischen Universitäten werden jedes Jahr Tausende internationale Studierende empfangen, die teilweise Sprachen sprechen, die an australischen Universitäten gelehrt werden. Unsere Langzeitstudie, die seit 2004 an der University of Western Australia durchgeführt wird, untersucht die Art und Weise des Erwerbs der interkulturellen Kompetenz anhand von Peer-Support-Programmen, in denen deutschsprachige, internationale Studierende mit DaF-Studierenden zusammentreffen. In diesem Beitrag zeigen wir, wie Anreize zur interkulturellen Begegnung und Reflektion geschaffen werden können und der beiderseitige Lernprozess durch optimale Ausnutzung des Parameters von freiwilliger bis hin zu verpflichtender Teilnahme gefördert werden kann. Die qualitative und quantitative Auswertung von studentischen Aufsätzen und Interviews zum Thema kulturelle Unterschiede dokumentiert einen allseitigen Erkenntnisgewinn und zeigt, wie die geleitete Interaktion zur Verbesserung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen beiträgt.

Australian universities welcome thousands of international students every year. Many of them speak languages being studied at university level by local students. Our long-term study, conducted at The University of Western Australia since 2004, analyses the way in which intercultural competencies are gained in German Studies with the help of a peer-support program that utilises international students who are native-speakers of German. In this paper we show how incentives can be provided for intercultural encounters (along with reflection on those encounters), and how this mutual learning process can be supported by the optimal use of voluntary and obligatory participation. Our qualitative and quantitative analysis of student essays and interviews on the topic of intercultural differences documents a comprehensive increase in knowledge, with the guided interaction able to contribute to the improvement of linguistic and cultural competencies.

Schlagwörter: interkulturelle Kompetenz, Lerngemeinschaft, Peer-Support, Austausch, Internationalisierung; intercultural competence, learning community, exchange, internationalization

1. Einleitung

Jedes Jahr werden Tausende von internationalen Studierenden aus der ganzen Welt an australischen Universitäten empfangen. Viele von ihnen sprechen Sprachen, die einheimische Studierende dort erlernen. Dieser Beitrag dokumentiert Ergebnisse einer Langzeitstudie, die seit 2004 an der University of Western Australia (UWA) durchgeführt wird, und analysiert die Entwicklung eines Peer-Support-Programmes, das sich die zunehmende Internationalisierung des Universitätsbetriebes zunutze macht, um gleichzeitig das Lernen von einheimischen und internationalen Studierenden zu fördern. Die folgenden methodisch-didaktischen Ausführungen zeigen einen Weg, wie die Studierendenmobilität zum Vorteil aller Beteiligten genutzt werden kann, nämlich durch die Einbindung von internationalen Studierenden in Peer-Support-Aktivitäten mit Fremdsprachenlernern ihrer jeweiligen Muttersprache (hier: Deutsch) mit dem Ziel der Verbesserung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen. Der Schwerpunkt der Un-

tersuchung liegt auf dem interkulturellen Lernen und beschreibt, wie dieser Prozess durch optimale Ausnutzung des Parameters von freiwilliger bis hin zu verpflichtender Teilnahme gefördert werden kann. Darüber hinaus wird gezeigt, welche Anreize geschaffen werden können, so dass *heterogene* Peer-Support-Aktivitäten langfristig eine Eigendynamik entwickeln. Die Heterogenität der Studentenschaft setzt sich zum einem aus den Vorgaben des Studienplans, zum anderen aus dem hohen Prozentsatz ausländischer Studierender (besonders häufig aus asiatischen Ländern) zusammen. Unsere KursteilnehmerInnen belegen in drei Jahren (im Rahmen des Bachelors) acht Kurse, wenn sie in Deutsch einen *major* anstreben. Nebenfachstudierende (*minor*) belegen sechs Deutschkurse, und studienergänzend sind es ein bis vier. Über 80 % unserer Studierenden beginnen ihr Studium nicht mit der Intention, einen *major* zu machen, die Entscheidung ob *major*, *minor* oder *broadening* fällt jedoch zumeist erst im zweiten Studienjahr, wenn sich Studierende für Austauschsemester entscheiden und sich ihre Studienschwerpunkte verschieben, sodass insbesondere die Trennungslinie zwischen *minor* und *broadening* administrativ fließend ist. Unsere Studierenden kommen zumeist aus den Fachbereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Medizin, Informatik und Wirtschaftswissenschaften. Aufgrund dieser breiten Fächerung werden fächerneutrale Deutschkurse angeboten.

Zudem bieten Peer-Support-Aktivitäten eine Lösung für ein gegenwärtiges Problem der Fremdsprachenvermittlung an australischen Universitäten: Budgeteinschränkungen führten über die letzten Jahre zu einer Reduzierung der Kontaktstunden in allen Fremdsprachenprogrammen (von sechs bis acht zu drei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche an australischen Hochschulen; siehe Nettelbeck 2008: 4). Doch nicht nur die Zahl der Kontaktstunden, sondern auch die Qualität und Struktur des Kontakts hat sich verändert. So werden ganze Themenblöcke bisweilen von kleinen Sprachklassen und Tutorien oft in große Vorlesungen verlegt. Daher fehlt im zunehmenden Massenbetrieb der Lehre oft die Gelegenheit, kommunikative Fähigkeiten in Kleingruppen zu verbessern. Peer-Support-Programme können somit Abhilfe bei der oft von einheimischen Studierenden monierten „mangelnden Sprachpraxis“ schaffen und steuern zudem der gefühlten Einsamkeit der internationalen Studierenden entgegen, die sich fern ihrer Heimat bisweilen mit einem gewissen Kulturschock allein gelassen sehen (vgl. Ludewig & Dunne 2010).

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Erwerb interkultureller Kompetenzen durch strukturierte Peer-Support-Programme genauer unter die Lupe zu nehmen und optimale Bedingungen für eine langfristige Eigendynamik dieser Programme herauszuarbeiten. Dazu wird zuerst der Hintergrund rund um die Studierendenmobilität und den Peer-Support (Kap. 1) erläutert, gefolgt von der Fragestellung dieser Studie (Kap. 2), dem entsprechenden Design des Peer-Support-Programms (Kap. 3), den Materialien und Methoden (Kap. 4), der Analyse der Datensätze (Kap. 5) und der anschließenden Diskussion der Ergebnisse (Kap. 6).

1.1. Studierendenmobilität und interkulturelle Kompetenz

Weltweit verfolgen Hochschulen diverse Strategien der Internationalisierung. Eine Öffnung für die Welt ist mittlerweile integraler Bestandteil des universitären Selbstverständnisses und wird besonders durch die Förderung der Mobilität von Studierenden angestrebt. Unter den Begriff Studierendenmobilität fallen zahlreiche Aktivitäten wie Austauschprogramme und internationale Praktika. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der größte Förderer akademischer Mobilität in Deutschland, zeigt sich überzeugt, dass Studierende im Gastland „ihre sozialen und kulturellen Kompetenzen [...] erweitern und ihre Berufsaussichten [...] verbessern“ (DAAD 2014). Trotz weitgehender Annahmen, dass der Nutzen von Auslandsaufenthalten, bezüglich des Erwerbs von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, als unumstritten gilt (vgl. Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg & Teichler 2006; Kehm 2005b; Vabø 2007), wird auch sporadisch darauf verwiesen, „dass nicht alle Studierenden im gleichen Ausmass von ihren Mobilitätserfahrungen profitieren“ (Leutwyler & Lottenbach 2008: 2).

Während sprachliche Kompetenzen und deren Überprüfbarkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Council of Europe 2001) bereits überzeugend definiert wurden, ist die Messbarkeit von interkultureller Kompetenz weitaus umstrittener (vgl. Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard 2006; Hammer 2005; Popa 2007). In diesem Beitrag soll unter interkultureller Kompetenz die Fähigkeit verstanden werden, „die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen“ und so „aus unbekanntem Differenzen bekannte“ zu machen (Rathje 2006: 17). Was Carl (2012) über die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht

zur Stiftung dieser Normalität beschreibt, gilt genauso für den Umgang mit Personen fremder Kulturen. Das interkulturelle Lernpotential aus der Begegnung mit „Fremden“ und „Fremdem“ ergibt sich daraus,

dass die Lernenden [...] etwas beobachten, das sie mit ihren bestehenden kulturellen Modellen nicht sofort auf befriedigende Weise deuten können, das sie jedoch zu verstehen lernen können, indem sie ihre kulturellen Modelle erweitern, ergänzen, verändern oder indem sie abstrakte kulturelle Modelle höherer Stufe zur Ordnung der anderen kulturellen Modelle ausbilden (Carl 2012: 8).

Einhergehend mit dem Bewusstsein der Vertiefung dieser Kompetenz können positive Effekte der Persönlichkeitsbildung festgestellt werden. So zeigen Evaluationsstudien „in der Regel den größten subjektiven Nutzen in der Zunahme von Eigenverantwortung und Selbstsicherheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit, also in einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung“ (Kühne 2006; vgl. Kehm 2005a: 21; Maiworm, Steube & Teichler 1993: 110). Mit diesem Leumund in Sachen Internationalisierung und Mobilität kann es nicht verwundern, dass Regierungen und Universitäten gleichermaßen euphorisch Auslandsaufenthalte bewerben und zunehmend finanziell unterstützen. Mittlerweile nutzen gut ein Viertel aller Studierenden in Deutschland sowie in Australien diverse Angebote, um sich im Ausland aus- und weiterzubilden (vgl. DAAD 2014).

Im Folgenden wird ein Weg gezeigt, das sich aus der Studierendenmobilität ergebende Potential zu nutzen und durch die Einbindung von internationalen Studierenden in Peer-Support-Aktivitäten mit heimischen Studenten Synergieeffekte zu erzielen.

1.2. Kontext zum Thema Peer-Support

Die unterschiedlichsten Formen von Peer-Support in Lehre und Forschung, Fortbildung und Lernpartnerschaften haben in den letzten Jahrzehnten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Bell 2005; Griffiths, Houston & Lazenbatt 1995; Grol, Mesker & Schellevis 1988; Weller 2001). Der pädagogische Nutzen von Peer-Support-Maßnahmen im Studium ergibt sich vornehmlich aus der Tatsache, dass sie erwiesenermaßen kooperations- und entwicklungsfördernd sind:

[s]tudents learn a great deal by explaining their ideas to others and by participating in activities in which they can learn from their peers. They develop skills by organizing and planning learning activities, working collaboratively with others, giving and receiving feedback and evaluating their own learning (Boud 2001: 3).

Die Beliebtheit von Peer-Partnerschaften verdankt sich nicht nur pädagogischen, sondern auch pragmatischen und insbesondere finanziellen Überlegungen, wonach Peer-Aktivitäten an vielen Universitäten weltweit als „resource effective“ und deshalb als erstrebenswert gelten (vgl. Muldoon 2008: 208). Die schon gut dreißig Jahre anhaltende Popularität von allem, was sich mit „Peer-...“ beschäftigt, hat zur Etablierung von unterschiedlichsten Ansätzen, Methoden, Systematisierungen und Bezeichnungen beigetragen. Inzwischen bieten die meisten australischen Universitäten ihren Studierenden die Möglichkeit, durch freiwillige Teilnahme an einer Reihe von Aktivitäten wie Mentoring und Peer-Support-Programmen einen aktiveren Beitrag zu ihrem eigenen Lernen und dem ihrer Mitstudierenden zu leisten. „Peer-Learning“, „Peer-Tutoring“, „Peer-Partnering“, „Peer-Leading“, „Peer-Advocating“, „Peer-Teaching“, „Peer-Mentoring“, „Peer-Reflexion“ und „Peer-Coaching“ gehören zu den gängigsten Konstellationen und Bezeichnungen (vgl. Ackland 1991; Goy 2005; Kohler, Crilley & Shearer 1997; Ladyshevsky 2004; Phillips, Stacey & Milner 2001). Dennoch unterscheiden sich diese Modelle in einem wichtigen Faktor, nämlich darin, ob sie auf freiwilliger Basis, selbstbestimmt und selbstgeleitet sind, oder integraler und verpflichtender Bestandteil einer pädagogischen Struktur, wie beispielsweise eines Kurses, sind. Prinzipiell stehen dabei zwei Optionen zur Auswahl: formelle und informelle Interventionen im Lehrplan, wie sie z.B. von Baldassar & Mulcock (2012) erforscht wurden:

Formal Curriculum refers to the inclusion of specific activities, learning modules, and/or assessments designed to develop intercultural skills. These comprise guided self-reflective exercises linked or parallel to

local engagement activities, including project, photo essays, journaling, web logging etc. that are formally assessed for marks towards the final grade.

Informal Curriculum refers to local engagement and other activities, events and programs which are arranged by the university or course administration but not accredited within the main program of study and which are not guided by academic staff. Examples include celebrations, events, festivals, films and exhibitions (Baldassar & Mulcock 2012: 1).

In den von uns an der University of Western Australia (UWA) seit 2004 erprobten Aktivitäten wurden beide Modelle, d.h. sowohl das der freiwilligen als auch der verpflichtenden, unfreiwilligen Teilnahme, in einem Peer-Support-Programm umgesetzt und analysiert.

2. Fragestellung

Dieser Studie liegt die Frage zugrunde: „Wie wird interkulturelle Kompetenz in Peer-Support-Aktivitäten erworben?“

Diese Fragestellung ergibt sich aus einer Lücke in der verfügbaren Forschungsliteratur, da sehr wenige Erkenntnisse darüber bestehen, wie interkulturelles Wissen erworben wird, welche Art von Intervention für nachhaltiges, reflektiertes Lernen notwendig ist (vgl. Baldassar 2014: 1; siehe auch Amit 2010; Kiel 2001). In Bezug auf Auslandsaufenthalte und Peer-Aktivitäten werden bei der Beurteilung des Erfolges zumeist nur die Indikatoren „Vorher“ und „Nachher“ beleuchtet, jedoch nicht das „Währenddessen“ (Prozess) und das „Wie“ (Art und Weise, Bedingungen). In dieser Studie soll allerdings genau die Zeitspanne dazwischen untersucht werden, um entscheidende Faktoren zu identifizieren, die einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz sowohl bei den „internationalen Gästen“ als auch den „einheimischen Peers“ begünstigen.

Bei beiden Initiativen (Auslandsaufenthalten und Peer-Interaktionen) wird in der Forschung größtenteils ein gewisser Automatismus vorausgesetzt, denn es wird davon ausgegangen, dass sich positive Effekte ganz von allein einstellen, als ob es für den Zuwachs von interkultureller Kompetenz ausreichen würde, sich einem gewissen Umfeld auszusetzen. Diese Studie stellt diesen Automatismus in Frage und orientiert sich an dem von Scarino & Liddicoat (2009) dargestellten Fünf-Stufen-Modell zum Erwerb interkultureller Kompetenz: *Active Construction, Making Connections, Interaction, Reflection* und *Responsibility*.

- *Active Construction* bezeichnet einen Lernprozess, der zielgerichtetes, aktives Engagement bei der Auslegung und dem Herstellen von Bedeutung in der Interaktion mit anderen erfordert. Für Lernende ist es nicht nur ein Prozess der Absorption von Fakten, sondern vielmehr eine kontinuierliche Weiterentwicklung im Denken, Fühlen und Agieren als interkultureller Akteur bzw. interkulturelle Akteurin.
- *Making Connections* verweist auf den Umstand, dass sich Lernen zum einen durch soziale Interaktionen (interpersonal) entwickelt und dann intern im Geist des Individuums (intrapersonal) weiterwirkt.
- Die weiterführende Betonung der *Interaction* beruht auf dem Wissen, dass Interaktion und interkulturelle Kommunikation eine kontinuierliche Entwicklung des Verständnisses der Beziehung zwischen der eigenen und der fremden Sprache und Kultur beinhaltet.
- *Reflection* unterstreicht die Notwendigkeit, dass Lernen immer bewusst beinhaltet, wie wir unser Denken, Wissen und unsere Erfahrungen über Sprache und Kultur in Mutter- wie Zweit- und/oder Fremdsprachen verarbeiten und in Beziehung zueinander setzen und dabei ein Verständnis für Vielfalt, Identität, Erfahrungen und die eigenen interkulturellen Gedanken und Gefühle entwickeln.
- *Responsibility* verweist darauf, dass es in der Kommunikation um die Annahme von Verantwortung für die Art und Weise geht, in der wir mit anderen innerhalb der eigenen Sprache sowie zwischen Sprachen inter-

agieren, im Bestreben, uns und andere kontinuierlich besser zu verstehen und so interkulturelle Sensibilität zu entwickeln (vgl. Scarino & Liddicoat 2009: 35).

3. Design des Peer-Support-Programms

An der University of Western Australia (UWA) werden seit 2004 verschiedene formelle und informelle Modelle von „Peer-Support“ im Bereich German Studies gefördert und im Rahmen dieser Peer-Support-Aktivitäten Rückmeldungen von den beteiligten Studierenden eingeholt und ausgewertet.

Bereits in den ersten Tagen nach dem Eintreffen der deutschsprachigen Austauschstudierenden an der UWA werden diese an das Germanistische Institut eingeladen, um erste Kontakte mit der Institutsleitung und dem Lehrpersonal sowie einer Auswahl einheimischer Studierender im Fachbereich Germanistik (German Studies) herzustellen. Hier werden die internationalen Studierenden nicht nur herzlich willkommen geheißen und erste Einstiegshürden gemeinsam gemeistert, sondern gleichzeitig werden ihnen Möglichkeiten aufgezeigt, sich in das Studienprogramm und bei extracurricularen Veranstaltungen einzubringen, z.B. durch die Beteiligung an Konversationsklassen, die Teilnahme im Buddy-Programm (Peer-Support) oder aktive Mitarbeit in der German Studies Students' Theatre Group, die jedes Semester ein Stück auf Deutsch einstudiert und zur Aufführung bringt. Die Teilnahme an all diesen Programmen ist für die deutschsprachigen Austauschstudierenden freiwillig, aber sinnvoll, da es ihnen die Möglichkeit bietet, lokale Studierende kennen zu lernen, die ein genuines Interesse an der deutschen Kultur haben und von einem Erfahrungsabgleich profitieren. In zwanglosen Gesprächen über Anwesenheitspflicht, die interaktive Dynamik von Tutorien, die Nutzung von digitalen Hilfsmitteln und E-Learning-Gemeinschaften werden erste Einblicke in die jeweils andere Kultur gewonnen.

Der erste Kontakt zwischen deutschsprachigen Austauschstudierenden und einheimischen Studierenden im Rahmen eines Stehempfangs ist dabei von größter Wichtigkeit, da dem Smalltalk oft tiefschürfendere Gespräche folgen. Diese werden in Eigeninitiative von den Studierenden durch den Austausch von Telefonnummern und E-Mail-Adressen im Privaten weitergeführt, wobei es im Laufe des Kontaktes nicht nur zum Vergegenwärtigen von sprachlichen, institutionellen und kulturellen Eigenheiten kommt, sondern auch Reiselust geweckt wird, was unsere einheimischen Studierenden ihrerseits zur Teilnahme an einem Austauschprogramm animiert und sie so auf ein mögliches Studium in einem deutschsprachigen Land vorbereitet.

Weitere Gesprächsanlässe und Treffen werden aber auch von institutioneller Seite arrangiert, z.B. in informellen Arrangements wie Einladungen zu einem wöchentlichen Film-Club. In diesem Rahmen werden studienbegleitende deutsche Spielfilme gezeigt, wobei die Anwesenheit bis 2009 primär auf die intrinsische Motivation der lokalen und internationalen Studierenden zurückzuführen war. Die Teilnahme war nämlich in den ersten Jahren (2004-2008) freiwillig, und sowohl einheimische als auch internationale Studierende konnten während des Semesters in ihrer Freizeit je nach Belieben teilnehmen. In den folgenden Jahren wurden diese Angebote für unsere einheimischen Studierenden zunehmend formalisiert, so dass aus den semi-strukturierten sozialen Kontakten zunehmend in den Unterricht integrierte und verpflichtende Aktivitäten wurden, die die Kooperation institutionell verankerten. Das ergab sich aus dem Umstand, dass bei den laut Theorie funktionierenden intrinsischen Modellen in unserem Fall die Teilnehmerquote marginal blieb, so dass unsere Präferenz schnell zu einer zumindest teilweise kursintegrierten und somit verpflichtenden Peer-Support-Konstellation tendierte. Dies mag sich auch aus dem Umstand ergeben haben, dass unsere Peers keine homogene Gruppe bilden. In der Regel gehen Forschungsbewertungen von Peer-Konstellationen nämlich davon aus, dass Peer-Arrangements in „relativ homogenen Gruppen“ am besten funktionieren, d.h. wenn Studierende aus der gleichen Fachrichtung oder zumindest engverwandten Disziplinen miteinander in einen intellektuellen Austausch treten (vgl. Konert, Burlak & Steinmetz 2014). Dies ist in unserem Fall nicht gegeben, da die Studierenden aus allen möglichen Fachrichtungen und aus den unterschiedlichsten Kulturen stammen (s. Einleitung).

Seit 2009 war die Interaktion zumindest für die einheimischen DaF-Lernenden verpflichtend, da der Kontakt zu muttersprachigen Studierenden und PraktikantInnen in den Kurs integriert wurde und die Qualität der erfüllten Aufgabe für ihre Note mitentscheidend war. So wurden für die Studierenden im Fachbereich DaF an der UWA diverse

Alexandra Ludewig, Nadine Baumgartner & Iris Ludewig-Rohwer (2015), Strukturierte Peer-Support-Programme: Wie Hühneraugen und überlanges Warten die sprachliche und interkulturelle Kompetenz fördern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 69-88. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Peer-Support-Aktivitäten in einen Kurs für fortgeschrittene AnfängerInnen (A2/B1 bis B2) eingebettet, in dem die Studierenden aufgefordert wurden, einen internationalen Studierenden zu „adoptieren“, d.h. auf privater Basis Kontakt zu suchen und als freundschaftliche Betreuungsperson die Einführung der Neuankömmlinge an der ihnen fremden Institution zu fördern. Die einheimischen Studierenden mussten den Kontakt herstellen und diesen zur Kollaboration bei bestimmten Lernaufgaben nutzen. Eine solche Lernaufgabe war z.B. die Hausaufgabe, in ihrer Freizeit einen im Curriculum vorgeschriebenen deutschen Film zu einer bestimmten Zeit mit Studierenden aus dem gleichen Kurs zu sehen sowie in einer darauffolgenden Diskussionsrunde zusammen mit den internationalen Gästen Verständnisprobleme zu klären, interkulturelle Unterschiede zu erörtern, Kontexte zu etablieren und zu hinterfragen, wobei ihnen ein eigens für diesen Zweck konzipiertes Handout die Initialzündung liefern sollte. Das erlangte Wissen aus dieser Interaktion wurde anschließend in einem Aufsatz reflektiert.

Diese Reflexionsaufgaben wurden in den Folgejahren zunehmend institutionalisiert, so dass mittlerweile ein Aufsatz zu dem Thema „Interkulturelle Begegnungen“ oder „Idiosynkratisches aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz sowie aus Australien“ geschrieben werden muss, in dem die Erfahrungen aus dem Peer-Kontakt kritisch reflektiert werden sollen. Eine Auswahl der besten Aufsätze wurde 2012 und 2014 in unserem Studentenmagazin *über* veröffentlicht, um somit einer größeren Leserschaft unter den Studierenden und der deutschsprachigen Gemeinschaft in Westaustralien Einblicke zu ermöglichen.

4. Material und Methode

Die vorliegende Analyse ist Teil einer Langzeitstudie zur Entwicklung eines Peer-Support-Projektes. Diese Langzeitstudie verschreibt sich der Methode des *action research* (vgl. Kember & Kelly 1993) oder *reflection in action* (vgl. Schön 1983), wobei die Einsichten aus jedem Zyklus in die Planung des folgenden einfließen und unmittelbar in der Praxis überprüft werden. Somit führte die Beantwortung der Frage, was idealerweise passieren muss, um einen Zuwachs sprachlicher wie interkultureller Kompetenzen zu erlangen, in unserer Langzeitstudie seit 2004 zu der Antwort: „experience can only become knowledge through reflection, analysis and synthesis“ (Baldassar 2014: 1). Dazu wurden 2010 erste Forschungsergebnisse publiziert (Ludewig & Dunne 2010). In dem vorliegenden Artikel wird nicht auf den gesamten Zyklus unserer Aktionsforschung eingegangen, sondern nur anhand der aktuellen Gestaltung des Peer-Support-Programms von 2012 und 2014 illustriert, wie man für Peer-Interaktionen zwischen lokalen und internationalen Studierenden den geeigneten Rahmen schaffen kann, um diesen Reflexionsprozess zu fördern.

4.1. Methoden der Datensammlung

2012 und 2014 wurden folgende Datensätze erhoben und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen:

- I. Studentische Aufsätze: Kritische Reflexionen der lokalen Studierenden zu den Themen „kulturelle Unterschiede zwischen Australien und seinen Einwohnern und deutschsprachigen Ländern und ihren Bewohnern“ und „Idiosynkratisches im Umgang mit Fremden“, festgehalten in ihren Beiträgen für das Studentenmagazin *über*. Insgesamt wurden 2012 und 2014 von den Studierenden des Mittelstufenkurses 112 Artikel verfasst. 90 % der Aufsätze thematisierten Erfahrungen der Austauschstudierenden, 10 % Erfahrungen von MigrantInnen und TouristInnen aus deutschsprachigen Ländern, da es mehr einheimische Studierende als Austauschstudierende gab;
- II. Fünf Tiefeninterviews mit involvierten deutschsprachigen LehrpraktikantInnen, die bei der Korrektur und Auswertung (Control-Coding) der *über*-Beiträge halfen und
- III. Zehn Gesprächsprotokolle der Befragungen der internationalen Austauschstudierenden durch die Kursleiterin und Erstautorin in Bezug auf informelle und formalisierte Interaktion.

Die studentischen Aufsätze des Datensatzes I basieren auf Gesprächen mit deutschen Muttersprachigen und wurden während des Semesters verfasst, d.h. sie entstanden mitten aus der Interaktion. Die DaF-Studierenden waren ange-

halten, z.B. die Austauschstudierenden aus der Schweiz, Österreich und Deutschland zu ihren persönlichen Erfahrungen zu befragen und gemeinsam mit ihnen Unterschiede, Ungewöhnliches, Unbekanntes, Befremdliches oder Kurioses auszutauschen und zu verhandeln, einzuordnen, zu kontextualisieren und nach Möglichkeit zu erklären, um so die Eindrücke über kulturelle Eigenheiten der jeweils anderen wechselseitig zu reflektieren. Diese Beiträge wurden als Artikel für das Studentenmagazin *über* konzipiert und sollten eine Länge von 300 Worten nicht überschreiten. Dies machte es notwendig, dass sich die Studierenden auf die Essenz beschränkten und in einem knappen Umriss des Kontextes die unerwartete Begebenheit und den Kern des Problems darstellen mussten. Der Prozess animierte beide Seiten zu einer vertiefenden Reflexion und erwies sich als besonders aussagekräftig, in Bezug auf interkulturelles Lernen und Reflektieren. Aus diesem Grund wird in vorliegendem Bericht insbesondere der Datensatz I genauer untersucht, da die detaillierte Auswertung all dieser Datensätze den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde.

Auch Datensatz II entstand mitten im Semester, da die Korrekturarbeiten und die Codierung der Artikel, die von der Lehrperson und jeweils einem Lehrpraktikanten bzw. einer Lehrpraktikantin vorgenommen wurden, zu begleitenden Tiefeninterviews genutzt wurden (siehe McCracken 1988), in denen ebenfalls das „Mittendrin“ und „Wie“ reflektiert wurden, was die LehrpraktikantInnen immer wieder zu kritischen Vergleichen mit ihrer eigenen Erfahrung in Australien verleitete und insofern Aufschlüsse über ihre eigene kulturelle Wahrnehmung und Kompetenz gab.

Der letztgenannte Datensatz (III) aus den Befragungen der deutschsprachigen Austauschstudierenden hatte das „Vorher“ und „Nachher“ im Blick, da die Befragungen im Rückblick (d.h. gegen Semesterende oder einige Monate danach) stattfanden. Sie orientierten sich an einem Leitfaden, der sich auf die Ergebnisse der Analyse des ersten Datensatzes (I), insbesondere den erstellten Themenkatalog bezog.

4.2. Methode der Datenanalyse

Diese Studie folgt der qualitativen wie quantitativen Auswertung von studentischen Aufsätzen sowie von Interviewtranskripten und Gesprächsprotokollen mit interpretativen, selektiven Codings nach Strauss & Corbin (1990) nach der TAMS-Codierung [TAMS = Text Analysis Markup System]. Anhand der TAMS-Codierungen können Themen in Texten identifiziert, markiert und einer Kategorie zugeordnet werden. Die für diese Studie vorgenommenen TAMS-Codierungen werden im nachfolgenden Kapitel genauer beschrieben und die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analyse zudem anhand einiger Beispiele illustriert.

5. Analyse der Datensätze

5.1. TAMS-Codierung des Datensatzes I

Die Analyse anhand der TAMS-Codierung erfolgte unabhängig durch jeweils einen Praktikanten bzw. eine Praktikantin und die Leitungsperson (und Erstautorin) dieser Studie, indem die Kategorien festgelegt wurden und anschließend das Thema des Artikels bzw. bei Mehrfachnennungen die Themen des Artikels den Kategorien zugeordnet wurden. Viele der in den Artikeln genannten Themen konnten mehreren Kategorien zugeordnet werden, da z.B. die Nennung von unterschiedlichen Umgangsformen (mit 28 Nennungen am häufigsten vertreten) von einigen Studierenden auch dazu genutzt wurde, beispielsweise Temperamentunterschiede daraus herzuleiten. Die gesamte Datenmenge berücksichtigend ergaben sich nach der Codierung thematisch 22 Kategorien (s. Tabelle 1). Die positive Identifikation einer Kategorie in der TAMS-Codierung erfolgte nur, wenn der Studierende nicht nur ein Kuriosum benannte, sondern dies auch mit seiner jeweiligen Heimatkultur zu vergleichen und ansatzweise zu erklären und zu begründen wusste. Somit schlugen sich in der Codierung nur diejenigen Aspekte nieder, die reflektiert erschienen.

Nachfolgend werden die Kategorien, geordnet nach der Häufigkeit ihrer Nennungen, zusammen mit Beispielen für Unterschiede im deutschsprachigen Raum und in Australien, tabellarisch dargestellt.

Tab. 1: Übersicht der TAMS-Codierung der 51 Artikel des Jahres 2012 und 61 Artikel des Jahres 2014.

Kategorie	Anzahl der Nennungen	Beispiele für Besonderheiten im deutschsprachigen Raum	Beispiele für Besonderheiten in Australien
1. Umgangsformen [siehe auch Abb.]	28	z.B. weniger herzlich und offen im Umgang mit Fremden; Fußgängeretikette in U-Bahnbereichen: Links gehen, Überholspuren auf Rolltreppen	informelle Floskeln im Umgang mit Fremden und Bekannten: <i>How are you? See you later!, We should really catch up again!</i> , extrem freundlich aber unverbindlich, flache Hierarchien
2. Temperament- und Interessenunterschiede	24	z.B. wettbewerbsorientierter, zugeknöpfter	wetterbedingt: gemüthlicher, entspannter, <i>laid-back</i> , laut, lustig, häufig draußen (<i>outdoors</i>)
3. Ängste	18	z.B. deutsche Angst vor giftigen Tieren: Spinnen, Schlangen, Haien etc.	australische Angst vor Nacktheit am Strand, Prüderie; Angst vor Dunkelheit
4. Spezifische Befindlichkeiten und Krankheiten	11	z.B. hitzefrei, Bio-Wetterfühligkeit, Kreislaufbeschwerden oder die Angst im Windzug zu sitzen	
5. Fortbewegung	10	z.B. öffentliche Verkehrsmittel und Fahrräder die Norm, deutsche Studierende bewegen sich öfter und länger zu Fuß, mit Rad, mit Bus und Bahn	Vorliebe für das Auto
6. Architektur/Städteplanung	7	z.B. Mietwohnungen, Bebauungsdichte, Knotenpunkte	Einfamilienhäuser, Zersiedelung, Städteausdehnung (<i>urban sprawl</i>)
7. Trinken [siehe auch Abb. 3]	7	z.B. Alkohol ab 16 Jahren; deutsche Vorliebe für Sprudelwasser	gesetzliches Mindestalter für Alkohol: 18 – 21 Jahre; australisches Leitungswasser als bevorzugtes Getränk
8. Öffentliche Diskurse	7	z.B. deutsche Konfliktbereitschaft	australische Harmoniebedürftigkeit
9. Werte	7	z.B. Pünktlichkeit und Verbindlichkeit in Deutschland	Mythos <i>mateship</i> , d.h. Kameradschaft
10. Umweltbewusstsein	7	z.B. deutsche Bio-Begeisterung: „alles ist bio“, „Öko“-Bewegung, Mülltrennung	wenig ausgeprägt
11. Äußerlichkeiten	6	z.B. mehr Wert auf Äußerlichkeiten in Deutschland: nicht barfuß oder in Flip-Flops ausgehen, Löcher im T-Shirt unakzeptabel	Egalitarismus

12. Politik	6	z.B. großes Interesse unter Jugendlichen	geringeres Bewusstsein oder Interesse
13. Leben/Arbeit	6	geringere Lebenshaltungskosten	höhere Lebensqualität
14. Gastfreundschaft	4	„guter Gastgeber sorgt für alles“	BBQ, BYO (<i>bring your own</i>) und <i>bring a plate</i>
15. Feste	4	Wertschätzung von Traditionen und Festen in Deutschland: Weihnachten, Weihnachtsmärkte, Advent, St. Martin, Jahreszeiten	Multikulti, Hybridität, Synkretismus, kulturelle Vermischung bei Festen
16. Schule/Universität	4	Bildung frei, keine Kleiderordnung	Schuluniformen, Studiengebühren, Privatschulsystem, Kosten
17. Humor	3	z.B. weniger die Norm im Alltag	normal im Alltag
18. Sprache/Missverständnisse [siehe auch Abb. 1 und 2]	3	falsche Anglizismen: Handy, Beamer	falsche Freunde und Redensarten: Missverständnisse aufgrund von falschen Analogiebildungen oder -nutzungen von Wörtern
19. Fremdsprachen	2	hohe Wertschätzung, normaler Bestandteil der Bildung	geringe Wertschätzung in der Gesellschaft
20. Haustiere vs. Nachwuchs	1	Hunde im Restaurant oder Geschäft erlaubt, aber Kinder dürfen im Park nicht den Rasen betreten	kinderfreundlich, weniger Haustiere/Schoßhunde, eher Hütehunde
21. Rauchen [siehe auch Abb. 3]	1	legal ab 16 Jahren	legal ab 18 Jahren, extrem teuer
22. Nationalparks	1	Wanderziele	Lehrpfade

Zur Illustration der Kategorienbildung werden im Folgenden drei Artikel aus dem Magazin *über* herangezogen. Es handelt sich um Beispiele für die Kategorien Umgangsformen, Missverständnisse sowie Rauchen und Trinken. Alle Artikel wurden von Dozierenden und PraktikantInnen korrigiert, wobei nur auf die Korrektur von Rechtschreibung, Grammatik und Interpunktion geachtet wurde. Stilistische oder inhaltliche Eingriffe wurden nicht vorgenommen.

In Abbildung 1 wird zum Beispiel die Redensart *See you later* als Grußformel thematisiert, die von der deutschen Muttersprachlerin nicht als Abschiedsfloskel, sondern als Aufforderung zum Verharren missverstanden wurde. Insofern wird deutlich, dass ein fehlendes Wissen um typisch australische Umgangsformen zu Fehlschlüssen führen kann, weshalb der Artikel auch unter Sprache/Missverständnisse eingeordnet wurde (Zuordnung zu Kategorie 1 Umgangsformen aufgrund des Begriffs „Verabschiedung“ und Kategorie 18 Sprache/Missverständnisse aufgrund des beschriebenen Sachverhaltes). Auslöser des Missverständnisses war eine Verabschiedungsformel. Bei der Redewendung *See you later* handelt es sich um eine feste Verbindung von Wörtern, deren Sinn sich nicht aus der Bedeutung der einzelnen Wörter ergibt. Solch idiomatische Wendungen können gerade deshalb zu Missverständnissen führen, wenn man die Sprache noch nicht so gut beherrscht, was im Artikel anhand des Satzes „Wenn man das eben vorher nicht weiß, versteht man es falsch“ reflektiert wird. Der Vergleich mit den eigenen Erfahrungen erfolgt zudem im letzten Abschnitt des Artikels.

05/2014. 1. Ausgabe

Über langes Warten

von Carly Fazioli

Wir alle wissen, dass jedes Land seine eigene Mentalität, Kultur und andere Begrüßungen hat. Das bemerkt man vor allem, wenn man reist oder Zeit mit Menschen anderer Nationalität verbringt. So, was denken die Leute, die nach Australien kommen? Und besonders, wenn man mit der deutsch-österreichischen Mentalität aufgewachsen ist?

Konstanze Kohberger kommt aus Österreich und macht ein Austauschsemester¹ an der UWA. Während ihrer Zeit hier in Australien, hat sie eine lustige Erfahrung mit unserer Mentalität zu den Themen 'Ernsthaftigkeit'² und 'Verabschiedung'³ gesammelt. Sie stand im Supermarkt, wo sie mit einer australischen Freundin geredet hat. Es ist ziemlich bekannt, dass die deutschen Menschen eine Tendenz haben, alles ernst zu

nehmen. Am Ende des Gesprächs sagte ihre Freundin „See you later“. „Ich war noch nicht lange in Australien und deswegen wusste ich nicht, dass sie es nicht ernst gemeint hat!“, so Konstanze.

Konstanze hat gewartet und gewartet. „Nach 20 Minuten habe ich gemerkt, dass meine Freundin wohl nicht wieder zurück gekommen wird! Wenn man das eben vorher nicht weiß, versteht man es falsch.“

Als sie mir ihr Erlebnis erzählt hat, habe ich sehr gelacht, weil ich selbst etwas Ähnliches in Deutschland erlebt habe! Ich habe zum Abschied „Ok, dann sehen wir uns später“, zu jemandem gesagt. Sie hat mit „Ok ich habe Montag Zeit, wie viel Uhr?“, geantwortet!



„Kommt sie zurück?“

Glossar

¹ das Austauschsemester = semester exchange

² die Ernsthaftigkeit = sincerity

³ die Verabschiedung = good-bye

Abb. 1: Artikel aus dem Magazin *über* von 2014: Beispiel Umgangsformen/Sprache und Missverständnisse

Während *See you later* (in Abbildung 1) oder *Catch you later* und *We should catch up again soon* zu gängigen Floskeln gehören, die man jeden Tag zu hören bekommt, thematisiert der Artikel in Abbildung 2, der eindeutig der Kategorie 18: „Sprache/Missverständnisse“ zugeordnet wurde, das fehlende Wissen um spezielleres Fachvokabular. Falsche Analogiebildungen und wörtliche Übersetzungen, wie in dem Fall *chook's eye's* [sic] für Hühneraugen und *cream*/Sahne statt *ointment*, führen dabei besonders oft zu unfreiwillig komischen Irrtümern, welche die sprachliche und interkulturelle Kompetenz auf Seiten der einheimischen sowie der internationalen Studierenden fördern. Die bewusste Reflexion zeigt sich innerhalb des Artikels zudem dadurch, dass die beschriebene Person das Missverständnis erst im Nachhinein erkannte, jedoch diesen Irrtum nach eigenen Aussagen nicht mehr vergessen wird.

Über Hühneraugen

Obwohl sie sehr gut Englisch konnte, stieß sie auf eine lustige Sprachbarriere-Situation: „Ich bin zur Apotheke gegangen, um etwas für meine Füße zu bekommen. Ich habe die Frauen gefragt, ob ich Sahne für meine ‚Chook’s Eye’s‘ haben könnte. Sie waren sehr verwirrt, und ich musste schließlich meine Schuhe ausziehen, um zu demonstrieren, was ich meinte, und dann fingen alle an zu lachen... Ich begriff nicht, dass Hühneraugen (unser deutsches Wort für ‚Corns‘) etwas total anderes bedeutet! Elfriede denkt, dass Australien ein sehr schönes Land ist und hat gesagt, dass sie das Wort für „Creme“ und „Hühneraugen“ nie vergessen wird!



Paige-Rheannon Bailey

Abb. 2: Ausschnitt eines Artikels aus dem Magazin *über* von 2012: Beispiel Sprache/Missverständnisse

Ein Artikel, der sich auf den Konsum und die Preise von Alkohol und Tabakwaren bezieht, wird in Abbildung 3 gezeigt. Unter anderem werden die unterschiedlichen Rollen von Zigaretten und Alkohol in der jeweiligen Gesellschaft beschrieben. Die Codierung erfolgte anhand der Begriffe „Rauchen“ bzw. „Alkohol“, die den entsprechenden Kategorien Nr. 21 „Rauchen“ und Nr. 7 „Trinken“ zugeordnet wurden.

05/2014. 1. Ausgabe

Über Rauchen und Alkohol

von Georgia Gasson

Lucas Kummer, ein 19-jähriger Österreicher, hat in den Sommerferien 2013 einen Austausch mit Australien gemacht. Lucas hat eine unglaublich gute Zeit in Australien gehabt, aber es gibt natürlich ganz große Unterschiede zwischen der Kultur und dem Lebensstil in Australien und Österreich. Der offensichtlichste Unterschied für ihn war die Rolle, die Drogen und Alkohol in der Gesellschaft spielen.

Lucas konnte in Wien legal rauchen und trinken, als er 16 war, und hat es sehr ungewöhnlich gefunden, dass das nur 18-Jährige in Australien können. In Österreich gibt es eine sehr große Weinkultur, schon seit Jahrhunderten, und es ist ganz normal, Wein zu trinken, wenn man 16 Jahre alt ist. Lucas hat gesagt, dass die Australier nicht so viel trinken, wie die Österreicher, aber schneller trinken, weniger den Geschmack genießen, als auf die Wirkung [effect] warten.

Ein anderer großer Unterschied sind die Kosten für Alkohol. Er ist viel billiger in Österreich. Lucas konnte nicht glauben, wie teuer ein Bier in Australien ist. Lucas meint auch, dass die österreichischen Jugendlichen trotzdem viel verantwortungsvoller mit Alkohol umgehen. Er denkt, dass die Australier nicht merken, wenn sie zu viel getrunken haben.

Lucas hat bemerkt, dass viel mehr Jugendliche in Österreich rauchen. Er hat es sehr seltsam gefunden, dass niemand auf Partys geraucht hat, als er in Perth war. Rauchen ist für ihn ganz normal und auch ein großer Teil der österreichischen Kultur.



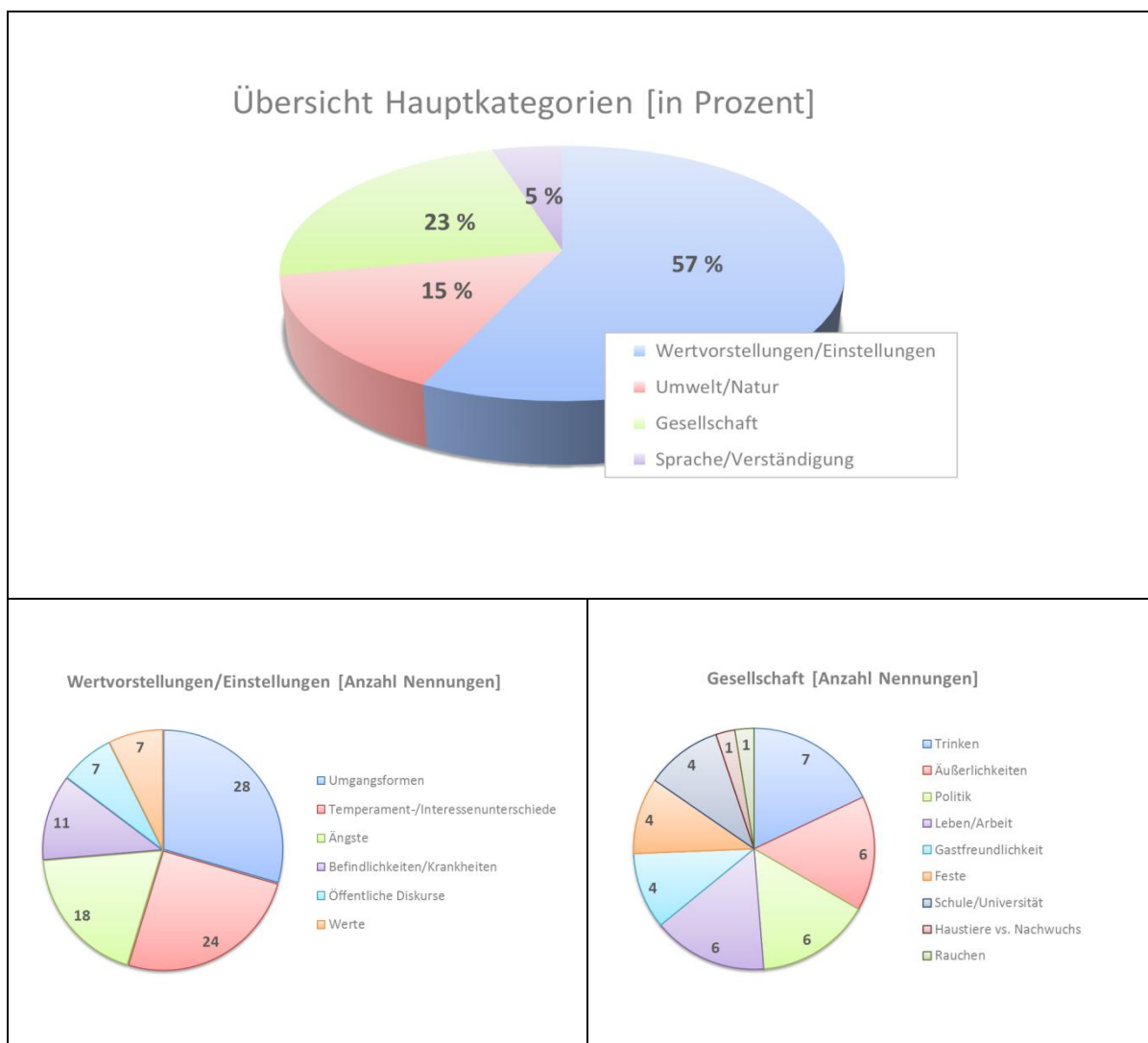
Lucas und seine Freunde
beim Abendessen

20

Abb. 3: Artikel aus dem Magazin *über* von 2014: Beispiele „Trinken“ und „Rauchen“

Grundsätzlich wurde in den *über*-Artikeln zuerst eine Fremdwahrnehmung des internationalen Gegenübers festgehalten, die den einheimischen Sprachenlernern dann jedoch zu einer Stellungnahme und Reflexion dieser Wahrnehmung veranlasste, so dass jeder Artikel somit einerseits die Wahrnehmung des deutschsprachigen Studierenden wiedergab und andererseits den Vergleich mit der eigenen Wahrnehmung leistete. Insofern verdeutlichten die meisten *über*-Artikel den Prozess der Wahrnehmung einer Befremdung und nach der gemeinsamen Diskussion die Einordnung der Differenz, für die es eine kulturelle Begründung gibt.

Zur vereinfachten Darstellung der Themenbereiche der *über*-Artikel und deren Anteil an allen Nennungen wurden die 22 Kategorien (in Tab. 1) zusätzlich thematisch in vier Hauptkategorien (Wertvorstellungen/Einstellungen, Gesellschaft, Umwelt/Natur und Sprache/Verständigung) eingeteilt. Diese quantitative Inhaltsanalyse hat das Ziel herauszufinden, in welchem Verhältnis sprachliche und interkulturelle Differenzen in den *über*-Artikeln genannt wurden.



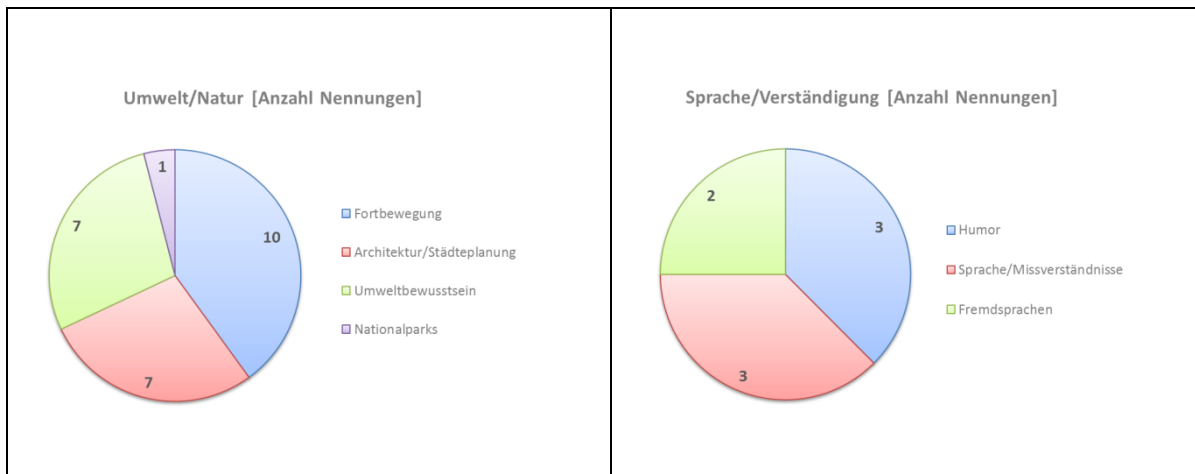


Abb. 4: Unterteilung der Kategorien in Haupt- und Unterkategorien und entsprechende Werte

Aus der obersten Darstellung der Abbildung 4 zur Übersicht der Hauptkategorien lässt sich herauslesen, dass über die Hälfte (57 Prozent) aller genannten Unterschiede zwischen „Australien und seinen EinwohnerInnen und deutschsprachigen Ländern und ihren BewohnerInnen“ in den 112 *über*-Artikeln „Wertvorstellungen und Einstellungen“ thematisierten. Rund ein Fünftel (23 Prozent) konnten zum Bereich „Gesellschaft“, 15 Prozent zu „Umwelt und Natur“ und nur 5 Prozent dem Themenfeld „Sprache und Verständigung“ zugeordnet werden.

In den vier detaillierteren Darstellungen der Hauptkategorien (in Abb. 4) wird die Einteilung der Unterkategorien (aus Abb. 1) in die Hauptkategorien transparent gemacht. Erkennbar ist, dass die Hauptkategorien eine unterschiedliche Anzahl von Unterkategorien beinhalten (zwischen drei bis neun), wobei der Grund für die unterschiedliche Anzahl in der thematischen Zuteilung der Unterkategorien liegt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der größte und zweitgrößte Anteil aller Nennungen in den *über*-Artikeln in den Bereichen der „Wertvorstellungen/Einstellungen“ und „Gesellschaft“ einteilen lässt. Schlussfolgernd beschreiben die *über*-Artikel in dem Sinne hauptsächlich interkulturelle Differenzen, während sprachliche Unterschiede nur marginal erwähnt werden.

5.2. TAMS-Codierung der Datensätze II und III

Die Kodierungen der Tiefeninterviews mit den involvierten LehrpraktikantInnen (Datensatz II) aus Deutschland, die die *über*-Artikel sprachlich korrigierten, benoteten und ein Kontrollcoding erstellten, entstanden ebenfalls mitten im Prozess und dokumentierten den allmählichen Erkenntniszuwachs und die zunehmende Bewusstwerdung des Reflexionsvorganges seitens der PraktikantInnen. Besonders die transkribierten Interviews der PraktikantInnen zeigten, dass sich auch bei ihnen Konzeptualisierungen und Sinnfindung *in situ* als schrittweise Bewusstwerdung, Hinterfragung, Einordnung, wiederholte Verhandlung des Sinnes und Kontextes und als Abspeicherung interkulturellen Wissens vollziehen. Der graduelle Lernprozess ergab sich zudem aus der persönlichen Involvierung, die in starken emotionalen Reaktionen auf die Erlebnisse bei deren Wiedergabe zu beobachten waren.

Bei den Gesprächen mit den LehrpraktikantInnen waren die Arbeitsschritte des Lernprozesses besonders nachvollziehbar. Der Lernende sieht sich in einem empirischen Modell als AkteurIn, der mit Neuem konfrontiert wird und für sich selbst einen Sinn herstellen muss, eine adäquate Reaktion zeigen soll, um in einem teils unbekanntem System adäquat zu funktionieren. Die unmittelbare Konfrontation erfordert schnelle Reaktionen und Verarbeitungsprozesse, wobei die nachhaltige Reflexion erst im Gespräch und bei Tiefeninterviews in Gang gesetzt wurde. Besonders im Gespräch mit den LehrpraktikantInnen ergaben sich hier konkrete Anhaltspunkte, die diesen mehrphasigen Prozess bei der Erörterung von sehr komplexen Themen sichtbar werden ließen:

Ein Lehrpraktikant, der sich im Zuge der Euro-Krise Gedanken über existentielle Ängste der EuropäerInnen machte, reflektierte über Lebenseinstellung und Sorglosigkeit bei Investitionen seitens vieler Australier, wobei er die konservativen AnlegerInnen und SparerInnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit der Kredit- und Konsumbegeisterung von AustralierInnen allgemein verglich und in den Steuersystemen der jeweiligen Länder dafür Anreize und Begründungen ausmachen konnte (1x).

Zwei LehrpraktikantInnen kommentierten darüber hinaus die in Deutschland erforderte größere Selbständigkeit im Studium. In Australien herrschte ihrer Meinung nach zudem ein konstruktiverer zwischenmenschlicher Umgang von Autoritäten gegenüber deren Umfeld, Bittstellern bzw. Fragenden (2x). Um einen Lehrpraktikanten nach sechs Wochen von insgesamt 17 Wochen im Lande zu zitieren:

Beispielsweise basiert das Lernklima in einer deutschen Uni eher auf einem Angebot, das man wahrnehmen kann oder eben auch nicht. In Australien tendiert das Lernklima eher in Richtung verbindlichem Wissenszuwachs. [...] An der Uni liegt es vielleicht daran, dass die Studenten ihre Studiengebühren selbst bezahlen und die Studenten dadurch „zahlende Kunden“ sind (Transkript 3, 2014).

Auch das Thema „Integration von Immigranten“ wurde als differenzierter Wahrnehmungsprozess zuerst beobachtet, verortet, überprüft, reflektiert und dann verantwortungsbewusst verbucht. Der letztendliche Erkenntnisgewinn wurde dann wie folgt beschrieben:

Da hier alle irgendwie und irgendwann mal Immigranten waren, habe ich das Gefühl, dass niemand so wirklich von der Gesellschaft ausgeschlossen wird. So hört man ab und an Bemerkungen über die vielen Asiaten an der Uni. Durch die gute Integration werden diese aber nicht zu einem Problem. Sie wohnen nicht alle in einem Stadtteil und ihnen stehen, soweit ich weiß, karrieretechnisch alle Chancen offen. Ich glaube, das machen die skandinavischen Länder auch und es funktioniert sehr gut (Transkript 3, 2014).

Eine andere Lehrpraktikantin hatte sich nach dem Lesen von einzelnen Auswertungen der *über*-Artikel so geäußert:

Mit den Ergebnissen [...] stimmen meine eigenen Erfahrungen im Großen und Ganzen überein. „Anpassung“ und interkulturelle Aspekte standen sicherlich auch bei mir im Vordergrund, dennoch würde ich mich auch bei dem Punkt Persönlichkeitszugewinn und Selbstvertrauen der einheimischen Studenten angesprochen fühlen. Schließlich habe ich im Kontakt mit einer mir bis dahin „fremden“ Kultur und „fremden Menschen“ doch auch meine eigenen Kultur-Modelle um viele Facetten erweitern können. Zudem hat die Erfahrung, dass das Unterrichten an der UWA so gut verlaufen ist, auch mein Selbstvertrauen in mich als Lehrerin aber auch als Mensch gestärkt. [...] Sicherlich haben die Bemühungen des Deutschinstituts, sowohl was die Einbindung mit einheimischen Kommilitonen aber auch was den kollegialen Zusammenhalt des staff betrifft, dazu beigetragen, dass es zu so etwas wie einem „Kulturschock“, (zumindest in meinem Falle) gar nicht erst kommen konnte (Transkript 5, 2014).

Der Mehrwert der Auslandserfahrung, sowohl in Bezug auf die Revision von Stereotypen als auch die Persönlichkeitsentwicklung, ergab sich für diese Lehrpraktikantin genau wie für die Studierenden eindeutig aus der Interaktion mit dem jeweils „Anderen“ und wurde als bereichernd im privaten wie intellektuellen Bereich wahrgenommen.

Alle fünf LehrpraktikantInnen so wie auch die internationalen Studierenden (Datensatz III) kommentierten die offeneren Umgangsformen an Universitäten, die unerwartet rege Aktion von Studierenden in Tutorien und die leichtere Erreichbarkeit von Dozierenden (5x). Die zehn Gesprächsprotokolle zu den Befragungen der internationalen Austauschstudierenden durch die Kursleiterin in Bezug auf informelle und formalisierte Interaktion fanden alle gegen Semesterende oder einige Monate danach statt. Prinzipiell waren die internationalen Studierenden dankbar, die Gelegenheit gehabt zu haben, durch einen Buddy oder Mentor den Einstieg an der ausländischen Universität erleichtert bekommen zu haben. Da sich die meisten Informationsveranstaltungen und Initiationsprogramme vor Ort nur an ausländische Studierende richten, war es besonders hilfreich für sie endlich „AustralierInnen“ kennen zu lernen und nicht nur andere AusländerInnen. Die deutschsprachigen Austauschstudierenden waren sich bewusst, dass die Peer-

Unterstützung ihnen den Einstieg erleichterte, da sie so einen besseren Einblick bekamen, was von ihnen als Studierenden erwartet wurde, z.B. dass man insgesamt aktiver bei der Unterrichtsgestaltung mitmachte, viel Gruppenarbeit und viel Kollaboration selbst bei Hausaufgaben erwartet wurde. Auch half ihnen der Umgang mit australischen Peers, sich in den australischen Dialekt hineinzufinden, den australischen Hang zu Verkürzungen vieler Nomen (z.B. *arvo* statt *afternoon*) in einem relativ intimen Rahmen hinterfragen zu können und anhand von Beispielen und Spielereien diese idiomatischen Wendungen kennen und schätzen zu lernen. Bei den internationalen Studierenden standen somit sprachliche und interkulturelle Aspekte gleichermaßen im Vordergrund.

6. Diskussion der Ergebnisse

In der angelsächsischen Forschung werden für den Lernprozess, der sich auf die Art und Weise des Erwerbs der interkulturellen Kompetenz bezieht, fünf Schritte beschrieben: *Active Construction*, *Making Connections*, *Interaction*, *Reflection* und *Responsibility* (vgl. Scarino & Liddicoat 2009).

Der anfänglich regelrecht erzwungene und durchwegs gesteuerte und gezielte Kontakt mit Gleichgesinnten (*active construction*) half sowohl einheimischen wie internationalen Studierenden, eine Verbindung herzustellen, die sich langfristig auf eine gewisse Eigendynamik verlassen konnte. Das echte Interesse am jeweils Anderen erschien den Beteiligten dabei als größter Vorteil für einen intensiven Erfahrungsaustausch und viele über das notwendige Maß hinausgehende Kontakte. Während in diesem Rahmen eine differenzierte Wahrnehmung des Eigenen und Fremden kritisch reflektiert werden konnte (*making connections*), es auch zu einer Wertschätzung von Differenzen kam, wurden Strategien ausgetauscht, wie die Impulse für den weiteren persönlichen wie bildungsorientierten und gar beruflichen Werdegang aller Beteiligten genutzt werden könnten.

Diese Studie zeigt, wie die Haltung des *taken-for-granted*/eines naiven „das funktioniert praktisch nebenbei“ oder „das kommt schon von allein“ durch erzwungene Reflexionsphasen (*reflection*) zu tieferen Einsichten und Erkenntnissen führt. Gerade das bewusste Festhalten von Befremdungsmomenten in der Phase des ersten Kontaktes, wo „noch alles neu und ungewohnt ist“, erwies sich als ausschlaggebend. Die Reflexion der Erfahrungen der ersten paar Tage und Wochen in einem fremden Umfeld, welche die internationalen Austauschstudierenden in ihren Gesprächen unmittelbar in der Phase der Befremdung und Neuentdeckung offenbarten, sensibilisierte beide Seiten für die zumeist kleinen Unterschiede, die rasch verblassen (*interaction*). Einige dieser Unterschiede wie beispielsweise der Umgang der Gesellschaft mit Tabak- und Alkoholkonsum wurden in den *über*-Artikel genannt. Die Reflexionen halfen aber auch auf beiden Seiten bei der Hinterfragung und Ablegung von Vorurteilen und nationalen Stereotypen, z.B.

- wenn der/die deutsche Studierende zu spät zur Verabredung erscheint und so zu der Einsicht führte, dass nicht alle Deutschen immer pünktlich sind,
- wenn der „Aussie“ sich selbst als relativ frisch-zugezogener asiatischer Migrant erweist, der an die Multikulturalität Australiens erinnerte, oder
- wenn die Praktikantin aus Deutschland auf ihre persönliche Erfahrung als farbige Deutsche rekurrieren konnte, da sie die Tochter eines marokkanischen Gastarbeiters war.

Die Konfrontation mit Menschen oder Momenten, die so gar nicht den Erwartungen entsprachen, offen verbalisieren zu können und so in einen Dialog zu treten, bei dem alle Seiten eine Stimme und somit Repräsentation haben (*responsibility*), war Katalysator für tiefgreifende Erkenntnisse. Erwähnenswert ist diesbezüglich, dass der Wert des interkulturellen Lernens gegenüber der Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen innerhalb der *über*-Artikel erheblich höher gewichtet wurde, was aber auch an der Fragestellung gelegen haben mag.

Viele Studierende sahen den Mehrwert ihrer Teilnahme an einem solchen Peer-Support-Programm in dem gastfreundlichen Aspekt und dem Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein, in der Geselligkeit, Spaß, der Gedankenaustausch mit Gleichgesinnten und Freundschaften für sie im Vordergrund standen. Da die Rückmeldungen nicht ano-

nym waren, die internationalen Studierenden jedoch in keiner Abhängigkeit standen, keine Noten bekamen und sich durchaus ohne jede Furcht kritisch hätten äußern können, sind diese positiven Wahrnehmungen eine gute Vergleichsbasis.

Während diese Rückmeldungen sowohl diejenigen von einheimischen als auch internationalen Studierenden dominierten, ergaben sich bezüglich der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz unterschiedliche Schwerpunkte.

Die Analyse der Rückmeldungen der internationalen Studierenden zeigte, dass die Peer-Unterstützung, die sie erfahren hatten, dabei half

- sich „anzupassen“, im weitesten Sinne also integrationsfördernd gewirkt hatte,
- sich in der Fremdsprache (Englisch mit australischem Akzent und Idiom) zurechtzufinden und
- besonders die bis dato fremden oder unbekannteren institutionellen Regeln zu verstehen.

Bei den internationalen Studierenden standen somit sprachliche und interkulturelle Aspekte im Vordergrund. Dieser Eindruck wurde von den PraktikantInnen bestätigt. Sie benannten aber auch den Umstand, in ihrer Persönlichkeit gewachsen zu sein. Tatsächlich bestätigen die Ergebnisse dieser Studie demnach Befunde von Krause (2005), wonach Studierende Peer-Support-Netzwerke befürworten, da sie erkennen, dass ihre akademische, persönliche und soziale Anpassung an den universitären Alltag dadurch gefördert wird. Generell haben beide Formen der Teilnahme zu reflektierten Lernprozessen geführt, wobei die Freiwilligkeit für die Austauschstudierenden ihren Erwartungen vom Universitätsalltag entsprach, wohingegen im stärker verschulten und strukturierten Studium in Australien mehr Anreize geschaffen werden mussten, z.B. durch die Kopplung der Reflexion über interkulturelle Kompetenz an Noten.

Im Weiteren unterstützt die Gestaltung von Peer-Support-Aktivitäten die Lernziele im Bereich interkulturelle Kompetenz. Der Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen einheimischen und internationalen Studierenden führte zu einem reflektierten Erkenntniszuwachs, der nachhaltig und bewusst war. Ein weiterer Mehrwert der Interaktion war zudem, dass zuvor wahrgenommene Nachteile im Studienalltag von einheimischen wie internationalen Studierenden überwunden werden konnten. Konkret schafften sowohl die in den Kurs integrierte als auch die freiwillige Teilnahme am Peer-Support Abhilfe bei zwei Kritikpunkten, die in studentischen Evaluationen immer wieder genannt wurden: mangelnde Sprachpraxis von SprachlernerInnen fern des Zielsprachenlandes und gefühlte Einsamkeit bei internationalen Studierenden, die sich fern ihrer Heimat bisweilen mit einem gewissen Kulturschock verbunden relativ allein gelassen vorkamen. Die bisherige Forschung zeigt, dass sich Studierende von europäischen und asiatischen Sprachen in Australien, sowohl an der UWA (vgl. Ludewig & Dunne 2010) als auch im nationalen Vergleich (vgl. Nettelbeck 2008) mehr Kontakt mit der Zielsprache wünschen. Peer-Support-Angebote schaffen daher eine Möglichkeit, den wahrgenommenen Mangel an Kontaktstunden beim Sprachenlernen auszugleichen. Auf der anderen Seite fühlen Neuankömmlinge oft eine gewisse Isolation und äußerten den Wunsch, intensiver mit der lokalen Hochschulgemeinde zu interagieren (vgl. Sawir, Marginson, Deumert, Myland & Ramia 2008), sahen jedoch wenige Chancen, vor Ort Kontakte mit Gleichgesinnten zu knüpfen (vgl. Arkoudis 2009). Auch hier konnten unsere Peer-Support-Aktivitäten einen Rahmen für eine verstärkte soziale Interaktion bieten. Die primären Befunde der Peer-Support-Initiative an der UWA waren somit die Bestätigung, dass Defizite der Konversationspraxis von FremdsprachenlernerInnen ausgeglichen und Anlässe für soziale Interaktion geschaffen wurden, die es einheimischen und internationalen Studierenden erleichterten, in einen fortdauernden Austausch zu treten.

Wie nachhaltig die Kontakte bisweilen geworden sind, zeigt die Tatsache, dass aus der Gruppe der 51 Studierenden, die 2012 Teil der Studie waren, fast 30 % (16/51) noch mit ihrem „AdoptivstudentInnen“ auf Facebook und/oder via E-Mail in Verbindung stehen und Pläne für ein Wiedersehen als realistisch betrachtet werden.

Das Gleiche kann auch für die PraktikantInnen gesagt werden. Zwei der PraktikantInnen bewarben sich seitdem für Doktorandenstipendien an der UWA und eine weitere Praktikantin schrieb der Erstautorin:

Alexandra Ludewig, Nadine Baumgartner & Iris Ludewig-Rohwer (2015), Strukturierte Peer-Support-Programme: Wie Hühneraugen und überlanges Warten die sprachliche und interkulturelle Kompetenz fördern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 69-88. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

[...] ich habe einige Freundschaften an der UWA mit meinen Lernern und Kommilitonen schließen können und bin auch heute, 5 Monate nach meinem Praktikum, mit einigen sogar immer noch in täglichem Austausch und mit dem Rest in allwöchentlichem Kontakt. Und was kann denn schöner sein als ein interkultureller Austausch? Ein fortdauernder interkultureller Austausch! :) (Transkript 5, 2014).

Die Beantwortung der scheinbar rhetorischen Frage „was kann denn schöner sein als ein interkultureller Austausch?“ mit „fortdauernder interkultureller Austausch“ lässt auf ein hohes Maß an Selbstreflexion seitens der Teilnehmenden schließen und ist ein weiterer Beweis für die Effektivität des vorgestellten Peer-Support- Programmes.

7. Fazit

Diese Langzeitstudie, die informelle und formelle, d.h. freiwillige und kursintegrierte Peer-Support-Programme testete, konnte im Laufe der Zeit effektive Wege aufzeigen, wie die Anwesenheit von internationalen Studierenden mit Hilfe eines strukturierten Peer-Support-Programmes dahingehend genutzt werden kann, das Lernen von lokalen und internationalen Studierenden nachhaltig zu fördern. Wie bereichernd ein derart formalisierter intellektueller Austausch für alle Beteiligten sein kann, bewiesen diverse Synergieeffekte durch teils verpflichtende, teils freiwillige Zusammenführung von internationalen und einheimischen Studierenden. Die hier dargestellten Peer-Support-Aktivitäten der internationalen Studierenden mit Fremdsprachenlernern ihrer jeweiligen Muttersprache trugen nicht nur zu einer Verbesserung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen auf beiden Seiten bei, sondern führten auch zu einem reflektierten Persönlichkeitswachstum. Zudem konnte nicht nur fehlender Sprachpraxis und Sparmaßnahmen auf der einen Seite, sondern auch dem Gefühl des Verlorenseins auf Seiten der internationalen Studierenden entgegen gewirkt werden.

Schlussendlich soll dieser Beitrag eine Art Anregung für KollegInnen sein, die ähnliche Formen von Peer-Support-Aktivitäten implementieren wollen, um tiefergehende Reflexionen bei allen beteiligten Gruppen auszulösen. Diese zudem kostengünstige Zusammenarbeit von einheimischen und internationalen Studierenden kann auch in anderen Institutionen relativ problemlos ausprobiert werden, und wir wünschen diesem Modell weltweit viele NachahmerInnen.

Literatur

- Ackland, Robert (1991), A review of peer coaching literature. *Journal of Staff Development* 12: 10, 22-27.
- Amit, Vered (2010), Student mobility and internationalisation: Rationales, rhetoric and ‚institutional isomorphism‘. *Anthropology in Action* 17: 1, 6-18.
- Anderson, Philip H.; Lawton, Leigh; Rexeisen, Richard J. & Hubbard, Ann C. (2006), Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations* 30: 4, 457-469.
- Arkoudis, Sophie (2009), Promoting inclusiveness. Internationalisation is about all students, not just international ones. *Campus Review* 29: 9, 8.
- Baldassar, Loretta & Mulcock, Jane (2012), *Monash prato study abroad research project: Final report*. Melbourne: Monash University.
- Baldassar, Loretta (2014), *Intercultural learning at home: Promoting internationalisation on campus*. Research project under the Alumni Fund Grant Round, UWA.
- Bell, Maureen (2005), *Peer observation partnerships in higher education*. Paper delivered at the HERDSA Conference. Milperra, Australia.
- Boud, David (2001), Peer learning in higher education. Learning from and with each other. In: Boud, David; Cohen, Ruth & Sampson, Jane (Hrsg.), *Assessment and Evaluation in Higher Education*, London: Kogan Page, 24, 4, 413-426.

- Bracht, Oliver; Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Over, Albert; Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (2006), *The professional value of ERASMUS mobility*. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) [Online unter <http://www.parlament.com/9353210/d/belang%20erasmus%20onder%20professionals.pdf>. 18. Dezember 2014].
- Carl, Mark-Oliver (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die potentiale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. 23. Juni 2014].
- DAAD (2014), *Studierendenmobilität* [Online unter <https://eu.daad.de/neu/studierende/studierendenmobilitaet/14998-studierendenmobilitaet/>. 18. Dezember 2014].
- Griffiths, Sandra; Houston, Ken & Lazenbatt, Anne (1995), *Enhancing Student Learning Through Peer Tutoring in Higher Education*. Educational Development Unit, University of Ulster, Coleraine.
- Goy, Anja (2005), Peerteaching – Doppelt gelernt hält besser. *Sozialmagazin* 30: 4, 24-33.
- Grol, Richard; Mesker Pierre & Schellevis, Francois G. (Hrsg.) (1988), *Peer Review in General Practice*. Nijmegen: Meditekst.
- Hammer, Mitchell R. (2005), *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Kehm, Barbara M. (2005a), The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review* 2: 1, 18-24 [Online unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494512.pdf>. 18. Dezember 2014].
- Kehm, Barbara M. (2005b), *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Kember, David & Kelly, Mavis (1993), *Improving Teaching Through Action Research*. Sydney: HERDSA Conference. Sydney, Australia.
- Kiel, Ewald (2001), Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. *forum - Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission* 2: 1, 10-21.
- Kohler, Frank W.; Crilley, Kerry M. & Shearer, Denise D. (1997), Effect of peer coaching on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research* 90: 4, 240-250.
- Konert, Johannes; Burlak, Dmitrij & Steinmetz, Ralf (2014), The Group Formation Problem: An Algorithmic Approach to Learning Group Formation. *Open Learning and Teaching in Educational Communities Lecture Notes in Computer Science* 8719, 221-234.
- Krause, Kerri-Lee (2005), *Engaging Students in Learning*. Keynote address presented at Victoria University Annual Learning Matters Symposium, Victoria University, Australia.
- Kühne, Klaus (2006), *Rekrutierung von Studierenden und Dozierenden für die Mobilität*. Berner Fachhochschule [Online unter <http://www.kfh.ch/uploads/docs/doku/KFH%20Rekrutierung%20Mobilitaet%20doc-13.pdf>. 23. Juni 2014].
- Ladyshevsky, Richard K. (2004), *Reciprocal Peer Coaching: A Strategy for Training and Development in Professional Disciplines*. Jamison, HERDA Conference.
- Leutwyler, Bruno & Lottenbach, Samantha (2008), *Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen*. Forschungsbericht. Zug, Dezember 2008 [Online unter http://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/forschung/izb/referenzprojekte/Mobilitaetsstudie/dokumente/Der%20lehrerbildungsspezifische%20Nutzen%20von%20Mobilitaetsprogrammen./at_download/file. 23. Juni 2014].

- Ludewig, Alexandra & Dunne, Tracy (2010), Improving student engagement through a structured peer support program involving international students. In: *Educating for Sustainability. Proceedings of the 19th Annual Teaching Learning Forum, 28-29 January 2010*. Perth: Edith Cowan University. Referred Conference Proceedings [Online unter <http://otl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2010/refereed/ludewig.html>. 23. Juni 2014].
- Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang & Teichler, Ulrich (1993), *Experiences of Erasmus-students 1990/91*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- McCracken, Grant (1988), *The Long Interview*. Sage, Newbury Park.
- Muldoon, Robyn (2008), Recognising and rewarding the contribution and personal development of peer supporters at University. *Journal of Further and Higher Education* 32: 3, 207-219.
- Nettelbeck, Colin (2008), *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>. 23. Juni 2014].
- Phillips, Tony; Stacey, Kathleen & Milner, Jai (2001), You are a peer what?! *Youth Studies Australia* 20: 4, 40-47.
- Popa, Nicoleta (2007), *Resources and development of intercultural competence. Influence of study abroad and intercultural training*. Stavanger: Presentation given at University of Stavanger (Norway), March 2007.
- Rathje, Stefanie (2006), Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 1-21.
- Sawir, Erlenawati; Marginson, Simon; Deumert, Ana; Nyland, Chris & Ramia, Gaby (2008), Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12: 2, 148-180.
- Scarino, Angela & Liddicoat, Tony (2009), *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Canberra: Curriculum Corporation.
- Schön, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet M. (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vabø, Agnete (2007), *Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway*. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning (Studies in Innovation, Research and Education) [Online unter <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-26.pdf>. 18. Dezember 2014].
- Weller, Ann C. (2001), *Editorial Peer Review. Its Strengths and Weaknesses*. Medford: Information Today.