

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

---

## Erwerb interkultureller Kompetenz in Kurzzeitauslandsprogrammen

Kacy Peckenpaugh, Ph.D.

Department of Foreign Languages  
Weber State University  
431 Elizabeth Hall  
Ogden, UT 84408

E-Mail: [kacypeckenpaugh@weber.edu](mailto:kacypeckenpaugh@weber.edu)

**Abstract:** Das Ziel vorliegender Studie ist, den Nutzen eines kurzzeitigen, tutoriell begleiteten Auslandsprogramms für den Erwerb interkultureller Kompetenzen zu untersuchen. Dazu wurde eine Fallstudie durchgeführt: Zwei bilinguale, bikulturelle junge Frauen wurden während und nach ihrem einmonatigen Auslandsstudienprogramm, das von einer US-amerikanischen Universität in Leipzig organisiert wurde, interviewt. Die Interviews und die Kursarbeiten der Probandinnen in Form von Online-Blog-einträgen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht. Die Daten wurden ausgehend von Byrams (1997) fünf *savoirs* und 29 Ziele (*objectives*) interkultureller Kompetenz deduktiv kodiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden während des Austauschs vielseitige interkulturelle Kompetenzen erwarben.

The goal of this study is to examine the value of a short-term, faculty-led study abroad program in the acquisition of intercultural competence. To this end, a case study was conducted: Two bilingual, bicultural females were interviewed during and after participating in a one-month island study abroad program sponsored by a U.S. American university in Leipzig, Germany. Participants' interviews and coursework, in the form of online blog posts, were examined qualitatively. Data was deductively coded based on Byram's (1997) five *savoirs* and 29 *objectives* of intercultural competence. The results show that the students acquired various competences during their study abroad program.

**Schlagwörter:** Auslandsstudium, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Sensibilität; short-term study abroad, study abroad in Germany, intercultural competence, intercultural sensitivity

### 1. Einleitung

Ein Auslandsstudium wird Sprachlernenden in den USA von Lehrenden empfohlen, um das Lernen im regulären Sprachkurs mit der Welt außerhalb von Lehrbüchern zu verbinden und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Obwohl sehr viel in diesem Gebiet geforscht wurde, ist eine eindeutige Definition des Begriffs *Interkulturelle Kompetenz* schwierig. Einer Studie von Deardorff (2006: 238) zufolge findet die Begriffserklärung von Byram an US-amerikanischen Universitäten den verbreitetsten Zuspruch. Diese Begriffserklärung wurde auch im Rahmen vorliegender Studie angewendet.

Byram (1997) beschreibt fünf Faktoren, die er in erster Linie den interkulturellen (und nicht sprachlichen) Kompetenzen zuordnet: 1. *savoir* (*knowledge* – Wissen über gängige Sicht- und Verhaltensweisen der eigenen und fremden Kultur, Wissen, das in allen *savoirs* zu erkennen ist), 2. *savoir être* (*attitudes* – interkulturelles Bewusstsein, mit dessen Hilfe verschiedene Perspektiven wahrgenommen, akzeptiert und eingenommen werden können), 3. *savoir s'engager* (*critical cultural awareness* – kritisches kulturelles Bewusstsein, Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der eigenen und fremden Kultur), 4. *savoir comprendre* (*skills of interpreting and relating* – Fertigkeiten des Interpretierens und Herstellens von Bezügen), 5. *savoir apprendre/faire* (*skills of discovery and interaction* – Fertigkeiten des Entdeckens und der Interaktion). Um *knowledge* zu beschreiben, erklärt er, dass es sich dabei um das Wissen handelt, das Individuen zu einer Interaktion mit Menschen aus einem anderen Land mitbringen und dass dieses in zwei Kategorien beschrieben werden kann: Erstens Wissen über soziale Gruppen und ihre Kulturen im eigenen Land

sowie ähnliches Wissen über das Gastland und zweitens Wissen darüber, wie persönliche und gesellschaftliche Interaktionen ablaufen (vgl. Byram 1997: 35). Unter interkulturellem Bewusstsein (*attitudes*) versteht er die Haltung anderen Menschen, Ereignissen oder Sachverhalten gegenüber, die in Bezug auf kulturelle Bedeutungen, Meinungen und Verhaltensweisen als anders wahrgenommen werden (vgl. 34). Mit Fertigkeiten (*skills*) ist gemeint, dass ein Individuum einem Produkt eines anderen Landes begegnen kann (greifbare oder ungreifbare Repräsentationen unterliegen Glaubens- oder Wertesystemen, wie u.a. Essen, Gesetze, Häuser usw.) und mit Hilfe spezifischer Informationen und ausgehend von einem generellen Wissensrahmen die Anspielungen und Konnotationen in dem Produkt entdecken kann (vgl. 37). Den *savoirs* ordnet Byram (87-111) 29 Ziele (*objectives*) zu, mit deren Hilfe Lehrende, KursplanerInnen oder ForscherInnen den oft schwer genau festzustellenden Charakter interkultureller Kompetenz (vgl. Sinicrope, Norris & Watanabe 2007: 12) besser definieren können (s. Anhang), um sowohl das Unterrichten als auch das nachfolgende Bewerten von interkultureller Kompetenz zu ermöglichen.

In der Forschungsliteratur wird aber auch darauf hingewiesen, dass der Erwerb einer Fremdsprache und von interkultureller Kompetenz im Auslandsstudium nicht mühelos vor sich gehen (vgl. z.B. Coleman 2001; de Nooy & Hanna 2007; Einbeck 2002; Kramsch 1991; Spenader & Retka 2015; Wilkinson 2000), sondern als laufende Prozesse verstanden werden sollten (vgl. Deardorff 2006: 259).

Das Ziel der vorliegenden Studie war, den Nutzen eines kurzzeitigen, tutoriell begleiteten Auslandsstudiums für den Erwerb interkultureller Kompetenzen (nach Byram 1997) zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde eine Fallstudie durchgeführt. Zwei bikulturelle und zweisprachige Teilnehmerinnen, die im Juni 2010 an einem vierwöchigen Austauschprogramm in Leipzig teilnahmen, wurden dreimal interviewt: zweimal während und einmal sechs Monate nach ihrer Teilnahme an dem Programm. Die Forschungsfrage für die vorliegende Studie lautete: Welche Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen demonstrieren die Studierenden während und nach dem Auslandsstudium? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht, wobei deduktiv von Byrams Modell zur Beschreibung interkultureller Kompetenzen ausgegangen wurde (s. Kap. 4 und Anhang). Die Ergebnisse der Studie werden in Kap. 5 behandelt und Schlussfolgerungen werden in Kap. 6 gezogen. Zunächst wird jedoch auf andere Forschungsarbeiten zum Erwerb interkultureller Kompetenzen eingegangen (Kap. 2), wonach das Auslandsprogramm der Universität Arizona in Leipzig genauer vorgestellt wird (Kap. 3).

## 2. Erwerb interkultureller Kompetenzen im kurzzeitigen Auslandsstudium

In der Forschungsliteratur zur interkulturellen Kommunikation wird nach Wilkinson (2000) generell davon ausgegangen, dass ein verstärkter Kontakt zur Fremdsprache und zur Gastkultur zu einem Zuwachs an sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen führt. Allerdings werden Gelegenheiten des Kontakts zu Einheimischen während eines Auslandsstudiums nicht immer optimal genutzt, und Studierende kehren nicht wie erwartet mit einer spürbar weiterentwickelten sprachlichen und interkulturellen Kompetenz zurück (vgl. Einbeck 2002; Kinginger 2008). Wenn Studierende eigenkulturelle ethnozentrische (vgl. Hammer, Bennett & Wiseman 2003) Auffassungen beibehalten, sind sie oft nicht in der Lage, kulturelle Unterschiede und Konflikte zu verarbeiten, was zu einer negativen Sicht auf die Gastgeber führen kann. Kontakt mit anderen Kulturen ist keine Garantie für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, da ein aktives Verarbeiten solcher Begegnungen notwendig zu sein scheint. George Kelly formulierte dies schon 1963 ähnlich, indem er darauf aufmerksam machte, dass ständige Konstruktionen und Rekonstruktionen der Geschehnisse um einen herum die Voraussetzung für einen Zuwachs an Lebenserfahrungen sind:

A person can be a witness to a tremendous parade of episodes and yet, if he fails to keep making something out of them [...] he gains little in the way of experience from having been around when they happened. It is not what happens around him that makes a man experienced; it is the successive construing and reconstruing of what happens, as it happens, that enriches the experience of his life (zitiert nach Bennett & Bennett 2001: 15).

Der Sprachunterricht während eines Auslandsprogramms könnte sich zum Training solcher aktiver Verarbeitungsformen anbieten. Nach Einbeck (2002) sind im Sprachenunterricht Engagement und sorgfältige Auswahl der Unter-

richtsmaterialien gefragt, um die Studierenden während eines relativ kurzen Studienprogramms zu Fertigkeiten zur Vermittlung zwischen Kulturen zu führen:

With effort and thoughtful selection of appropriate [classroom] readings, we can more effectively teach students the skills of mediation between cultures during even a relatively short study abroad program (Einbeck 2002: 59).

Sie meint weiterhin, dass Lehrende einer US-Universität den Bedürfnissen von im Ausland Studierenden entgegenkommen können, indem sie sie ins Gastland begleiten und ihnen relevantes pädagogisches Material an die Hand geben, von dem sie über die Gastgeberkultur lernen und Strategien entwickeln können, mit kulturellen Unterschieden umzugehen (vgl. 61). Alred & Byram (2002: 348) betonen außerdem, dass Fremdsprachenlehrende reziprok sowohl die fremde Sprache und Kultur als auch die der Studierenden verstehen und die Aufgabe eines Vermittlers übernehmen können. Die Lehrenden können zum Beispiel einen erleichterten Zugang zu aktuellen Ereignissen im Gastgeberland schaffen, was das Selbstvertrauen der Studierenden in ihre Sprachfähigkeiten fördern und den Kontakt zu den Gastgebern erleichtern kann. Im Endeffekt sind Studierende für ihr Handeln natürlich selbst verantwortlich, aber im Kontext eines einmonatigen Auslandsstudiums können Lehrende nicht nur kulturelle Kontakte fördern, sondern den Studierenden auch helfen, ihre eigenen Positionen kritisch zu hinterfragen. Auch Vande Berg (2009: 20) meint, dass ein „*cultural mentor*“ vor Ort helfen könne, die Studierenden dabei zu unterstützen, sich auf eine pragmatisch akzeptable Weise ‚verständlich zu machen‘. Diese Idee einer kulturellen Mentorin/eines kulturellen Mentors war die Ausgangsüberlegung dieser Studie.

Zum Erwerb interkultureller Kompetenzen liegen zahlreiche Studien vor, jedoch nur wenige unter ihnen betrachten diesen Prozess in Kurzzeit-Auslandsprogrammen (weniger als drei Monate). Von solchen Studien, die den Erwerb interkultureller Kompetenzen (auch) in kurzzeitigen Austauschprogrammen behandeln, sollen hier drei erwähnt werden. Medina-López-Portillo (2004) untersuchte beispielsweise den Einfluss der Programmlänge auf die Entwicklung des interkulturellen Verständnisses von Studierenden im fremdsprachlichen Ausland und konnte dabei keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen einem siebenwöchigen und einem semesterlangen Programm in Mexiko feststellen. Studierende müssen also nicht unbedingt ein ganzes Semester im Ausland bleiben, um Fortschritte in der Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenzen zu machen. Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard (2006) fanden ihrerseits Belege dafür, dass US-amerikanische monolinguale Englischstudierende, die an einem vierwöchigen Auslandsprogramm in England und Irland teilnahmen und dabei tutoriell begleitet wurden, in der Lage waren, die Bewertung ihres allgemeinen interkulturellen Verständnisses signifikant entsprechend des *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (vgl. Hammer et al. 2003) zu verbessern. Dies scheint ein Indikator dafür zu sein, dass die Sprachkompetenz eine große Rolle für den Erwerb interkultureller Kompetenz von Studierenden in Kurzzeit-Auslandsprogrammen spielt. Jackson (2006) konnte zeigen, dass man auch in Kurzzeit-Auslandsprogrammen einen Zuwachs an interkulturellen Kompetenzen erreichen kann, besonders wenn man vorbereitende Maßnahmen auf das Lernen im Ausland ausdehnt und Studierende auch während des Programms tutoriell begleitet. Im von Jackson untersuchten Programm hatten die Studierenden die Gelegenheit, ihr sprachliches und interkulturelles Lernen durch Forschungsprojekte auch außerhalb des Klassenzimmers weiterzuführen.

Sicherlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende von einem Austausch interkulturell voll kompetent zurückkehren, aber trotzdem unterstützen die hier genannten Studien die These, dass Studierende beim Erwerb interkultureller Kompetenz von Hilfeleistungen durch die Lehrenden profitieren können.

### 3. Curriculum und das Auslandsprogramm der Universität Arizona in Leipzig

#### 3.1. Das Programm

Das Programm in Leipzig ist ein vierwöchiges Programm, das den Bachelorstudierenden der *University of Arizona* seit 2003 jeden Sommer angeboten wird. Es wird von einem Programmleiter organisiert und von mitreisenden Lehrenden derselben Universität tutoriell begleitet und unterrichtet. Während des Programms belegen die Studierenden je nach ihren Sprachkenntnissen einen von zwei Deutschkursen (auf A1- oder B1-Niveau) mit 20 Unterrichtsstunden

---

Kacy Peckenpaugh (2016), Erwerb interkultureller Kompetenz in Kurzzeitauslandsprogrammen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 209-226. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

wöchentlich. Zum Programm gehören weiterhin Exkursionen, die zwischen einer Stunde und ganzen Wochenenden variieren können und unten (s. Kap. 3.2.) ausführlicher beschrieben werden. Die Studierenden sind in deutschen Studentenwohnheimen untergebracht und haben MitbewohnerInnen, wobei es allerdings keine Garantie dafür gibt, dass diese MitbewohnerInnen deutsche MuttersprachlerInnen oder sehr gut Deutsch Sprechende sind. Kontakt zur Zielkultur haben die Studierenden des Weiteren durch die vom Spracheninstitut der Universität Leipzig organisierten TandempartnerInnen. Die geringen finanziellen Kosten dieses spezifischen einmonatigen Programms sowie Stipendien der Heimatuniversität ermöglichen auch ökonomisch schwächeren Studierenden die Teilnahme am Leipzig-Sommerprogramm.

### 3.2. Programmziele und -inhalte

Die Teilnahme an diesem Programmkurs in Leipzig, der von der Autorin unterrichtet wurde, setzt mindestens vier Semester Deutschkurse an der *University of Arizona* voraus. In diesem Kurs in Leipzig sollen die Studierenden Kompetenzen in Deutsch auf Niveau B1 erreicht haben. Allerdings variieren die tatsächlich erreichten Kompetenzen der Studierenden vor dem Kurs in der Regel zwischen den Niveaus A2 und B2.

Zu den offiziellen, vom *Syllabus* vorgeschriebenen Zielen des Programmkurses in Leipzig gehören Informationen über Deutschland und dessen Verhältnis zu Europa und den USA, Aktuelles aus und über Leipzig, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Amerikanern sowie Informationen über die Reiseziele des Programms. Außerdem werden Musik, Filme und Literatur behandelt und Begegnungen mit Tandem-PartnerInnen aus Leipzig organisiert.

Bei der Gestaltung der konkreten Inhalte haben die Lehrenden freie Hand. Im Sommer 2010 war das Ziel der Autorin, Aktivitäten und Diskussionen zu gestalten, die die Studierenden dazu brachten, kulturbedingte Unterschiede zu erkennen, aber gleichzeitig ihre Positionen der eigenen und fremden Kultur gegenüber kritisch zu hinterfragen (vgl. Vande Berg 2009: 13). Sie sollten nicht nur zu eigenen Interpretationen gelangen, sondern auch die der anderen Studierenden sowie die Perspektiven der Zielkultur reflektieren (vgl. Byram 1997: 91-103). In einer Diskussion ging es z.B. um die Frage, warum im Vergleich zu den Vereinigten Staaten Deutsche oft keine Deckenventilatoren haben, die Türen fast immer schließen und es nicht für wichtig halten, ein Gewehr zu besitzen. Das Ziel der Diskussion war nicht, eine richtige Antwort zu finden, sondern die Unterschiede aus einer ethno-relativen Perspektive zu betrachten (vgl. Hammer et al. 2003: 423-426).

Die am Auslandsprogramm in Leipzig teilnehmenden Studierenden mussten ein per Hand geschriebenes Tagebuch in der Zielsprache Deutsch verfassen und einen Eintrag pro Woche auf einem Weblog posten, den die Studierenden für ihren Aufenthalt kreiert hatten. Die Studierenden benutzten den Weblog auch, um Reflexionen sowohl über Unterrichtsaktivitäten und -diskussionen als auch über Ausflüge zu verfassen. Die Unterrichtsaktivitäten sollten die Interaktion der Studierenden mit MuttersprachlerInnen und das Verständnis von deutscher Geschichte und aktuellen Ereignissen fördern. Jedes Unterrichtsthema (Alltägliches in Leipzig/Deutschland; die Fußballweltmeisterschaft 2006 und 2010; Patriotismus versus Nationalismus; Ost- und Westdeutschland) wurde so aufgebaut, dass die Studierenden sowohl den historischen Kontext als auch einen modernen Kontext und ein Vergleichselement in den USA kennenlernten und reflektierten. Allerdings blieben der Kursplan und die täglichen Aktivitäten flexibel, um aktuelle Ereignisse miteinzubeziehen, wie z.B. den Rücktritt des Bundespräsidenten in der ersten Woche des Kurses und dementsprechend auch das Parteiensystem Deutschlands, wodurch auch metasprachliche Aspekte, wie Stil und Wortwahl der Medienberichterstattung, spontan in den Kurs integriert wurden. Die Hausaufgaben waren ethnografisch orientiert, d.h. die Studierenden sollten Deutsche und ihre Kulturen beobachten und ihre Beobachtungen analysieren/reflektieren.

In einer Aufgabe wurden die Studierenden in Partnergruppen eingeteilt, die eine Straßenbahnlinie bis zur Endhaltestelle nehmen und sich dabei Unterschiede zu Supermärkten, individuellen Kleidungsstilen, Landschaften, Automarken usw. aufschreiben und durch Fotografien festhalten sollten. Dabei beobachteten Studierende z.B. Unterschiede zwischen verschiedenen Stadtteilen, ihren Parks, Bauplätzen oder dem Wohlstand der BürgerInnen (erkennbar an Geschäften oder Automarken). Diese Unterschiede wurden im Unterricht besprochen und untersucht. Für einen der wöchentlichen Blogposts sammelten Studierende zusammen Konversationsstrategien, z.B. wie man Deut-

sche in verschiedenen Situationen angemessen ansprechen sollte, sei es auf einem Stadtfest, in einem Regionalzug oder an der Universität. Die Studierenden wurden dazu ermutigt, kulturelle Begegnungen in ihrem Weblog zu diskutieren und die Einträge ihrer KommilitonInnen zu lesen und zu kommentieren, um dabei Vergleiche und Kontraste der unterschiedlichen Erfahrungen festzuhalten. Die Dozentin spielte in den Weblogs und im Unterricht die Rolle einer kulturellen Mentorin, um einerseits das Verständnis der Kulturen des Gastlandes zu erleichtern und um andererseits auch die Standpunkte, Behauptungen und Ideen der Studierenden zu erforschen (vgl. Vande Berg 2009: 18). Studierende bekamen auch Aufgaben, die sie mit ihren deutschen TandempartnerInnen erledigen sollten. Bei einer solchen Aktivität begleiteten die Studierenden ihre TandempartnerInnen einen Tag lang, um Ähnlichkeiten und Unterschiede ihres amerikanischen Studienalltags zum Leben eines deutschen Studierenden zu erfahren. Die Erlebnisse dieses Tandemtags wurden sowohl im Weblog als auch im Unterricht gemeinsam ausgewertet.

Die Ausflüge im Kurs sind jedes Jahr ähnlich, werden vom Programmleiter organisiert und allen TeilnehmerInnen beider Kurse, also unabhängig vom Niveau im Deutschen, angeboten. Die meisten dauern nur einen halben Tag in Leipzig, z.B. Besuche der Russischen Kirche, des Völkerschlachtdenkmals, der BMW- oder Porsche-Fabrik, eines Konzerts im Gewandhaus oder eines Rundgangs in einer Brauerei. Dazu gab es noch einen Wochenendausflug in den Harz, wo Studierende ein Dorffest besuchten und eine Wanderung mit einem Schlossbesuch machten. Außerdem wurde im Sommer 2010 vom Programmleiter ein Fußballspiel in einem Dorf organisiert, wo sie den Abend neben Fußballspielen mit Grillen und Unterhaltungen mit den DorfbewohnerInnen verbrachten. Vor und nach jedem Ausflug bereitete die Dozentin die Studierenden mit Aufgaben vor, wie durch das oben erwähnte Sammeln von Konversationsstrategien in Blogposts. Andere Situationen waren Museumsbesuche in Leipzig, z.B. im Zeitgeschichtlichen Forum und im Museum in der „Runden Ecke“ (das Stasi-Museum) mit einer Sonderausstellung zur Chronik der Montagsdemonstrationen im Vergleich zum Tian’anmen-Massaker. Daran anschließend wurden die Erfahrungen und Perspektiven der einzelnen Studierenden weiter im Kurs diskutiert. Als solches war der Kurs der perfekte Anlass, das zu diskutieren, was die Studierenden persönlich auf den Exkursionen erlebt hatten.

Eine solche Diskussion im Kurs drehte sich z.B. um das Verhalten der Deutschen während eines Fußballspiels der deutschen Mannschaft. Im Sommer 2010 fand gerade die Fußball-Weltmeisterschaft in Südafrika statt, und viele Deutsche kleideten sich in den deutschen Nationalfarben. Als ein Zuschauer dabei ein Hakenkreuz zur Schau stellte, das er sich unter dem Hemd in schwarz-rot-gold auf die Brust gemalt hatte, wurde er sofort von der Polizei aufgegriffen. Dieses Ereignis konnte am nächsten Tag, an dem zufällig das Thema Nationalismus versus Patriotismus auf dem Programm stand, mit der Nazivergangenheit Deutschlands, mit Regionalidentitäten und der Weltmeisterschaft 2006 mit der Werbekampagne „Du bist Deutschland“ verknüpft werden. Weil der Kurs relativ flexibel organisiert war, hatten die Studierenden auch die Möglichkeit, die Themen der Diskussionen zu bestimmen.

## **4. Material und Methoden vorliegender Fallstudie zum Erwerb interkultureller Kompetenzen**

### **4.1. Teilnehmerinnen**

Für die Studie wurden zwei Studentinnen, Lisa und Hannah (Pseudonyme), ausgewählt, die im Kurs eingeschrieben waren. Die Auswahl der Teilnehmerinnen erfolgte nach dem Zufallsprinzip.

Im Programmjahr hatte Lisa gerade ihr drittes Jahr an der Universität in den Hauptfächern Soziologie und *Gender & Women's Studies* und im Nebenfach Germanistik absolviert. Als Jüngste von drei Geschwistern wuchs Lisa zweisprachig auf und sprach Deutsch mit ihrem zweisprachigen, österreichischen Vater und Englisch mit ihrer zweisprachigen, US-amerikanischen Mutter und verbrachte ihre Sommerferien manchmal in Österreich, um ihre Familie zu besuchen. Allerdings gestand sie, dass sie mit ihren Geschwistern nie Deutsch gesprochen hatte und sich deshalb sehr unsicher fühlte, was ihre Sprachfertigkeiten anging. Je älter die Kinder wurden, desto weniger Deutsch wurde zu Hause gesprochen. Dies machte sich besonders zu Anfang ihres Aufenthalts in Leipzig bemerkbar, da Lisa sehr nervös war, die passenden Ausdrücke zu finden. Am Ende des Aufenthalts fühlte sich Lisa viel sicherer, Kontakt zu MuttersprachlerInnen zu suchen und mit ihnen zu sprechen, und übernahm oft die Initiative bei solchen Gelegenheiten.

Die zweite Teilnehmerin, Hannah, hatte gerade ihr erstes Jahr an der Universität absolviert und belegte ein vorbereitendes Businessprogramm als Hauptfach. Ihre Deutschkenntnisse waren aber so fortgeschritten, dass sie bereits auf einem hohen Niveau einsteigen konnte. Als jüngstes von drei Kindern wurde Hannah von ihren taiwanesischen Eltern mandarinsprachig erzogen. Obwohl Hannah ihren Aussagen zufolge die Regel, zuhause ausschließlich Mandarin zu sprechen, als etwas autoritär empfand, als sie jünger war, ist sie heute dafür dankbar. Zusätzlich zum Studium der deutschen Sprache am College lernte Hannah auch Japanisch und verbrachte einen Teil ihres Studiums später in Japan.

## 4.2. Methoden der Datensammlung

Drei qualitative Interviews wurden mit den Teilnehmerinnen durchgeführt. Zwei der Interviews fanden während des Sommerprogramms in Leipzig statt, in der ersten und vierten (letzten) Woche des Programms. Das dritte Interview fand etwa sechs Monate nach dem Sommerprogramm auf dem Campus der US-Universität statt. Offene Fragen wurden gestellt mit dem Ziel, Ansichten und Meinungen von den Teilnehmerinnen ungehindert und unbeschränkt hervorzulocken. Anschlussfragen wurden gestellt, um bestimmte Aussagen zu klären. Die Interviews wurden an informellen Treffpunkten, wie (preisgünstigen) Cafés oder Restaurants, abgehalten und dauerten jeweils 30-45 Minuten. Obwohl sich die Studierenden in der zielsprachlichen Umgebung befanden, wurden die Interviews auf Englisch durchgeführt, um ein problemloses Äußern ihrer Gedanken zu gewährleisten. Um umfangreicheres und vielseitiges Material zu erhalten, wurden außerdem Daten aus dem öffentlichen Weblog untersucht. Die Vorteile einer Fallstudie im Rahmen eines kurzzeitigen Auslandsprogramms liegen darin, einen engen Kontakt und ein gewisses Vertrauen zu den TeilnehmerInnen aufbauen zu können. Gleichzeitig kann das aber auch ein Nachteil sein, denn man kann nie sicher feststellen, ob die erhobenen Aussagen, sei es aus einem Interview oder einem Blogpost, nicht formuliert wurden, um die Erwartungen der Dozentin erfüllen.

## 4.3. Methoden der Datenanalyse

### 4.3.1. Byrams Modell zur Bewertung interkultureller Kompetenzen

Die Daten wurden ausgehend von Byrams (1997) fünf *savoirs* und 29 Zielen (*objectives*) interkultureller Kompetenz deduktiv kodiert (s. Einleitung und Anhang). Auf einer gewissen Leistungsstufe, die Byram als *threshold* („Schwelle“) bezeichnet, werden die Lernenden ihm zufolge in der Lage sein, Dokumente oder Ereignisse der fremden und der eigenen Kultur zu analysieren und zu interpretieren, und zwar sowohl gestützt auf ihr bisheriges Wissen als auch, wenn nötig, durch ihre Fähigkeiten, Neues aufzuspüren:

They will be able to observe, analyse and interpret documents or events in the other culture and in their own, drawing upon their existing knowledge to do so and able to discover further knowledge where necessary (Byram 1997: 84).

Weiter betont er, dass eine Schwelle für interkulturelle Kompetenz unterschiedlich interpretiert werden kann, je nachdem, welcher Stellenwert bestimmten *objectives* in verschiedenen Situationen und Kontexten zugeschrieben wird. Das Hauptziel sei es, spezifische *savoirs* und *objectives* deduktiv zu untersuchen, um einschätzen zu können, ob die TeilnehmerInnen als interkulturell kompetent eingestuft werden können. Als interkulturell kompetent bezeichnet Byram Lernende, die die Fähigkeit haben, Beziehungen zu erkennen und zwischen sich selbst und den eigenen kulturellen Überzeugungen, Verhaltensweisen und Bedeutungen (geäußert in der Fremdsprache) auf der einen Seite und denen ihrer GesprächspartnerInnen (ausgedrückt in derselben Sprache, die ihre Muttersprache sein kann oder nicht, oder auch in einer Kombination verschiedener Sprachen) auf der anderen Seite zu managen:

[...] a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination – which may be the interlocutors' native language, or not (Byram 1997: 12).

Byrams Definition der *savoirs* und *objectives* diente als Grundlage für die in der vorliegenden Studie angewendete deduktive Inhaltsanalyse, die im Folgenden näher vorgestellt wird.

#### 4.3.2. Vorgehensweise des Analyseverfahrens

Um die transkribierten Interviews und die Blogposts zu analysieren, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse angewendet (vgl. Creswell 2009: 183-190). In Anlehnung an Creswell (ebd.) wurde das Material in folgenden Schritten bearbeitet: 1) Transkription der Daten, 2) Durchlesen der Daten, 3) Bestimmung von Klassifikationsmerkmalen und Klassifikation des Materials in vorab definierte Kategorien (in diesem Fall nach Byrams *savoirs* und *objectives*). Ein Beispiel für das deduktive Analyseverfahren ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Beispiel für die deduktive Inhaltsanalyse *savoir engager/objective c*

Definition der Kategorie <b>Savoir engager:</b>	Definition der Unterkategorie <b>Objective c.</b>	Beispiel (Transkript)	Identifizierung von Klassifikationsmerkmalen
Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der eigenen und fremden Kultur auf der Basis von expliziten Kriterien für Perspektiven, Praktiken und Produkte	interagieren und vermitteln in Situationen interkulturellen Austauschs unter Anwendung expliziter Kriterien und, wenn nötig, durch Aushandeln eines gewissen Grades von Akzeptanz, gestützt auf das eigene Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen	Yesterday, I went and got a coffee from the coffee machine and I filled the cup up halfway. So I go and I pay for my small coffee and then there was milk over by the cash register. And I was like: 'Cool, milk for my coffee'. <b>And I happen to like a lot of milk in my coffee.</b> So I poured like a good, a good amount and she's like: <b>'Well, now it's a big coffee isn't it'</b> . And I was like: <b>'No, it's not, it's just milk'</b> . And it was like, to her, it was so obvious, like she thought I was just trying to like... To me, <b>I just never would have thought of that.</b> And I think that's the same with ketchup, no one [Americans] expects to pay for ketchup, but here you pay for ketchup. So then I was just like: 'Well, <b>do you want me to pay for it? Like I can'</b> . 'No, <b>just next time do that before</b> and don't say it's a smaller coffee'. And I was like: <b>'ok, that's how they do it in Germany'</b> (Lisa, Interview 2).	Eigene Praxis (Menge des Kaffees bestimmt den Preis)  Fremde Praxis (Menge von Kaffee mit Milch bestimmt den Preis)  Kritische Beurteilung der Praxen in der eigenen und fremden Kultur  Aushandeln von Akzeptanz der eigenen Praxis  Akzeptanz der fremden Praxis

In dem in Tab. 1 angeführten Beispielzitat berichtete Lisa über eine Begebenheit in der Mensa, wo sie sich eine kleine Tasse Kaffee in einen großen Becher füllte und als „kleinen Kaffee“ bezahlen wollte. Als sie danach die Resthälfte des Bechers mit Milch auffüllte, war die Kassierererin verärgert und meinte: „Na, jetzt ist es eine große Tasse Kaffee“. Zunächst verwirrt, konnte Lisa ihre gewohnte Einstellung, dass Milch kostenlos ist, überwinden und erkannte, dass sie laut deutschen Standards durch das Auffüllen mit Milch jetzt eine große Tasse Kaffee hatte und dafür auch bezahlen sollte. Sie löste die Situation, indem sie anbot, den Restbetrag zu zahlen. Wie dieses Beispiel wurden alle Interview- und Blogpostdaten daraufhin überprüft, ob die von Byram (1997) in den Zielen (*objectives*) formulierten Kompetenzen von den zwei Teilnehmerinnen erworben worden waren, also in ihren Aussagen nachgewiesen werden konnten. An einigen Aussagen wurde deutlich, dass sie auf Kompetenzen in zwei *objectives* deuteten.

Die Ergebnisse dieser Datenanalyse werden im nächsten Kapitel kurz zusammengefasst und exemplarisch mit Transkriptionsauszügen aus den Interviews sowie mit Zitaten aus den Blogposts veranschaulicht.

## 5. Ergebnisse der Studie

### 5.1. Fall 1: Lisa

#### 5.1.1. *Savoir être*: Interkulturelles Bewusstsein

Die folgende Analyse der Daten zeigt Lisas Kompetenzen in Bezug auf ihr interkulturelles Bewusstsein (*savoir être*). Besonders herauszustellen ist ihre Bereitschaft, nach Gelegenheiten zu suchen, in denen sie sich auf gleichberechtigter Basis mit Andersartigkeit auseinandersetzte (*savoir être, objective a*). Sie entwickelte Strategien zur Suche nach angemessenen Konversationsanfängen, die zwar manchmal scheiterten, aber andere Male auch Erfolg hatten. Sie erkannte beispielsweise, dass: „Kommst du oft hierher?“ als Anmachspruch in einer Kneipe fungierte. Wenn sie hingegen deutschen Studierenden in der Mensa Fragen stellte, auf die sie die Antworten eigentlich schon kannte, dann konnte sie damit das sogenannte Eis brechen. Sie wollte nicht immer mit ihren amerikanischen KommilitonInnen unterwegs sein, sondern beispielsweise bei einem Fußballspiel eher eine Erfahrung unter Deutschen machen: „I wanted to go to a German place“. Lisa hinterfragte aktiv, warum bestimmte Dinge passierten und interessierte sich dafür, andere Deutungsansätze für eigene und fremde Phänomene zu entdecken (*savoir être, objective b*), indem sie von ihr bemerkte Unterschiede auch zu analysieren versuchte: „Like when I go to visit my family in Europe and when I go back home, I’ve gotten used to comparing. And then like reflecting on my comparisons“ (Interview 2). Lisa interessierte sich nicht nur für die Perspektiven Deutscher auf historische Ereignisse, sondern auch für die ihrer Mitstudierenden:

Our conversations in class I really liked because so many people just have different takes of things and at the same time we’re all learning this together, and so it’s how different people are interacting with the museum, *Ausstellung*. It’s really cool to see the material in the museum and hear the interpretation of my fellow American students and how this is all coming together (Interview 2).

Lisa machte auch unterschiedliche Perspektiven von Mitgliedern der Gastgeberkultur ausfindig und korrigierte ihre stereotypen Einstellungen Deutschland und Österreich gegenüber (allgemeine Definition von *savoir être*). Sie hatte beispielsweise gewisse stereotype Einstellungen zu der deutschen Kultur, die aus ihren Erfahrungen von den Besuchen bei ihrer Familie in Österreich resultierten (obwohl ihr bewusst war, dass Deutschland und Österreich unterschiedliche Länder sind). Sie dachte z.B., dass alle Deutschen Fleisch genauso gerne essen würden, wie ihre Familie in Österreich, und nicht, dass es so viele Vegetarier wie auch in Amerika gäbe. Sie erkannte aber, dass sie diese Annahme ändern musste, nachdem sie einige Vegetarier durch das Tandem-Programm kennengelernt und mit ihnen über das Thema gesprochen hatte. Lisa zeigte insgesamt Neugier und Interesse, Offenheit und Bereitschaft, sich ihrem Unwissen über ihre eigene Kultur und Deutschland zu stellen.



### 5.1.2. *Savoir s'engager*: Kritische Beurteilung der eigenen und fremden Kultur

*Savoir s'engager* bezieht sich auf die Fähigkeit des kritischen Evaluierens auf der Grundlage expliziter Kriterien für Perspektiven, Praktiken und Produkte der eigenen und der fremden Kultur (vgl. Byram 1997, s. Anhang). In den von Lisa gesammelten Daten konnten Fähigkeiten der *objectives* b und c festgestellt werden.

*Objective c* des *savoir s'engager* ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen nach expliziten Kriterien zu interagieren, zu vermitteln und dabei, gestützt auf das eigene Wissen und die eigenen Fertigkeiten und Einstellungen, wo nötig ein Maß an Akzeptanz auszuhandeln. Ein Beispiel, das auf Lisas diesbezügliche Fähigkeit hinweist, ist in Tab. 1 (s. Kap. 4.3.2) dargestellt. Ein anderes Beispiel für diese Fähigkeit stammt aus Interview 3, das nach der Rückkehr aus Leipzig an der Heimatuniversität geführt wurde: Lisa berichtete hier von einer Begebenheit, bei der sich ein Deutscher aus der Sicht von anwesenden AmerikanerInnen vordrängeln wollte. Es handelte sich um ein Ereignis während des „Deutschen Studenten-Cups“, der auf dem Campus der US-amerikanischen Universität im Herbst nach dem Sommerprogramm stattfand. Die SpielerInnen standen auf dem Rasen in einer großen Gruppe zusammen, als der deutsche Spieler aus Lisas Fußballmannschaft sich als nächster an der Rezeption anmeldete, obwohl die anderen AmerikanerInnen aus Höflichkeit die Reihenfolge in einem für sie gewöhnlichen Fragenritual untereinander abgestimmt hätten, wie „1: Am I next? 2. Yeah, I think you were here first, go ahead. 1. You sure? 2. Yeah, go ahead“. Dieses Ritual mag dem Deutschen vielleicht bekannt gewesen sein, aber er fühlte sich nicht verpflichtet, daran teilzunehmen. Als Lisa den Ärger der anderen Spieler darüber bemerkte, nutzte sie ihre Kenntnisse über die Kultur des Schlangestehens in Deutschland, um zu erklären, dass der deutsche Spieler nicht einfach unhöflich sei, sondern offensichtlich davon ausgegangen war, dass er sich als nächstes anmelden könne, weil es keine Schlange gab.

*Objective b* der *savoir s'engager* ist die Fähigkeit, eine evaluierende Analyse von Dokumenten und Ereignissen zu geben, die sich auf eine explizite Perspektive und Kriterien bezieht. Als Beispiel zur Demonstration dieser Fähigkeit soll folgende Schilderung Lisas zum Wert von Unterrichtsaktivitäten während des Programms herangezogen werden (Interview 2). Lisa bezog sich auf einen Besuch der Studierenden im Stasi-Museum und in einer Ausstellung zu den Montagsdemonstrationen in Leipzig. Sie erwähnte eine Frau, die damals festgenommen und befragt wurde, und fragte sich gleichzeitig, wie es überhaupt zu ihrer Festnahme kommen konnte: „So this is one woman among ten people that was arrested. Why was that?“.

Im Interview nach dem Programm, als Lisa gefragt wurde, was sie von ihren KommilitonInnen unterscheidet, jetzt, wo sie wieder in den USA war, nannte Lisa außerdem ihre Fähigkeit, in einigen Fällen die persönlichen Lebensgeschichten von Zeitzeugen zu erkennen und die Perspektive im Lehrbuch dadurch zu ergänzen:

I noticed that a lot of people in my classes take [history] in the textbook way of like ‘oh these are all these European countries and they have their governments and that’s kind of like what they are.’ Then you go and you meet the people, and you see the way they interact and their histories, and histories that are more than what we think of as World War II. And I think that is vastly different (Interview 3).

Lisa war in der Lage, ihr Lehrbuch als eine Perspektive auf Geschichte zu analysieren, die die persönlichen Geschichten der Menschen nicht integriert hatte. Wiederum in Bezug auf diese persönlichen Geschichten erwähnte Lisa Unterhaltungen mit ehemaligen Soldaten der DDR, die auf dem oben erwähnten Fußballfest stattfanden:

I thought about the old guys in the military complaining about the quality of food. And that is something that seems so totally distant but helps to place you exactly in ‘this is what the people are experiencing as war’, not this pseudo-political thing, where it’s big governments going at each other. This is what happens on the street every day (Interview 3).

Sie bemerkte, dass solche Gespräche ein ganz besonderer Teil des Auslandsprogramms waren, und sie schätzte es, solche Erfahrungen unabhängig von ihren Ferientaufenthalten in Österreich machen zu können und so (auch außerhalb ihrer Familie) unterschiedliche perspektivische Wahrnehmungen kennenzulernen. Dieses Beispiel zeigt, dass Lisa Kenntnisse über Regierung und Politik, die sie im Unterricht erworben hatte, auf eine neue Art und Weise betrachtete, nämlich aus der persönlichen Perspektive eines Soldaten.

### 5.1.3. *Savoirs*: Interkulturelles Wissen

Lisa reflektierte auch auf allgemeiner Ebene über den Nutzen des Auslandsstudiums auf ihr interkulturelles Wissen (*savoirs*):

I think being here is great because it takes me out of my like 'knowledge zone'. I wouldn't say that I know nothing, but I don't know everything, and I can't talk about, like, this society as I could American society. I love that because you sort of lose your point of reference when you're here 'cause it's just like so much to learn and there's so much to take in. Versus in the US, I'm like 'that makes sense because that looks back to this', but I can't necessarily map it out the same here, yet. Just because it's like the learning process of like getting it and building it up. But, I think it's really awesome because it's been awhile since I've been at that point where I'm like 'everything is new to me,' and I'm taking in so much knowledge at a very basic level and so I think that's cool (Interview 2).

Nach Byrams Kategorisierung könnte diese Aussage am ehesten dem Zielbereich (*objective*) h zugeordnet werden, in der Kenntnisse über die Prozesse und Einrichtungen der Sozialisierung im eigenen Land und im Land der GesprächspartnerInnen zusammengefasst werden (s. Anhang). Obwohl Lisa nur an einem kurzen Programm teilnahm, befand sie sich in einer Situation, in der ihr Wissen über das Gastgeberland begrenzt war, sich aber zunehmend erweiterte und dabei teilweise in Konflikt mit dem geriet, was sie vorher über ihre Gastkultur(en) gelernt hatte (s. *savoir être* 5.1.1):

In Bezug darauf bemerkte Lisa, dass sie den Unterricht in dem Sommerprogramm als sehr hilfreich empfand und bezeichnete ihn im zweiten Interview in Leipzig als „intellektuelles Händchenhalten“:

On the one hand it's great because [intellectual handholding] gets the ball rolling and I like that because I think that if you just dropped us here, like 'ok go learn about Germany and how it was', we'd just be like 'umm, ok' and so I really like that it's like 'let's learn about this together' and things like that, but then we still can, interpret it by ourselves and talk about it as a class. Like earlier when we were talking about seemingly random things [gun laws in the U.S. vs. Germany in comparison to development of their historical infrastructures], and then you were bringing them together. That was definitely like a light bulb moment. Oh! ok! I know that I couldn't have done that by myself (Interview 2).

Diese Aussage Lisas verdeutlicht, dass ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in interkultureller Kompetenz ohne Zweifel von den Unterrichtsaktivitäten und -diskussionen profitierten, die das Auslandsstudium begleiteten. Dies wird auch in einem Blog-Eintrag in der dritten Woche deutlich, den Lisa auf Deutsch verfasste:

Ich glaub die Organisation einer Stadt reflektiert mehr als nur wo was ist, sondern auch wie Mann dort lebt . . . Es koennte sein, dass es kein Stadtfest in Tucson gibt weil so was in den Suedwesten nicht bekannt ist und weil unsere Staedte die ganz lange Geschichte und Traditionen faellt (Blogeintrag 09.06.2010).

In diesem Blogbeitrag suchte Lisa nach Erklärungen dafür, warum ihre Heimatstadt keine Stadtfeste hat, so wie sie es in Deutschland erlebt hatte. Sie schlussfolgerte, dass bestimmte Lebensweisen („wie man dort lebt“) aus der lokalen Geschichte und den regionalen Traditionen erwachsen, womit sie auch ihr Fehlen anderenorts erklärte. Mit dieser Schlussfolgerung gelang es ihr, von einem konkreten Beispiel aus (Stadtfest) zu einer Aussage auf höherem Abstraktionsniveau zu gelangen, nämlich die Bedeutung lokaler Geschichte und Traditionen für bestimmte kulturelle Ereignisse zu erkennen.

### 5.1.4. *Savoir comprendre*: Fertigkeiten der Interpretation

*Savoir comprendre* ist die Fähigkeit, ein Dokument oder Ereignis einer anderen Kultur zu interpretieren und zu erklären und es auf Dokumente oder Ereignisse der eigenen Kultur zu beziehen. Diese Fähigkeit konnte mit Lisas wachsender Kenntnis und Wahrnehmung von ehemaligen BürgerInnen der DDR in Verbindung gebracht werden. Im Interview nach dem Programm bemerkte Lisa, dass sie nun einen breiteren Erfahrungshintergrund (*broader*

*experience pool*) hatte, auf den sie sich beim Vergleich unterschiedlicher Interpretationen aus der eigenen und fremden Perspektive beziehen konnte.

Ein Beispiel, das die Fähigkeit aufzeigt, zwischen gegensätzlichen Interpretationen und Phänomenen zu vermitteln (*objective c*), stammt aus dem Interview 2 (wie auch schon das in Tab. 1 angeführte Beispiel vom Kaffeeverkauf in der Mensa, s. Kap. 4.3.2). Aus dieser Erfahrung lernte Lisa, dass Milch nicht kostenlos ist, wie in den USA, sondern, dass sie als Bestandteil des Kaffees den Gesamtpreis beeinflusst. Das oben genannte Beispiel über das Schlangestehen (s. Kap. 5.1.2) kann auch unter *savoir comprendre* eingeordnet werden, weil Lisa die Situation beim Fußballturnier schnell interpretieren und erklären konnte, dass ein Missverständnis kultureller Art passierte, und nicht, dass der Deutsche ausdrücklich unhöflich sein wollte. Lisa hatte während ihrer Aufenthalte in Leipzig und Österreich gelernt, dass das Schlangestehen anders als in den USA funktioniert (s. Kap. 5.1.2). Im Interview 3 stellte Lisa fest: „I really love being able to connect something that happened to me in Europe with me in the summer [upon return]“<sup>4</sup>. Diese Einstellung, Vergleiche anzustellen, Geschehnisse aus unterschiedlichen Perspektiven zu interpretieren und Verbindungen herzustellen, scheint der Schlüssel zu diesem *savoir comprendre* zu sein.

### 5.1.5. *Savoir apprendre/ savoir faire*: Fertigkeiten des Entdeckens und der Interaktion

Dieser Schwerpunkt beschreibt die Fähigkeit zu interkulturellem Lernen bei gleichzeitiger Fähigkeit, vorhandenes Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten unter Echtzeitbedingungen in Kommunikation und Interaktion abzurufen. Diese Fähigkeit in Echtzeit zu beobachten, ist schwierig, besonders da Forschende nicht bei jeder Erfahrung im Ausland dabei sein können. Byram (1997) bemerkt, dass die Studierenden die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung haben müssen, um das Problem der Datensammlung in Echtzeit zu umgehen (vgl. 106). Lisas letzter Blogeintrag in Verbindung mit ihren Überlegungen zu Interaktionen mit MuttersprachlerInnen, wie oben erwähnt (s. Kap. 5.1.1), könnten jedoch auf dieses *savoir apprendre* hinweisen:

I definitely feel like I have a better understanding of Germans and German culture. I think what contributed the most to this was learning so much about the DDR and how the country came together after that, setting the foundation for the Germany we are currently in. So learning the history, even the more recent history, has definitely broadened my knowledge horizons. I think also going out and talking to people and learning about personal histories and narratives was also very helpful in creating a more rounded perspective (Blogeintrag 24.06.2010).

Auch wenn wir den Erwerb interkultureller Kompetenzen nicht in direkten Interaktionen der Studierenden untersuchen können, lässt die Analyse der Interviews und Weblog-Einträge erkennen, dass Lisa über Fertigkeiten des Erwerbs neuen interkulturellen Wissens verfügte.

## 5.2. Fall 2: Hannah

### 5.2.1. *Savoir être/savoir apprendre*

Ähnlich wie Lisa zeigte Hannah Kompetenzen in allen fünf *savoirs*. Hannah wies in den Interviews während des Programms und auch nach dem Programm Kompetenzen in *savoir être* und *savoir apprendre* (*objective f*) auf. Sie demonstrierte den Willen, Gelegenheiten ausfindig zu machen und zu nutzen, um mit Anderen in einer Beziehung von Gleichheit zu interagieren, was sich stark davon unterschied, das Exotische oder Profitable zu suchen. Bevor sie in Leipzig ankam, hatte Hannah bereits Tennisstunden an einer angesehenen Tennis-Akademie am Rande der Stadt für sich organisiert. Im ersten Interview deutete sie auf ihre persönlichen Ziele für den Aufenthalt hin, die überwiegend sprachlicher Natur waren: „I want to do something to improve [my German] everyday“<sup>4</sup>. Nach der Rückkehr in die USA reflektierte sie über ihre Zeit in Deutschland und berichtete, dass sie ein Leben in Deutschland wollte, das ihrem Leben in Amerika ähnelte. Hannah war zuversichtlich und baute ganz alltägliche Beziehungen auf, hauptsächlich im Rahmen ihrer Aktivitäten an der Tennis-Akademie. Gerade durch diese Beziehungen konnte Hannah ihr Interesse zeigen, andere Perspektiven auf bekannte und unbekannte Phänomene aufzudecken (*savoir être, objective b*), und demonstrierte ihre Bereitschaft, Werte und Annahmen kultureller Praktiken in ihrer Umgebung in Frage zu stellen (*savoir être, objective c*). Im ersten Interview fragte sich Hannah, ob ein Vorfall, den sie beobachtet hatte,

---

Kacy Peckenpaugh (2016), Erwerb interkultureller Kompetenz in Kurzeitlandsprogrammen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 209-226. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

einen individuellen Charakter besaß oder eher auf ein typisch deutsches Verhalten hinwies: „Like by *verabschieden*, do they usually cry?“. Anstatt solchen Phänomenen eine Deutung oder Verallgemeinerung zuzuschreiben, zeigte Hannah Neugier und Offenheit, sie zu verstehen. Während des zweiten Interviews in Deutschland hinterfragte sie auch US-amerikanische Sporttheorien:

Here, it's not just about technique; it's about your whole game in general. Like when I twisted my ankle, the first thing was he lifted my leg up so it wouldn't get swollen, and I was like, 'Why don't we do this?!' (Interview 1).

Im Hinblick auf Sprachunterricht demonstrierte Hannah eine Bereitschaft, sich mit Konventionen und Bräuchen verbaler und nicht-verbaler Kommunikation auseinanderzusetzen (*savoir être, objective e*). Bezugnehmend auf ihren Eindruck vom Sprachgebrauch der Studierenden im Deutschkurs vor dem Auslandsaufenthalt bemerkte Hannah im Interview nach ihrer Rückkehr, dass sie sich damals gewünscht hätte, ein alltägliches, gesprochenes Deutsch und nicht ein Deutsch aus einem Textbuch zu sprechen: „Why don't we [those who had not yet studied abroad] know how to use those words [like *doch* and *genau*]? I'm just a foreign language learner trying to sound native when I'm not“. Es schien ihr, als ob man im Sprachunterricht unehrlich klingen würde, wenn man gesprochene Aussagen benutzt, die meistens erst im täglichen Sprachgebrauch erworben werden. Sie hatte, erst nachdem sie im Ausland studiert hatte, das Gefühl, eine Berechtigung zur Benutzung von Füllwörtern und Partikeln entwickelt zu haben. „Now I feel more entitled to use those words that only native natives use. You feel like you're entitled to say that you are part of that culture since you've actually been a part of that culture“. Auch wenn dieses Gefühl der Berechtigung einem bestimmten Sprachgebrauch gegenüber keinem *savoir* entspricht, ist es verbunden mit der Bereitschaft, sich mit den Sprachkonventionen ihrer GesprächspartnerInnen auseinanderzusetzen.

### 5.2.2. *Savoir s'engager*

Hannah zeigte auch eine Fähigkeit des kritischen Einschätzens und Bewertens der eigenen und fremden Kultur unter Anwendung expliziter Kriterien für unterschiedliche Perspektiven, Verhaltensweisen und Produkte (*savoir s'engager*). In *objective a* geht es um das Identifizieren und Interpretieren von implizierten Werten in Dokumenten und Ereignissen der eigenen und fremden Kultur. Ein Beispiel dafür wurde in Interview 1 gefunden. In Deutschland werden Fahrkartenkontrollen oft durch verdeckte Kontrolleure durchgeführt. Diese Kontrolleure sind meistens sehr einfach gekleidet, um keine Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Weil Hannah sich dessen bewusst war, bezog sie ihr Beobachten von Kleidung, Verhalten und allgemeinem Eindruck von Leuten nicht nur auf ihren gesellschaftlichen Status, sondern auch auf die Möglichkeit, dass ein Ticketkontrolleur anwesend sein könnte:

I try to do deductive reasoning. Like I was trying to figure out if this hobo was a ‚Passkontrolleur‘. He wasn't because his shoes and socks and everything were legitimately super old and because he had super long nails and no human being who lives with a nail clipper, would have super long nails. That's how I concluded that he was not a ‚Passkontrolleur‘ (Interview 1).

Obwohl Hannah hier von „Passkontrolleur“ spricht, meinte sie einen Fahrkartenkontrolleur. Sie schlussfolgerte, dass es keiner war, weil er nicht nur unauffällig, sondern eher ungepflegt wirkte. Seine Kleidung beschrieb sie als „super old“, seine Nägel als „super long“, sein ganzes Erscheinungsbild als „hobo“ (Penner), was schließlich zu ihrer Schlussfolgerung führte. In diesem Beispiel geht es darum, dass Hannah die Fähigkeit zeigte, ein Ereignis in der fremden Kultur zu interpretieren.

### 5.2.3. *Savoirs*

Bei einer Betrachtung der von Hannah gesammelten Daten unter dem Aspekt der generellen *savoirs* konnten fünf der von Byram (1997) postulierten elf *objectives* festgestellt werden, die ihre Kenntnis von Produkten und Verhaltensweisen in Deutschland belegen. Hannah zeigte einen hohen Grad an praktischem Wissen, was sich daran erkennen ließ, dass sie selbstständig Wege gefunden hatte, ihr Hobby Tennis auszuüben und auch ihre alltägliche Routine zu organisieren (*savoirs, objective b*). Bezüglich der Fähigkeit, sich der Gründe und Prozesse für Missverständnisse zwischen SprecherInnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen bewusst zu sein, konnte Hannah ihr Wis-

sen über die deutsche Direktheit bei einem kulturellen Konflikt mit ihrem Tandempartner anwenden (*objective c*). In ihrem ersten Interview bemerkte Hannah:

My tandem partner is very pushy. It's not judgmental, but it feels like it is just because we're used to a more euphemistic culture to where if you have something to say, you usually say it nicer (Interview 1).

Des Weiteren benutzte sie auch ihre Kenntnisse über die Geschichte des geteilten Deutschlands, die sie, wie sie selbst angab, im Unterricht des Sommerprogramms gelernt hatte. Im folgenden Beispiel geht es darum, Klassener-schiede außerhalb der Stadt zu bemerken (*objective e*, das nationale Gedächtnis des fremden Landes aus der Per-spektive des eigenen Landes).

When we went to Dresden and you look at like the Frauenkirche the different stones, of like what was actu-ally left of the original and stuff like that. It's stuff like that that you realize that it's so DIFFER-ENT! *Anders! Anders!* Because they make it a part of their everyday culture. Like those *Stasi* museums. I mean 1989, it's pretty recent so you can understand why they keep it a part of their history. I didn't realize how recent that was. I think that the East has done a really good job recovering from [the Cold War]. I feel like it's always going to be in the back of their mind. [...] I know that they have like museums and stuff like that in other countries, like Japan, but, it just feels like it just really is in the past. But here, it just feels like here they're keeping their past a part of them so they can learn from it and remind themselves so they don't make the same mistake again (Interview 3).

Hannah reflektierte hier, wie anders doch die Erinnerungen an die Vergangenheit Deutschlands seien im Vergleich zu den Erinnerungen in ihrem Heimatland („so DIFFERENT! *Anders! Anders!*“), weil nicht nur die neuere Ge-schichte („1989“), sondern auch der Zweite Weltkrieg („Frauenkirche“ in Dresden) oder das geteilte Deutschland („Cold War“) im Leben der Deutschen täglich präsent seien („it just feels like here they're keeping their past a part of them“), was aus ihrer Perspektive anders als zu Hause in den USA oder in Japan war.

Wenn man die Raumwahrnehmung (*objective g*) nicht nur geographisch definiert, sondern im weiteren Sinne auch den persönlichen Raum, z.B. in einer Wohnung, zu diesem Zielkompetenzbereich zählt, verfügte Hannah auch über diese Kompetenz. Als sie bei ihrer deutschen Mitbewohnerin einzog, bemerkte sie, dass diese die Türen in der Wohnung immer geschlossen hielt und die Wohnung durch Öffnen der Fenster lüftete, während Hannah nach US-amerikanischen Gewohnheit ihre Türen immer offen und die Fenster geschlossen ließ. Sie vermerkte jedoch auch, dass sie und ihre Mitbewohnerin sich gegenseitig beeinflussten, denn Hannah war bereiter dazu, die Wohnung ge-legenlich durch das Öffnen der Fenster zu lüften, während ihre Mitbewohnerin ihre Zimmertür öfter offen ließ, wenn Hannah in der Wohnung war.

Der erste Blogbeitrag Hannahs mit dem Titel „Day of Rest or Day of the Hungry Arizonans?“ demonstrierte eine Mischung aus *objective h* (Wissen über die Prozesse und Einrichtungen der Sozialisierung im eigenen und fremden Land) und *objective j* (Wissen über Einrichtungen und deren Wahrnehmung, die sich auf das alltägliche Leben im eigenen und fremden Land auswirken und die Beziehungen zwischen den Ländern leiten und beeinflussen). Hier begründete sie offene Geschäfte am Sonntag in den USA damit, dass Kirche und Staat getrennt sind, und verglich das mit der Erklärung ihres Tandempartners für in Deutschland sonntags geschlossene Geschäfte, was seiner Mei-nung nach darauf basiert: „dass die Regierung christlich ist, deshalb sind die Bürger auch christlich“. Durch die täglichen Gebräuche in den USA erwartete Hannah zunächst, dass die Geschäfte auch in Deutschland am Sonntag geöffnet sein sollten. Als sie merkte, dass das nicht der Fall war, erwarb Hannah neues Wissen über Prozesse und Einrichtungen des täglichen Lebens im Gastland.

Fasst man die Analyseergebnisse zu den *savoirs* zusammen, wird deutlich, dass Hannah Kenntnisse über die histori-schen und gegenwärtigen Unterschiede zwischen dem eigenen und dem fremden Land erwarb. Allerdings zögerte sie, ihre Kenntnis zur Schau zu stellen. „It's just harder with the East and West Germany, just because I don't notice certain things. I don't realize, ,oh, that's a signature of Western German culture“ (Interview 2). Auch wenn diese Aussage als Zeichen von Hannahs Unwissenheit gewertet werden kann, ist sie andererseits eigentlich eher ein Zei-

chen für ihre gewachsene interkulturelle Kompetenz, da sie erkannt hatte, dass sie sich als Außenseiterin nicht aller Unterschiede bewusst sein kann.

#### 5.2.4. *Savoir comprendre*

*Savoir comprendre* bezieht sich auf die Fähigkeit, ein Dokument oder Ereignis einer anderen Kultur zu interpretieren, es zu erklären und auf Dokumente und Ereignisse der eigenen Kultur zu beziehen. Es besteht aus drei *objectives* (s. Anhang). Die Analyse der Interview- und Webblogdaten ergab, dass Hannah zweifelsohne über *savoir comprendre* verfügte. Das folgende Beispiel aus dem ersten Interview mit Hannah demonstriert ihre Fähigkeit, zwischen gegensätzlichen Interpretationen von Phänomenen zu vermitteln (*objective c*). In dieser Situation nutzte Hannah ihren chinesischen und amerikanischen Hintergrund, um bei einer anderen US-amerikanischen Teilnehmerin des Programms Verständnis für deren asiatische Mitbewohnerin zu wecken:

[Adria] was complaining about how [her roommate] is so, ‚They cook this nasty stuff, you know, blah blah blah‘. And I’m just like, ‚No, she’s just Asian and she’s just super FOB [Fresh Off the Boat]. That’s why. Because they use pop-up Kleenex instead of toilet paper‘. And Adria was like, ‚What the f\*\*\*? What the hell is this?‘ And I’m like, ‚That’s how everyone does it in China. It’s a culture thing‘ (Interview 1).

In dieser Situation versuchte Hannah, durch ihr Wissen über kulturelle Gewohnheiten in Asien („they use pop-up Kleenex instead of toilet paper“) ihrer Freundin zu erklären, dass diese Handhabung einfach als kulturbedingte Gewohnheit interpretiert werden musste („It’s a culture thing“). Dabei demonstrierte Hannah durch ihre Fähigkeit des Interpretierens nicht nur ihr eigenes interkulturelles Bewusstsein, sondern auch die der Vermittlung, indem sie versuchte, auch dies ihrer Freundin zu erklären.

Zusammenfassend zeigte Hannah Kompetenz in allen fünf *savoirs*.

## 6. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse dieser Studie geben Aufschluss über den Erwerb von interkultureller Kompetenz in einem Kurzzeitauslandsprogramm, in dem sich Studierende auf einem mittleren Sprachniveau befinden. Die Analyse der Interviews mit den Studierenden und ihrer Weblogeintragen ergab, dass Lisa und Hannah über vielseitige interkulturelle Kompetenzen (gemäß Byrams Modell 1997) verfügten. Allerdings kann vorliegende Analyse nach dem Modell von Byram keine Auskunft über den Grad der interkulturellen Sensibilität von Lisa und Hannah geben, also darüber, wie ablehnend oder angepasst sie fremden Konventionen gegenüber eingestellt sind. Für eine solche Analyse eignet sich z.B. das Modell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) von Hammer et al. (2003), in dem ethnozentrische und ethnorelative Phasen (von Ablehnung bis Integration) postuliert werden. Auf die Analyse der Entwicklung interkultureller Sensibilität von Lisa und Hannah, die bereits an anderer Stelle vorgestellt wurde (vgl. Peckenpaugh 2012), kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht im Einzelnen eingegangen werden.

In ihrem Artikel „In Pursuit of Cultural Competence in the German Language Classroom Recommendations of the AATG Task Force on the Teaching of Culture“ fragen Schulz, Lalande, Dykstra-Pruim, Zimmer-Loew & James (2005: 8), ob kulturelle kommunikative Kompetenz oder kulturelle Bildung beinhaltet, dass Studierende sich kulturspezifische Verhaltensweisen aneignen oder kulturspezifische Einstellungen aufweisen. Der *Modern Languages Association* (MLA)-Report von 2007 hob die Wichtigkeit von translingualer und transkultureller Kompetenz hervor, bei der die Fähigkeit als wertvoll eingeschätzt wurde, in verschiedenen Sprachen und Kulturen zu agieren (vgl. MLA Report 2007: 3). Hierbei gäbe es zwei Ziele, nämlich erstens, dass die Studierenden lernen, ihre eigene Position in Relation zu ihrer eigenen Kultur durch das Objektiv einer anderen Sprache und Kultur zu verstehen, und zweitens, dass sie lernen, SprecherInnen der Zielsprache als Mitglieder einer Gesellschaft, die Anderen fremd ist, zu verstehen (vgl. 4).

Eine Bewertung interkultureller Kompetenzen ist schwer, aber, wie Sinicrope et al. (2007: 12) feststellen, kann die große Menge an Definitionen und Modellen dabei helfen. Eine wichtige Frage ist in jedem Falle, welche Lernziele wir als Lehrkräfte in unserem Unterricht postulieren sollten – oder vielleicht noch wichtiger: Welche Lernziele hätten unsere Studierenden gern? Zukünftige Studien könnten sich damit beschäftigen, inwiefern sich die Ziele der Studierenden mit denen der Universitäten decken und ob und inwiefern Austauschprogramme lehrplanübergreifend auf die Fachstudien abgestimmt sind. Dies sind wichtige Fragen, wenn Lehrkräfte und ForscherInnen versuchen, Lehrpläne und Lernziele zu gestalten.

## Literaturverzeichnis

- Alred, Geof & Byram, Michael (2002), Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23: 5, 339-352.
- Anderson, Philip; 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, 457-469.
- Bennett, Janet M. & Bennett, Milton J. (2001), *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. Vortrag bei der Tagung The Diversity Collegium, Waltham, Massachusetts (Manuskript).
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coleman, James A. (2001), What is 'residence abroad' for?: Intercultural competence and the linguistic, cultural, academic, personal and professional objectives of student residence abroad. In: Di Napoli, Robert; Polezzi, Loredana & King, Anny (Hrsg.), *Fuzzy boundaries?: Reflections on modern languages and the humanities*. Great Britain: Paul Chapman Publishing, 121-140.
- Creswell, John W. (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- de Nooy, Juliana & Hanna, Barbara E. (2007), Cultural information gathering by Australian students in France. *Language and Intercultural Communication* 3: 1, 64-80.
- Deardorff, Darla K. (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10, 241-266.
- Einbeck, Kandace (2002), Using literature to promote cultural fluency in study abroad programs. *Die Unterrichtspraxis* 35: 1, 59-67.
- Jackson, Jane (2006), Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture. *International Journal of Intercultural Relations* 30, 77-98.
- Hammer, Mitchell R.; Bennett, Milton J. & Wiseman, Richard (2003), Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421-443.
- Kelly, George A. (1963), *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York, New York: Norton.
- Kinging, Celeste (2008), Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *The Modern Language Journal* 92, 1-124.
- Kramsch, Claire (1991), Culture in language learning: A view from the United States. In: de Bot, Kees; Ginsberg, Ralph B. & Kramsch, Claire (Hrsg.), *Foreign Language in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 217-240.
- Medina-López-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.

- MLA Report (2007), *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages.
- Peckenpaugh, Kacy M. (2012), Intercultural competence: Meeting the bar and falling short in short-term study abroad. *Proceedings of Center for Educational Resources in Language and Literacy Conference on Intercultural Competence 2*. Unveröffentlichte Konferenzakte, 143-162.
- Schulz, Renate; Lalande, John F. II; Dykstra-Pruim, Pennylyn; Zimmer-Loew, Helene & James, Charles J. (2005), In pursuit of cultural competence in the German language classroom. Recommendations of the AATG task force on the teaching of culture. *Die Unterrichtspraxis* 38: 2, 172-181.
- Sinicrope, Castle; Norris, John & Watanabe, Yukiko (2007), Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project). *Second Language Studies* 26: 1, 1-58.
- Spenader, Allison J. & Retka, Peggy (2015), The role of pedagogical variables in intercultural development: A study of faculty-led programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 25, 20-36.
- Vande Berg, Michael (2009), Intervening in student learning abroad: A research-based inquiry. *Intercultural Education* 20, 15-27.
- Wilkinson, Sharon (2000), Emerging questions about study abroad. *ADFL Bulletin* 32: 1, 36-41.



**Anhang (Byram 1997: 91-103)*****Savoir être****curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own*

Objective a: willingness to seek out opportunities to engage with otherness in a relationship of equality, distinct from seeking out the exotic or the profitable

Objective b: interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices

Objective c: willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's own environment

Objective d: readiness to experience the different stages of adaptation to and interaction with another culture during a period of residence

Objective e: readiness to engage with the conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction

***Savoir s'engager****an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries*

Objective a: identify and interpret explicit or implicit values in documents and events in one's own and other cultures

Objective b: make an evaluative analysis of the documents and events which refers to an explicit perspective and criteria

Objective c: interact and mediate in intercultural exchanges in accordance with explicit criteria, negotiating where necessary a degree of acceptance of those exchanges by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes

***Savoirs-****knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction*

Objective a: historical and contemporary relationships between one's own and one's interlocutor's countries

Objective b: the means of achieving contact with interlocutors from another country (at a distance or in proximity), of travel to and from, and the institutions which facilitate contact or help resolve problems

Objective c: the types of cause and process of misunderstanding between interlocutors of different cultural origins

Objective d: The national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of other countries

Objective e: the national memory of one's interlocutor's country and the perspective on them from one's own country

Objective f: the national definitions of geographical space in one's own country, and how these are perceived from the perspective of other countries

Objective g: the national definitions of geographical space in one's interlocutor's country and the perspective on them from one's own

Objective h: the processes and institutions of socialization in one's own and one's interlocutor's country

Objective i: social distinctions and their principal markers, in one's own country and one's interlocutor's

Objective j: institutions, and perceptions of them, which impinge on daily life within one's own and one's interlocutor's country and which conduct and influence relationships between them

Objective k: the processes of social interaction in one's interlocutor's country

*Savoir comprendre-*

*ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own*

Objective a: identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origins

Objective b: identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction and explain them in terms of each of the cultural systems present

Objective c: mediate between conflicting interpretations of phenomena

*Savoir apprendre-*

*ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction*

Objective a: elicit from an interlocutor the concepts and values of documents or events and develop an explanatory system susceptible of application to other phenomena

Objective b: identify significant references within and across cultures and elicit their significance and connotations

Objective c: identify similar and dissimilar processes of interaction, verbal and non-verbal, and negotiate appropriate use of them in specific circumstances

Objective d: use in real-time an appropriate combination of knowledge, skills and attitudes to interact with interlocutors from a different country and culture taking into consideration the degree of one's existing familiarity with the country, culture and language and the extent of difference between one's own and the other

Objective e: identify contemporary and past relationships between one's own and the other culture and society

Objective f: identify and make use of public and private institutions which facilitate contact with other countries and cultures

Objective g: use in real-time knowledge, skills and attitudes for mediation between interlocutors of one's own and a foreign culture