

GFL

German as a foreign language

„Am Anfang war’s ein Schock, aber es hat sich gelohnt“ – Sprachlernen Philologie- und Nicht-Philologie-Studierender in Erasmus-Aufenthalten

Michaela Kováčová und Veronika Kopčová, Košice

ISSN 1470 – 9570

„Am Anfang war's ein Schock, aber es hat sich gelohnt“ – Sprachler- nen Philologie- und Nicht-Philologie-Studierender in Erasmus-Aufent- halten

Michaela Kováčová, Veronika Kopčová, Košice

Der Beitrag beschäftigt sich mit Ergebnissen zu den Prozessen des Spracherwerbs während eines Erasmus-Aufenthalts. Da in der bisherigen Forschung ein Desiderat im Hinblick auf den Vergleich von Sprachlernern von Philologen und Nicht-Philologen in Auslandsaufenthalten besteht, unternimmt die vorliegende Studie diesen Vergleich. Eine empirische Untersuchung wurde an einer Stichprobe slowakischer Erasmus-Teilnehmer (n = 57) durchgeführt, wobei qualitative und quantitative Methoden kombiniert wurden. Die Forschung fokussiert den Zuwachs an einzelnen Sprachkompetenzen sowie deren Entwicklung in einzelnen funktionalen Varietäten der Sprache. Im Hinblick auf den Erwerbsprozess wurde näher auf seinen Verlauf, Umgang mit der Mehrsprachigkeit und auf die bevorzugten Erwerbskontexte eingegangen.

1. Einleitung

Das Erasmus-Programm feierte 2017 sein 30. Jubiläum. Die Lebensdauer des Programms und 4,4 Mio Studierende, die daran teilgenommen haben (DAAD Aktuell 21.03.2017), werden als Belege für seinen Erfolg genannt. Das Programm wurde mit dem Ziel gegründet, den kulturellen Austausch zwischen den Europäern zu erleichtern und die europäische Identität zu stärken. Auslandsaufenthalte v. a. junger Europäer wurden als Vehikel zu diesem Ziel verstanden. Verbesserung von Sprachkenntnissen, Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. Bogain 2012; Bryła 2015; Coleman 1997; Ekti 2013; Freed 1998; Jacobone & Moro 2015; Maiworm & Teichler 2002; Nothnagel 2010), persönliche Entwicklung (vgl. Bogain 2012; Bryła 2015; Jacobone & Moro 2015; Krzeklawska 2013; Maiworm & Teichler 2002) sowie bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Klose 2013; Maiworm & Teichler 2002) werden in Hochglanzmagazinen ebenso wie in wissenschaftlichen Publikationen als bedeutendste Devisen des Programms hervorgehoben.

Manche Evaluationsberichte und Studien behandeln jedoch die komplexen Konzepte vereinfachend. Fokussiert man die Fremdsprachenaneignung, entsteht der Eindruck, als könne man die jeweilige Fremdsprache durch einen Auslandsaufenthalt ganz nebenbei erlernen (vgl. Grau 2016: 276). Diese vereinfachende Ansicht ist weit verbreitet und trägt zur Popularität des Programms wesentlich bei (vgl. Klippel 2012: 41).

Auch wenn die Verbesserung der Sprachkompetenz aufgrund des Auslandsaufenthalts immer wieder konstatiert wird, handelt es sich oft um sehr allgemeine Aussagen (vgl. Bryła 2015; Ekti 2013; Jacobone & Moro 2015; Maiworm & Teichler 2002). Untersuchungen zu den Teilfertigkeiten wurden selten durchgeführt und die Ergebnisse fallen oft widersprüchlich aus (vgl. Coleman 1997; Grau 2016). Es gibt Indizien, dass ein Zuwachs an Sprachkompetenz v.a. im Bereich des Wortschatzes sowie im Hörverstehen und Sprechen inklusive einiger pragmatischer Aspekte erfolgt, wogegen im Schreiben und in der grammatischen Richtigkeit der geringste Fortschritt erreicht wird (vgl. Badstübner & Ecke 2009; Barron 2000; Bogain 2012; Coleman 1997; Freed 1998; Kolouchova 2012).

Zur Begründung lässt sich die unterschiedliche Lernsituation heranziehen. Während beim Fremdsprachenlernen im Heimatland mehr auf die sprachliche Korrektheit geachtet wird, sind hier der Umfang und die Vielfalt des sprachlichen Inputs eingeschränkt. Im Auslandsaufenthalt ist die Situation umkehrt. Hier erfolgt v.a. der auditive Input intensiver und vielfältiger. Auch sind hier die Lernenden gezwungen, sich sehr unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu stellen, wobei die Erreichung des kommunikativen Ziels im Vordergrund steht. Wird das kommunikative Ziel trotz grammatischer Mängel erreicht, begünstigt dieser Erfolg die Fossilierung der Interimsprache (Interlanguage) der Lernenden.

Allerdings wurde bei den Erhebungen der Sprachprogression die Sprache des Gastlandes im gewissen Maße „homogenisiert“. Man orientierte sich auf die Progression hinsichtlich der einzelnen Sprachfertigkeiten und Teilbereiche der Sprache (Grammatik, Wortschatz), differenzierte aber den Spracherwerb nicht nach kommunikationsspezifischen bzw. funktionalen Sprachvarietäten.¹ Ebenso vernachlässigt blieb die im Alltag von Erasmus-Studierenden gelebte Mehrsprachigkeit. Die Auseinandersetzung mit Code-Switching und Code-Mixing; die Kreierung und Gebrauch einer hybriden Sprache unter Sprechern genetisch verwandter Sprachen, Kriterien für die Sprachwahl in einer kommunikativen Situation wurden bisher kaum untersucht.²

¹ Darunter sind u.a. Sprache des öffentlichen Verkehrs, gesprochene Alltagssprache/Umgangssprache, Fach- und Wissenschaftssprachen zu verstehen.

² Dieses Forschungsdesiderat mag mit der Tatsache zusammenhängen, dass die Probanden vieler Studien Muttersprachler der Weltsprachen sind (Englisch, Spanisch, Chinesisch) bzw. Sprecher von Sprachen, die in mehreren großen europäischen Städten eine Diaspora haben (Polen) und eher bilingual handeln. Bei den Sprechern kleiner Sprachen ist die Mehrsprachigkeit im Alltag während des Auslandsaufenthalts dagegen häufiger gefragt.

Die Aufmerksamkeit galt der v.a. der Gastlandsprache. Die Forscher konzentrierten sich auf Analyse der besonderen Lernsituation der internationalen Studierenden. Die einzelnen Faktoren wie Aufenthaltslänge, Art der Sprachaneignung (instruiertes Lernen vs. spontaner Spracherwerb), Kontakt zu Gastlandangehörigen und zu Landsleuten, wahrgenommene Ähnlichkeit der Lernkulturen im Heimat- und Gastland wurden detailliert untersucht. Nach dem heutigen Forschungsstand kann die Länge des Auslandsaufenthalts das Niveau der Sprachkompetenz beeinflussen, jedoch stellt die Intensität des Kontakts zu Gastlandangehörigen einen viel wichtigeren Faktor dar (vgl. Coleman 1997: 20).³ Im Hinblick auf die Effektivität der Sprachkurse in Auslandsaufenthalten ist die Datenerhebung inkonsistent (vgl. Freed 1998: 49). Überraschenderweise stellte eine Studie (vgl. Coleman 1997: 19) fest, dass die Studierenden, die sich mehr auf informelles Lernen einließen, einen größeren Fortschritt erreichten. Auch die Unterschiede in den Lehrformen und -kulturen können ein Hindernis für das instruierte Lernen darstellen (vgl. Bogain 2012: 361, 364-366). Diese Feststellung unterstreicht noch die Bedeutung autonomen informellen Lernens.

Fokussiert man personenbezogene Faktoren, bestätigte die Forschung die intuitiven Annahmen, dass eine hohe Motivation, vorherige interkulturelle Erfahrungen sowie ein hohes Niveau der Sprachkompetenz einen positiven Einfluss auf den Verlauf der Mobilität haben (vgl. Coleman 1997: 10, 18; Freed 1998: 42). Außerdem wurde festgestellt, dass weibliche Teilnehmer Sprachen erfolgreicher lernen als männliche. Jedoch ist die Forschung bisher den kognitiven und fremdsprachenspezifischen Faktoren (d.h. u.a. Sprach-

3 Obwohl viele Erasmus-Teilnehmer „Land und Leute kennenlernen“ als Ziel angeben, pflegen sie die intensivsten Kontakte innerhalb der Gruppe der internationalen Studierenden meist zu eigenen Landsleuten (vgl. Freed 1998: 51; Nothnagel 2010: 437; van Mol & Michielsen 2015). Das Phänomen der „Erasmus-Bubble“ betrifft v.a. Studierende mit eingeschränkten Sprachkenntnissen und wird institutionell durch räumliche Trennung von Erasmus-Teilnehmern in speziellen Wohnheimen, durch ein starkes, speziell an internationale Studierende gerichtetes Freizeit-Angebot, durch Einführung von speziellen (meistens englischsprachigen) Kursen für diese Zielgruppe oder Modifizierung der Bewertungskriterien für Erasmus-Studierende zementiert. Vielen einheimischen Studierenden, die über ein gut ausgebautes Netzwerk eigener Freunde verfügen, scheinen Freundschaften mit den oft wechselnden Austauschstudenten wenig attraktiv. Darüber hinaus nehmen auch einige Erasmus-Teilnehmer den Auslandsaufenthalt als eine besondere Phase in ihrem Leben dar, in der das Studium trotz der Präsenz an einer Universität in den Hintergrund tritt. Unterschiedliche Prioritäten und Lebensstile von Einheimischen und Auslandsstudenten vertiefen noch die Kluft zwischen ihnen (van Mol & Michielsen 2015).

bewusstsein, metalinguistischem Bewusstsein, Fremdsprachenlernstrategien) kaum nachgegangen, die den Spracherwerb mitsteuern, obwohl auch diese z.B. in Hufeisens *Faktorenmodell des multiplen Sprachenlernens* gut erfasst sind (Hufeisen 2010: 204).

In Anlehnung an Nothnagel (2010: 433) kann man konstatieren, dass die bisherige Forschungsliteratur wenigstens zum Teil die Frage beantwortet, was während der Auslandsaufenthalte gelernt wird und welche situativen und personenbezogenen Faktoren das Lernen forcieren können. Unklar bleibt jedoch, wo und wie gelernt wird – mit anderen Worten: Forschungsdesiderate betreffen Spracherwerbskontexte und Prozesse der Sprachaneignung (inklusive der Lernstrategien).

Ausgehend von den festgestellten Forschungslücken zielt die vorliegende Studie auf den Vergleich von Erasmus-Teilnehmern philologischer und nicht-philologischer Studiengänge, weil zwischen den beiden Gruppen Unterschiede bezüglich der bisher vernachlässigten Variablen Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Fremdsprachenlernstrategien angenommen wurden. Die Teilgruppen wurden verglichen im Hinblick auf:

- Sprachentwicklung in der Gastlandsprache bezüglich Grammatik, Wortschatz, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen (inklusive Flüssigkeit und Situationsangemessenheit des Ausdrucks)⁴
- subjektiv wahrgenommene Schwierigkeit funktionaler Sprachvarietäten (gesprochene Alltagssprache, Fach- und Wissenschaftssprache, Sprache des öffentlichen Verkehrs) ihrer Progression in einzelnen Varietäten
- Umgang mit Mehrsprachigkeit
- bevorzugte Spracherwerbskontexte und Lernstrategien

2. Methodik der Forschung

In der Erhebung empirischer Daten, die vom April bis September 2017 dauerte, wurden quantitative und qualitative Methoden kombiniert.

Die quantitativen Daten wurden mittels einer online-Befragung gewonnen. Das Sprachlernen wurde in 45 Fragen operationalisiert. Die Items erforderten entweder eine offene, kurze Antwort, die Auswahl aus mehreren Alternativantworten oder eine Antwort auf einer 5-stufigen Likert-Skala.

4 Sekundär wurde auch die Progression in Englisch untersucht, das als lingua franca in der Erasmus-Community gilt.

Die Stichprobe bildeten 57 slowakische Erasmus-Teilnehmer, die an sieben Hochschulen und einer Forschungseinrichtung rekrutiert wurden. Bei ihrem Auslandsaufenthalt waren sie 19 bis 27 Jahre alt. Somit waren in der Stichprobe Bachelor- und Masterstudierende, ebenso wie Promovierende vertreten. 64,9% der Befragten waren Frauen, 35,1% Männer. Fast die Hälfte der Befragten (45,6%) unternahm den Auslandsaufenthalt vor einem Jahr vor der Erhebung, etwa ein Fünftel (19,3%) vor 2-3 Jahren, ein weiteres Fünftel (19,3%) vor mehr als 3 Jahren und 15,8% befanden sich gerade im Ausland. 86% verweilten bis 6 Monate im Ausland, 14% 7 Monate und länger. 36,8% hatten keine vorherigen interkulturellen Erfahrungen. Diesen standen Probanden gegenüber, die bilingual und in einer multikulturellen Familie aufgewachsen sind oder vor dem untersuchten Erasmus-Aufenthalt schon einen anderen längeren Auslandsaufenthalt absolviert hatten (Schülersaustausch, Schulbesuch im Ausland, einen anderen Studienaufenthalt im Ausland) oder bereits im Heimatland intensive Kontakte mit Personen mit fremdkulturellen Hintergrund pflegten.

Bezüglich der Sprachkenntnisse war die Stichprobe sehr heterogen. Fast ein Drittel (29,8%) der Befragten beherrschte die Sprache des Gastlandes vor der Abfahrt auf dem C1-Niveau, als Muttersprachler (C2-Niveau) bezeichneten sich 1,8% Befragten. Etwa ein Fünftel (22,8%) verfügte über das Niveau B2, 8,8% über das Niveau B1. 15,8% hatten nur Grundkenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache (A1 bis A2-Niveau) und ein Fünftel (21,1%) besaß keine Kenntnisse der Gastlandssprache und verließ sich auf ihre Englischkenntnisse.

Das Datenmaterial wurde mittels deskriptiver und analytischer Verfahren ausgewertet. Um die unabhängigen Stichproben (Philologen $n=24$ vs. Nicht-Philologen $n=33$) zu vergleichen, wurde der U-Test nach Wilcoxon, Mann und Whitney verwendet, für Vergleiche der Spracherwerbskontexte und -strategien wurde der Pearsons-Chi²-Test eingesetzt. Im Hinblick auf die Motivation für das Fremdsprachlernen waren beide Gruppen gleichwertig. Zwischen diesen Gruppen ergab sich kein signifikanter Unterschied. Auf einer fünfstufigen Skala für die Nicht-Philologen der Mittelwert 4,33 und für die Philologen der Mittelwert 4,5 berechnet.

Um den Informationsgehalt der erhobenen Daten zu vertiefen, wurde der qualitative Ansatz mit einbezogen. Semistrukturierte fokussierte Interviews hatten zum Ziel, die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der Interviewpartner abzubilden und ihr Verhalten zu verstehen sowie Impulse für die Explikation der quantitativen Daten zu gewinnen. Bei

der Suche nach Interviewpartnern wurde darauf geachtet, dass Philologen wie auch Nicht-Philologen, Studierende mit sehr guten ebenso wie solche mit unterdurchschnittlichem Fremdsprache-Niveau vor dem Auslandsaufenthalt vertreten sind. Um das Prozesshafte der Entwicklung zu erfassen, schien es wichtig, sowohl Personen zu interviewen, die sich gerade am Anfang ihres Erasmus-Semesters befanden, als auch solche, die den Auslandsaufenthalt vor kurzem absolvierten und solche, deren Auslandsaufenthalt schon eine Weile zurücklag (maximal drei Jahre). Insgesamt wurden sieben einstündige bis andert-halb-stündige Interviews durchführt.

3. Ergebnisse und ihre Interpretation

3.1 Auswirkungen des Erasmus-Aufenthalts auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Teilnehmer

In der Gesamtstichprobe konnte eine signifikante Verbesserung ($\alpha=0,10$) der Sprachkompetenzen festgestellt werden. Dramatisch stieg der Anteil der befragten Erasmus-Alumni mit einer hohen Sprachkompetenz (C2: 7%, C1: 45,6%), 7% gaben ihr Sprachniveau B2 an.⁵ Die Philologen kamen ins Gastland mit besseren Kenntnissen der Landessprache (66% hatten vor der Ankunft die Niveaus B2 und C1) als die Nicht-Philologen (45% hatten vor der Ankunft die Niveaus B2 und C2). Eine signifikante Progression konnte aber nur bei Nicht-Philologen nachgewiesen werden.

Eine eindeutige Erklärung für dieses überraschende Ergebnis kann hier nicht geliefert werden. Einen Einfluss auf das Ergebnis könnte Qualität der Angaben ausüben. Seit dem akademischen Jahr 2014/15 gibt es einen obligatorischen Test der Sprachkenntnisse vor und nach dem Erasmus-Aufenthalt. Die Mehrheit der Befragten konnte die Testergebnisse angeben, 38,6% schätzten ihre Sprachkenntnisse aber nur subjektiv ein. Bezieht man qualitative Daten ein, stellt sich heraus, dass die befragten Philologie-Studenten bei der subjektiven Selbsteinschätzung strenger waren. Bei denjenigen mit sehr guten Sprachkenntnissen, die in ihren Studiengruppen als Überflieger galten, fiel eine gewisse Bescheidenheit in der Selbstbewertung auf.

Für mich war der Auslandsaufenthalt auch deswegen wichtig, weil ich erfahren habe, in welchen Teilbereichen ich mich noch vervollkommen muss. Ich habe Sachen gelernt, von

5 10,5% B1. Als Anfänger stufte sich ein Fünftel der Befragten ein (A1: 10,5% und ebenso A2: 10,5%). 8,8% der Befragten bekundeten, sie verfügen über keinerlei Kenntnisse in der Gastlandsprache.

denen ich nicht geahnt habe, dass es sie überhaupt gibt. Spracnelernen ist wahrscheinlich eine Aufgabe fürs ganze Leben. (Interview Nr. 3: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Was ich noch gelernt habe? [...] Vielleicht kann ich mich jetzt realistischer einschätzen – was ich kann und was ich nicht kann. Ich bin ja bilingual aufgewachsen und hier in der Slowakei hält man mich für eine Expertin. Ich bin einfach besser als die anderen, beeindrucke die Menschen schon durch meinen Akzent. [...] [In der Kommunikation mit den Muttersprachlern in Deutschland; Anm. MK] wurde mir klar, dass wenn ich etwas nicht benennen kann und es nur umschreibe, merkt mein Partner diese Lücke in meinem Wortschatz. In der Slowakei merkt man es nicht, es klingt gut – es ist ein fließendes Deutsch. Also, die Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz hat sich bei mir geändert. (Interview Nr. 4: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Fokussiert man die einzelnen Sprachfertigkeiten und -bereiche, ergibt sich das folgende Bild:

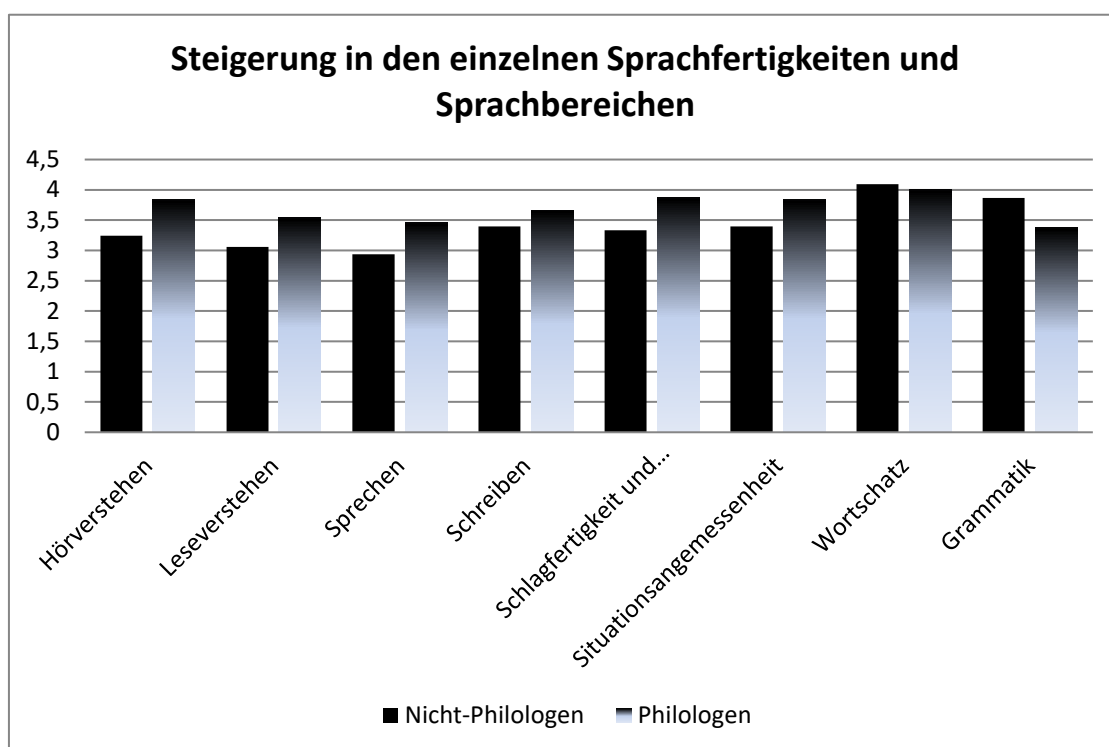


Abb. 1: Steigerung in den einzelnen Sprachfertigkeiten und Sprachbereichen

Die Ergebnisse korrespondieren z.T. mit den bisherigen Studien, deren Probanden hauptsächlich Philologie-Studenten waren und in denen eine Verbesserung auditiver und oraler Fertigkeiten und/oder Erweiterung des Wortschatzes konstatiert wurde (Badstübner & Ecke 2009; Bogain 2012; Coleman 1997; Freed 1998; Kolouchova 2012).

In der Teilstichprobe der von uns untersuchten Philologen bewerteten die Befragten ihren Fortschritt am markantesten in Bereichen Wortschatz, Flüssigkeit und Schlagfertigkeit im mündlichen Ausdruck sowie im Hörverstehen. Einen Zuwachs bemerkten die Versuchspersonen auch in der Situationsangemessenheit der Verwendung unterschiedlicher

Register. Diese Ergebnisse manifestieren die Vorteile des Eintauchens in eine fremdsprachige Umgebung. Freed (1998: 50) macht jedoch darauf aufmerksam, dass die subjektiv empfundene soziolinguale Kompetenz nicht dem objektiven Befund entsprechen muss. Im Ausland erfahren zwar die Lerner die Breite der Kommunikationsformen und ihre Bedingtheit durch soziale Faktoren, in der Anwendung der einzelnen Register weichen sie aber von Muttersprachlern ab.

Im Gegensatz zu den Studien von Badstübner und Ecke (2009) sowie von Meara (1994 zit. in Freed 1998: 37) wurde ein Fortschritt auch im Schreiben ermittelt. Aus den qualitativen Interviews ergab sich, dass die Philologen hierunter nicht die Rechtschreibung verstanden, sondern die Produktion von Textsorten, die im Studium an der Heimatuniversität wenig geübt wurden (E-Mails an die Dozenten in der Fremdsprache, längere Hausarbeiten, offizieller Schriftverkehr im Erasmus-Praktikum). Darüber hinaus wurden unterschiedliche Schreibkonventionen im akademischen Schreiben als herausfordernd erlebt.

Auch die befragten Nicht-Philologen schätzen ihren Fortschritt am stärksten im Bereich der Lexik ein. Im Hinblick auf die grammatische Richtigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck haben sie ebenso eine Verbesserung beobachtet. Überdies wurde bei diesem Item ein signifikanter Unterschied zwischen Philologen und Nicht-Philologen festgestellt ($\alpha=0,05$). Dieses Ergebnis lässt sich auf unterschiedliche Prioritäten in Sprachkursen bzw. in dem schulischen Fremdsprachenunterricht und im Philologie-Studium zurückführen. Während in ersteren der kommunikative Ansatz überwiegt und die grammatische Richtigkeit der Sprecherbeiträge, soweit die Fehler nicht die Kommunikation stören, in den Hintergrund rückt, wird im Philologie-Studium besonderer Wert auf die grammatische Richtigkeit gelegt. Es ist naheliegend, dass den Erasmus-Teilnehmern in sprachlichen Interaktionen der Zusammenhang zwischen Grammatik und (Satz)semantik und die Rolle der grammatischen Richtigkeit als sozialer Marker bewusst wurde. Da ihre Startposition schlechter als bei den Philologen war, konnten sie eine signifikante Verbesserung erreichen.

In den anderen Sprachbereichen bzw. -fertigkeiten entwickelten sich die befragten Philologie-Studierenden besser als die Nicht-Philologen, jedoch ergab sich zwischen den Teilgruppen kein signifikanter Unterschied im Hinblick auf den Lernfortschritt.

3.2 Verbesserung in den einzelnen funktionalen Sprachvarietäten

Um der „Vielfalt des Sprachlebens“ (Löffler 2010: 80) Rechnung zu tragen, wurden auch einzelne Sprachvarietäten in Blick genommen. Als subjektiv schwierigste Sprachvarietät wurde von den befragten Nicht-Philologen die Sprache des öffentlichen Verkehrs (45%) wahrgenommen. Auf dem zweiten Platz rangierte die gesprochene Alltagssprache/Umgangssprache (39%).⁶ Als herausfordernde Situationen nannten die Probanden: Kontoeröffnung, Kontakt mit Behörden (Einwohnermeldeamt, Krankenkasse, Stadtwerke: Unsicherheit beim Ausfüllen von Formularen, teilweise auch im Kontakt mit Beamten), schriftlicher Verkehr an der Gastuniversität (Verständlichkeit der ersten offiziellen Rundmails).⁷

Die Schwere dieser Varietät besteht in der syntaktischen Kompliziertheit der Sätze (längere Hypotaxen, komplexe Attribut-Gruppen, erweiterte Infinitivkonstruktionen), im Gebrauch spezifischer Lexik (sog. mechanische Wortzusammensetzungen, Funktionsverbgefüge, formelhafte Wendungen) (Löffler 2010: 92, 108) und nicht zuletzt in ihrer Verankerung in einem für den Rezipienten fremden (institutionellen) Kontext, was die Semantisierung einzelner Begriffe erschwert.

Die Fach- und Wissenschaftssprache bereite nur 27,2% der Befragten Probleme. Dieses erfreuliche Ergebnis ist möglicherweise auf den obligatorischen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Heimatuniversitäten zurückführbar, in dem Fachtexte der jeweiligen Studienrichtung thematisiert werden. Andererseits mag es auch dadurch bedingt sein, dass die Nicht-Philologen englischsprachige Kurse im Erasmus-Aufenthalt bevorzugen und so weniger Kontakt mit anderen Fachsprachen außer Englisch haben.

Die Befragten Philologen fanden hingegen die gesprochene Alltagssprache/Umgangssprache am schwierigsten (59%). Probleme in der gesprochenen Kommunikation wurden hauptsächlich (bei Philologen wie Nicht-Philologen) durch den Gebrauch von Dialekt und Slang verursacht.⁸ Im fremdsprachlichen Unterricht in ihrem Heimatland werden die späteren Erasmus-Studenten nämlich nur selten mit dem Substandard konfrontiert. Die

6 Mehrfachnennungen waren möglich.

7 Die Unverständlichkeit der Behördensprache stellt auch für Einheimische ein Problem dar. Sie wurde von Soziolinguisten wiederholt herausgestellt.

8 Als weitere, allerdings weniger oft erwähnte Kommunikation-Stolpersteine erwiesen sich der Gebrauch von in der Gastkultur verankerten geflügelten Worten und Anspielungen auf die für Erasmi fremde außersprachliche Realität sowie ein hohes Sprachtempo.

Lehrkräfte sprechen die Hochsprache, hochsprachig sind auch die Hörtexte zu Lehrbüchern. Die Abweichung der meistens gehörten Sprachvarietät von der gelernten Hochsprache machte daher vielen Erasmus-Studenten in den ersten Wochen des Aufenthalts zu schaffen.

Problematisch, v.a. in den ersten Tagen, war für mich der lokale Dialekt. Dabei waren die Sprachprobleme wirklich das Letzte, wovon ich gedacht habe, dass es vorkommen kann. Ich kann mich daran erinnern, als ich nach dem Weg fragte, aber die Erklärung von einem älteren Herrn nicht verstanden habe, obwohl ich bilingual aufgewachsen bin. [...] Eine komische Situation. Ein anderes Beispiel: Am Berliner Bahnhof ist die regionale Werbung vom Ritter Sport etwas mit „icke kieke“ [...] gehangen. Ich weiß nicht mehr, wie es ging, aber es war ein böhmisches Dorf für mich, es kam mir wie Chinesisch vor. Es hat eine Woche gedauert, bis ich mich an den Akzent und die Lautverschiebungen gewöhnt habe. (Interview Nr. 4: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Als Besonders schwierig wurde die Verwendung von Dialekt bzw. dialektal gefärbte (Aus)Sprache in Lehrveranstaltungen empfunden, wenn abstrakte Inhalte vermittelt wurden.

In einem Fach fühlte ich mich sogar überfordert. [...] Der Dozent war ein älterer Herr, er hat Dialekt gesprochen, die Teilnehmer waren deutsche Germanisten und Romanisten... Da meinte ich, gut, du wirst die Vorlesungen hören, aber eine Prüfung wirst du in diesem Fach nicht ablegen. So habe ich dieses Fach von meinem Learning-Agreement gelöscht. (Interview Nr. 3: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Im Gegensatz dazu fand nur ein Viertel der befragten Philologen die Sprache des öffentlichen Verkehrs besonders schwer. Sicherlich hängt es zum einen mit einem höheren Sprachniveau zur Zeit der Ankunft ins Zielland zusammen, zum anderen befassen sich angehende Dolmetscher und Übersetzer im Studium relativ intensiv mit dieser Sprachvarietät und entwickeln Strategien, um komplexe Sprachstrukturen zu durchschauen.

Überraschend hoch – auch im Vergleich mit Nicht-Philologen – war der Anteil der Philologie-Studenten, die die Fach- und Wissenschaftssprache subjektiv als diffizil betrachteten (37,5%), obwohl die Philologie-Studiengänge in der Slowakei in den Zielsprachen realisiert werden. Allerdings sind die Studierenden beim Erwerb der Fach- und Wissenschaftssprache auf sich allein gestellt. Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben sind in germanistischen Studiengängen in der Slowakei kaum vorhanden. Außerdem kombinierte ein Drittel der befragten Philologie-Studenten das Fremdsprachenstudium mit einem anderen Fach (Informatik, Ethik, Geografie, Sozialwissenschaften, Philosophie). Da der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht für Philologen in der Slowakei nicht obligatorisch ist, fehlten diesem Teil der Befragten für die Kurse im zweiten Fach die Fachbegriffe.

Im Hinblick auf das Englische waren die Ergebnisse – ebenso wie bei Nicht-Philologen – zufriedenstellend. Nur für 16,6% stellte Fachenglisch ein Problem dar, Probleme mit dem gesprochenen Englisch erwähnte kein Befragter.

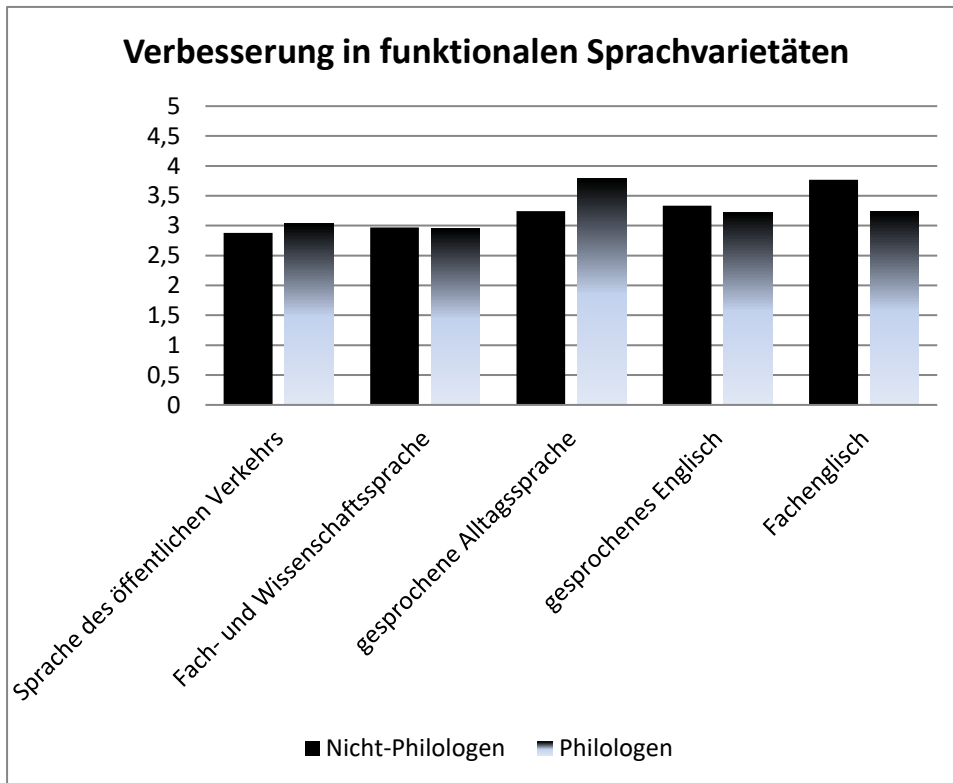


Abb. 2: Verbesserung in funktionalen Sprachvarietäten

Wie Abbildung 2 zeigt, erfolgte die subjektiv beobachtete Progression unter den Philologen am stärksten im Bereich der gesprochenen Alltagssprache. Die Nicht-Philologen registrierten den stärksten Fortschritt im Fachenglisch. Im Allgemeinen schnitten sie im Englischen ein wenig besser ab als die Philologen. Die Unterschiede zwischen den Teilgruppen stellten sich jedoch nicht als signifikant heraus. Die Zusammensetzung der Stichprobe sowie Interviews geben Hinweise darauf, warum Englisch bei Nicht-Philologen leicht dominierte. Unter den Nicht-Philologen waren stärker hochmotivierte PhD-Studenten vertreten, die an ihren häufig auf Englisch zu verfassenden Dissertationen arbeiteten. Die Kommunikation in internationalen Teams, denen sie angehörten, fand ebenfalls auf Englisch statt.

3.3 Mehrsprachigkeit während des Erasmus-Aufenthaltes

Die Untersuchung des Gebrauchs der Fremdsprachen während des Auslandsaufenthaltes ergab, dass die befragten Nicht-Philologen häufiger Englisch, die befragten Philologen eher die Gastlandsprache verwendeten. Beide Gruppen – jedoch relativ selten – nutzten

als Hilfsmittel auch Mischsprachen aus genetisch verwandten Sprachen („slawisches/romanisches Erasmus-Esperanto“).

Für das Ausmaß der Verwendung einzelner Sprachen waren folgende Faktoren ausschlaggebend: Wahl der Kurse (spezielle Kurse für internationale Studierende vs. Kurse mit einheimischen Studierenden), Freizeitaktivitäten und soziale Kontakte (Einbindung in Erasmus-Community, Nutzung des Freizeitangebots für Erasmus-Studenten, bspw. Ausflüge, Partys vs. Einbindung in Interessengruppen im außeruniversitären Kontext (Sport- und Kulturvereine, religiöse Gemeinschaften). Wie bereits van Mol und Michielssen (2015) festgestellt haben, kommt eine besondere Rolle den sog. „nodal persons“ zu, Einheimischen, die die Auslandsstudenten in die Gastkultur und eigene soziale Netzwerke einführen. In der untersuchten Stichprobe waren es Mitbewohner, Seelsorger der Hochschulgemeinde, einheimische Studierende mit einer längeren Auslandserfahrung sowie Mitglieder transnationaler virtuell präsenter Communities, die am Kontakt zwischen Einheimischen und Ausländern interessiert sind (z.B. Couchsurfer).

Bei der Wahl der Sprache in einer konkreten kommunikativen Situation spielten weniger eigene Lerninteressen als Sprachkenntnisse der Kommunikationspartner eine Rolle. Die Befragten wählten i.R. die Sprache, die für ihren Kommunikationspartner leichter war. Neben der Verständnissicherung waren auch Höflichkeit und Rücksicht steuernd für die Sprachwahl.

Die Sprachwahl hängt sehr stark vom Studiengang ab. Da ich Germanistik studiere, wählte ich logischerweise Fächer auf Deutsch. Aber auf dem Campus beobachtete ich, dass andere Erasmus-Teilnehmer, v.a. Asiaten, spezielle Fächer studierten, die für Erasmus-Studierende bestimmt waren, und diese liefen auf Englisch.

Und im Wohnheim, dort waren wir drei Erasmus-Studentinnen – außer mir noch eine Tschechin und eine Ungarin. Beide sprachen sehr gut Deutsch, also in der Gruppe sprachen wir Deutsch. Als ich alleine mit der Tschechin war, redete ich natürlich Slowakisch.⁹

Und dann hatte ich dort noch eine sehr gute Freundin aus den USA, sie sprach ein sehr schönes Deutsch – ich glaube, sie kam aus einer deutsch-amerikanischen Familie – aber mit ihr sprach ich Englisch. Es kam mir so [...] Englisch ist doch ihre Muttersprache und wenn ich die Sprache beherrsche, ich fand es irgendwie natürlicher, sich mit ihr in dieser Sprache zu unterhalten. Überdies hatte ich den Eindruck, dass es auch ihr so besser passt. (Interview Nr. 2: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Ein häufiger Sprachwechsel gehörte v.a. zum Alltag der mehrsprachigen Philologen, wie bereits erwähnt, kommunizierten die Nicht-Philologen häufiger auf Englisch – in akademischen wie in nicht akademischen Kontexten. Die Einstellung zur Mehrsprachigkeit war

9 Tschechisch und Slowakisch sind verwandte Sprachen und viele Sprecher verstehen sich gut, auch wenn jeder seine Muttersprache spricht.

jedoch auch unter den befragten Philologen ambivalent. Beeinflusst wurde sie einerseits von der Lernmotivation und Vorliebe für Fremdsprachen, andererseits von dem Bedürfnis, sich in die Gruppe der Gleichgesinnten zurückziehen zu können.

Ja, ich bin hier nur eine Woche und bin ein wenig enttäuscht, wie wenig ich Deutsch spreche. Ich bin hierher ja wegen des Deutschen gekommen, aber ich spreche überwiegend Englisch. Vielleicht ist es so, weil es der Anfang ist.

Alle Treffen mit Tutoren, alle Organisationshinweise waren nämlich auf Englisch – sie wollten sicher gehen, dass es jeder versteht und Englisch ist eine internationale Sprache. Denn es ist so – und das hat mich überrascht – dass es unter Erasmus-Studenten solche gibt, die nur sehr schlecht Deutsch sprechen. So läuft die Kommunikation unter uns, ausländischen Studierenden, auf Englisch. Man versucht, sich eben dem Schwächeren anzupassen und wählt dann Englisch.

Und dann gibt es auf dem Campus nationale Grüppchen: Italiener bleiben mit Italienern, Franzosen bleiben unter sich, Asiaten sowieso und auch für mich ist es auch einfacher, wenn ich mal mit Slowaken Slowakisch sprechen kann. Vielleicht wird es später, wenn das Semester beginnt, besser [...], wenn man die Kommunikation auf Deutsch aufsucht.

Es ist witzig, wir mischen hier alle möglichen Sprachen. Einen halben Satz sagt man auf Deutsch, dann switcht man ins Englische. Und man macht es einfach so, nicht um anzugeben, nur so. Es ist super, dass es eine Community gibt, wo man so sprechen kann und man findet es normal. (Interview Nr. 1: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

3.4 Sprachlernprozess, Erwerbskontexte und -strategien

Geht man dem Prozess der Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen nach, ähnelt sein Verlauf den neueren Akkulturationsmodellen, was die Annahme einer engen Verbindung zwischen Sprach- und Kulturlernen unterstreicht (Ward 2004). Als die schwierigste Phase beschrieben die Probanden beider Gruppen den Anfang des Auslandsaufenthalts, was auch in den folgenden Interviewauszügen anschaulich zum Ausdruck kommt:

Die erste Woche war besonders schwer. Ich wusste, dass ich nicht gut in der Sprache bin, obwohl ich davor einen Sprachkurs besuchte. [...] Plötzlich hörte ich kein Slowakisch und das fehlte mir, als ob ich eine Stütze verloren hätte, die mir half, mich auch in mir selbst zu orientieren, mit mir selbst klar zu werden. Vielleicht auch deswegen hatte ich allgemein Probleme zu kommunizieren. Zugleich war es genau die Zeit, als ich viel kommunizieren musste. Ich musste viel an der Uni erledigen, mich als PhD-Studentin bei den Professoren vorstellen [...] (Interview Nr. 7: Nicht-Philologie-Studentin, B2-Niveau)

Plötzlich ist man in einem Umfeld, in dem man sich nur in einer Fremdsprache verständigen muss. Man muss eine gewisse Befangenheit ablegen, das Kontrolllicht im Kopf abschalten, das immer blinkt, wenn man einen Fehler macht. Man muss sich darauf konzentrieren, dass man das sagt, was man will. Es ist schwer, denn es kommen einem nicht immer die passenden Wörter in den Sinn. Es ist einfach schwer, eigene Gedanken in einer Fremdsprache zu formulieren. Man kann sich unter Stress fühlen. Ich habe es auch während des Erasmus – aber auch in vorigen Aufenthalten – erlebt, dass ich plötzlich beim Sprechen mehr nachdenken musste. Ja, ich fühlte mich mental überlastet.

Aber weil ich es schon mal erlebt habe, habe ich damit schon ein wenig gerechnet und es dann relativ schnell überwunden. Mit dem Englischen war es ähnlich. Ich lese viele englische Bücher; Videos und Filme im Internet schaue ich mich nur auf Englisch an. Es ging dann irgendwie [...] problemlos. (Interview Nr. 2: Philologie-Studentin, C1-C2-Niveau)

Die anfängliche Überlastung wird noch durch ein häufiges Code-Switching potenziert. Plastisch schildert es eine Befragte in einem Interview, das am Anfang des Auslandsaufenthalts geführt wurde:

Wie geht es mir? Ich bin am Abend sehr müde. Aber ich finde, es ist normal. Als ich meinen ersten Auslandsaufenthalt machte, sagte mir meine Gastmutter, es sei völlig normal, weil mein Gehirn in zwei Sprachen arbeite. Hier sind es sogar drei Sprachen und es ist ein enormer Druck im Kopf. Ich bin hierher wegen des Deutschen gekommen, ich konzentriere mich sehr auf Deutsch, versuche, möglichst viel aufzuschnappen, lese Fahrpläne mit allen kleingedruckten Hinweisen an den Haltestellen, notiere mir Vokabeln von Straßenschildern. [...] Zugleich aber spreche ich viel English und spüre, wie es mein Gehirn simultan ins Deutsche übersetzt. Dann telefoniere ich mit meiner Mutter – das mache ich natürlich auf Slowakisch. Wenn ich etwas für meine Freunde ins Netz stelle, mache ich es auch in der Muttersprache. Es ist anstrengend, es ist verdammt anstrengend. (Interview Nr. 1: Philologie-Studentin, C1-C2-Niveau)

Diejenigen Befragten, die nach ihrer Rückkehr interviewt wurden, konstatierten einstimmig einen positiven Einfluss des Auslandsaufenthalts auf ihre kommunikative Kompetenz. Da sie sich an keine Ereignisse erinnern konnten, die zu einer sprunghaften Progression geführt hätten, kann man annehmen, dass der Sprachlernprozess bei ihnen kontinuierlich fortsetzte.

Fokussiert man Spracherwerbskontexte und -strategien, zeigt sich, dass die Probanden aus der Gruppe der Nicht-Philologen am häufigsten ihre Sprachkenntnisse innerhalb der Erasmus-Community entwickelten. Als besonders wichtig wurden ferner der audiovisuelle Input – der auf die Popkultur des Gastlandes orientierte Medienkonsum – eingestuft sowie das implizite studienbegleitende Lernen der Gastlandssprache durch die Teilnahme an Vorlesungen, Seminaren, Vorbereitung von Referaten etc. Medienkonsum und implizites studienbegleitende Lernen wurden auch von den befragten Philologen bevorzugt und wurden wiederholt in Interviews thematisiert. Den Spracherwerb bei Philologen förderten weiter – auch wenn nur durchschnittlich – Sprachkurse und direkte Korrekturen durch Kommunikationspartner. Zielbewusste autonome Wortschatzaneignung und Sprachvergleich spielten auch bei Philologen nur eine untergeordnete Rolle. Zwischen beiden Teilstichproben zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Die folgende Grafik fasst die Forschungsergebnisse zusammen.

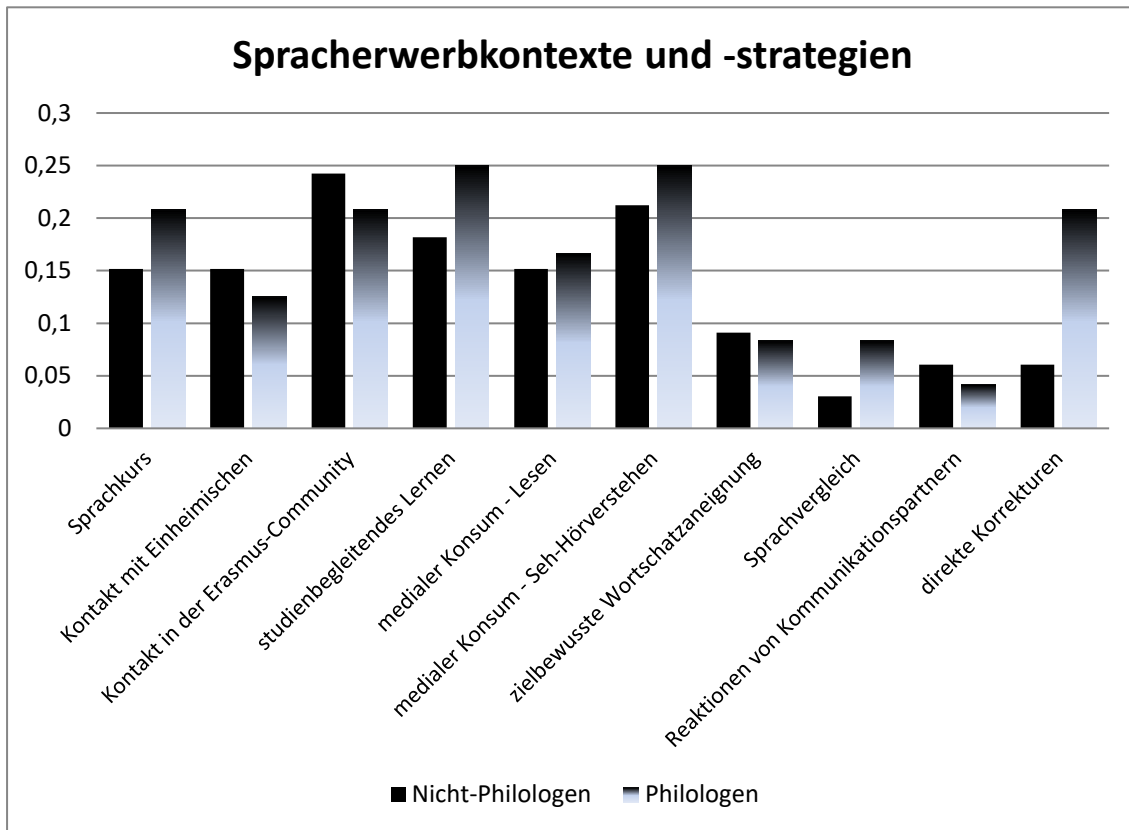


Abb. 3: Spracherwerbskontexte und -strategien

Auch wenn in quantitativen Daten keine statistisch bedeutenden Unterschiede zwischen Philologen und Nicht-Philologen im Hinblick auf Sprachlernen festgestellt wurden, zeigten sich in Interviews doch Differenzen hinsichtlich der Wahrnehmung der Sprache und damit verbundenen Akzenten im Spracherwerb.¹⁰ Nicht-Philologen fassten Sprache als Kommunikationsmittel auf und ihr Sprachlernen zielte folglich rein auf die Bewältigung kommunikativer Situationen. Philologen hingegen verfügten über ein differenziertes Sprachwissen und nahmen aufgrund dessen die Sprache als regelhaftes reiches System wahr. Grammatische Richtigkeit, semantische und pragmatische Differenzen auf der Wortschatzebene und Phonetik waren für sie mehr von Belang als für Nicht-Philologen. Für die fortgeschrittenen Lerner unter ihnen war ein „kultivierter Ausdruck“, in dem sie einem gebildeten Muttersprachler ähnlich wären, ihr Lernziel. Allerdings wurde in nur einem Fall eine Lernstrategie erwähnt, in die das Sprachbewusstsein und transferiert wurde.

¹⁰ Interessanterweise gab es zwischen den beiden Gruppen Übereinstimmungen in den Selbst- und Fremdbildern: Das Selbstbild der Nicht-Philologen entsprach ihrem Bild in den Augen der Philologen und die Philologen beschrieben sich ähnlich, wie sie von Nicht-Philologen beschrieben wurden.

Ich denke, für mich als Sprachstudentin ist das Wortschatzlernen doch ein bisschen einfacher. Ich bin nämlich gewohnt, Wörter zu analysieren. Ich erkenne den Stamm, kann mir die Bedeutung ableiten. Oder ich weiß, wenn ich das Wort im Wörterbuch nicht exakt finde, wie ich noch weiter suchen soll. Das wissen, glaube ich, zum Beispiel Mathematiker nicht. Sie haben nicht diesen Zugang zum Wortschatz. (Interview Nr. 1: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Angeregt durch qualitative Daten wurde ferner untersucht, ob das Sprachniveau der Probanden die Wahl bevorzugter Erwerbskontextes und -strategien beeinflusst. Die Unterschiede in den Präferenzen der fortgeschrittenen Lerner (Niveau C1-C2, n=30) und der Lerner auf dem Anfänger- und Mittelstufe-Niveau (A1-B2, n=27) zeigten sich als signifikant ($\alpha=0,05$).¹¹ Die fortgeschrittenen Lerner bevorzugten den Kontakt mit Einheimischen, profitieren mehr aus direkten Korrekturen und bezeichnen die Rezeption journalistischer und belletristischer Originaltexte als hilfreich für das eigene Lernen. Eine Probandin schildert im Interview Gründe für diese Präferenzen

Ich habe am besten, am intensivsten Deutsch gelernt, wenn ich mit Muttersprachlern Deutschen sprach. Es ist eine anspruchsvollere Situation [als die Kommunikation in der Erasmus-Gruppe], weil sie viel und oft schnell sprechen. Trotzdem habe ich in diesen Situationen mehr gelernt; außerdem kannst du dabei die Aussprache lernen und andere Sachen, die man sonst nur schwer lernt.

[...] in einer rein deutschen Sportgruppe [...] gab es kommunikative Situationen, die mich am stärksten herausgefordert haben. Allerdings hat mir dort am meisten geholfen, wenn die Sprecher mir nicht gezeigt haben, dass ich Ausländerin bin und man mit mir anderes sprechen muss – langsamer, einfacher, mit einer deutlicheren Aussprache ... Und wenn dir dann die Menschen sagen, was für ein tolles Deutsch du sprichst, schmeichelt es zwar, aber wirklich voran bringt es dich nicht. Für mich war das höchste Lob, wenn die Sprecher gar nicht darauf reagierten, dass Deutsch für mich eine Fremdsprache ist, sondern weiterhin so wie unter Gleichartigen sprachen. Da hatte ich auch weniger Angst, etwas zu sagen, denn wenn meine Partner in mir eine Lernende sahen, konzentrierte ich mich mehr auf die sprachliche Richtigkeit. In einer natürlichen Kommunikation war es aber anderes, ich fühlte mich freier.

Dann hat mir geholfen, wenn mich jemand direkt korrigierte. Die Korrekturen habe ich so wahrgenommen, dass der Fehler, den ich gemacht habe, irgendwie irritierend sein musste, wenn ihn der Muttersprachler bemerkte und mich korrigierte. (Interview Nr. 2: Philologie-Studentin, C1-C2 Niveau)

Im Gegensatz dazu favorisierten die Lerner auf dem Anfänger- und Mittelstufe-Niveau das Sprachlernen mit anderen Lernenden innerhalb der Erasmus-Community und gaben häufiger als Fortgeschrittene an, dass ihnen der Sprachkurs und das studienbegleitende Lernen geholfen haben. Der folgende Interviewabschnitt zeigt einige Gründe für die Präferenz des Spracherwerbs in der Erasmus-Community:

Ich meine, die Erasmus-Studierenden sind rücksichtsvoller in der Kommunikation mit anderen Fremdsprachlern. Wenn sie merken, dass der Andere das Wort nicht versteht,

¹¹ Da die Häufigkeiten bei dem Sprachvergleich und Reaktionen der Kommunikationsteilnehmer minimal waren, wurden diese beim Testen ausgelassen.

dann erklären sie es. Die Menschen, denen eine Auslandserfahrung fehlt, die diese Situation nicht kennen, denen fehlt meistens diese Geduld (Interview Nr. 5: Philologie-Studentin, B2 Niveau)

Die Lerner-Gruppe gewährt Sicherheit, weil alle sich in einer ähnlichen Situation befinden bzw. diese in früheren Lernstadien erlebt haben. Sie wird als Spielraum erlebt, wo man eigene Fertigkeiten ausprobieren kann. Diese Art „Trockenübung“ fördert die Selbstwirksamkeit und rüstet die Lernenden für den Kontakt mit Muttersprachlern (Coleman 1997: 20; van Mol & Michielsen 2015: 437). Darüber hinaus können Lernerfolge Anderer, die eine ähnliche Startposition hatten, einen Motivationsschub bewirken.

4. Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellte Studie ging der Frage nach, ob und in welchem Ausmaß sich der Lernerfolg, den Studierende philologischer Fächer im Rahmen eines zeitweiligen Auslandsstudiums erzielen, von demjenigen unterscheidet, den ihre Kommilitonen aus anderen Fakultäten erzielen. Aus organisatorischen/forschungsökonomischen Gründen, waren wir auf ihre Selbsteinschätzung angewiesen. Daraus ergeben sich mögliche, schwer zu quantifizierende Verzerrungen, die die Repräsentativität der Studie einschränken. Davon unberührt können die qualitativ ermittelten Ergebnisse Gültigkeit beanspruchen.

In der untersuchten Stichprobe wurden nur minimale Differenzen im Spracherwerb zwischen den Philologie- und Nicht-Philologie-Studierenden festgestellt. Ferner erwies sich der qualitative Ansatz bei der Eruiierung der Unterschiede fruchtbringender als der quantitative.

Beide Gruppen zeigten die größten Lernerfolge im Bereich des Wortschatzes. Während aber die Philologen einen besonders starken Fortschritt auch bezüglich der Flüssigkeit, Schlagfertigkeit und Situationsangemessenheit ihres Ausdrucks sowie im Hörverstehen beobachteten – was durchaus im Einklang mit der bisherigen Forschung steht – verbesserten sich die Nicht-Philologen nach eigenen Angaben stark in der Grammatik.

Fokussiert man die einzelnen Varietäten der Zielsprache, werden sie von Auslandsstudierenden als unterschiedlich schwierig wahrgenommen. Die subjektive Schwierigkeit funktionaler Sprachvarietäten hängt mit den vorigen Lernerfahrungen der Teilnehmer zusammen, insbesondere mit durchgenommenen Inhalten in Sprachkursen bzw. im Studium, und Rahmenbedingungen des Sprachunterrichts außerhalb des Ziellandes. Für beide Gruppen stellte sich die gesprochene Alltagssprache als besonders schwierig heraus; die

Nicht-Philologen hatten überdies Schwierigkeiten mit der Sprache des öffentlichen Verkehrs. Der Lernfortschritt in den einzelnen Varietäten ist durch die kommunikative Praxis der Befragten bedingt. Bei den Philologen wurde die stärkste Progression in der gesprochenen Alltagssprache ermittelt, was mit den Ergebnissen zur Entwicklung von Sprachfertigkeiten korrespondiert. Die Nicht-Philologen verbesserten sich hingegen am meisten im Fachenglisch.

Die Mehrsprachigkeit während des Erasmus-Aufenthalts stellt zugleich Chance und Herausforderung dar. Die Studierenden europäischer Philologien außer Englisch, die für ihren Auslandsaufenthalt das Land ihrer Zielsprache wählten, wurden mit der Mehrsprachigkeit stärker konfrontiert als die Nicht-Philologen, die sich auch im Gastland eher in einer englischsprachigen Nische bewegten. Der ausschließliche Gebrauch von Fremdsprache(n) fiel allen Befragten am Anfang schwer. Den meisten gelang aber das Eintauchen in die Fremdsprache, was sich in der erhobenen Entwicklung der Sprachkenntnisse demonstriert. Als belastend wurden das Code-Switching und der intensive Gebrauch des Englischen unter ausländischen Studierenden in Deutschland empfunden.

Im Hinblick auf die Spracherwerbskontexte und -strategien wurde kein Unterschied zwischen den beiden untersuchten Gruppen festgestellt. Die Philologie-Studierenden berichteten äußerst selten darüber, ihre im Studium erworbenen Linguistik-Kenntnisse beim Sprachlernen anzuwenden. Eine Variable, welche die Wahl der Spracherwerbskontexte beeinflusste, war das Sprachniveau. Während die Lernenden auf dem Mittelstufen-Niveau den Spracherwerb innerhalb der Lerner-Gruppe bevorzugen und mehr vom instruierten Lernen profitieren, streben die Fortgeschrittenen den Kontakt mit Muttersprachlern an und stufen ihn als eher fruchtbringend für die eigene Sprachentwicklung ein. Alle Interviewten beschwerten sich allerdings, dass der Kontakt zu Angehörigen des Gastlandes nicht im gewünschten Ausmaß zustande kam. Dennoch wurde der Auslandsaufenthalt ausschließlich positiv bewertet. Wie es eine Befragte in ihrem Schlussstatement formulierte: „Am Anfang war’s ein Schock, aber es hat sich gelohnt.“

Für die Unterrichtspraxis sind die Forschungsergebnisse als Anregungen für die Gestaltung der Vorbereitungskurse vor Auslandsaufenthalten interessant. Es scheint erforderlich, authentisches Material stärker einzubeziehen, seien es Tonaufnahmen und Filmmaterial, in denen die Umgangssprache, ggf. den Dialekt der Zielregion präsentiert wird, oder spezielle Textsorten (informative E-Mails, Flyer und Formulare von Banken und Krankenkassen), die bei einer temporären Umsiedlung ins Gastland von Bedeutung sind.

Nicht zuletzt sollten auch die allgemeine Wissenschaftssprache und das akademische Schreiben intensiver trainiert werden.

Literaturverzeichnis

- Badstübner, Tina; Ecke, Peter (2009) Student expectations, motivations, target language use and perceived learning progress in a summer study abroad programme in Germany. *Unterrichtspraxis* 42/1, 41-49.
- Barron, Anne (2000) Acquiring 'different strokes'. A longitudinal study of the development of L2 pragmatic competence. *German as Foreign Language Journal* 2000/2, online <http://www.gfl-journal.de/2-2000/barron.pdf>, gesehen am 18.09.2017.
- Bogain, Ariane (2012) Erasmus language students in a British university. *The Language Learning Journal* 40/3, 359-374.
- Bryła, Paweł (2015) Self-Reported Effects of and Satisfaction with International Student Mobility: A Large-Scale Survey among Polish Former Erasmus Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 191, 2074-2082.
- Coleman, James A. (1997) Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30/1, 1-20.
- DAAD Aktuell (21.03.2017) 30 Jahre Erasmus: Ein hochaktuelles Programm für Europa, online <https://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/52949-0-jahre-erasmus-ein-hochaktuelles-programm-fuer-europa/>, gesehen am 13.09.2017.
- Ekti, Meltem (2013) An evaluation regarding to the gains of Erasmus program in terms of language and science. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70, 1800-1809.
- Freed, Barbara F. (1998) An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4/2, 31-60.
- Grau, Maike (2016): Auslandsaufenthalte von Lernenden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Franke Verlag, 276-279.
- Hufeisen, Britta (2010) Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0 In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Jacobone, Vittoria; Moro, Giuseppe (2015) Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40/2, 309-328.
- Klippel, Johanna (2012) Vom Feld zum Feld – Die Genese einer Forschungsarbeit zur Sprachlernsituation im Auslandstudium. In: Cerri, Chiara; Jentges, Sabine; Stork, Antje (Hg.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 88*. Göttingen: Universitätsverlag, 37-52.
- Klose, Ulrike (2013) Learning For Life? The New Role of the ERASMUS Programme in the Knowledge Society. In: Feyen, Benjamin; Krzaklewska, Ewa (Eds.): *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt a.M: Peter Lang, 39-50.
- Kolouchova, Olga (2012) *Linguodidaktische Effizienz der Studienaufenthalte in deutschsprachigen Ländern*. Plzeň: Filozofická fakulta (Bachelorarbeit).

- Krzaklewska, Ewa (2013) ERASMUS Students between Youth and Adulthood: Biographical Experience. In: Feyen, Benjamin; Krzaklewska, Ewa (Eds.): *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt a.M.: Peter Lang, 79-96.
- Löffler (2010) *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Maiworm, Friedhelm; Teichler, Ulrich (2002) The Students' Experience. In: Teichler, Ulrich (ed.): *Erasmus in the Socrates Programme. Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens, 83-115.
- Meara, Paul (1994) The year abroad and its effects. *Language Learning Journal*, 10, 32-38.
- Mol, Christof van; Michielsen, Joris (2015) The reconstruction of a social network abroad. An analysis of interaction patterns of Erasmus students. *Mobilities* 10/3, 423-444.
- Nothnagel, Steffi (2010) Auslandssemester. In Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 433-461.
- Ward, Colleen (2004) Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. In: Landis, Dan; Bennett, Janet, M.; Bennett, Milton, J. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage, 185-216.

Kurzbiographien

Michaela Kováčová, Dr. rer. pol. – studierte Geschichte, Germanistik und Sozialwissenschaften. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät von Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen interkulturelle Kommunikation und DaF-Didaktik (insbesondere Mediendidaktik).

Veronika Kopčová – PhD-Studentin am Institut für Wirtschaft- und Finanzmathematik der Naturwissenschaftlichen Fakultät von Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice. In Rahmen ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit angewandter Statistik im IT-Bereich.

Schlagwörter: Erasmus, Spracherwerb, Auslandsaufenthalt