

# GFL

*German as a foreign language*

**„Home Thoughts on Abroad“: Zur Identität und  
Integration irischer ERASMUS-StudentInnen in  
Deutschland**

Jean E. Conacher, Limerick

ISSN 1470 – 9570

## **„Home Thoughts on Abroad“: Zur Identität und Integration irischer ERASMUS-StudentInnen in Deutschland**

Jean E. Conacher, Limerick

Seit über 15 Jahren wächst das wissenschaftliche Interesse an den Erfahrungen von StudentInnen, die über das ERASMUS-Programm mindestens ein Semester in einem anderen europäischen Land studieren. Erste Studien stellten die gewünschten Fortschritte bei der Vertiefung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz in Frage, aber trotzdem betrachten Wissenschaftler, Lehrer und Studierende die ERASMUS-Erfahrung als eine der wichtigsten bei der Entwicklung junger europäischer Akademiker und betonen unerwartete Vorteile in anderen (und späteren) Lebensbereichen. Die vorliegende Studie untersucht die Erfahrungen von sechs irischen StudentInnen, die eine überdurchschnittlich sprachlich und interkulturell kompetente Gruppe bilden, und analysiert, inwiefern sie in der Lage sind, Strategien einzusetzen und Barrieren zu überwinden, um den Studienaufenthalt an einer deutschen Partneruniversität voll zu genießen und möglichst viel davon zu profitieren. Die Studie konzentriert sich auf Fragen der Identität und der Integration, die sich aus ERASMUS-Berichten und Interviews mit den Teilnehmern als zentrale Faktoren beim Erfolg im Ausland erwiesen. Die Studie zeigt, dass sogar diese Gruppe unter unrealistischen Erwartungen leidet, die ihre Integration in die einheimische Gesellschaft verhindern; wenn sie, und andere weniger engagierte StudentInnen, einen solchen Studienaufenthalt im Ausland ganz ausnützen sollen, müssen sich Wissenschaftler, Lehrer und Studierende zusammen mit tiefgehenden Fragen der Identität und der Integration offener und kritischer auseinandersetzen.

### **1. Einführung**

Im Jahre 1845 schrieb der englische Dichter Robert Browning eines seiner berühmtesten Gedichte „Home Thoughts, From Abroad“ – übersetzbar etwa mit „Gedanken aus dem Ausland an die Heimat“ – , das ein höchstromantisches Gedicht über die Sehnsucht nach der eigenen Heimat (hier vor allem nach dem englischen Frühling) ist, von einem Mann verfasst, der schon lange Zeit in Italien lebte. Hier möchte ich aber keine Gedanken zur Rolle der Literatur im Sprachunterricht anbieten, sondern eher den Titel dieses Gedichts wieder aufnehmen und leicht verändert in einem neuen Kontext verwenden. In diesem Beitrag wird nicht über die Sehnsucht *nach dem Heimatland* gesprochen, sondern über die Gedanken und die Gefühle der Zurückgekehrten dem anderen Land gegenüber, in dem sie vor kurzem – ein oder zwei Semester lang – gelebt haben. Anstatt „Home Thoughts, From Abroad“, also „Home Thoughts on Abroad“.

Dargestellt werden die Erfahrungen einer Gruppe irischer StudentInnen, die als Pflichtteil ihres Studiums an der Universität Limerick einen ERASMUS-Aufenthalt an einer

unserer vielen deutschen Partneruniversitäten unternommen haben. Dieser Beitrag ist in drei Abschnitte geteilt: einen kurzen Überblick über relevante Literatur in englischer und deutscher Sprache zum Thema Auslandsaufenthalt, eine Erklärung der Parameter dieses Projekts einschließlich Teilnehmerprofil und Arbeitshypothesen, und eine Darstellung und Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Identität und Integration.

## **2. Forschungsliteratur zum Thema Auslandsaufenthalt**

In den letzten fünfzehn Jahren sind immer mehr Publikationen auf Englisch veröffentlicht worden über die Erfahrung von StudentInnen, die oft als Pflichtteil ihres Studiums im Ausland studiert haben. Dieses Interesse erfolgt aus dem neuen europäischen Kontext nach der Unterzeichnung des Vertrags über die Europäische Union im Jahre 1992 in Maastricht, der die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft als Grundrecht festlegte (Europäische Kommission 1992). Seitdem wurden mehrere Studien in Großbritannien unternommen, beispielsweise von Parker und Rouxville, 1995; Coleman 1997, 2002, die bei den meisten StudentInnen die Vertiefung der Fremdsprachenkompetenz im Laufe des Auslandsaufenthalts untersuchen oder auch kulturelle bzw. interkulturelle Aspekte des Studiums im Ausland betonen (Tusting et al. 2002; Alred & Byram 1992, 2002). Diese letzte Arbeit ist besonders interessant, da sie vor allem die langfristigen Auswirkungen des Auslandsaufenthalts auf das Individuum durch das sogenannte ‚tertiäre Sozialisation‘, d. h. ‚den Prozess der Einführung in eine andere Gesellschaft‘<sup>1</sup> kritisch hinterfragt. Im Rahmen einiger Initiativen der EU, die den größten Teil solcher Mobilität finanziell unterstützt, entstanden auch im deutschsprachigen Raum unter anderem die Arbeiten von Maiworm und Teichler an der Universität Kassel, die sowohl die Auslandserfahrung der StudentInnen (Maiworm et al. 1991; Teichler et al. 2000; Teichler 2004) als auch Aspekte der Anerkennung ihrer ERASMUS-Leistungen (Maiworm & Teichler 1994)

---

<sup>1</sup> Originaltext (alle Übersetzungen im Text von der Autorin verfasst): „... subsequently Byram (1990) and Doyé (1992) have developed the concept of ‘tertiary socialisation’ to explain the process of induction into another society. In essence, the argument is that as learners are confronted by another language and the concepts it embodies, they find some concepts which are incompatible with those acquired in primary and secondary socialisation.“ (Alred & Byram 2002: 341).

und die Vorteile eines Studienaufenthalts für den späteren Beruf (Maiworm & Teichler 1996; Opper et al. 1990; Teichler & Jahr 2001) untersucht.

Die Erfahrungen von AustauschstudentInnen, die sich aus dem irischen Hochschulsystem ins Ausland wagen, sind bisher seltener untersucht und dokumentiert worden (vgl. Batardière 1993, 2000; Regan 1995; Walsh 1994). Die Doktorarbeit dieser ersten Autorin, an der Universität Limerick im Fachbereich Französisch tätig, wurde 2002 fertig gestellt und untersucht die Auswirkungen des Auslandsaufenthalts auf die grammatische Entwicklung; betont wird vor allem die Situation, die schon 1995 von Murphy-Lejeune beschrieben wurde, nämlich dass sich die bisherige Forschung im großen und ganzen nur auf Aspekte konzentriert, die mit ‚language performance‘ (also mit ‚realisierten und beweisbaren Sprachfähigkeiten‘) und Progression zu tun haben. Coleman spricht von dem noch existierenden Mythos,<sup>2</sup> dass der einzige Weg, die Sprache eines anderen Landes wirklich zu lernen, dorthin zu fahren und dort zu leben sei. Wie Coleman behauptet, ist das sicherlich eine Einstellung, an der sowohl SprachlehrerInnen wie auch -studentInnen fest halten; noch wichtiger ist sie als die Grundlage vieler EU-finanzierten Austauschprogramme im Sekundar- und Tertiärbereich. Opper et al. (1990) behaupten, und sie drücken m. E. die tiefliegenden Erwartungen vieler Wissenschaftler und Lehrer aus, dass die Hauptziele solcher Auslandsaufenthalte die folgenden sind:

- eine verbesserte Sprachkompetenz
- akademische Entwicklung/Reife
- kulturelle Sensibilisierung
- persönliche Reife/Entwicklung

Nicht so eindeutig ist aber vielleicht, ob diese Ziele erstens gleich wichtig sind und zweitens ob sie auch den Zielen der StudentInnen entsprechen, die ins Ausland fahren.

Nach Coleman (1997: 9) sind die meisten Wissenschaftler und Pädagogen der Meinung, dass die extensive und intensive Interaktion mit Muttersprachlern zu verbesserten Sprachfertigkeiten führt; er beruft sich dabei auf Schumanns Modell der Akkulturation,

---

<sup>2</sup> Originaltext: „One of the most widespread myths concerning language learning is that the only way to really learn the language of a foreign country is to go and live there. It is a myth shared alike by teachers and students of foreign languages“ (Coleman 1997: 1).

das die Wichtigkeit des Vorgangs der sozialen und psychologischen Integration des Lernalters in die Zielsprachgruppe betont (Schumann 1978, 1986). Coleman geht aber darüber hinaus und erklärt: „Wir haben zahlreiche anekdotische und empirische Beweise dass viele StudentInnen im Ausland vor allem innerhalb einer Gruppe ihrer Sprachgruppe studieren oder innerhalb einer *out-group* anderer Nicht-Muttersprachler der Zielsprache“.<sup>3</sup> Hierbei stützt er sich auf die Arbeiten von Willis et al. (1977) und Milton & Meara (1995) und schließt daraus, dass es gerade solchen StudentInnen fast überhaupt nicht gelingt, sich kulturell einzuleben, und dass sie aus diesem Grund nur relativ wenige sprachliche Fortschritte machen.

Im deutschsprachigen Raum haben Wissenschaftler in letzter Zeit entweder auf ganz allgemeiner Ebene Studien zur Internationalisierung des Studiums durchgeführt (Isserstedt et al. 2002, 2005, 2008<sup>4</sup>) oder sich über die von englischsprachigen Wissenschaftlern behandelten Themen hinaus auf die Rolle des Auslandspraktikums bzw. -aufenthalts in der Fremdsprachenlehrausbildung konzentriert (Bräunig 1993; Ehrenreich 2004; Ehrenreich et al. 2008). In diesem letzten Sammelband ist von besonderem Interesse der Beitrag von Ehrenreich selber über das Image des Auslandsaufenthalts im Alltag (2008: 29-38). Wenn man die Medien in Deutschland untersucht, ist nach Ehrenreich der Auslandsaufenthalt

etwas Selbstverständliches, ein (Lebens-)Abschnitt, den man – zumindest in privilegierten Kreisen – durchläuft, so wie man eben die achte Klasse besucht oder das dritte Semester absolviert. Gesellschaftlich gesehen ist ein Auslandsaufenthalt demzufolge längst nichts Besonderes oder Außergewöhnliches mehr. (2008: 31)

Diese gesellschaftliche Einstellung verdeckt aber die Bedeutung des Auslandsaufenthalts für die einzelne Person; für sie „bleibt der Schritt ins Ausland ... nach wie vor eine mutige Entscheidung“ und „die Auslandszeit ... stellt ... eine intensive, je individuell-biographische Erfahrung dar“ (2008: 31). Vielleicht aus diesem Grund scheint der *Studienaufenthalt* im Ausland weniger beliebt zu sein:

---

<sup>3</sup> Originaltext: „There is also extensive anecdotal and empirical evidence that many residence-abroad students socialise largely within an L1 expatriate group (Willis et al., 1977; Milton & Meara, 1995: 32), or an out-group comprising other non-native L2 speakers. Whatever the benefit for inter-cultural competence of the latter, such students may fail almost wholly to acculturate, and make relatively little linguistic progress“ (Coleman 1997: 13).

<sup>4</sup> In Hinblick auf StudentInnen, die in Deutschland studieren wollen, untersucht dieser letzte Bericht vor allem die 90% der Befragten, die anders als bei meiner Studie den Erwerb eines Studienabschlusses in Deutschland beabsichtigen.

Insgesamt ... verliert man leicht aus dem Blick, dass es sich bei dem Phänomen des schulischen bzw. studentischen Auslandsaufenthalts auf die Gesamtpopulation gesehen nach wie vor um relativ kleine Gruppen handelt. Der Anteil deutscher Studierender, die im Ausland studieren, liegt bei ungefähr 8 bis 14 %. (ebd.)

Inwiefern diese Situation möglicherweise auf die Schwierigkeiten zurückgeht, die StudentInnen im Ausland erleben (schlechte Erfahrungen bzw. Enttäuschungen sprechen sich auf jedem Universitätsgelände schnell herum!) bleibt unklar.

Unumstritten ist aber, dass die mit einem Studienaufenthalt im Ausland verbundenen Erwartungen sehr hoch sind, sei das in Bezug auf Sprachkompetenz, akademische bzw. persönliche Reife oder kulturelle Sensibilisierung. Um auf die Wechselwirkung zwischen Erwartung und Erfahrung gründlicher einzugehen, möchte ich in diesem Beitrag die Frage der sprachlichen Fortschritte an sich beiseite legen und mich eher auf die Fragen der Identität und Integration konzentrieren, die m. E. unseren StudentInnen helfen würden, die Probleme, auf die sie stoßen, besser zu verstehen und diese dadurch zu lösen bzw. mindestens zu umgehen.

### **3. Forschungsprojekt: Fragen der Identität und der Integration**

Das Ziel des breiteren Forschungsprojekts ist es, die Erfahrungen sowohl von irischen StudentInnen an deutschen Universitäten als auch von deutschen StudentInnen an irischen Universitäten zu untersuchen. Alle StudentInnen haben als Teil ihres Hauptstudiums ein oder zwei Semester in dem jeweiligen Land studiert. Das Projekt untersucht vor allem Fragen der Identität und der Integration, in der Hoffnung, dass wir dadurch die Erfahrungen unserer irischen *und* deutschen StudentInnen, wenn sie im Ausland sind, besser verstehen werden, und dass wir infolgedessen die StudentInnen durch Vorbereitungs- bzw. Nachbereitungsmaßnahmen stärker unterstützen können und ihnen dadurch helfen, den Auslandsaufenthalt, egal ob in Irland oder Deutschland, möglichst effektiv auszunutzen.

#### **3.1 Teilnehmerprofil**

Das engere Projekt, das hier besprochen wird, basiert auf einer kleinen Gruppe irischer StudentInnen, die 2003 folgende Voraussetzungen erfüllten:

- Alle StudentInnen waren im letzten Studienjahr und studierten entweder Angewandte Sprachwissenschaften oder Angewandte Sprachwissenschaften mit Informatik;
- Alle StudentInnen studierten mindestens zwei Fremdsprachen, manche drei;
- Alle hatten eine überdurchschnittliche Kompetenz in Deutsch (der erforderliche Notendurchschnitt, der die Zulassung zum Studium ermöglicht, liegt bei etwa 1,8 bis 2,2);
- Alle hatten im vorigen Jahr (also im dritten Studienjahr) ein oder zwei Semester an einer deutschen Universität verbracht;
- Alle hatten einen Erfahrungsbericht über ihren Auslandsaufenthalt für zukünftige ERASMUS-StudentInnen geschrieben;
- Alle erklärten sich bereit als Teil des Forschungsprojektes an einem Interview teilzunehmen.

Im akademischen Jahr 2003–04 erfüllten sechs StudentInnen im letzten Studienjahr diese Kriterien (genauer gesagt, ein Student und fünf Studentinnen). Zwei der Studentinnen hatten ein ganzes Jahr im Ausland, die anderen das erforderliche eine Semester, verbracht. Alle Studentinnen hatten in ihrem vierten Semester ein Praktikum in Frankreich absolviert. Der Student, der Irisch und Deutsch studierte, hatte sein Praktikum in Deutschland absolviert und dann gleich danach an einer nahegelegenen Universität studiert. Eine der StudentInnen war in drei Sprachen eingeschrieben. Mit einer gewissen Sicherheit konnte man also Folgendes annehmen:

- diese StudentInnen sollten gut motiviert sein, den Auslandsaufenthalt voll auszunutzen;
- sie sollten sehr motiviert sein, sich zu integrieren und Deutsch zu sprechen;
- als gute SprachstudentInnen mit Auslandserfahrung, auch wenn nicht in Deutschland, sollten sie schon Strategien entwickelt haben, ihre Ziele zu erreichen.

### 3.2. Arbeitshypothesen

Vor diesem Hintergrund wurden zwei Arbeitshypothesen entworfen:

- die Deutschlanderfahrungen dieser Studentengruppe könnten eine Alternative zu Colemans Annahme über die Lebens- und Studienvorgänge ausländischer FremdsprachenstudentInnen bieten;
- ihre Erfahrungen könnten sowohl ihnen als auch Lehrern und zukünftigen StudentInnen behilflich sein, indem diese StudentInnen erfolgreiche Integrationsstrategien identifizieren und positiv beurteilen könnten.

Als erster Schritt wurden die Berichte, die die StudentInnen nach der Rückkehr nach Limerick für zukünftige irische AustauschstudentInnen schrieben, kritisch analysiert. Danach wurden Interviews mit den sechs StudentInnen durchgeführt, die alle schon erwähnten Kriterien erfüllten. Durch die genauere Untersuchung der Eindrücke der StudentInnen bietet dieser Beitrag einen Einblick in die verschiedenartigen Identitäten, die sie bewusst oder unbewusst annehmen bei ihren Versuchen, sich in ihre Gastuniversität und ins weitere Leben der Gastgemeinschaft zu integrieren.

#### **4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**

Um die zentrale Rolle der Identität und der Integration in den Augen der StudentInnen zu verstehen, muss man als Allererstes ihrer Motivation zum Auslandsaufenthalt nachgehen.

##### **4.1 Motivation**

Wenn wir auf die von Opper et al. vorgeschlagenen Hauptziele des Auslandsaufenthalts zurückkommen (verbesserte Sprachkompetenz, akademische Entwicklung/Reife, kulturelle Sensibilisierung, und persönliche Reife/Entwicklung), bemerken wir, dass bei den Antworten der StudentInnen auf die Frage, warum sie einen ERASMUS-Aufenthalt machen wollten, zwei dieser Ziele dominant sind. Alle berichteten, dass sie ihre Sprachkenntnisse vertiefen wollten, vor allem im Bereich des Sprechens und des Schreibens, und mehrere drückten den Wunsch aus, mehr über die Kultur und Bräuche des Landes herauszufinden – um es mit den Worten einer Studentin zu sagen: „to be able to live these“ [„diese Kultur und Bräuche leben zu können“]. Die StudentInnen schienen von der Notwendigkeit überzeugt, extensive und intensive Interaktion erleben zu können, und viele berichteten, dass sie den Eindruck hätten, dass sie sich nur bemühen müssten, ihr Deutsch zu verwenden und deutsche StudentInnen kennen zu lernen, dann würden ihre Sprachkenntnisse ‚einfach so‘ vertieft werden, und sie könnten sich schnell integrieren (wie eine Studentin es ausdrückte, es würde „just kind of happen“). Zwei StudentInnen (einer von ihnen hatte schon sechs Monate in einer deutschen Firma gearbeitet, wo Englisch die Verkehrssprache war) bewarben sich extra um eine Unterkunft, wo sie nur mit deutschen StudentInnen untergebracht werden sollten, damit sie sich in die Sprache und Kultur vertiefen könnten; alle berichteten, dass

sie schon in den ersten paar Tagen beschlossen hatten, möglichst nur Deutsch zu sprechen, obwohl es ihnen aus ihrer Zeit in Frankreich bewusst war, dass es kaum möglich wäre eine Umgebung zu finden, wo kein Wort Englisch gesprochen würde. Einige erwähnten die zukünftige mündliche Abschlussprüfung, die bestanden werden müsste, um das Studium überhaupt abschließen zu können. Eine Studentin setzte all ihre Hoffnungen für eine Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse auf genau dieses Auslandssemester mit der Behauptung: ‚ich wusste, dies ist meine große Chance!!‘ [‚I knew – this is my great chance!!‘].

Aus diesen Berichten und den Ergebnissen der darauffolgenden Interviews können wir schließen, auf die Termini von Gardner und Lambert (1972) zurückgreifend, dass die Hauptmotivationen der StudentInnen im Großen und Ganzen eher *integrativ* als *instrumental* waren, eher *intern* als *extern*, d. h. sie konzentrierten sich auf persönliche Motivationen anstatt auf von außen gelenkte Motivationsfaktoren, wenngleich Prüfungen als Motivationsfaktor genannt werden. Diese Interpretation stimmt mit den Ergebnissen Kennings (2001: 55) überein, die bei 9 Fallstudien aus dem National Residence Abroad Project an der Universität Portsmouth folgende Ziele für den Auslandsaufenthalt identifiziert: vertiefte Sprachkompetenz, verstärktes Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Kulturwissen. Nach Kenning wollten StudentInnen ihre Horizonte erweitern, neue Freundschaften knüpfen und den Lebenslauf anreichern.<sup>5</sup> Aufgrund beider Studien könnte also behauptet werden, dass die von den StudentInnen berichteten persönlichen Motivationen einen wichtigen Teil der individuellen Identität bildeten.

## 4.2 Identität

In ihren Berichten und Interviews beschrieben die Limericker StudentInnen unterschiedliche Identitäten bzw. Aspekte ihrer Identitäten. Ganz bewusst betrachteten sie sich als diejenigen, die die Verantwortung für ihren Lernerfolg im Ausland übernehmen mussten, diejenigen, die sich die Mühe geben mussten, Deutsch zu sprechen und anderen Gesprächspartnern klar zu machen, dass sie das wollten, als Gast in einem anderen Land. Sie betrachteten sich auch als ziemlich gute Fremdsprachenlerner, die schon einigermaßen gut sprechen und schreiben konnten, die aber

---

<sup>5</sup> Originaltext: „Students report looking forward to broadening their horizons and meeting new people with whom they might become friends. Finally, those going on work experience on taking exams aim to enhance their curriculum vitae“ (Kenning 2001: 55).

immer noch mehr zu lernen hätten. Sie betrachteten sich offensichtlich auch als Leute, die im Ausland zurechtkommen konnten, und die auf neue Erlebnisse gut vorbereitet waren und die sich sogar auf solche freuten. Sie betrachteten sich als offen neuen Erfahrungen gegenüber, erwähnten, wie wichtig es sei, im Ausland aufgeschlossen und tolerant zu sein und mit kulturellen Unterschieden zu rechnen. Die befragten StudentInnen schienen also selbstsicher, motiviert, offen und neugierig, alle Eigenschaften, die eine erfolgreiche Integration in die neue Gesellschaft unterstützen und eine gelungene tertiäre Sozialisation ermöglichen sollten.

### **4.3 Integration (Erwartungen, Strategien, Barrieren)**

Um besser einschätzen zu können, inwiefern sich die StudentInnen erfolgreich integrieren konnten, muss man zuerst ihre Erwartungen genauer verstehen, bevor man die Strategien, die sie verfolgten, und die von ihnen identifizierten Barrieren zur Integration untersucht.

#### **4.3.1 Erwartungen**

Trotz der Erfahrungen einiger im Semester davor waren alle StudentInnen davon überzeugt, dass die Integration in eine neue Gemeinschaft erfolgreich wäre, solange sie am Anfang des Auslandsaufenthalts etwas Zeit und Energie investieren würden. Die Integration betrachtete man als etwas, was vor allem durch soziale Interaktion mit deutschen Muttersprachlern erreicht werden könnte, wichtig schien es allen StudentInnen, deutsche Muttersprachler kennenzulernen, einen deutschen Bekanntenkreis zu bilden. In Wirklichkeit schien es aber wichtiger, überhaupt soziale Kontakte zu finden: ein Student meinte sogar, er wäre nicht in Deutschland geblieben, wenn er dort keine Freunde gefunden hätte, und er hätte sich mit jedem in seiner Umgebung angefreundet, um nicht alleine zu sein.<sup>6</sup> Da die Limericker Gruppe sich aber vor allem linguistische und kulturelle Ziele gesetzt hatte, beabsichtigten es die StudentInnen, wo möglich Kontakt zu Muttersprachlern zu knüpfen. Die Umgebung sollte also das Kennenlernen deutscher Muttersprachler fördern oder wenigstens ermöglichen.

---

<sup>6</sup> Vgl. dazu Federico de la Rúa (2008). Zu der zentralen Rolle des sozialen Netzwerks – egal ob durch die Mutter- oder die Fremdsprache gebildet – für diejenigen, die länger im Ausland studieren wollen, siehe auch Maundeni (2001).

### 4.3.2 Strategien

Laut ihrer Berichte und Interviews setzten die StudentInnen eine Reihe von Strategien ein, um sich auf Makro- und Mikroebene zu integrieren. Wie wir schon gesehen haben, suchten sie sich als Erstes wenn möglich eine Unterkunft, wo sie weniger Kontakt mit englischen Muttersprachlern hatten. Zweitens versuchten sie ganz bewusst, Gespräche mit deutschen Muttersprachlern zu initiieren – mit mehr oder weniger Erfolg: als Beispiel denkt man an die eine Irin, die in einer Seminargruppe freundlich die Frage stellte: „Weißt du noch, was wir für heute auf hatten?“ Ihre Erkenntnis, dass die deutsche Studentin, die sie angesprochen hatte, ihre kommunikative Intention anders verstand (die Irin hatte ihre Arbeit gemacht, wollte einfach ins Gespräch kommen) kam leider zu spät – die deutsche Studentin konnte nicht verstehen, wie man so unvorbereitet in den Unterricht kommen konnte, und wies eine spätere Einladung auf einen Kaffee nach der Stunde abrupt (für die Irin sogar unhöflich) ab.

Drittens suchten sie die Orte aus, wo Deutsche möglicherweise hingehen würden – z. B. anstatt in den *Irish Pub* zu gehen, bevorzugten sie den Bierkeller im Studentendorf, und versuchten dort mit Deutschen ins Gespräch zu kommen. Viertens griffen sie auf alte Hobbys zurück; eine Studentin, die in der Schule Theater gemacht hatte, suchte zum Beispiel eine Theatergruppe bei den Anglisten aus, und dachte mit Recht, sie würde sozusagen hinter den Kulissen (bei der Bühnenarbeit oder nach den Proben) viel Deutsch sprechen können.

Fünftens bevorzugten sie *deutschsprachige* und kulturelle Umgebungen. Der Student erwähnte zum Beispiel seine Entscheidung kurz vor Weihnachten einen Abend mit einer Mitbewohnerin beim Plätzchenbacken zu verbringen anstatt auf die Weihnachtsfeier für ERASMUS-StudentInnen zu gehen, da er meinte, sein Kulturerlebnis wäre ‚echtes‘, auch wenn es nicht soviel Spaß machen würde (!) und er könnte jederzeit auch in Limerick auf eine deutsche Weihnachtsfeier für StudentInnen gehen. Einige StudentInnen nutzten die Gelegenheit aus, eine Teilzeitarbeit zu finden, nicht nur um Geld zu verdienen, sondern auch um mehr Deutsche kennenzulernen, vor allem außerhalb der Universität. Letztens suchten sie sich oft ein breit gefächertes Kurspektrum aus, darunter einige Kurse die für ERASMUS-StudentInnen gedacht wurden, damit sie von der gezielten linguistischen und kulturellen Unterstützung profitieren konnten, aber auch einige für ‚normale‘ deutsche StudentInnen gedachte Kurse, damit sie diese StudentInnen kennenlernen könnten.

Die Annahmen, die ich am Anfang der Studie aufgestellt habe, scheinen also nach diesen Berichten und Interviews gerechtfertigt zu sein. Die StudentInnen erweisen sich als höchstmotiviert, den Auslandsaufenthalt auszunutzen, indem sie ständig versuchen, sich zu integrieren und möglichst viel Deutsch zu sprechen. Sie verwenden (meistens) gute Integrationsstrategien, erweisen sich dabei als kreativ und erfinderisch und zeigen persönliche Reife. Können also vor diesem Hintergrund auch die zwei Arbeitshypothesen gestärkt werden? Bevor man diese Frage beantwortet, ist es nützlich, einige Barrieren zur Integration genauer zu untersuchen, da sie uns helfen, mögliche Integrationsschwierigkeiten der StudentInnen besser zu verstehen.

### 4.3.3 Barrieren

Trotz aller Versuche, deutsche Bekanntschaften zu machen und Deutsch zu sprechen, berichteten alle StudentInnen, dass es meistens schwieriger war als erwartet, diese Ziele zu erreichen. Wir sprechen natürlich hier von nur 6 StudentInnen, können also ihre Erfahrungen nicht auf alle AustauschstudentInnen übertragen, aber ein kurzer Blick auf einige Zahlen ist trotzdem erstaunlich.

Student	Englische MuttersprachlerInnen	Deutsche MuttersprachlerInnen	Internationale StudentInnen (Deutschlerner)	% der Zeit, in der Deutsch gesprochen
1	35%	55%	10%	60%
2	60%	10%	30%	60%
3	50%	15%	35%	40%
4	50%	45%	5%	50%
5	30%	35%	35%	60%
6	70%	20%	10%	40%

Tabelle 1: Bekanntenkreis der einzelnen Befragten.

Aus Tabelle 1 sehen wir, dass erstens kein Student laut der Interviews mehr als 60% der Zeit Deutsch gesprochen hat und zweitens kaum mehr als die Hälfte der Leute, die sie als ‚Freunde‘ bezeichneten (und wir dürfen natürlich nicht vergessen, dass die Interviews auf Englisch gehalten wurden und im Englischen der Begriff *friend* mehr abdeckt als das deutsche Wort *Freund*), deutsche Muttersprachler waren. Nur bei zwei StudentInnen hatten sie einen Bekanntenkreis mit weniger als 50% ‘englischen’ Muttersprachlern. Es ist interessant, diese Zahlen mit denen aus einer ähnlichen Studie

zu vergleichen, wobei nur 17% aller Bekannten (*friends*) aus der einheimischen Gesellschaft stammen (Federico de la Rúa 2008: 94). Das wird allerdings nicht als negativ betrachtet, da die Autorin vor allem die multikulturelle Erfahrung der StudentInnen hervorhebt. Leider wird nicht berichtet, in welcher Sprache die StudentInnen, die in Frankreich, Spanien bzw. den Niederlanden ihren Studienaufenthalt verbrachten, ihre Freundschaften geschlossen hatten, aber interessanterweise entwickelt sich auch hier die Unterkunft zu einem wichtigen Faktor bei der Bildung von Bekanntenkreisen (Federico de la Rúa 2008: 98). Für die Befragten scheint es wichtiger, sich im Ausland wohl zu fühlen und Spaß zu haben als sich unbedingt in die einheimische Gesellschaft zu integrieren und ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Diese ersten Aspekte sind sicherlich auch für die StudentInnen meiner Studie wichtig, wichtiger aber sind laut ihrer Berichte und Interviews die Möglichkeit der Integration und der Vertiefung der Sprachkompetenz. Dafür haben sie den Studienaufenthalt im Ausland absolviert, gerade in diesen Bereichen wollen sie Fortschritte sehen. Aus dem Grund waren alle StudentInnen enttäuscht, dass sie so wenig Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen angeknüpft haben, obwohl die Hälfte dabei viel erfolgreicher war als die Befragten in Federico de la Rúas Studie.

#### **4.4 Diskussion**

Die erste Arbeitshypothese, dass die Deutschlanderfahrungen dieser StudentInnen eine Alternative zu Colemans Annahme über die Lebens- und Studienvorgänge ausländischer FremdsprachenstudentInnen bieten könnten, kann also nicht vorbehaltlos unterstützt werden. Warum ist das aber der Fall trotz aller Versuche dieser StudentInnen, die – ihren Berichten und Interviews nach – ihren Lern- und Integrationsstrategien so viel Zeit und Energie gewidmet hatten?

Eine Antwort liegt sicherlich darin, dass sich der größte Teil der sozialen Kontakte und Bekanntschaften, die erfolgt waren, auf die Personen konzentrierte, mit denen die StudentInnen lebten; daher kann die Unterkunft entweder als unterstützender Faktor oder Barriere beim Integrationsprozess betrachtet werden. Die Tendenz war, die StudentInnen in Wohnhäusern unterzubringen, die sowohl von deutschen als auch von ERASMUS-StudentInnen bewohnt wurden, aber die StudentInnen berichteten über ganz verschiedene soziale Verhaltensformen. Die ERASMUS-StudentInnen teilten gemeinsame Erfahrungen und Rollen im Studentenleben, die Deutschen dagegen hatten

darüber hinaus eine Lebensbereich, der nicht nur um die Universität kreiste. Das Interesse an der Integration, die Notwendigkeit, sich integrieren zu müssen, war natürlich unter den ERASMUS-StudentInnen viel stärker ausgeprägt, und daher fühlten sie sich als so genannte *out-group* vielleicht unvermeidlich zueinander hingezogen.

Zweitens wirkten genau die Strukturen, die die Universitäten eingeführt hatten, um ERASMUS-StudentInnen zu unterstützen, als Barriere gegen die Integration dieser StudentInnen in das ‚normale Studentenleben‘ der Deutschen (wie auch immer das aussehen mag). Spezifischer Unterricht für ERASMUS-StudentInnen, Ausflüge und Aktivitäten, die extra für solche StudentInnen organisiert werden, bringen ERASMUS-StudentInnen in Situationen zusammen, zu denen deutsche StudentInnen keinen Zugang haben. Dadurch wird die Möglichkeit allzu oft ausgeschlossen, Interaktion zwischen den StudentInnen zu fördern. Als Folge wird ein großer Teil des Soziallebens, oder wenigstens des organisierten Soziallebens der ERASMUS-StudentInnen, unter sich verbracht.

Drittens könnten diese Unterstützungsmechanismen, z. B. der ERASMUS-Unterricht oder sogar Mentorensysteme, die theoretisch kontaktfördernd und daher sehr lobenswert sind, in der Praxis das genaue Gegenteil bewirken. Es könnte argumentiert werden, dass sie zu einer unerwünschten Trennung beim Denkprozess aller Beteiligten führen, die sich auch in der Sprache der Individuen manifestieren kann. Eine Studentin berichtete, sie hätte das Gefühl, die gutgemeinten Erinnerungen der Dozenten an ihren ERASMUS-Status führten eher dazu, dass sie ein virtuelles Etikett mit dem Wort ‚Ausländer‘ an der Stirn zu tragen hatte. Andere StudentInnen berichteten, den Eindruck zu haben, sie würden als weniger intelligent eingeschätzt und sowieso nicht als Mitglied der *in-group*. Dies zeigte sich in Bemerkungen von deutschen StudentInnen wie „das machen wir hier nicht“ oder „die Deutschen machen es so“. Was natürlich sicherlich in den meisten Fällen als positive Hilfe gedacht war, brachte eine Studentin so weit, dass sie glaubte: „Man wird mir hier nie erlauben, mich einzugewöhnen“ [„I’m really not going to be allowed to belong.”].

## 5. Schlussfolgerungen

Vielleicht stellt dieser Beitrag ein etwas negatives Bild der Auslandserfahrung dar, aber es muss betont werden, dass alle StudentInnen meinten, sie hätten den ERASMUS-

Aufenthalt sehr genossen. Ihre Hauptenttäuschung ergab sich aus der Tatsache, dass sie trotz aller Versuche kaum in deutsche Bekanntenkreise einbrechen konnten und eine Art ‚gläserne Barriere‘ erkannten. Sie berichteten, dass die Deutschen fast nie unfreundlich waren, und dass sie sicherlich behilflich wären, sobald die Iren ein Problem hätten, aber unsere StudentInnen konnten trotzdem keinen Weg finden, weiterzukommen. Diese Einsicht erzeugte viel Frustration unter den StudentInnen und Reflexion über die Situation von deutschen ERASMUS-StudentInnen in Limerick.

Es scheint also, als ob nicht nur die erste Arbeitshypothese, sondern auch die zweite, nicht bestätigt werden kann, da die StudentInnen kaum den Eindruck gewonnen haben, erfolgreiche Integrationsstrategien gefunden zu haben. Gibt es aber andere Interpretationen bzw. andere mögliche Strategien, die wir den StudentInnen beibringen könnten?

Sicherlich müssen sowohl wir als auch die StudentInnen unsere Erwartungen vom Auslandsaufenthalt relativieren. Vielleicht müssen alle englischen Muttersprachler einfach erkennen, dass sie heutzutage innerhalb Europas kaum an einer Universität studieren können, wo nicht Englisch gesprochen wird. Das heißt natürlich nicht, dass man die gegenwärtige Dominanz der englischen Sprache einfach akzeptieren sollte; sie aber zu ignorieren wäre ein großer Fehler.

Auf Universitätsebene könnte man konsequenter mit Partneruniversitäten eine geeignetere Auswahl an Unterkunftsmöglichkeiten für StudentInnen entwickeln und über das ERASMUS-Büro an der Heimatuniversität StudentInnen dazu ermutigen, nicht immer den leichteren Weg zu gehen, sondern bewusst Unterkunft mit deutschsprechenden KommilitonInnen zu wählen. Bei der Ratifizierung der belegten Kurse an der deutschen Partneruniversität sollte der/die ERASMUS-Koordinator/in an der Heimatuniversität auch eine integrationsfördernde Kurspalette bevorzugen, die einige an ERASMUS-StudentInnen gerichtete Seminare mit ‚normalen‘ Kursen ausgleicht. Besonders effektiv sind Kurse, die sowohl für einheimische und ausländische StudentInnen gedacht sind. Seit Jahren bieten wir zum Beispiel in Limerick Übersetzungskurse an, wo irische und deutschsprachige StudentInnen in gemischten Gruppen zusammenarbeiten. Nach Conacher 1996 besuchten die ERASMUS-StudentInnen

den Kurs besonders gern, da sie sich schnell integrieren konnten und sich geschätzt gefühlt haben.<sup>7</sup>

Als LehrerInnen sollten wir unsere StudentInnen bewusster und gezielter auf diese Umgebung vorbereiten. Der Auslandsaufenthalt ist sicherlich wichtig für die persönliche und akademische Reife unserer StudentInnen, aber keiner von uns sollte naiv glauben, alle sprachlichen Probleme werden durch das Leben im Ausland beseitigt. Als ersten Schritt könnten wir ganz praktisch die kommunikativen Strategien der StudentInnen (sowohl deutscher als auch irischer StudentInnen) mit ihnen genauer analysieren, und vielleicht auf beiden Seiten ihnen bessere (d. h. kultursensiblere) Gesprächseröffnungen vorschlagen. Denken Sie einfach an die Irin zurück, die die normale irische Strategie des *Downplaying* – also das Anknüpfen an das gemeinsame ‚unterdrückte Studentendasein‘ als Einleitung in ein mögliches Gespräch einsetzte und dadurch alle zukünftige Kommunikationswege abspernte!

Wir sollten auch vor dem Auslandsaufenthalt darauf hinweisen, dass Aktivitäten (z. B. Sport, Theater, usw.), die man durch die Zielsprache machen kann, als Integrationsstrategie besonders effektiv scheinen. Dies wird praktisch zu einer Art informellem CLIL (content and language integrated learning), das als Ansatz auch von anderen Wissenschaftlern unterstützt wird (Kenning 2001, 26) und sogar als Basis für gezielte ethnographische Studien funktionieren kann (siehe Roberts et al 2000), die dann nach dem Studienaufenthalt in die Kurse an der Heimatuniversität erfolgreich eingebaut werden können.

Im allgemeinen Universitätsleben sollten wir uns, unsere StudentInnen und KollegInnen auch besser darauf vorbereiten, ‚Gastgeber‘ zu sein, indem wir genauer einsehen, wie gut gemeinte Bemerkungen von sensiblen bzw. unsicheren StudentInnen aufgenommen werden können. Meistens wollen wir alle, dass sich unsere ERASMUS-StudentInnen an unseren Universitäten wohl fühlen, und sind immer bereit, ihnen praktisch zu helfen,

---

7 „The translation commentaries and diaries arguably provide a more accurate reflection of the success of the course... ERASMUS/LINGUA students were particularly appreciative of the opportunity to integrate quickly into an English-speaking environment, to be regarded as central within the classroom environment, in contrast to their experience in other subject areas where their more limited linguistic competence and specific cultural knowledge often confines them to the sidelines of discussion in seminar and tutorial situations“ (Conacher 1996: 179).

könnten uns aber mehr Gedanken darüber machen, wie wir sie erfolgreich und unauffällig in unseren Unterricht integrieren könnten.

Schließlich berichteten alle StudentInnen, obwohl die Vertiefung der Sprachkompetenz nicht der erste Schwerpunkt dieser Studie war, dass sie in diesem Bereich Fortschritte gemacht hatten. In den Berichten, die sie kurz nach ihrer Rückkehr geschrieben hatten, stellten sie sich als erfahrene Limericker StudentInnen dar, die jüngere StudentInnen mit weniger Auslandserfahrung auf den Studienaufenthalt in Deutschland vorzubereiten hatten. Sie kommentierten praktische Aspekte und kulturelle Unterschiede nach dem Motto ‚wir machen es so, sie machen es anders‘, betonten aber immer dabei die wichtige Rolle der kulturellen Toleranz. Interessanterweise kommt Susanne Ehrenreich (2004) in ihren Forschungen über die Auslandserfahrung deutscher FremdsprachenassistentInnen zur selben Schlussfolgerung, dass solche Aufenthalte ihre Erwartungen auf der Ebene des Spracherwerbs nur begrenzt erfüllen (2004: 278-9). Sie behauptet auch, dass die positiven Folgen eines solchen Auslandsaufenthalts manchmal erst viel später von dem Individuum wahrgenommen werden können, indem sie am Arbeitsplatz auf einmal auf interkulturelle Sensibilität, Offenheit, Flexibilität und eine Bereitschaft zurückgreifen können, die Fremdsprache selbstbewusst und natürlich zu verwenden (Ehrenreich 2004: 317). In beiden Studien handelt es von einer sogenannten Elitegruppe von überdurchschnittlich sprachbegabten und interkulturell engagierten StudentInnen; umso schwieriger wird es sein, andere Studentengruppen von der Nützlichkeit des Auslandsaufenthalts zu überzeugen. Da aber unsere Universitäten und die EU selber so viel in solche Austauschprogramme investieren, liegt es auch an uns, all unseren StudentInnen diese von Ehrenreich identifizierten langfristigen Folgen durch gezielte Vor- und Nachbereitung klarzumachen. Die Antwort liegt teilweise darin, dass wir eventuell durch den Einsatz von neuen Technologien die StudentInnen im ERASMUS-Programm besser unterstützen und den Auslandsaufenthalt in ihr Gesamtstudium besser integrieren. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel eine Lernplattform mit zielsprachigem Diskussionsforum, über die interessierte StudentInnen aus Heimat- und Partneruniversitäten schon vor dem Auslandsaufenthalt ‚ins Gespräch kommen‘ könnten, oder etwas formeller für ein Seminar gemeinsame Projekte unternehmen könnten. Während des Auslandsaufenthalts könnte ein solches Diskussionsforum auch LehrerInnen aus der Heimatuniversität die Gelegenheit geben, StudentInnen ab und zu weitere Integrations-tipps zu geben; StudentInnen hätten auch dadurch die Möglichkeit, noch während des

Auslandsaufenthalts über ihre bisherigen Erfahrungen (natürlich auch auf Deutsch!) zu reflektieren und darauf zu reagieren. Initiativen wie das Enhancing Student Mobility through Online Support (ESMOS) Projekt bieten weitere Strategien, die man den (vor allem sprachlichen und interkulturellen) Bedürfnissen der eigenen StudentInnen anpassen könnte (<http://www.esmos.eu/index.php>).

Ein wichtiger Schritt ist sicherlich aber auch, dass man die Erwartungen der Lehrkräfte und der StudentInnen dem Auslandsaufenthalt gegenüber präzisiert, indem man von den Erfahrungen der gerade aus dem Ausland zurückgekehrten StudentInnen lernt. Nur durch eine offene und kritische gemeinsame Auseinandersetzung mit tiefgehenden Fragen der Identität und der Integration können zukünftige LehrerInnen und StudentInnen zu einer realistischen und realisierbaren Ziel- und Strategiesetzung für einen erfolgreichen Studienaufenthalt im Ausland gelangen, der eine Vertiefung der von allen gewünschten sprachlichen und interkulturellen Kompetenz ermöglicht.

### **Bibliographie**

- Alred, Geof; Byram, Michael (2002) Becoming an intercultural mediator – a longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23, 339–352.
- Batardière, Marie-Thérèse (1993) Research study on affective and environmental factors of older learners during second language immersion. *Teanga* 13, 41–53.
- Batardière, Marie-Thérèse (2000) Vers une meilleure préparation du *séjour à l'étranger* dans nos programmes. In: Serge Rivière (Hrsg.) *L'avenir des études françaises dans l'enseignement supérieur en Irlande*. Limerick: University of Limerick Press, 22–24.
- Batardière, Marie-Thérèse (2002) *The Effects of Study Abroad on Second Language Grammatical Development: A Qualitative Study of the Written Performance of Four Irish Advanced Learners of French*. PhD Dissertation, Trinity College Dublin.
- Bräunig, Guido (1993) Als Fremdsprachenassistent in Großbritannien. *English* 28, 135–141.
- Byram, Michael; Alred, Geof (1992) *Residence Abroad and the Cultural Perceptions of Foreign Language Students in Higher Education*. Bericht an den ‚Economic and Social Research Council‘.
- Coleman, James A. (1997) Residence abroad within language study. *Language Teaching* 30 (1), 1-20. [Zugriff: [http://www.lang.ltsn.ac.uk/abroad/Staff/Resources/Language\\_Teaching.htm](http://www.lang.ltsn.ac.uk/abroad/Staff/Resources/Language_Teaching.htm)]
- Coleman, James A. (2002) Student voices on residence abroad. In: *Setting the agenda: Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education*. [Zugriff: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1259>]

- Conacher, Jean E. (1996) Native speaker to native speaker: Crossing the translation gap. In: Sewell, Penelope; Higgins, Ian (Hrsg.) *Teaching Translation in Universities*. London: AFLS/CILT, 161–182.
- Ehrenreich, Susanne (2004) *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerausbildung*. München: Langenscheidt.
- Ehrenreich, Susanne (2008) Auslandsaufenthalte quer gedacht – aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. Anmerkungen aus deutscher Warte. In: Ehrenreich, Susanne et al. (Hrsg.), 29–38.
- Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill; Perrefort, Marion (2008) (Hrsg.) *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium*. Münster: Waxmann.
- Enhancing Student Mobility through Online Support Project, von Minerva finanziell unterstützt [Zugriff: <http://www.esmos.eu/index.php>]
- Europäische Kommission (1992) *Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Europäische Union*. [Zugriff: [http://europa.eu/eur-lex/de/treaties/dat/EU\\_consol.pdf](http://europa.eu/eur-lex/de/treaties/dat/EU_consol.pdf)]
- Federico de la Rúa, Ainhoa de (2008) How do Erasmus Students Make Friends? In: Ehrenreich, Susanne et al. (Hrsg.), 89–103.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Isserstedt, Wolfgang; Schnitzer, Klaus (2002) *Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Studierende im Ausland. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Isserstedt, Wolfgang; Schnitzer, Klaus (2005) *Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Isserstedt, Wolfgang; Link, Judith (2008) *Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kenning, Marie-Madeleine (2001) Language learning interests at university. *Language Learning Journal* 22, 48–57.
- Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang; Teichler, Ulrich (1991) *Learning in Europe. The ERASMUS Experience*. London: Jessica Kingsley.
- Maiworm, Friedhelm; Teichler, Ulrich (1994) Anerkennung der vom ERASMUS-Studierenden im Ausland erbrachten Studienleistungen an deutschen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 4, 595–621.
- Maiworm, Friedhelm; Teichler, Ulrich (1996) *Study Abroad and Early Career. Experiences of Former ERASMUS Students*. London: Jessica Kingsley.
- Maundeni, Topologo (2001) The role of social networks in the adjustment of African students to British society: Students' perceptions. *Race Ethnicity and Education* 4, 253–276.
- Milton, James; Meara, Paul (1995) How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics* 107–108, 17–34.

- Murphy-Lejeune, Elizabeth (1995) The student strangers: Aspects of cross-cultural adaptation in the case of international students. Some preliminary findings. In: Parker, Gabrielle; Rouxeville, Annie (Hrsg.), 43–60.
- Opper, Susan; Teichler, Ulrich; Carlson, Jerry (Hrsg.) (1990) *Impact of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley.
- Parker, Gabrielle; Rouxeville, Annie (Hrsg.) (1995) *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation, Current Research and Development*. London: AFLS/CILT.
- Regan, Vera (1995) The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on 12 learners of French. In: Freed, Barbara F. (Hrsg.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 245–67.
- Roberts, Celia; Byram, Michael; Barro, Ana; Jordan, Shirley; Street, Brian (2000) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schumann, John H. (1978) The acculturation model for second language acquisition. In: Rosario Gingras (Hrsg.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 27–50.
- Schumann, John H. (1986) Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 379–392.
- Teichler, Ulrich (2004) Temporary study abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education* 39, 395–408.
- Teichler, Ulrich; Gordon, Jean; Maiworm, Friedhelm (Hrsg.) (2000) *Socrates 2000 Evaluation Study Studie für die Europäische Kommission*. [Zugriff: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/socrates\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/socrates_en.html)]  
*Deutsche Zusammenfassung:*  
[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/soc19\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/soc19_de.pdf)
- Teichler, Ulrich; Jahr, Volker (2001) Mobility during the course of study and after graduation. *European Journal of Education* 36, 443–458.
- Tusting, Karin; Crawshaw, Robert; Callen, Beth (2002) “I know, ‘cos I was there”: how residence abroad students use personal experience to legitimate cultural generalizations. *Discourse & Society* 13, 651–672.
- Walsh, Riana (1994) The year abroad – a linguistic challenge. *Teanga* 14, 48–57.
- Willis, Frank M.; Doble, Gordon; Sankarayya, Umasankar; Smithers, Alan (1977) *Residence Abroad and the Student of Modern Languages: A Preliminary Survey*. Bradford: University of Bradford, Modern Languages Centre.

### **Biographische Angaben**

Jean E Conacher ist Senior Lecturer in German und Stellvertretende Direktorin des Zentrums für Angewandte Sprachwissenschaften (Centre for Applied Language Studies) an der Universität Limerick. Sie hat 1990 über DDR-Literatur promoviert und forscht weiterhin auf diesem Gebiet. Darüber hinaus lehrt und forscht sie im Bereich Fremdsprachenpädagogik mit Schwerpunkt auf der Wechselwirkung zwischen neuen Technologien und Lernerautonomie; 2007 veröffentlichte sie mit Helen Kelly-Holmes

das Sammelband *New Learning Environments for Language Learning: Moving Beyond the Classroom?* bei Peter Lang. (<http://www.ul.ie/~lcs/jean-conacher>)