

Technische Universität Dresden

Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft

Institut für Germanistik

Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache/Transkulturelle Germanistik

Masterarbeit im Studiengang German Studies/Culture and Communication

# Die Lerneffekte von Exkursionen im Rahmen eines Study-Abroad-Programms: Eine Fallstudie

Verfasserin: Devon Donohue-Bergeler

geboren: 06. Dezember 1979 in Dallas, Texas, USA

Betreuerin: Dr. Gesine Schiewer

Zweitgutachter: Dr. Ulrich Zeuner

Abgabedatum: 10. November 2008

## Inhaltsverzeichnis

0	Vorwort .....	4
1	Einleitung.....	6
1.1	Ziel der Arbeit .....	6
1.2	Inhalt und Aufbau der Arbeit .....	7
1.3	Methodische Verfahren der Studie .....	8
2	Study-Abroad-Programme.....	9
2.1	Studienbezogene Auslandsaufenthalte.....	9
2.2	Einbettung der Study-Abroad-Programme in das reguläre Studium .....	11
2.2.1	Inselprogramme.....	11
2.2.2	Immersionsprogramme.....	13
2.2.3	Synthese von Inselprogrammen, Immersionsprogrammen und anderen Variablen .....	15
2.3	Ziele von Immersionsprogrammen .....	17
2.3.1	Linguistische und kommunikative Ziele .....	18
2.3.2	Landeskundliche und interkulturelle Ziele.....	19
2.3.3	Soziale und praktische Ziele.....	21
2.4	Angebot von Immersionsprogrammen.....	22
2.5	Kulturelle Exkursionen .....	23
2.5.1	Klärung der Begriffe „Lerneffekt“ und „Exkursion“ .....	23
2.5.2	Ziele von Exkursionen .....	24
2.5.3	Beispiele von Exkursionsangeboten bei Immersions-programmen .....	25
2.5.4	Lernen durch Handlungsorientierung bei Exkursionen .....	26
2.5.4.1	Sprachliches Handeln .....	26
2.5.4.2	Sprachenlernen vs. Spracherwerb .....	28
2.5.4.3	Ganzheitliches Lernen durch Handeln .....	29
2.5.4.4	Fremdsprachliches Handeln im Unterricht.....	32
2.5.4.5	Fremdsprachliches Handeln bei Exkursionen .....	35
3	Überlegungen zur Untersuchung.....	37
3.1	Forschungsfragen.....	37
3.2	Vorannahmen .....	37
3.3	Methode.....	39
3.3.1	Teilnehmende Beobachtung.....	39
3.3.2	Befragung.....	39
3.3.2.1	Sprache der Befragung .....	39
3.3.2.2	Fragebögen .....	40
3.3.2.3	Interviews .....	41
3.4	Vollständigkeit.....	41
4	Untersuchung .....	43
4.1	Einführung in das Fallbeispiel: <i>BU Dresden Liberal Arts Program</i> .....	43
4.1.1	Allgemeines zum <i>BU Dresden Liberal Arts Program</i> .....	43
4.1.2	Ablauf des <i>BU Dresden Liberal Arts Program</i> .....	45
4.1.3	Exkursionsziele und -angebot während des Intensivkurses .....	47
4.1.4	Probandenprofil .....	49

4.2	Ergebnisse der Studie .....	50
4.2.1	Linguistische und kommunikative Lerneffekte .....	51
4.2.2	Landeskundliche und interkulturelle Lerneffekte.....	59
4.2.3	Soziale und praktische Lerneffekte.....	64
4.2.4	Zur Handlungsorientierung .....	68
4.3	Diskussion .....	76
4.3.1	Ziel vs. Lerneffekt .....	76
4.3.2	Rolle der Betreuung.....	77
4.3.3	Probleme, Abweichungen und Verzerrungen bei der Untersuchung ...	82
5	Schlusswort.....	85
5.1	Zusammenfassung .....	85
5.2	Verbesserungsvorschläge .....	85
5.3	Ausblick .....	86
6	Literaturverzeichnis .....	88
7	Abkürzungsverzeichnisse.....	103
7.1	Verzeichnis der in dieser Arbeit verwendeten Abkürzungen .....	103
7.2	Verzeichnis einschlägiger Organisationen, Begriffe und deren Abkürzungen.....	104
8	Anhang.....	105
8.1	Unveröffentlichte Quellen.....	105
8.1.1	Information zu ehemaligen Teilnehmern der <i>BU Dresden Liberal Arts and Intership Programs</i> .....	105
8.1.2	Orientierungsblatt für die <i>BU Dresden Programs</i> .....	107
8.1.3	Akademischer Kalender für die <i>BU Dresden Programs</i> .....	110
8.1.4	Information zum Intensivkurs bei den <i>BU Dresden Liberal Arts and Internship Programs</i> .....	111
8.2	Untersuchungsinstrumente und vollständige Daten.....	118
8.2.1	Beobachtung .....	118
8.2.2	Schriftliche Befragung .....	136
8.2.3	Interview .....	177
8.3	Selbstständigkeitserklärung .....	211

## 0 Vorwort

Bei vielen US-amerikanischen Studenten<sup>1</sup> sind Europareisen beliebt. Manche haben im Rahmen ihres Bachelorstudiums die Möglichkeit, ein paar Wochen, ein Semester oder ein ganzes Jahr im europäischen Ausland zu verbringen. Meistens findet dieser Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Study-Abroad-Programms<sup>2</sup> statt. Wenn man einmal über den „großen Teich“ zwischen den USA und Europa geflogen ist, will man möglichst viel erleben. Für viele heißt das, während oder nach dem Study-Abroad-Aufenthalt zu reisen und die – aus einer US-amerikanischen Perspektive nahe liegenden – Städte und Länder mit Rucksack und Reiseführer zu erkunden. Als Teilnehmerin des *Boston University (BU) Dresden Internship Program* im Sommersemester 2001 war ich auch so unterwegs.

Betreute kulturelle Exkursionen waren ein fester Bestandteil des Intensivkurses<sup>3</sup> des Study-Abroad-Programms. Dadurch habe ich früh gelernt, dass man sich nicht jedes Wochenende in Nachtzüge quälen muss, um Neues zu erleben. Mir gefielen auch die Möglichkeiten, eine Region und deren Einwohner besser kennenzulernen sowie mein Sprachkönnen außerhalb des Klassenzimmers zu üben. Dies ist ungezwungen und ohne eine direkte Verbindung zu dem Stoff meines Intensivkurses geschehen.

Später habe ich als Betreuerin bei den *BU Dresden Programs* kulturelle Exkursionen für Ingenieurstudenten organisiert und geleitet. Die Sprachniveaus der Studenten für Deutsch entsprachen meistens den Europaratsstufen A1 und A2 (vgl. Trim/North/Coste 2001). Bei den Exkursionen habe ich Gespräche angeregt sowie sprachliche und landeskundliche Inhalte auf Deutsch, aber meistens auf Englisch intuitiv vermittelt. Die Sprachkurse der Ingenieurstudenten waren jedoch so konzipiert, dass die Exkursionen nicht systematisch genutzt wurden, um die sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. Es schien mir, dass man die Chance verpasst, die Exkursion sprachlich und landeskundlich vorzubereiten und als „Handlungsfeld“ für das Gelernte aus dem Intensivkurs zu nutzen.

---

<sup>1</sup> Wenn im Text von Studenten, Teilnehmern und so weiter die Rede ist, so sind jeweils Studentinnen und Studenten beziehungsweise Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeint. Um den Text sprachlich zu vereinfachen, wird im Plural nur die männliche Form verwendet, wobei aber jedes Mal auch die weibliche Form gemeint ist.

<sup>2</sup> Siehe Abschnitt 2 für eine ausführliche Erläuterung von Study-Abroad-Programmen.

<sup>3</sup> Der Intensivkurs bestand aus einem Sprachkurs, einem Kulturkurs und den kulturellen Exkursionen.

Die Erinnerung an solchen Exkursionen hat mich im Studium dazu bewogen, mich mit diesem Gebiet zu beschäftigen. Nach Gesprächen mit der Programmleiterin der *BU Dresden Programs* und mit dem Dozenten des Kulturkurses bei den Programmen konkretisierte ich meine Fragestellungen für die vorliegende Studie. Sie lauten:

- Welche Lerneffekte können Exkursionen bei Study-Abroad-Programmen haben?
- Welche Lerneffekte haben die Exkursionen, wie sie jetzt bei den *BU Dresden Programs* stattfinden, tatsächlich?

# 1 Einleitung

## 1.1 Ziel der Arbeit

Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Lerneffekte von Exkursionen im Rahmen eines Study-Abroad-Programms theoretisch und empirisch zu untersuchen. Die wissenschaftliche Literatur befasst sich zwar mit verschiedenen Fragestellungen<sup>4</sup> zu den Gebieten Study-Abroad und Auslandsstudium, wobei aber nur wenige empirische Studien<sup>5</sup> zu den Effekten von Study-Abroad-Programmen oder auch nur einzelnen Programmangeboten vorliegen, die über den reinen Fremdspracherwerb hinausgehen (vgl. Hadis 2005). "Formal assessment of study abroad programs is rarely undertaken in the belief that the value of study abroad is self-evident [...] study abroad is a topic on which much more research is needed." (Hult/Lashbrooke Jr. 2003b: xv). In den letzten Jahren nehmen die Forschungsprojekte zu, die Study-Abroad-Programme bewerten und Programmteilnehmer zu Lernzielen und -effekten befragen (siehe zum Beispiel Hadis 2005, Mendelson 2007, Sindt/Pachmayer 2006, Sutton/Rubin 2004); diese Themen sind jedoch noch lange nicht ausgeschöpft.

Es liegen bisher keine empirischen Forschungsergebnisse zu der Verbindung von Exkursionen mit Study-Abroad-Programmen vor. Exkursionen sind jedoch ein wichtiger Bestandteil eines Auslandsstudiums. Sie bieten viele Chancen und werden allgemein positiv bewertet (vgl. Dahl 2000; Fry 2004; Hansen/Bohn/Smithers 2005; Thies 2005: 86; Zeilinger 2006: 10, 16). Es fehlen jedoch wissenschaftliche Begründungen sowie empirische Untersuchungen, die den Lernwert von Exkursionen nachweisen.

---

<sup>4</sup> Manche Themen sind bisher ausführlich behandelt und diskutiert worden, wie zum Beispiel **Fremdspracherwerb** (siehe Aveni 2005, Fraser 2002, Freed 1995a, Hadis 2005, Mendelson 2004, Stadler 1994), **Teilnehmerstatistik** (siehe Desruisseaux 1993, Helms 1971 IIE 2007a und b, Isserstedt/Link 2008, Teichler 2007, Teichler et al. 2006 Turner/Weber 1994), **Finanzierung** (siehe Berchem 2007, Burn/Steube/Teichler 1990, DAAD 2007, Hult/Lashbrooke Jr. 2003b, Isserstedt/Judith 2008, Isserstedt/Link 2008, Isserstedt/Schnitzer 2005, Teichler 2007, Turner/Weber 1994, U.S. Department of Education 1998) und **Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen** (siehe Berchem 2007, Festing 2003, Helms 1971, Isserstedt/Link 2008, Isserstedt/Schnitzer 2005, Keillor/Emore 2003, Maiworm/Teichler 1995, Neitzsch 2008, Noeske 2008, Smith 1990, Teichler 2007, Teichler 2001, Teichler 1998).

<sup>5</sup> Die bisher größte solche Studie, das *Study Abroad Evaluation Project*, wurde von einer internationalen Arbeitsgruppe in den 1980er Jahren durchgeführt. Studenten, Absolventen und Programmleiter aus den USA, Großbritannien, Frankreich, Schweden und Deutschland wurden ausführlich mittels Fragebögen und Telefon-Interviews befragt. Die Ergebnisse über Effekte von Study-Abroad-Programmen wurden auf Englisch und auf Deutsch veröffentlicht (siehe Oppen/Teichler/Carson 1990, Teichler/Opper 1988).

Diese Arbeit möchte daher einen Beitrag zum Gebiet Study-Abroad leisten, indem verschiedene Lerneffekte von Exkursionen im Rahmen eines Study-Abroad-Programms empirisch untersucht werden. Das Ergebnis der Arbeit soll Impulse für die Entwicklung und Verbesserung von Study-Abroad-Programmen liefern. Es soll gezeigt werden, was mit Exkursionen bei einem Study-Abroad-Programm tatsächlich erreicht wird, sodass die Konzipierung, Durchführung und Betreuung der Exkursionen optimiert werden kann. Außerdem setzt sich die Arbeit zum Ziel, Möglichkeiten für weitere Recherchen aufzuweisen.

## **1.2 Inhalt und Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Der Theorieteil besteht aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur zu Study-Abroad-Programmen und der Darlegung der Theorie der Handlungsorientierung, da sie für die Exkursionen relevant ist. Im Abschnitt 2.1 wird das Konzept von Study-Abroad erläutert. Zwei der möglichen Modelle von Study-Abroad-Programmen werden im Abschnitt 2.2 beschrieben. Die Ziele und das Angebot von Immersionsprogrammen werden in den Abschnitten 2.3 und 2.4 dargestellt. Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Untersuchung von im Rahmen eines Study-Abroad-Programms durchgeführten Exkursionen, die im Abschnitt 2.5.1 definiert werden. Es werden deren Ziele im Abschnitt 2.5.2 dargestellt, wobei ein besonderes Augenmerk auf Lernen durch Handlungsorientierung im Abschnitt 2.5.4 gerichtet wird. Zudem werden mögliche Exkursionsangebote exemplarisch im Abschnitt 2.5.3 anhand von drei Programmen illustriert.

Die Aufbereitung der Theorie zu Study-Abroad-Programmen erzielt die daraus abgeleiteten Forschungsfragen und Vorannahmen hinsichtlich der Lerneffekte, die Exkursionen im Rahmen von Study-Abroad-Programmen haben. Diese werden in den Abschnitten 3.1 und 3.2 dargestellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird der im theoretischen Teil entwickelte Katalog der möglichen Lerneffekte anhand von fünf Fallbeispielen untersucht. Als Fallbeispiele dienen die im Rahmen eines Study-Abroad-Programms der Boston University (BU) an der Technischen Universität Dresden (TU Dresden) durchgeführten Exkursionen, die im Abschnitt 4.1 vorgestellt werden. Es werden sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungsmethoden verwendet, die in

Abschnitt 3.3 vorgestellt und begründet werden. Die Untersuchung soll zeigen, inwieweit die im Theorieteil abgeleiteten möglichen Lerneffekte in der Praxis zu finden sind. Die Ergebnisse werden anhand der Auswertung der erhobenen Daten im Abschnitt 4.2 präsentiert und kommentiert. Im Abschnitt 4.3 werden weiterreichenden Themen diskutiert: den Unterschied zwischen Ziel und Lerneffekt im Abschnitt 4.3.1, die Rolle der Betreuung im Abschnitt 4.3.2, und mögliche Verzerrungen und Widersprüche bei der Untersuchung im Abschnitt 4.3.3.

Die Untersuchung wird im Abschnitt 5.1 zusammengefasst. Im Abschnitt 5.2 werden Vorschläge für mögliche Verbesserungen für künftige Exkursionen bei Study-Abroad-Programmen speziell bei den *BU Dresden Programs* und im Allgemeinen abgeleitet. In einem Ausblick zum Schluss werden im Abschnitt 5.3 Anregungen für weitere Forschungsprojekte gegeben.

### **1.3 Methodische Verfahren der Studie**

Die Fallstudien wurden mit Hilfe einer teilnehmenden Beobachtung bei fünf Exkursionen und einer Befragung durchgeführt. Während der Exkursionen wurden von der Autorin Beobachtungsbögen schriftlich ausgefüllt, wobei auftretende Lernereignisse einem Zielbereich zugeordnet und mit Kommentaren und Beispielen ergänzt wurden. Zudem wurden sonstige Beobachtungen festgehalten, die keinem Lernbereich zugeordnet werden konnten.

Im Anschluss an die Exkursionen wurden die Programmteilnehmer hinsichtlich ihrer Einschätzung zu den Exkursionen befragt. Die Befragung bestand aus Fragebögen auf Englisch, die von den Programmteilnehmern unmittelbar nach jeder Exkursion auszufüllen waren. Die Fragebögen sollten Lerneffekte und -erfolge durch die subjektive Erfahrung der Studenten erfassen. Zudem wurden im Anschluss an den gesamten Exkursionsablauf Einzelgespräche mit den Programmteilnehmern geführt, um die Fragebögen zu reflektieren und um ausführlichere Antworten auf die gestellten Fragen zu erhalten. Außerdem wollte sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit in diesen Gesprächen einen vollständigen Eindruck zu dem Exkursionsablauf verschaffen.



## **2 Study-Abroad-Programme**

### **2.1 Studienbezogene Auslandsaufenthalte**

Bei Study-Abroad-Programmen handelt es sich um studienbezogene Auslandsaufenthalte, die im Folgenden zuerst allgemein dargestellt werden.

„Vor dem Zweiten Weltkrieg gab es nur wenige Hochschulen, die regelmäßig Studenten ins Ausland schickten.“ (Helms 1971: 117). Nach dem Krieg wurden die Grundsteine für die erweiterte Studentenmobilität, wie sie jetzt existiert, gelegt. Laut ihrer im November 1945 verabschiedeten Verfassung will die UNESCO dadurch Sicherheit und Frieden unter anderem „durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in allen Bereichen des geistigen Lebens einschließlich des internationalen Austausches von Persönlichkeiten, die auf dem Gebiet der Erziehung, Wissenschaft und Kultur tätig sind“ (UNESCO 1945), erreichen. Seitdem entstanden besonders ab Mitte der 1960er Jahre zahlreiche hochschulinterne Auslandsämter und Programme sowie staatliche und private Organisationen, Programme und Stiftungen weltweit, die Austausche und Auslandsaufenthalte für Studierende organisieren und/oder fördern (vgl. Cerych/Burn/Smith 1990: 11, Fraser 1983: 298, Helms 1971: 119-120, 122). „Dass die internationale Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern für diese selbst, aber auch für die Hochschulen, die Wirtschaft und die Politik immer wichtiger wird, ist in Zeiten der Globalisierung längst zum Allgemeingut geworden.“ (Berchen 2007: 2).

Um das Thema der vorliegenden Arbeit einzugrenzen, wird die Untersuchung des Auslandsstudiums auf temporäre Auslandsaufenthalte, die nicht länger als ein Jahr dauern, während eines Erststudiums begrenzt (vgl. Teichler 2007: 13). Auslandsaufenthalte bei Studenten, die zum Beispiel einen höheren zweiten Abschluss anstreben oder ein vollständiges Studium im Ausland ablegen, werden hier nicht berücksichtigt.

Bei aktuellen studienbezogenen Aufenthalten im Ausland handelt es sich meistens um das Belegen akademischer Kurse, die Absolvierung von studienrelevanten Praktika, die Teilnahme an Sprachkursen, Bildungsreisen und/oder Forschung (vgl. Isserstedt/Link 2008: 49, Isserstedt/Schnitzer 2005: 61, Opper/Teichler/Carson 1990: 49). Der Aufenthalt kann von den Studenten selbst organisiert werden, die dann als „free movers“ bezeichnet werden (vgl. Isserstedt/Link 2008: 21). Dafür braucht der Student starke Eigeninitiative und sehr

sichere Kompetenzen in der Sprache des Gastlands (vgl. Helms 1971: 119). Auslandsaufenthalte erfolgen jedoch auch durch Programme mit unterschiedlichem Betreuungsgrad, mit unterschiedlicher Integration im Gastland und finanzieller Förderung beziehungsweise mit unterschiedlichen Kosten. Es gibt zum Beispiel Austausche und Kooperationen zwischen Hochschulen, Länderorganisationen wie den DAAD (Deutsche Akademische Austauschdienst) in Deutschland und Länderübergreifende Programme wie ERASMUS (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) in Europa oder AIESEC (Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales) weltweit (vgl. Freed 1995b: 3, Isserstedt/Link 2008: 64, Kelo/Teichler/Wächter 2006). Es gibt auch Study-Abroad-Programme, die eine ausführliche Organisation und intensive Vorbereitung und Betreuung des gesamten Aufenthalts als Dienstleistung anbieten (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 205). Diese Programme können von Hochschulen für deren eigene Studenten oder auch für Studierende anderer Hochschulen angeboten werden. Auch private Organisationen wie API (Academic Programs International) und IES (Institute for International Education of Students) organisieren und verwalten Study-Abroad-Programme.

Nur die kostenpflichtigen Study-Abroad-Programme werden im Folgenden näher betrachtet, weil diese von der untersuchten Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, Studenten US-amerikanischer Universitäten im Erststudium, häufig beansprucht werden (vgl. Helms 1971: 118, Hult/Lashbrooke Jr. 2003a, University of Texas Study Abroad Office 2008). Zudem verfügen diese Programme häufig über die nötigen finanziellen und organisatorischen Ressourcen für betreute Exkursionen und bieten diese oft inklusiv als Programmpunkt an<sup>6</sup>. Dadurch können sich alle Programmteilnehmer unabhängig von ihrer finanziellen Lage an Exkursionen beteiligen. Deshalb darf die Teilnahme an solchen Exkursionen Pflicht sein, zum Beispiel als Teil eines Kurses.

Ferner werden nur Study-Abroad-Programme berücksichtigt, die in einem Land stattfinden, wo die Landessprache für die Studierenden eine zu erlernende Fremdsprache ist. Grund dafür ist, dass die vorliegende Abschlussarbeit im Fach DaF geschrieben wird und entsprechend einen Beitrag zum Sprach- und Kulturerwerb, insbesondere den Erwerb der deutschen Sprache und Kultur, leisten soll.

---

<sup>6</sup> Siehe Abschnitt 2.4 für das Angebot bei Study-Abroad-Programmen, speziell bei Immersionsprogrammen, die im Abschnitt 2.2.2 vorgestellt werden.

## **2.2 Einbettung der Study-Abroad-Programme in das reguläre Studium**

Verschiedene Arten von Study-Abroad-Programmen haben verschiedene Rahmenbedingungen und Ziele (vgl. Hult/Lashbrooke Jr. 2003b: xvi). Zum Beispiel verfolgt ein Sommerprogramm in Mexiko mit Fachkursen und Feldforschung in der Muttersprache und einem Sprachkurs „Überlebensspanisch“ natürlich andere Ziele als eine längere fremdsprachliche Integration im studentischen Alltag in dem gleichen Ort (vgl. Engel/Engel 2003: 1-2). “[T]here are numerous variations of the study abroad experience and it is rarely, if ever, possible to describe with precision the quality and extent of social contact and linguistic interaction.” (Freed 1995b: 5). Wegen der Vielfalt und Komplexität der Study-Abroad-Programme und deren entsprechender Ziele ist eine Begrenzung auf zwei vereinfachte Modelle an dieser Stelle nötig.

“As the term implies, the central activity for a study abroad programme is indeed the academic study. Even for students who carried out a work placement abroad, this was never done without a period of academic study (abroad) as well.“ (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 49). Die Benennung von Inselprogrammen und Immersionsprogrammen, die im Folgenden vorgestellt werden, bezieht sich deshalb hauptsächlich auf den sprachlichen und kulturellen Kontext von akademischen Kursen und auf den Integrierungsgrad in dem Hochschulsystem des Gastlands (vgl. Engel/Engel 2003: 8).

### **2.2.1 Inselprogramme**

Ein Inselprogramm besteht aus einer Zweigstelle der Heimathochschule.

„Das Studium der Studenten in einem solchen Auslandsprogramm verläuft wesentlich nach den Regeln der Heimathochschule und ist nur dadurch auslandsbezogen, dass die Studenten in einer fremden Umgebung leben und lernen.“ (Helms 1971: 118).

Lehrveranstaltungen können von Dozenten des Gastlands sowie der Heimathochschule gehalten werden und sind oft genau für die Programmteilnehmer konzipiert. Dadurch belegen die Studenten Kurse, die problemlos auf ihr Studium an der Heimathochschule angerechnet werden. Die Lehrveranstaltungen können in der Landessprache oder in der Muttersprache der Teilnehmer gehalten werden.

Manchmal dürfen auch einheimische Studenten an den Kursen teilnehmen; die Programmteilnehmer sind jedoch in der Regel unter sich.

“Despite the steadily rising numbers [of study abroad program participants], the vast majority of US students still graduate without any study abroad experience.” (IIE 2007b, Ergänzung DDB). Ungefähr 10 % der US-amerikanischen Studenten, die Fremdsprachen studieren, erleben einen Auslandsaufenthalt im Studium (vgl. Fraser 2002: 47). Bei anderen Fächern, die wenig Gewicht auf Fremdsprachen legen, gibt es einen viel geringeren Prozentsatz an Studenten, die ein Auslandsstudium absolvieren. Eine Tendenz bei neuen US-amerikanischen Study-Abroad-Programmen führt deshalb darauf hin, dass die fremdsprachliche Komponente zum Teil oder ganz wegfällt, um die Teilnahme für mehr Studenten aus verschiedenen Fachbereichen, wie zum Beispiel Betriebswirtschaftslehre, Natur- und Ingenieurwissenschaften, zu ermöglichen (vgl. DeWinter/Downey/Rumbley in Druck, Festing 2003: 257, Kelm 2003: 86-88, Vande Berg 2003: 26-27). Diese Studenten haben ein enger gestricktes Curriculum als zum Beispiel Studenten der Geisteswissenschaften, die ein breiteres Wahlfachstudium haben und dadurch mehr Flexibilität in der Kurswahl (vgl. Helms 1971: 229).

### **Vorteile**

Für die Studenten, die wenig Freiraum in ihren Fachbereichen haben, ist das Insel-Programm-Modell besonders gut geeignet, weil sie genau die gleichen Fachkurse belegen können, die sie sonst an der Heimathochschule belegen müssten. Dadurch wird das Studium nicht durch den Auslandsaufenthalt verzögert. Solche Studenten können auch die Sprachbarriere durch Inselprogramme überwinden. Sie können zum Beispiel Fachkurse, die inhaltlich wichtig für das Studium sind, noch in ihrer Muttersprache belegen, während sie Sprachkurse oder auch vereinfachte Fachkurse in der Landessprache absolvieren.

### **Nachteile**

Eine Kritik an dem Inselprogramm-Modell ist, dass die Studenten zu sehr von der Umwelt des Gastlandes isoliert sind (vgl. Acevedo 2008: 11, Fraser 2002: 54-55, Freed 1995b, Helms 1971: 118, Mendelson 2007). „Weder lernt der Student sich und seine eigene Welt durch den Vergleich mit einer anderen kennen, noch erhält er die

Möglichkeit, seine eigenen Kenntnisse und den Beitrag seines Landes zu Kultur und Wissenschaft an andere weiterzugeben.“ (Helms 1971: 118-119).

Kein Auslandsaufenthalt enthält eine Garantie für bedeutungsvollen Kontakt mit Einheimischen aus dem Gastland (vgl. Mendelson 2004: 56, 58). Inselprogramme können aber das Gegenteil fördern, weil die Teilnehmer oft hauptsächlich mit anderen Programmteilnehmern aus US-amerikanischen Universitäten Kontakt haben, besonders wenn sie die Landessprache nicht sprechen können. Diese Tatsache ist manchmal nicht zu vermeiden, weil Programmaufbau, Timing, Sicherheitsvorkehrungen oder ein strenger Kursplan im Studium den Kontakt mit Einheimischen verhindern.

Es gibt trotz der Kritik Vorteile gegenüber dem Verzicht auf Study-Abroad. Eine sprachliche und kulturelle Erweiterung ist für manche Inselprogramme kein Hauptziel des Auslandsstudiums, aber wird nicht dadurch ausgeschlossen.

### **2.2.2 Immersionsprogramme**

Das „*Junior Year Abroad Program* [...] bringt Studenten im dritten Studienjahr für ein Semester oder ein ganzes Jahr an eine ausländische Universität. Sie werden dort zwar auch von Vertretern ihrer eigenen Hochschule betreut, nehmen aber nach einer sorgfältigen Vorbereitung in der Sprache des Landes an Vorlesungen und Seminaren der Gastuniversität teil.“ (Helms 1971: 119).

Dieses Modell für Study-Abroad-Programme erzielt ein betreutes zielkulturelles und zielsprachliches Eintauchen, eine so genannte Immersion, im Alltag des Gastlands und der Gastuniversität. Traditionell befanden sich die Programmteilnehmer im dritten Studienjahr, weshalb der Begriff „Junior Year Abroad“ (JYA) benutzt wurde. Da die Teilnehmer jedoch nicht mehr zwangsläufig Juniors sind (vgl. IIE 2007c), wird dieses Modell als „Immersionsprogramm“ nach seinem Hauptmerkmal bezeichnet.

Meistens belegen die Teilnehmer Sprach- und Fachkurse in der Zielsprache (vgl. Freed 1995b: 5). Fachkurse belegen sie oft mit Studenten, für die die Unterrichtssprache die Muttersprache ist. Die Teilnahme an Immersionsprogrammen ist deshalb nur möglich für Studenten, deren Sprachkenntnis ausreichend ist, um diese Lehrveranstaltungen erfolgreich in der Zielsprache zu absolvieren.

Zudem hilft es, wenn die Studienordnungen an den Heimathochschulen locker sind, weil akademische Leistungen manchmal nicht eins zu eins anerkannt werden. Professoren aus den zuständigen Fächern an der Heimathochschule evaluieren und

genehmigen einzelne Lehrveranstaltungen und Leistungen (vgl. Keillor/Emore 2003: 230-231). Je flexibler die Studienordnung, desto besser, damit die Leistungen aus der Gasthochschule anerkannt werden und das Studium nicht durch den Auslandsaufenthalt verlängert wird.

### **Vorteile**

“Learning is not isolated in a classroom, but involves a total experience. Learning takes place outside of the study abroad classroom in the student’s living situation, associations with peers, and participation in extracurricular activities.” (Steinberg 2002: 210-211). Bei Immersionsprogrammen gibt es viele Möglichkeiten<sup>7</sup>, um zielsprachliche und -kulturelle Kenntnisse zu verbessern, vor allem in der Freizeit. “As efficient means of language education, these programs are designed to maximize communicative language-use opportunities in a culturally authentic (or approximately authentic) environment.” (Aveni 2005: 1). Die Studenten sollen sich direkt in den Alltag der Gastuniversität integrieren; sie bekommen jedoch viel mehr Betreuung als Studenten, die sich zum Beispiel als „free movers“ einschreiben (siehe Abschnitt 2.1)

Sprachenlernen hat Ähnlichkeiten mit anderen „persönlichkeitsbildenden *Individuations-* und *Sozialisationsprozessen*“ (Wendt et al. 2000: 30), da Kommunikation eng mit der eigenen Identität und deren Darstellung in der Gesellschaft verbunden ist (vgl. Aveni 2005: 7, Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 1, Stadler 1994: 122 ff.). Lernende entwickeln eine Sprachenlernbewusstheit, wenn sie für diese Tatsache sensibilisiert sind. Das beeinflusst entsprechend ihr Lernen und Handeln in der Fremdsprache. Sie können dieses Bewusstsein für die wichtige Rolle, die Sprache im menschlichen Leben spielt, durch Metakognition und Retrospektion über ihre Erfahrung bilden.

### **Nachteile**

Wenn Teilnehmer bei Immersionsprogrammen sich in der Zielsprache nicht ausreichend ausdrücken können, kann Fremdsprachenverwendungsangst auftreten (vgl. Horwitz/Horwitz/Cope 1991: 31). Empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass Fremdsprachenverwendungsangst bei Studenten während eines Auslandsstudiums mit einer negativen Einstellung zur Zielsprache und geringer Motivation verbunden ist, was wiederum die Sprachleistung in der Zielsprache

---

<sup>7</sup> Siehe Abschnitte 2.3 und 2.4 für eine detaillierte Beschreibung.

negativ beeinflusst (Grotjahn/Raatz/Wockenfuß 2004: 141). Manche Programmteilnehmer vermeiden deshalb allmählich Gespräche in der Zielsprache, um ihr Selbstbild zu bewahren, weil das Selbstbild in der Muttersprache dem Selbstbild in der Zielsprache weit überlegen ist, oder weil sie Angst vor kommunikativen Misserfolgen und Fehlern haben (vgl. Aveni 2005: 2, Engel/Engel 2003: 9, Grotjahn 2004: 5, Grotjahn/Raatz/Wockenfuß 2004: 134–135, Horwitz/Horwitz/Cope 1991: 31, Mendelson 2004: 58).

Wenn die Studenten mit der neuen Kultur nicht zurechtkommen, können sie ebenso negativ reagieren, oder es kann sogar ein Kulturschock auftreten (vgl. Pauldrach 1992: 12, Zeuner 2001: 31). Die Studenten können zum Beispiel grammatikalisch und lexikalisch korrekt sprechen, aber kulturell oder sozial unangemessen kommunizieren und handeln (vgl. Zeuner 2001: 62).

Solche Fremderfahrungen und Missverständnisse bilden eine Basis, um zu reflektieren, zu vergleichen und zu diskutieren, was interkulturelles Lernen anregt<sup>8</sup> (vgl. Pauldrach 1992: 12–13, Zeuner 2001: 30–32). Extreme oder unreflektierte Fälle können jedoch zu Hemmungen oder Störungen in der Kommunikation und zu einem zunehmenden Kulturschock führen, wenn die Studenten die Missverständnisse nicht klären, falsch einschätzen oder sogar nicht bemerken (vgl. Pauldrach 1992: 14, Wagner 1996: 31–34). Deswegen besteht die Gefahr, wie bei Inselprogrammen, dass die Studenten ausschließlich oder sehr oft unter sich und ihren Landsleuten bleiben, anstatt sich in dem Gastland zu integrieren (vgl. Engel/Engel 2003: 9, Lutterman-Aguilar/Gingerich 2002: 43, Mendelson 2004: 56–58, Mendelson 2007). Die Studenten müssen motiviert sein und viel Eigeninitiative zeigen, um soziale und psychologische Hürden zu überwinden und die Lernmöglichkeiten aus der Umgebung zu nutzen (vgl. Aveni 2005: 1–2).

### **2.2.3 Synthese von Inselprogrammen, Immersionsprogrammen und anderen Variablen**

Die zwei oben beschriebenen Modelle für Study-Abroad-Programme können zusammen bei einem Programm eingesetzt werden. Zum Beispiel kann eine längere Orientierungsphase, die wie ein Inselprogramm aufgebaut ist, die Studenten auf eine Immersionsphase des gleichen Programms vorbereiten. Damit tauchen die Programmteilnehmer schrittweise und nicht abrupt in die neue Sprache und Kultur

---

<sup>8</sup> Mehr dazu in Abschnitt 2.3.2.

ein. In der Orientierungsphase können sich die Studenten geschützt untereinander und mit den Dozenten über Probleme austauschen und einander unterstützen. In der Immersionsphase erweitern die Studenten ihren Blick, können aber auf die Unterstützung der anderen Programmteilnehmer und -mitarbeiter zurückgreifen. Mit einer solchen Mischung können manche möglichen Nachteile von beiden Modellen umgangen werden.

Die zwei Modelle sind auch kombinierbar mit Praktika, Forschung, Volontariaten usw. in der Muttersprache oder in der jeweiligen Fremdsprache. Zudem sind die Modelle flexibel einsetzbar in Verbindung mit anderen Variablen, die aus verschiedenen Rahmenbedingungen entstehen, die verschiedene Ergebnisse erzielen und die verschiedene Zielgruppen ansprechen (vgl. Engel/Engel 2003: 8). Die wichtigsten Variablen, die ein Study-Abroad-Programm charakterisieren, werden in Anlehnung und Ergänzung an Engel und Engel (2003: 8) und den *Open Doors Report* (vgl. IIE 2007) genannt und zum Teil kurz kommentiert.

Der Standort des Programms (vgl. IIE 2007d), das Studierfach der Programmteilnehmer (vgl. IIE 2007e) und der Zeitraum des Programms (vgl. Engel/Engel 2003: 8, IIE 2007f) beeinflussen den Aufbau und die Ziele eines Study-Abroad-Programms. Eine echte Integration im Zielland zum Beispiel gelingt oft erst nach mindestens ein paar Monaten, weshalb Immersionsprogramme tendenziell ein Semester oder länger dauern. Die Unterkunft beeinflusst den Auslandsaufenthalt ebenso (vgl. Engel/Engel 2003: 8). Es gibt eine Verbindung zwischen Unterkunft und Art der sozialen Kontakte (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 47, 205). In Studentenwohnheimen haben Programmteilnehmer mehr Kontakt mit anderen Studenten und eventuell auch mit anderen Programmteilnehmern (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 47). Programmteilnehmer, die in einer Wohngemeinschaft, in einer privaten Wohnung oder bei einer Familie wohnen, haben wiederum oft mehr Kontakt mit Nicht-studenten (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 47). Die Sprachvoraussetzungen und die Sprachverwendung von der Muttersprache und der Zielsprache im Alltag sind auch wichtige Variablen, die ein Study-Abroad-Programm auszeichnen (vgl. Engel/Engel 2003: 8). Die studierten Fächer und die Fremdsprachhandlungen, die Studenten im Ausland ausführen müssen, diktieren die nötigen Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Kelm 2003: 93–94, Maiworm/Steube/Teichler 1993: 25). Der Grad der Betreuung und die organisierten Möglichkeiten für erfahrungsbasiertes Lernen, kulturelle Interaktion und Reflexion in



einer Gruppe sind auch wichtige Merkmale eines Study-Abroad-Programms (vgl. Engel/Engel 2003: 8, Steinberg 2002: 219):

“[F]ocused and reflective interaction with the host culture is finally what separates study abroad from study at home. And the degree to which program design facilitates such experience is what most distinguishes one study abroad program from another.” (Engel/Engel 2003: 4).

### **2.3 Ziele von Immersionsprogrammen**

“Every program has a responsibility to prepare its students and support them throughout their study abroad experience.” (Mendelson 2004: 57). Wie die Programme ihre Studenten auf das Auslandsstudium vorbereiten und währenddessen unterstützen, hängt davon ab, was für Ziele die Studenten erreichen sollen und wollen. Weil Study-Abroad-Programme verschiedene Teilnehmergruppen und Formen haben, haben sie auch maßgeschneiderte Ziele (vgl. Steinberg/Anthony 2008: 6) (siehe Abschnitt 2.2). An dieser Stelle werden die Programme auf Immersionsprogramme und deren Vorbereitungsphasen begrenzt, weil die Ziele bei den Programmen meistens viel Wert auf sprachliche und kulturelle Kompetenzen legen. Solche Ziele lassen sich leicht auf kulturelle Exkursionen übertragen. Die Ziele können jedoch auch für Inselprogramme und andere Arten von Study-Abroad-Programmen relevant sein. Akademische Ziele zur Vermittlung von Fachwissen werden jedoch nicht berücksichtigt, weil diese Ziele wiederum für jedes einzelne Fach unterschiedlich sein können.

Die Ziele bei Immersionsprogrammen werden aus der einschlägigen Literatur entnommen. Sie entstehen präskriptiv aus der Sicht von Study-Abroad-Experten, zum Beispiel bei der IES *Model Assessment Practice for Study Abroad* (MAP) (vgl. IES 2007), aber auch als unverbindliche Vorschläge und Möglichkeiten, die zum Beispiel als Fragen in der *Standards of Good Practice* für Study-Abroad-Programme dargestellt werden (vgl. The Forum on Education Abroad 2008: 10). Teilnehmerbefragungen vor und nach dem Aufenthalt, zum Beispiel Mendelson (2007), Grotjahn (2004) und Opper et al. (1990), sind empirische Quellen von Zielen bei Immersionsprogrammen aus der Sicht von den Studenten, die die Ziele anstreben.

Weil auch einzelne Immersionsprogramme einzigartig sind, sollen die unten dargestellten Ziele nicht als verbindlich angesehen werden, sondern vielmehr einen allgemeinen Trend von Zielen aufzeichnen, die oft vorkommen und als erstrebenswert gelten, und die als Forschungsbasis zu Lerneffekten gelten können.

Die Ziele können in drei Kategorien gruppiert werden, die in den folgenden Abschnitten einzeln dargestellt werden: (1) linguistische und kommunikative Ziele, (2) landeskundliche und interkulturelle Ziele und (3) soziale und praktische Ziele. Die Grenzen zwischen diesen Kategorien sind jedoch fließend, wie durch Mog und Althaus zum Ausdruck gebracht wird: „sprachliches und landeskundliches bzw. kulturelles Lernen [können] als Einheit und Wechselbeziehung gefaßt werden“ (Mog/Althaus 1992: 10, Ergänzung DDB).

### **2.3.1 Linguistische und kommunikative Ziele**

Studenten bei Immersionsprogrammen streben danach, die Landessprache(n) zu lernen beziehungsweise zu erwerben<sup>9</sup> (vgl. Fraser 2002; Freed 1995a+b; Grotjahn 2004; Güler 2005; Opper/Teichler/Carson 1990: 38, 204–205; The Forum on Education Abroad 2008: 8, 10). Konkret sollen sich die Programmteilnehmer linguistische und kommunikative Kompetenzen aneignen, diese verbessern und ausbauen. Diese Kompetenzen umfassen viele Bereiche, einschließlich der sprachlichen Fertigkeiten: sprechen, hören, lesen und schreiben; Grammatik, Wortschatz, Phonetik und Akzente, Dialekte, Umgangssprache sowie die Fähigkeit, diese Bereiche zu kommunikativen Zwecken zusammen anzuwenden (vgl. Mendelson 2007).

Der Schwerpunkt der Sprachverwendung liegt wegen des pragmatischen Drucks auf Verstehen und Verstanden werden, nicht auf formsprachlicher Korrektheit (vgl. Lafford/Collentine 2006: 117, 119). Die Fremdsprache wird nicht als ein zu erlernender Gegenstand gesehen, sondern als Werkzeug, als Kommunikationsmittel und als Denkinstrument<sup>10</sup>. Weil sich das Leben der Studenten in der Zielsprache abspielt, tauchen sie in die Zielsprache ein (vgl. IES 2007: 12) und erleben authentische<sup>11</sup> Situationen in dieser Sprache (vgl. Sindt/Pachmayer 2006). Die Umgebung eignet sich dafür, dass Studenten zum Beispiel die kommunikativen Fertigkeiten auch außerhalb des Klassenzimmers üben (vgl. Fraser 2002: 49, IES 2007: 12, The Forum on Education Abroad 2008: 10). Der direkte Kontakt zu Muttersprachenlern aus dem Zielland wird auch angestrebt, weil die Programmteilnehmer in der Zielsprache interagieren (vgl. Fraser 2002: 55-56, Grotjahn 2004, Grotjahn/Raatz/Wockenfuß 2004, Güler 2005: 4, Mendelson 2007,

---

<sup>9</sup> Siehe Abschnitt 2.5.4.2 für eine Diskussion der Begriffe „lernen“ und „erwerben“.

<sup>10</sup> Mehr dazu siehe Abschnitt 2.5.4.4.

<sup>11</sup> Siehe Abschnitt 2.5.4.3 für eine Diskussion des Begriffs „authentisch“.

Niedenthal 1998: 4, The Forum on Education Abroad 2008: 10) und „als Folge auch eher erwerbsfördernden Input erhalten“ (Grotjahn 2004: 4, Grotjahn/Raatz/Wockenfuß 2004: 132). Dadurch fördern sie ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen.

### **2.3.2 Landeskundliche und interkulturelle Ziele**

„Was die Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstände der Landeskunde sein sollen, ist bekanntlich umstritten.“ (Mog/Althaus 1992: 12). In dieser Arbeit werden die drei landeskundlichen Ansätze nach Weimann und Hosch bei Landeskulturen berücksichtigt (vgl. Weimann/Hosch 1991, zitiert in Pauldrach 1992: 6–8). Der kognitive Ansatz vermittelt ein Landesbild durch Fakten; der kommunikative Ansatz ist lernerorientiert und zielt darauf, dass man angemessen im Alltag im Zielland sowohl produktiv als auch rezeptiv handeln kann; der interkulturelle Ansatz fördert Fremdverstehen durch den offenen Umgang und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und mit der Zielkultur oder auch mit fremden Kulturen allgemein (vgl. Huneke 2002: 69 ff., Weimann/Hosch 1991, zitiert in Pauldrach 1992: 6). Die landeskundlichen Ziele, die in der Literatur zu Study-Abroad erscheinen, konzentrieren sich auf die kommunikativen und interkulturellen Ansätze. Diese zwei Ansätze setzen jedoch ein bestimmtes Maß an Faktenwissen voraus und übernehmen deshalb auch Charakteristika aus der kognitiven Landeskunde (vgl. Zeuner 2001: 12).

#### **Kommunikativer Ansatz:**

Teilnehmer bei Study-Abroad-Programmen sollen eine neue Kultur kennenlernen (vgl. Hansen/Bohn/Smithers 2005) beziehungsweise eine bekannte Kultur besser kennenlernen (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 38, 204). Die Programme sollen dafür Angebote haben, die die Vermittlung von Landeskunde begünstigen (vgl. Güler 2005, Kramersch 1996), und zwar durch authentische und ganzheitliche Handlungssituationen in der Zielkultur (vgl. Mendelson 2007, Sindt/Pachmayer 2006). „[Es wird] langfristig ein autonomer Umgang mit der fremden Kultur und ihren authentischen Zeugnissen angestrebt.“ (Güler 2005: 8, Ergänzung DDB).

Landeskundliches Lernen über die Zielkultur findet auch durch die Zielsprache statt (vgl. Güler 2005: 4, Kramersch 1996: 3 ff., Zeuner 2001: 58 ff.). “Material culture is constantly mediated, interpreted and recorded – among other things – through language.” (Kramersch 1996: 3). Direkte Kontakte zu und Interaktion mit

Einheimischen fördern deshalb nicht nur die Aneignung der Zielsprache (siehe 2.3.1), sondern auch das Lernen über die Zielkultur (vgl. Grotjahn 2004, Güler 2005: 4, Niedenthal 1998: 4, Fraser 2002: 55). Zudem sind Gespräche mit Einheimischen die Hauptinformationsquelle für Study-Abroad-Teilnehmer über das Gastland, (Ergebnisse der empirischen Studie *Study Abroad Evaluation Project* (vgl. Opper/Teichler/Carson 1990: 45, 205–206; siehe Fußnote 5, Abschnitt 1.1)). Da „Face-to-Face- oder mediale Kontakte mit Deutschsprachigen [...] landeskundlich durchweg wertvoller sind als jeglicher abstrahierende landeskundliche Unterricht, sollte man sie nach Möglichkeit ausweiten und intensivieren“ (vgl. Huneke/Steinig 2002: 75). Deshalb zielen Programmteilnehmer auf Kontakte zu und Interaktion mit Einheimischen.

### **Interkulturelle Ansatz:**

In vielen Quellen zum Thema Study-Abroad wird die allgemeine Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz für Teilnehmer befürwortet (vgl. Güler 2005, Kramsch 1996: 6 ff., Sindt/Pachmayer 2006, The Forum on Education Abroad 2008: 8, 10). Explizit genannt wurden Perspektivenwechsel und Reflexion als Teilziele und als konkrete Methoden, die zu einer interkulturellen Kompetenz führen können.

Ein Perspektivenwechsel beginnt, wenn sich die Studenten der verschiedenen Kulturen, einschließlich ihrer eigenen, bewusst werden.

„Eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Landeskunde, der es um das Verstehen fremder Kulturen geht, muss die subjektive Seite, die Perspektive der Lernenden und deren individuelle und kulturelle Ausgangsbedingungen einbeziehen, d.h. sollte stets auch lernerInnenorientierte Perspektiven berücksichtigen.“ (Güler 2005: 10).

Die Studenten müssen als ersten Schritt begreifen, dass sie nicht als Tabula rasa in der neuen Kultur auftauchen; dass es überhaupt eine Ausgangsperspektive gibt (vgl. Krumm 1992: 19). Erst dann kann die „Kulturbegegnung“ (Güler 2005: 4) sinnvoll stattfinden.

Der zweite Schritt ist es, dass die Studenten über Erlebnisse und Gelerntes reflektieren (vgl. Güler 2005: 10-14, IES 2007: 14, Sindt/Pachmayer 2006). Diese Reflexion geschieht zum Beispiel durch Diskussion mit anderen Programmteilnehmern (vgl. Steinberg 2002: 219) oder auch durch Vergleiche zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur (vgl. IES 2007: 13, Mendelson 2007,

Opper/Teichler/Carson 1990: 45- 46, The Forum on Education Abroad 2008: 12). Als Endziel sollen die Programmteilnehmer die eigene Kultur (vgl. Sindt/Pachmayer 2006, The Forum on Education Abroad 2008: 10) sowie die Zielkultur (vgl. Kramsch 1996: 6, Niedenthal 1998: 3, Opper/Teichler/Carson 1990: 38) aus einer Eigen- und Fremdperspektive wahrnehmen können (vgl. IES 2007: 13, Mendelson 2007). Durch die neu gewonnene Perspektive sollen sich die Studenten an die neue Kultur und die kulturellen Unterschiede anpassen (vgl. IES 2007: 13, Mendelson 2007, Niedenthal 1998: 2) sowie sich mit dem Kulturschock auseinandersetzen können (vgl. Stadler 1994).

### **2.3.3 Soziale und praktische Ziele**

Drei soziale und praktische Ziele wurden in der einschlägigen Literatur mehrmals genannt und werden deshalb auch berücksichtigt.

Viele Studenten legen Wert darauf, Freundschaften mit Einheimischen und im Allgemeinen zu schließen (vgl. Mendelson 2007; Opper/Teichler/Carson 1990: 38, 205; Sindt/Pachmayer 2006). “[There is a] great importance attached to the opportunities for out-of-class contacts between students, and also between students and staff [... which helps foster] integration into the life of the host country.” (Opper/Teichler/Carson 1990: 206, Ergänzung DDB).

Reisen im Zielland und international in der unmittelbaren Umgebung ist ebenso wichtig für Study-Abroad-Teilnehmer (vgl. Mendelson 2007, Opper/Teichler/Carson 1990: 38, Zeilinger 2006: 10). Reisen und die Kompetenzen, die dadurch entwickelt werden, können auch den kommunikativen oder den landeskundlichen Zielen zugeordnet werden. In der Literatur wurde jedoch nicht explizit darauf eingegangen.

Studenten setzen sich auch als Ziel, Soft Skills zu entwickeln. Soft Skills sind nach dem Duden-Fremdwörterbuch „Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich“ (Wermke/Kunkel-Razum/Scholze-Studenrecht 2007: 968). Zusätzlich zu dem Umgang mit Menschen haben soziale und berufliche Soft Skills mit persönlichen Einstellungen und der Weltsicht zu tun. Zu den Soft Skills, die Study-Abroad-Teilnehmer während des Auslandsaufenthalts möglicherweise entwickeln, gehören Flexibilität, Akzeptanz und Würdigen von Vielfältigkeit, Aufgeschlossenheit, ein positiver Umgang mit Internationalität und der Besitz eines globales Bewusstseins (vgl. Hadis 2005, Hansen/Bohn/Smithers 2005: S1D-11, IES 2007: 14, Opper/Teichler/Carson 1990: 213, Sindt/Pachmayer 2006).

## 2.4 Angebot von Immersionsprogrammen

Um den Studentenerwartungen gerecht zu werden und die Ziele zu unterstützen, wurde für Immersionsprogramme ein breites Angebot entwickelt (vgl. Burn/Steube/Teichler 1990: 174, Opper/Teichler/Carson 1990: 205).

Viele organisatorische Aufgaben werden in der Regel mithilfe des Programmpersonals erledigt, damit die Programmteilnehmer sich gezielt auf sprachliche und kulturelle Erlebnisse konzentrieren können. Bei der logistischen Vorbereitung, der Betreuung vor Ort und der Nachbereitung beschäftigt sich das Programmpersonal mit solchen Angelegenheiten wie Ankunft, Behördengänge, Unterkunft, Stipendien und Finanzierungshilfe, Gesundheits- und Sicherheitsmaßnahmen, Zugang zu Computern mit Internet und zu Bibliotheken, Praktikumsvermittlung und akademische Betreuung (vgl. IES 2007: 11–19; McQuiddy/Wilcox 2003: 170, Opper/Teichler/Carson 1990: 44; The Forum on Education Abroad 2008: 8–9, 13, 17–18).

Das programminterne Angebot berücksichtigt häufig die Lernziele (siehe Abschnitt 2.3) auch direkt. Eine sprachliche und kulturelle Vorbereitung der Programmteilnehmer wird oft durch Orientierungen an der Heimathochschule und vor Ort sowie durch Vorbereitungskurse gewährleistet (vgl. IES 2007: 11, 19; McQuiddy/Wilcox 2003: 170; Stadler 1994; The Forum on Education Abroad 2008: 8, 11). Die Vorbereitungskurse finden häufig als Intensivkurs vor der Immersion an der Gastuniversität mit mindestens 15 Unterrichtsstunden pro Woche oder auch als studienbegleitender Kurs statt (vgl. Bonnekamp 1995: 214, Hernig 2005: 70-71). Dadurch sollen die Programmteilnehmer zum Beispiel ihre Sprachkompetenzen verbessern, auf den Kulturschock vorbereitet werden, und die Lehr- und Lernmethoden sowie die Hochschulkultur im Zielland kennenlernen (vgl. IES 2007: 11, 19; Stadler 1994; The Forum on Education Abroad 2008: 8, 11).

Die Programmteilnehmer werden auch auf Praktika und Forschung vorbereitet und währenddessen betreut, zum Beispiel bei der Klärung von kulturellen Missverständnissen (vgl. IES 2007: 12, The Forum on Education Abroad 2008: 8). Auch wichtig ist eine kulturelle Nachbereitung, indem Themen wie „reverse culture shock“ oder die Integration von neu gewonnenen Kompetenzen in der Heimat behandelt werden (vgl. IES 2007: 13, 19; McQuiddy/Wilcox 2003: 170; Stadler 1994; The Forum on Education Abroad 2008: 8).

Zudem werden Kultur- und Exkursionsprogramme angeboten (vgl. IES 2007: 11, 14; McQuiddy/Wilcox 2003: 170, The Forum on Education Abroad 2008: 10). Es ist jedoch nicht in der einschlägigen Literatur allgemein festgelegt, wie und mit welchem Inhalt das Angebot durchgeführt wird beziehungsweise werden soll. Deshalb werden Exkursionen und Exkursionsprogramme in dem folgenden Abschnitt theoretisch soweit wie möglich dargestellt, am Beispiel von drei konkreten Fällen exemplarisch aufgezeigt, und mit einem möglichen didaktischen Ansatz ergänzt.

## **2.5 Kulturelle Exkursionen**

### **2.5.1 Klärung der Begriffe „Lerneffekt“ und „Exkursion“**

„Lerneffekte von Exkursionen“ wurden als Gegenstand der vorliegenden Arbeit gewählt. An dieser Stelle ist eine genauere Begriffsbestimmung nötig.

„Der Effekt“ wird vom Duden als „bezweckte od. auch nicht bezweckte [...] Wirkung“ definiert (Drosdowski 1993: 812). Der Begriff „Lerneffekt“ lässt die Möglichkeit für unbeabsichtigte Lerninhalte und -prozesse zu, die sich spontan durch den Exkursionsteilnehmer, den Kontext oder den Zufall ergeben können. Dadurch wird nicht das untersucht, was geplant oder didaktisch aufbereitet wurde, sondern das, was tatsächlich passiert.

In der Literatur zu Study-Abroad wird der Begriff „Exkursion“ oft verwendet, jedoch nie konkret definiert (siehe Abschnitt 2.4). Ein Fachwörterbuch zu Tourismus definiert eine „excursion“ als „a short visit, often no longer than one day, returning to the place from which you left“ (Dictionary of Leisure, Travel and Tourism 2006). Diese Definition kann so auf Exkursionen bei Study-Abroad-Programme übertragen werden: Exkursionsteilnehmer fahren von dem Ort des Study-Abroad-Programms irgendwohin und kurz danach wieder zurück. Nach dieser Definition sind der Inhalt und die Absicht der Ausflüge völlig offen.

In dieser Arbeit werden kulturelle Exkursionen fokussiert, bei denen Programmteilnehmer eine historische oder kulturelle Stätte besichtigen. Speziell werden Exkursionen im Rahmen eines Vorbereitungskurses (siehe Abschnitt 2.4) und unter der Leitung eines Betreuers berücksichtigt, weil sie dadurch eine direkte Anbindung zu den Study-Abroad-Zielen (siehe Abschnitt 2.3) haben und sich von reinem Tourismus unterscheiden. Ein solcher Betreuer bei kulturellen Exkursionen während eines Vorbereitungskurses kombiniert idealerweise die Kompetenzen eines

Reiseleiters, um die Logistik zu planen und durchzuführen, mit dem Sprachgefühl und den Kompetenzen eines Fremdsprachenvermittlers.

## 2.5.2 Ziele von Exkursionen

Es werden nur wenige explizite Ziele für kulturelle Exkursionen in der Literatur zum Thema Study-Abroad vorgesehen beziehungsweise vorgeschlagen. Wenn doch, dann gehen die Ziele oft von bestimmten Fallbeispielen aus oder sie sind vage und intuitiv. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass auch Immersionsprogramme untereinander stark variieren können (siehe Abschnitt 2.2.3) und deshalb verschiedene Rahmenbedingungen, Bedürfnisse und konkrete Ziele haben. Eine solche vage allgemeine Aussage stammt aus der IES MAP: “Guided field trips help students take advantage of the region and result in more learning than if students attempt to travel on their own.” (IES 2007: 12–13). Wie die Studenten was aus der Region ausnutzen, was und wie sie lernen, wird nicht explizit empfohlen. Die Aussage ist vermutlich mit Absicht so vage formuliert, damit sie auf viele Programmarten und -orte übertragbar ist.

Nur einmal wurde ein kommunikatives Ziel – zu Interaktion in der Zielsprache – direkt in Verbindung mit Exkursionen gebracht; es wurde als eine Frage in den *Standards of Good Practice* formuliert (siehe Abschnitt 2.3): “Are students encouraged to use the host language as much as possible in the program, in class, and on excursions?” (The Forum on Education Abroad 2008: 10). Es wurden auch nur wenige landeskundliche und interkulturelle Ziele genannt. “Excursions were organized to expand student cultural awareness” (Hansen/Bohn/Smithers 2005: S1D-10) “[and] reinforce [...] academic goals and students’ intercultural development.” (IES 2007: 12–13, Ergänzung DDB). Konkret können Exkursionen die Programmteilnehmer mit der unmittelbaren Umgebung und mit praktischen Dingen der Zielkultur vertraut machen, zum Beispiel mit dem öffentlichen Nahverkehr (vgl. Fry 2004, IES 2007: 12–13). Das liegt im Sinne einer kognitiven sowie einer kommunikativen Landeskunde. An Hinweisen zu den sonstigen Zielen im Rahmen von Exkursionen bei Immersionsprogramme fehlt es in der Literatur.



### 2.5.3 Beispiele von Exkursionsangeboten bei Immersionsprogrammen

In Werbe- und Informationsmaterialien von bereits existierenden Programmen werden die Exkursionen oft nur als Ortsname und ohne konkrete Hinweise zu dem Inhalt und dem Ziel des Ausflugs aufgelistet. Die drei unten dargestellten Programme haben ihre Exkursionsprogramme etwas ausführlicher in ihrer Internetpräsenz beschrieben.

Die Ohio State University (OSU) ist eine staatliche Universität in Columbus, Ohio, und bietet das *Ohio State Summer German Language Program in Dresden* für Studenten der Mittel- und Oberstufe an (vgl. OSU Office of International Affairs 2008, Spencer 2008). Das 8-wöchige, intensive Sprach- und Kulturprogramm enthält sieben Exkursionen, die in dem englischsprachigen Kulturkurs integriert sind (vgl. Spencer 2008). Unklar ist jedoch, wie die Exkursionen in dem Kurs integriert sind sowie welche Sprache währenddessen gesprochen wird. Tagesausflüge führen nach Meißen, Pirna, Königstein, Moritzburg, Freiberg und Bautzen; die Programmteilnehmer verbringen zudem zwei Tage in Weimar und vier Tage in Berlin (vgl. Spencer 2008). Sehenswürdigkeiten wurden für jede Stadt beschrieben (vgl. Spencer 2008). Man kann deswegen davon ausgehen, dass das Hauptziel der Exkursionen die Vermittlung eines Bilds von dem Gastort und der näheren Umgebung im Sinne einer kognitiven Landeskunde ist. Zu den erhofften und tatsächlichen Lerneffekten der Exkursionen wurde in der Internetpräsenz nichts explizit erwähnt (vgl. OSU of International Affairs 2008, Spencer 2008).

Das Smith College ist eine kleine private Universität im US-Bundesstaat Massachusetts und bietet seit 45 Jahren ein Immersionsprogramm an, an dem Studenten der Mittel- und Oberstufe ein bis zwei Semester teilnehmen (vgl. Smith College Study Abroad 2008a). Ihr *JYA University Studies in Hamburg*-Programm ist das einzige US-amerikanische Study-Abroad-Programm in Hamburg (vgl. Smith College Study Abroad 2008a). Die Exkursionen zu verschiedenen Orten in Norddeutschland und der 5-tägige Ausflug nach Berlin finden während der Orientierungsphase, die 7 ½ Wochen dauert, als Teil des Vorbereitungskurses statt (vgl. Smith College Study Abroad 2008a + b). Bei den Exkursionen wird nur Deutsch gesprochen, damit die Programmteilnehmer sich an die zielsprachige Interaktion und an die deutsche Kultur gewöhnen und damit akademische und persönliche

Lernerfolge während der Immersionsphase gefördert werden (vgl. Smith College Study Abroad 2008b: 8–9).

Academic Programs International (API) ist ein kleiner unabhängiger Anbieter von Study-Abroad-Programmen, der in San Marcos, Texas, seinen Hauptsitz hat. Er bietet derzeit keine Programme im deutschsprachigen Raum (vgl. API 2008c). Das Exkursionsangebot bei den Immersionsprogrammen ist jedoch gut durchdacht und wird deshalb hier am Beispiel vom API-Immersionsprogramm in Grenoble, Frankreich, für Studenten verschiedener Sprachniveaus beschrieben. Im Frühjahrssemester werden fünf Exkursionen innerhalb Frankreichs angeboten: gleich am Beginn des Programms gibt es eine viertägige Exkursion in Paris und Versailles; als Tagesausflüge fahren die Programmteilnehmer nach Burgund, Chartreuse und Lyon; ein Wochenende wird zudem an der Côte d’Azur verbracht (vgl. API 2008a). Wie bei dem OSU-Programm wurden Sehenswürdigkeiten von jeder Stadt beschrieben (vgl. API 2008a), was einen Schwerpunkt auf kognitiver Landeskunde andeutet. Darüber hinaus wird explizit eine Gewöhnung an die und Vertrautheit mit der Zielsprache und -kultur angestrebt (vgl. API 2008a). Bei Exkursionen haben die Programmteilnehmer konkrete Möglichkeiten, um ihre Sprachkompetenzen zu verbessern, dem Kulturschock und der Fremdsprachenverwendungsangst vorzubeugen und Freundschaften mit anderen Programmteilnehmern zu schließen (vgl. API 2008b).

## **2.5.4 Lernen durch Handlungsorientierung bei Exkursionen**

Bei Exkursionen gibt es viele mögliche Grundlagen und Aspekte zu berücksichtigen, die aber nicht standardisiert sind. Die erfahrungsorientierte Reformpädagogik von John Dewey, der Konstruktivismus, die Reisepädagogik, die Erlebnispädagogik, die Freizeitpädagogik und das informelle Lernen zum Beispiel bieten mögliche Ausgangspunkte und interessante Anregungen für die Gestaltung und Durchführung von Exkursionen. In dieser Arbeit wird der Akzent auf die Handlungsorientierung gelegt, weil sie sich als Methode zur Erreichung von kommunikativen sowie landeskundlichen Zielen im Alltag des Ziellandes anbietet.

### **2.5.4.1 Sprachliches Handeln**

Das Duden-Stilwörterbuch bezeichnet das Wort Handlung als „Tat, Aktion, Tun“ (Drosdowski 1988: 352). In allgemeinen Handlungstheorien ist Handeln „zielgerichtet, aktiv, erfahrungsbasiert und auf Verwendung von Mitteln angewiesen“

(vgl. Münch 1988, zitiert bei Wendt et al. 2000: 24). In der angewandten Linguistik wird Handeln als „intentionales Verhalten“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 173) definiert, wozu nicht nur produktive, sondern auch rezeptive Handlungen zählen. Ein didaktischer Ansatz für Handlungsorientierung basiert auf der aktiven Betätigung der Lernenden. Diese Ausarbeitung konzentriert sich auf kommunikatives Handeln.

Nach Hufeisen und Neuner ist Sprechen eine Handlung (vgl. Hufeisen/Neuner 1999: 107). Auch Wendt schreibt den sprachlichen Handlungen die von Münch genannten Merkmale von Handlung zu, wobei er aber nicht ausführt, welche Mittel bei Sprache verwendet werden (vgl. Wendt 1993: 41). Im Folgenden wird die Rolle der Handlungsmerkmale nach Münch bei mündlicher Kommunikation dargestellt.

### **Zielgerichtet:**

Ein kommunikativer Sprechakt verfolgt das Ziel, etwas zu bewirken oder eine Reaktion zu erzwingen. Man kann zum Beispiel jemanden begrüßen, etwas mitteilen oder etwas fordern, einen Kommunikationspartner überzeugen oder Ideen festhalten (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 9, 186).

### **Aktiv:**

Ein Sprechakt ist produktiv. Aktives sprachliches Handeln findet aber auch rezeptiv, beim Empfang einer Nachricht, bei der Dekodierung oder bei der Interpretation, statt (vgl. Wendt 1993). In diesem Sinn sind sowohl Sender als auch Empfänger aktiv an dem kommunikativen Prozess beteiligt.

### **Erfahrungsbasiert:**

Für eine gelungene Sprachhandlung ist „im Gedächtnis eines Individuums verankertes Wissen über die in seinem bisherigen Leben [...] eingesetzten [...] Strategien des Denkens und Handelns“ nötig (Hüther 2004: 26). Kenntnisse über zum Beispiel passende Handlungsmuster beeinflussen die Art, wie eine Nachricht kodiert wird. Die Art, wie etwas gesagt wird, drückt implizit oder explizit die Rollenverhältnisse der Kommunikationspartner aus (vgl. Hufeisen/Neuner 1999: 44). Auf Deutsch kann man zum Beispiel seinen Kommunikationspartner als „du“ oder als „Sie“ ansprechen. Ein Professor spricht anders mit seinen Studenten als mit seiner gleichaltrigen Tochter.

## **Mittel:**

Sprachliche Handlungen verwenden die Sprache als Mittel. Die Sprache besteht aus Symbolen, aus welchen verschiedene Laute zusammengesetzt werden können, die einer systematischen Struktur unterliegen, wodurch eine semantische und eine pragmatische Bedeutung gegeben sein kann. Zudem werden die körperlichen Sinne als Vermittlungs- und Empfangsmedien sowie das Gehirn als Planungs- und Interpretationsinstrument verwendet (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 2).

Unter sprachlichen Handlungen versteht man äußerliche Tätigkeiten (zum Beispiel Aussagen aussprechen und zuhören). Zunehmend werden aber auch innerliche geistige Handlungen (zum Beispiel Aussagen planen und verarbeiten) den sprachlichen Handlungen zugeordnet (vgl. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000b). „Sprachliches und nonverbales [...] Handeln werden als Formen mentalen, sozialen und kulturellen Handelns verstanden.“ (Wendt et al. 2000: 23). Wie man handelt und mit welcher Absicht, ist von individuellen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig. Was in einem Kulturkreis beziehungsweise einer sozialen Schicht akzeptiert wird, kann in einer anderen Umgebung missverstanden werden oder sogar Gesellschaftsnormen verletzen.

Zudem spielt die Interaktion zwischen den beteiligten Personen eine Rolle bei der kommunikativen Handlungsorientierung. „Kommunikation ist [...] kooperatives Handeln, Interaktion. In der Kommunikation geht es darum, Verständigung (was *nicht* heißen muss: Einverständnis!) zu erreichen.“ (vgl. Grice 1968, 1975, zitiert bei Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 196). Egal, ob die Kommunikation mündlich oder schriftlich, vor Ort oder räumlich getrennt erfolgt: kommunikatives Handeln ist ein Austausch zwischen zwei oder mehr Kommunikationspartnern (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2001: 175). Zusammengefasst:

„Sprachliches Handeln ist eine inhaltsorientierte sprachliche Interaktion in einem bestimmten sozialen Kontext, bei der die Beteiligten etwas bewirken wollen; dabei bringen sie konkrete Vorerfahrungen, Interessen und Kenntnisse über den anderen ein und beziehen sich (meist unbewußt) auf bestimmte soziale Konventionen.“ (Timm 1991: 47, zitiert in Rozenberg 2006: 154–155).

### **2.5.4.2 Sprachenlernen vs. Spracherwerb**

Wendt et al. verstehen Sprachenlernen als „eine Form der Aneignung einer Sprache, die nicht die Erstsprache ist“ (Wendt et al. 2000: 28). Sprachenlernen ist allerdings Voraussetzung für sprachliches Handeln in einer Fremdsprache, da die Sprache das

Mittel für die Handlung ist (siehe Abschnitt 2.5.4.1). Die Aneignung der Sprache ist aber auch eine Wirkung von sprachlichem Handeln.

Wendt et al. differenzieren nach Krashen zwischen den Begriffen „Lernen“ und „Erwerb“ (vgl. Königs 1995: 428; Krashen 1981, zitiert bei Wendt et al. 2000: 28-29). Lernen erfolgt durch didaktisierte Materialien (vgl. Königs 1995: 428; Krashen 1981, zitiert bei Wendt et al. 2000: 28-29). Häufig lernt man eine Fremdsprache durch Unterricht mit einem ausgebildeten Lehrer in einem Klassenzimmer. Das Klassenzimmer ähnelt aus logistischen Gründen selten dem Alltag im Land der Zielsprache (vgl. Steinig 1995: 68). Nach dem Unterricht kehren Sprachschüler oft ins „echte Leben“ und in die Muttersprache (L1) zurück.

Erwerb dagegen findet in natürlichen Kontexten statt, wobei die Fremdsprache kein Lerngegenstand an sich ist, sondern „ein spontan und unreflektiert gebrauchtes Instrument sprachlichen Handelns, dessen Ziel in erster Linie der kommunikative Erfolg“ ist (Timm 1995b: 12). Der Lernort wechselt, verschiedene Sinne werden angesprochen, Sprechakte sind authentisch und abwechslungsreich (vgl. Huneke/Steinig 2002: 93). Zudem finden innere Denkprozesse oft ganz in der Fremdsprache (L2) statt, weil der Spracherwerber oft in „eine[r] L2-Welt [lebt], für die es sich lohnen würde, die vertraute L1-Welt aufzugeben“ (Steinig 1995: 69, Ergänzung DDB). Fremdspracherwerb kann in Ländern stattfinden, in denen die Zielsprache Landessprache ist und man den Alltag in der Fremdsprache und -kultur bewältigt. Erwerb erfolgt aber auch außerhalb dieser Länder durch intensive Interaktion in der Zielsprache und -kultur, zum Beispiel bei einer Liebesbeziehung (vgl. Huneke/Steinig 2002: 97). Es besteht jedoch die Gefahr, dass der Spracherwerber „auf einem mehr oder weniger niedrigen lernersprachlichen Niveau fossilisiert“ (Huneke/Steinig 2002: 93), weil er auf diesem Niveau kommunikativen Erfolg hat. Korrektheit wird in solchen Fällen bei Spracherwerbern zu Gunsten von kommunikativer Flüssigkeit eingebüßt (vgl. Huneke/Steinig 2002: 97).

### **2.5.4.3 Ganzheitliches Lernen durch Handeln**

Die humanistische Psychologie fasst den Menschen als „eine Leib-Seele-Geist-Einheit“ auf (Betz 1995: 79, Rozenberg 2006: 97). Deshalb ist die Lernmethode, die von dem Schweizer Pädagogen Pestalozzi entwickelt wurde, heute als ganzheitliches Lernen bekannt, weil sie die Person als Ganzes anspricht. Lerner sollten nach dieser Methode gleichmäßig kognitiv, affektiv und körperlich in natürlichen Kontexten gefördert werden, was man als die Einbeziehung von „Kopf, Herz und

Hand“ beim Lernprozess bezeichnen kann. „Kognition wird hier als eine Bezeichnung für Gedächtnisprozesse bei der Informationsverarbeitung verstanden.“ (Lochtman/Lutjeharms 2004: 173). Der Affekt beziehungsweise die Emotion umfasst eine subjektive Bewertung von Information, was auch die kognitive Wahrnehmung beeinflusst und von der kognitiven Wahrnehmung beeinflusst wird (vgl. Lochtmann/Lutjeharms 2004: 173–174, Wolff 2004: 90–92). Der Körper kommt mit seinen sinnlichen Wahrnehmungen und motorischen Bewegungen dazu und steht in Wechselwirkung mit den kognitiven und affektiven Seiten eines Individuums.

Lernen basiert nach Pestalozzi auch auf dem Umgang mit konkreten Gegenständen und Erfahrungen, die dann zu abstrakteren Themen führen können (vgl. Jedan 1981: 45-48, 65-66, 74). Heute wird die Praxisorientiertheit weiterhin als sinnvoll bestätigt:

“[R]esearch indicates that students learn best when they make emotional connections with the content being studied through concrete experience or form relationships with people who make the content come alive.” (Lutterman-Aguilar/Gingerich 2002: 50–51).

Zudem zeigt die Hirnforschung, dass ganzheitliches Lernen beide Gehirnhälften anregt und eine interaktive Verbindung zwischen logisch-rationalem und intuitiv-kreativem Denken herstellt (vgl. Betz 1995: 81–85, Hüther 2004, Rozenberg 2006: 99 ff., Timm 1995: 12). Ganzheitliches Lernen ist ein multi-sensorisches Verfahren, welches zu emotionalen Assoziationen und motorischen Vernetzungen führt, die das Langzeitgedächtnis beim Lernen unterstützen (vgl. Betz 1995: 85, Huneke/Steinig 2002: 106). „Assoziationen, Gefühle, Eindrücke und Erlebnisse, die die Lernprozesse begleiten, sind von entscheidender Bedeutung für die Leistungs- und Lernbereitschaft.“ (Rozenberg 2006: 101).

Obwohl ganzheitliches Lernen in der Pädagogik unterschiedlich verwendet wird, ist das Ziel das gleiche. “The intent [of Pestalozzi’s holistic method] was not to present a multitude of materials, facts, and experiences and then leave to chance what each pupil would do with it, but to prepare each pupil for life.” (Jedan 1981: 64, Ergänzung DDB). Circa 200 Jahre später empfahl der US-amerikanische Pädagoge Gaarder zukünftigen Sprachlehrern: “Don’t ever try to teach language *per se*, [...] rather, teach life.” (Bach 1995: 249). Diese Zitate nennen das gleiche Hauptlehrziel der ganzheitlichen Methode: praktische Vorbereitung auf das Leben, **also auf Handeln**. Sprachenlernen und Spracherwerb durch Handeln sind demzufolge ganzheitlich.

Sprachhandlungen können künstlich oder authentisch sein. Künstliche Sprache ist zum Beispiel „für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet, vereinfacht oder innerhalb von bestimmten strukturellen und lexikalischen Grenzen verfaßt worden“ (Beile 1995: 315). Sprachhandlungen können auch im Rahmen des Spracherwerbs künstlich sein. „Foreigner Talk“ ist zum Beispiel eine vereinfachte Version einer Sprache, die Muttersprachler mit Nichtmuttersprachenlern verschiedenen Sprachniveaus verwenden (vgl. Rost 1989: 250 ff.). Eine künstliche Sprachhandlung könnte auch eine Sprachhandlung sein, die nicht mit der Absicht gemacht wird, irgendetwas im „echten Leben“ zu bewirken, sondern um zum Beispiel eine grammatische Struktur einzuprägen oder Sprachkenntnisse im Unterricht nachzuweisen (vgl. Edmonson 1995: 179). Daher hat ihr Inhalt keinen direkten Einfluss auf das reale Leben.

Authentische Sprache ist dagegen „Sprache, bei der die Sprecher [...] mit keiner fremdsprachendidaktischen Absicht sprechen, sondern ihre eigenen kommunikativen Bedürfnisse innerhalb einer echten Sprechsituation ausdrücken“ (Beile 1995: 315). „Kommunikativ authentisch sind Äußerungen vor allem dann, wenn sie Informationen enthalten, die für den Hörer neu sind.“ (vgl. Huneke/Steinig 2002: 95). Eine authentische Handlung wird unvereinfacht und mit der Absicht gemacht, etwas im realen Leben bewirken.

Ganzheitliches Sprachenlernen soll auf der einen Seite praxisorientiert erfolgen, aber auf der anderen Seite auch angstfrei sein (vgl. Betz 1995: 85), was die Realität nicht immer ist. Deshalb sind zu 100 % authentische Handlungen nicht immer wünschenswert.

In der Literatur zum Fremdsprachenlernen gibt es nur wenige konkrete Beschreibungen<sup>12</sup> von handlungsorientierten und ganzheitlichen Methoden zur Aneignung von Fremdsprachen im authentischsten und intensivsten Kontext: im Alltag im Land der Zielsprache. Viele authentische Handlungen aus dem Alltag im Unterricht einzusetzen, sprengt den üblichen zeitlichen und räumlichen Rahmen des Unterrichts. Ausnahmen bilden Aufgaben, bei denen man direkten und authentischen Kontakt mit Sprechern der Zielsprache aufnimmt, oder auch möglicherweise der fremdsprachliche Fachunterricht. Beide werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

---

<sup>12</sup> Bauer (2002), Freed (1995a), Hodel (2006) und Stadler (1994) beschäftigen sich ausführlich mit diesem Thema. Es wird jedoch zum Beispiel in der Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache „Kontakte Knüpfen“ bewusst darauf verzichtet, da der Autor einen Auslandsaufenthalt im deutschsprachigen Raum für viele außereuropäische Lerner für unrealistisch hält (vgl. Wicke 1995: 25).

#### **2.5.4.4 Fremdsprachliches Handeln im Unterricht**

Lernen durch Handeln im Fremdsprachenunterricht strebt einen authentischen ganzheitlichen Erwerb an. Manche Lehrer schrecken davor zurück, weil handlungsorientierter Unterricht „nicht so gut planbar ist wie traditionelles Lehren“ (Zeuner 2001: 68). Die kommunikativen Fortschritte eines solchen Unterrichts sind jedoch lohnend. „[E]in handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht [bietet] relevante Inhalte und geeignete soziale Kontexte für einen engagierten, kontextuell angemessenen sowie partner- und zielorientierten Gebrauch der Fremdsprache.“ (Timm 1991: 47, zitiert in Rozenberg 2006: 155, Ergänzung DDB). Innerhalb der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zum Beispiel können Lerner handeln und dabei ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache fast auf natürliche Weise verbessern. Didaktiker schlagen für den Fremdsprachenunterricht unter anderem freie Konversationen, E-Mail-Korrespondenz mit einem zielsprachlichen Kontaktpartner, kreatives Schreiben oder Projektunterricht vor, wo die Sprachenlerner verschiedene Handlungen selbst planen und durchführen, um ein bestimmtes Ziel oder Ergebnis zu erreichen (vgl. Rost 1989: 325; Wicke 1995: 29; Zeuner 2001: 68-74). Dabei wird die Selbsttätigkeit der Lernenden mehr gefördert als bei traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichtsformen wie zum Beispiel dem Lehrervortrag. Zudem werden die kognitiven, affektiven und physischen Ebenen der Lernenden berücksichtigt, weil diese auch sonst in authentischen Sprachhandlungen beansprucht werden.

Rollenspiel im Unterricht kann als Mittelding zwischen künstlichem und authentischem Handeln eingesetzt werden (vgl. Zeuner 2001: 73–74). Die Sprachenlerner können bei Rollenspielen frei und ohne Vorlage sprechen, was authentisches Handeln und Erfahren aus einer Rolle hinaus erlaubt (vgl. Freudenreich/Sperth 1993: 14). „Es geht im Rollenspiel primär um Einfühlen, Probehandeln und Reflexion über das Erlebte“ (Zeuner 2001: 74), nicht um kommunikativen Erfolg. „[Wichtig] ist, Spielängste zu überwinden und sich dem handelnden Tun auszusetzen.“ (Freudenreich/Sperth 1993: 14, Ergänzung DDB). Die Situation ist dabei nur semi-authentisch; sie modelliert die Wirklichkeit, aber die Rahmenbedingungen sind meist vereinfacht. Die Lerner gewinnen trotzdem neue Perspektiven, weil Rollenspiele „vom Spieler den Einsatz seiner ganzen Person, seines Denkens, Fühlens und Tuns [erfordern]“ (Freudenreich/Sperth 1993: 14, Ergänzung DDB).



Grießhaber hat empirisch untersucht, inwieweit Rollenspiele im zielsprachlichen Unterricht sinnvoll sind (vgl. Grießhaber 1987a, 1987b). In seiner Studie analysierte er echte und gespielte Einstellungsgespräche auf Deutsch mit Muttersprachenlern und Nichtmuttersprachenlern, weil diese Diskursart durch ihre „ungleiche Machtverteilung“ (Grießhaber 1987a: 22-23) besonders für Nichtmuttersprachler einschüchternd wirken kann und weil Einstellungsgespräche Einfluss auf wichtige Entscheidungen im Leben haben können (vgl. Grießhaber 1987a: 3 ff., 1987b: 2). Durch Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht wurden Lerner auf diese lebensrelevante kommunikative Situation im deutschsprachigen Raum vorbereitet, weil die Lerner die Gespräche spontan und „sanktionsfrei“, d. h. ohne Angst vor Fehlern und Misserfolgen, üben konnten (vgl. Grießhaber 1987b: 1, 9). Dazu haben die Lerner Verhaltensstrategien ausprobiert und kulturelle Kenntnisse verwendet (vgl. Grießhaber 1987b: 17). Die Gesprächsbedingungen ähneln der authentischen Situation nur zum Teil, weil die eigentliche reale Situation „Sprachunterricht“ eine andere Rahmenbedingung hat, die nicht ausgeblendet werden kann (vgl. Grießhaber 1987a: 15). Die Lerner handeln sprachlich anders als bei einem echten Einstellungsgespräch, weil (1) Zuschauer dabei sind und (2) die Lerner bei Verbalisierungsproblemen den Muttersprachenler nicht um Hilfe bitten (vgl. Grießhaber 1987b: 216). Die Interviews sind auch insofern unauthentisch, weil die Sprachschüler sich bei den „Einstellungsgesprächen“ nicht wirklich auf eine Stelle bewerben. Ihre sprachlichen Handlungen haben in der Realität keine Wirkung (siehe Abschnitt 2.5.4.3); die Sprachschüler streben nicht an, dass sie die besprochene Arbeitsstelle bekommen.

Die Semi-Authentizität erweist sich jedoch bei Rollenspielen im Fremdsprachenunterricht als wertvoll, weil die Sprachschüler die in angstfreier Atmosphäre gelernten und geübten Kompetenzen aus dem Probehandeln auf Handlungen im realen Leben transferieren können (vgl. Legenhausen 1999: 170 ff., zitiert in Rozenberg 2006: 125) (siehe Abschnitt 2.5.4.3). Wenn das Sprachhandeln den Lernenden bei Rollenspielen das erwünschte Ergebnis nicht bringt, gibt es keine negativen Konsequenzen und sie dürfen es möglicherweise nochmals versuchen. „Nicht der Erfolg, die Bedürfnisbefriedigung oder eine Leistung werden angestrebt, sondern die Erfahrung, wie etwas geschieht.“ (Freudenreich et al. 1980: 24, zitiert nach Nodari 1995: 179, zitiert nach Zeuner 2001: 74). Dadurch können Sprachschüler zum Teil authentisch ausprobieren und handeln; negative

Erfahrungen und die Konsequenzen von Versagen, die zum authentischen Leben dazugehören, werden aber herausgefiltert, um das Selbstvertrauen der Lernenden nicht zu gefährden (siehe Abschnitte 2.2.2 und 2.5.4.3).

Gibt es eine Unterrichtsform, in der Lerner allein durch authentisches Handeln die Zielsprache erwerben? Empirische Forschungsergebnisse zeigen eine Möglichkeit für den Erwerb einer Fremdsprache durch den fremdsprachlichen oder bilingualen Fachunterricht auf (vgl. Abendroth-Timmer/Wendt 2000; Bonnet 2000; Huneke/Steinig 2002: 96-97; Lamsfuss-Schenk 2000; Roche 2001: 121-122). Beim bilingualen Sachfachunterricht werden Fächer in zwei Sprachen unterrichtet. In Geschichte werden zum Beispiel primäre Quellen in der Originalsprache behandelt. Bei der Immersion wird der Fachstoff komplett in der Fremdsprache ausgearbeitet. Dabei steht das jeweilige Unterrichtsfach und nicht die Fremdsprache im Zentrum des Unterrichts. Die Fremdsprache wird nicht als der zu erlernende Gegenstand gesehen, sondern als Werkzeug: als Kommunikationsmittel und Denkinstrument (vgl. Grießhaber 2001) (siehe Abschnitt 2.3.1). Neben dem zu erlernenden Unterrichtsstoff wird dabei zusätzlich die Fremdsprache durch Handeln erworben. Zudem kommen Lerner in direkten Kontakt mit der Kultur durch die kulturbedingten Eigenschaften von Sprachen und durch die Beschäftigung damit (siehe Abschnitt 2.3.2). Die Lernenden erleben durch die fremde, kulturspezifische Andersartigkeit der Welterschließung eine andere Perspektive (vgl. Bonnet 2000: 155). Dieser linguistische Zugang zu Kultur führt zu Fremdheitserfahrungen, die reflektiert und kritisch behandelt werden können (siehe Abschnitt 2.3.2). Dadurch ermöglichen die Fremdheitserfahrungen eine Erweiterung des eigenen kulturellen Horizonts (Abendroth-Timmer/Wendt 2000: 135).

Der fremdsprachliche Fachunterricht bringt aber zwei Nachteile mit sich. Zum einen zeigt sich diese Unterrichtsart in der schulischen Praxis eher lehrerzentriert. Dadurch wird die Kommunikation unter den Schülern beeinträchtigt (vgl. Lamsfuss-Schenk 2000: 169). Zuhören und Verstehen sind trotzdem aktiv, auch in der Fremdsprache (siehe Abschnitt 2.5.4.1). Wenn die Lehrkraft jedoch mehr das produktive Handeln der Lernenden fördern will, können produktive kommunikative Aufgaben eingesetzt werden, sowohl schriftlich als auch mündlich (siehe Abschnitt 2.5.4.2). Zudem stammt diese Kritik aus empirischen Studien an der Schule; vielleicht verhalten sich Lernende an Hochschulen und deren Hochschullehrkräfte anders. Zum anderen fehlt der Bezug zu den fremdsprachlichen Strukturen, da die

inhaltliche Kommunikation Vorrang hat (vgl. Timm 1995b: 13) (siehe Abschnitt 2.5.4.2). Dadurch besteht die Gefahr, dass grammatische Fehler der Lerner in der Zielsprache nicht korrigiert werden und fossilisieren (vgl. Huneke/Steinig 2002: 93-94, 102) (siehe Abschnitt 2.5.4.2). Dieses Problem könnte vermindert oder gelöst werden, indem die Lernenden parallel zu dem Fachunterricht einen Fremdsprachkurs besuchen, in dem formalsprachliche Inhalte behandelt werden.

#### **2.5.4.5 Fremdsprachliches Handeln bei Exkursionen**

Exkursionen leisten einen Beitrag zum Fremdspracherwerb und zum Erwerb kultureller Kenntnisse und Kompetenzen, der zwischen dem Unterricht und dem authentischen, „echten Leben“ liegt. Wie beim handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und fremdsprachlichen Fachunterricht (siehe Abschnitt 2.5.4.4) werden bei Exkursionen authentische kommunikative Handlungsfelder und Interaktionen innerhalb der Zielsprache und -kultur geschaffen. Aktive Sprachenlerner verwenden die Sprache produktiv und rezeptiv zum Beispiel als Zuhörer bei Führungen oder durch Interaktion bei freien Konversationen während der Exkursionen.

Die Handlungsfelder können zudem angstfrei und ohne den Leistungsdruck erlebt werden (siehe Abschnitt 2.5.4.3), der im Unterricht wegen der Zensuren präsent sein kann, sowie ohne das Risiko, das im „echten Leben“ wegen der Konsequenzen von möglichen Handlungsfehlern existiert. Kulturell gesehen falsche Handlungen und Missverständnisse können zur Not durch den Betreuer vermittelt werden, damit die Konsequenzen von sprachlichen und kulturellen Handlungsfehlern ausgeschlossen oder zumindest verringert werden können und damit einem Kulturschock vorgebeugt wird (siehe Abschnitt 2.2.2). Zudem können Exkursionsteilnehmer dem Betreuer zwischendurch sprachliche und kulturelle Fragen stellen, um danach sprachlich und kulturell korrekt zu handeln. Somit genießen die Teilnehmer die Vorteile von authentischem Handeln zum Fremdspracherwerb sowie eine „Sanktionsfreiheit“ wie bei Rollenspielen im Unterricht, aber mit angenehmeren Rahmenbedingung als in der Situation „Sprachunterricht“ (siehe Abschnitt 2.5.4.4). Negative Erfahrungen werden möglichst herausgefiltert und die Angst vor Fehlern wird entsprechend gemildert (siehe Abschnitt 2.5.4.3). Dadurch vermeiden die Programmteilnehmer möglicherweise unangenehme Erfahrungen mit dem Kulturschock. Zudem können sie ihr Selbstbild in der Fremdsprache und -kultur während der Vorbereitungsphase durch den Beitrag zum Fremdspracherwerb und

durch die Gewöhnung an die Zielkultur in diesem geschützten, angstfreien Rahmen aufbauen (siehe Abschnitt 2.2.2).

Exkursionen im zielsprachlichen Land ermöglichen auch eine Vielfalt von authentischen Sinneserfahrungen und emotionalen Verbindungen, die nur außerhalb des Klassenzimmers möglich sind (siehe Abschnitt 2.5.4.3).

„[D]ie Umwelt [stellt sich] als neuer ‘Lern’-Raum dar, der neue Qualitäten des Lernens und Kennenlernens ermöglicht. Allein der Wechsel des Lernorts, heraus aus Klassenzimmer, Seminarraum, Bibliothek, Hörsaal usw., hat erhebliche Motivationskraft. Im Grunde wird so eine eigentlich viel natürlichere Lernsituation wiederhergestellt: das Lernen durch die direkte Begegnung mit den konkreten Dingen (und nicht mit ihrem papierenen Abklatsch) und den Menschen.“ (Hey 1997: 244).

Kulturstätten und kulturelle Manifestationen werden authentisch vor Ort erlebt, anstatt durch Medien vermittelt zu werden. Die Erfahrungen auf Exkursionen beanspruchen den Kopf mit Wissen über die Kultur und mit Kompetenzen in der Fremdsprache sowie den Körper durch Bewegung und die sinnlichen Wahrnehmungen. Das Herz wird ebenso berücksichtigt mit Gefühlen der Gruppenzugehörigkeit und mit der Freiheit von Angst in kommunikativen Situationen in der Fremdsprache. Zudem bewertet das Herz geschichtliche Ereignisse, ländliche Natur, den Charme der Kleinstadt, pulsierendes Großstadtleben und beeindruckende Bauwerke.

## 3 Überlegungen zur Untersuchung

### 3.1 Forschungsfragen

Die allgemeine Forschungsfrage bei der empirischen Untersuchung lautet:

- Welche Lerneffekte haben die untersuchten Exkursionen, die im Rahmen einer Orientierungsphase eines Immersionsprogramms durchgeführt werden?

Präziser formuliert:

- Inwieweit kommen die aus der Literatur entnommenen Ziele von Immersionsprogrammen (siehe Abschnitt 2.3) und von deren Exkursionen (siehe Abschnitt 2.5.2) als Lerneffekte bei den untersuchten Exkursionen vor?
- Findet auch handlungsorientiertes Lernen (siehe Abschnitt 2.5.4) bei den untersuchten Exkursionen statt?

### 3.2 Vorannahmen

Es wird angenommen, dass Lerneffekte aus allen drei Zielbereichen (1) linguistische und kommunikative Ziele, (2) landeskundliche und interkulturelle Ziele, (3) soziale und praktische Ziele bei den Exkursionen vorkommen werden. Zudem wird angenommen, dass handlungsorientiertes Lernen stattfindet. Die konkreten Vorannahmen werden im Folgenden nach Zielbereich eingeordnet und aufgelistet.

#### Linguistische und kommunikative Lerneffekte bei den Exkursionen

- **VA 1:** Die Studenten werden in die deutsche Sprache eintauchen, indem sie viel auf Deutsch sprechen und zuhören.
- **VA 2:** Die Studenten werden kaum auf Deutsch lesen und schreiben.
- **VA 3:** Die deutsche Grammatik wird nicht explizit behandelt.
- **VA 4:** Die Studenten werden ihren deutschen Wortschatz erweitern.
- **VA 5:** Die Studenten werden ihre Aussprache auf Deutsch verbessern.
- **VA 6:** Die Studenten werden deutsche Dialekte besser verstehen, besonders den sächsischen Dialekt.
- **VA 7:** Die Studenten werden der deutschen Umgangssprache vertraut gemacht.
- **VA 8:** Es wird viel Interaktion auf Deutsch innerhalb der Gruppe geben.

- **VA 9:** Die Studenten werden in sprachlichen Kontakt mit Einheimischen kommen, zum Beispiel mit dem Betreuer, den Tourleitern und den Kellnern.

### **Landeskundliche und interkulturelle Lerneffekte bei den Exkursionen**

- **VA 10:** Durch Besichtigungen und Führungen werden die Studenten ein Landesbild von Deutschland (im Sinne einer kognitiven Landeskunde) gewinnen.
- **VA 11:** Die Studenten werden die Alltagskultur (im Sinne einer kommunikativen Landeskunde) während der Exkursionen nebenbei erleben, zum Beispiel durch die Sprache oder das Essen.
- **VA 12:** Die Studenten werden in kulturellen Kontakt mit Einheimischen kommen, zum Beispiel mit dem Betreuer, den Tourleitern und den Kellnern.
- **VA 13:** Die Studenten werden ihre interkulturellen Kompetenzen durch Vergleiche, Perspektivenwechsel und Reflexionen in Gesprächen ausbauen.
- **VA 14:** Die Studenten werden nur selten Strategien für den Umgang mit einem Kulturschock entwickeln, weil sie bei den Exkursionen von einem Kulturschock weitgehend verschont bleiben.

### **Soziale und Praktische Lerneffekte bei den Exkursionen**

- **VA 15:** Die Studenten werden während der Exkursionen innerhalb der Gruppe Freundschaften schließen.
- **VA 16:** Die Studenten werden Reiseerfahrungen machen, die ihnen hilft, den öffentlichen Nah- und Fernverkehr zu benutzen und Reisen zu organisieren.
- **VA 17:** Die Studenten werden ihre Soft Skills durch die Exkursionen ausbauen.

### **Handlungsorientiertes Lernen bei den Exkursionen**

- **VA 18:** Die Studenten werden ihren deutschsprachlichen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen beziehungsweise in einer angstfreien Atmosphäre verwenden.
- **VA 19:** Die Studenten werden auf Exkursionen die deutsche Sprache als Werkzeug benutzen, um zum Beispiel Information zu erhalten.
- **VA 20:** Die Studenten werden authentische Situationen auf Deutsch in Deutschland erleben.

- **VA 21:** Die Studenten werden die Sprache und die Kultur ganzheitlich erleben, zum Beispiel affektiv durch eine angenehme Atmosphäre oder körperlich durch die Sinne.

### 3.3 Methode

Die Untersuchung hat sich mit fünf Exkursionen im Rahmen der Orientierungsphase bei dem *BU Dresden Liberal Arts Program*, einem Immersionsprogramm, beschäftigt. Die Methode bestand aus einer teilnehmenden Beobachtung bei den fünf Exkursionen und einer Befragung der Probanden zu deren Erwartungen und Erlebnissen, damit die parallelen Erfahrungen verglichen werden konnten.

#### 3.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Ein Beobachtungsbogen wurde entworfen mit möglichen Lerneffekten, die während der Exkursionen gezielt beobachtet werden sollten (siehe Abschnitt 8.2.1). Der Beobachtungsbogen konnte keinem Vortest unterzogen werden, weswegen er im Lauf der Untersuchung minimal ergänzt und verbessert wurde. Mithilfe des Bogens wurden Beobachtungen notiert, den verschiedenen Lerneffekten zugeordnet sowie mit Kommentaren und Beispielen ergänzt.

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit<sup>13</sup> hat aktiv an den Führungen und an den Gesprächen bei den Exkursionen teilgenommen. Diese aktive Teilnahme hat möglicherweise zu verzerrten Ergebnissen<sup>14</sup> geführt (vgl. Mayer 2008: 89), was jedoch nicht vermieden werden konnte. “[B]uilding up a relationship of trust is crucial in being able to study the interaction as it naturally occurs from the perspective of those under study and thus avoiding the problem of what Lavov (1972) terms the *observer’s paradox*.” (Lausevic 1995: 200). Sich zurückzuziehen, war in den kleinen Gruppen nicht möglich, weil ein solches Verhalten in der Situation künstlich wäre und die Probanden entfremden könnte (vgl. Lamnek 2005: 562).

#### 3.3.2 Befragung

##### 3.3.2.1 Sprache der Befragung

Bei dem Einstufungstest zeigte eine kurze mündliche Befragung der Studenten auf Deutsch zu deren Erwartungen hinsichtlich der Exkursionen, dass die Befragung

---

<sup>13</sup> Im Interesse der Lesbarkeit wird sie im Lauf der Arbeit als „Verfasserin“ gekennzeichnet.

<sup>14</sup> Die mögliche Verzerrung wird in Abschnitt 4.3.3 weiterdiskutiert.

besser auf Englisch erfolgen sollte. Zwei der drei Studenten haben etwas zurückhaltend auf die Frage zu ihren Erwartungen reagiert, aber keiner davon sehr ausführlich. Die Studentin hat nichts gesagt. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die nötigen sprachlichen Kompetenzen zu dem Zeitpunkt zu komplex waren, um sich ausführlicher auszudrücken, und dass die Studenten sich wegen der Test-Situation unter Druck gesetzt fühlten. Zudem war bis zu dem Zeitpunkt keine Beziehung zwischen der Verfasserin und den Probanden aufgebaut. Um ausführlichere Daten zu erheben, um den Leistungsdruck zu mindern und weil die Verfasserin Englisch als Muttersprache spricht, wurde die restliche Befragung der Probanden auf Englisch durchgeführt. Die fremdsprachlichen Fortschritte konnten trotzdem während der Exkursionen beobachtet und von den Probanden selbst eingeschätzt werden.

### **3.3.2.2 Fragebögen**

Der erste Fragebogen stellte Fragen zu den erwarteten Lerneffekten von Exkursionen, zur Handlungsorientierung und zu dem biographischen Hintergrund der Studenten. Die Probanden sollten die restlichen fünf Fragebögen unmittelbar nach jeder Exkursion ausfüllen. Darin standen Fragen zu den Lerneffekten sowie zum handlungsorientierten Lernen (siehe Abschnitt 8.2.2). Mögliche Lerneffekte wurden auch aufgenommen, wie zum Beispiel die Schreibfertigkeit, obwohl sie vermutlich sehr unwahrscheinlich bei Exkursionen sind (siehe Abschnitt 3.2). Dadurch sind die Fragebögen objektiv: sie schreiben den Probanden nicht vor, was sie auf Exkursionen unbedingt lernen sollten (vgl. Mayer 2008: 89).

Drei Arten von Fragen wurden in den Fragebögen gestellt: geschlossene, offene, und inhaltliche Fragen. Geschlossene, quantitative Fragen zu der Erfahrung bei der Exkursion wurden mit einer vierstufigen Likert-Skala gestellt, damit die Probanden zu jedem befragten Aspekt Stellung nehmen mussten (vgl. Bortz/Döring 2006: 224, Mayer 2008: 83-84, 87). Die quantitativen Daten wurden vereinfacht ausgewertet mit durchschnittlichen Gesamtwerten zu jeder Frage von den einzelnen Probanden „indem man den Summenscore durch die Anzahl der eingehenden Items dividiert“ (Bortz/Döring 2006: 224). „Durchschnittsscores haben den Vorteil, dass fehlende Werte kompensiert werden, wenn man den Summenscore jeder Person durch die Zahl der von ihr beantworteten Items teilt.“ (Bortz/Döring 2006: 224). Durch offene Fragen konnten die Probanden die Lerneffekte konkret und mit Beispielen beschreiben. Dadurch konnten sie die Erlebnisse reflektieren. Diese Fragen



benötigten einen großen Zeitaufwand und wurden dementsprechend häufiger nicht beantwortet. Zudem wurden den Studenten inhaltliche Fragen zu der Besichtigung gestellt, um aktives Zuhören und Verstehen zu prüfen (siehe Abschnitt 2.5.4.5). Die Fragen wurden allerdings vor jeder Exkursion verfasst, damit die Fragebögen unmittelbar danach verteilt werden konnten. Die Verfasserin musste deshalb im Voraus einschätzen, welche Inhalte während der Führungen behandelt werden konnten.

Nach jeder Exkursion füllte die Verfasserin ebenfalls einen Fragebogen aus, um ihre Beobachtungen mit den Antworten der Probanden besser vergleichen zu können, und um den Schwierigkeitsgrad der inhaltlichen Fragen festzuhalten. Wie auch der Beobachtungsbogen konnten die Fragebögen keinem Vortest untergezogen werden. Sie wurden ebenso im Lauf der Untersuchung minimal bearbeitet.

### **3.3.2.3 Interviews**

Nach dem gesamten Exkursionsablauf wurden informelle Einzelgespräche mit den Studenten durchgeführt. Einzelinterviews wurden einem Gruppeninterview bevorzugt, weil „die Beantwortung der Fragen eine persönliche, durch Gruppendruck unbeeinflusste Atmosphäre erfordert“ (Bortz/Döring 2006: 242). Eine Mischung aus episodischen und problemzentrierten Interviews wurde angestrebt, indem eine Fragensammlung (siehe Abschnitt 8.2.3) die Probanden zum Erzählen von Episoden bringt, aber am Thema der Lerneffekte orientiert (vgl. Helfferich 2004: 24). Bei den Interviews ist eine Verzerrung möglich, weil die Verfasserin im Lauf der Exkursionen eine Beziehung zu den Probanden aufgebaut hat. Der Faktor „soziale Erwünschtheit“ ist deshalb bei den Antworten nicht auszuschließen (vgl. Mayer 2008: 100).

## **3.4 Vollständigkeit**

Die für diese Arbeit durchgeführte Kurzzeitfallstudie kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es gibt viele persönliche Faktoren auf Seiten der Studenten und des Betreuers sowie bei der Gestaltung und Durchführung der Exkursionen, die das Endergebnis beeinflussen. Zudem ist die durchschnittliche Teilnehmerzahl des untersuchten Programms in einem einzelnen Semester zu gering für eine sinnvolle statistische Auswertung, die Beziehungen zwischen den Faktoren herstellen könnte (vgl. Miller 2007a und b). Um eine allgemeine Tendenz der Lerneffekte bei

Exkursionen möglicherweise feststellen zu können, müssten entweder mehrere Programme oder mehrere Durchläufe des gleichen Programms quantitativ und qualitativ untersucht werden. Diese Aufgabe würde jedoch den Rahmen einer Masterarbeit sprengen und kann erst durch weitere Forschung erfüllt werden (siehe Abschnitt 5.3). Mit dieser Arbeit ist nur ein erster Schritt getan.

Zukünftige Forschung im Gebiet Study-Abroad soll zudem die Ergebnisse der Versuchsgruppe den Ergebnissen einer Vergleichsgruppe gegenüberstellen (vgl. Lafford/Collentine 2006: 112). Bei dieser Studie gibt es leider keine Möglichkeit dafür. Die ideale Vergleichsgruppe würde aus Programmteilnehmern bestehen, die kein Exkursionen erleben. Es ist jedoch anzunehmen, dass keine Programmteilnehmer freiwillig auf das Exkursionsangebot verzichten würde. In Ermangelung an einer Vergleichsgruppe ist es schwer zu differenzieren, welche wöchentlichen Lernerfortschritte wegen der Exkursionserlebnisse gemacht werden und welche andere Ursachen haben, zum Beispiel den Intensivkurs, die Interaktion auf Deutsch im Wohnheim usw.

## 4 Untersuchung

Die Daten wurden im Februar und März 2008 erhoben und erscheinen vollständig im Anhang dieser Arbeit (siehe Abschnitt 8.2). Als Verweis auf die erhobenen Daten wird die Referenz an dem Item, dem Exkursionsabschnitt oder der Frage und entsprechendem Beobachtungsbogen (BB), Fragebogen (FB), Übersicht der quantitativen Antworten bei den Fragebögen (FB Übersicht) oder Interview angegeben.

### 4.1 Einführung in das Fallbeispiel: *BU Dresden Liberal Arts Program*

Diese Arbeit konzentriert sich auf das *BU Dresden Liberal Arts Program*, weil es eine sprachliche und kulturelle Immersion erzielt<sup>15</sup>. Die Information zu dieser Einführung beruht auf der Internetpräsenz des *BU Dresden Liberal Arts Program* (siehe BU Dresden 2007a, b, c; BUIP 2007, 2008; Akademisches Auslandsamt der TU Dresden 2007) und zum Teil auf der Erfahrung der Verfasserin als Mitarbeiterin bei den *BU Dresden Programs* zwischen 2003 und 2005. Zudem werden unveröffentlichte Quellen benutzt, die im Anhang dieser Arbeit vollständig nachgedruckt werden (siehe Abschnitt 8.1). Im Probandenprofil (siehe Abschnitt 4.1.4) werden Daten aus den ersten Fragebögen (FB 1) verwendet, die auch im Anhang vollständig erscheinen (siehe Abschnitt 8.2). Als Verweis wird die Referenz an der Fragen zu „Biographical Information“ und am entsprechenden Fragebogen (FB 1) angegeben.

#### 4.1.1 Allgemeines zum *BU Dresden Liberal Arts Program*

Die *BU Dresden Programs* wurden 1995 gegründet. Das *BU Dresden Liberal Arts Program* (dazu gehört auch das *BU Dresden Internship Program*) ist ein Immersionsprogramm und wurde in Zusammenarbeit zwischen BU International Programs (BUIP), Lehrkräften des BU Department of Modern Foreign Languages and Literature und einheimischem Personal vor Ort in Dresden entwickelt. Seit 1998 leitet die jetzige Programmleiterin<sup>16</sup> die *BU Dresden Programs* vor Ort. Sie ist gebürtige Dresdnerin mit mehrjähriger Erfahrung im Ausland und als Fremdsprachenlehrerin (vgl. BUIP 2007a).

---

<sup>15</sup> Siehe [www.bu-dresden.de](http://www.bu-dresden.de) oder [www.bu.edu/BUIP](http://www.bu.edu/BUIP) für mehr Information über das gesamte Angebot, zum Beispiel zu den Inselprogrammen in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächer.

<sup>16</sup> In der Fachsprache zu Study-Abroad-Programmen heißt diese Stelle „RD“ (Resident Director). Wenn von ihr die Rede bei englischsprachigen Zitaten ist, wird die Bezeichnung „the RD“ benutzt.

Das akademische Jahr wird für dieses Programm in zwei Semester geteilt. Das Wintersemester findet von August bis Dezember statt. Die Studenten verpassen dadurch vier Wochen der Dresdner Vorlesungszeit, weil das Semester an ihren Heimatuniversitäten in der Regel schon wieder Anfang Januar beginnt, die Vorlesungen in Dresden aber noch bis in den Februar reichen. Das Sommersemester dauert von Februar bis Juli. Die Studenten nehmen meistens ein Semester teil; wenige nehmen jedoch für das ganze akademische Jahr teil. Im Sommersemester nehmen in der Regel mehr Studenten an dem Programm teil als im Wintersemester (siehe Miller 2007a im Anhang, Abschnitt 8.1).

Die Programmteilnehmer sind Studenten, die Grundkenntnisse in Deutsch haben und diese verbessern wollen. Die Zulassungsvoraussetzungen für das Programm sind zwei bis vier Semester Deutschunterricht auf universitärem Niveau beziehungsweise gleichwertige Deutschkenntnisse und ein 3.0 GPA (vgl. BUIP 2008b), was einen deutschen Notendurchschnitt von circa 1,7 entspricht. Die Studenten sind in der Regel im 4. bis 7. Semester eines Bachelorstudiums in einem geisteswissenschaftlichen Fach und sind im Alter zwischen 19 und 21 Jahren. Die meisten Studenten sprechen Englisch als Muttersprache; es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass Programmteilnehmer andere Sprachen als Erstsprache sprechen oder nicht US-amerikanische Staatsbürger sind. Pro Semester kommen zwei bis zehn Studenten, wobei die Mehrzahl von der BU ist (siehe Miller 2007a im Anhang, Abschnitt 8.1). Viele Teilnehmer studieren internationale Beziehungen oder Deutsch als Fremdsprache im Haupt- oder Nebenfach (siehe Miller 2007b im Anhang, Abschnitt 8.1). Ihre Vorerfahrungen sind zumeist verschieden.

Das Angebot des Programms umfasst im ersten Teil eine Praktikumsvermittlung für die Teilnehmer des *Internship Program* sowie einen programminternen Intensivkurs einschließlich Exkursionen für alle Programmteilnehmer (siehe BU Dresden 2007b im Anhang, Abschnitt 8.1; vgl. BUIP 2007a). Im zweiten Teil gibt es ein Kulturprogramm, Fachkurse direkt an der TU Dresden und Praktika für die *Internship Program*-Teilnehmer direkt bei Firmen (siehe BU Dresden 2007b im Anhang, Abschnitt 8.1; vgl. BUIP 2007a). Zudem werden die Studenten rundum betreut. Viele bürokratische Angelegenheiten werden durch das Programmpersonal organisiert, zum Beispiel die Unterkunft in den Wohnheimen, Bankkonten, Aufenthaltsgenehmigungen und die Immatrikulation. Bei Krankheiten begleitet Programmpersonal Studenten beim Arzt- oder Krankenhausbesuch. Soziale

Kontakte in der Form von interessierten deutschen Studenten, sogenannte Tutoren, werden organisiert, damit die Teilnehmer von Anfang an Kontakt zu einheimischen Studenten haben. Der Internetzugang wird in den Wohnheimen gewährleistet, und die Studenten haben nach Anmeldung Zugang zur Sächsischen Landes- und Universitätsbibliothek Dresden.

Alle akademischen Leistungen, die die Studenten absolvieren, erscheinen auf deren offiziellem BU-Zeugnis. Der Intensivkurs zählt mit 4 Credits als ein deutscher Fremdsprachen- und Kulturkurs aus dem BU College of Arts and Sciences im dritten Studienjahr (vgl. BUIP 2008a). Andere Kurse und Praktika, die die Studenten während der Vorlesungszeit an der TU Dresden absolvieren, dürfen sie frei wählen. Diese Leistungen werden individuell von Vertretern des zuständigen Instituts an der Heimathochschule genehmigt und angerechnet.

#### **4.1.2 Ablauf des *BU Dresden Liberal Arts Program***

Im Semester vor dem Auslandsaufenthalt organisiert das Büro von BU International Programs einen Orientierungstreff in Boston. Dort können die Studenten Fragen stellen und sich mit ehemaligen Programmteilnehmern treffen. Sie bekommen auch erste Hinweise zu Kulturunterschieden, die sie erwarten können (siehe Donohue 2003 im Anhang, Abschnitt 8.1).

Der erste Teil des Programms ist eine Orientierungsphase, dauert sieben Wochen und hat den Charakter eines Inselprogramms, weil alle Veranstaltungen und Kurse programmintern geschehen. Zudem findet der erste Teil während der Semesterferien der TU Dresden statt, weshalb eine Integration an der Gastuniversität in diesem Zeitraum erheblich erschwert ist.

Bei der Ankunft in Dresden werden die Studenten am Flughafen vom Programmpersonal abgeholt und ins Wohnheim begleitet, wo sie ihre Zimmer beziehen. In der ersten Woche organisiert das Programmpersonal eine umfassende Informationsveranstaltung, und wichtige Behördengänge werden gemeinsam als Gruppe erledigt. Zudem werden Rundgänge durch die Umgebung des Wohnheims und der Universität, zu den Einkaufsmöglichkeiten und zu den Sehenswürdigkeiten der Stadt Dresden organisiert, um die Studenten mit ihrer neuen Umgebung vertraut zu machen.

In der zweiten Woche beginnt der sechswöchige deutschsprachige Intensivkurs, der für alle Programmteilnehmer Pflicht ist. Er besteht in der Regel aus einem Sprachkurs montags bis mittwochs, einem Kulturkurs donnerstags und den

kulturellen Exkursionen<sup>17</sup> freitags (vgl. BUIP 2007a). Bei mehreren Programmteilnehmern wird der Sprachkurs nach Sprachniveau geteilt (vgl. BUIP 2007a). Den Kulturkurs und die Exkursionen absolvieren alle Programmteilnehmer zusammen.

Ziel des Intensivkurses ist es, die Programmteilnehmer sprachlich und kulturell auf ein Semester in Dresden vorzubereiten und dabei zu unterstützen (siehe BU Dresden 2007b im Anhang, Abschnitt 8.1; vgl. BUIP 2007a). Die Studenten sollen im Intensivkurs ihre Sprachfertigkeiten und ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache im Rahmen thematischer Einheiten verbessern und vertiefen sowie Handlungsstrategien für das akademische, berufliche und soziale Leben in Deutschland erlernen (siehe BU Dresden 2007b im Anhang, Abschnitt 8.1; vgl. BUIP 2007a). Sie sollen auch über ihre Wahrnehmungen und Erlebnisse sowie über Erfahrungen mit dem Kulturschock kritisch nachdenken (siehe BU Dresden 2007b und Zeuner 2007 im Anhang, Abschnitt 8.1).

Beim Kulturkurs geht es nicht darum, sprachliche Strukturen zu lernen, sondern die Sprache als Werkzeug zu verwenden, um kulturwissenschaftliche Themen zu erschließen (siehe Abschnitt 2.3.1 und Abschnitt 2.5.4.4). Die Studenten werden dadurch über den Lehrstoff hinaus praktisch auf den deutschsprachigen Fachunterricht während der Immersionsphase vorbereitet. Die Umgebung des Kulturkurses bietet jedoch einen geschützten Handlungsraum für Studenten, die oft noch nie in einer Fremdsprache so intensiv kommunizierten. Die Mitlerner sind auch Ausländer in der gleichen Situation. Der Dozent ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig (vgl. BUIP 2007a, Zeuner 2008) und dementsprechend auch für ausländische Studenten und deren linguistische sowie pragmatische Fehler sensibilisiert.

In der Zeit zwischen dem Intensivkurs und dem Semesterbeginn haben die Studenten Ferien (vgl. Fimmel 2008a im Anhang, Abschnitt 8.1), welche viele für Reisen durch Europa nutzen. Nach den Ferien bekommen die Programmteilnehmer eine akademische Beratung, die speziell auf ihre Anliegen und Fragen zugeschnitten ist (vgl. Fimmel 2008a im Anhang, Abschnitt 8.1).

Die Orientierungsphase bereitet die Studenten auf den zehn- bis vierzehnwöchigen zweiten Teil vor, welcher das Immersionsmodell anspricht. In der Vorlesungszeit der TU Dresden belegen die Programmteilnehmer Kurse und

---

<sup>17</sup> Die Exkursionen werden ausführlich in Abschnitt 4.1.3 beschrieben.

absolvieren Praktika mit deutschen und anderen ausländischen Kommilitonen und Mitarbeitern (vgl. BU Dresden 2007b; BUIP 2007a). Die Praktikanten belegen zusätzlich einen erweiterten Kulturkurs, um mögliche Missverständnisse, die in der Praktikumseinrichtung auftauchen können, zu besprechen (vgl. BUIP 2007a). Das programminterne Betreuung und das Kulturprogramm werden für alle Programmteilnehmer weitergeführt, aber sind lockerer strukturiert als im ersten Teil des Programms.

Diese Arbeit konzentriert sich auf den ersten Teil des *BU Dresden Liberal Arts Program*, weil das Exkursionsangebot während des Intensivkurses jedes Semester fast gleich ist. Dadurch lassen sich diese Exkursionen besser untersuchen und vergleichen. Ergebnisse könnten auch später durch eine Langzeitstudie besser verglichen werden. Das Exkursions- und Kulturangebot im zweiten Teil des Semesters ist zudem oft für Teilnehmer aus allen *BU Dresden Programs* offen und entsprechend weniger fördernd für den Erwerb der deutschen Sprache (Konzert, Schlauchboottour, usw.). Die Einbeziehung im Intensivkurs verleiht den Exkursionen auch einen akademischen Fokus.

#### **4.1.3 Exkursionsziele und -angebot während des Intensivkurses**

Bei der Internetpräsenz von BU International Programs wird vermutlich eine Immersion bei den Exkursionen schon angestrebt. "On the fifth day of each week [during the intensive course], students take a field trip designed to engage them directly with the life and institutions of German society." (BUIP 2007a, Ergänzung DDB). Wie die Studenten sich direkt mit dem deutschen Leben, mit deutschen Institutionen oder deutschen Einrichtungen beschäftigen sollen, ist unklar. Deshalb wird das Ziel in dieser Arbeit nur insofern berücksichtigt, indem es Interaktion in der Zielsprache und -kultur als Ziel setzt.

Die Programmleiterin, die die Exkursionen betreut, sieht dieses Ziel nicht explizit vor. „Hauptziel von den Exkursionen ist es, die Studenten mit der Umgebung von Dresden vertraut zu machen.“ (Fimmel 2008b im Anhang, Abschnitt 8.1). Diese mündliche Mitteilung der Programmleiterin verdeutlicht, dass das Hauptziel der Exkursionen die Vermittlung eines Bilds von Dresden und der näheren Umgebung im Sinne einer kognitiven Landeskunde ist. Außer diesem landeskundlichen Ziel sind von der Programmleiterin keine Ziele für die Exkursionen explizit vorgesehen. Andere mögliche Lerneffekte werden jedoch nicht ausgeschlossen.

Die Exkursionen gehören zum Intensivkurs, indem die Teilnahme Pflicht ist und indem zum Teil nur Deutsch geredet werden darf. Die Exkursionen wirken sich nur in Extremfällen auf die Endnote des Kurses aus. Die erste Programmleiterin und eine Sprachlehrerin haben unabhängig voneinander versucht, die Exkursionen mit dem Inhalt des Sprachkurses näher zu verbinden; beide Versuche scheiterten (siehe Höring 2008 und Fimmel 2008b im Anhang, Abschnitt 8.1). Jetzt gibt es kaum direkte inhaltliche Verbindungen zwischen dem Sprachkurs, dem Kulturkurs und den Exkursionen, die vorgesehen sind. Nach der Berliner Exkursion sollen die Studenten für den Sprachkurs Fragen zu einer Sehenswürdigkeit beantworten (siehe Anhang, Abschnitt 8.2; BB 3, Führung – Plenarsaal). Erfahrungen aus den Exkursionen werden auch im Kulturkurs als studenteniniierte Fallbeispiele behandelt, solange sie inhaltlich relevant sind (siehe Zeuner 2007 im Anhang, Abschnitt 8.1). Es gibt jedoch keine Aufgaben, die die Studenten direkt während der Exkursionen erledigen müssen.

In der Orientierungswoche machen die Studenten eine Stadtrundfahrt durch Dresden, was die erste offizielle Exkursion ist. Diese Exkursion ist erheblich kürzer als die anderen und beinhaltet kein gemeinsames Essen, weshalb sie nicht untersucht wurde. Die anderen fünf Exkursionen wurden vom Programmpersonal deshalb ausgewählt, weil sie einen geographischen und kulturellen Überblick über die Region um Dresden bieten. Königstein, Meißen und Radeberg sind räumlich nahe bei Dresden und durch die sächsische Geschichte verbunden. Berlin und Prag sind die zwei nächsten Metropolen außerhalb von Sachsen und bieten einen Kontrast an, aber sind trotzdem mit Dresdens Entwicklung verbunden. Zudem verfügen die zwei Hauptstädte über ein reiches Angebot von Geschichte und Kultur.

Die fünf Exkursionen laufen ähnlich ab. Während der Exkursion wird bis zum Mittagessen nur Deutsch gesprochen. Beim Mittagessen ist die Wahl der Sprache frei. Die Studenten treffen die Programmleiterin circa eine Viertelstunde vor der Abfahrt am Dresdner Hauptbahnhof und fahren zusammen zum Ort der Exkursion. Dort machen sie eine von Stadtführern oder Museumsangestellten geführte Besichtigung. Danach gibt es ein gemeinsames Essen und anschließend Freizeit am Besichtigungsort oder die Rückfahrt nach Dresden.

Die Exkursion nach Königstein besteht aus einer „[g]eführte Tour durch die Festung“ Königstein und Mittagessen (BU Dresden 2007a). Die Programmteilnehmer erleben bei der Exkursion nach Meißen eine „Tour durch die Porzellanmanufaktur mit



anschliessender [sic] Besichtigung des Museums [und] Mittagessen“ (BU Dresden 2007a). In Berlin besuchen die Exkursionsteilnehmer den Reichstag und essen zusammen (vgl. BU Dresden 2007a). Der Rückfahrt ist meistens individuell, damit die Studenten die Möglichkeit haben, das Wochenende privat in Berlin zu verbringen. Die Exkursion nach Prag beinhaltet eine „Stadtrundfahrt mit dem Bus durch Prag [und] Mittagessen“ (BU Dresden 2007a). Bei der Prager Exkursion besteht auch die Möglichkeit, individuell nach Dresden zurückzufahren. Die Exkursion nach Radeberg besteht aus einer „geführte[n] Tour durch die Brauerei, Bierverkostung [und] Mittagessen“ (BU Dresden 2007a).

#### **4.1.4 Probandenprofil**

Im Sommersemester 2008 gab es drei Teilnehmer bei dem *BU Dresden Liberal Arts Program*. Die Probanden wurden für die Untersuchung „B1“, „B2“ und „C1“ wegen ihres Sprachniveaus nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen benannt (vgl. Trim/North/Coste 2001), das beim Einstufungstest bestimmt wurde.

Die Probandengruppe war untypisch für das *BU Dresden Liberal Arts Program*. Für das Sommersemester ist eine Teilnehmerzahl von drei Studenten gering (siehe Abschnitt 4.1.1 und Miller 2007 a, b im Anhang, Abschnitt 8.1). Zudem ist es ungewöhnlich, dass die Sprachniveaus innerhalb der Gruppe so extrem auseinander liegen. Weil die Gruppe so klein war, konnten die Studenten jedoch nicht nach Sprachniveau in verschiedene Kursen eingeteilt werden. Das hat die Unterrichtsbedingungen erschwert, weshalb B1 ein extra wöchentliches Tutorium von der Programmleiterin bekam.

Die einzelnen Teilnehmer waren typisch und untypisch zugleich. Alle hatten die Zulassungsbedingungen erfüllt, waren im 4. bis 7. Semester eines Bachelorstudiums in einem geisteswissenschaftlichen Fach und im Alter zwischen 19 und 21 Jahren (siehe Anhang, Abschnitt 8.2: FB 1, „Biographical Information“), was der Norm entspricht (siehe Abschnitt 4.1.1). Die Studiengänge internationale Beziehungen und Deutsch als Fremdsprache waren auch vorhanden, und alle hatten schon Auslandserfahrung (siehe Abschnitt 4.1.1 und Anhang: FB 1, „Biographical Information“). Untypisch ist jedoch die Herkunft von B1 und B2. B1 stammt aus Ecuador und ist eigentlich in den USA auch Bildungsausländerin und entsprechend als „free mover“ an der BU eingeschrieben (siehe Abschnitt 2.1 und Anhang: FB 1, „Biographical Information“). Sie hat in Dresden ein Auslandssemester innerhalb eines

Auslandsstudiums absolviert. B2 stammt aus einer Grenzregion zwischen Mexiko und Texas und wurde bilingual und bikulturell erzogen (siehe Anhang: FB 1, „Biographical Information“), was auch von der Norm abweicht. Die Motive der drei Studenten für die Teilnahme am *BU Dresden Liberal Arts Program* waren verschieden. B1 wollte in Europa leben; B2 wollte seine Sprachkompetenz verbessern und eine authentische Situation (Universität) im Ausland erleben; C1 wollte in die deutsche Sprache eintauchen, um seine Sprachkompetenz zu verbessern (siehe Anhang: FB 1, „Biographical Information“). Weil sie alle verschiedenen Motive hatten, hatten sie auch verschiedene Lernziele für das Auslandssemester.

## 4.2 Ergebnisse der Studie

In diesem Abschnitt werden die Vorannahmen bei den Exkursionen (siehe Abschnitt 3.2) mithilfe der Daten aus den Beobachtungsnotizen, aus den Fragebögen und aus den Interviews überprüft. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Lerneffekte in den einzelnen Kategorien (1) linguistische und kommunikative Lerneffekte, (2) landeskundliche und interkulturelle Lerneffekte, und (3) soziale und praktische Lerneffekte vorgestellt. Außerdem wird das Ergebnis zur Handlungsorientierung vorgestellt.

Durchschnittswerten der quantitativen Ergebnisse<sup>18</sup> aus den Fragebögen werden in die folgenden Abschnitte in Tabellen 1–6 aufgestellt, die mit den qualitativen Daten näher behandelt werden. Für alle Tabellen gilt die folgende Legende:

Likert-Skala:

1 = deutliche Zustimmung

2 = Zustimmung

3 = Ablehnung

4 = deutliche Ablehnung

Ein Durchschnitt von 2,5 heißt weder Zustimmung noch Ablehnung.

X = Der Durchschnitt wurde nicht ermittelt, weil weniger als 3 Antworten angegeben wurden.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Eine Übersicht über die vollständigen Ergebnisse der quantitativen Befragung erscheint im Anhang.

<sup>19</sup> Siehe Abschnitt 4.3.3 für eine Diskussion über Probleme und Grenzen der quantitativen Erhebung, einschließlich der Begründung der Ausschluss der Durchschnitte von B1 bei der Erstellung der Tabellen.

Bei Fällen, in denen anderen einzelnen Angaben zitiert werden, wird auf die Übersicht der quantitativen Antworten bei den Fragebögen verwiesen (FB Übersicht), der im Anhang erscheint (siehe Abschnitt 8.2).

#### 4.2.1 Linguistische und kommunikative Lerneffekte

Dieser Abschnitt behandelt die Einschätzungen der Programmteilnehmer und der Verfasserin zu den linguistischen und kommunikativen Lerneffekten, die in Tabelle 1 dargestellt sind. Im Folgenden werden die entsprechenden Vorannahmen (VA 1–9) überprüft.

**Tabelle 1: Fragen zur Selbsteinschätzung des Lernens hinsichtlich linguistischer und kommunikativer Lerneffekte bei den Exkursionen an die Studenten in den ausgeteilten Fragebögen (links) und das durchschnittliche Antwortverhalten der Studenten und der Verfasserin in den Fragebögen 2–6 auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = agree bis 4 = disagree (rechts). (Eigene Darstellung)**

Item:	Teilnehmer		
	B2	C1	DDB
During excursions, the students were able to:			
1 improve their German language skills	1,67	1,50	1,75
1.1 in communication	1,40	1,60	1,40
1.2 in speaking	1,40	2,00	1,40
1.3 in listening	1,40	1,20	1,40
1.4 in reading	3,20	2,60	3,00
1.5 in writing	3,80	4,00	4,00
1.6 in vocabulary	1,60	2,20	1,80
1.7 in grammar	2,80	2,60	3,40
1.8 in pronunciation/accent	2,60	2,20	2,20
1.9 in dialects	3,20	2,60	2,40
1.10 reflect about language – Metasprache	2,60	1,60	2,20
1.11 slang	3,00	3,60	3,00
2 interact in German in a non-intimidating setting	2,00	1,40	1,80

- **VA 1:** Die Studenten werden in die deutsche Sprache eintauchen, indem sie viel auf Deutsch sprechen und zuhören.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten größtenteils bestätigt. Die Studenten haben bei jeder Exkursion Führungen auf Deutsch erlebt und untereinander viel Deutsch geredet (siehe Anhang: BB 1–5, Items 1.1–1.3). Dadurch hatten die Studenten viele Möglichkeiten zum Sprechen und besonders zum Zuhören auf Deutsch. Ihre quantitative Selbsteinschätzung zeigt mit Werten von 1,40 (B2) und 2,00 (C1) beim Sprechen sowie 1,40 (B2) und 1,20 (C1) beim Hören eine deutliche

Zustimmung mit der Aussage, dass sie diese Möglichkeiten bei den Exkursionen nutzen konnten (siehe Tabelle 1, Items 1.2 und 1.3). B1 hat hiermit im Lauf der Exkursionen große Fortschritte gemacht:

“[T]he first excursions I felt like really, it was really weird for me to hear German and to be like, only German and it was really awkward in the beginning and I was like, I don’t know, but then I got comfortable, I got used to like hearing German all the time.”

(Anhang: Interview mit B1, Frage III)

C1 hat sich jedoch noch eine vollständigere Immersion in die deutsche Sprache gewünscht. “In the beginning of the excursion I felt like I was really gaining useful experience. Toward the end when we were primarily speaking English I was a little disappointed although I did enjoy the conversations.” (Anhang: FB 3, C1, Item 1). Besonders bei der Exkursion nach Berlin wurde fast ausschließlich Englisch gesprochen, bis sich die Teilnehmer des *Liberal Arts Program* von den Teilnehmern des *Engineering Program* getrennt hatten (siehe Anhang: BB 3; FB 4, DDB, Item 1).

- **VA 2:** Die Studenten werden kaum auf Deutsch lesen und schreiben.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten zum Teil bestätigt und zum Teil widerlegt. Schreibaktivitäten kamen nie vor (siehe Anhang: BB 1–5, Item 1.5), was in der Ergebnis der Befragung der Studenten widerspiegelt wurden (siehe Tabelle 1, Item 1.5).

Die Studenten haben jedoch bei jeder Exkursion Speisekarten auf Deutsch gelesen. Zudem hatten sie in Königstein (siehe Anhang: BB 1: vor Ort – Führung, Item 1.4) Meißen (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – im Burg, Item 1.4), Berlin (siehe Anhang: BB 3: vor Ort – Führung durch Reichstag, Item 1.4) und Radeberg (siehe Anhang: BB 5: vor Ort – Führung durch die Radeberger Exportbierbrauerei, Item 1.4) die Möglichkeit, Informationstafeln oder alte Schriften an den Wände auf Deutsch zu lesen. Es gab auch Broschüren zur „Meißner Fummel“<sup>20</sup> (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – Weg zur Burg, Item 1.4), zum Reichstagsgebäude (siehe Anhang: BB 3: vor Ort – Plenarsaal, Item 1.4) und zur Radeberger Exportbierbrauerei, die auf Deutsch gelesen werden konnten. Der quantitative Selbsteinschätzungswert der Studenten von 3,20 und 2,60 zeigt jedoch, dass die Studenten im Großen und Ganzen

---

<sup>20</sup> Siehe Fußnote 23 für eine Beschreibung der „Meißner Fummel“.

angeben, dass sie bei den Exkursionen gelesen nicht haben (siehe Tabelle 1, Item 1.4).

- **VA 3:** Die deutsche Grammatik wird nicht explizit behandelt.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten größtenteils bestätigt. Die Werte 2,80 (B2), 2,60 (C1) und 3,40 (DDB) belegen, dass die Studenten keine Grammatik bei den Exkursionen gelernt haben (siehe Tabelle 1, Item 1.7) B2 ist im Interview extra darauf eingegangen, dass die Behandlung von Grammatik bei den Exkursionen nicht vorkommt: "Grammatic skills, that's stuff you learn in class." (Anhang: Interview mit B2, Frage V).

Ausnahmen kamen vor, als die Studenten aus dem Kontext heraus explizite Fragen zu grammatischen Themen gestellt haben. C1 hat zum Beispiel am Reichstagsgebäude gefragt, warum die Anschrift „DEM DEUTSCHEN VOLKE“ im Dativ formuliert darauf steht, anstatt die Formulierung „DAS DEUTSCHE VOLK“ im Nominativ zu verwenden (siehe Anhang: BB 3: vor Ort – Brandenburger Tor bis Reichstag, Item 1.7; FB 4, DDB, Item 1). Die Programmleiterin hat solche seltenen, studentenenitierten Fragen zur Grammatik beantwortet.

- **VA 4:** Die Studenten werden ihren deutschen Wortschatz erweitern.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten zum Teil bestätigt und zum Teil widerlegt. Der Durchschnittswerte der Studenten von 1,60 (B2) und 2,20 (C1) zeigt eine Zustimmung mit der Aussage, dass sie ihren Wortschatz bei den Exkursionen verbessert haben (siehe Tabelle 1, Item 1.6). Zwischen den Studenten B1 und B2 gibt es jedoch eine starke Abweichung bei diesem Thema, was andeutet, dass der Wortschatzerwerb bei den Exkursionen von persönlichen Faktoren abhängen könnte.

B1 als Individuum lehnt diese Aussage in ihre zwei ausgefüllte Fragebögen zu den eigentlichen Exkursionen mit einem Wert von 3,00 ab (siehe FB Übersicht, Item 1.6). Ihr wurde doch explizit mit der Suche nach Wörtern geholfen, zum Beispiel bei Gesprächen mit C1 auf der Fahrt nach Prag (siehe BB 4: Hinfahrt – Linienbus der RVD, Item 1.6). Ihre Ablehnung der quantitativen Frage kann vermutlich dadurch erklärt werden, dass sie den neuen Wörtern während der Exkursionen begegnet ist,

sie aber nicht behalten hat. Allgemein hat sie Wortschatzprobleme, wahrscheinlich weil sie weniger Erfahrung mit der deutschen Sprache hat als die anderen Studenten.

“DDB: Do you feel that maybe, is that why you speak less? Like are you afraid of making mistakes?

B1: Not really, I just like, don't find exact words.

DDB: Okay.

B1: That is like the biggest problem. Finding the words.”

(Anhang: Interview mit B1, Frage IV)

Die Vermutung, dass B1 die ihr begegneten Wörter nicht behalten konnte, kann jedoch nicht durch die erhobenen Daten überprüft werden.

B2 als Individuum stimmt der Aussage, dass er seinen Wortschatz bei den Exkursionen verbessert hat, mit einem Durchschnitt von 1,60 deutlich zu (siehe Tabelle 1, Item 1.6). Den Stellenwert eines produktiven Wortschatzes schätzt er hoch ein:

“DDB: So you feel like in the beginning you spoke slower, and now

B2: Yeah, because, like, I felt uncomfortable when I thought I made a mistake, or I just would say something and then at the middle of the sentence I couldn't find the right word to complete the sentence or to actually communicate with the person. So I got a lot better vocabulary, number 1 key thing of any language, has definitely improved.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage IV)

Obwohl er bei den mündlichen Fertigkeiten stärker zustimmt als beim Wortschatz (siehe Tabelle 1, Items 1.1–1.3 und 1.6), schätzte B2 bei dem Interview ein, dass er seinen Wortschatz am meisten während der Exkursionen verbessert hat:

“DDB: Okay. Um, and then about your German language skills, like, what skills do you think improved the most?

B2: Vocabulary. Grammatical skills, that's stuff you learn in class. Mainly vocabulary, honestly.

DDB: Um, and is that what you expected?

B2: Yes.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage V)

- **VA 5:** Die Studenten werden ihre Aussprache auf Deutsch verbessern.

Diese Vorannahme konnte durch die erhobenen Daten weder bestätigt noch widerlegt werden. Das quantitative Ergebnis zeigt eine schwache Zustimmung der Studenten mit einem Wert von 2,28 und eine Zustimmung der Verfasserin mit einem Wert von 2,00 (siehe Tabelle 1, Item 1.8). Es gibt jedoch keine qualitativen Daten, die ein positives Ergebnis bekräftigen.

- **VA 6:** Die Studenten werden deutsche Dialekte besser verstehen, besonders den sächsischen Dialekt.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten größtenteils widerlegt. Es gibt nur wenige qualitative Daten zu der Vorannahme, weil die Beschäftigung mit Dialekten nicht oft vorkam. Die Erwartung der Verfasserin, dass die Tourleiter in Sachsen mit einem sächsischen Dialekt sprechen (vgl. FB 1, DDB, Item 1), wurde nur bei der Exkursion nach Königstein erfüllt. Aus der studentischen Sicht gab es nur eine Selbstbewertung des Umgangs mit dem Dialekt des Tourleiters:

“Listening to the guide was challenging because I was unaccustomed to his accent and also with many of the historical terms he used. I quickly became used to his accent though and within the context of our tour I was able to follow most of what he told us.”

(Anhang: FB 2, C1, Item 1)

In Meißen lief die Führung auf Hochdeutsch vom Tonband. Eine Künstlerin hat während des Vortrags auf Band etwas mit einem sächsischen Dialekt erzählt (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – Führung Porzellan-Manufaktur, Item 1.9); ihre Erzählung war jedoch akustisch mit der Erzählung vom Band gemischt und deshalb schwer zu verstehen. „Die Programmleiterin hat verschiedene Dialekte im Bus nachgemacht: Sächsisch, Berlinerisch, Schwäbisch“ (Anhang: FB 4, DDB, Item 1). Diese Nachahmungen wurden aber nicht mit der Absicht, dass die Studenten die Inhalte verstehen, sondern aus Spaß gemacht. Mit Durchschnittswerte von 3,20 (B2) und 2,60 (C1) deuten die Fragebogenergebnisse bei den Studenten ebenso auf Ablehnung der Aussage, dass die Studenten ihr Verständnis für Dialekte bei den Exkursionen verbessert haben (siehe Tabelle 1, Item 1.9).

- **VA 7:** Die Studenten werden mit der deutschen Umgangssprache vertraut gemacht.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten widerlegt. Die Befragung ergab eine Verneinung der Aussage, dass die Studenten ihre Kenntnisse der deutschen Umgangssprache verbessert haben (siehe Tabelle 1, Item 1.8). Es gab bei den Beobachtungen nur zwei Beispiele von Umgangssprache, die wie neuer Wortschatz behandelt, aber nicht weiter kommentiert wurden (siehe Anhang: BB 1: Hinfahrt – mit Königstein-Express, Item 1.8; BB 3: vor Ort – Kuppel, Item 1.8). Dieser Mangel und die Stärke der quantitativen Ergebnisse widerlegen diese Vorannahme.

- **VA 8:** Es wird viel Interaktion auf Deutsch innerhalb der Gruppe geben; dadurch werden die Studenten im Lauf der Exkursionen besser auf Deutsch interagieren können.

Diese Vorannahme wurde durch die Befragungsergebnisse bestätigt (siehe Tabelle 1, Item 2). Zudem wurden zahlreiche Gespräche auf Deutsch zwischen den Exkursionsteilnehmern beobachtet (siehe Anhang: BB 1–5, Item 2). Die Selbsteinschätzungen der Studenten bei den Interviews untermauern ihre Lernerfortschritte:

“B2: At the beginning of the excursions, my German was a little bit slow compared to right now. I felt I got more accustomed to my German, and I got more comfortable and I can speak as though I’m speaking in English or in Spanish, really fast.

[...]

DDB: So you feel like in the beginning you spoke slower, and now...

B2: Yeah, because, like, I felt uncomfortable when I thought I made a mistake, or I just would say something and then at the middle of the sentence I couldn’t find the right word to complete the sentence or to actually communicate with the person.

[...]

DDB: Okay. So how so, like, did your self-confidence go up, down?

B2: Very up. I just, right now I feel very comfortable speaking in German. Like if I don’t know a word, I can at least explain it through other words, so that way they can tell me, oh, that word is this. So I, drastically, I don’t feel scared of making a mistake, or I don’t feel scared of saying something stupid, because I’m international, of course my German isn’t perfect.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage IV)



Schon bei der ersten Interviewfrage hat C1 die Wichtigkeit von Interaktion innerhalb der Gruppe der Exkursionsteilnehmer angesprochen:

“I liked all the destinations, um, and I feel like this is gonna be a later question, but what I would say is that the destinations in and of themselves were not as important as I guess the interactions and the things that took place on them.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage I)

In den Interviews wurde der Wunsch nach noch mehr Interaktion auf Deutsch zwischen den Teilnehmern geäußert, was die verschiedenen Sprachniveaus und die Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten der individuellen Programmteilnehmer zum Teil verhinderten. B1 und B2 konnten nach eigener Einschätzung mit C1 gut interagieren. Sie haben jedoch aus verschiedenen Gründen selten direkt miteinander auf Deutsch kommuniziert. Laut B1 hat B2 sich nicht bemüht, mit ihr auf Deutsch zu interagieren:

“B1: [B2] he will always speak to me in Spanish or English

DDB: Really?

B1: Yeah. He will not even try, he will just like hope that no one is listening to him [...] but [C1] even though we're like really far apart from you he will speak to me in German.”

(Anhang: Interview mit B1, Frage III)

Nach B2 war das Sprachniveau von B1 zu niedrig, um bedeutungsvoll interagieren zu können:

“B2: With [C1] it wasn't a problem speaking with him in German. The big problem was with [B1], because her German is very limited, and so, she would end up speaking with us in English, no offence, I'm not talking bad about her, but yes, we would speak to her in English. And that kind of irritated me, because I wanted to speak to her in German, but it just doesn't, it didn't happen.

DDB: Yeah, did you feel like that held you back? The fact that, you know, do you feel like maybe you would have learned more, spoken more German if that wasn't the situation?

B2: Yes, I think I would have learned more German. [C1] learned from me, I learned from [C1]. I think it also would have been really helpful if I had learned from [B1] and [B1] had learned from us. Although, [B1] was learning from us. Just the exchange would have been more helpful.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage III)

C1 schilderte die Situation aus einer anderen Perspektive. Er nannte Persönlichkeitsunterschiede mit B2, das niedrige Sprachniveau von B1 und

mangelnde Anstrengung der beiden als Gründe für die deutschsprachigen Interaktionsprobleme:

“[B2] and I have always had a strained relationship [...] and I always found it difficult to interact with him. [...] Rarely did I have a conversation in German with [B2] or [B1]. I might pose a question that requires a very brief answer, or respond to something like that. Um, but in terms of an open dialog, didn't really happen. That was only between you, and, that was only with you and [the RD]. And it was difficult to keep the German going when it was just us. When it wasn't, when you or [the RD] weren't initiating and prolonging the conversation in German, it was hard for me to maintain it with them because they would fall into English if they were just, you know, especially if you guys [the RD and DDB] were distracted for a moment or had stepped away, even a few feet, you know, they would immediately shift into English. [...] I think [B2] might have made more efforts. I think a lot of that was [B1], she was just, just didn't have the comfort level with it. Um, in terms of English communication, I mean, that was obviously never a problem.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage III, Ergänzung DDB)

- **VA 9:** Die Studenten werden in sprachlichen Kontakt mit Einheimischen kommen, zum Beispiel mit dem Betreuer, den Tourleitern und den Kellnern.

Diese Vorannahme wurde durch die qualitativen Daten bestätigt. Die Qualität des sprachlichen Kontakts zu den Einheimischen hat jedoch je nach Person stark variiert.

Der sprachliche Kontakt zu der Programmleiterin war am intensivsten, weil ausführliche Gespräche und Diskussionen geführt wurden, die einen wechselseitigen Kontakt ermöglichten<sup>21</sup> (siehe Anhang: BB 1–5).

Der sprachliche Kontakt zu den Tourleitern war einseitig, indem die Studenten zugehört, aber selbst nicht gesprochen haben (siehe Anhang: BB 1–3, 5; Interviews, Frage IV). In Meißen bei der Porzellanmanufaktur hat C1 einen Künstler um einen Kopf aus ungebranntem Porzellan gebeten, aber erst, nachdem die Verfasserin ihn dazu ermutigt hat<sup>22</sup> (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – Führung Porzellan Manufaktur, Item 2/4; Interview mit C1, Frage IV). Sonst haben die Programmteilnehmer keine Fragen bei den Führungen außerhalb der Gruppe gestellt (siehe Anhang: BB 1–3, 5; Interviews, Frage IV). C1 erklärt den Fragemangel so:

“I think part of it was me being nervous about initiating dialog with these people, and, um, part of it was that the process of listening to the

---

<sup>21</sup> Die Rolle der Betreuerin wird ausführlich in Abschnitt 4.3.2 diskutiert.

<sup>22</sup> Siehe Abschnitt 4.3.3 für eine Diskussion darüber wie die teilnehmende Beobachtung die Ergebnisse möglicherweise verzerrt hat.

tour and absorbing it was so, sorting it out, and figuring it out what it meant, even when they were done talking, I felt like that process continued for a little bit. [...] [I]n German, it's like, very difficult for me to [...] hear something, find it interesting, continue to even think about it sort of in the back of my head, while continuing to listen to the tour, and then remember to go back and formulate questions, that's a very, that requires a, you know, advanced level of of language ability. [...] And also just, the tours were awfully complete. And um, it, the reason I say that a lot of it has to do with the mental processing is that, because I don't ever remember having a question and not asking it.”  
 (Anhang: Interview mit C1, Frage IV)

Sprachlicher Kontakt zu den Kellnern bestand nur aus der Aufnahme und der Erfüllung der Bestellung (siehe Anhang: BB 1–5). Deshalb waren die Kontakte flüchtig, obwohl sie auch wechselseitig waren.

#### 4.2.2 Landeskundliche und interkulturelle Lerneffekte

Dieser Abschnitt behandelt die Einschätzungen der Programmteilnehmer und der Verfasserin zu den landeskundlichen und interkulturellen Lerneffekten, die in Tabellen 2, 3 und 4 dargestellt sind. Im Folgenden werden die entsprechenden Vorannahmen (VA 10–14) überprüft.

**Tabelle 2: Selbsteinschätzung der Programmteilnehmer zum erworbenen Wissen über verschiedenen Regionen jeweils nach den einzelnen Exkursionen**

During excursions, the students were able to gain specific knowledge about:

Studenten:	B1, B2, C1	B2, C1	B2, C1	B1, B2, C1	B2, C1
Exkursion:	FB 2 – Königstein	FB 3 – Meißen	FB 4 – Berlin	FB 5 – Prag	FB 6 – Radeberg
Region:					
10.1 Dresden	2,33	3,00	4,00	4,00	2,00
10.2 Saxony	1,00	2,00	4,00	4,00	2,00
10.3 Germany	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00
10.4 Europe	3,33	2,50	3,50	2,33	2,50

**Tabelle 3: Einschätzung der Verfasserin des von der Studenten erworbenes Wissens über verschiedenen Regionen jeweils nach den einzelnen Exkursionen**

During excursions, the students were able to gain specific knowledge about:

Exkursion:	FB 2 – Königstein	FB 3 – Meißen	FB 4 – Berlin	FB 5 – Prag	FB 6 – Radeberg
Region:					
10.1 Dresden	2,00	2,00	3,00	4,00	1,00
10.2 Saxony	1,00	1,00	3,00	4,00	1,00
10.3 Germany	2,00	2,00	1,00	4,00	1,00
10.4 Europe	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00

**Tabelle 4: Fragen zur Selbsteinschätzung des Lernens hinsichtlich landeskundlicher und interkultureller Lerneffekte bei den Exkursionen an die Studenten in den ausgeteilten Fragebögen (links) und das durchschnittliche Antwortverhalten der Studenten und der Verfasserin in den Fragebögen 2–6 auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = agree bis 4 = disagree (rechts). (Eigene Darstellung)**

Item:	Teilnehmer		
	B2	C1	DDB
During excursions, the students were able to:			
5 get to know new aspects of German culture:	1,75	1,40	1,25
5.1 through sightseeing	1,00	1,20	1,20
5.2 through language	1,20	1,60	1,80
5.3 through food & drink	1,00	1,80	1,60
5.4 through culture standards	3,00	2,60	2,20
5.5 with emotional associations	2,40	2,20	2,00
5.6 through personal stories & discussion	2,20	1,80	1,60
5.7 through the senses	X	X	1,00
5.7.1 smell	2,67	2,67	1,75
5.7.2 touch	3,00	3,33	1,75
5.7.3 taste	2,67	3,00	1,25
5.7.4 hearing	2,33	1,33	1,25
5.7.5 sight	2,00	1,00	1,00
6 gain an intercultural perspective and	2,00	X	2,33
6.1 see home culture from outside perspective	2,20	2,40	2,40
6.2 see local culture from inside perspective	1,60	2,80	2,40
6.3 experience strange new things	1,80	3,40	2,80
6.4 deal with culture shock	3,60	3,20	3,80
6.5 reflect about their experience	1,80	1,60	2,80
6.6 make comparisons	1,25	1,40	1,60

- **VA 10:** Durch Besichtigungen und Führungen werden die Studenten ein Landesbild von Deutschland (im Sinne einer kognitiven Landeskunde) gewinnen.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. Die befragten Studenten und die Verfasserin stimmen sehr deutlich zu, dass die Studenten neue Aspekte deutscher Kultur durch die unternommenen Exkursionen kennen lernten

(siehe Tabelle 4, Item 5). Es zeigte sich in der Befragung, dass Besichtigungen dazu beitragen, dass die Studenten Aspekte deutscher Kultur kennenlernten (siehe Tabelle 4, Item 5.1). Sightseeing ist bei jeder Exkursion stattgefunden (siehe Anhang: BB 1–5). Zudem stimmten die Studenten und die Verfasserin bei jeder einzelnen Exkursion zu, regionales Wissen gewonnen zu haben (siehe Tabellen 2 und 3). Viel von dem erworbenen Wissen konnten die Studenten in den Fragebögen auch wiedergegeben (FB 2–6, „content related questions“).

Den Studenten wurde kognitive Landeskunde auch durch persönliche Erzählungen der Programmleiterin vermittelt. Sie hat zum Beispiel über die Entwicklung der Schrebergärten erzählt, als die S-Bahn an einem Kleingartenverein vorbeigefahren ist (siehe Anhang: BB 2: Hinfahrt – mit S-Bahn, Item 5.6).

- **VA 11:** Die Studenten werden die Alltagskultur (im Sinne einer kommunikativen Landeskunde) während der Exkursionen nebenbei erleben, zum Beispiel durch die Sprache oder das Essen.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. Der Aussage, dass die Studenten die Kultur durch die Sprache kennen lernten, stimmten die Studenten mit Werten von durchschnittlich 1,20 (B2) und 1,60 (C1) sowie die Verfasserin mit einem Wert von 1,80 zu (siehe Tabelle 4, Item 5.2). Es gibt jedoch keine aussagekräftigen Beispiele dafür bei den offenen Fragen.

Die Aussage, dass die Studenten die Kultur durch das Essen kennen lernten, fand mit Werten von 1,00 (B2), 1,80 (C1) und 1,60 (DDB) ebenfalls eine deutliche Zustimmung. In Meißen beispielsweise haben die Studenten typisches Essen aus der Region probiert, welches tief in der sächsischen Kultur verwurzelt ist: Meißner Weißwein, Sauerbraten und Roulade (siehe Anhang: FB 3, DDB, Frage 5). Zudem bekam jeder Student einen „Meißner Fummel“<sup>23</sup> (siehe Anhang: FB 3, DDB, Frage 5). Die Studenten konnten an dem Schicksal der Boten teilnehmen, indem sie die „Fummel“ zurück nach Dresden gebracht haben.

Wie bei der Vermittlung von kognitiver Landeskunde spielten für das Kennenlernen der deutschen Alltagskultur Erzählungen der Programmleiterin eine wichtige Rolle, damit die Studenten die Alltagskultur besser kennen lernen. Sie hat

---

<sup>23</sup> Zerbrechlichen Gebäcke, die Boten von August dem Starken in der Barockzeit heil zwischen Meißen und Dresden tragen mussten, um zu verhindern, dass sie zu viel Weißwein tranken und ihre Arbeit vernachlässigten

zum Beispiel mit dem Sprichwort „ab um eins macht jeder seins“ erklärt, warum Schulkinder am Freitagmittag schon nach Hause gingen, was die Studenten als früh empfunden haben (siehe Anhang: BB 5, Weg zum gemeinsamen Essen, Item 5.4).

- **VA 12:** Die Studenten werden in kulturellen Kontakt mit Einheimischen kommen, zum Beispiel mit dem Betreuer, den Tourleitern und den Kellnern.

Diese Vorannahme wurde durch die qualitativen Daten zum Teil bestätigt und zum Teil widerlegt. Ähnlich wie bei VA 9 (siehe Abschnitt 4.2.1) hat die Qualität des kulturellen Kontakts zu den Einheimischen je nach Person stark variiert.

Der kulturelle Kontakt zu der Programmleiterin war sehr ausführlich, indem sie sich mit den Studenten über persönliche Themen im Gespräch austauschte und den Studenten Einblicke in vielfältige landeskundliche Themen ermöglichte<sup>24</sup> (siehe Anhang: BB 1–5).

Zu den Tourleitern und Kellnern war der kulturelle Kontakt zu flüchtig, um bedeutungsvoll zu sein. Die kulturellen Handlungsmuster bei der Stadtführung und bei der Bestellung im Restaurant ist ähnlich zur USA und zu Deutschland, und wurde vermutlich deshalb nicht wahrgenommen. Nur einmal wurde ein kurzer kulturelle Kontakt beobachtet: C1 bestellte das Getränk „Bitter Lemon“ mit einer verdeutschten Aussprache in einem deutschen Restaurant. Die Kellnerin korrigierte ihn mit der englischen Aussprache (siehe Anhang: BB 5: gemeinsames Essen – Radeberger Brauerei-Ausschank, Item 1.8). Dadurch wurde den Studenten bewusst, wie Deutsche mit Anglizismen umgehen.

- **VA 13:** Die Studenten werden ihre interkulturellen Kompetenzen durch Vergleiche, Perspektivenwechsel und Reflexionen in Gesprächen ausbauen.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. Interkulturelles Lernen fand meist zufällig durch Gespräche statt, und wurde am häufigsten durch Vergleiche zwischen der deutschen und der jeweiligen Heimatkultur(en) der Studenten eingeleitet (siehe Anhang: BB 1–5, Item 6.6). Die Befragung der Studenten jeweils nach den Exkursionen belegen eine sehr deutliche Zustimmung

---

<sup>24</sup> Die Rolle der Betreuerin wird ausführlich in Abschnitt 4.3.2 diskutiert.

der Aussage, dass sie ein interkulturelles Perspektiv durch Vergleiche gewonnen haben (siehe Tabelle 4, Item 6.6).

Die Vergleiche führten manchmal zu einem Perspektivenwechsel. Bei B1 konnte ein solcher Perspektivenwechsel bei einem Gespräch mit der Verfasserin festgestellt werden (siehe Anhang: BB 1: Ruckfahrt – mit S-Bahn, Item 6.1). B1 hat sich geärgert, dass Deutsche ihr oft auf Englisch antworten, auch wenn sie eine Interaktion auf Deutsch beginnt. Sie hat jedoch Ausländern in Ecuador ebenso auf Englisch geantwortet, auch wenn sie eine Interaktion auf Spanisch begonnen haben. Durch diesen Vergleich konnte sie sich in die Situation des Ausländers in Ecuador einfühlen. Mit dieser Empathie hat B1 einen Perspektivenwechsel vollzogen.

Im Interview stellt zum Beispiel B2 dar, wie er einen Perspektivenwechsel durch Vergleiche zwischen ihm Bekanntes und Unbekanntes erreicht:

“DDB: Yeah, that’s interesting, so you can make like comparisons to your home cultures. Yeah. Um, okay, so with the excursions, do you think you saw things from a different perspective?

B2: Very differently.

DDB: And how so?

B2: You hear things, but when you actually see it, it’s like, wow. It’s just something different that you would never have expected. [...]

DDB: [D]o you have any examples of that? I don’t know, maybe in Meißen, when we saw the wedding?

B2: The wedding, exactly. It was just completely different what they did. From what I’ve experienced at weddings.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage VII)

Außerdem haben die Studenten in den jeweils nach der Exkursionen durchgeführten Befragungen angegeben, dass sie ihre Erfahrungen in Gesprächen während der Exkursionen reflektieren konnten (siehe Tabelle 4, Item 6.5). Die Verfasserin hat die Reflexionen von Erfahrungen eher weniger feststellen können, was aber dadurch erklärt werden kann, dass Reflexionen von außen nur schwer zu messen sind. Viele Gespräche, indem die Studenten ihre Erfahrungen reflektierten, waren auf Englisch, wie sich bei der Interview mit B2 herausstellte:

“DDB: [H]ow openly were you able to communicate within the group, in different languages, I have here German, and English, and then Spanish.

B2: Hmm. Spanish, rarely. English, I think was used, but with things we couldn’t say in German. And German, yes of course.

DDB: Yeah. And like, did you feel like you could say whatever you needed to?

B2: Yes, I, uh, yes and no. On the way to, the trip back from Prague, we were speaking to each other in English. We were talking about

anthropology and all this other, cultural things, and I had absolutely no German vocabulary to converse on that topic.”  
(Anhang: Interview mit B2, Frage III)

Auch C1 bestätigt: “During return trip, we had a very long and wide-ranging conversation. Topics included cultural conceptions of race/ethnic identity, prejudices, language origins/development/spread/change.” (Anhang: FB 5, C1, Item 6).

- **VA 14:** Die Studenten werden nur selten Strategien für den Umgang mit einem Kulturschock entwickeln, weil sie bei den Exkursionen von einem Kulturschock weitgehend verschont bleiben.

Diese Vorannahme wurde durch die befragten Programmteilnehmer bestätigt. Das Ergebnis zu der Befragung der geschlossenen Item 6.4 zeigte, dass die Teilnehmer während der Exkursionen nicht mit Kulturschock konfrontiert wurden (siehe Tabelle 4, Item 6.4).

Es gab nur ein Mal, indem die Studenten bei einer Exkursion negative Gefühle wegen einem Kulturunterschied entwickelten. Der Busfahrer von Prag nach Dresden hat die Gruppe indirekt ermahnt, dass sie zu spät kamen, obwohl sie vor der Abfahrtzeit angekommen sind. Diese Episode wurde in den Fragebögen widergespiegelt. B2 notiert „the huge difference in punctuality“ (Anhang: FB 5, B2, Item 5) als neue Erkenntnis über die deutsche Kultur. C1 zeigt Unverständnis für das Zeitgefühl der Busfahrer und verteidigt sich:

“We arrived back at the bus a few minutes before we were to depart but were the last to come back and the driver made some annoyed noises and said the time we were to have been back even though we were by no means late.”  
(Anhang: FB 5, C1, „content related questions“)

Dieser Konflikt hat negative Gefühle hervorgerufen, aber stellt kaum ein Kulturschock dar.

### **4.2.3 Soziale und praktische Lerneffekte**

Dieser Abschnitt behandelt die Einschätzungen der Programmteilnehmer und der Verfasserin zu den sozialen und praktischen Lerneffekten, die in Tabelle 5 dargestellt sind. Im Folgenden werden die entsprechenden Vorannahmen (VA 15–17) überprüft.



**Tabelle 5: Fragen zur Selbsteinschätzung des Lernens hinsichtlich sozialer und praktische Lerneffekte bei den Exkursionen an die Studenten in den ausgeteilten Fragebögen (links) und das durchschnittliche Antwortverhalten der Studenten und der Verfasserin in den Fragebögen 2–6 auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = agree bis 4 = disagree (rechts). (Eigene Darstellung)**

Item:	Teilnehmer		
	B2	C1	DDB
During excursions, the students were able to:			
7 make friends	3,75	3,50	3,40
7.1 with Germans	4,00	3,75	3,80
7.2 with non-Germans	3,80	3,50	3,20
7.3 within the BU group	2,60	3,25	2,20
7.4 outside of the BU group	3,60	4,00	4,00
8 gain travel experience	2,00	1,75	1,75
8.1 local	1,60	2,40	1,40
8.2 long-distance	2,00	2,60	3,20
9 improve their "soft skills"	X	X	3,00
9.1 flexibility	2,00	2,40	2,60
9.2 appreciation for diversity	1,80	2,40	2,20
9.3 open-mindedness	1,80	2,80	2,60
9.4 being comfortable with "international"	1,60	2,40	2,20
9.5 having a global perspective	2,00	2,20	2,40

- **VA 15:** Die Studenten werden während der Exkursionen innerhalb der Gruppe Freundschaften schließen.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten größtenteils widerlegt. In den Fragebögen brachten die Programmteilnehmer zum Ausdruck, dass sie durch die Exkursionen nahezu keine Freundschaften schließen konnten (siehe Tabelle 5, Items 7–7.4). Dies bezieht sich sowohl auf Freundschaften innerhalb der BU Gruppe als auch auf Freundschaften außerhalb der Gruppe. Auch in den Interviews wurde deutlich, dass die Studenten durch die Exkursionen eher keine Freundschaften schließen konnten.

Nur zwischen B1 und C1 konnten Hinweise für die mögliche Schließung einer Freundschaft von außen beobachtet werden (siehe Anhang: BB 4, Hinfahrt – Linienbus der RVD, Item 7.3). Im Interview bestätigt C1 zumindest eine freundliche Bekanntschaft:

“I personally got closer to, um, [B1], just got to know her better and related to her more, we got more comfortable with each other, uh, and ended up enjoying each others company.“

(Anhang: Interview mit C1, Frage III)

Zwischen B2 und C1 herrschte eine gespannte Beziehung, die auch in den Interviews von beiden zum Ausdruck gebracht wurde:

“DDB: [H]ow did the others in the group affect your motivation to speak German? You know like, do you think, did anybody encourage you, or did they, did you feel shy, like maybe you didn't feel comfortable, or, like how did you feel about that?

B2: Sometimes [C1], yes, because [C1] would sometimes look down on me. I don't know, I had that impression, he probably didn't mean it, but I had the impression that he would look down on me.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage III)

“C1: [B2] and I have always had a strained relationship [...] [I]t was never really a problem, but I never felt close to him and there was always tension, and I always found it difficult to interact with him. So that was hard, you know, when you have to spend so much time with someone and, and it was weird also because we didn't really interact outside of either class or these excursions

DDB: Isn't he in your WG though?

C1: Yeah, he lives next door to me, but we aren't, more and more so we see less and less of each other [...] [I]deally, I suppose it would be nice to really get along well with him and to really have someone that you can really relate to and commiserate with, but uh, it wasn't so much that way.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage III)

Es gibt jedoch auch gegenteilige Beobachtungen. Die Exkursion nach Berlin bestand aus Teilnehmer verschiedenen BU Dresden Programme, sodass sich die Teilnehmer des *BU Dresden Liberal Arts Program* mit den Teilnehmern des *BU Dresden Engineering Program* vermischt haben. Bei der Exkursion konnte beobachtet werden, dass Freundschaften geschlossen wurden (siehe Anhang: BB 3: Hinfahrt – mit IC Zug, gemeinsames Essen; Item 7.3).

Freundschaften schließen spielte jedoch für die Studenten des *BU Dresden Liberal Arts Program* eine untergeordnete Rolle bei den Exkursionen. Alle drei Befragten räumten der Interaktion auf Deutsch eine höhere Priorität ein:

“[If the excursions] would have been mixed with engineers it would have had to be in English. Yeah. So that probably would have been another, different experience. Not like a learning excursion, more like a touristic trip. I think like the purpose would have been different.”

(Anhang: Interview mit B1, Frage III, Ergänzung DDB)

“DDB: [D]id you prefer the excursions to be just with the liberal arts students, just the libbies, or also mixed with the engineers?

B2: Mixed with the engineers, those that knew German, because it was kind of boring with only three people. Or two other companions, and [the RD], and you of course, but I wanted someone to interact as well. I know, um, there's another person, [engineering student], [...] [who] speaks really good German. Um, [another engineering student] also speaks German. And I believe there are some others. But yeah, it would have been really, really nice to have interacted with other people that weren't just [C1] or [B1].

DDB: Okay.

B2: Because after the third excursion, it was just like, what more can we say to each other? We already, like, conversed most of the time, and it was like, what other topics can we bring up?

DDB: Okay, there was just kind of like, a dead end there.

B2: Yeah.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage III)

“DDB: [T]his only happened once, but did you prefer the excursions just with the libbies or mixed with the engineers?

C1: Well, I liked going to Berlin, and I liked the sociability of being with more people, because I got on better with some of them

DDB: Yeah.

C1: But there was no German spoken when we were with them

DDB: Yeah

C1: so that wasn't cool.

[...]

DDB: Did you prefer the excursions to be just with the libbies or mixed?

C1: Hmm. I guess I would say just the libbies. Um, yeah, because for me that's more worthwhile to me, because more learning takes place in that setting. Um, and I also just personally enjoy more intimate groups and settings. Um, they're just more comfortable for me.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage III)

- **VA 16:** Die Studenten werden Reiseerfahrungen machen, die ihnen hilft, den öffentlichen Nah- und Fernverkehr zu benutzen und Reisen zu organisieren.

Diese Vorannahme wurde bestätigt. Bei der ersten Exkursion im Rahmen dieses Programms erlebten B2 und C1 ihre erste Zugfahrt in ihrem Leben (siehe Anhang: FB 2, Item 8). Obwohl sich die Programmleiterin immer um die Organisation der Reisen gekümmert hat, konnten die Studenten Teile der Organisation miterleben, indem sie zum Beispiel sahen, wie sie die Gruppenfahrkarte für die S-Bahn entwertete. Als B1 eine Fahrkarte für eine privat kaufen wollte, hat die Programmleiterin sie im Anschluss an die erste Exkursion beim Kauf begleitet; B1 hat jedoch keine externe Hilfe gebraucht (siehe Anhang: BB 1: Nachbereitung – am

Dresdner Hbf, Reisezentrum, Item 4). Zudem mussten die Studenten ohne Hilfe der Programmleiterin mit den Regionalzügen auf dem Rückweg aus Berlin zurück fahren (siehe Anhang: BB 3: R, Item 8.2; FB 4, Item 8). In Prag haben die Studenten auch aktive Erfahrung mit einem Währungswechsel außerhalb der Eurozone gesammelt (siehe Anhang: BB 4: vor Ort – Prag Bahnhof Holesovice + Metro, Item 8.2).

Bei der Verwendung vom öffentlichen Nahverkehr innerhalb einer Stadt haben die Studenten in Berlin und Prag vieles aktiv erfahren. Sie fuhren gemeinsam mit der Programmleiterin viel mit der S-Bahn, der U-Bahn und dem Bus innerhalb von Berlin, und haben zum Beispiel dadurch gelernt, wie und wann man die Fahrkarte entwertet (siehe Anhang: BB 3, Item 8.1; FB 4, DDB, Item 8). Nach der offiziellen Exkursion verwendeten sie ihr erworbenes Wissen bei ihrer eigenständigen weiterfahrt an (siehe Anhang: BB 3, Item 8.1; FB 4, DDB, Item 8). In Prag wurden die Studenten ebenso mit der Straßenbahn und der U-Bahn vertraut gemacht (siehe Anhang: BB 4, Item 8.1). Zudem haben die Studenten durch Erfahrung gelernt, dass man schnell aus der S-Bahn und U-Bahn aussteigen muss, um sich nicht durch die einsteigende Passagieren durchkämpfen zu müssen (BB 3: vor Ort – Weg zum Reichstag, Item 3).

- **VA 17:** Die Studenten werden ihre Soft Skills durch die Exkursionen ausbauen.

Diese Vorannahme konnte durch die erhobene Daten weder bestätigt noch widerlegt werden. Die Befragungen zeigen keine Übereinstimmung, ob die Studenten ihre Soft Skills ausbauen (siehe Tabelle 5, Items 9 und 9.1–9.5). Da die Entwicklung von Soft Skills bei Exkursionen von außen nur schwer zu messen ist, wurde von der Verfasserin zu diesem Thema kein Beobachtung festgehalten (siehe Anhang: BB 1–5, Items 9 und 9.1–9.5). Flexibilität wurde als einzige Soft Skill, die entwickelt werden konnte, bei den offenen Items bei den Fragebögen festgehalten (siehe Anhang: FB 4–5, DDB, Item 9). Die Studenten haben die freien Items der Fragebögen zu den Soft Skills meistens nicht beantwortet (siehe Anhang: FB 2–6, Item 9), was die Schwierigkeiten andeutet, die Soft Skills zu erfassen. B1 spricht dieses Problem direkt an: “I believe that improving my “soft skills” will be a long term consequence of all excursions not 1 in particular.” (Anhang: FB 2, B1, Item 9).

#### **4.2.4 Zur Handlungsorientierung**

Dieser Abschnitt behandelt die Einschätzungen der Programmteilnehmer und der Verfasserin zu handlungsorientiertes Lernen bei den Exkursionen, die in Tabelle 6

dargestellt sind. Im Folgenden werden die entsprechenden Vorannahmen (VA 18–21) überprüft.

**Tabelle 6: Fragen zur Selbsteinschätzung des Lernens hinsichtlich der Handlungsorientierung bei den Exkursionen an die Studenten in den ausgeteilten Fragebögen (links) und das durchschnittliche Antwortverhalten der Studenten und der Verfasserin in den Fragebögen 2–6 auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = agree bis 4 = disagree (rechts). (Eigene Darstellung)**

Item:	Teilnehmer		
	B2	C1	DDB
During excursions, the students were able to:			
2 interact in German in a non-intimidating setting	2,00	1,40	1,80
3 experience authentic situations in German	2,20	2,00	2,20
4 use German as a tool for completing tasks	2,40	1,80	2,00
5 get to know new aspects of German culture:	1,75	1,40	1,25
5.1 through sightseeing	1,00	1,20	1,20
5.2 through language	1,20	1,60	1,80
5.3 through food & drink	1,00	1,80	1,60
5.4 through culture standards	3,00	2,60	2,20
5.5 with emotional associations	2,40	2,20	2,00
5.6 through personal stories & discussion	2,20	1,80	1,60
5.7 through the senses	X	X	1,00
5.7.1 smell	2,67	2,67	1,75
5.7.2 touch	3,00	3,33	1,75
5.7.3 taste	2,67	3	1,25
5.7.4 hearing	2,33	1,33	1,25
5.7.5 sight	2,00	1,00	1,00
11 learn holistically through	X	X	1,00
11.1 cognitive experiences	2,33	1,33	1,75
11.2 emotional experiences	2,00	2,00	1,25
11.3 sensory experiences	2,33	1,33	1,25

- **VA 18:** Die Studenten werden ihren deutschsprachlichen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen beziehungsweise in einer angstfreien Atmosphäre verwenden.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. In der Befragung bestätigten die Studenten, dass sie ihre deutschsprachlichen Kompetenzen im Rahmen der Exkursionen in einer angstfreien Atmosphäre verwenden konnten (siehe Tabelle 6, Item 2). Auch durch die offenen Items der Befragung bestätigte sich diese Vorannahme: “It was a very comfortable setting (the train ride, our private tour, lunch) and I enjoyed talking to [the RD] and [DDB].” (Anhang: FB 2, C1, Item 2). B2 fühlte sich so wohl, dass er solche Interaktion sogar öfter gewünscht hat: “The only

thing I didn't like about interacting with [the RD] was that it was only once a week, Friday." (Anhang: Interview mit B2, Frage II)

Eine deutliche Entwicklung im Lauf der Exkursionen konnte an B1 beobachtet werden. Am Anfang der ersten Exkursion war B1 sehr unsicher und hat von sich kaum Aussagen auf Deutsch initiiert (siehe Anhang: BB 1: Reflexion). "I had to talk to my friends<sup>25</sup> in German, and for me that is more intimidating than a classroom." (Anhang: FB 2, B1, Item 2). Sie hatte meistens nur dann gesprochen, wenn sie jemand direkt etwas gefragt hatte. Im Laufe der Exkursionen wurde sie durch gelungene Einzelgespräche mit der Programmleiterin und C1 auf Deutsch indirekt ermutigt, mehr auf Deutsch zu sprechen, was sie im Interview zum Ausdruck gebracht hat:

DDB: [...] how did your self-confidence in communicating in German change?

B1: Especially with [the RD], she like made me feel better, because she like, she doesn't put the face of "what are you saying?", she's like, "oh, I perfectly understand like we're having a normal conversation", so I can like, I feel like I'm having a normal conversation, so yeah.

DDB: Yeah.

B1: That made me feel better."

(Anhang: Interview mit B1, Frage IV)

Nach vier Exkursion war B1 sehr gesprächig auf Deutsch, und hatte keine Angst mehr vor der deutschen Sprache (siehe Anhang: BB 4: Hinfahrt – Linienbus der RVD, Items 2 und 7.3; Interview mit B1, Fragen III und X b).

Als die Gruppe nicht mehr allein war, zum Beispiel bei den Führungen, interagierten die Exkursionsteilnehmer jedoch fast ausschließlich unter sich (siehe Abschnitt 4.2.1: VA 8). Die Studenten haben zum Beispiel den Tourleiter zugehört, aber nie Fragen gestellt (siehe Anhang: BB 1–5; FB 2, DDB, Item 2). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass das muttersprachliche Niveau der Tour zu hoch war, um bedeutsame Interaktion zu ermöglichen (siehe Anhang: Interviews, Frage IV). Wenn die Studenten Fragen hatten, haben sie diese meistens der Programmleiterin gestellt (siehe Anhang: Interviews, Frage IV). B2 stellt die Situation so dar:

---

<sup>25</sup> Der Begriff „friend“ in US-amerikanische English wird viel breiter verwendet als die deutsche Übersetzung „Freund“ (vgl. Mog/Althaus 1992: 100 ff.). „Friend“ wird auch zum Beispiel für die deutschen Begriffe „Kommilitone“ oder „Bekannter“ verwendet. Deshalb widerspricht die Benutzung des Begriffs „friends“ dem Ergebnis von VA 15 nicht (siehe Abschnitt 4.2.3).

“B2: I did ask some questions to [the RD]. I tried to clarify some things with [the RD]. But I just felt, I shouldn’t ask any questions. I don’t know, I just had that aura of not asking any questions, even though I should.

DDB: Did you have questions that, so when you had questions, you would clarify them with [the RD].

B2: Sometimes, but not all the time.

DDB: Okay. That’s interesting. So was it maybe intimidating? Or did you feel you would miss out on the next section?

B2: Yeah, the next section, because everything, when I asked [the RD], I would miss out on what they say next. And then like, what would come after would be like, huge gap.

DDB: Yeah.

B2: And I would just be like, missing out, so that’s why I didn’t want to ask any questions. I didn’t want to miss out on anything, because if I did, I would lose the middle part, and then the third part would just be lost completely.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage IV)

- **VA 19:** Die Studenten werden auf Exkursionen die deutsche Sprache als Werkzeug benutzen, um zum Beispiel Information zu erhalten.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. Der Aussage in dem Likert-Fragebogen, dass die Studenten die deutsche Sprache als aufgabeorientiertes Werkzeug benutzten, stimmen die Programmteilnehmer und die Verfasserin zu, wobei sich das Antwortverhalten aber deutlich unterschied (siehe Tabelle 6, Item 4; Anhang: FB Übersicht, Item 4). Auch in den offenen Items des Fragebogens bringt B1 zum Beispiel zum Ausdruck: “I used German as a communication tool during the excursion to communicate with my classmates” (Anhang: FB 2, B1, Item 4).

Innerhalb der Gruppe haben die Studenten der Programmleiterin viele praktische Fragen gestellt. B1 wollte zum Beispiel wissen, wie ihr Bankkonto und ihre EC Karte funktioniert (siehe Anhang: BB 1: Hinfahrt – mit S-Bahn, Item 4). C1 hat während der gleichen Bahnfahrt logistische Details eines Projekts für den Sprachkurs mit der Programmleiterin besprochen (siehe Anhang: BB 1: Hinfahrt – mit S-Bahn, Item 4).

Die Interaktion mit Menschen außerhalb der Gruppe ging selten über das Bestellen von Essen oder die Erfragung einer Wegbeschreibung zur Toilette hinaus. “I mostly used my German to communicate with people within the group” (Anhang: FB 5, B1, Item 4). C1 verwendete jedoch die Sprache als Werkzeug auch in außergewöhnlichen Situationen, um zum Beispiel nach dem Kopf aus ungebranntem Porzellan bei der Besichtigung der Meißner Porzellanmanufaktur zu bitten (siehe

Abschnitt 4.2.1, VA 9). Zudem musste er bei der Besichtigung des Reichstagsgebäudes mit dem Sicherheitsdienst interagieren, weil er aus Versehen ein Taschenmesser dabei hatte (siehe Anhang: BB 3, vor Ort – Brandenburger Tor bis Reichstag, Item 4; FB 4, C1 und DDB, Item 4). Er musste auf Deutsch kommunizieren, um das Messer abzugeben und um es nach der Besichtigung wieder abzuholen.

- **VA 20:** Die Studenten werden authentische Situationen auf Deutsch in Deutschland erleben.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. In den Fragebögen brachten die Programmteilnehmer zum Ausdruck, dass sie während der Exkursionen authentische Situationen auf Deutsch erlebten (siehe Tabelle 6, Item 3).

Der Sprachgebrauch war authentisch, indem die Studenten die deutsche Sprache im echten Leben verwendeten, um Bedürfnissen nachzugehen. Sie haben Führungen zugehört, die ihre Zielsprache Deutsch benutzten, um Information zu vermitteln. Die Führungen wurden auch für deutsche Muttersprachler konzipiert, was authentische Sprachhandlungen darstellt (siehe Abschnitt 2.5.4.3 und Anhang: BB 1–5, Item 3; FB 3–5, Item 3). B1 schätzte dies, trotz ihres niedrigen Sprachniveaus, weil sie ein Erfolg erlebte, wenn sie die Führung verstand: “when I start understanding the tourist guide I feel like, oh my god, I understand, I really understand like a normal German is speaking, people, like in a normal situation.” (Anhang: Interview mit B1, Frage V). Die Exkursionsteilnehmer interagierten unter sich, um Informationen auszutauschen, oder auch um eine zwischenmenschliche Beziehung auszudrücken und aufzubauen. Dadurch unterscheidet sich der Sprachgebrauch von Sprachübungen oder Rollenspielen zum Beispiel. B2 verdeutlicht dies in dem Interview:



“DDB: [S]peaking German on excursions, did it feel natural or forced, or both at different times in different situations?

B2: I think it was more natural. Not because we were supposed to, but because I had a chance to speak German outside the classroom setting. A little bit formal, yes, but it wasn't like, oh, (in an unnatural voice) “this is an exercise. Please do it and please answer in German”, as opposed to, I don't know, finding something interesting and asking [the RD] or [C1] “hey, what do you think about this”, and then we would just talk to each other. It was a different chance. It felt more natural.“

(Anhang: Interview mit B2, Frage VII)

Das Erleben von Gegenständen vor Ort war auch authentisch. Dass die Studenten Bauwerke und Städte vor Ort kennenlernten, haben sie sehr geschätzt. B2 erklärt es so:

“It's like my history professor told me when I was first studying ancient history, um, he told me in the States, they would show me a picture: that's the place. That's where we dig. But go to England, go to France, go to Germany, go to Italy, they're gonna actually take you to the place and say, this is where that happened. So yes, it was a huge difference, as opposed to a picture, where you can easily lose concentration, as opposed to going to the place, where you can actually see, touch, feel, smell [...]”

(Anhang: Interview mit B2, Frage V)

“DDB: Okay. Um, how was your exposure to German culture different than if you had been in the classroom?

B2: Huge. I mean, like I said in my previous answer, I was actually there. I can actually see people interacting with each other rather than seeing a stupid video that says (in an unnatural voice) “oh, yes, this is how we act. And this is how Germans act. And this is what they do.” Rather as opposed to actually seeing what they actually do. I think it's more helpful.

DDB: Okay. So how was your perception of other cultures different than if you had been in the classroom, and cultural standards?

B2: I don't know, because in the classroom, you're just given material, and [...] it's very superficial. As opposed to actually going to the places, like you can actually experience the different cultures and the cultural standards. Because, yeah, my dad would always tell me stuff about Honduras, his home country, and I would be like, okay, that's awesome, but when can I go, when can I actually see this, what you guys actually do. And yeah, it's completely different from actually learning Hispanic culture and actually being in Mexico (said with a Spanish pronunciation) and seeing it.”

(Anhang: Interview mit B2, Frage VII)

Manche authentische Situationen ergaben sich durch Zufall. Die Studenten konnten zum Beispiel Hochzeitsgebräuche wie Holzsegen bei einem echten

Hochzeitpaar in Meißen beobachten (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – Weg zur Burg und vor Ort – oben auf Burg, Item 5.4; FB 3, DDB, Item 3). Sie erlebten auch die wegen eines Staatsbesuchs verstärkte Polizeipräsenz am Brandenburger Tor auf ihrer Exkursion nach Berlin (siehe: BB 3).

- **VA 21:** Die Studenten werden die Sprache und die Kultur ganzheitlich erleben, zum Beispiel affektiv durch eine angenehme Atmosphäre oder körperlich durch die Sinne.

Diese Vorannahme wurde durch die erhobenen Daten bestätigt. Die Aspekte des ganzheitlichen Lernens wurden bei den Exkursionen angesprochen. Die Studenten waren kognitiv aktiv beim Hören und Sprechen auf Deutsch, was die Programmteilnehmer in den Fragebögen zum Ausdruck bringen (siehe Tabelle 6, Item 11.1). Die Studenten waren auch körperlich tätig, und erlebten verschiedene Sinnesreize, was in den Fragebögen widerspiegelt würde (siehe Tabelle 6, Item 11.3). Es wurde zudem ein allgemeines Gefühl des Wohlfühlens in der deutschen Sprache aufgebaut (siehe Tabelle 6, Items 2 und 11.2).

Die Exkursionen haben ein angenehmes Handlungsfeld für die angeeigneten Sprachkompetenzen geboten, indem die Studenten ohne Angst und außerhalb des Klassenzimmers mit der Sprache experimentieren konnten. Die Richtigkeit der sprachlichen Äußerungen wurde nach Wunsch geprüft und korrigiert, aber blieb ohne Bewertung. Von daher hatten die Studenten weniger Angst davor, sprachliche Fehler zu machen (siehe Anhang: Interviews, Frage IV). Weil sie weniger Angst hatten, war es wahrscheinlicher, dass sie sprachlich miteinander interagierten, was zu einem natürlichen Erwerb der deutschen Sprache beiträgt (siehe Abschnitt 2.5.4.2). Das Handlungsfeld bei den Exkursionen war auch oft den zeitlichen und räumlichen Grenzen des Klassenzimmers überlegen:

“C1: When you get stuck, and you can’t finish what you wanted to say, you’re not as likely to start the next time. Whereas, you know, if somebody just gives you the bits that you need, that you can keep going, you know, you’re absorbing them, even if you’re not finding them yourself.

DDB: And you felt like you had that in the excursions?

C1: Yeah, absolutely. Because, I mean, you and [the RD] were *trying* to understand us [...] and trying to perpetuate the conversation. And because, and time was not an issue, was another thing too. Even if it took 3 minutes to explain something that would take 30 seconds, were I to say it in English, it was okay, because we weren’t in a big hurry, we

didn't have a schedule to stick to in terms of what, we needed to cover these topics in order to prepare for the test on Wednesday, you know, it wasn't that, it wasn't rigidly scheduled in that sense. Sure, if he has to go around in circles for awhile, it's okay."  
(Anhang: Interview mit C1, Frage VIII)

Die Exkursionen ermöglichten ein betreutes und meist authentisches Handlungsfeld, wo jedoch negative Konsequenzen für unpassendes Handeln begrenzt sind. Falls die Studenten Missverständnisse während einer Exkursion erlebten, konnten sie diese mithilfe der Programmleiterin klären. Als B1 eine Fahrkarte kaufte (siehe Abschnitt 4.2.3, VA 16), oder als C1 sein Taschenmesser bei der Sicherheitsdienst abgeben musste (siehe Abschnitt 4.2.4, VA 19), war die Programmleiterin dabei, falls die kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichten, um das auftretende Problem zu lösen. Obwohl die Studenten die Hilfe der Programmleiterin in diesen Fällen nicht in Anspruch genommen haben, hatten sie durch die Möglichkeit, bei Problemen Unterstützung zu erhalten, ein Gefühl der Sicherheit bei ihren Sprachhandlungen.

Die Exkursionen boten auch viele körperliche Sinnesreize. Die quantitativen Daten zeigen eine deutliche Abweichung zwischen die Meinung der Studenten und die der Verfasserin<sup>26</sup>. Die qualitativen Daten belegen jedoch deutlich, dass die Sinne bei den Exkursionen angesprochen wurden. In Meißen haben die Studenten zum Beispiel ein Geruch wahrgenommen und besprochen, der durch die Ofenheizung entsteht, und typisch für die DDR war (siehe Anhang: BB 2: Hinfahrt – mit S-Bahn, Item 5.7.2). Mehrere Kachelöfen wurden danach im Laufe der Exkursion gesehen, getastet und kommentiert (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – im Burg, Item 5.4). Kälte und Regen wurden auch wahrgenommen (siehe Anhang: BB 2: vor Ort – im Burg, Item 5.7.2; FB 2–4 „content related questions“), was für Februar und März in Deutschland typisch ist. Auch wenn zwei der drei Studenten bei der Besichtigung der Radeberger Exportbierbrauerei kein Bier probiert haben (siehe Anhang: BB 5, Verkostungsraum), bestand die Exkursion nach Radeberg dennoch aus sehr vielen Sinnesreizen. Alle fünf Sinne der Exkursionsteilnehmer wurden bei der Besichtigung der Brauerei durch die einzelne Brauprozesse angesprochen (siehe Anhang: BB 5, Item 5.7). Die Exkursionsteilnehmer haben zum Beispiel einzelne Zutaten berührt und gegessen, die feuchte Hitze und den Geruch des kochenden Biers wahrgenommen, die Geräusche der Maschinen gehört und den Brauereiprozess beobachtet (siehe Anhang: BB 5, Item 5.7). Auch außerhalb der Brauerei konnten die

---

<sup>26</sup> Eine Diskussion der Abweichung ist im Abschnitt 4.3.3 zu finden.

Studenten Sinneseindrücke wahrnehmen: In der Nähe des Bahnhofs haben sie den Geruch von Ofenheizungen und auch die grauen unrenovierten Häuser wahrgenommen, was ihnen ein Bild von DDR-Zeiten vermitteln konnte (siehe Anhang: BB 5: Weg zum gemeinsamen Essen, Items 5.7.1 und 5.7.5).

## 4.3 Diskussion

### 4.3.1 Ziel vs. Lerneffekt

„Freizeit-‘Lernen‘ mag willkürlicher, weniger zielgerichtet, unabsichtlicher, sprunghafter und beliebiger sein, aber es muß nicht notwendig weniger intensiv als sein Gegenpol, das schulische Lernen und Studieren, sein.“ (Hey 1997: 236). Dieses Zitat über Exkursionen im Rahmen „historischer Bildungserlebnisse auf Reisen“ (Hey 1997: 235) trifft auch auf Exkursionen bei Immersionsprogrammen völlig zu.

Nur wenige Ziele waren explizit vorgegeben. Die Programmleiterin strebte an, dass die Studenten mit der Umgebung von Dresden vertraut gemacht werden (siehe Abschnitt 4.1.3). Laut BU International Programs sollten die Studenten innerhalb der deutschen Sprache und Kultur interagieren (siehe Abschnitt 4.1.3). Diese beiden Ziele wurden bei den untersuchten Exkursionen erreicht (siehe Abschnitt 4.2).

Es gab jedoch auch Lerneffekte darüber hinaus, die **nicht** als explizite Ziele vorgegeben wurden. Laut der Untersuchungsergebnisse haben die Programmteilnehmer bewusst oder unbewusst manche allgemeinen Ziele von Study-Abroad-Programmen (siehe Abschnitt 2.3) und Ziele aus dem konkreten Programmangebot, besonders aus dem Intensivkurs (siehe Abschnitt 4.1.2), auf die Exkursionen übertragen. Die Studenten haben zum Beispiel oft bei den Exkursionen auf Erlebtes reagiert oder spontane Fragen gestellt, die Gespräche über verschiedene (inter)kulturelle Lerngegenstände verursacht haben (siehe Abschnitt 4.2.2). Zudem gab es bei den Exkursionen viele Beiträge zum Erwerb der deutschen Sprache (siehe Abschnitt 4.2.1). Dieses Lernen war auch oft handlungsorientiert (siehe Abschnitt 4.2.4), obwohl darauf nicht explizit abgezielt wurde.

Manche Erziehungswissenschaftler sehen eine „Gefahr einer Pädagogisierung von Lebensbereichen“, indem eine „pädagogische Überformung“ überflüssig oder sogar nachteilig wirken kann (Lenhart 1991: 255). Bei den Exkursionen könnte dies der Fall sein, weil der Leistungsdruck die ungezwungene Atmosphäre stören könnte. Wenn die Studenten wissen, dass ihr Handeln bewertet wird, werden sie vielleicht aus Angst anders oder weniger handeln. C1 hat dies im Interview so ausgedrückt:

“DDB: [H]ow did you feel about accuracy and making mistakes with the language?

C1: That was another thing. I hadn't ever been in a situation where it just didn't matter if I made mistakes, you know. Because in a classroom, you know, you've got a very limited amount of time, there are other people, who need to contribute, the professor's got a schedule to maintain where there are certain things you need to get through. And so, and you have the constant worry, you know, to some degree or another that you're being judged or graded on what you say. So to be in a situation where there's no grade associated with it, that, you know, you just need to talk, that was new and good. (laughter). Um, 'cause that's what, most of me being able to speak more freely was about was not having to worry about making mistakes. And just starting to believe that they were fewer, and less heinous than I sometimes imagined.

DDB: Yeah.

C1: Um, and most of that was just, okay, I sense still that I'm making lots of mistakes, that the word choice is wrong, the grammar, there are errors, pronunciation is off, but they understand. You know, so whatever.

DDB: (laughter)

C1: Whatever. I'm just gonna let it fly. Um, so that was a cool experience, because it was an informal setting in that sense. There was no, there was no fear of, um, of any sort of repercussions for mistakes made.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage IV)

Die Lerneffekte konnten sich in der vorgegebenen Form der untersuchten Exkursionen natürlich entwickeln, ohne dass die Programmteilnehmer Leistungsdruck spürten.

#### **4.3.2 Rolle der Betreuung**

Die Betreuung, beziehungsweise die Betreuerin selbst als Individuum, spielte eine wichtige Rolle bei den untersuchten Exkursionen. Die Programmleiterin hat, über die Rolle der Organisatorin hinaus, viele andere Rollen erfüllt.

Sie war für die Studenten eine gleich bleibende Vertrauensperson und Ansprechpartnerin, die einen angenehmen und angstfreien Handlungsspielraum auf Deutsch unter den Exkursionsteilnehmern ermöglichte. Sie hat zum Beispiel Gespräche in natürlicher Weise auf Deutsch angeregt und dadurch indirekt kontrolliert, dass Deutsch geredet wurde:

“[The RD would] spurt conversation, and especially within our group specifically allowed for conversation in German, um, because if it was just myself and the other two, um, it would have invariably been in English, just because, it would have been very awkward to keep it going in German, it would have been uncomfortable for them.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage II, Ergänzung DDB)

Sie hat auch alle Programmteilnehmer im Gespräch einbezogen, was ohne sie wegen der unterschiedlichen Persönlichkeiten und Sprachniveaus nicht lange funktioniert hätte (siehe Abschnitt 4.2.1, VA 8). Bei der zweiten Exkursion ist die Programmleiterin zum Beispiel einzeln auf B1 eingegangen und erzählte über Meißen, damit B1 sich nicht verstecken konnte und auch ins Gespräch kam (siehe Anhang: BB 2: Hinfahrt – mit S-Bahn, Item 1.1) Auch als B1 und C1 auf der zweistündigen Fahrt nach Prag ohne B2 länger ins Gespräch waren, hat die Programmleiterin B2 im Gespräch einbezogen (siehe Anhang: BB 4, Hinfahrt – Linienbus der RVD, Item 2).

Die Programmleiterin erfüllte zudem eine sprachliche Rolle. Alle Besichtigungen benutzten authentische Sprache, weil sie für deutsche Muttersprachler konzipiert wurden (siehe Abschnitte 2.5.4.3 und 4.2.4, VA 20). Deshalb waren sie zum Teil über dem sprachlichen Niveau der Probanden, was negativ auf die Motivation der Studenten wirken konnte. Die Studenten haben sich zum Beispiel nicht getraut, den Reiseleiter während der Besichtigungen Fragen zu stellen (siehe Abschnitt 4.2.1, VA 9). Der sprachliche Schwierigkeitsgrad der Führungen wurde jedoch nicht als Nachteil gesehen (siehe Anhang: Interview mit B1, Frage IV), weil die Programmleiterin die zielsprachlichen Mängel der Studenten als Vermittlerin kompensierte. Sie hat von sich aus manche Inhalte verständlicher wiedergegeben (siehe Anhang: BB 1–5). Die Studenten stellten ihr zudem Fragen während und nach den Besichtigungen, die die Programmleiterin auf einem passenden Sprachniveau beantworten konnte (siehe Anhang: BB 1 Reflexion; Interview mit B1, Frage IV). Im Gespräch mit der Programmleiterin konnten sich die Studenten vieles erschließen. Durch die inhaltlichen Fragen bei den Fragebögen kann festgestellt werden, dass die Probanden die Inhalte, die bei den Besichtigungen vorgekommen sind, größtenteils verstanden haben (siehe Anhang: FB 2–6, „content-related questions“). Welche Inhalte durch die Vorträge der Tourleiter verstanden wurden und welche Inhalte durch ergänzende Gespräche mit der Programmleiterin verstanden wurden, kann jedoch anhand der erhobenen Daten nicht unterschieden werden.

Bei Interaktionen innerhalb der Gruppe hat die Programmleiterin den Studenten zudem bei der Wörtersuche geholfen. Deutsche Wörter, die für die Studenten neu waren, sind ausschließlich aus dem Kontext der Exkursion heraus vorgekommen, meistens durch Themen bei den Führungen oder bei Gesprächen

unter den Exkursionsteilnehmern (siehe Anhang: BB 1–5). Wörter wurden oft von der Programmleiterin angeboten, nachdem die Studenten auf Deutsch deren Bedeutung umschrieben, das Wort auf Englisch gesagt, oder sonst direkt oder indirekt angedeutet haben, dass sie ein Wort suchen und damit Hilfe brauchen. Der folgende Dialogabschnitt bei einem Gespräch zum Thema Film-Tricks und Schnitttechnik verdeutlicht dies:

C1: „andere Sinne werden unter...“  
die Programmleiterin: „untergeordnet“  
C1: „optische... Illusions?“  
die Programmleiterin: „Täuschung“  
C1: „Wie sagt man Dinosaur auf Dt?“  
(Anhang: BB 2, Hinfahrt – mit S-bahn)

Die Wörter wurden dann in den kommunikativen Kontexten verwendet, was zur Folge hatte, dass das Gespräch nicht wegen des fehlenden Wortschatzes unterbrochen werden musste. Eine Begegnung mit den Wörtern heißt jedoch nicht, dass die Wörter von den Studenten behalten wurden (siehe Abschnitt 4.2.1, VA 4).

Die deutsche Kultur durch Sprache wurde auch durch die Programmleiterin erlebt. Dies war aber zum Teil problematisch, wenn ihr Sprachgebrauch von der Norm abwich. Das Verhältnis zwischen der Programmleiterin und den Studenten sowie die Ansprache mit dem Vornamen haben zum Beispiel eine informelle „du“-Beziehung ausgedrückt; die Programmleiterin und die Studenten haben aber das formelle Pronomen „Sie“ benutzt. Das wurde zum Teil positiv angesehen, zum Beispiel um den Umgang mit „Sie“ zu trainieren:

“I think it was just right because I use “du” a lot, and with [the RD] is a chance to use “Sie”. I learn to accustom myself with the “Sie”, rather than always using “du”, then talking to a professor and making the mistake of using “du” instead of “Sie”.”  
(Anhang: Interview mit B2, Frage II)

Das formelle Pronomen „Sie“ zu benutzen, hat jedoch die Studenten verwirrt, weil sie die Beziehung als informeller eingestuft haben:

“For me it was too formal, I mean the fact that she was kinda more like, our friend, like or behaving like that, and treating her like “Sie” for me was weird. I mean personally I would have treated her like “du”, but she was like addressing me as “Sie”.”  
(Anhang: Interview mit B1, Frage II).

Zum Teil wurde die Beziehung zur Programmleiterin als etwas zwischen dem formellen „Sie“ und dem informellen „du“ empfunden:

C1: It didn't feel strange until the very last, until Radeberg, and then I found myself, I kind of, I had to think for a minute, which I hadn't before that, which to me, I don't know if it was just that I had, it was, I was at a point where I was just so comfortable with the situation, or with her that maybe it didn't feel that distance that's usually maintained with that “Sie” relationship was sort of not as secure as it had been, um, so I slipped at one point and almost fell into “du”ing, but no, for the most part it didn't seem too formal. Um, more like the relationship was appropriate.

DDB: Mmm hmm

C1: Um, yeah. But it's difficult to spend time, you know, a decent amount of time with someone in a group that small, and not, you know, it takes a lot of work on the part of, in this case [the RD], to maintain, you know, a distanced relationship.

DDB: Yeah

C1: She would have to work for it. But, I mean, you know, I didn't think there were any problems with it.

DDB: Okay. Um, this is my last question about [the RD] is how do you think your interaction with her will influence your future interaction with authority figures in Germany? So like, do you think it was good practice for maybe interacting with professors later, or do you think

C1: I think it, I don't know about professors. I feel like professors the relationship will be even more formal. Quite a bit more formal, actually. Um... I think it was a good exercise, because, I don't know, maybe it was a good exercise in that it wasn't a very, it wasn't one extreme or the other. You know what I'm saying? We maintained the “Sie” relationship but it wasn't a very distanced, a very formal, um, relationship that you would have say with a professor. So you were constantly sort of forced to, well I wasn't, well not constantly forced to, but at times you were made aware of, you know, what function this differentiation has in the language.

DDB: Mmm hmm.

C1: Where do I stand with this person, and why.

DDB: Mmm hmm.

C1: So that was interesting.

DDB: Yeah.

C1: You know, because it wasn't as though, you know, for instance in our, in our intensive course, the first, the first teacher we had, [name], was a very formal situation and there was a rather large divide between us and her. And, um, so it was very clear at all times, there was no question about it. She worked very hard to maintain that, I guess you could say.



DDB: Okay.

C1: Um, and then I guess the other extreme would be us Libbies speaking among ourselves when we did speak in German. So it was something in between.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage II).

Das Zitat von C1 verdeutlicht, dass er die kulturellen Unterschied zwischen „du“ und „Sie“ kennt, aber die Beziehung zu der Programmleiterin nicht eindeutig einem der beiden Formalitätsgrade zuordnen kann.

Die Biographie und die Persönlichkeit der Programmleiterin spielten auch eine wichtige Rolle, die die Exkursionen bereichert hat. Als Zeitzeugin der DDR und als einheimische Dresdnerin konnte sie viele Geschichten erzählen, die die Exkursionsorte weiter belebt haben und den Studenten affektive Anhaltspunkte angeboten haben. In Prag hat sie die Studenten zum Beispiel mit den Puppen Spejbl und Hurvinek vertraut gemacht, die zu DDR-Zeiten im Fernsehen ausgestrahlt wurden, weil ähnliche tschechische Marionetten in einem Schaufenster zu sehen waren (BB 4: vor Ort – Altstadt, Metro Mustek, Wenzelplatz, Item 5.6). C1 beschreibt die Einbeziehung von Geschichten der Programmleiterin allgemein:

“She [the RD] also acted as sort of a tour guide in a sense, in that she was able to complement whatever actual tour we had with, um, either information that she knew or personal anecdotes, which were always more interesting. [...] [I]t’s hard to think of her in terms of her role without thinking of her in terms of her personality.”

(Anhang: Interview mit C1, Frage II, Ergänzung DDB)

Konkreter wird geäußert:

“[The RD’s] story about seeing the [Berlin] wall come down on TV was moving because not only was the specific incident she described intensely interesting, but being at the place where it occurred, and hearing about it from someone who was “there” made it that much more real.”

(Anhang: FB 4, C1, Item 11, Ergänzung DDB)

Die Offenheit und Extrovertiertheit der Programmleiterin ließ sie auch über Persönliches erzählen. Sie hat zum Beispiel erzählt, dass traurig war, als ihr Fahrrad gestohlen wurde, weil sie eine persönliche Beziehung zu ihrem Rad hatte (siehe Anhang: BB 1: Hinfahrt – mit S-Bahn, Item 5.6). Sie hat auch zum Thema „Eheringe“ über ihre eigenen erzählt (siehe Anhang: BB 3: vor Ort – Kuppel, Item 5.6). Solche persönlichen Geschichten eröffneten eine Tür zur Alltagskultur in Deutschland über das Studentenleben hinaus, die für die Studenten sonst wegen der Unterkunft im

Wohnheim wahrscheinlich unzugänglich wäre (siehe Abschnitt 2.2.3). Durch die Geschichten der Programmleiterin konnte ein Ergebnis der empirischen Studie, das *Study Abroad Evaluation Project* von Opper et al. (1990), durch die vorliegende Untersuchung bekräftigt werden: Gespräche mit einer einheimischen Person (die Programmleiterin) waren eine Hauptinformationsquelle über das Gastland für die Programmteilnehmer bei den Exkursionen, zumindest im Sinne einer kommunikativen und interkulturellen Landeskunde (siehe Abschnitt 2.3.2).

### **4.3.3 Probleme, Abweichungen und Verzerrungen bei der Untersuchung**

Bei dem quantitativen Teil der Untersuchung gab es erhebliche Probleme. Mit nur drei Probanden, die nicht zufällig ausgewählt werden konnten (vgl. Bortz/Döring 2006: 503), kann die Erhebung keinen Anspruch auf Repräsentativität für Teilnehmer bei Study-Abroad-Programmen erheben. Zudem konnten die Fragebögen keinem Vortest unterzogen werden, weshalb die instrumentelle Reliabilität fragwürdig ist (vgl. Bortz/Döring 2006: 503). Manche Items wurden unklar formuliert: die Studenten sollten zum Beispiel der Aussage „I was able to experience authentic, real-life situations in German“ für sich zustimmen oder sie ablehnen, ohne dass der Begriff „authentic“ klar definiert wurde (siehe Anhang: FB, Item 3). Andere Fragen waren überflüssig. Frage 10.5 passte zum Beispiel nicht zu der Kategorie und wurde deshalb gestrichen.

Die quantitative Auswertung war ebenso problembehaftet. Die Rücklaufquote betrug 83 %<sup>27</sup>. Nicht alle Items wurden bei jedem Fragebogen beantwortet, entweder wegen Unklarheiten oder weil es einfach zu viele Items waren, wodurch eine Ermüdung der Probanden aufgetreten ist. Eine solche Ermüdung wurde mit einer schriftlichen Aussage von B2 belegt: „I hate you/No more tests“ (Anhang: FB 2, „content-related questions“). Bei der Auswertung konnten die Durchschnitte bei den eigentlichen Exkursionen (FB 2–6) deshalb nicht gleichwertig gewichtet werden. Wenn jemand zwei von fünf Mal ein Item beantwortet, bekommt jede einzelne Antwort über doppelt so viel Gewicht, als wenn jemand fünf von fünf Mal das Item beantwortet. Es gab jedoch selten ein Item, die jeder gleich viel beantwortet hat. Aus diesem Grund wurden die Durchschnitte nur dann ermittelt, wenn mindestens drei von fünf Antworten vorhanden waren. Diese Entscheidung bedeutete, dass das

---

<sup>27</sup> Von 24 möglichen wurden 21 Fragebögen (einschließlich den von der Verfasserin ausgefüllten Fragebögen) abgegeben.

Ergebnis der geschlossenen Fragen von Probandin B1 wegfallen musste, weil sie nur zwei Fragebögen zu den eigentlichen Exkursionen abgegeben hat (FB 2 und FB 5). Der Durchschnitt bei den Studenten für Items 10 und 10.1 bis 10.4 wurde gestrichen, weil die Antwort je nach Ort stark variiert. Deshalb wurden die Durchschnitte nach Ort einzeln ermittelt (siehe Tabelle 2). Wegen der Masse der Probleme stützen sich die Ergebnisse zudem auf die qualitativen Daten. Die Durchschnitte konnten jedoch Trends zu jedem einzelnen Item andeuten, weswegen sie trotzdem ausgewertet wurden.

Deutliche Abweichungen wurden an manchen Stellen zwischen die Meinung der Studenten und der Verfasserin festgestellt, zum Beispiel bei kulturellem Lernen durch die körperliche Sinnen (siehe Tabelle 1, Item 5.7; Abschnitt 4.2.4, VA 21). Diese können auf mehrere Gründe zurückgeführt werden: Schwäche bei der quantitativen Datenerhebung, individuelle Unterschiede und die Unterschiede zwischen Innensicht und Außensicht. Auf die eine Seite schätzten die Studenten ihr eigenes Lernen ein, wobei manche Lerneffekte nicht bewusst wahrgenommen und dementsprechend nicht eingeschätzt wurden. Auf der anderen Seite führte die Verfasserin eine Einschätzung von außen durch, wobei manche Prozesse, wie zum Beispiel Reflexion, nicht genau gemessen werden konnten.

Deshalb sollen sich künftige Forschungsprojekte über Lerneffekte von Study-Abroad-Programmen nicht nur auf die Befragung der Exkursionsteilnehmer verlassen, aber auch nicht nur auf eine Einschätzung von außen. Dadurch können vollständigere Forschungsergebnisse erzielt werden, indem die Innenperspektive der Programmteilnehmer und eine Außenperspektive von einem Forscher gleichzeitig erhoben und verglichen werden könnten. Eine teilnehmende Beobachtung von dem jeweiligen Betreuer wäre aber problematisch, weil der Betreuer sich wegen der Betreuungsaufgaben nicht voll auf die Beobachtung konzentrieren könnte. Ein unabhängiger Beobachter ist deshalb wichtig. Dieser Anspruch ist jedoch wegen des logistischen Aufwands vielleicht unrealistisch oder nur bei solchen kleinen Fallstudien möglich.

Bei der Untersuchung gab es viele Faktoren, die die Ergebnisse möglicherweise verzerrt haben. Durch die Untersuchungsteilnahme haben die Probanden möglicherweise manche Dinge bewusster wahrgenommen, als wenn keine Untersuchung durchgeführt worden wäre (vgl. Bortz/Döring 2006: 503). Einen Außenseiter als Beobachter zu einzusetzen, führt besonders bei kleinen Gruppen ein

zusätzliches Problem ein: der Außenseiter mischt sich möglicherweise in das Geschehen ein. Die Verfasserin hatte am Anfang die Absicht, sich aus dem Geschehen zurückzuhalten. Dies war mit der kleinen Gruppe jedoch nicht möglich, weil ein zurückgehaltenes Verhalten der Verfasserin die Programmteilnehmer befremden könnte. Die Probanden hätten sich möglicherweise beobachtet gefühlt. Bei einer größeren Gruppe wäre es für die Verfasserin vielleicht möglich, sich weniger einzumischen. Zudem hat die Verfasserin in dieser Fallstudie manches in Bewegung gesetzt. In Meißen hat sie zum Beispiel C1 ermutigt, um den Kopf aus ungebranntem Porzellan zu bitten (siehe Abschnitt 4.2.1, VA 9). In Berlin hat sie den Stadtrundgang im Bus des öffentlichen Nahverkehrs vorgeschlagen (siehe Anhang: BB 4, vor Ort – 100 Bus). Bei der Radeberger Exkursion hat sie den Studenten das Spiel mit dem Bierdeckel beigebracht (siehe Anhang: BB 5: Verkostungsraum, Item 5.5). Im Allgemeinen hat sie auch Gespräche angeregt und sich als Gesprächspartnerin auf Deutsch und über die deutsche Kultur zur Verfügung gestellt, wobei die Gruppe sich nach Sprache oder Sprachniveau unterteilen konnte (vgl. BB 1 Rückfahrt, Reflexion; BB 2–5). Auch wenn eine neutrale Beobachtung von außen möglich wäre, ist es schwer zu bestimmen, woher Lernerfortschritte stammen, weil „Reifungsprozesse“ (Bortz/Döring 2006: 503) parallel zu und unabhängig von den Exkursionen stattfinden. Diese sind zum Beispiel bei dieser Fallstudie der Sprachkurs, der Kulturkurs, die tagtägliche Immersion und Interaktion und ein Tutorium für B1 bei der Programmleiterin (siehe Abschnitt 4.1.2, Abschnitt 4.1.4).

## 5 Schlusswort

### 5.1 Zusammenfassung

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Programmteilnehmer viele verschiedene Lerneffekte bei Exkursionen im Rahmen eines Study-Abroad-Programms erleben können, auch wenn und zum Teil auch weil es keine explizite inhaltliche Verbindung zu einem traditionellen Unterricht gibt. Welche Lerneffekte vorkommen und wie sie stattfinden, hängt von der Zusammensetzung der individuellen Faktoren bei den Exkursionen ab. Die Faktoren sind zum Beispiel die explizite Zielstellung (siehe Abschnitt 4.3.1), die Betreuung (siehe Abschnitt 4.3.2), die individuellen Programmteilnehmer und die Gruppendynamik (siehe Abschnitt 4.2.1, VA 8).

Die stärksten zielsprachlichen und -kulturellen Lerneffekte in dieser Fallstudie konnten in den Bereichen mündliche Kommunikation und Interaktion (siehe Abschnitt 4.2.1: Tabelle 1, Items 1.1–1.3, 2; VA 1 und VA 8) sowie kognitive Landeskunde (siehe Abschnitt 4.2.2: Tabelle 1, Items 5.1, 10.1–10.4; VA 10) nachgewiesen werden, was mit den expliziten Zielen des Programms übereinstimmt (siehe Abschnitt 4.1.3). Diese und andere Lerneffekte wurden handlungsorientiert erreicht (siehe Abschnitt 4.2.4). Die Studie ergab auch zum Teil überraschende Ergebnisse, zum Beispiel, dass die Studenten bei den Exkursionen keine Freundschaften innerhalb der Gruppe schlossen (siehe Abschnitt 4.2.3, VA 15). Wenn man die Programmteilnehmer als sehr verschiedene Individuen mit extrem voneinander abweichenden Sprachniveaus und Ziele betrachtet, ist dieses Ergebnis jedoch nicht so unerwartet (siehe Anhang: FB 3, DDB, Item 7).

### 5.2 Verbesserungsvorschläge

Anhand der Ergebnisse werden hier einige konkrete Vorschläge gemacht, die die Exkursionen während der Orientierungsphase bei dem *BU Dresden Liberal Arts Program* verbessern könnten.

- Um die Sprach- und Kulturnorm zu vermitteln und um Verwirrungen zu vermeiden, sollten die Betreuer entweder den Studenten das „Du“ anbieten oder die mehr formelle „Sie“-Beziehung aufrechterhalten (siehe Abschnitt 4.3.2). In dem untersuchten Fall wäre es angemessen, wenn die Programmleiterin entweder am Anfang oder im Lauf der Orientierungsphase

den Studenten das „Du“ anbietet, weil die formelle „Sie“-Beziehung bei den Exkursionen zu formell wäre.

- Gespräche mit einer einheimischen Vertrauensperson (die Programmleiterin) hatten einen großen Lerneffekt (siehe Abschnitt 4.2.1, VA 9; Abschnitt 4.2.2 VA 12; 4.3.2). Aber sowohl die Studenten als auch die Verfasserin haben sehr deutlich verneint, dass die Studenten Freundschaften mit Einheimischen bei den Exkursionen geschlossen haben (siehe Tabelle 1 und Abschnitt 4.2.3), obwohl dies erwünscht war: “I really want to make German friends” (Anhang: Interview mit B1, Frage IV). Deshalb wäre die Einsetzung von deutschen Studenten, die die Gruppe auf den Exkursionen begleiten, sehr zu begrüßen. DaF-Studenten, die im Rahmen der Begleitung ein Kulturpraktikum für ihr Studium absolvieren könnten, wären besonders zu empfehlen. DaF-Studenten werden dafür ausgebildet, die deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln, und hätten deshalb ein akademisches Interesse daran, auf Deutsch mit den Studenten zu interagieren. Deswegen würden DaF-Studenten seltener in die Versuchung kommen, mit den Programmteilnehmern auf Englisch zu sprechen. Die Vorteile wären zahlreich. Es gäbe mehr Vertrauenspersonen, was bei großen Gruppen besonders wichtig wäre. Die Begleitung würde ein größeres Angebot an verschiedenen Persönlichkeiten bereitstellen. Programmteilnehmer mit verschiedenen Sprachniveaus brauchen verschiedenen sprachlichen Input; mit der Begleitung könnte die Gruppe manchmal getrennte Gespräche führen, die für jedes Sprachniveau angepasst wären. Wenn die DaF-Studenten regulär an der TU Dresden studieren, wären sie auch während der Vorlesungszeit da und könnten die Programmteilnehmer auch über die Exkursionen hinaus während der Immersionsphase begleiten.

### **5.3 Ausblick**

Die vorliegende Masterarbeit kann als ein breit angelegter Vortest für spätere Forschungsprojekte über Exkursionen, die im Rahmen eines Immersionsprogramms stattfinden, verstanden werden. Forscher könnten die Untersuchung zum Beispiel als Langzeitstudie wiederholen oder mehrere Programme untersuchen und anschließend vergleichen.

Die Fragestellungen zu den Lerneffekten könnten auch viel enger eingegrenzt werden. Forscher könnten sich zum Beispiel auf die Lerneffekte beschränken, die den Lernzielen einer kommunikativen Landeskunde entsprechen. Einzelne Ziele, wie Interaktion mit Einheimischen, oder Teilaspekte, wie ganzheitliches Lernen, könnten auch genauer untersucht werden. Zudem könnten Forscher prüfen, welche Lerneffekte während der Immersionsphase hilfreich waren, oder auch, welche Lerneffekte darüber hinaus – an der Heimathochschule, im Berufsleben, im Privatleben – langfristig wirksam und nutzvoll waren.

Andere Aspekte könnten ebenfalls untersucht werden. Forscher könnten zum Beispiel die Rolle der Betreuung bei Exkursionen genauer untersuchen. Die Erwartungen der Studenten könnten mit den tatsächlichen Lerneffekten verglichen werden. Zudem könnte die Rolle der individuellen Motivation der Studenten bei den Lerneffekten geprüft werden.

Exkursionen sind ein sehr ansprechender Teil von Study-Abroad-Programmen, werden bisher aber meist nur intuitiv durchgeführt. Wenn dieses Gebiet weiter erforscht wäre, wären die wissenschaftlich durchdachten Exkursionen eine Bereicherung für existierende und künftige Study-Abroad-Programme und für deren einzelnen Programmteilnehmer.

## 6 Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar; Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2000a): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. Frankfurt/M.: Lang.

Abendroth-Timmer, Dagmar; Breidbach, Stephan (2000b): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Abendroth-Timmer/Breidbach (2000), S. 11-22.

Abendroth-Timmer, Dagmar; Wendt, Michael (2000): Französisch/Spanisch als Arbeitssprache im Sachfachunterricht. In: Abendroth-Timmer/Breidbach (2000), S.131-148.

Acevedo, Christian (2008): don't be afraid of change. In: University of Texas Study Abroad Office (2008): S. 10-11.

Akademisches Auslandsamt TU Dresden (2007): Boston Büro: Die Dresdener Programme der Boston University. TU Dresden.  
<http://tu-dresden.de/internationales/boston>  
[Online im Internet 30.10.08]

Aveni, Valerie Pellegrino (2005): Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self. Cambridge: Cambridge University Press.

Bach, Gerhard (1995): Tumbling through the methods maze: How student-teachers maneuver their way into teaching foreign languages. In: Timm (1995), S. 240-250.

Bauer, Ulrich (2002): Sommerschulen für Interkulturelle Deutschstudien. Geschichte – Konzeptualisierung – Modellbildung. Ein Beitrag zur angewandten Lehrforschung interkultureller Germanistik. München: IUDICIUM Verlag GmbH.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel, Francke Verlag.

Berchem, Theodore (2007): Vorwort. In: DAAD (Hg.) (2007), S. 2-5.

Betz, Hans-Jörg (1995): Spielerisch agieren, imaginieren und kommunizieren – ein Weg zu mehr Ganzheitlichkeit im Englischunterricht. In: Timm (1995a), S. 78-104.

Beile, Werner (1995): Auditive Medien. In: Bausch/Christ/Krumm (1995), S. 314–317.

Bonnekamp, Udo (1995): Intensivunterricht. In: Bausch/Christ/Krumm (1995), S. 213-216.

Bonnet, Andreas (2000): Naturwissenschaften im bilingualen Sachfachunterricht: *Border Crossings?* In: Abendroth-Timmer/Breidbach (2000a), S. 149-160.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.



Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

BU Dresden (2007a): Exkursionen – Excursions.

<http://www.bu-dresden.de/>

[Online im Internet 24.8.07]

BU Dresden (2007b): Das Geisteswissenschaftliche Program der BU Dresden – The BU Dresden Liberal Arts Program.

<http://www.bu-dresden.de/>

[Online im Internet 24.8.07]

BU Dresden (2007c): Das Praktikantenprogramm der BU Dresden – The BU Dresden Internship Program.

<http://www.bu-dresden.de/>

[Online im Internet 24.8.07]

BUIP (2007a): Dresden Program Academics.

[http://www.bu.edu/abroad/programs/germany/dresden/dresden\\_progs/aca.html#int](http://www.bu.edu/abroad/programs/germany/dresden/dresden_progs/aca.html#int)

[Online in Internet 20.8.07]

BUIP (2007b): Syllabus for the Intensive Course on German Language and Intercultural Awareness for Dresden Program Participants as part of CAS GE 300.

[http://www.bu.edu/abroad/syllabi/cas\\_ge\\_300\\_1.pdf](http://www.bu.edu/abroad/syllabi/cas_ge_300_1.pdf)

[Online in Internet 20.8.07 – nicht mehr im Internet verfügbar 24.10.08]

(siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

BUIP (2008a): Dresden Programs: Academics. Courses.

[http://www.bu.edu/abroad/programs/germany/dresden/dresden\\_progs/aca.html](http://www.bu.edu/abroad/programs/germany/dresden/dresden_progs/aca.html)

[Online im Internet 24.6.08]

BUIP (2008b): Dresden Programs: Requirements for Admission.

[http://www.bu.edu/abroad/programs/germany/dresden/dresden\\_progs/admin.html](http://www.bu.edu/abroad/programs/germany/dresden/dresden_progs/admin.html)

[Online im Internet 24.6.08]

Burn, Barbara B.; Cerych, Ladislav; Smith, Alan (Hrsg.) (1990): Study Abroad Programmes. London: Jessica Kingsley Publishers. (= Higher Education Policy Series 11, volume 1)

Burn, Barbara B.; Steube; Teichler (1990): Costs and Financing of Study Abroad. In: Burn/Cerych/Smith (Hrsg.) (1990), S. 172–197.

Cerych, Ladislav; Burn, Barbara B.; Smith, Alan (1990): Introduction. In: Burn/Cerych/Smith (Hrsg.) (1990), S. 9–16.

Chen, Leeann (2002): Writing to Host Nationals as Cross-Cultural Collaborative Learning in Study Abroad. In: Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. Volume VIII, Winter 2002. Carlisle, PA.

[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol8-04\\_chen.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol8-04_chen.pdf)

[Online im Internet 8.2.2008]

DAAD (Hrsg.) (2007): DAAD Jahresbericht 2006. Bonn: DAAD.

Dahl, Anthony G. (2000): Piquing the Interest of African American Students in Foreign Languages: The Case of Spelman College. In: Association of Departments of Foreign Languages (ADFL) Bulletin (2000), Volume 31, No. 2, S. 30-35.

Desruisseaux, P. (1993): A foreign student record. *Chronicle of Higher Education*, December 1, 1993, A42-43.

DeWinter, Ben; Downey, Nancy; Rumbley, Laura (in Druck): The Diversification of Education Abroad Across the Curriculum. In: Hoffa/DePaul (in Druck).

Dictionary of Leisure, Travel and Tourism (2006). Excursion. A & C Black Publishers Ltd.

<http://www.credoreference.com.ezproxy.library.tufts.edu/entry/6515608>  
[Online im Internet 4.2.2008]

Dietrich, Ingrid; Gäßler, Roland (1995): Arbeiten und Spiel – ein Gegensatz. In: Timm (1995a), S. 16-30.

Donohue, Devon (2003): Dresden Orientation Handout. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1993): Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Band 2. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Drosdowski, Günter (Hrsg.) (1988): Duden Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.Y. Brockhaus AG.

Edmondson, Willis J. (1995): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und –lerner. In: Bausch/Christ/Krumm (1995), S. 175–180.

Engel Lilli; Engel John (2003): Study Abroad Levels: Toward a Classification of Program Types. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Fall 2003: 1-20.

[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01\\_englengle.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01_englengle.pdf)  
[Online im Internet 3.6.2008]

Festing, Marion (2003): International Comparative Perspectives on Study Abroad Programs in Business Schools – German and European Perspectives as Compared to American Perspectives. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 247–262.

Fimmel, Silke (2008a): Academic Calendar: Spring 2008 – Dresden Programs. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

Fimmel, Silke (2008b). Mündliche Mitteilung, 8.2.08. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

The Forum on Education Abroad (2008): Standards of Good Practice for Education Abroad. Carlisle, Pennsylvania: The Forum on Education Abroad.  
[www.forumea.org/documents/ForumEAStandardsGoodPrctMarch2008.pdf](http://www.forumea.org/documents/ForumEAStandardsGoodPrctMarch2008.pdf)  
[Online im Internet 23.5.2008]

Fraser, Catherine (2002): Study Abroad: An Attempt to Measure the Gains. In: German as a Foreign Language, Issue 1/2002, S. 45-65.

Fraser, Stewart E. (1983): International Education. In: The Encyclopedia Americana: International Edition. Volume 15. Danbury, Connecticut: Grolier International, Inc. S. 296–298.

Freed, Barbara F. (Hrsg.) (1995a): Second Language Acquisition in a Study Abroad Context. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. (Studies in Bilingualism = SiBil, Volume 9).

Freed, Barbara F. (1995b): Language Learning and Study Abroad. In: Freed (1995a), S. 3-33.

Freed, Barbara F. (1995c): What Makes Us Think That Students Who Study Abroad Become Fluent? In: Freed (1995a), S. 123-148.

Freudenreich, Dorothea; Grässer, H; Köberling, J. (1980): Rollenspiel. Rollenspiellernen für Kinder und Erzieher, mit vielen Spielvorschlägen, für Kindergarten, Vorklassen und erste Schuljahr. Hannover.

Freudenreich, Dorothea; Sperth, Fritz (1993): Stundenblätter Rollenspiele im Literaturunterricht. Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

Fry, Cynthia C. (2004): "The development of a summer study abroad program for engineering and computer science students at Baylor University." *Frontiers in Education, 2004. FIE 2004. 34th Annual Conference* 20-23 Oct. 2004, S. T3D/1-T3D/6, Vol. 1.

<http://ieeexplore.ieee.org/iel5/9652/30543/01408525.pdf?isnumber=30543&arnumber=1408525&arnumber=1408525&arSt=T3D%2F1&ared=T3D%2F6+Vol.+1&arAuthor=Fry%2C+C.C.>

[Online im Internet 8.2.2008]

Grice, H.P. (1968): Utterer's Meaning, sentence-meaning, and word-meaning. In: Foundations of Linguistics 4, S. 225-242.

Grice, H.P. (1975): Logic and conversation. In: P. Cole; J. L. Morgan (Hg.): Speech acts. New York (= Syntax & Semantics 3), S. 41-58.

Grießhaber, Wilhelm (1987a): Authentisches und zitierendes Handeln. Band I. Einstellungsgespräche. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (= Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hrsg.) Kommunikation und Institution Untersuchungen, Band 13).

Grießhaber, Wilhelm (1987b): Authentisches und zitierendes Handeln. Band II. Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (= Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hrsg.) Kommunikation und Institution Untersuchungen, Band 14).

Grießhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch in Armenien Teil 1: 1/2001, 17–24; Teil 2: 2/2001, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband.

Grotjahn, Rüdiger. (2004). "Tests and Attitude Scales for the Year Abroad" (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 23 pp.  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Grotjahn2.htm>  
[Online im Internet 8.2.08]

Grotjahn, Rüdiger; Raatz, Ulrich; Wockenfuß, Verena (2004): Das Projekt „Tests and Attitude Scales for the Year Abroad“ (TESTATT): Theoretische Basis und einige empirische Resultate. In: Börner/Vogel (2004): S. 128–148.

Güler, Gülten (2005): Landeskunde-Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus-Austauschprogrammes in der DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (3), 17 pp.  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Gueler1.htm>  
[Online im Internet 8.2.08]

Günter, Wolfgang (1991): Alte Apodemik und moderne Reisepädagogik. In: Isenberg (1991), S. 9–26.

Haberman, Suzanne (2008): Begin here. In: University of Texas Study Abroad Office (2008): S. 3-4.

Hadis, Benjamin (2005): Why are They Better Students When They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume XI, August 2005: 57–70.  
<http://www.frontiersjournal.com/documents/BFHadisFrontiersAug05.pdf>  
[Online im Internet 8.2.08]

de Haen, Sabine (1991): Reisepädagogen – Tätigkeitsfelder und Anforderungen. In: Isenberg (1991), S. 219-230.

Hansen, A.C.; Bohn, A.B.; Smithers, J.C. (2005): "Study Abroad Experience in South Africa Through Short-Term Collaborative Projects," *Frontiers in Education, 2005. FIE '05. Proceedings 35th Annual Conference*, vol., no., pp. S1D-10-S1D-14, 19-22 Oct. 2005  
[http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10731/33854/01612170.pdf?isnumber=33854\[\]=STD&arnumber=1612170&arnumber=1612170&arSt=+S1D-10&ared=+S1D-14&arAuthor=Hansen%2C+A.C.%3B+Bohn%2C+A.B.%3B+Smithers%2C+J.C.](http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10731/33854/01612170.pdf?isnumber=33854[]=STD&arnumber=1612170&arnumber=1612170&arSt=+S1D-10&ared=+S1D-14&arAuthor=Hansen%2C+A.C.%3B+Bohn%2C+A.B.%3B+Smithers%2C+J.C.)  
[Online im Internet 8.2.08]

Helfferrich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten: Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Helms, Erwin (1971): Die Hochschulreform in den USA und ihre Bedeutung für die BRD. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.

Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Studienbücher zur Linguistik Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hey, Bernd (1997): Geschichte im Vorübergehen? Zum didaktischen Arrangement historischer Bildungserlebnisse auf Reisen. In: Fromme, Johannes; Freericks, Renate (Hrsg.) (1997): Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik: Herausforderung für Pädagogik, Ökonomie und Politik. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 235–248.

Hodel, Hans-Peter (2006): Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen im außerschulischen Sprachlernen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Hoffa, William (2007): A History of US Study Abroad, Volume I: Beginnings to 1965. Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.

Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Jo Ann (1991): Foreign Language Classroom Anxiety. In: Horwitz, Elaine K./Young, Dolly J. (Hrsg.) (1991): Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Hoffa, William; DePaul, Steve (Hrsg.) (in Druck): A History of US Study Abroad, Volume II: 1965 to Present. Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.

Höring, Andrea (2008): Mündliche Mitteilung, 7.2.08. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht: Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. Berlin: Langenscheidt.

Hult, G. Tomas M.; Lashbrooke Jr., Elvin C. (Hrsg.) (2003a): Study Abroad Perspectives and Experiences from Business Schools. Amsterdam et. al.: Elsevier Science Ltd. (Advances in International Marketing, Volume 13).

Hult, G. Tomas M.; Lashbrooke Jr., Elvin C. (2003b): Introduction. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. xv- xvii.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: Börner/Vogel 2004: S. 25–34.

IES (2007): IES MAP (Model Assessment Practice) for Study Abroad: Charting A Course for Quality. Chicago: Institute for the International Education of Students.  
[https://www.iesabroad.org/export/sites/default/resources/pdf/Advisors\\_n\\_Faculty/IES\\_MAP\\_BOOK.pdf](https://www.iesabroad.org/export/sites/default/resources/pdf/Advisors_n_Faculty/IES_MAP_BOOK.pdf)

[Online im Internet 28.5.08]

IIE (Hrsg.) (2007a): Open Doors 2007: Report on International Education Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (2007b): AMERICAN STUDENTS STUDYING ABROAD AT RECORD LEVELS: UP 8.5%. Open Doors 2007 Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=113744>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (2007c): Study Abroad: U.S. Student Profile. Open Doors 2007 Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=113282>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (2007d): TOP 20 LEADING DESTINATIONS OF U.S. STUDY ABROAD STUDENTS, 2004/05 & 2005/06. Open Doors 2007 Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=113274>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (2007e): Study Abroad: Fields of Study. Open Doors 2007 Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=113279>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (2007f): Duration of Study Abroad. Open Doors 2007 Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=113284>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (2007g): LEADING INSTITUTIONS BY DURATION OF STUDY ABROAD AND INSTITUTIONAL TYPE, 2005/06. Open Doors 2007 Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=113300>

[Online im Internet 8.2.08]

IIE (Hrsg.) (1960): Open Doors, Report on International Exchange. New York: Institute of International Education. In: Helms 1971: 121.

IIE (Hrsg.) (1969): Open Doors, Report on International Education Exchange. New York: Institute of International Education. In: Helms 1971: 121.

Ingraham, Edward C. (2003): Documentation and Assessment of the Impact of Study Abroad. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 1–22.

Isenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1991): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg (= Bensberger Protokolle: Schriftenreihe der Thomas-Morus-Akademie Bensberg, Katholische Akademie im Erzbistum Köln, Heft 65).

Isserstedt, Wolfgang; Link, Judith (2008): Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland, Deutsche Studierende in Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

[www.sozialerhebung.de](http://www.sozialerhebung.de)

[Online im Internet 2.5.08]

Isserstedt, Wolfgang; Schnitzer, Klaus (2005): Internationalisierung des Studiums <engl.> Internationalization of Higher Education: Foreign Students in Germany, German Students Abroad. Results of the 17<sup>th</sup> Social Survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Federal Ministry of Education and Research (BMBF).

Jacobs, Tobias; Neifeind, Harald; Schröter, Erhart (1991): Sehnsucht nach Arkadien. Inszenierungen von kognitiven und sinnlichen Erfahrungen auf Studien- und Bildungsreisen (Toscana). In: Isenberg (1991), S. 111-144.

Jedan, Dieter (1981): Johann Heinrich Pestalozzi and the Pestalozzian Method of Language Teaching. Bern, Frankfurt am Main, Las Vegas: Peter Lang Publishers Ltd.

Keillor, Bruce D.; Emore, James R. (2003): The Structure and Process of Curriculum Integration in Study Abroad Programs. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 227–245.

Kelm, Orlando R. (2003): The Role of Foreign Language Instruction and Proficiency as Related to Study Abroad Programs in Business. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 85–98.

Kelo, Maria; Teichler, Ulrich; Wächter, Bernd (Hrsg.) (2006): Eurodata: Student mobility in European higher education. Bonn: Lemmens Verlags- & Medien-gesellschaft mbH.

King, Lynda J.; Young, John A. (1994): Study Abroad: Education for the 21st Century. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 27.1, 77-87.

Königs, Frank G. (1995): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch/Christ/Krumm (1995): 428-431.

Kramsch, Claire. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm) [Online im Internet 8.2.08]

Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krumm, Hans-Jürgen (1992): *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 6 (Juni 1992): Landeskunde. München: Klett Verlag, S. 16–20.

Lafford, Barbara; Collentine, Joseph (2006): *The Effects of Study Abroad and Classroom Contexts on the Acquisition of Spanish as a Second Language: From Research to Application*. In: Salaberry, Rafael; Lafford, Barbara (Hrsg.) (2006): *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington DC: Georgetown University Press.

Lammfuss-Schenk, Stefanie (2000): *Didaktik des Fremdverstehens im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine qualitative Longitudinal-Studie im bilingualen Klassenzimmer*. In: Abendroth-Timmer/Breidbach (2000a), S. 161-176.

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lausevic, Christina (1995): *Removing the blinkers in the quest for truth: A holistic approach to research in the EFL classroom*. In: Timm (1995a), S. 194-213.

Legenhausen, Lienhard (1999): *Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behavior*. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, S. 166–182.

Lenhart, Volker (1991): *Aufgaben und Grenzen der Reisepädagogik*. In: Isenberg (1991), S. 253-258.

Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul (2001): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Lochtman, Katja; Lutjeharms, Madeline (2004): *Attitüden zu Fremdsprachen und zum Fremdsprachenlernen*. In: Börner/Vogel 2004: S. 173–189.

Loughrin-Sacco, Steven; Earwicker, David P. (2003): *Thinking Outside the Box: Study Abroad in the Target Language at Business Schools Overseas*. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 71–84.

Lutterman-Aguilar, Ann; Gingerich, Orval (2002): *Experiential Pedagogy for Study Abroad: Educating for Global Citizenship*. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Volume VIII, Winter 2002. Carlisle, PA.  
[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol8-07\\_luttermanaguilargingerich.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol8-07_luttermanaguilargingerich.pdf)  
[Online im Internet 8.2.08]



Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang; Teichler, Ulrich (1993): ERASMUS Student Mobility Programmes 1989/90 in the View of Their Coordinators. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel. (= Werkstattberichte – Band 41).

Maiworm, Friedhelm; Teichler, Ulrich (1995): The First Years of ECTS in the View of the Students. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel. (= Werkstatt-berichte – Band 47).

Mayer, Horst Otto (2008): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung, Auswertung. 4. Auflage. München und Wien: Oldenbourg Verlag.

McLaughlin, Jacqueline S.; Johnson, D. Kent (2006): Assessing the Field Course Experiential Learning Model: Transforming Collegiate Short-Term Study Abroad Experiences into Rich Learning Environments. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume XIII, Fall 2006: 65–85.

McQuiddy, Ivy; Wilcox, Jerry (2003): Administrative Arrangements for Study Abroad. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 159–190.

Mendelson, Vija G. (2004): "Hindsight is 20/20:" Student Perceptions of Language Learning and the Study Abroad Experience. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Volume X: Fall 2004. Carlisle, PA.  
[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-03\\_Mendelson.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-03_Mendelson.pdf)  
[Online im Internet 8.2.08]

Mendelson, Vija G. (2007): The Best Laid Plans: Goals Setting as a Tool for Student Learning in Study Abroad. IIE.  
<http://www.iienetwork.org/page/85076/>  
[Online im Internet 8.2.08]

Miller, Deborah (2007a): Hometown and Home University. E-Mail von Juni 2007. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

Miller, Deborah (2007b): Majors and Minors. E-Mail von Juni 2007. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.) (1992): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin: Langenscheidt.

Münch, Richard (1988). Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nahrstedt, Wolfgang (1991): Tourismus – Von der Erziehungswissenschaft vergessen? Themen und Strukturen der Reisepädagogik heute. In: Isenberg (1991), S. 27–62.

Nees, Greg (2000): Germany. Unraveling an Enigma. Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press.

Neitzsch, Peter (2008): Bachelor macht Studieren im Ausland schwieriger. In: isk. initiative studentische kommunikation (Hg.) (2008): caz – Die Campus-Zeitung. Ausgabe 63 (28.4 – 12.5.2008). Dresden: Media Vista KG, S. 8.

Niedenthal, Carola. (1998). Das Medienprojekt "Auf die Deutschen zugehen" als intra-kulturelles Informations- und Reflexionsmedium von ERASMUS-/SOKRATES- und Programmstudierenden im Studienstandort Mainz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3(1), 9 pp.  
[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_03\\_1/beitrag/nieden3.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_1/beitrag/nieden3.htm)  
[Online im Internet 8.2.08]

Nodari, Claudio (1995): Perspektiven einer neuen Lernkultur: pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer.

Noeske, Harald (2008): Mündlicher Beitrag des Referatsleiters für Bildungspolitik und Politische Planung in der Sächsischen Staatskanzlei zur AIESEC Podiumsdiskussion zum Thema „Internationalisierung der Universität – Grenze oder Entgrenzung?“ 7.5.08 an der Technische Universität Dresden.

OSU Office of International Affairs (OIA) (2008): Germany: Ohio State German language Program in Dresden. Columbus, Ohio: OIA.  
<http://oia.osu.edu/>  
[Online im Internet 26.6.08]

Opper, Susan; Teichler, Ulrich (1990): Critical Factors for Study Abroad Programme Outcomes. In: Burn/Cerych/Smith (Hrsg.) (1990), S. 213–234.

Opper, Susan; Teichler, Ulrich; Carson, Jerry (1990): Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates. London: Jessica Kingsley Publishers. (= Higher Education Policy Series 11, volume 2)

Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 6 (Juni 1992): Landeskunde. München: Klett Verlag, S. 4–15.

Poehling, Andrea; Nair, R.D. (2003): Choosing Partners and Structuring Relationships – Lessons Learned. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 191–208.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rost, Martina (1989): *Sprechstrategien in „freien Konversationen“: Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht*. Tübingen, Gunter Narr Verlag. (= Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kommunikation und Institution*, Band 17. Untersuchungen)

Rozenberg, Magdalena (2006): Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften (= Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 80).

Segalowitz, Norman et. al. (2004): A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Volume X: Fall 2004. Carlisle, PA.  
[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-01\\_Segalowitzetal.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-01_Segalowitzetal.pdf)  
[Online im Internet 8.2.08]

Sideli, Kathleen; Dollinger, Marc; Doyle, Sharon (2003): Successful Recruitment of Business Students for Study Abroad through Program Development, Curricular Integration and Marketing. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 37–58.

Sindt, Paige; Pachmayer, Ara (2006): Identifying the Outcomes of Short Term Study Abroad. Institute of International Education.  
<http://www.iienetwork.org/page/85022/>  
[Online im Internet 8.2.08]

Smith College Study Abroad (2008a): Hamburg Flyer. Northampton, Massachusetts: Smith College.  
[http://www.smith.edu/studyabroad/hamburg\\_flyer.pdf](http://www.smith.edu/studyabroad/hamburg_flyer.pdf)  
[Online im Internet 8.10.08]

Smith College Study Abroad (2008b): JYA Hamburg 2008-2009 Handbook. Northampton, Massachusetts: Smith College.  
<http://www.smith.edu/studyabroad/JYAHamburg2008-2009Handbook.pdf>  
[Online im Internet 8.10.08]

Smith College Study Abroad (2008c): Smith in Hamburg. Northampton, Massachusetts: Smith College.  
[http://www.smith.edu/studyabroad/hamburg\\_activities.php](http://www.smith.edu/studyabroad/hamburg_activities.php)  
[Online im Internet 8.10.08]

Smith, Alan (1990): Academic Recognition, Curricular Integration, and Assessment. In: Burn/Cerych/Smith (Hrsg.) (1990), S. 131–171.

Spencer, Andy (2008): The Dresden Summer Program. Columbus, Ohio: Ohio State University Department of Germanic Languages and Literatures.  
<http://germanic.osu.edu/undergrad/abroad/dresden-descrip.cfm>  
[Online im Internet 26.6.08]

Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten: Ein Bildungskonzept. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach GmbH.

Steinberg, Michael (2002): "Involve Me and I Will Understand": Academic Quality in Experiential Programs Abroad. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Volume VIII, Winter 2002. Carlisle, PA.  
[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol8-10\\_steinberg.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol8-10_steinberg.pdf)  
[Online im Internet 8.2.08]

Steinberg, Michael; Anthony, William (2008): Preamble. In: *The Forum on Education Abroad* (2008), S. 6.

Steinig, Wolfgang (1995): Ganz in der Fremdsprache sein. In: Timm (1995a), S. 59–76.

Sutton, Richard C.; Rubin, Donald L. (2004): The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-Wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Volume X: Fall 2004. Carlisle, PA.  
[http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-04\\_SuttonRubin.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-04_SuttonRubin.pdf)  
[Online im Internet 8.2.08]

Teichler, Ulrich (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/M und New York: Campus Verlag.

Teichler, Ulrich; Kelo, Maria; Lanzendorf, Ute; Wächter, Bernd (2006): Was uns Statistiken über internationale studentische Mobilität verraten und was nicht. In: Teichler (2007), S. 73-87.

Teichler, Ulrich (2001): Zur Einführung von Credits an deutschen Hochschulen: Zwischen Vielfalt und Einheitlichkeit. In: Teichler (2007), S. 267-272.

Teichler, Ulrich (1998): The Role of the European Union. In: Scott, Peter (Hrsg.) (1998): *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, S. 88–99.

Teichler, Ulrich; Opper, Susan (1988): *Erträge des Auslandsstudiums für Studierende und Absolventen*. Bad Honnef: Bock (= Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, No. 69, herausgegeben von dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft).

Thies, Cameron G. (2005): How to Make the Most of Your Summer Study Abroad Teaching Experience. In: *Political Science & Politics* (2005), Volume 38, Issue 1. Cambridge University Press, S. 83-87.  
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=285548>  
[Online im Internet 4.2.2008]

Thomas, Alexander (1993): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) (1993): *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 376-424.

Timm, Johannes-Peter (1991): Englischunterricht zwischen Handlungs-orientierung und didaktischer Steuerung. In: *Die Neueren Sprachen* 90, H. 1/1991, S. 46–65.

Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1995a): Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Timm, Johannes-Peter (1995b): Ganzheitlichkeit als Anliegen. In: Timm (1995a), S. 11-14.

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen Quetz et. al. Herausgegeben von Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder der Bundesrepublik (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Berlin et. al: Langenscheidt.

Turner, George; Weber, Joachim (1994): Das Fischer Hochschullexikon. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

UNESCO (1945): Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), Artikel I, Absatz 2c. In: Kleinwächter, Wolfgang et. al. (1984): Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik (= Die Vereinten Nationen und ihre Spezialorganisationen, Band 8), S. 72-77.

University of Texas Study Abroad Office (2008): Abroadly Speaking. Survival Guide Edition. Volume II, Spring 2008. Austin: University of Texas.

U.S. Department of Education (1998): 1998 Amendments to the Higher Education Act of 1965. Title VI – International Education Programs. Section 604. Undergraduate International Studies and Foreign Language Programs.

aktualisiert 25.9.2003

<http://www.ed.gov/policy/highered/leg/hea98/sec601.html>

[Online im Internet 14.5.08]

Vande Berg, Michael (2003): The Case for Assessing Educational Outcomes in Study Abroad. In: Hult/Lashbrooke Jr. (Hrsg.) (2003a): S. 23–36.

Wagner, Wolf (1996): Kulturschock Deutschland. Hamburg: Rotbuch Verlag.

Weimann, Günter; Hosch, Wolfram (1991): Titel unbekannt. In: Zielsprache Deutsch (1991), 22. Jahrgang, Heft 2. Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 134–142. Zitiert in Pauldrach 1992: 6–8.

Wendt, Michael et al. (2000): Gemeinsames Papier der kooperierenden Wissenschaftler/innen: Sprachliches Lernen und Handeln in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten. In: Abendroth-Timmer/Breidbach (2000), S. 23-60.

Wendt, Michael (1993): Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band I: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Wermke, Matthias; Kunkel-Razum, Kathrin; Scholze-Studenrecht, Werner (Hrsg.) (2007): Duden: Das Fremdwörterbuch. 9., aktualisierte Auflage. Band 5. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Wicke, Rainer Ernst (1995): Kontakte knüpfen. Fernstudieneinheit 9. Berlin: Langenscheidt.

Wilson, Logan; Dobbins, Charles G. (1983): Colleges and Universities. In: The Encyclopedia Americana: International Edition. Volume 7. Danbury, Connecticut: Grolier International, Inc. S. 240–254.

Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner/Vogel 2004: S. 87–106.

Zeilinger, Miriam (2006). Beratung von ostasiatischen Studierenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 21 pp.  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Zeilinger1.htm>  
[Online im Internet 8.2.08]

Zeuner, Ulrich (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung. Dresden: TU Dresden/Institut für Germanistik/Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache.

Zeuner, Ulrich (2007): Plan für den „Introductory course into German (work) culture with focus on intercultural awareness for participants of the Dresden Program“. (unveröffentlicht) (siehe Anhang, Abschnitt 8.1)

Zeuner, Ulrich (2008): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Professur DaF/ Transkulturelle Germanistik: Dr. Ulrich Zeuner, Lehrkraft für besondere Aufgaben.  
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>  
[Online im Internet 30.10.08]

Ziebell, Barbara (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32. Berlin: Langenscheidt.

## 7 Abkürzungsverzeichnisse

### 7.1 Verzeichnis der in dieser Arbeit verwendeten Abkürzungen

B1	= eine Probandin
B2	= ein Proband
BB	= bezeichnet einen für diese Arbeit entworfenen und verwendeten Beobachtungsbogen (siehe Abschnitt 8.2.1)
C1	= ein Proband
DDB	= die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, auch als „die Verfasserin“ gekennzeichnet
FB	= bezeichnet einen für diese Arbeit entworfenen und verwendeten Fragebogen (siehe Abschnitt 8.2.2)
FB Übersicht	= Übersicht der quantitativen Antworten bei den Fragebögen (siehe Abschnitt )
Libbies	= programminterne Abkürzung für Teilnehmer der <i>BU Dresden Liberal Arts and Internship Programs</i> ; entspricht die deutsche Abkürzung „Geistis“ für Geisteswissenschaftler
the RD	= the Resident Director = die Programmleiterin der <i>BU Dresden Programs</i> , die auch die Exkursionen betreut (siehe Abschnitt 4.1.1, Fußnote 16)
VA	= Vorannahme

## 7.2 Verzeichnis einschlägiger Organisationen, Begriffe und deren Abkürzungen

API	= Academic Programs International
BU	= Boston University
BUIP	= Boston University International Programs
DaF	= Deutsch als Fremdsprache (hier als wissenschaftliche Fach gemeint)
Gasthochschule	= die Hochschule im Zielland, an der die Programmteilnehmer ihre akademischen Kurse während des Study-Abroad-Aufenthalts belegen
GPA	= grade point average = „aus allen Tests und Zwischenprüfungen errechneter Durchschnitt der Noten“ (Helms 1971: 228)
Heimathochschule	= die Hochschule, an der die Programmteilnehmer ihren Abschluss machen
IES	= Institute for International Education of Students
IES MAP	= IES Model Assessment Practice for Study Abroad
IIE	= Institute of International Education - Herausgeber des <i>Open Doors Report</i>
JYA	= Junior Year Abroad (siehe auch „junior“)
junior	= „Student im 3. Studienjahr“ (Helms 1971: 228)
L1	= die Muttersprache
L2	= die (erste) Fremdsprache
OSU	= Ohio State University
RD	= Resident Director = Programmleiter eines Study-Abroad-Programms vor Ort
TU Dresden	= Technische Universität Dresden



## 8 Anhang

### 8.1 Unveröffentlichte Quellen

#### 8.1.1 Information zu ehemaligen Teilnehmern der *BU Dresden Liberal Arts and Intership Programs*

##### Heimatstadt und Heimatuniversität

Miller, Deborah (2007a): Hometown and Home University. E-Mail von Juni 2007.

Bemerkungen: Die Namen wurden aufgrund des Datenschutzes in „männlich“ und „weiblich“ verschlüsselt. Die zwei Buchstaben nach der Stadt bezeichnen das US-amerikanische Bundesland.

	<u>Hometown</u>	<u>Home University</u>
<b><u>Fall '05</u></b>		
männlich	Springfield, VA	Boston University
weiblich	Lafayette, CA	Boston University
<b><u>Spring '06</u></b>		
männlich	New York, NY	Boston University
weiblich	Skaneateles, NY	Boston University
männlich	Bridgeton, NJ	Boston University
weiblich	Excelsior, MN	Boston University
weiblich	Lithonia, GA	Boston University
weiblich	Naples, FL	Boston University
<b><u>Fall '06</u></b>		
weiblich	Lanesville, IN	Boston University
männlich	St. Henry, OH	College of Wooster
<b><u>Spring '07</u></b>		
männlich	Lansdale, PA	Boston University
weiblich	Nashville, TN	Boston University
weiblich	Manchester, ME	Boston University
weiblich	Raleigh, NC	Boston University
weiblich	Oxford, MS	Boston University
weiblich	Euclid, OH	Boston University
weiblich	Bridgeport, WV	Harvard
männlich	Whitehouse Station, NJ	Boston University

## Haupt- und Nebenfächer

Miller, Deborah (2007b): Majors and Minors. E-Mail von Juni 2007.

Bemerkungen: Die Namen wurden aufgrund des Datenschutzes in „männlich“ und „weiblich“ verschlüsselt. Die zwei Buchstaben „IR“ bezeichnen den Studiengang „International Relations“.

	<u>Major</u>	<u>Minor</u>
<b><u>Fall '05</u></b>		
männlich	German	Photojournalism
weiblich	German	Mathematical Statistics
<b><u>Spring '06</u></b>		
männlich	Political Science	IR
weiblich	International Management	
männlich	Undeclared when he went	
weiblich	IR	French
weiblich	International Management	German
weiblich	IR	German
<b><u>Fall '06</u></b>		
weiblich	Biochemistry/Molecular Biology	German
männlich	Music	German
<b><u>Spring '07</u></b>		
männlich	IR	German
weiblich	IR	German
weiblich	IR	German
weiblich	History	
weiblich	Art History	German
weiblich	IR	
weiblich	Psychology	
männlich	German	

## 8.1.2 Orientierungsblatt für die *BU Dresden Programs*

Donohue, Devon (2003): Dresden Orientation Handout.

### Dresden Orientation 2003

#### Academics: Liberal Arts

\*Vorlesungsverzeichnis = course bulletin; published shortly before the semester begins in April (there is no Webreg for the TU; you may register for your Fall '04 courses before your Spring '04 courses!)

\*visit as many classes as you can during the first week, then decide which ones you'll stay in

\*talk to professors to make sure you can take the course for credit = Schein: usually involves doing a Referat (oral presentation) or Hausarbeit (term paper)

\*check with your BU advisor to make sure your credit will transfer- make sure you have an email address or other contact info

\*types of courses: Vorlesung (lecture), Seminar (discussion), Übung (lab)

\*courses at a German university require much more self-motivation than at BU- you could be waiting to see a professor for hours during posted office hours, and only get to speak for 5 minutes

\*internships have different expectations, but also require self-motivation and flexibility

#### Academics: Engineers

\*intensive language program gives you time to orient yourself to Dresden

\*excursions will have both cultural and engineering focus

\*you'll have a heavier workload starting April- but you're abroad, so try to balance work and play

\*if you have problems in your classes, talk directly with your professors- complaining to the BU staff won't change things for your semester

\*although they teach in English, your professors are still Germans used to a different system of grading

\*if you are paranoid about keeping up a stellar GPA, you should consider if this program is right for you

#### Culture Shock

\*be flexible and open to new situations

\*du vs. Sie; informal vs formal

\*former East vs. West- the wall came down in '89, but Dresdeners grew up with Communism and paranoia

\*flirting vs. relationships

\*superficial vs. friendly- many Germans appear reserved or cold to us, while we appear fake to them

\*small group of BU students means you'll get close, get sick, and get sick of each other

\*it takes extra effort on your part if you want to meet Germans- the international students tend to group together

\*sometimes Germans want to practice their English with you, but that's not the way for you to learn German

\*skinheads/neo-nazis do exist, but in the same way that America has the trench coat mafia- they are rare and usually looked down upon by their peers. These days they

direct their hatred towards Turks and other immigrants who are “stealing German jobs”, but actual confrontations are rare. Recognize them by their combat boots with white laces.

\*reverse culture shock- you’ll regard typical American things that you take for granted now with a different perspective. Sometimes the familiar becomes not so when in the context of your new experience.

### **Dorms, Food**

\*WG or shared studio apartment in a student dorm

\*laundry in the basement

\*don’t overpack! You can buy lots of essentials in Dresden fairly inexpensively (but some Americans find that German deodorant and tampons aren’t up to their standards)

\*BU gives you a stipend to cover rent and food each month; rent, phone, and gym memberships come out of your Konto (bank account)

\*Kaution = security deposit will be due in cash shortly after arrival

\*recycling- separate your trash

\*Mensa= cafeterias have limited hours. Very reasonably priced lunch trays including a vegetarian option, or ala carte; you pay with Emeal-key debit

\*Netto= the grocery store near the dorm- bring your own bag, and try to have correct change or at least small bills, or the checkout ladies get annoyed

\*phones: it costs about \$25-\$50 to set up your phone, then you pay per minute. For long distance, there are prefixes that are cheap to call the US: try 01081- 001- (area code) (phone number)

\*cell phones: are popular and very expensive. outgoing calls cost per minute. incoming is free for you unless you are roaming in another country.

\*computers: there is Ethernet in the dorms- you have to fill out forms to get it on; there are also computer labs on campus

### **Health**

\*translated proof of health insurance

\*you pay upfront for doctor visits, save receipts, and send to your health care provider for reimbursement

\*Sprechstunde = a doctor’s office hours. Plan to wait a long time.

\*Apotheke = pharmacy. Most medicines are split up by symptoms- if you like all in one pills, bring them from home.

\*make sure you know what you’re allergic to in English and German

### **Social Life**

\*the Tutors (student advisors) are there to help you- be proactive and contact them on your own! they’re a great way to practice your German and meet other students

\*Gyms have a more social function than just working out.

\*Studentclubs are attached to most dorms- casual student bars

\*Diskos

\*Neustadt Szene- hip bars, clubs, restaurants, stores

\*Museums

\*Altstadt

\*Grosser Garden is a big park like the Commons, walking distance from dorm

\*Dresdener Heide is a secluded forest area just past Alaunpark in the Neustadt

\*Kino = movie theaters. Some assign seats, sell beer and coke in glass bottles, and the popcorn is with sugar instead of salt

\*guests: can be both fun and stressful. Try not to entertain during the beginning of classes and internships, and be considerate of your roommate.

### **Travel - Local**

\*this is not Boston: go only on a green walk sign (Ampelmensch)

\*buy tickets for buses, streetcars, and commuter rail at automated machines, stamp the time and date

\*once the semester begins in April, you use your student ID as a Semesterticket

\*honor system; occasionally an official will ask for your ticket and fine you if you don't have one

### **Travel - Further**

\*Hauptbahnhof (main train station) is 10 minutes from the dorm

\*Bahncard gives a discount if you'll be taking the trains often within or to/from Germany

\*if you're going far, try asking several different agents about the routes and get printouts- you'll probably get several different prices and options; or [www.bahn.de](http://www.bahn.de)

\*reserve a seat during holiday travel (Easter, Pfingsten) unless you want to stand

\*Reisetheke- at the Neue Mensa, has good student prices for air travel

\*Ryan Air, German Wings are cheap point to point airlines

\*Eurail passes tend to pressure students into traveling every weekend. they're really only worth it if you have an aggressive itinerary for spring break or after the program. don't miss out on all that Dresden has to offer!!

### **8.1.3 Akademischer Kalender für die *BU Dresden Programs***

Fimmel, Silke (2008a): Academic Calendar: Spring 2008 – Dresden Programs.

#### **Academic Calendar: Spring 2008 - Dresden Programs**

##### **Spring 2008**

##### **Dresden Liberal Arts and Internship Programs**

Group Flight departs Boston:	Sunday, February 3, 2008
Arrival in Dresden:	Monday, February 4, 2008
Orientation Week:	Monday, February 4– Friday, February 8, 2008
Intensive German Course begins:	Monday, February 11, 2008
Intensive German Course ends:	Thursday, March 20, 2008
Break:	Friday, March 21 – Thursday, April 3, 2008
“Before-Studies –Orientation”:	Friday, April 4, 2008
Courses start:	April 7, 2008
Easter Holidays:	March 21 – March 24, 2008
May Day/ Ascension Day:	May 1, 2008
Dies Academicus:	May 28, 2008
Pentecost Holidays:	May 10 – May 18, 2008
TUD Courses end:	July 18, 2008
Departure:	July 18 – July 25, 2008

## 8.1.4 Information zum Intensivkurs bei den *BU Dresden Liberal Arts and Internship Programs*

### Kursplan für den Sprachkurs und den Kulturkurs auf Englisch

BUIP (2007b): Syllabus for the Intensive Course on German Language and Intercultural Awareness for Dresden Program Participants as part of CAS GE 300. [online in Internet 20.8.07 - nicht mehr im Internet verfügbar 24.10.08]  
[http://www.bu.edu/abroad/syllabi/cas\\_ge\\_300\\_1.pdf](http://www.bu.edu/abroad/syllabi/cas_ge_300_1.pdf)

### Syllabus for the Intensive Course on German Language and Intercultural Awareness for Dresden Program Participants as part of CAS GE 300

time: Mondays, Tuesdays, Wednesdays:  
9.00 a.m. to 13.30 p.m.  
and Thursdays: 9.00 a.m. to 15.00 p.m.  
instructors: TBA

#### 1. course objectives

This course aims at enabling its participants to deepen and widen their knowledge of the German language and culture and thus to prepare them for their studies at TU Dresden and for their internship. It consists of two parts: an intensive language training and an introductory course into German culture. During the language training students will be trained in all four language skills (listening, speaking, reading and writing) with grammatical issues being part of a topic related communicative approach to language instruction and serving to improve these four language skills. The introductory course into German culture aims at giving students specific support for adapting more quickly to German life and society while also helping to make them reflect on their new experience more critically.

#### 2. course materials:

a) language training:  
textbook:

*M. Perlemann-Balme/S. Schwalb/D. Weers*  
*"em- Hauptkurs"*  
*Hueber-Verlag, Ismanning 1998*  
*ISBN 3-19-001600-3*  
workbook:  
*"em-Hauptkurs"*  
*Hueberverglag, Ismanning 1998*  
*ISBN: 3-19-001600-8*

b) culture course:

*Sichtwechsel , Sichtwechsel 2*  
all additional materials (videos, songs, photocopies etc.) will be provided by the course instructors.

#### 3. course structure

The course consists of a 28 lessons per week language training and a 4 lessons per week introduction to German culture and intercultural awareness.

As mentioned in 1. during the language training the skills of listening, speaking, reading and writing will be equally trained and improved.

Apart from language classes homework, quizzes and tests play an essential role to achieve this course objective.

Homework could consist of smaller, short term tasks, such as exercises in the workbook as well as more complex, long term assignments as for example the preparation of oral presentations, essay writing and or extended research on a special topic.

Generally all homework will be checked, in order to give course participants the opportunity of self-evaluation and sometimes it will be graded by the instructors.

All participants have to assure to prepare their homework in time and in good quality. Should the instructors check an individual student's homework, s/he is asked to make a photocopy of it so that s/he can continue using the original for further class work.

Quizzes are short tests that will not be previously announced. Quiz grades will be part of the final grade as well as graded homework.

Tests will be given each Monday and are also part of the final grade as shown in 4. The "correction" mode for homework, quizzes and tests is represented in a clear and comprehensible way so that each course participant can recognize and correct their mistakes or errors.

### 3.2. correction mode:

+	grammar mistake, one point deducted
-	spelling mistake, half a point deducted
I	missing or wrong word: one point deducted
S	stylistic mistake, idiomatic mistake: one point deducted
W	repeated mistake: no point deducted

### 4. the final grade

The final grade consists of a class-grade (50%), the final examination (25%) and the culture course grade (25%).

a) The class grade is influenced by:

oral performance: (presentations, general in-class-activity, dialogues, role plays, discussions, field-trips)	50%
---	-----

written performance:	50%
----------------------	-----

e.g.:	
written homework:	12,5%
tests:	25%
quizzes:	12,5%

All grades are calculated on the basis of the Boston University grading system.



**topics for language training:**

<b>listening</b>	<b>reading</b>	<b>speaking</b>	<b>writing</b>	<b>grammar</b>	<b>phonetics</b>
training of listening strategies: a) global listening b) selective listening c) detailed listening through: course cassettes, song-texts videos	training of reading strategies: a) cursoric reading b) selective reading c) detailed reading through: working with various text types	enable participants to act and react culturally and linguistically correct in every day communicative situations through: interviews, presentations, role plays, discussions etc.	enable participants to express themselves adequately in written German through: note taking, essay writing, giving written reports etc.	-verbs with prefixes -verbs with prepositions -passive voice -plural forms of nouns -gender of nouns --the use of articles -prepositions -sentence structures and types -subjunctive	pronunciation of: - ch -Umlaute -z

## Topics for the Course on Intercultural Awareness as Part of CAS 300 GE DR

1. class/session	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. introduction into course work</li> <li>2. Topic: <b>perception - training of perception</b> (work with the intercultural language training book <i>Sichtwechsel 1: Wahrnehmung und Interpretation/Eindrücke und Gedanken</i> [perception and interpretation/impressions and thoughts])</li> <li>3. Homework: Project Impressions and thoughts of your first week in Dresden“</li> </ol>
2. class/session	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. discussing the project results;</li> <li>2. working with <i>Sichtwechsel 1</i> ( text “In einer fremden Stadt“ [in a foreign town] text describes how a Turkish man being in a German town tries to explain all strange things he perceives with his own knowledge and cultural standard)</li> <li>3. Topic: <b>Culture - culture shock</b> (definitions of culture; cultural standards; cultural shock; strategies against cultural shock - working material: Handout of Dr. Zeuner.</li> <li>4. Homework: writing down some own experiences with culture shock</li> </ol>
3. class/session	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. discussing own experiences with culture shock (Handout of Dr. Zeuner)</li> <li>2. Subject: <b>Manifestations of cultural differences in symbols, heroes, rituals and values</b> (see: Hofstede); working material: handout of Dr. Zeuner</li> <li>3. Homework: Writing down some symbols, heroes, rituals and values that are important for yourself and your own culture</li> </ol>
4. class/session	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. discussion of homework; comparing with observations in Germany (Handout of Dr. Zeuner).</li> <li>2. Topic: Areas in which communication problems and misunderstandings between Americans and Germans are possible. Working material: Handout of Dr. Zeuner.</li> <li>3. Homework: Writing down some situations in Germany in which misunderstanding occurred</li> </ol>
5. class/session	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. discussion of situations in Germany in which misunderstanding occurred</li> <li>2. Topic: Methods of avoiding misunderstanding in communication and in finding the cultural meaning of words in the foreign language <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> collage of texts</li> <li><input type="checkbox"/> asking for meanings</li> <li><input type="checkbox"/> <b>metacommunication</b> (Working material: texts and exercises from <i>Sichtwechsel 1</i> and <i>2</i>)</li> </ul> </li> </ol>
6. class/session	<p><b>Test:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> demonstrating various methods for finding the cultural meaning of words</li> </ul>

## Kursplan für den Kulturkurs auf Deutsch

Zeuner, Ulrich (2007): Plan für den „Introductory course into German (work) culture with focus on intercultural awareness for participants of the Dresden Program“.

### Plan für den „Introductory course into German (work) culture with focus on intercultural awareness for participants of the Dresden Program“

Kursbeginn: 15. Februar 2007      Kursende: 22. März 2007  
 Ort: Fritz-Förster-Bau 31  
 Zeit: jeweils Donnerstag: 9.00 Uhr bis 12. 30 Uhr; Ausnahme: 01.03.  
 Dozent: Dr. Ulrich Zeuner

Donnerstag, 15. Februar, 9.00 - 12.30 Uhr	Einführung in die Kursarbeit/ins Tagebuch Thema: Wahrnehmung - Wahrnehmungstraining (Arbeit mit Sichtwechsel 1: Wahrnehmung und Interpretation/Eindrücke und Gedanken) HA: Sichtwechsel 1, S. 109: Projekt „Eindrücke und Gedanken“
Donnerstag, 22. Februar, 9.00 - 12.30 Uhr	Thema: Wahrnehmung und Interpretation: Diskussion der Ergebnisse der Projektarbeit (vgl. HA vom 21.02.); Arbeit mit Sichtwechsel 1 („In einer fremden Stadt“) Thema: Kultur - Kulturschock (Kulturdefinitionen; Kulturstandards; Kulturschock: Phasen und Strategien zur Überwindung – Arbeits-material: Handout von Dr. Zeuner. HA: Aufschreiben eigener Kulturschockerfahrungen
<b>Donnerstag, 01. März, 14.00 - 17.30 Uhr</b>	Thema: Kulturschock - Diskussion eigener Kulturschockerfahrungen (vgl. HA); Arbeitsmaterial: Handout von Dr. Zeuner Thema: Manifestationen von Kulturunterschieden in Symbolen, Vorbildern, Ritualen und Werten (nach Hofstede); Arbeitsmaterial: Handout von Dr. Zeuner HA: Aufschreiben von für die eigene (Sub)Kultur typischen Symbolen, Vorbildern, Ritualen und Werten.
Donnerstag, 08. März, 9.00 - 12.30 Uhr	Thema: Manifestationen von Kulturunterschieden - Diskussion der Hausaufgabe; vergleichen mit Beobachtungen in Deutschland. Arbeitsmaterial: Handout von Dr. Zeuner. Thema: Bereiche, in denen es zwischen Amerikanern und Deutschen zu Kommunikationsproblemen und Missverständnissen kommen kann. Arbeitsmaterial: Handout von Dr. Zeuner. HA: Aufschreiben von Situationen, in denen es bisher in Deutschland zu Missverständnissen gekommen ist.
Donnerstag, 15. März 9.00 - 12.30 Uhr	Thema: Methoden zur Erschließung fremder Bedeutungen und zur Vermeidung von Missverständnissen in der Kommunikation: Diskussion der HA; Kennenlernen folgender Methoden (Arbeitsmaterial: Sichtwechsel 1 und 2): Textcollage Hinterfragen von Bedeutungen Metakommunikation
Donnerstag, 22. März, 09. 00 - 12.30 Uhr	<b>Test:</b> Mündliche Präsentation: Zusammenfassung des bis zum jetzigen Zeitpunkt geführten Tagebuches Anwendung einer Methode zur Erschließung fremder Bedeutungen (Hinterfragen von Bedeutung)  Anschließend Studienberatung

## Tagebuch schreiben

1. Nehmen Sie sich die Zeit, an jedem Abend kurz über die folgenden Fragen nachzudenken und machen Sie sich Notizen zu diesen Fragen (sie können, wenn Sie möchten, in Englisch notieren!):
  - Was ist mir am Verhalten der Menschen, die ich getroffen habe oder mit denen ich zusammenarbeite, heute aufgefallen? Was war an diesem Verhalten seltsam oder komisch?
  - Haben Deutsche am Arbeitsplatz oder in der Stadt heute etwas getan oder sich auf eine bestimmte Art verhalten, die ich nicht erwartet habe?
  - Gab es heute irgendein Verständigungsproblem oder Missverständnis, das auftrat, **obwohl** ich richtig und grammatisch korrekt gesprochen habe? In welcher Situation ist dieses Problem genau aufgetreten?
2. Fassen Sie am Ende jeder Woche Ihre Notizen zu den Fragen in Deutsch zusammen!

### **Mündliche Mitteilung der Programmleiterin zu den Exkursionen**

Fimmel, Silke (2008b): Mündliche Mitteilung, 8.2.08.

Hauptziel von den Exkursionen ist es, die Studenten mit der Umgebung von Dresden vertraut zu machen.

Ihre Vorgängerin hat versucht, die Exkursionen in den Sprachkurs zu integrieren, was nicht funktioniert hat.

### **Mündliche Mitteilung der ersten Sprachkurslehrerin zu den Exkursionen**

Höring, Andrea (2008): Mündliche Mitteilung, 7.2.08.

Sie (die erste Sprachkurslehrerin) hat in einem vergangenen Semester versucht, Aufgaben in die Exkursionen einzubeziehen. Es ist nicht gut gelungen.

Kommentare von Studenten über Exkursionen sind gering im Sprachkurs. Erlebnisse von den Exkursionen werden eher im Kulturkurs behandelt.

## 8.2 Untersuchungsinstrumente und vollständige Daten

### 8.2.1 Beobachtung

#### Legende

BB	= Beobachtungsbogen
Dt	= Deutsch
E	= gemeinsames Essen
Engl	= Englisch
*ganzh*	= ganzheitlich
H	= Hinfahrt
Injun	= programminterne Abkürzung für einen Teilnehmer des <i>BU Dresden Engineering Program</i>
Libbie	= programminterne Abkürzung für einen Teilnehmer der <i>BU Dresden Liberal Arts and Internship Programs</i>
N	= Nachbereitung
O	= vor Ort – Tour, usw.
R	= Rückfahrt
die RD	= die Programmleiterin
V	= Vorbereitung
???	= Antwort zu einer inhaltlichen Frage

## Beobachtungsbogen (BB)

### Mögliche Lerneffekte: (Master Sheet)

- 1 improve their German language skills
  - 1.1 in communication
  - 1.2 in speaking
  - 1.3 in listening
  - 1.4 in reading
  - 1.5 in writing
  - 1.6 in vocabulary
  - 1.7 in grammar
  - 1.8 in pronunciation/accent
  - 1.9 in dialects
  - 1.10 reflect about language – Metasprache (ab der 3. BB)
  - 1.11 slang (ab der 3. BB)
- 2 interact in German in a non-intimidating setting
- 3 experience authentic, real-life situations in German
- 4 use the German language as a tool for completing tasks
- 5 get to know new aspects of German culture:
  - 5.1 through sightseeing
  - 5.2 through language
  - 5.3 through food & drink
  - 5.4 through culture standards
  - 5.5 with emotional associations (funny, disturbing, sad, etc.)
  - 5.6 through personal stories & discussion (ab der 3. BB)
  - 5.7 through the senses (1 smell, 2 touch, 3 taste, 4 hearing, 5 sight) (ab 4. BB)
- 6 gain an intercultural perspective and
  - 6.1 see their home culture from an outside perspective
  - 6.2 see local culture from an inside perspective
  - 6.3 experience and learn to deal with strange new things
  - 6.4 deal with culture shock
  - 6.5 reflect about their experience
  - 6.6 make comparisons
- 7 make friends
  - 7.1 with Germans
  - 7.2 with non-Germans
  - 7.3 within the BU group
  - 7.4 outside of the BU group
- 8 gain travel experience
  - 8.1 local
  - 8.2 long-distance
- 9 improve their “soft skills”
  - 9.1 flexibility
  - 9.2 appreciation for diversity
  - 9.3 open-mindedness
  - 9.4 being comfortable with “international”
  - 9.5 having a global perspective
- 10 gain specific knowledge about 1 Dresden 2 Saxony 3 Germany 4 Europe 5 university life (ab der 3. BB)
- 11 learn holistically (ab der 4. BB) through 1 cognitive, 2 emotional and 3 sensory experiences

Exkursion nach: \_\_\_\_\_  
Teilnehmer: **B1, B2, C1, die RD, DDB**

Datum: \_\_\_\_\_

**Language(s)** spoken during \_\_\_\_ between whom

V = Vorbereitung

H = Hinfahrt

O = vor Ort – Tour, usw.

E = gemeinsames Essen

R = Rückfahrt

N = Nachbereitung

**Lerneffekt** BB Item #, Beispiel, Kommentar

(Platz für handschriftliche Notizen)



## **BB 1: Beobachtungen bei der Exkursion nach Königstein**

Exkursion nach: Königstein

Datum: 15.2.08

Teilnehmer: **B1, B2, C1, die RD, DDB**

**Language(s)** spoken during \_\_\_\_ between whom

V = Amis unter sich – Engl; [eine Mitarbeiterin, die mit Teilnehmer des Ingenieurprogramms am Hauptbahnhof war] Dt; die RD - Dt

H = Dt alle, biss. Spanish

O = Dt

E = Dt / viel Engl. / Dt

O = mehr Dt als Engl.

R = Dt (C1 + die RD), Engl (B1 + DDB+ B2)

N = Dt / Engl

**Lerneffekt** BB Item #, Beispiel, Kommentar

**Vorbereitung – am Dresdner Hbf**

9.30 Zielstellung + Ablauf

Umgebung kennenzulernen

Geschichte

Dt. reden bis mindestens Essen

[die erste Sprachkurslehrerin] sagt nix zu den Freitag Exkursionen

**Hinfahrt – mit S-Bahn**

4. wie funktioniert unsere Bankkonto / EC Karte? B1 fragt die RD

3. Nebengeräusche

4. C1 + die RD – Projekt organisieren – Aufnahmegerät borgen, B1 hört zu

10.1 Fernsehturm Geschichte von der RD

Restaurant – Nachbarin arbeitete da, schimpfte Sohn von oben  
im Moment nix im Turm

C1 führ m. 1-Gang-Rad bis dahin

1.6 C1 Fahrrad Reife – dunn

6.1 Texas Fahrrad vs. Auto Texas große Entfernung

5.6 die RDs Fahrrad wurde geklaut – persönliche Beziehung zu ihr Rad

2 B1 antwortet wenn die RD direkte Fragen stellt, aber initiiert noch nix

2 C1 + B2 initiieren von selbst

1.10 Dt ist schwer z. B. Artikel – nicht erkennen z. B. Tisch

Spanisch auch – Artikel – erkennen z. B. Mesa

1.10 Sprachen – use it or lose it

1.9 Sächsich – fast nicht zu verstehen

Film im Sprachkurs – „erschöpft“ (C1)

10.2 die RD erzählt zu Königstein – Sächs. Schweiz ???

unbesiegbar (no battles) ???

- 1.6 Vorschusslorbeeren (because I gave them muffins for participating in my study)
- 4 B2 asks about Masters / PhD in Dland – cheaper, less advising

### Hinfahrt – mit Königstein-Express

- 5.4 C1 aufs Klo – wurde böse angeguckt, kaufte Kaffee im Gaststätte
  - 1.6 Höhn
  - 6.6 cheesy Königstein-Express – Disneyland
  - 1.11 es ist mir Wurst (egal)
  - 5.4 pünktlich – Tour um 11, nicht dafür
- 

### vor Ort – Führung 1.3 / 1.9 / 5.1 / 10 / 3

- viel Geschichte, Bauwerk
- 1.3 RD fragt B1 – verstehen Sie nicht alles, aber viel
- 10.2 / 10.4 Sachsen / Böhmen / Polen  
Augustus Rex (Aug. den Starken)  
Kurfürst Sachsen, König Polen
- ??? Pechnase – aber nur 1x kurz erwähnt, nicht erklärt
- ??? keine Belagerung
- ??? Brunnen – mündlich + visuell
- 3 Führung, aber Hintergrundgeräusche
- 1.4 Brunnenhaus – exhibits / Plakate mitzählen (Wasser fällt runter) – Libbies machen nicht laut mit
- 2 reden nur wenig unter sich  
stellen Tourleiter keine Fragen

### gemeinsames Essen – Offizierscasino

- 4 Essen bestellen
- 5.3 Gulasch, Wurst  
die RD hat Engl. angeboten – lernerzentriert – they decide
- 5.3 how to cook Wurst
- 1.6 / 6.6 Champignon vs. Pilze Spanisch
- 10.1 DD Heide
- 10.3 holidays – Xmas, Karneval
- 5.6 Religion + Ursprung von Feiertag
- 5.4 Putzplan
- 10.5 classes, meeting people, transfer credit, US vs. Dland Uni

### vor Ort – Rundgang

- 6.6 Wäsche trocknen – draußen Europa, Trockner US – schneller!
- 5.1 200 Jahre alte Bäume
- 1.6 / 5.1 / 5.2 Burg vs. Festung (nur Militär)
- 1.7 C1 stellt Grammatik Frage (Präposition) + Artikel / Genus

### Rückfahrt – mit S-Bahn

- 5.6 Windmills (C1 fragt)  
Rot-grün Regierung, gefördert  
Energiediskussion

- 6.1 discussion with B1 + B2 in English: foreigners in Ecuador: B1 speaks with them in English, but maybe now she'll let them try out their Spanish b/c here people answer her in Engl. instead of Dt.

**Nachbereitung – am Dresdner Hbf, Reisezentrum**

- 4 B1 ticket to Prague
- 4 die RD ging mit, aber B1 hat es allein geschafft
- 4 die RD hilft mit Projekt Loschwitz für Sprachkurs: Anfang Dt, Schluss Engl.

---

**Reflexion**

- it is way difficult to put everything in categories – viele Überschneidungen
- B1 warmed up – at first didn't speak up much, but after encouragement did
  - 2 will help her foreign language anxiety
  - doesn't seem introverted... nur unsicher auf Dt.
- C1 benefited auf Rückfahrt: 1 on 1 with the RD auf Dt.
- also B2 + B1 could talk to me about grad school in Dland: content took priority over language
- C1 could make jokes, caught on to sarcasm auf Dt.
- B2 tried to make jokes, but I didn't get his jokes, or misunderstood
- tour guide had a lot of too difficult vocab
  - C1 got a lot from the context
- almost no interaction with guide – no questions
  - too intimidating? can't formulate complex questions auf Dt?
  - after tour they asked the RD a few questions

## BB 2: Beobachtungen bei der Exkursion nach Meißen

Exkursion nach: Meißen

Datum: 22.2.08

Teilnehmer: **B1, B2, C1, die RD, DDB**

Language(s) spoken during \_\_\_\_ between whom

V = fast nur Dt., 1x Engl. für B1

H = Dt – paar Wörter Engl. / Spanisch

O = 1 – Manufaktur Dt; 2 – Burg Dt. / Engl.

E = Dt. / Engl. Dt beginning, eat switch to Engl.

R = Dt / Engl.

Lerneffekt BB Item #, Beispiel, Kommentar

Vorbereitung – **am Dresdner Hbf**

4 / 10.5 Rad.i.O. Fahrradwerkstatt

4 Fahrschein entwerten erklären

2 / 3 die RD regt Diskussion an – Film aus Sprachkurs (Rote Kakadu)

6.2 als deprimierend empfunden – erklärt Dreh von

1.6 Komparsen (extras), Schlange stehen

Hinfahrt – **mit S-Bahn**

1.1 die RD erzählt B1 ein bisschen von Meißen

2 / 1.10 C1 erzählt Wegbeschreibung → Frauenkirche  
es fehlte ihm die Präpositionen, aber sie hat trotzdem verstanden

10.3 / 10.2 Dr. Schreber(gärten) aus Leipzig

5.6 Dichte Siedlung → Garten frische Luft  
aber Kindermißhandlung – Kinder gerade gehen – Maschine

1.6 Wort falsch gesagt – die RD wiederholt, aber richtig: indirekte Korrektor

5.6 Einsteins Gehirn – geforscht und gefilmt

1.6 nachgestellt – „staged“

2 / 3 / 5.6 Film echt oder nicht? die RD hat selbst geschnitten  
einfache Tricks – schwarz/weiß veraltet

1.6 C1: „andere Sinne werden unter...“

die RD: „untergeordnet“

C1: „optische... Illusions?“

die RD: „Tauschung“

C1: „Wie sagt man Dinosaur auf Dt?“

- Studis haben die Chance, werden aber geholfen

- Strategie, um klar zu machen, man braucht Hilfe

2 / 3 / 5.6 Film Diskussion, Schnitttechnik

1.10 Empfehlung – Radio zu hören + Zeitung lesen

MDR / Deutschlandfunk ist zu schwer

müssen leider m. Bild / Radio Energie anfangen

5.7 Sprachkurs – Zeitschrift Analyse: Stern, Spiegel, Zeit

1.7 „er tut so, als ob er nicht verstünde“ Konjunktiv II

- (die RD über ihren Sohn)
- 7.3 Spannung – B2 nennt C1 mit Spitzname, der C1 schlecht findet
  - 6.6 / 5.5 Spannung gelöst – B2's Spitzname als Kind: Gordito – Dickerchen
  - 5.4 / 5.7.2 / 11.3 Ofenheizung – gleich gerochen – Sinnesreiz ganzheitlich war normal DDR

vor Ort – **Führung Porzellan-Manufaktur**

- 5.5 witzig Baby Köpfe sammeln
  - 5.3, 6.6 Dürüm / Döner, Quark vs. Jogurt
  - 4 wo hole ich eine Landkarte?
  - 1.3 Video + Rundgang – Sprache wie für Muttersprachler  
„Herstellungsverfahren“, Rohstoffe“, „Suspension  
ich glaube, viel verstehen sie leider nicht – zu schwer, aber Bilder helfen
  - 2 / 4 C1 hat sich zugetraut, sich um ein Babykopf zu bitten  
B1 + B2 waren zu schuchtern
  - 2 sonst überhaupt keine Fragen, doch too intimidating
  - 1.9 2te Künstlerin (Bossiererin) hat während des Vortrags geredet, gesächelt
- 

vor Ort – **Porzellan Museum**

- 1.6 C1: Pokal  
die RD + DDB – Semantisierungsverfahren
  - 1.6 C1. Hofnarr?  
B1 mit mp3 Spieler
  - 5.4 B2 mit Photoapparat
  - 2 / 4 C1 mit vielen Fragen an der RD
  - 5.4 nochmal Heizofen – eine aus Porzellan – erklärt wie
  - 5.7.4 / 11.2 / 11.3 \*ganzh\* Orgel spielen ganzheitlich
- 

**Weg zum** gemeinsames **Essen**

- 6.6 Hauptmahlzeit – die RD und B1  
Dland + Ecuador – Mittags; USA Abend
- 10.5 / 1.6 mehr über Rad.i.O. – Werkstatt

gemeinsames **Essen** - **Rathaus**

- 5.3 Meißen weiß wein
- 5.3 Sachs. Sauerbraten, Roulade  
Berlin vorbereitung – Hostel m. Injuns  
bisschen über Fat Tire Bike Tours erzählt, über Bundestag
- 1.3 Gespräch über Sprachkurs – sie machen wenig Hörtraining, gar nix zu Hörstrategien
- 6.6 Kursen USA vs. Dland: größere Distanz, nicht so persönlich  
Boston min 6-7, meistens 14
- 6.6 Guten Appetit – USA nothing
- 10.3 Ratskeller – stained glass – Butzscheiben
- 5.2 / 1.9 Sächsisch / DD: „nu“ – aus Tschesisch „anno“ nur in Dresden  
discuss stuff from culture course
- 5.4 / 5.6 Schweinefleisch ist praktisch – weniger Platz, Futter

6.5 / 6.6 globalisation – USA rest stops all the same restaraunts – less local diversity

1.10 Dutch vs. Engl. / Dt.

Spanisch in verschiedene Länder – anders, aber ähnlich

vor Ort – Weg zur Burg Engl

5.4 Hochzeit – Braut, Autoschmuck

5.6 Religion – Standesamt vs. kirchliche Trauung

5.1 Konditorei mit Fummel + Erzählung auf Dt

5.3 Bäcker Zieger

1.4 + Lesematerial

---

vor Ort – oben auf Burg 5.1 / 10.2 Dt

1te Albrechtsburg

2te Dom

5.4 Hochzeit – Balken segnen

Wirt: Wasser, Brot, Salz – Glück

1.10 Slavisch - \_\_\_witz, z. B. Leutewitz

10.2 Sorben bei Bautzen letzte mit slavische Sprache

---

vor Ort – im Burg

5.1 Decke bemalt – eigentlich waren Kirchen so

5.5 Raum m. Pantoffeln \*ganzh\* fun – Große Hofstube

historic room, but everyone loves the slidey slippers

Meißen mindestens 1000 Jahre alt

Holzfiguren nachgemacht 19 JH

1.4 alte Geschichten m. alte Schrift

5.4 nochmal Ofenheizung

damals (Mittelalter) war im Vergleich warm, weil aus Stein

5.7.2 \*ganzh\* kalt – wie damals

1.4 lesen – Aufsteller m. Textbeschreibung über Burg, Tafel

10.4 Romans → Middle Ages → Renaissance

Romans in Germany (Barbarians)

Rückfahrt – mit S-Bahn

1.6 Nährwert

### BB 3: Beobachtungen bei der Exkursion nach Berlin

Exkursion nach: Berlin

Datum: 29.2.08

Teilnehmer: **B1, B2, C1, die RD, DDB** aber auch **Ingenieurstudenten** und deren **3 Betreuer** während Hinfahrt + Essen

Language(s) spoken during \_\_\_\_ between whom

V = Engl / Dt – mixed because Injuns

H = mostly Engl – Libbies all split up, aber Dt. mit der RD

O = Hbf – Engl, mit RAs to Hostel

E = Engl. (split up)

↑ (mit Injuns)

---

↓ (ohne Injuns – nur Libbies)

O = Hin zur Reichstag Dt, mostly Dt, Reichstag Tour Dt, Kuppel mostly Dt.

R = (individuell) 8.2 Bummelzüge / Schönes Wochenende Ticket

Lerneffekt BB Item #, Beispiel, Kommentar

Vorbereitung – am Dresdner Hbf

1.1 C1 – Wochenende

Hinfahrt – mit IC Zug - Libbies sitting mixed with Injuns, DDB bei C1

8.2 Dresden nach Berlin mit IC Zug

1.7 an Injun – discusses latin plural endings

1.3 Ansage in der Bahn würde meist ignoriert

6.4 C1 – sometimes new things are weird + frustrating, other times he just accepts weirdness

1.10 D'Englisch discussion – typically nouns, not verbs

1.3 Ansage in der Bahn wurde doch entziffert

7.3 an Injun asked C1 to hang out during this trip – Libbies integrieren sich gut mit Injuns

3 an Injun wants a more authentic experience – dorm is little Amiland wants to travel on his own, visit relatives in Budapest

C1's response: he only speaks to B2 in English (in their WG, but Dt. on excursions) – the rest of his life here is in German

vor Ort – Berliner Hbf

Kaffee aus überall – Starbucks, Dunkin Donuts, italienisches Eis

8.1 S-bahn, voerher entwerten

(Studis go to the hostel)

gemeinsames Essen – in Jewish Quarter – Engl

7.3 Libbies unter Injuns verteilt

5.3 Letscho – Osteuropäisch (aber nicht explizit erklärt)  
Bratwurst + Sauerkraut – typisch oder Stereotyp?  
Bauernfrühstück

- interessant, dass sie sich wegen 15 Minuten Verspätung nicht entschuldigt haben –  
typisch Ami?

- bleiben in eigene Gruppen – ist einfach so bei so einer Gruppendynamik

Jüdisches Leben in Berlin

3 / 5.1 / 5.5 die RD erklärt Stolpersteine

5.5 Polizist bei Jüdischer Schule

5.7.4 Schüler reden Hebräisch draußen

2 Gespräch Medien (aus Sprachkurs), Zeitschriften, TV

2 / 10.1 Dynamo Fussball

vor Ort – Weg zum Reichstag

3 guy fell – wir beobachten wie viele ihn helfen (viele)

3 aus S-bahn aussteigen – die RD + DDB waren (unbewusst) schnell, die  
andere sind zurückgeblieben und müssten durchkämpfen

---

vor Ort – Brandenburger Tor bis Reichstag 5.7.5 / 5.1

3 viel Polizei – US Botschaft, Staatsempfang – Präsident Yemen

2 keine Student wollte die Polizei fragen

1.7 / 1.10 „Museum – The Kennedys“ – M. der K.

5.6 die RD erklärt, wo die Mauer war – „als DDR Bürger konnte man bis hier“

5.6 Fall der Mauer – Tor auf, wieder zu

- eine Frau wollte einfach nur durch – TV – dann wieder zurück

3 eine Frau bietet uns eine Führung im Reichstag – Abzocke  
(kostenverbunden) ???

5.1 Regierungsgebäuden unterirdisch verbunden

1.7 / 5.2 / ??? „DEM DEUTSCHEN VOLKE“ gewidmet (nur C1 hört zu)

5.1 Kanzleramt – Merkel – Waschmaschine 5.5

3 / 1.3 Wächter am Eingang konnte Name nicht finden

3 Kontrolle – Stress Situation

4 / 1.1 / 1.2 / 1.3 C1 müsste Taschenmesser abgeben

---

vor Ort – Führung durch Reichstag

\* = gesagt + auf Bild / 1.4 Plakat gezeigt

1.3 / 3 Führung mit + für Muttersprachler

1.3 / 3 viele Hintergrundgeräusche

\* 95 – 99 Fosters Umbau ???

\* Gründerzeit 1871 – spät 19. JH, Reichstag 1884 – 94, aber Kupel / dome nicht  
explizit gesagt

\* ??? 1933 Rechst. Brand, Luppe – Ermächtigung Nazis

5.1 / 5.5 / 5.7 Kunst auch Architektur

1.6 Wirbelsäule (im Bezug auf Installation mit Röntgen Bild)



Abgeordneten Lobby, Club Raum

5.1 / 5.5 contrast alt / neu, geschlossen / offen, Licht

### Andachtsraum

5.5? für alle Religionen

schlichte Kreuz für Christen, Richtung Osten für Muslime

moderne, abstract, nach innen kehren

5.5 russische Graffiti – Namen von Russ. Soldaten, Fluchen gegen Nazis

10.3 Rekonstruierung nach WW2, alt / neu

10.1 z. B. Frauenkirche – historisch getreu

6.2 kollektive Erinnerung

wir dürfen unterirdische Passage besuchen

1.7 „Der Bevölkerung“ – nicht nur Deutschen, z. B. Immigranten

### Plenarsaal

5.7.5 / ??? Reichstagsblue – für Fernsehen

10.3 Regierung, Parteien, aktuell Länderwahl (Hessen + Hamburg), Koalition

11.3 Timing ist schlecht: früh aufstehen + nach dem Essen = Müdigkeit, Führung ausblenden

+ in Plenarsaal Situation: andere Führung mit Mikro, unsere Führerin ohne

??? Adler aus Aluminium

1.4 Ausblicke Brochure

Aufgabe von Sprachkurslehrerin: Sehenswürdigkeit Fragen antworten

---

vor Ort – Kuppel 5.7.4 / 5.7.5 / 11.3

5.4 / 5.6 Eheringe links USA / rechts Dland – die RD und DDB erzählen

1.6 / 1.11 Pingi – Kinder Penguin

---

vor Ort – 100 Bus (mein Vorschlag, weil die Injuns noch unterwegs waren – Verzerrung?)

1.9 die RD macht Dialekte nach: Berliner, Sächs.

---

7.3 mündliche Mitteilung von der RD – die Libbies dürfte Stadtrundgang auf BU Kosten machen – Quittung geben lassen – aber war sehr stürmisch an dem Wochenende

## BB 4: Beobachtungen bei der Exkursion nach Prag

Exkursion nach: Prag

Datum: 7.3.08

Teilnehmer: **B1, B2, C1, die RD, DDB**

Language(s) spoken during \_\_\_\_ between whom

V = Dt / Engl

H = Dt / Engl

O = Dt Mustek / Bus Tour Dt

E = Dt to Engl mostly

O = Dt / Engl

R = mostly Engl

Lerneffekt BB Item #, Beispiel, Kommentar

Vorbereitung – am Dresdner Hbf

4 Zeitanfrage – wann kommt der Bus? C1

2 small talk, z. B. wie war Berlin noch?

Hinfahrt – Linienbus der RVD

5 Dynamo Tankstelle – Fussball sponsoring

paar Wörter Engl – sonst Dt, auch unter einander C1 + B1

doch Engl – scarf, doch Dt: C1 + B1 gemischt

B2 ruhig

1.10 Fremdsprache im Zielland verstehen

C1 kann manchmal Gespräche lauschen, besser überfliegen

B1 hat das auch durch Spanisch / Engl

1.10 vorher: nur detailliertes lesen! jetzt ist auch kursorisch, überfliegen möglich

7.3 B1 + C1 reden viel, lachen viel B2 dritte Rad? ruhig

1.10 / 11.2 B1 hat keine Angst mehr vor Fremdsprache Dt

1.6 Kachel vs. Fliesen

1.6 Notessen

4 / 11.2 drei akademische Beratungen mit Dozent des Kulturkurses

die RD gibt Tipps

Angst, dass die Kurse bei BU nicht anerkannt werden

Housing

2 die RD bezieht B2 mit ein – will in Mai in der Türkei fahren

6.6 Türkei, Istanbul – Schleier für Frauen

5.6 Westernization – first McD, second Coca Cola

die RD in der Ukraine: Banners “Sozialismus siegt” sind jetzt “Coke”

McD in Usti nad Labem

6.6 Vergleich US vs. Mexiko Cola (B2)

2 / 7.3 B1 + C1 reden sehr viel miteinander; C1 hilft z. B. mit Wortschatz

5.6 Orangen „spit balls“ – selten DDR, Cuba

5.4 / 5.5 / 6.2 / 6.6 die RD macht Geste „up to here“

- 6.5 Gesten sind sehr kulturgeprägt
- 6.6 C1 Opa aus Japan eingewandert, aber könnte Dt. Kinderlieder
- 6.6 Spiele + Kinderlieder; Kultur- und Generationsabhängig
- 11.3 Schlagspiel
- 1.3 / 1.9 Busfahrer gibt Hinweise

vor **Ort** – **Prag Bahnhof Holesovice + Metro**

- 11.3 / 8.2 / 6.3 Geldautomat / Geld wechseln, Krone Wechselkurs
- 4 welche Haltestelle? Museum
- 8.1 Fahrkarten Metro – vorher stempeln, nicht schwarzfahren
- 1.10 Redewendungen mit Tier z. B. Schwein haben
- 5.4 on the escalator - links laufen

vor **Ort** – **Altstadt, Metro Mustek, Wenzelplatz**

- 6.6 Architektur wie Wien, Budapest – Holy Roman Empire, Art Niveau / Judendstil
- 6.6 Czech – Gesetz zur Wehrpflicht? Plakat dagegen? educated guess

(Kaffee Pause – die RD und DDB kaufen Bus Fahrkarten)

- 2 B1 war schon in Prag und erzählt, wo sie überall war
- 6.6 C1 will basic Wortschatz auf Czech wissen – danke: „djenkuju“, bitte „prosim“, hallo „ahoy“

Kriegsfilme

- 5.1 erste Eindrücke von Prag – viele Touristen aus Italien
- 5.2 früher Cz lernten Dt für DDR Touris  
jetzt USA Firmen und Touris
- 5.4 / 5.6 Puppen – Dt Synchron. mit Cz Akzent Spejbl + Hurvinek

vor **Ort** – **Bustour**

- 5.4 war nicht so pünktlich – gelassene Cz (laid back)
- Polizist mit Maschिंगewehr
- 1.3 manche Sachen werden wiederholt, z. B. Wenselaus Platz
- 11 B1 schläft ein (yes effect head nodding)
- viel Verkehr
- 5.7.4 / 11.2 / 11.3 schöne Musik, aber wird ständig unterbrochen
- 11.3 Kopfsteinpflaster im Bus kennengelernt
- 30 Minuten zum Rumlaufen – Regierungsgebäude, Dom, changing of the guards

Besichtigung – awful bus tour – most of the facts end with early 20th century  
no WWI, WWII, Communism, Wende

vor **Ort** – **Frühlingsmarkt**

- 6.6 Osterbräuche USA, Dland, Slavisch

gemeinsames **Essen**

- 5.3 Pivo, typisch Cz Essen
- 2 spring break plans, then switched to Engl
- 6.6 Beer conversation Cz / Dt
- 4 films in Dresden – theaters, Filmnächte, usw.
- 1.10 how did language develop? evolves from body language, tones
- 5.6 village with 2 separate dialects, distinctive dialects in neighborhoods

1.10 language als Identität

6.6 / 10.5 students in Dland are old – start later because Zivi / Bundeswehr  
kein Studiengebühr, Regelstudienzeit

US Military bases are arbitrary in Ecuador

10.5 keep Krone Czech currency because of Semesterticket – the RD explains the  
range (Engl)

vor **Ort** – **Astronomical Clock**

1.3 / 5.1 RD erklärt auf Dt

B1 + C1 Engl

11.1/ 11.2/ 11.3 walk to Karlsbrücke, up to Schloss, Dom – closed with unfriendly  
cop

Bohemia ist Katholisch – Hus died here, inspired Luther in Wittenberg

5.5 / 11.2 B2 argues with the RD that Wittenberg is in Thuringen, she says  
Sachsen Anhalt

1.6 Räuberleiter = to give a boost

5.5 / 11.2 Dom – Bild

Wiederauferstehung

blasphemous jokes about naturists

**Rückfahrt** – **Linienbus der RVD**

Rückfahrt zusammen, obwohl individuell möglich wäre und eigentlich üblich ist

Engl conversations about language acquisition and racism

## **BB 5: Beobachtungen bei der Exkursion nach Radeberg**

Exkursion nach: Radeberg

Datum: 14.3.08

Teilnehmer: **B1, B2, C1, die RD, DDB**

Language(s) spoken during \_\_\_\_ between whom – ganz wenig Engl

V = Dt

H = Dt

O = Dt

E = Dt

O = Dt – Führung – die RD erklärt auf Engl. für B1, bisschen Engl untereinander

R = Dt

Lerneffekt BB Item #, Beispiel, Kommentar

Vorbereitung – am Dresdner Hbf

B1 + B2 Biergespräch, München

B1 + C1 trinken Bier nicht

8.1 Zug nach Zittau? B2 – Gleis \_\_\_\_

1.6 gestern Alte Meister im Zwinger - hinausgejagt wurden – C1 gong to close museum

Libbie Lehrer geben manchmal extra Aufgaben; war der Test fair?

spring break, B2 musste letztes Jahr nach Hauses – Eltern loslassen lernen

1.6 Trennung

Hinfahrt – mit S-Bahn

1.6 C1 macht B1 Angst (spielerisch)

1.6 „winken mit Zaunpfeil“ – kommt nicht so ganz an

1.9 „Zittau“ (Sächs. Dialekt) DDB + C1

1.9 „Lausitz“ Zugsprecherin, „Radebearg“ with rolling R

1.6 unbeständig – Wettergespräch

8.1 Heide – C1: Gleise gehen durch Heide

Stimmung – relativ träge

rückwärts sitzen

schlafen im Bus/Zug

Weg zum gemeinsames Essen

5.4 Freitag: „ab um eins macht jeder seins“ – wegen Schüler, die schon 12.30 nach Hause gehen (Überraschung für den Studis)

5.7.1 stinky – Radeberg stinkt

5.7.5 / 11.2 / 11.3 / 10.1 / 10.2 / 10.3 grey – DDR Häuser waren reihenweise grau wie sie jetzt noch auf Bf Str. sind

## gemeinsames Essen – Radeberger Brauerei-Ausschank

5.7.3 / 11.3 Gerste zum snacken – Malt / barley

5.3 / 5.4 Prost Ritualen: in den Augen schauen, nicht kreuzen

6.6 Aberglauben USA / Dland – ähnlich

Salz, schwarze Katze: recht nach links; links nach rechts pechst

Freitag 13

Dland Glas zerbrechen

5.3 Brot mit Schmalz – zuerst essen, dann erklären (Fett!)

Hausmanskost / gutbürgerliche Küche

### Brillengespräch

1.6 kurzsichtig

Bustour mit älteren Leuten – weil sie nix planen müssen

C1 mit Oma durch Groß Britannien – sie konnte indisches Essen nicht vertragen

6.6 Mexikanisches Essen ist super üblich in USA – B2: nicht authentisch

6.6 US Essen in Dland – richtig gut: Burger, Steak, Erdnuss, Tex Mex

4th of July – Sprengschule Feuerwerk, privat verboten außer Silvester

1.6 / 6.6 Lutscher – sucker vs. lollipop

5.3 Schnitzel, Haxe

6.6 Geste – unabsichtliche Beleidigungen

z. B. gekreuzte Beine, Fußsole hoch Arabien

1.8 C1 bestellt Bitter Lemon /lay\*mown/ - Engl. verdeutschen?

Kellner „Bitter Lemon“ (Ami ausgesprochen)

Geographie: NAFTA – Kanada, US, Mexiko

6.6 Deutsche sehen Mexiko als Mittel Amerika

1.10 Latein: Rex – Regeln, Spanisch

Marching Band / Football – durchfallen: no pass, no play

6.6 US Tag Magnets: integriert vs. Dt. Schulsystem: sozial abgeschont, getrennt

DDR Klassen bunt gemischt

TAG wurde in Nashville abgeschafft

Kindersprache – andere Erfahrung

## vor Ort – Führung durch die Radeberger Exportbierbrauerei 1.3

10.2 1990 neue Gebäude, 1911 historische Strassenfront

1.4 Tafeln

### **Brauraum**

11.3/ 5.7.1/ 5.7.2/ 5.7.4 Hitze, Geruch, Gerüch vom Gefässe

5.5 Hopfen als „Seele des Biers“

5.7.5 / 11.3 Prozesse durch Grafik, Zutaten gezeigt

3 Outside – Bierkästen umgefallen, fork lifts driving around

### **Gär- und Lagerkeller**

5.7.1/ 5.7.2/ 5.7.4/11.3 kalt, Geruch, feucht, Geräusche der Maschinen

**Abfüllraum** – wird im Moment gereinigt

### **Verkostungsraum** – Laborcharackter

5.5 Bierdeckel Spiel (DDB)

11.3 / 5.7 Vortrag zur Bierverskostung: sehen, riechen, fühlen, schmecken

sehen – klar

riechen – alle riechen anders

fühlen – Kälte, Rezenz prickeln, Schaum, 6-8 Grad Celcius  
schmecken – Bitter kommt später

- 5.5 Filmchen: wie fühlt sich eine leere Flasche?  
immer wieder male / female Geschichte  
B1 + C1 trinken kein Bier – geben zum B2
- 1.4 Gläser – Etikett – bekommen als „Geschenk“

**Rückfahrt – mit S-Bahn**

Kinder mögen nicht klein + müde sein

3 Königskirche

- 1.7 tritt mich nicht an – Imperativ aus 2. Person

## 8.2.2 Schriftliche Befragung

### Fragebogen (FB)

**What opportunities did you use on the excursion to \_\_\_\_\_?**

*Please circle the number that best describes your personal opinion.*

<b>I was able to:</b>	<b>(agree) (disagree)</b>
1. improve my German language skills	1 - 2 - 3 - 4
1.1. in communication	1 - 2 - 3 - 4
1.2. in speaking	1 - 2 - 3 - 4
1.3. in listening	1 - 2 - 3 - 4
1.4. in reading	1 - 2 - 3 - 4
1.5. in writing	1 - 2 - 3 - 4
1.6. in vocabulary	1 - 2 - 3 - 4
1.7. in grammar	1 - 2 - 3 - 4
1.8. in pronunciation/accent	1 - 2 - 3 - 4
1.9. in dialects	1 - 2 - 3 - 4
1.10.      and reflect about language (Metasprache) (ab der 3. FB)	1 - 2 - 3 - 4
1.11.      in slang (ab der 3. FB)	1 - 2 - 3 - 4
2. interact in German in a non-intimidating setting	1 - 2 - 3 - 4
3. experience authentic, real-life situations in German	1 - 2 - 3 - 4
4. use the German language as a tool for completing tasks (also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone)	1 - 2 - 3 - 4
5. get to know new aspects of German culture:	1 - 2 - 3 - 4
5.1. through sightseeing	1 - 2 - 3 - 4
5.2. through language	1 - 2 - 3 - 4
5.3. through food & drink	1 - 2 - 3 - 4
5.4. through culture standards	1 - 2 - 3 - 4
5.5. with emotional associations (funny, disturbing, sad, etc.)	1 - 2 - 3 - 4
5.6. through personal stories or discussion (ab der 3. FB)	1 - 2 - 3 - 4
5.7. through the senses (ab der 4. FB)	1 - 2 - 3 - 4
5.7.1. smell	1 - 2 - 3 - 4
5.7.2. touch	1 - 2 - 3 - 4
5.7.3. taste	1 - 2 - 3 - 4
5.7.4. hearing	1 - 2 - 3 - 4
5.7.5. sight	1 - 2 - 3 - 4



<b>I was able to:</b>	<b>(+)</b>	<b>(-)</b>
6. gain an intercultural perspective and	1 - 2 - 3 - 4	
6.1. see my home culture from an outside perspective	1 - 2 - 3 - 4	
6.2. see local culture from an inside perspective	1 - 2 - 3 - 4	
6.3. experience and learn to deal with strange new things	1 - 2 - 3 - 4	
6.4. deal with culture shock	1 - 2 - 3 - 4	
6.5. reflect about my experience	1 - 2 - 3 - 4	
6.6. make comparisons	1 - 2 - 3 - 4	
7. make friends	1 - 2 - 3 - 4	
7.1. with Germans	1 - 2 - 3 - 4	
7.2. with non-Germans	1 - 2 - 3 - 4	
7.3. within the BU group	1 - 2 - 3 - 4	
7.4. outside of the BU group	1 - 2 - 3 - 4	
8. gain travel experience	1 - 2 - 3 - 4	
8.1. local	1 - 2 - 3 - 4	
8.2. long-distance	1 - 2 - 3 - 4	
9. improve my "soft skills"	1 - 2 - 3 - 4	
9.1. flexibility	1 - 2 - 3 - 4	
9.2. appreciation for diversity	1 - 2 - 3 - 4	
9.3. open-mindedness	1 - 2 - 3 - 4	
9.4. being comfortable with "international"	1 - 2 - 3 - 4	
9.5. having a global perspective	1 - 2 - 3 - 4	
10. gain specific knowledge about	1 - 2 - 3 - 4	
10.1. Dresden	1 - 2 - 3 - 4	
10.2. Saxony	1 - 2 - 3 - 4	
10.3. Germany	1 - 2 - 3 - 4	
10.4. Europe	1 - 2 - 3 - 4	
10.5. university life (ab der 3. FB)	1 - 2 - 3 - 4	
11. learn holistically ("head, heart, hand") through (ab der 4. FB)	1 - 2 - 3 - 4	
11.1. cognitive experiences	1 - 2 - 3 - 4	
11.2. emotional experiences	1 - 2 - 3 - 4	
11.3. sensory experiences	1 - 2 - 3 - 4	

**What concrete opportunities arose during the excursion? Please give examples.  
How did these opportunities arise? For example, who initiated them, and how?**

1. improve my German language skills

2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

3. experience authentic, real-life situations in German

4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

5. get to know new aspects of German culture

6. gain an intercultural perspective

7. make friends

8. gain travel experience

9. improve my “soft skills”

10. gain specific knowledge about my host area

11. learn holistically (“head, heart, hand”)

## Übersicht der quantitativen Antworten

### Legende

Item Nummer = siehe Fragebogen (siehe oben)

Likert-Skala:

- 1 = deutliche Zustimmung
- 2 = Zustimmung
- 3 = Ablehnung
- 4 = deutliche Ablehnung

Kategorien

- 1. linguistische und kommunikative Kompetenzen
- 2. Interaktion
- 3. authentische Situationen auf Deutsch
- 4. deutsche Sprache als Handlungswerkzeug
- 5. Landeskunde; 5.7 durch die fünf Sinne
- 6. interkulturelle Landeskunde
- 7. Freundschaften schließen
- 8. Reisen
- 9. Soft Skills entwickeln
- 10. kognitive Landeskunde
- 11. Ganzheitlichkeit

Fragebogen (FB) Nummer

- 1. Erwartung
- 2. Königstein
- 3. Meißen
- 4. Berlin
- 5. Prag
- 6. Radeberg

Der Durchschnitt wird nur ermittelt, wenn drei oder mehr Antworten vorhanden sind.

– = Die Frage wurde in dem Fragebogen nicht gestellt.

DS = Durchschnitt

gestrichen = Die Frage wurde bei der Auswertung gestrichen, weil sie nicht zur Kategorie passt.

Studenten = B1 + B2 + C1

X = Der Durchschnitt wurde nicht ermittelt, weil weniger als drei Antworten angegeben wurden.

x = Der Proband gab keine Antwort zu der Frage.

xx = Der Fragebogen wurde nicht abgegeben.

## Tabellen

Tabelle 7: Übersicht der geschlossenen Antworten zu dem Fragebogen: **Studenten**

Fragen zur Selbsteinschätzung des Lernens hinsichtlich der Lerneffekte bei den Exkursionen an die Studenten in den ausgeteilten Fragebögen (oben) und das Antwortverhalten der **Studenten** auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = agree bis 4 = disagree (mittig). (Eigene Darstellung)

Tabelle 8: Übersicht der geschlossenen Antworten zu dem Fragebogen: **Verfasserin**

Fragen zur Selbsteinschätzung des Lernens hinsichtlich der Lerneffekte bei den Exkursionen an die Studenten in den ausgeteilten Fragebögen (oben) und das Antwortverhalten der **Verfasserin** auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = agree bis 4 = disagree (mittig). (Eigene Darstellung)

Frage	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	2	3	4	5	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	
B1 – FB 1	x	x	3	1	3	4	3	2	2	2	–	–	2	1	1	1	1	1	1	1	1	–	–	
B1 – FB 2	x	x	3	1	2	3	3	2	3	2	x	x	3	3	2	2	1	2	3	3	3	2	–	
B1 – FB 3	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	–
B1 – FB 4	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx
B1 – FB 5	x	x	3	2	4	4	3	4	2	2	3	3	4	4	2	3	4	2	4	3	3	2	x	
B1 – FB 6	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx
Durchschnitt B1 (FB 2 - 6)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
B2 – FB 1	x	x	1	1	4	4	2	4	2	2	–	–	2	1	1	2	1	1	1	3	2	–	–	
B2 – FB 2	2	2	1	1	4	4	2	2	3	3	2	1	1	3	1	2	1	1	1	4	3	2	–	
B2 – FB 3	2	2	2	1	4	4	2	4	4	3	4	4	3	3	2	2	1	1	1	3	3	2	–	
B2 – FB 4	1	1	1	1	1	4	1	4	2	4	3	3	1	1	1	x	1	1	1	3	2	1	x	
B2 – FB 5	x	1	1	3	4	4	2	2	2	4	3	4	3	3	4	2	1	2	1	3	2	4	3	
B2 – FB 6	x	1	2	1	3	3	1	2	2	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	2	2	2	2	
Durchschnitt B2 (FB 2 - 6)	1.67	1.4	1.4	1.4	3.2	3.8	1.6	2.8	2.6	3.2	2.6	3	2	2.2	2.4	1.75	1	1.2	1	3	2.4	2.2	X	
C1 – FB 1	1	1	2	1	3	4	2	3	1	1	–	–	2	2	3	2	2	3	3	2	4	–	–	
C1 – FB 2	2	1	2	1	4	4	3	3	2	2	1	4	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	–	
C1 – FB 3	2	2	2	2	2	4	2	3	2	3	2	3	1	2	2	1	1	1	2	3	3	2	–	
C1 – FB 4	x	1	2	1	2	4	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	
C1 – FB 5	1	2	2	1	3	4	2	2	2	2	1	4	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	x	
C1 – FB 6	1	2	2	1	2	4	2	3	3	4	2	4	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	x	
Durchschnitt C1 (FB 2 - 6)	1.5	1.6	2	1.2	2.6	4	2.2	2.6	2.2	2.6	1.6	3.6	1.4	2	1.8	1.4	1.2	1.6	1.8	2.6	2.2	1.8	X	
DS pro FB – Studenten																								
FB 1 – Erwartungen (3)	X	X	2	1	3.33	4	2.33	3	1.67	1.67	–	–	2	1.33	1.67	1.67	1.33	1.67	1.67	2	2.33	–	–	
FB 2 – Königstein (3)	X	X	2	1	3.33	3.67	2.67	2.33	2.67	2.33	X	X	1.67	2.67	1.67	1.67	1	1.67	2	3	3	2	–	
FB 3 – Meissen (2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
FB 4 – Berlin (2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
FB 5 – Prag (3)	X	X	2	X	3.33	4	3	2.67	2	2	2.67	3.33	3	3	2.33	2.67	2.33	1.33	2.33	2	2.33	1.67	X	
FB 6 – Radeberg (2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Tabelle 7: Übersicht der geschlossenen Antworten zu dem Fragebogen: Studenten (B1, B2, C1)





Frage	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	2	3	4	5	5.1	5.2	5.3	5.4
DDB – FB 1	1	1	1	1	2	3	1	3	1	1	–	–	1	2	1	1	1	1	1	2
DDB – FB 2	2	1	1	1	4	4	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	3
DDB – FB 3	2	1	1	1	2	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2
DDB – FB 4	2	2	2	2	3	4	2	3	2	2	3	4	2	2	2	1	1	1	2	3
DDB – FB 5	x	2	2	2	4	4	2	4	3	4	1	4	2	4	3	x	1	2	2	2
DDB – FB 6	1	1	1	1	2	4	1	4	2	2	3	3	1	1	2	1	2	2	1	1
Durchschnitt DDB (FB 2 - 6)	1.75	1.4	1.4	1.4	3	4	1.8	3.4	2.2	2.4	2.2	3	1.8	2.2	2	1.25	1.2	1.8	1.6	2.2
Frage	5.5	5.6	5.7	5.7.1	5.7.2	5.7.3	5.7.4	5.7.5	6	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	7	7.1	7.2	7.3	7.4
DDB – FB 1	1	–	–	–	–	–	–	–	2	2	2	2	3	2	–	2	3	2	1	4
DDB – FB 2	3	1	–	–	–	–	–	–	2	2	2	3	4	3	1	4	4	4	2	4
DDB – FB 3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	4
DDB – FB 4	1	2	1	2	1	1	1	1	3	3	3	2	4	3	3	2	4	1	1	4
DDB – FB 5	2	3	x	3	4	2	2	1	x	2	3	3	4	3	2	4	4	4	2	4
DDB – FB 6	2	1	1	1	1	1	1	1	x	3	2	3	4	3	1	4	4	4	3	4
Durchschnitt DDB (FB 2 - 6)	2	1.6	1	1.75	1.75	1.25	1.25	1	2.333	2.4	2.4	2.8	3.8	2.8	1.6	3.4	3.8	3.2	2.2	4
Frage	8	8.1	8.2	9	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	10	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5		11	11.1	11.2	11.3
DDB – FB 1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	–		–	–	–	–
DDB – FB 2	2	1	4	3	3	2	2	2	2	–	2	1	2	2	gestrichen		–	–	–	–
DDB – FB 3	2	1	4	3	3	2	2	2	3	–	2	1	2	2	gestrichen		1	1	1	1
DDB – FB 4	1	1	1	3	2	3	3	3	3	–	3	3	1	2	gestrichen		1	2	1	1
DDB – FB 5	x	2	3	x	2	2	3	1	2	2	4	4	4	1	gestrichen		x	2	2	2
DDB – FB 6	2	2	4	3	3	2	3	3	2	x	1	1	1	3	gestrichen		1	2	1	1
Durchschnitt DDB (FB 2 - 6)	1.75	1.4	3.2	3	2.6	2.2	2.6	2.2	2.4	X	2.4	2	2	2	gestrichen		1	1.75	1.25	1.3

Tabelle 8: Übersicht der geschlossenen Antworten zu dem Fragebogen: die Verfasserin (DDB)



## Antworten<sup>28</sup> zu den offenen Items in den Fragebögen

### FB 1: Qualitative Antworten zu den Erwartungen

#### 1. improve my German language skills

**B1** I would be forced to understand spoken language in a non-classroom environment, and speak German in a daily life setting

**B2** x

**C1** I expect most of my improvement will result from listening. During the tour itself but also on the way there and back. It will provide an opportunity to hear new speakers (with different accents) in new contexts. I will also likely encounter new vocabulary.

**DDB** I expect the students to improve their speaking and listening skills the most. The tours will be extended "listening exercises". Otherwise they will speak within the group during downtime. Also their overall communicative skills (including pragmatics, cultural cues) will improve. At lunch, they are allowed to start speaking English, but I think they will continue to speak German.

Knowledge about grammar topics will likely only be addressed through direct or indirect corrections of student speech, or when students ask direct questions related to grammar.

Pronunciation and vocabulary will improve as the students hear lots of native speaker input. They will also likely have *sächsische* input from tour guides at the three excursions in Saxony, but as professional tour guides, they will probably still be understandable.

#### 2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

**B1** I don't think there is a lot of interaction with native speakers, because most of the time we have a passive role in the excursion: listeners

**B2** x

**C1** If we have tour guides I expect I might ask them questions. It would be a bit intimidating if there were other people present in our tour group (d.h. non-BU people). It's pretty much always intimidating for me when I interact with Germans that I don't already know.

**DDB** The students will probably mostly interact within the group. The setting will be relaxed because it is ungraded, and because it is outside the classroom. The excursions have a feeling of leisure time. But mistakes that hinder communication can be discussed and corrected without the student risking losing face or offending someone, etc. They can take risks and experiment with the language without negative outcomes.

---

<sup>28</sup> Die Antworten werden genau wiedergegeben. Fehler werden nicht korrigiert, und es wird nicht explizit darauf hingewiesen.

### 3. experience authentic, real-life situations in German

**B1** In excursions, you get to see how people used to live in Germany, but since excursions are in touristic places, I don't think we experience real-life situations.

**B2** x

**C1** In transit perhaps or when ordering food / drink. Otherwise, I almost expect the opposite of authentic, real-life situations, because anything aimed at / geared towards tourists is inherently false. Or it often feels that way in my experience.

**DDB** mostly within the group, or while ordering at lunch. Otherwise the tours are already structured and don't allow for much spontaneity or situations to deal with

### 4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

**B1** You are forced to use German to ask questions and understand the tour.

**B2** x

**C1** I doubt that I would be compelled to do something like this because our Program organizer will likely always be around to take care of such matters. Perhaps if I became separated from the group though. Or needed to find the Toilette.

**DDB** mostly within the group, or while ordering at lunch. within the group will be in the context of normal conversations or asking [the RD] about program information. Students may also ask the tour guides questions.

### 5. get to know new aspects of German culture

**B1** By learning history and traditions, you are able to understand the reasons why people from a new culture behave. In this way, you can analyze more deeply the + & - aspects of a new culture

**B2** x

**C1** x

**DDB** will occur during the tours, but also within the group through discussions. part will be planned – specific things that they see on the tour will be explained; part will be spontaneous as things come up that they see z. B. on the way to or from sites

### 6. gain an intercultural perspective

**B1** In excursions, you are directly exposed to the specifics of a new culture, and the way you react towards them will depend on your cultural / personal points of view

**B2** x

**C1** Encountering novel situations, people, lifestyles, and customs should always expand one's intercultural perspective provided one remains open minded and curious. I plan on doing both.

**DDB** will probably not occur during the tours, except seeing Prague through a German filter. will maybe occur within the group through discussions.

### 7. make friends

**B1** Excursions help the members of a group get to know each others in a not classroom environment. In a long excursion, probably we could get to know some Germans.

**B2** x

**C1** I doubt that I will meet anyone new that I might actually see again. It is possible though that my relationships with people in the group may grow. They could of course also deteriorate. In terms of meeting Germans, I would probably need to initiate contact.

**DDB** within the group. otherwise there is not much extended contact / opportunity to make friends

#### 8. gain travel experience

**B1** Traveling is the most exciting part of excursions. I believe that an excursion is the best way to get to learn and get to know different interesting places of a diff. country

**B2** x

**C1** I'll become more familiar with German transportation and the area surrounding Dresden.

**DDB** The students will not have to take care of logistics, but they will see how [the RD] does and can learn by watching her and asking related questions. z. B. punching the tickets before boarding the train

#### 9. improve my "soft skills"

**B1** I think that knowing more about a different culture helps you understand that there are different ways to think and live in the world that you can learn and understand. Excursions help you develop these skills.

**B2** x

**C1** x

**DDB** this will depend on the specific situations, z. B. flexibility if we miss a train and need an alternate activity until the next train; open-mindedness if they come across things that seem strange to them

#### 10. gain specific knowledge about their host area<sup>29</sup>

**DDB** definitely – the main goal of the tours is to present specific information about the specific sites

#### Biographical Information

Name (will not be published):

Age:

**B1** 19

**B2** 19

**C1** 21

---

<sup>29</sup> Diese Frage erschien nicht bei den Fragebögen für B1, B2, und C1.

Home University:

**B1** BU

**B2** BU

**C1** Boston University

Year:

**B1** 2010 [4. Semester, Ergänzung DDB]

**B2** 2010 [4. Semester, Ergänzung DDB]

**C1** Junior [2009, 6. Semester, Ergänzung DDB]

Major(s):

**B1** neuroscience, IR [international relations, Ergänzung DDB]

**B2** East Asian Studies

**C1** Anthropology, German Language and Literature

Minor(s):

**B1** x

**B2** Classical [unlesbar]

**C1** x

Native language(s):

**B1** Spanish

**B2** Spanish + English

**C1** English

Citizenship(s):

**B1** USA / Ecuadorian

**B2** Honduran, Mexican, American

**C1** USA

Non-native languages and language levels:

**B1** English, French, German

**B2** German 4 sem.

**C1** German

How long have you studied German?

**B1** 2 semester

**B2** 4 sem.

**C1** 3 years in high school, 5 semesters in college

Why did you decide to learn German?

**B1** Because I wanted to come to Germany

**B2** Something different from Spanish

**C1** My friends and I wanted to be different and everyone else was taking Spanish or French.

Why did you decide to study abroad in Dresden?

**B1** Because I've always wanted to come to Europe, and Dresden sound like an interesting city where I could come with my friends

**B2** Improve German. Hopefully experience university outside the States

**C1** It was time that I finally took the plunge. I knew that I wouldn't make any more significant improvements until I actually immersed myself in the language. And BU's only program in Germany was Dresden.

Previous experience out of your home country (please describe: length, purpose, your age at the time, etc.)

**B1** Currently, I am studying in Boston, for 4 years away from my home in Quito

**B2** Mexico. Various times. Mostly Vacation. 1 day – 1 month 1 yr – 19 yr. Age

**C1**

- 2 weeks in Great Britain for vacation, age: ~14
- 1 week in Vancouver, Canada, vacation, age: 17
- 1 week in Montreal, vacation, age: 20
- 1 week in Mexico, vacation, age: 19
- 2 weeks in a German-language immersion camp in Bemidji, MN ("Waldsee", Concordia) after 1 year of German in school, age: ~14/15

## **FB 2: Qualitative Antworten zu der Exkursion nach Königstein\_**

### 1. improve my German language skills

**B1** I had to force myself to understand the tour guide, and I had to talk to people in German to communicate

**B2** Hearing the tour guide

**C1** Listening to the guide was challenging because I was unaccustomed to his accent and also with many of the historical terms he used. I quickly became used to his accent though and within the context of our tour I was able to follow most of what he told us.

**DDB** lots of opportunities for oral communication. The tour was one long listening exercise. The train ride H was a group conversation. The train ride R back gave C1 a chance for a one-on-one with the RD. Good for his advanced level

### 2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

**B1** I had to talk to my friends in German, and for me that is more intimidating than a classroom

**B2** Not really, spoke w/ [the RD] + the group. Had to order in German, not much interaction w/ Germans

**C1** It was a very comfortable setting (the train ride, our private tour, lunch) and I enjoyed talking to [the RD] and [DDB].

**DDB** Most of the interaction occurred between students and members of the BU group (DDB, the RD). The tour was one-sided. The students didn't ask a single question.

### 3. experience authentic, real-life situations in German

**B1** x

**B2** Not really. Learned about die Stellung + its history

**C1** train, tour, lunch

**DDB** Much was previously arranged. situations: tour, B1 buying her train ticket, ordering food

### 4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

**B1** I used German as a communication tool during the excursion to communicate with my classmates

**B2** Ordering food + talking w/ [the RD]

**C1** I inquired as to the location of the restroom and with the information I acquired was able to successfully locate said restroom.

**DDB** ordering food, asking the RD and DDB about practical information mostly about Uni

#### 5. get to know new aspects of German culture

**B1** I learned about German history and past way of living

**B2** How Germans manage to stay warm. – The hearth at the restaurant

**C1** I was reminded that for most of “Germany”’s history, it has been comprised of many different geographically and culturally separate regions that have themselves shifted and changed under different rulership. Specifically interesting were the connection with Poland and the invasion by the Norwegians.

**DDB** x

#### 6. gain an intercultural perspective

**B1** I learned how Germans used to have a diff. lifestyle that preceded their current life style

**B2** There wasn’t that much culture presented in Königstein

**C1** x

**DDB** B1 and B2 discussion about speaking English to people in B1’s home country who are trying really hard to speak Spanish – now maybe she will be patient and answer them in Spanish, when she realizes how hard they are trying

#### 7. make friends

**B1** I was able to meet and get to know more [the RD] and you

**B2** They were there

**C1** I’m not sure “friends” is an appropriate term but I did get to know people better.

**DDB** nothing new, but could solidify relationships, esp. with the RD and DDB, who they otherwise don’t see

#### 8. gain travel experience

**B1** I loved the travel experience, because it was far away from the city and in a different environment

**B2** Yes, 1st time using the train. Learned a lot about the Regional – Schönes Wochenende ticket

**C1** This was my first trip on the train.

**DDB** first train travel – see how tracks work, etc.

#### 9. improve my “soft skills”

**B1** I believe that improving my “soft skills” will be a long term consequence of all excursions not 1 in particular

**B2** x

**C1** x

**DDB** x

10. gain specific knowledge about my host area

**B1** I learned about Königstein, and I hope that I can remember some of the specifics

**B2** About the route to Königstein + the Elbe River

**C1** I now have a better sense (spatially) of Dresden's location, specifically in relation to the Czech Republic.

**DDB** lots of specific info about königstein, first exposure to sächs. schweiz, connection between sachsen böhmen and polen

content-related questions

**What did you learn about Königstein?**

*Please base your answers on knowledge gained during the excursion – not outside sources like Wikipedia, your neighbor, [the RD], etc.*

level of difficulty: 1- easy, 2 – middle, 3 - hard

What is the name of the natural park in which Königstein is located?

**DDB** 1 Sächs. Schweiz – definitely mentioned several times by guide and the RD; maybe the question was confusing

**B1** x

**B2** x

**C1** ?

Did any battles take place directly in the fortress? If so, when?

**DDB** 1 no - definitely mentioned several times by guide and the RD

**B1** no

**B2** no

**C1** no

What other functions did the Festung Königstein have during times of war?

**DDB** 2 guide mentioned prison, safe keeping for art

**B1** WWI → prisoner camp, WWII → prisoner camp

**B2** schools, church, residence, weddings

**C1** where political prisoners came to die

What is "Pech"? What was it used for?

**DDB** 3 "Pech" was mentioned once by guide and it went very quickly

**B1** x

**B2** x

**C1** bad luck. pouring on invaders through little holes



What kind of festivals have taken place here?

**DDB** 2 guide story of Fressparty, the RD and DDB mentioned Xmas and Medieval markets

**B1** x

**B2** Karnaval

**C1** Christmas, Medieval

Who lived here?

**DDB** 2 guide explained and showed

**B1** It was a prison

**B2** August Rex, Nobles for weddings

**C1** August? But not der Starke

How did they have access to fresh water?

**DDB** 1 guide explained and showed the well

**B1** They had a pumping system from the subterrean water / Elbe

**B2** REALLY BIG Well

**C1** At first they had to carry it up from below. Later they dug a ridiculously deep well into the mountain. 17 seconds...

Where did they store food and beverages?

**DDB** 1 guide showed the wine keller

**B1** In the subterranean storage

**B2** The Food + Storage place, duh. I really don't know

**C1** A building? With little windows!

Did anything about the fortress surprise you? If so, what?

**DDB** x

**B1** The technology for extracting water

**B2** Huge, Built on unlevel ground. How man can actually build such a thing.

**C1** I didn't realize how large it would be and how many people it could accommodate. It also surprised me that people still live there.

What did you like most about the excursion?

**DDB** x

**B1** Get to know a real castle / fortress

**B2** New places to learn about

**C1** The vista.

What did you like least about the excursion?

**DDB** x

**B1** The weather

**B2** The coldness

**C1** The cold.

Any other facts you'd like to show off with?

**DDB** x

**B1** x

**B2** I hate you / No more tests

**C1** x

## **FB 3: Qualitative Antworten zu der Exkursion nach Meißen**

### 1. improve my German language skills

**B1** xx

**B2** Explain childhood stories in German

**C1** In the beginning of the excursion I felt like I was really gaining useful experience. Toward the end when we were primarily speaking English I was a little disappointed although I did enjoy the conversations.

**DDB**

1.1 / 1.2 / 1.3 lots of opportunities for oral communication. The tour was a difficult listening exercise – Vortrag auf Dt. für Muttersprachler als Zielgruppe. The train ride H was a group conversation in German. The train ride R back and food were group conversations in German and English.

1.4 The Burg was unguided, so lots of reading – also Blatt mit Fummel

1.9 Dialekt “nu” kam aus “anno” in Tscheschich

### 2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

**B1** xx

**B2** With the receptionist + when I had to explain my taste to the waiter

**C1** x

**DDB** Most of the interaction occurred between students and members of the BU group (DDB, the RD). The tour was one-sided. The students didn't ask questions about content. C1 requested a baby head (but I gave him the idea and strongly encouraged him – mögliche Verzerrung?). The others were too shy or intimidated.

### 3. experience authentic, real-life situations in German

**B1** xx

**B2** Dealing w/ the Meißen bread, wine, wedding

**C1** brief, limited interaction with employees at Museum and Rathaus

**DDB** Much was previously arranged.

situations: tour, ordering food, conversations.

coincidence: we got to witness a wedding party and see some wedding customs (z.B. Holzsegen)

#### 4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

**B1** xx

**B2** Ordering food, playing on the orgel. Ask for info on a certain porcelain structure

**C1** within the group was able to ask for further explanation and also, to a limited extent, to convey information

**DDB** C1 requested a baby head.

ordering food, asking the RD and DDB about practical information z.B. where to buy a map

#### 5. get to know new aspects of German culture

**B1** xx

**B2** Meißen culture + diversity

**C1** seeing a new city, Sorbiens (sp?)

**DDB** 5.7.1 smell - Geruch von Ofenheizung löste eine Diskussion aus

5.7.3, 5.7. 2 taste and texture - Meißner Fummel, Weißwein, Sauerbraten und Roulade

5.4 Hochzeitsbräuche, Religion

5.7.4 hearing - Barock Musik in der Schauwerkstatt Meißner Porzellan

#### 6. gain an intercultural perspective

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** comparison Dland / B1's home country – big meal in afternoon

#### 7. make friends

**B1** xx

**B2** Same people on excursion

**C1** x

**DDB** Everyone gets along fine, but I don't see any meaningful friendships developing within the group. The students are all too different, and the RD and DDB are too old. Their hobbies and reasons for being here are also too different.

Kurze Spannung zwischen B2 und C1 wegen unerwünschten Spitznamen für C1.

8. gain travel experience

**B1** xx

**B2** how to use the S-Bahn + Regional Bahn

**C1** x

**DDB** second train travel – Fahrscheine am Gleis entwerten (nicht im Zug – schon zu spat) but still mostly passive knowledge because the RD takes care of them

\*Berlin Rückfahrt will be first unaccompanied train travel, although possibly with Injuns & RAs

9. improve my “soft skills”

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** not so international / global – too focused on saxony

10. gain specific knowledge about my host area

**B1** xx

**B2** Lots about Meißen

**C1** x

**DDB** lots of specific info about meißen, more exposure to august der starke also medieval and religious stuff in burg, which is much older

11. learn holistically (“head, heart, hand”)<sup>30</sup>

**DDB** 11.3 smell of Ofenheizung

11.2 emotional connection to weddings, religion

11.2, 11.3 fun sliding around in the große Pantoffeln

11.3 kalt im Burg, genauso wie damals

content-related questions

**What did you learn about Meißen?**

*Please base your answers on knowledge gained during the excursion – not outside sources like Wikipedia, your neighbor, [the RD], etc.*

level of difficulty: 1- easy, 2 – middle, 3 – hard

When traveling from Dresden, in which direction is Meißen located?

**DDB** 2 – they wouldn’t necessarily know that unless they had looked at a map before

**B1** xx

**B2** West

**C1** WNW

<sup>30</sup> Diese Frage erschien nicht bei den Fragebögen für B1, B2 und C1.

Approximately how old is the city of Meißen?

**DDB 2** – was never answered exactly; explicitly answer “at least 1000 years old”, and there were statues and paintings of aristocrats or religious figures from as early as 1100 in the Burg (Burg 929 gegründet)

**B1** xx

**B2** 1200 yr.

**C1** At least sometime during the Middle Ages.

Name two products that Meißen is famous for.

**DDB 1** – white wine, porcelain, fummels

**B1** xx

**B2** Wein + Porzellan

**C1** Wine, Porcelain

What is a “Fummel”? What was its original purpose?

**DDB 1** – von der RD ausführlich dargestellt, gekauft, Studis müssten mit sich tragen (praktische Erfahrung)

**B1** xx

**B2** Bread, Legend purpose

**C1** Very breakable bread, originally developed to ensure that couriers travelling between M. + D. did not get too drunk.

How is Meißen porcelain colored?

**DDB 1** – in Vortrag erklärt und gezeigt

**B1** xx

**B2** w/ paint

**C1** Painted by hand.

How are the “baby heads” made?

**DDB 1** – in Vortrag erklärt und gezeigt

**B1** xx

**B2** w/ a modell

**C1** In a mold.

Describe your favorite or least favorite aspect of Meißen porcelain production.

**DDB** Restliche offene Fragen geben die Studenten die Möglichkeit, erworbenes Wissen, persönliche Meinungen und Eindrücke wiederzuspiegeln. (ganzheitlich?)

**B1** xx

**B2** Artist cannot be creative

**C1** I enjoyed watching the man in the first room b/c his work was much easier to see and the result more dramatic.

Did anything about the city or porcelain manufactory surprise you? If so, what?

**DDB** Restliche offene Fragen geben die Studenten die Möglichkeit, erworbenes Wissen, persönliche Meinungen und Eindrücke wiederzuspiegeln. (ganzheitlich?)

**B1** xx

**B2** How old the city was + Meißen retained its beauty + seemed like the DDR never existed

**C1** I was surprised to learn how long artisans must train in order to work at Meissen and also how specific their training is. z. B. flower painter, baby head former

What did you like most about the excursion?

**DDB** Restliche offene Fragen geben die Studenten die Möglichkeit, erworbenes Wissen, persönliche Meinungen und Eindrücke wiederzuspiegeln. (ganzheitlich?)

**B1** xx

**B2** Burg

**C1** conversations.

What did you like least about the excursion?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** The weather

**C1** x

Any other facts you'd like to show off with?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

## **FB 4: Qualitative Antworten zu der Exkursion nach Berlin**

### 1. improve my German language skills

**B1** xx

**B2** Help friends facilitate ordering in German. Translate deals (? illegible) for Museums for friends. Explain concepts to friends. Interact w/ museum employees.

**C1** - Listening during tour  
- asking [the RD] / [DDB] questions

**DDB** Lots of English speaking, even with the RD, until we split from the Engineers. Then lots of German conversation on S-Bahn, at Pariser Platz, Reichstagskuppel, Bus.

Einzige Grammatik: "dem deutschen Volk" , „der Bevölkerung“.

The tour was an extremely difficult listening exercise – Vortrag auf akademische Dt. für Muttersprachler als Zielgruppe, sowie viele und laute Hintergrundgeräusche. Auch C1 und DDB haben zum Teil ausgeblendet. Könnte unmotivierend wirken, weil viel zu schwer.

Die RD hat verschiedene Dialekte im Bus nachgemacht: Sächsisch, Berlinerisch, Schwäbisch.

### 2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

**B1** xx

**B2** see above

**C1** Security at Reichstag was a little intimidating, especially when I didn't realize the guard was addressing me and I walked past him.

**DDB** fast nur Programmintern, oder Getränke bestellen

C1 müsste im Reichstag Schweizer Messer abgeben (doch intimidating!)

### 3. experience authentic, real-life situations in German

**B1** xx

**B2** FUSSBALL SPIEL Hertha gegen Duisburg

Kneippen, Ask + pay for Bahn tickets

**C1** x

**DDB** wie Touristen angesprochen werden, z.B. Frau m. „Reichstag Führung“ Abzocke; Reichstagführung von Muttersprachlerin für Muttersprachler (akademische Sprache, wurde nicht didaktisiert)

BVG Nahverkehr – Fahrkarte vorher entwerfen, einsteigen aussteigen schnell, ein Mann ist am Treppen zur U-Bahn gestolpert – bekam viel Hilfe von anderen Fußgängern

C1 müsste im Reichstag Schweizer Messer abgeben

Polizei am Brandenburger Tor – Staatsbesuch aus Jemen



#### 4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

**B1** xx

**B2** see above

**C1** Dealing w/ security and leaving / retrieving my pocket knife.

**DDB** C1 müsste im Reichstag Schweizer Messer abgeben

#### 5. get to know new aspects of German culture

**B1** xx

**B2** How the Berlin people act in relation to the Dresdeners.

**C1** Berlin offered a very different environment. Compared to Dresden it was extremely international. Also, seeing the remnants of a divided city made the history of Germany much more real.

**DDB** Jewish Berlin – the restaurant was in the former Jewish quarter. Stolpersteine, Jüdische Schule mit Schüler, die draußen auf Hebräisch unterhalten.

Mauer – die RD erzählt; alte Mauerreste am Potsdamer PI

Kunst in Bundestag

#### 6. gain an intercultural perspective

**B1** xx

**B2** Sort of. Learned about the govt.

**C1** x

**DDB** they were tourists in Berlin, didn't have much access to real Berliners more superficial sightseeing – maybe because there is so much to see, or because it's further from their daily life in Dresden

#### 7. make friends

**B1** xx

**B2** Ditsch (? illegible) the Libbies. Definitely!

**C1** Got to know engineers better.

**DDB** This exk. made it very clear that the libbies are not forming meaningful friendships among themselves. They sat with others from the BU group (engineers, RAs) during the train ride and lunch. The combined group offered them a larger group, from which they could choose more appropriate friends who have more similar interests, etc. C1 made friends with an engineer, B1 solidified friendships within engineering group (including her brother).

8. gain travel experience (\*including unaccompanied return trip\*)

**B1** xx

**B2** Yes. Learning to stay in a group of 5 for the Schönes ticket

**C1** I gained an appreciation for our RA's on the return trip because I led 10 people through Berlin to the train and on to Dresden.

**DDB** first long-distance (IC) train travel, but mostly passive on Friday because the RD and RAs took care of them at first

large Berlin Hbf, escorted to hostel Friday BVG

after Friday, they were on their own for both local transportation and train home

Berlin Rückfahrt was the first unaccompanied train travel, although possibly with Injuns & RAs (siehe Fragebögen)

9. improve my "soft skills"

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** they were flexible after the Reichstag and we went on the 100 bus. Otherwise there was a fixation on Berlin that was too touristy and superficial to really appreciate the city's diversity.

10. gain specific knowledge about my host area

**B1** xx

**B2** Berlin is huge. East Teil primarily

**C1** x

**DDB** lots of specific facts about history of Berlin, esp. Reichstag – Tour und Tafeln die RD und DDB erzählten vor Ort – Brandenburger Tor / Mauer, 100/200 Bus – Siegesäule, Potsdamer Platz

11. learn holistically ("head, heart, hand")

**B1** xx

**B2** x

**C1** [The RD's] story about seeing the wall come down on TV was moving because not only was the specific incident she described intensely interesting, but being at the place where it occurred, and hearing about it from someone who was "there" made it that much more real

**DDB** Sehenswürdigkeiten vor Ort erleben

vieles in Berlin wurde in WW2 zerstört – Wiederaufbau kombiniert alt und neu.

Kunst in Bundestag – sinnlich und affektiv

Andachtsraum – Religion / Spiritualität

Reichstag Blue

content-related questions

**What did you learn about Berlin?**

*Please base your answers on knowledge gained during the excursion –not outside sources.*

level of difficulty: 1- easy, 2 – middle, 3 – hard

Approximately when was the Reichstag built? Approximately when was the dome added?

**DDB** 1 – 1870s, 1 – 1990s; mentioned + Bild

**B1** xx

**B2** x

**C1** late 1800's , ?

Who designed the dome? Where is this person from? How much is the entry fee to the dome?

**DDB** 2 – Foster (mentioned, aber schnell), 3 – Great Britain (not mentioned), 2 – the RD mentioned, als wir angesprochen wurden

**B1** xx

**B2** No fee

**C1** Foster, ?, free

What does the phrase “Dem deutschen Volk” mean to you?

**DDB** 1 – huge letters, the RD discussed – they must have some answer

**B1** xx

**B2** To the German people. The govt. works to help its citizens

**C1** The Reichstag is dedicated to the German people.

What role did the Reichstag play in Hitler’s rise to power?

**DDB** 2 – mentioned + Bild, but difficult German – maybe they can’t connect it

**B1** xx

**B2** The fire. Seat (? illegible) for his new regime

**C1** The burning

Is the Reichstag in the former East or former West?

**DDB** 1 – West - discussed

**B1** xx

**B2** In East, center of govt. belonged to Russians. West – divide country

**C1** West

What color are the seats inside the Reichstag? What animal is the backdrop, and why?

**DDB** 1 – Reichstag blue – mentioned, later discussed; 1 – huge; 3 – no explanation

**B1** xx

**B2** Blue, Adler – mascot for Germany

**C1** “Reichstag Blue” Eagle, dunno, traditional?

Did you see any politicians? If so, who? What party are they from?

**DDB** no

**B1** xx

**B2** No. Not in session

**C1** None that I recognized as such.

Where any issues being discussed by members of the Bundestag? If so, what?

**DDB** no

**B1** xx

**B2** x

**C1** NA

Did anything about the city or the Reichstag (during the official excursion) surprise you? What?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** How modern it is. The trains are old + suck for a big city

**C1** x

Would you have preferred a city tour like the Engineering Students? Why or why not?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** No. They didn't have time to learn about a specific place, just this is that and that is this.

**C1** Yes, provided it was in German. Seeing more of the city would have been better, especially by bike b/c the experience would have been more unusual / unique and therefore likely more memorable.

Will you be doing / Did you do a city tour on your own? If so, what kind? (walking, bus, cycling)

**DDB** x

**B1** xx

**B2** I gave a tour of the reichstag to my engineering friends.

**C1** walking

How was the return trip to Dresden? Did you encounter any problems? If so, what?

**DDB** 8.1 / 8.2

**B1** xx

**B2** Yes [ein Betreuer für das Ingenieurprogramm] was late. Uncomfortable seats. Annoying students saying genau all the time. The trip sucks.

**C1** The only problem was organizing the 10 people traveling w/ me and bringing them all to the Hpt.bnhf. With so many people, it was difficult to move quickly and keep track of everyone.

What did you like most about the excursion?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** Everything minus the weather + return trip

**C1** Probably the view of Berlin from atop the Reichstag although the impromptu bus tour was also fun.

What did you like least about the excursion?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** the rain + wind + return trip

**C1** The tour itself was a little dry and at times boring. Also, periodic interruptions by loud people / tour guides with microphones and horrendously nasal voices.

## **FB 5: Qualitative Antworten zu der Exkursion nach Prag**

### 1. improve my German language skills

**B1** By listening to the tour in German

**B2** By talking with the group

**C1** listening during tour was a good exercise

**DDB** bus tour (sucked), Dt. für Muttersprachler, BU intern / within the group

### 2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

**B1** By holding conversations with members of the group

**B2** ordering food

**C1** x

**DDB** BU intern / within the group

### 3. experience authentic, real-life situations in German

**B1** Since we were in a bus tour and in a very turistic city, we didn't get to experience real-life situations

**B2** Guided tour + own tour of the city

**C1** Prague never felt exactly "real-life"

**DDB** x

### 4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

**B1** I mostly used my German to communicate with people within the group

**B2** x

**C1** - talking about the money exchange

- where we were going

- time

**DDB**

### 5. get to know new aspects of German / middle European culture

**B1** It is always interesting to visit a historical city such as Prag that has been part of empires and wars

**B2** the huge difference in punctuality

**C1** [the RD's] explanation of Prague/Czech Republic's role in the flight of east Germans was new to me.

**DDB** similar / connected history, z. B. Holy Roman Empire, Architektur, viel Jugendstil

Kritik – bus tour was awful, completely left out recent history (WW2 to present), very little Jewish history – I can't believe I paid money for that

## 6. gain an intercultural perspective

**B1** I think that what Prag mostly teaches us is to interact with people of all the world in a single environment and to be able to observe interactions among people from diff cultures

**B2** x

**C1** During return trip, we had a very long and wide-ranging conversation. Topics included cultural conceptions of race / ethnic identity, prejudices, language origins / development / spread / change.

**DDB** first or 2nd time out of Germany (get used to one language / culture – then new situation), contrast – total lack of local language gives them appreciation for their German skills

- Europa ist kien im Vergleich zu USA, Mexiko

## 7. make friends

**B1** x

**B2** Not really

**C1** x

**DDB** B1 + C1 closer

## 8. gain travel experience (\*including unaccompanied return trip\*)

**B1** Unfortunately, we didn't stay the weekend in Prag, but it is always interesting to travel to another country and see the differences from the architecture to the way people behave

**B2** Bus procedures

**C1** x

**DDB** Linienbus was too easy, also auf Dt.

Metro was tricker, but the RD guided

also alles wurde betreut – keine Möglichkeit, Fehler zu machen

## 9. improve my “soft skills”

**B1** x

**B2** x

**C1** x

**DDB** flexibility for extra time

## 10. gain specific knowledge about my host area

**B1** x

**B2** The famous sites + local transport

**C1** x

**DDB** Prague architecture – only really saw buildings

Easter eggs hanging from tree; dable in Czech language

11. learn holistically (“head, heart, hand”)

**B1** x

**B2** x

**C1** x

**DDB** beer (only B2)

see buildings, walk around

hear slavic language

content-related questions

**What did you learn about and experience in Prague?**

*Please base your answers on the excursion –not outside sources.*

level of difficulty: 1- easy, 2 – middle, 3 – hard, 3 x – not mentioned at all

In which language(s) did you listen to the tour? (please be honest – this won't affect your grade)

**DDB** x

**B1** All of them, mostly German though

**B2** Spanish, Italian, French, German, English, Czech

**C1** German

What language(s) did you use while in Prague? (z.B. to order food, to get directions, hostel, etc.)

**DDB** probably Engl + Dt

**B1** German and English

**B2** English

**C1** English

What Czech words did you pick up? What do they mean?

**DDB** C1 – anno, djenkuja, ahoy, dobry den, prosim

**B1** x

**B2** x

**C1** I've already forgotten them, but they included: “please”, “yes”, “no”, “hello”, “good day”

How do you spell the city in German? In Czech?

**DDB** 1 - email from the RD: “Prag”; 2 – Praha. never explicit, but ever present

**B1** Praha

**B2** Prag, Praha

**C1** Prag, Praha?



What is the name of the territory in which Prague is located?

**DDB** 2 – Bohemia – mentioned Bohemian specialties, etc

**B1** Czechoslovakia, Bohemia

**B2** x

**C1** Praha?

Where is the famous astronomical clock? (what building, what square?)  
Approximately when was it built?

**DDB** 2 - Rathaus – im Tour kurz erwähnt, aber nicht gesehen

after lunch – up close, the RD erklärt's, but they won't remember details

**B1** Old Town Square / Medieval TIme

**B2** Weiß es nicht, aber ich habe es gesehen

**C1** x

What Jewish mythical creature is associated with Prague?

**DDB** 3 x – no chance

**B1** x

**B2** x

**C1** x

Was Prague a part of the Holy Roman Empire?

**DDB** 2 – the RD mentioned wegen Arkitektur

**B1** yes

**B2** yes

**C1** yes

Which war was started by a defenestration (throwing something/someone out a window) in Prague? Approximately when?

**DDB** 3 x

**B1** x

**B2** x

**C1** x

What early 20th century German-language writer is associated with Prague?

**DDB** 2 Kafka mentioned from Karlsbrücke

**B1** x

**B2** Franz Kafka

**C1** Kafka

Name a fact about Prague during World War II.

**DDB** 1 was not destroyed; others 3 x

**B1** Prague was occupied by Hitler, but they revolted and finally defeated the Germans w/ the help of the Soviets

**B2** x

**C1** remained undamaged

What was the "Prague Spring" in 1968?

**DDB** 3 x

**B1** Reforms (Political & Economic) that were considered a threat to the USSR

**B2** x

**C1** x

Where did East German refugees go in Prague in the summer of 1989? What happened to them?

**DDB** 3 x (except the RD explained to C1 after I mention FB)

**B1** x

**B2** x

**C1** –

What were the Velvet Revolution and Velvet Divorce? Approximately when did they take place?

**DDB** 3 x

**B1** Revolution that overthrew communism in Czechoslovakia / 1989

Velvet Divorce, Separation of Czechoslovakia

**B2** x

**C1** –

What attitude do you think the Czech people have towards Germans and Germany? (consider tone from the tour, history, current politics, what friends and roommates etc. have said)

**DDB** ganzh. , Stereotypen?

**B1** I think Czech Republic is now part of the EU, so it has friendly relations w/ Germany. However, German language isn't widely spoken

**B2** A bit too serious and punctual

**C1** My only impression came from [the RD] when she explained that the Czech used to speak German gladly but nowadays English was always preferred.

What impressions (positive and / or negative) do you have of the Charles Bridge?

**DDB x**

**B1** I liked the Bridge w/ turistis. It was a unique experience to have all diff. people in a single bridge

**B2** Very nice, Felt comfortable

**C1** I found it very beautiful and impressive in its oldness.

What is the Czech currency called? What is its abbreviation? What is the current exchange rate?

**DDB 1** - crowns / Krone; 2 - Kč / 1 – 25 Kč = 1 €  
15 Kč = \$1

**B1** Crowns, Chk, 1 € 25 crowns

**B2** Krone, Kr 25 - 1

**C1** Kronen

Did you have any money problems? (converting money, people ripping you off, pickpockets, etc.) If so, what?

**DDB x**

**B1** no

**B2** no

**C1** No

Did anything about the city surprise you? What?

**DDB x**

**B1** It surprised me how well conserved the feeling of being in the past is, despite of all the turists

**B2** How there's barely any modern buildings

**C1** No

How was the return trip to Dresden? Did you encounter any problems? If so, what?

**DDB x**

**B1** no

**B2** Good, No

**C1** We arrived back at the bus a few minutes before we were to depart but were the last to come back and the driver made some annoyed noises and said the time we were to have been back even though we were by no means late.

What did you like most about the excursion?

**DDB x**

**B1** I liked the most been able to see the city for a second time and be more familiar with places

**B2 x**

**C1** The city was especially beautiful because of the wonderful weather.

What did you like least about the excursion?

**DDB x**

**B1** I don't usually like bus tours, because it goes too fast in the interesting parts and the voice of the guides are usually slow and deep

**B2 x**

**C1** I wasn't feeling my best.

**content-related questions: Bemerkung**

**DDB** The tour was informationally incomplete and therefore many of the questions are irrelevant. There was very little information about WW2, Communist times, the fall of the Iron Curtain and modern Prague.

## **FB 6: Qualitative Antworten zu der Exkursion nach Radeberg**

### 1. improve my German language skills

**B1** xx

**B2** x

**C1** listening during tour, both to guide and other tour members

**DDB** continued auf Dt. for lunch because lunch was before tour (unusual), lots of new vocab from the RD, beer vocab from the tour, 1.4 read Tafel, 1.8 "Bitter Lemon"

### 2. interact with native and non-native speakers in German in a non-intimidating setting

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** mostly within the group

### 3. experience authentic, real-life situations in German

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** Heizen, Schulkinder, Bierverkostung

### 4. use the German language as a tool for completing tasks

(also within the group, z.B. getting information, asking for opinions, convincing someone of something)

**B1** xx

**B2** x

**C1** ordering

**DDB** conversations

### 5. get to know new aspects of German culture

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** Prost rituals, the RD explaining "Freitag um eins", "Kaffeefahrt", Bierdeckel Spiel, 5.7 Bierverkostung

### 6. gain an intercultural perspective

**B1** xx

**B2** x

**C1** further impressed upon me the importance and role of Beer in German culture

**DDB** Vergleich Schulsysteme 6.6

7. make friends

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** nope – just solidified

8. gain travel experience

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** more local, organized by the RD  
if anything, than only passive

9. improve my “soft skills”

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** not much opportunity to

10. gain specific knowledge about my host area

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

**DDB** Dresden / Saxony beer beer beer

DDR, Heizen – you could get a sense of pre 1989 on some of the streets near station

11. learn holistically (“head, heart, hand”)

**B1** xx

**B2** x

**C1** definitely a sensory experience

**DDB** smell – heizen, brauen

touch – Hitze, Zutaten, kalt, feucht

taste – Bier, einzelne Zutaten, Gerste

hearing – Maschine

sight – DDR Häuser grau

content-related questions

**What did you learn about Radeberg?**

*Please base your answers on knowledge gained during the excursion –not outside sources.*

level of difficulty: 1- easy, 2 – middle, 3 – hard

When traveling from Dresden, in which direction is Radeberg located?

**DDB 2 – NE – not explicitly discussed except durch Heide**

**B1 xx**

**B2 x**

**C1 NE**

Approximately when was the Radeberg Brewery established?

**DDB 1 – Tafel und erzählt – 1872 Grundung Brauerei**

**B1 xx**

**B2 1868**

**C1 1880ish**

Name two ingredients of beer making (in German).

**DDB 1 – Wasser, Hefe, Hopfen, Malz – in Tour erzählt und gezeigt**

**B1 xx**

**B2 Barley, Water;**

**C1 Hefe, Hopfen**

Do they ever heat beer during the production process? If so, why?

**DDB 1 – yes; determines color / type, Malz wird zu Zucker – the tour guide and RD explained why, also shown in the video**

**B1 xx**

**B2 yes**

**C1 Yes, to draw out nutritional elements in grains**

Describe your favorite or least favorite aspect of Radeberg beer production.

**DDB x**

**B1 xx**

**B2 unfiltered beer drinking – (illegible)**

Learning the different brewing methods - favorite

**C1 There was a rather unpleasant smell.**

What is Zwickelbier? Why is it usually available only in or near breweries?

**DDB** 1 – explained during Verkostung – ungefiltert, Hefe + Eiweiss noch drin, trüb, riecht nach Hefe, hält sich nicht so lange

**B1** xx

**B2** Unfiltered beer, Near

**C1** x

What beers did you taste? What was your favorite or least favorite, and why?

**DDB** Pilsner, Zwickelbier

**B1** xx

**B2** Both

**C1** x

What value do you think beer has in German society?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** Huge value

**C1** high.

Did anything about the city or brewery surprise you? If so, what?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** No

**C1** x

What did you like most about the excursion?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** x

**C1** lunch, "free" Brötchen

What did you like least about the excursion?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** x

**C1** x

Any other facts you'd like to show off with?

**DDB** x

**B1** xx

**B2** x

**C1** x



## 8.2.3 Interview

### Fragen für Libbie Interview am 16 März 2008

#### I. Destinations (FB + BB Items 8, 10)

- a. What did you think of the destinations?
- b. Which ones had you heard of before coming?
- c. Which places would you have visited independently if they hadn't been official program excursions? Why or why not? Königstein, Meißen, Berlin, Prague, Radeberg

#### II. Betreuung (FB + BB Items 2, 5.5, 5.6, 7.1, 7.3, 11.2)

- a. How would you describe [the RD's] role during the excursions?
- b. What influence did [the RD] have on you during the excursions?
- c. How would you describe the formality of your interaction with her? Was her interaction with you z.B. too informal, too formal, or just right?
- d. How do you think the interaction with [the RD] will influence your future interaction with authority figures, like professors and administrators, in Germany?

#### III. Group

- a. How would you describe the group dynamic over the course of the excursions? (FB + BB Item 7)
- b. How openly were you able to communicate within the group? 1- in German, 2 – in English, 3 – in Spanish (FB + BB Item 2, sonstiges)
- c. How did others in the group affect your motivation to speak German? Did they make you feel shy, encouraged, etc.? (FB + BB Item 2)
- d. Did you prefer the excursions to be just with Libbies or mixed with Engineers? Why? (FB + BB Item 7 vs. Items 1, 2 )

#### IV. Communication and Interaction in German

- a. How did your communication skills (speaking and listening) change during the course of the excursions? (FB + BB Items 1.1, 1.2, 1.3, 2)
  - i. Do you feel you spoke and understood more towards the end?
  - ii. Were you able to speak about a wider range of topics?
  - iii. Were you usually able to express what you wanted to say?

- b. How did you feel about accuracy and making mistakes? **(FB + BB Items 1.1, 1.2, 2, 11.2)**
- c. How did your self-confidence in communicating in German change? **(FB + BB Items 1.1, 1.2, 1.3, 2, 11.2)**
  - i. within the group
  - ii. outside of the group
- d. How did the language difficulty of tours affect your motivation? **(FB + BB Items 1.1, 1.3, 2, 11.2)**
- e. (This is NOT criticism...) Why did you not ask the tour guides any questions? **(FB + BB Items 1.1, 1.2, 2, 11.2)**

**V. German language skills (FB + BB Item 1)**

- a. What skills improved the most?
- b. Was this what you had expected?

**VI. Ganzheitlichkeit (FB + BB Item 11)**

- a. How do you think your learning was different than if you had learned the same content in the classroom?
  - i. How was your mental involvement different?
  - ii. emotional involvement? **(also FB + BB Items 5.5, 5.6)**
  - iii. physical involvement? (senses, weather, movement, etc.) **(also FB + BB Item 5.7)**
- b. How did this involvement affect the way you learned?

**VII. Authentizität, Kultur, Interkulturalität**

- a. Did speaking German on excursions feel natural or forced, or both at different times? **(FB + BB Item 3)**
- b. How was your exposure to German culture different than if you had been in the classroom? **(FB + BB Items 5, 11)**
- c. How was your perception of other cultures and cultural standards different than if you had been in the classroom? **(FB + BB Items 6, 11)**
- d. Did you see things from a different perspective? **(FB + BB Item 6)**

**VIII. What lasting impression or experience do you think will stay with you from the excursions?**

**IX. Individual questions: C1**

Were you held back by the others since they had a lower level of German?

**(FB + BB Item 1)**

**X. Individual questions: B1**

a. How did you know so much about Prague's recent history? **(FB + BB Item 10)**

b. Were you intimidated by the others in the group since they had a higher level of German? How did this change during the course of the excursions? **(FB + BB Items 1, 2)**

## Protokolle

### Interview mit B1

B1 Interview Transkription  
16.3.2008

DDB = die Verfasserin der vorliegenden Arbeit  
B1, B2, C1 = Programmteilnehmer  
the RD = the Resident Director = die Programmleiterin

#### Frage I

DDB: [...] 17:23 on March 16th. Okay. So my first question is about the destinations.

B1: Okay.

DDB: Okay, so what did you think about the destinations? Then, as a reminder, there was Königstein, Meißen, Berlin, Prague and Radeberg.

B1: I think they were like, really interesting, especially like they are different, for example Königstein and Meißen, and you get to see a little bit of the history and the past of Germany.

DDB: Umm hmm.

B1: And Berlin and Prague you get to see the press and how it is right now. Because we didn't like, we saw them, (inaudible)

DDB: Umm hmm.

B1: And Prague we still, well, actually Prague we, we weren't in a tour, but okay (laughter) we got to see the city so how it works, and Radeberg is something like important for German culture

DDB: (laughter)

B1: I mean it's different from the US or Ecuador, like beer. Here it's something like part of their culture, like in the US you think of beer like oh we're gonna drink and you're gonna get drunk, and here it's like part of their living style, so it's cool.

DDB: Hmm. And which ones had you heard of before coming?

B1: Hmm. Berlin, Prague of course (laughter). Hmm. Yeah, just those.

DDB: I think that's pretty normal. And which places would you have visited independently if they hadn't been official program excursions? Prague, I mean obviously, you were already there, but

B1: Yeah. Hmm. I think all of them except Meißen.

DDB: Umm hmm?

B1: Yeah. The reason why is because, like, I, when I look at a (inaudible) with so much information, just like porcelain CDs it was just like, yeah, I felt like, Königstein, Prague, Berlin and Radeberg.

DDB: So you had seen stuff about them, did you do, um research before coming?

B1: Just Meißen, because, like, one of my engineering friends was like, "oh, you're going to Prague, I'm going to Meißen, so I don't know what it does or what are we doing to do there?"

DDB: Yeah.

B1: The first time, they had their first excursion to Meißen

(outside disturbance)

DDB: I'm going to pause this for a second

(pause)

## Frage II

DDB: Okay, so the next questions are about Betreuung. I say that instead of the English word because "chaperone" sounds like little kids.

B1: Okay.

DDB: But, so it's about [the RD] and her role.

B1: Okay.

DDB: Okay. So, how would you describe [the RD's] role during the excursions?

B1: I mean, [the RD] knows like, the guide, or something like that, how do you call the person who is guiding? well do you like, I don't know what it was because we were like a really small group

DDB: Yeah.

B1: But it was like, she was kinda part of us, yeah, she would like, I don't know, she was always trying to make it environmentally comfortable, for example like if I don't get something she will explain it to me or,

DDB: Umm hmm.

B1: Yeah, and she would like look and you seem like you're in another world, she would like talk to you, so

DDB: (laughter)

B1: (laughter) no, it's like, she's like a friend, but at the same time she's guiding you through to things.

DDB: Okay. Um, and what influence did she have on you during the excursions?

B1: I mean, I would try to avoid talking too much and just listen because it was in German, but she would force me to speak, because she was like, she would like directly talk to me.

DDB: Yeah.

B1: So I would be like, I don't know (laughter)

DDB: (laughter)

B1: I don't have any other choice, and she was, she would just keep talking and I will be forced to say something, because she will ask directly. (laughter)

DDB: Yeah. Did you think that was good, or bad, or

B1: I think that's good, the time when you're like forced to speak a language, that's good. (laughter)

DDB: (laughter) Yeah. Okay, and what would you, how would you describe the formality of your interaction with her? So you guys would say "Sie" to each other. So is that too formal, or do you think it was just right, or do you think it was too informal?

B1: For me it was too formal, I mean the fact that she was kinda more like, our friend, like or behaving like that, and treating her like "Sie" for me was weird. I mean personally I would have treated her like "du", but she was like addressing me as "Sie". I was afraid she would like "du" or something.

DDB: Right, right. Okay, so how do you think that your interaction with [the RD] will influence your future interactions with authority figures in Germany? So like professors, or administrators.

B1: Well probably... I don't know if it's her influence, or more that, I already in Spanish use the "Sie". We have that, so I will use "Sie" with (inaudible).

DDB: Yeah. That's interesting. So you um, so that's really not anything new for you, a difference between "du" and "Sie". Is it used differently in

B1: Mmm mmm.

DDB: It's the same.

B1: It's exactly the same.

DDB: Oh that's cool

B1: It's so easy. There are people who are like, oh, when should I use "Sie" and for me it's like really easy.

DDB: Yeah, so you tell them.

B1: (laughter)

### **Frage III (bis einschließlich III a)**

DDB: Okay. So my next questions are about the group.

B1: Yeah.

DDB: Um, how would you describe the group dynamic over the course of the excursions?

B1: Hmm. I think like, because he knows more German, [C1] has spoken more. But it's cool, I'm not saying that he should not have spoke, but he was like the one most leading the conversation most of the time.

DDB: Okay.

B1: Yeah.

DDB: And like, did it feel comfortable or was it a strained, eh, strained situation, or like how did the situation feel?

B1: I mean, like, the first excursions I felt like really, it was really weird for me to hear German and to be like, only German and it was really awkward in the beginning and I was like, I don't know, but then I got comfortable, I got used to like hearing German all the time.

DDB: Mmm hmm.

B1: You know. I was happy that he spoke that much because otherwise I would have been forced to speak more (laughter).

### **Frage X b**

DDB: Well I actually have a question specifically for you that I'll bring in now. Were you actually, were you intimidated by the others since, um, you've just had less experience and fewer German classes. Was that intimidating for you to be interacting with

B1: Yeah, I mean, like, not only the excursions, but in the classes, I mean, [B2] and [C1] are like pretty intimidating for me, like more than you or our professor, our teacher, or whatever. Because I know that you already know more, like you would think like (inaudible) or another German, so I feel like you can understand that I don't know. But I feel like they're learning too, so they are seeing like, like, someone who is learning but at the same time is like behind, so they are (inaudible) German for me.

DDB: And do you feel like that changed during the course of the excursions? Like from the first, like from the beginning to the end.

B1: Yeah. Like at the beginning I didn't understand like that much. I like started understanding more and more of the conversations and yeah. But yeah, also in the class, I feel more comfortable than at the beginning I was like (whispered, inaudible). (laughter)

### **Frage III (ab III b)**

DDB: Yeah. Okay. Um, so how openly were you able to communicate within the group? And I have in German, in English, and in Spanish.

B1: (laughter) (inaudible)

DDB: Well, there were a few times where you and [B2] would speak Spanish, but, um, did you feel that you could speak openly or were you, you know, in the beginning you said you were a little

B1: Yeah.

DDB: shy, or, but how the end, how did that chance?

B1: I mean I cannot say many, like many things in German, but I like I feel that I'm a lot more comfortable saying, in spite of my mistakes or grammar errors that I'm gonna make

DDB: Yeah.

B1: I feel like that I'm more comfortable in like saying something.

DDB: Okay, okay.

B1: And in English, like, it's just like normal, I will just like say, and in Spanish it's really weird because he's the only one who speaks Spanish and when he speaks to me and I'm like (laughter).

DDB: Okay. How did, so how did the others in the group affect your motivation to speak German? Like did they make you feel shy, or did they encourage you?

(outside disturbance, laughter, inaudible)

B1: I mean, [C1] will speak to me always in German. It was so funny, because I knew he always speaks to me in English and he was so funny to like, when he started speaking to me in German I was like, but [B2] he will always speak to me in Spanish or English

DDB: Really?

B1: Yeah. He will not even try, he will just like hope that no one is listening to him

DDB: (laughter)

B1: (laughter) but [C1] even though we're like really far apart from you he will speak to me in German

DDB: and how was that like, good or bad or

B1: I mean, I feel like that was good, especially after, at the end

DDB: Mmm hmm

B1: It was like, I wasn't intimidated by him anymore. (laughter) I was like, I could say something and he would help me out, because he knows the kind of mistakes I do, and he's like... He knows more German

DDB: So he could just help you out

B1: Yeah. (laughter)

DDB: Cool. Um, and did you prefer the excursions to be just with libbies or for them also to be mixed with the engineers?

B1: I mean, if they would have been mixed with engineers it would have had to be in English. Yeah. So that probably would have been another, different experience. Not like a learning excursion, more like a touristic trip. I think like the purpose would have been different.

#### **Frage IV**

DDB: Okay. So the next questions are about communication and interaction in German. So how did your communication skills change during the course of the excursions?

B1: I think like, probably speaking something, but I was too like, struggling with that, but I can understand more. Definitely. Yeah. Because I was forced to know what was going on, I mean like, (inaudible) somehow understand what is happening. And not only discussion, but like, when the guides were saying something in German like during the tours, I was really forced to understand.

DDB: Okay, so you feel like your listening skills went up.

B1: Yeah.

DDB: And how do you feel about your speaking skills?

B1: I mean, I feel like I need to practice more speaking in German, I mean, I live in the International Guesthouse, so I speak English all the time, but I hope that I will change when classes start.

DDB: Yeah.

B1: Yeah. I really want to make German friends. Because as I said, with Germans, I'm not afraid. I don't know why.

DDB: Mmm hmm.

B1: I'm not afraid with Germans, because I know they're gonna understand that I don't know their language. Yeah but, for example with [C1], I'm afraid because he's like, I dunno, he knows he doesn't know German also, but he knows more than I do, so I dunno, it's weird. (laughter)

DDB: Okay. Um, were you usually able to express what you wanted to say? Like, if there was something you wanted to talk about, could you express it in German?

B1: No, not always. Like, I like, I can say things, but I cannot fully make myself understood. Or I might have a complicated thing to say, that I will not say.

DDB: Okay. And how do you feel about accuracy and making mistakes?

B1: In German?

DDB: Yeah.

B1: I make them all the time, I mean like

DDB: But how do you feel about that? Is that really bad, or is that, doesn't matter or is it, like how do you feel about it?

B1: I mean like, of course it's bad to make grammar mistakes, but I feel like that's normal when you're learning. So, yeah. (laughter).

DDB: Do you feel that maybe, is that why you speak less? Like are you afraid of making mistakes?

B1: Not really, I just like, don't find exact words.

DDB: Okay.

B1: That is like the biggest problem. Finding the words.

DDB: Okay. Um, and how did your self-confidence in communicating in German change?

B1: Especially with [the RD], she like made me feel better, because she like, she doesn't put the face of "what are you saying?", she's like, "oh, I perfectly understand like we're having a normal conversation", so I can like, I feel like I'm having a normal conversation, so yeah.

DDB: Yeah.

B1: That made me feel better.

DDB: What about outside the group?

B1: Mmm. Especially when I am with engineers, I mean like, if I have to ask for directions or whatever, we're in a restaurant and someone asks something in German, they [the engineers] will just stare at me.

DDB: (laughter)

B1: (laughter) Because I am used to being the one that does not know German in the libbie group, then I'm the one who knows German in the engineering group all the time they're asking "what is this, what is this", so I really feel like when I'm with them, I have a much better German. I mean yeah, seriously, when I went to Munich and we were lost and I was the one who was supposed to ask, I was speaking more and understanding more and was just like, I don't know, when you're really forced to do that because everyone else is in a worse situation than you, then you have to like, say something. (laughter)



DDB: Well that's interesting. Okay. How did the language difficulty of the tours affect your motivation? It seems like a lot of the tours were aimed towards native speakers of German. Like, did you feel that, um, how did you judge the difficulty? Like did you find it really hard or really easy or

B1: To understand them?

DDB: Yeah.

B1: Yeah, I found it of course hard to understand, cause like they were assuming that everybody is a German native speaker, so that is of course harder to understand, cause when you speaker (inaudible) you try somehow to speak slower, and in the tours, they, the tour guides tended just to rush.

DDB: And did you feel, did that affect your motivation at all?

B1: Mmm. No, when I... actually, when I start understanding the tourist guide I feel like, oh my god, I understand, I really understand like a normal German is speaking, people, like in a normal situation, yeah.

DDB: Yeah, so it's like a success

B1: Mmm hmm. To understand them. Yeah.

DDB: Cool. Okay, and this question, it's not at all a criticism, just to get that out of the way, um

B1: (laughter)

DDB: So why did you, like, nobody asked the tour guides any questions. So why did you not ask any questions?

B1: Mmm. Because I was afraid of making myself a fool in front of all the Germans. That's it.

DDB: So it was kind of intimidating.

B1: Yeah.

## **Frage VI**

DDB: Okay. Okay, so how do you think your learning was different than if you had learned the same content in the classroom setting?

B1: Well, in the class it's really hard to really practice speaking or listening because you're like, I dunno, it's too formal for me, like classes you can learn grammar and those kind of things and... But I felt the same like in a real situation, you really get to like, you learn the language more when you're in real life situations than in a classroom.

DDB: Okay. Um, now I'll ask about different kinds of involvement and how they were different. So how do you think, like, your mental involvement was different? I'll ask about mental, emotional, and physical.

B1: Hmm. Involvement, like, the excursion versus class?

DDB: Yeah.

B1: Sometimes the classes are just like staring at a picture.

DDB: (laughter)

B1: (laughter) it's like there's not much interaction and, I dunno, to what point do you learn a language? I mean like it's of course important to go to class because you have to learn grammar and that, but I don't think you really get to learn a language in a classroom.

DDB: Okay. Um, and like, how do you think your emotional involvement was different?

B1: Mmm. In the class I'm bored.

DDB: Yeah?

B1: Yeah. You're not really like, well, we're only three so, but in like normal classrooms with more people you can so easily just like be in your own world not paying attention (laughter)

DDB: Yeah

B1: I don't like classes.

DDB: Okay, and how 'bout like your physical involvement? So like the senses: smelling and seeing, hearing

B1: Hmm.

DDB: or also just movement,

B1: Yeah

DDB: the weather

B1: The weather in like Königstein was horrible, so really when it's cold, I was just like, it's so cold, I just like wanted the tour to be ended, like because it was so cold

DDB: Yeah

B1: and the other ones it was fine. Yeah, and like the difference is like in class you start getting sleepy because you're sitting (laughter)

DDB: (laughter)

B1: Yeah, and yeah it's nice to change like the view or whatever. Yeah.

## Frage VII

DDB: Okay. So did speaking German on the excursions, did it feel natural or forced, or both in different situations?

B1: Mmm. I cannot say like either forced or natural, because it is not forced, because I didn't feel like someone was obligating me, or intimidating me like directly, but I cannot say that it was natural, because like it's not my native language, but it was just like, me trying to say something and just trying to say something, I don't know. (laughter) I don't know how to explain it.

DDB: So it was, I would say it's not natural then. It's um

B1: Um, yeah, but it was not forced, I mean like, I didn't, when you say forced, I feel like something bad.

DDB: Okay, so we can say unnatural. It didn't feel normal

B1: Yeah, yeah. Unnatural, but not forced.

DDB: That's a good way to put it, actually. Um, so how was your exposure to German culture different than in the classroom setting?

B1: Oh, in the classroom, I don't think there was like, cultural exposure? How do you say it?

DDB: Exposure to culture?

B1: Yeah, in the classroom, because you're just with one German and two Americans, so,

DDB: Yeah

B1: Probably it was, I experienced German culture like getting around and walking and yeah and also, it's true that in the excursion you get to see the place and know all the history and everything, but it's also not like truly German culture, like you said, daily life situations, you know.

DDB: Mmm hmm.

B1: Because like Germans, they are either they're like showing you what happened in the past and working, but they're not like, their daily-life behavior and interactions.

DDB: Okay. Now what about things like the random coincidences like we saw – that wedding in Meißen, or maybe like taking the trains in Berlin, taking the commuter rails

B1: Yeah, that was cool then. I mean that is the cool part, like, you get to see around and yeah. More than the tour, I think that the experience is getting there and being there. And the tour is just like the final objective, but what makes the experience is like all the entire trip.

DDB: Yeah, like the things

B1: Yeah.

DDB: that happen there

B1: Yeah.

DDB: Okay. Um, so how was your perception of other cultures different than it would have been in the classroom? Like how did you see it differently?

B1: Yeah I mean I, like the excursions on like daily life experience in Germany are kind of made up of what I'm starting to understand about Germans. I mean, in the classroom they show you like facts, but you don't get to experience those facts. Yeah, but either like you going by yourself to a place, or going on an excursion, you get to see, and when you get to see you're like "oh, I heard that in class" or "oh, maybe it's the way that works", so it's not just facts.

DDB: Okay. Okay. So what lasting lasting impression or experience do you think will stay with you from the excursions?

B1: Mmm. As I said before, probably like, I feel like I'm gonna forget the tours, but probably like the trips over there, like going in the bus, like probably the eating, like or walking around. That's probably what I'm gonna remember. Like struggling with German or like being at the first excursion lost, what are they saying, yeah, probably that, yeah. Like now I remember asking them in the bus or going somewhere

DDB: So kinda, the stuff in between.

B1: Yeah. Because if I like, probably I will remember the places but either Meißen or Königstein, but I will probably remember the, it's kinda weird. Like the group thing, when I'm listening to the tour guide, I'm just by myself. Just like, "oh yeah, that's true", but when we're walking around just us, we're talking and

DDB: Okay, so it's like the group thing that you'll remember a lot.

B1: Yeah.

DDB: Okay, so the group, and the stuff in between.

B1: Yeah.

### **Frage X a**

DDB: Cool. Okay, I have one last question, it's actually specific for you.

B1: (laughter)

DDB: As I looked through your Prague questionnaire, and you knew a lot of the stuff that didn't come up in the tour, I was just curious

B1: Yeah

DDB: how did you

B1: Yeah, like I already knew before, it was not that I knew because I went to Prague, it was like, I knew before, like I took like World History and (laughter)...

DDB: Okay. Because I was disappointed in the bus tour that they didn't mention any of that stuff.

B1: Yeah. Nononono. Yeah, and also like that bus tour (laughter) it was not like actual like, it was bad, I was like mad at me, I was like, no, don't fall asleep, because it was actually interesting to see and listen, but as I said, like if the bus goes like this, (mimics the bus rocking) (laughter)

DDB: (laughter)

B1: even if you had slept like 12 hours the night before and I was just sitting like that I would just like sitting like that (inaudible) and I tried switching languages, so I was like – you saw me switching the languages

DDB: (laughter)

B1: I was like, at some point I was like “I’m not understanding German” so I put in in English and was like “I’m not understanding English” so I put it in Spanish and I was like “aw and I’m not even understanding it in Spanish”

DDB: (laughter)

B1: and like, but like the pause when we got to the castle, that woke me up.

DDB: Yeah.

B1: So the second part, it was better. The first part was just like (groans) (laughter)

DDB: Yeah, the Prague bus, it’s kinda just unfortunate, but, but they’re, they’ve tried a couple of different tours, and that just happens to be the best out of a lot of bad choices.

B1: Oh, okay. (laughter) Yeah.

DDB: Yeah.

B1: I feel like you get to see the city when you just start walking around and, not in a bus tour. I mean, probably in a bike tour

DDB: Hmm.

B1: Like for the engineers [in Berlin, comment DDB], that is a good idea, I mean, because you’re like riding and seeing and, yeah, but in a bus, you’re sitting down and like, hmm. (laughter)

DDB: But that’s also a weather thing, if the weather’s cold on a walking tour, it’s not fun.

B1: Yeah. Probably in the summer, like walking would be cool. Like in the summer, or...

DDB: Well, my questions are done, do you have anything else you want to add?

B1: Hmm. I don’t know, I feel sad that the excursions are over, because like at the end I started feeling more comfortable there, because at the beginning I felt really awkward

DDB: Mmm hmm.

B1: and at the end I started feeling more comfortable, and I was like, “oh, okay, at the next one I’m gonna speak more” or whatever, and they’re done. (laughter) And I was like, oh, I felt sad. I was like, I actually wish I could have the opportunity to have another one in which I could participate and be more integrated in the conversation and actually kinda speak more.

DDB: Yeah, okay. There are more excursions – they’re different, like, they’re not the same format, but there’s gonna be a couple, maybe you’ll go to the theater, or there’s the 4th of July party

B1: Mmm hmm.

DDB: (inaudible) So you’ll have more chances.

B1: Oh, I mean, is it just in German?

DDB: Depends, like if you go to the theater, and it’s a, you know, a play in German, then yeah, you’ll be speaking German. Um, but if you go to a concert, like a classical concert, there’s a good chance that it will be with the engineers

B1: Yeah

DDB: so then it’s easy to slip into English.

B1: They’re learning like fast, I think

DDB: Yeah?

B1: Hopefully they will not forget it, like I have friends that can actually not say a word, and if they say something to them they will be like “ehh?” but I went shopping

with one friend, and he was like, like he asked for a specific meat, and he was like saying “what is this”, “what is that”, and the guy was speaking to him like fast and he was understanding what he was saying and I was like “wow”

DDB: Yeah, that’s cool

B1: Yeah, I was really impressed. Yeah. I have a friend, and she is like “nicht Deutsch, nicht Deutsch” (laughter)

DDB: Aww. Yeah, it’s a hard situation that they’re in. But it’s better than nothing, even if they don’t really pick up on the language, they’re living in another place

B1: Yeah. You were an RA, right?

DDB: Yeah

B1: Do they learn at the end?

DDB: Depends, um... I’ll go ahead and turn this off.

B1: Yeah (laughter)

## Interview mit B2

B2 Interview Transkription  
16.3.2008

DDB = die Verfasserin der vorliegenden Arbeit  
B1, B2, C1 = Programmteilnehmer  
the RD = the Resident Director = die Programmleiterin

### Frage I

DDB: It is 15:25 on March the 16th. Okay. So my first question is about the destinations that we went to. Um, what did you think of the destinations? As a reminder here, we've got Königstein, Meißen, Berlin, Prague and Radeberg.

B2: I think all of them were appropriate for the situation, also, um, with the exception of Prague, they were all German speaking cities, so we had to speak in German if we wanted something else from the city, or we wanted to ask questions, directions, supposedly, if we were lost or something, we could always ask in German. We had no problem switching to English.

DDB: Okay. And which ones had you heard of before?

B2: Prague, Berlin, and that's it. Those two, those are the capitals, so

DDB: Sure, yeah. And which places would you have visited independently if they hadn't been official program excursions?

B2: Not Königstein. Even though I liked it, I probably would have never chosen to go there. Meißen for sure. Berlin, Prague. Radeberg um, not to the brewery.

DDB: So Meißen, you would have gone there.

B2: I would have, if I had heard about it, and they had told me it was a good city, I would have gone. Königstein I would have had doubts because it's a castle.

### Frage II

DDB: Okay, the next section is about Betreuung. And I say that just because in English, "chaperone" just sounds kinda funny.

B2: Okay.

DDB: So these questions are about [the RD]. Like, how would you describe her role during the excursions?

B2: Her role.

DDB: Like what sort of influence did she have on or during the excursions?

B2: She acted more as a guide, and then when the excursions were over, she acted more as a friend, as a companion. Which I thought was nice because, I wouldn't have wanted, uh, a chaperone to be 24/7, I'm your chaperone, I'm your official, don't talk to me that way, always seem like that.

DDB: Okay, that leads to my next question, um, how would you describe the formality of your interaction with her? Cause you guys used "Sie", was it like, too informal, or too formal, or just right?

B2: I think it was just right because I use "du" a lot, and with [the RD] is a chance to use "Sie". I learn to accustom myself with the "Sie", rather than always using "du", then talking to a professor and making the mistake of using "du" instead of "Sie".

DDB: Yeah. Um, that leads to my next question, um, how do you think the interaction with [the RD] will influence your future interaction with authority figures, so like professors or administrators here in Germany?

B2: The only thing I didn't like about interacting with [the RD] was that it was only once a week, Friday. And so, even though, yes, I did get to use "Sie", it wasn't an every day thing. After, I don't know, a couple of minutes I would accustom myself to

the “Sie”, but for the first 30 minutes, it was always switching from the “du” to, oh, how do I conjugate the “Sie”?

DDB: Uh huh.

B2: Even though I know how to conjugate the “Sie”, so like, the construction in my mind is not that...

DDB: Knowing it and doing it are two different things.

B2: Mmm hmm.

DDB: Um, did you not use “Sie” with the language course or with the culture course? Or did you just never directly address the teachers?

B2: With [the first language course teacher] we used the “Sie”, but it was more her calling us with “Sie”. I would rarely address her. It was more question answer, so I would say, she would ask me a question, and I would answer with, I did this, or I am of the opinion that dadadadada. Occasionally we would use the “Sie”, but, and then with our second teacher, always “du”. He calls us with “du”, “ihr”. I think [C1] and I call him with “du”, uh, [B1] “du” as well, but, I don’t know why I separated them, but yeah. We all call him with the “du”.

### **Frage III**

DDB: Yeah, okay. Okay, so now I have some questions about the group.

B2: Mmm hmm.

DDB: How would you describe the group dynamic? So like, the group dynamic over the course of the excursions?

B2: In what way?

DDB: Like, how did you interact with each other? What was kind of, the feeling, the atmosphere?

B2: With [C1] it wasn’t a problem speaking with him in German. The big problem was with [B1], because her German is very limited, and so, she would end up speaking with us in English, no offence, I’m not talking bad about her, but yes, we would speak to her in English. And that kind of irritated me, because I wanted to speak to her in German, but it just doesn’t, it didn’t happen.

DDB: Yeah, did you feel like that held you back? The fact that, you know, do you feel like maybe you would have learned more, spoken more German if that wasn’t the situation?

B2: Yes, I think I would have learned more German. [C1] learned from me, I learned from [C1]. I think it also would have been really helpful if I had learned from [B1] and [B1] had learned from us. Although, [B1] was learning from us. Just the exchange would have been more helpful.

DDB: Okay, how openly were you able to communicate within the group, in different languages, I have here German, and English, and then Spanish.

B2: Hmm. Spanish, rarely. English, I think was used, but with things we couldn’t say in German. And German, yes of course.

DDB: Yeah. And like, did you feel like you could say whatever you needed to?

B2: Yes, I, uh, yes and no. On the way to, the trip back from Prague, we were speaking to each other in English. We were talking about anthropology and all this other, cultural things, and I had absolutely no German vocabulary to converse on that topic.

DDB: Yeah. Um, okay, how did you feel, like, how did the others in the group affect your motivation to speak German? You know like, do you think, did anybody encourage you, or did they, did you feel shy, like maybe you didn’t feel comfortable, or, like how did you feel about that?

B2: Sometimes [C1], yes, because [C1] would sometimes look down on me. I don't know, I had that impression, he probably didn't mean it, but I had the impression that he would look down on me. Um, [B1], it wasn't a problem. I would just try to speak to her in German. And it, it just didn't work out, so we would switch to English.

DDB: Yeah, okay. And did you prefer the excursions to be just with the liberal arts students, just the libbies, or also mixed with the engineers?

B2: Mixed with the engineers, those that knew German, because it was kind of boring with only three people. Or two other companions, and [the RD], and you of course, but I wanted someone to interact as well. I know, um, there's another person, [engineering student], who's a libbie, I mean, he's not an libbie, he's an engineer, but he speaks really good German. Um, [another engineering student] also speaks German. And I believe there are some others. But yeah, it would have been really, really nice to have interacted with other people that weren't just [C1] or [B1].

DDB: Okay.

B2: Because after the third excursion, it was just like, what more can we say to each other? We already, like, conversed most of the time, and it was like, what other topics can we bring up?

DDB: Okay, there was just kind of like, a dead end there.

B2: Yeah.

#### **Frage IV**

DDB: Okay. Okay, um, so the next section is about communication and interaction in German. So how did your communication skills change during the course of the excursions? By that I mean, like, speaking and listening.

B2: At the beginning of the excursions, my German was a little bit slow compared to right now. I felt I got more accustomed to my German, and I got more comfortable and I can speak as though I'm speaking in English or in Spanish, really fast.

DDB: Yeah.

B2: Not loud, but a bit fast.

DDB: So you feel like in the beginning you spoke slower, and now

B2: Yeah, because, like, I felt uncomfortable when I thought I made a mistake, or I just would say something and then at the middle of the sentence I couldn't find the right word to complete the sentence or to actually communicate with the person. So I got a lot better vocabulary, number 1 key thing of any language, has definitely improved.

DDB: Yeah, okay. Um, yeah, how did you feel about accuracy and making mistakes?

B2: At the beginning, I was scared, but now, yeah, I make a mistake, whatever.

DDB: Yeah. Um, and how did your self-confidence in communicating in German change? And here I have two sub-questions. How was it within the group, and how was it outside of the group?

B2: Within the group, it didn't change at all. Because by the second, third excursion we already knew each other's levels, so I don't think it changed.

DDB: Mmm hmm.

B2: But outside, I think it changed drastically.

DDB: Okay. So how so, like, did your self-confidence go up, down?

B2: Very up. I just, right now I feel very comfortable speaking in German. Like if I don't know a word, I can at least explain it through other words, so that way they can tell me, oh, that word is this. So I, drastically, I don't feel scared of making a mistake, or I don't feel scared of saying something stupid, because I'm international, of course my German isn't perfect.



DDB: Okay, yeah. Um, how did the language difficulty of tours affect your motivation? Um, the first tour was just you guys, um, and then all of the other tours were either with native speakers or, in the case of the bus tour in Prague, it was aimed towards native speakers of German.

B2: Hmm. (long pause) I don't think there was much of a difference, honestly. I can't recall any difference.

DDB: But overall, how did that, how did the difficulty, like, did you find that it was too difficult, or just right, or too easy?

B2: A bit too difficult at times, for instance, the Radeberg excursion they were talking about all the difficult terms of German breweries, beers, stuff like that, which of course we wouldn't know. Um, Königstein also, military terms that we probably wouldn't know. I think each excursion had its own level of difficulty. Radeberg the most. But Meißen, Berlin, Prague, I think those were at the same level. And then Königstein was at a bit different level. I can't say whether it was too easy, because sometimes I was like, I can understand it easily, or it would be like, hmm, I have to think about this. And then I would miss what he would say next.

DDB: Oh yeah, okay. And this next question is not at all a criticism.

B2: Mmm hmm.

DDB: Um, my next question is why did you not ask any questions during the tours?

B2: I did ask some questions to [the RD]. I tried to clarify some things with [the RD]. But I just felt, I shouldn't ask any questions. I don't know, I just had that aura of not asking any questions, even though I should.

DDB: Did you have questions that, so when you had questions, you would clarify them with [the RD].

B2: Sometimes, but not all the time.

DDB: Okay. That's interesting. So was it maybe intimidating? Or did you feel you would miss out on the next section?

B2: Yeah, the next section, because everything, when I asked [the RD], I would miss out on what they say next. And then like, what would come after would be like, huge gap.

DDB: Yeah.

B2: And I would just be like, missing out, so that's why I didn't want to ask any questions. I didn't want to miss out on anything, because if I did, I would lose the middle part, and then the third part would just be lost completely.

### **Frage V**

DDB: Okay. Um, and then about your German language skills, like, what skills do you think improved the most?

B2: Vocabulary. Grammatical skills, that's stuff you learn in class. Mainly vocabulary, honestly.

DDB: Um, and is that what you expected?

B2: Yes.

DDB: Okay, and how do you think your learning was different than if you had learned the same content in the classroom setting?

B2: In the US, or in Germany?

DDB: Either one, just in general, like, the setting of being in a classroom versus the setting of going somewhere, like how do you think your learning was different?

B2: It's like my history professor told me when I was first studying ancient history, um, he told me in the States, they would show me a picture: that's the place. That's where we dig. But go to England, go to France, go to Germany, go to Italy, they're gonna actually take you to the place and say, this is where that happened. So yes, it

was a huge difference, as opposed to a picture, where you can easily lose concentration, as opposed to going to the place, where you can actually see, touch, feel, smell, dadada, etc.

### **Frage VI**

DDB: Yeah. Okay. Those are actually my next questions, like, uh, so this goes to the part hand, heart, mind questions. So how was your mental involvement different? And also your emotional and physical involvement?

B2: Mental involvement, well, like, if I found something really interesting, I would just completely ignore the tour and just focus on what I found interesting, for instance, when we were in the German building [Bundestag], where all the politics were sitting, I had absolutely no concentration on what the tour said, I was just hanging around, soaking it in, because it was like so amazing to see, or to be in the place where actual policy and German politics takes place. Even though there wasn't any taking place, it was just really hard for me to comprehend what the tour guide says – who cares.

DDB: Yeah. I mean, that was also sort of a bad situation, where we had the other guy with the microphone

B2: Oh, I didn't even pay attention to him. I didn't pay any attention to anyone, I was just looking around, taking as many pictures as I wanted.

DDB: Okay, yeah, so how would you describe this, how was your emotional involvement different?

B2: Hmm.

DDB: By emotions I don't mean, well I mean

B2: Yes yes yes. I understand, but, um, it's really hard to say. I mean, with the Berlin tour, yeah, it was just, my emotions were everywhere. Königstein, Radeberg, whatever.

### **Frage VII**

DDB: Mmm hmm. Okay. Um, okay so, another topic, did speaking German on excursions, did it feel natural or forced, or both at different times in different situations?

B2: I think it was more natural. Not because we were supposed to, but because I had a chance to speak German outside the classroom setting. A little bit formal, yes, but it wasn't like, oh, (in an unnatural voice) "this is an exercise. Please do it and please answer in German", as opposed to, I don't know, finding something interesting and asking [the RD] or [C1] "hey, what do you think about this", and then we would just talk to each other. It was a different chance. It felt more natural.

DDB: Okay. Um, how was your exposure to German culture different than if you had been in the classroom?

B2: Huge. I mean, like I said in my previous answer, I was actually there. I can actually see people interacting with each other rather than seeing a stupid video that says (in an unnatural voice) "oh, yes, this is how we act. And this is how Germans act. And this is what they do." Rather as opposed to actually seeing what they actually do. I think it's more helpful.

DDB: Okay. So how was your perception of other cultures different than if you had been in the classroom, and cultural standards?

B2: I don't know, because in the classroom, you're just given material, and you can't really believe it. Well, you can believe it, but it's like, oh, it's very superficial. As opposed to actually going to the places, like you can actually experience the different cultures and the cultural standards. Because, yeah, my dad would always tell me

stuff about Honduras, his home country, and I would be like, okay, that's awesome, but when can I go, when can I actually see this, what you guys actually do. And yeah, it's completely different from actually learning Hispanic culture and actually being in Mexico (said with a Spanish pronunciation) and seeing it.

DDB: Yeah, that's interesting, so you can make like comparisons to your home cultures. Yeah. Um, okay, so with the excursions, do you think you saw things from a different perspective?

B2: Very differently.

DDB: And how so?

B2: You hear things, but when you actually see it, it's like, wow. It's just something different that you would never have expected. Well you would have expected it, but, at hindsight, you would expect it, but actually being there, you wouldn't.

DDB: Okay, like do you have any examples of that? I don't know, maybe in Meißen, when we saw the wedding?

B2: The wedding, exactly. It was just completely different what they did. From what I've experienced at weddings.

### **Frage VIII**

DDB: Okay. So my last question is what lasting impression or experience do you think will stay with you from the excursions?

B2: I think the Berlin excursion. Prague, it would have been better if I actually had gone into the cathedral or into the house, but we just saw it from outside so it wasn't that, how would you say, it wasn't that effective as being in Berlin and actually going into the Reichstag and actually seeing, like, stuff that you see in books.

DDB: Mmm hmm.

B2: Yeah, I think the Berlin tour definitely has a lasting impression on me.

DDB: And specifically you were talking about the Reichstag. Were there other things in the Berlin tour? Or, the Berlin excursion?

B2: After our official excursion?

DDB: Well, anything.

B2: (long pause) Hmm. Well after the Berlin tour, we went to the Pergamon Museum and we went to the [professional soccer] game. The Pergamon Museum will always have a lasting effect, because that's the stuff that I study, and I'm actually seeing it real life, even though it might be stolen

DDB: (laughter)

B2: it's actually something that is like, ancient, from 4000 years ago, or maybe more, actually seeing it live. That's like, wow for me. Um, but as opposed to official excursions, I think Berlin, because it was such an important place, as opposed to Meißen, yes it's important, but not as important as the Reichstag.

DDB: So, for you, it's the places and these particular buildings and what they mean.

B2: Mmm hmm.

DDB: Okay. Cool. Okay, well that's all the questions that I have. Is there anything else in particular you wanna mention?

B2: Add? Hmm. (long pause) Just have more people in the libbie group. Three people is not enough. You get bored with each other – not that you get bored with each other, it's just, when you have limited German abilities it is a big problem.

DDB: Yeah, I actually, I can say from experience that it's not necessarily, I mean, even with larger groups it's always a problem. But... Okay. Well yeah, thank you then.

B2: You're welcome.

## Interview mit C1

C1 Interview Transkription  
16.3.2008

DDB = die Verfasserin der vorliegenden Arbeit  
B1, B2, C1 = Programmteilnehmer  
the RD = the Resident Director = die Programmleiterin

### Frage I

DDB: This is, uh, what's today, the 16th of March, at four, eh, 14:14. Okay. Okay, so my first question is about the destinations, um,

C1: Okay

DDB: Okay so what did you think of the destinations? As a reminder, you know, there's Königstein, Meißen, Berlin, Prague and Radeberg

C1: (laughter) That is, that is helpful

DDB: Yeah

C1: Um, I liked all the destinations, um, and I feel like this is gonna be a later question, but what I would say is that the destinations in and of themselves were not as important as I guess the interactions and the things that took place on them

DDB: Mm hmm

C1: Um because specifically the destination were often tours and you always had, you always had as a question, "did you get to experience real life situations in German?"

DDB: Yeah

C1: and it was just, they were all artificial, so, no, I didn't in those circumstances, but it was the sort of in-between times that I felt like it was more realistic, um, experiences. But um, okay, to the question, I liked the destinations, um, it yeah, I never would have probably chosen to go to Meißen, but, you know, it was interesting to go there and I'm glad I did

DDB: (laughter) Well so, it seems like the destinations themselves weren't as important as

C1: not for me personally, um, I mean, maybe if, maybe, I mean, was it important for me to go to Berlin, was it important for me to go to Prague, yes. But, um, it could have been another place too, you know

DDB: Okay

C1: I wouldn't have, in terms of like Königstein or Meißen or especially Rad... Rad... Radeberg, um, yeah, you know, not Radeburg

DDB: yeah right

C1: um, you know, it could've been another destination as far as I was concerned

DDB: yeah

C1: but it was interesting nonetheless.

DDB: That was kinda unfortunate for you guys that you're not

C1: Beer drinkers?

DDB: Right and that the excursions were chosen before you got here, so.

C1: Yeah. I was talking to some of the engineers and they felt kinda the same way about, you know, going to a uranium mine or something, so like, that what they wouldn't wanna do

DDB: yeah

C1: the highlight of that was a group shower.

DDB: yeah

C1: not much of a highlight, you know.

DDB: That's kind of a, that's the excursion that nobody likes but this one particular professor insists upon it

C1: right

DDB: that's the background of that. Um, okay, so you probably, you would have gone to Berlin and Prague, and the others

C1: I prob... I might have gone to Königstein

DDB: Mmm hmm

C1: Umm, but I wouldn't have gone to Radeberg and I probably wouldn't have gone to Meißen on my own.

## Frage II

DDB: On your own. Okay. Um, okay, the next section is about Betreuung, uh, there's really not a good word for it in English, so I'll just leave it at that.

C1: Are you referring to, to you? [the RD]? The other ones?

DDB: To [the RD]

C1: To [the RD] specifically

DDB: Yeah, cause, actually, to me, like, my goal actually was to keep as much out of it as possible, but, you know, with the group dynamic that just wasn't realistic. Um, yeah, so these are questions about [the RD]. Um, so like how would you describe her role during the excursions?

C1: Um... well, logistics

DDB: Yeah

C1: I mean, [the secretary] obviously beforehand did a lot of the logistics, but then putting it into action was [the RD], I mean, she got us there, she dealt with any issues that would arise, she kept us informed as to what was going on, um, and she also acted as sort of a tour guide in a sense, in that she was able to complement whatever actual tour we had with, um, either information that she knew or personal anecdotes, which were always more interesting. Um, and yeah, just spurt conversation, and especially within our group specifically allowed for conversation in German, um, because if it was just myself and the other two, um, it would have invariably been in English, just because, it would have been very awkward to keep it going in German, it would have been uncomfortable for them.

DDB: Yeah

C1: Um, so yeah, I don't know what else to...

DDB: Okay, I'll ask a little more of that later.

C1: Okay.

DDB: Um, then back to, so [the RD], what influence did she have on you during excursions? I know you already said personal stories

C1: Sure, personal anecdotes. Um. I don't know, it's hard to think of her in terms of her role without thinking of her in terms of her personality, because, I mean, she's, it's a very pleasant experience to be with her, especially on these excursions, so (laughter), but in terms of like, the role that she filled, and... what was the question?

DDB: (laughter) um, what influence she had on you during the excursions.

C1: Influence. Um, I don't know, she prompted questions, she got me thinking about things, and um, enabled me to sort of delve deeper into some things that I might not have been able to do. If there was something of particular interest and I mentioned it, she might be able to tell me more or, something that she would say would get me thinking about it in another way

DDB: Mmm hmm

C1: so, while its difficult to say what her influence was, I would say she had a big influence

DDB: Mmm hmm. Okay, fair enough. Okay, how would you describe the formality of your interactions with her, because, you guys said “Sie”, um, and what do you think, was it too formal, too informal, just right, or had you even, had you not really considered that at all?

C1: It didn't feel strange until the very last, until Radeberg, and then I found myself, I kind of, I had to think for a minute, which I hadn't before that, which to me, I don't know if it was just that I had, it was, I was at a point where I was just so comfortable with the situation, or with her that maybe it didn't feel that distance that's usually maintained with that “Sie” relationship was sort of not as secure as it had been, um, so I slipped at one point and almost fell into “du”ing, but no, for the most part it didn't seem too formal. Um, more like the relationship was appropriate.

DDB: Mmm hmm

C1: Um, yeah. But it's difficult to spend time, you know, a decent amount of time with someone in a group that small, and not, you know, it takes a lot of work on the part of, in this case [the RD], to maintain, you know, a distanced relationship.

DDB: Yeah

C1: She would have to work for it. But, I mean, you know, I didn't think there were any problems with it.

DDB: Okay. Um, this is my last question about [the RD] is how do you think your interaction with her will influence your future interaction with authority figures in Germany? So like, do you think it was good practice for maybe interacting with professors later, or do you think

C1: I think it, I don't know about professors. I feel like professors the relationship will be even more formal. Quite a bit more formal, actually. Um... I think it was a good exercise, because, I don't know, maybe it was a good exercise in that it wasn't a very, it wasn't one extreme or the other. You know what I'm saying? We maintained the “Sie” relationship but it wasn't a very distanced, a very formal, um, relationship that you would have say with a professor. So you were constantly sort of forced to, well I wasn't, well not constantly forced to, but at times you were made aware of, you know, what function this differentiation has in the language.

DDB: Mmm hmm.

C1: Where do I stand with this person, and why.

DDB: Mmm hmm.

C1: So that was interesting.

DDB: Yeah.

C1: You know, because it wasn't as though, you know, for instance in our, in our intensive course, the first, the first teacher we had, [name], was a very formal situation and there was a rather large divide between us and her. And, um, so it was very clear at all times, there was no question about it. She worked very hard to maintain that, I guess you could say.

DDB: Okay.

C1: Um, and then I guess the other extreme would be us Libbies speaking among ourselves when we did speak in German. So it was something in between.

### **Frage III (bis einschließlich III b)**

DDB: Yeah. Okay. So, speaking of Libbies, how would you describe the group dynamic over the course of the excursions?

C1: Mmm. You want honesty, right?

DDB: Yeah, and this is also all, I'm not gonna tell them.

C1: (laughter) Um, I felt like, I personally got closer to, um, [B1], just got to know her better and related to her more, we got more comfortable with each other, uh, and

ended up enjoying each others company. Uh, [B2] and I have always had a strained relationship. He tends to have a strained relationship with everyone to an extent, and, it was never really a problem, but I never felt close to him and there was always tension, and I always found it difficult to interact with him. So that was hard, you know, when you have to spend so much time with someone and, and it was weird also because we didn't really interact outside of either class or these excursions

DDB: Isn't he in your WG though?

C1: Yeah, he lives next door to me, but we aren't, more and more so we see less and less of each other. Um, I don't know, for various reasons, but um, so that's just kinda strange to have to spend all this time with someone, and ideally, I suppose it would be nice to really get along well with him and to really have someone that you can really relate to and commiserate with, but uh, it wasn't so much that way.

DDB: Mmm hmm.

C1: It was interesting too, because I thought, when I first met him and talked to him some I thought the reason I was unable to sort of, communicate well with him was because of the German. That we weren't able to communicate because of the language issue. But then every now and then he would just start speaking English to me out of necessity, and it was still, I mean, okay, in terms of sort of getting your point across maybe it was more efficient, but in terms of relating on a personal level it didn't get any better, it had nothing to do with the language.

DDB: Yeah.

C1: So that was interesting to note. Unfortunate, but interesting nonetheless. It didn't have anything to do with limitations. Um, of German communication between us.

DDB: Yeah, it was just a personality issue.

C1: Mmm hmm.

DDB: Okay. Um, this question is kind of related actually. Um, so how openly were you able to communicate within the group? And then I have in German, in English, or in Spanish, which I guess for you doesn't apply.

C1: Didn't apply. About the only communication that took place in Spanish was them talking about me and me not exactly knowing what was being said.

DDB: How do you know they were talking about you? Or is it just a feeling?

C1: Well no, I mean, it was blatantly clear. Because my name might have been said. They didn't do it all the time, and almost always when they said it they would tell me what they had said.

DDB: Yeah, okay.

C1: So it was just, it was just sort of silly.

DDB: Yeah.

C1: Um, German communication was difficult with, I don't know, rarely did I directly communicate in German... that's not true. Rarely did I have a conversation in German with [B2] or [B1]. I might pose a question that requires a very brief answer, or respond to something like that. Um, but in terms of an open dialog, didn't really happen. That was only between you, and, that was only with you and [the RD]. And it was difficult to keep the German going when it was just us. When it wasn't, when you or [the RD] weren't initiating and prolonging the conversation in German, it was hard for me to maintain it with them because they would fall into English if they were just, you know, especially if you guys were distracted for a moment or had stepped away, even a few feet, you know, they would immediately shift into English.

DDB: Oh, okay.

C1: Um, so and I think, I don't know, I think [B2] might have made more efforts. I think a lot of that was [B1], she was just, just didn't have the comfort level with it. Um, in terms of English communication, I mean, that was obviously never a problem.

DDB: Right.

C1: It was, you know, it wasn't, I don't know, I won't say that it wasn't, it was fulfilling, it was enjoyable. I mean, we had, for instance on the train ride back from Prague we had a really long and interesting conversation with [the RD]. Some of it was in German just because it, sort of, assisted in the process, but most of it was in English and it was, you know, it was still interesting.

DDB: Mmm hmm.

C1: It wasn't, satisfying a language learning experience, in terms of actual language. But, as you had told me, you know, language learning doesn't just happen when you're speaking that language. I guess, I mean in terms of we discussed language topics, so you know, it wasn't like it just turned off because the language changed.

DDB: Yeah, it seems like, I mean, I'm still shooting myself in the foot for leaving, it was just like

C1: Well, we had every intention of sleeping

DDB: (laughter)

C1: We really did, and I was, I was exhausted. Would you like some tea?

DDB: Thanks.

C1: Um, but something happened.

DDB: Thank you

C1: And, uh, I don't know who started it. I'll blame [the RD]

DDB: (laughter)

C1: but uh, before I knew it we were engaged in conversation and we were all tired, but we were all interested so we kept it going.

### **Frage IX**

DDB: Well, I have a question, actually specifically for you that I'll go ahead and jump in now

C1: Uh huh

DDB: Did you feel like you were held back by the others since they had a lower level of German?

C1: I mean that's a question that just in general, before I even came here that I thought about, whether or not that would be an issue. Um

DDB: Did you know them before you came?

C1: I didn't know [B1] at all. I actually thought, I don't know, no one told me this, but for some reason I assumed that she had more German than, you know, the equivalent of one semester. [B2], I knew how much German he had, um, but I had never really met him. I had seen him at the one orientation meeting we had had at BU, um, did it hold me back? In the sense that I wasn't pushed forward, or, you know, I wasn't, I wasn't challenged, though I remember in some early German courses I skipped ahead of one of the required prereqs for a course and just went to the second half, and it was a struggle. Um, most of the people in there, so it seemed, had a comprehension of what was going on, what I didn't, so I always felt like I was just two steps behind and it forced me to work harder.

DDB: okay

C1: So in that sense, you know, I think I might have, I might have gotten more if there were people of equivalent or maybe better German than mine, um, participating, because it would have, it would have meant that I would have to work harder, um, to follow everything and to contribute. Um, but was it actually detrimental? Maybe sometimes, maybe sometimes just because you know, I wouldn't say it was a waste of time, but it does take time to, you know, explain things several times, but I mean, hell, you can always talk, you can always see it from the other perspective in that,



well, when I have to explain things to [B1], that's an exercise in and of itself. I have to think, why is it, why is it that she's not understanding? What other words can I use that she does know to get around it, you know, how do I come about from a different angle so she can do it without having to resort to English? So that's an exercise.

DDB: Yeah.

C1: I don't know. I won't say that it was, it had good and bad

DDB: Okay

C1: How's that?

DDB: That was good.

C1: Okay.

### **Frage III (ab III d)**

DDB: Okay, um, this only happened once, but did you prefer the excursions just with the libbies or mixed with the engineers?

C1: Well, I liked going to Berlin, and I liked the sociability of being with more people, because I got on better with some of them

DDB: Yeah.

C1: But there was no German spoken when we were with them

DDB: Yeah

C1: so that wasn't cool.

DDB: Do you think maybe you had a different perspective, though, to see how they dealt with certain things? Or maybe how they perceived things?

C1: They're just in a bubble. They're just in a little bubble, surrounded by other Americans, and they've got Betreuers, you know, to deal with external issues. I don't know what that would feel like. I guess sort of relieved. You don't have that much responsibility. Not that I ever did either, but, I don't know, I felt more responsibility because I knew I had an ability to at least somewhat deal with some things

DDB: And then you ended up taking ten engineers home.

C1: yeah (laughter), that's a personal fault

DDB: (laughter)

C1: Yeah, that's a personal thing. But yeah, I took on that role, and I just fell right into it too. It was no problem for them (laughter)

DDB: (laughter)

C1: They were used to it. Um, the original question was, what?

DDB: Did you prefer the excursions to be just with the libbies or mixed?

C1: Hmm. I guess I would say just the libbies. Um, yeah, because for me that's more worthwhile to me, because more learning takes place in that setting. Um, and I also just personally enjoy more intimate groups and settings. Um, they're just more comfortable for me.

### **Frage IV**

DDB: Okay, so the next section is about communication and interaction in German. Um, okay so, how did your communication skills, and by that I mean mostly speaking and listening, um, how did that change during the course of the excursions? Like, I had a couple of sub-questions here too, like do you feel you spoke and understood more towards the end? Were you able to speak about a wider range of topics? Were you usually able to express what you wanted to say?

C1: Let's see, I was usually able to express what I wanted to say. I think that the, you know, the finer points, the subtleties, the, you know, this polish that you put on what you say, um, that gives it a really distinctive character was not there, so I always felt, you know, in terms of very literally explaining what it is that I wanted to say, yeah, I

was able to do that. Was I able to convey all the nuances and the, yeah, the associations that I wanted to? No. But it, you know, I feel like at the beginning of the excursions, and

I don't know how much it had to do with the excursions or just the length of time I had been in Germany, um, it was always like maybe three quarters of what I wanted to say would get across and the rest, I felt, just wasn't really making it. Um, and there are always circumstances where I was trying to say something and then, it just didn't, it just didn't make it. You know, it just sorta fell short. And there were also circumstances in which I would think of something, it was often humor, and I just, it just, so often there was humor that I just thought, I'll just keep it to myself

DDB: (laughter)

C1: because I lack the necessary resources of communicating that in German. I don't even know if it would have been funny in German, you know.

DDB: Yeah.

C1: Um, so there was certainly some of that. My listening got better, but, again I don't know if that, I mean, the excursions were part of it, but it was also, how long had I been in Germany, how many conversations with people outside the excursions had I had? But yeah, um, I got better, my speaking got better, my listening got better. I don't know how much, I don't know, it's hard to say that, you know, the types of topics that I was able to speak about increased, I don't remember specifically, it's not like I would come home one day and think, wow, I could count on my hand the new words or expressions that I came back with, that wasn't happening, I mean for the most part. Um, I wish it did because it was so satisfying in early language learning, I mean you come home and you know these new words. Now it's like, it just comes so slowly. It seems like it comes slowly because you don't have the concrete examples that tell you I've made X amount of progress today.

DDB: Yeah.

C1: Um. I, for me, it's just, the whole experience has been incredible because, before I came here, I had never had an opportunity to speak German with any regularity or any length of time. And so, I just, I couldn't speak. I could understand pretty well, in certain circumstances like in the classroom setting, for instance, with professors that I already knew. Movies, or just listening to people on the street – not so much. And then I get here, and all the sudden I'm surrounded by it all the time and it was phenomenal, just how quickly I was able to open my mouth and let it go, and it still surprises me sometimes when I say things because, you know, I never would have thought that I would be ready to do that.

DDB: Yeah.

C1: That it would just come out of my mouth, cause it, without having to think about it. Um, and the fact that I can listen to different people, people who's speech patterns I'm not accustomed to, and for the most part understand them. That's a very new experience. And it's, I can't tell you when it happened, or what, you know, degree it happened, like, halfway through the excursions I had improved by so much, but it has happened. It's, you know, at some point, um, and it's weird, because I really couldn't speak before. It was, it was so, you know, it was like I had to break through a wall to get my words out.

DDB: Yeah.

C1: Whereas now, it's never that, it's never like a forceful, violent thing getting my words out anymore. Sometimes the worst that would happen is I just can't find the word that I want. But then they come out, you know. I, it, it's a little, the analogy is just, maybe just stupid, but yeah, it's like before, it's like I had to penetrate this wall with my words, and now it's just like they flow out, and, you know, sometimes they

don't flow as quickly as I would like. But it's never like they're obstructed, for the most part.

DDB: I, I, I mean, I actually know what you're saying.

C1: Okay.

DDB: Yeah, um, my next question is kind of related to that, actually. Um, how did you feel about accuracy and making mistakes with the language?

C1: That was another thing. I hadn't ever been in a situation where it just didn't matter if I made mistakes, you know. Because in a classroom, you know, you've got a very limited amount of time, there are other people, who need to contribute, the professor's got a schedule to maintain where there are certain things you need to get through. And so, and you have the constant worry, you know, to some degree or another that you're being judged or graded on what you say. So to be in a situation where there's no grade associated with it, that, you know, you just need to talk, that was new and good. (laughter). Um, 'cause that's what, most of me being able to speak more freely was about was not having to worry about making mistakes. And just starting to believe that they were fewer, and less heinous than I sometimes imagined.

DDB: Yeah.

C1: Um, and most of that was just, okay, I sense still that I'm making lots of mistakes, that the word choice is wrong, the grammar, there are errors, pronunciation is off, but they understand. You know, so whatever.

DDB: (laughter)

C1: Whatever. I'm just gonna let it fly. Um, so that was a cool experience, because it was an informal setting in that sense. There was no, there was no fear of, um, of any sort of repercussions for mistakes made.

DDB: Yeah.

C1: Was that the question?

DDB: Yeah. That was very good. (inaudible)

C1: Okay.

DDB: Yeah, this is also related, um, how did your self confidence in communicating in German change?

C1: Hmm.

DDB: I have two sub-questions here, within the group and then outside of the group?

C1: Exactly, I was just going to say that there's a difference. Within the group, I don't know how much confidence, and how much, I'm just used to it, it doesn't matter. But, you know, I'll talk, whatever. Um, so I guess my confidence went up in that it wasn't, there was no impediment. Outside the group, it's like it doesn't matter how often people tell me, well your German's good, [C1]. Your German's good, don't worry about it. It doesn't matter how many times people tell me that. I don't really believe it, and I still feel insecure about it, and I still, to a lesser degree, but it's still there, have that sort of shock, and fear and trepidation, um, when I encounter foreign people, I mean, people I don't know, in situations that are unfamiliar. So, you know, if somebody accosted me on the street, that would be alarming, and I would, you know, I might lose whatever ability I had to communicate.

DDB: (laughter)

C1: You know, I might just "hyah" (laughter). Uh, and no amount of confidence gained within the group would really, I mean, maybe that would help, and maybe I'm better off than I was, but that still is something that happens or, can happen. Um, but even that's gotten better, you know? I, well I think a lot of it is that, I figure, if somebody says something to me, someone I don't know in a circumstance that is unusual, I will have to get them to repeat it.

DDB: Okay.

C1: Probably, maybe not. And I might, okay, I might have to get them to repeat it, and I might, so that's something I go into it knowing. And then I'll have to deal with that initial, a lot of times too, it's like, I'll say something to someone. And then they'll start responding, because either, because what I said was short enough that they won't realize that I'm not German, and that's a problem, because, sometimes that'll go on for a little while and then eventually they'll be like, why is this guy looking at me like that?

DDB: (laughter)

C1: And they'll realize, um, and to one degree or another they'll try to make an effort to slow down and to be more, to enunciate better. But um, it's gotten better, just hearing it all the time and speaking, I guess my confidence has improved. But still, that's the only point I wanted to make, there's still a big difference between speaking, you know, amongst the four of us versus, you know, at a really long line at a store, and all these people are waiting behind you and you have to, you have to try to explain something, something to this person, or get some information from a person. And you're nervous because there's this line of people behind you, and you don't know exactly how to say something and the person you encounter is speaking quickly and seems to be a little annoyed.

DDB: Yeah, like maybe at the Reichstag with your knife.

C1: Oh, that's a good example, yeah, you know, the guy said something, but it didn't seem directed at me particularly, and because my focus was not on him, that's another thing, in order to understand people, I often have to focus on them. I have to think, I have to direct my attention towards what they are saying. So if I just hear something randomly or suddenly it won't necessarily register immediately unless it was just really clear. Um, so because I didn't know that was directed at me, I didn't have my attention on him, I didn't recognize that he had given me, I don't know if it was a command or a request, um, and then when I realized, and it was sort of a tense situation to an extent anyways because you're in security, and I had a knife,

DDB: Yeah (laughter)

C1: You know, so that sort of brain-dead sensation, it just sort of kicked in to a degree. But um, I've stopped bringing my knife to any, sort of like, there might be an issue.

DDB: Yeah (laughter). Okay, how did the language difficulty of tours affect your motivation? So, in Königstein, it was one guy with a private tour for us, and I think every other tour was either with other people, native German speakers, or you know, the bus tour in Prague was also directed towards native speakers. Um, because of this, did that do anything to your motivation? Did you ever

C1: I mean, I didn't feel like the guide at the, I didn't feel that the guide at Königstein, I mean, you tell me, it didn't seem particularly like he was dumbing it down in the least, you know, it's not as, it didn't sound like he acknowledged, oh, these are foreigners, maybe I should, it was the same Spiel that he always gave. And, I mean, I understood most of it, I mean, in terms of basically knowing what's going on, but in terms of complete comprehension of everything that was said, no. Part of it was, there were so many words I had never encountered before that were specific to that era or the building, whatever. And that's frustrating, when you still, when you feel like, I know what's going on, but only because I'm getting enough of the words, and I'm able to sort of think ahead and say, where's he going with this, you know, and just use context and reasoning ability to figure it out. That sucks. I want to hear it and know what it means. You know, without sort of having to intuit my way through it. But I, you know, you have to on the tours because there's gonna be words, there's gonna

be sentence constructions that you don't hear and you're gonna miss a sentence just because you can't hear it well enough. So is that frustrating? I guess. But there are a lot of frustrations in language learning.

DDB: Yeah.

C1: There's constant, um, but it was also encouraging at times, when I was able to follow it without any difficulty or, you know, when I was able to pick up on a joke that was said. It was like, okay, it's going alright. It took me a couple of ticks longer than everybody else, but I get it. (laughter)

DDB: Okay. My next question, I hope it doesn't, I hope it doesn't come off as a criticism, because it's not. Um, but why did you not ask the tour guides any questions?

C1: Mmm.

DDB: The only time in the whole excursions, group of excursions, that there was really any interaction was when you asked for the baby head in Meißen. And other than that there were no questions.

C1: I guess so. Um, I think part of it was me being nervous about initiating dialog with these people, and, um, part of it was that the process of listening to the tour and absorbing it was so, sorting it out, and figuring it out what it meant, even when they were done talking, I felt like that process continued for a little bit. So I was still sort of processing what had been said and trying, you know, it's not as, and sometimes, what would spur a question, they might say something, and then I would be able to continue listening to the tour, in English I mean, I would be able to continue listening to the tour as they spoke and still sort of think a little bit about what they had said and then come back to it, whereas in German, it's like, very difficult for me to do that, to, to hear something, find it interesting, continue to even think about it sort of in the back of my head, while continuing to listen to the tour, and then remember to go back and formulate questions, that's a very, that requires a, you know, advanced level of of language ability, you know, where you just, it's um, there's no effort involved. Hearing and absorbing information is, there's no effort involved, it just happens. You're able to use your brain resources for something else.

DDB: Yeah.

C1: So for that reason I felt like I didn't, I just didn't have the mental capacity, capability to come up with questions. So yeah, nervousness, fear, and uh, just processing the information, meant that there were no questions asked.

DDB: Yeah.

C1: And also just, the tours were awfully complete. And um, it, the reason I say that a lot of it has to do with the mental processing is that, because I don't ever remember having a question and not asking it. You know what I mean?

DDB: Yeah.

C1: Maybe a couple of times I did, and I would ask [the RD] or something, while the tour continued. But mostly I just don't remember having questions that I kept to myself. So maybe that says something. I don't know. That says something. You analyze it.

## Frage VI

DDB: (laughter) Okay, um, now I'm gonna come to, it's called holistic learning. That's the learning with, like, your head, heart and mind. So, wait, head, heart and body. So it's physical

C1: Hand.

DDB: Oh you know that?

C1: You wrote it on the Fragebogen.

DDB: (laughter) I directly translated it, so it's Kopf, Herz und Hand. Um, so, so how do you think your learning is different than if you had learned the same content in the classroom?

C1: Well, it's more memorable. Classroom learning just becomes a blur, 'cause you're in the same place every time.

DDB: Mmm hmm.

C1: Doing similar things in a similar format, and, so, there aren't specific memories to think back on, where as these were all unique experiences that took place. So, they're more likely to be memorable. Anything that's unique, anything that especially has an emotional effect on you is gonna spurt better memory retention. So for those reasons, I think that, I mean, it's awfully soon after to know, but I still have pretty memories of what we did. So I would say that the learning was aided by that. How did you phrase the question?

DDB: Just how your learning was different. You know, I've got these sub questions here about the individual things, like how was your mental involvement different, your emotional involvement, and your physical involvement.

C1: Mmm. Physically, you were doing something, if it just involves standing or walking around, you know, you weren't sitting in a room.

DDB: And also the senses, you know.

C1: Yeah. I don't know, taking in new surroundings is, is, you're just, if you're, you sort of open yourself up. You know, in terms of your sensory experience is opened up, and I think your mental experience is sort of expanded as well, unless you just shut yourself off from it, in order to absorb all these new, um, you know, environmental stimuli, you're just, you make yourself more impressionable, um, whereas in a classroom it's like, I've done this before, same old routine, and you're not necessarily open, particularly. Um, and that's why I always, whenever [B1] would put her headphones on, I would think, "what the hell are you doing?"

DDB: Yeah.

C1: You know, um, she's like, "but there's nothing going on", but there *could* be. You could pass somebody, some people that would be having a conversation in a gallery, you know, wouldn't you want to hear that? Um, I just, I didn't understand that. Um, and, um, I don't know, these are hard questions.

DDB: (laughter)

C1: These are hard questions.

DDB: Well, you're doing a really good job. Um, I'm gonna have a lot of stuff to analyze. (laughter)

C1: Yeah you are. (laughter) I don't envy you that. But I, do you have to make transcripts of this?

DDB: Yeah.

C1: Aww, oh my God, you should, I should

DDB: (laughter)

C1: Maybe we should have done this in a written format. That's ridiculous.

DDB: The difference though, in a written format, you know, well, I noticed that the questionnaires were, well, I can't react to it. I can read what you say, and "oh, that's interesting, tell me more" or "wait, what do you mean by this", here I can do that.

C1: Truly.

DDB: So,

C1: It's still a pain in the ass.

DDB: (laughter) Hopefully I'll get a masters degree for it.

C1: Alright, so the payoff is pretty good. I've done transcripts before and there's nothing okay about it. The only thing I can say is that probably with just two individuals, it won't be difficult understanding what I've said.

DDB: Yeah, that's true.

C1: So, I took a linguistics course and, you know, you have to mark out the pronunciation, the accent, that's where it's just like

DDB: I don't think I'll have to do that, to be that specific, you know, that's another reason that we are doing the interviews in English.

### **Frage VII**

DDB: Um, but, um, okay, I have two last sections. So did speaking German on excursions feel natural or forced, or both at different times?

C1: Both at different times. I, yeah, I mean sometimes it was incredibly natural, um, no effort involved, and other times it was just, bwa, this is such a pain. I could, I could, I could say one sentence and everything would be resolved in English. But, so that became more seldom, the latter, the difficulty, the frustration. It did not occur as often towards the late, you know, later excursions. Just because of my language ability or my comfort with the group, I don't know.

DDB: Mmm hmm. Okay, um, and how do you think your exposure to German culture was different than if you had been in the classroom?

C1: I don't know, you at least see people and places first hand. Um, you know what I mean by that? Um, but they were still artificial circumstances a lot of times, you know, to me, going to a restaurant and then going on a tour, like a, you know, pre-made tour, is not realistic in terms of what you should expect in real life. Um, but at least you're out in the world, interacting with different people, and seeing, you know, things that aren't necessarily part of the official excursion that are nonetheless experiences, you know, those are, you know, you at least have a chance of encountering that sort of thing when you're not in a classroom. And just the sort of open nature of them, in terms of what, where the conversations could go, you know, you don't, in a classroom, you're in this classroom and you've got a set amount of time to fill, whereas the amount of time to fill for these excursions was, well, lunch isn't until 12, so we have a few minutes to kill, you know. I mean, it's a very different, it's a different feeling of time. It's not like, and then I get to leave and do something else. It's like, well, you know, in the meantime, we'll just have a conversation. Um, so that makes for a much more relaxed and a much more open-ended discussions, because there's no need to sort of structure the time – structure the conversation in relation to time. So that makes for, you know, a lot more flexibility, which is cool, because, you never know what might be said that was interesting, and that everyone would want to really go deeper into.

DDB: Um, okay, and how do you think your perception of other cultures and cultural standards were different? (laughter) You don't like that question.

C1: I don't think I answered that question very often. Um, (cassette ended) Um, nothing was particularly surprising, because I had experienced it before or heard about it. I don't remember ever thinking, oh that's weird, or wow this is a really good example of this one particular cultural thing or place that I've heard about.

DDB: But things like maybe, that wedding we saw in Meißen.

C1: That's a good example. Um, that was a new thing that I didn't know about. And yes, yes, that was an example of a new cultural experience that I had not encountered in that, you know, I probably wouldn't have learned about in a classroom and if I had, maybe it wouldn't have made as much of an impression

because, you know, hell, I saw it, people actually do this. This isn't just some nonsense that you read about in a book, that somebody claims happens in Germany.

DDB: So mean like, cutting the log

C1: Mmm hmm. Yeah, and just seeing physical examples of things that are talked about to me is more real, more interesting and more impressive, in the sense that it makes an impression. (laughter)

DDB: You're starting to do that where you make up words in English, but they make sense.

C1: Yeah.

DDB: Yeah.

C1: (laughter)

DDB: That's a good sign, it means that your German is getting better.

C1: I guess. It just means that I can't think in either language. Um, that's really how it feels sometimes, is that, it's just, there's not much clarity on either end of it. Um, your thinking gets kind of abstract sometimes, which is really interesting from, what were we talking about? Cultural experiences

DDB: and perceptions

C1: and perceptions. Hmm. Well, I don't remember, honestly, aside from that cutting the log I don't remember, but if this is important, prompt me with something else. Just because I can't think of anything doesn't mean there isn't anything there. So just sort of stick a finger in my ear and

DDB: Well like you said before, I mean, these aren't so authentic, in that, you know, that was just a coincidence that we got to see that.

C1: Yeah.

DDB: Most of the things are planned, and a tour, there's, there's

C1: And talking about marriage in general and talking some about, well hell, I don't know, we talked in our culture course, no not in our culture course, but our language course, about how, uh, coupling patterns, and, that's not

DDB: (laughter) that sounds like biology.

C1: I know, (laughter), you know, in that in Germany, marriage as an institution is not as big a deal, and then, and then to hear that even when people do get married, that the church as an aspect of that is not particularly important to a lot of people, that was interesting, and that was, I didn't really know that. Was it surprising? No. But I didn't really know that, so that was, so I guess Meißen was a cultural revelation.

### Frage VIII

DDB: Okay, so my last question, what lasting impression or experience do you think will stay with you from the excursions? Or what lasting results, like looking at the group of excursions as a whole, what do you think will stay with you?

C1: (long pause) I would say that, the locations, the things that we saw will stay with me, and I guess what we did, and my feelings about what we did. Um, I expect that specifics about what we talked about won't necessarily stay with me, but maybe a feeling of increasing comfort in conversing. That I'll probably remember, that this is the point at which I started really to feel okay about talking, speaking in German. And that it, the atmosphere will stay with me too. Yeah, these are emotional things, I would say, probably more than, aside from the specific sensory memories of the locations and what I've perceived, um, emotionally I'll remember that this was a comfortable setting. My comfort level was increased through these excursions.

DDB: How would you compare that actually, parallel to the excursions, you were meeting people and having conversations in the dorm, uh, like, how would you compare that actually? Do you think that it was kind of, both together, that you feel



better on the excursions, that you're talking more, and because you're talking more on the excursions, you're talking more with your neighbor, like, is that related?

C1: Sure, it all happened simultaneously and certainly contributed to one another. Um, I mean, yeah, talking to my neighbor was maybe more helpful than the excursions, it was just because we would have really long conversations and talk about all sorts of things. It was my first experience of just being able to go at it and be able to do it for the most part. Um, yeah, they happened simultaneously. It wasn't like they were distinct or there was some separation in my mind between the two. But they were, maybe that's because they were similar in that I was comfortable in both of those settings, you know

DDB: Mmm hmm.

C1: It was a small group, like one-on-one in that situation, um, or just the four of us in the other, so they were relatively intimate situations, I was comfortable with the people, I didn't feel judged or pressured, and so the experience was similar.

DDB: Going with the judged or pressured, did you feel judged or pressured in the language course? Because that's also an intimate setting, there's just the four of you.

C1: The first half, yeah. Um, [the first language course teacher], she ... It's just sometimes you would say something and you would say it falsely, and instead of just sort of offering you an alternative, she would sort of, she might smirk, or I hesitate to say scoff because it was so subtle, but you know, I'm very sensitive to things like that. So to me, it was quite apparent. Or say, I pronounced a word, and she was like, "what?", and then she would say it the correct way, so I was like, okay, you know, that's good to know, you didn't have to say it that way, and it was especially frustrating then when she would say an English word, and I just wanted to say, well let me tell you how to say *that* word, because that ain't it.

DDB: (laughter)

C1: (laughter) Um, yeah, that was a personality issue, though.

DDB: Yeah, that sounds like it had something to do with the person and not the intimate setting, it's just the person

C1: Yeah, it's the person, because the second teacher didn't create that atmosphere. Our current teacher hasn't created that atmosphere. He's gone the other extreme. We "du" each other, which is weird. I mean, it's not weird in that setting, it's weird in that I've never had a teaching, learning experience like that, that type of address. But it was a welcome reprieve.

DDB: Yeah.

C1: But yeah, and it wasn't just me, you know, I've definitely talked to the other two about that, because I think that they'll tell you that they felt the same way, maybe more so because, you know, they were more apt to need, like a word feed, you know. And she was not willing to do it for the most part. And that's just, that just sucks your confidence. When you get stuck, and you can't finish what you wanted to say, you're not as likely to start the next time. Whereas, you know, if somebody just gives you the bits that you need, that you can keep going, you know, you're absorbing them, even if you're not finding them yourself.

DDB: And you felt like you had that in the excursions?

C1: Yeah, absolutely. Because, I mean, you and [the RD] were *trying* to understand us. I mean, not that they, and trying to perpetuate the conversation. And because, and time was not an issue, was another thing too. Even if it took 3 minutes to explain something that would take 30 seconds, were I to say it in English, it was okay, because we weren't in a big hurry, we didn't have a schedule to stick to in terms of what, we needed to cover these topics in order to prepare for the test on Wednesday,

you know, it wasn't that, it wasn't rigidly scheduled in that sense. Sure, if he has to go around in circles for awhile, it's okay.

DDB: Okay, well I think that's all I have for questions... That was a very German formulation. (laughter) But yeah, thank you, thank you for coming over and taking the time

C1: Thank you for cookies.

DDB: Yeah, you're welcome.

## 8.3 Selbstständigkeitserklärung

### Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Name: Donohue-Bergeler

Vorname: Devon

Dresden,

Unterschrift: \_\_\_\_\_

### Einsichtnahme Dritter

Ich bin damit einverstanden, dass meine Masterarbeit nach Abschluss meines Prüfungsverfahrens der Öffentlichkeit im Prüfungsamt, im Institut oder ggf. in der Bibliothek zugänglich ist.

ja

nein

Dresden,

Unterschrift: \_\_\_\_\_