

CSP **Center scientific da cumpetenza per la plurilinguitad** Cognizun Società Formation Bildung Migration Furmaziun Gesellschaft  
CSP **Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo** Scuola Arbeit Politique Communitad School Travail Ecole Community  
CSP **Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme** Migrazione Furmaziun Societat Cognition Society Scola Migration  
KFM **Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit** Société Cognizione Migraziun Schule Communauté Kognition  
RCM **Research Centre on Multilingualism** Formazione Lavoro Politics Comunità Work Politik Lavur Politica Formation Gemeinschaft

Forschung und Entwicklung – Institut für Lehren und Lernen

## **Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen und Sprachlernmotivation Schlussbericht**

Dr. Sybille Heinzmann  
MA Nicole Schallhart  
Prof. Dr. Marianne Müller  
lic. phil. Roland Künzle  
Prof. Dr. Werner Wicki

Forschungsbericht Nr. 44

**PH Luzern** – Pädagogische Hochschule Luzern

[www.fe.phlu.ch](http://www.fe.phlu.ch)

---

Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern  
Forschung und Entwicklung  
[Organisationseinheit]  
Töpferstrasse 10 · 6004 Luzern  
T +41 (0)41 228 71 53 · F +41 (0)41 228 71 60  
fe@phlu.ch · www.phlu.ch

# **Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen und Sprachlernmotivation**

Dr. Sybille Heinzmann  
MA Nicole Schallhart  
Prof. Dr. Marianne Müller  
Lic. phil. Roland Künzle  
Prof. Dr. Werner Wicki

Wissenschaftliche Begleitgruppe:

Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti,  
Dr. Claudine Brohy,  
Dr. Hans-Peter Hodel  
MEd. Susanna Schwab

*Bitte wie folgt zitieren:*

Heinzmann, Sybille; Schallhart, Nicole; Müller, Marianne, Künzle, Roland & Wicki, Werner (2014). Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen. Forschungsbericht Nr. 44 Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.



## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einführung in die Thematik und Forschungsstand.....</b>	<b>7</b>
1.1	Ausgangslage.....	7
1.2	Forschungsergebnisse .....	8
1.3	Theoretische Anbindung .....	9
<b>2</b>	<b>Methode.....</b>	<b>11</b>
2.1	Stichprobe und Design.....	11
2.1.1	Rekrutierung der Stichprobe .....	11
2.1.2	Beschreibung der Stichprobe.....	11
2.2	Befragung und Messinstrumente .....	15
2.2.1	Fragebogen für Schülerinnen und Schüler .....	15
2.2.2	Interviews .....	16
2.3	Auswertungsverfahren .....	16
2.3.1	Gruppierung und Skalierung der Fragebogendaten .....	16
2.3.2	Kovarianzanalysen (ANCOVAs) .....	18
2.3.3	Interviews .....	19
<b>3</b>	<b>Ergebnisse und Diskussion .....</b>	<b>19</b>
3.1	Kurzeiteffekt von Austauschaktivitäten .....	19
3.1.1	Sprachlernmotivation .....	20
3.1.2	Interkulturelle Kompetenz: Bereitschaft .....	23
3.1.3	Interkulturelle Kompetenz: Fertigkeiten.....	24
3.1.4	Interkulturelle Kompetenz: Affekt .....	26
3.2	Langzeiteffekt von Austauschaktivitäten .....	27
3.2.1	Sprachlernmotivation .....	27
3.2.2	Interkulturelle Kompetenz: Bereitschaft .....	28
3.2.3	Interkulturelle Kompetenz: Affekt .....	29
3.2.4	Interkulturelle Kompetenz: Fertigkeiten.....	30
3.3	Rahmenbedingungen für erfolgsversprechende Austauschaktivitäten aus Sicht der Beteiligten ...	31
3.3.1	Persönliche Disposition.....	31
3.3.2	Gastfamilie .....	32
3.3.3	Gastschule .....	33
3.3.4	Dauer und soziale Form.....	33
3.3.5	Organisation .....	34
<b>4</b>	<b>Fazit und Empfehlungen .....</b>	<b>35</b>
	<b>Anhang 1: Skalen und Beispielitems .....</b>	<b>39</b>
	<b>Anhang 2: Interviewleitfaden .....</b>	<b>44</b>
	<b>Anhang 3: Kodierleitfaden Rahmenkriterien.....</b>	<b>48</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>50</b>



# 1 Einführung in die Thematik und Forschungsstand

## 1.1 Ausgangslage

Kompetenzen in mehreren Fremdsprachen gelten in der heutigen vernetzten, multikulturellen und mobilen Gesellschaft als Schlüsselkompetenzen (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout 2011, S. 2), weshalb der Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen auch in der Volkschule gross geschrieben wird. Dabei geht es aber nicht um den Aufbau und die Beherrschung von kontextfreien linguistischen Kompetenzen im Bereich der Sprachstrukturen und des Wortschatzes, sondern vielmehr um den Aufbau einer situationsangemessenen kommunikativen Kompetenz. Die Lernenden sollen befähigt werden sich mit Menschen verschiedener Herkunft in verschiedenen Situationen verständigen und austauschen zu können. Mit anderen Worten geht es beim Fremdsprachenunterricht also auch um den Aufbau von interkulturellen Kompetenzen und Anpassungsfähigkeit.

Neuere Lehrpläne führen denn auch explizit interkulturelle Lernziele neben linguistischen Kompetenzen auf (siehe D-EDK 2013; Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout 2011). Der Passepartout Lehrplan für Französisch und Englisch, beispielsweise, führt Bewusstheit für Sprachen und Kulturen als einen eigenständigen Kompetenzbereich auf, der im Fremdsprachenunterricht gezielt gefördert werden soll. Die Förderung dieses Kompetenzbereichs dient der gegenseitigen Verständigung über Sprachgrenzen hinaus, dem interkulturellen Verständnis, der Erhöhung der Toleranz und der Offenheit für andere Kulturen, kurzum der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout 2011, S. 4-5). Auch der Lehrplan 21 enthält einen Kompetenzbereich „Kulturen im Fokus“, welcher interkulturelle Lernziele festlegt (D-EDK 2013).

Während es ein erklärt Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden zu erweitern und dadurch einen wichtigen Beitrag zu einem kooperativen Zusammenleben in einer zunehmend globalisierten Welt zu leisten, ist auch bekannt, dass Fremdsprachenunterricht per se nicht unbedingt genug ist, um dieses Ziel zu erreichen, sofern nicht aktiv darauf hingearbeitet wird und Lern- und Erfahrungsgelegenheiten in diesem Bereich angeboten werden (vgl. Ingram & O'Neill 1999, S. 3; Weier 2009, S. 3, 10). Solche Lern- und Erfahrungsgelegenheiten in Bezug auf interkulturelle Einstellungen und Kompetenzen bieten Austauschaktivitäten mit Vertretern der Zielsprache/Zielkultur (vgl. Weier 2009, S. 10-11).

Es ist deshalb kaum überraschend, dass der direkte oder indirekte Kontakt zu Sprechern der Zielsprache von vielen Forschenden und Lehrenden als das ideale Mittel angesehen wird, um positive interkulturelle Einstellungen und Kompetenzen aufzubauen und Stereotypen abzubauen. Dies ist auch die Prämisse der Kontakthypothese, welche davon ausgeht, dass negative Einstellungen und Stereotypen auf fehlenden Informationen oder dem Vorhandensein falscher Informationen über eine Gruppe basieren. Kontakt mit Vertretern der entsprechenden Gruppe, so wird angenommen, kann unter günstigen Bedingungen falsche Wahrnehmungen berichtigen und dadurch zu verbesserten Beziehungen zwischen Gruppen führen (Leyens et al. 1994, S. 47).

Nebst dem positiven Einfluss auf die interkulturellen Einstellungen und Kompetenzen wird auch vermutet, dass von Austauschaktivitäten mit Vertretern der Zielsprache/Zielkultur ein positiver Einfluss auf die Sprachlernmotivation ausgeht (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout 2011, S. 10; Hodel 2004, S. 405; Hutterli & Stotz 2010, S. 17; Weier 2009, S. 11, 18). Dies wird damit begründet, dass Austauschaktivitäten den Sprachgebrauch in authentischen Situationen ermöglichen, welche den Nutzen der Fremdsprache direkt erfahrbar machen. Dies spornt dazu an, sich weitere Fremdsprachenkompetenzen anzueignen.

## 1.2 Forschungsergebnisse

Kontakt wird zwar in weiten Kreisen als ein ideales Mittel angesehen, um interkulturelle Einstellungen und Kompetenzen sowie motivationale Dispositionen im positiven Sinne zu beeinflussen. Die Forschung zu den Auswirkungen von interkulturellem Kontakt hat jedoch auch gezeigt, dass dieser per se nicht ausreicht, um solche positiven Veränderungen zu bewirken. Um mit positiven Auswirkungen rechnen zu können, muss die Kontaktsituation bestimmte Kriterien erfüllen. So sollten die beteiligten Gruppen ungefähr den gleichen sozialen Status und gemeinsame Interessen und Ziele haben. Die Kontaktsituation sollte zudem die Gelegenheit zu Kooperation enthalten und durch Autoritäten unterstützt werden (vgl. Alexander & Perl 2010, S. 288, 291; Baker 1992, S. 107-108; Dörnyei & Csizér 2005, S. 328-329; Hewstone 1996, S. 327; Leyens et al. 1994, S. 47; Ogay 2000, S. 274).

Gardner (1985, S. 85) stellte beispielsweise fest, dass eine viertägige Exkursion nach Quebec die interkulturellen Einstellungen von anglophonen Studierenden signifikant beeinflusst hat und zu einem erhöhten Interesse am Erlernen von Französisch beigetragen hat. Gleichzeitig hält er aber auch fest, dass Interaktion an sich nicht ausreicht, um Einstellungen positiv zu beeinflussen. Die Art und das Ausmass der Interaktion sind dabei von zentraler Bedeutung (Gardner 1985, S. 86). Dies suggeriert auch eine Studie von Thomas aus dem Jahre 1988, welche darauf hinweist, dass der Aufenthalt in einer Gastfamilie und gemeinsame Projektarbeit mit Vertretern der Zielgruppe die interkulturellen Lernchancen verbessern (vgl. Alexander & Perl 2010, S. 290-291).

Neben den oben genannten Faktoren spielen auch die Dauer des Austauschs und die Ausgangsvoraussetzungen der Beteiligten eine Rolle. Was die ideale Dauer von Austauschaktivitäten für den interkulturellen Lernprozess betrifft, gibt es widersprüchliche Forschungsergebnisse. So gibt es beispielsweise Studien, welche nahelegen, dass kurze Exkursionen besonders geeignet sind, um interkulturelle Einstellungen und Sprachlernmotivation positiv zu beeinflussen und dass ein längerfristiger Kontakt mit der Zielgruppe zu einer erneuten Verschlechterung der interkulturellen Einstellungen führen kann (Gardner 1985, S. 88, 106; Dörnyei & Csizér 2005, S. 351-352). Untersuchungen zum Einfluss längerer Studienreisen auf die interkulturellen Einstellungen der Studierenden suggerieren hingegen einen anderen Verlauf. Häufig haben die Studierenden ausgesprochen positive Einstellungen bevor sie in das Gastland reisen. Einmal dort angekommen, verschlechtern sich diese Einstellungen tendenziell. Sofern die Studierenden lange genug im Gastland bleiben, verbessern sich die Einstellungen jedoch wieder (Gardner 1985, S. 88, 106; Dörnyei & Csizér 2005, S. 351-352).

Die widersprüchlichen Resultate in Bezug auf den Einfluss der Kontaktzeit auf die interkulturellen Einstellungen könnten mit den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen erklärt werden. In den Studien von Gardner (1985) und Dörnyei & Csizér (2005) wurde der Kontakt mit Vertretern einer anderen Sprachgruppe nicht selbst gewählt. Es kann deshalb angenommen werden, dass nicht alle Teilnehmer positive Einstellungen gegenüber dem bevorstehenden interkulturellen Austausch und gegenüber Vertretern der anderen Sprachgruppe hatten. Im Falle von längeren Studienreisen wird der Austausch hingegen von den Studierenden selbst gewählt. Es scheint deshalb wahrscheinlich, dass ihre interkulturellen Einstellungen vor der Abreise ausgesprochen positiv sind. Die Studie von Hammer (2005) zu den kurz- und langfristigen Auswirkungen von AFS Auslandaufenthalten legt nahe, dass interkulturell weniger kompetente Jugendliche stärker vom Auslandaufenthalt profitieren können als solche, die schon vor dem Auslandaufenthalt relativ kompetent in diesem Bereich waren. Es ist zudem auch möglich, dass kurze Austauschaktivitäten nur auf den ersten Blick einen positiven Einfluss zu haben scheinen und nicht wirklich das interkulturelle Lernen vorantreiben, da der Kontakt mit den Vertretern der anderen Gruppe nicht umfangreich genug ist, um Unterschiede zu erkennen und zu reflektieren oder um auf Schwierigkeiten zu stoßen und diese zu bewältigen. Es ist aber gerade der Kulturschock oder das Erleben von Schwierigkeiten, welche die Austauschschülerinnen und -schüler zwingen, sich interkulturell weiterzuentwickeln (vgl. Ogay 2000, S. 274-277).

Zusammenfassend kann man sagen, dass Austauschaktivitäten durchaus das Potential bergen, bei den Lernenden positive interkulturelle Einstellungen aufzubauen, ihre interkulturellen Kompetenzen zu fördern und ihre Sprachlernmotivation zu steigern. Alle diese positiven Effekte stellen sich jedoch nicht automatisch als eine Folge von Kontakt ein. Vielmehr scheint es, dass die positiven Auswirkungen von Austauschaktivitäten durch eine Vielzahl von Faktoren, wie der Dauer, Intensität und Gestaltung der Austauschaktivität, dem Ausmass und der Art des Kontakts mit Vertretern der anderen Gruppe, dem sozialen Status der involvierten Gruppen, der motivationalen und attitudinalen Ausgangslage der Beteiligten, etc. mitbestimmt werden.

Das Ziel des vorliegenden Forschungsprojektes ist es, eine breite Palette von Austauschaktivitäten an Schweizer Gymnasien zu untersuchen, die sich in Bezug auf ein paar wichtige der oben genannten Faktoren unterscheiden, um folgenden Fragestellungen nachzugehen:

1. Welche Auswirkungen lassen sich hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenzen und Sprachlernmotivation beobachten?
2. Lassen sich für Austauschprogramme gewisse Erfolgskriterien ausmachen?

### 1.3 Theoretische Anbindung

Interkulturelle Kompetenz kann definiert werden als “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (Fantini & Tirmizi 2006, S. 12).

Es gibt eine Vielfalt an theoretischen Modellen von interkultureller Kompetenz. Manche Modelle konzeptualisieren interkulturelle Kompetenz in erster Linie als ein Summarium von Persönlichkeitsattributen, wie z.B. Respekt, Empathie, Flexibilität, Neugierde, Ambiguitätstoleranz, etc. (vgl. Ruben 1976). Dabei ist interkulturell kompetent, wer beispielsweise über ein hohes Mass an Respekt, Empathie, Flexibilität, Neugierde, etc. verfügt. Andere Modelle wiederum heben verschiedene Dimensionen (Einstellungen, Wissen, Fertigkeiten und Bewusstheit) von interkultureller Kompetenz hervor (vgl. Byram 1997). Jemand der interkulturell kompetent ist, weiss etwas über die eigene Kultur und fremde Kulturen, ist sich gewisser Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst, hat eine bestimmte Einstellung gegenüber dieser Andersartigkeit und verfügt über gewisse Fertigkeiten, um damit umzugehen. Wiederum andere Modelle rücken den Entwicklungscharakter von interkultureller Kompetenz in den Fokus. So geht Bennett's (1993) Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität von sechs Entwicklungsstadien aus (Verleugnung, Abwehr, Minimierung, Akzeptanz, Adaptation und Integration).

All diese theoretischen Konzeptualisierungen haben auch ihre Einschränkungen. So betont Leiprecht (2001, S. 15-18) beispielsweise, dass allgemeine soziale Persönlichkeitsattribute, wie beispielsweise Empathie, Ambiguitätstoleranz oder Flexibilität zwar notwendige Teilelemente von interkultureller Kompetenz ausmachen, allerdings nicht ausreichend sind. Zum einen müssen diese allgemeinen Persönlichkeitsattribute auf konkrete interkulturelle Aspekte ausgerichtet sein (z.B. Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung), um als konstituierende Elemente einer interkulturellen Kompetenz fungieren zu können. Zum anderen beinhaltet interkulturelle Kompetenz noch weitere Komponenten, wie beispielsweise handlungsbezogene, wissensbezogene und wertebezogene Komponenten (Leiprecht 2001, S. 18). Diese Komponenten werden wiederum in einem mehrdimensionalen Modell, wie dem von Byram aufgegriffen. Ein solches Modell wirft aber die Frage auf, wie die einzelnen Komponenten zusammenhängen und inwiefern man sie als konstituierende Elemente einer interkulturellen Kompetenz betrachten kann. Als wie interkulturell kompetent wird eine Person eingeschätzt, die zwar viel über andere Kulturen weiss, ein grosses Bewusstsein für kulturelle Vielfalt hat, jedoch nicht gut mit dieser umgehen kann?

Bei Modellen, welche sich auf verschiedene Entwicklungsstadien der interkulturellen Kompetenz konzentrieren (z.B. Bennett 1993), besteht das Hauptproblem darin, dass diese Entwicklungsstadien theoriebasiert erarbeitet und nie wirklich empirisch überprüft wurden. Es ist deshalb nicht klar, ob wirklich alle Schülerinnen und Schüler die theoretisch angenommenen Stadien durchlaufen, ob sie alle in der gleichen Reihenfolge durchlaufen (ungeachtet des Lernkontexts, der Herkunft oder des Alters) und ob die postulierte Reihenfolge auch tatsächlich angebracht ist.

Für die Operationalisierung von interkultureller Kompetenz haben wir uns in unserem Forschungsprojekt in erster Linie auf die Modelle von Byram (1997) und Fantini (Fantini & Tirmizi 2006) gestützt, da beide davon ausgehen, dass interkulturelle Kompetenz ein mehrdimensionales Konstrukt ist und verschiedene Komponenten umfasst. Folgende Komponenten der interkulturellen Kompetenz wurden bei der Erstellung des Fragebogens berücksichtigt:

- a) Sprachkompetenz
- b) Wissen / Bewusstheit (über/für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, den eigenen interkulturellen Lernprozess, interkulturelle Kommunikation etc.)
- c) Einstellungen (gegenüber kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden und Bereitschaft konstruktiv damit umzugehen, gegenüber dem eigenen interkulturellen Lernprozess etc.)
- d) Fertigkeiten (im Umgang mit kultureller Vielfalt, im Umgang mit sprachlichen und/oder kulturellen Schwierigkeiten)

Wir gehen des Weiteren davon aus, dass sich interkulturelle Kompetenz entwickelt. Anstatt diese Entwicklung mit Hilfe von Items zu erfassen, welche verschiedene Entwicklungsstufen repräsentieren sollen, haben wir ein Längsschnitts-Design gewählt, bei welchem die Teilnehmenden insgesamt drei Mal zu ihrer interkulturellen Kompetenz befragt wurden. Wir gehen davon aus, dass sich ihre interkulturelle Entwicklung im Ausmass ihrer Zustimmung zu bestimmten Items wider spiegeln wird, welche allesamt Aspekte der interkulturellen Kompetenz erfassen.

Während es auch im Bereich der Motivation zahlreiche Modelle und Definitionen gibt (siehe Heinzmann 2013), so sind sich doch zumindest die meisten Motivationsforscher/-innen einig, dass Motivation sowohl die Richtung als auch das Ausmass des menschlichen Handelns mit bestimmt (Dörnyei & Ushioda 2011, S. 4). Dadurch wird deutlich, dass es bei der Motivation um mehr geht als nur um Ziele und Beweggründe. Allzu oft beschränkt sich die Motivationsforschung jedoch genau auf diesen Bereich (siehe Heinzmann 2013, S. 9-10). Jemand der motiviert ist, hat nicht nur ein bestimmtes Ziel, sondern ist auch von dessen Relevanz überzeugt (Zuschreibung von Wichtigkeit), investiert Energie in die Erreichung dieses Ziels, bleibt am Ball (Anstrengung) und ist dem Lernen gegenüber positiv eingestellt (positive Einstellung).

Um dieser Vielschichtigkeit gerecht zu werden haben wir uns theoretisch auf die Modelle von Gardner (1985) und Dörnyei et al. (2006) gestützt, welche davon ausgehen, dass auch Motivation ein mehrdimensionales Konstrukt ist. Wir unterscheiden diesbezüglich zwischen Zielen, Anstrengung, Zuschreibung von Wichtigkeit und positiver Einstellung.

## 2 Methode

### 2.1 Stichprobe und Design

#### 2.1.1 Rekrutierung der Stichprobe

Bei der Stichprobenrekrutierung sind wir insgesamt auf grosses Interesse und Unterstützung bei den Schulleitungen und verschiedenen Austauschorganisationen gestossen. Für die Rekrutierung der Stichprobe haben wir uns bei den Schulsekretariate bzw. Schulrektoraten in den Kantonen Aargau, Basel, Freiburg, Genf, Graubünden, Luzern, Neuchâtel, Obwalden, St. Gallen, Schaffhausen, Thurgau, Waadt, Wallis, Zug und Zürich nach der Existenz von Austauschprojekten erkundigt. Sofern Austauschprojekte an den Schulen existierten, wurden die Schulleitungen über unser Projekt informiert und Schülerinnen und Schüler, welche einen Austausch oder Sprachaufenthalt absolvierten via deren Lehrpersonen angefragt, ob sie bei unserem Projekt mitmachen würden. In den französischsprachigen Kantonen gestaltete sich die Rekrutierung schwieriger als erwartet, da es oft nicht einfach war, die richtige Ansprechperson für unsere Anliegen zu finden.

Neben Gymnasien haben wir auch die Austauschorganisationen AFS, Intermundo, Rousseau Partnerschaften und die Stiftung CH kontaktiert, weshalb wir auch einige Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe haben, welche einen längeren Austausch absolviert haben.

Für die Rekrutierung der Kontrollgruppe haben wir uns an Schulen gewandt, welche gemäss Auskunft des Schulsekretariats bzw. Schulrektorats über keine oder eingeschränkte Austauschprojekte verfügten. Wir rekrutierten vornehmlich ganze Schulklassen, trotzdem blieb auch hier die Teilnahme freiwillig.

Um mögliche Erklärungsfaktoren für besonders ermutigende und entmutigende Entwicklungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz und der Sprachlernmotivation zu explorieren, wurden zudem Interviews mit zehn ausgewählten Schülerinnen und Schülern der Untersuchungsgruppe durchgeführt. Bei der Rekrutierung dieser zehn Interviewteilnehmenden wurde in erster Linie die Entwicklung der Motivation und interkulturellen Kompetenz (positiv versus negativ) berücksichtigt. Die Interviewteilnehmenden wurden zusätzlich nach der Dauer des Aufenthalts (kurz vs. lang), der Sozialform (Gruppe vs. individuell), der Muttersprache (französisch- oder deutschsprachig) und der Art des Sprachaufenthaltes (Austausch, Sprachschule) ausgewählt.

Ebenfalls wurde darauf geachtet, wie die Probanden untergebracht waren und ob es sich um Jungen oder Mädchen handelte.

#### 2.1.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe für die Analysen zum Kurzzeiteffekt (T1-T2)<sup>1</sup> bestand aus 405 Gymnasiasten aus der Deutsch- und Westschweiz, welche einen Sprachaufenthalt oder Sprachtausch absolviert haben (Interventionsgruppe) und 135 Gymnasiasten aus der Deutsch- und Westschweiz, welche keinen Sprachaufenthalt oder Sprachtausch absolviert haben (Kontrollgruppe). Die Jugendlichen waren zwischen 13 und 20 Jahre bzw. im Durchschnitt 16 Jahre alt. Neunundsechzig Prozent waren Mädchen und 31% Jungen. Was die Staatsangehörigkeit der Jugendlichen betrifft, waren 73% Schweizer/-innen, 18% Doppelbürger/-innen und 10% Ausländer/-innen. Siebenundfünfzig Prozent waren einsprachig und 43% mehrsprachig.

---

<sup>1</sup> Dabei wurde untersucht, wie interkulturell kompetent und motiviert die Teilnehmenden zum 2. Befragungszeitpunkt (T2) kurz nach dem Austausch waren unter Berücksichtigung ihrer interkulturellen Kompetenz und Sprachlernmotivation zum ersten Befragungszeitpunkt (T1) kurz vor dem Austausch.

Es handelt sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehrheitlich um Jugendliche aus bildungsnahen Familien. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer/-innen kommt aus einer Familie in der mindestens ein Elternteil einen Universitäts- oder (Fach)Hochschulabschluss hat. Bei weiteren 13% verfügt mindestens ein Elternteil über eine Matura als höchsten Bildungsabschluss. Vierundzwanzig Prozent geben die Berufsfachschule als höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern an und 5% den Volksschulabschluss. Sechs Prozent der Befragten kannten den höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern nicht.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobengrösse beim zweiten Erhebungszeitpunkt (kurz nach der Rückkehr für die Untersuchungsgruppe, 4-6 Wochen nach der ersten Befragung für die Kontrollgruppe).

Austauschaktivitäten im traditionellen Sinn (mit einer Partnerklasse im anderen Sprachgebiet und bilateralem Austausch) stellen die Ausnahme dar. Die meisten Schulen, welche Austauschprojekte haben, führen eine einwöchige Kulturreise im Sinne einer Projektwoche durch oder schreiben gewissen Jahrgängen oder Schulklassen (z.B. Bilinguale Klassen) einen 3-4-wöchigen obligatorischen Fremdsprachenaufenthalt vor. Die Organisation dieses Aufenthalts obliegt in der Regel den Schülerinnen und Schülern. Diese wählen das Sprachgebiet und suchen sich eine Sprachschule oder einen Praktikumsplatz. Es wird darauf geachtet, dass nicht mehrere Schülerinnen und Schüler der gleichen Klasse an den gleichen Ort gehen. Da es sich also in den allermeisten Fällen um individuelle Austauschaktivitäten handelte, haben wir darauf verzichtet, einzelne Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenverband per Zufall für die Befragung auszuwählen.

Interventionsgruppen (n=405)				Kontrollgruppe (n=135)
Austauschaktivitäten mit Zielsprache Deutsch oder Französisch (n=224)		Austauschaktivitäten mit Zielsprache Englisch (n=181)		Keine Austauschaktivitäten n=135
≤ 1 Monat n= 164	> 1 Monat n=60	≤ 1 Monat n=132	> 1 Monat n=49	
109 Französisch <b>55 Deutsch</b>	41 Französisch <b>19 Deutsch</b>			

Tabelle 1: Stichprobe T2

Von den Teilnehmenden, welche für die Analyse des Kurzeiteffekts (T1-T2) zur Verfügung standen, waren 37% für 1-2 Wochen im Zielgebiet, weitere 38% für 3-4 Wochen, 13% waren für 5-6 Wochen im Zielgebiet und je 7% für 7-12 Wochen respektive mehr als 12 Wochen. Schülerinnen und Schüler, welche für ein ganzes Schul- oder Kalenderjahr im Sprachaustausch waren, befinden sich keine in der Stichprobe, da eine längsschnittliche Befragung derselben aufgrund der zeitlichen Terminierung des Projekts nicht möglich gewesen wäre.

Von den Teilnehmern, welche einen Sprachaufenthalt / Sprachaustausch absolviert haben, war die grosse Mehrheit (87%) in einer Gastfamilie untergebracht. Die restlichen 13% waren in einem Hotel/einer Jugendherberge, einem Studentenheim, einer Mietwohnung, einer Massenunterkunft, einem Bauernhof oder bei Verwandten oder Bekannten untergebracht.

Fast zwei Drittel (61%) haben eine Sprachschule besucht, 17% haben ein Praktikum absolviert oder einen Arbeitseinsatz geleistet. Von dem Viertel (26%) der Teilnehmer/-innen, die angaben, eine andere Art von Sprachaufenthalt absolviert zu haben, haben die meisten einen traditionellen Austausch mit einer Partnerschule/Partnerklasse gemacht oder haben ein Gymnasium im Zielland besucht. Daneben wurden auch die Kulturreise und ein Aufenthalt als Au-Pair einige Male erwähnt.

Zum Messzeitpunkt T3 hat sich die Stichprobe um 36 Teilnehmende in der Kontrollgruppe und 65 Teilnehmende in der Untersuchungsgruppe reduziert. Dies ist auf abnehmende Motivation der Teilnehmenden den Fragebogen auszufüllen, technische Probleme bei Survalyzer sowie auch Schulabgänge zurückzuführen.

Die Stichprobe für die qualitativen Interviews bestand aus vier Teilnehmenden mit einer positiven und sechs Teilnehmenden mit einer negativen Entwicklung im Bereich der Sprachlernmotivation und interkulturellen Kompetenz. Nähere Informationen zu den zehn Interviewteilnehmenden und deren Austauschsituations befinden sich in Tabelle 2.

Interview	Veränderung T1-T2	Austauschtausch-dauer	Sozialform	Mutter-sprache	Land	Art Sprachtausches	Unterkunft
P1	positiv	1 Woche	Klasse	Französisch	Deutschland	Klassenaustausch	Austauschfamilie
P2	negativ	1 Woche	Klasse	Französisch	England	Sprachunterricht	Hotel
P3	positiv	2 Wochen	individuell	Deutsch	Französisch-sprachige Schweiz	Austausch individuell	Austauschfamilie
P4_	negativ	2 Wochen	Klasse	Deutsch	England	Sprachschule mit Klasse	Gastfamilie
P5	negativ	2 Wochen	Klasse	Deutsch	England	Sprachschule mit Klasse	Gastfamilie
P6	negativ	3 Wochen	Individuell / Ferien	Französisch	Deutschland	Austausch individuell	Austauschfamilie
P7	negativ	4 Wochen	Individuell / Pflicht	Deutsch	Frankreich	Sprachschule individuell	Campus
P8	positiv	10 Wochen	individuell	Französisch	Deutschland	Austausch individuell	Austauschfamilie
P9	negativ	12 Wochen	individuell	Deutsch	England	Schule individuell	Gastfamilie
P10	positiv	20 Wochen	individuell	Deutsch	Französisch-sprachige Schweiz	Schule individuell	Gastfamilie

Tabelle 2: Interviewteilnehmer

## **2.2 Befragung und Messinstrumente**

Mittels eines Onlinefragebogens wurden die interkulturellen Kompetenzen sowie die affektiven und motivationalen Dispositionen von Lernenden, welche an einem Austauschprogramm teilnahmen, im Längsschnitt untersucht. Die Zielvariablen wurden zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten erhoben - vor dem Austausch<sup>2</sup>, kurz nach dem Austausch und drei Monate nach dem Austausch. Um mögliche andere Einflussgrößen (wie z.B. den Einfluss von Fremdsprachenunterricht allgemein, abnehmende Motivation oder Aufmerksamkeit beim Ausfüllen des Fragebogens über die Zeit hinweg etc.) zu kontrollieren, wurden parallel dazu dieselben Daten bei Lernenden erhoben, welche nicht an einem Austauschprogramm teilnahmen (Kontrollgruppe). Diese wurden in den gleichen Zeitabständen befragt, wie die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, welche einen Austausch absolviert haben.

Des Weiteren wurden nach dem Austausch wichtige Austauschparameter (wie z.B. die Art der Aktivitäten während des Austausches, der Kontakt mit Zielsprachensprechern, der Sprachgebrauch während des Austausches, die Art der Unterkunft, u.ä.) erfasst.

Die Online-Befragung fand im Zeitraum von Januar bis November 2013 statt. Das Ausfüllen des Fragebogens nahm zwischen 15 und 30 Minuten in Anspruch.

Die qualitative Befragung der 10 oben aufgeführten Interviewteilnehmer, beruhte auf einem Leitfadeninterview, welches sich aus der Theorie und den daraus abgeleiteten Komponenten des Fragebogens sowie auf der zweiten Forschungsfrage zu den günstigen Rahmenbedingungen von sprachlichen Austauschaktivitäten orientiert.

Die zehn Interviews wurden im Zeitraum Oktober bis November 2013 durchgeführt.

### **2.2.1 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler**

Der Fragebogen wurde mithilfe des Online-Fragebogentools SurveyMonkey erstellt und in vier Schulklassen (2x Kontrollgruppe ohne Austausch, 2x Interventionsgruppe mit Austausch) pilotiert. Auf der Basis der dabei gewonnenen Erkenntnisse sowie Rückmeldungen von den Mitgliedern der Begleitgruppe wurde der Fragebogen dann überarbeitet. Der Fragebogen wurde in Deutsch erstellt und dann von einem Übersetzungsbüro ins Französische übersetzt.

Die Items zur Erfassung der interkulturellen Kompetenz stammen fast ausschliesslich aus zwei Quellen: Fantini & Tirmizis (2006) Studie zur interkulturellen Kompetenz von Schweizer und britischen Freiwilligenarbeitern in Ecuador und vom Lolipop Portfolio (<http://lolipop-portfolio.eu/>). Dieses wurde analog zum europäischen Sprachenportfolio entwickelt und dient der Selbsteinschätzung der eigenen interkulturellen Kompetenz. Es beinhaltet „Ich kann Beschreibungen“ zur interkulturellen Kompetenz auf den 6 Kompetenzstufen des GER (A1-C2). Alle Items wurden jedoch stark adaptiert.

Eine wichtige Adaption betrifft die Spezifität der Items. Damit wir bei der Beantwortung der Fragen sicher sein können, an welche „andere Kultur“ die Teilnehmenden denken, wurden alle Items gruppenspezifisch formuliert. Aufgrund der Destinationen der grossen Mehrheit der potentiellen Teilnehmenden haben wir uns dabei auf folgende Gruppen konzentriert: Amerikaner / Amerikanerinnen, Engländer / Engländerinnen, Kanadier / Kanadierinnen, Australier / Australierinnen, französischsprachige Schweizer / Schweizerinnen, Franzosen / Französinnen, deutschsprachige Schweizer / Schweizerinnen, und Deutsche. Für die Teilnehmer/innen der Kontrollgruppe wurde beim Versand des Fragebogens zufällig eine Zielgruppe ausgewählt. Für diese Teilnehmer/innen haben die Fragen deshalb sicherlich eine andere Bedeutung als für die Befragten in der Untersu-

---

<sup>2</sup> Jedoch nachdem die Teilnehmer/innen bereits wussten, dass sie einen Austausch/Sprachaufenthalt absolvieren werden.

chungsgruppe. Im Gegensatz zum Lollipop Portfolio und zu Bennett's (1993) Entwicklungsmodell der interkulturellen Kompetenz haben wir auf eine a-priori Zuordnung von Aussagen zu Kompetenzstufen verzichtet (siehe 1.3).

Die Fragebogenitems zur Sprachlernmotivation stammen aus dem NFP 56 Projekt (Haenni Hoti et al. 2009; Heinzmann 2013) und aus der DESI Studie (Wagner et al. 2009).

Zur Erfassung wichtiger Hintergrundinformationen zum bisherigem interkulturellen Lernen und zur Austauschsituation haben wir uns auf die Messinstrumente von INCA (<http://www.incaproject.org/>), MacFarlane (1997) und Ogay (2000) gestützt.

### **2.2.2 Interviews**

Die Fragen für das Leitfadeninterview wurden auf der Basis der Forschungsfragen und dem gewählten theoretischen Modell der interkulturellen Kompetenz formuliert.

Dabei wurden die Befragten zu folgenden Themenkomplexen befragt:

- a) Motivation und Erwartungen
- b) Wissen über und Bewusstsein für die eigene und die fremde Kultur und deren Unterschiede
- c) Haltungen gegenüber der eigenen und der fremden Kultur
- d) Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur
- e) Günstige Rahmenbedingungen eines Sprachaufenthaltes

Die Hauptfragen wurden von den Befragten nach einer festgelegten Reihenfolge beantwortet, wobei Raum für vertiefendes Nachfragen vorhanden war. Die Fragen sollten zur Darlegung von Vorstellungen, Erlebnissen und Erfahrungen anregen.

Anfangs Juli 2013 wurde das Leitfadeninterview mit zwei Probanden, welche einen dreiwöchigen und einen einsemestrigen Sprachaufenthalt absolviert hatten, pilotiert und daraufhin adaptiert.

Die Leitfragen wurden in Deutsch erstellt und ins Französische übersetzt. Die Interviews wurden in der jeweiligen Muttersprache der Interviewten geführt. Der Interviewleitfaden ist im Anhang 4 beigelegt.

## **2.3 Auswertungsverfahren**

### **2.3.1 Gruppierung und Skalierung der Fragebogendaten**

Für die Konstrukte ‚Motivation‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ (bestehend aus Sprachkompetenz, Wissen, Einstellungen und Skills) wurden Skalen mittels Faktoren- oder Raschanalysen generiert. Die Skalen wurden mit den Daten zum 1. Messzeitpunkt gebildet und dann für den Längsschnittvergleich für den 2. und 3. Messzeitpunkt übernommen. Daneben haben wir Informationen zum Sprachunterricht und zum Aufenthalt an sich eingeholt. So wurden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise gefragt, was der Lehrperson im Unterricht wichtig ist, an was für Aktivitäten sie während ihres Sprachaufenthalts teilgenommen haben, mit wem sie in welcher Sprache gesprochen haben, etc. Diese Daten wurden deskriptiv (Häufigkeiten, Boxplots) sowie mittels Clusteranalysen untersucht, um Muster erkennbar zu machen und auf dieser Basis Variablen zu generieren.

Für die verschiedenen Bereiche der interkulturellen Kompetenz wurden wo möglich Raschskalen gebildet. Dies erschien bei einer kompetenzorientierten Variable sinnvoll, da die Raschskalierung erlaubt, den Schwierigkeitsgrad der Items und die Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf derselben Skala abzubilden.

Auf den Bereich „selbsteingeschätzte Sprachkompetenz“ wird hier nicht näher eingegangen, da dieser nicht näher untersucht wurde.

Bei der Dimension ‚Wissen‘ haben wir einerseits Wissen über / Bewusstheit für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie interkulturelle Kommunikation (8 Items) erfragt und andererseits Wissen über / Bewusstheit für den eigenen sprachlichen und interkulturellen Lernprozess (4 Items). Für letzteres konnte keine Raschskala gebildet werden. Für das Wissen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie interkulturelle Kommunikation konnte eine Raschskala gebildet werden, wobei der Person-Separation Index mit 0.45 sehr tief ist. Das heisst, dass das Wissen der Teilnehmer/innen nur ungenau geschätzt werden kann und deshalb nicht zuverlässig zwischen Personen mit viel und Personen mit wenig Wissen unterschieden werden kann. Aus diesem Grund wird diese Dimension auch nicht weiter als Zielvariable in den Analysen verwendet.

Die Dimension ‚Fertigkeiten‘ umfasste insgesamt 14 Items zum Umgang mit kultureller Vielfalt sowie sprachlichen und/oder kulturellen Herausforderungen. Vier Items mussten aufgrund grosser Fit-Residuals gestrichen werden. Die restlichen Items bilden eine eindimensionale Raschskala. Beim Item „Ich kann die Kultur (z.B. Essgewohnheiten, Kleidung, Familienleben, Schulleben, Arbeit, etc.) von X und Y vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen“ gab es keine klare Unterscheidung zwischen den Antwortkategorien „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“, weshalb diese beiden Kategorien zusammengefasst wurden. Dieses Item zeigte auch ein *differential item functioning (DIF)*. Teilnehmer/-innen, die einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Gebiet absolvieren (d.h. Westschweizer Teilnehmer/-innen) haben dort höhere Werte als Teilnehmer/innen, die einen Aufenthalt in einem französisch- oder englischsprachigen Gebiet absolvieren und schätzen sich dort besser ein. Ebenfalls ein DIF in Bezug auf das Geschlecht gab es beim Item „Ich beobachte, wie sich Engländer/innen in verschiedenen Situationen verhalten und lerne ihre Gewohnheiten und Lebensweise dadurch besser kennen“. Frauen haben dort höhere Werte als Männer. Beide Items wurden bei der Erstellung der Raschskala für die entsprechenden Gruppen separat kalibriert.

In Bezug auf die interkulturellen Einstellungen haben wir zwei Unterkategorien gebildet. Die erste Kategorie besteht aus Items, bei denen es in erster Linie um die Bereitschaft der Teilnehmenden geht, sich auf den interkulturellen Kontakt und den damit verbundenen Lernprozess einzulassen (Bereitschaft, 7 Items). Die zweite Kategorie besteht aus Items, bei denen es um die Gefühle der Teilnehmer/innen gegenüber dem Zielsprachengebiet und den Zielsprachensprechern geht (Affekt, 12 Items). Beide Kategorien ergaben keine Raschskala aufgrund zu vieler misfitting Items einerseits und zu viel DIF andererseits. Daraufhin wurde eine Faktorenanalyse mit allen Items durchgeführt. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptachsen-Faktorenanalyse und als Rotationsmethode Varimax gewählt. Die Stichprobeneignung (Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) beträgt .83. Drei Items (allesamt negativ formuliert) hatten sehr tiefe Kommunalitäten und Korrelationen mit den übrigen Items und wurden entfernt. Der Screeplot deutete auf einen oder drei Faktoren hin. Die Bereitschafts-Items ergaben bis auf das Item ‚Ich gebe mir Mühe, nicht vorschnell über x zu urteilen‘ einen klaren Faktor. Dieses Item wurde gestrichen und mit den restlichen Einstellungssystemen die Skala ‚Attitudes-Bereitschaft‘ gebildet. Das Cronbach-Alpha beträgt .77 und die korrigierte Trennschärfe liegt zwischen .39 und .68. Bei den Affekt-Items war die Zuordnung weniger klar. Eine Faktorenanalyse für die Affektitems allein hat ein KMO von 0.80 und der Screeplot weist auf 2 Faktoren hin. Damit werden 56.3% der Varianz erklärt. Es wurden deshalb 2 Skalen gebildet.

Für die Zielgrösse der Motivation wurde ebenfalls eine Faktorenanalyse (Hauptachsen-Faktorenanalyse) durchgeführt. Die Stichprobeneignung (KMO) beträgt .92. Der Screeplot weist auf einen Faktor hin. Dementsprechend wurde eine Motivationsskala gebildet, welche alle 18 Items umfasst. Das Cronbach-Alpha beträgt 0.92 und die korrigierte Trennschärfe liegt zwischen 0.38 und 0.75.

Tabelle 2 liefert eine Übersicht über die Kennwerte der generierten Skalen. Eine Liste der konstituierenden Items findet sich in Anhang 2.

Raschskalen	Anzahl Items	Personen-separations Index
Selbsteingeschätzte Sprachkompetenz	14	.86
IKK - Wissen	7	.45
IKK - Fertigkeiten	10	.77

Sonstige Skalen	Anzahl Items	Cronbach's Alpha	Faktorladung	Trennschärfe-koeffizient	Erklärte Gesamtvarianz
IKK – Einstellungen Bereitschaft	5	.77	.37 bis .83	.39 bis .68.	53.9%
IKK – Einstellungen Affekt 1	6	.82	.41 bis .81	.45 bis .69	
IKK – Einstellungen Affekt 2	4	.71	.54 bis .74	.44 bis.59	
Motivation	18	.92	.41 bis .79	.38 bis .75	42.1%

Tabelle 3: Kennwerte der Skalen

### 2.3.2 Kovarianzanalysen (ANCOVAs)

Für jede einzelne Zielgrösse wurden für den Messzeitpunkt T2 und T3 je zwei ANCOVAs durchgeführt. Die erste ANCOVA berücksichtigte sowohl die Untersuchungs- als auch die Kontrollgruppe. Es ging darum zu untersuchen, inwiefern es für die Motivation oder interkulturelle Kompetenz zum Zeitpunkt T2 und T3 eine Rolle spielt, ob man einen Austausch / Sprachaufenthalt absolviert hat oder nicht. Die zweite ANCOVA bezog nur die Untersuchungsgruppe mit ein und analysiert, welche demographischen, schulbezogenen und austauschbezogenen Variablen zur Erklärung der Motivation oder interkulturellen Kompetenz zum Zeitpunkt T2 und T3 beitragen. Dabei wurden die Werte der Zielgrössen zum Zeitpunkt T1 als Kovariablen berücksichtigt.

Die Analysen zum Messzeitpunkt T2 zeigen auf, was für Auswirkungen Austauschaktivitäten auf kurze Dauer haben (Kurzeiteffekt). Die Analysen zum Messzeitpunkt T3 lassen Rückschlüsse auf längerfristigere Auswirkungen zu (Langzeiteffekt).

Bei den Analysen zum Kurzeiteffekt (T2) basiert die Variablenelektion auf dem p-Wert. In einem schrittweisen Verfahren wurden Variablen eliminiert, die nicht signifikant waren.

Bei den Analysen zum Langzeiteffekt (T3) basiert die Variablenelektion auf dem Akaike Informationskriterium (AIC). Da dadurch üblicherweise zu grosse Modelle mit nicht-signifikanten Variablen resultieren, wurde anschliessend mit dem BIC Kriterium weiter selektiert. Darüber hin-

aus wurde eine Kreuzvalidierung<sup>3</sup> durchgeführt, weil gängige Modelle zu stark an die vorhandenen Daten angepasst werden, was zu einer Überschätzung der Modellgüte führt (overfitting). Verwendet wurde eine forward-crossvalidation wobei die optimale Anzahl Variablen mit 10-facher Kreuzvalidierung bestimmt wurde (siehe Hastie et al. 2009).

Die Auswertungen wurden mit den Statistikprogrammen SPSS Version 21 und R Version 3.0.2. durchgeführt.

### 2.3.3 Interviews

Die zehn Leitfadeninterviews wurden mit einem MP3 Player aufgezeichnet und anschliessend mit dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem F4 in mittlerer Genauigkeit transkribiert. Daraufhin wurden alle Texte in das Computerprogramm MAXQDA (Kuckartz, 2010) eingelesen und einer kategorienbasierten Textanalyse unterzogen und kodiert.

Die Fragestellungen sowie die gewählten theoretischen Modelle ergaben erste Anregungen zur Entwicklung von Codes, welche die Grundlage für einen Kodierleitfaden bildeten. Dieser wurde im Weiteren induktiv aus den Daten mit weiteren Codes ergänzt. Durch den Vergleich von Textstellen wurden Codes zu Kategorien zusammengefasst so dass schliesslich ein Kategoriennetz entstand.

Einige Textstellen wurden mit mehreren Codes versehen. Vor allem in den Bereichen ‚Einstellungen‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Wissen‘ liess sich nicht bei allen Aussagen eine Trennschärfe herstellen.

Ausgehend von der Frage nach der Motivation für einen Sprachaufenthalt wurden die Subcodes persönliche Entwicklung, Sprachkompetenz, andere Kultur kennenlernen und soziale Beziehung entwickelt. Dabei diente die Studie über Motivation von Sprachaufenthalten von Chambers (2008) als Basis. Andererseits bestätigten sich die Subcodes induktiv.

Die Aussagen zu den positiven und negativen Erfahrungen und Erlebnissen wurden in die Kategorien Erfolgskriterien und Misserfolgskriterien verdichtet. Diese beinhalten als Subcodes die Disposition oder Persönlichkeit der Interviewten, die Gastschule, die Gastfamilie, die Stammsschule aber auch die soziale Form und Organisation sowie die Länge des Aufenthaltes.

Anschliessend wurden die Aussagen entlang der Kategorie „Gewinn“ beschrieben und mit den Aussagen zur letzten Leitfrage nach Gelingensbedingungen ergänzt. Daraus liessen sich Rahmenkriterien für erfolgreiche sprachliche Austauschaktivitäten ableiten (siehe Anhang 5).

## 3 Ergebnisse und Diskussion

### 3.1 Kurzeiteffekt von Austauschaktivitäten

Dieses Ergebniskapitel widmet sich der Frage, was für kurzfristige Auswirkungen sprachliche Austauschaktivitäten auf die Sprachlernmotivation und interkulturelle Kompetenz von Lernenden haben, welche Faktoren mit der Sprachlernmotivation und der interkulturellen Kompetenz der

---

<sup>3</sup> Crossvalidation beurteilt die Qualität eines Modells anhand eines unabhängigen Testdatensatzes. Bei der 10-fachen Kreuzvalidierung wird der gesamte Datensatz in 10 gleich grosse Unterstichproben unterteilt. Dann wird unter Verwendung von 9/10 der Stichprobe ein Modell entwickelt. Das letzte Zehntel wird als Testdatensatz zur Schätzung des Prognosefehlers verwendet. Die ganze Prozedur wird 10 Mal wiederholt, wobei jeder Zehntel einmal als Testdatensatz fungiert. Der Mittelwert über die 10 Schätzungen entspricht dem mittleren Prognosefehler.

Untersuchungsteilnehmer zum Zeitpunkt T2 zusammenhängen und welche Rolle die Gruppenzugehörigkeit dabei spielt.

### 3.1.1 Sprachlernmotivation

Die Kovarianzanalyse mit der Sprachlernmotivation zum Zeitpunkt T2<sup>4</sup> als Zielgröße zeigt, dass in erster Linie die motivationale Ausgangslage und die Gruppenzugehörigkeit zur Erklärung der Sprachlernmotivation der Teilnehmenden beitragen (siehe Tabelle 4). Je höher die Motivation der Teilnehmenden zum Zeitpunkt T1, desto höher ist sie auch zum Zeitpunkt T2. Die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe (welche an einer Austauschaktivität teilgenommen haben) weisen signifikant höhere Motivationswerte auf als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Hier spielt jedoch auch die Zielsprache eine Rolle. Es liegt eine Wechselwirkung zwischen Gruppenzugehörigkeit und Zielsprache vor, wobei in beiden Gruppen die Motivation Englisch zu lernen am höchsten ist. In der Kontrollgruppe ist die Motivation, Französisch oder Deutsch zu lernen signifikant tiefer als die Motivation, Englisch zu lernen, ein Befund der die Ergebnisse zahlreicher anderer Studien bekräftigt (Bieri & Forrer 2001; Heinzmann 2013; Holder 2005, Stöckli 2004). In der Untersuchungsgruppe hingegen, wo die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich einen Aufenthalt im entsprechenden Sprachgebiet absolviert haben, gibt es keine signifikanten Motivationsunterschiede zwischen den Zielsprachen Englisch, Französisch und Deutsch.

Es scheint also, dass Motivationsunterschiede zwischen den Zielsprachen verschwinden, sobald sich die Schülerinnen und Schüler einmal entschlossen haben, einen Aufenthalt im entsprechenden Sprachgebiet zu absolvieren. Vielleicht können also sprachliche Austauschaktivitäten dazu beitragen, den viel beklagten Motivationsunterschied zwischen Englisch und den Landessprachen zu verringern. Dabei darf man nicht vergessen, dass es auch andere mögliche Erklärungen für diesen Befund gibt. Es kann natürlich auch sein, dass die Teilnehmenden in der Untersuchungsgruppe schon vor dem Austausch motivierter waren, Französisch oder Deutsch zu lernen und deshalb einen Aufenthalt in diesem Sprachgebiet gewählt haben.

Neben der motivationalen Ausgangslage und der Gruppenzugehörigkeit, spielen auch das Geschlecht und der Bildungshintergrund des Elternhauses eine Rolle. Mädchen sind signifikant motivierter, die jeweilige Zielsprache zu lernen als Jungen, und Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen, sind ebenfalls signifikant motivierter. Des Weiteren spielt auch die Wechselwirkung zwischen der Anzahl Bücher zu Hause und der Zielsprache eine Rolle. Diese ist jedoch nur schwer interpretierbar.

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	9.317	.000
Bildungsabschluss Eltern: kein Universitäts-, Hochschul-, oder höherer Fachhochschulabschluss	-1.025	.038
Mädchen	2.029	.000
0-100 Bücher zu Hause	-2.523	.291

<sup>4</sup> kurz nach der Rückkehr für die Untersuchungsgruppe und 3-6 Wochen nach der ersten Befragung für die Kontrollgruppe

101- 250 Bücher zu Hause	-1.461	.328
251-500 Bücher zu Hause	.457	.724
Zielsprache Englisch	-.345	.750
Zielsprache Französisch	1.524	.179
Sprachlernmotivation T1	.769	.000
Kontrollgruppe	-5.549	.000

Tabelle 4: Kurzzeiteffekt Sprachlernmotivation UGKG

Dazu kommen folgende Wechselwirkungen:

- Bücher\*Zielsprache
- Gruppenzugehörigkeit\*Zielsprache

R2=.76

Wenn man nun die Untersuchungsgruppe gesondert untersucht und analysiert, welche Faktoren zur Erklärung der Sprachlernmotivation kurz nach dem Sprachaufenthalt beitragen, ergibt sich ein sehr ähnliches Bild wie bei der gemeinsamen Analyse der Untersuchungs- und Kontrollgruppe. Den grössten Einfluss hat wiederum die motivationale Ausgangslage der Beteiligten. Auch in dieser Gruppe sind die Mädchen signifikant motivierter, die Zielsprache zu lernen als die Jungen, und Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Schichten (gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause) sind tendenziell motivierter. In der Untersuchungsgruppe spielt auch der sprachliche Hintergrund der Teilnehmenden eine Rolle. Die monolingualen Schülerinnen und Schüler sind kurz nach ihrem Sprachaufenthalt signifikant motivierter als ihre mehrsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Dieser Umstand könnte vielleicht darauf zurückzuführen sein, dass einsprachige Schülerinnen und Schüler bei einem Sprachaustausch / Sprachaufenthalt eventuell das erste Mal erleben, wie sie die Zielsprache für authentische Kommunikationen einsetzen können und dies ihre Motivation diese Sprache zu lernen fördert.

Neben diesen demographischen Faktoren haben auch die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson, die Austauschdauer und der Kontakt mit Zielsprachensprechern einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation kurz nach der Rückkehr. Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass ihre Lehrperson im herkömmlichen Deutsch, Französisch oder Englischunterricht wenig bis keinen Wert auf einen breiten Wortschatz legen, sind weniger motiviert als Schülerinnen und Schüler, die der Meinung sind, dass ihre Lehrperson Wert darauf legt. Schülerinnen und Schüler, die mehr als 12 Wochen weg waren sind signifikant motivierter als Schülerinnen und Schüler, die 7-12, 5-7 oder 1-2 Wochen weg waren. Obwohl auch die Schülerinnen und Schüler, die 3-4 Wochen weg waren weniger motiviert sind als die diejenigen, die mehr als 12 Wochen weg waren, ist der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen nicht signifikant. Zu guter Letzt sind auch diejenigen Schülerinnen und Schüler motivierter, welche angeben, während dem Austausch regelmässigen Kontakt in der Zielsprache mit Schülerinnen und Schülern aus der dortigen Klasse gehabt zu haben (siehe Tabelle 5).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	12.046	.000
Mädchen	1.952	.001
0-100 Bücher zu Hause	-.346	.679
101- 250 Bücher zu Hause	-1.905	.005
251-500 Bücher zu Hause	.576	.373
Sprachlernmotivation T1	1.952	.000
monolingual	1.209	.029
Unterricht: breiter Wortschatz unwichtig	-1.949	.027
Austauschdauer: 1-2 Wochen	-3.403	.002
Austauschdauer: 3-4 Wochen	-1.985	.072
Austauschdauer: 5-7 Wochen	-2.493	.043
Austauschdauer: 7-12 Wochen	-3.364	.016
Kein Kontakt mit SchülerInnen im Zielgebiet	-2.069	.000

Tabelle 5: Kurzzeiteffekt Sprachlernmotivation UG

R2=.73

### 3.1.2 Interkulturelle Kompetenz: Bereitschaft

Die Varianzanalyse mit allen Untersuchungsteilnehmern zeigt, dass die Bereitschaft, sich auf Leute aus der Zielkultur einzulassen und etwas von ihnen und über sie zu lernen, zum Zeitpunkt T2 umso grösser ist, je grösser diese Bereitschaft schon zu Beginn war (siehe Tabelle 6). Schülerinnen und Schüler aus der Untersuchungsgruppe und Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben, weisen ebenfalls eine signifikant höhere Bereitschaft auf. Zudem gibt es eine Wechselwirkung zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem sprachlichen Hintergrund der Untersuchungsteilnehmenden. Wenn die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht keinen grossen Wert auf Verständigung legt, sind einsprachige Untersuchungsteilnehmer, signifikant weniger bereit, sich auf Leute aus der Zielkultur einzulassen und mit ihnen zu lernen als mehrsprachige Untersuchungsteilnehmende. Wenn die Lehrperson hingegen Wert auf Verständigung legt, unterscheiden sich ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler nicht signifikant. Es sind also vor allem die einsprachigen Schülerinnen und Schüler, die vermehrt bereit sind, sich auf andere Kulturen und Leute einzulassen, sofern sie einen auf Verständigung ausgerichteten Unterricht besuchen.

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	4.571	.000
Kontrollgruppe	-1.609	.000
Bereitschaft T1	.612	.000
Bildungsabschluss Eltern: kein Universitäts-, Hochschul-, oder höherer Fachhochschulabschluss	-.981	.000
monolingual	-.154	.528
Unterricht: Verständigung unwichtig	.391	.490

Tabelle 6: Kurzzeiteffekt Bereitschaft UGKG

Dazu kommt folgende Wechselwirkung:

- Sprachhintergrund\*Unterricht

R2=.50

Die Analyse mit der Untersuchungsgruppe allein ergibt wiederum ein ähnliches Bild. Am auschlaggebendsten für die Bereitschaft der Lernenden, sich kurz nach Ihrer Rückkehr auf Leute aus der Zielkultur einzulassen, ist ihre diesbezügliche Bereitschaft schon vor der Abreise. Teilnehmende, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben und mehrsprachige Teilnehmende weisen eine signifikant höhere Bereitschaft aus. Daneben spielen aber auch wieder ein paar Austauschvariablen eine Rolle. So ist die Bereitschaft, sich auf die Zielkultur einzulassen und etwas über sie zu lernen, umso grösser, je häufiger während dem Aufenthalt die Zielsprache gesprochen wurde. Auch ist die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, die angeben, während ihres Aufenthalts regelmässig mit der Lehrperson der Partnerschule/Sprachschule in der Zielsprache gesprochen zu haben, signifikant höher als die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, welche dies nach eigenen Angaben nicht getan haben (siehe Tabelle 7).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	3.501	.000
Bereitschaft T1	.558	.000
Bildungsabschluss Eltern: kein Universitäts-, Hochschul-, oder höherer Fachhochschulabschluss	-.951	.000
monolingual	-.524	.045
Gebrauch der Zielsprache	.030	.000
Kein Kontakt mit LP der dortigen Klasse	-.830	.004

Tabelle 7: Kurzzeiteffekt Bereitschaft UG

R2=.45

### 3.1.3 Interkulturelle Kompetenz: Fertigkeiten

Auch hinsichtlich der interkulturellen Fertigkeiten der Jugendlichen zeigt die Kovarianzanalyse, dass es einen Unterschied macht, ob man einen Austausch absolviert hat oder nicht, da die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe zum Zeitpunkt T2 interkulturell kompetenter sind als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Aber auch hier spielt das Geschlecht eine Rolle. In der Kontrollgruppe weisen die Männer deutlich höhere interkulturelle Fertigkeiten auf als die Frauen. Bei den Teilnehmenden, welche einen Austausch absolviert haben, unterscheiden sich die Männer und die Frauen weniger stark voneinander und es sind die Frauen, die höhere Fertigkeiten aufweisen. Am bedeutsamsten für die Erklärung der interkulturellen Fertigkeiten zum Zeitpunkt T2 sind wiederum die Ausgangsvoraussetzungen der Beteiligten, da die interkulturellen Fertigkeiten zum Zeitpunkt T1 den stärksten Erklärungsfaktor darstellen (siehe Tabelle 8).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	.697	.000
Kontrollgruppe	-.859	.000
Skills T1	.590	.000
Mädchen	.217	.092

Tabelle 8: Kurzzeiteffekt interkulturelle Fertigkeiten UGKG

Dazu kommt folgende Wechselwirkung:

- Gruppenzugehörigkeit\*Geschlecht

R2=.55

Wenn man einen Blick auf die Untersuchungsgruppe allein wirft, zeigt sich, dass neben der Ausgangslage auch eine Reihe von Austauschparametern und Unterrichtsvariablen eine Rolle spielen. So sind die interkulturellen Fertigkeiten kurz nach der Rückkehr umso höher, je mehr während dem Austausch die Zielsprache gesprochen wurde. Auch eine längere Aufenthaltsdauer hat einen positiven Effekt, wobei Teilnehmende mit einer Aufenthaltsdauer von 1-2 Wochen am schlechtesten abschneiden. Diese Gruppe unterscheidet sich aber nur signifikant von der Gruppe mit einer Aufenthaltsdauer von 5-6 Wochen. Überraschenderweise verfügt diese letzte Gruppe über die höchsten interkulturellen Fertigkeiten, sie unterscheidet sich jedoch nicht signifikant von der Gruppe, welche für mehr als 6 Wochen im Zielsprachengebiet weilte. Es handelt sich hier also um eine U-förmige Entwicklung, bei der die Jugendlichen mit einer mittleren Aufenthaltsdauer am meisten profitieren und sowohl Jugendliche mit einer kürzeren als auch längeren Aufenthaltsdauer durch weniger hohe interkulturelle Fertigkeiten gekennzeichnet sind. Solche U-förmige Entwicklungen sind bereits aus früheren Forschungen bekannt und könnten daher röhren, dass Leute, welche sich nur für sehr kurze Zeit im Zielsprachengebiet aufhalten, kaum Gelegenheit haben, sich interkulturell substantiell weiterzuentwickeln. Leute, die sich über einen längeren Zeitraum im Zielsprachengebiet aufhalten, haben hingegen mehr Gelegenheit wirklich in das Leben dort einzutauchen und dabei auch auf Schwierigkeiten oder Frusterlebnisse zu stossen. Während es genau solche Schwierigkeiten sind, welche Austauschschülerinnen und -schüler zwingt, sich interkulturell weiterzuentwickeln (vgl. Ogay 2000, S. 274-277) führen sie eventuell auch dazu, dass sie ihre interkulturellen Kompetenzen vorsichtiger und somit tiefer einschätzen.

Ebenfalls einen positiven Einfluss hat ein regelmässiger Kontakt mit der Lehrperson der Gastklasse/Gastschule, bei der die Zielsprache verwendet wird. Doch auch die Lehrperson in der Stammsschule hat einen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz der Austauschschülerinnen und -schüler. Schülerinnen und Schüler deren Lehrpersonen im Unterricht Wert auf Verständigung und Grammatik legen, verfügen über höhere interkulturelle Fertigkeiten. Zudem verfügen die Frauen in der Untersuchungsgruppe über signifikant bessere interkulturelle Fertigkeiten als die Männer (siehe Tabelle 9).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	.182	.507
Fertigkeiten T1	.541	.000
Gebrauch der Zielsprache	.010	.000
Kein Kontakt mit LP der dortigen Klasse	-.518	.000
Austauschdauer: 1-2 Wochen	-.172	.344
Austauschdauer: 3-4 Wochen	.087	.621
Austauschdauer: 5-6 Wochen	.314	.143
Unterricht: Verständigung unwichtig	-.438	.015
Unterricht: Grammatik unwichtig	-.469	.028
Mädchen	.321	.009

Tabelle 9: Kurzeiteffekt Fertigkeiten UG

R2=.35

### 3.1.4 Interkulturelle Kompetenz: Affekt

Die Einstellungen der Jugendlichen in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe gegenüber Zielsprachensprechern sind zum Zeitpunkt T2 umso positiver, je positiver sie schon zum Zeitpunkt T1 waren. Auch hier spielen die Ausgangsvoraussetzungen also wieder eine zentrale Rolle. Daneben spielt auch die Wechselwirkung zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Bildungshintergrund des Elternhauses eine Rolle (siehe Tabelle 10). Während in der Kontrollgruppe die Jugendlichen, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben, signifikant positiver gegenüber Zielsprachensprechern eingestellt sind, spielt in der Untersuchungsgruppe der Bildungshintergrund der Eltern keine Rolle. Es scheint als würden insbesondere Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keinen tertiären Bildungsabschluss haben im affektiven Bereich von sprachlichen Austauschaktivitäten profitieren.

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	5.265	.000
Kontrollgruppe	-.613	.205
Affekt T1	.629	.000
Bildungsabschluss Eltern: kein Universitäts-, Hochschul-, oder höherer Fachhochschulabschluss	-.545	.079

Tabelle 10: Kurzzeiteffekt interkulturelle Einstellungen UGKG

Dazu kommt folgende Wechselwirkung:

- Gruppenzugehörigkeit\*Bildungsabschluss Eltern

R2=.48

Auch wenn man die Untersuchungsgruppe gesondert analysiert, stellen die affektiven Ausgangsvoraussetzungen den wichtigsten Erklärungsfaktor dar. Daneben sind wiederum der Gebrauch der Zielsprache und der Kontakt mit Zielsprachensprechern relevant. Je mehr die Jugendlichen während ihrem Aufenthalt die Zielsprache gesprochen haben, desto positiver sind ihre Einstellungen gegenüber Zielsprachensprechern nach dem Austausch. Auch ein regelmässiger Kontakt mit Arbeitskollegen oder Vorgesetzten wirkt sich förderlich auf die interkulturellen Einstellungen aus. Schliesslich spielt es in Bezug auf die interkulturellen Einstellungen auch eine Rolle, was für eine Art von Austausch man absolviert hat. Jugendliche, die ein Praktikum gemacht oder einen Arbeitseinsatz geleistet haben, weisen zum Zeitpunkt T2 weniger positive Einstellungen auf als diejenigen die eine andere Art von Austausch gemacht haben (siehe Tabelle 11).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	3.324	.000
Affekt T1	.667	.000
Sprachaufenthalt Art: kein Praktikum / Arbeitseinsatz	1.211	.009
Kein Kontakt mit Arbeitskollegen / Vorgesetzten	-1.118	.005

Tabelle 11: Kurzzeiteffekt interkulturelle Einstellungen UG

R2=.42

### 3.2 Langzeiteffekt von Austauschaktivitäten

Im letzten Kapitel wurde beschrieben, dass Schülerinnen und Schüler, welche an einer Austauschaktivität teilgenommen haben, kurz nach ihrem Austausch signifikant motivierter und interkulturell kompetenter sind als Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. In diesem Kapitel gehen wir nun der Frage nach, ob sich dieser positive Effekt von Austauschaktivitäten auch längerfristig hält.

#### 3.2.1 Sprachlernmotivation

Wie schon zum Zeitpunkt T2 hängt die Sprachlernmotivation zum Zeitpunkt T3 sehr stark von der motivationalen Ausgangslage der Beteiligten ab. Auch sind Personen aus der Untersuchungsgruppe weiterhin signifikant motivierter als Personen aus der Kontrollgruppe (siehe Tabelle 12).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	3.134	.006
Untersuchungsgruppe	3.185	.000
Motivation T1	.890	.000

Tabelle 12: Langzeiteffekt Motivation UGKG

R2=.73

Wenn man nur die Untersuchungsgruppe betrachtet, so spielt neben der motivationalen Ausgangslage der Beteiligten auch der Sprachgebrauch während des Austausches eine Rolle (siehe Tabelle 13). Je häufiger während des Aufenthalts die Zielsprache verwendet wurde, desto höher ist die Sprachlernmotivation auch noch drei Monate nach der Rückkehr.

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	4.479	.005
Gebrauch der Zielsprache	.047	.002
Motivation T1	.859	.000

Tabelle 13: Langzeiteffekt Motivation UG

R2=.70

### 3.2.2 Interkulturelle Kompetenz: Bereitschaft

Die Bereitschaft der Jugendlichen, sich auf Leute aus der Zielkultur einzulassen und etwas über sie und ihre Kultur zu lernen, hängt auch zum Zeitpunkt T3 wesentlich davon ab, wie bereit sie schon zu Beginn waren, dies zu tun. Wiederum weisen die Jugendlichen aus der Untersuchungsgruppe höhere Bereitschaftswerte auf als die Jugendlichen der Kontrollgruppe (siehe Tabelle 14).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	3.192	.000
Bereitschaft T1	.576	.000
Untersuchungsgruppe	1.022	.002
Bildungsabschluss Eltern: Universitäts-, Hochschul-, oder höherer Fachhochschulabschluss	.678	.008
Junge	-.575	.040
Auslandaufenthalt: 0-2 Mal	-1.557	.004
Auslandaufenthalt: 3-5 Mal	-.390	.394
Auslandaufenthalt: 6-10 Mal	-.358	.375
Auslandaufenthalt: > 15 Mal	-.123	.748
Alter: 16 Jahre	-.032	.922
Alter: > 16 Jahre	-.611	.080

Tabelle 14: Langzeiteffekt Bereitschaft UGKG

R2=.44

Neben diesen beiden wichtigsten Faktoren, spielen auch eine Reihe demographischer Faktoren eine Rolle. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben sowie Mädchen weisen eine signifikant höhere Bereitschaft auf, Schülerinnen und Schüler über 16 Jahre hingegen eine tendenziell tieferen Bereitschaft. Schliesslich hängt die Bereitschaft, sich auf Leute aus der Zielkultur einzulassen auch davon ab, wie oft man schon im Ausland war. Schülerinnen und Schüler, die bisher noch nie oder erst 1-2 Mal im Ausland waren, sind deutlich weniger bereit dazu.

Wird die Untersuchungsgruppe allein betrachtet, so stellt die Bereitschaft zum Zeitpunkt T1 ebenfalls den wichtigsten Erklärungsfaktor für dieselbe Bereitschaft drei Monate nach dem Sprachtausch / Sprachaufenthalt dar. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die bisher noch nie oder erst 1-2 Mal im Ausland waren, zeigen wiederum eine signifikant tieferen Bereitschaft. Daneben spielen auch ein paar Austauschvariablen eine Rolle. Je länger die Schülerinnen und Schüler im Zielsprachengebiet waren, desto höher ist ihre Bereitschaft drei Monate nach der Rückkehr. Auch ein intensiver Kontakt mit Sprechern und Sprecherinnen der Zielsprache wirkt sich positiv aus, da Schülerinnen und Schüler, die angeben, wöchentlich oder täglich Zeit mit Schüler/innen oder Arbeitskolleg/innen verbringen, welche die Zielsprache sprechen, drei Monate nach dem Austausch eine signifikant höhere Bereitschaft aufweisen, als Schülerinnen und Schüler, die angeben, dies seltener als wöchentlich zu tun (siehe Tabelle 15).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	3.876	.000
Bereitschaft T1	.480	.000
Dauer: 3-4 Wochen	.277	.422
Dauer: 5-6 Wochen	.554	.317
Dauer: mehr als 6 Wochen	1.732	.000
Auslandaufenthalt: 0-2 Mal	-1.790	.005
Auslandaufenthalt: 3-5 Mal	-.178	.733
Auslandaufenthalt: 6-10 Mal	-.366	.443
Auslandaufenthalt: > 15 Mal	-.014	.974
Kontakt mit Schüler/innen, Arbeitskolleg/innen in Zielsprache: täglich bis wöchentlich	.920	.009

Tabelle 15: Langzeiteffekt Bereitschaft UG

R2=.39

### 3.2.3 Interkulturelle Kompetenz: Affekt

Wie positiv die Schülerinnen und Schüler drei Monate nach ihrem Sprachaufenthalt / Sprachtausch gegenüber Zielsprachensprechern eingestellt sind und wie wohl sie sich unter ihnen fühlen, hängt zu einem grossen Teil davon ab, wie positiv sie zu Beginn diesen gegenüber eingestellt waren und wie wohl sie sich unter ihnen fühlten. Nebst der affektiven Ausgangslage spielt auch die Austauscherfahrung an sich wiederum eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe sind signifikant positiver gegenüber Zielsprachensprechern eingestellt und fühlen sich signifikant wohler unter ihnen (siehe Tabelle 16).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	1.593	.001
Affekt T1	.737	.000
Untersuchungsgruppe	1.974	.000

Tabelle 16: Langzeiteffekt Affekt UGKG

R2=.53

Die gesonderte Varianzanalyse mit der Untersuchungsgruppe zeigt, dass neben der affektiven Ausgangslage die Dauer des Aufenthalts einen Einfluss darauf hat, wie positiv die Schülerinnen und Schüler drei Monate nach ihrer Rückkehr gegenüber Zielsprachensprechern eingestellt sind und wie wohl sie sich unter ihnen fühlen. Je länger der Sprachaufenthalt, desto positiver sind die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler (siehe Tabelle 17).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	3.538	.000
Affekt T1	.694	.000
Dauer: 3-4 Wochen	.624	.075
Dauer: 5-6 Wochen	1.094	.049
Dauer: > 6 Wochen	1.546	.002

Tabelle 17: Langzeiteffekt Affekt UG

R2=.46

### 3.2.4 Interkulturelle Kompetenz: Fertigkeiten

Auch hinsichtlich der interkulturellen Fertigkeiten der Jugendlichen zeigt die Kovarianzanalyse, dass sich ein Sprachaufenthalt / Sprachtausch längerfristig auswirkt, da die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe zum Zeitpunkt T3 interkulturell kompetenter sind als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Am bedeutendsten für die Erklärung der interkulturellen Fertigkeiten der Jugendlichen sind jedoch wiederum deren interkulturelle Fertigkeiten vor dem Austausch (siehe Tabelle 18).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	-.351	.013
Fertigkeiten T1	.584	.000
Untersuchungsgruppe	1.051	.000

Tabelle 18: Langzeiteffekt Fertigkeiten UGKG

R2=.48

Wenn man die Untersuchungsgruppe allein betrachtet, haben nur die interkulturellen Fertigkeiten vor dem Austausch einen signifikanten Einfluss auf die interkulturellen Fertigkeiten drei Monate nach dem Austausch (siehe Tabelle 19).

	Regressionskoeffizient B	p
Konstanter Term	-.351	.013
Fertigkeiten T1	.543	.000

Tabelle 19: Langzeiteffekt Fertigkeiten UG

R2=.26

### 3.3 Rahmenbedingungen für erfolgsversprechende Austauschaktivitäten aus Sicht der Beteiligten

Die Interviews mit zehn Austauschschüler/innen haben gezeigt, dass Austauschaktivitäten zum Teil als schwierig empfunden wurden und auch in manchem Fall mit negativen Erfahrungen durchsetzt waren. Nichtsdestotrotz würden alle Befragten wieder eine Austauschaktivität ins Auge fassen.

Ob eine sprachliche Austauschaktivität von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als erfolgreich eingeschätzt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Am meisten genannt wurden dabei die persönliche Disposition (36 Nennungen) der Teilnehmenden wie auch die Einstellungen der Gastfamilie (30 Nennungen) und der Gastschule (22 Nennungen). Ebenfalls erwähnt, wenn auch weniger oft, wurden die Dauer (17 Nennungen) wie auch die soziale Form (19 Nennungen). Im Folgenden wird nun näher auf die einzelnen Faktoren eingegangen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Interview angesprochen haben.

#### 3.3.1 Persönliche Disposition

Die persönliche Disposition wurde von vielen Interviewteilnehmenden als ausschlaggebend für den Erfolg von sprachlichen Austauschaktivitäten aufgeführt. Eine Schülerin fasst diesen Aspekt folgendermassen zusammen:

*„Man hat es eigentlich selber in der Hand, was man daraus macht.“ (P 3)*

In den Augen der Interviewten sollten Austauschschüler/innen offen für Neues und neugierig sein sowie auf Menschen zugehen können, damit sie von ihrem Aufenthalt profitieren können. Ebenfalls sollten sich die Lernenden bewusst sein, dass sie sich an die neuen Gegebenheiten wie eine andere Familie, andere Sitten etc. anpassen müssen.

*« Il faut aussi être assez ouvert et s'ils nous proposent de faire quelque chose, même si ça nous intéresse pas forcément ou à première vue, il faut quand même dire "Oui" et essayer. Quand même découvrir quelque chose de nouveau. » (P 8)*

Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit, Neugierde und Anpassungsfähigkeit sind alles Aspekte von interkultureller Kompetenz (siehe Ruben 1976). Die Interviewteilnehmenden betrachten die interkulturelle Kompetenz vor dem Sprachaustausch also als einen entscheidenden Erfolgsfaktor. Dass die interkulturelle Kompetenz der Beteiligten vor dem Austausch in der Tat eine bedeutende Rolle für deren weitere Entwicklung spielt, zeigt sich auch in den quantitativen Ergebnissen.

Zudem sollten Austauschschüler/innen in den Augen der Interviewteilnehmer motiviert sein, sich in der Zielsprache zu verständigen. Es ist unvorteilhaft, wenn Lernende sich zurückziehen oder fast ausschliesslich Anschluss an Menschen der eigenen Sprachgruppe suchen. Auch hier decken sich die Erfahrungen und Einschätzungen der Interviewteilnehmenden mit den quantitativen Ergebnissen, welche aufzeigen, dass die motivationalen Ausgangsvoraussetzungen eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Sprachlernmotivation spielen. Die Interviewten gaben auch an, dass eine gewisse Selbständigkeit vorhanden sein sollte, um sich in unbekannten Situationen zu rechtfinden und damit umgehen zu können, wenn nicht alles den Erwartungen entspricht.

Einige Teilnehmende gaben an, dass sie hohe Erwartungen an die Gastschule gehabt und sie erwartet hätten, dass sie innert kurzer Zeit viel besser sprechen könnten, was allerdings nicht eintraf. Teilweise waren die Erwartungen unrealistisch wie etwa im Fall einer Schülerin / eines Schülers welche angab: „*Ich hatte schon erwartet, dass ich nachher fliessend reden kann.*“ (P 10) Dank ihrer Selbständigkeit stellten sie sich jedoch selber Aufgaben, um profitieren zu können.

„*Ich musste mir in den Stunden selbst Aufgaben geben. Ich hatte mein Franz Voci dabei und habe grundsätzlich allein das gelernt. (...) Da konnte ich selbst etwas üben. Aber niemand hat mich korrigiert und angeleitet. Das war sehr schade für mich.*“ (P10)

### 3.3.2 Gastfamilie

Die Gastfamilie spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen eines Sprachaufenthalts. Die Lernenden, welche eine offene Familie vorfanden, die Interesse an der fremden Schülerin/dem fremden Schüler zeigte, hatten allesamt das Gefühl, vom Aufenthalt profitiert zu haben. Wichtig waren ihnen die gemeinsamen Mahlzeiten am Abend, wo man Zeit fand, miteinander zu sprechen. Auch in Fällen wo die Schule nicht den Vorstellungen der Austauschschülerinnen und -schüler entsprach, war die Gastfamilie der Ort, wo miteinander gesprochen wurde und die Lernenden Erfolge in der Anwendung der Fremdsprache erleben durften.

« *Les parents étaient super et tout. Motivés. Seulement quand on était avec la fille en question, ben. [...] Ses parents étaient super. J'ai lu des articles avec eux, regardé la télé, ils m'ont expliqué, tout ça. Quand je suis rentrée à la maison, j'étais contente, parce que je pouvais discuter avec ses parents, quoi. (...) Et eux ils avaient du temps et tout. Surtout la maman quand elle rentrait, je passais le temps avec elle, quoi. Ca c'était cool, quoi. C'était là où je pouvais vraiment m'improuver.* » (P 6)

Erstaunlicherweise spielt gemäss Aussagen der Schülerinnen und Schüler, welche einen klassischen Sprachaufenthalt absolviert haben, das Verhältnis zur Partnerschülerin / zum Partnerschüler eine untergeordnete Rolle.

« *On s'est moins bien entendu et tout. Oui, elle n'avait pas le même goût, quoi. Et puis elle, elle n'a rien fait pour moi non plus en arrivant (...). Alors je m'ai dit c'était pas une méchanceté. L'expérience que j'ai préférée, c'est la maman. C'était vraiment avec ma maman, quand j'étais avec elle, j'ai pu profiter et puis j'ai essayé et tout, quoi* » (P 6)

Wichtig ist auch, dass die Gastfamilie den ersten Schritt auf die neuen Familienmitglieder zu macht, dass gemeinsam etwas unternommen wird und den Austauschschüler/innen etwas vom Zielgebiet gezeigt wird.

Falls die Chemie zwischen Gastfamilie und Austauschschülerin /-schüler nicht stimmt, sollte in den Augen der Teilnehmer/innen die Möglichkeit bestehen, dass die Familie rasch und unproblematisch gewechselt werden kann. Leider war dies bei zwei Austauschschüler/-innen, welche mit ihrer Gastfamilie nicht zufrieden waren, nicht möglich.

### **3.3.3 Gastschule**

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche einen Sprachaustausch machten und am Zielort die reguläre Schule besuchten, zeigten sich allesamt enttäuscht von der Aufnahme in die neue Klasse und dem dürftigen Engagement der Lehrpersonen. So berichtete eine Schülerin, dass sie durch das Sekretariat einer Klasse zugeteilt wurde und die Lehrpersonen im Unterricht gar nicht wussten, dass eine fremdsprachige Schülerin für eine beschränkte Zeit ihren Unterricht besucht. Ebenso wurde selten bis kaum nachgefragt, wie sich die neue Schülerin im Unterricht zurechtfinde. Adaptierte Aufgabenstellungen oder Unterstützung wurden seitens der Lehrpersonen in keinem Fall angeboten. Hier erlebten die Austauschschülerinnen denn auch die grössten Enttäuschungen. Eine Schülerin berichtet beispielsweise folgendes:

*„Ich habe einfach versucht mitzumachen und dann habe ich gesehen, dass die gar kein Interesse haben. Dann habe ich gedacht "gut, dann übe ich für mich selbst und lerne". [...] Ich dachte, ich bin schon da, um etwas zu lernen. Das heisst, ich kann mich jetzt einfach selber unterrichten oder versuchen mitzuhören. Aber da hatte ich keine Chance. Sie waren einfach zu schnell. Die einen haben einen sehr schwierigen Akzent. Und da dachte ich, dann lasse ich es viel lieber.“ (P 3)*

Je nach persönlicher Disposition suchten die Schülerinnen und Schüler in dieser Situation den Kontakt zu anderen Austauschschülern/Austauschschülerinnen der gleichen Sprachgruppe und hatten dementsprechend auch wenig Kontakt zu den Lernenden der Zielsprache. Ein Umstand, der für die Entwicklung der Sprachlernmotivation und der interkulturellen Kompetenz ungünstig ist (siehe 3.2).

Diejenigen Lernenden, die im Klassenverband eine Sprachschule im Zielgebiet besuchten und dabei nicht mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Gebieten zur Schule gingen, fanden es alle schade, dass sie nicht mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturkreisen in einer Klasse unterrichtet wurden, sondern mit ihren Klassenkolleginnen und -kollegen.

*„Ich habe gedacht, dass man dort bei der Schule, also in der Klasse, [wir] irgendwie ein Gemisch haben mit andern Kulturen oder so. Aber wir sind in unserer Klasse geblieben. Wir konnten auch nicht wirklich jemand anders kennen lernen.“ (P 4)*

Ebenso empfanden sie es als störend, dass zu Beginn ein Test durchgeführt wurde, auf dessen Grundlage sie einem Sprachniveau zugeordnet wurden und ein späterer Wechsel in ein anderes Niveau nicht mehr möglich war. Was die Lerninhalte und den Unterricht anbelangte, waren die Lernenden mit einer Ausnahme allerdings zufrieden.

### **3.3.4 Dauer und soziale Form**

Was die optimale Aufenthaltsdauer und die soziale Form des Aufenthalts für den Nutzen der Austauscherfahrung angeht, divergieren die Meinungen der Interviewteilnehmenden weit. Diejenigen, welche eine oder zwei Wochen im Zielland verbracht haben, stimmen darin überein, dass diese Zeit zu kurz ist, um wirklich profitieren zu können. Es braucht eine gewisse Zeit, bis man sich eingelebt habe und wisse, wie Tagesabläufe funktionieren. Stellt sich dies ein, ist es schon wieder Zeit für die Heimkehr. Diese Teilnehmer/-innen geben an, dass ein Aufenthalt von vier Wochen wahrscheinlich angemessen wäre. Eine andere Schülerin, welche vier Wochen individuell an einer Sprachschule verbrachte, findet:

*„...damit man wirklich Französisch verbessert, braucht man meiner Meinung nach wenigstens etwa drei Monate. Drei Monate, in denen man dann irgendwo arbeitet und in denen man dann wirklich NUR von Franzosen umgeben ist. Zum Beispiel eine Familie oder ein Geschäft, wo du gezwungen bist, die Sachen zu verstehen und auch noch zu reden und nachzufragen. Und dich zu quälen, klar zu kommen. Ich meine, (...) sonst ist es immer ein Ausweichen, damit man grad ins Englisch reinkommt. [...] Aber so ein einmonatiger Sprachaufenthalt? Ich weiss es auch nicht. (...) Etwas kurz, um das wirklich ernst zu nehmen und Beziehungen aufzubauen, auch wenn man allein irgendwo arbeitet.“ (P 7)*

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche für drei Monate im Zielland waren, fänden es besser, wenn man ein halbes oder ein Jahr bleiben würde. So findet eine Schülerin:

*„Ich verstehe nun praktisch alles, auch wenn ich nur drei Monate geblieben bin. Das Reden, da müsste schon fast ein ganzes Jahr bleiben. So dass man wirklich perfekt auch die Umgangsformen und die Sprichwörter versteht, welche eine Sprache ausmachen. Dass man sagen kann, ich kann jetzt Englisch.“* (P 9)

Es scheint also, dass man ungeachtet der tatsächlichen Länge des Sprachaufenthalts findet, dass ein längerer Sprachaufenthalt noch vorteilhafter wäre. Diese Auffassung der Interviewteilnehmer/-innen deckt sich mit den quantitativen Ergebnissen, welche aufzeigen, dass tendenziell gilt: je länger der Aufenthalt, desto höher die Sprachlernmotivation und interkulturelle Kompetenz nach dem Austausch.

In Bezug auf die soziale Form des Aufenthalts wurde von den Interviewteilnehmern erwähnt, dass es wichtig ist, dass man eine Form des Sprachaufenthaltes wählt, in welchem man auch gezwungen ist, in der Zielsprache zu sprechen und mit Einheimischen in Kontakt zu kommen. Dies ist bei einem Sprachaufenthalt mit Unterkunft in einer Gastfamilie oder Austauschfamilie eher gegeben. Hier kann das tägliche Leben einer Familie im Zielgebiet erlebt werden, was neue Einblicke verschafft. Bei einer Unterkunft in einem Jugendhotel oder Lager finden Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung nur bedingt statt, was auch von dem einen Jugendlichen, der dies erlebte, bemängelt wurde.

Andererseits verlangt es von den Jugendlichen auch Mut, einen Sprachaufenthalt alleine in einem fremden Land und einer fremden Familie zu verbringen. So schätzten es diejenigen, welche im Klassenverband eine Sprachschule besuchten oder einen Sprachtausch machten, dass vertraute Personen in der Nähe waren. Alleine hätten sie sich einen Aufenthalt zum ersten Mal nicht zugetraut.

Verbringt man drei oder mehr Monate fern der Stammschule, finden es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschenswert, dass die Stammschule bei der Wiedereingliederung behilflich ist. So stellt eine Schülerin fest.

*„Was ich jetzt merke ist, dass ich nun in der Schule hier sehr viel nachholen muss. [...] Aber das geht jetzt zwei, drei Monate. Dann habe ich das wieder aufgeholt. Dort müssten die Lehrer eigentlich mehr nachsichtig sein und etwas mehr nachhelfen. Das ist an der Schule so, dass man [hier] Prüfungen auch hat über Stoff von den letzten zwei, drei Monaten des letzten Semesters. Das habe ich verpasst. Das ist nicht dasselbe, als wenn (...) man jetzt von den Sommerferien an anfängt.“* (P 10)

### 3.3.5 Organisation

Da in der französischsprachigen Schweiz Austauschaktivitäten im Klassenverband zentral durch den Kanton organisiert werden und teilweise langjährige Beziehungen zu Partnerschulen bestehen, stand die Frage der Austauschorganisation nicht im Zentrum. Mit den Aktivitäten und dem Rahmenprogramm ausserhalb des Unterrichtes waren die Schülerinnen und Schüler zufrieden. Dies gilt auch für die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler, welche eine Sprachschule besuchten. Eine Schülerin, welche individuell einen längeren Austausch an einer öffentlichen Schule über eine Austauschorganisation organisiert hatte, beklagte sich sehr über die Austauschorganisation. In ihren Fall hielt sich diese nicht an die Abmachungen, was schlussendlich zu einem Abbruch des Aufenthaltes führte. Daher unterstreicht sie, dass der Qualität der Austauschorganisation grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

*„Die Organisation. Das ist (...) die Basis des Sprachaufenthaltes. Sie bieten dir auch etwas an. Bei mir hat es aber nicht gestimmt. Das ist eben ein Punkt der Enttäuschung. Und die Organisation sucht dir die Familie.“* (P 9)

## 4 Fazit und Empfehlungen

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass sprachliche Austauschaktivitäten einen positiven Einfluss auf die Sprachlernmotivation und die interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen haben. Die Berechnungen mit der Untersuchungs- und Kontrollgruppe zeigen durchwegs, dass es eine Rolle spielt ob man einen Austausch gemacht hat oder nicht. Die Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe sind motivierter und interkulturell kompetenter als diejenigen in der Kontrollgruppe und das auch längerfristig.

In Bezug auf die Fremdsprachenlernmotivation geben die Ergebnisse auch gewisse Hinweise darauf, dass Motivationsunterschiede zwischen den Zielsprachen verschwinden, sobald sich die Schülerinnen und Schüler einmal entschlossen haben, einen Aufenthalt im entsprechenden Sprachgebiet zu absolvieren. Vielleicht können also sprachliche Austauschaktivitäten dazu beitragen, den viel beklagten Motivationsunterschied zwischen Englisch und den Landessprachen zu minimieren und dadurch zur Aufwertung der Landessprachen gegenüber Englisch beizutragen. Dabei darf man jedoch nicht vergessen, dass es auch andere mögliche Erklärungen für die vergleichsweise hohe Motivation in der Untersuchungsgruppe Französisch bzw. Deutsch zu lernen gibt. Es kann beispielsweise auch sein, dass die Teilnehmer/-innen in der Untersuchungsgruppe schon vor dem Austausch motivierter waren Französisch oder Deutsch zu lernen und gerade deshalb einen Aufenthalt in diesem Sprachgebiet gewählt haben.

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass das Ausmass, in welchem die Schülerinnen und Schüler von einer Austauscherfahrung profitieren können, von einer Reihe von Faktoren abhängt. Am bedeutendsten scheinen dabei die motivationalen und affektiven Ausgangsvoraussetzungen der Beteiligten zu sein. Davon zeugen sowohl die Ergebnisse der ANCOVAs, bei denen die Ausgangsvoraussetzungen stets den gewichtigsten Erklärungsfaktor darstellten, als auch die Reflexionen der Interviewteilnehmenden, welche die persönliche Disposition (z.B. Motivation, Flexibilität, Offenheit) häufig als eine Voraussetzung für einen gelungenen Sprachaufenthalt nannten. Damit die Schülerinnen und Schüler profitieren können, scheint eine offene Grundhaltung nötig zu sein. Angesichts der zentralen Bedeutung der Ausgangsvoraussetzungen der Beteiligten empfiehlt es sich, diesen schon vor einem anstehenden Sprachaufenthalt ihre Erwartungen, persönlichen Einstellungen und Bedürfnisse bewusst zu machen. Die Interviews haben mitunter auch gezeigt, dass die Teilnehmenden sowohl vor als auch teils nach ihrem Sprachaufenthalt nur sehr begrenzt darüber nachgedacht haben, welche Auffassung von und Einstellung gegenüber der eigenen und der fremden Kultur sie haben. Erst wenn Erwartungen und Einstellungen einmal aufgedeckt sind, ist es möglich, negative Einstellungen in positivem Sinne zu beeinflussen und allenfalls unrealistische Erwartungen zu relativieren. In diesem Bereich könnte an den Schulen sicher noch verstärkt Vorbereitungsarbeit geleistet werden. Auch während dem Aufenthalt sollte die Reflexionsarbeit der Schülerinnen und Schüler weiter angeregt werden. Eine Möglichkeit hierzu bietet beispielsweise ein Reflexionsjournal mit konkreten Beobachtungsaufgaben, welches während dem Aufenthalt geführt und nach der Rückkehr ausgewertet werden kann. Ein Beispiel hierfür ist das Format DIE (description, interpretation, evaluation) nach Bennett (vgl. Bennett et al. 1977). Ebenso können einzelne Vorfälle und Beobachtungen in der Nachbereitung aufgearbeitet werden, was die Nachhaltigkeit von Austauschaktivitäten unterstützen würde.

Weitere günstige Rahmenbedingungen für Austauschaktivitäten stellen eine angemessene Aufenthaltsdauer, ein reger Kontakt mit Zielsprachensprechern (z.B. Mitschüler/innen, Lehrpersonen) und ein reger Gebrauch der Zielsprache dar. Die quantitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Teilnehmer/-innen motivational und affektiv umso mehr profitieren, je länger sie im Austausch waren, ein Befund der in allen Interviews bekräftigt wird. Ein Aufenthalt von 1-2 Wochen scheint für die Weiterentwicklung der Sprachlernmotivation und der interkulturellen Kompetenz nicht besonders gewinnbringend zu sein. Dies muss jedoch nicht zwingend bedeuten, dass mehrere solche eher kurzen Aufenthalte nicht längerfristig einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation oder interkulturelle Kompetenz haben könnten. Organisatoren von sprachlichen Austauschaktivitäten sollten deshalb möglichst eine angemessene Aufenthaltsdauer sicherstellen und einen regen Kontakt mit Zielsprachensprechern und Gebrauch der Zielsprache durch orga-

nisatorische Rahmenbedingungen (z.B. Unterkunft in Gastfamilie, individuelle Austauschaktivitäten) fördern.

Von grosser Bedeutung aus Sicht der Beteiligten ist auch die Gastfamilie, welche ein echtes Interesse an den Lernenden haben sollte. Sie sollte sich Zeit nehmen für die Gastschüler/-innen, so dass diese auch am täglichen Leben der Gastfamilie Anteil nehmen können. Auch die Gastschule sowie die Stammschule leisten einen Betrag zum positiven Erlebnis von Austauschaktivitäten. Durch eine angemessene Unterstützung der Austauschschülerinnen und -schüler während des Unterrichtes kann die Gastschule die Integration in die neue Klasse fördern. Dies bedeutet eine Adaptierung der Unterrichtsinhalte an die Ausgangslage und Sprachkompetenz der Lernenden sowie auch eine Vorbereitung der aufnehmenden Klasse. Durch mehr Nachsicht und Unterstützung beim Aufholen des verpassten Unterrichtsstoffes nach der Rückkehr von Austauschschülerinnen und -schülern kann die Stammschule einen Beitrag dazu leisten, dass Austauschschülerinnen nach ihrer Rückkehr weniger schulische Frustrationen haben.

Schliesslich spielt die Austauschorganisation eine wichtige Rolle. Sie ist es, welche die Gastfamilie aussucht und verantwortlich ist für die Gastschule und die Betreuung der Austauschschülerin/des Austauschschülers. Eine sorgfältige Auswahl der Gastfamilie, welche aus Interesse Jugendliche mit einem anderen kulturellen Hintergrund aufnehmen und an ihrem Leben teilhaben lassen, sollte dabei im Vordergrund stehen.

## Literatur

- Alexander, T. & Perl, D. (2010). Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch. In Fachstelle für International Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International*. Bonn.
- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout (2011). Projektversion Lehrplan Französisch und Englisch.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters.
- Bennett, J.M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural.
- Bennet, J.M., Bennett, M.J., & Stillings, K. (1977) Description, interpretation, and evaluation: Facilitators' guidelines. Retrieved 16. März 2014. <http://www.intercultural.org/die.php>
- Bieri, C., & Forrer, E. (2001). *Frühfranzösisch in der Primarschule im Kanton Luzern: Eine Evaluation im Auftrag des Amtes für Volksschulbildung Abteilung Unterricht und Entwicklung*
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Chambers, A & Chambers, K. (2008). Tuscan dreams: Study abroad student Expectation and Experience in Siena. In Victor Savicki (Hg.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* (S. 128-153). Sterling, VA: Stylus Pub
- D-EDK (2013). *Lehrplan 21*. <http://konsultation.lehrplan.ch/>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 327-357.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Fantini, A.E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. SIT Occasional Papers Series, 1. Brattleboro: School for International Training.
- Fantini, A.E. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications. Paper 1. Heruntergeladen von [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1/](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/)
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Haenni Hoti, Andrea; Müller, Marianne; Heinzmann, Sybille; Wicki, Werner & Werlen, Erika (2009). Schlussbericht zum NFP56-Projekt: Frühenglisch Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe.
- Hammer, M. (2005). Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience. Executive Summary: Overall Findings. Heruntergeladen von [http://idiinventory.com/pdf/afs\\_study.pdf](http://idiinventory.com/pdf/afs_study.pdf)
- Hastie T., Tibshirani R. & Friedman J. (2009). *The Elements of Statistical Learning*. Second edition. Springer Verlag.
- Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. London & New York: Bloomsbury Academic.

- Hewstone, M. (1996). Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Inter-group Relations. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping*. New York & London: Guilford Press.
- Hodel, Hans-Peter (2004). Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren. In Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26(3), 397-418.
- Hodel, Hans-Peter (2006). *Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen zum ausserschulischen Sprachlernen*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- Holder, M. C. (2005). *Fähigkeitskonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang.
- Hutterli, S. & Stotz, D. (2010). OEDC Länderbericht der Schweiz. In *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Massnahmen und Konsequenzen*. OECD/CERI- Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag. Heruntergeladen von [http://verein.ecml.at/Portals/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht\\_Schweiz.pdf](http://verein.ecml.at/Portals/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht_Schweiz.pdf)
- Ingram, D. E., & O'Neill, S. (1999). *Cross-Cultural Attitudes as a Goal of Language Teaching in the Global Context*. Paper presented at the RELC Seminar Language in the Global Context: Implications for the Language Classroom. Singapore: Regional Language Center.
- Kuckartz, Udo, (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Language On Line Portfolio Project (Lollipop): <http://lolipop-portfolio.eu/>
- Leiprecht R. (2001). Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. In: *Interkulturelle Studien – iks Querformat*.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and Social Cognition*. London: SAGE Publications.
- MacFarlane, A. (1997). Linguistic and Attitudinal Aspects of School-Year Group Exchanges: Immediate and long-term Outcomes for participants. Ottawa: University of Ottawa.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (8. Aufl.). Weinheim: Beltz/UTB
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles: Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern: Peter Lang.
- Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 1, 334-354.
- Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Aarau: Sauerländer.
- Wagner, W.; Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. GFPP & DIPF
- Weier, U. (2009). Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret – Schüleraustausch in der Grundschule. In C. Fäcke (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

## Anhang 1: Skalen und Beispielitems

Tabelle 1: Übersicht über Variablen

Variable	Gruppe		Messzeitpunkt	Beispielitem
	Interventionsgruppe:	Kontrollgruppe:		
IKK - Skills	x	x	T1, T2, T3	<p>Bei Kommunikationsproblemen mit französischsprachigen Schweizer/innen weiss ich mir zu helfen z.B. durch Nachfragen, mit Gesten, Umschreibung oder Vereinfachung etc.</p> <p>Wenn ich mit französischsprachigen Schweizer/innen zusammen bin, kann ich mich in den meisten informellen (z.B. an einer Party) und formellen Situationen (z.B. in der Schule) angemessen verhalten.</p>
IKK – Attitudes Affekt	x	x	T1, T2, T3	<p>Ich freue mich, wenn ich mit französischsprachigen Schweizer/innen zusammenkomme.</p> <p>Ich kann mir vorstellen, in der französischsprachigen Schweiz zu leben.</p>

IKK – Attitudes Bereitschaft	x	x	T1, T2, T3	<p>Ich bemühe mich möglichst viel Kontakt mit französischsprachigen Schweizer/innen zu haben.</p> <p>Wenn ich mich aufgrund sprachlicher oder kultureller Schwierigkeiten überfordert oder frustriert fühle, bin ich bereit, mich mit meinen Gefühlen auseinanderzusetzen.</p>
IKK - Wissen	x	x	T1, T2, T3	<p>Je nach Situation (z.B. formell in der Schule oder informell an einer Party) muss ich anders mit den Leuten kommunizieren.</p> <p>Ich kenne die wichtigsten Normen, die in der französischsprachigen Schweiz gelten (z.B. Begrüßungsrituale, Kleidung, Verhalten).</p>
Sprachkompetenz	x	x	T1, T2, T3	<p>Ich kann auf Französisch an einer Diskussion teilnehmen und dabei den eigenen Standpunkt durch Argumente darlegen.</p> <p>ein SMS oder ein E-Mail an eine Freundin oder einen Freund schreiben.</p>
Motivation	x	x	T1, T2, T3	<p><b>Ziele:</b></p> <p>Ich lerne Französisch, damit ich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt habe.</p> <p><b>Anstrengung:</b></p> <p>Ich mache nur das absolute Minimum für Französisch.</p>

				<p><i>Zuschreibung von Wichtigkeit:</i> Französisch zu lernen ist heutzutage wichtig.</p> <p><i>Affekt:</i> Ohne Französisch würde mir etwas fehlen.</p>
Unterrichtsschwerpunkt	x	x	T1	<p>Wie wichtig denken Sie, sind Ihrer Französischlehrperson die folgenden Dinge...</p> <p>Grammatikalische Korrektheit</p> <p>Verständigung</p>
Unterrichtsaktivitäten	x	x	T1	<p>Bitte geben Sie an, wie oft Sie die folgenden Dinge im regulären Französischunterricht machen.</p> <p>Radiosendungen (Nachrichten, Interviews etc.) hören.</p> <p>Üben mit kulturellen Schwierigkeiten und Missverständnissen umzugehen.</p>
Früherer Sprachaufenthalt	x	x	T1	Haben Sie schon einmal einen Sprachaustausch oder einen Sprachaufenthalt mit Schulbesuch oder Praktikum gemacht?
Leben in TL Gebiet	x	x	T1	Hat Ihre Familie schon an einem Ort gelebt, an dem Fran-

				zösisch als Alltagssprache verwendet wurde?
Vorbereitung	x		T1	<p>Ich habe von der Schule/Austauschorganisation Informationen über die französischsprachige Schweiz und meinen Aufenthaltsort bekommen.</p> <p>Ich habe mir selbstständig Informationen über kommunikative Normen und wirksame Kommunikationsstrategien in der französischsprachigen Schweiz beschafft.</p>
Aktivität Aufenthalt	x		T2	<p>Wie oft haben Sie während Ihres Sprachaustausches / Sprachaufenthalts an folgenden Aktivitäten teilgenommen?</p> <p>Französischsprachige Theaterstücke schauen</p> <p>Zeit mit französischsprachigen Schüler/innen / Arbeitskolleginnen und -kollegen verbringen</p>
Dauer Aufenthalt	x		T2	-
Art des Sprachaufenthalts	x		T1	-
Beweggründe	x		T1	<p>Warum haben Sie sich für diesen Sprachaus- tausch/Sprachaufenthalt entschieden?</p> <p>weil ich keine andere Wahl hatte</p>

				um mein Französisch zu verbessern
Unterkunft	x		T2	-
Kontakt mit Personen	x		T2	<p>Wie oft haben Sie während Ihres Aufenthalts mit den folgenden Personen gesprochen?</p> <p>Gastfamilie?</p> <p>Schüler/innen der dortigen Klasse?</p>
Sprachgebrauch mit Personen	x		T2	Und welche Sprache(n) haben Sie mit ihnen gesprochen?
Sprachgebrauch insgesamt (0-100%)	x		T2	-

## Anhang 2: Interviewleitfaden

**Hinweis:** Die fettgedruckten Fragen und Themenbereiche sollten in allen Interviews thematisiert werden, sei es durch Fragen der Interviewerin oder im Verlauf des Gespräches. Der Katalog ist nach Bereichen geordnet und bietet eine Fragensammlung an, aus der je nach Situation ausgewählt werden kann.

### A) Motivation

1. **Welche Ziele/Erwartungen hatten Sie an den Sprachaufenthalt? (bevor Sie gingen)**
  - 1.1. Welche Ziele oder Erwartungen hatten Sie für diesen Sprachaufenthalt?
    - 1.1.1. In Bezug auf Sprachenlernen?
    - 1.1.2. In Bezug auf Umgang mit Menschen einer andern Kultur?
    - 1.1.3. In Bezug auf Ihre persönliche Entwicklung? Für Sie als Person
- 1.
2. **Welche Ziele/Erwartungen wurden erfüllt?**
- 2.
- 2.1. Was hat Ihnen geholfen, diese Ziele zu erreichen? Was hat dazu beigetragen, dass Sie diese Ziele erreicht haben?
- 2.2. Wie haben Sie dies gemerkt?
- 3.
3. **Welche Erwartungen wurden nicht erfüllt?**
- 3.1. Was hat dazu beigetragen, dass Sie Ihre Ziele **nicht** erreicht haben? Was hat gefehlt, dass Sie Ihre Ziele nicht erreicht haben?
- 4.

### B) IKK

#### 1. Was hat Sie während Ihres Aufenthaltes positiv überrascht? Schildern Sie ...

(falls nichts kommt: welche Unterschiede im Verhalten etc. haben Sie beobachtet, festgestellt?)

- 1.1. Was hat es bewirkt?
- 1.2. Wie haben Sie reagiert? Wie sind Sie damit umgegangen?

Konkrete Beispiele

#### Und negativ? Erzählen Sie ...

- 1.3. Was hat Sie gestört?
- 1.4. Was hat es bewirkt?
- 1.5. Wie sind Sie damit umgegangen? Konkretes Beispiel

- 2. Wenn Sie Ihre Einstellung/Bild von x vor dem Sprachaufenthalt mit dem jetzigen nach Ihrem Sprachaufenthalt vergleichen, hat sich dann etwas verändert?**
  - 2.1 Was? Schildern Sie, wenn Sie an den Umgang und die Begegnungen mit Menschen denken.
  - 2.2 Was? Schildern Sie, wenn Sie an Kultur denken.
- 3. Als Sie in x waren, gab es ein Verhalten der Menschen, dass Sie irritiert oder überrascht hat? Schildern Sie ...**
  - 3.1 Haben Sie es übernommen? Ja / Nein
  - 3.2 Warum haben Sie es übernommen? Nicht übernommen?
- 4. Hat sich ihre Einstellung zur Zielsprache verändert auf Grund der Erfahrungen, die Sie dort gemacht haben?**
  - 4.1 Welche positiv?
  - 4.2 Welche negativ?
- 5. Welche Haltung gegenüber dem Land haben Sie?**
  - 5.1 Gab es eine Veränderung? Wenn ja, in welchem Bereich? (Gesellschaft, Land als solches mit Traditionen und Sitten etc.)
  - 5.2 Warum?

## C) Beste und schlechteste Erlebnisse

- 1. Welches war Ihr bestes/schönstes Erlebnis während Ihres Aufenthaltes?**
  - 1.1 In der Schule? Im Praktikum?
    - 1.1.1 Was ist passiert?
    - 1.1.2 Wer war involviert?
    - 1.1.3 Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?
    - 1.1.4 Wie sind Sie damit umgegangen?
    - 1.1.5 Hat Sie das irgendwie verändert (Selbstvertrauen, Motivation, Einstellung, Verhalten...)
    - 1.1.6 Hatte das einen Einfluss auf den Rest ihres Aufenthalts?
  - 1.2 In der Gastfamilie?
    - 1.2.1 Was ist passiert?
    - 1.2.2 Wer war involviert?
    - 1.2.3 Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?

- 1.2.4. Wie sind Sie damit umgegangen?
- 1.2.5 Hat Sie das irgendwie verändert (Selbstvertrauen, Motivation, Einstellung, Verhalten...)

1.2.6 Hatte das einen Einfluss auf den Rest ihres Aufenthalts?

1.3 In Alltagssituationen? (den öV nehmen, beim Einkaufen, im Sport etc.)

1.3.1 Was ist passiert?

1.3.2 Wer war involviert?

1.3.3 Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?

1.3.4 Wie sind Sie damit umgegangen?

1.3.5 Hat Sie das irgendwie verändert (Selbstvertrauen, Motivation, Einstellung, Verhalten...)

1.3.6 Hatte das einen Einfluss auf die restliche Zeit ihres Aufenthalts?

## 2. Gab es noch andere gute Erlebnisse?

## 3. Welches war ihr schlechtestes Erlebnis während Ihres Aufenthaltes?

3.1 In der Schule / im Praktikum?

3.1.1 Was ist passiert?

3.1.2 Wer war involviert?

3.1.3 Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?

3.1.4 Wie sind Sie damit umgegangen?

3.1.5 Hat Sie das irgendwie verändert (Selbstvertrauen, Motivation, Einstellung, Verhalten...)

3.1.6 Hatte das einen Einfluss auf den Rest ihres Aufenthalts?

3.2 In der Gastfamilie?

3.2.1. Was ist passiert?

3.2.2 Wer war involviert?

3.2.3 Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?

3.2.4 Wie sind Sie damit umgegangen?

3.2.5 Hat Sie das irgendwie verändert (Selbstvertrauen, Motivation, Einstellung, Verhalten...)

3.2.6 Hatte das einen Einfluss auf den Rest ihres Aufenthalts?

3.3 In Alltagssituationen

- 3.3.1 Was ist passiert?
- 3.3.2 Wer war involviert?
- 3.3.3 Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?
- 3.3.4 Wie sind Sie damit umgegangen?
- 3.3.5 Hat Sie das irgendwie verändert (Selbstvertrauen, Motivation, Einstellung, Verhalten...)
- 3.3.6 Hatte das einen Einfluss auf den Rest Ihres Aufenthalts?

#### **4. Gab es noch andere Probleme oder Schwierigkeiten?**

##### **D) Gelingensbedingungen**

###### **1. Sie sind nun Experte in Sprachaufenthalten und müssten Tipps für einen Kanti geben, so dass der Aufenthalt möglichst gut gelingt. Was würden Sie sagen?**

- 1.1 Was ist Ihrer Meinung nach wichtig, dass ein Sprachaufenthalt gelingt? Auf was müsste ein Organisator achten, dass ein Sprachaufenthalt gelingt?
- 1.2 Was müsste unbedingt dabei sein?
- 1.3 Was muss ein Schülerin oder ein Schüler mitbringen, dass ein Sprachaufenthalt gelingt?
  - 1.3.1 Einstellung und Haltung
  - 1.3.2 Sprachkompetenz
- 1.4. Allein oder in der Gruppe?
- 1.5. Was denken Sie über die optimale Länge?

###### **2. Bitte machen Sie diesen Satz fertig: (entweder oder)**

- 2.1 Sprachaufenthalte sind eine gute Sache, weil ...
- 2.2 Sprachaufenthalte sind keine gute Sache, weil ...

###### **3. Zusammenfassend: Was hat Ihnen in wenigen Sätzen dieser Sprachaufenthalt gebracht? Nicht gebracht?**

## Anhang 3: Kodierleitfaden Rahmenkriterien

Kategorie	Codes	Ankerbeispiel
Rahmenkriterien	Sprachkompetenz	[Französisch] Das ist eigentlich komplizierter als man denkt. Vor allem wenn man etwas erklären will. Also so Basic Sachen, die man über sich erklärt wie Herkunft (...) Das geht noch auf Französisch. Das finde ich nicht so schwierig. Aber sobald man ins Detail, / man versucht irgendein Ereignis zu erzählen. Das ist dann auch noch passé composé und das ist dann (...) Man bekommt dann einfach ein Durcheinander. Und dann ist es auch noch mit dem Akzent. Die verstehen das zum Teil nicht, obwohl du eigentlich Französisch redest
	Gastschule	Es ist wichtig, dass die Lehrer oder auch die Schule die Austauschpersonen auch aufnehmen.  Ich finde, dies [Klasseneinteilung] müsste der Lehrer einteilen, denn so ein Test sagt so nichts aus und ist sowieso nur eine Momentanaufnahme.
	Gastfamilie	Wichtig sind die Gasteltern. Die müssen auch Interesse haben.  Bestimmt einmal die Eltern der Gastfamilie. Die waren / unglaublich gut. Die haben mich auch betreut. Am Abend sassen wir zusammen, haben zusammen gegessen und haben Diskussionen gehabt. Alles auf Französisch.
	Stammschule	Die Stammschule sollte uns besser vorbereiten und nach-

		<p>her besser aufnehmen.</p> <p>Sechs Monate sind aber sehr lang. Auch vom Schulischen her. Ich müsste dann vielleicht ein Jahr wiederholen.</p>
	individuelle Disposition	<p>Der Schüler muss schon selbständig sein, muss motiviert sein und offen.</p> <p>Das Problem war einfach, dass wenn man mit der Familie nicht spricht oder man allein im Zimmer sitzt, so wie ich es oft gemacht habe, dann hat es auch nichts gebracht.</p>
	Organisation	<p>Die Organisation ist die Drehscheibe des Austausches.</p> <p>Sicher einmal die Organisation. Das ist (...) die Basis des Sprachaufenthaltes. Sie bieten dir auch etwas an. Bei mir hat es aber nicht gestimmt. Das ist eben ein Punkt der Enttäuschung. Und die Organisation sucht dir die Familie.</p>
	Soziale Form	<p>Es ist sicher wichtig, dass man möglichst so wie ich so isoliert dorthin geht.</p> <p>Ich war froh, dass ich die ganze Klasse wieder in der Schule sah.</p> <p>Also dass sie die Kollegen irgendwie in der Nähe haben.</p>
	Länge	<p>Zwei Wochen sind zu kurz. Besser wären drei bis vier Wochen. Dann hätte ich meine Sprachkenntnisse verbessern können.</p> <p>Einen Monat würde ich machen. Auch schulisch gibt es keine Probleme. So hätte ich nur vier Wochen verpasst.</p>

# **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Stichprobe T2 .....	12
Tabelle 2: Interviewteilnehmer .....	14
Tabelle 3: Kennwerte der Skalen .....	18
Tabelle 4: Kurzeiteffekt Sprachlernmotivation UGKG .....	21
Tabelle 5: Kurzeiteffekt Sprachlernmotivation UG .....	22
Tabelle 6: Kurzeiteffekt Bereitschaft UGKG .....	23
Tabelle 7: Kurzeiteffekt Bereitschaft UG .....	24
Tabelle 8: Kurzeiteffekt interkulturelle Fertigkeiten UGKG.....	24
Tabelle 9: Kurzeiteffekt Fertigkeiten UG .....	25
Tabelle 10: Kurzeiteffekt interkulturelle Einstellungen UGKG.....	26
Tabelle 11: Kurzeiteffekt interkulturelle Einstellungen UG .....	27
Tabelle 12: Langzeiteffekt Motivation UGKG .....	27
Tabelle 13: Langzeiteffekt Motivation UG .....	28
Tabelle 14: Langzeiteffekt Bereitschaft UGKG .....	28
Tabelle 15: Langzeiteffekt Bereitschaft UG .....	29
Tabelle 16: Langzeiteffekt Affekt UGKG .....	30
Tabelle 17: Langzeiteffekt Affekt UG .....	30
Tabelle 18: Langzeiteffekt Fertigkeiten UGKG .....	30
Tabelle 19: Langzeiteffekt Fertigkeiten UG .....	31