



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Auslandsaufenthalt und Autonomie –
Eine Interviewstudie mit taiwanischen DaF-Studierenden“

verfasst von / submitted by

Birgit Birkfellner, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Das Schreiben einer Masterarbeit ist etwas Schönes und Bereicherndes, kann aber auch zur Belastung werden, wenn die äußeren Umstände schwierig sind. Ich hatte das große Glück während der Entstehung dieser Arbeit auf vielen Ebenen von großartigen Menschen umgeben zu sein, die mich begleitet und unterstützt haben und dadurch dieses Projekt erst möglich gemacht haben.

An erster Stelle richtet sich mein Dank an meine Forschungspartner*innen, die sich die Zeit genommen und sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Danke für eure Aufgeschlossenheit und euer Engagement und dafür, dass ihr mich an euren Erfahrungen und Ansichten teilhaben habt lassen. 谢谢

Besonderer Dank gilt auch meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die das Entstehen dieser Arbeit begleitet hat, mich mit methodischem und fachlichem Feedback unterstützt und immer mit größter Geduld und Wertschätzung meine Fragen beantwortet hat, sodass ich aus jeder Besprechung mit neuer Motivation und Zuversicht herausgehen konnte.

Ein großes Dankeschön gebührt auch meinen Eltern, Franziska und Alfred Birkfellner, die meinen langen und verworrenen Studienweg nicht nur akzeptiert, sondern zu einem Großteil auch finanziert haben.

Ich möchte mich auch herzlich beim gesamten Team von *ViennAventura* bedanken, das es mir ermöglicht hat, Masterarbeit und Erwerbsarbeit unter einen Hut zu bringen. Ganz besonders bedanke ich mich hier bei meiner lieben Freundin, Kollegin und Schreibmentorin Marlies Thuswald, die mir stets mit motivierenden Tipps, Ratschlägen und einem offenen Ohr zur Seite gestanden hat.

Genauso gilt mein Dank vielen Freund*innen und Studienkolleginnen für den wertvollen fachlichen Austausch, das Korrekturlesen und die gegenseitige Hilfe. Vielen Dank für die vielen Gespräche, in denen ihr euch geduldig sowohl meine Begeisterung als auch mein Gejammere angehört habt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen	2
1.2 Gang der Untersuchung	4
1.3 Anmerkungen zur Schreibweise	5
2. Begriffsklärung und theoretische Verortung	6
2.1 Lernendenautonomie	6
2.1.1 Perspektiven auf Lernendenautonomie	7
2.1.2 Die Bedeutung von Strategien im Lernprozess	9
2.1.3 Die Globalisierung von Autonomie	13
2.2 DaF und Lernendenautonomie in Taiwan	15
2.2.1 Deutsch in Taiwan	15
2.2.2 Lehren und Lernen in Taiwan	17
2.3 Auslandsaufenthalte	19
2.3.1 Auslandsaufenthalte aus gesellschaftlicher, institutioneller und persönlicher Sicht	20
2.3.2 Ziele von Auslandsaufenthalten – Voraussetzungen und Evaluierung	22
2.4 Forschungsstand	25
3. Methodisches Vorgehen	29
3.1 Forschungsdesign	29
3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses	29
3.1.2 Gütekriterien	31
3.1.3 Ethische Überlegungen	33
3.2 Datenerhebung	34
3.2.1 Kontext	34
3.2.2 Sampling und Pilotierung	35
3.2.3 Proband*innen	37
3.2.4 Reflexion der Positionierungen und Kommunikation in der Datenerhebung	38
3.2.5 Das problemzentrierte Interview	40
3.3 Datenaufbereitung	43

3.4 Datenanalyse	44
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse und Codierung	44
3.4.2 Prototypische Auswertungsbeispiele	46
3.4.3 Problematische Auswertungsbeispiele	47
4. Analyse	48
4.1 Fallzusammenfassungen	49
4.1.1 Eva – Die soziale Strategin	50
4.1.2 Anne – Die Demotivierte	51
4.1.3 Saskia – Die Kulturreflexive	52
4.1.4 Judith – Die Kommunikativ-Kooperative	53
4.1.5 Lilian – Die gehemmte Pragmatikerin	54
4.1.6 Benedikt – Der Reflexiv-Handlungsorientierte	55
4.2 Lernendenautonomie	56
4.2.1 Persönliche Auffassungen von Lernendenautonomie	56
4.2.2 Technische Perspektive	58
4.2.3 Psychologische Perspektive	59
4.2.4 Soziokulturelle Perspektive	68
4.2.5 Politisch-kritische Perspektive	73
4.3 Entwicklung der Lernendenautonomie während des Aufenthalts	76
4.4 Autonomiefördernde und -behindernde Faktoren	82
4.4.1 Personenbezogene Aspekte	82
4.4.2 Umfeld	83
4.4.3 Motivation	87
4.4.4 Affektive Aspekte	90
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	94
6. Fazit	99
6.1 Offene Fragen und Ausblick	100
6.2 Schlussbetrachtungen und abschließende Gedanken	101
Literaturverzeichnis	103
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	108

Anhang	109
A. Materialien zur Datenerhebung und –aufbereitung	109
A.1 Informationsblatt	109
A.2 Einwilligungserklärung	110
A.3 Fragebogen.....	111
A.4 Interview-Leitfaden	112
A.5 Übersicht über die Interviews	115
A.6 Postskripten	115
A.7 Codierleitfaden.....	121
B. Datenmaterial und Analyse.....	135
B.1 Transkript des Pilotinterviews.....	135
B.2 Übersicht über Codes und Codings	146
B.3 Codierte Interviewtranskripte.....	148
B.3.1 Interview 1: Eva	148
B.3.2 Interview 2: Anne	158
B.3.3 Interview 3: Saskia.....	170
B.3.4 Interview 4: Judith.....	180
B.3.5 Interview 5: Lilian	191
B.3.6 Interview 6: Benedikt	201
Abstract	212

1. Einleitung

Ein paar persönliche Worte sollen eingangs erklären, wie die Idee zum vorliegenden Forschungsprojekt entstanden ist und woher die Leidenschaft zum beforschten Thema rührt.

Als ich 2017 das Glück hatte, ein DaF-Auslandspraktikum an einer Universität in Taiwan machen zu können, hatte ich die Möglichkeit, Einblicke in das taiwanische Bildungssystem zu gewinnen. Ich hatte die Chance, die Studierenden kennenzulernen, ihren Alltag an der Universität zu verfolgen und ihr Lernen zu begleiten.

Schon vor der Ankunft in Taiwan waren mir die gängigen Klischees bekannt, die besagten, dass asiatische Lernende meist unselbstständig seien, nur durch Drill lernen, Grammatiktabellen auswendig aufsagen können, aber dafür nur ungerne sprechen. Alles, was ich an der Universität über die Förderung von Lernendenautonomie gelernt hatte, würde dementsprechend in diesem Kontext hinfällig sein. In Taiwan bot sich mir allerdings ein gänzlich anderes Bild. Die Studierenden waren hochmotiviert, Deutsch zu lernen, engagierten sich leidenschaftlich für deutschbezogene Projekte der Uni und nutzten jede Gelegenheit, Deutsch auch außerhalb der universitären Kurse anzuwenden. In den zahlreichen Gesprächen, die ich mit den Taiwaner*innen führte, erzählten sie mit Vorliebe von ihren Auslandsaufenthalten in den deutschsprachigen Ländern. Angesichts der finanziellen Belastung, die ein Auslandsaufenthalt für die meisten taiwanischen Studierenden darstellt, war es bemerkenswert, wie viele Studierende bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert hatten oder davon träumten, ins Ausland zu gehen. Diese Beobachtungen führten mir nicht nur vor Augen, welchen Stellenwert Auslandserfahrungen für die Lernenden hatten, sondern auch, wie eigeninitiativ sie nach verschiedensten Lernmöglichkeiten suchten.

Angeregt dadurch war das Interesse geweckt, einerseits näher zu hinterfragen, woher das Bild der unselbstständigen, passiven asiatischen Lernenden kam und andererseits die individuellen Erfahrungen der Studierenden dem gegenüberzustellen. So entstand die Idee, zu untersuchen, welche Rolle Lernendenautonomie für taiwanische Studierende spielt, im Besonderen während ihrer Auslandsaufenthalte.

Die Hintergründe und genaue Zielsetzung der Untersuchung sowie die konkreten Forschungsfragen werden im folgenden Abschnitt im Detail vorgestellt.

1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Ja, aber ich finde autonomes Lernen [...] ist ein großer Teil für mich, also ein großer Lernteil für mich. (P1: 36)

Und das/ die Autonomie ist für mich ähm ich kann es nicht so gut definieren ((schmunzelt)), aber es gehört zu [...] meinem Alltag hier. (P4: 34)

[...] ja also ohne Autonomie ah Lernerautonomie? Ohne Lernerautonomie ist mein Deutsch wahrscheinlich nur A1 oder A2 ((lacht)). Wegen Lernerautonomie kann ich ja so erreichen. Ja. (P6: 54)

Diese Zitate von Teilnehmer*innen an dem vorliegenden Forschungsprojekt sollen bereits eingangs illustrieren, dass autonomes Lernen aus dem heutigen Sprachenlernen nicht mehr wegzudenken ist. Spätestens seit den 2000er Jahren ist Lernendenautonomie einer der zentralen Begriffe im Fremdsprachenunterricht (vgl. Benson 2006: 21). Die Förderung der Autonomie gilt als eines der vorrangigen Ziele des modernen Sprachunterrichts, obwohl immer unklarer ist, was damit eigentlich gemeint ist (vgl. Schmenk 2010: 12). Die zahlreichen Publikationen rund um das Thema liefern unterschiedliche Definitionen und präsentieren verschiedenste Versionen von Autonomie (vgl. ebd.). Eine Frage, die sich bei der Begriffsbestimmung häufig stellt, ist, inwiefern das didaktische Prinzip der Lernendenautonomie allgemeine bzw. globale Gültigkeit hat und ob es in allen Bildungskontexten und Lernumgebungen die gleiche Bedeutung hat. In diesem Zusammenhang wird oftmals auf die „westliche“ Prägung des Autonomiekonzeptes verwiesen und v.a. der asiatische Bildungsraum als Beispiel für eine gänzlich andere Auffassung davon angeführt (vgl. z.B. Harmer 2001; Schmenk 2005; Schmenk 2010: 12). Andere Autor*innen hingegen widersprechen dieser These und argumentieren dafür, dass das Konzept der Lernendenautonomie nichts mit dem jeweiligen Bildungshintergrund zu tun hat (vgl. z.B. Holliday 2003).

Durch die Globalisierung kommt es auch im Bildungsbereich zu einer immer stärkeren Vernetzung und Internationalisierung. Das Lehren und Lernen ist nicht mehr bloß an einen Ort oder eine bestimmte Bildungstradition gebunden, sondern öffnet sich den unterschiedlichsten Einflüssen. Auslandsaufenthalte und Austauschprogramme spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Durch die immer größer werdende Mobilität kommen Lernende mit verschiedenen Lern- und Bildungskonzepten in Berührung.

Die Verknüpfung dieser Aspekte bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie, die sich mit Autonomie und Auslandsaufenthalten im taiwanischen Kontext beschäftigt. Taiwanische DaF-Lernende sollen dazu befragt werden, welche Bedeutung Lernendenautonomie bei ihren Aufenthalten im deutschsprachigen Ausland hatte. Es gibt bereits umfassende Literatur, die

sich mit dem Diskurs rund um Autonomie in Asien und der Veränderung der Lerngewohnheiten in fremd- und zweitsprachlichen Settings beschäftigt. Die Perspektive der Lernenden wird dabei allerdings meist nur am Rande miteinbezogen. Um diesem Desiderat nachzukommen, entstand das Vorhaben, eine qualitative Befragung mit taiwanischen Studierenden durchzuführen und deren eigene Erfahrungen und Meinungen in den Mittelpunkt zu rücken. Das Erkenntnisinteresse liegt daher in erster Linie auf der Sichtbarmachung der Sichtweisen und Standpunkte der Lernenden.

Dementsprechend lautet die zentrale Forschungsfrage des vorliegenden Projekts:

Welche Rolle spielt autonomes Lernen bei Auslandsaufenthalten von taiwanischen DaF-Studierenden?

Diese lässt sich konkret in vier Teilfragen gliedern, die jeweils einen anderen Aspekt des Forschungsgegenstands fokussieren:

1. Warum ist es im Ausland (un)wichtiger autonom zu lernen?
2. Wie wirken sich Auslandsaufenthalte auf die Entwicklung der Lernendenautonomie der taiwanischen DaF-Lernenden aus?
3. Welche Formen von Lernendenautonomie werden durch Auslandsaufenthalte (nicht) gefördert?
4. Welche Faktoren fördern bzw. behindern Lernendenautonomie in Taiwan bzw. im Ausland?

Diese Forschungsfragen soll gewährleisten, dass trotz der Komplexität des Datenmaterials eine klare und strukturierte Analyse und Ergebnisdarstellung erfolgen kann. Trotz des kleinen, homogenen Samples dieser qualitativen Untersuchung ergibt sich eine große Datenmenge, die im Rahmen dieser Arbeit nicht in all ihren Facetten analytisch ausgeleuchtet werden kann. Die in Abschnitt 3.1.2 vorgestellten Gütekriterien sollen gewährleisten, dass die Untersuchung der Daten und die daraus abgeleiteten Ergebnisse die Folge guter wissenschaftlicher Praxis sind und nicht bloß die subjektive Auswahl und Position der Verfasserin darstellen. Im Folgenden wird nun in aller Kürze der Ablauf der Untersuchung vorgestellt.

1.2 Gang der Untersuchung

An dieser Stelle soll zur besseren Orientierung ein kurzer Abriss über den Aufbau der Arbeit erfolgen. Das erste Kapitel widmet sich einer Einführung in das Forschungsthema und gibt einen Überblick über Ziele, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung. Anschließend daran setzt sich der Hauptteil des Forschungsberichts aus drei großen Kapiteln zusammen: Begriffsklärung und theoretische Verortung (2.), Methodisches Vorgehen (3.) und Analyse (4.).

Das Kapitel „Begriffsklärung und theoretische Verortung“ beschäftigt sich mit den zentralen Begriffen der Untersuchung. Zuerst wird die Lernendenautonomie (2.1) aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und ihre Bedeutung für den asiatischen Raum näher beleuchtet. Um ein besseres Verständnis für den Untersuchungskontext zu bekommen werden außerdem die Voraussetzungen und Implikationen taiwanischer Bildungspolitik und des taiwanischen Bildungssystems in aller Kürze dargestellt (2.2). In Zuge dessen wird auch auf den Stellenwert des Deutschen in Taiwan eingegangen. Schließlich stellt die Mobilitätsforschung einen wichtigen Bezugspunkt für dieses Forschungsprojekt dar. Deshalb werden des Weiteren aktuelle Forschungsansätze in Bezug auf Auslandsaufenthalte (2.3) vorgestellt. Am Ende des Theoriekapitels wird anhand von Vergleichsstudien eine Übersicht über den bisherigen Forschungsstand gegeben.

Im Kapitel „Methodisches Vorgehen“ wird zunächst das Forschungsdesign präsentiert und auf Fragen der Forschungsethik und Gütekriterien eingegangen. Danach werden im Detail die jeweiligen Vorgehensweisen bei Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse erklärt und begründet.

Das Kapitel 4 „Analyse“ stellt das Herzstück der Forschungsarbeit dar. Hier werden die erhobenen Daten mit Hinblick auf die Forschungsfragen kategorisiert, zusammengefasst und in Beziehung zueinander gesetzt. Nach der Vorstellung der Forschungspartner*innen in Form von Fallzusammenfassungen (4.1), widmen sich die drei folgenden Abschnitte jeweils einem bestimmten Teil der Forschungsfrage. Zuerst werden die Aussagen der Befragten präsentiert, die sich auf die Bedeutung der verschiedenen Formen von Lernendenautonomie in Taiwan und während ihrer Auslandsaufenthalte beziehen (4.2). Daran anschließend wird untersucht, inwieweit sich das autonome Lernen der Interviewteilnehmer*innen während der Auslands-

aufenthalte weiterentwickelt oder verändert hat (4.3). Schließlich werden Faktoren zusammengefasst und besprochen, die von den Lernenden als förderlich oder hinderlich für ihr autonomes Lernen wahrgenommen werden (4.4).

In Kapitel 5 werden die eingangs gestellten Forschungsfragen anhand der Ergebnisse der Analyse beantwortet. Die wichtigsten Erkenntnisse sollen dabei kompakt zusammengefasst und in das theoretische Umfeld bzw. in bestehende Forschungsansätze eingeordnet werden. Am Ende des Forschungsberichts (6.) wird ein abschließender Rückblick auf die Untersuchung und die Ergebnisse geworfen. Hier sollen offene Fragen und Desiderata sowie mögliche zukünftige Forschungsarbeiten und Projekte angesprochen werden.

1.3 Anmerkungen zur Schreibweise

Um eine gute Lesbarkeit und Verständlichkeit der vorliegenden Studie zu gewährleisten, soll an dieser Stelle kurz auf einige Besonderheiten der Schreibweise hingewiesen werden. In der vorliegenden Arbeit wurde auf die Verwendung gendersensibler Sprache geachtet. Soweit es möglich war, wurden geschlechterneutrale Bezeichnungen gewählt, wenn Personen verschiedenen Geschlechts gemeint waren, z.B. Lernende, Lehrkräfte. Wo dies nicht möglich war, wurde ein Asterisk verwendet, um alle Geschlechter sichtbar zu machen, z.B. Proband*innen, Interviewpartner*innen.

Im Analysekapitel, in dem die Aussagen einzelner Studienteilnehmer*innen besprochen werden, wird das Geschlecht kenntlich gemacht. Ist also von einer Lernerin die Rede, ist tatsächlich eine Frau gemeint, wird von einem Studenten gesprochen, ist ein Mann gemeint.

Bei der Analyse werden zur Veranschaulichung der Ergebnisse Zitate aus den Interviews angeführt. Als Verweis wird dabei das Kürzel des*der jeweiligen Proband*in (P1-P6) angeführt und die Zeitmarke, der die Aussage entnommen wurde (z.B. P1: 48). Die Interviewtranskripte sind im Anhang (B.2) nachzulesen.

2. Begriffsklärung und theoretische Verortung

Im folgenden Kapitel soll dargelegt werden, in welchem theoretischen Rahmen sich die vorliegende Forschungsarbeit bewegt. Dabei geht es v.a. um eine knappe Darstellung der für die Untersuchung relevanten Forschungsfelder, im Besonderen der Autonomie¹- und Mobilitätsforschung, wie auch um eine Verknüpfung dieser Themen mit der Lehr- und Lernsituation in Asien, im Speziellen in Taiwan.

Bei der theoretischen Verortung meiner Fragestellung werde ich mich auf die Klärung der zentralen Begriffe, die in der Forschungsfrage vorkommen, konzentrieren. Dabei handelt es sich 1. um den Begriff der Lernendenautonomie, 2. um das DaF-Lehren und -Lernen in Taiwan und 3. um Auslandsaufenthalte während des Studiums. Abschließend gibt eine Zusammenfassung der Ergebnisse wichtiger Referenzstudien Einblick in den derzeitigen Forschungsstand.

2.1 Lernendenautonomie

Das Konzept der Lernendenautonomie entstand bereits Mitte der 70er Jahre und ist spätestens seit den 2000ern von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Benson 2006: 21). Die Publikationen rund um das Thema sind zahlreich und greifen die unterschiedlichsten Aspekte des Begriffs auf (vgl. ebd.). Dem Konzept zugrunde liegt ein Bild der Lernenden „[a]ls selbstständig handelnde und entscheidende Personen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 32). Wie Bimmel/Rampillon es so treffend formulieren, sollen Lernende nicht „die Objekte der Lehrtätigkeit ihrer Lehrerinnen und Lehrer, sondern Subjekte ihres Lernens“ (ebd.) sein.

Die folgenden Kapitel geben zunächst einen Überblick über die gängigsten Definitionen von Lernendenautonomie und stellen anschließend verschiedene Konzeptionen von bzw. Perspektiven auf den Autonomiebegriff vor (Kap. 2.1.1). Dem Begriff der Lernstrategie wird in Kap. 2.1.2 näheres Augenmerk geschenkt, da dieser nicht nur im Feld der Lernendenautonomie, sondern auch im vorliegenden Forschungsprojekt eine große Rolle spielt. Schließlich wird Lernendenautonomie in ihrer politisch-kritischen Variante nochmals aufgegriffen und die Frage gestellt, ob Autonomie ein Konzept ist, das global bzw. in unterschiedlichen Lernkontexten auf die gleiche Art und Weise funktionieren kann (Kap. 2.1.3).

¹ Wenn in dieser Arbeit von Autonomie die Rede ist, ist dies immer im Sinne von Lernendenautonomie zu verstehen. Andere Bedeutungen und Implikationen des mehrdeutigen Begriffs sind hier nicht gemeint.

2.1.1 Perspektiven auf Lernendenautonomie

„Autonomy is complex, multidimensional, and variably manifested“ (Benson 2013: 840), so bringt es Benson, einer der führenden Theoretiker zum Thema Lernendenautonomie auf den Punkt. Im Laufe der Zeit wurde der Autonomiebegriff immer wieder neu definiert und in verschiedenen Kontexten angewandt. Um die Begriffsverwirrung zu veranschaulichen, sollen hier einige gängige Definitionen von Lernendenautonomie angeführt werden.

Bensons eigene allgemeine Definition „a capacity to control important aspects of one’s language learning“ (ebd.: 839) lehnt sich an Holec’s berühmte und bis heute breit akzeptierte Definition von Lernendenautonomie als „the ability to take charge of one’s own learning“ (1981: 3) an. Little, dessen Arbeiten ebenfalls grundlegend für die heutige Autonomieforschung sind, wird in seinem Definitionsversuch bereits konkreter: „Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action“ (Little 1991: 4). Hier klingt bereits die Vorstellung von Lernendenautonomie als prozesshaftes Konstrukt an, das auf verschiedenen Ebenen verläuft. Dieser Aspekt der Komplexität bzw. des Zusammenwirkens mehrerer Kompetenzen wird schließlich von Tassinari noch weiter ausgeführt:

Lernerautonomie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen. (Tassinari 2010: 123)

Zusätzlich wird hier auch der Begriff der Strategie erwähnt, der für das Konzept von Lernendenautonomie zentral ist. Da dem Strategiebegriff innerhalb der meisten Forschungsansätze zum Thema Lernendenautonomie besonders große Bedeutung beigemessen wird und er auch in der vorliegenden Arbeit eine große Rolle spielt, wird er im folgenden Abschnitt (2.1.2) noch genauer unter die Lupe genommen.

Für Bimmel/Rampillon (2000: 33) ist Lernendenautonomie, „wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen“. Als Beispiele für solche Entscheidungen führen sie u.a. die Entscheidung, lernen zu wollen, die Vorgehensweise beim Lernen, die Auswahl der Materialien und Hilfsmittel, die Einteilung der Lernzeit und die Evaluation der Lernergebnisse an (vgl. ebd.).

Um den teilweise stark verallgemeinernden und auch voneinander abweichenden Tendenzen rund um den Begriff der Lernendenautonomie eine Struktur zu verleihen, versuchte Benson 1997 erstmals den Theoriekomplex zu systematisieren, indem er ein Modell mit drei Versio-

nen von Autonomie aufstellte. Er unterscheidet dabei zwischen der *technischen*, der *psychologischen* und der *politischen* Version von Autonomie (vgl. Benson 1997). Oxford (2003) entwickelte dieses System weiter, indem sie die *soziokulturelle* Perspektive ergänzte. In meiner Arbeit beziehe ich mich v.a. auf Oxfords Einteilung, da diese entscheidende Konstrukte, wie Kontext, Motivation, Handlungsfähigkeit und Lernstrategien miteinbezieht und ausführliche Erläuterungen bietet (vgl. Oxford 2003: 76ff.).

Oxford und Benson beschreiben die *technische Perspektive* auf Lernendenautonomie als die äußeren, situationsbezogenen Voraussetzungen, in denen Lernende mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 81). Das Lernen findet dabei außerhalb der klassischen Unterrichtssituation statt, man lernt individuell und trifft Lernentscheidungen selbst, ohne Unterstützung anderer Personen (vgl. Benson 1997: 19, Oxford 2003: 82). Ein typisches Beispiel hierfür ist das Lernen in Self-access-Centern (vgl. Oxford 2003: 81).

Im Gegensatz dazu geht es in der *psychologischen Perspektive* um die mentalen und emotionalen Einstellungen der Lernenden (wie z.B. Motivation und Selbstwirksamkeit²), die dazu beitragen, Autonomie entwickeln zu können (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 83). Hierzu zählt v.a. auch der Einsatz von Lernstrategien, der durch „bewusstmachendes Strategietraining“ (Khakpour/Schramm 2016: 327) gefördert werden kann.

Die *soziokulturelle Perspektive* wird von Oxford in zwei Formen gesplittet: Die *soziokulturelle Perspektive I* bezieht sich auf das Lernen durch soziale Interaktion (vgl. Oxford 2003: 85). Durch die Mediation durch andere Personen erwerben die Lernenden wichtige Kompetenzen, um zukünftig selbstständiger lernen zu können bzw. selbst zu Mediator*innen zu werden (vgl. ebd.: 86). Auch bei der *soziokulturellen Perspektive II* ist Vermittlung zentral, jedoch liegt der größere Fokus hier auf dem Wunsch der Lernenden nach Teilhabe an einer bestimmten Gesellschaft (vgl. ebd.: 87). Die Vermittlung besteht hier in der symbolischen Zulassung zu einer Gemeinschaft und Autonomie wird als eigenständige Teilhabe daran verstanden (vgl. ebd.).

Die *politische* (vgl. Benson 1997: 19) bzw. *politisch-kritische* (vgl. Oxford 2003: 88f.) *Perspektive* beschäftigt sich vornehmlich mit Machtstrukturen, gesellschaftlichem Zugang und Ideo-

² Der Begriff *Selbstwirksamkeit* wurde von dem amerikanischen Psychologen Albert Bandura geprägt. Darunter versteht man den Glauben einer Person an die eigenen Fähigkeiten bzw. deren Überzeugung bestimmte Aufgaben erfolgreich meistern und gesetzte Ziele erreichen zu können. Näheres dazu siehe z.B. Bandura 1994.

logien (vgl. ebd.). Autonomie ist hier ein weiterreichendes Konzept, das die Lernenden ermächtigen soll, zum einen ihr eigenes Lernen zu kontrollieren aber v.a. auch in den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, in denen sich das Lernen abspielt, ihre Rechte, Zugang und Mitsprache einzufordern (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 89).

Für die vorliegende Arbeit sind alle diese Perspektiven relevant, da eine zentrale Forschungsfrage ist, welche Art von Autonomie durch Auslandsaufenthalte (nicht) gefördert wird. Die politisch-kritische Perspektive spielt zusätzlich eine große Rolle bei der theoretischen Einbettung der Studie, da ein wichtiger Hintergrund der Arbeit die Diskussion ist, ob Autonomie in Asien die gleiche Bedeutung hat wie in sogenannten ‚westlichen‘ Kontexten, oder anders gesagt, ob Autonomie als ein „universally good thing“ (Pennycook 1997: 40) gesehen werden kann oder doch ein „Western construct“ (Schmenk 2005: 109) ist. In Abschnitt 2.1.3 wird dieser Gedanke noch näher ausgeführt.

2.1.2 Die Bedeutung von Strategien im Lernprozess

Der Begriff der Strategie ist eng mit dem der Lernendenautonomie verknüpft. Obwohl das Beherrschen von Lernstrategien alleine nicht automatisch mit Autonomie gleichzusetzen ist, so stellen Strategien doch einen wichtigen Schritt in Richtung des Ziels „Lernen lernen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 33) dar. Lernstrategien können grob als Schritte oder Aktionen definiert werden, die von Lernenden ausgewählt werden, um ihr Lernen oder ihren Sprachgebrauch zu verbessern (vgl. Cohen 1998: 2). Sprachlernstrategien sind für die Sprachlernforschung u.a. deshalb so bedeutsam, weil sie zu einer Auflösung der Vorstellung beitragen, Sprachbegabung sei eine angeborene, statische Fähigkeit (vgl. Oxford/Schramm 2007: 61; Schramm 2008: 95). Strategieforschung zeigt stattdessen, dass Sprachbegabung ein durchaus „**erlernbares** Charakteristikum“ (Schramm 2008: 95, Herv. Orig.) jedes Menschen darstellt.

Obwohl sich ein großer Teil der Forschung mit dem Thema der Vermittlung von Lernstrategien beschäftigt, konzentriert sich die vorliegende Arbeit nicht vorrangig auf Strategien, die durch eine Lehrperson vermittelt werden, sondern auf „selbstkontrollierte[s] Strategietraining“ (ebd.: 101), das durch „Selbstbeobachtung und Selbstevaluation“ (ebd.) stattfindet.

Oxford, deren Arbeiten Meilensteine in der Strategieforschung darstellen, legte 1990 erstmals ein Modell der Kategorisierung von Lernstrategien vor. Sie unterscheidet zunächst zwischen *direkten* und *indirekten* Lernstrategien, wobei sich die direkten Strategien auf den Umgang

mit der (Fremd-)Sprache selbst beziehen und die indirekten Strategien eher das Management des Lernens betreffen (vgl. Oxford 1990: 14). Diese beiden Kategorien spaltet sie weiter in jeweils drei Gruppen auf, sodass sich sechs Typen von Lernstrategien ergeben (vgl. ebd.). Diese sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Zu den direkten Strategien zählt Oxford die *Gedächtnisstrategien*, die *kognitiven Strategien* und die *Kompensationsstrategien* (vgl. ebd.: 14ff). In die Gruppe der indirekten Strategien fallen die *metakognitiven Strategien*, die *affektiven Strategien* und die *sozialen Strategien* (vgl. ebd.).

- *Gedächtnisstrategien* (vgl. ebd.: 37ff) helfen den Lernenden neue Informationen abzuspeichern und auch wieder abzurufen. Typische Gedächtnisstrategien sind etwa das Ordnen von Informationseinheiten (z.B. Vokabelgruppen) oder das Herstellen von Assoziationen. Auch die Veranschaulichung durch (mentale oder tatsächlich gezeichnete) Bilder kann helfen, neue Sprachinformation besser zu verarbeiten. Eine weitere Möglichkeit ist das Erstellen semantischer Felder.
- *Kognitive Strategien* (vgl. ebd.: 37ff) zielen auf das Analysieren und Verstehen von Strukturen ab. Zu diesen zählt zum einen das Üben, z.B. durch Wiederholungen oder durch konkrete, kommunikative Anwendung der Sprache; weiters das Analysieren bzw. Anwenden von Regeln, genauso wie der Sprachvergleich. Auch das Strukturieren (z.B. Notizen machen, zusammenfassen und markieren) gehört zu den kognitiven Strategien; ebenso ist der Einsatz von Hilfsmitteln (z.B. Wörterbüchern) hier einzuordnen.
- *Kompensationsstrategien* (vgl. ebd.: 47ff) werden dazu eingesetzt, Kommunikation trotz Wissenslücken zu ermöglichen. Hier spielt v.a. die Inferenz, also das Erschließen von unbekannten Wörtern aus dem Kontext, eine große Rolle. Außerdem gehören zu dieser Gruppe Strategien wie das Benutzen von Mimik und Gestik, das Switchen in die Erstsprache, das Umschreiben von bestimmten Aussagen oder Wörtern und Vermeidungsstrategien (z.B. Vermeidung eines Themas).
- *Metakognitive Strategien* (vgl. ebd.: 136) dienen dazu, das eigene Lernen zu planen und zu koordinieren. Sich einen Überblick über den Lernstoff zu verschaffen, ist hierbei oft der erste Schritt. Anschließend kann man das Lernen organisieren (z.B. durch Lernpläne) und sich Ziele setzen. Die Evaluierung dieser Ziele stellt eine weitere wichtige Strategie dar. Auch die aktive Suche nach Möglichkeiten, um das neue Wissen anzuwenden, zählt zu den metakognitiven Strategien.

- *Affektive Strategien* (vgl. ebd.: 140ff) beziehen sich auf alle Emotionen, die das Lernen betreffen. Das Bewusstmachen von Gefühlen, die mit dem Lernprozess zusammenhängen, hilft den Lernenden oft, diese besser zu kontrollieren. Eine solche Kontrolle kann etwa durch das bewusste Reduzieren von Stress (durch Entspannung, Meditieren oder Musik) erfolgen oder auch durch Motivationsstrategien (positive Statements zum Lernprozess, Belohnungen).
- *Soziale Strategien* (vgl. ebd.: 144ff) unterstützen die Lernenden bei der Kommunikation mit anderen Personen. Besonders wichtige Aspekte sind hierbei das Fragen-Stellen (z.B. nach Hilfe oder Korrekturen fragen), die Kooperation mit anderen und die Schulung des Empathie-Empfindens (z.B. der Erwerb und die Anwendung kulturreflexiver Kompetenzen).

Laut Oxford stehen diese sechs Strategiegruppen in ständiger Interaktion miteinander (vgl. ebd.: 14ff). Wie dies zu verstehen ist, erklärt sie sehr anschaulich mithilfe einer Theateranalogie (vgl. ebd.): Die direkten Strategien sind mit der SchauspielerIn eines Stückes vergleichbar, während die indirekten Strategien die Funktion der RegisseurIn übernehmen. Die SchauspielerIn arbeitet direkt mit der Sprache, sie muss sich Text merken und wiedergeben bzw. neue sprachliche Information produzieren. Sie arbeitet allerdings eng mit der RegisseurIn zusammen, die das gesamte Stück organisieren, planen und überwachen muss. Sie ist es auch, die coacht, korrigierend eingreift und die SchauspielerIn wenn nötig aufmuntert und anfeuert, sowie sie dazu anhält, mit den anderen SchauspielerInnen des Stückes zusammenzuarbeiten.

O'Malley/Chamot schlagen ein ähnliches, wenn auch verkürztes Modell zur Kategorisierung von Lernstrategien vor. Dies sei hier nur in aller Kürze erwähnt, da es in den Grundzügen dem Modell von Oxford gleicht. Sie definieren drei Gruppen von Strategien: die metakognitiven Strategien, die kognitiven Strategien und die sozialen/affektiven Strategien (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 44ff).

Gu legt seinerseits ein Strategiemodell vor, das Strategien als dynamische Prozesse charakterisiert. Er argumentiert, dass sich verschiedene Strategien in bestimmten Aspekten derart voneinander unterscheiden, dass man keine allgemein gültige Definition formulieren kann und

spricht sich daher für eine prototypische Sichtweise aus³ (vgl. Gu 2012: 336). Der prototypischen Kern einer Strategie ist laut seiner Definition ein dynamischer Prozess, der Problemlösung zum Ziel hat: „The prototypical core of a strategy is a dynamic process with problem-solving as its central aim.“ (ebd.). Die ideale Strategie umfasst folgende Handlungsschritte (vgl. Abb.1): 1. die selektive Auseinandersetzung mit einem Problem, 2. die Analyse des Problems, der Situation und von sich selbst, 3. die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen, 4. die Ausführung des Plans, 5. die Überwachung und eventuelle Modifizierung des Vorgehens und 6. die Evaluierung des Erfolgs bzw. des Resultats (vgl. ebd.: 336f).

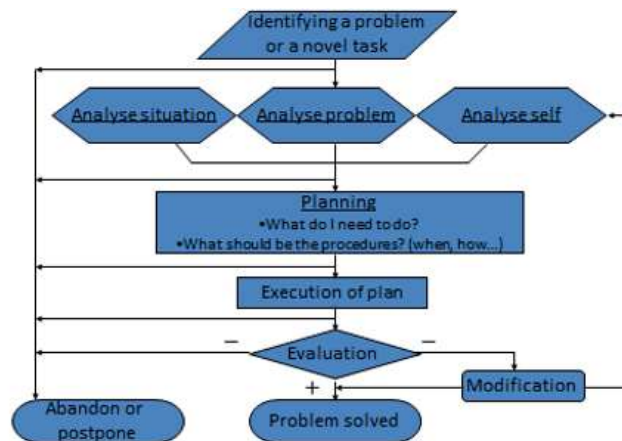


Abb.1: Die Komponenten einer Strategie (Gu 2012: 337)

Eine Strategie ist also ein dynamischer Prozess, der aus einer Abfolge von verschiedenen kognitiven und metakognitiven Handlungen besteht (vgl. ebd.). Zu den metakognitiven Komponenten der Strategie zählen die Analyse des Problems, die Entwicklung eines Plans und dessen Überwachung und Evaluierung (vgl. ebd.: 337f). Die kognitive Komponente ist die eigentliche Ausführung des Handlungsplans (vgl. ebd.: 338).

Nicht alle Strategien erfüllen jedoch in gleichem Maße die Ansprüche, die an sie gestellt werden. Sie unterscheiden sich in ihrer Prototypikalität entlang der Achsen der folgenden 6 Dimensionen, je nachdem, wie stark ausgeprägt das jeweilige Charakteristikum ist:

1. Intentionalität und Zweckmäßigkeit, 2. Eigeninitiative, 3. Bewusstheit, Monitoring und Evaluierung, 4. Ausführung der Strategie: Abfolge von Handlungen vs. einzelne Handlungen,

³ Gu erklärt diese Herangehensweise mit einer Analogie aus dem Tierreich: Unterschiedliche Strategien können mit den Gattungen einer zoologischen Familie verglichen werden (vgl. Gu 2005: 6). Manche Strategien entsprechen der Vorstellung einer Strategie mehr als andere, genauso wie bestimmte Vögel eher dem prototypischen Bild eines Vogels entsprechen als andere (vgl. ebd.).

5. Ausführung der Strategie: Aktivitäten-Chunk vs. Aktivitäten-Anhäufung, 6. Ausführung der Strategie: automatisiert vs. kontrolliert (vgl. ebd.: 338ff).

Wie prototypisch eine Strategie ist, lässt sich daran erkennen, wie viele dieser Dimensionen vorhanden sind und wie nahe ihre Ausprägungen dem prototypischen Kern liegen (vgl. ebd.: 342).



Abb. 2: Die prototypische Strategie und ihre Variationen (Gu 2012: 341)

2.1.3 Die Globalisierung von Autonomie

Nach dem Versuch eine Definition zu finden bzw. die meist rezipierten Modelle von Lernendenautonomie und Lernstrategien aufzuzeigen, stellt sich die Frage, ob diese Definitionen und Modelle auch allgemein gültig sind. D.h., kann davon ausgegangen werden, dass in Asien die gleichen Auffassungen von Lernendenautonomie und Lernstrategien vorherrschen?

Dieses Thema steht in der Forschung bereits seit längerem zur Diskussion. Häufig trifft man dabei auch auf stereotype Darstellungen asiatischer Lernender, die geprägt seien durch ein Bildungssystem, das Autorität höher schätze als Autonomie.

V.a. in Bezug auf (nicht vorhandene) Lernendenautonomie wird oftmals auf ‚kulturelle‘ Hintergründe verwiesen. Stellvertretend für viele Beiträge dieser Art sei hier als Beispiel folgendes Zitat angeführt: „Attitudes to self-directed learning are frequently conditioned by the educational culture in which students have studied or are studying“ (Harmer 2001: 335).

Reaktionen und Auseinandersetzungen mit derartigen Sichtweisen sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Im Zentrum dieses Kapitels stehen zwei Ansätze, die jeweils auf unterschiedliche Art und Weise den unreflektiert ethnozentrischen Blick auf Autonomie kritisieren. Holliday (2003) wirft unter dem Gesichtspunkt des Kulturalismus einen kritischen Blick auf

gängige Auffassungen von Autonomie. Schmenk (2005) wiederum reflektiert Autonomie aus der Perspektive der Globalisierung.

Holliday stellt fest, dass im Autonomie-Diskurs vielfach eine Haltung bzw. Ideologie vorherrschend ist, die er als „Native-speakerist“ (Holliday 2003: 116) bezeichnet. Er verwendet den Begriff ‚native speaker‘ als ideologisches Konstrukt, das eine Person bezeichnet, die sich durch den symbolischen Besitz der Sprache („ownership of the language“) auszeichnet und dadurch einen privilegierten Status innerhalb dieser Ideologie erhält (vgl. ebd.: 111). Als Folge dieser Ideologie ergibt sich, dass v.a. Lehrende aus ‚westlichen‘ Kontexten der Meinung sind, sie müssten Lernenden aus ‚anderen Kulturen‘ ihre Vorstellung von Autonomie erst beibringen, sodass sie in der „native-speakerist“-Umgebung erfolgreich sein können (vgl. ebd.). Laut Holliday liegt diesem Ansatz implizit eine Auffassung der Überlegenheit der eigenen ‚Kultur‘ zugrunde (vgl. ebd.): „Students are considered autonomous when they behave in ways which conform to an image of the ‚native speaker‘ and his/her culture.“ (ebd.: 115).

Holliday argumentiert jedoch, dass Autonomie ein Charakteristikum ist, dass in jedem Menschen veranlagt ist, und präsentiert daher sein Konzept der „social autonomy“ (ebd.: 116). Damit fordert er eine Herangehensweise, die Autonomie nicht als Domäne ‚westlicher Kultur‘ (vgl. ebd.: 118) betrachtet, sondern akzeptiert, dass alle Lernenden durch ihr Leben in einer sozialen Welt die Voraussetzungen für Autonomie bereits mitbringen und auf ihre Weise autonom sind (vgl. ebd.: 116).

Schmenk wählt einen anderen Zugang zum Thema und stellt die Behauptung auf: „autonomy is not a universal and neutral concept“ (Schmenk 2005: 115). Sie argumentiert, dass Autonomie ein kulturelles Konstrukt ist, das klar auf das europäische Zeitalter der Aufklärung zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 108f.). Wegen dieses Hintergrundes ist für sie klar, dass Lernendenautonomie nicht in allen Teilen der Welt die gleiche Ausprägung bzw. Bedeutung haben kann (vgl. ebd.: 115f). Sie kritisiert daher die Tendenz, das Konzept von Autonomie so zu homogenisieren und neutralisieren, sodass es globalisierbar bzw. allgemeingültig wird (vgl. ebd.: 111):

Having thus trimmed the notion of autonomy, its political and critical edges are cut off. As a result, these forms of homogenizing autonomy lead to an increasing fuzziness of the term itself, while they are preconditions for its globalization. (ebd.: 114).

Im Gegensatz zu Holliday fordert Schmenk ein *glokalisiertes Konzept von Autonomie*, bei dem autonomes Lernen an die jeweilige Umgebung angepasst wird (vgl. ebd.: 116).

Obwohl diese politisch-kritischen Perspektiven auf Autonomie besonders im englischsprachigen Bereich bereits breit diskutiert werden, sind sie im DaF-Bereich stark unterrepräsentiert. Eine Auseinandersetzung mit den machtpolitischen Implikationen des Autonomiebegriffs wäre hier wünschenswert.

2.2 DaF und Lernendenautonomie in Taiwan

Die zuvor ausgeführten Themenkomplexe der Lernendenautonomie und des Strategiegebrauchs sollen im Folgenden mit dem taiwanischen Unterrichtskontext in Zusammenhang gesetzt werden. Um einen besseren Überblick über die landesspezifischen Voraussetzungen für den Deutschunterricht zu bekommen, wird zuerst die derzeitige Situation des DaF-Lernens bzw. die Stellung des Deutschen in Taiwan skizziert (Kap. 2.2.1). Anschließend soll das taiwanische Bildungssystem genauer unter die Lupe genommen werden (2.2.2).

2.2.1 Deutsch in Taiwan

Die sprachliche Situation Taiwans ist sehr komplex. Auf der Insel wird zu einem großen Teil Chinesisch (Mandarin) und Taiwanisch (Hokkien) als Erst- und Zweitsprache gesprochen, außerdem sind Hakka und austronesische Sprachen der autochtonen Einwohner*innen Taiwans vertreten (vgl. Lay 2009; Merkelbach 2011: 129). All diese Sprachen sind auch offiziell als Amtssprachen anerkannt. Im offiziellen Bereich bzw. in städtischen Gebieten ist Mandarin die meist verwendete Sprache; im Privaten, in ländlichen und v.a. südlichen Regionen ist allerdings Taiwanisch präsenter (vgl. Merkelbach 2011: 129). Die Mehrheit der Taiwaner*innen wird in beiden Sprachen sozialisiert, wodurch die Gesellschaft durch einen additiven Bilingualismus geprägt ist (vgl. Lay 2009: 25).

Das Fremdsprachenlernen wurde in den letzten Jahrzehnten in Taiwan immer wichtiger; die Globalisierung und der internationalisierte Arbeitsmarkt machen es auch in Taiwan unverzichtbar, auf eine oder mehrere Fremdsprachen zurückgreifen zu können (vgl. ebd.: 24).

Die wichtigste Rolle spielt dabei Englisch. Englisch wird in den meisten Fällen als erste Fremdsprache erworben, ist Pflichtfach in den öffentlichen Schulen Taiwans und genießt dementsprechend ein hohes Prestige (vgl. ebd.: 25). Das Angebot an weiteren Fremdsprachen wird

jedoch kontinuierlich ausgebaut: Zu den am häufigsten gelernten Fremdsprachen gehören Japanisch, Koreanisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch (vgl. ebd.: 24). Dies bedeutet auch, dass Deutsch in Taiwan beinahe ausschließlich als Tertiärsprache erworben wird.

Obwohl Deutsch hauptsächlich an Universitäten und in der Erwachsenenbildung unterrichtet wird, gibt es auch einige Schulen, die in den vergangenen Jahren Deutsch in ihren Lehrplan aufgenommen haben (vgl. ebd.: 31). Die Anzahl der Lernenden in diesem Bereich schwankt jedoch stark, was sich u.a. durch die wachsende Konkurrenz durch andere Fremdsprachenangebote erklären lässt (vgl. ebd.: 31f).

Der DaF-Bereich an Universitäten, wie er für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist, hat sich in den letzten Jahrzehnten stark entwickelt (vgl. ebd.: 34f). An vielen Hochschulen wurden eigene Deutsch-Abteilungen eingerichtet, bevor Interessent*innen allerdings für ein Deutsch-Studium zugelassen werden, müssen sie eine hoch selektive Aufnahmeprüfung durchlaufen. Da Englisch als Studienfach sehr gefragt ist, sind die Zulassungskriterien dafür strenger, d.h. es muss eine höhere Punktzahl bei den Prüfungen erreicht werden als z.B. für ein Deutschstudium (vgl. Lay 2009: 40). Da ein Studienabschluss (egal in welchem Fach) in Taiwan allerdings mittlerweile für die allermeisten Berufe grundlegende Voraussetzung ist (vgl. ebd.: 46), führt dieser Umstand oftmals dazu, dass Studierende, die etwa nicht zu einem Englischstudium zugelassen wurden, sich nun für ein Deutschstudium entscheiden, obwohl es nicht ihr Wunschstudium ist⁴ (vgl. Merkelbach 2011: 130).

Die Entscheidung für ein Deutschstudium fällt also nicht immer ganz freiwillig. Dementsprechend unterschiedlich gestalten sich die einzelnen Motive für die Studienwahl und die Erwartungen, die daran herangetragen werden. Laut Lay ist zum einen das grundsätzlich positive Deutschlandbild der Taiwaner*innen verantwortlich für die Entscheidung, Deutsch lernen zu wollen (vgl. Lay 2009: 42). Dadurch, dass Deutschland einer der wichtigsten Handelspartner Taiwans in Europa ist, ergeben sich allerdings durch ein Deutschstudium bzw. durch entsprechende Deutschkenntnisse auch konkrete Vorteile für den Arbeitsmarkt (vgl. ebd.: 45f). So streben viele Absolvent*innen z.B. eine Stelle bei den zahlreichen in Taiwan sitzenden Vertretungen deutscher Firmen an (vgl. ebd.). Andere studieren, um später selbst Deutsch zu unterrichten oder Dolmetscher*in zu werden. Abgesehen vom Lehrberuf sind allerdings generell

⁴ Auf weitere Implikationen der Aufnahmeprüfungen für taiwanische Universitäten wird in Kapitel 2.2.2 noch näher eingegangen.

die Chancen einen Arbeitsplatz in Taiwan zu finden, an dem man die erworbenen Deutschkenntnisse tatsächlich einsetzen kann, eher gering (ebd.: 46). Das Interesse an den Traditionen, der Geschichte und Lebenswelt der deutschsprachigen Länder ist schließlich ebenfalls ein bedeutender Motivationsfaktor für ein Deutschstudium. Immer wieder wird von taiwanischen Studierenden betont, dass „Fremdsprachenlernen auch das Kennenlernen der Kulturen mit einschließt“ (vgl. ebd.: 43).

2.2.2 Lehren und Lernen in Taiwan

Gängige Stereotype, wenn man über Unterricht und Lernen in asiatischen Ländern hört, sind unter anderem die Passivität, Schweigsamkeit und Zurückhaltung der Lernenden, die Angst vor Fehlern, die Unterordnung des Einzelnen unter die Gemeinschaft und das Auswendiglernen als Patentlösung für jedes Lernproblem (vgl. Mitschian 1999: 45ff.). Für diese Verhaltensweisen verantwortlich gemacht wird oftmals „die Tradition bzw. die [...] Kultur“ (vgl. ebd.) der Lernenden. Die Fähigkeit bzw. der Wille zu autonomem Lernen wird diesen Studierenden oftmals abgesprochen (vgl. Harmer 2001: 335). Aussagen wie diese, die sich zum Teil bis heute im Diskurs halten, sind nicht nur stark rassialisierend und unreflektiert, sondern verknappen auch die Komplexität des Lernprozesses einzelner Lernender.

Tatsächlich steht hinter dem heutigen Bildungssystem Taiwans ein langer Prozess, der eng mit der politischen Entwicklung und Geschichte des Landes zusammenhängt. Nachdem 1987 das Kriegsrecht aufgehoben wurde, begann sich Taiwan langsam vom autoritären System in Richtung Demokratie zu entwickeln, was auch Auswirkungen auf die Bildungspolitik hatte⁵ (vgl. Chen 2013: 263). Das zentralisierte „top-down“-System der Regierung⁶ wurde langsam durch einen „bottom-up“-Ansatz ersetzt, bei dem Schulen und Universitäten immer mehr eigene Entscheidungsgewalt bekamen (vgl. ebd.: 260f). V.a. in den 90er Jahren kam es zu radikalen Umstrukturierungen, deren Hauptziele es waren, den Unterricht zu liberalisieren und den Prüfungsdruck auf die Schüler*innen und Studierenden zu verringern (vgl. ebd.: 265). Trotz zahlreicher Reformen ist die Lehr- und Lernlandschaft allerdings bis heute stark vom sogenannten

⁵ Eine detaillierte Darstellung der Entwicklung des taiwanischen Unterrichtssystems und der politischen Hintergründe würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Nähere Informationen finden sich z.B. in Chen 2013 oder Hsieh 2013.

⁶ Die Kontrolle der Politik über das Unterrichtssystem zeigte sich etwa darin, dass ein einheitliches Curriculum für den gesamten Primär- und Sekundärbereich vorgegeben wurde bzw. ab 1968 sämtliche Unterrichtsbücher von der zentralen Stelle des National Institute of Compilation and Translation zusammengestellt und herausgegeben wurden (vgl. Chen 2013: 269).

chinesischen „academic rationalism“ (ebd.: 262) geprägt, der größten Wert auf diszipliniertes Lernen von Fakten und Fachwissen und das Bestehen von Prüfungen legt (vgl. Chen 2013: 263; Mahlios et al. 2010: 82). Das System ist stark durch Wettbewerbsgedanken gekennzeichnet, da Prüfungsergebnisse über den weiteren Bildungsweg und infolgedessen über zukünftige Jobs und Lebensentwürfe entscheiden können (vgl. Hsieh 2013: 285f, 288f). Zulassungsprüfungen stehen immer am Anfang jedes Übergangs zur jeweils nächsten Bildungsstufe, wobei das Prüfungsergebnis bestimmt, wer an den prestigeträchtigsten Schulen und Universitäten weiterstudieren darf (vgl. ebd.: 292f). Diese stark konkurrenzorientierte Unterrichtsumgebung setzt die Lernenden oftmals unter enormen Druck, weshalb v.a. in den letzten Jahrzehnten Expert*innenkritik an den Prüfungsmodalitäten immer lauter wurde (Chen 2013: 263; Hsieh 2013: 289, 292). Dies führte zu einer Diversifizierung der Zulassungsbedingungen, so dass nunmehr nicht nur Testergebnisse allein entscheidend sind, sondern auch Empfehlungen und individuelle Bewerbungen im Auswahlprozess berücksichtigt werden (vgl. Hsieh 2013: 294ff). Trotz dieser Lockerungen haben Prüfungsergebnisse kaum an gesellschaftlicher Bedeutung verloren: „[W]hile the system can be changed, the mentality underpinning the significance of success in the exam cannot be transformed so easily“ (ebd.: 298). Denn Tests gelten seit jeher als faires und anonymes Mittel zur Leistungsfeststellung, die verhindert, dass Schüler*innen bzw. Studierende aus reichen oder einflussreichen Familien bevorzugt behandelt werden (vgl. ebd.: 293).

Dieses System, das akademischen Erfolgen und Bildungsperformance größte Bedeutung beimisst, bringt folglich auch den ausführenden Personen ebendieses Systems, den Lehrkräften, höchste Wertschätzung entgegen, womit wir bei dem oft reproduzierten Bild von Lehrenden als unangreifbaren Autoritätspersonen im asiatischen Bildungssystem angelangt wären. Im internationalen Vergleich genießt der Berufsstand der Lehrenden in Taiwan tatsächlich ein relativ hohes Ansehen und verfügt über ein positives Image innerhalb der Gesellschaft (vgl. ebd.: 287). Erklären lässt sich dies durch die vergleichsweise hohe akademische Ausbildung, die Lehrende in Taiwan haben (vgl. ebd.: 287) bzw. dadurch, dass Bildung in der taiwanischen Gesellschaft generell einen hohen Wert hat (vgl. Chen 2013: 263).

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass das jeweilige Bildungssystem nicht automatisch Rückschlüsse auf die einzelnen Lernenden, die darin sozialisiert wurden, zulässt. Für die vorliegende Arbeit dient die Darstellung des taiwanischen Bildungssystems lediglich als Hinter-

grund, um bestimmte Erfahrungen und Erzählungen der Befragten besser einordnen zu können. Es soll jedoch festgehalten werden, dass Lernerfahrungen immer individuell sind und nicht allein vom System bestimmt werden.

2.3 Auslandsaufenthalte

Mobilität und Auslandsaufenthalte gehören schon seit langem zur Geschichte der Menschheit, auch wenn sie in früheren Jahrhunderten v.a. wirtschaftliche, kolonialistische oder diplomatische Zwecke erfüllten (vgl. Byram 2008: 19). Erst in der jüngsten Vergangenheit entwickelte sich der Auslandsaufenthalt zu Studienzwecken, wie er für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, zu einem globalen Phänomen (vgl. ebd.). Die Forschung zu diesem Thema setzte daher erst vor einigen Jahren ein (vgl. Byram 2008: 19; Ehrenreich 2008a: 34). Byram und Ehrenreich gehören zu den wichtigsten Vertreter*innen dieser Forschungsrichtung und prägen bis heute den Diskurs, weshalb sich dieses Kapitel hauptsächlich mit ihren Ansätzen und Standpunkten beschäftigen wird.

Mittlerweile sind Auslandsaufenthalte aus dem Schul- und Universitätsleben nicht mehr wegzudenken. Wie Ehrenreich es formuliert, befinden wir uns „in Zeiten einer allgemeinen und scheinbar selbstverständlichen Mobilität“ (Ehrenreich 2008a: 31). Dies zeigt sich z.B. in den Bestrebungen der Hochschulpolitik, Auslandsaufenthalte immer fester in den Curricula zu verankern und darin, dass Arbeitgeber*innen immer öfter Auslandserfahrung wünschen oder gar verlangen (vgl. ebd.: 29f).

Doch welche Implikationen hat ein Auslandsaufenthalt im Zuge des Studiums für die Beteiligten? Welche Erwartungen und Ziele werden aus Sicht der involvierten Personen und Institutionen daran gesetzt? Diesen Fragen widmen sich die folgenden Kapitel. Zunächst soll näher untersucht werden, wie sich Auslandsaufenthalte aus gesellschaftlicher, institutioneller und persönlicher Perspektive darstellen (siehe 2.3.1). Daran anschließend stellt sich die Frage, was aus diesen Blickwinkeln jeweils von einem Auslandsaufenthalt zu erwarten ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit Zielsetzungen und Evaluierungsmöglichkeiten steht im Fokus von Kapitel 2.3.2. Anhand von zwei Themengebieten, die oft als Ziele bzw. Motive für einen Auslandsaufenthalt genannt werden, dem Spracherwerb und der Ausbildung kultureller Kompetenzen (vgl. BMBWF 2018: 261; Deardorff 2006: 232; Ehrenreich 2006: 189; Ehrenreich

2008b:108), soll veranschaulicht werden, welche Probleme sich bei dem Versuch einer Evaluierung der Effektivität eines Auslandsaufenthalts ergeben.

2.3.1 Auslandsaufenthalte aus gesellschaftlicher, institutioneller und persönlicher Sicht

Spätestens seit der Bologna-Reform genießt der (studentische) Auslandsaufenthalt in Europa eine große mediale Präsenz, wodurch er immer mehr ins öffentliche Bewusstsein rückt (vgl. Ehrenreich 2008a: 29ff)⁷. Der Auslandsaufenthalt ist Teil unseres Alltags geworden.

Die Allgegenwärtigkeit des Themas führt laut Ehrenreich gesellschaftlich gesehen zu der Annahme, „ein Auslandsaufenthalt sei inzwischen etwas Selbstverständliches, ein (Lebens-) Abschnitt, den man – zumindest in privilegierteren Kreisen – durchläuft, so wie man eben die achte Klasse besucht oder das dritte Semester absolviert“ (Ehrenreich 2008a: 29ff.). Parallel dazu würden unreflektierte Allgemeinplätze, romantisierte Klischees und „naive[...] Vorstellungen von Auslandsaufenthalten als ‚Selbstläufern‘“ (ebd.) entstehen. Dies bestätigt sich durch einen Blick auf die Darstellung von offizieller Stelle aus. Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) etwa formuliert in seinem Universitätsbericht 2017:

Mobilität fördert die Mehrsprachigkeit sowie die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Kulturen und ist damit ein wichtiger Faktor für die individuelle Entwicklung wie auch für die Beschäftigungsfähigkeit. (BMBWF 2018: 261)

Hier lässt sich erkennen, dass von offizieller Seite eher ein allgemeines, oftmals stereotypes Bild von Aufenthalten im Ausland gezeichnet wird. Wie es Ehrenreich provokant formuliert, wird angenommen, „[w]o ‚Auslandsaufenthalt‘ drauf steht[...] stecken Flexibilität, Offenheit und Sprachkenntnisse drin“ (2008a: 31). Erfolge werden also vorausgesetzt, ohne näher zu erklären, wie diese erreicht werden können. Die persönliche, individuelle Sicht, die sich in den meisten Fällen weitaus komplexer gestaltet, ist nur selten Teil des gesellschaftlichen bzw. medialen Diskurses. Daran anknüpfend sei noch einmal auf die zuvor zitierten, wie es Ehrenreich

⁷ Ehrenreich nennt als Beispiele sowohl zahlreiche Printmedien, deren Hochschulbeilagen sich immer wieder mit Austausch und Mobilität beschäftigen, als auch Fernsehformate, die sich auf triviale Art mit Auslandsaufenthalten auseinandersetzen (z.B. „Auf und davon – Mein Auslandstagebuch“ oder „Goodbye Deutschland – Die Auswanderer“). Auch in den Film habe die „Generation Erasmus“ mit Cédric Klapischs *L'Auberge Espagnole – Barcelona für ein Jahr* Einzug gehalten und online sei es ein leichtes, sich in verschiedenen Portalen über internationale Austauschprogramme zu informieren (vgl. 2008a: 29f.).

formuliert, „privilegierteren Kreise[...]“ verwiesen, denen oftmals die Möglichkeit auf ein Auslandssemester vorbehalten bleibt. Ein Aspekt von Studierendenmobilität, der gesellschaftlich oft wenig Beachtung findet, sind die Hindernisse, die zahlreiche Studierende davon abhalten, ins Ausland zu gehen. Laut Studien des BMBWF nehmen viele Studierende Abstand von einem Auslandsaufenthalt, da sie etwa „negative Auswirkungen auf das Studium“ (BMBWF 2018: 267) und „Zeitverlust für ihr Studium in Österreich“ (ebd.) fürchten oder „finanzielle und organisatorische Hindernisse“ (ebd.) sehen. Auch in Taiwan ist ein Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land alles andere als selbstverständlich. Zwar wird an den meisten Universitäten im dritten Studienjahr ein Austauschsemester an einer deutschen Universität angeboten (vgl. Lay 2009: 47), jedoch können viele Studierende dieses Angebot aus mangelnden Deutschkenntnissen oder finanziellen Gründen nicht wahrnehmen.

Die gesellschaftliche Konzeption des Themas „Auslandsaufenthalt“ steht somit in starkem Gegensatz zu der persönlichen Bedeutung für die einzelnen Personen, die sich für den Schritt ins Ausland entscheiden. Denn für die meisten Schüler*innen oder Studierenden ist ein Auslandsaufenthalt „eine mutige Entscheidung“ (Ehrenreich 2008a: 31) und „eine intensive, je individuell-biografische Erfahrung“ (ebd.).

Doch nicht nur für die Studierenden gewinnen Auslandsaufenthalte an Relevanz. Auch die dahinter stehenden Institutionen und Universitäten haben Interesse an stetig wachsender Mobilität. So formuliert z.B. auch das BMBWF ein klares Ziel für die nächsten Jahre:

In Österreich hat die Hochschulmobilitätsstrategie des BMBWF als strategisches Ziel festgelegt, dass bis 2025 30% bis 35% des jährlichen Hochschulabsolventen-Jahrgangs einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben sollen [...]. (BMBWF 2018: 263)

Die Erklärungen für das steigende Interesse am internationalen Austausch sind vielfältig. Byram erwähnt zum einen die Intention, nationale Systeme aufbrechen zu wollen und Interaktion bzw. Kooperationen zwischen Ländern und Gesellschaften zu ermöglichen:

The international experience is assumed to be valuable for individual students as well as universities as institutions, presumably because it breaks down the narrow boundaries of national, and sometimes nationalist, education and creates the conditions for harmonious interactions among individuals and the societies they form. (Byram 2008: 21)

Er führt jedoch auch weiter aus, dass solche Annahmen grundsätzlich kritisch zu hinterfragen seien bzw. erst einmal geklärt werden müsse, auf welchen Grundlagen und Belegen die Schlussfolgerung beruht, dass der internationale Austausch förderlich für die Verständigung zwischen Gesellschaften sei (vgl. Byram 2008: 21).

Ein weitaus konkreterer Grund für die Förderung der Studierendenmobilität (durch die Politik) wird vom BMBWF folgendermaßen formuliert: „Internationalisierung und Mobilitätsmaßnahmen werden von den Universitäten [...] als zentraler Bestandteil der institutionellen Profilentwicklung wahrgenommen.“ (BMBWF 2018: 267). Das Forcieren von Austauschmöglichkeiten wird also als Mittel gesehen, den jeweiligen Studienstandort sowohl für Incomings als auch für Outgoings attraktiver zu gestalten und somit ein internationales Profil zu entwickeln (vgl. ebd. 264).

So zeigt sich, dass schließlich die drei Perspektiven – gesellschaftlich, individuell und institutionell – zusammengeführt werden und auf einen gemeinsamen Punkt gebracht werden können. Die Förderung von Auslandsaufenthalten soll auf lange Sicht allen Seiten Vorteile bringen:

Policy makers and budget holders appear to assume that scholarships for talented people will benefit not only the individuals but relationships between countries, in the long term. In short, residence and/or study abroad is not only of intellectual interest, but of societal and political significance. (Byram 2008: 27)

Weitere Forschung zu diesem Thema ist daher sinnvoll und notwendig, um sichtbar zu machen und transparent darzustellen, wer welche Interessen an Studierendenmobilität hat und welche Ziele damit verbunden sind.

2.3.2 Ziele von Auslandsaufenthalten – Voraussetzungen und Evaluierung

Mobilität zu Lernzwecken und die damit verbundenen Mobilitätserfahrungen sollen dazu beitragen, dass Studierende Erfahrungen und Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich gegenüber den komplexer werdenden Anforderungen der heutigen Gesellschaft und des Arbeitsmarkts erfolgreich zu behaupten. (BMBWF 2018: 261)

So definiert das BMBWF den Sinn und Nutzen von Studierendenmobilität. Welche „Erfahrungen und Kompetenzen“ es nun genau sind, die die Studierenden im Ausland erwerben sollen, wird allerdings nicht näher ausgeführt. Hier zeigt sich eine der grundsätzlichen Schwierigkeiten bei der Einordnung und Evaluierung von Auslandserfahrungen während der Studienzeit. Die pauschale Aburteilung jeglicher Auslandserfahrung als schlichtweg positiv verhindert vielfach eine Auseinandersetzung mit den konkreten Zielsetzungen und Erwartungen, die an einen Auslandsaufenthalt bzw. dessen Erfolg geknüpft sind.

Um einerseits eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Auslandsaufenthalt“ möglich zu machen und andererseits eine Weiterentwicklung bzw. eventuelle Verbesserungen in dessen Konzeption anzuregen, ist es unabdingbar, sich reflektiert mit dem Thema auseinanderzusetzen und althergebrachte Annahmen zu hinterfragen. Byram etwa fordert:

„[We] need to challenge the assumptions about purposes and successes which are often implicit and unquestioned“ (Byram 2008: 26). Um ein differenzierteres Bild von Auslandsaufenthalten zu bekommen und sie damit für die einzelnen Studierenden wertvoller gestalten zu können, ist es also notwendig, sich darüber klar zu werden, was jeweils davon erwartet wird. Neben einer Definition der jeweiligen Ziele ist anschließend auch „eine konsequente und möglichst transparente Evaluierung“ (Ehrenreich 2008a: 34) nötig, um zu überprüfen, ob die jeweils gesetzten Ziele auch erreicht wurden (vgl. ebd.).

Folgende Faktoren sieht Ehrenreich (2008a: 34) als entscheidend an, um beurteilen zu können, welche Effekte ein Auslandsaufenthalt haben kann bzw. wie diese eingeordnet werden können:

- Mit wem treten die mobilen Personen in Kontakt?
- Welche Aktivitäten finden statt?
- Wie geht es den Mobilen während des Aufenthalts?
- Wie gestalten sich die Rückkehr und die Zeit danach?
- Worin liegt der jeweilige Ertrag eines Auslandsaufenthalts für die Beteiligten, d.h. sowohl für die mobilen Personen als auch für die Gastgeber?

Die Beantwortung dieser Fragen bietet eine gute Orientierung darüber, wie sich der Auslandsaufenthalt im einzelnen Fall abgespielt hat und lässt daher Schlussfolgerungen darüber zu, ob die gewünschten Ziele erreicht wurden. Da diese Aspekte eine generelle Einordnung der individuellen Auslandserfahrung ermöglichen, werden die oben genannten Fragen auch in den Interviewleitfaden einfließen.

Als zwei der vorrangigen Ziele bzw. Motive für Auslandsaufenthalte werden sowohl von Studierenden als auch von Institutionen häufig der Spracherwerb (vgl. Ehrenreich 2008b: 108) und die Ausbildung interkultureller Kompetenz⁸ (Deardorff 2006: 232; Ehrenreich 2006: 189) genannt. Da diese Faktoren auch eine entscheidende Rolle für die vorliegende Forschungsarbeit spielen, soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden.

Wie bereits angesprochen, wird oft davon ausgegangen, dass es zu einem „quasi-automatischen Fremdspracherwerb im Zielsprachenland“ (Ehrenreich 2008b: 108) kommt. Ergebnisse der empirischen Forschung belegen jedoch, dass sich der Sprachlernprozess im Ausland sehr komplex gestaltet und der jeweilige Ertrag abhängig von den einzelnen Studierenden ist (vgl.

⁸ Obwohl der Begriff ‚Interkulturalität‘ nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand entspricht und fragwürdige Implikationen enthält (vgl. hierzu z.B. Altmayer 2006), wird er in der Literatur rund um die Ziele von Auslandsaufenthalten am häufigsten verwendet, um Themen anzusprechen, die auch als ‚kulturreflexiv‘ bezeichnet werden könnten. Aufgrund der vorherrschenden Begrifflichkeit in den verwendeten Bezugstexten, wird in diesem Fall auch die Bezeichnung ‚interkulturelle Kompetenz‘ verwendet.

Ehrenreich 2006; Ehrenreich 2008b; Freed 1995). Ehrenreich führte z.B. eine Studie mit ehemaligen Sprachassistent*innen durch, die zeigte, dass Spracherwerb alles andere als automatisch erfolgt und viel Autonomie erforderlich ist, um sprachlich von Auslandsaufenthalten profitieren zu können (vgl. Ehrenreich 2008b). Eine nähere Erläuterung dieser Studie folgt im Zuge der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes in Kapitel 2.4.

Ein weiteres oft gehörtes Argument für Auslandsaufenthalte ist die damit einhergehende Internationalisierung der Studierenden und die Ausbildung interkultureller Kompetenzen (vgl. Deardorff 2006: 232). Möchte man nun feststellen, wie Studierende während ihrer Zeit im Ausland interkulturell kompetent werden, offenbart sich wiederum ein Definitionsproblem (vgl. ebd.). Die meisten gängigen Definitionen der erwarteten interkulturellen Kompetenz sind viel zu allgemein gehalten, um evaluieren zu können, ob sie während des Auslandsaufenthalts tatsächlich erworben wird (vgl. ebd.: 232f). In Reaktion darauf entwickelte Deardorff ihr Pyramiden-Modell der interkulturellen Kompetenz, das dazu beitragen soll, interkulturelle Kompetenz, die während eines Auslandsaufenthalts erworben wird, messbar zu machen:

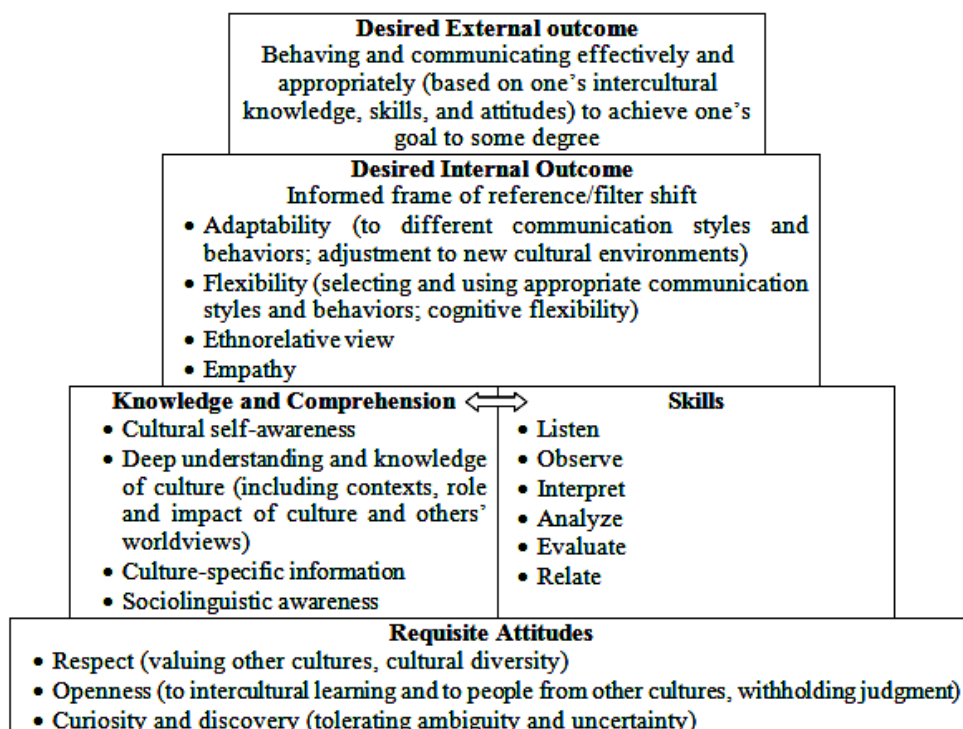


Abb. 3: Pyramiden-Modell interkultureller Kompetenz (Deardorff 2006: 244)

Als grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sieht Deardorff persönliche Einstellungen und Haltungen wie Offenheit, Respekt und Neugierde (vgl. ebd.: 245). Das Modell zeigt die Entwicklung von der individuellen, persönlichen Ebene bis hin zur interaktiven Ebene, in der die Resultate der interkulturellen Kompetenz sichtbar werden (vgl. ebd.). Zusätzlich zeigt es die Fertigkeiten auf, die notwendig sind, um sich kulturelles Wissen anzueignen und es verarbeiten zu können, wie z.B. Zuhören, Beobachten, Analysieren und Relativieren (vgl. ebd.).

Genauso wie der Spracherwerb erfolgt auch die Entwicklung interkultureller Kompetenz individuell. Anhand dieses Modells ist es nun aber möglich, die jeweiligen kulturellen Erfahrungen der Studierenden im Ausland besser einordnen und evaluieren zu können. Als Faktoren für einen erfolgreichen Erwerb interkultureller Kompetenzen gelten die „Vielfalt, Intensität, Dauer und Individualität“ (Perrefort 2008: 58) des jeweiligen Aufenthalts.

2.4 Forschungsstand

An dieser Stelle sollen drei Vergleichsstudien präsentiert werden, um einerseits den Forschungskontext vorzustellen, in dem sich die vorliegende Arbeit bewegt und um andererseits die noch bestehenden Forschungslücken aufzuzeigen.

Benson/Chik/Lim greifen die Debatte rund um die Gültigkeit des Autonomie-Konzepts für asiatische Lernende auf, indem sie den Einfluss des kulturellen Hintergrunds auf die individuellen Lernerfahrungen asiatischer Englischlernender untersuchen. Ausgangspunkt ihrer Forschung ist ihre Kritik an dem (v.a. in ‚westlichen‘ Kontexten) weit verbreiteten Bild asiatischer Lernender als geprägt von Werten wie Kollektivismus, Konformität und Respekt gegenüber Autoritäten (vgl. Benson/Chik/Lim 2003: 23). Anschließend daran stellen sie die Fragen, wie der asiatische Hintergrund individuelle Lernende beeinflusst, wie sich dieser Einfluss über die Zeit und während der Beschäftigung mit der Fremdsprache verändert, und welche Bedeutung individueller Autonomie dabei zukommt (vgl. ebd.: 24). Ihre Hypothese ist, dass die Entwicklung von Autonomie einen Bestandteil des soziokulturellen Prozesses von Fremd- und Zweitspracherwerb darstellt (vgl. ebd.)

Um ihre Fragestellungen zu untersuchen, wurden die schriftlich festgehaltenen Lernbiografien der beiden Ko-Autorinnen Chik und Lim, die beide asiatische Englisch-Lernerinnen sind, analysiert. Die aufgeschriebenen Lernbiografien wurden zuerst von Benson, dem dritten Autor

der Studie zusammengefasst und nacherzählt und daraufhin wiederum jeweils von Chik und Lim kommentiert (vgl. ebd.: 24f).

In Bensons Analyse zeigte sich, dass das Lernen der beiden eindeutig von ihrem kulturellen Hintergrund geprägt, der jeweilige Einfluss jedoch sehr vielschichtig ist (vgl. ebd.: 39). Englisch-Lernen war für die beiden Probandinnen eine Möglichkeit, sich über ihren kulturellen Hintergrund hinaus weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). Ihre Entschlossenheit, sich englischer Sprachkultur auszusetzen und sich mit ihr auseinanderzusetzen, half ihnen, ihre individuelle Autonomie auszubilden (vgl. ebd.).

Die Schlussfolgerung der Autor*innen ist, dass während des Sprachlernprozesses automatisch Fragen nach der kulturellen Identität der Lernenden aufkommen (vgl. ebd.: 40). Die Entwicklung von Autonomie ist ein wichtiger Teil dieses Prozesses, da Lernende, die über ein hohes Maß an Autonomie verfügen, leichter eine kritische Distanz zu sowohl ihrer Hintergrundkultur, als auch zur Zielsprachenkultur schaffen und somit eine bilinguale Identität entwickeln können (vgl. ebd.).

Ehrenreich führte zur Untersuchung des Fremdsprachenerwerbs im Ausland eine Studie mit 22 Deutschen, die am Sprachassistenprogramm im englischsprachigen Raum teilgenommen hatten, durch, um die Auswirkungen des Auslandsaufenthalts auf ihren Sprachlernprozess zu untersuchen (vgl. Ehrenreich 2008b: 106ff). Zu diesem Zweck führte sie semi-strukturierte retrospektive Interviews durch, die anschließend auf der Basis der *grounded theory* nach Glaser und Strauss qualitativ ausgewertet wurden (vgl. Ehrenreich 2006: 187, 205).

Es stellte sich heraus, dass das Sprachenlernen im Ausland alles andere als automatisch erfolgt und v.a. die Art des Sprachkontaktes entscheidend ist. Ehrenreich unterscheidet „drei Spielarten der kommunikativen Interaktion“ (Ehrenreich 2008b: 114): „de[n] Kontakt mit Muttersprachlern, de[n] Austausch mit internationalen Gästen sowie de[n] Austausch mit den eigenen Landsleuten“ (ebd.). Obwohl der Kontakt zu Erstsprachler*innen von den Proband*innen als eines der primären Ziele genannt wurde, hatten während des Aufenthalts nur weniger als die Hälfte der Befragten hauptsächlich mit Native Speakers zu tun (vgl. ebd.: 109). V.a. Personen, die schon Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten hatten, gaben an, „dass sie zielsprachige Kontakte *bewusst* gesucht und angebahnt haben“ (vgl. ebd.: 112, Herv. Orig.), wodurch sich zeigt, wie wichtig „Eigeninitiative und Engagement“ (ebd.) bei der Kontaktaufnahme im Ausland sind.

Wie Ehrenreichs Studie zeigt, erfolgt das Sprachenlernen im Ausland keineswegs von selbst, sondern „erforder[t] in der Regel ein bewusstes und engagiert-strategisches Vorgehen“ (ebd.: 117). Sie verweist hier besonders auf die Bedeutung der, in Kapitel 2.1.2 näher erläuterten sozialen/affektiven Strategien nach Oxford bzw. O'Malley/Chamot (vgl. ebd.: 118). Es lässt sich also folgern, dass ein hohes Maß an Autonomie erforderlich ist, um sprachlich von Auslandsaufenthalten profitieren zu können.

Im Zentrum von Gao (2003) Untersuchung steht die Frage, wie sich die Lernumgebung auf den Strategiegebrauch und die Strategieentwicklung von chinesischen Englischlernenden auswirkt. Die Hypothese, die seiner Studie zugrunde liegt, ist, dass chinesische Studierende ihre Lernstrategien beim Englisch-Lernen verändern, wenn sie von China in ein englischsprachiges Land kommen (vgl. Gao 2003: 42f).

Mithilfe von Interviews, die mit chinesischen Studierenden in Großbritannien geführt wurden, wurde untersucht, wie sich der Strategiegebrauch veränderte, wenn die Lernenden von einem EFL- (English as a foreign language) zu einem ESL- (English as a second language) Kontext wechselten (vgl. ebd.: 41).

Es zeigte sich, dass es generell Veränderungen im Strategiegebrauch gab, ganz besonders den Wortschatz betreffend (vgl. ebd.: 43). Anschließend an dieses Ergebnis wurden 13 Interviews mit Studierenden über die Veränderungen in ihren Lernstrategien für das Vokabellernen geführt (vgl. ebd.). Die Daten wurden anschließend mit Hinblick auf mögliche Faktoren, die diese Veränderungen bewirkt haben könnten, kodiert (vgl. ebd.).

Es konnte festgestellt werden, dass die Proband*innen zum einen weniger aktiv und weitaus selektiver bei der Bedeutungssuche von unbekannten Wörtern vorgingen (vgl. ebd.: 45). Weiters veränderte sich die Vorgehensweise bei der Bedeutungssuche. War zuvor das Benutzen von Wörterbüchern vorherrschend, entwickelten die Proband*innen nach ihrer Ankunft in Großbritannien eine größere Bandbreite von Strategien, um die Bedeutung von neuen Wörtern zu finden (vgl. ebd.). Auch bei der Art der Festigung des neuen Vokabulars zeigten sich Veränderungen. Die meisten Proband*innen erlernten die neuen Wörter im Zielsprachenland, indem sie sie (v.a. beim Schreiben und Lesen) benutzten (vgl. ebd.).

Gao identifiziert des Weiteren 10 Faktoren, die Einfluss auf den Strategiegebrauch der Proband*innen hatten: Motivation, Lernüberzeugungen, Sprachbeherrschung, vorhergehende Lernerfahrungen, sprachlicher Input, Sprechanlässe, Lernbedürfnisse, akademische Prioritäten, akademische Kultur und Anwendung von Technik (vgl. ebd.: 45ff).

Die drei präsentierten Studien stellen nur eine Auswahl der Untersuchungen dar, die sich dem Zusammenhang der Themen Auslandsaufenthalt und Entwicklung von Lernendenautonomie auf die eine oder andere Art und Weise nähern. Sie zeigen aber sehr deutlich die bisherigen Forschungsschwerpunkte auf (z.B. die Bedeutung von Autonomie in Asien, das Englischlernen von asiatischen Studierenden im englischsprachigen Ausland, der Sprachlernprozesses im Ausland,...) und damit auch die bestehenden Forschungslücken. Allgemein ist die Beschäftigung mit Auslandsaufenthalten und deren Auswirkungen auf das Lernverhalten ein sehr junges Forschungsfeld, was auch erklärt, warum zu diesem Thema bisher eher wenige (empirische) Ergebnisse vorliegen (vgl. Ehrenreich 2006: 187; Gao 2003: 42).

In der entsprechenden Forschung generell unterrepräsentiert ist die DaF/DaZ-Perspektive. Die Debatte rund um Autonomie in Asien (vgl. Benson/Chik/Lim 2003:23) wird hauptsächlich von englischsprachigen Theoretiker*innen geführt, weshalb auch die Sichtweisen von asiatischen Deutschlernenden so gut wie nicht vorhanden sind. Eine Untersuchung der Lernprozesse und Autonomieentwicklung asiatischer Deutschlernender wäre allerdings notwendig und wünschenswert, um feststellen zu können, in welchen Aspekten sich ihre Erfahrungen von denen der Englischlernenden unterscheiden. Dies ist v.a. im Hinblick darauf relevant, dass Deutsch im Gegensatz zu Englisch meist als L₃ gelernt wird, was auch bedeutet, dass die Deutschlernenden meistens bereits Erfahrung mit dem Sprachenlernen haben. Ebenfalls fehlen Studien, die sich konkret mit dem Blickwinkel taiwanischer Lernender beschäftigen.

Als bescheidenen Beitrag, um einige dieser Lücken zu füllen, versteht sich mein empirisches Projekt, das im Zentrum der folgenden Abschnitte stehen wird. Mittels einer qualitativen Interviewstudie mit taiwanischen DaF-Lernenden sollen deren Erfahrungen und Sichtweisen auf Auslandsaufenthalte und Autonomieentwicklung dargestellt werden. Im folgenden Kapitel werden zunächst die methodische Herangehensweise und das Forschungsdesign genau erläutert und reflektiert.

3. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel soll die methodische Herangehensweise an die Untersuchung im Detail vorgestellt werden. Ziel des Kapitels ist es, den Ablauf der Studie darzulegen und die getroffenen methodischen Entscheidungen nachvollziehbar zu begründen. Im ersten Abschnitt (3.1) wird das Forschungsdesign präsentiert, in dessen Rahmen auch Gütekriterien und ethische Überlegungen diskutiert werden. Anschließend werden die Phasen der Datenerhebung (3.2), Datenaufbereitung (3.3) und Datenanalyse (3.4) näher erläutert und reflektiert.

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses

Die vorliegende Untersuchung kann im Feld der Lerner*innenforschung (vgl. Caspari 2016: 15) verortet werden. Dabei steht der*die Lernende „als Individuum und als soziales Wesen“ (ebd.) im Mittelpunkt der Forschung. Um den Proband*innen der Studie als Individuen gerecht zu werden, sollen deren persönliche Erfahrungen und Blickwinkel im Vordergrund der Untersuchung stehen. Da das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Projektes somit auf den subjektiven Sichtweisen der Studierenden liegt, wurde eine empirische Untersuchung im qualitativen Paradigma als Methode gewählt. Qualitative Forschung eignet sich besonders dafür, den Forschungsgegenstand aus einer Innenperspektive heraus zu beschreiben und zu verstehen (vgl. Schmelter 2014: 41). Sie zeichnet sich durch „Subjektbezogenheit“ (Gläser-Zikuda 2013: 137), also eine Fokussierung auf die befragten Personen aus und möchte den Forschungsgegenstand detailreich und möglichst ganzheitlich darstellen (vgl. ebd.). In der Kommunikation mit den Untersuchungsteilnehmer*innen werden individuelle Konstruktionen von Wirklichkeit greifbar gemacht und interpretiert (vgl. Lamnek 2010: 21). Eine solche Herangehensweise verlangt eine intensive Beschäftigung mit dem Datenmaterial, weshalb auch mit Hinblick auf die Forschungsfragen und den Rahmen der Arbeit die Entscheidung fiel, ein kleines, homogenes Sample im Detail zu untersuchen. Der Forschungsprozess lässt sich grob in eine Vorbereitungsphase und drei Hauptphasen unterteilen: die Erhebung, Aufbereitung und Analyse der Daten (siehe Abb. 4). Diese werden im Folgenden näher erläutert.

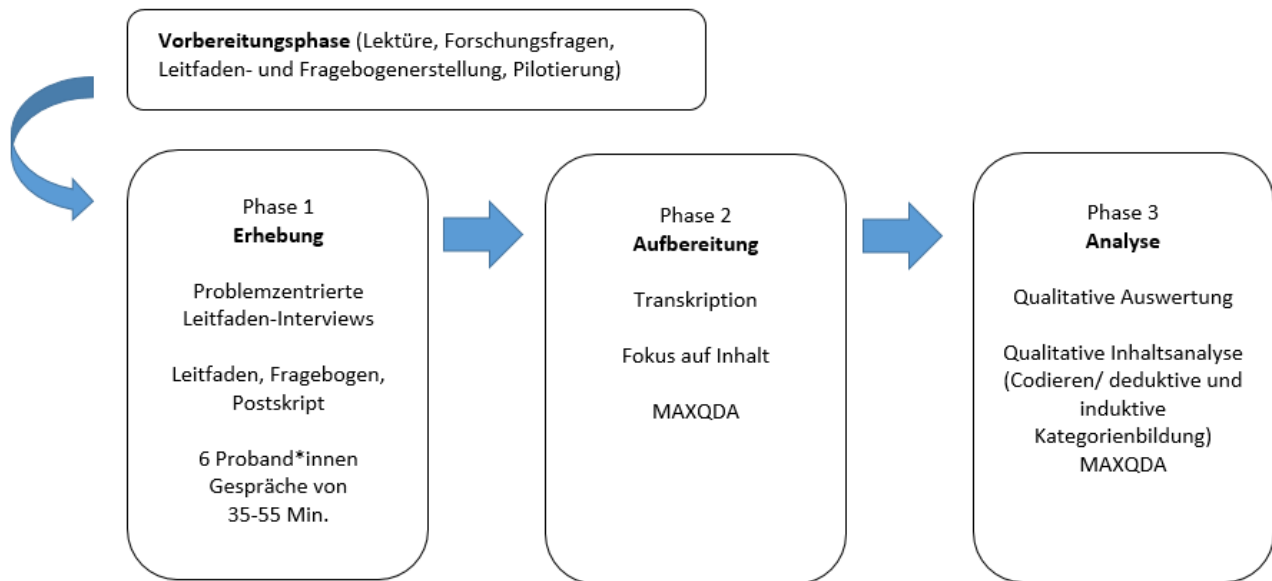


Abb. 4: Makrostruktur des Forschungsdesigns

In die Vorbereitungsphase fällt v.a. die Lektüre der einschlägigen Fachliteratur. Darauf basierend wurden die Forschungsfragen formuliert und der Überlegung folgend, wie diese am besten zu bearbeiten seien, das Forschungsdesign entwickelt. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend fiel die Wahl bei der Datenerhebungsmethode auf ein problemzentriertes Leitfadenterview (vgl. Lamnek 2010; Witzel 1985). Nachdem die wesentlichen Entscheidungen für den Gang der Untersuchung getroffen waren, erfolgte auf Basis der Literaturrecherche die Erstellung des Interview-Leitfadens (siehe A.4) und der Materialien, die das Interview begleiten sollten. Im Einzelnen waren dies ein Informationsblatt, das über Inhalt und Ziele der Untersuchung aufklärt (siehe A.1), eine Einverständniserklärung (siehe A.2) und ein Kurzfragebogen (siehe A.3). Ebenfalls in diese Phase fallen die Auswahl des Samples und die Kontaktaufnahme mit den Proband*innen. Bevor tatsächlich mit der Erhebungsphase begonnen werden konnte, wurde eine Pilotierung durchgeführt, um die erstellten Materialien zu testen.

Danach konnte Phase 1, die Datenerhebung beginnen. Dazu wurden Interviews in einer Länge von 35 bis 55 Minuten mit sechs Proband*innen via Skype⁹ durchgeführt. Die Befragten waren taiwanische Deutsch-Studierende bzw. ehemalige Deutsch-Studierende, die im Laufe ihres Studiums zumindest einen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land absolviert hatten. Die Interviews wurden mit dem Tablet aufgezeichnet und in Phase 2 unter Zuhilfen-

⁹ Auf die Besonderheiten einer Befragung via Skype wird in Abschnitt 3.2.1 näher eingegangen.

ahme des Computer-Programmes MAXQDA transkribiert. Dafür wurde ein einfaches Transkriptionssystem gewählt, das sich an den Regeln von Dresing/Pehl (2018) und Lamnek (2010) orientiert, da der Fokus auf dem Inhalt der Interviews und nicht auf phonetischen Aspekten lag.

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz 2014; Mayring 2010), wobei die erhobenen Daten codiert und in Kategorien zusammengefasst wurden. Die Analyse erfolgte ebenfalls computergestützt mittels MAXQDA.

3.1.2 Gütekriterien

Um den Ansprüchen empirischer Forschung zu genügen, ist an dieser Stelle auch eine Reflexion und Offenlegung der Gütekriterien qualitativer Forschung notwendig. Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen, für die sehr klar definierte und einheitlich anerkannte Kriterien vorliegen, gibt es in der qualitativen Forschung bis heute keinen allgemein gültigen Kriterienkatalog (vgl. Schmelter 2014: 42).

Trotz aller Unterschiede innerhalb des qualitativen Forschungsansatzes kann das Kriterium der Transparenz bzw. der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als zentrales Kriterium gelten (vgl. Schmelter 2014: 35; Steinke 1999: 209). Um dies zu gewährleisten, ist laut Schmelter eine „durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses“ (2014: 42) unerlässlich. In diesem Sinne wurden alle Daten, die im Laufe dieser Arbeit erhoben wurden, gesammelt und im Anhang bereitgestellt, sodass ein Nachvollziehen der Analyse und des Weges, der zu den Ergebnissen geführt hat, möglich ist.

Durch das Gütekriterium der Offenlegung des Gegenstandsverständnisses soll sichergestellt werden, dass „ansatzintern angemessene Methoden eingesetzt wurden“ (ebd.: 36) und die Verortung der Untersuchung in der vorhandenen Forschung nachvollzogen werden kann (vgl. ebd.). Dies geschieht durch eine klare Darstellung der theoretischen Einbettung des Forschungsthemas im Theoriekapitel. Die angewendeten Methoden leiten sich aus der Fragestellung und dem Forschungsgegenstand ab und werden im Methodenkapitel ausführlich dargestellt und reflektiert.

Qualitative Forschung lässt sich immer „als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem“ (Lamnek 2010: 20) verstehen, weshalb Kommunikation als weiteres wichtiges Gütekriterium angesehen werden kann. Die Art und Weise, wie die Kommunikation

in der Untersuchung verläuft, hat unweigerlich Einfluss auf deren Resultat (vgl. ebd.). Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, wurde im gesamten Forschungsprozess darauf geachtet, die Kommunikationsformen und die Interaktion zwischen Forscherin und Proband*innen möglichst transparent darzustellen und immer wieder kritisch zu reflektieren.

Des Weiteren spielt das Kriterium der Offenheit eine entscheidende Rolle. Dies soll garantieren, dass theoretische Vorannahmen nicht die Ergebnisse der Untersuchung beeinflussen oder verfälschen (vgl. ebd.). Dementsprechend wurde bewusst darauf verzichtet, eine Hypothese aufzustellen (vgl. Lamnek 2010: 19f; Witzel 1985: 228), da sich qualitative Forschung „nicht als Hypothesen prüfendes, sondern als Hypothesen generierendes Verfahren“ (Lamnek 2010: 20) versteht. Das Kriterium der Offenheit liegt ebenfalls allen Vorüberlegungen, der Formulierung der Forschungsfrage(n) selbst und der Erstellung des Leitfadens zugrunde. Dadurch soll sichergestellt werden, dass auch unerwartete Ergebnisse flexibel angenommen und etwaige Vorannahmen gegebenenfalls nochmals überarbeitet und angepasst werden können (Schmelter 2014: 42). Zudem sollte die Pilotierung der Studie dazu beitragen, dem Kriterium der Offenheit gerecht zu werden. Nach der Erprobung des Interviews wurden Modifikationen am Kommunikationsverhalten seitens der Interviewerin vorgenommen und im Laufe der Untersuchung die Fragetechniken immer weiter verfeinert. Eine durchgängige Reflexion dieser Prozesse findet in Abschnitt 3.2.4 statt. Dies führt zum letzten wichtigen Kriterium, das für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung ist, dem Prinzip der Reflexivität. Da in der qualitativen Forschung die Forschenden immer auch selbst ein Teil des Untersuchungsprozesses sind und Subjektivität sowohl von Seiten der Forschenden als auch der Forschungspartner*innen unvermeidbar und zum Teil gewollt ist, müssen Forschende ständig und bewusst „den Umgang, den [sie] mit ihrer eigenen Subjektivität pflegen“ (ebd.: 42f.) reflektieren (vgl. ebd.). In diesem Sinne wurde während des gesamten Forschungsprozesses darauf geachtet, dass alle Vorgehensweisen und methodischen Entscheidungen immer wieder kritisch hinterfragt und auf ihre Richtigkeit überprüft wurden. Zudem wurde die Rolle und Positionierung der Forscherin selbst im Untersuchungskontext immer kritisch mitgedacht und beleuchtet (siehe 3.2.4).

3.1.3 Ethische Überlegungen

Im Zuge jedes Forschungsprozesses ist es notwendig, Überlegungen zur Forschungsethik anzustellen, umso mehr, wenn ein empirisches Forschungsdesign gewählt wird, bei dem Personen und ihre Erfahrungen im Zentrum des Interesses stehen.

Jede Forschung, die Daten von Personen erhebt, sieht sich prinzipiell mit dem Problem konfrontiert, einerseits den Forschungspartner*innen und andererseits der „scientific community“ (Legutke/Schramm 2016: 109) verpflichtet zu sein (vgl. ebd.). Zum einen haben die am Forschungsprozess teilnehmenden Personen ein Anrecht auf den Schutz ihrer Daten, zum anderen verlangt die Wissenschaftlichkeit größtmögliche Transparenz der verarbeiteten Daten (vgl. ebd.). Um dieser Schwierigkeit entgegenzuwirken, wurden den Interview-Partner*innen vor der Datenerhebung ein Infoblatt (siehe A.1) und eine Einwilligungserklärung (siehe A.2) vorgelegt.

Mackey/Gass (2005:27) formulieren drei Bedingungen für die Einhebung der Einwilligungen: 1. die Bereitstellung ausreichender Information über die Untersuchung, 2. Verständnis von Seiten der Untersuchungsteilnehmer*innen, 3. die freiwillige Teilnahme der Proband*innen (vgl. ebd.).

Information über die Untersuchung bekamen die Proband*innen des Forschungsprojektes in Form eines Infoblattes¹⁰, das über das Thema und das Ziel der Masterarbeit, die Art und Weise der Datenerhebung und die Vorgehensweise bei der Pseudonymisierung¹¹ der Forschungspartner*innen aufklärt. Dem Verständnis von Seiten der Untersuchungsteilnehmer*innen muss in diesem Fall besonderes Augenmerk geschenkt werden, da die Teilnehmer*innen Deutsch nicht als Erstsprache sprechen (vgl. ebd. 31). Es wird zwar ein gutes Verständnis der deutschen Sprache vorausgesetzt, dennoch wurde bei der Erstellung des Infoblattes und der Einwilligungserklärung auf einfache Formulierungen geachtet. Vor der Unterzeichnung der Erklärung wurde zudem explizit auf die Möglichkeit der Nachfrage bei Unklarheiten hingewiesen. Schließlich erfolgte die Teilnahme der Proband*innen freiwillig und ohne jegliche Art von

¹⁰ Eine Schwierigkeit ist hierbei, zu entscheiden, wie viel Information man den Forschungspartner*innen im Vorfeld über das Forschungsprojekt zukommen lassen soll (vgl. Mackey/Gass 2005: 27f.). Da das Wissen über die Ziele der Studie die Antworten bzw. Reaktionen der Proband*innen beeinflussen könnte (vgl. ebd.: 30), wurde darauf geachtet, nicht zu detailliert über das Forschungsvorhaben zu informieren und nur einen generellen Überblick zu geben.

¹¹ Im Gegensatz zur Anonymisierung sind den Forschenden bei der Pseudonymisierung die Namen der Proband*innen bekannt, sie werden aber im Zuge der Datenaufbereitung pseudonymisiert (vgl. Legutke/Schramm 2016: 113; Settinieri 2014: 61). Im kleinen Rahmen dieser Masterarbeit mit nur wenigen Proband*innen ist eine Anonymisierung nicht möglich.

Beeinflussung oder Druck von Seiten der Forscherin. Dies bestätigten die Forschungsteilnehmer*innen durch ihre Unterschrift der Einwilligungserklärung.

Sowohl das Informationsblatt als auch die Einwilligungserklärung wurde den Untersuchungsteilnehmer*innen bereits einige Tage vor den jeweiligen Interviews zugeschickt, sodass die Proband*innen genügend Zeit hatten, sich mit den Bedingungen auseinanderzusetzen.

Aus Ressourcengründen konnte den Proband*innen keine Entschädigung für den Zeitaufwand angeboten werden. Jedoch wurde ihnen zugesichert, über das Ergebnis der Untersuchung informiert zu werden.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Kontext

Den Forschungsfragen und dem Erkenntnisinteresse entsprechend sollten taiwanische DaF-Lernende mit Auslandserfahrung im Zentrum der Untersuchung stehen. Taiwan wurde deshalb als Untersuchungskontext ausgewählt, da es einerseits als südostasiatisches Land eng in den Diskurs über Lernendenautonomie in Asien miteingebunden ist und andererseits in Bezug darauf noch wenig in der Forschung vertreten ist. Aus diesen Gründen ergab sich, dass als Untersuchungskontext eine taiwanische Universität gewählt wurde, an deren Deutschinstitut den Studierenden auch die Möglichkeit geboten wurde, im deutschsprachigen Ausland zu studieren.

Dementsprechend sind alle Proband*innen der vorliegenden Studie (ehemalige) Studierende an der Deutsch-Abteilung einer Universität im Süden Taiwans. Der Name der Universität und der Stadt, in der sie sich befindet, werden hier nicht explizit genannt, um den Schutz der Daten der Studienteilnehmer*innen zu gewährleisten. Wie an den meisten taiwanischen Hochschulen ist es am dortigen Deutschinstitut möglich, sowohl ein vierjähriges Bachelor- als auch ein dreijähriges Masterstudium zu absolvieren (vgl. IfaD 2012; Merkelbach 2011: 129f). In den ersten Semestern des Bachelorstudiengangs liegt der Fokus auf dem Spracherwerb, später kommen ergänzend Lehrveranstaltungen zu Literatur- und Kulturgeschichte hinzu. Im dritten und vierten Studienjahr wird oft ein weiterer Schwerpunkt auf Wirtschaftsdeutsch, Übersetzen und Dolmetschen gelegt. Am Ende des Bachelorstudiums sollen die Studierenden Deutsch zumindest auf B2-Niveau beherrschen. Nach einer Zulassungsprüfung können sie anschlie-

ßend den Masterstudiengang beginnen, der nach drei Jahren mit einer schriftlichen Abschlussarbeit und einer mündlichen Prüfung endet (vgl. Lay 2009: 41). Wie an vielen taiwanischen Universitäten wird im dritten Studienjahr des Bachelorlehrganges ein Austauschsemester an einer deutschsprachigen Universität angeboten (vgl. ebd.: 47).

Aufgrund der geografischen Entfernung Taiwans fiel aus zeitlichen und finanziellen Gründen die Entscheidung, die Interviews per Skype¹² durchzuführen. Eine Befragung mittels Skype hat zum einen den Vorteil, dass sie durch ihren audiovisuellen Charakter einer gewöhnlichen, d.h. nicht mediierten Interaktion sehr ähnelt, wodurch leichter eine natürliche und vertraute Atmosphäre geschaffen werden kann (vgl. Misoch 2015: 180). Da die Befragten zudem in ihrem gewohnten Umfeld bleiben können bzw. den Ort des Interviews selbst wählen können (vgl. ebd.: 181), sind sie weniger Stress ausgesetzt und die „Differenz zwischen den Welten der Interviewenden und den Erzählenden“ (Helfferich 2009: 42) kann leichter überwunden werden. Somit kann die „Künstlichkeit“ der Interviewsituation, obgleich sie natürlich noch immer vorhanden ist, minimiert werden (vgl. ebd.). Ein weiterer ganz pragmatischer Vorteil ergibt sich daraus, dass sowohl die Interviewerin als auch die Proband*innen zeitlich flexibler agieren können. Doch natürlich müssen auch die Nachteile, die Skype-Interviews mit sich bringen, bedacht werden. Besonders kritisch muss hier die Möglichkeit technischer Probleme reflektiert werden (vgl. Misoch 2015: 182). Unterbrechungen oder Verzögerungen können nicht nur den Interviewfluss stören, sondern dadurch auch die Qualität der erhobenen Daten beeinträchtigen¹³. Derartige Probleme traten in der vorliegenden Untersuchung glücklicherweise nur in geringem Maße auf, sodass nicht davon auszugehen ist, dass sie den Vorgang der Datenerhebung negativ beeinflusst haben.

3.2.2 Sampling und Pilotierung

Das Sample wurde in Hinblick auf die Fragestellung und den kleinen Rahmen des Projekts sehr homogen gewählt, um eine schnelle Sättigung zu erreichen (vgl. Dörnyei 2007: 127). Befragt wurden taiwanische (ehemalige) Studierende des Bachelor- und Masterstudiums Deutsch, die während ihrer Studienzeit zumindest einen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen

¹² Die Nutzung von Skype für qualitative Befragungen wurde bisher erst wenig untersucht (vgl. Misoch 2015: 179). Daher lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, inwiefern sich die Qualität der Daten, die durch Skype-Interviews gewonnen wurden von denen herkömmlicher Befragungen unterscheidet.

¹³ Eine detaillierte Darstellung der Vor- und Nachteile von Skype-Interviews findet sich z.B. in Misoch (2015: 180ff.)

Land absolviert hatten. Um die Interviews auf Deutsch führen zu können bzw. um sicherzustellen, dass die Befragten ihre komplexen Erfahrungen in angemessene Worte fassen konnten, wurde beim Sampling zusätzlich darauf geachtet, dass die Proband*innen Deutsch zumindest auf B2-Niveau nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen sprechen. Die Größe des Samples wurde dem Rahmen des Forschungsprojektes angepasst und bereits vorab auf 5-6 Proband*innen festgelegt. Die angewendete Samplingsstrategie lässt sich als „criterion sampling“ (ebd. 128) bezeichnen. Dabei werden bestimmte Auswahlkriterien aufgestellt, nach denen die Studienteilnehmer*innen ausgesucht werden (vgl. ebd.). In der vorliegenden Untersuchung ergaben sich die Kriterien aus der Forschungsfrage und der Datenerhebungsmethode.

Die Kriterien für die Auswahl des Samples waren dementsprechend 1. taiwanische Deutsch-Studierende, die 2. mindestens einen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land absolviert hatten und zudem 3. Deutsch zumindest auf B2-Niveau beherrschten.

Auf Basis dieser Kriterien wurden schließlich infrage kommende Personen kontaktiert.

Der Feldzugang ergab sich dadurch, dass die Verfasserin im Rahmen des DaF-Auslandspraktikums der

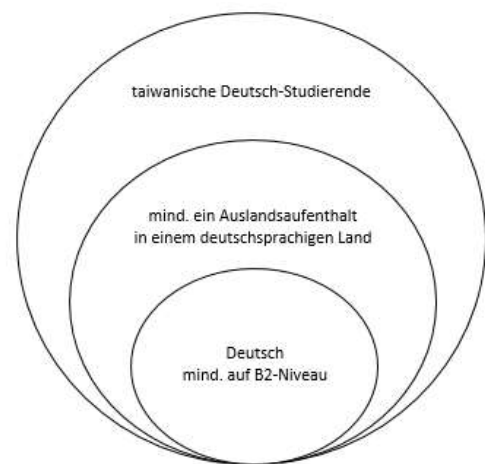


Abb. 5: Kriterien des Samplings

Universität Wien an der bereits erwähnten taiwanischen Universität als Praktikantin tätig war und daher in regelmäßigem Kontakt mit den dortigen Studierenden steht. Die Kontaktaufnahme erfolgte über Telefon und E-Mail. Es wurden insgesamt sieben Personen kontaktiert, wobei von sechs Personen eine Zusage für das Interview kam. Eine weitere Person bot von sich aus an, an der Untersuchung teilzunehmen, nachdem sie von einer anderen Probandin von dem Forschungsprojekt erfahren hatte.

Vor den ersten Interviews wurde eine Pilotierung durchgeführt, um einerseits den Leitfaden und andererseits Fragetechniken und Interviewführung zu erproben. Die daran teilnehmende Person erfüllte dieselben Kriterien, wie die ins Sample aufgenommenen Proband*innen. Nach der Pilotierung erfolgten keine größeren Modifikationen des Leitfadens, allerdings wurden die Fragetechniken der Interviewerin angepasst, z.B. wurde in weiterer Folge darauf geachtet, möglichst wenige geschlossene Fragen zu stellen und einfache Begrifflichkeiten zu verwenden

bzw. Fachbegriffe durch konkrete Beispiele zu veranschaulichen. Eine genaue Erläuterung der Änderungen, die nach der Pilotierung vorgenommen wurden, findet sich in Abschnitt 3.2.4. Durch den Erfahrungszuwachs im Laufe der Datenerhebung erfolgten allerdings auch später noch weitere Anpassungen und Verbesserungen der Fragen-Formulierung und Interviewtechnik. Das Pilot-Interview wurde transkribiert (siehe B.1), fließt allerdings nicht in die Auswertung mit ein.

3.2.3 Proband*innen

Im Folgenden soll anhand der im Fragebogen erhobenen Daten ein Überblick über die Proband*innen gegeben werden. Auf Details, die eine Identifizierung durch Dritte ermöglichen würden, wird bewusst verzichtet.

An der Studie teilgenommen haben insgesamt sechs (ehemalige) Deutsch-Studierende, davon fünf Frauen und ein Mann. Diese Verteilung spiegelt in etwa das Geschlechterverhältnis in den taiwanischen Deutsch-Studiengängen wieder. Die Befragten waren zwischen 22 und 25 Jahre alt und lernten bereits zwischen 4,5 und 9 Jahren Deutsch. Alle bis auf eine Person studierten zum Zeitpunkt der Befragung noch. Die Hälfte der Proband*innen hatte Deutsch im Bachelor studiert, wovon zwei Personen mittlerweile ein anderes Fach im Master studierten und eine Person arbeitete. Die andere Hälfte waren Masterstudierende des Faches Deutsch. Alle Teilnehmenden gaben Chinesisch als Erstsprache an, eine Person zusätzlich Taiwanisch. Als Fremdsprachen nannten alle Proband*innen Englisch und Deutsch, abgesehen von einer Person, die zusätzlich Taiwanisch, Kantonesisch, Französisch und Indonesisch beherrschte.

Die Befragten hatten mindestens einen, maximal zwei Auslandsaufenthalte, in einer Dauer von einem Monat bis zu einem Jahr absolviert. Zum Zeitpunkt des Aufenthalts waren die Proband*innen zwischen 20 und 24 Jahre alt. Die besuchten Länder waren Österreich und Deutschland. In allen Fällen war ein Deutschkurs Teil des Aufenthalts, zusätzlich wurden Studium, Austausch und Reisen als Zwecke des Aufenthalts genannt.

Auf die Frage, wie gut sie ihre Fähigkeiten, ihr eigenes Lernen zu organisieren einschätzen würden, antworteten vier Personen mit „mittelmäßig“ und zwei Personen mit „gut“.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Geschlecht	F	F	F	F	F	M
Alter	24	24	25	25	22	23
Deutsch-Studium	BA	MA	MA	MA	BA	BA
Deutschlernerfahrung in Jahren	6	9	6	7	4,5	4,5
Anzahl Auslandsaufenthalte	2	2	2	1	1	1

Tabelle 1: Proband*innen

3.2.4 Reflexion der Positionierungen und Kommunikation in der Datenerhebung

Da, wie bereits erwähnt, die Interaktion und das Verhältnis zwischen Forschenden und Proband*innen immer auch einen gewissen Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung haben (vgl. Lamnek 2010: 20), sollen an dieser Stelle die Umstände und Besonderheiten der Kommunikation während der Datenerhebung möglichst transparent dargestellt und reflektiert werden, um dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Selbstpositionierung der Forscherin im Forschungskontext. Dadurch, dass die Forscherin als Praktikantin an der Universität der Proband*innen tätig war, kannte sie die Proband*innen bereits vor der Datenerhebung und hatte zum Teil ein freundschaftliches Verhältnis zu ihnen. Dies kann einerseits als Vorteil gesehen werden, da schon vor den Interviews ein gewisses Vertrauensverhältnis etabliert worden war und daher die Interviewsituation selbst entspannter und authentischer vor sich ging. Andererseits kann die nicht-neutrale Beziehung zwischen Forscherin und Untersuchungsteilnehmer*innen auch problematisch gesehen werden. Den meisten Proband*innen war die Forscherin als Lehrperson bzw. als Ansprechpartnerin in Bezug auf die deutsche Sprache bekannt, in den Interviews sollten allerdings die Proband*innen die Expert*innen sein. Die Rollen mussten vor den Interviews also neu verteilt werden. Mit Rollenzuweisungen gehen immer auch Positionierungen¹⁴ einher, die für die beteiligten Personen ungewohnt oder ein Grund zur Verunsicherung sein können (vgl. Helfferich 2009: 132f.). Viele Teilnehmer*innen wollten vor der Befragung wissen,

¹⁴ Helfferich (2009: 132f.) verweist besonders auf den Machtaspekt, der derartigen Rollenzuweisungen inhärent ist. In einem Interview haben beide Personen ein gewisses Machtpotenzial: der*die Interviewende durch sein*ihr größeres Hintergrundwissen bzw. durch die Steuerung des Interviews, der*die Interviewte wiederum dadurch, dass das Gelingen des Interviews von seiner*ihrer Erzählbereitschaft abhängig ist (vgl. ebd.). Im Fall der vorliegenden Untersuchung kommt hinzu, dass die Proband*innen nicht in ihrer Erstsprache interviewt wurden, was sie automatisch in eine weniger machtvoll Position bringt.

ob sie etwas vorbereiten müssten, um die Fragen gut beantworten zu können. Daran lässt sich erkennen, dass manche Proband*innen möglicherweise befürchteten, die Fragen nicht „richtig“ beantworten zu können bzw. versuchen könnten, (sozial) erwünschte Antworten zu geben. Eine zusätzliche Schwierigkeit für die Proband*innen war, dass sie das Interview in einer Fremdsprache führen mussten. Obwohl alle Untersuchungsteilnehmer*innen erfahrene Deutschlernende waren, stellt es doch eine große Herausforderung dar, 30 bis 50 Minuten durchgehend über ein nicht-alltägliches Thema in einer L₂ zu sprechen.

Doch auch die Forscherin musste sich erst in die Rolle der Interviewerin einfinden. Das Pilotinterview half, die Interviewführung zu erproben und den Fragestil zu modifizieren. Im Folgenden soll anhand von Zitaten aus dem Pilotinterview (siehe B.1) veranschaulicht werden, warum und wie Veränderungen am Fragestil vorgenommen wurden.

Zum einen zeigte sich bei der Analyse des Pilotinterviews, dass zu oft Suggestivfragen gestellt wurden, wie z.B. „Ja also du würdest sagen, im Vergleich zum ersten Mal hattest du jetzt beim zweiten Mal viel mehr Kontakt zu Deutschsprachigen?“ (I: 9)¹⁵ oder „Und in Taiwan, weil du nicht zum Sprechen kommst, machst du dann vielleicht die Vokabellisten?“ (I: 127). Bei der Frage „Ok, aber machst du dir vielleicht Lernpläne?“ (I: 45) ergab sich zusätzlich das Problem, dass die Interviewpartnerin das Vokabel „Lernpläne“ nicht kannte. Dadurch zeigte sich einerseits, dass die Proband*innen durch starr vorgegebene Begriffe aus dem Konzept gebracht werden könnten und daher eine größere Offenheit in der Fragestellung indiziert ist. Andererseits wurde ersichtlich, dass bestimmte Fachbegriffe eventuell besser erklärt bzw. mithilfe von Beispielen veranschaulicht werden sollten. Im weiteren Verlauf der Datenerhebung wurde daher besonders darauf geachtet, Suggestivfragen zu vermeiden.

Ein anderer Problemkomplex ergab sich durch die häufige Verwendung geschlossener Fragen, wie z.B. „Hatte dann der Auslandsaufenthalt den Effekt, den du dir gewünscht hast?“ (I: 23). Es war zu befürchten, dass dies zu sehr verkürzten Antworten führen könnte, v.a. in Anbetracht dessen, dass die Interviewteilnehmer*innen in einer Fremdsprache antworten mussten. Deshalb wurde in den weiteren Interviews versucht, wann immer es möglich war, offene Fragen zu formulieren.

Zuletzt fiel auf, dass sehr oft Spiegelungen der Äußerungen der Interviewpartnerin verwendet wurden: „Ok, also du brauchst die Interaktion?“ (I: 41), „Also für dich gehört dazu, dass man

¹⁵ Die Verweise beziehen sich allesamt auf das Pilotinterview, und zeigen die Interviewerin (I) als Sprecherin an. Die Zahl verweist auf die Zeitmarke im Interview und soll ein Auffinden der Passagen erleichtern.

alleine ist?“ (I: 57), „Also das ist auch eine gute Motivation, meinst du?“ (I: 87), „Aber für Prüfungen lernst du wieder anders?“ (I: 91), „Also du fühlst dich mit dem Frontalunterricht nicht so wohl?“ (I: 153). Obwohl Spiegelungen zur Verständnisgenerierung Teil der Interviewführung sein können (vgl. Lamnek 2010: 334), wurde bei den folgenden Interviews darauf geachtet, weniger Spiegelungen zu verwenden. Wenn etwas gespiegelt wurde, dann zur Verständnissicherung bzw. um „de[n] Befragten ein Interpretationsangebot der gemachten Äußerungen“ (ebd.) zu liefern.

3.2.5 Das problemzentrierte Interview

Die Datenerhebung erfolgte, wie bereits erläutert, anhand von sechs qualitativen Befragungen, die im Zeitraum zwischen 20. Jänner 2019 und 16. April 2019 via Skype durchgeführt wurden.

Da die Erhebung und deren Ergebnisse zum Teil stark von der gewählten Form des Interviews abhängig sind (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 438f.), gilt es, sich bewusst für eine dem Forschungsgegenstand angemessene Art des Interviews zu entscheiden. Am geeignetsten für den Forschungsgegenstand zeigte sich das problemzentrierte Interview. Das problemzentrierte Interview beruht auf den Erzählungen der Interviewten, wird allerdings durch gezielte Fragen eines Leitfadens ergänzt (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 112). Es eignet sich besonders für Untersuchungen zu "gesellschaftlich oder biografisch relevanten Problemen" (ebd.). Dies trifft auf das vorliegende Forschungsprojekt insofern zu, als dass Auffassungen und Bedeutung von Lernendenautonomie im asiatischen Kontext als gesellschaftlich relevante Themen gelten können. Zugleich handelt es sich bei Auslandsaufenthalten und Autonomieentwicklung um biografisch relevante Ereignisse im Leben der Befragten. Ein weiteres Charakteristikum des problemzentrierten Interviews ist „die Offenlegung und Systematisierung [des] Wissenshintergrundes“ (Witzel 1985: 230) der Forschenden. Der*Die Forscher*in ist also nicht „als tabula rasa zu betrachten, der die jeweiligen Äußerungen der Individuen sozusagen vorbehaltlos in sich aufnimmt“ (ebd.: 231). Das Problemfeld rund um die Forschungsfrage wird vordefiniert, dennoch bleibt man der Empirie gegenüber offen und kann Wissensbestände flexibel überprüfen und anpassen (vgl. ebd.). Es kommt zu einer „Verschränkung von bestehendem und zu ermittelndem Wissen“ (ebd.), sodass bei der Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews von einer „Kombination aus Induktion und Deduktion“ (Lamnek 2010: 333) gesprochen werden kann.

Das problemzentrierte Interview bedient sich bei der Datenerfassung der vier Techniken Kurzfragebogen, Leitfaden, Audioaufzeichnung und Postskript (vgl. Lamnek 2010: 335; Witzel 1985: 236). Auch bei der vorliegenden Untersuchung wurden diese vier Instrumente verwendet. Vor dem Interview füllten die Proband*innen einen kurzen Fragebogen (siehe A.3) aus, der neben personenbezogenen Daten auch auf die Untersuchung bezogene Daten (z.B. Ort und Dauer des Auslandsaufenthalts,...) sammelte. Die Erhebung dieser Daten findet gezielt außerhalb des Interviews statt, da ein bloßes Abfragen von Fakten in der Interviewsituation vermieden werden soll (vgl. Hug/Poscheschnik 2015: 102). Die Proband*innen hatten hierbei die Wahl, den Fragebogen selbstständig auszufüllen und der Interviewerin vor dem Interview zuzuschicken oder die Fragen direkt vor dem Interview gemeinsam mit der Interviewerin zu beantworten, wobei die zweite Variante den Vorteil bot, dass ein sanfter Einstieg in die Interviewsituation geschaffen werden konnte. Abgefragt wurden zunächst personenbezogene Daten (wie Alter, Erstsprache, Fremdsprachen usw.), des Weiteren die Deutschlernerfahrungen der Proband*innen und Informationen zu ihren Auslandsaufenthalten (z.B. Ort, Zweck, Dauer usw. des Aufenthalts). Abschließend sollten die Befragten eine Selbsteinschätzung vornehmen, wie gut sie ihr Lernen organisieren können. Die im Fragebogen erhobenen Daten halfen in weiterer Folge v.a. der Interviewerin, Vorinformationen zu bekommen, mit deren Hilfe sie gezieltere Fragen im Interview stellen konnte und auf die Fragen im Leitfaden überzuleiten. Um die Identität der Proband*innen zu schützen, werden einzelne derart erhobene Daten im Forschungsbericht allerdings nur dann erwähnt, wenn sie relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind.

Der Leitfaden (siehe A.4), der für das Interview formuliert wurde, soll einerseits als Impulsgeber dienen, um die Erzählungen der Proband*innen anzuregen und andererseits dem Interview eine Struktur verleihen (vgl. ebd.: 100). Gleichzeitig soll damit eine Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews gewährleistet werden (vgl. Frieberthäuser/Langer 2010: 440).

Der Leitfaden besteht in diesem Fall aus sechs Hauptfragen bzw. Erzählimpulsen (Spalte 1), denen wiederum konkretere Teilfragen (Spalte 2) zugeordnet werden können, die allerdings nur dann gefragt werden, wenn sie von den Interviewten nicht ohnehin von selbst angesprochen werden. Zusätzlich sind Aufrechterhaltungsfragen (Spalte 3) aufgeführt, die helfen sollen, den Erzählfluss der Proband*innen anzuregen. Die Fragen selbst wurden nach intensiver Lektüre aus der entsprechenden Fachliteratur, die bereits im Theoriekapitel besprochen wurde, abgeleitet. Bei der Formulierung der Fragen wurde nach der Vorgabe „So offen und

flexibel - mit der Generierung monologischer Passagen - wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich 2009: 181) gearbeitet.

Die erste Frage nach der Auslandserfahrung der Proband*innen war möglichst offen, einfach und persönlich gehalten, um in das Thema einzuführen und den Interviewten die Möglichkeit zu geben, sich auf die Interviewsituation einzustellen und sich zu entspannen (vgl. Dörnyei 2007: 137). Eine solche „ice-breaking period“ (ebd.) kann laut Dörnyei essentiell für den weiteren Verlauf des Interviews sein, da hier bereits eine Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens geschaffen werden kann (vgl. ebd.). Auf den einleitenden Erzählimpuls folgten fünf „content questions“ (ebd.), die konkreter auf verschiedene Aspekte der Forschungsfrage eingingen. Frage 2 bezog sich auf die im Fragebogen angegebene Selbsteinschätzung, wie gut die Proband*innen ihre Fähigkeiten, ihr eigenes Lernen zu organisieren, einschätzten und wurde konkretisiert durch Fragen nach einer persönlichen Definition von Lernendenautonomie und nach der Bedeutung von autonomem Lernen für ihr Studium. Frage 3 ging näher auf eventuelle Veränderungen im Lernverhalten während des Auslandsaufenthaltes ein. Daran anknüpfend wurde in Frage 4 nach den verwendeten Lernstrategien im Ausland und in Taiwan gefragt. Bei Frage 5 sollten die Proband*innen reflektieren, welche Unterschiede sie im Lernverhalten zwischen Taiwan und dem Ausland beobachten konnten. Mit Frage 6 sollte schließlich die Interviewbeendigung eingeleitet werden (vgl. Helfferich 2009: 181). Die Frage, ob die Interviewteilnehmer*innen einen Auslandsaufenthalt empfehlen würden, sollte einen sanften Abschluss des Gesprächs ermöglichen. Abschließend wurde das Wort an die Proband*innen übergeben, indem gefragt wurde, ob sie noch etwas zu ergänzen hätten. Dadurch sollte ermöglicht werden, dass die Interviewten selbst das letzte Wort hatten und noch Themen einbringen konnten, die für sie wichtig waren (vgl. Dörnyei 2007: 138).

Für die genaue Analyse der Interviews ist eine Audioaufzeichnung unerlässlich, u.a. deshalb, da damit nicht nur Gesprächsinhalte genau festgehalten werden können, sondern auch die Rolle der Interviewerin genau nachgezeichnet werden kann (vgl. Witzel 1985: 237). Um zusätzlich den Rahmen und die Umstände des Interviews nachvollziehbar zu machen, wurden abschließend nach jedem Interview die Eindrücke der Forscherin von der Interviewsituation und der interviewten Person in einem Postskript (siehe A.6) festgehalten, um einerseits den Kontext des Interviews transparent darzustellen und andererseits um für die Auswertung relevante Kontextinformationen verfügbar zu haben (vgl. Hug/Poscheschnik 2015: 102f.).

3.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung bestand in der Transkription der aufgezeichneten Interviews. Der Transkription kommt besondere Bedeutung im Forschungsprozess zu, da sie „das weitere Arbeiten mit den Daten prägt“ (Mempel/Mehlhorn 2014: 164).

Nachdem eine Transkription nie die Gesamtheit der komplexen Interviewsituation wiedergeben kann, muss eine Konzentration auf jene Aspekte stattfinden, die für die jeweilige Untersuchung von Bedeutung sind (vgl. ebd.: 148). Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf inhaltlichen Aspekten liegt, wurde ein einfaches Transkriptionssystem ausgewählt, das rein den semantischen Inhalt des Interviews wiedergibt, ohne genauer auf phonetische Details einzugehen, wie es etwa das GAT 2-Minimaltranskript nach Selting et al. (2009: 359ff.) tut. Nach ausführlicher Beschäftigung mit mehreren unterschiedlichen Transkriptionssystemen, fiel die Wahl auf eine Kombination der Systeme nach Dresing/Pehl (2018) und Lamnek (2010), die in der Folge in einigen Merkmalen modifiziert wurden (siehe A.7). Dabei wird wörtlich transkribiert, Verschleifungen werden an das Schriftdeutsch angepasst und dialektale Ausdrücke so weit wie möglich ins Standarddeutsch überführt (vgl. Dresing/Pehl 2018: 21). Besonders auffällige bzw. bewusst gesetzte Betonungen werden in Versalien notiert (vgl. ebd.: 22). Außersprachliche Aspekte werden nur transkribiert, wenn sie besonders auffällig sind oder die Bedeutung von Aussagen ergänzen (vgl. ebd.). Pausen werden ab einer Länge von einer Sekunde festgehalten, da kürzere Pausen für die Fragestellung(en) der Untersuchung nicht relevant sind. Da die Interviews auf Deutsch und damit für die Interviewteilnehmer*innen in einer Fremdsprache geführt wurden, kam es natürlicherweise oftmals zu grammatikalischen Unreinheiten in der Formulierung. Um eine leichtere Lesbarkeit zu ermöglichen, wurden kleinere grammatikalische Fehler, wie z.B. Endungen, bei der Transkription ausgebessert. Größere grammatikalische Anpassungen wurden jedoch nicht vorgenommen, um sicherzustellen, dass der Inhalt der Aussagen nicht verfälscht wird. Der Vorteil einfacher Transkripte besteht einerseits darin, dass sie leichter lesbar sind, andererseits aber auch schneller erlernt werden können und folglich auch weniger aufwendig in der Umsetzung sind (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 149). Dementsprechend lässt sich für die Transkriptionszeit des vorliegenden Forschungsprojektes ein Verhältnis von etwa 1:5 bzw. 1:10 angeben.

Die Transkription erfolgte mithilfe des Computerprogramms MAXQDA¹⁶. Nach der Sichtung und Erprobung verschiedener Transkriptionsprogramme fiel die Wahl auf MAXQDA, da in diesem Programm sowohl die Transkription als auch die Analyse durchgeführt werden können. Seine einfache bzw. leicht erlernbare Handhabung und viele nützliche Zusatzfunktionen (wie z.B. das automatische Setzen von Zeitmarken oder das Verlangsamen der Abspielgeschwindigkeit) erleichtern außerdem das Transkribieren.

Der Transkriptionsvorgang erfolgte, wie es u.a. Lamnek (2010: 368) empfiehlt, in zwei Schritten. In einem ersten Durchgang wurden Rohfassungen der Interviewtranskripte angefertigt, die in einem zweiten Durchlauf korrigiert, ergänzt und anonymisiert¹⁷ wurden. Hierbei kam es bereits zur ersten intensiven Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten, was durchaus als Vorstufe zur Datenanalyse gesehen werden kann.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse und Codierung

Bei der Auswertung der Daten muss sorgfältig überdacht werden, mit welcher Methode am besten an das definierte Forschungsinteresse herangegangen werden kann. Für die vorliegende Untersuchung erschien die Qualitative Inhaltsanalyse am geeignetsten, da das Datenmaterial systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet auf eine konkrete Fragestellung hin analysiert werden sollte (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 138; Mayring 2010: 13). Zudem sprach für deren Einsatz, dass sie sich auch für „explorative, induktive [und] kategorienbildende Verfahren“ eignet (Aguado 2013: 125).

Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde im deutschsprachigen Raum v.a. von Mayring (2010) geprägt (vgl. Aguado 2013: 120; Kuckartz 2014: 5). Das Vorgehen bei der Analyse der Daten des vorliegenden Projektes orientiert sich allerdings hauptsächlich an Kuckartz (2014), der in seinem Lehrbuch *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* „eine anwendungsbezogene Anleitung“ (ebd.: 5) für die Durchführung einer Qualitativen Inhaltsanalyse liefert und sie somit leichter praktisch umsetzbar macht. Wie schon die Datenaufbereitung erfolgt auch die Datenanalyse mithilfe des Programms MAXQDA und auch hierzu bietet

¹⁶ Nähere Informationen zu dem Programm finden sich unter <https://www.maxqda.com/>.

¹⁷ Anonymisiert wurden alle Angaben, die eine Identifizierung der Proband*innen möglich machen würden. Dazu zählen die Namen von Personen, Austauschländern, Städten und Universitäten.

Kuckartz zusätzliche Hilfestellungen, da ein Fokus des Lehrbuches auf der computerunterstützten Analyse liegt.

Der Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich in fünf Phasen einteilen: 1. Textarbeit 2. Kategorienbildung 3. Codierung 4. Analyse 5. Ergebnisdarstellung (vgl. ebd.: 49f.).

Den Beginn jeder Qualitativen Inhaltsanalyse bildet die initiiierende Textarbeit, worunter eine genaue Lektüre der Texte und eine intensive erste Auseinandersetzung mit deren Inhalten verstanden wird (vgl. ebd.: 53). Bei der folgenden Kategorienbildung lässt sich die deduktive von der induktiven Vorgehensweise unterscheiden (vgl. Mayring 2010: 83). Bei der deduktiven Kategoriendefinition werden die Kategorien ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen mit Hinsicht auf das zu analysierende Material entwickelt (vgl. ebd.: 83). Im Gegensatz dazu bezieht man bei der induktiven Vorgehensweise die Kategoriendefinitionen direkt aus dem Material, ohne auf zuvor definierte theoretische Konzepte Bezug zu nehmen (vgl. ebd.) In der vorliegenden Untersuchung wird eine Mischform verwendet, bei der zwar einige Hauptkategorien, ausgehend von der Fragestellung und der theoretischen Einbettung vorformuliert wurden, aber gleichzeitig genug Raum für Kategorien, die sich aus dem Material selbst ergeben, gelassen wurde (vgl. Aguado 2013: 132). Bei der Datenanalyse handelt es sich dementsprechend um „einen dynamischen, iterativen Prozess“ (ebd.), der schließlich zu einer bestmöglichen Beantwortung der Forschungsfrage(n) führen soll (vgl. ebd.).

Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurden zuerst die drei Hauptkategorien formuliert. Diese wurden aus den Forschungsfragen abgeleitet und lauten dementsprechend „Lernendenautonomie“, „Entwicklungen während des Aufenthalts“ und „Faktoren“. Dazu wurde ein Codierleitfaden entwickelt (siehe A.7), in dem zuerst den Hauptkategorien einige deduktive Subkategorien und Codes zugeordnet wurden. Im Fall der Kategorie „Lernendenautonomie“ wurden etwa die aus der Theorie bekannten Perspektiven auf Autonomie als Subkategorien verwendet. Die ihnen zugeordneten Codes und Subcodes waren dementsprechend Strategien¹⁸ bzw. Vorgehensweisen beim Lernen, die zu einem großen Teil ebenfalls aus der Theorie abgeleitet wurden. Bei einem ersten, grob angelegten Codierdurchlauf wurde der Codierleitfaden um induktive Codes erweitert. Deduktive Codes, die sich als unbrauchbar erwiesen, wurden gelöscht. Schließlich wurden die finalen Subkategorien, Codes und Subcodes beschrieben und jeweils durch ein Ankerbeispiel veranschaulicht. Anhand des dadurch entstandenen

¹⁸ Es stand auch zur Überlegung, Strategien als eigene Subkategorie aufzuführen. Um Redundanzen zu vermeiden fiel schließlich jedoch die Entscheidung, sie den Perspektiven unterzuordnen.

überarbeiteten Codierleitfadens wurde ein zweiter detaillierter Codierdurchgang vorgenommen.

Beim Prozess des Codierens kam es immer wieder vor, dass bestimmte Aussagen bzw. Textstellen nicht ganz eindeutig einem Code zugeordnet werden konnten, da sie z.B. widersprüchlich waren oder zu mehreren Codes passten. Um den Vorgang des Codierens bzw. den Umgang mit schwer einzuordnenden Textstellen transparent darzustellen, werden im Folgenden jeweils prototypische und problematische Auswertungsbeispiele präsentiert und besprochen.

3.4.2 Prototypische Auswertungsbeispiele

An dieser Stellen sollen zwei prototypische Auswertungsbeispiele vorgestellt und näher beschrieben werden. Dazu wurde zum einen der induktiv abgeleitete Subcode „Zeitmanagement“ zum Code „Metakognitive Strategien“ aus der Subkategorie „Psychologische Perspektive“, die wiederum zur Kategorie „Lernendenautonomie“ gehört, gewählt. Der Code umfasst Aussagen, die die zeitliche Organisation und Planung des Lernens betreffen. Die Befragte beschreibt in dieser Textstelle, dass das Zeitmanagement v.a. während des Auslandsaufenthalts ihr größtes Problem beim autonomen Lernen ist.

Weil ich kann, also nicht so gut die Zeit (3s)/ wie sagt man das "managieren"? Ja, ah ich (4s) (schmunzelt) ich hm so, auf einmal möchte ich viele Dinge machen. Normalerweise habe ich nicht so viel Zeit für Lernen benutzt, weil ich (1s) auch mit den Leuten was unternehmen möchte und ja (1s) wenn das Wetter so schön ist, würde ich nicht in meinem Zimmer sitzen und ja alles selbst lernen. (P1: 26)

Zum anderen wurde der deduktiv gebildete Code „Sprachliches Umfeld“ aus der Kategorie „Faktoren“ und der Subkategorie „Umfeld“ ausgewählt. Ehrenreich (2008a) betrachtet das sprachliche Umfeld von Austauschstudierenden als besonders bedeutend für den Erfolg des Auslandsaufenthalts. Daraus wurde gefolgert, dass das sprachliche Umfeld auch Einfluss auf die Lernendenautonomie haben kann. Dem Code wurden dementsprechend Aussagen zugeordnet, die zeigen, inwieweit das sprachliche Umfeld sowohl in Taiwan als auch im Ausland das autonome Lernen der Studierenden beeinflusst. Das folgende Ankerbeispiel zeigt, wie sich die deutschsprachige Umgebung während des Auslandsaufenthalts positiv auf das autonome Lernverhalten des Befragten ausgewirkt hat. Er beschreibt, dass er viele Personen in seiner Umgebung hatte, mit denen er Deutsch sprechen und üben konnte:

[I]ch war auch sehr glücklich, dass ich eine deutsche Mitbewohnerin habe und eine äh türkische Mitbewohnerin aber die/ sie spricht auch sehr gut Deutsch, weil sie wirklich in Deutschland studiert. Ja, des-

halb ich konnte mit ihnen üben, ja ja und hm und auch neben ihnen habe ich auch mit meinem <Austauschstadt>-Buddy Deutsch gesprochen, ja geübt ja und spreche ich auch sehr häufig mit ein äh/ mit einigen Freunden, einigen taiwanesischen Freunden. (P6: 6)

3.4.3 Problematische Auswertungsbeispiele

Im Folgenden sollen nun auch drei Auswertungsbeispiele vorgestellt werden, die sich im Rahmen der Analyse als problematisch erwiesen. Die folgende Darstellung soll zeigen, aus welchen Gründen die Textstellen als problematisch bewertet wurden und wie schließlich damit umgegangen wurde.

Das erste Beispiel wurde als unklar eingestuft, da die Aussagen der Befragten hier widersprüchlich sind.

P5: Ah ((überlegt)) (10s) dann suche ich immer meine Wörterbuch. Wörterbuch ahm das ist (4s) elektronische Wörterbuch und ah ich frage, ich denke, dass ich frage viel die Leute.

I: Ah, du fragst die Leute.

P5: Aber selten. (P5: 88-90)

In Bezug auf ihr Frageverhalten gibt die Forschungspartnerin zuerst an, viel zu fragen. Auf Nachfrage meint sie jedoch, sie fragt selten. Ob es sich hierbei um eine nicht eindeutige Stellungnahme handelt oder einfach um Ausdrucksschwierigkeiten in der Fremdsprache, kann im Nachhinein nicht mehr nachvollzogen werden. Die Aussage wurde schließlich dem Code „Fragen“ zugeordnet. Ob in diesem Fall die Strategie häufig bzw. erfolgreich eingesetzt wird, wurde bei der Analyse offen gelassen. Ein ähnliches Problem ergab sich bei folgenden Aussagen:

Aber beim zweiten Aufenthalt ähm habe ich nur Deutsch geredet, ja. (P3: 26)

(...)

Wir haben nur im Unterricht (2s) Deutsch gesprochen, aber die (3s) die ganze Zeit nur Chinesisch ((lacht)) gesprochen. (P3: 36)

Die Befragte gibt hier zuerst an, bei ihrem zweiten Auslandsaufenthalt nur Deutsch gesprochen zu haben. Wenig später erzählt sie jedoch, dass sie, wenn sie mit ihren taiwanischen Studienkolleg*innen zusammen war, nur Chinesisch gesprochen hat. Es konnte in diesem Fall angenommen werden, dass die Interviewte zuerst nach sozialer Erwünschtheit antwortet und sich später widerspricht. Hier wurde so vorgegangen, dass die zweite Aussage dem Code „Sprachliches Umfeld“ zugeordnet und die Widersprüchlichkeit der Aussage in der Analyse mitreflektiert wurde.

Bei einigen Textstellen ergab sich zusätzlich die Schwierigkeit, dass sie nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden konnten, sondern gleich mehreren Codes entsprachen, wie es bei der folgenden Aussage der Fall war:

im September habe ich an einem C1-Kurs teilgenommen und ich hm ja die Lehrerin (3s) hm/ also wir hatten viel (3s) mehr Chancen oder ja in C1-Kurse freiwillig zu sprechen, [I: Ah, ok.] ja. Und DAS ist für mich ein bisschen ja stressig, weil also normalerweise in B1-Kursen oder in Kursen in Taiwan hatte ich nicht so viele Chancen oder ich musste nicht so viel freiwillig sprechen. Ich musste nur lernen, lernen, Grammatik. Oder ja, oder wir müssen einen Artikel schreiben und das war es. Ich muss kein freiwillig sprechen und ja, deswegen finde ich ein bisschen, ja schwer für/ das ist ein bisschen schwer oder das war ein bisschen schwer für mich in C1-Kurse aber ja dadurch habe ich auch (2s) verbessert. (P1: 84)

Bei solchen Aussagen wurde eine Mehrfachcodierung vorgenommen. Das obige Zitat wurde etwa den Codes bzw. Subcodes „Änderungen im Lernverhalten“, „Umgang mit Druck und „Reflexion der Bildungssysteme“ zugeordnet.

4. Analyse

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Analyse der Daten im Detail vorgestellt und besprochen. Das Kapitel unterteilt sich in vier Hauptabschnitte, die jeweils verschiedene Aspekte der zu Beginn formulierten Forschungsfrage näher ausleuchten. Am Anfang des Analysekapitels stehen Fallzusammenfassungen, in denen die Studienteilnehmer*innen kurz vorgestellt werden. Dies soll v.a. zur besseren Orientierung in den folgenden drei Abschnitten dienen, die sich der detaillierten Untersuchung der Teilaspekte der Forschungsfrage widmen.

In 4.2 stehen die Lernendenautonomie und deren Bedeutung für die Befragten im Ausland und in Taiwan im Mittelpunkt (Teilfrage 1). Hier soll dargestellt werden, auf welche Art und Weise die Forschungspartner*innen autonom lernen und ob das jeweilige Umfeld Einfluss darauf hat. Dabei wird insbesondere auf die im Theorieteil vorgestellten Perspektiven auf Autonomie zurückgegriffen und diskutiert, welche Formen von Lernendenautonomie während eines Auslandsaufenthalts besonders wichtig sind und welche eine größere Rolle in Taiwan spielen. Aus dieser Darstellung sollen mögliche Erklärungen dafür abgeleitet werden, warum bestimmte Formen der Lernendenautonomie im jeweiligen Umfeld vorherrschen.

Der Abschnitt 4.3 beschäftigt sich mit den möglichen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die Entwicklung der Lernendenautonomie der Befragten (Teilfrage 2). Hier werden also konkret wahrgenommene Veränderungen im Autonomieverhalten der Studierenden beschrieben, die durch den Aufenthalt im Ausland ausgelöst wurden. Im Anschluss daran soll

wieder ein Blick auf die verschiedenen Perspektiven auf Autonomie geworfen und diskutiert werden, welche Formen von Lernendenautonomie sich während eines Auslandsaufenthalts besonders weiterentwickeln (Teilfrage 3).

Schließlich beschäftigt sich der Abschnitt 4.4 mit den Faktoren, die sich förderlich oder hinderlich auf die Lernendenautonomie auswirken können (Teilfrage 4). Die Darstellung soll es ermöglichen, Erklärungen dafür zu finden, wie sich autonomes Lernen in unterschiedlichen Lernumgebungen positiv beeinflussen lässt.

Es wurde versucht, ein möglichst umfangreiches Bild der erhobenen Daten zu liefern. Allerdings ist es in diesem begrenzten Rahmen nicht möglich jeden Aspekt, der während des Analyseprozesses aufgetaucht ist, im Detail zu beschreiben. Daher wurden jene Bereiche, die z.B. aufgrund der Nennung durch mehrere Befragte bzw. wegen dem Fokus, den die Interviewten selbst darauf legten als besonders bedeutungsvoll für das Erkenntnisinteresse und die Beantwortung der Forschungsfragen eingestuft wurden, umfangreicher dargestellt und andere nur kurz umrissen.

4.1 Fallzusammenfassungen

Zu Beginn der Analyse soll anhand von Fallzusammenfassungen ein Überblick über die Interviewteilnehmer*innen gegeben werden. Dabei werden in aller Kürze ihre wichtigsten Aussagen in Bezug auf Lernendenautonomie und deren Entwicklung, die Erfahrungen während der Auslandsaufenthalte und grundsätzliche Einstellungen zum Lernen zusammengefasst, um ein Bild von den Studienteilnehmer*innen zu bekommen. Dies soll helfen, bei der anschließenden Analyse der Kategorien besser einordnen zu können, welche Personen hinter den einzelnen Aussagen stehen. Da es um die Befragten als Individuen und deren persönliche Erlebnisse und Zugänge zum Forschungsthema geht, sollen sie auch als solche wahrgenommen werden. Die Fallzusammenfassungen sollen dazu dienen, nachvollziehen zu können, welche Menschen mit welchen Lernerfahrungen hinter den Ergebnissen der Analyse stecken. Dabei ist selbstverständlich zu beachten, dass jeweils nur ein kleiner Ausschnitt der Lernbiografie fokussiert werden kann. Die gewählten Bezeichnungen beziehen sich allein auf das Forschungsthema und sollen nicht als Urteil über die Gesamtpersönlichkeit der Untersuchungsteilnehmer*innen missverstanden werden.

4.1.1 Eva – Die soziale Strategin

Eva lernt seit sechs Jahren Deutsch und hat bereits zwei Auslandsaufenthalte in der Dauer von vier bis sechs Monaten absolviert. Sie hat Deutsch im Bachelor studiert, macht aber mittlerweile ihren Master in Business. Lernendenautonomie erachtet sie als wichtig für ihr Studium, weil sie sich normalerweise in den Kursen nicht gut konzentrieren kann und daher vieles selbstständig nachlernt. Sie definiert Lernendenautonomie hauptsächlich als selbstständiges Lernen, das alleine in einem Zimmer oder der Bibliothek stattfinden kann. Allerdings meint sie auch, dass sie genauso autonom lernen kann, wenn sie mit anderen oder von anderen lernt. Eva ist hochmotiviert was die praxisbezogene Anwendung des Deutschen und das Lernen in gemeinschaftsbezogenen Settings angeht. In ihren Erzählungen weist sie immer wieder darauf hin, wie wichtig Interaktion, Gespräche mit Erstsprachler*innen und authentische Sprachverwendung für ihr Lernen sind. Sie betont, dass sie gerne von anderen Leuten lernt und bewusst Kontakte anbahnt. Dies tut sie sowohl in Taiwan als auch im Ausland. In Taiwan nimmt sie z.B. bewusst Kontakt zu den internationalen Studierenden aus Deutschland und Österreich auf. Im Ausland hat sie etwa eine Tandempartnerschaft, einen Buddy und Freund*innen, mit denen sie regelmäßig Deutsch spricht. Diese Interaktion mit Deutschsprachigen ist laut ihren eigenen Angaben der Hauptgrund dafür, dass sie ihr Deutsch v.a. während der Auslandsaufenthalte schnell verbessern konnte. Hierbei macht sie allerdings einen deutlichen Unterschied zwischen ihren beiden Aufenthalten. Während sie findet, dass sie bei ihrem ersten Aufenthalt noch viele Chancen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, fehlender Erfahrung und ihres jungen Alters verpasst hat, schätzt sie den zweiten Aufenthalt als erfolgreicher ein. Für den zweiten Aufenthalt hat sie sich bereits im Voraus konkrete Ziele gesetzt (Leute aus der Region kennenlernen, die C1-Prüfung bestehen und ihr Deutsch und Englisch zu verbessern), von denen sie sagt, sie auch erreicht zu haben. Sie setzt also bewusst metakognitive und soziale Strategien ein, um ihr Lernen effektiver zu gestalten. Dennoch schätzt sie ihre Fähigkeiten, ihr eigenes Lernen zu organisieren nur mittelmäßig ein, da sie v.a. im Ausland Probleme mit ihrem Zeitmanagement hat. Sie schafft es oft nicht, konsequent Zeit zum Lernen einzuplanen, da sie meistens lieber etwas mit anderen Leuten unternimmt oder Ausflüge macht. Dies ist laut ihren Angaben in Taiwan kein so großes Problem, da sie in ihrem eigenen Land schon vieles kennt und nicht so viel unternehmen muss.

Außerdem spricht sie sehr reflektiert über die Veränderungen in ihrem Lern- und Autonomieverhalten während ihres Auslandsaufenthaltes. V.a. in politisch-kritischer Hinsicht hat sie der

Aufenthalt im deutschsprachigen Ausland geprägt. So hat sie gelernt, dass es durchaus in Ordnung ist, in Kursen die eigene Meinung zu sagen, auch wenn sie nicht mit der Lehrperson übereinstimmt. Doch auch ihr Lernverhalten hat sich geändert. Dadurch dass ihre Kurskolleg*innen im Ausland sehr viel sprechen, hat sie begonnen, mehr zu lernen, um mit den anderen mithalten zu können. Anders als andere Interviewteilnehmer*innen fühlt sie sich durch Kurskolleg*innen, die viel sprechen oder schon fortgeschrittener sind nicht eingeschüchtert sondern vielmehr angespornt, ebenfalls mehr zu sprechen, was wiederum auf ihre soziale Motivation hinweist.

4.1.2 Anne – Die Demotivierte

Anne hat mit neun Jahren die längste Deutschlernerfahrung aller Studienteilnehmer*innen. Sie studiert Deutsch im Master und kann zwei Auslandsaufenthalte vorweisen, wovon der erste ein einmonatiger Deutschkurs und der zweite ein sechsmonatiger Aufenthalt zu Studienzwecken war.

Anne spricht sehr offen und selbstkritisch über ihre fehlende Motivation und ihr Desinteresse an autonomem Lernen. Dementsprechend gibt sie an, dass sie weiß, dass Lernendenautonomie wichtig sein sollte, aber für ihr Studium nicht wichtig ist. Die einzige Situation, in der sie Deutsch lernt und wirklich anwendet, ist der Deutschkurs. Dennoch erzählt sie von einigen Strategien, die sie offenbar unbewusst und nicht zielgerichtet einsetzt. So erklärt sie, dass sie beim Zusammensein mit deutschsprachigen Freund*innen im Ausland hauptsächlich zuhört. Auf Nachfrage meint sie aber, dass Zuhören für sie nicht zum autonomen Lernen gehört. Eine weitere Strategie, die sie zum Vokabellernen einsetzt, ist das Notieren von neuen Wörtern auf Post-its, die sie dann an die Wand heftet, allerdings meistens nicht nochmal durchliest. Bei Anne zeigt sich also ein sehr ziel- und lustloses Vorgehen, das sie auch bereitwillig anspricht. Sie bezeichnet sich selbst als faul und gibt an, dass sie die einzige Motivation zum Deutschlernen in Hausaufgaben, Prüfungen und Noten sieht.

Genauso wie Eva macht sie einen großen Unterschied zwischen ihren beiden Auslandsaufenthalten. Den ersten Aufenthalt bewertet sie eher negativ und wenig effektiv, da sie dabei kaum Kontakte zu Deutschsprachigen hatte. Der zweite Aufenthalt ist für sie positiver, da sie mehr Kontakte als damals hat und dadurch mehr Deutsch spricht. Ihre Erzählungen zeigen aber, dass sie Hemmungen hat, mit Erstsprachler*innen Deutsch zu sprechen. Sie hat kein großes

Vertrauen in ihre Sprechfertigkeit und erklärt, dass sie sowohl in privaten als auch in Kurssituationen nicht gerne nachfragt oder um Erklärungen bittet, weil sie meint, die anderen könnten sich durch die Fragen gestört fühlen oder ihre Fragen für dumm halten.

4.1.3 Saskia – Die Kulturreflexive

Saskia studiert Deutsch im Master und lernt bereits seit sechs Jahren Deutsch. Währenddessen hat sie zwei Auslandsaufenthalte gemacht. Bei ihrem ersten Aufenthalt, der ein Monat dauerte, besuchte sie einen Deutschkurs, der zweite Aufenthalt fand im Rahmen eines Austauschprogramms statt und dauerte ein Jahr.

Sie sieht Lernendenautonomie als wichtigen Teil ihres Studiums an, v.a. da sie in ihrem Master-Studium die meisten Dinge selbst organisieren muss bzw. nicht viele Kurse an der Uni hat und daher selbstständig lernen muss. Ihr eigenes autonomes Lernen bewertet sie mit mittelmäßig, da sie nach eigenen Angaben Schwierigkeiten mit der Zeiteinteilung hat. Ihr ist bewusst, dass ein guter Zeitplan wichtig für das Lernen ist, jedoch fällt es ihr schwer, regelmäßig zu lernen. In Taiwan lernt sie hauptsächlich dadurch, dass sie Nachrichten im Internet und deutsche Filme ansieht, Romane liest und deutsche Podcasts hört.

In Bezug auf ihre Auslandsaufenthalte stellt auch sie Vergleiche zwischen dem ersten und dem zweiten Aufenthalt an. Dabei betont sie v.a., dass es große Unterschiede in Bezug auf ihr sprachliches Umfeld gab. Beim ersten Aufenthalt hat sie viele deutschsprachige Kontakte gehabt, beim zweiten fast gar keine. Dies führt sie zum einen darauf zurück, dass sie beim ersten Auslandsaufenthalt alleine war und durch Angebote der Uni viele Erstsprachler*innen kennenlernen konnte. Im Gegensatz dazu war sie bei ihrem zweiten Aufenthalt mit taiwanischen Studienkolleg*innen zusammen. Trotzdem gibt sie an, bei ihrem zweiten Auslandsaufenthalt mehr Deutsch gesprochen zu haben, da ihre Deutschkenntnisse besser waren. Dies widerspricht zwar einer anderen ihrer Äußerungen, der zufolge sie mit ihren Studienkolleg*innen nur Chinesisch gesprochen hat, allerdings erklärt sie, dass sie im Alltag im Ausland ständig die Möglichkeit gehabt hat, Deutsch zu hören und anzuwenden.

Saskia legt eine sehr kulturreflexive Haltung an den Tag. Angeregt durch Erlebnisse im deutschsprachigen Ausland bzw. in der Kurssituation reflektiert sie ihre eigene Einstellungen und ihren Bildungshintergrund. Situationen, in denen sie mit neuen Deutungsmustern konfrontiert wird, dienen als Anlass dafür, Erklärungen für mögliche Unterschiede zu finden. Als

Beispiele dafür nennt sie etwa die Direktheit im Austauschland, die sie dazu veranlasst hat, ihre eigene Einstellung, unangenehme Themen nicht anzusprechen, zu hinterfragen.

4.1.4 Judith – Die Kommunikativ-Kooperative

Judith lernt seit sieben Jahren Deutsch und macht auch ihren Master in Deutsch. Sie hat an einem zweimonatigen Austauschprogramm teilgenommen, in dessen Rahmen sie bei einer deutschsprachigen Gastfamilie gelebt hat und einen Deutschkurs besucht hat.

Durch die Teilnahme am Austauschprogramm wird ihre Leidenschaft zur deutschen Sprache geweckt. Wollte sie davor das Deutschlernen noch aufgeben, weckt die Begegnung mit der deutschen Austauschstudentin ihre Motivation, da die praxisbezogene Anwendung der Sprache in einem zwischenmenschlichen Kontext Begeisterung auslöst. Sie findet Lernendenautonomie für ihr Studium sehr wichtig und betont immer wieder, dass sie v.a. durch und mit anderen Leuten am besten lernen kann. Sie gibt an, sehr aktiv nach Personen zu suchen, mit denen sie Deutsch sprechen kann, da sie ihre Sprachkenntnisse v.a. praktisch einsetzen will. Dies zeigt sich sowohl in Taiwan als auch im Ausland. So hat sie in Taiwan eine Lerngruppe mit Studienkolleg*innen, um sich über das Deutschlernen auszutauschen. Im Ausland geht sie aktiv auf Erstsprachler*innen zu, um mit ihnen zu kommunizieren. Zusätzlich verwendet sie Online-Material und Lernplattformen oder hört Podcasts, um Deutsch zu trainieren.

Judith ist sehr motiviert, da sie einerseits den Wunsch hat, später Reiseleiterin für den deutschsprachigen Raum zu werden und andererseits einmal mit ihrer Familie nach Deutschland reisen will. Daher hat sie auch besonderes Interesse an kulturbezogenem Lernen. Dies zeigt sich auch in ihren eingehenden Reflexionen über ihre Annahmen von Kultur. So gibt sie an, nach dem Austauschprogramm einerseits mehr über die deutschsprachigen Länder und Traditionen zu wissen aber andererseits auch viel über ihre eigene Heimat gelernt zu haben. Bei ihrer Ankunft im Austauschland hat sie eigenen Angaben zufolge einen „Kulturschock“ erlebt, da in ihrer Gastfamilie Dialekt gesprochen wurde und sie zu anfangs nicht viel verstehen konnte. Mit der Zeit lernt sie den Dialekt als identitätsstiftendes Mittel wahrzunehmen und entwickelt so ein reflektiertes Fremdverstehen.

4.1.5 Lilian – Die gehemmte Pragmatikerin

Lilian hat viereinhalb Jahre Deutschlernerfahrung. Sie hat ihr Bachelorstudium in Deutsch abgeschlossen und ist danach auf ein Business-Masterstudium umgestiegen. Sie hat bereits einen Auslandsaufenthalt in der Dauer von zwei Monaten absolviert, um einen Deutschkurs zu besuchen. Sie hat jedoch schon einen zweiten Studienaufenthalt geplant, der sechs Monate dauern soll.

Sie definiert ihr momentanes Deutschlernen als autonom, weil sie keinen Unterricht und keine Lehrperson hat und die Entscheidung, Deutsch zu lernen demnach vollkommen freiwillig trifft. Ihr derzeitiges Studium ist gänzlich auf Englisch, weshalb sie es umso wichtiger findet, eigenständig ihr Deutsch zu trainieren und zu verbessern. Gleichzeitig gibt sie an, dass sie auch im Ausland autonom lernt, da sie überall von Deutsch umgeben ist. Zu ihren Lernaktivitäten in Taiwan zählt bspw. die Arbeit mit Übungsbüchern, wobei oft keine konsequente Durchführung erfolgt. Nach eigenen Angaben hört sie mit den Übungen auf, sobald etwas zu schwer wird. In Bezug darauf erklärt sie, dass in Taiwan das autonome Lernen oft schwer fällt, da sie niemanden hat, der sie korrigiert und sie daher oft nicht wissen kann, ob das, was sie selbstständig lernt, richtig ist.

Für ihren ersten Auslandsaufenthalt hatte sie das Ziel, v.a. ihre Hör- und Sprechfertigkeit zu verbessern, was sie eigenen Angaben zufolge auch erreichen konnte, da sie im Ausland hauptsächlich Kontakt zu Deutschsprachigen hatte und es in ihrem Umfeld notwendig war, Deutsch zu sprechen. Auffällig ist, dass sie eher davon spricht, Deutsch sprechen zu *müssen* als Deutsch sprechen zu *wollen*. So zeigen ihre Aussagen, dass sie eher extrinsisch als intrinsisch motiviert ist, Deutsch im Ausland anzuwenden. Öfter erwähnt sie, dass ihr Umfeld von ihr erwartet, dass sie Deutsch spricht bzw. dass die Notwendigkeit, Deutsch zu benutzen im Ausland einfach größer ist. Durch den Druck, den sie offenbar durch ihre Umwelt erfährt, treten oftmals Hemmungen auf, die Fremdsprache zu verwenden. V.a. da im Unterricht im Ausland mehr Aktivität gefordert ist als in Taiwan, fühlt sie sich oft überfordert. Sie gibt an, besonders durch weiter fortgeschrittene Lernende eingeschüchtert zu sein. Wenn sie merkt, dass diese mehr und besser sprechen als sie, hat sie selbst Angst zu sprechen. In Taiwan ergeben sich manchmal ähnliche Situationen. Sie kennt einige Austauschstudierende aus Deutschland und Österreich, die ihr auch öfter anbieten, mit ihr Deutsch zu sprechen. Dieses Angebot nimmt sie jedoch selten an, da sie meint, sie sprechen zu schnell.

4.1.6 Benedikt – Der Reflexiv-Handlungsorientierte

Benedikt lernt genauso wie Lilian seit viereinhalb Jahren Deutsch, hat seinen Bachelor in Deutsch gemacht und arbeitet mittlerweile. Sein Auslandsaufenthalt bestand aus einem fünfmonatigen Deutschkurs, wobei er noch eine zusätzliche Woche in Europa verbrachte, um zu reisen.

Er ist beim Deutschlernen sehr handlungsorientiert und drückt immer wieder seinen Widerwillen gegen das Lernen in institutionalisierten Kurssituationen aus. So sagt er von sich selbst, kein fleißiger Student und meistens nicht gut bei Hausaufgaben und Tests zu sein. Dafür erklärt er, dass er gerne mit anderen Leuten lernt und v.a. vom Sprechen und praxisbezogenen Anwenden der Sprache profitiert. Lernendenautonomie hat eine große Bedeutung für ihn, da er besonders außerhalb der klassischen Kurssituation sehr selbstständig lernt und angibt, dass dadurch sein Deutsch so gut geworden ist. Autonomes Lernen definiert er v.a. so, dass es nicht geregelt und vorgegeben ist, was er lernen soll und dass er lernt, weil er es möchte und nicht, weil es ihm gesagt wird. In Taiwan versucht er, Fremdsprachen so gut wie möglich in seinen Alltag zu integrieren. Er liest regelmäßig die Nachrichten auf Deutsch und Englisch, besucht Webseiten und führt Selbstgespräche, um die Sprachen auch produktiv anzuwenden. Beim Lernen im Ausland ist ihm v.a. der Kontakt zu anderen Menschen wichtig, um sich austauschen zu können. So nützt er jede Möglichkeit, um mit Erstsprachler*innen zu sprechen und führt auch eine Lerngemeinschaft mit einer taiwanischen Freundin, mit der er während seines Aufenthalts Deutsch spricht. Er erklärt, dass er aufgrund dieser Sprechmöglichkeiten mit anderen Personen sein Deutsch (v.a. das Sprechen und Hören) schnell und effektiv verbessern konnte. Bei Benedikt ist eine starke intrinsische Motivation erkennbar, Fremdsprachen zu lernen. Er erzählt, dass ihm das Sprachenlernen großen Spaß macht. Viele seiner Lernaktivitäten fordern viel Selbstdisziplin und Motivation, wie etwa seine Selbstgespräche bzw. die Entscheidung mit taiwanischen Freund*innen Deutsch zu sprechen. Es zeigt sich, dass er gezielt die fremdsprachliche Herausforderung sucht und sich genau bewusst ist, welche Lerntechniken und Strategien ihm helfen, um erfolgreich zu sein. Er gibt außerdem an, während seines Auslandsaufenthalts viel in Europa gereist zu sein. Seine Reisen bewirken in ihm eine Reflexion über politische und gesellschaftliche Themen. Er erzählt von Situationen, in denen er einerseits neue Deutungsmuster kennenlernt (z.B. das Direkt-Sein im Austauschland) und andererseits einen neuen Blick auf seine eigenen Heimat Taiwan bekommt.

4.2 Lernendenautonomie

Im folgenden Abschnitt werden Aussagen der Lernenden zusammengefasst und besprochen, die sich mit Lernendenautonomie während des Auslandsaufenthalts und in Taiwan beschäftigen. Zuerst soll gezeigt werden, welche Auffassungen die Befragten von Lernendenautonomie haben und welche Bedeutung sie für ihr Studium spielt. Anschließend werden konkrete Beispiele vorgestellt, wie die Interviewten autonom lernen und welche Strategien sie einsetzen. Diese werden den bereits theoretisch präsentierten Perspektiven auf Autonomie zugeordnet, um zeigen zu können, welche Form von Lernendenautonomie bei Auslandsaufenthalten und welche in Taiwan besonders wichtig sind.

4.2.1 Persönliche Auffassungen von Lernendenautonomie

Zu Beginn wird an dieser Stelle kurz dargelegt, welche Auffassungen die befragten Lernenden von autonomem Lernen haben und welche Bedeutung sie ihm beimessen. Dies spielt für die Beschreibung der folgenden Codes insofern eine wichtige Rolle, als dass sich hier zeigt, welche Vorstellung von Autonomie den Aussagen zugrunde liegen.

Code: Definition

Dieser Code beschäftigt sich damit, wie die Befragten für sich selbst Lernendenautonomie definieren. Bei der Analyse der Aussagen lassen sich drei Definitionsstränge identifizieren, die jeweils ein anderes Charakteristikum von Lernendenautonomie in den Fokus rücken.

Wie die folgende Aussage einer Studentin zeigt, wird Lernendenautonomie oft damit in Verbindung gebracht, alleine zu lernen:

Also normalerweise, wenn man (2s) die ahm Themen, die im Kurs die Professoren schon ah gespro/ darüber gesprochen und ICH selbst im Zimmer oder irgendwo in Bibliothek oder so selbst nochmal lernen muss, dann es für mich gehört auch zum autonomen Lernen. Und ja, und wenn ich auch selbst etwas lernen möchte also (1s) die die Professoren nicht darüber im Kurs gesprochen haben dann ah und ich (3s) zum Beispiel, was ich (2s) ah etwas extra lernen muss oder möchte, dann lerne ich auch selbst. Ja das ist auch ein autonomes Lernen, glaube ich. Per Internet oder so. (P1: 34)

Hier stehen Aspekte wie etwa die Wiederholung von Inhalten aus dem Kurs aber auch das Recherchieren zusätzlicher Inhalte im Mittelpunkt. Besonders betont wird dabei auch der technische Aspekt, der das Internet als wichtiges Mittel zum selbstständigen Lernen herausstellt. Weiters werden aber auch von mehreren Befragten die sozialen Aspekte der Lernendenautonomie aufgegriffen:

Mein auto/autonomes Lernen ist/ GEHT auch wenn ich mit den Leuten was unternehme. [...] Also nicht nur im Zimmer sitzen und alles selbst lernen und nur schreiben oder lesen. (P1: 26)

Typischerweise werden hierbei Lernaktivitäten genannt, wie mit Freunden oder Erstsprachler*innen zu sprechen.

Ein drittes ausschlaggebendes Charakteristikum für Lernendenautonomie, das immer wieder genannt wird, ist die Freiwilligkeit. Eine Befragte bezieht sich dabei v.a. auf das Lernen, das außerhalb einer Kurssituation stattfindet: „So wie äh/ ich finde, dass ich jetzt studiere Autonomie, weil ich habe keinen Unterricht und die Lehrerin ja, die fragen mich nicht, um Deutsch zu lernen.“ (P5: 48). Das autonome Lernen geschieht für diese Studentin also aus eigenem Antrieb und nicht auf Druck einer Lehrperson hin. Diesbezüglich wird von einem anderen Interviewteilnehmer noch darauf hingewiesen, dass autonomes Lernen für ihn nicht geregelt ist, sondern nach seinen eigenen Plänen und Vorstellungen abläuft: „Also nicht wenn alles/ wenn das alles nicht im Kurs ist und wenn das alles nicht äh geregelt wird, also nicht gesagt, sondern ich möchte das tun. Ich mach es, weil ich möchte.“ (P6: 50).

Code: Bedeutung

Bei der Frage nach der individuellen Bedeutung von Lernendenautonomie für die Studierenden klaffen die Antworten zum Teil weit auseinander. Die Bewertungen rangieren von „nicht wichtig“ bis zu „sehr wichtig“ und beziehen sich sowohl auf die Situation in Taiwan als auch im Ausland. Ein Interviewteilnehmer etwa, der von sich selbst sagt, kein fleißiger Student zu sein und in Kursen bzw. Prüfungen meist nicht gut abzuschneiden, erklärt, er spreche dennoch gut Deutsch aufgrund seiner Fähigkeit zum autonomen Lernen:

Wir benutzten sehr sehr häufig diese Sprache, deshalb/ ja also ohne Autonomie ah Lernerautonomie? Ohne Lernerautonomie ist mein Deutsch wahrscheinlich nur A1 oder A2 ((lacht)). Wegen Lernerautonomie kann ich ja so erreichen. (P6: 54)

Hier zeigt sich seine Handlungsorientierung, die in der Kurssituation offenbar nicht genug Anreiz zum Lernen sieht. Stattdessen versucht er, Deutsch so oft wie möglich in der Praxis anzuwenden und wird somit zum erfolgreichen Lerner. Andere Befragte schätzen die Bedeutung von autonomem Lernen für ihr Studium ebenfalls als wichtig ein, sehen die Situation allerdings wesentlich pragmatischer. Eine Befragte gibt z.B. an, sie könne sich in Kursen nur schlecht konzentrieren und müsse daher vieles für sich selbst nochmals lernen (vgl. P1: 30, 36). Andere Probandinnen meinen, dass Lernendenautonomie v.a. deshalb von Bedeutung ist, da sie in ihrem derzeitigen Studium nur wenige oder gar keine Deutschkurse mehr haben und somit

auf das Selbstlernen angewiesen sind (vgl. P3: 56; P4: 36; P5: 42, 54). Eine weitere Befragte, die Lernendenautonomie als nicht wichtig für ihr Studium ansieht, äußert sich folgendermaßen: „Hm ((überlegt)) (5s) also nicht sehr wichtig, würde ich sagen. Ja, also ich weiß, es soll wichtig sein aber ja, es ist auch schwer, wenn sie selbst lernen möchten.“ (P2: 62). Sie sagt von sich selbst, sie lernt sowohl in Taiwan als auch während ihres Auslandsaufenthalts nur im Kurs (vgl. P2: 106). Besonders interessant ist hierbei allerdings die Diskrepanz zwischen dem theoretischen Wissen um die Wichtigkeit von Lernendenautonomie und der Schwierigkeit der Umsetzung. Dies kann zum Teil an der fehlenden Motivation der Befragten liegen, aber auch am fehlenden Wissen, wie man bspw. Lernstrategien am effektivsten einsetzt.

Bezogen sich die zuvor erläuterten Aussagen generell auf Lernendenautonomie, spricht ein Studienteilnehmer ganz konkret die Bedeutung von Lernendenautonomie für einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt an. Er gibt an, einen Auslandsaufenthalt empfehlen zu können, allerdings müsse man ein gewisses Maß an Autonomie mitbringen, um davon profitieren zu können (vgl. P6: 98). Er bezieht sich dabei v.a. auf Aspekte der soziokulturellen Perspektive auf Autonomie:

Ja aber für man, die wahrscheinlich nicht sehr reich ist oder für man, die wirklich verbessern möchten, dann glaube ich, ist die Lernendenautonomie auch sehr wichtig. Man soll nicht immer in der WG bleiben, also auch ausgehen, mal reisen und mit Leuten in Kontakt bleiben. (P6: 98)

4.2.2 Technische Perspektive

Der technischen Perspektive können insgesamt sehr wenige Codings zugeordnet werden, was auf eine eher geringe Bedeutung für die befragten Lernenden schließen lässt. Werden Lernmethoden erwähnt, die sich der technischen Perspektive von Lernendenautonomie zuordnen lassen, werden sie von den jeweiligen Studierenden eher negativ bewertet.

Code: Software

Das Benutzen einer Lernsoftware zum eigenständigen Lernen wird nur von einer Befragten erwähnt. Sie erzählt davon, in Taiwan mit der Online-Plattform *deutsch.info*¹⁹ zu arbeiten. Sie empfindet es als sehr angenehm, dass dabei Schritt für Schritt vorgegangen wird und der Fo-

¹⁹ *deutsch.info* ist eine kostenlose Online-Plattform, auf der interaktive Deutschkurse für verschiedene Niveaustufen angeboten werden (siehe dazu: <https://deutsch.info/de>)

kus auf Alltagsdeutsch liegt (vgl. P4: 40). Allerdings gibt keine*r der Befragten an, Selbstlernsoftware im Ausland verwendet zu haben, weshalb sich annehmen lässt, dass sie typischerweise als Ersatz für mangelnden Sprachkontakt im Umfeld verwendet wird.

Code: Selbstlernmaterial

Selbstlernmaterial wird v.a. in Taiwan in Form von Übungsbüchern verwendet, wie mehrere Studienteilnehmer*innen erwähnen (vgl. P4: 30; P5: 44, 56). Allerdings geben alle Befragten, die sich auf Selbstlernmaterial beziehen, an, dass sie nicht gerne damit lernen und dass die Übungsmaterialien keine große Motivation wecken, wie die Aussage folgender Studentin zeigt: „Oder ah also schreibe ich auch (4s) äh Übungsbuch. Aber ahm (4s) sowie eine oder zwei Seiten finde ich "Ah es ist genug!" ((lacht)) Mehr ist nicht.“ (P5: 44)

4.2.3 Psychologische Perspektive

Unter die Subkategorie der psychologischen Perspektive fallen v.a. Aussagen der Befragten, die sich auf ihren Strategieeinsatz beziehen. Die Analyse zeigt, dass sowohl kognitive, als auch metakognitive und affektive Strategien eingesetzt werden, um das Lernen und die Sprachanwendung zu erleichtern. Oft fehlt allerdings das nötige Wissen oder die nötige Konsequenz, um die Strategien zielführend einzusetzen. Außerdem zeigt sich, dass der Strategieeinsatz nicht immer bewusst und gezielt erfolgt. Eine genaue Darlegung, welche Strategien v.a. während des Auslandsaufenthalts eine Rolle spielen, erfolgt bei den einzelnen Codes.

Code: Strategieeinsatz

Diesem Code werden alle Aussagen der Studienteilnehmer*innen zugeordnet, die zeigen, welche Rolle der Einsatz von Lernstrategien für ihr Lernen spielt, inwiefern sie Strategien zum Fremdspracherwerb einsetzen und inwieweit sie dies gezielt tun. Hierbei geht es noch nicht um die Anwendung konkreter Strategien, sondern generell um das Bewusstsein darüber, wie Strategien effektiv genutzt werden können.

Was die Wichtigkeit von Strategien für das Lernen der einzelnen Befragten betrifft, gehen die Meinungen stark auseinander. Einige Studienteilnehmer*innen haben sich bereits eingehend mit dem Einsatz von Strategien beschäftigt und einen positiven Effekt auf ihr Lernen erkannt.

Eine Studentin erläutert die Bedeutung von Strategien z.B. folgendermaßen:

Damit man effizient lernen kann und ah weil jetzt lernen/ jetzt lerne ich schon also MEHR als vorher, damit mit ähm (2s) Notizen und mit einer Strategie zu lernen äh kann ich äh besser organisieren und

ahm (1s) hm ich habe nicht/ ich kann/ konnte nicht so viel zu erinnern, dann mit einer Strategie kann ich es besser zu (beantworten), ja. (P4: 80)

Ein anderer Befragter erklärt, dass er im Ausland dieselben Strategien wie in Taiwan verwendet und zudem in seinem eigenen Unterricht den Lernenden diese Strategien vermittelt (vgl. P6: 86). In den Beschreibungen des Lernverhaltens anderer Interviewteilnehmer*innen zeigt sich jedoch vielfach auch, dass der Umgang mit Strategien wenig vertraut ist. Gezielter Strategieeinsatz und eine konsequente Durchführung der Strategien stellen häufig Probleme dar. Eine Befragte gibt z.B. an, beim Hören, Lesen und Sprechen keine bestimmten Lernstrategien zu verwenden (vgl. P2: 48, 88, 100). Um Vokabel zu lernen, schreibt sie neue Wörter auf Post-its und klebt sie an die Wand, allerdings erklärt sie, sie würde die Vokabel danach nicht mehr lesen (vgl. P2: 84). Hier zeigt sich also ein planloses Vorgehen, was den Strategieeinsatz betrifft, wodurch seine Effektivität gemindert wird. Auch andere Interviewpartner*innen sagen von sich selbst, wenige oder gar keine Strategien zu verwenden. Allerdings machen ihre Erzählungen deutlich, dass sie doch bestimmte Strategien benutzen, was somit offenbar unbewusst und ungesteuert passiert. So erklärt eine Interviewte, die von einem klaren Zeitmanagement, Lerngruppen, selbstrecherchiertem Lernmaterial und der aktiven Kontaktaufnahme mit Erstsprachler*innen berichtet: „[M]eine eigene Strategie oder was gibt es nicht so viel.“ (P4: 38). Dadurch lässt sich erkennen, dass oftmals Strategien verwendet aber nicht als solche wahrgenommen werden.

Wiederum andere Befragte schildern ein sehr bewusstes Umgehen mit Strategien, wie diese Aussage belegt:

Also beim Hören ähm (4s)/ ich höre dreimal eine Nachricht. Also beim ersten Hören mache ich nichts, also NUR hören und dann ich, (3s) ob ich den Inhalt verstehe, mache ich nichts. Und beim zweiten Hören schreibe ich mit, also was ich gerade gehört habe und dann beim dritten Hören höre ich den ganzen Text noch einmal und dann ich kontrolliere meine Fehler beim Schreiben, ja. (P3: 90)

Diese Studentin berichtet über eine typischerweise im Unterricht vermittelte Strategie, die sie beim eigenständigen Lernen verwendet. Das Vorgehen ist in diesem Fall sehr reflektiert und bewusst gesteuert. Die Bedeutung von im Studium vermitteltem Strategieeinsatz wird außerdem noch von einer weiteren Studentin erwähnt, die von sich selbst sagt, dass sie erst während ihres Masterstudiums wirklich gelernt hat, welche Strategien man verwenden kann (vgl. P4: 76). Nun nutzt sie auch die Möglichkeit, Seminare zu besuchen, in denen sie über Strategiegebrauch lernen kann (vgl. P4: 104).

Code: Kognitive Strategien

Kognitive Strategien beschäftigen sich konkret mit dem Lerninhalt (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64). Laut Oxford (1990: 43) gehören sie zu den am meisten verwendeten Strategien unter Lernenden. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Analyse wieder: Alle Befragten berichten von kognitiven Strategien, die sie zum Lernen verwenden, wenn auch nicht immer bewusst. Dabei zeigt sich außerdem eine große Vielfalt an kognitiven Strategien, die anhand der folgenden Subcodes näher beschrieben wird. Einige der Strategien werden gezielt nur im Ausland bzw. nur in Taiwan genutzt.

Subcode: Sprachräume schaffen

Eine Strategie, die besonders das Lernen in Taiwan betrifft, besteht darin, den fehlenden Sprachkontakt auszugleichen, indem sich die Lernenden mit möglichst viel Deutsch umgeben. Eine Interviewteilnehmerin formuliert sehr treffend: „Ja, ich muss meinen eigenen Sprachraum selbst bilden.“ (P4: 48). Zwei weitere Studierende erzählen von ähnlichen Vorgehensweisen (vgl. P1: 62; P6: 40). Eine Befragte erklärt etwa, dass sie es als notwendig ansieht, in Taiwan den Sprachkontakt selbst herbeizuführen, da sich die Möglichkeiten zur Anwendung des Deutschen nicht von selbst ergeben: „[W]enn ich in Taiwan bin und nicht so gut/ nicht so viel Kontakt mit den (1s) Sprachen haben können, dann ja, dann MUSS ich (3s) einige mehr Chancen finden, also für mich.“ (P1: 62). Ein weiterer Interviewteilnehmer erklärt, dass er, um in Kontakt mit seinen Fremdsprachen Englisch und Deutsch zu bleiben, regelmäßig Nachrichten und Webseiten im Internet liest oder sogar beim Duschen oder Scooterfahren auf Deutsch oder Englisch spricht: „Ja also mein alltägliches Leben ist ah, wie sagt man, ERFÜLLT mit Fremdsprachen.“ (P6: 40).

Die Befragten zeigen hier also ein sehr eigenständiges Vorgehen, da sie zum einen bewusst die Entscheidung treffen, sich eine deutschsprachige Umgebung zu schaffen und zum anderen selbst Lernmöglichkeiten und -aktivitäten aufzutun, die sie in ihren Alltag integrieren. Diese Strategie hat hauptsächlich in Taiwan Gültigkeit, da sich im deutschsprachigen Ausland die Sprachräume meist von selbst ergeben.

Subcode: Kommunikative Anwendung der Sprache

Zu den kognitiven Strategien gehört auch die kommunikative Anwendung der Sprache. Das Üben der Sprache in der Anwendung wird von fast allen Befragten erwähnt und besonders positiv bewertet. V.a. die Sprachanwendung in authentischen Situationen wird oft als sinnvoll

beschrieben und in Beziehung zu kontextlosem Grammatik- und Vokabellernen gesetzt (vgl. P4: 56). Das Benutzen der Sprache im Ausland wird von vielen Interviewteilnehmer*innen als bedeutsam beschrieben, da hier praxisbezogene Inhalte, die für den Alltag wichtig sind, geübt werden: „Ja und HIER normalerweise, wenn ich ein Gespräch mit den Leuten führe, dann ist es/ ist etwas anders. Ich kann was also etwas WICHTIGES für Alltagsleben lernen, ja.“ (P1: 78). Gleichzeitig wird betont, dass sich im Ausland viele Möglichkeiten bieten, die Sprache zu benutzen. Neben der Chance mit deutschsprachigen Bezugspersonen, wie Mitbewohner*innen und Buddys zu üben, ergeben sich auch im Alltag zahlreiche Sprachkontaktmomente. Eine Befragte erzählt von den verschiedenen Situationen, in denen sie Deutsch verwenden kann:

Ah im Unterricht ((schmunzelt)) [...] und dann beim Einkaufen. [...] Wenn man in den Supermarkt geht oder wenn man mit dem Bus fährt [...] ((schmunzelt)) [...] Oder wenn man nach dem Weg fragt. (P3: 30).

Doch auch in Taiwan wird die Möglichkeit zur Übung durch Anwendung der Sprache genutzt, auch wenn es hier deutlich schwerer ist, entsprechende Situationen zu finden. Eine Befragte erzählt davon, dass sie die Gespräche mit deutschsprachigen Austauschstudierenden an ihrer Universität nutzt, um Deutsch zu üben:

Aber wenn also nur ich und die Deutschen oder Österreicher sprechen wir auch auf Deutsch. Das ist, ja für mich, das ist ein normalerweise eine Übung, wenn ich nicht in einem deutschsprachigen also Länder bin. (P1: 64)

Eine besonders kreative und effektive Lernstrategie um Deutsch auch in Taiwan aktiv anzuwenden und zu üben, ist das Selbstgespräch. Ein Lernender gibt an, regelmäßig Selbstgespräche zu führen, wenn er keine Möglichkeit hat, mit Freund*innen oder Erstsprachler*innen zu reden (P6: 44). Diese Strategie hat für ihn viele Vorteile, da er sie sehr flexibel und unabhängig von anderen Personen einsetzen kann:

Und ich glaube, das ist ein sehr guter Weg, weil ich kann IRGENDWANN mit MIR selbst sprechen, also als/ wenn ich aufgewacht bin, dann kann ich mit mir selbst sprechen. Das macht gar keinen Stress ((schmunzelt)) aber das lässt mich üben und sprechen und das Vokabular zu denken, ja. (P6: 46)

Subcode: Recherchieren und eigenes Lernmaterial finden

Die Strategie des zusätzlichen Recherchierens von Informationen und Lernmaterial ist relativ unabhängig von der Lernsituation durchführbar. Die Aussagen der Befragten zeigen daher auch, dass sie sowohl im Ausland als auch in Taiwan eingesetzt wird.

Die meisten Befragten recherchieren eigenständig, wenn sie ein Thema (z.B. Grammatik) nicht verstehen bzw. auch wenn sie großes Interesse an einem Thema haben. Sowohl beim Recherchieren als auch bei der Suche nach Lernmaterial spielt das Internet eine große Rolle. Mehrere

Interviewpartner*innen geben an, online Informationen, Erklärungen und Zusatzmaterial zu suchen. Fast alle Befragten organisieren sich selbstständig eigenes Lernmaterial. Viele berichten davon, online Nachrichten zu lesen oder zu hören. Andere sehen deutschsprachige Serien oder Filme, lesen Romane und hören deutsche Musik und Podcasts. Diese Aktivitäten ergänzen in Taiwan das universitäre Lernen, werden zum Teil aber auch während des Auslandsaufenthalts genutzt. Im Ausland gewinnen zusätzlich analoge Medien an Bedeutung. So erklärt eine Studentin: „Oder ich nehme auch sehr gerne Kulturprogramme und freie zum Beispiel Zeitungen oder was. Ich lese sehr gerne, um Wörter und Sätze zu finden, ja. So mit Materialien.“ (P4: 50).

Es zeigt sich somit, dass diese Lernstrategie sowohl im Ausland als auch in Taiwan große Bedeutung für die Lernenden hat. Streaming-Dienste und andere Online-Angebote erleichtern die Recherche nach Materialien, die das institutionalisierte Lernen begleiten.

Subcode: Notizen, Wörterbucharbeit, Wiederholen

Unter diesem Subcode werden drei Strategien zum Vokabel- und Grammatiklernen zusammengefasst, die zum Teil eng miteinander verknüpft sind und von vielen Befragten parallel genutzt oder kombiniert werden. Dabei handelt es sich um das Notizenschreiben, die Wörterbucharbeit und das Wiederholen.

Im Ausland geht in den meisten Fällen das Notizenschreiben der Wörterbucharbeit voran, da neue Wörter meist unterwegs wahrgenommen werden. Das Notieren dient dabei v.a. als Gedächtnisstütze, um das neue Wort später nachschlagen zu können (vgl. P3: 74, 96). Das Notieren wird allerdings von einigen Studienteilnehmer*innen auch als konkrete Grammatik- und Vokabellernstrategie verwendet. Eine Befragte erklärt z.B.: „Ne, also wenn ich die Vokabel nicht erinnere, schreibe ich. Also wenn ich schreibe, dann schreibe ich mehrmals um zu erinnern.“ (P2: 82). Weiters notiert sie diese Vokabel auf Post-its und heftet sie an die Wand (vgl. P2: 84). Alleine beim Wiederholen treten oft Probleme auf, da sie angibt, diese Post-its anschließend kaum mehr zu lesen (vgl. P2: 84). Besonders interessant in Bezug auf das Notieren ist auch die Möglichkeit der Erweiterung dieser Strategie durch technische Hilfsmittel. Mehrere Interviewteilnehmer*innen sprechen darüber, dass sie oft ihr Handy benutzen, um Notizen zu machen. Eine Befragte nutzt diese Funktion, um das neue Vokabular gleichzeitig zu strukturieren, indem sie die wichtigen Wörter mit einem Stern kennzeichnet und so ihr eigenes Glossar anlegt (vgl. P5: 94).

Beinahe alle Befragten geben an, mit dem Wörterbuch zu arbeiten, wobei unterschiedliche Arten von Wörterbüchern benutzt werden, wie z.B. Deutsch-Chinesisch, Deutsch-Deutsch, analoge und Online-Wörterbücher. Die Arbeit mit dem Wörterbuch im Ausland wird oft als Ersatzstrategie dafür beschrieben, jemanden direkt nach der Bedeutung des Wortes fragen zu können:

Und damit notiere ich auch/ wenn ich ein Fremdwort gehört oder gelesen, schaue ich gerne nach Wörterbuch oder frage direkt, wenn ich eine deutsche Freundin dabei habe, dann frage ich direkt. (P4: 66)

Eine Studentin beschreibt ein sehr strukturiertes Vorgehen beim Nachschlagen im Wörterbuch. Sie notiert zuerst das neue Wort, sucht es im Deutsch-Chinesisch Wörterbuch und anschließend im Deutsch-Deutsch Wörterbuch, um es noch besser verstehen zu können (vgl. P3: 74). Ein anderer Befragter gibt zusätzlich an, Beispielsätze mit dem neuen Wort zu suchen und anschließend selbst Sätze damit zu bilden (vgl. P6: 80). Das Wiederholen wird in den meisten Fällen nicht sehr konsequent durchgezogen. Die zwei Befragten, die davon erzählen, neue Wörter auch zu wiederholen, tun dies nur, wenn sie Zeit dafür haben (vgl. P4: 50; P5: 92). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Lernenden im Ausland dem neuen Wort im authentischen Sprachumfeld wiederbegegnen können und somit weniger Notwendigkeit in der geplanten Wiederholung sehen.

Subcode: Kompensationsstrategien

Einige Befragte erzählen auch von Kompensationsstrategien, die ihnen helfen v.a. im Ausland mit Erstsprachler*innen zu kommunizieren. Dabei werden besonders zwei verschiedene Strategien genannt. Zum einen beschreiben die Lernenden, dass sie oftmals Wörter aus dem Kontext schließen, wenn sie ihre Gesprächspartner*innen nicht verstehen:

Also wenn wir reden, dann gibt es so viele Sätze und dann die Wörter, die ich nicht kenne. Aber wenn sie in einer Situation oder in einer/ also wenn das Rede weitergehen, dann kann ich vermuten "Ah das ist was oder was" ja, dann geht es. (P2: 120)

Eine zweite Strategie, die von den Befragten verwendet wird, ist der Einsatz von Körpersprache: „[M]anchmal benützen wir auch body language, Körpersprache, das ist das. Das HILFT, sehr viel.“ (P4: 24). Diese Kompensationsstrategien werden typischerweise häufiger im Ausland verwendet, da sie die Kommunikation mit Erstsprachler*innen unterstützen.

Code: Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien haben mit der Organisation des Lernens zu tun (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64; Oxford 1990: 136). Von den Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie werden besonders zwei metakognitive Strategien genannt: das Ziele-Setzen und das Zeitmanagement.

Subcode: Ziele setzen

Von den meisten Befragten dieser Studie werden die Verbesserung der Sprachkenntnisse und das Kennenlernen der deutschen bzw. österreichischen Kultur als Ziele für den Auslandsaufenthalt definiert. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus Ehrenreichs Forschung zu den Wünschen und Zielen von Austauschstudierenden. Diese Ziele werden von den meisten Befragten allerdings sehr allgemein formuliert, eine gezielte Kontrolle, ob sie auch erreicht wurden, findet deshalb meist nicht statt, weshalb sich diese Art der Zielsetzung auch nicht wirklich als Strategie definieren lässt:

[M]eine Ziele, ja! Und auch mein Ziel, kein konkretes aber ich will nur mehr über deutsche Kultur zu kennen und auch mein Deutsch zu verbessern, also ich kann direkt mit den Leuten ah Alltagsdeutsch sprechen, ja. (P4: 22)

Die Ausnahme stellt hierbei eine Studentin dar, die erklärt, dass sie sich für ihren zweiten Auslandsaufenthalt bereits im Vorhinein drei konkrete Ziele gesetzt hat. Zusätzlich evaluiert sie, inwieweit sie diese erreichen konnte:

Ja und deswegen habe ich auch einige Ziele gesetzt. Ja und (1s) zum Beispiel einige lokale Leute, also deutschen oder österreichischen Leute kennenlernen und zweitens die Prüfung bestehen und drittens also auch meine Deutsch- oder Englischfähigkeit verbessern. Ja und diese drei, finde ich, ich hab schon, ja schon erreicht. (P1: 16)

Eine weitere Befragte, die ihren ersten Auslandsaufenthalt als eher negativ bewertet, gibt an, sich damals keine Ziele gesetzt zu haben:

Ich habe nichts gewünscht, weil/ also das Ziel äh ist nur Reisen und dann war ich einen Monat in <Stadt> um zu reisen. Deshalb besuche ich auch den Kurs und die Zeit also einfach ein bisschen verbringen ((schmunzelt)) also am Wochentag. (P2: 20)

Vergleicht man diese drei individuellen Situationen, zeigt sich, dass es durchaus hilfreich sein kann, sich für den Auslandsaufenthalt Ziele zu setzen, da dies ein Motivationsfaktor sein und dem Aufenthalt eine gewisse Struktur verleihen kann.

Subcode: Zeitmanagement

Darauf angesprochen, wie gut die Studienteilnehmer*innen ihr eigenes Lernen organisieren können, wird immer wieder das Problem des Zeitmanagements erwähnt. V.a. während des Auslandsaufenthalts erweist sich die Erstellung bzw. Einhaltung von Zeitplänen für einige Lernende als schwierig.

Weil ich kann, also nicht so gut die Zeit (3s)/ wie sagt man das "managieren"? Ja, ah ich (4s) ((schmunzelt)) ich hm so, auf einmal möchte ich viele Dinge machen. Normalerweise habe ich nicht so viel Zeit für Lernen benutzt, weil ich (1s) auch mit den Leuten was unternehmen möchte und ja (1s) wenn das Wetter so schön ist, würde ich nicht in meinem Zimmer sitzen und ja alles selbst lernen (P1: 26)

Da der Fokus der hier zitierten Studentin im Ausland nicht ausschließlich auf dem Lernen liegt, sondern auch auf Unternehmungen und Ausflügen mit ihren Freund*innen, ist sie oft nicht so konsequent was ihre Lernzeit betrifft. Die Strategie des Zeit-Einteilens ist zwar durchaus bekannt und wird als erstrebenswert beurteilt, die Umsetzung ist allerdings aufgrund zahlreicher Ablenkungen im Ausland schwierig. Zusätzlich zeigt sich, dass die Befragte im Ausland v.a. ihre sozialen Kontakte nutzt, um etwas zu lernen: „Mein auto/autonomes Lernen ist/ GEHT auch wenn ich mit den Leuten was unternehme.“ (P1: 26) Die Strategie der Einplanung von Lernzeiten tritt also in den Hintergrund, da sie sich eher auf sich spontan ergebende Lernsituationen einlässt. Wenn also im Ausland ständig die Möglichkeit wahrgenommen wird, etwas durch das deutschsprachige Umfeld zu lernen, besteht in Folge weniger Bedarf an fixen Lernplänen. In Taiwan gestalte sich die Situation laut der Befragten anders, da sie dort schon viel erlebt habe und ihre Freund*innen ohnehin schon an der Universität treffe (vgl. P1: 28). Daher sei es dort einfacher, Zeit für das Lernen einzuplanen. Gleichzeitig ist es in Taiwan womöglich auch notwendiger fixe Lernzeiten zu haben, da sich nicht so viele authentische Sprachlernsituationen ergeben. Doch auch in Taiwan haben viele Interviewteilnehmer*innen Probleme mit ihrem Zeitmanagement. Zwei Lernende erwähnen z.B., dass sie nicht regelmäßig lernen bzw. immer nur vor Prüfungen (vgl. P1: 30; P3: 52).

Eine andere Befragte gab allerdings an, klare Pläne für ihr Lernen in Taiwan zu haben, ihr Ziel sei es „jeden Tag zumindestens eine Stunde Deutsch [zu lernen]“ (P4: 28). Manchmal gelinge es ihr nicht, die geplante Zeit einzuhalten, wenn sie für Aufgaben länger brauche, allerdings zeigt sich, dass hier ein strategisches Vorgehen zugrunde liegt, das zudem stark mit motivationalen Strategien verbunden ist: „Also ich lerne langsamer aber nach meinem Interesse, deshalb lerne ich (3s) LÄNGER.“ (P4: 28). Die Studentin sucht sich für ihre Selbstlernzeit bewusst

Themen und Materialien, an denen sie großes Interesse hat, um einen größeren Anreiz zu schaffen, ihre Lernpläne einzuhalten.

Anhand der Aussagen der Interviewteilnehmer*innen lässt sich also vermuten, dass Zeitmanagement im Ausland eine weitaus geringere Rolle als in Taiwan spielt. Die inputreiche Sprachsituation im Ausland bietet mehr Chancen, Deutsch anzuwenden und zu erproben. Das autonome Lernen geschieht oft unbewusst und ungeplant, wie z.B. im Gespräch mit anderen oder in der Konfrontation mit neuem Wortschatz. Daher werden Lernpläne offenbar als hinderlich oder wenig sinnvoll erachtet. Stattdessen wird spontan auf sich bietende Lernmöglichkeiten reagiert. Anders gestaltet sich die Lage in Taiwan. Auch hier haben die meisten befragten Studierenden Probleme mit der Zeiteinteilung, allerdings wird dem Zeitmanagement und der Organisation des Lernens hier größere Bedeutung beigemessen.

Code: Affektive Strategien

Affektive Strategien haben mit den Gefühlen, die das Lernen betreffen zu tun (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64). Sie beziehen sich z.B. auf die grundsätzliche Einstellung zum Lernen und darauf, wie Lernende mit ihren Emotionen während des Lernprozesses umgehen (vgl. Oxford 1990: 140). Der Einsatz von affektiven Strategien wird nur von wenigen Interviewpartner*innen angesprochen. Nur vereinzelt werden Motivationsstrategien und Strategien zur Stressreduktion angewendet.

Subcode: Motivation und Volition

Unter diesem Code werden Aussagen der Studienteilnehmer*innen präsentiert, die sich mit ihren Strategien zur Selbstmotivation und der Durchsetzung ihrer Ziele beschäftigen. Die Aussagen zeigen, dass zum einen wenige Motivationsstrategien verwendet werden und zum anderen deren Ausführung oftmals scheitert. Bei einer Befragten ist zwar Motivation erkennbar, da sie sich für den Aufenthalt vornimmt, deutschsprachige Personen kennenzulernen und Deutsch zu sprechen. Bei der willentlichen Umsetzung dieser Ziele treten allerdings Probleme auf, da sie zum einen nur wenig Kontakt zu Deutschsprachigen herstellen kann und zum anderen nur sehr selten Deutsch spricht:

Ja das ist nicht wie ich erwartet. Ja, was ich erwartet, dass ich kann hier so viele <Personen aus Austauschland B> kennengelernt aber wegen meinem Programm, also die Freunde von mir ist alles aus Ausland und wir sprechen nur Englisch. Ja und wir haben nur drei oder vier deutsche Freunde, dann sprechen wir Deutsch aber nicht so oft. (P2: 24)

Ein anderer Lerner hingegen erzählt von einer erfolgreichen Motivationsstrategie, die ihm hilft, auf Deutsch oder Englisch zu sprechen und nachzudenken: „Also ich/ sehr häufig denke ich, als ich kein Chinesisch sprechen kann und dann spreche ich auf Englisch oder auf Deutsch und DENKE ich zum Beispiel, was passiert an einem Tag.“ (P6: 40). Er stellt sich vor, kein Chinesisch sprechen zu können, womit er sich selbst motiviert und das Ziel erreicht, mehr Deutsch zu benutzen.

Subcode: Stress reduzieren

Sowohl im Ausland als auch in Taiwan kommt es zu Situationen, in denen die Lernenden mit Stress konfrontiert werden. Die Aussagen der Befragten zeigen, dass sich die Art des Stressses je nach Umfeld unterscheiden kann. Im Ausland resultiert der Stress oft aus Sprachanwendungssituationen im Alltag, denen man zu anfangs nicht gewachsen zu sein scheint. Eine Befragte erzählt z.B. von einem Erlebnis am Bahnhof. Sie musste ein Ticket umbuchen und dafür mit einem Bahnhofsangestellten sprechen, was sie zu Beginn unter Druck gesetzt hat. Doch sie findet eine Möglichkeit, mit der Situation umzugehen, sich selbst zu beruhigen und die Kommunikation zu meistern:

[E]s gibt auch Stress aber ich mache es langsam, weil kein Stress ((schmunzelt)) alles gut sein. Ich finde, langsamer sprechen äh hilft, um eine Sprache/ um selbst mit einer Fremdsprache also Kontakt zu haben. (P4: 20)

Zuerst redet sie sich gut zu („kein Stress [...] alles [ist] gut“), dann spricht sie bewusst langsamer um die Situation und sich selbst zu entspannen. Dadurch gelingt es ihr, die Sprachhandlung erfolgreich auszuführen.

In Taiwan hingegen entsteht der Stress laut Aussagen öfter durch das große Lernpensum und zu hohe Ansprüche an sich selbst. Dieselbe Studentin hat auch hier eine Strategie, um den Lernprozess zu entschleunigen: „Ich mache es nicht so viel Stress, ich/ mein konkretes Ziel nur eins, jeden Tag etwas Neues über Deutsch lernen.“ (P4: 38). Sie setzt sich also flexible, erreichbare aber regelmäßige Ziele, die sie nicht unter Druck setzen, sondern im Gegenteil anspornen.

4.2.4 Soziokulturelle Perspektive

Der soziokulturellen Perspektive werden Codes zugeordnet, die sich mit den verschiedenen Situationen beschäftigen, in denen die Befragten im Kontakt mit anderen lernen. Dazu zählen

auch soziale Strategien, die bewusst eingesetzt werden, um kooperatives Lernen herbeizuführen. In der Analyse zeigt sich, dass die soziokulturelle Perspektive auf Autonomie v.a. im Ausland eine große Rolle spielt, da hier mehr Möglichkeiten bestehen, um von anderen zu lernen. Diese Möglichkeiten müssen jedoch auch oft gezielt herbeigeführt werden, weshalb es umso wichtiger ist bestimmte soziale Strategien der Kontakthanbahnung zu beherrschen. Zusätzlich muss man über die passenden Strategien verfügen, um von derartigen Kontaktsituationen auch profitieren zu können.

Code: Lernen von anderen

Das Lernen von anderen wird von vielen Befragten als besonders wichtiges Element in ihrem Deutschlernen herausgestellt. Der soziale Aspekt wird oft als bedeutsam erlebt. Gleichzeitig machen die Aussagen der Interviewten deutlich, dass auch der Wille gegeben sein muss, von anderen lernen zu wollen. Besonders während des Auslandsaufenthalts wird dem Lernen durch andere Personen, meist durch Erstsprachler*innen große Bedeutung beigemessen und dem komplett eigenverantwortlichen Lernen, das alleine stattfindet, vorgezogen. Dies zeigt folgende Aussage einer Lernerin:

Mein auto/autonomes Lernen ist/ GEHT auch wenn ich mit den Leuten was unternehme. [...] Also nicht nur im Zimmer sitzen und alles selbst lernen und nur schreiben oder lesen. (1s) Ich finde es immer schön, wenn ich hm alles/ wenn ich irgendwas von den Leuten lernen kann/ oder könnte. (P1: 26)

Auch in Taiwan spielt das Lernen im sozialen Kontext bzw. das Lernen durch Mediator*innen eine wichtige Rolle. Dabei müssen die Lernenden jedoch meist noch eigeninitiativer vorgehen, um in Kontakt zu Mediator*innen zu kommen. Oftmals sind es hier die Deutsch-Professoren an der Universität oder deutschsprachige Bekannte, die als Ansprechpersonen dienen:

Aber in Taiwan lerne ich auch gerne mit meinen äh Professoren. [I: Ja, ok.] Ja ich melde die Sprechstunde an und spreche mit meinen/ also Herr <Name des deutschsprachigen Professors>, oder <Name eines anderen deutschsprachigen Professors> direkt Deutsch. Und ich/ in Taiwan äh treffe ich auch sehr gerne einen deutschen Freund. (P4: 52)

Code: Wissen vermitteln

Dieser Code ist eng verbunden mit dem zuvor erläuterten Code „Lernen von anderen“. Wie es Oxford (2003: 86) beschreibt, werden die Lernenden im Laufe des Lernprozesses selbst zu Mediator*innen und geben ihr Wissen weiter. Dabei lernen sie wiederum die Fremdsprache aus einer anderen Perspektive kennen und können so ihre eigenen Kenntnisse erweitern. Von einer solchen Erfahrung spricht z.B. eine Befragte, die bereits selbst unterrichtet und merkt, dass sie durch die Vorbereitung auf ihren eigenen Kurs vieles lernt:

Ja und auch eine/ WIE ich ler/ äh Deutsch lerne. Ich äh habe jetzt auch Deutsch-Tutor, ich mache auch Deutsch-Tutoring, also einen eigenen Unterricht für A1, also Deutsch-Anfänger, [...] die Anfänger. So äh ich muss vor dem Kurs oder dem Unterricht viel wiederholen und auch vorbereiten. Ich finde dadurch ah lerne ich auch Deutsch, mein Deutsch zu verbessern. (P4: 30)

Ein weiterer Befragter berichtet auch davon, sein eigenes Strategiewissen reflektiert zu haben und es an seine Lernenden weiterzugeben (vgl. P6: 78, 85).

Code: Soziale Strategien

Soziale Strategien betreffen die „sozialen Verhaltensweisen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 64) der Lernenden. Sprachenlernen hat immer mit zwischenmenschlicher Kommunikation zu tun und daher ist das Beherrschen von sozialen Strategien unerlässlich für den Spracherwerb (vgl. Oxford 1990: 144). Viele Interviewteilnehmer*innen berichten von unterschiedlichen sozialen Strategien, die sie während ihres Aufenthalts im Ausland aber auch in Taiwan einsetzen. Diese betreffen einerseits den Kontakt mit Erstsprachler*innen aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden.

Subcode: Kontakt mit Erstsprachler*innen

Die Kontaktaufnahme mit Erstsprachler*innen stellt eine der wichtigsten sozialen Strategien dar. Mehrere Befragte geben an, im Ausland bewusst und gezielt den Kontakt mit Deutschsprachigen zu suchen.

Ja und äh spreche/ frage ich mal zum Beispiel über die Stadt, auch äh über meine Reisen oder, einmal habe ich in meiner/ auch auf die/ ((sucht nach Vokabel)) (3s) ah Jugendherberge, also Hostel/ kenne ich auch ein paar äh <Personen aus Austauschland A> , die aus verschiedene Stadt kommen und spreche ich auch sehr gerne mit denen Deutsch, also erzählen über äh ihre eigene Heimatstadt und "Ist das schön?" oder was, ja. (P4: 62)

Teilweise werden Personen auf der Straße oder in Hostels angesprochen oder die Möglichkeit genutzt, mit Bekannten oder Studienkolleg*innen Deutsch im Gespräch zu üben: „DAS könnte ich auch sagen, das ist auch eine Lernstrategie vielleicht. Ja, mit den Leuten also KONTAKT, also wirklichen Kontakt haben.“ (P1: 66). Die Befragten, die diese Strategien einsetzen, nehmen wahr, dass sie im authentischen Kontakt mit Erstsprachler*innen schneller und besser lernen (vgl. P1: 54).

In Taiwan bieten sich verständlicherweise weniger Chancen, mit Deutschsprachigen Kontakt aufzunehmen. Dennoch geben einige Interviewte an, aktiv nach Möglichkeiten zu suchen, um mit Erstsprachler*innen, wie z.B. deutschsprachigen Professor*innen und Austauschstudierenden aus Deutschland und Österreich in Kontakt zu kommen (vgl. P4: 52; P1: 64).

Subcode: Lerngemeinschaften

Mehrere Interviewteilnehmer*innen berichten davon, sich in Lerngemeinschaften zu treffen bzw. gemeinsam mit taiwanischen Freund*innen Deutsch zu lernen. Eine Befragte erzählt z.B. von einer Lerngruppe, die sie mit einigen Studienkolleg*innen in Taiwan führt. Dort werden Materialien und Tipps zum Deutschlernen ausgetauscht (vgl. P4: 38).

Ein anderer Interviewteilnehmer berichtet, dass er im Ausland besonders viel mit einer taiwanischen Freundin Deutsch gelernt hat. So haben sie sich etwa gemeinsam für eine Prüfung vorbereitet oder auch im Alltag häufig miteinander Deutsch gesprochen. Dabei nutzen sie den sprachlichen Input der Umgebung als Ausgangspunkt für ihr Lernen:

Ja und auch, ja auch eine Freundin von mir, sie heißt <Name>, wir sprechen sehr häufig Deutsch. Wenn wir mit dem Bus fahren, wenn wir spazieren gehen ja oder wenn wir zusammen Deutsch üben, sprechen wir sehr viel Deutsch und wenn wir auf der Straße eine Werbung sehen, ah mögen wir auch sprechen, die Wörter von der Werbung sprechen oder sogar vom Wörterbuch suchen, was das Wort ah bedeutet. (P6: 16)

Somit zeigt sich, dass der Bedarf an Zusammenarbeit mit anderen Deutschlernenden sowohl im Ausland als auch in Taiwan gegeben ist. Zusätzlich zu dem Kontakt mit Erstsprachler*innen kann es für die Lernenden oft auch hilfreich und unterstützend wirken, sich mit anderen Lernenden zusammenzutun, die sich in der gleichen (Lern-)Situation befinden und mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen besser nachvollziehen können als etwa Erstsprachler*innen.

Subcode: Fragen

Fragenstellen ist eine soziale Lernstrategie, der v.a. im Ausland besondere Bedeutung zukommt. Alle Befragten bis auf eine geben an, diese zu benutzen, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise. Fragen werden einerseits verwendet, um Informationen und Erklärungen zu bekommen („[W]enn ich etwas nicht finden kann, dann (2s) also frage ich meine hm Freunde oder ja Professoren oder so. (P1: 36)). Andererseits werden sie benutzt, wenn der*die Gesprächspartner*in nicht verstanden wird und deshalb um Wiederholung des Gesagten gebeten wird. Diese Art des Fragenstellens kommt oft in Verbindung mit Kompensationsstrategien vor, die zum Einsatz kommen, wenn das Fragen nicht erfolgreich ist:

Also ahm (2s) normalerweise frage ich zwei oder drei Mal "Wie bitte?" und nach dem zweiten oder dritten Mal, wenn ich noch nicht verstanden habe, dann sage ich einfach "Oh ahso!" ((lacht)). [...] Also man weiß nicht, ob ich wirklich verstanden habe, weil ich sage "Ahso" wenn ich verstanden habe, auch wenn ich nicht verstanden habe. [...] Ja deshalb/ ich glaube normalerweise frage ich zwei oder drei Mal. Und dann spreche ich "Ahso". (P6: 82)

Eine Interviewteilnehmerin berichtet davon, weder im Kurs noch im privaten Kreis gerne Fragen zu stellen: „Ne, ich frage auch nicht. [...] Ja ich suche die Antwort selbst. Also wenn ich WIRKLICH diese Frage wissen möchte, ja dann mache ich selbst und sonst sehr selten frage ich.“ (P2: 136). Sie verweist dabei auf ihren Bildungshintergrund als Erklärung. Sie erklärt, dass sie Hemmungen hat, Fragen zu stellen, da andere dann denken könnten, sie wäre zu dumm um das Thema zu verstehen (vgl. P2: 132).

Subcode: Zuhören

„Das *Beobachten – und Zuhörenkönnen*“ ist eine „soziale[...] Kompetenz, die im Dienst der Persönlichkeitsentwicklung steht“ (Perrefort 2008: 62). Oft wird diese Fähigkeit allerdings als Passivität oder mangelndes Interesse am Umfeld fehlgedeutet (vgl. ebd.), und deshalb nicht immer als Strategie wahrgenommen. Dies zeigt sich auch in den Aussagen der befragten Studierenden. Nur zwei Befragte geben an, Zuhören aktiv als Lernstrategie einzusetzen. Dabei werden Alltagssituationen, wie etwa das Busfahren genutzt, um neues Vokabular kennenzulernen: „Also wenn ich beim äh Busfahren ähm (2s)/ ich höre manchmal, was die anderen sich unterhalten. Und dann ((schmunzelt)) ich fand das lustig.“ (P3: 94)

Eine andere Probandin setzt die Strategie des Zuhörens ein, um ihre Aussprache zu verbessern:

Ich kann also alle/ ich kann sehr gut hören und verstehen und ich kann auch ahm (3s) sehr (2s) ich werde auch wissen, was ich verbessern sollte, zum Beispiel bei Aussprache, was ich ahm verbessern könnte. (P1: 54)

Hier zeigt sich ein sehr gezieltes und selbstreflexives Vorgehen. Die Befragte nimmt das Zuhören bewusst als Kompetenz wahr und erkennt dadurch genau, wie sie ihre Aussprache verbessern kann. Sie weiß um die Effektivität dieser Strategie aus früheren Fremdsprachenlernerfahrungen:

Zum Beispiel wenn ich/ als ich noch ein Kind war, als ich Englisch lerne, lerne ich/ habe ich normalerweise die Aussprache durch die Filme gelernt. Deswegen haben auch viele Leute, die mir sagen, dass ich sehr gute Aussprache/ Englisch-Aussprache habe (P1: 54)

Eine weitere Befragte gibt an, ebenfalls viel durch Hören zu lernen, jedoch bewertet sie dieses Vorgehen nicht als Strategie (vgl. P2: 72).

4.2.5 Politisch-kritische Perspektive

Bei der politisch-kritischen Perspektive auf Autonomie stehen Fragen zu Macht und Teilhabe im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Oxford 2003: 88). Die Lernenden erlangen dann Autonomie, wenn sie sich ihrer eigenen Positionierung im Bildungssystem klar werden und beginnen, Machtstrukturen zu hinterfragen und mehr Mitbestimmung einzufordern. Im Fall der Teilnehmer*innen an dieser Studie manifestiert sich die politisch-kritische Autonomie besonders in zwei Punkten: zum einen in der Reflexion der unterschiedlichen Bildungssysteme und zum anderen in der Erlangung von Teilhabe an der Gesellschaft des Austauschlandes. Es zeigt sich, dass Befragte auch mit *Native-Speakerism* konfrontiert werden und dadurch tiefgehende Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Lernkulturen auslöst werden.

Code: Reflexion der Bildungssysteme

Dass die Interviewten in der Lage sind, die jeweiligen Bildungssysteme, in denen sie lernen, und die Rollen, die sie darin einnehmen, zu reflektieren und in Beziehung zueinander zu setzen, zeugt von einem hohen Maß an politisch-kritischer Autonomie. Alle Befragten äußern sich zu ihren eigenen Reflexionen über Unterschiede, die sie in den Unterrichtssystemen bemerkt haben und sprechen dabei oft ähnliche Themen an. Vorherrschend in den Überlegungen zu den Kurssituationen im Ausland und in Taiwan ist zum einen die Haltung zum Sprechen im Unterricht. Von vielen Befragten wird angegeben, dass es für sie ungewohnt war, dass sie im deutschsprachigen Austauschland in ihren Kursen viel mehr sprechen mussten:

[A]Iso wir hatten viel (3s) mehr Chancen oder ja in C1-Kurse freiwillig zu sprechen, [...] ja. Und DAS ist für mich ein bisschen ja stressig, weil also normalerweise in B1-Kursen oder in Kursen in Taiwan hatte ich nicht so viel Chancen oder ich musste nicht so viel freiwillig sprechen. Ich musste nur lernen, lernen, Grammatik. Oder ja, oder wir müssen einen Artikel schreiben und das war es. (P1: 84)

Ein Befragter erklärt, dass diese Überforderung zum Teil durch den eigenen Bildungshintergrund bedingt ist. Er schildert, dass im Unterricht an den Universitäten in Taiwan sehr selten diskutiert wird, und nennt als mögliche Ursache die Prägung durch den Schulunterricht, wo den Schüler*innen oft verboten wird zu sprechen:

Also für zwölf Jahre wird uns gesagt "Sprich nicht im Kurs!" aber ((schmunzelnd) in der Universität)) sagen die Lehrer plötzlich "Sprich mehr im Kurs!". Natürlich spricht man/ möchte man nicht sprechen und wenn man sprechen möchte, weiß man auch nicht, was zu sprechen. (P6: 94)

Daher würde man auch nie lernen, wie man sich in einer Kurssituation angemessen äußert und was man eigentlich sagen kann. Eine andere Befragte gibt noch zu Bedenken, dass in Tai-

wan die Gruppen meist größer sind und daher nicht immer alle zum Sprechen kommen können. Generell wird der Unterricht im Ausland als aktiver eingestuft. Eine Interviewteilnehmerin erklärt, dass in Taiwan hauptsächlich die Lehrenden sprechen und sie selbst deshalb oft nicht mitdenkt. Im Austauschland wird allerdings gefordert, dass sie ständig etwas vorbereitet bzw. den Unterricht mitgestaltet:

Ja und ah weil in Taiwan ich finde, dass wir wissen/ wenn wir im Unterricht lernen in Taiwan ((zögert)) (2s) denken wir nicht immer ((lacht)). Aber ah habe ich Interesse in <Austauschland A>, muss ich immer etwas erklären und etwas vorbereiten. (P5: 138)

Als weiteres Problem wird öfter genannt, dass in Taiwan meistens erwartet wird, dass man mit der Meinung des*der Lehrenden übereinstimmt und sich deshalb viele Studierende nicht trauen, ihre eigene Meinung zu sagen. Die Rolle der Lehrperson ist ein weiterer großer Themenbereich, den viele Befragte ansprechen. Sie bemerken, dass der Unterricht in Taiwan vielfach lehrendenzentriert ist, wohingegen im deutschsprachigen Ausland oft einen demokratischerer Unterrichtsstil vorherrscht:

Das ist ein großer Unterschied. Ja und auch die Lehrenden unterrichten wie, wie wir unterhalten uns miteinander. Damit können wir weniger Stress haben, versuchen unser bestes Deutsch zu sprechen, das ist wichtig. (P4: 96)

Dies stellt eine wichtige Beobachtung dar, da sie eine Reflexion über Machtverhältnisse auslöst. Wer spricht, hat automatisch mehr Macht im Kursraum. Dadurch dass die Lernenden erkennen, wie sie selbst den Unterricht mitgestalten können, erlangen sie mehr Mitbestimmung über ihr eigenes Lernen.

Diese Beispiele zeigen jedoch auch, dass autonomes Lernen und Verhalten nicht durch den jeweiligen Bildungshintergrund vorgegeben ist. Vielmehr sind die Aussagen der Befragten ein Beleg für ihre, wie es Holliday (2003: 116) formuliert, *social autonomy*. Die Lernenden bleiben im Ausland nicht in ihren bekannten Bildungstraditionen verhaftet, sondern hinterfragen bewusst Machtstrukturen und ihre Anteilhabe am Bildungssystem. Autonomes Denken bringen sie bereits ins Ausland mit, was es ihnen ermöglicht, Lerntraditionen kritisch zu hinterfragen.

Code: Teilhabe

Neben der Teilhabe am Bildungssystem, wie oben beschrieben, spielt auch die Teilhabe an einer Gesellschaft, in der man anfangs fremd ist, eine wichtige Rolle in der politisch-kritischen Auffassung von Lernendenautonomie. Unter diesem Code werden diejenigen Aussagen der Interviewteilnehmer*innen zusammengefasst, die zeigen, wie sie nach und nach mehr Autonomie in der deutschsprachigen Umgebung erlangen.

Von einigen Befragten wird die Bedeutung von Sprache als Mittel, um an einer Gesellschaft teilhaben zu können, herausgestellt. Sie erkennen, dass Deutsch ein unverzichtbares Werkzeug ist, um im Alltag zurechtzukommen, wie diese Studentin beschreibt:

weil in <Austauschland A> muss man ((zögert)) (2s) leben, eigene ah Fragen oder Probleme erzählen und um Hilfe zu bitten. Das heißt, ich MUSS ((schmunzelt)) auf jeden Fall ah Deutsch oder Englisch, aber meistens benutze ich Deutsch, zu sprechen, um meine eigenen Wünsche zu sagen. (P4: 90)

Daher lernt sie aktiver, weil sie merkt, dass sie eine andere Position in der Gesellschaft einnehmen kann, wenn sie um die Möglichkeiten weiß, wie man sich verständigen und Gehör verschaffen kann. Eine andere Befragte erzählt davon, dass sie während des Auslandsaufenthalts öfter Körpersprache verwendet hat, um Kommunikationsprobleme zu überwinden. Gleichzeitig wurde ihr bewusst, dass bestimmte körpersprachliche Zeichen nicht in allen Ländern das gleiche bedeuten. Es zeigt sich also, dass sie in der Kommunikationssituation lernt, bestimmte Zeichen zu deuten und so einen anderen Zugang zur Gesellschaft bekommt, indem sie erkennt, welche Zeichen im jeweiligen Umfeld wie verstanden werden.

Schließlich berichtet eine Interviewteilnehmerin davon, dass sie zunächst überfordert mit der Situation war, dass ihre Gastfamilie im deutschsprachigen Ausland Dialekt sprach. Sie erklärt, dass sie dies am Anfang sehr schwierig fand und nichts verstehen konnte. Mit der Zeit kommt sie aber zu der Einsicht, dass sie mit dem Dialekt eine nähere Verbindung mit der Familie herstellen kann. Sie erlangt also über Sprache Zugang zu einer Gruppe. Dahinter steckt die Erkenntnis, dass Sprache ein identitätsstiftender Faktor sein kann. Mit dem Sich-Einlassen auf eine unbekannte sprachliche Varietät gelingt es, authentischer an dem Leben der Gastfamilie teilzunehmen.

Code: Konfrontation mit Native-speakerism

Dieser Code beschäftigt sich mit einem Phänomen, das bereits im Theorieteil genauer erläutert wurde. Holliday (2003) spricht von *Native-speakerism* als einer Ideologie, in der die Lehr- und Lernkultur des *Native-speakers* als überlegen betrachtet wird (vgl. 116). Das Verständnis von Autonomie gründet sich in diesem Konzept zu einem Großteil auf der aktiven Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen in Form von Sprechbeiträgen (vgl. ebd.: 112). Lernenden, die dieser Vorstellung nicht entsprechen, wird die Fähigkeit zu autonomem Lernen abgesprochen (vgl. ebd.: 115).

Obwohl nur eine Studienteilnehmerin der vorliegenden Studie von einer Situation erzählt, in der sie mit *Native-Speakerism* konfrontiert war, soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen

werden, da es ein prägendes Erlebnis für die Lernerin war und sie dazu veranlasst hat, Bildungssysteme und deren unterschiedliche Ansichten kritisch zu hinterfragen.

Also ich war schockiert, weil ich in Taiwan (2s) NIEMAND/ als war ich in Taiwan ah (2s) niemand hat mir so etwas gesagt [...] und in <Austauschland A> hat ein LEHRER so etwas zu mir gesagt. Ich war wirklich frustriert. (P3: 104)

So beschreibt die Studierende ihre Reaktion, als eine Lehrkraft im Austauschland ihr erklärte, sie müsse im Unterricht mehr sprechen bzw. aktiver sein und nicht „die ganze Zeit nur sitzen und schreiben und hören“ (P3: 100). An dieser Aussage lässt sich ablesen, dass diese Lehrkraft schreiben und hören offenbar nicht als aktive Unterrichtsteilnahme ansieht. Stattdessen versucht sie, der Lernerin ihre Auffassung von Lernkultur aufzuzwingen, indem sie sie dazu anhält, mehr zu sprechen. Die Studierende reagiert daraufhin mit Anpassung. Am nächsten Tag meldet sie sich sofort, als die Lehrkraft eine Frage stellt, wobei unklar ist, ob sie dies wirklich aus Überzeugung tut oder auf Druck der Lehrenden hin.

[I]ch hatte keine Angst davor, dass ich wieder mein Gesicht verliere ((schmunzelt)), sondern/ und ((schmunzelt)) ich möchte nur ah versuchen, dass ich auch Mühe geben und zeigen, dass ich auch Mühe gebe. (P3: 106)

Jedenfalls beginnt die Studierende nach diesem Erlebnis, die Unterrichtssysteme im Austauschland und in Taiwan zu reflektieren und kommt zu dem Schluss, dass die Anforderungen und Voraussetzungen einfach unterschiedlich sind (vgl. P3: 108). Sie erlangt in diesem Sinne ein höheres Maß an politisch-kritischer Autonomie, als dass sie sich einerseits mit ihrem eigenen Bildungshintergrund auseinandersetzt und z.B. Konzepte wie den Gesichtsverlust reflektiert und hinterfragt. Andererseits setzt sie sich aber auch mit dem Verhalten der Lehrkraft auseinander und prüft für sich, ob sie sich (auf Dauer) an das *Native-speaker*-Umfeld anpassen möchte. Sie beginnt also ihre eigene Positionierung innerhalb der jeweiligen Bildungssysteme zu reflektieren und erlangt somit mehr Selbstbestimmtheit darüber.

4.3 Entwicklung der Lernendenautonomie während des Aufenthalts

„[U]nd auch wenn man ah nicht verändern möchte oder wenn man NUR an sich selbst denkt, dann würde ich auch wahrscheinlich nicht sehr empfehlen [einen Auslandsaufenthalt zu machen]. (P6: 98)

Diese Aussage eines Studienteilnehmers beschreibt, wie wichtig es seiner Ansicht nach ist, für Veränderungen während eines Aufenthalts im Ausland offen zu sein. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, welche Auswirkungen die Auslandsaufenthalte auf die Lernen-

denautonomie der befragten Studierenden hatten. In der Analyse konnten vier große Bereiche identifiziert werden, in denen besonders häufig Veränderungen beschrieben werden. Die Weiterentwicklungen betreffen zu einem großen Teil Aspekte der soziokulturellen und politisch-kritischen Perspektive auf Autonomie, aber auch der psychologischen. So berichten einige Interviewteilnehmer*innen von Veränderungen in ihrem Lernverhalten. Andere beziehen sich auf soziale Kompetenzen, die sie während ihres Auslandsaufenthalts erworben haben. Bei wieder anderen Studierenden kam es zu Veränderungen in ihren eigenen Einstellungen und zu einem Überdenken von angenommenen Normalitäten.

Code: Lernverhalten

Unter diesem Code werden alle Veränderungen, die das Lernverhalten der Studienteilnehmer*innen betreffen, festgehalten. Im Ausland werden die Lernenden oft mit ungewohnten Lernformen und neuen Herausforderungen konfrontiert. Dabei beginnen sie oftmals ihren eigenen Bildungshintergrund zu reflektieren und angenommene Normen zu hinterfragen.

Ein Beispiel dafür ist, dass viel Befragte wahrnehmen, dass das freie Sprechen im Unterricht im deutschsprachigen Ausland einen hohen Stellenwert hat. Eine Anpassung an diese Art des Lernens ist oft mit Stress verbunden, da die Lernenden in Taiwan meist nicht so viel sprechen müssen:

Und DAS ist für mich ein bisschen ja stressig, weil also normalerweise in B1-Kursen oder in Kursen in Taiwan hatte ich nicht so viele Chancen oder ich musste nicht so viel freiwillig sprechen. Ich musste nur lernen, lernen, Grammatik. Oder ja, oder wir müssen einen Artikel schreiben und das war es. Ich muss kein freiwillig sprechen und ja, deswegen finde ich ein bisschen, ja schwer für/ das ist ein bisschen schwer oder das war ein bisschen schwer für mich in C1-Kurse aber ja dadurch habe ich auch (2s) verbessert. (P1: 84)

Dennoch zeigt das oben angeführte Zitat einer Befragten, dass sie die neue Lernumgebung als Chance ansieht, ihr Lernen und sich selbst zu verbessern: „Ja und DAS finde ich so wie ein Stress aber das ist positiv Stress, also das kann ich/ darum kann/ damit kann ich (1s) hm meine (3s) ah/ kann ich mein Selbst verbessern, glaube ich.“ (P1: 38)

Dass die Lernenden durchaus offen sind, sich auf Aspekte des neu kennengelernten Bildungssystems einzulassen und ihr eigenes Lernverhalten zu verändern, zeigt auch die Aussage einer Befragten, die selbst unterrichtet. Sie stellt fest, dass diejenigen ihrer Lernenden, die einen Auslandsaufenthalt gemacht haben, nach ihrer Rückkehr aktiver im Kurs sind (vgl. P4: 102). Eine weitere Änderung im Lernverhalten ist die Sicht auf die Sprache selbst. Eine Befragte

schildert ihre Erkenntnis, dass eine Sprache sehr flexibel sein kann und in verschiedenen Situationen unterschiedlich verwendet wird (vgl. P4: 80). Dies veranlasst sie dazu, auch ihr Lernen zu ändern und flexibler zu gestalten. Sie erkennt, dass das Lernen nach Lehrbuch allein die Vielschichtigkeit einer Sprache nicht abdecken kann:

Ähm vorher habe ich nur im Kursraum gesessen ja und ich schaue nur ins äh Lehrbuch und so, DAS ist Deutsch und SO lernen und SO sprechen. Aber danach ähm, als ich in <Austauschland A> war, finde ich ähm/ also eine Sprache kann sehr (2s) flexibel sein. Ja äh, man kann nach Situation also nach viele Situationen, die diese Sprache verändern. Also nicht nur dieser Satz und diese Situation, ja und deshalb finde ich, flexibel lernen, kann man auch mehr lernen. (P4: 80)

Eine weitere Interviewte berichtet davon, dass sie an ihren zweiten Aufenthalt strategischer herangegangen ist, um ihn effektiver zu gestalten. Aufgrund der Erfahrung vom ersten Mal hat sie sich bereits vor Antritt des zweiten Auslandsaufenthalts Ziele gesetzt, die ihr Lernen betreffen und diese in Folge auch umgesetzt.

Aus den Aussagen dieser Befragten lässt sich also schlussfolgern, dass während der Auslandsaufenthalte oftmals reflexive Prozesse in Gang gesetzt werden, die die Lernenden dazu veranlassen ihr eigenes Lernverhalten zu hinterfragen und Anpassungen vorzunehmen. Sie evaluieren Möglichkeiten, um ihr Lernen effektiver zu gestalten und übernehmen somit mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess.

Code: Soziokulturelle Autonomie

Es lässt sich feststellen, dass einige Lernende Entwicklungen im Bereich der soziokulturellen Autonomie während ihrer Auslandsaufenthalte durchmachen.

Eine Befragte berichtet etwa darüber, dass sie viel über die Interaktion auf Deutsch gelernt hat und es mittlerweile auch wagt, mit Erstsprachler*innen zu sprechen, auch wenn sie weiß, dass ihr eigenes Deutsch nicht perfekt ist. Beim ersten Aufenthalt war sie ob ihrer geringen Deutschkenntnisse noch verunsichert, Gespräche zu führen:

Vielleicht (1s) wenn habe ich ja gefunden, das ist/ also mein ((schmunzelt)) Deutsch war nicht so gut dort und ich kann nicht so viel Deutsch mit diesen Leuten ja auf Deutsch sprechen. Aber nach und nach finde ich/ weiß ich nicht, war ich schon größer ((lacht)). Ja und ich kann auch auf Deutsch/ manchmal auch auf Deutsch sprechen mit den Leuten, wenn ich auch nicht so gute Deutschkompetenz habe ((lacht)) aber ich hab/ ich ja das KANN ich schon, glaube ich. (P1: 72)

Ihre Formulierung „das KANN ich schon“ zeigt, dass sie sich während ihrer Zeit im Ausland soziale Kompetenzen angeeignet hat, die es ihr erlauben, sich trotz Wissenslücken bzw. unvollkommenen Sprachkenntnissen auf Deutsch zu unterhalten. Was zusätzlich dazu beiträgt, ist, dass sie laut eigenen Angaben durch die Auslandsaufenthalte gelernt hat, mit Personen

aus anderen Ländern zu kommunizieren: „Also interkulturelle Dinge ist schon, ja ist (3s) am meisten, was ich gelernt habe. Also die ahm Interaktion mit verschiedenen Leuten, die verschiedene Kultur ahm (2s) aufgewachsen sind, ja.“ (P1: 6). Sie eignet sich also auch kulturelle Fertigkeiten an, die es ihr ermöglichen, offener auf andere zuzugehen.

Ein weiterer Befragter spricht auch das Thema an, wie wichtig es ist, von anderen Kulturen zu lernen. Allerdings gibt er zu bedenken, dass v.a. die innere Haltung entscheidend ist. Wenn der Wille zur Veränderung fehlt, kann auch ein Auslandsaufenthalt seiner Meinung nach nicht helfen:

Ja also zum Beispiel viele Leute, sie haben viele Länder gereist aber sie haben NOCH Rassismus, ja ((lacht)). So sie denken IMMER noch, dass sie selbst ist das Zentrum der Welt. DIESE Art von Leuten, die ah hilft/ für diese Art von Leuten hilft ein Auslandsaufenthalt wahrscheinlich nicht, wenn man nicht äh von anderen Leuten lernen möchte. Ja oder von anderer Kultur lernen möchte. (P6: 98)

Bei einigen Interviewteilnehmer*innen bewirkt der Auslandsaufenthalt v.a. Veränderungen in soziokultureller Hinsicht. In der Interaktion mit Deutschsprachigen bzw. in einem für sie unbekannten Umfeld lernen sie Grenzen zu überschreiten und erlangen so mehr Selbstbewusstsein in der Anwendung der Fremdsprache. Dadurch erkennen sie Möglichkeiten, wie man von anderen Menschen lernen kann.

Code: Kulturellexivität

„Also in Taiwan sagt man gerne, [...] also auf Chinesisch sagen wir, der Mond im Ausland ist immer größer.“ (P6: 8), erklärt ein Studienteilnehmer und meint damit, dass häufig angenommen wird, dass im Ausland alles besser ist als im eigenen Land.

Einige Befragte berichten davon, dass sie durch den Auslandsaufenthalt eine veränderte Sichtweise auf die Verhältnisse in Europa aber auch auf die eigene Heimat Taiwan gewonnen haben. Diesem Prozess liegen kulturelle Beobachtungen und ein bewusstes Auseinandersetzen mit angenommenen Selbstverständlichkeiten zugrunde. Viele Interviewteilnehmer*innen geben an, ein neues Verständnis der „eigenen Kultur“ gewonnen zu haben, indem sie sie aus der Fremdperspektive kennengelernt haben. Eine Befragte erklärt z.B., dass sie sich durch ihr Austauschprogramm einmal auf ganz andere Art und Weise mit der taiwanischen Kultur und dem Leben in Taiwan auseinandersetzten musste:

Dann ahm im dritten Schul/ ah dritten Jahrgang melde ich an diese Programm ah zum Austausch und ah ja und damals äh ich soll auch/ ich erklärte auch taiwanische Kultur und unseres (Leben) also für diese Schülerin und diese/ zurzeit soll ich auch mein Deutsch zu verbessern und auch meine eigene Kultur besser kennen, dann kann ich etwas ah (). So nach diesem ahm Programm, diesem Austausch finde ich sehr gut, dass ich kenne MEHR über meine eigene Heimat und auch kann ich eine kleine deutsche Reiseleiterin werden (P4: 6)

Ein anderer Interviewteilnehmer erzählt davon, dass er im Ausland ganz bewusst Unterschiede zwischen den europäischen Ländern und Taiwan festgestellt hat und jeweils Positives und Negatives erkannt hat. Er kommt zu der reflektierten politisch-kritischen Einsicht:

Also ich habe auch gemerkt, ja also obwohl Taiwan sehr klein ist und obwohl Taiwan/ für viele Länder ist Taiwan sogar nicht ein Staat aber trotzdem gibt es/ eigentlich gibt es einige Punkte oder eigentlich VIELE Punkte in Taiwan, die sind eigentlich eine der besten in der Welt. (P6: 10)

Die Veränderung der Studienteilnehmer*innen besteht hierbei also in einer neuen Einsicht über das „Eigene“ und das „Fremde“. Eine weitere Befragte beschreibt ein anderes prägendes Erlebnis, als sie in ihrer Gastfamilie mit Dialekt konfrontiert wird:

Ah! Ein Kulturschock, jetzt erinnere ich. Ich hab/ damals habe ich schon drei Jahre Deutsch gelernt aber wenn ich äh in meiner Gastfamilie also mit ihnen zu leben, sie sprechen nur <DIALEKT>. Ich finde das ist schwierig, also am Anfang zu verstehen. [...] Aber ich finde, das ist auch sehr interessant, sehr, weil <Dialekt> zu sprechen können, ich finde mit den <Personen aus Region> also näher mit unseren Herzen verbinden oder was. (P4: 22)

Den ersten Kontakt mit dem Dialekt beschreibt sie als „Kulturschock“. Eigentlich hat sie die deutsche Sprache bereits drei Jahre lang gelernt und trotzdem findet sie sich plötzlich in einer Situation wieder, in der sie beinahe nichts versteht. Mit der Zeit kommt sie zu der Erkenntnis, dass der Dialekt auch etwas Schönes ist, da sie damit eine engere Verbindung zu den Leuten der Region aufbauen kann. Es lässt sich also schlussfolgern, dass sie erkennt, dass Sprache immer auch mit Identität zu tun hat und indem sie sich auf den Dialekt einlässt, ein besseres Verständnis für ihre Gastfamilie entwickelt.

Noch einen Schritt weiter in der Reflexion über Kultur geht eine andere Interviewpartnerin, die erklärt, dass sie durch das Auslandssemester die Möglichkeit hatte, sich selbst weiterzuentwickeln, indem sie europäische und asiatische Einflüsse mixte:

Und deswegen, wenn ich also wenn ich AUCH die Erfahrung Auslandssemester hier ahm habe, dann kann ich (2s) hm also was Gutes hier in meiner ja in meiner eigenen Kultur was Gutes ((lacht)) hier in die österreichische Kultur oder ja westliche Kulturen also ein bisschen ja mixen, zusammenmixen. Und dann kann ich auch hm ja also etwas (2s) verbessern. Ja mich selbst. Ja glaube ich. (P1: 46)

Die Veränderungen in der Wahrnehmung von Kultur reichen also von einem reflektierten Umgang mit unbekannten Gegebenheiten über eine politisch-kritische Auseinandersetzung mit „Eigenem“ und „Fremdem“ bis hin zu der Übernahme von Denk- und Verhaltensmustern.

Code: (Innere) Einstellungen

„Es gibt schon einige Denken. Also ich (1s) das schon, das sind schon geändert/ das wurde schon geändert. Und wenn ich zurück in Taiwan bin, dann würde das auch in meinem Herz oder in meinen Gedanken normalerweise bleiben, glaube ich.“ (P1: 48).

So beschreibt eine Studentin die persönlichen Veränderungen, die der Auslandsaufenthalt in ihr ausgelöst hat. Erlebnisse im Ausland und die Konfrontation mit neuen Sichtweisen und Herausforderungen bewirken in mehreren Studienteilnehmer*innen eine persönliche Veränderung und eine autonomere Haltung. Eine Befragte spricht z.B. ganz konkret an, dass sie durch den Aufenthalt selbstständiger geworden ist, da sie plötzlich ganz auf sich allein gestellt war (vgl. P3: 40). Außerdem erzählt sie davon, mit neuen Sichtweisen konfrontiert worden zu sein, die sie dazu brachten, ihre eigene Einstellung zu hinterfragen. Wie auch andere Studienteilnehmer*innen erzählt sie z.B., dass sie im Austauschland gelernt hat, dass es auch wichtig ist, die eigenen Gefühle und Meinungen direkt auszusprechen.

Ah, in Taiwan/ also ich bin eine Person, die, was mir nicht angenehm ist, nicht sagt ((lacht)). [...] Weil ich diese Harmonie mit den anderen nicht zerstören möchte. Aber irgendwann habe ich gelernt, das ist auch wichtig, wenn man ja diese Gedanken ausdrücken muss. (P3: 50)

Eine andere Interviewpartnerin erzählt davon, dass sie im Unterricht im Ausland gemerkt hat, dass es in Ordnung ist, die eigene Meinung zu äußern, auch wenn sie nicht mit der der Lehrkraft übereinstimmt. Sie verweist hier auf ihren Bildungshintergrund, da sie es in Taiwan gewohnt ist, der Lehrperson nicht zu widersprechen.

Ja und hier glaube ich, also wenn du (1s) / du kannst alles, alles über das Thema sprechen und wenn das nicht mit dem hm ((überlegt)) (3s)/ wie sagt man das?/ wenn das nicht so gut mit dem Professorens Meinung geeignet ist, passt auch. Das ist kein Problem, wenn du deine eigene Meinung ja äusserst ja und DAS ist auch eine/ ich würde sagen, ich hm habe auch meine ((überlegt, sucht nach Vokabel)) (5s) es hm/ das verwen/ ((leise)) wie sagt man das? Entschuldigung ((lacht)). Ich hab auch was geändert, glaube ich. Also ((zögert)) drin (lacht). Ja ((lacht)). (P1: 42)

Sie berichtet hier von einem wichtigen Schritt in Richtung politisch-kritischer Autonomie, da sie beginnt, Machtstrukturen zu hinterfragen bzw. Mitsprache und Beteiligung am Bildungsprozess einzufordern. Das Aussprechen der eigenen Meinung stellt eine bedeutende Entwicklung in der Lernendenautonomie dar, da sich die Studentin damit mehr Mitbestimmung über ihren Lernprozess verschafft und ihre Position im Bildungssystem stärkt.

4.4 Autonomiefördernde und -behindernde Faktoren

Dieser Abschnitt widmet sich den Aussagen, bei denen es um Faktoren geht, die von den Interviewpartner*innen als förderlich bzw. hinderlich für ihr autonomes Lernen beschrieben werden. Dabei wird sowohl über das Lernen im Ausland als auch in Taiwan berichtet.

4.4.1 Personenbezogene Aspekte

Diese Subkategorie bezieht sich auf individuelle Faktoren, die sich auf die Befragten selbst beziehen. Den folgenden Codes können v.a. Aussagen derjenigen Befragten zugeordnet werden, die mehr als einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, da oft Vergleiche zwischen den beiden Auslandserfahrungen angestellt werden. Die Befragten reflektieren dabei häufig ihre eigene Weiterentwicklung während der Aufenthalte und erklären sich das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des autonomen Lernens im Ausland durch persönliche Voraussetzungen.

Code: Alter und persönliche Weiterentwicklung

Das Alter und die persönliche Weiterentwicklung spielt v.a. laut einer Interviewpartnerin eine große Rolle in Bezug auf effektives Lernen im Ausland. Sie vergleicht ihre beiden Auslandserfahrungen und stellt fest, dass sie beim ersten Mal für ein Leben im Ausland nicht gut genug vorbereitet war: „[A]ber ich (1s) hm (1s) war (2s) nicht so gut für die/ für das Leben dort bereit und deswegen war ein bisschen/ das ist ein bisschen schade, glaube ich.“ (P1: 2).

Sie erkennt, dass sie aus Mangel an Erfahrung lerntechnisch nicht das Beste aus dem Aufenthalt herausholen konnte und spricht dabei auch ihr junges Alter an (vgl. P1: 72). Dass der zweite Auslandsaufenthalt ihren Einschätzungen zufolge erfolgreicher verlaufen ist, spricht allerdings auch für einen Erfahrungsgewinn während des ersten Aufenthalts: „Und ich hatte schon Erfahrung vom letzten Mal, deswegen ahm weiß ich, was ich (1s) ERWARTEN kann/ erwarten konnte für diesmal. (P1: 16)

Code: Sprachniveau

Als wichtiger Faktor für das erfolgreiche autonome Lernen im Ausland wird v.a. von den Befragten, die mehr als einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, das Sprachniveau genannt.

Oft wird der erste Aufenthalt als weniger effektiv beschrieben, da aufgrund fehlender Sprachkenntnisse zahlreiche Kommunikationsmöglichkeiten nicht ausreichend wahrgenommen werden konnten. Das folgende Zitat zeigt diese Problematik sehr deutlich:

Hm, zum Beispiel ich kann jetzt/ also vor vier Jahren als ich in <Austauschland A> war, hatte ich also kein/ eigentlich keinen Kontakt mit den also Leuten/ also deutschen Leuten, weil ich nicht so gut ahm Deutschfähigkeit hatte und deswegen hatte ich viele Chancen hm (2s) verpasst, glaube ich. Aber diesmal kann ich also Tandem machen mit den Leuten hier ahm treffen und wir können uns schon auf Deutsch/ also alles auf Deutsch diskutieren. (P1: 14)

Mangelnde Deutschkenntnisse bzw. fehlende Routine und Sicherheit in der Verwendung der Sprache werden als Hindernis empfunden, um mit Erstsprachler*innen in Kontakt zu kommen. Die folgenden Auslandsaufenthalte werden durchgehend als positiver bewertet. Dies erklären die Interviewpartnerinnen v.a. damit, dass sie durch ihre verbesserten Deutschkenntnisse mehr Chancen zum Lernen (wie etwa Tandempartnerschaften) wahrnehmen konnten.

4.4.2 Umfeld

Im Gegensatz zu den zuvor erläuterten Faktoren geht es in dieser Subkategorie um äußere Aspekte, die die Umgebung der Studierenden betreffen. Konkret geht es dabei v.a. um das sprachliche Umfeld aber auch den Kontakt zu Erstsprachler*innen. Die Analyse zeigt, dass beide Faktoren sich generell positiv auf das autonome Lernen der Befragten auswirken.

Code: Sprachliches Umfeld

Die hohe Anzahl der Codings, die dem Aspekt des sprachlichen Umfelds zugeordnet werden können, macht deutlich, welche große Bedeutung es für die Lernenden hat.

Ein deutschsprachiges Umfeld wird von allen Lernenden grundsätzlich als gute Voraussetzung für autonomes Lernen angesehen. Besonders im Ausland ergeben sich durch die Allgegenwärtigkeit der deutschen Sprache zahlreiche Lernmöglichkeiten auch außerhalb der Unterrichtssituation zu lernen. So meint eine Befragte: „Aber ich finde, dass ahm, wenn ich in <Austauschland A> bin, lerne ich immer Autonomie, weil alles ist auf Deutsch.“ (P5: 78). In Alltagssituationen, wie einem Supermarktbesuch werden Chancen zum Lernen erkannt und wahrgenommen (vgl. P1: 8; P5: 80). Dadurch dass grundsätzlich überall Deutsch verwendet werden kann, erweitern sich die Möglichkeiten zum autonomen Lernen. Gleichzeitig bieten sich auch unerwartete Lernsituationen durch den ständigen sprachlichen Input. Eine Interviewte erzählt etwa von ihrem Vokabellernen während eines Einkaufs: „Oh einen Bildschirm. Es ist auch auf

Deutsch und im Rewe und die Maschine sagt immer „Bargeld, Bargeld““ (P5: 80). So habe sie das Wort „Bargeld“ kennengelernt und sich auch gemerkt, da es in diesem Kontext sehr relevant für sie war. Außerdem kommt während des Auslandsaufenthalts oft noch der Zwangsaspekt hinzu, Deutsch sprechen zu müssen, da auch das gesamte Umfeld Deutsch spricht (vgl. P5: 10). Wenn man kommunizieren bzw. am Alltag teilnehmen will, muss Deutsch angewendet werden.

Wie die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen zeigen, ist es jedoch nicht selbstverständlich, dass das Umfeld während des Aufenthalts immer deutschsprachig ist. Zwar berichten zwei Befragte von hauptsächlich deutschsprachigen Kontakten, in Form der Gastfamilie (vgl. P4: 6), Mitbewohnerinnen, Buddys und taiwanischen Freunden, mit denen sie auf Deutsch gesprochen haben (vgl. P6: 6). Aber gleichzeitig erzählen drei weitere Interviewte, dass sie zum Großteil internationale Studierende in ihrem Umfeld hatten und daher hauptsächlich Englisch benutzten (vgl. P1: 16; P2: 30; P3: 22). Hier bestätigt sich Ehrenreichs (2006, 2008b) These, die im Theorieteil bereits ausführlich angesprochen wurde, dass ein zielsprachliches Umfeld im Austauschland nicht automatisch zu erwarten ist. Ein internationales Umfeld bzw. der Kontakt zu eigenen Landsleuten ist durchaus die Norm und kann sich negativ auf die Bereitschaft zum Anwenden der Zielsprache und das (autonome) Lernen auswirken. Wie die Aussage einer Befragten zeigt, war es für sie sprachlich besonders hinderlich, dass sie mit einer Gruppe taiwanischer Studienkolleg*innen im Ausland war: „Wir haben nur im Unterricht (2s) Deutsch gesprochen aber die (3s) die ganze Zeit nur Chinesisch ((lacht)) gesprochen.“ (P3: 36). In Taiwan gestaltet sich die Situation erwartungsgemäß noch schwieriger als im Ausland. Drei Interviewteilnehmerinnen weisen explizit darauf hin, dass sie außerhalb ihrer Kurse so gut wie gar nicht mit Deutsch konfrontiert sind (vgl. P1: 78; P3: 92; P4: 48). Allerdings wirkt sich das stimulationsarme Fremdsprachenumfeld in Taiwan auf andere Art und Weise positiv auf die Lernendenautonomie der Befragten aus. Dadurch dass sie wenig Kontakt zur Zielsprache haben, finden die Studierenden eigene Möglichkeiten, sich ein deutschsprachiges Umfeld zu schaffen:

Aber in Taiwan ich kann nicht jeden Tag Deutsche, Österreicher, Schweizer kennen, aber WENN ich einen treffe, dann spreche ich natürlich sehr sehr gerne. Und ich lerne in Taiwan durch (1s) online, mit Internet. Podcasts höre ich jeden Tag und auch ah (1s) deutsche Artikel lese ich mindestens zwei Tag einmal, also einen Artikel A4-Papier. (P4: 48)

Um zu kompensieren, dass in ihrer Umgebung in Taiwan Deutsch nicht vorhanden ist, nutzt diese Lernerin Podcasts, Nachrichten und die seltenen Möglichkeiten mit Erstsprachler*innen

zu sprechen. Zwar wird die Form des autonomen Lernens im Ausland durch den realen Kontakt mit deutschsprachigen Personen als privilegiert angesehen, wie die Aussage dieser Befragten erkennen lässt:

Ja, aber hier kann ich also durch, so wie ich gesagt habe, ich habe viel mehr Chancen mit den Leuten Interaktion zu haben. Deswegen habe ich auch viel mehr Möglichkeiten um eine Sprache zu verbessern zum Beispiel. In Taiwan kann ich vielleicht nur im Zimmer sitzen, Radio hören und das ist nicht so praktisch, würde ich sagen. (P1: 78)

Trotzdem zeigt sich, dass auch ein nicht-deutschsprachiges Umfeld ein förderlicher Faktor für Lernendenautonomie sein kann. Inwiefern das nicht-deutschsprachige Umfeld allerdings auch hinderlich sein kann, zeigt folgende Aussage eines Interviewteilnehmers, der über Hemmungen berichtet, mit taiwanischen Freund*innen in Taiwan Deutsch zu sprechen:

Ja und ja aber in Taiwan dann denkt man/ manchmal manche Freunde denken, sagt/ würden sagen "Warum spricht ihr Deutsch? Warum spricht ihr Fremdsprache in Taiwan?". Also das ist eigentlich egal, also manchmal sagt man so, ja dann spreche ich wahrscheinlich weniger in Taiwan. (P6: 70)

Anhand dieser Aussagen lässt sich also zeigen, dass das deutschsprachige Umfeld im Ausland sich v.a. förderlich auf soziale Aspekte der Lernendenautonomie und die praxisbezogene Anwendung der Sprache auswirkt. Das sprachliche Umfeld in Taiwan kann ebenso autonomiefördernd wirken, allerdings eher bezogen auf Lernaktivitäten, die die Lernenden für sich bzw. alleine ausüben.

Code: Kontakt zu Erstsprachler*innen

Dieser Code ist eng verknüpft mit dem Code „Sprachliches Umfeld“ und befasst sich mit den unterschiedlichen Arten von Kontakten, die die Befragten zu Erstsprachler*innen haben, wie sie diese herstellen und wie sie diese nutzen.

Die große Bedeutung von erstsprachlichen Kontakten für den Fremdspracherwerb wird von mehreren Befragten hervorgehoben. Eine Interviewpartnerin erklärt sogar, dass sie ihre Leidenschaft und Motivation zum Deutschlernen erst dadurch gefunden hat, dass sie eine deutschsprachige Austauschschülerin kennengelernt hat:

„[I]n meinem zweiten [...] Jahrgang, also um Deutsch zu studieren, wollte ich eigentlich äh ((sucht nach Vokabel)) wie sagt das? Ähm aufgeben. [...] Aber da kommt eine Schüler/ eine Austauschschülerin aus <Stadt>. Wir haben uns gut kennengelernt aber das große Problem ist, dass sie/ also ihr Deutsch ist besser als Englisch aber mein Englisch ist besser als Deutsch, ja. Da kommt eine Motivation. Ich will mit Deutschen also mit Muttersprachlern Deutsch ah zu sprechen, weil ich finde, dann können wir uns noch BESSER zu verstehen als nur auf Englisch sprechen. (P4: 6)

Während ihrer Auslandsaufenthalte knüpfen die Befragten auf unterschiedliche Art und Weise Kontakte zu Deutschsprachigen. Studienfreund*innen, Mitbewohner*innen, Buddys

aber auch Gastfamilien (vgl. P2: 114; P4: 6; P6: 16) werden als Bezugspersonen genannt. Mit ihnen kann in informellen Situationen gelernt bzw. die Anwendung der Sprache erprobt werden. Dies kann als autonomiefördernd angesehen werden, da gegenüber solch vertrauten Personen die Hemmschwelle sinken kann, die Fremdsprache zu benutzen. Einige Interviewteilnehmer*innen erzählen jedoch auch von Schwierigkeiten, deutschsprachige Personen kennenzulernen. Als Erklärung für die ausbleibenden Kontakte nennt eine Befragte ihr eigenes soziales Umfeld (vgl. P3: 14, 16). Bei ihrem ersten Auslandsaufenthalt war sie alleine und fand nach eigenen Angaben durch die Angebote des internationalen Büros der Universität einige deutschsprachige Kontakte (vgl. P3: 16). Im Gegensatz dazu war sie beim zweiten Mal mit einer Gruppe taiwanischer Studienkolleg*innen im Ausland und hatte gar keinen Kontakt zu Deutschsprachigen. Es zeigt sich also, dass die Bereitschaft neue Bekanntschaften mit Erstsprachler*innen zu schließen, steigen kann, wenn man nicht das gewohnte Umfeld um sich hat. Dennoch sind vorhandene Kontakte zu Erstsprachler*innen kein Garant dafür, dass auch autonom gelernt wird. Einige Interviewpartnerinnen geben etwa an, deutschsprachige Freund*innen zu haben, allerdings nur selten mit ihnen Deutsch zu sprechen. Eine Befragte erklärt bspw., dass sie nicht stören wolle, wenn ihre Freund*innen miteinander auf Deutsch reden (vgl. P2: 114). Eine andere Interviewpartnerin berichtet davon, dass sie in Taiwan sehr wohl deutsche und österreichische Austauschstudierende in ihrem Freundeskreis hat, mit ihnen aber hauptsächlich Englisch spricht, da diese oft zu schnell sprechen (vgl. P5: 112). An den Aussagen der Befragten lässt sich erkennen, dass Kontakte zu Erstsprachler*innen v.a. im Ausland einen großen Einfluss auf das autonome Lernen haben, da sich dadurch zahlreiche Möglichkeiten zur Anwendung der Sprache außerhalb des Unterrichtskontexts ergeben. Dennoch ist ein Auslandsaufenthalt nicht die Garantie dafür, leicht Kontakte zu Deutschsprachigen knüpfen zu können. Und auch wenn man genügend Kontakte zu Erstsprachler*innen hat, bedarf es der Fähigkeit, mit ihnen derart in soziale Interaktion zu treten, dass man sprachlich davon profitieren kann.

Code: (Fehlendes) Korrektiv

Zwei Interviewteilnehmer*innen sprechen ein vorhandenes bzw. fehlendes Korrektiv als Faktor an, der ihr autonomes Lernen beeinflusst. Während der Auslandsaufenthalte wurde es als positiv empfunden, dass oft Personen zur Verfügung standen, um Fehler zu korrigieren bzw.

sprachliche Erklärungen zu liefern. Eine Studentin formuliert sehr treffend: „In <Austauschland A> kann ich also viele Deutschlehrer oder -lehrerinnen finden. Ja über Kultur und auch deutsche Sprache.“ (P4: 8). In ihrem Fall war es v.a. die Gastfamilie, die sie immer wieder korrigierte und sie über Fehler, die sie machte, aufklärte (vgl. P4: 8). Dies nahm sie als sehr bereichernd wahr. Im Gegensatz dazu beschreibt eine andere Interviewte die Situation in Taiwan als komplizierter, da hier keine korrigierende Instanz vorhanden ist:

In Taiwan ist es schwieriger. Ah wenn ich selbst lerne und ah (4s) es gibt keinen Lehrer oder Lehrerin dann (3s) können wir es nicht, ob es richtig oder falsch. [...] Und [...] manchmal haben wir vielleicht auch falsche Information [...] (P5: 82)

Das autonome Lernen wird also als schwieriger beschrieben, da ständig eine Unsicherheit bleibt, ob das Gelernte auch korrekt ist. Im Ausland bieten sich weitaus mehr Möglichkeiten, zu überprüfen bzw. überprüfen zu lassen, ob Fehler gemacht werden, da sich im Umfeld meist Personen finden, die als Korrektiv eingreifen können.

4.4.3 Motivation

Die Motivation könnte durchaus auch den affektiven Aspekten (4.4.4) untergeordnet werden. Angesichts der Vielzahl an Codings, die sich auf Motivation beziehen und der großen Bedeutung, die ihr von vielen Befragten zugeschrieben wird, fiel allerdings die Entscheidung, eine eigenen Subkategorie zum Thema Motivation aufzustellen. Dörnyei (1994: 273) bezeichnet Motivation als einen der Hauptfaktoren, die über Erfolg beim Lernen entscheiden und auch Oxford betont Motivation als wichtigen Faktor für autonomes Lernen: „We might assume that students who were more motivated to use the language outside of class were more autonomous learners.“ (Oxford 2003: 85). Sie bezieht sich hierbei v.a. auf die intrinsische Motivation, also einen „von ‚innen‘ gesteuerten Lernantrieb“ (Krapp 1999: 388). Die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen zeigen jedoch, dass auch die extrinsische Motivation, bei der „‚externe‘ Anreizfaktoren“ (Krapp 1999: 388) an die Lernenden herangetragen werden, eine große Rolle spielt.

Code: Intrinsische Motivation

Die intrinsische Motivation zeigt sich als wichtiger Faktor für erfolgreiches autonomes Lernen. Eine Befragte erkennt ihr eigenes Problem beim Deutschlernen darin, dass ihr die nötige Motivation fehlt und betont gleichzeitig, wie wichtig Motivation für die Autonomie ist: „Oh ja ich

finde die Motivation ist sehr wichtig für die Autonomie.“ (P2: 174). Sie beobachtet, dass Personen, die sehr motiviert sind, auch effektiver und selbstständiger lernen:

So wenn man/ ich kenne viele Leute, dass sie (2s)/ sehr sie/ dass sie gut Deutsch sprechen möchten und deshalb versuchen sie immer, dass mit Deutsche zu sprechen oder die deutsche Film zu sehen, zu schauen und ja und so weiter, so alles mit Deutschen zu tun. Und ja, so sie war/ sie haben sehr starke Motivation dann zu lernen und ich bin nicht ((zögert)) diese Leute ((lacht)) (P2: 176)

Sie selbst zählt sich nicht zu diesen Personen und kann sich auch nicht erklären, warum ihr die Motivation fehlt (vgl. P2: 180). Die meisten anderen Studienteilnehmer*innen berichten jedoch von unterschiedlichen Motivationen zum Deutschlernen. Einige Befragte erzählen zum Teil von persönlichen Gründen und Einstellungen, die sie anspornen, selbstständig und engagiert zu arbeiten. Dazu gehört ganz allgemein das Interesse und der Spaß daran, neue Fremdsprachen zu lernen, wie ein Interviewter erklärt: „[A]ber ich lerne wirklich gerne neue Sprachen und ich übe gerne Fremdsprachen, ja.“ (P6: 40). Weiters werden persönliche Ziele als Motivation genannt. So berichtet etwa eine Befragte, dass sie sich wünscht, einmal mit ihrer Familie in ein deutschsprachiges Land zu reisen und deshalb viel lernt, um diese Reise organisieren zu können (vgl. P4: 22). Die gleiche Studentin erzählt von ihrem Berufswunsch, später einmal Reiseleiterin zu werden (vgl. P4: 36). Deshalb ist sie besonders motiviert, viel über deutsche Kultur und Geschichte zu lernen und die deutsche Sprache hilft ihr, diese Themen besser zu verstehen (vgl. P4: 36).

Während diese Arten von Motivation unabhängig vom Auslandsaufenthalt der Studierenden vorhanden sind, belegen andere Aussagen der Interviewteilnehmer*innen auch, dass der Auslandsaufenthalt selbst Motivation auslösen kann und somit das autonome Lernen positiv beeinflusst. Verschiedene Aspekte des Aufenthalts stellen sich als besonders motivationsfördernd heraus. Zunächst betonen einige Befragte, dass die Chance überhaupt einen Auslandsaufenthalt absolvieren zu können, eine große Gelegenheit ist und deshalb motivierend wirkt. Für viele ist ein Semester im Ausland sehr teuer und bei weitem nicht selbstverständlich.

Aber ja aber wenn wir wirklich in <Austauschland A> sind, ja dann wollen wir mehr/ dann wollen wir diese Gelegenheit, wie gesagt, schätzen oder schützen. Dann wollen wir ja ah so viel wie möglich auf Deutsch üben und sprechen. (P6: 22)

Diese besondere Möglichkeit motiviert und spornt dazu an, die Deutschkenntnisse wirklich verbessern zu wollen. Ein weiterer Motivationsfaktor im Ausland ist, dass die gelernte Sprache im Alltag und in authentischen Situationen verwendet werden kann. Einige Befragte geben an, dass das Deutschlernen in Taiwan nicht besonders praxisorientiert ist, wohingegen sich im deutschsprachigen Ausland viele Möglichkeiten ergeben, die Sprache im Alltag zu erproben:

Deutsch ist nicht benötigt, wenn ich ja im Alltagsleben ja in Taiwan aber hier ist etwas anders. [...] Wir lernen normalerweise was (2s) angewandt/ hm das heißt angewandtes [Deutsch], aber es war nicht SO geeignet für Alltagsleben, glaube ich, ja. Wir lernen normalerweise Grammatik und ja [...] wir haben auch Unternehmensdeutsch gelernt [...] also wenn du Unternehmensdeutsch lernst aber du kannst nicht/ du kannst kein Deutsch im Alltagsleben benutzen, dann ist sinnlos, glaube ich. (P1: 80)

Und ich lerne (1s) ja ich kann schon meine Deutschkompetenz verbessern, aber nicht für Alltagsleben, glaube ich. Ja und HIER normalerweise, wenn ich ein Gespräch mit den Leuten führe, dann ist es/ ist etwas anders. Ich kann was also etwas WICHTIGES für Alltagsleben lernen, ja. (P1: 78)

Außerdem sprechen mehrere Befragte den Kontakt zu Erstsprachler*innen als motivationsfördernd an. Dadurch dass sie mit ihrer Umgebung kommunizieren wollen, sind sie angespornt, mehr zu lernen und ihr Deutsch ständig zu verbessern, wie die Aussage folgender Lernerin veranschaulicht:

[A]uch meine Gastfamilie ist sehr nett. Und wir kochen zusammen, leben zusammen. Sie ah sprechen auch mit mir sehr gerne, wir verstehen uns sehr gut. Ich denke, das ist meine zweite Motivation. Das mag ich, ich will mein Deutsch immer noch lernen und verbessern. (P4: 6)

Es zeigt sich also, dass für viele Befragten intrinsische Motivation ein wichtiger Faktor ist, um selbstständig lernen zu können. Intrinsische Motivation kann auf unterschiedliche Art und Weise zustande kommen. Der Auslandsaufenthalt wirkte sich bei den meisten Studienteilnehmer*innen positiv auf die Motivation aus, da sie hier die Möglichkeit bekamen, die Zielsprache auch in konkreten authentischen Situationen einzusetzen und sie somit als sinnhaft zu erfahren.

Code: Extrinsische Motivation

Neben der intrinsischen Motivation wirken sich auch extrinsische Motivationsanlässe auf das Lernverhalten der Befragten aus. Die Interviewteilnehmer*innen nennen mehrere äußere Faktoren, die ihre Motivation steigern und somit ihr eigenständiges Lernen beeinflussen.

Von den meisten werden hier Tests und Prüfungen genannt, die als Lernanlass dienen. Für eine Lernerin sind sie sogar die einzige Motivation überhaupt zu lernen: „Ja wenn ich die Prüfung habe, dann studiere ich fleißig ((lacht)). Ja um gute Noten zu bekommen [...] Ja, das ist die einzige Motivation ((schmunzelt)).“ (P2: 124). Für andere sind sie eher eine zusätzliche Motivation, um mehr oder konkrete Inhalte zu lernen (vgl. P3: 88; P5: 54). Eine andere Befragte erzählt davon, dass sie eine Deutschprüfung bestanden hat und dies als große Motivation empfand noch weiter zu lernen, weil sie darin eine Art Selbstherausforderung sieht (vgl. P1: 12).

Auch im Ausland werden die Lernenden extrinsisch motiviert, jedoch weniger durch Prüfungen und Noten, als z.B. durch die bloße Notwendigkeit Deutsch zu sprechen. Das deutschsprachige Umfeld macht es unerlässlich, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen und sie auch zu benutzen (vgl. P3: 92; P4: 18, 90; P5: 10). Auch durch sozialen Druck in der Kurssituation im Ausland sind einige Befragte motivierter, mehr zu lernen bzw. mehr zu sprechen. Werden die anderen Kursteilnehmer*innen als aktiver bzw. weiter fortgeschritten wahrgenommen, wird dies zum Teil als Ansporn gesehen, mehr zu lernen, um sich anpassen zu können (vgl. P1: 38). Ein weiterer Befragter gibt an, durch die finanziellen Umstände seines Aufenthalts motiviert worden zu sein. Da er sich bewusst ist, wie teuer der Aufenthalt ist, möchte er auch das Beste daraus machen: „Also hm (1s) in <Austauschland A> dachten wir, ‚Ja, wir sind schon in <Austauschland A>, das ist teuer hier zu sein, deshalb ja sollen wir die Gelegenheit schätzen‘“ (P6: 70)

4.4.4 Affektive Aspekte

Zu den affektiven Aspekten zählen Faktoren, die die Lerneinstellung und die Gefühle der Lernenden im Lernprozess betreffen. Es zeigt sich, dass innere Haltungen wie Selbstvertrauen in die eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten oder Kompetenzen im Umgang mit Druck und sprachlichen Hemmungen großen Einfluss auf das autonome Lernen haben können.

Code: Selbstvertrauen

Diesem Code werden Aussagen der Befragten zugeordnet, die sich mit ihrem Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache Deutsch beschäftigen. Es zeigt sich, dass ein selbstbewusster Zugang zur Sprachverwendung ein wichtiger Aspekt ist, um das autonome Lernen erfolgreich zu gestalten. V.a. im Ausland erweist sich die Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten als besonders wichtig. So berichtet ein Interviewpartner, dass er anfangs beinahe gar nichts verstehen konnte (vgl. P6: 6), sich im Laufe der Zeit aber immer mehr zutraute: „Aber dann ich war mutig, zu sprechen, ich war mutig, zu hören“ (P6: 6). Er beschreibt diesen Schritt als bewusste Entscheidung, Risiken in Bezug auf die Sprachverwendung einzugehen, was ein Bewusstsein darüber erkennen lässt, dass Selbstvertrauen notwendig ist, um Fortschritte machen zu können. Dieses Selbstvertrauen zeigt sich auch im Vorgehen desselben Interviewteilers, wenn er neuen Wortschatz lernt. Er erklärt, dass er nicht automatisch die chinesische Übersetzung eines neuen Vokabels sucht, sondern sich vorstellt, er könne kein Chinesisch

und müsse das Wort auf Deutsch erklären (vgl. P6: 80). Hier zeigt sich, dass der Befragte bewusst Herausforderungen sucht und somit sein eigenes Lernen effektiver gestaltet.

Es finden sich jedoch auch zahlreiche Aussagen, die veranschaulichen, wie mangelndes sprachliches Selbstvertrauen das autonome Lernen behindern kann. Einige Probandinnen erzählen von Situationen, in denen sie eingeschüchtert oder überfordert waren. Solche Situationen treten zum Teil beim Alleine-Lernen auf. Eine Probandin berichtet davon, dass ihr Selbstlernmaterial oft zu schwierig ist: „Ein paar Informationen sind zu schwer ah besonders [...] Politik. [...] Ich mag Politik, ja. Ähm manchmal finde ich "oh es ist so schwer", dann lasse ich.“ (P5: 44). Eine ähnliche Situation schildert eine andere Studentin:

Also wenn ich nicht/ etwas nicht verstehe, dann lasse ich ((schmunzelt)) dann lasse ich. Also ja das passiert auch beim Hören, also wenn ich die Nachrichten nicht verstehe, dann kann ich nichts machen (P2: 114)

Diese Aussagen zeigen deutlich, dass mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten („dann kann ich nichts machen“) oftmals zu einem Abbruch von selbstinitiierten Lernaktivitäten führen kann. Derartige Situationen kommen allerdings auch in sozialen Kontexten vor. Eine Probandin erzählt davon, dass sie sich mit Erstsprachler*innen meist nur auf Englisch unterhält, weil diese zu schnell Deutsch sprechen (vgl. P5: 112). Hier werden also Möglichkeiten zur Anwendung der Sprache bewusst nicht wahrgenommen, weil von vornherein angenommen wird, man wäre der Kommunikationssituation nicht gewachsen.

Code: Eigeninitiative

Eng verknüpft mit dem Code des Selbstvertrauens ist der Faktor „Eigeninitiative“, da diese beiden sich oft gegenseitig bedingen. Tatsächlich zeigt sich, dass die beiden Befragten, die von mangelndem Vertrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten berichten, auch weniger eigenständig Lernsituationen anbahnen. Eine Befragte erzählt z.B., dass ihre Erwartung, sie könne während ihres Auslandsaufenthalts viele Erstsprachler*innen kennenlernen, nicht erfüllt wurde:

Ja das ist nicht wie ich erwartet. Ja, was ich erwartet, dass ich kann hier so viele <Personen aus Austauschland B> kennengelernt aber wegen meinem Programm, also die Freunde von mir ist alles aus Ausland und wir sprechen nur Englisch. Ja und wir haben nur drei oder vier deutsche Freunde, dann sprechen wir Deutsch aber nicht so oft. (P2: 24)

Hier zeigt sich eine Haltung, die Ehrenreich als die „Vorstellung [...] von Auslandsaufenthalten als ‚Selbstläufer‘“ (2008a: 29ff) beschreibt. „Eigeninitiative und Engagement“ (ebd.: 112) müssen vorhanden sein, um zielsprachige Kontakte überhaupt erst herstellen zu können. Die vorhandenen deutschsprachigen Kontakte werden von der Befragten nicht als Ressource für ihr Lernen wahrgenommen, da sie mit ihnen hauptsächlich auf Englisch spricht. Eine andere

Interviewpartnerin erzählt von einer ähnlichen Situation in Taiwan. Dort kennt sie Austauschstudierende aus Österreich, die ihr angeboten haben, mit ihr auf Deutsch zu sprechen. Diese Möglichkeit nutzt sie allerdings nur selten (vgl. P5: 112).

Allerdings gibt es auch mehrere Interviewteilnehmer*innen, die ihren Aussagen zufolge sowohl im Ausland als auch in Taiwan sehr eigeninitiativ vorgehen, um etwa Erstsprachler*innen kennenzulernen oder Sprachkontaktsituationen herzustellen (vgl. P1: 64; P4: 54). Eine Befragte berichtet von einem sehr durchdachten und gleichzeitig empathischen Vorgehen, das sie im Austauschland benutzt, um Gesprächspartner*innen zu finden:

Ah! Hm auf der Straße/ manchmal frage ich die Leute, die ((schmunzelt)) die schaut, die Zeit hat. [...] Ja und äh spreche/ frage ich mal zum Beispiel über die Stadt, auch äh über meine Reisen (P4: 62)

Sie sucht also bewusst Leute, die so aussehen, als hätten sie Zeit, und beginnt ein Gespräch mit ihnen. Einen anderen Weg, um Deutsch regelmäßig anzuwenden, findet ein weiterer Proband. Er spricht während seines Auslandsaufenthalts mit einer taiwanischen Freundin Deutsch und gemeinsam verwenden sie den sprachlichen Input der Umgebung, um zu lernen:

Wenn wir mit dem Bus fahren, wenn wir spazieren gehen ja oder wenn wir zusammen Deutsch üben, sprechen wir sehr viel Deutsch und wenn wir auf der Straße eine Werbung sehen, ah mögen wir auch sprechen, die Wörter von der Werbung sprechen oder sogar vom Wörterbuch suchen, was das Wort ah bedeutet. (P6: 16)

Beide Vorgehensweisen zeigen ein hohes Maß an Eigeninitiative und Autonomie, da wie Ehrenreich es formuliert, ein „bewusstes und engagiert-strategisches Vorgehen“ (2008b: 117) angewendet wird, um Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Code: Druck und Stress

Bestimmte Aussagen der Interviewteilnehmer*innen zeigen, dass die außergewöhnliche Situation, während eines Auslandsaufenthalts ständig von Deutsch umgeben zu sein bzw. Deutsch sprechen zu müssen auch als Stress empfunden wird: „[W]enn ich jeden Tag/ oder jeden Tag zehn Stunden also nur Deutsch sprechen SOLL oder kann, dann finde ich auch Stress.“ (P2: 180). Auch ungewohnte Lernmethoden in der Kurssituation oder Alltagssituationen, in denen die Lernenden vor neue Herausforderungen gestellt werden, werden häufig als großer Stressfaktor wahrgenommen. Entscheidend für den Lernerfolg und ein Indikator für Lernendenautonomie ist es, wie mit diesem Stress umgegangen wird. Hier zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen der Befragten.

Eine Interviewte erzählt bspw. über ihre Verunsicherung in einem Deutschkurs im Ausland, bei dem sehr viel gesprochen werden musste, was sie nicht gewohnt war:

Hm (2s) als ich in <Austauschland A> war, ah hätte ich eigentlich Angst, weil ich immer Deutsch sprechen muss. Ja im Unterricht. [...] Aber es gibt auch die Studenten aus wie Frankreich und sie haben fast C1 oder zehn Jahre Deutsch studiert und die sprechen so gut. Dann habe ich nur Angst. Aber in Taiwan finde ich es nicht so, weil wenn ich nicht sprechen möchte, dann muss ich nicht. (P5: 126)

Es lässt sich erkennen, dass das Deutsch-Sprechen in diesem Fall eher als Zwang wahrgenommen wird. Zugleich wird ein Vergleich mit der Kurssituation in Taiwan angestellt, die als entspannter beschrieben wird, da die Befragte dort nicht sprechen muss, wenn sie nicht will.

Eine andere Interviewpartnerin schildert eine ähnliche Situation, in der sie allerdings vollkommen anders reagiert. Auch sie berichtet von einem Kurs, in dem viel Wert auf Sprechbeiträge der Teilnehmer*innen gelegt wurde. Dies empfindet sie als Stress, da sie in Taiwan nie so viel hat sprechen müssen (vgl. P1: 84). Dennoch nimmt sie diese neue Situation als Chance wahr:

Ich muss kein freiwillig sprechen und ja, deswegen finde ich ein bisschen, ja schwer für/ das ist ein bisschen schwer oder das war ein bisschen schwer für mich in C1-Kurse aber ja dadurch habe ich auch (2s) verbessert. (P1: 84)

Dass die anderen Kursteilnehmer*innen mehr bzw. besser sprechen, nimmt sie als Herausforderung an und erkennt darin eine Möglichkeit, sich selbst zu verbessern:

Ja und DAS finde ich so wie ein Stress aber das ist positiv Stress, also das kann ich/ darum kann/ damit kann ich (1s) hm meine (3s) ah/ kann ich mein Selbst verbessern, glaube ich. (P1: 38)

Eine andere Befragte wiederum erzählt von einer Alltagssituation, in der sie Stress empfunden hat. Sie muss am Bahnhof ein Ticket umbuchen und obwohl die Erklärungen auf Deutsch schwierig sind, entscheidet sie sich trotzdem, nicht die Sprache zu wechseln und die stressige Situation auf Deutsch zu bewältigen:

Ja, weil einmal musste ich mein Bahnticket umbuchen. Ich habe auch geredet mit diesem, wie heißt dieser Mann, also der im Bahnhof arbeitet ähm, das war/ zuerst war es sehr schwierig die Probleme zu erklären aber ich/ auch, es gibt auch Stress aber ich mache es langsam, weil kein Stress ((schmunzelt)) alles gut sein. P4: 20)

Wie bereits im Abschnitt zu den affektiven Strategien erwähnt, zeigt sich bei dieser Befragten ein sehr reflektiertes und gesteuertes Vorgehen im Umgang mit Stress, das ihr ermöglicht auch von solchen Situationen sprachlich zu profitieren.

Code: Hemmungen

Schließlich werden in diesem Code alle Aussagen zusammengefasst, die sich mit auftretenden Hemmungen die Sprachanwendung betreffend, beschäftigen. Betrachtet man die Schilderungen der Befragten, zeigt sich, dass derartige Hemmungen v.a. in sozialen Kontexten vorkommen und durch das soziale Umfeld ausgelöst werden.

Zwei Interviewpartnerinnen berichten etwa von Situationen im deutschsprachigen Freundeskreis, in denen sie nicht sprechen oder nachfragen wollen, wenn sie etwas nicht verstehen (vgl. P2: 114; P5: 112). Eine Befragte gibt als Grund dafür an, sie möchte nicht stören, wenn ihre Freunde sich auf Deutsch unterhalten:

Ja also wenn ich mit meinen deutschen Freunden gehe, weil sie sind alle Muttersprachlerinnen, möchte ich sie nicht stören [I: Ok.] Also wenn ich nicht/ etwas nicht verstehe, dann lasse ich ((schmunzelt)) dann lasse ich. (P2: 114)

Eine andere Situation, die bei manchen Lernenden Hemmungen auslöst, ist die ungewohnte Unterrichtssituation im Ausland (P2: 16, 18; P5: 126). Sehr aktive oder fortgeschrittene Kursteilnehmer*innen werden z.B. als Hemmfaktoren genannt: „Ja, dann stellen meine Kollegen immer die Frage oder sprechen sie immer etwas, dann ja dann spreche ich eher nicht.“ (P2: 18). Auch in Taiwan kann das soziale Umfeld hemmend auf die Sprachanwendung wirken, wenn auch auf andere Art und Weise, wie ein Studienteilnehmer berichtet, der während seines Auslandsaufenthaltes regelmäßig mit taiwanischen Freund*innen Deutsch gesprochen hat, dies in Taiwan allerdings nicht so oft tut:

[...] also wenn wir in Taiwan immer auf Deutsch sprechen, dann denken die Leute auf der Straße "Was sprechen die?" ((lacht)). Eigentlich ist das egal aber für einige Leute ist es ein bisschen komisch. (P6: 22)

Der soziale Druck („für einige Leute ist es ein bisschen komisch“) bewirkt also, dass die Fremdsprache weniger verwendet wird. Obwohl der Befragte sich klar macht, dass es eigentlich egal ist, was die Leute denken, löst die Meinung der anderen eine gewisse Hemmung in ihm aus.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieses Kapitels ist es nun, einen Überblick über die Ergebnisse der zuvor im Detail präsentierten Analyse zu geben. Dabei werden mit Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen die wichtigsten Ergebnisse zusammengestellt und diskutiert. Ebenso soll eine Brücke zum Theoriekapitel geschlagen werden, indem die Analyseergebnisse in Bezug zu den darin vorgestellten Studien und Forschungsansätzen gesetzt werden. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung aufgrund des kleinen Samples keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

An dieser Stelle soll nun ein Blick zurück auf die eingangs gestellte Forschungsfrage geworfen werden:

Welche Rolle spielt autonomes Lernen bei Auslandsaufenthalten von taiwanischen DaF-Studierenden?

Diese wurde konkret in vier Teilfragen untergliedert, die sich jeweils mit einem Aspekt der übergreifenden Fragestellung beschäftigen. Anhand der Analyseergebnisse sollen nun diese Teilfragen im Detail beantwortet werden.

1. Warum ist es im Ausland (un)wichtiger autonom zu lernen?

In den Interviews zeigte sich auf unterschiedliche Weise, dass autonomes Lernen während eines Auslandsaufenthalts eine große Rolle spielt und welche Bedeutung die Befragten ihm dabei jeweils beimessen. Gleichzeitig erwies sich Lernendenautonomie aber auch als wichtiger Bestandteil für den Lernalltag in Taiwan, allerdings aus anderen Gründen als im Ausland. Um den mangelnden authentischen Kontakt mit der Fremdsprache in Taiwan auszugleichen, muss autonom vorgegangen werden, um Sprachkontaktsituationen herzustellen. Diese Art von autonomem Lernen kann alleine stattfinden, indem die Studierenden eigenes Lernmaterial und deutschsprachigen Input (in Form von Filmen, Nachrichten, Büchern usw.) suchen. Es kann sich aber auch in der sozialen Interaktion zeigen, wenn die Lernenden z.B. bewusst Kontakt mit Austauschstudierenden aus den deutschsprachigen Ländern aufnehmen, um so ihr Deutsch anwenden zu können.

Im Ausland sind hingegen, wie sich zeigte, v.a. die soziokulturelle und die politisch-kritische Form von Autonomie entscheidend und vorherrschend, um das Lernen ertragreicher zu machen. Aus den Analyseergebnissen kann abgelesen werden, dass der Sprachlernprozess im Ausland keineswegs automatisch erfolgt. Somit decken sich die Erzählungen und Erfahrungen der Befragten in diesem Punkt mit den Erkenntnissen aus Ehrenreichs Studien (2006, 2008b). Wie Ehrenreich anmerkt, ist ein hohes Maß an Autonomie erforderlich, um von der Sprachlernsituation Ausland profitieren zu können. Wie es auch die Fälle der Teilnehmer*innen an der vorliegenden Studie zeigen, ist der Kontakt mit Erstsprachler*innen nicht von vornherein gegeben, sondern muss meist eigenständig angebahnt werden. Und auch wenn genügend deutschsprachige Kontakte vorhanden sind, müssen die Lernenden über die nötigen soziokulturellen Kompetenzen bzw. ein gewisses Strategierepertoire verfügen, um von den Kontakten auch sprachlich profitieren zu können. Durch die Konfrontation mit dem DaZ-Umfeld werden neue soziale Fertigkeiten wichtig, die viel Autonomie verlangen. Das Wissen darum, wie man auf unbekannte Leute zugehen kann, wie man mit ihnen in Interaktion treten kann und wie

man diese Interaktion schließlich sprachlich gewinnbringend nutzen kann, ist entscheidend für den fremdsprachlichen Erfolg des Auslandsaufenthalts.

Politisch-kritische Lernendenautonomie ist dahingehend besonders wichtig, dass sich die Lernenden während ihres Auslandsaufenthalts unweigerlich mit ihrem eigenen (Bildungs-) Hintergrund aber auch mit der zielsprachlichen (Lern-) Kultur auseinandersetzen müssen. Die zahlreichen reflektierten Einsichten der Befragten über die Wahrnehmung von „Eigenem“ und „Fremdem“ zeigen ein hohes Maß an autonomem Denken. Hier lässt sich auf die Ergebnisse der Studie von Benson/Chik/Lim (2003) verweisen, die ebenfalls feststellen, dass sich Autonomie besonders darin zeigt, dass die Lernenden eine kritische Distanz zu ihrem eigenen Bildungshintergrund, aber auch zur zielsprachlichen Lerntradition herstellen können.

2. Wie wirken sich Auslandsaufenthalte auf die Entwicklung der Lernendenautonomie der taiwanischen DaF-Lernenden aus?

Prinzipiell lässt sich sagen, dass sich Lernendenautonomie und erfolgreiche Auslandsaufenthalte gegenseitig bedingen. Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte helfen, um in bestimmten Bereichen des Lernens autonomer zu werden. Jedoch zeigen die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen zu einem Großteil auch, dass Lernendenautonomie schon vorhanden sein muss, um einen Auslandsaufenthalt effektiv gestalten zu können. Lernendenautonomie entsteht also nicht erst während des Auslandsaufenthalts, sondern wird vielfach von den Lernenden bereits ins Ausland mitgebracht. Anschließend an diese Erkenntnisse lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie auch als Beispiel dafür sehen, dass die Befragten über *social autonomy* (Holliday 2003: 116) verfügen. Die Gespräche mit den Studierenden zeigen, dass sie nicht bloße Produkte des taiwanischen Bildungssystems sind, sondern über vielfältige, individuelle autonome Herangehensweisen an das Lernen verfügen, die sie sowohl in Taiwan als auch während des Auslandsaufenthalts nutzen.

Jedoch zeigt sich auch, dass sich die Auslandsaufenthalte durchaus positiv auf bestimmte Aspekte der Lernendenautonomie auswirken können. Während des Aufenthalts passen die Studierenden ihr Vorgehen beim autonomen Lernen an den DaZ-Kontext an. Dies eröffnet Möglichkeiten, die sich ihnen in Taiwan bzw. einem reinen DaF-Kontext nicht bieten. Sie verwenden neue Methoden und Strategien für ihr autonomes Lernen und entwickeln es dadurch weiter. Allerdings zeigen die Analyseergebnisse auch, dass die Lernenden viele Vorgehensweisen, die sie im Ausland verwendet haben, in Taiwan nicht weiter nutzen. Dies erklärt sich dadurch,

dass sich viele Strategien des autonomen Lernens, die durch die Auslandsaufenthalte gefördert wurden, sich hauptsächlich in einer deutschsprachigen Umgebung einsetzen lassen. Dauerhafte Veränderungen im Autonomieverhalten, die auf die Zeit im Ausland zurückzuführen sind, betreffen v.a. soziale und politisch-kritische Aspekte, was im Zuge von Frage drei noch näher erläutert wird.

3. Welche Formen von Lernendenautonomie werden durch Auslandsaufenthalte (nicht) gefördert?

Wie bereits bei der Beantwortung von Frage zwei angesprochen wurde, werden während der Auslandsaufenthalte v.a. diejenigen Aspekte und Formen von Lernendenautonomie gefördert, die sich aus dem DaZ-Umfeld ergeben. Weiterentwicklungen treten besonders in soziokultureller und politisch-kritischer Hinsicht auf, in geringerem Ausmaß auch auf der psychologischen Ebene.

Zu den Veränderungen, die die psychologische Perspektive auf Lernendenautonomie betreffen, zählen z.B. Anpassungen im Lernverhalten, die durch die Erfahrungen im Ausland ausgelöst werden. Dies zeigt sich v.a. bei denjenigen Studienteilnehmer*innen, die zwei Auslandsaufenthalte absolviert haben. Sie verwenden den Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs aus dem ersten Aufenthalt, um den zweiten produktiver zu gestalten. Hier werden etwa Strategien wie das Zielesetzen und die aktivere Kontaktaufnahme mit Erstsprachler*innen genannt. Auch im Bereich der soziokulturellen Autonomie können Auslandsaufenthalte nachhaltige Entwicklungen in der Lernendenautonomie auslösen. Im Ausland spielt der Aspekt der Interaktion mit anderen, v.a. mit Erstsprachler*innen plötzlich eine wichtigere Rolle als in der DaF-Umgebung Taiwans. Die Lernenden müssen kommunizieren und interagieren, um am Alltag teilnehmen zu können. Daher müssen sie notwendigerweise Strategien einsetzen, die ihnen helfen, in der deutschsprachigen Umgebung zurechtzukommen. Einige Studienteilnehmer*innen geben an, durch das Leben in der fremdsprachigen Gesellschaft gelernt zu haben, wie sie mit anderen Personen in Kontakt treten können, obwohl ihre eigenen Sprachkenntnisse noch nicht perfekt waren. Die Erfahrung, dass Kommunikation auch funktionieren kann, wenn man nicht alles versteht oder unsicher in der Sprachverwendung ist, kann ein Erfolgserlebnis sein, das in den Lernenden Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auslöst. Die aktive Kontaktaufnahme mit Erstsprachler*innen ist dementsprechend ein autonomes

Vorgehen, das einige Lernende nach dem Auslandsaufenthalt auch weiter in Taiwan verwenden, indem sie etwa bewusst auf deutschsprachige Austauschstudierende zugehen.

Ebenfalls in politisch-kritischer Hinsicht lassen sich anhand der Aussagen der Studierenden Veränderungen feststellen, die zum Teil durch den Aufenthalt im Ausland ausgelöst wurden. Durch die Konfrontation mit neuen, unbekannten Deutungsmustern kann ein Überdenken und Reflektieren der eigenen Haltungen und Vorstellungen ausgelöst werden. Die Lernenden beginnen „Eigenes“ und „Fremdes“ in Beziehung zu setzen und gewinnen dadurch eine neue Perspektive auf ihre Umgebung. Sie entwickeln kulturreflexive Kompetenzen, Fremdverstehen und sprachsensibles Verhalten. Auch besonders in Bezug auf die Teilhabe am Bildungssystem lassen sich klare Entwicklungen in der Autonomie der Studierenden erkennen. Die Analyseergebnisse zeigen, dass viele Befragte während des Auslandsaufenthalts ihre eigene Rolle und Positionierung innerhalb des taiwanischen bzw. deutschsprachigen Bildungssystems hinterfragen. Besonders deutlich lässt sich diese Entwicklung anhand eines Beispiels verdeutlichen, das von mehreren Studierenden erwähnt wird: In den Kursen im Ausland wurde den Lernenden bewusst, dass es in Ordnung ist, ihre eigene Meinung zu äußern, auch wenn sie nicht mit der der Lehrperson übereinstimmt. Hier ist eine deutliche Tendenz hin zur Autonomisierung der Lernenden erkennbar. Sie fordern mehr Mitsprache in ihrem eigenen Bildungsprozess und werden somit selbstverantwortlicher für ihr Lernen.

4. Welche Faktoren fördern bzw. behindern Lernendenautonomie in Taiwan bzw. im Ausland?

Von den Befragten werden viele unterschiedliche Faktoren genannt, die ihr autonomes Lernen beeinflusst haben. Es zeigt sich, dass die Faktoren, die von den Interviewteilnehmer*innen angeführt werden zu einem Großteil auch den Faktoren entsprechen, die Gao (2003) in seiner Studie zum Strategiegebrauch als einflussreich herausstellt. Dabei handelt es sich z.B. um Motivation, Sprachbeherrschung, vorhergehende Lernerfahrungen und sprachlichen Input.

Das wichtigste Ergebnis in Hinblick auf diese Teilfrage ist, dass die meisten erwähnten Faktoren zumeist nicht pauschal als autonomieförderlich oder –hinderlich eingeordnet werden können. Die Aussagen der Studienteilnehmer*innen zeigen, dass ein bestimmter Faktor je nach Umgebung positive und negative Auswirkungen auf die Lernendenautonomie haben kann. Be-

sonders deutlich wird dieser Umstand z.B. bei dem Faktor „Sprachliches Umfeld“. Ob die Umgebung hauptsächlich deutschsprachig geprägt ist oder nicht, kann für unterschiedliche Formen der Lernendenautonomie jeweils fördernd oder behindernd wirken. Die folgende Darstellung soll veranschaulichen, wie sich das sprachliche Umfeld auf das autonome Lernen auswirken kann:

	Deutschsprachiges Umfeld	Nicht-deutschsprachiges Umfeld
Positiv	Mehr Möglichkeiten autonom zu lernen (z.B. in der Interaktion mit anderen bzw. im Alltag)	Mehr Anreiz, selbstständig deutschsprachigen Input zu suchen
Negativ	Ständig auf Deutsch kommunizieren zu müssen, löst Druck und Hemmungen aus (man verweigert sich dem autonomen Lernen gegenüber)	Die Anwendung der deutschen Sprache wird vom Umfeld belächelt und als sinnlos empfunden (löst ebenso Hemmungen aus)

Tabelle 2: Einflussfaktor „Sprachliches Umfeld“

Ein Faktor, der allerdings von der Mehrzahl der Studienteilnehmer*innen als positiv und wichtig für ihr Lernen hervorgehoben wurde, ist die Motivation. Dieser erweist sich für gelingendes autonomes Lernen sowohl in Taiwan als auch im Ausland als unabdinglich. Mit Hinblick auf die Bedeutung von Auslandsaufenthalten zeigt sich, dass sich diese in vielen Fällen motivationssteigernd auswirken. Die authentische Begegnung mit der Sprache und die Möglichkeit der praxisbezogenen Anwendung des Deutschen steigern in vielen Fällen den Willen und die Motivation, selbstständig zu lernen.

6. Fazit

Abschließend soll hier ein Rückblick auf die gesamte Untersuchung geworfen werden und eine eingehende Reflexion des Forschungsprozesses stattfinden. Die Entstehung dieses Forschungsprojektes ergab sich aus dem Umstand, dass im Diskurs um Lernendenautonomie immer wieder Klischees von asiatischen Bildungssystemen auftauchen, denen vorgeworfen wird, dem autonomen Lernen keine große Bedeutung beizumessen bzw. ihren Studierenden lieber Konformität als Autonomie zu lehren. In der Konfrontation mit anderen („westlichen“) Lerntraditionen würden diese Einstellungen dann brüchig werden. In solchen Darstellungen fehlt oftmals die Sichtweise der Lernenden selbst, die ein differenzierteres Bild der Situation liefern könnte. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung, hier taiwanische DaF-Lernende nach ihren

Einstellungen und Ansichten zu befragen, welche Rolle autonomes Lernen generell und besonders während ihrer Auslandsaufenthalte im deutschsprachigen Raum spielt.

Zuerst erfolgte im Theoriekapitel eine Verortung des Untersuchungsgegenstands in der bestehenden Forschung. Dabei wurde v.a. auf Konzepte und Theorien der Autonomie- und Mobilitätsforschung eingegangen und ein besonderer Fokus auf den taiwanischen Forschungskontext gelegt. Viele der theoretischen Konzepte wurden schließlich als Grundlage für die Analyse verwendet. In deren kleinen Rahmen konnten etliche Parallelen zu den Ergebnissen von vorgestellten Vergleichsstudien gezogen werden.

Im Methodenkapitel wurde die Wahl der Untersuchungsmethoden vorgestellt und begründet. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend fiel die Entscheidung auf eine qualitative Untersuchung eines kleinen Samples. Zu diesem Zweck wurden sechs problemzentrierte Leitfadenterviews geführt, die transkribiert und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Transkription, Codierung und Analyse erfolgten mithilfe des Computerprogramms MAXQDA, das sich als sehr hilfreich und arbeitserleichternd erwies. Die Untersuchungsmethode zeigte sich generell als geeignet für die Ziele und den Rahmen dieser Arbeit. Im Analysekapitel wurden die Ergebnisse der Datenauswertung im Detail vorgestellt und interpretiert. Anhand der Analyseergebnisse konnten schließlich die anfangs gestellten Forschungsfragen beantwortet werden. Aufgrund des kleinen Samples sind sie allerdings verständlicherweise nicht als repräsentativ zu verstehen. Es gelang jedoch, die Perspektive der befragten Lernenden auf das Forschungsthema einzufangen und ihre Sichtweise darzustellen.

6.1 Offene Fragen und Ausblick

Das Ziel der Untersuchung war es, ganz bewusst die subjektive Wahrnehmung des Forschungsthemas durch die taiwanischen DaF-Studierenden in den Mittelpunkt zu rücken. Dies soll als bescheidener Beitrag zum Diskurs rund um Autonomie in Asien und zur Forschung, die sich mit dem Zusammenhang von Lernendenautonomie und Auslandsaufenthalten beschäftigt, verstanden werden. Wünschenswert wäre es, dass die Erkenntnisse aus dieser Studie als Anknüpfungspunkt für zukünftige Projekte und Forschungsarbeiten dienen können.

Da aus diesem kleinen Forschungsprojekt selbstverständlich keine allgemein gültigen Aussagen abgeleitet werden können, wäre es denkbar, in Zukunft eine Untersuchung mit einem größeren Sample durchzuführen oder eine Triangulation der Daten vorzunehmen, um größere

Zusammenhänge herstellen zu können. Um den Zusammenhang von Auslandsaufenthalten und Autonomieentwicklung noch näher zu erforschen, könnte auch eine Untersuchung aufschlussreich sein, bei der die Erfahrungen und das Autonomieverhalten von Studierenden mit Auslandsaufenthalt und ohne Auslandsaufenthalt verglichen werden. Prinzipiell wäre es notwendig, eine längerfristige Untersuchung der Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die Studierenden anzudenken. Bei den meisten Befragten der vorliegenden Studie waren die Auslandsaufenthalte noch nicht lange her, weshalb keine Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit sich Auslandsaufenthalte auf längere Sicht auf das Lernen auswirken.

Es hat sich allerdings gezeigt, dass autonomes Lernen und Strategieeinsatz für den Großteil der Befragten eine wichtige Voraussetzung sind, um ihre Auslandsaufenthalte effektiv und erfolgreich gestalten zu können. Ein mögliches Projekt für die Zukunft wäre es daher, die Studierenden vor Antritt eines Auslandsaufenthalts mit gezielten Angeboten zu unterstützen. Da sich zeigte, dass einige der hier befragten Studierenden nicht über die nötigen Strategien verfügten bzw. viele Strategien nur unbewusst einsetzten, wäre gezieltes Strategietraining vor dem Aufenthalt eine Möglichkeit, um die Lernenden besser vorzubereiten. Dadurch könnten ihnen neue Wege des Lernens aufgezeigt werden und ihre Lernendenautonomie gefördert werden. Natürlich müsste auch hier eine empirische Untersuchung klären, ob solche Unterstützungsangebote angenommen werden und hilfreich sind.

6.2 Schlussbetrachtungen und abschließende Gedanken

So wie Auslandsaufenthalte mittlerweile zu fast jedem Sprachstudium gehören, ist auch Lernendenautonomie nicht mehr aus dem Sprachlernalltag wegzudenken. Dieses Forschungsprojekt widmete sich den vielfältigen Zusammenhängen dieser beiden Themenkomplexe.

Wie anhand der Erzählungen der taiwanischen Studienteilnehmer*innen deutlich wurde, sind die Zugänge und Erfahrungen zu beiden Themen sehr individuell. Dies zeigt auch, dass zumindest im Fall der hier befragten Lernenden eher persönliche Dispositionen über den Erfolg autonomen Lernens entscheiden als der Bildungshintergrund. Unterschiedlichste Faktoren haben Einfluss darauf, wie autonom in welchem Umfeld gelernt wird. Die Ergebnisse der Studie weisen jedoch vorsichtig darauf hin, dass Lernendenautonomie ein integrativer Bestandteil eines erfolgreichen Auslandsaufenthalts ist. Der Lernfortschritt kommt im Ausland nicht von

allein, selbstständiges Lernen und eigeninitiatives Vorgehen sind unverzichtbar, um vom Aufenthalt profitieren zu können. Der Einfluss ist jedoch nicht einseitig. So kann ein Auslandsaufenthalt auch eine Weiterentwicklung in der Lernendenautonomie bewirken. Autonomieentwicklung findet dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt und bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit, alleine ohne Kurs und Lehrperson lernen zu können. Sozialen Kompetenzen und dem Lernen von anderen kommt während des Auslandsaufenthalts oft eine große Bedeutung zu. Genauso können Auslandsaufenthalte Anstoß zum kritischen Denken, Reflektieren und Hinterfragen von Machtstrukturen innerhalb des Bildungssystems geben.

Da Auslandsaufenthalte und zunehmende Mobilität den Fremdsprachenunterricht prägen und auch in Zukunft mitbestimmen werden, ist es notwendig, sich Gedanken darüber zu machen, wie man Studierende dabei unterstützen kann, die Zeit im Ausland ertragreich zu gestalten. Die Förderung der Lernendenautonomie bzw. die Bewusstmachung der Möglichkeiten autonomen Lernens im Ausland scheinen hier ein erster Schritt sein zu können.

Das Schlusswort dieser Masterarbeit hat eine Forschungspartnerin, die die gemeinsame Bedeutung von Auslandsaufenthalten und Lernendenautonomie wunderschön auf den Punkt bringt. Im Endeffekt geht es bei beidem um mehr als bloßes Sprachenlernen:

Ah ich glaube [...] wenn [wir] aus unserer Comfortzone austreten, dann können wir unbedingt etwas bekommen. Ja, das finde ich so. Es geht nicht unbedingt um die Sprache, sondern um diese Unabhängigkeit eines Menschen. (P0: 160)

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Hgg. v. Karin Aguado, Lena Heine, Karen Schramm. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 119-135

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *FLuL* 35. S. 44-59

Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: *Encyclopedia of human behavior*. Hgg. von Vilayanur Subramanian Ramachaudran. New York: Academic Press. S. 71-81

Benson, Phil (1997): The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: *Autonomy and independence in language learning*. Hgg. v. Phil Benson & Peter Voller. London: Longman. S. 18-34

Benson, Phil (2006): Autonomy in Language Teaching and Learning. In: *Language Teaching* 40. S. 21-40

Benson, Phil (2013): Learner Autonomy. In: *TESOL Quarterly* 47, 4. S. 839-843

Benson, Phil/ Chik, Alice/ Lim, Hye-Yeon: Becoming Autonomous in an Asian Context: Autonomy as a Sociocultural Process. In: *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Hgg. v. David Palfreyman & Richard C. Smith. London: Palgrave Macmillan. S. 23-40

Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin et al.: Langenscheidt

BMBWF (2018): Universitätsbericht 2017. Wien. Online: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/Universitaetsbericht_2017_barrierefrei_20180312.pdf [27.7.2019]

Byram, Michael (2008): Researching Residence and Study Abroad. In: *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium : Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Hgg. v. Susanne Ehrenreich. Münster: Waxmann. S. 19-27

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Hgg. v. Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke, Karen Schramm. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag S. 7-21

Chen, Hsiao-Lan Sharon (2013): Taiwan: Trends and Agendas in Education Reform. In: *Education in East Asia*. Hgg. von Pei-tseng Jenny Hsieh. London et al.: Bloomsbury. S. 257-278

Cohan, Andrew D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman

Deardorff, Darla K. (2006): Assessing Intercultural Competence in Study Abroad Students. In: *Living and Studying Abroad. Research and Practice*. Hgg. v. Michael Byram und Anwei Feng. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD. S. 232-256

deutsch.info (2019): Online: <https://deutsch.info/de> [3.7.2019]

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal* 78 (3), S. 273-284

Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford et al.: Oxford University Press

Dresing, Thorsten/ **Pehl**, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. Marburg: Eigenverlag
(Online: URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch)

Ehrenreich, Susanne (2006): The Assistant Experience in Retrospect and its Educational and Professional Significance in Teachers' Biographies. In: *Living and Studying Abroad. Research and Practice*. Hgg.v. Michael Byram und Anwei Feng. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD. S. 186-209

Ehrenreich, Susanne (2008a): Auslandsaufenthalte quer gedacht – aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. Anmerkungen aus deutscher Warte. In: *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium: Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Hgg. v. Susanne Ehrenreich. Münster: Waxmann. S. 29-38

Ehrenreich, Susanne (2008b): Sprachlernsituation Ausland. Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten. In: *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium : Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Hgg. v. Susanne Ehrenreich. Münster: Waxmann. S. 105-121

Freed, Barbara (1995): What Makes Us Think that Students Who Study Abroad Become Fluent? In: *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Hgg. v. Barbara F. Freed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 123-148

Friebertshäuser, Barbara/ **Langer**, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim et al.: Juventa Verlag S. 437-455

Gao, Xuesong (2003): Changes in Chinese Students' Learner Strategy Use after Arrival in the UK: a Qualitative Inquiry. In: *Learner Autonomy across cultures. Language education perspectives*. Hgg. v. David Palfreyman & Richard C. Smith. London: Palgrave Macmillan. S. 41-57

Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Hgg. v. Karin Aguado, Lena Heine, Karen Schramm. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 136-159

Gu, Yongqi (2012): Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation. In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (4), 330-356

Harmer, Jeremy (2001): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Helfferich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS

Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon

Holliday, Adrian (2003): Social Autonomy: Addressing the Dangers of Culturism in TESOL. In: *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Hgg. v. David Palfreyman & Richard C. Smith. London: Palgrave Macmillan. S. 110-126

Hsieh, Pei-tseng Jenny (2013): Taiwan: Examinations. In: *Education in East Asia*. Hgg. von Pei-tseng Jenny Hsieh. London et al.: Bloomsbury. S. 279-301

Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2015): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK

IfaD (2012): Department of German (First Campus). Online: <http://ifad.nkust.edu.tw/files/11-1040-5516.php?Lang=en> [17.3.2019]

Khakpour, Natascha/ Schramm, Karen (2016): Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen. Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele. In: *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Hgg. v. Claudia Benholz, Magnus Frank, Constanze Niederhaus. Münster, New York: Waxmann. S. 321-337

Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3), S. 387-406

Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz

Lay, Tristan (2009): Fremdsprachenlernen in Taiwan. Eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des institutionellen Deutschunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 14 (1), S.23-54

Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Hgg. v. Daniela Caspari et al. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag S. 108-117

Little, David (1991): *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik

Mackey, Alison/ **Gass**, Susan M. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Routledge

Mahlis, Marc et al. (2010): Measuring Teachers' Curricular Beliefs: From Hong Kong to the United States. *Curriculum and Teaching*, 25 (2), S. 81-100

MAXQDA (2019): Online: <https://www.maxqda.com/> [16.7.2019]

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz

Mempel, Caterina/**Mehlhorn**, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Hgg. von Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç, Claudia Riemer. Paderborn: Ferdinand Schöningh S. 147-166

Merkelbach, Chris (2011): Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 16 (2). S.126-146

Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Oldenbourg: De Gruyter

Mitschian, Haymo (1999): Passivität asiatischer Lerner – Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In: *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Hgg. v. Hans-Rüdiger Fluck. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. S. 45-59

O'Malley, J. Michael/ **Chamot**, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge et al.: Cambridge University Press

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers

Oxford, Rebecca L. (2003): Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Hgg. v. David Palfreyman & Richard C. Smith. London: Palgrave Macmillan. S. 75-91

Oxford, Rebecca L./ **Schramm**, Karen (2007): Bridging the Gap between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies. In: *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Hgg. v. Andrew D. Cohen u. Ernesto Macaro. Oxford: Oxford University Press. S. 47-68

Pennycook, Alastair (1997): Cultural Alternatives and Autonomy. In: *Autonomy and Independence in Language Learning*. Hgg. v. Phil Benson & Peter Voller. London: Longman. S. 35-53

Perrefort, Marion (2008): Sprachliche Fremderfahrung – Auslöser für Mediationskompetenzen? In: *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium: Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Hgg. v. Susanne Ehrenreich. Münster: Waxmann. S. 57-73

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Hgg. von Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç, Claudia Riemer. Paderborn: Ferdinand Schöningh S. 33-45

Schmenk, Barbara (2005): Globalizing Learner Autonomy. In: *TESOL Quarterly* 39, 1. S. 107-118

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, S. 11-26.

Schramm, Karen (2008): Sprachlernstrategien. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Hgg. v. Winfried Ulrich. *Deutsch als Zweitsprache, Bd. 9*. Hgg. v. Bernt Ahrenholz & Inge-lore Oomen-Welke. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 95-106

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402

Settinieri, Julia (2014): In: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Hgg. von Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç, Claudia Riemer. Paderborn: Ferdinand Schöningh S. 57-71

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa Verlag

Tassinari, Maria Giovanna (2010): Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. In: *Profil* 2. S. 119-142

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz S.227-255

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Die Komponenten einer Strategie (Gu 2012: 337)	12
Abbildung 2: Die prototypische Strategie und ihre Variationen (Gu 2012: 341)	13
Abbildung 3: Pyramiden-Modell interkultureller Kompetenz (Deardorff 2006: 244)	24
Abbildung 4: Makrostruktur des Forschungsdesigns	30
Abbildung 5: Kriterien des Samplings	36
Tabelle 1: Proband*innen	38
Tabelle 2: Einflussfaktor „Sprachliches Umfeld“	99

Anhang

A. Materialien zur Datenerhebung und –aufbereitung

A.1 Informationsblatt

Informationsblatt: Interviewstudie für Masterarbeit

Wien, _____ 2019

Liebe/r _____ !

Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem Zusammenhang von Auslandsaufenthalten und Lernendenautonomie. Im Mittelpunkt stehen die Sichtweisen von taiwanischen Studierenden auf dieses Thema.

Deshalb möchte ich gerne ein Interview in einer Dauer von ca. 30-45 Minuten über Skype mit dir machen. Vor dem Interview füllst du einen Kurzfragebogen aus.

Die Interviews selbst werden aufgezeichnet, transkribiert und schließlich qualitativ ausgewertet.

Im Zuge des Interviews wirst du gebeten über deine/n Auslandsaufenthalt/e zu berichten, mit besonderem Hinblick darauf, wie sie dein autonomes Lernen beeinflusst haben. Besonders wichtig sind dabei deine persönliche Auffassung von Autonomie, dein Einsatz von bestimmten Lernstrategien und eine Reflexion über Faktoren, die das autonome Lernen fördern oder behindern. Gerne kannst du über Erfahrungen in Taiwan und im Ausland berichten.

Bei dem Interview gibt es kein *richtig* und *falsch*! Es geht allein um deine persönliche Wahrnehmung!

Ich möchte dich also bitten, mit deiner Unterschrift der Einwilligungserklärung zuzustimmen, dass die Daten, die im Zuge des Interviews erhoben werden, aufgezeichnet, transkribiert und im Rahmen meiner Masterarbeit weiterverarbeitet werden.

Bei Fragen stehe ich jederzeit zur Verfügung!

Vielen Dank für deine Bereitschaft!

Birgit Birkfellner

Einwilligungserklärung
zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: Masterarbeit

Thema: Auslandsaufenthalt und Autonomie

Durchführende Institution: Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/Z

Interviewerin: Birgit Birkfellner

Interviewdatum:

Ich, _____ bin damit einverstanden, dass das mit mir geführte Interview aufgezeichnet, transkribiert und anschließend von Birgit Birkfellner im Rahmen ihrer Masterarbeit ausgewertet wird.

Ich bin darüber informiert, dass alle meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Namen werden durch Pseudonyme ersetzt, alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden verändert oder aus dem Text entfernt.

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig. Es ist mir bewusst, dass ich mein Einverständnis jederzeit zurückziehen kann, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ort, Datum

Unterschrift

Fragebogen

Datum: _____

1. Persönliche Angaben

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ sonstiges: _____
 Alter: _____
 Erstsprache: _____
 Weitere Fremdsprachen: _____
 Studium: _____

2. Deutsch-Studium

Wie lange lernst du schon Deutsch? _____

3. Auslandsaufenthalt

Wie viele Auslandsaufenthalte hast du bis jetzt absolviert? _____

Weitere Informationen zu deinen Auslandsaufenthalten:

<u>Auslandsaufenthalt 1</u> Ort (Stadt, Land): _____ Dauer: _____ Alter zur Zeit des Aufenthalts: _____ Art des Aufenthalts: ☐ Deutschkurs ☐ Studium ☐ Sonstiges: _____	<u>Auslandsaufenthalt 2</u> Ort (Stadt, Land): _____ Dauer: _____ Alter zur Zeit des Aufenthalts: _____ Art des Aufenthalts: ☐ Deutschkurs ☐ Studium ☐ Sonstiges: _____
<u>Auslandsaufenthalt 3</u> Ort (Stadt, Land): _____ Dauer: _____ Alter zur Zeit des Aufenthalts: _____ Art des Aufenthalts: ☐ Deutschkurs ☐ Studium ☐ Sonstiges: _____	<u>Auslandsaufenthalt 4</u> Ort (Stadt, Land): _____ Dauer: _____ Alter zur Zeit des Aufenthalts: _____ Art des Aufenthalts: ☐ Deutschkurs ☐ Studium ☐ Sonstiges: _____

4. Autonomes Lernen

Wie würdest du deine Fähigkeiten, dein eigenes Lernen zu organisieren, einschätzen?

☐ sehr gut
☐ gut
☐ mittelmäßig
☐ eher schlecht
☐ sehr schlecht

A.4 Interview-Leitfaden

	Leitfrage/ Erzählimpuls	Teilfragen (zur Spezifizierung der Erzählungen der Befragten – nur ansprechen, wenn sie nicht von selbst angesprochen werden)	Aufrechterhaltungsfragen
1	Du hast während deines Studiums einen/mehrere Auslandsaufenthalt/e absolviert. Erzähl doch mal, wie das für dich war!	☐ War der Auslandsaufenthalt generell eher ein positives oder negatives Erlebnis? Warum? ☐ Was hast du gelernt? ☐ Hatte der Aufenthalt den Effekt, den du dir gewünscht/erwartet hast? Welcher war das? ☐ Hattest du viel Kontakt zu Deutschsprachigen? ☐ Welche Sprache(n) hast du zumeist gebraucht (Deutsch, Chinesisch, Englisch)? ☐ Mit welchen Personen hast du Deutsch gesprochen? In welchen Situationen?	Wie war das für dich? Kannst du das noch näher beschreiben? Wie ging das dann weiter? Und dann? Kannst du ein Beispiel dafür nennen?
2	Im Fragebogen hast du deine Fähigkeiten, dein eigenes Lernen zu organisieren mit <i>sehr gut – gut – mittelmäßig – eher schlecht – sehr schlecht</i> bewertet. Erzähl doch mal, warum du dich so einschätzt!	☐ War das immer schon so? (Wenn nein – wann hat sich etwas verändert?) (☐ Wenn schlecht - Was sind die Schwierigkeiten?) ☐ Welche Rolle spielt autonomes Lernen bei deinem Deutsch-Lernen?/ in deinem Deutsch-Studium?	Wie war das für dich? Kannst du das noch näher beschreiben? Wie ging das dann weiter? Und dann? Kannst du ein Beispiel dafür nennen?

		☐ Wie definierst du für dich Lernendenautonomie? Was gehört dazu?	
3	Inwieweit hat sich dein Lernverhalten im Ausland geändert?	☐ Hast du überhaupt etwas verändert? ☐ In welchen Situationen? ☐ Was hast du vorher anders gemacht? ☐ Warum, denkst du, hast du dein Lernverhalten geändert? ☐ Was hast du nach dem Aufenthalt gemacht? ☐ Hast du das neue Lernverhalten beibehalten? -> Warum?/ Warum nicht?	Wie war das für dich? Kannst du das noch näher beschreiben? Wie ging das dann weiter? Und dann? Kannst du ein Beispiel dafür nennen?
4	Welche Lernstrategien hast du während deines Aufenthalts eingesetzt?	☐ Hast du während des Auslandsaufenthalts begonnen, neue Strategien zu verwenden? -> Wenn ja, warum?/ Gab es einen Anlass dafür, die Lernstrategien zu verändern/ anzupassen? ☐ In welchen Situationen? ☐ In welchen Situationen/ Auf welche Weise hast du (auch) ohne Lehrperson gelernt? ☐ Hast du dich bewusst damit beschäftigt, welche Strategien dir helfen?	Wie war das für dich? Kannst du das noch näher beschreiben? Wie ging das dann weiter? Und dann? Kannst du ein Beispiel dafür nennen?

		☐ Hast du über den Einsatz von Sprachlernstrategien bewusst reflektiert? Oder setzt du diese Strategien eher unbewusst ein? (-> Denkst du darüber nach was du machst, oder machst du es einfach?) ☐ Hast du diese Strategien beibehalten? Verwendest du sie auch in Taiwan? Warum? Warum nicht?	
5	Inwiefern hat sich das Lernen im Ausland vom Lernen in Taiwan unterschieden?	☐ Woran könnte das liegen? ☐ Hast du einen Deutschkurs besucht? ☐ -> Wenn ja, woran hast du dich erst gewöhnen müssen? ☐ Was war neu? ☐ Was hat dich irritiert? ☐ Welche Aufgaben waren neu?	Wie war das für dich? Kannst du das noch näher beschreiben? Wie ging das dann weiter? Und dann? Kannst du ein Beispiel dafür nennen?
6	Würdest du anderen Deutsch-Studierenden empfehlen, einen Auslandsaufenthalt zu machen? Warum? Warum nicht		

☐ Möchtest du noch etwas ergänzen?

☐ Danke für das Interview!

A.5 Übersicht über die Interviews

Kürzel	Pseudonym	Datum der Befragung	Dauer der Befragung
P1	Eva	20.1.2019	46 min
P2	Anne	20.1.2019	35 min
P3	Saskia	26.3.2019	53 min
P4	Judith	1.4.2019	47 min
P5	Lilian	15.4.2019	50 min
P6	Benedikt	16.4.2019	54 min

A.6 Postskripten

Postskriptum Interview 1 (P1 Eva)

Interviewerin (Kürzel)	Birgit Birkfellner (I)
Pseudonym der Interviewten (Kürzel)	Eva (P1)
Datum	20.1.2019
Beginn des Interviews	11:15 (MEZ)
Ende des Interviews	12:01 (MEZ)
Dauer	46 min

Gesprächsinhalte vor dem Interview	– Befinden – Reisen und sonstige Unternehmungen – Wetter – gemeinsames Ausfüllen des Fragebogens – Erklärung der Vorgehensweise beim Interview
Interviewsituation und Atmosphäre	– ruhiges Zimmer – entspannte, freundschaftliche Stimmung
Störfaktoren während des Interviews	keine
Verhalten der Interviewpartnerin	– spricht ruhig und überlegt – sehr reflektierte Aussagen – flüssige Erzählungen – anfangs unsicher, ob sie sprachlich gut genug verständlich ist (Rückfrage, ob Interviewerin versteht, was sie meint) – öfters Hand vor dem Mund beim

	Sprechen
Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)	– immer wieder bestätigendes Feedback – abwartend, oft längere Pausen um der Probandin Zeit zum Überlegen zu geben – oft hätten nähere Nachfragen gestellt werden können
Gesprächsinhalte nach Abschalten des Aufnahmegerätes	– Reflexion der Interviewsituation – Probandin besorgt, ob sie mit ihren Informationen geholfen hat – Rückversicherung, dass die Informationen sehr hilfreich waren

Postskriptum Interview 2 (P2 Anne)

Interviewerin (Kürzel)	Birgit Birkfellner (I)
Pseudonym der Interviewten (Kürzel)	Anne (P2)
Datum	20.1.2019
Beginn des Interviews	14:05 (MEZ)
Ende des Interviews	14:40 (MEZ)
Dauer	35 min

Gesprächsinhalte vor dem Interview	– Befinden – Studium – gemeinsames Ausfüllen des Fragebogens – Erklärung der Vorgehensweise beim Interview
Interviewsituation und Atmosphäre	– ruhiges Zimmer
Störfaktoren während des Interviews	keine
Verhalten der Interviewpartnerin	– kurze Antworten, nicht sehr ausführlich – sprachlich öfter unsicher – durchaus (selbst)kritische Aussagen
Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)	– viele Nachfragen notwendig – evtl. zu viele geschlossene Nachfragen gestellt (längere Erzählungen konnten nicht generiert werden) – abwartend, Pausen um Probandin zum Sprechen anzuregen – verwendete Begriffe waren oft zu kompliziert (Beispiele wären öfter nötig gewesen)

Gesprächsinhalte nach Abschalten des Aufnahmegerätes	– Reflexion der Interviewsituation – Auslandserfahrungen von Bekannten der Probandin – Wohnen im Ausland
--	--

Postskriptum Interview 3 (P3 Saskia)

Interviewerin (Kürzel)	Birgit Birkfellner (I)
Pseudonym der Interviewten (Kürzel)	Saskia (P3)
Datum	26.3.2019
Beginn des Interviews	13:08 (MEZ)
Ende des Interviews	14:01 (MEZ)
Dauer	53 min

Gesprächsinhalte vor dem Interview	– Befinden – Studium, Masterarbeiten, Vorbereitung auf Prüfungen – Erklärung der Vorgehensweise beim Interview
Interviewsituation und Atmosphäre	– ruhiges Zimmer – entspannte, ruhige Atmosphäre
Störfaktoren während des Interviews	– Kurz schlechte Verbindung in Min 42 (ohne Auswirkungen auf den Interviewfluss)
Verhalten der Interviewpartnerin	– wirkte v.a. am Anfang etwas nervös – unsicher, ob sie sich verständlich ausdrückt (Rückfrage, ob Interviewerin sie versteht) – öfters Lachen, Kichern (aus Nervosität?) – wirkte gut vorbereitet – tw. sehr persönliche Erlebnisse – auskunftsbereit, ausführliche Erzählungen
Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)	– immer wieder Rückbestätigung, dass die Interviewerin die Probandin (sprachlich) gut versteht – bestätigendes Feedback
Gesprächsinhalte nach Abschalten des Aufnahmegerätes	– weiteres Gespräch über die im Interview beschriebene Situation, dass deutsche Lehrerin meinte, Probandin solle „aktiver“ sein – Wetter in Taiwan und Österreich – Zeitumstellung in Österreich

Postskriptum Interview 4 (P4 Judith)

Interviewerin (Kürzel)	Birgit Birkfellner (I)
Pseudonym der Interviewten (Kürzel)	Judith (P4)
Datum	1.4.2019
Beginn des Interviews	7:33 (MEZ)
Ende des Interviews	8:20 (MEZ)
Dauer	47 min

Gesprächsinhalte vor dem Interview	– Befinden – Studium und Masterarbeit – gemeinsames Ausfüllen des Fragebogens – Erklärung der Vorgehensweise beim Interview
Interviewsituation und Atmosphäre	– Probandin saß in Café, teilweise sehr laut – manchmal Verständnisschwierigkeiten wegen Lautstärke – ansonsten entspannte, freundschaftliche Stimmung
Störfaktoren während des Interviews	– Umgebungslautstärke (einige Fragen mussten wiederholt werden)
Verhalten der Interviewpartnerin	– wirkte sehr gut vorbereitet – erzählte viel von sich aus – flüssige, ausführliche Erzählungen – entspannt und motiviert – schickt Links, Namen per Skype zur besseren Erklärung
Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)	– wenige Nachfragen nötig – sehr zurückhaltend, lässt Probandin sprechen
Gesprächsinhalte nach Abschalten des Aufnahmegerätes	– Kurze Reflexion über das Interview – Probandin bietet an, andere Leute zu fragen, ob sie an Interview teilnehmen wollen

Postskriptum Interview 5 (P5 Lilian)

Interviewerin (Kürzel)	Birgit Birkfellner (I)
Pseudonym der Interviewten (Kürzel)	Lilian (P5)
Datum	15.4.2019
Beginn des Interviews	11:24 (MEZ)
Ende des Interviews	12:14 (MEZ)
Dauer	50 min

Gesprächsinhalte vor dem Interview	– Befinden – geplantes Auslandssemester – Ausfüllen des Fragebogens – Erklärung der Vorgehensweise beim Interview
Interviewsituation und Atmosphäre	– ruhiges Zimmer – lockere Gesprächssituation
Störfaktoren während des Interviews	Zwei Unterbrechungen (leichte Störung des Gesprächsflusses): – schlechte Verbindung (wenige Sekunden lang) – einmal unterbricht die Probandin, um zu telefonieren
Verhalten der Interviewpartnerin	– oft leise gesprochen (schwer verständlich) – eher kürzere Antworten, keine längeren Erzählungen
Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)	– viel Feedback (teilweise um Erzählungen aufrecht zu erhalten) – geduldig und abwartend (oft längere Pausen, um der Probandin Zeit zu geben bzw. nicht zu stressen) – immer wieder Rückbestätigung, dass die Interviewerin die Probandin (sprachlich) gut versteht – öfters evtl. zu komplizierte Begriffe verwendet: Umformulierungen notwendig
Gesprächsinhalte nach Abschalten des Aufnahmeegerätes	– weitere Lernaktivitäten (z.B. Romane lesen) – Wetter in Taiwan und Österreich – geplantes Auslandssemester: Wetter, mögliche Aktivitäten im Austauschland, mögliches Treffen – Masterarbeit

Postskriptum Interview 6 (P6 Benedikt)

Interviewerin (Kürzel)	Birgit Birkfellner (I)
Pseudonym des Interviewten (Kürzel)	Benedikt (P6)
Datum	16.4.2019
Beginn des Interviews	15:57 (MEZ)
Ende des Interviews	16:51 (MEZ)
Dauer	54 min

Gesprächsinhalte vor dem Interview	– Befinden – Job – Ausfüllen des Fragebogens – Erklärung der Vorgehensweise beim Interview
Interviewsituation und Atmosphäre	– ruhiges Zimmer – lockere/entspannte Stimmung: viel Lachen
Störfaktoren während des Interviews	– Kurz schlechte Verbindung in Min 23 (ohne Auswirkungen auf den Interviewfluss)
Verhalten des Interviewpartners	– wirkte sehr gut vorbereitet – motiviert und auskunftsbereit – ausführliche und flüssige Erzählungen – erzählte vieles ohne Nachfrage – sehr lebendige Erzählungen – oft abschweifend
Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)	– wenig Zwischen- bzw. Nachfragen (weil Proband viel von sich aus erzählte) – evtl. mehr Steuerung nötig, will aber auch nicht unterbrechen und Redefluss stören
Gesprächsinhalte nach Abschalten des Aufnahmeegerätes	– Deutschlernen (mit Online-Tutor) – Wetter in Taiwan und Österreich – Auslandspraktikum in Taiwan

Kategorie 1: Lernendenautonomie

In dieser Kategorie wird zusammengefasst, was Lernendenautonomie für die Befragten ist und welche Bedeutung sie ihm beimessen. Als weitere Subkategorien dienen in Anlehnung an Benson (1997) und Oxford (2003) die vier Perspektiven auf Lernendenautonomie (technisch, psychologisch, soziokulturell und politisch-kritisch), wodurch gezeigt werden soll, welche Formen von Autonomie für die Befragten besonders wichtig sind.

Subkategorie	Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiele
Persönliche Auffassung von Lernendenautonomie Um zu Beginn einen Überblick darüber zu bekommen, was die Lernenden überhaupt unter Lernendenautonomie verstehen, werden in dieser Subkategorie Aussagen der Befragten erfasst, die sich mit den persönlichen Auffassungen von Lernendenautonomie und ihren Einstellungen dazu beschäftigen.	Definition	Unter diesem Code werden die Eigendefinitionen des Begriffs durch die Studierenden gesammelt.	Mein auto/autonomes Lernen ist/ GEHT auch wenn ich mit den Leuten was unternehme. [...] Also nicht nur im Zimmer sitzen und alles selbst lernen und nur schreiben oder lesen. (P1: 26) wenn das alles nicht im Kurs ist und wenn das alles nicht äh geregelt wird, also nicht gesagt, sondern ich möchte das tun. Ich mach es, weil ich möchte. Ja. (P6: 50)
	Bedeutung	Hier wird aufgeführt, welche Rolle Lernendenautonomie für die Lernenden in ihrem Studium, in ihrem Lernalltag und während ihres Auslandsaufenthalts spielt.	Ja, aber ich finde autonomes Lernen für mich ist ein großer Teil für mich, also ein großer Lernteil für mich, ja, weil ich nicht SO gut in Kursen konzentrieren kann. (P1: 36) also nicht sehr wichtig, würde ich sagen. Ja, also ich weiß, es soll wichtig sein aber ja, es ist auch schwer, wenn sie selbst lernen möchten. Also und ich habe nicht so stark Motivation, deswegen/ ((schmunzelt)) (P2: 62)

Technische Perspektive Hier wird Autonomie hauptsächlich über die äußeren Umstände des Lernens definiert (vgl. Oxford 2003: 81). Die Studierenden lernen alleine und treffen alle Lernentscheidungen selbst (vgl. Oxford 2003: 82).	Software	Die Lernenden benutzen Selbstlern-Software, mit der sie ihren Spracherwerb selbstständig steuern können, ihr eigenes Lerntempo und den Schwierigkeitsgrad wählen können.	und auch EINEN finde ich sehr sehr gut ist/ kennst du deutsch.info? [...] Ich finde das ist sehr gut [...] weil wenn das die Situationen, die ich äh Österreich oder in Deutschland bin und ich lerne mit ihnen Schritt für Schritt lernen, finde ich sehr gut. Das ist über/ MEHR über Alltagskontakt, Alltagsdeutsch. Hören und nicht so schwierige Texte, finde ich schön, ja. (P4: 40)
	Selbstlernmaterial	Die Lernenden benutzen Selbstlernmaterialien wie z.B. Grammatikbücher, die eine eigenständige Kontrolle ermöglichen.	Ich lerne nicht gerne mit einem zum Beispiel deutschen GrammatikBUCH (P4: 30)
Psychologische Perspektive Bei der psychologischen Perspektive auf Lernendenautonomie geht es um die mentalen Voraussetzungen und Einstellungen, unter denen Autonomie entwickelt werden kann (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 83). Eine große Rolle spielt dabei der Einsatz von Lernstrategien (vgl. Khakpour/Schramm 2016: 327).	Strategieeinsatz	Dieser Code beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie die Lernenden bestimmte Strategien einsetzen. Unterschiede ergeben sich dadurch, ob der Strategiegebrauch bewusst und zielgerichtet oder unbewusst stattfindet.	Also beim Hören ähm (4s)/ ich höre dreimal eine Nachricht. Also beim ersten Hören mache ich nichts, also NUR hören und dann ich, (3s) ob ich den Inhalt verstehe, mache ich nichts. Und beim zweiten Hören schreibe ich mit, also was ich gerade gehört habe und dann beim dritten Hören höre ich den ganzen Text noch einmal und dann ich kontrolliere meine Fehler beim Schreiben, ja. (P3: 90) I: Ja, beim Sprechen hast du irgendwie eine Strategie, dass du den anderen besser verstehst oder besser sprechen kannst? (99) P2: Hm (7s) weiß ich nicht genau, was habe ich gemacht. (100)

Code	Subcode	Ankerbeispiele
Kognitive Strategien Kognitive Strategien sind sehr vielfältig und betreffen den direkten Umgang mit der Sprache (vgl. Oxford 1990: 43; O'Malley/Chamot 1990:42). Dazu gehören das Üben, Analysieren und Strukturieren der Sprache (vgl. Oxford 1990: 43ff).	Sprachräume schaffen Die Lernenden suchen nach Möglichkeiten, um sich mit der Fremdsprache zu umgeben. Sie integrieren Deutsch in ihren Alltag und setzen verschiedene Maßnahmen, um mit der Sprache Kontakt zu haben (z.B. Nachrichten auf Deutsch lesen, deutsche Filme sehen, deutsche Bücher lesen,...).	Ja, ich muss meinen eigenen Sprachraum selbst bilden. (P4: 48) Ich lese die Grammatik oder das Vokabular nicht häufig aber ich ah ich spreche sehr häufig und ich höre sehr häufig. Ja und ich lese die Nachrichten oder Webseiten auf Fremdsprachen sehr häufig. [...] Ja und ah, wenn ich dusche oder wenn ich ah Scooter fahre, dann ah spreche ich sehr häufig auf Englisch oder auf Deutsch, ja. [...] Ja also mein alltägliches Leben ist ah, wie sagt man, ERFÜLLT mit Fremdsprachen. (P6: 40)
	Kommunikative Anwendung der Sprache Analog zu Oxfords „practicing naturalistically“ (1990: 45) meint diese Strategie das Üben und Anwenden der Fremdsprache in authentischen Situationen, z.B. im Gespräch.	wenn ich mit den Leuten, mit den deutschsprachigen Leuten ahm unterwegs, also sprechen wir normalerweise auf Deutsch. Und das finde ich auch eine/ so wie eine Übung für mich. (P1: 20)
	Recherchieren und eigenes Lernmaterial finden Die Lernenden suchen eigenständig Zusatzmaterial, um Deutsch zu lernen.	Also ich ((lacht)) google, was ich lernen möchte, also zum Beispiel, wenn ich für ein Thema sehr/ wenn ich mich für ein Thema sehr interessiere, sehr gut interessiere, dann versuche ich, alles zuerst auf dem Internet hm/ ja versuche ich alles auf dem Internet zu finden (P1: 36)
	Notizen, Wörterbucharbeit, Wiederholen Die Lernenden nutzen zum Grammatik- und Vokabellernen das Wörterbuch, machen Notizen und wiederholen die In-	Oder Notizen machen, mache ich gerne Notizen für Grammatik. (P2: 102) Also wenn ich ein unbekanntes Wort äh gesehen habe, habe ich Notiz gemacht. Und dann nachhause einmal mit

	halte gezielt und regelmäßig (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 68ff.; Oxford 1990: 45, 47).	Deutsch-Chinesisch Wörterbuch nachschlagen und dann mit äh Deutsch-Deutsch Wörterbuch nachschauen. Ja also mit dem Deutsch-Wörterbuch glaube ich, dass ich die Definition eines Wortes besser verstehe, weil eben in manchen Situationen gibt es die gleiche Übersetzung beim unterschiedlichen Wort. Ja, deswegen äh finde ich äh das deutsche Wörterbuch hilft. (P3: 74) Ich überhole (Anm.: wiederhole) sehr gerne die Sätze, die ah eine (3s) deutsche Muttersprachler schon gesagt. Ich überhole es (Anm.: wiederhole), damit ich besser erinnern kann. (P4: 64)
	Kompensationsstrategien Der Einsatz dieser Strategien ermöglicht Kommunikation trotz Wissenslücken (vgl. Oxford 1990: 47). Dazu gehören z.B. das Schließen der Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext oder der Einsatz von Mimik und Gestik (vgl. ebd.47ff).	Also wenn wir reden, dann gibt es so viele Sätze und dann die Wörter, die ich nicht kenne. Aber wenn sie in einer Situation oder in einer/ also wenn das Rede weitergehen, dann kann ich vermuten "Ah das ist was oder was" ja, dann geht es. (P2: 120) manchmal benützen wir auch body language, Körpersprache, das ist das. Das HILFT, sehr viel. (P4: 24)
Metakognitive Strategien Darunter sind Strategien zu verstehen, die den Lernenden helfen, ihren Lernprozess zu organisieren und zu koordinieren (vgl. Oxford 1990: 136).	Zeitmanagement Die Studierenden teilen sich ihre Zeit zum Lernen ein, planen regelmäßige Lernphasen und überwachen die Einhaltung der Organisation (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 72).	Weil ich kann, also nicht so gut die Zeit (3s)/ wie sagt man das "managieren"? Ja, ah ich (4s) (schmunzelt) ich hm so, auf einmal möchte ich viele Dinge machen. Normalerweise habe ich nicht so viel Zeit für Lernen benutzt, weil ich (1s) auch mit den Leuten was unternehmen möchte

			und ja (1s) wenn das Wetter so schön ist, würde ich nicht in meinem Zimmer sitzen und ja alles selbst lernen (P1: 26)
		Ziele setzen Die Lernenden setzen sich lang- und kurzfristige Ziele für ihr Sprachenlernen (vgl. Oxford 1990: 138) und können evaluieren, ob die Ziele erreicht wurden.	Ja und deswegen habe ich auch einige Ziele gesetzt. Ja und (1s) zum Beispiel einige lokale Leute, also deutschen oder österreichischen Leute kennenlernen und zweitens die Prüfung bestehen und drittens also auch meine Deutsch- oder Englischfähigkeit verbessern. Ja und diese drei, finde ich, ich hab schon, ja schon erreicht. (P1: 16)
	Affektive Strategien Hierzu zählen Strategien, die sich auf die Emotionen und Einstellungen der Lernenden während des Lernprozesses beziehen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64; Oxford 1990: 140).	Motivation und Volition Hierzu zählen Strategien zur Selbstmotivation und zur Durchsetzung von Zielen. Laut Oxford/Schramm (2007: 55) sind Motivation (der innere Antrieb) und Volition (die bewusste Entscheidung, ein Ziel zu erreichen) unverzichtbar für effektives selbstgesteuertes Lernen.	Also ich/ sehr häufig denke ich, als ich kein Chinesisch sprechen kann und dann spreche ich auf Englisch oder auf Deutsch und DENKE ich zum Beispiel, was passiert an einem Tag. (P6: 40)
		Stress reduzieren Die Lernenden nutzen Strategien, um mit Gefühlen von Stress, Nervosität und Angst umzugehen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 73). Dazu gehören z.B. Strategien, wie sich Mut zu machen oder sich bewusst zu entspannen (vgl. Oxford 1990: 141).	Ja, weil einmal musste ich mein Bahnticket umbuchen. Ich habe auch geredet mit diesem, wie heißt dieser Mann, also der im Bahnhof arbeitet ähm, das war/ zuerst war es sehr schwierig die Probleme zu erklären aber ich/ auch, es gibt auch Stress aber ich mache es langsam, weil kein Stress ((schmunzelt)) alles gut sein. Ich finde, langsamer sprechen äh hilft, um eine Sprache/ um selbst mit einer Fremdsprache also Kontakt zu haben. (P4: 20)

Soziokulturelle Perspektive Hier ist das Lernen durch soziale Interaktion gemeint (vgl. Oxford 2003: 85). Das Lernen findet in gemeinschaftlichen Settings statt, die Mediation durch andere ist besonders wichtig (vgl. ebd.: 86).	Lernen von anderen	Das Lernen findet in einem Kontext sozialer Interaktion statt, in dem die Lernenden von und mit anderen lernen (vgl. Oxford 2003: 85).	Ich finde es immer schön, wenn ich hm alles/ wenn ich irgendwas von den Leuten lernen kann/ oder könnte. (P1: 26)
	Wissen vermitteln	Die Lernenden werden selbst zu Mediator*innen und geben ihr Wissen weiter (vgl. Oxford 2003: 86). Durch ihre neue Rolle als Wissensvermittler*innen lernen sie auch selbst.	Ja und auch eine/ WIE ich ler/ äh Deutsch lerne. Ich äh habe jetzt auch Deutsch-Tutor, ich mache auch Deutsch-Tutoring, also einen eigenen Unterricht für A1, also Deutsch-Anfänger, [I: Oh, schön.] die Anfänger. So äh ich muss vor dem Kurs oder dem Unterricht viel wiederholen und auch vorbereiten. Ich finde dadurch ah lerne ich auch Deutsch, mein Deutsch zu verbessern. (P4: 30)
	Code	Subcode	Ankerbeispiele
	Soziale Strategien Zum Sprachenlernen gehört immer auch die Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen (vgl. Oxford 1990: 144). Soziale Strategien werden von den Lernenden angewendet, um von anderen zu lernen bzw. um ein Zusammenarbeiten mit anderen zu ermöglichen.	Kontakt mit Erstsprachler*innen Die Lernenden suchen aktiv den Kontakt zu Erstsprachler*innen, um mit ihnen sprechen bzw. üben zu können.	DAS könnte ich auch sagen, das ist auch eine Lernstrategie vielleicht. Ja, mit den Leuten also KONTAKT, also wirklichen Kontakt haben[...] Aber normalerweise möchte ich auch meine Deutschkompetenz verbessern, ja und durch das Gespräch oder ja das ahm (2s) die Interaktion mit den Leuten, mit den Internationalen, ja deutsche oder österreichische Studenten kann ich normalerweise auch meine Deutschkompetenz verbessern. (P1: 66)
		Lerngemeinschaften Die Lernenden organisieren sich selbstständig Lerngruppen und Lerngemeinschaften mit taiwanischen Freund*innen, Kolleg*innen und Mitstudierenden.	Und ich mache auch mit <Name einer Studienkollegin> eine (2s) Lerngruppe. Zwei, drei, vier manchmal alle/ wir zwei sind äh immer da. [I: Ah, super.] Ja, ja. Und wir austauschen manchmal auch ahm einen Artikel, also deutsche Artikel,

			wir austauschen zusammen und wir austauschen auch ah gute Werkzeug um Deutsch zu lernen. (P4: 38)
		Fragen Die Lernenden fragen andere Personen, wenn sie Erklärungen brauchen oder Verständnisschwierigkeiten haben.	[...] und wenn ich etwas nicht finden kann, dann (2s) also frage ich meine hm Freunde oder ja Professoren oder so. (P1: 36)
		Zuhören Die Lernenden nutzen aktives Zuhören, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern (vgl. Perrefort 2008: 62).	Also wenn ich beim äh Busfahren ähm (2s)/ ich höre manchmal, was die anderen sich unterhalten. Und dann ((schmunzelt)) ich fand das lustig. Ja also ((lacht)) (S3: 94)
Politisch-kritische Perspektive Bei der politisch-kritischen Perspektive auf Autonomie stehen Fragen nach den sozialen und institutionellen Bedingungen des Sprachenlernens im Mittelpunkt (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 89). Die Lernenden erlangen Einsicht in Machtstrukturen und fordern Teilhabe und Mitbestimmung an ihrem Lernprozess (vgl. ebd.).	Reflexion der Bildungssysteme	Die Lernenden hinterfragen die institutionellen Strukturen, in denen sich das Lernen abspielt (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 89). Sie erkennen Machtstrukturen innerhalb des Bildungssystems und reflektieren ihre eigene Position darin.	Weil/ Ich glaube, weil in Grundschule und im Gymnasium haben wir also mehr als zehn Jahre nur zugehört. Und es gibt viele/ es gab viele Lehrer in der Grundschule und im Gymnasium gesagt ha/ sie haben sehr häufig gesagt, dass sie hoffen, wir gar nicht sprechen im Kurs, ja. Also für zwölf Jahre wird uns gesagt "Sprich nicht im Kurs!" aber ((schmunzelnd) in der Universität)) sagen die Lehrer plötzlich "Sprich mehr im Kurs!". Natürlich spricht man/ möchte man nicht sprechen und wenn man sprechen möchte, weiß man auch nicht, was zu sprechen. Ja, das ist ein großer Unterschied, ja. (P6: 94)
	Teilhabe	Dieser Code bezieht sich auf den Zugang zu gesellschaftlichen Strukturen, den die Lernenden durch das Lernen der Sprache bekommen (vgl. Oxford 2003: 88).	Äh in <Austauschland A>, ich finde ich lerne mehr aktiver [...] als hier in Taiwan ((schmunzelt)). Ja, [...] weil in <Austauschland A> muss man ((zögert)) (2s) leben, eigene ah Fragen oder Probleme erzählen und um Hilfe zu bitten. Das heißt, ich MUSS ((schmunzelt)) auf jeden

			Fall ah Deutsch oder Englisch, aber meistens benutze ich Deutsch, zu sprechen, um meine eigenen Wünsche zu sagen. (P4: 90)
	Konfrontation mit <i>Native-Speakerism</i>	Holliday (2003: 111ff.) definiert <i>Native-Speakerism</i> als eine v.a. „westliche“ Ideologie, in der davon ausgegangen wird, man müsse Lernenden, die aus anderen Lerntraditionen kommen, das „westliche“ Konstrukt von Autonomie erst beibringen. Dies impliziert die Auffassung der Überlegenheit der eigenen „Kultur“ (vgl. ebd. 111). Den Lernenden wird die Form von Autonomie aufgezwungen, die der <i>Native-speaker</i> für richtig erachtet (vgl. ebd. 115).	sie wieder eine Frage gestellt, also ich habe sofort angemeldet und ((schmunzelt)) [I: Mhm-, verstehe, mhm.] Ja und (8s) äh ((schmunzelt)) [I: Ja, ich verstehe. Das ist/] Also (3s) ei, also ich (5s) ich hatte keine Angst davor, dass ich wieder mein Gesicht verliere ((schmunzelt)), sondern/ und ((schmunzelt)) ich möchte nur ah versuchen, dass ich auch Mühe geben und zeigen, dass ich auch Mühe gebe. (P3: 106)

Kategorie 2: Entwicklungen während des Aufenthalts

In dieser Kategorie werden diejenigen Codes zusammengefasst, die sich mit Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen der Lernendenautonomie befassen, die auf den Auslandsaufenthalt zurückzuführen sind.

Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel
Lernverhalten	Die Lernenden ändern ihr Lernverhalten aufgrund der Erfahrungen, die sie während des Auslandsaufenthalts gemacht haben. Sie übernehmen zum Teil Methoden und Lernpraktiken, die sie im Austauschland kennengelernt haben. Die Lernenden wissen zudem aus der Erfahrung früherer Auslandsaufenthalte, wie sie zukünftige Auslandsaufenthalte effektiver gestalten können.	Ich hab jetzt ah ein paar ahm (2s) Lernende, also meine Lernenden, die hat schon/ ein paar schon/ ein paar von ihnen schon Erlebnisse/ also Auslandsaufenthalt in <Austauschland A> gemacht. Und eine ist sehr/ also zwei Schüler/ äh Lernende nach sie (2s) ah wieder nach Taiwan zurückkommen, äh sind sie mehr aktiver als vorher. (P4: 102) Und ich hatte schon Erfahrung vom letzten Mal, deswegen ahm weiß ich, was ich (1s) ERWARTEN kann/ erwarten konnte für diesmal. Ja und deswegen habe ich auch einige Ziele gesetzt. (P1: 16)
Soziokulturelle Autonomie	Die Lernenden erwerben soziale Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, leichter auf andere Personen zuzugehen und Möglichkeiten zu erkennen, wie man von anderen lernen kann. Die Lernenden kennen und benutzen neue Strategien, um Kontakte und Interaktionen anzubahnen und davon profitieren zu können.	Vielleicht (1s) wenn habe ich ja gefunden, das ist/ also mein ((schmunzelt)) Deutsch war nicht so gut dort und ich kann nicht so viel Deutsch mit diesen Leuten ja auf Deutsch sprechen. Aber nach und nach finde ich/ weiß ich nicht, war ich schon größer ((lacht)). Ja und ich kann auch auf Deutsch/ manchmal auch auf Deutsch sprechen mit den Leuten, wenn ich auch nicht so gute Deutschkompetenz habe ((lacht)) aber ich hab/ ich ja das KANN ich schon, glaube ich. (P1: 72)
Kulturreflexivität	Die Lernenden gewinnen eine neue Perspektive auf angenommen „Eigenes“ und „Fremdes“. Sie können die Situation und Gegebenheiten in Taiwan mit denen im deutschsprachigen Ausland in Beziehung setzen und kritisch reflektieren.	Also ich habe auch gemerkt, ja also obwohl Taiwan sehr klein ist und obwohl Taiwan/ für viele Länder ist Taiwan sogar nicht ein Staat aber trotzdem gibt es/ eigentlich gibt es einige Punkte oder eigentlich VIELE Punkte in Taiwan, die sind eigentlich eine der besten in der Welt. (P6: 10)
(Innere) Einstellungen	Durch die neuen Perspektiven und Sichtweisen, die sie im Ausland kennenlernen, überdenken und ändern die Lernenden	Ja und hier glaube ich, also wenn du (1s) / du kannst alles, alles über das Thema sprechen und wenn das nicht mit dem hm (überlegt) (3s)/ wie sagt man das?/ wenn das nicht so gut

	ihre Haltungen und Einstellungen. Sie hinterfragen Machtstrukturen und tradierte Ideologien, verlangen Teilhabe und erlangen so einen höheren Grad an politisch-kritischer Autonomie.	mit dem Professorens Meinung geeignet ist, passt auch. Das ist kein Problem, wenn du deine eigene Meinung ja äusserst [...] Ich hab auch was geändert, glaube ich. Also (zögert) drin (lacht). Ja (lacht). (P1: 42) Ok, ähm zuerst ist die Selbstständigkeit, weil man im Ausland alles äh selbst darum kümmern muss (P3: 40)
--	--	---

Kategorie 3: Faktoren

Diese Kategorie fokussiert Faktoren, die von den Befragten als autonomieförderlich oder –behindernd wahrgenommen werden. Es erfolgt hier keine Trennung in positive und negative Einflussfaktoren, da eine eindeutige Zuordnung meist nicht möglich ist. Stattdessen werden hier Faktoren unterschieden, die sich auf persönliche Umstände der Befragten, deren Umfeld, Motivation und innere Einstellungen beziehen.

Subkategorie	Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel
Personenbezogene Aspekte Diese Subkategorie bezieht sich auf persönliche Voraussetzungen der Lernenden, die ihr autonomes Lernen beeinflussen.	Alter und persönliche Weiterentwicklung	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die sich auf das Alter und die fehlende bzw. neu gewonnene Erfahrung der Studierenden beziehen.	Ja, deswegen hatte ich nicht so/ ja habe ich nicht so viel Deutsch geübt, ja verwendet und deswegen ja diesmal ist besser, glaube ich. Und ich hatte schon Erfahrung vom letzten Mal, deswegen ahm weiß ich, was ich (1s) ERWARTEN kann/ erwarten konnte für diesmal. (P1: 16)
	Sprachniveau	Die Studierenden nehmen ihre Deutschkenntnisse bzw. den Grad der Sprachbeherrschung als entscheidenden Faktor für ihr autonomes Lernen wahr.	Aber diesmal/ weil ich hab schon/ weil ich schon seit vier Jahren Deutsch gelernt und ich kann viel mehr verstehen und deswegen finde ich diesmal sehr sehr gut. (P1: 2)
Umfeld In dieser Subkategorie geht es um äußere Faktoren, die durch die Umgebung der Studierenden bestimmt sind.	Sprachliches Umfeld	Die Sprache(n), die im Umfeld der Studierenden gesprochen werden, beeinflussen ihr Lernen.	wenn ich in Taiwan bin und nicht so gut/ nicht so viel Kontakt mit den (1s) Sprachen haben können, dann ja, dann MUSS ich (3s) einige mehr Chancen finden, also für mich (P1: 62) Ja und ja aber in Taiwan dann denkt man/ manchmal manche Freunde denken, sagt/ würden sagen „Warum sprecht ihr Deutsch? Warum sprecht ihr Fremdsprache in Taiwan?“. Also das ist eigentlich egal, also manchmal sagt man so, ja dann spreche ich wahrscheinlich weniger in Taiwan. (P6: 70)

	Kontakte zu Erstsprachler*innen	Die Lernenden haben Erstsprachler*innen in ihrem Umfeld bzw. die Möglichkeit mit Erstsprachler*innen zu kommunizieren.	ja und ich war auch sehr glücklich, dass ich eine deutsche Mitbewohnerin habe und eine äh türkische Mitbewohnerin aber die/ sie spricht auch sehr gut Deutsch, weil sie wirklich in Deutschland studiert. Ja, deshalb ich konnte mit ihnen üben, ja ja und hm und auch neben ihnen habe ich auch mit meinem <Austauschstadt>-Buddy Deutsch gesprochen, ja geübt ja und spreche ich auch sehr häufig mit ein äh/ mit einigen Freunden, einigen taiwanesischen Freunden. (P6: 6)
	(Fehlendes) Korrektiv	Es gibt (k)eine korrigierende Instanz. Die Möglichkeit zur Überprüfung, ob die gelernten Inhalte korrekt sind, ist (nicht) vorhanden.	In Taiwan ist es schwieriger. Ah wenn ich selbst lerne und ah (4s) es gibt keinen Lehrer oder Lehrerin dann (3s) können wir es nicht, ob es richtig oder falsch. (P5: 82)
Motivation Dörnyei (1994) sieht Motivation als einen der Hauptfaktoren, die Spracherwerb und Erfolg beim Lernen beeinflussen. Die hier untergeordneten Codes beziehen sich auf unterschiedliche Arten von Motivation, die die Lernenden antreiben.	Intrinsische Motivation	Intrinsische Motivation meint einen „von ,innen‘ gesteuerten Lernantrieb“ (Krapp 1999: 388). Die Studierenden sind also von sich aus motiviert, die Sprache zu lernen.	Aber ja aber wenn wir wirklich in <Austauschland A> sind, ja dann wollen wir mehr/ dann wollen wir diese Gelegenheit, wie gesagt, schätzen oder schützen. Dann wollen wir ja ah so viel wie möglich auf Deutsch üben und sprechen. (P6: 22) Wenn ich in ein deutschsprachiges Land komme und dann ahm ich kann/ also in/ also jeden Tag kann ich Deutsch verwenden und sehe ich also überall DEUTSCH und deswegen finde ich sehr gut und ja das finde ich sehr positiv, wenn man also eine Sprache lernt. (P1: 6)

	Extrinsische Motivation	Extrinsische Motivation bezieht sich auf „,externe‘ Anreizfaktoren“ (Krapp 1999: 388). Die Studierenden werden von äußeren Faktoren, wie z.B. Prüfungen und Noten, angespornt zu lernen.	Ja wenn ich die Prüfung habe, dann studiere ich fleißig ((lacht)). Ja um gute Noten zu bekommen [I: Ah, ok.] Ja, das ist die einzige Motivation ((schmunzelt)). (P2: 124)
Affektive Aspekte Analog zu den affektiven Strategien (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64; Oxford 1990: 140ff) beziehen sich die affektiven Aspekte auf Faktoren, die die Gefühle und Einstellungen der Lernenden zum Lernen betreffen.	Selbstvertrauen	Hierzu zählen alle Aspekte, die mit dem Selbstvertrauen der Lernenden der Sprache und dem Lernprozess gegenüber zu tun haben. Dazu gehören z.B. Methoden der Selbstwirksamkeit und Affirmation (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 83). Die Lernenden gehen Risiken in der Sprachanwendung ein, vertrauen auf ihre Fähigkeiten und können dadurch selbstbestimmter lernen. Auf der anderen Seite kann sich geringes Selbstvertrauen in negativen Statements zum eigenen Lernen manifestieren (vgl. Oxford 1990: 141).	Ja und ich kann auch auf Deutsch/ manchmal auch auf Deutsch sprechen mit den Leuten, wenn ich auch nicht so gute Deutschkompetenz habe ((lacht)) aber ich hab/ ich ja das KANN ich schon, glaube ich. (P1: 72) Ähm manchmal finde ich "oh es ist so schwer", dann lasse ich. (P5: 44) Aber dann ich war mutig, zu sprechen, ich war mutig, zu hören (P6: 6)
	Eigeninitiative	Dieser Code betrifft die Einstellung der Studierenden, ihr Lernen und ihren Lernerfolg selbst in der Hand zu haben. Die Lernenden setzen bewusst Maßnahmen, um Lernsituationen zu schaffen. Ehrenreich (2008b: 112) weist besonders in Bezug auf die Kontaktaufnahme im Ausland auf die Bedeutung von Eigeninitiative hin.	Ja das ist nicht wie ich erwartet. Ja, was ich erwartet, dass ich kann hier so viele <Personen aus Austauschland B> kennengelernt aber wegen meinem Programm, also die Freunde von mir ist alles aus Ausland und wir sprechen nur Englisch. Ja und wir haben nur drei oder vier deutsche Freunde, dann sprechen wir Deutsch aber nicht so oft. (P2: 24) Also ja das passiert auch beim Hören, also wenn ich die Nachrichten nicht verstehe, dann kann ich nichts machen, aber ja, stelle ich auch selten Fragen. (P2: 114)

	Umgang mit Stress	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die zeigen, wie sich Stresssituationen auf das Lernen der Studierenden auswirken können. Wie die Lernenden mit Druck umgehen, wirkt sich auf ihren Lernprozess aus.	Ok, ich würde sagen, weil die internationalen Studenten, nicht nur die ja nicht nur die österreichischen Studenten, auch alle internationalen Studenten in meinen Kursen sehr aktiv sind und deswegen muss ich allerdings/ also muss ich normalerweise viel mehr lernen, wenn ich zum Beispiel über ein Thema freiwillig sprechen, also ich muss ZUERST vielleicht viel mehr lernen als die anderen Leute, als die anderen Studenten, dann kann ich über das Thema im Kurs also freiwillig oder viel darüber sprechen. Ja und DAS finde ich so wie ein Stress aber das ist positiv Stress, also das kann ich/ darum kann/ damit kann ich (1s) hm meine (3s) ah/ kann ich mein Selbst verbessern, glaube ich. (P1: 38)
	Hemmungen	Die Lernenden sind gehemmt, die Fremdsprache anzuwenden, haben Angst, Fehler zu machen und wollen auch geringe sprachliche Risiken nicht eingehen (vgl. Oxford 1990: 142).	Ja also wenn ich mit meinen deutschen Freunden gehe, weil sie sind alle Muttersprachlerinnen, möchte ich sie nicht stören [...] Also wenn ich nicht/ etwas nicht verstehe, dann lasse ich ((schmunzelt)) dann lasse ich. (P2: 114)

B. Datenmaterial und Analyse

B.1 Transkript des Pilotinterviews

1	I: Also du hast ja jetzt schon zwei Auslandsaufenthalte gemacht während deiner Studienzeit. Erzähl einmal, wie war das für dich?
2	P0: Ahm erstmal war ich nur 22 Jahre alt und damals habe ich mein Deutsch nicht so fließend genug ah mit anderen so viel Deutsch zu reden. Dies/ äh erste Mal habe ich immer auf Englisch geredet mit ahm auch mit der Ausländer und es ist schwierig für mich <Personen aus Austauschland B> zu finden ah auf Deutsch zu reden. Und ich habe nicht so viel Deutsch geredet eigentlich, aber DIESmal habe ich sogar ahm also habe ich erlernt, dass man in Facebook Tandem finden kann, suchen kann. Deswegen habe ich auch so viele so (1s) viele Tandem gesucht und habe ich auch äh zwei oder drei Tandem gefunden. Ja und wir haben nicht so oft getroffen leider aber wir haben versucht auch Deutsch zu reden. Ich habe auch versucht, mit ihnen per WhatsApp Deutsch zu tippen, damit ich mein Deutsch verbessern kann und ah wir haben auch eini/ also einige Male getroffen und ich habe auch ihnen gefragt, wie kann man also Deutsch selbst verbessern oder haben sie irgendeine Tipps oder was und ja und diesmal hab ich auch Praktikum gemacht and der <Hochschule>. Deswegen muss ich sowieso immer auf Deutsch reden und ich muss auch immer Deutsch hören, weil meine Kollegen alle aus <Land> sind und manche aus <Stadt>, manche aus <Stadt>. Deswegen sie haben auch verschiedene Akzente und das habe ich auch viel viel versucht sie/ äh ihnen zu also sie zu verstehen und ja (1s) während dieses Praktikum habe ich schon gemerkt, dass mein Hörverstehen verbessert ist. Ich kann schon sie verstehen also BESSER verstehen (1s) ja (1s) ja und ja dies Mal habe ich viel gemacht als letztes Mal. Ich glaube wegen des Alters habe ich auch vieles anders ah viel anderes erfahren und am wichtigsten habe ich IMMER auf Deutsch geredet.
3	I: Mhm- Gab's Situationen, in denen du NICHT Deutsch gesprochen hast oder hast du immer Deutsch gesprochen?
4	P0: Diesmal?
5	I: Mhm'.
6	P0: Ah eigentlich schon. Also eine also ah ein paar Freunde von meiner Mitbewohnerin (1s) ah sie sind aus Türkisch aus Finnland, wir haben JA (1s) auch auf Englisch geredet aber nur mit Erasmus-Studenten eigentlich. Weil diesmal habe ich mehr Kontakte mit äh mit <Personen aus Austauschland B>.
7	P0: Ok, also du hast auch viele Kontakte mit <Personen aus Austauschland B>?
8	T: Ja ah ich habe auch zwei also eine <Person aus Austauschland B> gefunden, die Chinesisch gelernt hat und sie möchte auch Chinesisch üben. Deswegen haben wir diese Partnerschaft ((schmunzelt)) gewählt.
9	P0: Ok super. Ja also du würdest sagen, im Vergleich zum ersten Mal hattest du jetzt beim zweiten Mal viel mehr Kontakt zu Deutschsprachigen?
10	P0: Genau.
11	I: Mhm- ok. Würdest du sagen, der Auslandsaufenthalt war generell ein positives Erlebnis?
12	P0: Ja, unbedingt, für mich. Ah zum Beispiel letztes Mal habe ich auch also mein erstes mal ALLEINE ins Ausland fliegen und das ist auch mein erstes Mal ins Ausland fahren. Deswegen ich muss/ ah muss ich alles allein machen, muss ich kochen, muss ich viele Dinge lernen und letztes Mal habe ich auch schlechte Erfahrungen erlebt. Ich habe meine Dinge, alles verloren. Deswegen habe ich auch

	diese Erfahrung bekommen, wie man diese Schwierigkeiten äh lösen kann.
13	I: Was meinst du mit "alles verloren"?
14	P0: Ich habe meine Tasche, alles verloren.
15	I: Ach so. Mhm-.
16	P0: Und damals musste ich auch mit der Polizei ähm kommunizieren und so weiter. Ja, also ich muss unabhängig sein, wenn man alleine im Ausland ist. Das habe ich auch wieder gelernt. Und diesmal habe ich unbedingt mein Deutsch ah geübt, viel geübt. Und beim Praktikum habe ich auch gelernt, wie man im Ausland mit Ausländern arbeitet. Das ist eine ganz andere Kultur. Ja das habe ich auch/ diese interkulturellen Dinge erfahren, ja.
17	I: Ok, also da hast du jetzt eh schon viel erwähnt, was du gelernt hast. Kannst du da noch was ergänzen? So grundsätzlich, was hast du gelernt während deiner Auslandsaufenthalte?
18	P0: Ah, so/ also diesmal würde ich sagen mein Deutsch/ so sprachlich habe ich natürlich mein Deutsch verbessert. Und diese interkulturelle Kompetenz, würde ich sagen. Wie man ah also ich habe diese Erfahrungen/diese Erfahrung, wie man mit anderen, also mit <Personen aus Austauschland B> äh kommunizieren kann. Oder und wie wären sie/ wie würden sie machen, wenn diese Probleme vorkommt, wie die anderen also die <Personen aus Austauschland B> das Probleme lösen. Ja und was würden wir machen, wenn wir in Taiwan ist oder zum Beispiel bei DaF-Bereich, also ich studiere Germanistik in Taiwan, deswegen (1s) ich mache dieses Praktikum um Germanistik zu verbessern um DaF zu erfahren. Und ich habe auch bemerkt, die <Personen aus Austauschland B>/die Muttersprachler, die die Ziel/ die Muttersprache lehrt, ist auch ganz anders als uns in Taiwan. Sie legen keinen großen Wert auf Grammatik, sondern auf Hören, auf Hörfertigkeit, auf Sprachfertigkeit und die Situation in Taiwan ist ganz anders.
19	I: In Taiwan, wo liegt da der Fokus?
20	P0: Wir werden/ also wir fokussieren uns auf die Grammatik, immer auf Grammatik. Deswegen die Studenten, sie können nicht so gut frei sprechen und wir hören auch sehr wenig Muttersprachler sprechen. Deswegen das Hörverstehen ist auch nicht so gut, würd ich sagen.
21	I: Ok, also du würdest sagen, in Taiwan hast du nicht viel Möglichkeiten, Kontakt mit Deutschsprachigen [P0: Genau.] zu haben?
22	P0: Genau.
23	I: Hatte dann der Auslandsaufenthalt den Effekt, den du dir gewünscht hast?
24	P0: Eigentlich n/((zögert)) nicht.
25	I: Ok. Warum nicht?
26	P0: Ahm. Ich habe so viel gewünscht. Aber wenn man wirklich im Ausland ist, ist es auch ganz anders. Ich habe es gedacht, dass ich vielleicht irgendwas ganz anderes als in Taiwan erfahren werde oder irgendwas ähnliches. Aber ich würde sagen hier, die <Personen aus Austauschland B> haben manchmal ähnliche Kultur wie die Taiwaner. Und hm also es ist/ ich habe es gedacht, dass ich vielleicht mehr Lehrprobe mache oder mein Deutsch so schnell wie möglich verbessern könnte aber eigentlich nicht. Ich glaube, man muss unbedingt selbst lernen aber ich kann nicht also im Zimmer sitzen um Deutsch zu lernen und ich muss, ja das ist so. Deswegen habe ich gedacht, ok, vielleicht ich kann/ ich habe es gedacht, ich habe dieses Praktikum gemacht um mit so vielen <Personen aus Austauschland B> zusammenzuarbeiten, vielleicht kann ich mein Deutsch so SCHNELL verbessern.
27	I: Ok, also du hast dir gewünscht, dass du noch schneller dein Deutsch verbesserst?

28	P0: Genau, und ich habe es gedacht, dass ich vielleicht äh in der Mitte meines Praktikums kann ich schon viel mehr besser hören oder was. Aber eigentlich nicht so schnell, würd ich sagen.
29	I: Ok, also der Fortschritt war nicht so schnell?
30	P0: Ich hab mir mehr erwartet.
31	I: Ah ok. Ja super. Du hast auf dem Fragebogen, hast du angegeben, deine Fähigkeiten dein eigenes Lernen zu organisieren sind mittelmäßig [P: Mhm-]. Warum schätzt du dich so ein?
32	P0: Hm äh (1s) meinst du warum schätze ich mein autonomes Lernen oder meine Fertigkeit?
33	I: Ja also warum schätzt du dein Können beim selbstständigen Lernen also mittelmäßig ein?
34	P0: Hm ich würde nicht sagen GUT. Also ich mache auch so viele grammatische Fehler und ich muss immer noch nachdenken, welches Wort ich nehmen soll. Und also beim Englisch mache ich keinen dieser Fehler, oder würde ich nicht so langsam sprechen oder würde ich nicht so viele Fehler machen. Ich kann ganz fließend Englisch sprechen, ich kann ganz also für eine Stunde mit ah der Ausländer auf Englisch sprechen, ich kann eine Geschichte erzählen, ich kann meine Erfahrungen auf Englisch OHNE Pause oder Nachdenken erzählen aber beim Deutsch kann ich nicht.
35	I: Ok, also da sprichst du ja über deine Deutsch-Fähigkeiten, deine Deutsch-Kenntnisse. Aber grundsätzlich ahm/
36	P0: Diese Fertigkeit? Hören und Sprechen?
37	I: Ja, aber auch, wie du selber dein Lernen organisierst.
38	P0: Ok.
39	I: Also jetzt nicht nur wie gut du Deutsch sprichst, sondern, wie gut kannst du so das Lernen organisieren?
40	P0: Ah ok. Ja das ist auch, ah wie ich gesagt habe ich kann leider nicht/ ich kann mich leider nicht so drauf konzentrieren, wenn ich im Zimmer sitze um viel Deutsch zu hören. Wenn ich/ LEIDER wenn ich Deutsch höre, zum Beispiel ein Video ohne Untertitel oder einen Film oder eine Sendung, wenn ich DIESE Dinge auf Deutsch höre, dann bin ich SOFORT schläfrig. Und ich kann/ Ja und ich habe eigentlich dieses eigene Lernen NIE gut organisiert. Ich habe immer meinem Gefühl gefolgt, ja wenn ich/ jetzt ok, ich habe dieses Gefühl, ich möchte jetzt Deutsch ein bisschen lernen, dann schaue ich ein Video oder was aber ich würde sagen, ich mag nur, wenn ich mit den anderen auf Deutsch rede. Da kann ich mein Deutsch sehr gut lernen, zum Beispiel wenn ich mit jemandem über etwas ah geredet. Zum Beispiel wir haben einmal in <Ort in Taiwan> über Ausländerfeindlichkeit oder Fremd/ diese Fremdschämen geredet. Und DAMALS kann ich SOFORT das Wort äh damals kann ich mich sofort an dieses Wort erinnern. Aber wenn ich nur mit dem Buch lerne, dann ist es auch schwierig.
41	I: Ok, also du brauchst die Interaktion?
42	P0: Genau. Und zum Beispiel bei der Prüfung auch/ Wenn ich eine Prüfung mache, dann ist es auch anders, weil, wenn ich also wenn ich äh einen Fehler gemacht habe, dann kann ich "Ok, das habe ich falsch gemacht" dann kann ich auch mich erinnern, ok was ist richtig, was ist falsch. Dann kann ich auch besser ah dieses Wort lernen oder Grammatik.
43	I: Ah ok, also wenn du einmal eine Fehler gemacht hast (1s) dann merkst du dir das.
44	P0: Mhm.
45	I: Ok, aber machst du dir vielleicht Lernpläne?
46	P0: Was ist Lernpläne?

47	I: Einen Plan, dass du sagst [P0: Ah ok ok], heute mach ich das/]
48	P0: Ja ich habe das versucht, aber ICH habe das NIE gefolgt. Ja ich habe schon versucht, zum Beispiel heute mach ich ((aufzählend) was, was, was)) aber das habe ich NIE geschafft. [I: Ok] Wenn ich hab/ wenn ich diese Pläne gesehen, dann "Oh nein, das wollte ich nicht". Ich kann/ ich bin nicht ((überlegt)) hm ich kann (1s) nicht organisieren eigentlich ((lacht)). Wenn/ es ist immer Gefühl. Es geht also ja es geht immer um das Gefühl.
49	I: Aha, ok, also das ist eine spontane Sache bei dir?
50	P0: Ja.
51	I: Mhm ok. Was würdest du sagen, spielt autonomes Lernen in deinem Deutsch-Studium eine große Rolle?
52	P0: Hm ja ich würde es so sagen. Also am Anfang meines Deutschlernens habe ich immer CD gehört um meine Aussprache zu verbessern. Und wenn ich zum Beispiel auch deutsche Filme sehe, dann kann ich auch diese Aussprache merken, wie man richtig ausspricht. (1s) Und ich glaube autonomes Lernen schon große Rolle. Ja, ja ich würde sagen. Und mit andere/ also zum Beispiel hier, wenn ich ahm (2s) ich habe auch zum Beispiel, wenn ich ahm etwas gelesen habe und am meisten habe ich auch neue Wörter gelernt und am meisten äh gleich morgen werden wir schon über das Wort sprechen. Also zum Beispiel, wenn ich ah zum Beispiel ein/irgendwas ah "Bahnhof" gesehen, das ist ein neues Wort für mich und dann MORGEN zum Beispiel mein Chef wird dieses Wort wieder erwähnen. Und dann habe ich gemerkt "Ah ok! Das Wort hab ich GESTERN gelernt." Ja und dann ok, dann wird dieser Eindruck/ dann ist es mir eindrucksvoll. Ja. Ja dann ich ok, das Wort/ dann ich werde NIE das Wort vergessen. Vielleicht noch ein/ noch vielleicht wieder aber dann kann ich (2s) also schneller dieses Wort nehmen.
53	I: Ok, was ist denn für dich Lernendenautonomie? Also wie würdest du es für dich selber definieren?
54	P0: Ah ich habe immer so gedacht, vielleicht ah autonomes Lernen ist, zuhause selbst mit dem Buch ein bisschen wiederholen und dann Video schauen oder was oder ein Lerntagebuch schreiben, was ich heute gemacht habe und so weiter. Das habe ich so definiert.
55	I: Bist du nach deinen Aufenthalten im Ausland/ definierst du es noch immer so?
56	P0: Ah, ja eigentlich habe ich so definiert, ja. Aber vielleicht, ich glaube nach dem Kurs, wenn ich noch mit meinem Chef geredet habe und vielleicht ich habe ihn irgendwas gefragt und er hat mir erklärt und das habe ich auch/ diese Dinge gelernt, dann vielleicht das ist auch ein autonomes Lernen. Aber eig/ aber ja ich würde autonomes Lernen so definieren, dass man zuhause selbst mit dem BUCH arbeitet und oder mit dem Video oder Film oder so.
57	I: Also für dich gehört dazu, dass man alleine ist?
58	P0: Mhm, das habe ich so gesagt.
59	I: Kannst du beschreiben, wie sich dein Lernverhalten im Ausland verändert hat? Im Vergleich zu, was du in Taiwan gemacht hast.
60	P0: Hm also HIER ist immer mit Menschen. In Taiwan ich lerne allein. Mhm und (1s) also hier ist/ geht es mehr um das Hören und Sprechen, immer mit anderen sprechen. Aber in Taiwan ist immer nur selbst mit dem Buch arbeiten und ja, und ich habe auch als also High-Tutor, also diese Privattutor gearbeitet und ich lehre einfache Deutsch A1, A2 und bei diesem Lehren habe ich auch DEUTSCH gelernt. Zum Beispiel, wie kann man Deutsch LEHREN und also wenn die/ also die Studenten fragen natürlich komische Fragen und ich würde sagen, manchmal kann ich nicht beantworten und DANN ich suche immer nach im Internet oder was und dann habe ich aber gelernt und dann ich werde WIEDER diesen Studenten wieder erklären.

61	I: Aha, fällt dir da ein Beispiel dazu ein? [P0: Äh] Was gab es da für Situationen vielleicht?
62	P0: Jetzt ist nichts mir eingefallen, aber es geht um eine Grammatik, glaube ich. Es ist äh ((überlegt)) (3s) Jetzt leider nicht. Aber eigentlich, ahm zum Beispiel ich habe die Lehrprobe hier gemacht und eine Studentin hat mir gefragt "Was ist der Unterschied zwischen Urlaub und Ferien?" Und ich habe nur gesagt "Urlaub wenn du zur Arbeit gehst" und so weiter und die Lehrer waren dabei/ die Lehrerin war dabei und sie hat mehr ergänzt. Sie hat gesagt "Ferien ist in der Schule und Urlaub is mehr (1s) wenn du (1s) arbeitest und dann nimmst du eine Zeit" oder so und das habe ich auch "AH ok, das is gut! Das kann ich vielleicht meinen Studenten noch mehr erzählen" oder was.
63	I: Ok, du hast vorher gesagt in Taiwan hast du so mit dem Buch gelernt. Machst du das hier in <Austauschland B> auch? Also verwendest du (2s) das hier auch?
64	P0: Ahm vorher habe ich die C1-Prüfung vorbereitet und ich habe nur ein paar Tage mit dem Buch gelernt eigentlich ja. Äh eigentlich habe ich hier mit keinem Buch gelernt. Ich habe immer während der Rede oder während der Arbeit habe ich irgendwas gelernt, eigentlich.
65	I: Aber du hast jetzt nicht mit einem Buch immer gearbeitet?
66	P0: Ne.
67	I: Ok, gut. In welchen Situationen würdest du sagen, hast du gelernt?
68	P0: Äh (2s) was also zum Beispiel wenn ich was nicht weiß und dann durch die Rede habe ich "Ah ok, das ist so". Das habe ich gelernt. Ja wie zum Beispiel bei der Lehrprobe oder bei der Arbeit. Zum Beispiel gestern haben wir/ also es gibt eine Leiter und ich wusste aber nicht, wie man "Leiter"/ also wie "Leiter" heißt, auf Deutsch heißt. Ich habe nur gesagt "Treppe" und mein Chef hat mich korrigiert und das "ah ok, das ist Leiter", das hab ich gelernt. Ja das würd ich sagen, ok das hab ich gelernt. Das WORT gelernt. Und (2s) zum Beispiel ah wie wenn zum Beispiel die Kollegen aus <Stadt>, sie haben immer diesen Akzent gesprochen "machen", "mochen" und so weiter. Und wenn ich ah/ am Anfang kann ich nicht verstehen aber später kann ich verstehen. Das würde ich sagen, ok das habe ich gelernt, diesen Akzent habe ich bemerkt. Ja, wenn ich am Anfang nicht weiß und dann später kenn ich, dann würde ich sagen, das habe ich gelernt, ja.
69	I: Also das sind alles Situationen in der Interaktion mit Personen.
70	P0: Ja meistens. Weil diesmal ah ich mit keinem Buch gelernt habe. Diesmal habe ich immer diese Interaktion mit anderen Leuten gebildet. Deswegen, ja.
71	I: Also du würdest sagen über das Hören und das Sprechen/
72	P0: Und diese Direkterfahrung mit der Arbeit. Wenn zum Beispiel ahm ja die Kollegen werden mir auch ein paar Aufgaben geben und dann, wenn ich nicht verstehe, sie werden nocheinmal erklären oder mit Hochdeutsch ((schmunzelt)) erklären, damit ich verstehen kann.
73	I: Du hast jetzt erwähnt, dass du in Taiwan mehr mit dem Buch arbeitest. [P0: Ja] Warum, glaubst du, hast du das geändert? Warum glaubst du, dass du hier weniger Bücher brauchst?
74	P0: Ah also, ich mag eigentlich kein Buch, aber in Taiwan habe ich leider nicht so viele Möglichkeit mit den Einheimischen/ also mit den Muttersprachlern zu sprechen oder zu kommunizieren, keine Kontakte würde ich sagen. Und ich finde es ganz wichtig, wenn man diese Interaktion mit Leuten hat. Für MICH ist so, ich kann nie eine Sprache mit dem Buch lernen. Ich kann die Zielsprache schneller lernen, wenn ich eine Interaktion mit den anderen habe, ja.
75	I: Hier hast du ja jetzt über deinen zweiten Aufenthalt gesprochen. Hast du beim ersten Aufenthalt das gleiche gemacht?
76	P0: Ja, also ich habe versucht. Ich würde sagen, ich habe versucht, immer auf Deutsch zu reden, aber

	also am fast Ende meines Aufenthalts habe ich nur mit einem Freund getroffen und wir haben leider immer auf Englisch geredet. Aber ich würde sagen, das Hörverstehen ist trotzdem besser geworden und ich finde, DIESMAL (1s) hat mir diese Gefühl gebracht, dass ich MEHR Deutsch geübt habe. Letztes Mal habe ich kein Tandem gesucht, aber diesmal habe ich so viel versucht, ein Tandem zu finden, ja und ich glaube, das Praktikum IST hilfreich, weil unter der Woche muss ich jeden Tag Deutsch reden, Deutsch hören, ja. Ja ich glaube, es/ dieser ausländische Aufenthalt, es kommt darauf an. Zum Beispiel letztes Mal habe ich nicht dieses Gefühl nicht, aber diesmal habe ich ein starkes Gefühl. Ich glaube, das Praktikum ist ganz wichtig.
77	I: Also du würdest sagen, dieses Mal warst du aktiver auch? [P0: Genau] Also du wolltest/ vielleicht hast du mehr aktiv gesucht nach Möglichkeiten Deutsch zu lernen?
78	P0: Genau.
79	I: Denkst du, du wirst ein paar von diesen Lernmethoden beibehalten? Kannst du, was du jetzt im Ausland gemacht hast, auch in Taiwan noch machen?
80	P0: Äh diese Lernmethode?
81	I: Ja.
82	P0: Äh ((zögert)) ich glaub nicht. Leider.
83	I: Warum glaubst du, geht das nicht?
84	P0: Ah in Taiwan haben wir wirklich KEINE Möglichkeiten mit den Muttersprachlern zu sprechen. Ich habe wirklich so viel versucht, dass ich in Taiwan eine Muttersprachler zu finden. Ich hab sogar App benutzt, aber ich habe immer komische Personen/ ja ich habe nur komische Personen begegnet. Deswegen, ja, (2s) das/ ich würde nur, wirklich nur sagen, das Praktikum ist wirklich hilfreich. Wenn ich kein Praktikum hier mache, würd ich sagen, (1s) es würde auch nicht gleich so sein.
85	I: Also das Praktikum zwingt dich, aktiver zu sein?
86	P0: Genau. Weil ich/ also wenn ich Deutsch nicht verbessere, dann ist es auch schwierig, mit den Kollegen zu kommunizieren und die Aufgaben zu bestehen.
87	I: Also das ist auch eine gute Motivation, meinst du?
88	P0: Genau. Und zum Beispiel mein/ also mein Praktikumsleiter hat mir auch diese Chance gegeben, dass ich C1-Prüfung machen darf. Deswegen, das ist auch eine Motivation. Ich MUSS die Prüfung bestehen.
89	I: Ok, also auch Prüfungen sind eine Motivation?
90	P0: Ja.
91	I: Aber für Prüfungen lernst du wieder anders?
92	P0: Genau. Und ich kann ahm nicht für EINE Prüfung lernen. Wenn ich/ also wenn ich denke, ah ok, ich studiere/ lerne jetzt Deutsch nur für die Prüfung oder ich mache diese ah Fragen/ also ich kann ahm/ natürlich kann man viel, also wie ich gesagt habe, natürlich kann man mehr besser lernen, wenn man also in einer Prüfung Fehler gemacht hat. Dann ist/ das kann man auch schnell lernen. Aber hm ich denke, diesmal habe ich auch das Gefühl, das ist ein bisschen gestresst, wenn ich nur für diese Prüfung lerne. Und äh diese Niveau ist auch für mich ganz hoch, deswegen habe ich auch so viel Zeit verbracht, es dauert auch ganz lang, wenn ich nur für diese Prüfung (2s) etwas mache. Das finde ich auch (1s) ganz anders. Aber wenn/ also bei der Prüfung habe ich natürlich/ also bei der Vorbereitung der Prüfung habe ich nur diese ah Fragen gemacht, diesen Modellsatz gemacht. Immer gleiche Dinge, ja.

93	I: Hast du vielleicht während deines Auslandsaufenthalts neue Strategien entwickelt zum Lernen? Also Lernstrategien?
94	P0: Ich habe ah/ ich glaube die Lernstrategie ist (1s) äh eigentlich keine. Aber ich würde sagen, es kommt immer auf die Motivation an. Wenn ich motiviert bin, dann kann ich/ ja man weiß, wie man Deutsch lernt eigentlich, es ist ganz einfach. Lies mal mehr und dann schau mehr Video, hör mehr, sprich mehr und so weiter. Und das ist immer so. Aber wenn man nicht motiviert, dann würde ich nichts machen. Dann ist es auch gleich. Deswegen/ ich glaube, es gibt ähm keine wirklich/ es gibt wirklich keine richtige Lernstrategie für mich. Ich glaube es kommt auf die Motivation an. Ja es hängt davon ab.
95	I: Hast du dich mal bewusst mit Strategien beschäftigt? Hast du dich mal beschäftigt, was könnte mir helfen? Welche Strategie?
96	P0: Äh ich glaube, beim Hören muss/ ich glaube beim Hören und Sprechen kann man deutschen Film sehen oder österreichische Filme schauen, oder so, diese deutschsprachige Film. Das ist mir auch hilfreich. Ja oder/ Ja ich würde sagen.
97	I: Ganz konkret ein Beispiel, wenn du jetzt Vokabel lernst [P0: Ah!], wie machst du das? Zum Beispiel hast du da eine Strategie dafür?
98	P0: Damals habe ich ähm viele Notizen gemacht. Zum Beispiel das ist ein unbekanntes Wort und schreibe ich auf im Block/ auf den Blöcken. Und dann immer mehr Wörter drauf. Und dann (2s) schaue ich vielleicht später nochmal nach und dann versuche ich ah, mir das Wort zu merken.
99	I: Du hast jetzt gesagt "damals". Was ist "damals"?
100	P0: Am Anfang meines Deutschlernens.
101	I: Also noch in Taiwan, meinst du?
102	P0: Noch in Taiwan! [I: Alles klar!] Als ich ah grade begonnen habe/ also mit dem Deutschlernen begonnen habe. Ja, aber JETZT ah ((überlegt)) (2s) eigentlich ah (1s) ich habe diese Vokabelkarte nicht mehr gemacht. Ich lerne nur durch immer die Rede ((schmunzelt)), ja. Oder beim LESEN oder beim SCHREIBEN. Ich glaube, in Taiwan ist es auch wichtig, also wir schreiben immer diese äh Masterarbeit/ diese SEMINARarbeit und beim Schreiben muss ich noch nachdenken, welches Wort soll ich nehmen. Dann kann ich auch diese Wort schneller/ dann kann ich mir auch das Wort schneller merken. Und hm/ aber ich mach keine Vokabelkarte oder was. Ich mach/ jetzt die Strategie ist so, ich werde mehrmals das Wort benutzen und ich werde nur das Wort ah/ ich werde mir das Wort nur merken, wenn das Wort mehr üblich ist. Ich merke mir jetzt nie das Wort, das nicht üblich ist.
103	I: Also jetzt in <Austauschland B> hast du kein Vokabelheft?
104	P0: Keine.
105	I: Benutzt du das Wörterbuch?
106	P0: Ah (3s) ja vorher benutzt/ vorher werde ich das Wörterbuch benutzen aber jetzt benutze ich das Online-Wörterbuch. Aber Deutsch-Deutsch. [I: Ah Deutsch-Deutsch, ok.] Ah bevor habe ich immer/ also vorher habe ich immer diese Deutsch-Chinesisch Wörterbuch. Jetzt benutze ich nur Deutsch-Deutsch Wörterbuch.
107	I: Warum hast du das geändert?
108	P0: Weil ich verstehen kann. Am Anfang kann ich NICHT natürlich, kann ich kein Deutsch-Deutsch Wörterbuch nehmen, weil ich nichts verstehen kann. Aber jetzt kann ich schon, deswegen ich glau/ ich denke "Na ich muss Deutsch-Deutsch Wörterbuch benutzen". Ja und das finde ich auch, wenn diese Deutsch-Deutsch Wörterbuch, die haben diese Beispielsätze, das ist auch hilfreich, das ist auch

	eine Strategie für mich, wenn ich das Wort/. Weil Deutsch-Deutsch Wörterbuch manchmal nicht so leicht zu verstehen ist, deswegen, wenn die Beispielsätze haben, dann ist auch leichter für mich. Ich kann das Wort verst/ also ich kann durch diese Beispielsätze das Wort verstehen.
109	I: Benutzt du auch in Taiwan Deutsch-Deutsch?
110	P0: Genau.
111	I: Denkst du, hat sich das während den Auslandsaufenthalt geändert oder hat sich das verändert, weil dein Deutsch besser geworden ist?
112	P0: Weil mein Deutsch besser geworden ist.
113	I: Also du hast auch schon in Taiwan begonnen, Deutsch-Deutsch Wörterbücher zu verwenden?
114	P0: Ja, schon lange verwendet.
115	I: Und wenn du jetzt nach Taiwan zurückgehst, glaubst du, wirst du diese Strategien auch beibehalten?
116	P0: Sicher, sicher, ja.
117	I: Also du wirst nicht mehr zurückgehen zum Vokabellisten aufschreiben?
118	P0: Na, nie. Ich würde nicht so machen. Aber EIGENTLICH ja, na eigentlich, ich habe Vokabelhefte, aber nicht so Wort. Sondern auch äh Verben, Idiome. Ist das auch diese Vokabelhefte? [I: Mhm'. Ja.] Ja, ich habe auch, ja. Aber hier habe ich NIE gemacht aber in Taiwan habe ich noch so gemacht. Und bei Frau <Name einer Professorin> haben wir diesen Kurs und sie hat uns empfohlen, dass wir ein Lerntagebuch schreiben sollen, deswegen habe ich auch nur/ zum Beispiel, wenn ich heute ein Text gelesen habe, ich habe dieses unbekannte Wort gesehen, dann mache ich auch/ ich werde dieses Wort nachschlagen mit diesem Online Deutsch-Deutsch Wörterbuch und dann schreibe ich auf in einem Block.
119	I: Ok, also in Taiwan wirst du schon wieder Vokabellisten, Vokabelhefte haben?
120	P0: Ja.
121	I: Aber die hattest du jetzt in <Austauschland B> nicht?
122	P0: Nicht/ nicht gemacht aber ich habe (das) mit. (2s) Also ich habe gedacht, ok, ich nehme mit aber ((lacht))
123	I: Aber du hast es dann nicht genutzt? ((schmunzelt))
124	P0: Ja, ich habe drauf nicht etwas geschrieben.
125	I: Und warum denkst du, dass du dann in Taiwan diese Hefte eher brauchst? Also nur weil es gefordert ist im Kurs, oder schon auch weil es dir selber hilft.
126	P0: Hm ich glaube hier ist ein bisschen (2s)/ ich würde sagen in Taiwan, ich lerne fleißiger, also autonomes Lernen. Aber hier, wenn ich/ also bei der Arbeit und Deutsch geredet habe, zuhause mache ich nicht. Ich faulenze nur. Ja, ich werde nie wiederholen, was ich gehört habe, was ich heute irgendwas gelernt habe. NIE. Ich glaube, das ist so.
127	I: Und in Taiwan, weil du nicht zum Sprechen kommst, machst du dann vielleicht die Vokabellisten? [P0: Genau.] Als Ersatz irgendwie?
128	P0: Genau. Ja und beim Schreiben auch. Also im Kurs müssen wir über etwas sprechen und ich glaube in Taiwan MUSS ich sowieso autonomes Lernen/ autonom lernen. Weil (1s) ich keine Möglichkeit habe, mit anderen zu sprechen.

129	I: Ok, also deswegen sind auch diese Vokabellisten hilfreich?
130	P0: Genau und das ist auch eine Notiz/ das ist auch die/ ich würde sagen ich schreib nur dieses unbekannte Wort auf aber ich (2s) schaue NIE später nach. [I: Ach so, ok.] Aber natürlich manchmal, wenn ich so/ äh muss ich das Wort/ muss mir das Wort merken, oder so. Nie. Aber das ist auch für mich hilfreich, weil ich habe so gedacht ich schreibe immer/ zum Beispiel, ok ich habe das unbekannte Wort gesehen, schreibe ich auf und später ah schreibe wieder auf und dann ich kann wieder vielleicht schauen ok, welches Wort habe ich zweimal geschrieben.
131	I: Da sind wir eh schon beim Thema. Also wie, würdest du sagen, unterscheidet sich dein Lernen im Ausland vom Lernen in Taiwan?
132	P0: Ah, wie meinst du diese/ wie kann ich sagen/ schätzen/ wie finde ich, gut oder schlecht oder was?
133	I: Also wenn du vergleichst, wie lernst du Deutsch in <Austauschland B>, wie lernst du Deutsch in Taiwan? Gibt es da Unterschiede?
134	P0: Ja es gibt sicher Unterschiede. Hier in <Austauschland B> habe ich Deutsch durch Rede gelernt. In Taiwan habe ich durch Schreiben gelernt. Ja, ich/ ja wie ich immer gesagt habe, ich habe IMMER mit dem Schreiben Deutsch gelernt. Wenn ich das Wort gesehen habe, ok ich verstehe das Wort nicht, ich schaue nach im Internet und dann schreibe ich im Notizbuch auf, ja. Ja und ja ich werde manchmal mit dem/ also ich werde manchmal das Buch lesen, diese Hefte lesen und schau, ok dieses Wort habe ich/ so dieses Wort kann ich SCHON ok, oder dieses Wort kann ich noch nicht und ich werde das Wort in meinen Kopf, wie sagt man? nehmen, oder so? Und dann vielleicht später, wenn wir diese Theoriebücher lesen oder so, kann ich schon merken "Ah das Wort habe ich in meinem Notizbuch!" Diese Strategie würde ich so benutzen in Taiwan.
135	I: Aber in Taiwan und in <Austauschland B> [nicht
136	P0: Nicht!] Nicht so. Ja in/
137	I: Warum? Warum nicht in <Austauschland B>?
138	P0: In Taiwan haben wir so viele Theoriekurse und wir lesen immer diese Theoriebücher und wir müssen unsere Masterarbeit schreiben (2s) deswegen/ oder diese Seminararbeit schreiben. Und wie ich immer gesagt habe, weil ich in <Austauschland B> mit anderen/ diese Interaktion mit anderen habe. Deswegen in Taiwan mache ich nur mit dem Schreiben, Deutsch zu lernen.
139	I: Du hast in <Austauschland B> aber auch einen Deutschkurs besucht, oder?
140	P0: Genau.
141	I: Gab es da irgendwas, das ungewöhnlich für dich war? Irgendwas im Kurs, das ganz neu war?
142	P0: Ja, sicher ((lacht)). Ah bei der Grammatik. Wir haben Grammatik-Kurs und es war/ dieses Niveau ist C1 und also die (Phrase) ist wirklich ganz schnell. Und die/ Manchmal die Lehrerin konnte sogar nicht so gut erklären (1s) und können wir alle nicht verstehen. Und sie können auch/ Also ich habe das gemerkt, die Muttersprachler kann nicht so gut bei der Grammatik lehren und zum Beispiel, was ich gelernt habe in, also in Taiwan, bei der Grammatik, zum Beispiel meine Lehrerin hat mir gesagt, ah zum Beispiel "reparieren", ah "markieren" und so weiter, diese "-ieren" kommt nicht aus Deutsch, sondern aus ei/ also einer fremden/ Fremdsprache oder so. Und die Lehrerin weiß das aber nicht. Wir/ Ich habe gefragt, ob "-ieren" am Ende steht, ist immer diese Wort aus anderer Sprache und sie hat gerade gemerkt "Ah ja, stimmt." Deswegen ich glaube, diese Situation (1s) zwischen den Muttersprachlern ist nicht so (1s) merkvoll, nicht merkwürdig. Ja, also sie können diese Dinge nicht so gut merken. Aber ich bin nicht sicher, nur was ich erlebt habe. Und zum Beispiel bei Intensiv-Deutschkurs ah (2s) eine Leuten/ also einige Studenten haben glaube, diese Adjektivendung gefragt, "Warum ist

	so?" Aber die Lehrerin konnte leider nicht erklären, sie haben nur gesagt "Ihr merkt euch einfach so." Aber das kann ich eigentlich/ also ich kann schon den Grund wissen, warum ist so diese Adjektivendung. Ja.
143	I: Und das habt ihr ihn Taiwan anders gemacht?
144	P0: Genau. Ich glaube hier, ah ich würde Hören- und Sprechen-Kurs besuchen aber Grammatik/ ich glaube es kommt darauf an. Ich glaube, zum Beispiel manche/ ich habe auch manche Lehrerin begegnet, die kann die/ die schon sehr gut Grammatik lehren kann. Es/ ich glaube, es kommt darauf an. Aber diesmal habe ich so erlebt.
145	I: Also gab es auch irgendwelche Aufgaben, die neu waren im Deutschkurs in <Austauschland B>, die du aus Taiwan gar nicht kanntest, oder?
146	P0: Ja, diese Gruppenarbeit. Wir haben natürlich Gruppenarbeit, ich glaube es kommt auch/ es ist nicht unbedingt/ weil die Studenten hier aktiver sind. Deswegen können wir auch mehr Gruppenarbeit machen. Ja und wir haben ah zum Beispiel bei der Grundstufe, sie machen auch immer/ also die Lehrerinnen werden mehr Sprechzeit für die Studenten geben ja, aber in Taiwan nicht. Wir haben wenig Zeit zu sprechen, wir haben wenig Zeit zu hören und/ also Hören ist mehr als Sprechen. Sprechen ist fast NIE, wirklich. Und hier die Studenten haben mehr Zeit zu sprechen und zu hören. Sie haben IMMER Gruppenarbeit gemacht. Ja und zum Beispiel in diese/ wir haben Skriptum für Kurs und drinnen es gibt zum Beispiel drei Übungen in Kurs und diese Übungen sind alle Gruppenarbeit.
147	I: Du hast vorher erwähnt, die Gruppenarbeiten gehen leichter, weil die Studierenden aktiver sind. Inwiefern glaubst du, sind die Studierenden hier aktiver?
148	P0: Ah, ich glaube äh, weil die Studenten sind Ausländer/ Ausländer sind und hm (2s) es ist/ ich glaube es ist nicht unbedingt. Was ich erlebt habe, die/ zum Beispiel bei einer Kurs/ in einem Kurs sind die Studenten ganz aktiv aber andere nicht so. Aber wenn es nicht so ist, dann ist es schwierig, Gruppenarbeit zu machen. Aber natürlich machen sie trotzdem mit aber kann/ also man kann schon sehen, dieses Mitmachen ist nicht so aktiv.
149	I: Im Vergleich zu Taiwan, wie/?
150	P0: Also in Taiwan ist wirklich, wirklich schwierig. Ich weiß nicht warum aber ich glaube, es könnte sein, weil die Leute nicht so gut sprechen kann. Aber die Leute hier/ zum Beispiel wenn ich in A2, ich habe schon in A2 gesehen, die Leute/ also sie können so gut sprechen eigentlich. Also ich glaub BESSER, die Niveau ist mehr, ist definitiv mehr als A2. Und die Leute in A1 ist auch/ also sie können natürlich nicht so gut sprechen aber versuchen sie AUCH mitzumachen. Und das finde ich gut, weil ich glaube, es geht um das ahm Schulsystem, dieses Schulbildungssystem. Die Leute/ die Studenten in Taiwan sind eher passiv und wir machen immer diese Frontalunterricht aber hier machen wir mehr Plenum. Aber in Taiwan machen wir immer diese Frontalunterricht, deswegen sind die Leu/ die Studenten daran schon gewöhnt, dass wir, ok, immer Notizen machen, keine Interaktion mit der Lehrerin oder so. Und das, wenn es möglich ist, ich fin/ finde ich, soll/ diese soll beendet werden.
151	I: Was soll beendet werden?
152	P0: Ah diese Situation, dieser Frontalunterricht. Ich glaube, wir sollen Plenum ins Kurs bringen.
153	I: Also du fühlst dich mit dem Frontalunterricht nicht so wohl?
154	P0: Genau.
155	I: Also du hattest das Gefühl, dass du auch mehr lernst, wenn du aktiv mitsprechen kannst?
156	P0: Genau. Also bei der Fremdsprache. Wenn man besser sprechen möchte, wenn man besser hören möchte, dann natürlich man kann schon Frontalunterricht machen, wenn es ein Grammatik-Kurs ist.

	Aber wenn wir hören und sprechen, dann natürlich sollen wir mehr Plenum machen.
157	I: Als kleinen Abschluss, würdest du anderen Deutsch-Studierenden empfehlen, einen Auslandsaufenthalt zu machen?
158	P0: Ah (2s) wenn sie das leisten können, ja natürlich.
159	I: Warum?
160	P0: Ah ich glaube, es ist eine/ wenn man aus unserer Comfortzone austreten, dann können wir unbedingt etwas bekommen. Ja, das finde ich so. Es geht nicht unbedingt um die Sprache, sondern um diese Unabhängigkeit eines Menschen.
161	I: Schön. Herzlichen Dank. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, was wir noch nicht angesprochen haben?
162	P0: ((leise)) Na ich glaube/ (1s) Es passt, ja.
163	I: Ja dann vielen Dank für das Interview!
164	P0: Gerne!

B.2 Übersicht über Codes und Codings

Zur besseren Übersicht und Verständlichkeit der codierten Interviewtranskripte zeigen die folgenden Abbildungen das Codesystem aus MAXQDA. Auf der linken Seite sind die einzelnen Kategorien, Subkategorien, Codes und Subcodes zu sehen, rechts ist die Anzahl der jeweiligen Codings ersichtlich.

Kategorie „Lernendenautonomie“

Codesystem	401
Lernendenautonomie	0
Persönliche Auffassungen von Lernendenautonomie	0
Definition	4
Bedeutung	13
Technische Perspektive	0
Software	2
Selbstlernmaterial	3
Psychologische Perspektive	0
Strategieinsatz	13
Kognitive Strategien	0
Sprachräume schaffen	3
Kommunikative Anwendung der Sprache	26
Recherchieren und eigenes Lernmaterial finden	17
Wörterbucharbeit	8
Notizen	14
Wiederholen	3
Kompensationsstrategien	4
Metakognitive Strategien	0
Ziele setzen	9
Zeitmanagement	9
Affektive Strategien	0
Motivation und Volition	5
Stress reduzieren	2
Soziokulturelle Perspektive	0
Lernen von anderen	11
Wissen vermitteln	3
Soziale Strategien	0
Kontakt mit Erstsprachler*innen	13
Lerngemeinschaften	8
Fragen	12
Zuhören	5
Politisch-kritische Perspektive	0
Reflexion der Bildungssysteme	19
Teilhabe	5
Konfrontation mit Native-Speakerism	4

Kategorie „Entwicklung der Lernendenautonomie“

▼ ☐ Entwicklung der Lernendenautonomie	0
☐ Lernverhalten	6
☐ Soziokulturelle Autonomie	4
☐ Kulturreflexivität	13
☐ (Innere) Einstellungen	12

Kategorie „Faktoren“

▼ ☒ Faktoren	0
▼ ☒ Personenbezogene Aspekte	0
☒ Alter und persönliche Weiterentwicklung	3
☒ Sprachniveau	4
▼ ☒ Umfeld	0
☒ Sprachliches Umfeld	33
☒ Kontakte zu Erstsprachler*innen	14
☒ (Fehlendes) Korrektiv	4
▼ ☒ Motivation	0
☒ Intrinsische Motivation	32
☒ Extrinsische Motivation	17
▼ ☒ Affektive Aspekte	0
☒ Selbstvertrauen	8
☒ Eigeninitiative	15
☒ Druck und Stress	6
☒ Hemmungen	8

B.3 Codierte Interviewtranskripte

B.3.1 Interview 1: Eva

	1	I: Du hast während deines Studiums schon mehrere Auslandsaufenthalte absolviert. [P1: Zwei, ja.] Und kannst du mal erzählen, wie war das für dich?
„Sprachniveau“ „Alter und persönliche“	2	P1: Ich glaube für das erste Mal war es nicht so, nicht so/ es war gut, aber ich war nicht so bereit für das Aus/ also für den Aufenthalt in <Austauschland A>. Ich meine, mein Deutschfähigkeit war nicht so gut aber ich hab/ ich hatte dann Deutschkurse und es, ja es war hilfreich aber ich (1s) hm (1s) war (2s) nicht so gut für die/ für das Leben dort bereitet und deswegen war ein bisschen/ das ist ein bisschen schade, glaube ich. Aber diesmal/ weil ich hab schon/ weil ich schon seit vier Jahren Deutsch gelernt und ich kann viel mehr verstehen und deswegen finde ich diesmal sehr sehr gut. Ja und ich kann schon sehr gut alles gewöhnen. Ja.
	3	I: War der Auslandsaufenthalt generell ein positives Erlebnis?
	4	P1: Ja.
	5	I: Und was würdest du sagen, was hast du gelernt? Was sind die Dinge, die du gelernt hast?
„Soziokulturelle Autonomie“	6	P1: Hm, gelernt? Also interkulturelle Dinge ist schon, ja ist (3s) am meisten, was ich gelernt habe. Also die ahm Interaktion mit verschiedenen Leuten, die verschiedene Kultur ahm (2s) aufgewachsen sind, ja. Und hm auch die Sprachfähigkeit, ja das hab ich auch, also besser gehabt. Und ja, und (3s) insgesamt würde ich sagen, das ist sehr hilfreich, wenn ich eine Sprache lerne und kann ich also besser lernen oder besser verstehen, wenn ich in einem deutschsprachigen Land lerne. Wenn ich in ein deutschsprachiges Land komme und dann ahm ich kann/ also in/ also jeden Tag kann ich Deutsch verwenden und sehe ich also überall DEUTSCH und deswegen finde ich sehr gut und ja das finde ich sehr positiv, wenn man also eine Sprache lernt.
„Sprachliches Umfeld“	7	I: Also weil du immer Kontakt mit der Sprache hast?
„Sprachliches Umfeld“ „Kommunikative Anwesenheit“	8	P1: Ja, ja. Und jeden Tag nicht nur für also ein paar Stunden im Kurs oder so. Deswegen finde ich sehr schön. Und auch in/ also wenn du in einen Supermarkt gehst, dann also SIEHST du Deutsch und verwendest du Deutsch also ja. Dann kann man schon besser verstehen und viel mehr lernen.
	9	I: Also würdest du sagen, der Auslandsaufenthalt oder die Auslandsaufenthalte hatten den Effekt, den du dir gewünscht hast?
	10	P1: Hm ja. Ja. So, ahm Auf/ nochmal bitte. Auslandssemester hat mir gutes/
	11	I: Also hatte das den Effekt, den du gewollt hast? Den du gewünscht hast?
	12	P1: Ja, schon, glaube ich. Also für erstes/ für das erste Mal hab ich mir



und das ist, ja das war schon sehr gut gepasst, glaube ich und ja diesmal habe ich normalerweise Englischkurse aber ich habe auch Deutschprüfung ja genommen und dann habe ich auch das ja bestanden und deswegen finde ich/ das ist eine hm (2s) Selbst-/ ähm (3s) - herausforderung, ja und (1s) ich finde bis jetzt, glaube ich passt schon sehr gut alles, ja. Und es hat mir sehr positiv geändert, glaube ich.

13 I: Ah ok. Geändert? Wie/ Inwieweit hat es dich geändert?

14 P1: Hm, zum Beispiel ich kann jetzt/ also vor vier Jahren als ich in <Austauschland A> war, hatte ich also kein/ eigentlich keinen Kontakt mit den also Leuten/ also deutschen Leuten, weil ich nicht so gut ahm Deutschfähigkeit hatte und deswegen hatte ich viele Chancen hm (2s) verpasst, glaube ich. Aber diesmal kann ich also Tandem machen mit den Leuten hier ahm treffen und wir können uns schon auf Deutsch/ also alles auf Deutsch diskutieren. Deswegen finde ich sehr sehr schön, wenn ich so eine Sprache also für/ schon für fünf oder sechs Jahren gelernt und deswegen finde ich sehr schön, wenn ich also im Alltagsleben das ahm Sprache sehr einfach verwenden kann. Ja das ist gut.

15 I: Also dieses Mal, würdest du sagen, hattest du viel Kontakt zu Deutschsprachigen?

16 P1: Ja, mhm'. Viel Kontakt mit den Leuten. Letztes Mal hm war, ja schade, weil ich viel mehr Kontakte mit den internationalen Leuten hatte. Ja, deswegen hatte ich nicht so/ ja habe ich nicht so viel Deutsch geübt, ja verwendet und deswegen ja diesmal ist besser, glaube ich. Und ich hatte schon Erfahrung vom letzten Mal, deswegen ahm weiß ich, was ich (1s) ERWARTEN kann/ erwarten konnte für diesmal. Ja und deswegen habe ich auch einige Ziele gesetzt. Ja und (1s) zum Beispiel einige lokale Leute, also deutschen oder österreichischen Leute kennenlernen und zweitens die Prüfung bestehen und drittens also auch meine Deutsch- oder Englischfähigkeit verbessern. Ja und diese drei, finde ich, ich hab schon, ja schon erreicht.

17 I: Also diese Ziele hast du dir schon VOR dem Aufenthalt gesetzt?

18 P1: Ja.

19 I: Ok. Und wie hast du die dann umgesetzt? Also hast du aktiv was gemacht, um diese Ziele zu erreichen?

20 P1: Ich würde sagen, weil ich also diesmal so viele Kurse hatte/ äh habe, deswegen habe ich nicht SO viel Zeit für zum Beispiel die Prüfung. Ich hatte nicht so viel Zeit für ah die Vorbereitung aber ahm, da ich schon einige deutschsprachige Leute kennengelernt und ich hatte auch viel mehr Chancen/ also wenn ich/ zum Beispiel, wenn ich mit den Leuten, mit den deutschsprachigen Leuten ahm unterwegs, also sprechen wir normalerweise auf Deutsch. Und das finde ich auch eine/ so wie eine Übung für mich. Für Hören, für auch Sprechen, ja und für Lesen und auch (1s) Schreiben finde ich, ahm das muss ich allerdings selbst lernen. Ja und (1s) Schreiben ist für mich etwas schwerer glaube ich, ja. Aber



normalerweise habe ich mein Hören und Sprechen bestimmt verbessert.

21 I: Also du benutzt hauptsächlich Deutsch jetzt?

22 P1: Mhm`.

23 I: Oder welche Sprachen benutzt du während des Aufenthalts?

24 P1: Während dieses Aufenthalts würde ich sagen Englisch. Aber/ Weil meine Kurse sind alle/ also alle auf Englisch sind. Und ich habe auch sehr internationale Kollegen, also Studienkollegen, deswegen ahm benutze ich normalerweise Englisch, aber wenn ich also mit meinem Tandem oder Buddy hm (3s) also irgendwas unternehme, dann spreche ich normalerweise auf Deutsch. Das MUSS sein, glaube ich. Also, das MACHT keinen Sinn, wenn ich mit den deutschen oder österreichischen Leuten unterwegs und wir auf Englisch sprechen [I: Ich verstehe.] dann ist es ein bisschen ja/ das ist ein bisschen schlimm, weil ich schon Deutsch gelernt und ich/ das finde ich sehr schön, wenn ich also auf Deutsch sprechen kann.

25 I: Mhm- ok, super. Du hast auf deinem Fragebogen jetzt angegeben, du schätzt deine Fähigkeiten, dein eigenes Lernen zu organisieren [P1: Mhm`, ja. ((lacht))] mit "mittelmäßig" ein. Warum? Warum ist das so?

26 P1: Weil ich kann, also nicht so gut die Zeit (3s)/ wie sagt man das "managieren"? Ja, ah ich (4s) ((schmunzelt)) ich hm so, auf einmal möchte ich viele Dinge machen. Normalerweise habe ich nicht so viel Zeit für Lernen benutzt, weil ich (1s) auch mit den Leuten was unternehmen möchte und ja (1s) wenn das Wetter so schön ist, würde ich nicht in meinem Zimmer sitzen und ja alles selbst lernen, sondern ich glaube, also (2s) mein/ hm, wie sagt man das? Mein auto/autonomes Lernen ist/ GEHT auch wenn ich mit den Leuten was unternehme. [I: Ja natürlich, mhm-.] Also nicht nur im Zimmer sitzen und alles selbst lernen und nur schreiben oder lesen. (1s) Ich finde es immer schön, wenn ich hm alles/ wenn ich irgendwas von den Leuten lernen kann/ oder könnte. Ja ahm deswegen ja, finde ich manchmal sehr schlecht, wenn ich nur in meinem Zimmer sitze (lacht). () für die Vorlesungen lernen. Aber ja, normalerweise/ Ich habe das mittelmäßig geschätzt, weil ich nicht so gut Zeitmanagement habe. [I: Ah ok, verstehe.] Aber ich glaube durch den anderen (Wege) könnte ich auch besser lernen.

27 I: Ok. Mit dem Zeitmanagement, hast du das Problem nur im Ausland oder in Taiwan auch?

28 P1: Hm`((überlegt)) (4s) glaube ich hier ist etwas schlimmer, weil ich so viele Dinge machen möchte. Aber in Taiwan normalerweise habe ich (1s) also (1s) viel Zeit, weil ich bin so in meinem eigenen Land. Ich habe schon viel erlebt dort. Also ich muss nicht/ Und auch ich hab die Freunde schon in Kursen, wir können schon in Kursen treffen und deswegen (2s) ich hm/ ich muss nicht also andere Zeit finden, um die Leute zu treffen. Und deswegen habe ich (1s) viel mehr Zeit für Lernen. Aber HIER ist das anders.



- 29 I: Ja ok. Mhm`. Was würdest du sagen, welche Rolle spielt autonomes Lernen für dein Studium?
- 30 P1: ((überlegt)) (4s) Ganz/ Ich finde das ist sehr hm ((sucht nach Vokabel)) (4s) wichtig für mich, weil normalerweise kann ich nicht so gut oder werde ich nicht so gut im Kurs konzentriert. Ich muss normalerweise, wenn ich eine Klausur, Prüfungen habe, ich muss normalerweise ALLES selbst nochmal lernen, weil ich nicht so gut/ oder ich kann mich nicht so gut im Kurs konzentrieren, deswegen ja, brauche ich also auch viel Zeit bevor ich die Prüfung habe. Aber normalerweise finde ich, das ist nicht so gut, weil ich (2s) hm ich ver/ ich ((lacht)) hab viel Zeit mit den Leuten also was unternehmen und (2s) das/ also die ZEIT kann ich auch etwas für Lernen verwenden, aber das würde ich nicht machen, sondern verwende ich die Zeit nur beVOR ich Prüfung hab. Ja ((lacht)). Das finde ich nicht so gut, aber hm (2s) ich ja ich bin sowieso/ ich hab sowieso in dieser Art schon ((schmunzelt)) und alles passt schon bis jetzt, deswegen ((schmunzelt))
- 31 I: Also ist das im Ausland oder in Taiwan oder in beiden?
- 32 P1 Beiden, glaube ich.
- 33 I: Ist gleich, ok. Und was ist für dich Lernendenautonomie? Also was gehört da alles dazu für dich?
- 34 P1: Also normalerweise, wenn man (2s) die ahm Themen, die im Kurs die Professoren schon ah gespro/ darüber gesprochen und ICH selbst im Zimmer oder irgendwo in Bibliothek oder so selbst nochmal lernen muss, dann es für mich gehört auch zum autonomen Lernen. Und ja, und wenn ich auch selbst etwas lernen möchte also (1s) die die Professoren nicht darüber im Kurs gesprochen haben dann ah und ich (3s) zum Beispiel, was ich (2s) ah etwas extra lernen muss oder möchte, dann lerne ich auch selbst. Ja das ist auch ein autonomes Lernen, glaube ich. Per Internet oder so.
- 35 I: Ah, ok! Also wie lernst du dann selbst? Also über Internet hast du gesagt?
- 36 P1: Mhm`. Also ich ((lacht)) google, was ich lernen möchte, also zum Beispiel, wenn ich für ein Thema sehr/ wenn ich mich für ein Thema sehr interessiere, sehr gut interessiere, dann versuche ich, alles zuerst auf dem Internet hm/ ja versuche ich alles auf dem Internet zu finden und wenn ich etwas nicht finden kann, dann (2s) also frage ich meine hm Freunde oder ja Professoren oder so. Ja, aber ich finde autonomes Lernen für mich ist ein großer Teil für mich, also ein großer Lernteil für mich, ja, weil ich nicht SO gut in Kursen konzentrieren kann.
- 37 I: Aha, ok. Wie hat sich denn dein Lernverhalten im Ausland verändert?
- 38 P1: Lernverhalten? Ok, ich würde sagen, weil die internationalen Studenten, nicht nur die ja nicht nur die österreichischen Studenten, auch



alle internationalen Studenten in meinen Kursen sehr aktiv sind und deswegen muss ich allerdings/ also muss ich normalerweise viel mehr lernen, wenn ich zum Beispiel über ein Thema freiwillig sprechen, also ich muss ZUERST vielleicht viel mehr lernen als die anderen Leute, als die anderen Studenten, dann kann ich über das Thema im Kurs also freiwillig oder viel darüber sprechen. Ja und DAS finde ich so wie ein Stress aber das ist positiv Stress, also das kann ich/ darum kann/ damit kann ich (1s) hm meine (3s) ah/ kann ich mein Selbst verbessern, glaube ich.

39 I: Also dadurch, dass deine Kurskollegen auch aktiver sind?

40 P1: Ja. Also das ist bei uns, bei asiatischen Studenten ein bisschen (1s) stressig, wenn man in Kursen meine eigene/ ja oder ihre eigene Meinung freiwillig sprechen. Normalerweise müssen wir/ also stimmen wir normalerweise dem Professor zu und wir können nicht so gut eine eigene Meinung (3s) hm aussprechen, ja. Und das finde ich auch ein Problem für die asiatischen Leute.

41 I: Warum denkst du, ist das so?

42 P1: Das ist/ ich glaube das ist auch ein Problem zwischen/ also ein Unterschied zwischen den Kulturen, glaube ich. Normalerweise in den Kursen hm (3s) also müssen wir, oder sollten wir mehr Respekt für den Professoren. Deswegen werden wir nicht unsere eigene Meinung aussprechen, wenn wir etwas anders also oder wir andere Meinung haben. Ja und hier glaube ich, also wenn du (1s) / du kannst alles, alles über das Thema sprechen und wenn das nicht mit dem hm ((überlegt)) (3s)/ wie sagt man das?/ wenn das nicht so gut mit dem Professors Meinung geeignet ist, passt auch. Das ist kein Problem, wenn du deine eigene Meinung ja äußerst ja und DAS ist auch eine/ ich würde sagen, ich hm habe auch meine ((überlegt, sucht nach Vokabel)) (5s) es hm/ das verwen/ ((leise)) wie sagt man das? Entschuldigung ((lacht)). Ich hab auch was geändert, glaube ich. Also ((zögert)) drin (lacht). Ja ((lacht)).

43 I: Ah,ok. Also in dir hat sich was geändert?

44 P1: Ja, ja, ja. Ah ich/ Die/ Weil die Kultur hier auch mich geändert hat.

45 I: Ok. Kannst du da noch mehr darüber erzählen? Wie hat dich das geändert?

46 P1: Weil ich schon die Kontakte also mit den Leuten hier oder mit den Kulturen hier, deswegen finde ich, also es gibt schon auch Gutes oder Schlechtes bei den asiatischen also Kulturen zum Beispiel. Die sind nicht so aktiv in den Kursen und ja sowas. Und HIER gibt es auch so was Gutes und Schlech/ oder nicht so Gutes in Kultur steht. Und deswegen, wenn ich also wenn ich AUCH die Erfahrung Auslandssemester hier ahm habe, dann kann ich (2s) hm also was Gutes hier in meiner ja in meiner eigenen Kultur was Gutes (lacht) hier in die österreichische Kultur oder ja westliche Kulturen also ein bisschen ja mixen, zusammenmixen. Und dann kann ich auch hm ja also etwas (2s) verbessern. Ja mich selbst. Ja glaube ich.

..(Innere) Einstellungen

47 I: Denkst du, du wirst dann das, was du hier am Lernverhalten geändert hast, wirst du das in Taiwan beibehalten, wenn du wieder zurückgehst?

48 P1: Ja, glaube ich schon, mhm`. Es gibt schon einige Denken. Also ich (1s) das schon, das sind schon geändert/ das wurde schon geändert. Und wenn ich zurück in Taiwan bin, dann würde das auch in meinem Herz oder in meinen Gedanken normalerweise bleiben, glaube ich.

49 I: Also auch in der Organisation deines Lernens wirst du ein paar Sachen beibehalten, die du jetzt anders gemacht hast?

50 P1: Ja.

51 I: Hast du/ Oder welche Lernstrategien hast du denn während deines Auslandsaufenthalts benutzt?

52 P1: Lernstrategien? ((überlegt)) Hm-

53 I: Also zum Beispiel ein ganz konkretes Beispiel, wenn du Vokabel lernen möchtest [P1: Ok.], wie machst du das?

54 P1: Ahm (3s) Lernstrategie. Ich werde sagen ah ich lerne (1s) schneller, wenn ich mit den Leuten also mit den/ ich lerne schneller, wenn ich mit den Leuten also REAL Kontakt habe. Nicht nur sitzen und lesen. Normalerweise kann ich sehr gut ah (1s)/ zum Beispiel die Aussprache, ja ich kann normalerweise meine Aussprache sehr gut verbessern, wenn ich mit den (2s) ja mit den deutschsprachigen Leuten spreche. Ich kann also alle/ ich kann sehr gut hören und verstehen und ich kann auch ahm (3s) sehr (2s) ich werde auch wissen, was ich verbessern sollte, zum Beispiel bei Aussprache, was ich ahm verbessern könnte. Ja und für den ahm Grammatik, glaube ich, ist ein bisschen schwieriger aber normalerweise durch den Sprechen kann ich auch sehr gut hm/ ich werde eine sehr gute Konzentration, wenn ich also zum Beispiel eine (1s) Gespräch mit den Leuten habe und ich werde ein bisschen/ ich werde den Fokus mit dem, wenn man auf Deutsch sprechen und ich werde sehr hm (3s) großes Fokus ja mit dem Aussprache und Grammatik ((überlegt, sucht nach Vokabel)) (6s) gesetzt. Und normalerweise für mich das ist ein sehr guter Weg zum Lernen. Ich kann nicht ahm (2s) zum Beispiel für (1s) für manche Leute durch Lernen ah/ durch Lesen und ja durch Lesen und Schreiben könnten die Leute ahm viel mehr lernen aber für mich (2s) für mich ist es etwas anders, glaube ich. Zum Beispiel wenn ich/ als ich noch ein Kind war, als ich Englisch lerne, lerne ich/ habe ich normalerweise die Aussprache durch die Filme gelernt. Deswegen haben auch viele Leute, die mir sagen, dass ich sehr gute Aussprache/ Englisch-Aussprache habe und jetzt auch, ich kann normalerweise, wenn die Leute (1s) ja wenn die Leute ((schmunzelt)) ((sucht nach Vokabel)) hm/ wie sagt man das? Also für MICH ist etwas/ Die Lernstrategie ist etwas anders, glaube ich. Für MICH, ich kann viel mehr für den Leute lernen, deswegen würde ich auch die hm (1a) würde ich auch ein also mehr Zeit für das Treffen haben. Ja ((schmunzelt)) und ja.

..Kommunikative Anw

..Kontakt mit Erstspra

..Lernen von anderen

..Zuhören

..Kommunikative Anwend

..Zuhören

..Lernen von anderen

„Sprachliches Umfeld“

„Recherchieren und eig

„Sprachräume schaff

„Intrinsische Motivat

„Sprachliches Umfeld

„Kontakt mit Erstsprache

„Kommunikative Anw

„Eigeninitiative

„Kontakt mit Erstsprache

55 I: Also die Interaktion ist dir wichtig?

56 P1: Ja, ja, ja, ja, ja.

57 I: Und ist das in Taiwan genauso? Also lernst du in Taiwan auch durch Interaktion oder hast du da andere Strategien?

58 P1: Meinst du auch Deutschlernen? Für Deutschlernen?

59 I: Mhm´.

60 P1: In Taiwan/ Ja, in Taiwan ist es auch so aber in Taiwan habe ich nicht so/ also HATTE ich nicht so viele Chancen mit den Leuten auf Deutsch sprechen. Ja zum Beispiel wenn ich mit der <Name einer Freundin> ((schmunzelt)) zusammen unterwegs sind, sprechen wir normalerweise auf Chinesisch. Ja deswegen, wir werden schon einiges Thema über Deutsch sprechen, wenn wir etwas also grammatisch oder etwas hm oder einige Probleme haben. Aber normalerweise sprechen wir nur auf Chinesisch, ja. Aber hier kann ich normalerweise mit den Problemen oder so auf DEUTSCH/ darüber auf Deutsch diskutieren. Das finde ich sehr, sehr gut.

61 I: Also wenn du in Taiwan nicht so viel Deutsch sprechen kannst, wie/ welche Strategien hast du dann zum Beispiel für Grammatiklernen?

62 P1: Ich lerne/ hm für Grammatik hm/ Grammatik ist es eher/ also ich muss also die Artikel lesen oder so. Da kann ich Grammatik, also RICHTIG Grammatik lernen aber beim ja Sprechen (1s) und Hören normalerweise höre ich Radio. Ich würde ein paar Stund/ also ein paar Minuten vor dem Schlafen also ein Radio hören und einige Nachrichten hören und das finde ich auch schön, wenn ich in Taiwan bin und nicht so gut/ nicht so viel Kontakt mit den (1s) Sprachen haben können, dann ja, dann MUSS ich (3s) einige mehr Chancen finden, also für mich. [I: Ok.] Ja.

63 I: Also dann suchst du aktiver [P1: Ja, ja, ja.] nach Möglichkeiten [P1: Ja.] wie du [P1: Ja.] auch Deutsch trainieren kannst?

64 P1: Auch zum Beispiel in Taiwan, also in meinen Kursen haben wir internationale Stud/ auch internationale Studenten, auch die Studenten also aus Deutschland oder aus Österreich. Und normalerweise mit den Leuten sprechen wir auf Englisch, also wenn wir alle, also mit den anderen Leuten, mit den anderen Studenten zusammen in einem Gespräch haben. Aber wenn also nur ich und die Deutschen oder Österreicher sprechen wir auch auf Deutsch. Das ist, ja für mich, das ist ein normalerweise eine Übung, wenn ich nicht in einem deutschsprachigen also Länder bin. Ja.

65 I: Das heißt, du suchst auch aktiv [P1: Ja.] dann den Kontakt zu den Austauschstudierenden?

66 P1: Mhm´, mhm´, ja. DAS könnte ich auch sagen, das ist auch eine Lernstrategie vielleicht. Ja, mit den Leuten also KONTAKT, also wirklichen

„Kontakt mit Erstsprach“

„Intrinsische Motivatio“

„Kontakt mit Erstsprach“

„Soziokulturelle Auton“

„Sprachniveau“

„Alter und persönlid“

„Selbstvertrauen“

„Sprachliches Umfeld“

„Intrinsische Motivatio“

„Kommunikative Anwei“

Kontakt haben und (1s) hm ja, ich finde (1s), ja das ist für mich, weil ich an der Uni Deutsch gelernt habe und dann ähm nachher habe ich meine Studium gewechselt äh in Wirtschafts- ja -bereich. Aber normalerweise möchte ich auch meine Deutschkompetenz verbessern, ja und durch das Gespräch oder ja das ähm (2s) die Interaktion mit den Leuten, mit den Internationalen, ja deutsche oder österreichische Studenten kann ich normalerweise auch meine Deutschkompetenz verbessern.

67 I: Hast du den Kontakt zu den Austauschstudierenden auch schon gesucht bevor du ein Auslandssemester gemacht hast?

68 P1: Du meinst/?

69 I: Also als du Taiwan warst aber noch kein Auslandssemester gemacht hast, hast du da auch aktiv die Austauschstudierenden gesucht oder ist das erst nach dem Aufenthalt in Deutschland gekommen?

70 P1: Ich würde sagen, das ist nach dem Aufenthalt in Deutschland, ja.

71 I: Warum glaubst du, hast du das vorher nicht gemacht?

72 P1: Weiß ich nicht. Vielleicht (1s) wenn habe ich ja gefunden, das ist/ also mein ((schmunzelt)) Deutsch war nicht so gut dort und ich kann nicht so viel Deutsch mit diesen Leuten ja auf Deutsch sprechen. Aber nach und nach finde ich/ weiß ich nicht, war ich schon größer ((lacht)). Ja und ich kann auch auf Deutsch/ manchmal auch auf Deutsch sprechen mit den Leuten, wenn ich auch nicht so gute Deutschkompetenz habe ((lacht)) aber ich hab/ ich ja das KANN ich schon, glaube ich.

73 I: Mhm, ok, interessant. Und inwieweit, findest du, unterscheidet sich das Lernen im Ausland vom Lernen in Taiwan?

74 P1: Was ist der Unterschied, oder?

75 I: Ja, oder findest du, gibt es überhaupt Unterschiede? Oder inwieweit unterscheidet sich das Lernen?

76 P1: Für mich, oder?

77 I: Genau.

78 P1: Das Lernen ((überlegt)) (3s) Für mich ist/ es gibt nicht so großes Unterschied, würde ich sagen. Für mich Lernen ist Lernen ((lacht)). Ja, aber hier kann ich also durch, so wie ich gesagt habe, ich habe viel mehr Chancen mit den Leuten Interaktion zu haben. Deswegen habe ich auch viel mehr Möglichkeiten um eine Sprache zu verbessern zum Beispiel. In Taiwan kann ich vielleicht nur im Zimmer sitzen, Radio hören und das ist nicht so praktisch, würde ich sagen. Und ich lerne (1s) ja ich kann schon meine Deutschkompetenz verbessern, aber nicht für Alltagsleben, glaube ich. Ja und HIER normalerweise, wenn ich ein Gespräch mit den Leuten führe, dann ist es/ ist etwas anders. Ich kann was also etwas WICHTIGES für Alltagsleben lernen, ja.

„Sprachliches Umfeld

„Intrinsische Motivation

„Sprachliches Umfeld

„Kontakte zu Erstsprache

„Druck und Stress

„Lernverhalten

„Reflexion der Bildur

„Druck und Stress

79 I: Und in Taiwan war es nicht so alltagsorientiert?

80 P1: Nein, weil ich im Alltag Deutsch nicht ähm also wie sagt man das? Deutsch ist nicht benötigt, wenn ich ja im Alltagsleben ja in Taiwan aber hier ist etwas anders. Deswegen (2s) ja in/ das war auch eine also Situation an der Uni. Wir lernen normalerweise was (2s) angewandt/ hm das heißt angewandtes, aber es war nicht SO geeignet für Alltagsleben, glaube ich, ja. Wir lernen normalerweise Grammatik und ja was für/ also für das/ also wir haben auch Unternehmensdeutsch gelernt, aber das ist für mich etwas/ wenn du das sprechen/ wenn du die Sprache nicht im Alltagsleben benutzen kannst, dann ist es auch/ das ist (3s) ja sinnlos, [I: Ok] wenn du viel mehr lernen, also wenn du Unternehmensdeutsch lernst aber du kannst nicht/ du kannst kein Deutsch im Alltagsleben benutzen, dann ist sinnlos, glaube ich. [I: Mhm, verstehe.] Deswegen finde ich für die Studenten, die ähm (3s) Fremdsprachen lernen, es ist wichtig ein Auslandssemester zu haben ODER mit den Leuten, die also/ den Muttersprachlern Kontakt zu haben. Das ist sehr sehr wichtig. Du kannst die Fremdsprache nur am Computer also beim Computer lernen oder beim Fernsehen lernen, das ist nicht (1s) das ist unpraktisch. Ja, du musst die also wichtig/ die Kontakt mit den Leuten haben [I: Ok, mhm.].

81 I: Hast du auch einen Deutschkurs gemacht in <Austauschland A> und <Austauschland B>?

82 P1: Ja, in <Austauschland A> schon. In <Austauschland A>/ ich habe also vier Monate in <Austauschland A> gelebt und das war für Deutschkurs, nur für Deutschkurs, ich hatte keine anderen Vorlesungen. Und hier hatte ich auch Deutschkurse aber nur für ein Monat.

83 I: Gab es in den Deutschkursen irgendetwas, das ganz neu für dich war?

84 P1: JA ((lacht))! Schon. Aber (2s) ich finde weil/ wenn/ als ich in <Austauschland A> war ähm habe ich nur B1-Kurse teilge/ an B1-Kursen teilgenommen und das ist nicht so eine höhere Niveau, deswegen, ähm ja die Lehrerin ((überlegt, sucht nach Vokabel)) (4s) hm wie sagt man? Wie sag ich das? Ich finde, es schon Unterschied gibt, weil ich damals auf B1-Niveau hatte und jetzt nehme ich an/ jetzt habe/ im September habe ich an einem C1-Kurs teilgenommen und ich hm ja die Lehrerin (3s) hm/ also wir hatten viel (3s) mehr Chancen oder ja in C1-Kurse freiwillig zu sprechen, [I: Ah, ok.] ja. Und DAS ist für mich ein bisschen ja stressig, weil also normalerweise in B1-Kursen oder in Kursen in Taiwan hatte ich nicht so viele Chancen oder ich musste nicht so viel freiwillig sprechen. Ich musste nur lernen, lernen, Grammatik. Oder ja, oder wir müssen einen Artikel schreiben und das war es. Ich muss kein freiwillig sprechen und ja, deswegen finde ich ein bisschen, ja schwer für/ das ist ein bisschen schwer oder das war ein bisschen schwer für mich in C1-Kurse aber ja dadurch habe ich auch (2s) verbessert.

85 I: Ok, super. Also du hast es eh vorher schon kurz gesagt, aber würdest du anderen Deutsch-Studierenden empfehlen ein [P1: Ja.] Auslandssemester zu machen?

„Intrinsische Motivatio

„Sprachliches Umfeld

86 P1: Ja, unbedingt, glaube ich. Ja, ich würde das gut empfehlen.

87 I: Ja, warum genau?

88 P1: ((überlegt)) Weil du/ weil man ja einfach im Alltagsleben was du gelernt hast, verwenden kannst. Ja und das ist für mich das ((überlegt)) (3s) ZIEL für Deutsch/ also für Sprachenlernen. Ja wenn du ja nur in Kursen oder/ also wenn du ((überlegt)) (6s) wenn du wirklich eine Sprache sehr gut verwenden möchtest, dann musst du (2s) normalerweise in das/ in dem Land (3s) ahm (2s) entweder leben oder arbeiten oder mit den Leuten einen (2s) Kontakt haben. [I: Ok.] Das ist nicht/ Ja, das ist so wie ich gesagt habe, das ist SINNLOS, wenn du ((schmunzelt)) nur in der Klasse mit den Professoren oder mit den Studenten ((schmunzelt)), also die aus gleicher Kultur oder Ländern sind und also zum Beispiel wir Taiwaner sprechen Deutsch zusammen, das ist auch nicht so praktisch. [I: Mhm.] Deswegen würde ich das Auslandssemester empfehlen für die Leute, die ja Sprache lernen möchten.

89 I: Ok, super. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, worüber wir jetzt noch nicht gesprochen haben?

90 P1: Hm ((überlegt)) (6s) zur Zeit finde ich schon gut, glaube ich, ja.

91 I: Super, hervorragend. Dankeschön für das Interview!

92 S2: Danke.

B.3.2 Interview 2: Anne

„Intrinsische Motivation“	1	I: Du hast während deines Studiums zwei Auslandsaufenthalte gemacht. Kannst du da mal darüber erzählen, wie das war?
	2	P2: Also das erste Mal war ich in <Stadt> und habe ich einen privaten Deutschkurs besucht aber damals war/ also der Kurs war am Abend. [I: Ok.] Ja deshalb habe ich nicht viel Lust dort zu gehen und den Kurs besuchen, ja so glaube ich, die Effektiv ist nicht so gut. Das funktioniert nicht so gut. [I: Ok.] Und die zwei Mal da bin ich jetzt in <Stadt> und bleibe ich/ also ja ich bleibe hier für sechs Monate aber der Kurs dauert nur vier Monate. Ja also wenige. Ja und habe ich eigentlich jeden Tag Deutschkurs aber daf/ also das startet immer am Nachmittag an. Ja es () ein bisschen annoyed, [I: Ah ok.] wenn das Wetter so gut ist, ja/
	3	I: Ok, hast du nicht immer Lust?
	4	P2: Ja und dann/ es war auch angestrengt, muss ich sagen. Ja ich habe jetzt C1-Kurs besucht und (2s) am meisten finde ich blöd, wenn die Lehrerin nicht/ also sie hat immer nur mündlich erzählt, alles also ohne schriftlich, ohne Schrift, keine an dem Board und so, ja. Manchmal kann ich GAR nicht verstehen.
	5	I: Ok. Aber würdest sagen, der Auslandsaufenthalt oder die beiden Auslandsaufenthalte waren grundsätzlich eine positive Erfahrung?
„Extrinsische Motivation“	6	P2: Ja. Also das erste Mal bin ich nicht sicher aber das zweite Mal jetzt in <Stadt> dann ist positiv, also ja.
	7	I: Ja ok, also jetzt ist eher positiv, der erste Aufenthalt war nicht so positiv?
	8	P2: Ja.
	9	I: Warum?
	10	P2: Also weil ich nicht so oft den Kurs besuche. Naja also es ist mein Privatkurs und dann die Lehrerin gibt mir keine Ergebnisse oder so. Und dann kann ich nicht/ dann kann ich mich einfach sagen "Ok heute gehe ich oder heute gehe ich nicht". Also ich habe keine Forderung darüber. Deshalb, wenn ich nicht oft besucht, dann ist das Ergebnis nicht so.
„Ziele setzen“	11	I: Also würdest du sagen die beiden Auslandsaufenthalte hatten den Effekt den du dir gewünscht hast oder nicht?
	12	P2: Hm ((überlegt)) (6s) Ja der zweite ja. Wenn ich mehr/ Also ich habe mehr vier/ eins ((überlegt und zählt)) ich habe fünf Kurse ahm besucht, dann ist es ein bisschen mehr als ich erwartet. Deshalb finde ich gut.
	13	I: Ok. Also was waren die Effekte, die du dir überhaupt gewünscht hast?
	14	P2: Hm ((überlegt, schmunzelt)) (3s)
	15	I: Was hast du dir erwartet vom Auslandsaufenthalt?

..Ziele setzen
..Motivation und Voli
..Hemmungen

..Hemmungen

..Ziele setzen

..Eigeninitiative
..Sprachliches Umfeld
..Motivation und Voli

..Sprachliches Umfeld

..Kontakte zu Erstsprachli

- 16 **P2:** Also mehr sprechen, mehr auf Deutsch sprechen, ja. [I: Ok.] Aber eigentlich im Kurs gibt es nicht so/ wenn zu viele Leute im Kurs und dann jede sind sehr aktiv ((lacht)) im Kurs, dann spreche ich auch nicht so viel.
- 17 **I:** Aha, also weil die anderen sehr aktiv sind [P2: Ja.] kommst du nicht so zum Sprechen, oder?
- 18 **P2:** Ja, dann stellen meine Kollegen immer die Frage oder sprechen sie immer etwas, dann ja dann spreche ich eher nicht ((lacht)).
- 19 **I:** Und beim ersten Mal wie war das? Hattest du da den gewünschten Effekt?
- 20 **P2:** Hm nein, bei ersten war nicht. Ich habe nichts gewünscht, weil/ also das Ziel äh ist nur Reisen und dann war ich einen Monat in <Stadt> um zu reisen. Deshalb besuche ich auch den Kurs und die Zeit also einfach ein bisschen verbringen ((schmunzelt)) also am Wochentag.
- 21 **I:** Und was würdest du sagen, was hast du generell gelernt?
- 22 **P2:** Hm ((überlegt, schmunzelt)) (1s) das ist schwer (3s) wegen der Materialien wir haben bekommen. Am Tag sprechen am meisten.
- 23 **I:** Und hattest du viel Kontakt zu Deutschsprachigen während deines Aufenthalts?
- 24 **P2:** Ahm (3s) ja, also nicht so oft. Ja das ist nicht wie ich erwartet. Ja, was ich erwartet, dass ich kann hier so viele <Personen aus Austauschland B> kennengelernt aber wegen meinem Programm, also die Freunde von mir ist alles aus Ausland und wir sprechen nur Englisch. Ja und wir haben nur drei oder vier deutsche Freunde, dann sprechen wir Deutsch aber nicht so oft.
- 25 **I:** Ok. Also du hast eher Kontakt zu den internationalen Studierenden?
- 26 **P2:** Ja, ja wegen des Programms ((schmunzelt)).
- 27 **I:** Ah ok. Und welche Sprachen sprichst du dann meistens?
- 28 **P2:** Hier? [I: Mhm'] Englisch.
- 29 **I:** Schon Englisch, ok.
- 30 **P2:** Ja also am Morgen/ ich habe auch morgens im Wissenschaftskurs und dann spricht alles Englisch. Mit den internationalen Studenten ((schmunzelt)).
- 31 **I:** Ja ok, ist klar. Gibt es auch Situationen, in denen du Deutsch sprichst oder Deutsch sprechen musst?
- 32 **P2:** Hm ja. Also hm (4s) außer dem Kurs dann gehe ich oft mit meiner

„Kontakte zu Erstsprachli		deutschsprachigen Freundin. Die kommt aus <Land>, ja und wir sind eher enge. Ja also, sie hat viele Leute und wenn wir Ausflug machen und Kaffee trinken dann reden wir Deutsch.
„Sprachliches Umfeld		33 I: Ah ok. Und wie war das bei dem ersten Auslandsaufenthalt in <Stadt>? Hattest du da Kontakt zu Deutschsprachigen?
„Eigeninitiative		34 P2: Ne. Ne, gar nicht ((schmunzelt)). [I: Gar nicht, ok.] Ja, weil/ also ich kenne nicht so gut die Kollegen und außerdem sind sie sehr alt/ oder älter als ich und sie haben schon die Familie oder das eigene Leben, dann haben wir nicht so viel Kontakt.
„Sprachliches Umfeld		35 I: Also damals in <Stadt>, hast du dann Deutsch gesprochen, oder?
„Eigeninitiative		36 P2: Ne, also nur im Kurs. [I: Im Kurs.] Sonst nicht.
„Sprachliches Umfeld		37 I: Also im Alltag auch/
„Eigeninitiative		38 P2: Ne. Ich kenne keine Leute in <Stadt>, deshalb.
		39 I: Mhm, ok. Würdest du dann sagen, bei dem zweiten Auslandsaufenthalt sprichst du jetzt mehr Deutsch als damals, oder?
		40 P2: Ja, bestimmt, ja.
		41 I: Du hast im Fragebogen angegeben, deine Fähigkeiten dein eigenes Lernen zu organisieren sind mittelmäßig. [P2: Ja.] Warum schätzt du dich so ein?
„Intrinsische Motivatio		42 P2: Ahm (3s) ich bin so faul ((schmunzelt)) also ohne Hausaufgabe. Ahm (1s) ja muss ich sagen, dann lerne ich nicht so viel. Ja, aber ich schreibe die Hausaufgabe, die Lehrerin geben, dann so ja. Und also wenn ich die Hausaufgaben schreibe, dann/ wenn ich es nicht verstehe, dann mache ich ein bisschen recherchieren und dann ist das ().
„Extrinsische Motivatio		43 I: Wie recherchierst du dann? Oder was machst du dann?
„Recherchieren und eig		44 P2: Die Wörter, die Definition oder wie man das benutzt, ja.
		45 I: Benutzt du da ein Wörterbuch, oder/?
„Wörterbucharbeit		46 P2: Online Wörterbuch.
		47 I: Ok, super. War das immer schon so, dass du eher schwer dir selbst das Lernen organisieren kannst?
„Recherchieren und eig		48 P2: Ja für mich ((schmunzelt)) aber ich/ also (1s) (was ich außerdem) mache nur, ich höre die Nachrichten auf Deutsch. [I: Super.] Ja aber nur hören, also ich mache nichts Besonderes.
„Strategieeinsatz		49 I: Und ist das in Taiwan genauso?

Ohne Bezug zu Erkenntn

50 P2: Wenn ich Deutsch lerne?

51 I: Ja.

52 P2: Ja, aber wenn ich in Taiwan, dann haben wir ganz viele, viele, viele Hausaufgaben. So wenn ich die Hausaufgaben schaffe, dann ist die Zeit schon vorbei ((schmunzelt)).

53 I: Und du hast vorher erwähnt, dass du Nachrichten hörst. [P2: Ja.] Machst du das in Taiwan auch?

54 P2: Ne, einfach wenn ich hierher komme.

55 I: Ok. Warum machst du es im Ausland und warum nicht in Taiwan?

„Intrinsische Motivation

56 P2: Ahm ((überlegt)) (5s) also weil ich hier allein wohne, dann finde ich ab und zu langweilig. Ich höre, muss ich sagen, ganzen Tag Musik schon, dann manchmal möchte ich etwas austauschen, dann höre ich Nachrichten (aber danach dann) () höre ich jeden Tag oder so nur zwölf, zehn Minuten dann ist auch eine ((sucht nach Vokabel)) (2s) gewöhnt? Ich bin das gewöhnt.

57 I: Ja, ok, du bist daran gewöhnt. [P2: Ja.] Und in Taiwan machst du das eigentlich nicht?

58 P2: Ja, wenn ich mit meiner Familie wohne, dann gibt es immer, wir sprechen ((schmunzelt)).

59 I: Ah ok, also es ergibt sich nicht die Möglichkeit.

60 P2: Ja ((schmunzelt)).

„Bedeutung

„Intrinsische Motivatio

61 I: Alles klar, ok. Was würdest du sagen, welche Rolle spielt das autonome Lernen in deinem Studium?

62 P2: Hm ((überlegt)) (5s) also nicht sehr wichtig, würde ich sagen. Ja, also ich weiß, es soll wichtig sein aber ja, es ist auch schwer, wenn sie selbst lernen möchten. Also und ich habe nicht so stark Motivation, deswegen/ ((schmunzelt))

63 I: Und wie definierst du für dich Lernendenautonomie? Also was gehört für dich da dazu? Was ist alles Lernendenautonomie für dich?

64 P2: Ah (1s) gibt es ein paar Beispiele da?

65 I: Also wenn du/ also du hast jetzt gesprochen über, wie wichtig ist autonomes Lernen für dich. Worüber sprichst du da, wenn du sagst "autonomes Lernen"? Was ist das alles? [P2: Ahm.] Was kann das alles sein für dich?

66 P2: Hm ((überlegt)) (6s) ok, vielleicht Buch lesen. Ja, ich glaube, wenn man also in deutsche Buch lesen, dann kann man mehr lernen, ja und ich

„Zuhören“

„Strategieinsatz“

„Notizen“

hab eigentlich auch (2s) ja es war/ es ist die Hausaufgabe von hier die Kurs "Lesen und Schreiben", müssen wir einen Roman lesen. Lese ich sehr, sehr, sehr langsam. Obwohl es auch die Hausaufgabe ist ((schmunzelt)).

67 I: Also zum Beispiel Lesen. [P2: Ja.] Hast du noch andere Beispiele, was für dich noch Lernendenautonomie ist?

68 P2: Online hören. Dann höre ich schon die Nachrichten, ja. Und für Sprechen (1s) also ja ist ganz schwer für mich ((schmunzelt)) also ja. (3s) Aber wenn ich mit meinen deutschen Freunden also gehe und die Zeit genieße und so, dann höre ich auch am meisten, also spreche ich nicht so viel, ja.

69 I: Aber du hörst viel.

70 P2: Ja, ja, ich höre gern.

71 I: Und das gehört für dich auch dazu zum autonomen Lernen?

72 P2: Hm (3s) also wenn ich etwas nicht verstanden? [I: Mhm~] Nein ((lacht)).

73 I: Ok, ja, gut. Inwieweit unterscheidet sich dein Lernverhalten im Ausland von dem in Taiwan? Also hast du irgendwas geändert am Lernverhalten?

74 P2: Hm ((überlegt)) (7s) Nein, ist ziemlich gleich.

75 I: Ok, mhm. Wie ist dann dein Lernverhalten?

76 P2: Hm (1s) so ich lerne/ wenn ich lerne, dann höre ich immer Musik und sehr laute Musik. Ja und ich lerne nur in der Nacht.

77 I: Und WIE machst du das dann?

78 P2: Wie mache ich was?

79 I: Also wenn du zum Beispiel Musik hörst, [P2: Ja.] wie lernst du dann was?

80 P2: Ich weiß nicht aber/ also diese Situation hatte ich schon in der Kindheit, wenn ich studiere oder lese, dann höre ich immer laute Musik.

81 I: Ok und suchst du dann auch die Vokabel, die du vielleicht nicht verstehst oder hörst du einfach nur?

82 P2: Ne, also wenn ich die Vokabel nicht erinnere, schreibe ich. Also wenn ich schreibe, dann schreibe ich mehrmals um zu erinnern. [I: Ok.] Sonst nichts. Also ja, ich mache manchmal also die Post, wie diese ((zeigt auf Post-its an der Wand)), aber nicht so oft, nur manchmal.

83 I: Ja, wie meinst du das? Du machst/?

„Notizen
„Strategieeinsatz

84 P2: Also zum Lernen, mit einem Zettel, dann etwas schreiben und dann poste ich an die Wand. [I: Ah, ok.] Aber nachdem ich das mache, lese ich nicht so viel ((lacht)). Ja aber manchmal mache ich so.

85 I: Und in Taiwan machst du das genauso?

86 P2: Ja, das gleiche.

87 I: Und wie lernst du da in Taiwan, wenn du jetzt neue Grammatik oder neue Texte lernen musst?

„Recherchieren und ei
„Strategieeinsatz

88 P2: Ah für Grammatik suche ich weitere Übungen online, ja und einfach mehrmals das üben. Und beim Lesen (3s) ja lese ich ganz normal, mache ich nichts Besonderes.

89 I: Ok und du würdest sagen, das ist relativ das gleiche was du in Taiwan machst [P2: Ja.] und was du jetzt in <Austauschland A> oder <Austauschland B> machst?

90 P2: Ja, ist gleich.

91 I: Ist gleich, ok. Welche Lernstrategien verwendest du?

92 P2: Ok ((schmunzelt)) habe ich die Auswahl, oder keine?

93 I: Also zum Beispiel wenn du neue Vokabel lernen musst, hast du da irgendwie eine Strategie, wie du dir Vokabel merkst?

94 P2: Ahm.

95 I: Also wie du vorher gesagt hast, zum Beispiel ein Post-it?

„Strategieeinsatz

96 P2: Ein Post-it und dann mehrmals schreiben [I: Ok.], ja. Und (1s) ja sonst nichts. Mache diese zwei.

97 I: Ja, ok. Und wie ist das beim Sprechen?

98 P2: Wenn ich neue Vocabulary? Also/

„Strategieeinsatz

99 I: Ja, beim Sprechen hast du irgendwie eine Strategie, dass du den anderen besser verstehst oder besser sprechen kannst?

100 P2: Hm (7s) weiß ich nicht genau, was habe ich gemacht. (4s)

101 I: Oder für Grammatik-Lernen?

„Notizen

102 P2: Ja, da habe ich die Prüfung/ also die Übung machen, ja. (2s) Oder Notizen machen, mache ich gerne Notizen für Grammatik.

„Eigeninitiative
„Bedeutung

103 I: Also gibt es Situationen, wo du sagst, hier lerne ich auch ohne Lehrperson? Außerhalb von einem Kurs.

„Eigeninitiative“ „Bedeutung“	104 P2: So Selbstlernen? 105 I: Ja genau, also ohne irgendwie eine Lehrperson, ohne dass du im Kurs bist? 106 P2: Ja, ich nur im Kurs ((schmunzelt)).
„Notizen“	107 I: Nur im Kurs? [P2: Ja.] Ok. 108 P2: Aber ja nach dem Kurs, wenn ich diese Grammatik nicht verstehe, dann mache ich selbst die Notizen noch einmal. Dann ja, ist alles ((schmunzelt)).
	109 I: Und während du jetzt hier in <Stadt> warst, hast du vielleicht neue Dinge gelernt auch außerhalb vom Kurs? 110 P2: (5s) Allgemein? 111 I: Mhm´. 112 P2: (3s) Kochen ((lacht)). Ja ahm (4s) 113 I: Also hast du Deutsch auch außerhalb vom Kurs gelernt oder ist das wirklich nur in der Kurssituation passiert?
„Hemmungen“ „Kontakte zu Erstsprachlichen“ „Selbstvertrauen“ „Intrinsische Motiv“ „Eigeninitiative“	114 P2: Ja meistens nur im Kurs. [I: Nur im Kurs, ok.] Ja also wenn ich mit meinen deutschen Freunden gehe, weil sie sind alle Muttersprachlerinnen, möchte ich sie nicht stören [I: Ok.] Also wenn ich nicht/ etwas nicht verstehe, dann lasse ich ((schmunzelt)) dann lasse ich. Also ja das passiert auch beim Hören, also wenn ich die Nachrichten nicht verstehe, dann kann ich nichts machen, aber ja, stelle ich auch selten Fragen.
„Zuhören“	115 I: Ja warum? Warum stellst du selten Fragen? 116 P2: Also wenn ich die Frage stellen möchte, dann muss ich immer fragen, also ((schmunzelt)). Und ich glaube das Hören kann man verbessern, wenn ich mehr, mehr, mehr höre. [I: Ja, ok.] Einen Teil dann verstehe ich.
„Kompensationsstrategie“	117 I: Aber wenn du jetzt einen Freund, eine Freundin nicht verstehst, dann fragst du nicht gerne nach? 118 P2: Ja. 119 I: Warum glaubst du, warum möchtest du da nicht nachfragen? 120 P2: Also wenn wir reden, dann gibt es so viele Sätze und dann die Wörter, die ich nicht kenne. Aber wenn sie in einer Situation oder in einer/ also wenn das Rede weitergehen, dann kann ich vermuten "Ah das ist was oder was" ja, dann geht es.

„Extrinsische Motivation“	121	I: Ok, ja super. Hast du mal bewusst darüber überlegt, welche Strategien besonders gut für dich sind oder was dir besonders gut hilft beim Lernen?
	122	P2: Ahm ((überlegt)) (2s) Prüfung ((lacht)) Prüfung, ja.
	123	I: Was meinst du da genau? Kannst du das näher erklären?
„Extrinsische Motivation“	124	P2: Ja wenn ich die Prüfung habe, dann studiere ich fleißig ((lacht)). Ja um gute Noten zu bekommen [I: Ah, ok.] Ja, das ist die einzige Motivation ((schmunzelt)).
	125	I: Das ist die Motivation ((schmunzelt)), ok. Interessant. Wie unterscheidet sich das Lernen hier im Ausland vom Lernen in Taiwan?
	126	P2: Ich selbst oder die anderen, oder im Allgemeinen?
„Reflexion der Bildungss“	127	I: Generell aber auch du.
	128	P2: Ja, wie ich vorher gesagt, dass die Lehrer hier benutzen nicht gerne die (1s) Whiteboard ähm den Board. Ja und das mag ich nicht/ auch nicht gern, weil, wenn ich etwas nicht verstehe, egal Grammatik oder die Wörter, dann möchte ich GENAU wissen, was ist das. Und es wäre besser und klarer, wenn ich es einfach schaue, nicht nur höre. (2s) Und die andere ist, die Kollegen fragen immer mehr/ also immer viele Fragen, ja ist ganz anders, weil in Taiwan niemand fragt.
	129	I: Ok. Warum glaubst du, fragt niemand in Taiwan?
„Reflexion der Bildungss“	130	P2: Also ist die äh Lernstil ganz anders. Wir fragen ziemlich nichts, wenn wir in/ auch in der Grundschule, im Gymnasium auch sind.
	131	I: Ja, also du hast gesagt, der Lernstil ist ganz anders. Kannst du das noch näher beschreiben? Inwiefern ist der Lernstil ganz anders?
„Reflexion der Bildung „Fragen“	132	P2: ((überlegt)) (3s) Ja (1s) also ja die Studenten oder die Schulen in Taiwan sind eher ((überlegt)) (2s) leiser. Ja wir hören, was die Lehrerin oder Lehrer sagt und ja es ist ein bisschen/ wir fürchten uns, wenn wir etwas Fragen stellen, ja. Wir denken, dass die anderen Studenten also denken, ahm "Du bist dumm, deshalb kannst du diese Frage nicht verstehen", oder so. Deshalb fragen wir nicht ((schmunzelt)).
	133	I: Ok, mhm`. Und das findest du, ist hier anders im Ausland?
„(Innere) Einstellungen“	134	P2: Ja. Aber manchmal finde ich auch nicht gut, wenn die Frage zu dumm ist ((lacht)). [I: Ok.] Ja, das mag ich auch nicht ((lacht)). Ja.
	135	I: Hast du dann was verändert an deinem Fragestil? Also fragst du jetzt eher in deinem Deutschkurs in <Austauschland B>? Fragst du MEHR, [P2: Ne.] als du in Taiwan würdest?
„Fragen „Recherchieren und eik“	136	P2: Ne, ich frage auch nicht. [I: Ok.] Ja ich suche die Antwort selbst. Also wenn ich WIRKLICH diese Frage wissen möchte, ja dann mache ich selbst

und sonst sehr selten frage ich.

137 I: Also du hast ja auch hier in <Stadt> einen Deutschkurs besucht. Gibts da irgendwas, was für dich ganz komisch war oder ganz neu?

138 P2: Ahm ((überlegt)) (9s)-

139 I: Oder irgendwelche Aufgaben, die neu waren, wo du dich erst daran gewöhnen musstest?

140 P2: Also ja, nur die Lehrerinnen, sie (2s) nicht schreiben möchten ((schmunzelt)). Also ja, und hier haben wir/ der Kurs ist nur auf Deutsch, ja. Aber das ist gut. Das ist die/ ganz beso/ die unterschiedlich wie in Taiwan. [I: Ah ok.] Ja. [I: Mhm-] Sonst ist gleich, glaube ich ((schmunzelt)).

141 I: Ok, warum findest du, ist es besser, dass es ganz auf Deutsch ist?

142 P2: Hm (5s) ah die Problem/ also, ich habe die schwere Situation, also wenn ich Deutsch spreche, dann gibt es zu viel Englisch oder wenn ich Englisch spreche, dann gibt es zu viele deutsche Wörter, deshalb wenn die/ es wäre schlimmer, wenn ich auch den Kurs besuche und dann die Lehrerin auch diese zwei Sprachen gleichzeitig benutzt. [I: Mhm', ok.] Ja, sonst finde ich auch gut, wenn ich hier nur/ also im Deutschkurs nur Deutsch hören, sprechen muss, ja.

143 I: Ok und gab es sonst noch irgendwas, das für dich ganz ungewohnt war im Deutschkurs?

144 P2: Hm ((überlegt)) (10s) und die Kollegen ((schmunzelt)). [I: Ok.] Das gehört auch, oder?

145 I: Ja, ja, was ist mit den Kollegen?

146 P2: Also ja, (3s) wenn wir sind nicht eng, dann finde ich auch komisch, also/ ((zögert)) ja ((lacht)).

147 I: ((lacht)) Ja, was findest du komisch? Was war komisch bei den Kolleginnen?

148 P2: Ah, ja ich mag keine Gruppenarbeit und wenn/ ja wenn wir in Gruppen arbeiten müssen, dann, so denke ich, das ist nur meine persönliche Meinung ((schmunzelt)). [I: Ja, ja, ja.] Sie sprechen auch, also wirklich zu viel ((lacht)).

149 I: Ok. [P2: Ja. ((lacht))] Also die Kolleginnen sprechen zu viel?

150 P2: Ja ((lacht)), das mag ich nicht so, ja ((schmunzelt)).

151 I: Ok, also war die Gruppenarbeit irgendwie [P2: Ja.] komisch für dich?

152 P2: Ja, also (1s) und ich finde, die Kollegen sind nicht verantwortlich ist. Ja wir haben die zwei Kurse die Präsentation machen müssen und/ also in

Ohne Bezug zu Erkenntn

„Reflexion der Bildungss“

„Reflexion der Bildungss

jedem Kurs gibt es vielleicht acht oder zehn Leute aber zum Schluss gibt es nur zwei Leute, die Präsentation machen haben/ ja gemacht hat. Ja deshalb finde ich auch komisch, wieso sie hat den Kurs besucht und dann machst du nichts. Und ja, aber es passiert nicht in Taiwan ((schmunzelt)).

153 I: Ok, warum passiert das nicht in Taiwan?

154 P2: Weil wir die Note bekommen müssen. [I: Ok.] Ja aber so/ hier finde ich, die Kollegen sie brauchen nicht bestimmt die Note, sie brauchen nur die äh die ((sucht nach richtigem Vokabel)) Absentenheit (Anm.: Anwesenheit) vom Kurs. Ja.

155 I: Ok, also du glaubst, weil es keine Note, weil es nicht notwendig ist, dass man den Kurs macht/

156 P2: Ja. So sie machen nichts also für die Präsentation oder so, ja.

157 I: Und das stört dich auch irgendwie? Im Kurs?

158 P2: Nicht stören, aber ich finde es ganz komisch, ja. Wenn wir alle also die Studenten hier im Kurs aber nur ICH, oder (1s)/ ich bin die einzige oder zweite, wer die Präsentation machen ((schmunzelt)). [I: Ok.] Ja, das ist auch komisch.

159 I: Mhm-. Ja also denkst du, es liegt schon nur an der Note, also dass es freiwillig ist [P2: Ja.], oder glaubst du gibt es da einen Unterschied zwischen <Stadt> und Taiwan?

160 P2: Die, die also/?

161 I: Ja, dass die Leute hier keine Präsentation machen zum Beispiel?

162 P2: Ja, ja, die anderen ((überlegt)) (5s)

163 I: Oder glaubst du gibt es da noch andere Gründe? Oder ist es wirklich weil es keine Note gibt?

164 P2: Hm ((überlegt)) (4s) ja ich glaube das. Oder vielleicht sind sie zu beschäftigt, um die Präsentation zu machen. Ja weil sie sind nicht die Studenten, sie waren also vielleicht schon arbeiten und kommt nur den Kurs besuchen, ja vielleicht ist auch der Grund.

165 I: Ah ok. Gut, würdest du grundsätzlich anderen Deutschstudierenden empfehlen, einen Auslandsaufenthalt zu machen?

166 P2: Ja.

167 I: Ja, warum?

168 P2: Ah ein anderes Leben. Man kann also erfahren, dass ein bisschen/ sehr besonderes Erfahrung in dem Leben. Ja ((schmunzelt)). Und wenn man die Motivation sehr stark ist, dann kann man sehr gut also

Ohne Bezug zu Erkenntn

„Intrinsische Motivation

„Intrinsische Motivation“

Fremdsprachen lernen. Ja, egal Deutsch oder Englisch auch.

169 I: Ja mhm. Also du würdest es auf alle Fälle weiterempfehlen?

170 P2: Ja.

171 I: Ja, ok. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, das wir jetzt noch nicht erwähnt haben?

172 P2: Ok, ahm.

173 I: Irgendein Thema, das wir jetzt noch nicht angesprochen haben?

„Intrinsische Motivation“

174 P2: ((überlegt)) (7s) Oh ja ich finde die Motivation ist sehr wichtig für die Autonomie ((schmunzelt)).

175 I: Ja ok. Ok super. Wie meinst du das?

„Eigeninitiative“
„Intrinsische Motivation“

176 P2: So wenn man/ ich kenne viele Leute, dass sie (2s)/ sehr sie/ dass sie gut Deutsch sprechen möchten und deshalb versuchen sie immer, dass mit Deutsche zu sprechen oder die deutsche Film zu sehen, zu schauen und ja und so weiter, so alles mit Deutschen zu tun. Und ja, so sie war/ sie haben sehr starke Motivation dann zu lernen und ich bin nicht ((zögert)) diese Leute ((lacht)). [I: Ok.] Ja deshalb so/

177 I: Das heißt/ Also meinst du, du bist nicht so motiviert, oder?

178 P2: Ja, ja.

„Intrinsische Motivation“
„Druck und Stress“

179 I: Ok. Warum, glaubst du, fehlt dir die Motivation?

180 P2: Hm ((überlegt)) (2s) ich habe es auch gedacht, aber keine also Lösung zu finden. [I: Ok.] Ja, also Deutsch finde ich lustig, aber dann (2s), wenn ich jeden Tag/ oder jeden Tag zehn Stunden also nur Deutsch sprechen SOLL oder kann, dann finde ich auch Stress. [I: Ja, ok.] Ja. ((schmunzelt))

181 I: Also du findest, es ist dann zu stressig auch [I: Ja.], wenn man nur Deutsch immer hat.

„Intrinsische Motivation“

182 P2: Ja. Also, aber es ist auch lustig ((lacht)) ja, aber ich fehlt die Motivation auch. [I: Ok, ja.] Vielleicht möchte ich nicht weiter in <Austauschland A> oder <Austauschland B> leben, ja also vielleicht aber weiß ich nicht auch genau, ja.

183 I: Ok, vielleicht deswegen.

184 P2: Ja ((schmunzelt)).

185 I: Also du denkst, wenn du vielleicht mehr Anreiz hättest, dann würdest du auch/

186 P2: Ja, vielleicht dann studiere ich fleißiger ((schmunzelt)).

- 187 I: Ok, ok. Würdest du dann auch aktiver [P2: Ja.] selber etwas lernen mögen?
- 188 P2: Ja.
- 189 I: Ok. Ja, das ist ein sehr interessantes Thema.
- 190 P2: Ja ((lacht)). () Motivation.
- 191 I: Ja gut. Ja, gibt es noch irgendetwas, das du noch erwähnen möchtest?
- 192 P2: Hm ((überlegt)) (7s) Die Zeit der Deutschkurs ist auch unterschiedlich hier und in Taiwan. Ahm hier ein Kurs dauert 90 Minuten ohne Pause und in Taiwan ist nur 45 oder 50 Minuten.
- 193 I: Ok, macht das einen großen Unterschied?
- 194 P2: ((überlegt)) (7s)
- 195 I: Also für das wie du lernst?
- 196 P2: Also ja, wenn das Thema interessant, dann ist kein Problem, aber wenn das Thema langweilig oder nichts zu tun ist, dann ist die Zeit also sehr, sehr lang und dann man so (zögert) schläft ein (lacht). [I: Ok, ja.] Ja sonst, manchmal ist es besser, wenn es nur 50 Minuten habe und dann die Pause, dann bekommen die/ bekommt man die Energie so weiterzulernen ((schmunzelt)). Also ja. Wenn wir nur 90 haben/ also die Zeit ist 90 Minuten, dann müssen sie also nur einfach bleiben ((schmunzelt)) [I: Mhm- ok.] Dann ist anders. Ja, sonst/
- 197 I: Mhm, ok. Ja super. Gibts noch irgendetwas, das wir vergessen haben, anzusprechen?
- 198 P2: ((überlegt)) (9s) Nein, bei mir nicht ((schmunzelt)).
- 199 I: Bei dir nicht, super ((schmunzelt)). Ok, also dann herzlichen Dank für das Interview!

B.3.3 Interview 3: Saskia

	1	I: Also ich habe gesehen, auf deinem Fragebogen hast du angegeben, du hast zwei Auslandsaufenthalte gemacht. [P3: Ja.] Kannst du mal/ Erzähl einmal ein bisschen, wie das für dich war!
	2	P3: Also, mein erster ((schmunzelt))/ Ich habe in 2014 einen Sommerkurs in <Stadt> teilgenommen und alle Studenten oder Teilnehmer kommen aus ((schmunzelt)) der ganzen Welt. [I: Ah, ok.] Ja und dann bevor der Sommerkurs angefangen hat, haben wir einen Einstufungstest gemacht. [I: Mhm-.] Und das Einstufungstest ist zu sehen, auf/ grade auch welchem Niveau man ist gerade. [I: Ok.] Ja und (2s) ich war damals in ((überlegt)) (2s) A2-Niveau ((lacht)).
	3	I: Ah ok. Ja also noch ganz am Anfang.
	4	P3: Ja. Damals hab ich nur ein Jahr Deutsch gelernt.
	5	I: Ja, und dein zweiter Aufenthalt, wie war der?
..Sprachliches Umfeld	6	P3: Zweiter Aufenthalt das war in 2015 bis 2016. [I: Mhm´.] Ja, und in <Stadt>. [I: Mhm´.] Ich äh fahre nach ((schmunzelt)) <Austauschland A> mit meinen Kommilitonen. [I: Mhm´.] Insgesamt 20 Kommilitonen. Wir sind äh/ wir waren eine kleine Gruppe an der Uni <Stadt> und dann von Montag bis Freitag haben wir Unterricht und nämlich vormittags machen wir Sprachkurs und beim Sprachkurs treffen wir andere äh Studenten, ja. Und nachmittags (2s) haben wir äh 20 Studenten aus meiner Uni ähm zusammen einen Unterricht gemacht. Nein gemacht hat, nicht/ ((lacht)) [I: Alles gut. ((lacht))]. Ok, also kannst du mich verstehen? ((lacht))
	7	I: Ja, ja, ja, ich versteh dich sehr gut. Sehr gut, ja.
	8	P3: ((lacht)) Ah ja, und wir machen nachmittags kurze Geschichte, Prosa oder deutsche Kultur. [I: Ah, wow.] Ja.
	9	I: Ok, und habt ihr euch das selber organisiert oder war das von der Uni?
..Sprachliches Umfeld	10	P3: Ah, das war von der Uni. Aber die Teilnehmer sind aus meiner Uni. [I: Ah, ok.] Die sind ALLE Taiwanesen.
	11	I: Ah ok, ok. Mhm. Ja.
	12	P3: Nur äh der Lehrer waren Deutsche.
	13	I: Ja, also mit welchen Leuten hattest du denn hauptsächlich Kontakt? Also waren das <Personen aus Austauschland A> oder eher Internationale oder Taiwaner?
..Kontakte zu Erstsprachli.	14	P3: In zweitausend/ in meiner ((schmunzelt)) in meiner ersten Aufenthalt habe ich deutsche Kontakte aber in meinem zweiten Aufenthalt habe ich GAR keine deutschen Kontakte ((schmunzelt)).
	15	I: Ah. Warum denkst du, war das so?

„Kontakte zu Erstsprachli“

16 **P3:** Äh ich glaube, der Unterschied zwischen ersten Aufenthalt und zweiten Aufenthalt war, dass ich beim ersten Aufenthalt ALLEIN nach <Austauschland A> gegangen bin und dann beim zweiten Aufenthalt mit anderen Taiwanesen ((schmunzelt)), ja.

17 **I:** Aha, verstehe. Und als du allein warst, hast du dann mehr den Kontakt gesucht, oder warum, denkst du hast du, als du allein warst mehr Kontakt mit <Personen aus Austauschland A> gehabt?

„Kontakte zu Erstsprachli“

18 **P3:** ((seufzt)) Äh, weil ich ähm (4s)/ beim ersten Aufenthalt hat Universität <Stadt>/ also die Uni <Stadt> hat ein internationales Office und sie hat ganz viele (2s) Angebote für uns, also das wir/ die wir mitmachen konnten, ja. Also durch diese Angebote habe ich ein paar ah deutsche Kontakte ähm ((sucht nach Vokabel)) ((lacht))/

19 **I:** Ich versteh dich hervorragend, es ist alles gut! ((lacht)) Ok, also durch das internationale Büro hast du die Kontakte gefunden?

20 **P3:** Ja.

21 **I:** Ok, und das war beim zweiten Aufenthalt dann nicht so, oder?

„Sprachliches Umfeld“

22 **P3:** Ahm beim zweiten Aufenthalt habe ich ahm Personen aus arabischen Ländern [I: Ok.] Kontakt gehabt. Aber ja.

23 **I:** Aber nicht mit <Personen aus Austauschland A>?

24 **P3:** Ja.

25 **I:** Aha, ok, das ist interessant, mhm. Und welche Sprachen hast du dann gesprochen hauptsächlich in diesen beiden Aufenthalten?

„Sprachniveau
Widersprüchlich
„Kommunikative Anw“

26 **P3:** Ähm, in/ beim ersten Aufenthalt war mein Deutsch noch nicht so weit gekommen ((schmunzelt)) habe ich die meiste Zeit Englisch geredet und ein bisschen Deutsch. Aber beim zweiten Aufenthalt ähm habe ich nur Deutsch geredet, ja.

27 **I:** Ok, und in welchen Situationen hast du Deutsch geredet?

28 **P3:** Deutsch? In welchen Situationen/

29 **I:** Also in welchen Situationen, wann hast du Deutsch geredet?

„Kommunikative Anwend“

30 **P3:** Ah im Unterricht ((schmunzelt)) [I: Ok, ja.] und dann beim Einkaufen. [I: Ah ja.] Wenn man in den Supermarkt geht oder wenn man mit dem Bus fährt [I: Mhm-] ((schmunzelt)) [I: Ja, na klar, ok.] Oder wenn man nach dem Weg fragt.

31 **I:** Ja ok. Ok, und mit welchen Personen hast du Deutsch gesprochen?

32 **P3:** Ahm, mit welchen Personen? ((überlegt))

„Sprachliches Umfeld
Widersprüchlich



„(Innere) Einstellungen



„Kulturreflexivität



„Kulturreflexivität



„(Innere) Einstellungen



- 33 I: Also weil du gesagt hast, du hattest viel Kontakt mit Taiwanern beim zweiten Aufenthalt. [P3: Ja.] Hast du mit denen dann Deutsch gesprochen? Oder mit welchen Personen hast du dann hauptsächlich Deutsch gesprochen?
- 34 P3: Ahm ((überlegt)) (3s) ah (3s) ((lacht)) also in der Mensa ((lacht)).
- 35 I: Ok. Ok und mit deinen Kommilitonen hast du wie gesprochen?
- 36 P3: Wir haben nur im Unterricht (2s) Deutsch gesprochen aber die (3s) die ganze Zeit nur Chinesisch ((lacht)) gesprochen.
- 37 I: Ah ok ((lacht)) verstehe. Ja, ist klar. Mhm, ok. Ja wenn man so viele Leute aus dem gleichen Land um sich hat, das ist/ das verstehe ich. [P3: Ja.] Ok, und würdest du sagen, waren die Auslandsaufenthalte generell ein positives oder negatives Erlebnis?
- 38 P3: Ahm ein/ (2s) ich würde sagen eine positive Erfahrung, ja.
- 39 I: Ok, warum? Kannst du das ein bisschen erklären, warum?
- 40 P3: Warum, weil. Ok, ähm zuerst ist die Selbstständigkeit, weil man im Ausland alles äh selbst darum kümmern muss [I: Mhm.] ja. Und dann ah zweitens ist die ah Sprache ((schmunzelt)) [I: Mhm-, ok.] ja. Ähm also mein Deutsch hat beim zweiten Aufenthalt äh wirklich eine Stufe weitergekommen [I: Ah ok, super.] Ja.
- 41 I: Du sagst beim zweiten Aufenthalt. Wie war das beim ersten Aufenthalt?
- 42 P3: Ahm im ersten Aufenthalt war es nur ein kurzfristiger Unterricht, deswegen ((schmunzelt)), ja habe ich/ hatte ich (3s) keinen großen ah Fortschritt ((lacht)).
- 43 I: Ja ich verstehe, ja klar. Mhm, ok. Was würdest du grundsätzlich sagen, was hast du gelernt?
- 44 P3: Gelernt. ((überlegt)) (2s) Äh logisches Denken. Also insbesondere wenn man einen Aufsatz schreibt, das ist ganz unterschiedlich wie man in Chinesisch einen Aufsatz schreibt. [I: Ok, wie ist das/?] Weil in/ ja in <Austauschland A> wurde ich ahm beigebracht, also wie ich einen Aufsatz struktu/ äh eine Struktur klarmache, ja. Aber in Chinesisch das ist keine feste Struktur, sondern man schreibt, was man gerade gedacht hat.
- 45 I: Ok, das ist interessant.
- 46 P3: Ja, aber in <Austauschland A> muss alles ahm, der letzte Satz und der nächste Satz muss eine ahm Verbindung haben.
- 47 I: Ok, das ist interessant, ja. Sonst noch etwas anderes? Hast du noch etwas anderes gelernt?
- 48 P3: Ahm auch (4s) die Kultursache. Dass man direkt sagt, was man nicht

..(Innere) Einstellungen		unangenehm/ äh was man nicht angenehm oder unangenehm ist. Aber in Taiwan ich glaube, dass die Menschen auch wenn wir nicht ahm zufrieden mit etwas, wir sagen das nicht, sondern bleiben im Herz ((schmunzelt)). Aber in <Austauschland A> habe ich gelernt, dass man ähm (3s) ((schmunzelt)) dass man eigene Gefühle oder Meinung ausdrücken muss, ja damit die anderen wissen, was sie denken.
Widersprüchlich	49	I: Ja und machst du das in Taiwan auch noch immer? Also hast du das beibehalten dieses Direkte oder machst du das in Taiwan nicht mehr?
..(Innere) Einstellungen	50	P3: ((atmet aus)) Ah, in Taiwan/ also ich bin eine Person, die, was mir nicht angenehm ist, nicht sagt ((lacht)). [I: Ok, verstehe, ja, ok.] Weil ich diese Harmonie mit den anderen nicht zerstören möchte. Aber irgendwann habe ich gelernt, das ist auch wichtig, wenn man ja diese Gedanken ausdrücken muss. ((schmunzelt))
	51	I: Ja ok. Nein, ich verstehe, ja. Schön. Ja gut, das ist sehr interessant. Gehen wir vielleicht zum nächsten Thema. Du hast beim Fragebogen angekreuzt, dass du deine Fähigkeiten, dein eigenes Lernen zu organisieren, mit 'mittelmäßig' einschätzt. [P3: Ja.] Warum schätzt du dich 'mittelmäßig' ein?
..Zeitmanagement	52	P3: Mittelmäßig ah/ Ich glaube, ich möchte immer selbst lernen aber ((schmunzelt)) ich lerne für zum Beispiel drei Tage und mache zwei Tage Pause ((lacht)). [I: Ah ok, mhm ja.] Und dann ((schmunzelt)) lerne ich nicht also ähm regelmäßig ((lacht)). Weil ich glaube diese Habität (Anm.: habit?) ist nicht gut.
	53	I: Warum glaubst du, ist das nicht gut?
..Zeitmanagement	54	P3: Ähm, das ist wie man isst. Also man isst jeden Tag drei Mahlzeiten/ man isst jeden Tag drei mal und man kann nicht, "Ok ich esse Frühstück und dann ich esse kein Mittagessen und Abendessen", sondern drei Mahlzeiten. Das ist ahm für die Gesundheit am besten. So ist bei Lernen in meiner Sicht, dass man regelmäßig, sondern/ äh jeden Tag ein bisschen lernen und dann nicht ah einen Tag oder äh ((schmunzelt))/ in einem Tag mehrere Stunden lernen und dann am anderen Tag nicht GAR nichts lernen.
	55	I: Ah ok, verstehe. Mhm', ja, das ist ein schöner Vergleich mit dem Essen, das ist sehr interessant. Was würdest du sagen, welche Rolle spielt denn autonomes Lernen in deinem Studium?
..Bedeutung	56	P3: Ahm ich glaube, im MASTERstudium ist das wichtig, dass alles äh/ dass man selbst organisiert, was zum Lernen und ja äh weil wir nicht jeden Tag in die Uni gehen ((schmunzelt)) deswegen haben wir die ganze Zeit äh allein lernen muss. Und so ist das Selbstlernen wichtig.
	57	I: Und wie lernst du denn alleine? Also wenn du autonom lernst, was machst du da?
..Recherchieren und eige	58	P3: Ah ich gucke Nachrichten per Internet und ab und zu lese ich einen

„Recherchieren und eige

Roman oder Erzählung und in () gucke ich deutsche Filme, ja oder Filme aus deutschsprachigen Ländern.

59 I: Ja ok, also wie würdest du denn Lernendenautonomie definieren für dich also was gehört da alles dazu für dich?

60 P3: ((leise, überlegend)) Ähm was gehört/ ähm (10s)

61 I: Also du hast eh schon sehr schöne Beispiele gegeben, also mit dem Lesen und Filme schauen. Kann da noch etwas anderes dazugehören, oder?

„Recherchieren und eige

62 P3: Ähm, Hören. Also (2s) also mit dem Handy höre ich Podcasts, ja. Aber nicht jeden Tag.

63 I: Ok, und inwieweit hat sich dann dein Lernverhalten im Ausland verändert?

64 P3: ((leise, überlegend)) Im Ausland ähm/ (6s) ah (lacht) hm

65 I: Also hast du dann die gleichen Sachen gemacht wie in Taiwan oder hast du da was verändert? Also wie hast du im Ausland gelernt hauptsächlich?

66 P3: Ähm im Ausland, wenn ich nach Hause gehe, mache ich immer Hausaufgaben. Aber in Taiwan haben wir ((schmunzelt)) nicht/ äh haben wir nicht jeden Tag/ bekommen wir nicht jeden Tag Hausaufgaben, sondern bei manchen Professoren gab es nur Klausuren, ja. Und dann ich habe nicht so viel gelernt, ja. Und dann im Ausland ist das/ darf man nicht das wie im eigenen Land genauso machen, sonst ((schmunzelt)) wird man/ wird das eine Katastrophe. [I: Ok. ((schmunzelt))] Ja weil wir gehen in den Sprachkurs und bekommen jeden Tag Hausaufgaben und am nächsten Tag wird diese Hausaufgabe kontrolliert und die Kontrolle machen die Teilnehmer zusammen. Also wenn einer seine Hausaufgabe nicht macht, ist das peinlich ((schmunzelt)). [I: Alles klar, verstehe. Ist klar.] Dieser Druck fordert man äh ((überlegt)) (4s) Hausaufgaben zu machen und mehr zu lernen, ja. Aber in Taiwan die Situation ((lacht)) ich glaube, dass du auch kennst, wenn der Lehrer oder die Lehrerin fragt, ob jemand noch Fragen hat, sind alle so ruhig ((schmunzelt)) und gucken nach unten ((lacht)) [I: Ok. ((lacht))]. Ja aber in <Austauschland A> ähm (3s) wenn ich keine Fragen habe, dann fragt der Lehrer mich. Ja und wenn ich nicht beantworten kann, ist das auch peinlich ((lacht)).

„Extrinsische Motivation

„Reflexion der Bildung

67 I: Und gab es auch außerhalb von diesem Deutschkurs Situationen, wo du gelernt hast im Ausland?

68 P3: Ahm ((überlegt)) (4s) im Kino ((schmunzelt)). [I: Im Kino, mhm-.] Ja, weil im Kino das äh/ gab es keine Untertitel also wie hier. Also ich muss immer äh konzentrieren. Ich muss immer konzentrieren, damit ich den Inhalt verstehe.

69 I: Ok, gut. Und hast du im Ausland auch autonom gelernt? Welche Situationen gab es im Ausland, wo du selbstständig gelernt hast?

„Recherchieren und eige

„Notizen

„Wörterbucharbeit

„Fragen

„Teilhab
„Kompensationsstrateg

- 70 **P3:** Ah am Wochenende, wenn ähm (3s) Läden geschlossen sind und habe ich gar nichts zu tun, gucke ich im Studentenwohnheim äh deutsche Serien, ja.
- 71 **I:** Welche Lernstrategien hast du vielleicht eingesetzt im Ausland?
- 72 **P3:** Im Ausland ((überlegt)) äh/
- 73 **I:** Also ich kann dir ein Beispiel geben. Also was hast du zum Beispiel gemacht, wenn du jemanden nicht verstanden hast oder wie hast du neue Wörter gelernt? Hattest du da Strategien?
- 74 **P3:** Also wenn ich ein unbekanntes Wort äh gesehen habe, habe ich Notiz gemacht. Und dann nachhause einmal mit Deutsch-Chinesisch Wörterbuch nachschlagen und dann mit äh Deutsch-Deutsch Wörterbuch nachschauen. Ja also mit dem Deutsch-Wörterbuch glaube ich, dass ich die Definition eines Wortes besser verstehe, weil eben in manchen Situationen gibt es die gleiche Übersetzung beim unterschiedlichen Wort. Ja, deswegen äh finde ich äh das deutsche Wörterbuch hilft.
- 75 **I:** Und seit wann verwendest du schon die deutsch-deutschen Wörterbücher?
- 76 **P3:** Also bei meinem zweiten Aufenthalt, weil ich im 2016 äh angefangen habe äh die Vorbereitungskurs für den deutschen DSH, ja und dann der Lehrer hat mir/ hat uns vorgeschlagen, dass jeder bei diesem Kurs Deutsch-Wörterbuch haben muss.
- 77 **I:** Ok, also du hast das während dem Auslandsaufenthalt begonnen?
- 78 **P3:** Ja.
- 79 **I:** Und machst du das in Taiwan auch noch, mit dem Deutsch-Deutsch-Wörterbuch?
- 80 **P3:** Ja. Ich mache das genauso wie ich damals mache.
- 81 **I:** Und gab es Situationen/ also zum Beispiel wenn du jemanden nicht verstanden hast, mit dem du gesprochen hast, hattest du da Strategien, wie du damit umgegangen bist?
- 82 **P3:** Ah ((überlegt)) (2s) also ich sage "Können Sie bitte noch einmal sprechen, weil mein Deutsch noch nicht so weit ist." Und die meisten Menschen sind (3s) ah/ hat nichts dagegen. Also "Ja, gerne, ich kann das nochmal wiederholen." Ja ((lacht)).
- 83 **I:** Fallen dir noch andere Situationen ein, also möchtest du noch andere Strategien ergänzen?
- 84 **P3:** Ah, andere ((überlegt)) (10s) äh mit Körpersprache. Ja. (3s) Aber ich habe im gleichen Semester gelernt, dass nicht alle Körpersprache ähm

„Teilhabe
„Kompensationsstrategie“

((überlegt)) (3s) ((lacht))/ nicht alle Körpersprache die gleiche Bedeutung haben, also im anderen Ländern. Ja, man kann auch Missverständnisse spüren oder einen Konflikt haben.

85 I: Und verwendest du diese Strategien auch in Taiwan oder sind das andere in Taiwan?

86 P3: Ah meinst du mit der Körpersprache, oder?

87 I: Zum Beispiel, oder anderes Lernverhalten. Hast du das/ was hast du beibehalten?

„Extrinsische Motivation“

88 P3: ((schmunzelt)) Ja, ich/ weil ich gerade ähm (4s) ((lacht)) weil ich zurzeit ((lacht)) bereite auf den TestDaF vor, ja äh lerne ich jeden Tag Deutsch.

89 I: Ja und gibt es da Strategien, die du anwendest? Welche Strategien zum Lernen wendest du da an?

„Strategieinsatz“

90 P3: Also beim Hören ähm (4s)/ ich höre dreimal eine Nachricht. Also beim ersten Hören mache ich nichts, also NUR hören und dann ich, (3s) ob ich den Inhalt verstehe, mache ich nichts. Und beim zweiten Hören schreibe ich mit, also was ich gerade gehört habe und dann beim dritten Hören höre ich den ganzen Text noch einmal und dann ich kontrolliere meine Fehler beim Schreiben, ja.

91 I: Und inwieweit unterscheidet sich jetzt das Lernen in Taiwan vom Lernen im Ausland?

„Extrinsische Motivation“
„Sprachliches Umfeld“

92 P3: ((leise)) Im A/ ((lauter)) In Taiwan ich glaube, ich habe keine oder nur wenig Deutsch [I: Ah, ok.] äh sprechen oder im Ausland muss ich jeden Tag Deutsch sprechen ((lacht)). Ja ähm (2s) ja ((schmunzelt)) ich glaube in Deutschland ähm (4s) auch wenn ich nicht spreche, höre ich ganz viele neue Wörter, jeden Tag.

93 I: Und wie hast du dir diese neuen Wörter gemerkt?

„Zuhören“

94 P3: ((überlegend)) Gemerkt? Also wenn ich beim äh Busfahren ähm (2s)/ ich höre manchmal, was die anderen sich unterhalten. Und dann ((schmunzelt)) ich fand das lustig. Ja also ((lacht))/

95 I: Ja, ja, ja sicher. Ich mach das auch ((schmunzelt)) in der U-Bahn.

„Notizen“
„Wörterbucharbeit“

96 P3: Wenn ich ähm ein unbekanntes Wort/ wenn da in unbekanntes Wort für mich ist, ähm mache ich Notiz mit meinem Smartphone (3s) und dann (3s) wenn ich nachhause gehe und alles fertig erledige, also (2s) schlage ich das unbekannte Wort im Wörterbuch nach.

97 I: Ok, und du hast gesagt, in Taiwan hast du nicht so viel Kontakt mit dem Deutschen?

98 P3: Ja.

..Konfrontation mit Nativ

99 I: Ok, du hast gesagt, du hast auch einen Deutschkurs gemacht in <Austauschland A>. Gab es da vielleicht Aufgaben, die ganz neu für dich waren, oder welche Sachen waren ganz neu in diesem Kurs?

100 P3: ((atmet schnell ein)) Ah! [I: Oder ungewohnt?.] Ich erinnere mich, also beim ersten Sprachkurs, die Lehrerin hat mich in der Beratungszeit gesprochen. Also sie war ((schmunzelt)) ein bisschen ah (2s) genervt, weil ich in dem Unterricht/ weil ich im Unterricht nur wenig Deutsch gesprochen habe. [I: Ja, ok.] Sondern die ganze Zeit nur sitzen und schreiben und hören. [I: Ja.] Und sie hat mir gesagt, sie hofft äh ((schmunzelt))/ sie hat mir gesagt, dass ich im folgenden Kurs äh im folgenden Unterricht mehr Deutsch sprechen muss. [I: Ok.] Mehr Deutsch reden muss und auch äh ((überlegt, sucht nach Vokabel)) (3s) aktiv [I: Ja, ok.], weil, wenn eine Frage stellt, also AKTIV beantworten ((schmunzelt)). [I: Ja und wie hast/] Und/

..Konfrontation mit Nativ

101 I: Ja. Ja entschuldige, ich hab dich unterbrochen.

102 P3: Nein. Und ich war frustriert, weil ich in Taiwan GAR nicht ahm von einem/ von einer Lehrkr/ von einem Lehrer so etwas gesagt hab. Ah und/

103 I: Also was hast du dir da gedacht ? Wie hast du dich da gefühlt? Wie war das für dich, dass die Lehrerin so etwas gesagt hat?

..Konfrontation mit Nativ

104 P3: Also ich war schockiert, weil ich in Taiwan (2s) NIEMAND/ als war ich in Taiwan ah (2s) niemand hat mir so etwas gesagt [I: Ja klar ok.] und in <Austauschland A> hat ein LEHRER so etwas zu mir gesagt. Ich war wirklich frustriert. [I: Ja, das versteh ich, ja.] Ja.

105 I: Und hast du dann was geändert oder wie bist du mit der Situation umgegangen?

..Konfrontation mit Nat
..(innere) Einstellungen

106 P3: Also am nächsten Tag habe ich ahm ((kurze technische Störung)) (7s) sie wieder eine Frage gestellt, also ich habe sofort angemeldet und ((schmunzelt)) [I: Mhm-, verstehe, mhm.] Ja und (8s) äh ((schmunzelt)) [I: Ja, ich verstehe. Das ist/] Also (3s) ei, also ich (5s) ich hatte keine Angst davor, dass ich wieder mein Gesicht verliere ((schmunzelt)), sondern/ und ((schmunzelt)) ich möchte nur ah versuchen, dass ich auch Mühe geben und zeigen, dass ich auch Mühe gebe.

107 I: Ok [P3: Ja. ((lacht)) Ja.] Das ist total interessant.

..Reflexion der Bildungss

108 P3: Ich glaube, das ist/ das ist das äh Unterrichtsverhalten äh verschieden ist, also unterschiedlich ist in Taiwan und in <Austauschland A>, ja.

109 I: Wie denkst du ist es unterschiedlich? Was sind die Unterschiede?

..Reflexion der Bildungss

110 P3: Äh in Taiwan, wenn der Lehrer eine Frage gestellt hat und dort/ und da sitzen ((schmunzelt)) so viele Studenten aber NIEMAND hat geantwortet. Das ist der/ das ist der Lehrer oft egal. Aber in <Austauschland A> ist das dem Lehrer nicht egal, sondern ich muss deine

Antwort bekommen.

111 I: Ja, ok, na ich verstehe. Das ist wirklich spannend, das ist sehr interessant. Hast du da noch andere Beispiele, also so wie der Unterricht anders ist?

112 P3: Äh, (4s) ich also in der DSH-Vorbereitungskurs muss jeder einen Vortrag machen, also einen fünfzehn Minuten langen Vortrag machen. Das Thema kann man selbst entscheiden, ja. Und (3s) ich war wirklich nervös ((schmunzelt)) [I: Ja klar.], weil ich in Taiwan noch nie einen Vortrag im Unterricht mache, auch wenn ich einen Vortrag mache, mache ich in Chinesisch, nicht Deutsch. Und in <Austauschland A> habe ich meinen ersten Vortrag gemacht.

113 I: Ja ok, spannend. Und wie war das für dich?

114 P3: ((atmet ein)) Äh am Anfang habe ich keine/ also ich habe keine Ahnung, was ich vortragen muss, also das Thema zu dem Vortrag und ich habe im Internet viel äh Zeit recherchiert ((schmunzelt)). Und ok, habe ich einen interessanten Text über "Schlafen" gelesen und dann ich habe mein Thema sofort ah ((sucht nach Vokabel)) entschieden. So ist das gemacht/ also ich mache einen Vortrag über Schlafen/ über das Schlafen.

115 I: Ja, möchtest du da noch was ergänzen, zu diesem Thema, wie sich das Lernen unterschieden hat?

116 P3: Ah ((überlegt)) (7s) Ah! Also ich glaube in <Austauschland A> äh haben wir im Unterricht mehr mündliche Aufgaben geübt als in Taiwan, weil in Taiwan wir die äh meiste Zeit nur schriftliche Aufgaben äh üben.

117 I: Ok, warum denkst du, ist das so, dass in Taiwan hauptsächlich schriftlich geübt wird und in Deutschland hauptsächlich mündlich? Warum könnte das so sein?

118 P3: Ich glaube äh in <Austauschland A> haben wir in einem Unterricht nur maximal äh maximal fünfzehn Leute und der Lehrer kann jeder Teilnehmer darum kümmern aber in Taiwan haben wir große Klasse/ größere Klasse, deswegen kann der Lehrer nicht um jeden Studenten kümmern, ja.

119 I: Ok, ja super. Sehr spannend. Zum Abschluss, würdest du anderen Deutschstudierenden einen Auslandsaufenthalt empfehlen?

120 P3: Empfehlen? Ja!

121 I: Ja warum? Warum ja?

122 P3: Ähm (3s) ah, weil eh ((schmunzelt)) ahm für die Kultur äh ((lacht)). Dass man eine neue Kultur kennenlernt/ äh kennenlernen kann und eine äh seine eigene/ dass man sein eigene Fremdsprachenniveau erhöhen kann. Das sind zwei wichtige Faktoren, warum ich Auslandsaufenthalt empfehle.

- 123 I: Ja sehr schön, super. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, was wir jetzt noch gar nicht angesprochen haben? Irgendein Thema, das du noch gerne ergänzen möchtest?
- 124 P3: Ah! ((überlegt)) (5s) Ah (10s) oh also im Februar habe ich auf der Buchmesse einen Deutschen kennengelernt, (2s) ähm (4s) äh weil dieses Jahr ist das äh/ ist Deutschland ah die ah ((überlegt)) ((schmunzelt)) ah/ also Deutschland hat/ Deutschland ist das Gastland [I: Ah!] dieses Jahr auf der Buchmesse [I: Ah schön, ok.]. Ja, da komme/ da sind viele deutsche Autoren nach Taiwan gekommen und Vorträge äh gemacht ja und auf der Buchmesse sind auch viele deutsche Bücher, die ich gar nicht/ äh die ich vorher gar nicht gesehen habe äh da.
- 125 I: Ah schön, ok, also hast du dich auch unterhalten mit den Deutschen dort?
- 126 P3: Also mit einem habe ich ah kennengelernt, also ist ein Bekannter, ja.
- 127 I: Ah schön, ok. Und hast du deutsche Bücher auch gefunden?
- 128 P3: Ah ja, er hat auch ein deutsches Buch gekauft, glaube ich.
- 129 I: Ja schön. Sehr interessant, sehr spannend. Ok, gibt es noch etwas, das du noch sagen möchtest? Gibt es noch etwas, das du gerne noch erwähnen möchtest?
- 130 P3: Ähm ((überlegt)) gerade fällt mir nichts ein aber ich glaube das.
- 131 I: Super, ja sehr gut. Also vielen Dank für das Interview, das war sehr spannend!

B.3.4 Interview 4: Judith



- 1 **I:** Du hast ja jetzt einen Auslandsaufenthalt schon gemacht. Kannst du mal einfach erzählen, wie das für dich war?
- 2 **P4:** Äh erzählen über meinen Auslandsaufenthalt?
- 3 **I:** Genau.
- 4 **P4:** Alles?
- 5 **I:** Alles was du möchtest. Wie war das für dich?
- 6 **P4:** Ok. Äh das war ein Kultur-Austauschprogramm von meiner damaligen Uni, eine Sprachuni in <Stadt> und äh wir/ das äh/ wir waren als Gastfamilie also zum Austauschen, das heißt, da kommt eine deutsche Schülerin zuerst bei mir in Taiwan zwei Wochen und ich finde das ist schön, weil ähm in meinem zweiten Schu/ zweiten Jahrgang, also um Deutsch zu studieren, wollte ich eigentlich äh ((sucht nach Vokabel)) wie sagt das? Ähm aufgeben. [I: Ok.] Ja, weil damals verstehe also verstehe ich nicht, was kann ich mit Deutsch machen und Deutsch ist zu schwer, finde ich. Aber da kommt eine Schüler/ eine Austauschschülerin aus <Stadt>. Wir haben uns gut kennengelernt aber das große Problem ist, dass sie/ also ihr Deutsch ist besser als Englisch aber mein Englisch ist besser als Deutsch, ja. Da kommt eine Motivation. Ich will mit Deutschen also mit Muttersprachlern Deutsch ah zu sprechen, weil ich finde, dann können wir uns noch BESSER zu verstehen als nur auf Englisch sprechen. Dann ahm im dritten Schul/ ah dritten Jahrgang melde ich an diese Programm ah zum Austausch und ah ja und damals äh ich soll auch/ ich erklärte auch taiwanische Kultur und unseres (Leben) also für diese Schülerin und diese/ zurzeit soll ich auch mein Deutsch zu verbessern und auch meine eigene Kultur besser kennen, dann kann ich etwas ah (). So nach diesem ahm Programm, diesem Austausch finde ich sehr gut, dass ich kenne MEHR über meine eigene Heimat und auch kann ich eine kleine deutsche Reiseleiterin werden und wenn ich/ als ich nach Deutschland war, finde ich, dass ich kann direkt im Ausland, also deutschsprachigen Raum äh Deutsch zu sprechen und auch diese Kultur also vor meinen eigenen Augen zu sehen, was ah also dieses Volks geht und alles und auch meine Gastfamilie ist sehr nett. Und wir kochen zusammen, leben zusammen. Sie ah sprechen auch mit mir sehr gerne, wir verstehen uns sehr gut. Ich denke, das ist meine zweite Motivation. Das mag ich, ich will mein Deutsch immer noch lernen und verbessern. So ist das.
- 7 **I:** Ok und kannst du noch mehr darüber erzählen, als du dann in Deutschland warst. Wie war das für dich ?
- 8 **P4:** Wie war das? Also zuerst verstehe ich auch nicht viele Wörter oder Sätze aber nach die/ also ich FRAGE natürlich und aber ich kenne auch ein paar andere, wir sind eine Gruppe aber meine Mitreisenden sie/ hm wenn man nicht fragt, dann kennen die <Personen aus Austauschland A> nicht unsere Frage oder unsere Probleme und so ich erzähle es so ähm es wird ein bisschen schwer aber ich finde mit ah Kontakt, also direkt zu sprechen ah kann ich mein Deutsch verbessern. Und die <Personen aus

„Lernen von anderen
„(Fehlendes) Korrektiv



Austauschland A> erzählen auch sehr gerne also MEHR für Deutsch, also Grammatik. Einmal hat der deutsche Papa mir gesagt, dass, weil "<Name der Probandin>, weil du Deutsch redest, dann ah wenn du ah Problem"/ nein äh wie sagt das? Wie sagt richtig? Ah, "Fehler macht, dann sag ich dir direkt, aber wenn es dir, du findest es nicht gut, ich kann auch aufhören." Ich finde das ist sehr gut. In <Austauschland A> kann ich also viele Deutschlehrer oder -lehrerinnen finden. Ja über Kultur und auch deutsche Sprache.

9 I: Ok, sehr schön. Und hattest du viel Kontakt mit Deutschsprachigen?

10 P4: Nochmal.

11 I: Hattest du viel Kontakt mit Deutschsprachigen?

12 P4: Kontakt mit Deutsch/ Deutsch-was?

13 I: Also mit deutschen Leuten.

14 P4: Ah Leuten, ja ja. Und ah erster Kontakt ist mit meiner Gastfamilie und dann ich reise, ich mache eine Rundreise in <Austauschland A>. Äh die Leute ja, auf der Reise habe ich auch ein paar <Personen aus Austauschland A> kennengelernt, wir unterhalten uns () über unsere Reise (). Einmal habe ich in <Stadt> eine Frau getroffen bei einem Geschäft und äh ich kenne auch die Produkte nicht so gut, deshalb kommt diese Frau, um mir zu erklären. Zuerst finde ich, dass, ja die sprechen nur einfache Wörter aber ich denke nicht, das sind <Personen aus Austauschland A> oder nicht. Aber nach wir weitersprechen, sie ist eine ahm Amerikanerin. Ja ja, ihr Mann ist Deutscher, sie war verheiratet, sie ist ah damals in <Stadt> leben. Ja aber Deutsch ist sehr schwierig.

15 I: Ok, also welche Sprachen hast du dann hauptsächlich verwendet damals?

16 P4: Deutsch!

17 I: Deutsch, ok.

18 P4: Ich hab auch einen <Person aus Austauschland A> getroffen. Er spricht sehr gerne Englisch mit mir, er will auch äh üben, Sprache zu üben. Aber sonst i don't know, achtzig Prozent spreche ich Deutsch, ich versuche. Ja weil ich war bei einer deutschsprachigen Frau und muss mehr sprechen.

19 I: Ok, sehr gut. Ja super. Du hast jetzt schon gesagt, in der Gastfamilie hast du Deutsch gesprochen und in den Geschäften. Gibts noch Situationen, in denen du Deutsch gesprochen hast?

20 P4: Ja, weil einmal musste ich mein Bahnticket umbuchen. Ich habe auch geredet mit diesem, wie heißt dieser Mann, also der im Bahnhof arbeitet ähm, das war/ zuerst war es sehr schwierig die Probleme zu erklären aber ich/ auch, es gibt auch Stress aber ich mache es langsam, weil kein Stress

„Kontakt mit Erstsprache

„Lernen von anderen



„Extrinsische Motivation



„Intrinsische Motivatio

„Druck und Stress

„Stress reduzieren



„Intrinsische Motivati
 „Druck und Stress
 „Stress reduzieren

„Ziele setzen
 „Kulturreflexivität
 „(Innere) Einstellung
 „Teilhabe
 „Ziele setzen
 „Intrinsische Motivatio
 „Teilhabe

„Kompensationsstrategie

((schmunzelt)) alles gut sein. Ich finde, langsamer sprechen äh hilft, um eine Sprache/ um selbst mit einer Fremdsprache also Kontakt zu haben. Ja, das ist schon lange her, muss noch wenig nachdenken, vor fünf Jahren.

21 I: Ist klar. Und was hast du dir gewünscht? Was hast du dir erwartet, dass dir der Auslandsaufenthalt bringt? Welche Ziele hattest du oder welche Wünsche hattest du?

22 P4: Hm (überlegt) (2s) meine Ziele war (2s) also ah mehr über deutsche Kultur kennenlernen äh kennen aber ((schmunzelt)) das war nur/ also ich finde nur mehr <regional>, über <regionale> Kultur. Ah! Ein Kulturschock, jetzt erinnere ich. Ich hab/ damals habe ich schon drei Jahre Deutsch gelernt aber wenn ich äh in meiner Gastfamilie also mit ihnen zu leben, sie sprechen nur <DIALEKT>. Ich finde das ist schwierig, also am Anfang zu verstehen. [I: Ja ja, klar.] Aber ich finde, das ist auch sehr interessant, sehr, weil <Dialekt> zu sprechen können, ich finde mit den <Personen aus Region> also näher mit unseren Herzen verbinden oder was. Ja, und deine Frage, meine Ziele, ja! Und auch mein Ziel, kein konkretes aber ich will nur mehr über deutsche Kultur zu kennen und auch mein Deutsch zu verbessern, also ich kann direkt mit den Leuten ah Alltagsdeutsch sprechen, ja. Mein Ziel war es auch ah eine/ ich hoffe es, einmal ich kann meine eigene Familie ah in <Austauschland A> zu reisen. Deshalb ich will viel kennen und auch ah Deutsch zu Kontakt haben, weil zum Beispiel Ticket buchen, Hotel buchen also fragen, dann kann ich auch wahrscheinlich in der Zukunft mit meiner Familie in deutschsprachige Länder zu reisen.

23 I: Schön. Was würdest du jetzt sagen, was hast du gelernt damals? Was hast du alles gelernt?

24 P4: Also in diesem Kontakt, also in <Austauschland A>? [I: Mhm.] Was hab ich gelernt? Dass die <Personen aus Austauschland A> sprechen/ also über ein Thema können die <Personen aus Austauschland A> sehr VIEL sprechen. [I: Ok, mhm-] Ja ich finde, Taiwaner sagen nur ein bisschen, drei, vier Sätze, ja und auch die <Personen aus Austauschland A> sprechen auch sehr DEUTLICH. Zum Beispiel "Was machen wir morgen oder heute?", sprechen die Deutschen GANZ klar. Also als Taiwaner finde ich. Und auch es ist ähm kein großes Problem äh (1s) ein (2s) äh richtige Grammatik verwendet oder nicht. [I: Ah ok, mhm-] Ja die wichtigste ist, mit den Leuten direkt Kontakt zu haben, manchmal benützen wir auch body language, Körpersprache, das ist das. Das HILFT, sehr viel.

25 I: Natürlich, ja klar. Also würdest du jetzt sagen, war der Auslandsaufenthalt generell ein positives Erlebnis oder ein negatives?

26 P4: Ja natürlich, GANZ positives. Es HILFT, ja das/ ich will mit diesem Erlebnis noch ah WEITER mit Deutsch also Germanistik oder Übersetzung und auch ah äh Interkulturelles äh finde ich auch sehr gut. Positiv.

27 I: Ja super. Ok. Du hast jetzt auf dem Fragebogen hast du angegeben, du schätzt deine Fähigkeit, dein eigenes Lernen zu organisieren gut ein. Warum schätzt du dich so ein?

„Recherchieren und eige

„Zeitmanagement
„Intrinsische Motivatio

„Kommunikative Anwei

„Lerngemeinschaften
„Lernen von anderen

„Notizen
„Selbstlernmaterial

„Notizen

„Wissen vermitteln

„Ziele setzen
„Intrinsische Motivatio

„Bedeutung

28 **P4:** Ja. Ich glaub, äh jeder Lernende sie hat eigene Art von Deutschlernen. Meine/ Mein/ Ich schreibe nicht so gerne also Grammatik oder was aber, und also sagt/ kann man so sagen. Ich höre jeden Tag deutsche Podcasts, [I: Mhm, mhm-] wenn ich Zeit habe, höre ich mehr und ah manchmal höre ich vor ich zu Schlafen gehe, ich höre mehr, bis ich müde bin. Ja, ich, ja ich lerne nicht so viel aus einem Buch, auch wenn ich meine ((schmunzelt)) C1-Zertifikat vorbereitet hab, schreibe ich nicht so gerne und aber ich lerne jeden Tag zumindestens eine Stunde Deutsch. [I: Ok, mhm-] Deshalb finde ich gut. Also ich lerne langsamer aber nach meinem Interesse, deshalb lerne ich (3s) LÄNGER. (Spaß ist wichtig.)

29 **I:** Du hast jetzt gesagt, du lernst nicht so gerne mit dem Buch. [P4: Ja.] Wie lernst du denn dann?

30 **P4:** Äh mit Deutsche, also zum Beispiel mit dir JETZT. Also zu sprechen, Kontakt/ äh direkte Kontakte lerne ich mehr. Ja, ah! Ich lerne auch mit <Name einer Studienkollegin>. Äh wir sprechen manchmal auf Deutsch zusammen. [I: Ah!] Ja und wenn wir eine gemeinsame Frage oder Probleme finden, finden wir dann die Muttersprachler also auch unsere Professoren. [I: Ok, super.] Ja und also direkte Kontakte und auch ja durch Lesen. Ah, ich notiere, was ich nicht kenne, also die Wörter oder Sätze, die ich mag, notiere ich auf meine Notiz. [I: Ok.] Ich lerne nicht gerne mit einem zum Beispiel deutschen GrammatikBUCH, aber die Bücher, die ich Interesse habe, lese ich auch manchmal, ja aber mit Buch nur mit meinem Notizenbuch, ich schreibe, damit kann ich besser erinnern. Ja und auch eine/ WIE ich ler/ äh Deutsch lerne. Ich äh habe jetzt auch Deutsch-Tutor, ich mache auch Deutsch-Tutoring, also einen eigenen Unterricht für A1, also Deutsch-Anfänger, [I: Oh, schön.] die Anfänger. So äh ich muss vor dem Kurs oder dem Unterricht viel wiederholen und auch vorbereiten. Ich finde dadurch ah lerne ich auch Deutsch, mein Deutsch zu verbessern.

31 **I:** Ok, du hast jetzt eh schon sehr vieles erwähnt aber wie würdest du denn für dich Lernendenautonomie definieren? Was gehört da alles dazu für dich?

32 **P4:** Ähm, was wie? Ich verstehe diese Frage nicht so gut.

33 **I:** Ja, also wir haben jetzt viel über dieses selbstständige, autonome Lernen gesprochen. Was gehört da alles dazu für dich? Also was ist alles selbstständiges Lernen?

34 **P4:** Hm ((überlegt)) was das äh/ es ist (wichtig) in meinem Alltagsleben, also Deutsch. Und ich hab schon C1 Zertifik/ also C1-Prüfung bestanden aber ich finde, das ist noch nicht genügend. Und mein konkretes Ziel ist ähm also C2 zu machen, auch ohne zu viel Hilfe zum Beispiel ein Wörterbuch nachschauen, kann ich eine ah deutsch äh Presse? ((sucht nach Vokabel)) Also eine deutsche ZEITUNG lesen und was jetzt in Europa passiert. Und das/ die Autonomie ist für mich ähm ich kann es nicht so gut definieren ((schmunzelt)) aber es gehört zu eine/ meinem Alltag hier.

35 **I:** Ok. Welche Rolle spielt denn Autonomie in deinem Studium? Ist das

„Bedeutung“

„Intrinsische Motivation“

„Zeitmanagement“

„Ziele setzen“

„Stress reduzieren“

„Strategieeinsatz“

„Lerngemeinschaften“

„Software“

„Software“

wichtig, oder?

36 **P4:** Es ist wichtig, weil ahm jetzt bei meinem Studium lernen wir kein Deutsch, also weiterlernen. Ich muss alles ähm Bücher und au/ alle Bücher also eigene verstehen und lesen, damit baue ich mehr auf Sprachkenntnisse zu bilden. Ah ja! Dann das ist mein Ziel. Ja, ich muss mehr lesen, dann (1s)/ also eigene Sprachkenntnisse zu verbessern, ja, das ist alles. Und auch ich will ah/ hoffentlich kann ich auch in der Zukunft äh Reiseleiterin werden. Deshalb lerne ich auch ah auf Deutsch deutsche Kultur und Geschichte, alles. Wenn ich das verstehen will, dann muss ich mein Deutsch verbessern.

37 **I:** Ok, verstehe. Und war das immer schon so, dass du dein Lernen gut organisieren konntest?

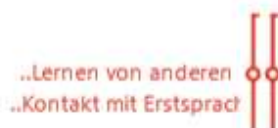
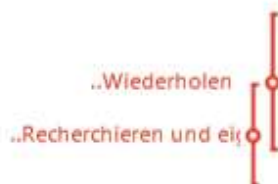
38 **P4:** (2s) Organisieren gut aber nicht so gut, weil manchmal (2s) es ist wegen der ZEIT. Wenn ich/ ja manchmal zum Beispiel ich bin drei Stunden also dieses Kapitel fertigmachen, also zu übersetzen aber manchmal äh diese Kapitel gibt es zu viele also Fremdwörter, dann brauche ich mehr Zeit zum Nachschauen. Deshalb es kommt darauf an/ wenn ich alles kenne, äh wenn ich alles gut machen kann ah habe ich das/ kann ich meinen Plan ah gut machen, organisieren. Ich mache es nicht so viel Stress, ich/ mein konkretes Ziel nur eins, jeden Tag etwas Neues über Deutsch lernen. Aber ich habe es verstanden, deshalb finde ich GUT, aber meine eigene Strategie oder was gibt es nicht so viel. (2s) [I: Mhm-,mhm-, ok.] [I: War das/] **P4:** Ja und/ [I: Ja, bitte bitte!] Und ich mache auch mit <Name einer Studienkollegin> eine (2s) Lerngruppe. Zwei, drei, vier manchmal alle/ wir zwei sind äh immer da. [I: Ah, super.] Ja, ja. Und wir austauschen manchmal auch ahm einen Artikel, also deutsche Artikel, wir austauschen zusammen und wir austauschen auch ah gute Werkzeug um Deutsch zu lernen.

39 **I:** Ja, was denn zum Beispiel?

40 **P4:** Ah, Online-Wörterbuch oder zum Beispiel ein Deutsch Buch/ ah ein Deutschlernen Blog [I: Ah!] oder (3s)/ Soll ich dir einen Link schicken, oder? [I: Gerne, ja gerne.] Ja ok, das ist dieser ((schickt Namen des Blogs per Skype-Nachricht)) und auch EINEN finde ich sehr sehr gut ist/ kennst du deutsch.info? [I: Ah ja! Mhm, ok.] Ja ich weiß nicht, das ist von Österreich oder von Deutschland? Ja das hat mir von äh <Namer einer Studienkollegin>, kennst du noch <Name der Studienkollegin>? [I: Ja ja ja.] Ja, sie hat uns gegeben, also über deutsch.info. Ich finde das ist sehr gut aber das hm über Stadt kann/ weil wenn das die Situationen, die ich äh Österreich oder in Deutschland bin und ich lerne mit ihnen Schritt für Schritt lernen, finde ich sehr gut. Das ist über/ MEHR über Alltagskontakt, Alltagsdeutsch. Hören und nicht so schwierige Texte, finde ich schön, ja.

41 **I:** Ok, ja das ist super, das ist sehr spannend. [P4: Ja, finde ich auch.] Ja super. Habt ihr das immer schon gemacht so?

42 **P4:** ((überlegend) Hm-, jetzt bei unserem vierten Semester) haben wir nicht so viel Zeit, aber wir manchmal/ wir machen es zwei Wochen



einmal zusammen, aber früher ist jede Woche. [I: Ah, ok.] Ja, jede Woche. Früher haben wir uns MEHR Zeit zu treffen. Ja jetzt sollen wir nur einen Tag an der Uni sein.

43 I: Ja ok. Mhm-, mhm-. Also wann habt ihr damit begonnen?

44 P4: Wann? Ab wann, oder?

45 I: Ja, wann habt ihr da begonnen?

46 P4: Erstes/ äh erste Jahrgang. [I: Ah schön!] (3s) Dieses Jahr, wenn wir uns kennenlernen. [I: Ah ok!] Ja, ja. Wenn du bei uns bist. [I: Ah ok, super.] Dann ja. [I: Schön, das ist sehr cool.]

47 I: Inwieweit oder wie hat sich dein Lernen verändert als du im Ausland warst? Also du hast jetzt sehr schön erzählt, wie du in Taiwan lernst. Wie hat sich das vom Lernen im Ausland unterschieden?

48 P4: Hm im Ausland kann ich jeden Tag viel Deutsch hören, zum Beispiel auf Radio, auch mit Leuten zu sprechen. Äh ich lerne im Ausland DURCH die Leute, kann man so sagen? Also "durch Leute lernen"? [I: Ja ja ja.] Und ich habe kein/ nicht so viele Deutschkurse gemacht. Durch (1s) meine eigene Reise und Leute. Aber in Taiwan ich kann nicht jeden Tag Deutsche, Österreicher, Schweizer kennen, aber WENN ich einen treffe, dann spreche ich natürlich sehr sehr gerne. Und ich lerne in Taiwan durch (1s) online, mit Internet. Podcasts höre ich jeden Tag und auch ah (1s) deutsche Artikel lese ich mindestens zwei Tag einmal, also einen Artikel A4-Papier. Ja, ich muss meinen eigenen Sprachraum selbst bilden. Bauen, selbst bauen.

49 I: Sehr schön, sehr schön, ja ok. Und im Ausland wie war das? Also in welchen Situationen hast du da im Ausland gelernt?

50 P4: Ahm ((überlegt)) (1s) Ah! Ich melde sehr gerne ahm ((sucht nach Vokabeln)) (2s) kultur/ wie sagt das? Wenn ich ein/ zum Beispiel in einen Turm oder ein (3s) äh Museum, melde ich sehr gerne diese (3s) Inter/ nein, eine Führung! Eine Führung! Ich melde sehr gerne eine Führung an. [I: Ah.] Ja, damit kann ich NEUE Wörter und Sätze hören und selbst erinnern (1s) und dann wenn ich zuhause, wenn ich Zeit habe, dann überhole (Anm.: wiederhole) ich diese Sätze. Oder ich nehme auch sehr gerne Kulturprogramme und freie zum Beispiel Zeitungen oder was. Ich lese sehr gerne, um Wörter und Sätze zu finden, ja. So mit Materialien.

51 I: Ah schön, ok. Und kannst du die gleichen Lernmethoden, die du in Deutschland verwendet hast auch in Taiwan verwenden?

52 P4: Ah Lernmethoden? ((überlegt)) (3s) Ja, kann ich so sagen, nur äh in Deutschland kann ich direkt zum Beispiel ein PAPIER haben aber in Taiwan soll ich es im Internet finden. [I: Aha, mhm-]. Fast gleich aber zu/ mit Sprechen/ Ah! Aber in Taiwan lerne ich auch gerne mit meinen äh Professoren. [I: Ja, ok.] Ja ich melde die Sprechstunde an und spreche mit meinen/ also Herr <Name des deutschsprachigen Professors>, oder

„Lernen von anderen“
 „Kontakt mit Erstsprache“

„Kontakt mit Erstsprache“
 „Eigeninitiative“

„Kommunikative Anwesenheit“
 „Lernen von anderen“

„Kontakt mit Erstsprache“

„Eigeninitiative“
 „Kontakt mit Erstsprache“
 „Intrinsische Motivation“
 „Notizen“

„Wiederholen“

„Wörterbucharbeit“

<Name eines anderen deutschsprachigen Professors> direkt Deutsch. Und ich/ in Taiwan äh treffe ich auch sehr gerne einen deutschen Freund. Er hat ein Restaurant hier in <Stadt> eröffnet. [I: Hm ok.] Ja aber nicht so oft.

53 I: Also würdest du sagen, du suchst aktiv die Kontakte dann in Taiwan?

54 P4: Ja. Sehr aktiv ((schmunzelt)).

55 I: Ja ok. Warum?

56 P4: Ah, warum (3s) ähm weil, wenn ich nur selbst lerne, kenne ich nur die Grammatik oder einen Satz aber wenn ich aktiv mit ah deutschen Muttersprachlern Deutsch zu sprechen, kann ich diese Sprache verwenden. Dann wird auch diese Sprachkenntnisse auch aktiv werden.

57 I: Ja ok. Und war das in <Austauschland A> genauso? Hast du aktiv Kontakt gesucht?

58 P4: Ja. Kann man schon sagen, ja. Ich spreche sehr gerne mit den Muttersprachlern.

59 I: Ja, ok. Wie hast du das gemacht in Deutschland?

60 P4: Ah, meistens mit den Fremden oder die () Person.

61 I: Also wie hast du Leute gefunden, mit denen du dann gesprochen hast?

62 P4: Ah! Hm auf der Straße/ manchmal frage ich die Leute, die ((schmunzelt)) die schaut, die Zeit hat. [I: Ah, ok.] Ja und äh spreche/ frage ich mal zum Beispiel über die Stadt, auch äh über meine Reisen oder, einmal habe ich in meiner/ auch auf die/ ((sucht nach Vokabel)) (3s) ah Jugendherberge, also Hostel/ kenne ich auch ein paar äh <Personen aus Austauschland A>, die aus verschiedene Stadt kommen und spreche ich auch sehr gerne mit denen Deutsch, also erzählen über äh ihre eigene Heimatstadt und "Ist das schön?" oder was, ja. Und notiere ich auch.

63 I: Ah ok, super. Welche Lernstrategien hast du denn in <Austauschland A> angewendet? Also ich kann dir mal ein Beispiel sagen. Also wie hast du neue Vokabel gelernt oder was hast du gemacht, wenn du mal jemanden nicht verstanden hast? [P4: Hm.] Welche Strategien hattest du da?

64 P4: Ich überhole (Anm.: wiederhole) sehr gerne die Sätze, die ah eine (3s) deutsche Muttersprachler schon gesagt. Ich überhole es (Anm.: wiederhole), damit ich besser erinnern kann.

65 I: Ok, meinst du wiederholen?

66 P4: Wiederholen, ja. Und auch äh (5s) ah! Ich besuche auch sehr gerne eine Stadtbibliothek und auch eine Buchhandlung. Wenn ich Zeit habe, sitze ich bis sehr gerne ganzen Tag in der Bibliothek oder in der Buchhandlung, nehme ein Buch, in das ich Interesse habe und lese. Und

..Wörterbucharbeit
 ..Fragen
 ..Notizen

..Notizen

..Strategieinsatz

..Strategieinsatz

..Strategieinsatz

damit notiere ich auch/ wenn ich ein Fremdwort gehört oder gelesen, schaue ich gerne nach Wörterbuch oder frage direkt, wenn ich eine deutsche Freundin dabei habe, dann frage ich direkt. Und ich äh/ (2s) mit die neuen Wörtern zu ah schreiben, also Notizen lerne ich sogar besser und schneller.

67 I: Also du schreibst dir neue Wörter auf?

68 P4: Ja, ja, ja. Und wenn ich ein Buch habe, dann schreibe ich auf Buch. Wenn ich kein Buch, dann schreibe ich auf iPhone, ja ja ja. Also Notizen, ja.

69 I: Ok ja. Fallen dir noch andere Situationen ein? In welchen Situationen hast du solche Strategien angewendet?

70 P4: Hm ((überlegt)) (2s) ja im Deutschkurs und äh wenn ich mit den Leuten spreche. Manchmal habe ich nicht so viel Zeit, zu notieren. Dann muss ich nur im Kopf erinnern, ja. Und (3s) sonst diese Strategien, ich glaub, das war alles.

71 I: Hast du in Deutschland begonnen neue Strategien zu verwenden, oder sind das die gleichen, die du in Taiwan verwendest?

72 P4: Ah, neue Strategien ((überlegt)) (4s) neue Strategien (4s) gleiche finde ich, ja.

73 I: Hast du dich mal bewusst damit beschäftigt, welche Strategien dir helfen oder machst du das eher so spontan?

74 P4: Äh, wenn/ Nochmal.

75 I: Hast du dich mal also bewusst damit beschäftigt, welche Strategien für dich gut sind oder welche Strategien man beim Lernen gut verwenden kann?

76 P4: Ähm vor ich nach Deutschland war, äh kenne ich, kann man so sagen, kaum eine gute Strategie, also für mich selbst. Ich kenne die Strategien nach meinem äh Masterstudium, also die Unterricht jetzt ich mache. Ja so vorher (1s) äh lerne ich nur hören lernen und lesen lernen. SO und verwendet die äh Sprachkenntnisse, die ich in meinem Lehrbuch schon gekannt, ja.

77 I: Also du hast gesagt vor Deutschland, also bevor du in Deutschland warst, hast du das nicht so sehr gemacht.

78 P4: Ja, ja.

79 I: Was hat sich verändert? Warum benutzt du jetzt mehr Strategien, glaubst du?

80 P4: Damit man effizient lernen kann und ah weil jetzt lernen/ jetzt lerne ich schon also MEHR als vorher, damit mit ähm (2s) Notizen und mit einer



Strategie zu lernen äh kann ich äh besser organisieren und ahm (1s) hm ich habe nicht/ ich kann/ konnte nicht so viel zu erinnern, dann mit einer Strategie kann ich es besser zu (beantworten), ja. ((überlegt)) Was hat verändert? ((räuspert sich)) Gute Frage. Ähm vorher habe ich nur im Kursraum gesessen ja und ich schaue nur ins äh Lehrbuch und so, DAS ist Deutsch und SO lernen und SO sprechen. Aber danach ähm, als ich in <Austauschland A> war, finde ich ähm/ also eine Sprache kann sehr (2s) flexibel sein. Ja äh, man kann nach Situation also nach viele Situationen, die diese Sprache verändern. Also nicht nur dieser Satz und diese Situation, ja und deshalb finde ich, flexibel lernen, kann man auch mehr lernen. Ja, wie ich/ ja wenn ich/ ich besuche auch sehr gerne Deutschkurse, also (1s) damit kann ich meine Frage ahm fragen und auch ah, ich kann auch lernen, wie kann man Deutsch ah richtig sprechen oder verwenden, ja.

81 I: Schön, super. Inwiefern unterscheidet sich das Lernen in Taiwan vom Lernen in <Austauschland A>?

82 P4: Äh, nochmal bitte ich kann/

83 I: Also inwiefern unterscheidet sich das Lernen in Taiwan vom Lernen in <Austauschland A>?

84 P4: Wiefern?

85 I: WIE unterscheidet sich das Lernen?

86 P4: Ah. (6s)

87 I: Also wenn du an dein Lernverhalten denkst. [P4: Verhalten?] An dein Lern/ Wie du gelernt hast?

88 P4: Also vorher und jetzt?

89 I: Ja oder in <Austauschland A> und in Taiwan, hast du da auf unterschiedliche Art und Weise gelernt?

90 P4: Äh in <Austauschland A>, ich finde ich lerne mehr aktiver [I: Aha, ok.] als hier in Taiwan ((schmunzelt)). Ja, [I: Warum?] weil in <Austauschland A> muss man ((zögert)) (2s) leben, eigene ah Fragen oder Probleme erzählen und um Hilfe zu bitten. Das heißt, ich MUSS ((schmunzelt)) auf jeden Fall ah Deutsch oder Englisch, aber meistens benutze ich Deutsch, zu sprechen, um meine eigenen Wünsche zu sagen. Aber hier in Taiwan lerne ich, kann man so sagen, für mein Studium. Ja aber manchmal gibt es ja Stress und auch in Taiwan kann ich nicht so viele Muttersprachler treffen. [I: Ja klar.] Ja, manchmal/ ja nur wenn wir müssen, dann lerne ich Deutsch und spreche ich Deutsch. Aber in <Austauschland A> muss ich jeden Tag Deutsch benutzen.

91 I: Verstehe. Du hast gesagt, du hast auch einen Deutschkurs besucht in <Austauschland A>?

„Reflexion der Bildungss

„Teilhabe

„Lernverhalten

„Lernverhalten

92 **P4:** Ja.

93 **I:** Ja, [P4: Ja, was?] wie war denn der Deutschkurs?

94 **P4:** Äh das gehört zum Teil zu diesem Programm (2s) und äh (1s) im (1s) Kursraum bekommen wir meistens ein Papier und die/ das über Umweltschutz erzählt und wir lernen durch (2s) die Lehrerin und auch durch dieses Papier neue Wörter, neue Sätze und auch Landeskunde, also wie Umweltschutz in Deutschland geht. Und dieser Kurs lernen wir nicht nur im Kursraum, wir lernen Deutsch auch in einer Biogasanlage, wir machen auch eine Reise [I: Oh!] zur Biogasanlage und der Besitzer der erzählt auch wie eine Biogasanlage funktioniert und wie es geht, wie kann man/ ah wie dieser Strom geht oder was und das heißt, wir können (1s) ahm (2s) direkt lernen, wa/ äh was wir sehen, können wir direkt lernen. [I: Ja super.] Ja ja ja. [I: Sehr cool.]

95 **I:** Ok, woran hast du dich erst gewöhnen müssen? Gab es irgendwas, das ganz ungewohnt oder neu war beim Deutschkurs in <Austauschland A>?

96 **P4:** Ah! Deutschkurs in <Austauschland A> muss man sehr aktiv sein. Man muss/ wenn ich Frage habe, dann muss ich meine Hände aufheben ((zeigt auf)) und ahm (3s) wenn man unaktiv ist, dann kennen die ah Lernen/ Lehrenden meine Frage nicht und sie dann meine Probleme auch nicht. Und in <Austauschland A> (2s) verwendet man/ ich finde, verwendet man nicht so viele ahm/ nicht so dickes Lehrbuch, sondern ein Kurs oder ein paar Kurse ein Thema. Also nach Thema lernen, kann man ah besser lernen, finde ich aber in Taiwan lernen wir MEHR Grammatik. Ja, ja. Das ist ein großer Unterschied. Ja und auch die Lehrenden unterrichten wie, wie wir unterhalten uns miteinander. Damit können wir weniger Stress haben, versuchen unser bestes Deutsch zu sprechen, das ist wichtig.

97 **I:** Und wie war das für dich? War das/

98 **P4:** Ja, das ist für mich ganz gewöhnt, weil ich spreche sehr gerne, äh ich frage auch sehr gerne auf dem Kurs, also aktiv, so das ist für mich nicht so/ also KEIN Problem. Und ich lerne auch sehr gerne mit (3s) deutschen Spielen, also mit diesem Papier können wir "Was ist jetzt passiert?" und ich finde mehr ahm eine (2s) Lernaktivität hilft sehr. Ja.

99 **I:** Ok ja super. [P4: Ja.] Abschließend würdest du anderen Deutschstudierenden empfehlen, einen Auslandsaufenthalt zu machen?

100 **P4:** Ja, natürlich, natürlich.

101 **I:** Ja, warum?

102 **P4:** Ich hab jetzt ah ein paar ahm (2s) Lernende, also meine Lernenden, die hat schon/ ein paar schon/ ein paar von ihnen schon Erlebnisse/ also Auslandsaufenthalt in <Austauschland A> gemacht. Und eine ist sehr/ also zwei Schüler/ äh Lernende nach sie (2s) ah wieder nach Taiwan zurückkommen, äh sind sie mehr aktiver als vorher. Ja und ein paar äh Lernende, die planen in der Zukunft, in Deutschland zu studieren oder/

also sie hat auch konkretes ZIEL aber ein paar sind nur ahm, "Ich finde Deutsch gut, cool, will ich lernen.", denen empfehle ich natürlich nach deutschsprachige Raum leben. Damit können wir unser Deutsch verbessern.

103 I: Ok, super. Gibt es noch irgendetwas, das du ergänzen möchtest? Das wir jetzt noch nicht angesprochen haben. Irgendeine Idee?

104 P4: Hm, irgendeine Idee ((überlegt)). Ah in meinem Masterstudium habe ich ein paar Chancen mehr Seminare zu ah teilnehmen. Zum Beispiel vor/ äh letzten Montag haben wir ein Doktor, sie kommt aus Deutschland also mit Hueber-Verlag. Sie hat uns ah also in diesem Referat sie spricht nur Deutsch und durch dieses Referat können wir auch Deutsch-Didaktik und ein paar Strategien lernen. Das finde ich schön. Wenn ich Deutsch nicht kenne/ äh nicht kann, kann ich äh keine von diesem Referat lernen. [I: Ja, ja, ja.] Deshalb durch Deutsch habe ich viele Gelegen/ also nach meiner/ als ich Deutsch gelernt habe, habe ich viele Chancen und viel gelernt. (Deutsch ist gut.)

105 I: Ok, ja super. Gibt es noch etwas, das du noch ergänzen möchtest?

106 P4: Hm bis da her keine. Ich glaube, das ist alles.

107 I: Ja super, dann vielen Dank für das Interview! Wir habens geschafft!

108 P4: Ja, kein Problem!

..Strategieinsatz

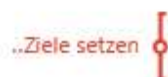
..Intrinsische Motivatio

B.3.5 Interview 5: Lilian

„Extrinsische Motivatio
„Sprachliches Umfeld

„Kontakte zu Erstsprachli

- 1 I: Also du hast jetzt einen Auslandsaufenthalt gemacht. Erzähl einmal, wie war das für dich?
- 2 P5: Ah (3s) ich war in <Austauschland A> und wir haben ungefähr sieben Wochen Deutschkurs gemacht. Ja. Und (2s) jeden Tag habe ich von acht Uhr bis (3s) dreizehn Uhr Unterricht. Und ah (2s) in dem Kurs ah/ Kennst du "Akzent"? (3s) "Akzent", das ist ein Material, Textbuch.
- 3 I: Ah, ok. Ein Textbuch, ok.
- 4 P5: Ja, wir haben es (3s) benutzt, ja. Ja und in dem Unterricht ah (3s) haben wir Grammatik gemacht, Wortschatz ((schlechte Verbindung)) (14s) Hallo?
- 5 I: Hallo? Ja gehts? Jetzt war gerade schlechte Verbindung, ja.
- 6 P5: Ok, so dann in dem Intensivkurs und dort habe ich äh (3s) in B2-Niveau und/ aber ich habe es schon B2-Prüfung bestanden. (3s) Und nach zwei Monaten in <Austauschland A> ah habe ich B2-Prüfung hier in Taiwan gemacht. Deshalb finde ich es (3s) gut, da ich in <Austauschland A> so viel gelernt.
- 7 I: Was hast du denn gelernt in <Austauschland A>?
- 8 P5: In <Austauschland A> ich denke, dass ich ((überlegt, sucht nach Vokabeln)) (6s) wie sagt man "environment" auf Deutsch?
- 9 I: Mhm-, im Umfeld, in der Umgebung.
- 10 P5: Ah Umwelt. Ja. Und ah (3s) jede Leute? Jede Leute, die ich kenne ja ah, sprechen Deutsch, deshalb muss ich auch Deutsch sprechen. [I: Ah ok, mhm- is klar.] Und bevor ich nach <Austauschland A> geflogen bin, kann ich nicht so viel sprechen ((schmunzelt)). Auch ah der Akzent, weil in Taiwan alle sprechen taiwanisches Deutsch ((lacht)) [I: Ah, ok. ((lacht))]. Aber in <Austauschland A> alle und das finde ich gut, weil in der Prüfung hören wir auch österreichisches Deutsch oder deutsches Deutsch ((schmunzelt)), nicht taiwanisches Deutsch.
- 11 I: Ja ok, ist klar. Also wer waren denn deine Kontakte in <Austauschland A>? Hast du mit Deutschsprachigen am meisten gesprochen oder mit Taiwanern oder Internationalen? Wie war das?
- 12 P5: Kannst du es wieder sprechen?
- 13 I: Mhm`. Wer waren denn deine Kontakte in <Austauschland A>? Also hast du hauptsächlich mit Deutschsprachigen gesprochen oder mit Taiwanern oder mit Internationalen?
- 14 P5: Ah ((überlegt)) (2s) mit <Personen aus Austauschland A>. Kontakte ist wie "contacts"? [I: Ja genau.] So, die Leute? [I: Mhm`.] Ja die Leute, sie sind die <Personen aus Austauschland A> und wir Kontakt auch mit (3s)/ ah wir Kontakt auf Deutsch per E-Mail ((schmunzelt)). [I: Ah ok, super.



Also [welch/] P5: Ah] [I: Ja ja ja.] ja ah meine ah (4s) einen Freunde von mir/ Einen Moment ((Probandin verlässt kurz das Zimmer)) (12s) ((kommt zurück)) ah er spricht nicht Deutsch und deshalb ah deshalb spricht er mit ihm normalerweise auf Englisch. Aber er hat dort für zwei Monate geblieben und jetzt ist er in B1. [I: Ah, ok.] Ja, er war A1 ((schmunzelt)).

15 I: Ok, wow super. Woran liegt das, glaubst du? [P5: Wo/?] Wieso glaubst du, hat er so eine Entwicklung gemacht?

16 P5: Ich weiß nicht. Äh ((zögernd)) weil er klug ist ((lacht)).

17 I: Also welche Sprachen hast du hauptsächlich benutzt in <Austauschland A>?

18 P5: In <Austauschland A> Deutsch. Ich habe/ die anderen mit/ mit den anderen Teilnehmern ja ah (3s) wenige von ihnen kommen aus der USA und sie waren in A2 aber sie sp/ ja ja ja aber sie sprechen auch mit uns Englisch/ äh nein Deutsch! Deutsch! Kein Englisch. Wir wissen es nicht. [I: Ah, ok.] Weil in/ ah und auch in ah ((sucht nach Vokabel)) (3s) Kaufhaus? Kaufhaus wie in dem Supermarkt, die Leute sprechen mit uns immer auf Deutsch. Ich denke, dass die Leute denken, dass wir nicht Englisch sprechen können. Viele, ja. Deshalb reden wir immer Deutsch in <Austauschland A>.

19 I: Gibt es da noch andere Beispiele, wo du Deutsch gelernt hast oder wo du Deutsch gesprochen hast?

20 P5: In <Austauschland A> oder in Taiwan?

21 I: Also in <Austauschland A>. Also du hast gesagt im Kaufhaus, [P5: Ah ja.] wo hast du noch Deutsch gesprochen?

22 P5: Jedes Wort ((lacht)), ja jedes Wort, alle sprechen Deutsch. Und auch die ((sucht nach Vokabel)) (4s) the sign.

23 I: Ah ok, die Zeichen.

24 P5: Die Zei/ ja ja die Zeichen! Die waren auch auf Deutsch. (Englisch oder.)

25 I: Ist klar, ok. Was hast du dir erwartet vom Auslandsaufenthalt? Was hast du dir so gewünscht, was hast du dir erwartet, dass passiert?

26 P5: Ahm Hören- und Sprechenfähigkeit. Das ist viel der Unterricht. (3s) Und ich habe auch so viel (mit) das Leben/ Lebensmittel Deutsch gelernt, weil in Taiwan (wir studieren) ist nicht Deutsch.

27 I: Ok und das, was du dir gewünscht hast, ist das auch passiert?

28 P5: Gewünscht hast? Äh ((seufzt)) (3s) eigentlich habe ich nicht so viel gewünscht. Ja, aber das war gut.

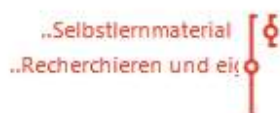
„Ziele setzen“

„Bedeutung“

„Recherchieren und eig.“

„Selbstvertrauen“

- 29 I: Also du hast jetzt gesagt, das Hören und das Sprechen wolltest du verbessern? [P5: Ja ja.] Und ist das wirklich besser geworden?
- 30 P5: Ja. Hm (2s) mindestens (7s) mindestens spreche ich besser Deutsch als vorher. Ja ja (dann) spreche ich jetzt Deutsch.
- 31 I: Du sprichst sehr gut, ja. Ok super. Also würdest du sagen, der Auslandsaufenthalt war ein positives Erlebnis oder ein negatives Erlebnis?
- 32 P5: Positiv.
- 33 I: Mhm- Warum? Warum war es positiv?
- 34 P5: Also ah ich habe auch ah viele chinesische Leute gesehen/ Ein Moment, entschuldigung ((kurze Unterbrechung, Probandin spricht mit jemandem)) (3min 20s) (wieder) habe ich auch ein Interview ((schmunzelt)) [I: Ah, ok] ja für mein Praktikum.
- 35 I: Ok, gehts wieder?
- 36 P5: Ja.
- 37 I: Ok, jetzt im September machst du ja deinen nächsten Auslandsaufenthalt. Welche Ziele hast du für diesen Aufenthalt?
- 38 P5: Wie viele Ziele als Ort, oder?
- 39 I: Also welche Pläne hast du? Oder was möchtest du gerne verbessern?
- 40 P5: Also in <Austauschland B> studiere ich die/ auch Business, aber ist ein Englisch-Programm deshalb sprechen alle und auch die Lehrer, die Professoren auf Englisch. Aber ich finde, dass/ aber in September habe ich auch Intensiv-Deutschkurs. (3s) Und ah ich hoffe, dass ich/ ich hoffe, dass ich schnell Deutsch sprechen kann ((schmunzelt)), ja und auch in <Austauschland B >, ich bin nicht sicher aber in ah/ meine Freunde haben mir gesagt, dass der Wortschatz ah ist ein bisschen anders als in <Austauschland A>. Ja, vielleicht finde ich auch irgendwas anderes lernen.
- 41 I: Ja super. Ok. Auf deinem Fragebogen hast du angegeben, deine Fähigkeiten, dein eigenes Lernen zu organisieren sind mittelmäßig. [P5: Ja ((schmunzelt))] Warum schätzt du dich so ein? Warum sagst du mittelmäßig?
- 42 P5: Also äh das ist die Fähigkeit, dass ich ahm selbst lerne? Äh (3s) weil ah zum Beispiel in Taiwan, jetzt habe ich keinen Deutschkurs äh, deshalb muss ich selbst lernen. Ich habe Inforadio. Kennst du es? Inforadio? Ja ahm ((sucht nach Vokabel)) (3s) wie sagt man "download" auf Deutsch?
- 43 I: Download, downloaden, ja. Geht auch.
- 44 P5: (lacht) Und auch ah höre ich deutsche Filme oder App aber/ aber



manchmal ist es so schwer oder zu schwer/ ein bisschen zu schwer. Ein paar Informationen sind zu schwer ah besonders ((leise)) Politik. [I: Besonders?] Politik. [I: Ah, ja, ok.] Ich mag Politik, ja. Ähm manchmal finde ich "oh es ist so schwer", dann lasse ich. Oder ah also schreibe ich auch (4s) äh Übungsbuch. Aber ahm (4s) sowie eine oder zwei Seiten finde ich "Ah es ist genug!" ((lacht)) Mehr ist nicht.

45 I: Wie würdest du für dich selber Lernendenautonomie definieren? Also du hast jetzt schon viele gute Beispiele gesagt. Also was gehört da für dich alles dazu?

46 P5: Hm ((überlegt)) (4s) Es gehört alles dazu. Das Gefühl. Kannst du es wieder erzählen?

47 I: Also was gehört für dich alles zu Lernendenautonomie? Wie würdest du das definieren?

48 P5: Ah definieren? [I: Ja.] Hm ((überlegt)) (2s) So wie äh/ ich finde, dass ich jetzt studiere Autonomie, weil ich habe keinen Unterricht und die Lehrerin ja, die fragen mich nicht, um Deutsch zu lernen.

49 I: Ok und was würdest du sagen, welche Rolle spielt autonomes Lernen für dein Studium?

50 P5: Welche Rolle?

51 I: Ja, wie wichtig ist Lernendenautonomie für dein Studium?

52 P5: Ähm jetzt? [I: Mhm'] Hm nur für Deutsch, oder?

53 I: Ja ganz generell auch gerne! Also für das Deutschlernen und für das Studium.

54 P5: Ah. Wie wichtig ist es? [I: Mhm'] Ich finde das sehr wichtig ist, weil wir nicht immer im Unterricht sind und (3s)ah/ weil ich jetzt in Taiwan bin und meine/ die anderen Teilnehmer im Unterricht sprechen nur Englisch. Ja so, deshalb finde ich es wichtig, dass ich in <Austauschstadt> auf Deutsch reden oder hören und auch ah im September mache ich auch TestDaF. [I: Ah.] Aber das ist nur, nein nein nein, aber das ist für ah (Modaltest) das ist für Frau <Name der Professorin>, ja. Muss ich auch jetzt studieren.

55 I: Und wie lernst jetzt? Du hast gesagt, du hast jetzt keinen Unterricht Deutsch. Wie lernst du dann jetzt Deutsch?

56 P5: Ah ich habe ah Deutschtextbuch in der Bibliothek ausgeliehen, ja. Und ah (2s) ah und ah schaue ich jetzt Netflix und ich habe ein deutsches Drama, wie sagt man "Drama"? Spiele, nein das ist kein Spiele. Wie sagt man Dra/ ah ((seufzt))

57 I: Also eine Dramaserie?

„Recherchieren und eige

„Recherchieren und eige

„Notizen

- 58 P5: Ja ((zögert)). Das ist kein Theater, das ist so wie ein/
- 59 I: Eine Serie vielleicht.
- 60 P5: Eine Serie. Habe ich auch Tele/ eine Netflix-Serie geschaut. Das ist auf Deutsch und habe ich hm ((sucht nach Vokabel)) (4s) subtitle/ Wie sagt man "subtitle"?
- 61 I: Ah, die Untertitel.
- 62 P5: Ja, die Untertitel. Ich hab auch (lacht)/ ich habe auch ah die Untertitel auf Deutsch auf Netflix. So wie/ Zuerst schaue ich ah die deutschen Untertitel und wenn ich das nicht ((sucht nach Vokabel))/ wenn ich das nicht verstehen kann, dann switch ich auf Chinesisch. [I: Ah ok, ja super.] Es gibt auch viele ah ((leise) umgangssprachlich [I: Ja, umgangssprachlich?] Ja so () Produktion bei Netflix, oder? [I: Auf Netflix.] Auf Netflix.
- 63 I: Also es gibt auch viel Umgangssprache, hast du gesagt?
- 64 P5: Ja. So wie "Du bist krank." Ah da finde ich, das ist "KRANK", aber das ist auch so wie "mad" oder "verrückt". Dabei habe ich es gelernt.
- 65 I: Ok, und wie hast du gelernt, dass es diese Bedeutung hat?
- 66 P5: Ah Untertitel. [I: Ah, mit den Untertiteln.] Ja ja auf Deutsch "Du bist krank" also "Er ist krank" aber bei den chinesischen Untertiteln ist "Du bist verrückt".
- 67 I: Ok, ja und wie merkst du dir solche Begriffe dann?
- 68 P5: Begriffe?
- 69 I: Also diese neuen Vokabel, was machst du mit denen?
- 70 P5: Beim nächsten Mal, wenn ich in Deutschland oder in Österreich bin, dann ((lacht)), wenn jemand "Du bist verrückt" sagt ((lacht)), werde ich es verstehen.
- 71 I: Ok, super. Hast du die dann aufgeschrieben oder hast du dir die einfach so gemerkt oder wie hast du das gemacht?
- 72 P5: Ahm, nochmal.
- 73 I: Also wenn du neue Vokabel zum Beispiel in der Serie hörst, was machst du mit denen? Schreibst du die auf oder merkst du dir das?
- 74 P5: Hm ja merkst du/ oder ah ((sucht nach Vokabel)) (2s) type/ Wie sagt man "type"? [I: Ja, "tippen".] Tippen ah, ja in meine Mobil. [I: Ah ok.] Das ist/ ich meine mein HANDY! ((lacht))
- 75 I: Ja das ist spannend. Und also wie hast du im Ausland gelernt?

„Recherchieren und eigenständiges Lernen“

„Sprachliches Umfeld“

„Sprachliches Umfeld“

„(Fehlendes) Korrektiv“

„Extrinsische Motivation“
„Kommunikative Anwesenheit“

76 P5: Wie habe ich im Ausland gelernt?

77 I: Also jetzt hast du ja schöne Beispiele gesagt, was du in Taiwan machst, um Deutsch zu lernen. Wie war das in <Austauschland A>? Wie hast du da gelernt?

78 P5: Ah Autonomie? [I: Ja.] Selbstlernen ah weil ich, wenn ich in <Austauschland A> war, habe ich Deutschunterricht, so wenn ich zuhause war oder in WG war, ah habe ich nur Hausaufgaben geschrieben. Und dann ah auch ahm (3s) wenn ich in/ als ich in <Austauschland A> war, ahm ich benutze auch Smartfile und weil ich in <Austauschland A> war, deshalb spiel ich Autonomie deutsche Lieder. [I: Ja, deutsche?] Deutsche Lieder. [I: Ah, deutsche Lieder!] Ja, wenn ich in/ als ich ah dieses Lied gut finde, dann suche ich den Text. [I: Ok, ja schön.] Aber ich finde, dass ahm, wenn ich in <Austauschland A> bin, lerne ich immer Autonomie, weil alles ist auf Deutsch. (Ja sehe ich nur.)

79 I: Kannst du da ein paar Beispiele nennen?

80 P5: Hm ((überlegt)) (4s) so wie, wenn ich in/ soll ich in den Supermarkt und ich möchte etwas kaufen oder wenn ich ah auton/ automatische Kassa, es gibt auch einen screen? [I: Ja, einen Bildschirm.] Ah ja ja ja. Oh einen Bildschirm. Es ist auch auf Deutsch und im Rewe und die Maschine sagt immer "Bargeld, Bargeld".

81 I: Ah ok. Und so hast du dann das Wort gelernt zum Beispiel? [P5: Ja.] Ah ok, ja super. Was würdest du sagen, wie unterscheidet sich das Lernen in Taiwan vom Lernen im Ausland? Also wenn du vergleichst Taiwan und <Austauschland A>, wie hast du gelernt?

82 P5: In Taiwan ist es schwieriger. Ah wenn ich selbst lerne und ah (4s) es gibt keinen Lehrer oder Lehrerin dann (3s) können wir es nicht, ob es richtig oder falsch. Ja ähm wir ((sucht nach Vokabel)) (6s) oh ((seufzt))/ Wie sagt man "find"? Ah suchen? Die Antwort, ja. Und manchmal lernen wir/ ah vielleicht/ manchmal haben wir vielleicht auch falsche Information oder wir kennen nicht. Und das ist auch ein Problem, so wie ich habe diese Serie auf Netflix aber so das ist umgangssprachlich aber ich weiß nicht, ob es ah grammatisch richtig oder ((schmunzelt)). Deshalb finde ich auch sehr schwierig. Aber in <Austauschland A> (4s) auch nicht alles richtig aber wir/ aber die Studenten lernen so schnell.

83 I: Warum glaubst du, ist es in <Austauschland A> schneller?

84 P5: Selbstlernen, ah so wie in public ah müssen wir immer Deutsch sprechen. Wenn wir in einer Sprache sprechen, können wir so schnell.

85 I: Ok, wegen dem Sprechen. [P5: Ja.] Weil man immer sprechen MUSS, meinst du.

86 P5: Miteinander sprechen.



- 87 I: Welche Lernstrategien hast du während deines Auslandsaufenthalts benutzt. Also ich geb dir mal ein Beispiel, was hast du zum Beispiel gemacht, wenn du ein Wort nicht verstanden hast? Also du hast irgendwo ein neues Wort gehört, gesehen, gelesen und was hast du dann gemacht?
- 88 P5: Ah ((überlegt)) (10s) dann suche ich immer meine Wörterbuch. Wörterbuch ahm das ist (4s) elektronische Wörterbuch und ah ich frage, ich denke, dass ich frage viel die Leute.
- 89 I: Ah, du fragst die Leute.
- 90 P5: Aber selten.
- 91 I: Selten. Und wenn du dann ein neues Wort gefunden hast im Wörterbuch zum Beispiel, was hast du dann gemacht mit dem Wort?
- 92 P5: Also äh normalerweise es gibt Record (4s) Record? Ja und wenn es ahm/ wenn ich finde, dass dieses Wort wichtig ist, dann () über einen Stern ((zeigt auf dem Handy die Funktion)). [I: Ah, ok.] Ja mache ich es, so ah, wenn ich Freizeit habe, dann (3s) lese ich.
- 93 I: Ah ok, also dann hast du so eine elektronische Liste in deinem Handy?
- 94 P5: Ja. (4s) Und ah auf dieser App gibt es ah mein Glossar.
- 95 I: Und was hast du gemacht zum Beispiel, wenn du im Gespräch mit jemandem die Person nicht verstanden hast?
- 96 P5: Ah (3s) manchmal ((schmunzelt)) vermute ich das Wort, ja. Aber wenn es falsch ist, dann sagen die Leute, dass es falsch ist oder wenn es zu schwer zu verstehen, dann bitte ich ihnen ((leise)) es nochmal.
- 97 I: Kannst du diese Strategien auch in Taiwan verwenden?
- 98 P5: Auch ah in Chinesisch, oder? Auch auf Chinesisch oder auf Deutsch?
- 99 I: Beim Deutschlernen in Taiwan. Also auf Deutsch, beim Deutschlernen in Taiwan kannst du das verwenden?
- 100 P5: Also ich habe auch ah ((sucht nach Vokabel)) (4s) wie sagt man "classmate" auf Deutsch?
- 101 I: Die Klassenkollegen. Oder die Mitschüler.
- 102 P5: Die Klassenkollegen. Es gibt auch die Studenten aus Deutschland und auch aus Österreich in meinem Unterricht und manchmal frage ich es ihnen. Zum Beispiel vor einer Woche habe ich ah die Dokumente vom <Universität in Austauschland B> bekommen und alles ist auf Deutsch und ich habe es gelesen aber ich möchte es bestätigen, dass ich ahm die richtige Information wissen.
- 103 I: Mhm- also, ob du es richtig verstanden hast?

„Fragen“

104 P5: Ja, richtig verstanden. [I: Ah ok, verstehe.] Dann frage ich ah die Stu/
ah die deutschen Studenten.

105 I: Also in Taiwan hast du auch Kontakt mit den deutschen Studenten?

106 P5: Ja.

107 I: Ok. Wie hast du diesen Kontakt hergestellt?

108 P5: Ahm (4s), also die studieren auch hier in Taiwan. Ok?

109 I: Ok. Und du bist dann aktiv auf sie zugegangen und/

110 P5: Meinst du, dass ich mit ihnen/

111 I: Also du hast dann aktiv mit ihnen gesprochen oder?

112 P5: Also ahm, normalerweise, ja ja ja wir sind gute Freunde, aber ja ja ja
aber normalerweise sprechen wir auf Englisch. Eigentlich frage ich ihnen
nicht, ob sie mit mir auf Deutsch sprechen möchten, weil ich denke, dass
sie sprechen schnell. Aber es gibt auch die Studenten aus Österreich und
äh wenn sie es gehört, dass ich Deutsch sprechen kann, äh fragen sie
auch, wenn ich Deutsch sprechen möchte, kann ich auch mit ihnen
sprechen. Ja aber nicht alles ((lacht)).

113 I: Und sprichst du dann mit ihnen auf Deutsch?

114 P5: Äh (2s) also wenn es so viele Leute gibt, sprechen wir auf Englisch,
weil nicht alle Deutsch verstehen können.

115 I: Ja super, das klingt sehr gut! Was würdest du sagen, wie unterscheidet
sich jetzt das Lernen in <Austauschland A> vom Lernen in Taiwan?

116 P5: Hm ah Autonomie-Lernen oder?

117 I: Ganz generell. Also wenn du vergleichst, wie ist das Lernen in
<Austauschland A> gewesen und wie ist das Lernen in Taiwan?

118 P5: Also im Unterricht sprechen wir immer auf Deutsch in <Austauschland
A> aber hier in Taiwan sprechen wir mehr auf Chinesisch, mehr als
Deutsch. [I: Mehr als Deutsch.] Ja mehr als Deutsch und ah in
<Austauschland A> die Lehrer fragen uns Deutsch sprechen aber in
Taiwan die Lehrer und Lehrerinnen sie sprechen ahm "keep speaking"? [I:
Sie sprechen immer.] Ja sie sprechen immer.

119 I: Ok? Ah, also du meinst, in Taiwan sprechen mehr die Lehrer?

120 P5: Ja bei uns sprechen mehr.

121 I: Ok, also in Taiwan sprechen mehr die Lehrer und in <Austauschland A>
solltet ihr mehr sprechen?



„Sprachliches Umfeld“

„Sprachliches Umfeld“

„Reflexion der Bildung“



- 122 P5: Ja.
- 123 I: Hab ich das richtig verstanden?
- 124 P5: Ja ja ja.
- 125 I: Ok verstehe. Und wie findest du das?
- 126 P5: Hm (2s) als ich in <Austauschland A> war, ah hätte ich eigentlich Angst, weil ich immer Deutsch sprechen muss. Ja im Unterricht. Und ich habe es/ ich habe gesagt, dass ich war in B1, ja ah nach vier Wochen war ich in B2. Zwei C1. Aber es gibt auch die Studenten aus wie Frankreich und sie haben fast C1 oder zehn Jahre Deutsch studiert und die sprechen so gut. Dann habe ich nur Angst. Aber in Taiwan finde ich es nicht so, weil wenn ich nicht sprechen möchte, dann muss ich nicht.
- 127 I: Ok, verstehe. Also du hast ja auch in <Austauschland A> einen Deutschkurs besucht. Gab es da Aufgaben, die neu waren für dich? Oder woran hast du dich erst gewöhnen müssen? Was war komisch, was war ungewohnt?
- 128 P5: Aufgabe hm/
- 129 I: Oder was war im Unterricht neu für dich, was war komisch vielleicht?
- 130 P5: Komisch ((überlegt)) (2s) nein, eigentlich finde ich alles normal. In der so/ weil in Taiwan machen wir es auch.
- 131 I: Super, gut. Abschließend würdest du anderen Studierenden einen Auslandsaufenthalt empfehlen?
- 132 P5: Empfehlen?
- 133 I: Würdest du sagen, andere sollen auch einen Auslandsaufenthalt machen?
- 134 P5: Ja, natürlich ((lacht)).
- 135 I: Ok, warum?
- 136 P5: Warum? Also das ist, um Deutschunterricht/ äh Deutschkurs zu haben, oder? Aufenthalt?
- 137 I: Überhaupt einen Aufenthalt.
- 138 P5: Hm (2s) also weil äh/ also ich denke, dass ich (2s) viel mehr und lerne im Ausland lerne. Ja und ah weil in Taiwan ich finde, dass wir wissen/ wenn wir im Unterricht lernen in Taiwan ((zögert)) (2s) denken wir nicht immer ((lacht)). Aber ah habe ich Interesse in <Austauschland A>, muss ich immer etwas erklären und etwas vorbereiten.

„Reflexion der Bildungss“

- 139 I: Möchtest du noch irgendwas ergänzen? Was wir jetzt noch nicht angesprochen haben? Hast du noch irgendetwas?
- 140 P5: Ja, ich finde, das ist alles.
- 141 I: Das ist alles, ja super. Perfekt, ich danke dir vielmals für das Interview!

B.3.6 Interview 6: Benedikt



- 1 I: Du hast jetzt während deines Studiums schon einen Auslandsaufenthalt gemacht. [P6: Mhm'] Erzähl doch einmal, wie das für dich war!
- 2 P6: Erzähl über der Aufenthalt?
- 3 I: Genau! [P6: Ok.] Erzähl einmal ein bisschen, wie das für dich war!
- 4 P6: Ok, also generell?
- 5 I: Ganz generell.
- 6 P6: Ok, ok. Ahm also in diesem Aufenthalt hm also das Hauptziel war, Deutsch zu verbessern. Ja deshalb/ und der Aufenthalt war ganz früher eigentlich, ja deshalb habe ich/ also ich bin nicht ein ah fleißiger Student aber ich spreche gern. Ich spreche gern mit Leuten und ich übe gern mit Leuten, deshalb ah ich erinnere mich, dass am Anfang/ also im ersten Monat konnte ich fast gar nicht verstehen. Also ich konnte/ damals konnte ich schon sprechen, was ich äh ausdrücken kann oder wollte aber konnte ich GAR nicht, fast gar nicht verstehen, ja. Aber dann ich war mutig, zu sprechen, ich war mutig, zu hören, ja und ich war auch sehr glücklich, dass ich eine deutsche Mitbewohnerin habe und eine äh türkische Mitbewohnerin aber die/ sie spricht auch sehr gut Deutsch, weil sie wirklich in Deutschland studiert. Ja, deshalb ich konnte mit ihnen üben, ja ja und hm und auch neben ihnen habe ich auch mit meinem <Austauschstadt>-Buddy Deutsch gesprochen, ja geübt ja und spreche ich auch sehr häufig mit ein äh/ mit einigen Freunden, einigen taiwanesischen Freunden.
- 7 I: Auf Deutsch mit den taiwanesischen Freunden?
- 8 P6: Ja auf Deutsch. [I: Ah, ok.] Ja ja, also besonders eine Freundin, sie heißt <Name> und sie spricht sehr häufig Deutsch mit mir. Ja also, wenn wir mit dem Bus fahren, wenn wir spazieren gehen, sprechen wir sehr häufig Deutsch, ja. Des/ ja und deshalb ah ich glaube im zweiten Monat ah einmal habe ich mit meinem <Austauschstadt>-Buddy zu Abend zusammen gegessen und diesmal haben wir neunzig Prozent auf Deutsch gesprochen, ja. Also ich glaube, dass war Mitte April, ja. Also wir sind ah ersten März angekommen ja und ich glaube, das war Mitte April, konnte ich schon neunzig Prozent mit meinem Buddy auf Deutsch sprechen. [I: Wow.] Ja deshalb/ ich glaube für Sprechen und Hören habe ich WIRKLICH sehr viel äh verbessert. Und äh wegen also wegen/ weil wir in Europa waren, konnten wir sehr viele Städte in Europa gereist/ äh reisen. Ja das war auch sehr gut also hatten wir wirklich viele Städte gereist. Ja und das war sehr anders, also äh nur einige Stunden mit dem Bus oder mit dem Zug aber konnten wir schon ah irgendwo anders ankommen. Ja also zum Beispiel einmal ich war in Nice, also Südfrankreich und ah ich wollte nach Dresden fahren und ich suchte die App von Deutsche Bahn und suchte, wie ich mit dem Zug fahren soll, ja. Und ich glaube in einer Stunde/ also nein, ich bin äh für eine Stunde mit dem Zug gefahren und wenn ich angekommen bin, habe ich gefunden, dass das Radio auf Italienisch spricht und da hab ich, ja und da hab ich plötzlich gemerkt "Oh, ich bin schon in Italien!" ((lacht)). [I: Ah, ja schön. ((lacht))]] Ja also das war sehr

„Kulturreflexivität“

cool. Also nur für dreißig Minuten mit dem Zug, ja bin ich schon in Italien angekommen, ja. Aber das war sehr cool für mich, also in Europa kann man ah/ also in einer kurzen Zeit kann man schon irgendwo mit ganz verschiedener Kultur, mit ganz verschiedener Sprache ankommen. Deshalb bin ich/ deshalb habe ich auch in viele Städte gereist. [I: Ah schön, ok. Ja super.] Ja. Ja und/ aber noch ein wichtiger Punkt. [I: Ja bitte!] Also in Taiwan sagt man gerne, also der/ also auf Chinesisch sagen wir, der Mond im Ausland ist immer größer, ja also das sagen wir auf Chinesisch. Und ja und ich glaube auch jetzt, also die Umwelt viel Kultur, viel Gebäude mag ich auch lieber in Europa. Ja aber ich habe auch bemerkt, ich hab auch gemerkt, also die Länder so wie Deutschland, so wie Frankreich, diese äh/ also viele Leute/ also wahrscheinlich die besten Länder in der Welt ja, aber gibt es auch einige Dinge, die nicht so gut wie Taiwan sind. [I: Ja klar.] Ja also zum Beispiel Krankenversicherung zum Beispiel Essen, Getränke, Night Market, ja ((lacht)). Und auch, U-Bahn auch! U-Bahn ja die U-Bahn in Deutschland ist, ich glaube, ist nicht so sauber und nicht so organisiert. Ja und besonders in Paris, die U-Bahn in Paris ist sehr furchtbar ja ((lacht)).

9 I: Ja die U-Bahn in Taiwan ist toll, ja das stimmt.

„Kulturreflexivität“

10 P6: Ja, ist sehr sehr toll. Also ich habe auch gemerkt, ja also obwohl Taiwan sehr klein ist und obwohl Taiwan/ für viele Länder ist Taiwan sogar nicht ein Staat aber trotzdem gibt es/ eigentlich gibt es einige Punkte oder eigentlich VIELE Punkte in Taiwan, die sind eigentlich eine der besten in der Welt. Ja und ja, das wars ((lacht)).

11 I: Ja sehr schön. Du hast gesagt, also das Ziel für <Austauschland A> war, das Deutsch zu verbessern. [P6: Ja.] Wie hast du das geschafft, dass du so schnell das Deutsch verbessert hast?

„Kommunikative Anwendung“

12 P6: Ok, ah also hm (2s) im ersten Monat hatten wir jeden Tag Deutschkurs ja und ah in/ nach ah/ seit zweiten Monat/ ah nein, vom zweiten Monat bis am Ende hatten wir nur drei Tage Deutschkurs aber äh der Hauptdeutschkurs also wie gesagt/ also der Intensivkurs/ ah ich war glücklich, dass ich eine ganz gute Lehrerin hatte, also sie trainiert/ ah sie versuchte wie möglich ah, dass alle Studenten im Kurs Deutsch üben kann. Ja also sie versuchte, dass alle Studenten im Kurs ah antworten und sprechen konnten. Und sie gab uns viele Aufgaben, also sie gab uns Aufgaben über Schreiben, über Sprechen und auch für Vokabular, auch für Grammatik, also damals konnten wir alle Arten von Aufgaben ah üben. Ja und neben Deutschkurs ja also hab ich auch ja also, wie ich gesagt habe, habe ich auch mit vielen Freunden, mit vielen Leuten auf Deutsch gesprochen. Ja.

13 I: Also hattest du auch viel Kontakt zu Deutschsprachigen?

14 P6: Ja, genau.

15 I: Welche Personen waren das? Welche Kontakte hattest du da?

„Kontakte zu Erstsprachigen“

16 P6: Ok. Also äh zum Beispiel mein <Austauschstadt>-Buddy, also der ist



ah ein Student in Universität <Austauschstadt>, ja. Und ja ich habe eine deutsche Mitbewohnerin. Also sie ist ganz ja also ganze Muttersprachler und auch Studentin in der Uni <Austauschstadt> ja und eine türkische Mitbewohnerin, aber sie STUDIERT in <Austauschland A>/ also nicht wie ich Deutschlernen, sondern sie war, ich glaube Erasmus. Ja sie studiert Jura, also das war ganz schwer ja. Sie war wirklich klug, sie konnte auch sehr gut Deutsch sprechen. Ja und auch, ja auch eine Freundin von mir, sie heißt <Name>, wir sprechen sehr häufig Deutsch. Wenn wir mit dem Bus fahren, wenn wir spazieren gehen ja oder wenn wir zusammen Deutsch üben, sprechen wir sehr viel Deutsch und wenn wir auf der Straße eine Werbung sehen, ah mögen wir auch sprechen, die Wörter von der Werbung sprechen oder sogar vom Wörterbuch suchen, was das Wort ah bedeutet. [I: Ah super.] Ja.

17 I: Und sie ist aber auch Taiwanerin, oder?

18 P6: Ja, ja <Name der Freundin> kommt aus Taiwan auch.

19 I: Ok und warum habt ihr gesagt, wir sprechen aber auf Deutsch?

20 P6: Wie bitte?

21 I: Warum habt ihr euch entschieden aber auf Deutsch zu sprechen?

22 P6: Ach so, weil wir denken, wir schon in <Austauschland A> sind, ja dann möchten wir mehr üben und ja/ also wenn wir in Taiwan immer auf Deutsch sprechen, dann denken die Leute auf der Straße "Was sprechen die?" ((lacht)). Eigentlich ist das egal aber für einige Leute ist es ein bisschen komisch. Aber ja aber wenn wir wirklich in <Austauschland A> sind, ja dann wollen wir mehr/ dann wollen wir diese Gelegenheit, wie gesagt, schätzen oder schützen. Dann wollen wir ja ah so viel wie möglich auf Deutsch üben und sprechen.

23 I: Ja super, sehr schön. Ganz generell, was würdest du sagen, was hast du gelernt in <Austauschland A>?

24 P6: Also in <Austauschland A>?

25 I: Mhm´ oder im Ausland?

26 P6: Ah, im Ausland ok. (5s) Äh, was habe ich gelernt? Also Deutsch ((lacht)). Und auch die ah die Umwelt, die Luft in <Austauschland A> ist wirklich super, ja also Taiwan ist ganz ganz unvergleichbar. Ja (lacht) und ahm die, wie gesagt, die umweltfreundliche Polizei (Anm.: Politik) in <Austauschland A> ich glaube, ist ganz gut. Also zum Beispiel es ah die meisten Flaschen in <Austauschland A> kann man in Supermarkt zurück/ äh wie gesagt zurücknehmen. Ja und ich erinnere mich, jede Flasche kann man 25 Cent oder 50 Cent zurücknehmen. Ich glaube, das ist wirklich eine gute Polizei (Anm.: Politik) also auf der St/ in <Austauschland A> auf der Straße oder sogar in der, was ist das? Müll-/ Müll-/ wie sagt man "trash can" ((lacht))? [I: Ja, die Abfalleimer.] Die Abfalleimer, ja ja. Also im Abfalleimer in <Austauschland A> findet man sehr wenig Flaschen. Ja.



..Kulturreflexivität



- 27 I: War der Auslandsaufenthalt generell ein positives Erlebnis oder eher negativ?
- 28 P6: Hm sehr sehr positiv aber auch sehr teuer ((lacht)).
- 29 I: Ok, ja das stimmt. Warum war es sehr sehr positiv?
- 30 P6: Ähm also ähm für mich äh ich habe/ ich habe wirklich versucht/ ah ich hab wirklich observiert, also die, über die Kultur über die Menschen in <Austauschland A> ja und ich habe der Unterschied zwischen <Austauschland A> und in Taiwan observiert und dann kann ich/ und dann habe ich auch gedacht, ja ob ich/ wie konnte ich ändern/ äh verändern kann. Also zum Beispiel einmal war ich in einer Bar mit vielen deutschen Freunden aber auch/ also vielen Freunden, mit vielen Freunden aus <Austauschland A> und aus anderen Ländern auch ja und ah damals habe ich also ein bisschen betrunken ja und ich erinnere mich, dass jemand fragt/ jemand fragt mich etwas äh zweimal und zweimal habe ich unterschiedlich geantwortet. [I: Ok.] Und dann sagte eine <Person aus Austauschland A> mir, dass ah/ also in <Austauschland A> sie sagt äh, in <Austauschland A> wenn du nicht verstanden hast, dann sag einfach, dann frag einfach. Aber wenn du sagst "Ja, ich verstehe" aber eigentlich verstehst du NICHT, dann ist das nicht sehr gut. [I: Ah, ok.] Ja. Und auch viele <Personen aus Austauschland A> haben mir auch gesagt, dass äh sie äh/ normalerweise sprechen sie direkt, normalerweise sprechen sie, was sie denken. Ja also mit so Freunden oder ja/ viele <Person aus Austauschland A> haben mir gesagt, sie sprechen einfach, was sie denken.
- 31 I: Und wie war das für dich?
- 32 P6: Ich glaube, das ist sehr gut, weil in Taiwan sollen wir sehr häufig, also nicht nur in der Firma, im Business, sogar AUCH mit Freunden, mit FAMILIEN sollen wir sehr häufig RATEN, was sie DENKEN. Ja, also in Taiwan sagen viele Leute gerne äh "Wir kommen an meinem Hause nächste Mal" oder "Wir könnten nächstes Mal zusammen essen" aber eigentlich meint man nicht so. Aber man sagt es nicht, man sagt so sehr gerne, ja aber zum Beispiel ICH persönlich sage nur, was ich möchte. Also wenn ich sage "Nächstes Mal können wir zusammen essen", dann meine ich so (lacht). Ich sage nicht so, wenn ich jemanden hasse, ja ((schmunzelt)).
- 33 I: Das ist sehr spannend, ja.
- 34 P6: Ja ja. Es gibt WIRKLICH Leute gleich wie mich, ja aber dann sollen wir RATEN, wie man wirklich meint.
- 35 I: Ok und das, findest du, hast du auch in <Austauschland A> ein bisschen verändert?
- 36 P6: Ah ((überlegt))



..(Innere) Einstellungen

..Zeitmanagement
..Intrinsische Motivati

..Kommunikative Anw

..Sprachräume schaffen
..Kommunikative Anw
..Motivation und Voli

..Kommunikative Anwend

..Lerngemeinschaften
..Kommunikative Anwe

..Kommunikative Anwend

37 I: Oder war das vorher auch schon so? Also dieses Direkt-Sein?

38 P6: Also (2s) nein, ich bin immer direkt ((lacht)). Ich bin IMMER direkt gewesen, ich glaube.

39 I: Ok, ja schön. Sehr spannend. Du hast im Fragebogen gesagt, deine Fähigkeiten, dein eigenes Lernen zu organisieren, sind gut. [P6: Mhm.] Erzähl doch mal, warum schätzt du dich so ein?

40 P6: Ok, also eigentlich organisiere ich meine Zeit nicht sehr gut aber ich lerne wirklich gerne neue Sprachen und ich übe gerne Fremdsprachen, ja. Also zum Beispiel Deutsch und Französisch, Englisch. Also die Sprachen, die ich schon gelernt habe, äh spreche ich auch gerne in meinem alltäglichen Leben. Ja, deshalb/ also ich lese/ ich lese eigentlich nicht häufig, also wie sagt man? Ich lese die Grammatik oder das Vokabular nicht häufig aber ich ah ich spreche sehr häufig und ich höre sehr häufig. Ja und ich lese die Nachrichten oder Webseiten auf Fremdsprachen sehr häufig. Oder zum Beispiel ich lese sehr gerne BBC ahm ja aber um zu englische Vokabular und englischen () zu ((schlechte Verbindung)) (7s) Ja und ah, wenn ich dusche oder wenn ich ah Scooter fahre, dann ah spreche ich sehr häufig auf Englisch oder auf Deutsch, ja. Also ich/ sehr häufig denke ich, als ich kein Chinesisch sprechen kann und dann spreche ich auf Englisch oder auf Deutsch und DENKE ich zum Beispiel, was passiert an einem Tag. Ja also mein alltägliches Leben ist ah, wie sagt man, ERFÜLLT mit Fremdsprachen.

41 I: Ah super! Du hast jetzt gesagt, du sprichst ganz viel. Also mit wem sprichst du da?

42 P6: Mir selbst (lacht).

43 I: Mit dir selbst, ja super, ok.

44 P6: Ja ja. Ich spreche sehr häufig mit mir selbst. Manchmal spreche ich auch mit meinen Freunden. Ich habe auch einige Freunde, die gerne mit mir auf Englisch oder auf Deutsch sprechen. Ja aber äh momentan treffe ich mich mit meinen Freunden nicht sehr häufig. Ja momentan normalerweise spreche ich mit mir selbst.

45 I: Ah ok, das ist sehr interessant.

46 P6: Und ich glaube, das ist ein sehr guter Weg, weil ich kann IRGENDWANN mit MIR selbst sprechen, also als/ wenn ich aufgewacht bin, dann kann ich mit mir selbst sprechen. Das macht gar keinen Stress ((schmunzelt)) aber das lässt mich üben und sprechen und das Vokabular zu denken, ja.

47 I: Das ist sehr interessant, das ist sehr spannend. [P6: Ja. ((lacht))] Du hast jetzt schon viele Beispiele gesagt, was du so machst, wenn du selbst lernst. Wie würdest du für dich jetzt Lernendenautonomie definieren?

48 P6: Ah, wie bitte?



- 49 I: Also wie würdest du für dich [P6: Aha.] Lernendenautonomie definieren? Was ist das für dich?
- 50 P6: Ah so, Lernerautonomie? [I: Mhm'] Hm ((überlegt)) (3s) also das Lernen, das nicht im Kurs ist und das Lernen, das nicht Textbuch lesen ist. Also zum Beispiel, ich glaube ah Musik hören/ Musik auf Fremdsprache hören, kann auch Lernerautonomie sein, ja und zum Beispiel, wie ich gesagt habe, mit mir selbst sprechen ja oder mit FREUNDEN sprechen. Also nicht wenn alles/ wenn das alles nicht im Kurs ist und wenn das alles nicht ah geregelt wird, also nicht gesagt, sondern ich möchte das tun. Ich mach es, weil ich möchte. Ja.
- 51 I: Und welche Rolle spielt dann autonomes Lernen für dein Deutsch-Lernen? Wie wichtig ist das bei deinem Deutsch-Lernen?
- 52 P6: Ah! Wie wichtig? Sehr wichtig ((lacht)).
- 53 I: Warum? Warum sehr wichtig?
- 54 P6: Also ich bin nicht ah fleißiger Student/ also für Student oder für Prüfung oder für Hausaufgabe bin ich GAR nicht fleißig. Ja also ich/ ich bin auch nicht einer der Besten in Tests, in Prüfungen mache ich häufig nicht sehr gut aber ja aber/ ja also zum Beispiel ich vergesse sehr viel, was wir im Unterricht gelernt haben. [I: Ah, ok.] Ja, ja. Aber ich/ aber trotzdem spreche ich noch gut Deutsch weil ((lacht)), ja weil ich in meinem alltäglichen Leben sehr häufig ja also mit mir selbst oder mit Freunden spreche. Und zum Beispiel in der Universität spreche ich sehr häufig mit meinen Freunden ja und ich lese das Textbuch nicht häufig aber ich lese Nachrichten oder interessante Artikel auf Deutsch sehr häufig, ja. Und wenn ich/ ich mache es/ ich habe es schon gemacht am Anfang wenn Deutschlernen, also wenn ich Deutsch lernte. Also am Anfang, wenn ich jedes Wort nicht wusste, suchte ich sehr häufig auf Wörterbuch. [I: Ah ok.] Und ich erinnere mich, dass in ersten Jahrgang und einmal habe ich mit einem Freund also einfach gereist und Fahrrad gefahren ja und er und ich lernen gern/ sprechen gern Deutsch. Also wir sprechen sehr häufig auf Deutsch und wenn wir irgendwann ein Wort nicht wissen/ nicht wussten, dann suchten wir sofort auf Wörterbuch (). Also sogar wenn wir Fahrrad fahren, wenn wir auf die rote Ampel warten, suchten wir auf Wörterbuch. Wir benutzten sehr sehr häufig diese Sprache, deshalb/ ja also ohne Autonomie ah Lernerautonomie? Ohne Lernerautonomie ist mein Deutsch wahrscheinlich nur A1 oder A2 ((lacht)). Wegen Lernerautonomie kann ich ja so erreichen. Ja.
- 55 I: Ja super. Wie hast du denn im Ausland gelernt?
- 56 P6: Was?
- 57 I: Also wie hast du im Ausland gelernt? In <Austauschland A>? Wie hat dein Lernen ausgesehen? Was hast du alles gemacht?
- 58 P6: Also über Deutsch? [I: Mhm'] Ja? [I: Mhm'] Also wir lernen (1s) im

„Kommunikative Anwen

„Lerngemeinschaften

„Reflexion der Bildungss

„Reflexion der Bildungss

Kurs ja. Also einfach im Kurs haben wir schon viel gelernt, weil das/ weil der Intensivkurs/ im Intensivkurs gibt es schon viel (mehr) und wir lernen jeden Mor/ jeden Tag haben wir drei Stunden Deutschkurs. Die Lehrerin, ich war ein bisschen anstrengend, ja. Haben wir schon viel im Kurs, im Textbuch gelernt. Außerdem im Kurs spreche/ ja übe ich mit meinen Freunden und mit meiner deutschen Mitbewohnerin, türkischen Mitbewohnerin, ja. Und, oh ja! Und damals wollte <Name>, also eine Freundin von mir, damals wollte sie B1-Prüfung in <Austauschland A> machen, ja. Deshalb habe ich auch sehr häu/ sehr viel mal mit ihr geübt. Ja besonders über/ ah besonders der Sprechen-Teil von der B1-Prüfung, habe ich auch sehr viel/ sehr häufig mit ihr geübt. Ja.

59 I: Wie hat sich jetzt dieses Lernen in <Austauschland A> unterschieden vom Lernen in Taiwan?

60 P6: Ah also im Kurs oder mir selbst?

61 I: Beides. Also überhaupt das Lernen. Was war anders am Lernen in <Austauschland A>, wenn du es mit dem Lernen in Taiwan vergleichst?

62 P6: Ok, ah also im Kurs ist sehr sehr anders, weil im Kurs in Taiwan spricht man nicht häufig/ also sehr selten. Man liest den Text vor aber man diskutiert sehr wenig. Ja wenn man spricht oder ah sch/ also ah wie gesagt, spricht ein Gespräch sehr wenig. In <Austauschland A> hatten wir wirklich viele Gelegenheiten, zu disku/ über ein Thema zu diskutieren oder über unsere eigene Meinung einzubringen/ auszudrücken, ja. Und (2s) ah ja und in Taiwan (2s) ahm (2s) was noch? Zu diskutieren, sprechen, ja. Also damals hatten wir eigentlich auch Hausaufgaben, also verschiedene Lehrer sind auch manchmal unterschiedlich. Zum Beispiel unser/ meine Lehrerin im ersten Monat gab uns GAR keine Hausaufgaben. Ja und weil sie glaubt, wir sind schon erwachsen. Wir sollen für uns selbst verantwortlich sein, ja. Deshalb damals sagte ER wahrscheinlich "Wenn ihr wollt, dann könnt ihr dieses üben, dieses üben." Ja, aber sie sagte niemals, was wir machen MÜSSEN. Ja und/

63 I: Und das war in Taiwan oder in <Austauschland A>?

64 P6: Ah in <Austauschland A>. [I: In <Austauschland A> ok.] Ja, also die erste Lehrerin. Aber die zweite Lehrerin in <Austauschland A> gab uns Hausaufgaben aber auch nicht so wie Schreiben oder/ sie gab uns nicht die Hausaufgaben wie Schreiben oder ah Prüfung und sie einschätzt nicht, sondern ahm/ also ihre erste Hausaufgabe war zum Beispiel ah, ich erinnere mich/ also zum Beispiel "Morgen werden wir über Obdachlose diskutieren." dann ihre Hausaufgabe würde ah also heute wir sollen das Vokabular über Obdachlose suchen ja und über Obdachlose denken, ja. Also ihre/ sie hat/ sie gab uns Hausaufgaben aber, wie gesagt, interessanter als in Taiwan und ah kreativer als in Taiwan. In Taiwan schreiben wir normalerweise nur die Übungen im Textbuch ja oder Vokabular oder Grammatik. [I: Ah ok.] Ja.

65 I: Und wie fandest du das, dass die erste Lehrerin euch gar keine Hausaufgaben gegeben hat? Wie war das für dich?

„Eigeninitiative“

66 **P6:** Hm (3s) ich bin/ ich war sehr sehr dafür, weil wir WIRKLICH schon Erwachsene sind. Wir sind alle mehr als achtzehn Jahre alt, wir sollen für uns selbst verantwortlich sein und ja ich bin ganz dafür. Aber ja ah/ aber das ist nur gut für Leute, die aktiv sind ja und ich weiß, ich bin nicht sehr aktiv (lacht). Also das hilft mir nicht wirklich, ja. Ich soll/ ich brauche mehr Überwachung ((lacht)).

67 **I:** Ah ok ((lacht)). Alles klar, ja super. Du hast jetzt über die Kurssituation gesprochen. Und das autonome Lernen hat sich das unterschieden in <Austauschland A> und in Taiwan? Also dein eigenes Lernen [P6: Mhm-], gab es da Unterschiede zwischen <Austauschland A> und Taiwan?

68 **P6:** Hm ((überlegt)) (4s) wahrscheinlich spreche ich MEHR mit Freunden in <Austauschland A> ja, spreche ich WENIGER mit Freunden in Taiwan.

69 **I:** Ja, warum glaubst du, ist das so?

70 **P6:** Also hm (1s) in <Austauschland A> dachten wir, "Ja, wir sind schon in <Austauschland A>, das ist teuer hier zu sein, deshalb ja sollen wir die Gelegenheit schätzen". Ja und ja aber in Taiwan dann denkt man/ manchmal manche Freunde denken, sagt/ würden sagen "Warum sprecht ihr Deutsch? Warum sprecht ihr Fremdsprache in Taiwan?". Also das ist eigentlich egal, also manchmal sagt man so, ja dann spreche ich wahrscheinlich weniger in Taiwan. Ja aber sonst die andere Teile, ich glaube, gibt es keinen GROßEN Unterschied zwischen in <Austauschland A> und in Taiwan.

71 **I:** Ah ok. Welche Lernstrategien hast du denn eingesetzt während deines Auslandsaufenthalts?

72 **P6:** Welche was?

73 **I:** Welche Lernstrategien? Also ich kann dir ein Beispiel geben, wenn du jetzt ein neues Wort irgendwo gesehen, gelesen, gehört hast, was hast du dann gemacht? Oder wie hast du Grammatik gelernt?

74 **P6:** Grammatik?

75 **I:** Zum Beispiel.

76 **P6:** Nicht sehr verstanden ((lacht)).

77 **I:** Ok, also was hast du zum Beispiel gemacht, um Grammatik zu lernen in <Austauschland A>? Hattest du da bestimmte Strategien, wie du gut Grammatik lernen kannst?

78 **P6:** Ahh! Ah Strategien! [I: Ja.] Aha Strategien. Äh ((überlegt)) (3s) ich glaube, ich glaube für Grammatik habe ich nicht viel in <Austauschland A> gelernt, weil wir in Taiwan schon die meiste Grammatik gelernt haben, ja. Und/ aber ich erinnere mich, dass äh/ ich hab vergessen, die erste oder die zweite Lehrerin, also gab es eine Lehrerin, die/((hustet))

„Extrinsische Motivation“

„Sprachliches Umfeld“
„Hemmungen“

..Kommunikative Anwei
..Wissen vermitteln

..Wörterbucharbeit
..Motivation und Voli
..Selbstvertrauen

..Fragen

..Strategieinsatz
..Wissen vermitteln

Entschuldigung. Sie fragte gerne "Warum ist die Grammatik so? Warum ist die Grammatik so?", ja. Und ah und dann erklärte sie und (3s) ich fand die Erklärung normalerweise nicht sehr gut ((lacht)). Also ich konnte nicht wirklich verstehen über die Erklärung, also für mich ist Grammatik nur so. Also zum Beispiel, wenn ich En/ wenn ich unterrichte/ wenn ich Englisch unterrichte, sage ich häufig meinen Studenten ähm also (2s) ähm wie sagt man? Also "Erinnere Regeln nicht, sondern sprich mehr, lies mehr, hör mehr, dann erinnerst du dich. Dann weißt du, wie man die Grammatik benutzt." Und ja also wir wissen auch nicht die Grammatik von unserer Muttersprache ((lacht)) aber wir können unsere Muttersprache sehr gut sprechen.

79 I: Ich verstehe, ok. [P6: Ja ja.] Und was hast du zum Beispiel gemacht, wenn du ein neues Wort gesehen hast oder gehört hast?

80 P6: Ah also wenn ich nicht verstehe, dann suche ich auf Wörterbuch und dann ahm (2s)/ auf Wörterbuch suche ich auch die Beispielsätze um zu verstehen, wie man das Wort benutzt ja und durch Beispielsätze kann ich auch besser erinnern. [I: Mhm- ok, ja.] Und ja, und ah oh ja und versuche ich auch auf Deutsch dieses Wort zu erklären, ja. Also wenn ich ein neues Wort lerne, denke ich nicht sofort die chinesische Übersetzung, sondern ja wenn ich kein Chinesisch sprechen kann, dann wie werde ich dieses Wort erklären. [I: Ah ok.] Und wie werde ich ah von diesem Wort Sätze machen. [I: Ah ok. Mhm-, super.] Ja.

81 I: Was hast du gemacht, wenn du jemanden nicht verstanden hast in <Austauschland A> zu Beispiel?

82 P6: Also ahm (2s) normalerweise frage ich zwei oder drei Mal "Wie bitte?" und nach dem zweiten oder dritten Mal, wenn ich noch nicht verstanden habe, dann sage ich einfach "Oh ahsol!" ((lacht)). [I: Ah ok. ((lacht))] Also man weiß nicht, ob ich wirklich verstanden habe, weil ich sage "Ahsol" wenn ich verstanden habe, auch wenn ich nicht verstanden habe. [I: Aha, mhm.] Ja deshalb/ ich glaube normalerweise frage ich zwei oder drei Mal. Und dann spreche ich "Ahsol".

83 I: Ich verstehe, ok. Und konntest du oder kannst du diese Strategien auch in Taiwan verwenden?

84 P6: Ah (2s) also über Grammatik und/

85 I: Ja also diese/ also das Vokabular, Grammatik. Kannst du diese Strategien auch in Taiwan verwenden?

86 P6: Hm ((überlegt)) neues Wort. Ja! Ja ja. Das verwende ich beide in <Austauschland A> oder in Taiwan. Ja, das verwende ich auch, wenn ich andere Fremdsprachen lerne. Das verwende ich auch, wenn ich andere Studenten unterrichte.

87 I: Also hast du diese Strategien auch schon vor <Austauschland A> verwendet?

„Reflexion der Bildungss

„Reflexion der Bildungss

„Bedeutung

„Eigeninitiative
„Hemmungen

88 P6: Ja.

89 I: Ja ok. Super. Ja gut. Du hast schon sehr viel über diese Deutschkurse erzählt, hast du noch andere Beispiele, inwiefern sich das Lernen in Taiwan vom Lernen in <Austauschland A> unterschieden hat?

90 P6: Wie bitte?

91 I: Hast du noch andere Beispiele, wie sich das Lernen in <Austauschland A> vom Lernen in Taiwan unterscheidet? [P6: Ah!] Was war anders? Was war vielleicht komisch? Oder was war neu?

92 P6: ((überlegt)) (14s) Oh ja! Also die Atmosphäre ist wirklich anders. [I: Ok.] Ja also ich weiß nicht warum, weil ah viele Lehrer in Taiwan möchten auch die Studenten zu sprechen, zu diskutieren im Kurs. Aber in Taiwan gibt es wirklich NICHT diese Atmosphäre. Ja oder viele Lehrer möchten diese Atmosphäre bauen aber normalerweise funktioniert es nicht. Ja aber in <Austauschland A> oder in westlichen Ländern gibt es normalerweise die Atmosphäre. [I: Aha.] Ja also man spricht mehr, ja man diskutiert mehr. Also wenn der Lehrer eine Frage stellt, dann MÖCHTEN die Studenten in Taiwan normalerweise nicht antworten.

93 I: Warum glaubst du, ist das so?

94 P6: Weil/ Ich glaube weil in Grundschule und im Gymnasium haben wir also mehr als zehn Jahre nur zugehört. Und es gibt viele/ es gab viele Lehrer in der Grundschule und im Gymnasium gesagt ha/ sie haben sehr häufig gesagt, dass sie hoffen, wir gar nicht sprechen im Kurs, ja. Also für zwölf Jahre wird uns gesagt "Sprich nicht im Kurs!" aber ((schmunzelnd) in der Universität)) sagen die Lehrer plötzlich "Sprich mehr im Kurs!". Natürlich spricht man/ möchte man nicht sprechen und wenn man sprechen möchte, weiß man auch nicht, was zu sprechen. Ja, das ist ein großer Unterschied, ja.

95 I: Das ist sehr spannend, das ist wirklich sehr interessant. Ok, abschließend würdest du anderen Deutschstudierenden empfehlen, einen Auslandsaufenthalt zu machen?

96 P6: Also alle/ andere Studenten, die Deutsch lernen?

97 I: Mhm'. Würdest du empfehlen, einen Auslandsaufenthalt zu machen?

98 P6: Ah ja, also ich würde sehr empfehlen aber ich glaube, ah dass die Lernerautonomie ist auch sehr wichtig, ja. Also ich hab/ damals hatte ich viele Kommilitonen (2s) sie wollten NICHT Deutsch sprechen in <Austauschland A>. Also ah im/ also wir waren dort seit März ja und im Mai, im Ende Mai waren wir in <Stadt> und ah haben meine Kommilitonen auf Eng/ in einem Restaurant, also in <Stadt> in einem Restaurant auf ENGLISCH bestellt. Und das war sehr sehr komisch für uns, also für mich und eine andere Freundin. Wir dachten ((aufgebracht) "WARUM? Wir sind in <Stadt>! Hier da spricht man Deutsch!") Wahrscheinlich haben sie ein bisschen Akzent aber trotzdem kann man



verstehen, trotzdem sprechen sie auch Hochdeutsch. Ja aber ich erinnere mich, also damals haben sie/ haben einige Kommilitonen auf Deutsch in einem Restaurant bestellt. Also dann/ DIESE Art von Studenten würde ich wahrscheinlich nicht empfehlen, außer wenn sie zu viel Geld haben, ja. [I: Ok ((lacht)).] Ja also natürlich, wenn man zu viel Geld hat, dann kannst du den Auslandsaufenthalt als eine Reise sehen. Ja aber für man, die wahrscheinlich nicht sehr reich ist oder für man, die wirklich verbessern möchten, dann glaube ich, ist die Lernendenautonomie auch sehr wichtig. Man soll nicht immer in der WG bleiben, also auch ausgehen, mal reisen und mit Leuten in Kontakt bleiben. Ja dann/ ja und auch wenn man ah nicht verändern möchte oder wenn man NUR an sich selbst denkt, dann würde ich auch wahrscheinlich nicht sehr empfehlen. Ja also, ich hab auch im Internet gesehen, dass ah viele Leu/ dass einige Leute, sie waren in vielen Ländern und sie haben viele Länder gereist ABER sie denken noch sehr, wie sagt man? Sehr/ sie sind immer noch narrow-minded. [I: Ah ok.] Ja ((lacht)). Ja also zum Beispiel viele Leute, sie haben viele Länder gereist aber sie haben NOCH Rassismus, ja ((lacht)). So sie denken IMMER noch, dass sie selbst ist das Zentrum der Welt. DIESE Art von Leuten, die ah hilft/ für diese Art von Leuten hilft ein Auslandsaufenthalt wahrscheinlich nicht, wenn man nicht ah von anderen Leuten lernen möchte. Ja oder von anderer Kultur lernen möchte. Ja.

99 I: Sehr schön, super. Perfekt, das sind schöne Abschlussworte. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, das wir jetzt noch nicht angesprochen haben? Gibt es noch irgendwas, das du ergänzen möchtest?

100 P6: Hm, also über das ganze Thema?

101 I: Mhm`. [P6: Hmm ((überlegt))] Es muss auch nicht sein. Nur wenn du jetzt noch eine/

102 P6: Mhm`. Hmm ((überlegt)) (13) Auslandsaufenthalt. ((überlegt)) (5s) Ja ok, ich glaube soweit nicht.

103 I: Ja super! Vielen Dank für das Interview! Das war ganz super.

Abstract

Die Förderung der Lernendenautonomie ist seit Jahren eines der vorrangigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Dabei wird immer wieder diskutiert, ob Autonomie ein globales Konzept sein kann. Besonders asiatische Lernende sehen sich oft mit dem Vorurteil konfrontiert, dem autonomen Lernen keinen großen Stellenwert beizumessen. Dadurch, dass Auslandsaufenthalte und Studierendenmobilität allerdings immer mehr zum Alltag des modernen Fremdsprachenunterrichts gehören, lernen Studierende unterschiedlichste Bildungs- und Lerntraditionen kennen. Die Masterarbeit widmet sich daher der Frage, welche Bedeutung Lernendenautonomie für taiwanische DaF-Studierende während ihres Aufenthalts im deutschsprachigen Ausland hat.

Ziel dieses Forschungsprojekts war es in erster Linie, die Erfahrungen und Sichtweisen taiwanischer Studierender in den Fokus zu rücken. Im Rahmen dieser Studie wurde untersucht, auf welche Art und Weise die Studierenden während ihrer Auslandsaufenthalte autonom lernen, welche Entwicklungen sie dabei durchmachen und welche Faktoren sich förderlich oder hinderlich auf ihr autonomes Lernverhalten auswirken. Dazu wurden taiwanische DaF-Studierende, die während ihres Studiums zumindest einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, anhand von qualitativen Leitfaden-Interviews befragt. Die erhobenen Daten wurden anschließend mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei dem Großteil der Befragten während des Auslandsaufenthalts v.a. die soziokulturelle und die politisch-kritische Form von Autonomie entscheidend sind und weiterentwickelt werden. Generell zeigt sich, dass Lernendenautonomie ein wichtiger Aspekt ist, um den Auslandsaufenthalt erfolgreich gestalten zu können.

The promotion of learner autonomy has been one of the primary goals of foreign language teaching for many years. It is discussed again and again, whether autonomy can be seen as a global concept. Especially Asian learners often find themselves confronted with the prejudice that they do not attach great importance to autonomous learning. Due to the fact that stays abroad and student mobility are more and more part of modern foreign language learning, students get to know different educational traditions. This Master's thesis therefore addresses the question of which role learner autonomy plays for Taiwanese GFL students during their stay in German-speaking countries.

The main aim of this research project was to focus on the experiences and perspectives of Taiwanese students. The purpose of this study was to examine the ways in which students learn autonomously during their stays abroad, which developments they are undergoing and which factors are promoting or hindering their autonomous learning behavior. For this purpose, Taiwanese GFL students who had at least completed one stay abroad during their studies were interviewed on the basis of qualitative guideline interviews. The collected data was then evaluated by qualitative content analysis.

In summary, for the majority of those surveyed especially the sociocultural and the political-critical form of autonomy were crucial and developed further during their stay abroad. In general, it shows that learner autonomy is an important aspect of a successful stay abroad.