

Interkulturelle Erfahrung = Interkulturelle Kompetenz?

Eine Untersuchung nach der sichtbaren Entwicklung interkultureller Kompetenz anhand von Reflexionsberichten des Kurses *Intercultural Learning* an der Universität Utrecht

Name: Jana Untiedt
Studentennummer: 5572509
Studiengang: Master interkulturelle Kommunikation
Erster Begleiterin: Doris Abitzsch
Zweiter Begleiterin: Annelies Messelink
Datum: 22.01.2017

Danksagung

Während des letzten halben Jahres durfte ich meine Masterthese über einige Module des Kurses *Intercultural Learning* verfassen, um zu erforschen, ob dieser die interkulturelle Kompetenz der Studierenden erhöht oder steigert. Obwohl es sicher eine turbulente, manchmal auch frustrierende Zeit war, bin ich unglaublich dankbar, meine Masterthese über ein Thema schreiben zu dürfen, das mir selbst so am Herzen liegt. Durch meine eigene Auslandserfahrung und meine Praktika im Bereich der internationalen Bildung wurde mir klar, dass ein Auslandsaufenthalt nicht immer zur Entwicklung interkultureller Kompetenz führt. Schon vor Beginn meines Masterstudiums in Utrecht habe ich mich stark dafür interessiert, was Menschen zum Lernen anregt und wie diese Lernerfahrung verbessert werden könnte. Durch den naiven und vielleicht auch zu idealistischen Glauben, dass Auslandsaufenthalte vor allem das gegenseitige Völkerverständnis verbessern und somit langfristig einen positiven Einfluss auf unsere Welt haben können, angetrieben, denke ich, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenzen vor allem in Betracht der rezenten politischen Entwicklungen nie wichtiger war. Das Schreiben meiner Masterthese hat mir viel Spaß bereitet, da ich vor allem meiner Neugier freien Lauf lassen durfte. Dies spiegelt sich vielleicht auch in der Seitenanzahl wieder - hierbei eine Entschuldigung an beide Leser.

Natürlich möchte ich mich bei vielen wichtigen Menschen bedanken ohne die diese Masterthese nicht entstanden wäre. Zu erste möchte ich meinen Freuden in den Niederlanden und in Deutschland und auch im Rest der Welt für ihre Unterstützung, Liebe, Schokolade, Telefonate, Geduld und für ihre offenen Ohren danken. Des Weiteren will ich natürlich meiner Familie danken, da sich mich zur Neugier erzogen hat und für ihre Unterstützung in jeder Lebenslage. Natürlich möchte ich auch Doris Abitzsch für ihre lustigen Unterrichtsstunden, ihre Begleitung durchs Studium und auch außerhalb des Studiums danken. Außerdem gilt mein Dank auch meinen lieben Kollegen bei Booking.com, vor allem Kirsty Weir, die mich unterstützt haben, mir Flexibilität gegeben haben und mich mit Essen versorgt haben, wenn ich keine Lust hatte von Utrecht aus zu arbeiten. Zuletzt aber auch am meisten möchte ich Annelies Messelink danken. Ab dem ersten Tag des Masters war ich unglaublich gespannt, diese Masterarbeit zu verfassen und ich bin unendlich dankbar für diese Chance, alle Anregungen, die unglaubliche Hilfe und die wundervolle Betreuung. Ich hätte mir keine fantastischere Begleiterin wünschen können und werde die Diskussionen über interkulturelle Themen, aber auch über alle anderen Themen, vermissen.

Zusammenfassung

In einer globalisierenden Welt, in der interkulturelle Kompetenzen und internationale Erfahrungen stets wichtiger werden, steigt die Nachfrage nach Auslandsaufenthalten zu Studienzwecken konstant an. Oft wird davon ausgegangen, dass die alleinige Teilnahme an Auslandsaufenthalten zum Erwerb interkultureller Kompetenzen führt. Um diese Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren, anzuregen, bieten Universitäten verschiedene Kurse an. So bietet die Universität Utrecht den Kurs *Intercultural Learning* an, der Studierende vor, während und nach ihrem Auslandsaufenthalt begleitet. In der vorliegenden Masterarbeit wurden 27 Reflexionsberichte beziehungsweise interkulturelle Ethnographien analysiert, die im Rahmen des zweiten Moduls des Kurses *Intercultural Learning* von 20 Studierenden unterschiedlicher Studiengänge eingereicht wurden. Mit Hilfe von gerichteten und konventionellen Inhaltsanalysen wurde deutlich, dass die Studierenden die vier Phasen des experimentellen Lernzyklus von Kolb (1984) – Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung und Experimentieren - durchlaufen und verschiedene Lerntechniken - die Verifikation der Erlebnisse durch Drittparteien, die Überprüfung von Stereotypen und der Vergleich unbekannter Umstände mit ihrem Heimatland oder andere Vergleiche - anwenden. Während die Studierenden in der Erfahrungs- und der Reflexionsphase vor allem auf das Gastland, andere internationale Studierende, die Niederlande und sich selbst eingingen, verdeutlichte die Analyse der Konzeptualisierungsphase, dass die Studierenden kulturspezifisches und kulturallgemeines Wissen sowie Wissen über sich selbst erlernten. Die Analyse der Experimentierphase verdeutlichte die geplante oder realisierte Akkulturation, Dekulturation oder, in wenigen Fällen, auch Aufrechterhaltung der kulturnahen Haltung oder des kulturnahen Verhaltens. Der Durchlauf dieser Phasen wurde durch die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte des Kurses *Intercultural Learning* beeinflusst. Des Weiteren verdeutlichte die konventionelle Inhaltsanalyse, dass die Studierenden verschiedene Lerntechniken, so wie die Verifikation der Erlebnisse durch Drittparteien, die Überprüfung von Stereotypen und der Vergleich unbekannter Umstände mit ihrem Heimatland oder andere Vergleiche, benutzten. Die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte regte die Studierenden zur Verwendung dieser Lerntechniken an. Anhand der Analyse der Phasen und der Lerntechniken wurde deutlich, dass die Studierenden Lernerfahrungen bezüglich ihres Wissens, ihrer Haltung, ihres Verhalten und Referenzkader gemacht haben. Da diese Gebiete oft als Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz definiert werden, kann davon ausgegangen werden, dass das Verfassen der Reflexionsberichte beziehungsweise interkulturellen Ethnographien im Rahmen des Kurses *Intercultural Learning* die zur Entwicklung interkultureller Kompetenz geführt hat. Außerdem verdeutlichte die Analyse die Eignung der Reflexionsberichte für die Messung interkultureller Kompetenz, da die Entwicklung dieser für Außenstehende deutlich wurde. Des Weiteren wurden die Untersuchung und das zweite Modul des Kurses *Intercultural Learning* kritisch betrachtet und wurden theoretische Implikationen für zukünftige Untersuchungen und praktische Implikationen für den Kurs *Intercultural Learning* und interkultureller Trainingskurse im Allgemeinen gegeben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Kontextueller Hintergrund	7
2.1 Studierendenmobilität.....	7
2.2 Der Kurs Intercultural Learning der Universität Utrecht.....	8
3. Theoretischer Hintergrund	10
3.1 Der Kulturbegriff.....	10
3.2 Definition Interkultureller Kompetenz.....	11
3.3 Entwicklung interkultureller Kompetenz.....	13
3.3.1 Interkulturelles Training für Studierende.....	16
3.4 Messung interkultureller Kompetenz.....	19
3.5 Untersuchungsfragen und Relevanz.....	20
4. Methode	22
4.1 Probanden.....	22
4.2 Untersuchungsmaterial.....	24
4.3 Untersuchungsmethode.....	26
4.4 Analyseverlauf.....	27
5. Analyse	31
5.1 Lernphasen.....	31
5.2.1 Erfahrung.....	32
5.2.2 Reflexion.....	35
5.2.3. Konzeptualisierung.....	38
5.2.3.1 Konzeptualisierungen bezüglich des Individuums.....	39
5.2.3.2 kulturspezifische Konzeptualisierungen.....	40
5.2.3.3 kulturallgemeine Konzeptualisierungen.....	41
5.2.4. Experimentieren.....	42
5.3 Lerntechniken.....	46
5.3.1 Verifizieren durch Drittparteien.....	46
5.3.2 Reflexion der Stereotypen.....	48
5.3.3 Vergleiche mit den Niederlanden oder andere Vergleiche.....	51
5.4 Teilfazit.....	52
5.4.1. Wissen.....	52
5.4.2. Haltung.....	53
5.4.3. Verhalten.....	54
5.4.4 Referenzkader.....	54
6. Schlussfolgerung	55
7. Diskussion	59
7.1 der vorliegenden Untersuchung.....	59
7.2 Theoretische Implikationen.....	61
7.3 Praktische Implikationen.....	62
Quellenverzeichnis	64
Anhang	69
Anhang 1: Tabelle 2.....	69
Anhang 2: Tabelle 3.....	70
Anhang 3: Aufgabenstellung Aufgabe 3.....	71
Anhang 4: Aufgabenstellung Aufgabe 5.....	73
Anhang 5: Tabelle 5.....	75

1. Einleitung

Stets entscheiden sich mehr Studierende für einen Auslandsaufenthalt in der Form eines Auslandssemesters. Im Jahr 2011 stieg die Anzahl niederländischer Studierender, welche einen Teil ihres Studiums oder ihr ganzes Studium im Ausland verbringen, auf 23.329, womit 3,49 % der niederländischen Studierenden im Ausland studierten (EPNuffic.nl, o.d.). Um die Studierendenmobilität zu fördern, bietet die Universität Utrecht ihren Studierenden insgesamt 525 Austauschuniversitäten an (UU.nl, o.d.).

Universitäten behaupten oft, dass die Internationalisierung der Hochschulen zur Gewinnung der notwendigen interkulturellen Kompetenz (IKK) der Studierenden führt (Dear-dorff, 2004; Knight, 2004). Diese Gewinnung von IKK wird sogar oft als Primärziel eines universitären Auslandsaufenthaltes gesehen (Salisbury, Ann & Pascarella, 2013), wobei häufig angenommen wird, dass die alleinige Teilnahme an universitären Auslandsaufenthalten für die Gewinnung der IKK ausreichend ist. Dies ist laut Vande Berg, Connor-Linton und Paige (2009) nicht der Fall, da diese Steigerung und Gewinnung der IKK meistens nicht ausreichend unterstützt oder stimuliert wird. Deshalb sind zusätzliche Interventionen in der Form von kulturellen Mentoren oder strukturierten, begleitenden Kursen notwendig (ebd.).

Ein mögliches Beispiel eines sogenannten begleitenden Kurses ist der Kurs *Intercultural Learning*. Dieser wird an der Universität Utrecht angeboten, um unter anderem die Gewinnung der IKK zu fördern und um die Studierenden adäquat vor, während und nach ihrem Auslandsaufenthalt zu begleiten. Der Kurs basiert auf einem lebenslangen Lernprojekt (IE-REST), welches durch die Europäische Kommission finanziert wird. Dabei kommen Studierende in Kontakt mit interkulturellen Theorien und erhalten interkulturelles Training, wodurch sie lernen, ihre Auslandserfahrungen zu analysieren und erlernten Fähigkeiten zu identifizieren. Folglich können die Studierenden besser mit Veränderungen im Allgemeinen, aber auch mit erfahrenen Unterschieden im Ausland, umgehen. Des Weiteren lernen die Studierenden ihre gewonnene Fähigkeiten und den Wert ihres Auslandsaufenthaltes zu identifizieren und lernen auch, diesen besser an zukünftige Arbeitgeber zu verkaufen. Der Kurs dauert sieben Monate und besteht aus drei Modulen mit je verschiedenen Aufgaben, die vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt stattfinden. Das zweite Modul, womit sich die vorliegende Arbeit teilweise beschäftigt, thematisiert die interkulturelle Reflexion der Studierenden bezüglich des Umgangs mit anderen Studierenden, kulturellen Unterschieden und Lernerfahrung vor Ort mittels interkultureller Ethnographien. Durch die schriftliche Festhaltung und Reflexion der interkulturellen Erfahrungen im Ausland soll die mögliche Gewinnung der IKK der Studierenden für Außenstehende nachvollziehbar und messbar werden.

Jedoch ist zu erwähnen, dass selbst wenn interkulturelles Lernen während eines Auslandsaufenthaltes stattfindet, eine Messung von IKK kompliziert bleibt (Salisbury et al., 2013). So ist die Definition von IKK und ihrer Teilkompetenzen oft undeutlich, was die Messung dieser Kompetenzen fast unmöglich macht. Zusätzlich gibt es viele verschiedene Messinstrumente für IKK, die in verschiedenen Kontexten angewandt werden können, wie zum Beispiel Trainings oder Hochschulmobilität. Die vorliegende Untersuchung wird sich mit der Effektivität des zweiten Moduls des Kurses *Intercultural Learning* in Bezug auf die Lernerfahrung beziehungsweise die Gewinnung von IKK der teilnehmenden Studierenden der Universität Utrecht

beschäftigen.

Im zweiten Kapitel wird der kontextuelle Kader der vorliegenden Untersuchung erläutert, indem näher auf Studierendenmobilität und IKK im Allgemeinen und auf den Kurs *Intercultural Learning* der Universität Utrecht eingegangen wird. Das dritte Kapitel beleuchtet den Kulturbegriff näher und geht auf die Definition, Entwicklung und Messung von IKK ein und bildet somit den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung. Im vierten Kapitel wird die Methode der Analyse erläutert, die Probanden beschrieben und der Untersuchungsverlauf und die Analyse thematisiert. Während das fünfte Kapitel auf die Resultate in Bezug auf die Unterfragen der Untersuchung eingeht, bildet das sechste Kapitel die Schlussfolgerung und das siebte Kapitel die Diskussion der vorliegenden Untersuchung.

2. Kontextueller Hintergrund

Im folgenden Kapitel wird der kontextuelle Hintergrund dieser empirischen Untersuchung erläutert. Zuerst soll die Studierendenmobilität im Allgemeinen erläutert werden. Danach wird der von der Universität Utrecht angebotene Kurs *Intercultural Learning* genauer beschrieben.

2.1 Studierendenmobilität

Laut einem Artikel der ICEF (2015) studierten im Jahr 2015 ungefähr 5 Millionen Studierende im Ausland. Diese Anzahl zeigt einen Zuwachs der Studierendenmobilität um 67% mit einem durchschnittlichen Jahreszuwachs von 7% zwischen 2000 und 2012. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) projiziert, dass die Weltpopulation internationaler Studierender bis 2025 8 Millionen betragen wird (ebd.). Diese Zahlen machen deutlich, dass Studierendenmobilität ein weltweit wichtiges Thema ist, welches auch in der Zukunft eine große Rolle spielen wird. Dies ist vor allem auf die zunehmende Globalisierung unserer Gesellschaft sowie auf die erhöhte Wertschätzung internationaler Erfahrung zurückzuführen.

Salisbury et al. (2013) definieren *study abroad* als Programm, welches von Hochschulen für den pädagogischen Nutzen der Studierenden angeboten wird. Laut Zhu (2014) gehört Internationalisierung zur Tagesordnung vieler Hochschulen in der ganzen Welt. Vor allem die durch die Globalisierung bedingte, immer stärker vernetzte Welt und der Wunsch international erfolgreich zu sein treiben die Internationalisierung voran.

Ein Studienaufenthalt im Ausland kann viele Vorteile mit sich bringen. So berichten Burns und Novelli (2008), dass Studierende, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, von gesteigertem interkulturellem Verständnis, verbesserten sprachlichen Fähigkeiten, erhöhtem politischen Bewusstsein und persönlicher Entwicklung profitieren. Des Weiteren berichten Van't Klooster, van Wijk und van Rekom (2009), dass Studierende neben interkulturellen Kompetenz (IKK) auch Managementfähigkeiten erwerben. Diese und andere erlernte Fähigkeiten, wie die erhöhte kulturelle Intelligenz (Relyea, Cocchiara & Studdard, 2008) und die neu gewonnene kulturelle Erfahrung (Zaidman, 2000), können sich positiv auf die spätere Arbeitsfähigkeit der Studierenden auswirken. So können diese im internationalen Arbeitsfeld von Vorteil sein, aber auch generell durch die gewonnenen Einblicke und Erfahrungen und die mögliche erlernte Flexibilität von Vorteil sein. Folglich können die durch den Auslandsaufenthalt erlernten Fähigkeiten die spätere Arbeitssuche der Studierenden positiv beeinflussen.

Wie anhand der folgenden Quellen deutlich wird, kann ein Auslandsaufenthalt auch eine belastende und emotional strapazierende Zeit im Leben eines Studierenden darstellen. Im Ausland treffen Studierende oft auf „rechtliche und soziale Hürden (...) Schwierigkeiten bei Kontaktaufnahme, sozialer Beziehungsgestaltung und Integration“ und auch die Orientierung im neuen Studiensystem birgt oft Schwierigkeiten (Esser, 2010, S.11 in Nazarkiewicz & Krämer, 2012, S. 26-27). Dies kann häufig zu einem Kulturschock, Heimweh oder einer Identitätskrise führen (ebd.). Auch bei der Rückkehr können Studierende einen Kulturschock erleben (Gaw, 2000). Des Weiteren scheitern Studierende oft daran, ihre neu erlernten Fähigkeiten zu identifizieren und effektiv zu kommunizieren, obwohl Entscheidungsträger und globale

Arbeitgeber interkulturelle Fähigkeiten wertschätzen (Messelink, van Maele & Spencer-Oatey, 2015). Folglich kann ein Auslandsaufenthalt zu Studienzwecken auch viele Nachteile für Studierende mit sich bringen.

Um den Gewinn und die Vorteile eines Aufenthalts zu maximieren und die Nachteile zu minimieren, ist eine Begleitung der Studierenden gewünscht. Die Universität Utrecht bietet darum den Kurs *Intercultural Learning* an.

2.2 Der Kurs *Intercultural Learning* der Universität Utrecht

Intercultural Learning ist ein Kurs der Universität Utrecht, der auf einem Untersuchungsprojekt der Europäischen Kommission (IEREST, 2015) basiert und Studierende adäquat während ihres Auslandsstudiums begleiten soll. Jeder Studierende, der einen Auslandsaufenthalt anstrebt, kann am Kurs freiwillig teilnehmen. Während des Kurses lernen die Studierenden interkulturelle Theorien kennen und erhalten interkulturelles Training. Neben dem erleichterten Umgang mit Veränderungen und Unterschieden im Ausland, erlernen die Studierenden, wie sie ihre im Ausland gesammelten Erfahrungen analysieren und reflektieren können (ebd.). Zusätzlich lernen die Studierenden, wie sie erworbene Fähigkeiten identifizieren können, um diese besser an zukünftige Arbeitgeber verkaufen zu können (ebd.).

Der Kurs *Intercultural Learning* beansprucht 84 Stunden Leistungsaufwand und erstreckt sich über 7 Monate. Er besteht aus drei Modulen, die vor, während und nach des Auslandsaufenthaltes stattfinden. Im ersten Modul „Interkulturelles Lernen“, welches vor der Abreise stattfindet, lernen die Studierenden allgemeine Theorien der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz kennen. Des Weiteren werden Erwartungen in Bezug auf den Auslandsaufenthalt besprochen und müssen die Studierenden in diesem Modul eine interkulturelle Biografie beschreiben. Im zweiten Modul „interkulturelle Reflexion“, welches während des Auslandsaufenthaltes stattfindet, reflektieren die Studierenden ihre vor dem Aufenthalt formulierten Erwartungen und ihre persönlichen Erfahrungen. Hierdurch lernen sie auch ihre Gastumgebung besser kennen. Dieses Modul besteht aus drei Aufgaben in der Form von interkulturellen Ethnographien, welche sich auf das soziale Leben, das akademische Leben und auf die Sprache und Kultur beziehen. Hierbei müssen Studierende besonders auf ihr Wissen, ihre Haltung und ihr Verhalten eingehen. Im dritten Modul „Reflexion in Bezug auf interkulturelles Lernen“, welches nach dem Auslandsaufenthalt stattfindet, reflektieren die Studierenden die im Ausland gesammelte Erfahrung und teilen diese miteinander, wobei sie außerdem auf die erlernten Fähigkeiten und den Nutzen dieser eingehen. Eine Beschreibung der Module und der zu erledigenden Aufgaben ist in Tabelle eins zu finden.

Tabelle 1

Beschreibung der verschiedenen Module des Kurses Intercultural Learning

<p>Modul 1</p> <p>Interkulturelles Lernen</p> <p>Vor dem Auslandsaufenthalt</p>	<p>Was werde ich lernen?</p> <p>Das Ziel dieses Moduls ist es, Grundkonzepte der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz an Studierende zu introduzieren. Mit Hilfe von Theorie und Trainingsaufgaben soll das Selbstbewusstsein erhöht und die Wahrnehmung von anderen besser verstanden werden. Des Weiteren werden die Vorbereitung auf und die Erwartungen gegenüber dem Auslandsaufenthalt besprochen.</p> <p>Aufgaben: Interkulturelle Biografie und Vorbereitungs- & Erwartungsaufgabe</p>
<p>Modul 2</p> <p>Interkulturelle Reflektion</p> <p>Während des Auslandsaufenthaltes</p>	<p>Was lerne ich?</p> <p>Während dieses Moduls gehen die Studierenden auf die Erwartungen, die vor dem Aufenthalt formuliert wurden, ein und lernen sie ihre Gastumgebung näher kennen. Die Studierenden beschreiben und reflektieren ihre persönlichen Erfahrungen im Ausland in Bezug auf Wissen, Verhalten und Fähigkeiten.</p> <p>Aufgaben: Interkulturelle Ethnografie in Bezug auf das soziale Leben, das akademische Leben und auf Kultur und Sprache</p>
<p>Modul 3</p> <p>Reflektion in Bezug auf interkulturelles Lernen</p> <p>Nach dem Auslandsaufenthalt</p>	<p>Was habe ich gelernt und wie mache ich das Beste aus meiner Erfahrung?</p> <p>Das dritte Modul hat zwei Hauptziele. Zuerst erhalten die Studierenden die Möglichkeit ihre Erfahrungen im Ausland zu reflektieren und diese mit anderen zurückgekehrten Studierenden zu teilen. Außerdem lernen die Studierenden ihre erlernten Fähigkeiten zu identifizieren. Hierbei liegt der Fokus auf der Verbalisierung dieser Fähigkeiten und auf der Beurteilung des weiteren Nutzens dieser Fähigkeiten in Bezug auf den Einstieg in die Arbeitswelt.</p>

Wie bereits erwähnt, wird sich die vorliegende Untersuchung mit dem zweiten Modul des Kurses beschäftigen. Hierbei werden die einzelnen Aufgaben, die sich mit dem sozialen Leben und mit der Wahrnehmung von Kultur im Allgemeinen beschäftigen, untersucht, um zu erforschen, ob eine Gewinnung von IKK sichtbar oder messbar ist (siehe Untersuchungsfragen in Kapitel 1.1).

Das folgende Kapitel bildet den theoretischen Rahmen der Untersuchung und erläutert die thematisierten Konzepte, den Kulturbegriff und die Definition, Entwicklung und Messung von IKK.

3. Theoretischer Hintergrund

Das folgende Kapitel bildet den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Untersuchung. Zunächst wird der Kulturbegriff kritisch betrachtet und verschiedene Definitionen interkultureller Kompetenz (IKK) vorgestellt. Daraufhin wird die Entwicklung der IKK beschrieben. Hierbei liegt der Fokus besonders auf der Entwicklung der IKK im Ausland. Im folgenden Abschnitt darauf soll die Messung und auch die Förderung der IKK durch interkulturelle Trainings erläutert.

3.1 Der Kulturbegriff

Um IKK akkurat definieren und messen zu können, muss zuerst der Kulturbegriff genauer erforscht werden.

Laut dem traditionellen Ansatz, dem Essentialismus, werden Kulturen mit Ländern, Regionen und Kontinenten gleichgesetzt und individuelles Verhalten grundsätzlich durch die eigene Kultur bestimmt und definiert (Holliday, 2005; Holliday, 2010). Somit werden Individuen ausschließlich auf ihre kulturelle Herkunft reduziert und Kulturen verschiedener Länder als feste Einheiten mit klar definierten Normen, Werten und Verhaltensformen angesehen. Dieser Ansatz wird auch Kohärenzorientierung genannt, da Kultur als etwas Einigendem gesehen wird (Rathje, 2006). Durch diese Reduktion des Individuums zu einer uniformen Gruppe ohne Widersprüchlichkeiten können kulturelle Unterschiede zwischen Ländern gerechtfertigt werden (Rathje, 2006), aber auch generalisierende und reduzierende Aussprachen verstärkt werden. Besonders im Kontext eines Studienaufenthaltes im Ausland kategorisieren Studierende ihre Kommilitonen oder andere Individuen meistens anhand ihrer Nationalität, womit sie Kultur mit nationaler Kultur gleichstellen, Stereotypisierung vereinfachen und Individuen als Vertreter ihrer Kultur sehen (Dervin, 2009). Diese Denkweise und die wahrgenommene solide Identität bürgen dabei oft als Erklärung für angetroffene Probleme (Abdallah-Preteille, 2006). Aufgrund des unter anderem erhöhten Pluralismus, der höheren sozialen Komplexität und der Globalisierung in unserer heutigen Gesellschaft und der fehlenden Kohärenz (z. B. Dervin, 2006; Abdallah-Preteille, 2001; Rathje, 2006), scheint der traditionelle Ansatz nicht mehr ausreichend zu sein, um Unterschiede zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu erörtern. Des Weiteren werden Studierende sich von den flüssigen Identitäten angetroffener Individuen im Ausland bewusst, wenn diese nicht einem Stereotyp entsprechen (Dervin, 2007ab, 2008). Daher empfiehlt sich „ein Kulturbegriff, der die Widersprüchlichkeit von Kulturen explizit berücksichtigt und in das Verständnis interkultureller Interaktion integriert“ (Rathje, 2007, S. 12). Ein Beispiel eines solchen Kulturbegriffes ist der Non-Essentialismus.

Der Non-Essentialismus definiert Kultur als eine soziale Form, die sichtbar wird, wenn sie von Bedeutung ist (Holliday, 2005). Dies bedeutet, dass Kultur nicht immer eine Erklärung für Unterschiede sein muss. Kulturen werden hierbei als offene Membranen gesehen, die sich gegenseitig durch soziale Interaktion beeinflussen und verändern (Holliday, 2010). Diesen „Prozesscharakter von Kultur“ greift Rathje (2006, S. 13) unter dem Term „Differenzorientierung“ auf. Dieser beschreibt, dass jedes Individuum kulturelle Normen unterschiedlich internalisiert und dass jede Kultur von Heterogenität (unterschiedliche Kulturen) und Hybridität

(eine Kreuzung von verschiedenen Kulturen) gekennzeichnet ist (Mae, 2003 in Rathje, 2006). So werden Kulturen und Individuen als multidimensional, ungebunden und komplex angesehen (Holliday, 2010, Dervin, 2006). Des Weiteren gehören Individuen mehreren Gruppen mit eigenen Kulturen an und können ihr Verhalten und ihre Identität abhängig von Ziel und Kontext in der Interaktion mit anderen verändern oder neu konstruieren (Ebd.). So können die Studierenden im Ausland Mitglieder verschiedener Kulturen sein, sowie unter anderem ihrer Sportgruppe, ihrer Fakultät oder einer Gruppe internationaler Studierender. Dervin beschreibt Individuen auf Basis dieser Annahme auch als Hybride (Dervin, 2012). Zudem behauptet er, dass wir die Wirklichkeit wahrnehmen, in dem wir Repräsentationen von anderen durch unsere eigenen Repräsentationen beziehungsweise durch unseren eigenen Referenzkader bilden (ebd.). Obwohl die Ansätze des Non-Essentialismus und der Differenzorientierung individuelle Unterschiede und Subkulturen anerkennen und Generalisierungen aufgrund von nationaler Identität entgegenwirken, erklären sie die geteilten Eigenschaften einiger nationaler Kulturen nicht. Diese dienen oft, wie oben beschrieben, zur Kategorisierung der Erfahrungen, die zum Beispiel Studierende während ihres Auslandssemesters machen. Des Weiteren erschweren die *Flüssigkeit* und Hybridität der Identitäten und Kulturen die Definition von Kultur maßgebend.

Die verschiedenen Ansichten erschweren eine Definition des Kulturbegriffs maßgeblich. Thomas (2003a, S. 138 in Rathje, 2007, S. 12) definiert Kultur als ein „universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“ mit Kulturstandards „die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“. Da diese Kulturdefinition sich auf Gesellschaften, Organisationen und Gruppen ausrichtet, könnte sie als zu generalisierend gelten. Allerdings zieht Thomas (2003) in Betracht, dass nicht alle Mitglieder dieses Orientierungssystem teilen müssen. Knapp (2004, S. 412) definiert Kultur als „ein Bestand an Symbolen und Praktiken (...), durch den ein zwischen Mitgliedern einer Gruppe geteiltes Wissen an Standards des Glaubens, Deutens und Handelns in der sozialen Interaktion manifest gemacht wird“. Außerdem hilft Kultur laut ihm „zur überindividuellen Konstruktion sozialer Wirklichkeit, stellt Orientierungsmuster bereit und konstituiert soziale Identität“ (ebd., S.412). Diese Konstruktion sozialer Wirklichkeit und Orientierungsmuster sind natürlich von der individuellen „kulturellen“ Linse eines Individuums beeinflusst. So kann kulturfremdes Verhalten den Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes komisch erscheinen, da sie dieses mit dem ihnen bekannten Verhalten vergleichen. In der folgenden Untersuchung wird Kultur als ein Orientierungsmuster gesehen, welches bei der Konstruktion und Interpretation sozialer Wirklichkeit und der eigenen und der sozialen Identität behilflich ist. Individuen können verschiedenen kulturellen Einflüssen ausgesetzt sein, welche einander beeinflussen und verändern können und können mit einer Gruppe, die aus mindestens zwei Menschen besteht, Eigenschaften teilen.

3.2 Definition Interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz (IKK) ist eine notwendige Fähigkeit in interkulturellen Situationen. Ebenso wie die Definition von Kultur ist die Definition von IKK umstritten. So geben verschiedene Studien an, dass eine klare Definition von IKK gewünscht ist (z. B. Deardorff, 2006)

und Spitzberg und Chagnon (2009) identifizierten mehr als 300 verschiedene Begriffe und Konzepte, die IKK beschreiben, und zeigten zudem, dass befragte Wissenschaftler und Verwaltungsbeamte sechs verschiedene Synonyme für IKK benutzten. Aufgrund dieser Undeutlichkeit und der Anzahl verschiedener Definitionen ist eine deutliche Definition IKK notwendig.

IKK ist eine notwendige Fähigkeit in Situationen, in denen Individuen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen aufeinander stoßen. Laut Thomas (2006, S. 16) bildet IKK eine wichtige Grundlage „für eine angemessene, erfolgreiche und für alle Seiten zufriedenstellende Kommunikation, Begegnung und Kooperation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“. Steixner (2009, S. 84) beschreibt IKK als „Kompetenz (...), die zur Erhaltung der Handlungsfähigkeit in kulturfremden Umfeld oder im Umgang mit kulturfremden Personen beitragen soll und betont somit die Wichtigkeit dieser für einen effektiven Umgang mit anderen Kulturen. Auch Spitzberg und Chagnon (2009) beschreiben IKK als die angemessenen und effektive Instandhaltung einer Interaktion zwischen zwei Menschen, die zu einem bestimmten Grad unterschiedliche oder divergente affektive, kognitive und pragmatische Orientierungen gegenüber der Welt haben. Folglich ist IKK eine notwendige Kompetenz für den Umgang zwischen zwei oder mehreren Individuen, die unterschiedliche Orientierungssysteme und Kulturstandards teilen, welche die Interaktionen zwischen diesen Individuen beeinflussen kann, aber nicht notwendig muss. Somit ist IKK von großer Bedeutung für die effektive Interaktion, wenn Studierende während ihres Auslandsaufenthaltes auf Einheimische oder andere internationale Studierende treffen.

Selbst wenn eine Definition der IKK erstellt wurde, sind die Bestandteile dieser „Fähigkeit“ oder „Grundlage“ undeutlich. So definieren Breidenbach und Nyiri (2009) IKK als die Fähigkeit implizite und explizite Annahmen hinter kulturellen Ansprüchen und die Machtdynamik, die diese potentiell verbergen können, zu hinterfragen. Davis (2005) beschreibt IKK als die Fähigkeit eines Individuums, sein Wissen, seine Haltung und sein Verhalten zu verändern um anderen Kulturen gegenüber offen und flexibel zu sein. Diese Dreiteilung in Wissen (kognitive Dimension), Haltung (affektive Dimension) und Fähigkeiten (pragmatische Dimension) benutzt auch Byram (1997) in seinem Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Laut ihm besteht interkulturelle kommunikative Kompetenz aus fünf Teilkompetenzen (savoirs): Wissen (kognitive Dimension), Haltung, kritisches kulturelles Bewusstsein (affektive Dimension), Interpretations- und Bezugsfähigkeit und der Fähigkeit zu entdecken und zu interagieren (pragmatische Dimension). Eine nähere Erläuterung der einzelnen Teilkompetenzen ist im Anhang zu finden (Tabelle zwei). Auch Spencer-Oatey und Franklin (2009), Blake, Heslin und Curtis (1996) und Deardorff (2004) IKK in die drei Kompetenzen: Wissen, Haltung und Fähigkeiten. Die Studie von Deardorff (2004) zeigte, dass Veranstaltungsangestellte von Hochschulen die Definition von Byram (1997) am zutreffendsten beurteilen und auch interkulturelle Wissenschaftler die Dreiteilung der Kompetenz in Wissen, Haltung und Fähigkeiten am höchsten bewerten. In ihrem Prozessmodell der interkulturellen Kompetenz unterscheidet Deardorff (2004) zusätzlich zwischen der individuellen und der Interaktionsebene. Während die individuelle Ebene die Komponenten Haltung, Wissen, Fähigkeiten und das gewünschte innerliche Ergebnis des interkulturellen Lernens beinhaltet - die Veränderung des Referenzrahmens -, führt dieses innerliche Ergebnis in der Interaktionsebene zum

gewünschten äußerlichen Ergebnis - der effektiven und angemessenen Kommunikation und Verhalten in interkulturellen Situationen. Eine detaillierte Erklärung des Modells von Deardorff (2006, 2008) ist im folgenden Kapitel zu finden. Sogar wenn IKK deutlich definiert ist, gibt es noch immer keine Übereinstimmung bezüglich der Teileigenschaften der IKK. Spitzberg und Chagnon (2009) schlussfolgern nach ihrem Versuch eine Übersicht verschiedener Teileigenschaften zu erstellen, dass viele Konzepte unter anderen Begriffen immer wieder neu aufgegriffen werden. So identifizieren sie mehr als 300 Teilkonzepte der IKK, wie zum Beispiel Weltwissen, Fremdsprachenkenntnisse, kulturelle Empathie, Anerkennung fremder Menschen und Kulturen, Fähigkeit den eigenen Beruf in einer internationalen Umgebung ausführen zu können (Lambert, 1994); Wahrnehmung, Wertschätzung und Verständnis kultureller Unterschiede, Erfahrung anderer Kulturen, eigenes kulturelles Selbstbewusstsein, Fähigkeit den eigenen Referenzkader zu verändern, eigene Ziele zu erreichen, individuelle Attribute wie Neugier, Offenheit und Respekt gegenüber anderen Kulturen (Deardorff, 2006). Für eine detaillierte Beschreibung und Auflistung der verschiedenen Teilkompetenzen oder der verschiedenen Modelle und Visualisierungen der IKK sollten Spitzberg und Changnon (2009) konsultiert werden. Die meisten genannten Begriffe und Modelle sind allerdings der oft verwendeten Dreiteilung – Wissen, Haltung und Verhalten - unterzuordnen. Schlussfolgernd sind diese und laut Deardorff (2004) auch der Referenzkader, ein wichtiger Bestandteil von IKK, da eine offene und unvoreingenommen Haltung, Wissen über Kultur im Allgemeinen und die Fähigkeit auf andere Kulturen einzugehen wichtig sind für die erfolgreiche Handhabung von interkulturellen Situationen. In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass es sich bei IKK um die Fähigkeit handelt, sein Wissen, seine Haltung, seinen Referenzkader und sein Verhalten in interkulturellen Situationen zu verändern, um andere „Kulturen“ unvoreingenommen kennenzulernen und diese kritisch zu betrachten und um so effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen funktionieren zu können. Hierbei bezieht sich, wie Deardorff (2015) besagt, „effektiv“ auf das Maß, in dem eigene Ziele erreicht werden können, und „angebracht“ auf die Weise und den Kontext, in dem diese Ziele erreicht werden.

3.3 Entwicklung interkultureller Kompetenz

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, haben unterschiedliche Studien verschiedene Lernerfolge eines Auslandsaufenthaltes beschrieben. So wird berichtet, dass Studierende, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben von gesteigertem interkulturellem Verständnis, verbessertem Sprachfähigkeiten, erhöhtem politischen Bewusstsein, persönlicher Entwicklung (Burns & Novelli, 2008), Managementfähigkeiten (Van't Kloster et al., 2009), kultureller Intelligenz (Relyea et al., 2008) und kultureller Erfahrung (Zaidman, 2000) profitieren. Wie diese Kompetenzen im Ausland, zum Beispiel während eines Auslandsaufenthaltes, erlernt werden, bleibt dabei meistens unklar. Um die Entwicklung von IKK messen zu können, wird diese im Folgenden näher erläutert.

Laut Thomas (2006) kann IKK durch interkulturelle Erfahrungen erlernt werden. Diese Annahme wird oft mit Hilfe der Kontakt-Theorie von Allport (1954) unterstützt, die besagt, dass Vorurteile durch Kontakt abgebaut werden können und so gegenseitiges Verständnis erhöht werden kann. Dies gilt insbesondere, wenn den Interagierenden der gleiche Status, geteilte Ziele, gruppenübergreifende Zusammenarbeit und institutionelle Unterstützung vor-

liegt. Diese vier Konditionen treten zum Beispiel auf, wenn internationale Studierende zusammen im Ausland studieren beziehungsweise leben und auf Studierende mit anderen kulturellen Hintergründen stoßen. Durch diesen Kontakt wird somit eine offene Haltung oder die Reduzierung von Stereotypen gefördert, was für die Entwicklung von IKK besonders wichtig ist (Paige & Vande Berg, 2012). Folglich kann der Kontakt mit anderen Einheimischen oder anderen internationalen Studierenden zum Abbau von Stereotypen und somit auch zur interkulturellen Lernerfahrung führen.

Eine weitere Theorie, die den Erwerb von IKK im Ausland unterstützt, ist die experimentelle Lerntheorie von Kolb (1984). Diese besagt, dass Menschen, die eine Erfahrung machen, diese reflektieren, somit von der gemachten Erfahrung lernen und dann das Erlernte selber aktiv ausprobieren, wodurch sie wieder Erfahrungen machen und sich der Prozess wiederholt. Dies kommt überein mit Thomas (2003a, 2003b in Thomas, 2006, p. 12), da laut ihm „die Phase des (...) interkulturellen Lernens (...) bestimmt ist vom Gewährwerden und Akzeptieren kulturell bedingter Unterschiede, vom Informieren und Reflektieren über kulturelle Unterschiede und der Entwicklung von Einsichten und Handlungswissen im Umgang mit ihnen“. Auch Passarelli und Kolb (2012) bestätigen, dass Studierenden durch konstante Reflexion ihre interkulturellen Begegnungen begreifen und so von ihnen lernen. Folglich erlernen Studierende so durch Kontakt mit anderen internationalen Studierenden oder durch Kontakt mit der „Gastkultur“ IKK.

Eine andere Theorie, die oft verwendet wird um die Veränderung der Sichtweise und des Verhaltens zu erklären, ist die transformative Lerntheorie von Mezirow (1996). Diese besagt, dass Lernen ein Prozess ist, in dem anhand von vorherigen Interpretationen die Interpretationen eines erlebten Ereignis neu aufgestellt oder überarbeitet werden und anhand dieser neuen oder überarbeiteten Interpretation zukünftiges Verhalten gestaltet wird. Somit findet eine paradigmatische Verschiebung des Referenzrahmens, der sich aus Annahmen und Erwartungen zusammensetzt und die Denkweise, Annahmen und Verhalten eines Individuums beeinflusst, statt. Durch diese Veränderung der Perspektive durch zum Beispiel ein einschneidendes Erlebnis entwickelt der Lernende einen Referenzrahmen, der inklusiver, differenzierter, permeabler, kritisch reflektierender ist (ebd.). So benutzt Taylor (2008) das Beispiel einer amerikanischen Frau, die ihren Umzug in die Schweiz und ihren Kontakt mit der Gastkultur als einschneidendes Erlebnis beschreibt, welches sie veranlasste, ihre eigenen Normen, Werte und Ansichten zu überdenken und zu verändern, als Beispiel für die transformative Lerntheorie. Auch Dervin (2012) besagt, dass wir unsere eigene soziale Wirklichkeit durch Repräsentationen, die durch unsere eigenen Ansichten geformt sind, konstruieren. So werden, genau wie in der transformativen Lerntheorie beschrieben, laut ihm Individuen nie neutral gesehen, sondern durch unseren eigenen Referenzrahmen geformt. Zudem besagt auch Davis (2005), dass IKK die Fähigkeit ist, Wissen, Haltung und Verhalten zu verändern, um gegenüber anderen Kulturen offener und flexibler zu sein. Dies ist auch das Ergebnis der transformativen Lerntheorie, wodurch die Wichtigkeit dieser für die Entwicklung der IKK deutlich wird. Des Weiteren stimmt die oben beschriebene Veränderung im Referenzkader auch mit vielen Komponenten der IKK überein, zum Beispiel differenzierte Denkweise, kritische Reflexion, und mit Deardorff (2006, 2008). Folglich können Studierende durch den Kontakt mit Einheimischen oder anderen internationalen Studierenden ihre Sichtweise auf die

interkulturellen Erlebnisse und ihr Verhalten verändern.

Die Veränderung des eigenen Verhaltens wird auch durch Kim (2001) im Stress-Anpassung-Wachstums Modell der interkulturellen Transformierung beschrieben. Dieses Modell besagt, dass Individuen, die mit unterschiedlichen Werten, Normen und Verhalten in Kontakt kommen, kontinuierlich Stress und Unsicherheit erfahren, da sie einerseits ihre eigenen kulturellen Werte erhalten möchten, aber andererseits auch ihr Verhalten verändern möchten, um Harmonie und Sicherheit herzustellen (Kim, 2001). Bei der Veränderung des Verhaltens unterscheidet Kim (2008) zwischen Akkulturation und Dekulturation. Hierbei wird Akkulturation als der Erwerb von neuen, kulturellen Praktiken gesehen, während Dekulturation als das Verlernen von alten kulturellen Elementen beschrieben wird. Diese Veränderung des Verhaltens findet nicht automatisch statt, sondern besteht aus einem Prozess, den jedes Individuum basierend auf seinen Anlagen, Interessen und Bedürfnissen beeinflussen kann (ebd.). Mögliche Stress- und Intensitätsfaktoren, die Studierende im Ausland erleben, werden von Paige (1933) beschrieben. Die Anpassung an die neue Umgebung wird durch die eigene Kommunikationsfähigkeit im fremden Umfeld, anderen persönlichen Eigenschaften (z. B. Adaptive Persönlichkeit), die Haltung der Umgebung und der sozialen Kommunikationsfähigkeit bestimmt (Hall, 2005). So wächst das Individuum durch den erfahrenen Stress und lernt kontinuierlich, dass andere Individuen individuelle Eigenschaften haben (z. B. flüssige Identitäten (Dervin, 2009) und dass Individuen aus unterschiedlichen Kulturen auch Gemeinsamkeiten haben. Dies stimmt auch mit den oben genannten Beispielen von Taylor (2008), Dervin (2012) und Davis (2005) überein. Da ein Studienaufenthalt auch eine belastende und emotional strapazierende Zeit für die Studierenden darstellen kann (siehe 2.1), ist das Stress-Anpassungs-Wachstums Modell auch im Kontext der internationalen Studierendenmobilität bedeutsam.

Diese Prozessorientierung und damit auch die Entwicklung von IKK sowie die Teilkompetenzen dieser greift Deardorff (2006) auch in ihrem Modell auf. Wie bereits beschrieben ist Deardorff (2006, 2009) die erste Wissenschaftlerin, die - durch die Zusammenarbeit mit interkulturellen Wissenschaftlern und Verwaltungsangestellten verschiedener Universitäten - ein gefestigtes und forschungsbasiertes Modell der IKK erstellt hat. Laut Deardorff (2006), wie beschrieben in Spitzberg und Chagnon (2009), führt die individuelle Haltung (Respekt vor anderen Kulturen, Offenheit und Neugier) zur Aufnahme von Wissen und Verständnis (kulturelles Selbstbewusstsein, tiefes kulturelles Wissen und soziolinguistisches Bewusstsein) durch die Handhabung von bestimmten Fähigkeiten (zuhören, observieren, evaluieren und analysieren, interpretieren und aufeinander beziehen). So sieht Deardorff (2006, 2009) wie Thomas (2006) die individuelle Haltung als Ausgangspunkt. Durch den Lernprozess auf der individuellen Ebene verändert sich der Referenzkader eines Individuums und wird die Empathie, Ethnorelativität und Anpassungsfähigkeit erhöht, was zu effektivem und angemessenem Verhalten in interkulturellen Situationen führt. Während Individuen zwischen verschiedenen Phasen des Prozesses wechseln können und an verschiedenen Stellen beginnen können, bildet das Modell einen Prozess, der sich kontinuierlich wiederholt, sodass die Entwicklung der IKK ein lebenslanger Prozess wird. Dies stimmt mit den Annahmen der bereits beschriebenen Modelle überein. Des Weiteren hängt die IKK einzelner Individuen von ihrer Haltung, ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten ab. So können Studierende über unter-

schiedlich hoch entwickelte Teilkompetenzen verfügen, die ihre interkulturellen Lernerfahrungen im Ausland beeinflussen können. Deardorffs Prozessmodell der interkulturellen Kompetenz bietet eine Grundlage für die allgemeine Einschätzung oder Konzeptualisierung der IKK und ermöglicht gleichzeitig die Entwicklung spezifischer Bewertungsindikatoren, d.h. messbare Teilkompetenzen, innerhalb einer bestimmten Situation oder eines Kontextes (Spitzberg & Chagnon, 2009).

Alle genannten Modelle sind kombinierbar und belegen, dass IKK durch den Kontakt mit anderen Individuen erlernt werden kann. So besagen alle Modelle, dass Individuen, zum Beispiel Studierende im Ausland, durch Kontakt mit anderen ihre bereits bestehende Wahrnehmung und damit verbundene Annahmen (z. B. Stereotype (Allport, 1954)) hinterfragen (Kolb, 1984; Deardorff, 2006, 2009) und verändern (Mezirow, 1996; Kim, 2001; Kolb, 1984; Deardorff, 2006, 2009) und somit das gegenseitige Verständnis erhöhen (Allport, 1954; Mezirow, 1996; Deardorff, 2006, 2009) und die eigenen Fähigkeiten verbessern oder neue Fähigkeiten erlernen (Kolb, 1984; Mezirow, 1996; Ruben, 1988; Deardorff, 2006, 2009). Des Weiteren gehen alle Modelle von einem Prozesscharakter aus, wie auch bereits bei der Definition von IKK erwähnt. Diese Annahme wird auch von Witte (2009), welche die Entwicklung von IKK in unterschiedliche Stufen einteilt, und auch von Thomas (2006) unterstützt. Hierbei nennt Thomas (2006) die persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen als Basis für die Entwicklung von IKK und sehen Byram (1997) und Deardorff (2006, 2009) eine offene Haltung als Ausgangspunkt. Deardorff (2006) betont zusätzlich, dass die Individuen sich vom Lernprozess und den nötigen Fähigkeiten zur Entwicklung von IKK bewusst sein müssen. Bei Betrachtung der unterschiedlichen Modelle und Theorien fällt auf, dass Kim (2001) und Deardorff (2006, 2008) auf einen interkulturellen Kontext eingehen. Hierbei ist Deardorffs Prozessmodell das einzige Modell, das eine Grundlage für die allgemeine Einschätzung oder Konzeptualisierung der IKK bietet und gleichzeitig die Entwicklung spezifischer Bewertungsindikatoren, d.h. messbare Teilkompetenzen ermöglicht (Spitzberg & Chagnon, 2009) und dabei noch auf den spezifischen Kontext eines Auslandsaufenthaltes Studierender eingeht. Hierbei betont Deardorff (2006), dass die Studierenden sich von den einzelnen Ebenen und den erlernten Fähigkeiten bewusst sein müssen, um einen Erwerb von IKK zu garantieren. Dieses Bewusstsein kann zum Beispiel durch interkulturelles Training unterstützt werden. Um untersuchen zu können, wie die IKK der Studierenden durch den interkulturellen Trainingskurs *Intercultural Learning* gefördert oder gesteigert werden kann, werden interkulturelle Trainings für Studierende im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

3.3.1 Interkulturelles Training für Studierende

Die traditionelle Vorbereitung auf einen Studienaufenthalt im Ausland besteht meistens aus einem oder mehreren Kursen, welche die Kultur oder Sprache des Gastlandes thematisieren, sowie aus Orientierungsveranstaltungen, die Informationen über Logistik, Sicherheit und kultureller Anpassung bereitstellen (Brewer & Solberg, 2009). Diese Kurse bieten oft keine ausreichende Vorbereitung, wodurch Studierende unvorbereitet im Gastland ankommen und eine begrenzte Lernerfahrung stattfindet (ebd.). So geben auch zurückkehrende Studierende an, dass sie nicht erreicht oder gelernt haben, was sie dachten zu lernen (Zemach-Birsin, 2008). Obwohl die Ausbildung interkulturell kompetenter Studierenden oft als Hauptziel von Inter-

nationalisierungsmaßnahmen genannt wird (Deardorff, 2014), findet diese Entwicklung demzufolge oft nicht statt. Um die Lernerfahrung im Ausland und die Entwicklung von IKK von Studierenden zu optimieren, können interkulturelle Trainings, wie der Kurs *Intercultural Learning*, eingesetzt werden. Diese können auch den beschriebene Schwierigkeiten (Kapitel 2.1) oder Stress und Intensitätsfaktoren (Paige, 1993) entgegenwirken.

Laut Thomas (2006, S. 120) kann IKK direkt durch interkulturelle Erfahrungen, aber auch indirekt „durch medienvermittelte Informationen, die sich mit Aspekten des Eigenen und Fremden vergleichend auseinandersetzen“ erlernt werden. Vande Berg und Paige (2012) fügen hinzu, dass kulturelle Erfahrungen eine gute Grundlage bilden, aber die Lernerfahrung durch Reflexion am höchsten ist. Laut Spencer-Oatey und Franklin (2009) kann IKK auch durch interaktive Übungen – als Teil eines interkulturellen Trainings - vermittelt werden. Das Ziel interkultureller Trainings ist neben der Entwicklung oder Steigerung der IKK auch die Überwindung möglicher Hürden, ein verbesserter Umgang mit Stress, die Herstellung von positiven Beziehungen im Ausland oder die effektive Ausführung von Aufgaben (Brislin & Yoshida, 1994). Um dieses Ziel zu erreichen, gehen interkulturelle Trainings häufig auf die bereits erwähnten drei Teilkompetenzen - Wissen, Haltung und Fähigkeiten - ein (z. B. Spencer-Oatey & Franklin, 2009; Blake et al., 1996). So kann in kurzer Zeit neues Wissen durch interkulturelle Interaktion und eine offene Haltung erlernt werden, welches daraufhin die Fähigkeiten der Teilnehmer beeinflussen und einen Perspektivwechsel verursachen kann (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Des Weiteren können interkulturelle Trainings kulturallgemein, kulturspezifisch oder beides sein (ebd.). Während kulturspezifische Trainings Teilnehmer, in der Regel durch Wissensvermittlung, auf eine bestimmte Kultur vorbereiten (ebd.) und somit den essentialistischen Kulturbegriff und Stereotype fördern, konzentrieren sich kulturallgemeine Trainings auf übergreifende Themen, sowie die Bewusstmachung des „Einfluss der eigenen Kultur“ und die Sensibilisierung für „kulturbedingte Unterschiede“ (Kinast, 2003, S. 187). So thematisieren diese Kurse auch oft interkulturelle Theorien für Entwicklung der IKK (siehe 3.3.) oder bekannte Modelle, die das Verständnis von Kulturen im Allgemeinen erhöhen (z. B. das Eisberg Modell) oder den Umgang mit interkulturellen Situationen erleichtern sollen (z. B. das DI(V)E Modell, siehe Kapitel 4.2). Darüber hinaus konzentrieren sie sich auf die Veränderung der Fähigkeiten und der Haltung der Lernenden, damit diese besser mit den erfahrenen Unterschieden umgehen können. Der Kurs *Intercultural Learning* kann als kulturallgemeines interkulturelles Training charakterisiert werden, da er die einzelnen Studierenden auf unterschiedliche Gastländer vorbereitet und somit nicht eine bestimmte Nationalkultur thematisiert. Außerdem können interkulturelle Trainings, wie zum Beispiel der Kurs *Intercultural Learning*, zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden. Sie können zur Vorbereitung oder Nachbereitung eines Auslandspraktikums dienen (Bosse, 2010), aber auch während eines Auslandsaufenthaltes eingesetzt werden. Diese Begleitung kann Vorteile für den Lernenden haben, da IKK sich, wie bereits erwähnt, in Phasen und Stufen entwickelt (Deardorff, 2006; Witte, 2009; Thomas, 2006; Byram, 1997). So kann auch der Kurs *Intercultural Learning* den Studierenden bei der Entwicklung der IKK behilflich sein.

Laut Vande Berg et al. (2009) führt interkultureller Kontakt nur mit der richtigen Begleitung, welche die Lernenden zur Reflexion der interkulturellen Erlebnisse anregt, zu einer Erhöhung der IKK. Auch Passarelli und Kolb (2012) besagen, dass Studierende durch konstan-

te Reflexion interkulturelle Begegnungen begreifen und so von ihnen lernen. Des Weiteren lernen die Studierenden durch Reflexion vorab bestehende Eindrücke und Annahmen kritisch zu hinterfragen (Mezirow, 1997). Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Reflexionsvermögen und die Reflexion der interkulturellen Erlebnisse während eines interkulturellen Trainings zu fördern und zu unterstützen. Zwei dieser Möglichkeiten, die laut Vande Berg & Paige (2012) einen Teil der interkulturellen Begleitung eines Auslandsaufenthaltes ausmachen können und die zudem Teil des Kurses *Intercultural Learning* sind, sind die Implementierung kultureller Mentoren und die Arbeit mit interkultureller Ethnographien.

Laut Vande Berg und Paige (2012) ist *cultural mentoring* die begleitete Reflexion der interkulturellen Erfahrung Studierender. Dabei müssen kulturelle Mentoren die Lernenden in einen laufenden Diskurs über ihre Erfahrungen einbeziehen, ihnen helfen, den interkulturellen Charakter ihrer Begegnungen zu verstehen und ihnen Feedback bezüglich ihrer interkulturellen Entwicklung geben (ebd.). Des Weiteren können sie die Lernenden bei der Reflexion unterstützen, durch welche die Studierenden lernen, ihre kulturellen Annahmen in Fragen zu stellen, verschiedene Perspektiven wahrzunehmen und ihren eigenen Referenzkader zu verändern (z. B. Mezirow, 1996; Deardorff, 2006; Perry & Southwell, 2011). Die Rolle des interkulturellen Mentors nimmt im Fall des Kurses *Intercultural Learning* die Dozentin des Kurses ein, die den Studierenden Feedback auf ihre Aufgaben und neue Anregungen bezüglich ihres interkulturellen Lernprozesses bietet. Des Weiteren kann erwartet werden, dass die Studierenden sich vor Ort kulturelle Mentoren suchen könnten.

Eine zweite Technik, die Studierende zur Reflexion anregt und so die Lernerfahrung der Studierenden steigern kann, ist die interkulturelle Ethnographie. Bei dieser Technik halten die Studierenden ihre eigenen interkulturellen Erfahrungen in schriftlicher Form fest und untersuchen diese Erfahrungen daraufhin (Holmes & O'Neill, 2012). Hierbei nimmt der Lernende im Gastland die Rolle eines partizipierenden Observanten ein, indem er aktiv mit dem Gastland involviert ist, sich aber auch jederzeit zurückziehen kann, um das Observierte zu analysieren und zu interpretieren (Jordan, 2002). Indem der Lernende seine eigenen Ziele und Erfahrungen schriftlich festhält, kann dieser durch Ethnographie die individuellen, kontextuellen und kulturellen Faktoren identifizieren, die einen Einfluss auf sein kulturelles Lernen haben könnten (Jackson, 2006). Hierbei ist es wichtig, dass der Lernende nicht nur interkulturelle Begegnungen reflektiert, um den Anderen kennenzulernen und zu verstehen (Patton, 1990), sondern auch seine eigenen inneren Gedanken und Gefühle bezüglich dieser Begegnung reflektiert (Holmes & O'Neill, 2012). So kann der Lernende durch die Reflexion interkultureller Begegnungen seinen Referenzrahmen verändern und eine offenere Haltung erlangen (Mezirow, 1996, siehe auch transformative Lerntheorie in Kapitel 3.3), was oft als Teilkompetenz der IKK gesehen wird (z.B. Davis, 2005; Deardorff, 2006, 2009). Des Weiteren kann der Lernende durch das Aufschreiben der eigenen Erlebnisse und Gedanken auch einen Einblick in seine eigenen Annahmen und Verhaltensweisen erlangen und somit diese und sich selbst evaluieren. Durch diese Selbst-Evaluation kann das eigene kritische kulturelle Bewusstsein, welches die Fähigkeit beschreibt, Handlungsmuster, Perspektiven und Produkte der eigenen und der anderen Kultur kritisch zu betrachten (siehe Tabelle zwei in Anhang zwei) und durch Byram (1997) als Teilkompetenz der IKK beschrieben wird, gefördert werden. Des Weiteren kann auch das kulturelle Selbstbewusstsein beziehungsweise das Bewusst-

sein des Einflusses der eigenen Kultur und der Kultur von anderen, welches Deardorff (2006) auch als Teilkompetenz der IKK sieht, gesteigert werden. Somit können Lernende, indem sie interkulturelle Begegnungen und ihre eigenen Gefühle und Gedanken aufschreiben, diese evaluieren und reflektieren und somit ihre IKK oder Teilkompetenzen dieser, entwickeln oder steigern. Diese Entwicklung oder Steigerung kann anhand der Texte für Außenstehende sichtbar und nachvollziehbar werden (Holmes & O'Neill, 2012). Die in der vorliegenden Untersuchung analysierten Reflexionsberichte wurden anhand interkultureller Ethnographien erstellt, indem die Studierenden interkulturelle Begegnungen und ihr eigenes Verhalten oder ihre eigenen Gedanken reflektieren.

Folglich müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden um interkulturelles Training und somit auch den interkulturellen Lerneffekt für Studierende zu optimieren. Zu erst sollte das Training vor, während und nach dem Studienaufenthalt stattfinden und einen festen Teil des Studiums ausmachen (VandeBerg & Paige, 2012). Des Weiteren sollte es kulturelle Thematiken beinhalten, wie zum Beispiel kulturallgemeine Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten, aber auch die Entwicklung der IKK und interkulturelle Theorien thematisieren. Durch das neu erlernte Wissen können sich das kulturelle Bewusstsein der Studierenden und ihre Observationsfähigkeiten erhöhen; dieser Vorgang auch im Modell von Deardorff (2006) beschrieben wird. Des Weiteren können die Studierenden sich besser selbst einschätzen, wenn sie sich vom Lernprozess und den benötigten Fähigkeiten bewusst sind (Deardorff, 2006). Außerdem können online Interventionen durch zum Beispiel interkulturelle Mentoren den Studierenden bei der Erläuterung ihrer interkulturellen Erlebnisse helfen, diese aber auch zur Reflexion anregen und dabei begleiten (Vande Berg & Paige, 2012). Diese Reflexion ist besonders wichtig (z. B. Deardorff, 2006) und kann zudem durch interkulturelle Ethnographien, oder dem schriftlichen Festhalten von interkulturellen Begegnungen und den eigenen Gefühlen und Gedanken bezüglich dieser, gefördert werden (Holmes & O'Neill, 2012; Patton, 1990).

Alle dieser Charakteristiken können im Kurs *Intercultural Learning* gefunden werden, da dieser die Studierenden vor, während und nach dem Auslandsaufenthaltes begleitet, kulturallgemeines Wissen in der Form von interkulturellen Theorien vermittelt und die Reflexion der Studierenden anhand der Reflexionsberichte und der Begleitung durch eine kulturelle Mentorin, der Betreuerin des Kurses, die den Studierenden Feedback bezüglich ihrer Reflexionsberichten und somit ihrer interkulturellen Erfahrungen bietet, fördert. Dies spricht für die Eignung des Kurses zur Entwicklung und Gewinnung von IKK.

3.4 Messung interkultureller Kompetenz

Genauso vielseitig wie der Kulturbegriff und die Konzeptualisierung von IKK ist die Messung eben dieser. So gibt es laut Deardorff (2006) über 100 verschiedene Möglichkeiten IKK zu messen und wird die Messung der Effektivität dieser laut Perry und Southwell (2011) durch die Pluralität der Konzeptualisierungen der IKK erschwert. Verschiedene Studien beweisen allerdings, dass IKK gemessen werden kann (e.g. Deardorff, 2006; Fantini, 2009, Stuart 2009, Perry & Southwell, 2011). Die Messung von IKK ist essentiell für die Beurteilung der Gewinnung von IKK der Lernenden und somit auch für die Beantwortung der Untersuchungsfrage.

Banta und Palomba (2014, in Deardorff, 2015) definieren eine Messung als die syste-

matische Sammlung, Begutachtung und Verwendung von Informationen über Lernerfahrungen, in ihrem Fall von Studierenden. Laut Perry und Southwell (2011) verfolgen Studien, die IKK messen, die folgenden Ziele: die Messung von IKK, die Messung von Teildimensionen die weiterentwickelt werden müssen, oder die Erforschung und Abgrenzung des Konzeptes der IKK. Aufgrund dieser Vielzahl von Zielen gibt es keine universelle Methode, die IKK am effektivsten misst (Deardorff, 2006, Perry & Southwell, 2011). Perry und Southwell (2011) listen verschiedene qualitative und quantitative Methoden auf und begutachten diese kritisch. So gibt es innerhalb der quantitativen Methoden (ausführliche Beschreibung in Tabelle drei im Anhang) Methoden, welche die allgemeine Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden (DMIS, IDI, ISS), IKK als Verhalten (BASIC) oder die Fähigkeit sich an andere Kulturen anzupassen (CAI) messen. Des Weiteren benutzen verschiedene Studien auch qualitative Methoden, so wie Interviews, Observationen der eigenen Kultur und der Gastkultur, Evaluierungen, Tagebücher, sogenannte *pre-* und *posttests* und Portfolios (Deardorff, 2006), um IKK zu messen. Neben der Einteilung in quantitativen und qualitativen Methoden, unterteilt Deardorff (2015) die Messung von IKK in formative (über einen Kurs verteilt) und summative (am Ende eines Kurses) Datenerhebungen und in direkte (von Probanden selber) und indirekte (Beurteilung des Probanden) Beweise ein. Welche Methode zur Messung der IKK benutzt wird, hängt vom Ziel und der Zielgruppe der Messung ab. Laut Deardorff (2015) ist die Grundlage der Messung von IKK oft die Definition von IKK beziehungsweise die Zerteilung dieses Konzeptes in messbare Teilkompetenzen, wie zum Beispiel der bereits beschriebenen Einteilung von Wissen, Haltung, Fähigkeiten und des Referenzkaders. Für diese Messung empfiehlt Deardorff (2015, 2006) eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten verwendet werden. Im Allgemeinen werden qualitative Methoden als Ausgangspunkt der Messung von IKK angeraten (Deardorff, 2015, 2006; Perry & Southwell, 2011). Laut Perry und Southwell (2011) kann die quantitative Analyse der Beschreibung der interkulturellen Erlebnisse die Entwicklung der IKK aufzeigen. Die aufgeschriebene Reflexion kann, wie oben bereits beschrieben und wie im Kurs *Intercultural Learning* auch verwendet, anhand von interkulturellen Ethnographien festgehalten werden (Holmes & O'Neill, 2012). Folglich muss für die Messung der IKK erst eine Definition dieses Begriffs mit messbaren Teilkompetenzen aufgestellt werden. Des Weiteren ist eine Kombination von qualitativen und quantitativen Messmethoden anzuraten, wobei qualitative Methoden deutlich präferiert werden. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Messung von IKK anhand von Reflexionsberichten, die im Rahmen des Kurses *Intercultural Learning* von Studierenden verfasst wurden, und somit um eine formative Datenerhebung von direkten Beweisen.

3.5 Untersuchungsfragen und Relevanz

Die vorliegende Untersuchung ist relevant, da es noch viele Unklarheiten in Bezug auf die Entwicklung und Messung von IKK von Studierenden, die an universitären Auslandsaufenthalten teilnehmen, gibt. Zuerst gibt es viele Unstimmigkeiten bezüglich der Definition von Kultur und IKK. Dies führt auch zu vielen Diskussionen im Bereich der interkulturellen Vorbereitung oder des interkulturellen Trainings. Die Arbeit mit Kursen, an denen Studierende vor, während und nach ihrem Aufenthalt teilnehmen, ist eine neue Entwicklung. Des Weiteren ist

auch die angewandte Methode des zweiten Moduls des Trainings - interkulturelle Ethnographie - in diesem Zusammenhang noch nicht weit erforscht. Die vorliegende Untersuchung könnte deshalb auf neue Befunde stoßen und somit einen wichtigen Beitrag für die Erforschung der Gewinnung und Messung der IKK von Studierenden während eines Auslandsaufenthaltes leisten. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die folgenden Untersuchungsfragen formuliert:

“Inwiefern spiegelt sich der Erwerb interkultureller Kompetenzen der Studierenden der Universität Utrecht in den Reflexionsberichten des Kurses *Intercultural Learning* wider?“

Um die Hauptfrage nach dem Erwerb von IKK beantworten zu können, soll erst die Entwicklung von IKK beziehungsweise der interkulturelle Lernprozess anhand der folgenden Fragen untersucht werden.

Welche verschiedenen Lernphasen der teilnehmenden Studierenden der Universität Utrecht werden in den Reflexionsberichten des Kurses Intercultural Learning sichtbar?

Um den interkulturellen Lernprozess näher zu untersuchen und die Unterfrage zu beantworten, wird das Auftreten der verschiedenen Lernphasen Kolbs (1984) – Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung und Experimentieren - in den Reflexionsberichten erforscht. Hierfür werden beschriebene interkulturelle Erfahrungen, die Reflexion dieser Erfahrungen, die Konzeptualisierungen basierend auf diesen Erfahrungen und das Experimentieren mit dem Erlernten näher untersucht.

Welche Lerntechniken der teilnehmenden Studierenden der Universität Utrecht werden in den Reflexionsberichten des Kurses Intercultural Learning sichtbar?

Des Weiteren wird der interkulturelle Lernprozess der Studierenden näher untersucht, indem das Auftreten oder die Anwendung von möglichen Lerntechniken der Studierenden erforscht wird. Diese Lerntechniken sollen anhand von einer konventionellen Inhaltsanalyse erforscht werden und basieren somit nicht auf bereits vorhandener Literatur.

Was lernen die Studierenden der Universität Utrecht während ihres Auslandsaufenthaltes?

Zuletzt soll, basierend auf den ersten beiden Teilfragen, evaluiert werden, was die Studierenden während des Lernprozesses und durch die Anwendung der Lerntechniken gelernt haben. Im folgenden Abschnitt wird die Methode, welche in der vorliegenden Untersuchung benutzt wurde, um eine Antwort auf die Untersuchungsfrage zu finden, erläutert.

4. Methode

Das folgende Kapitel thematisiert die Probanden, das Untersuchungsmaterial, die Methode und die Datenanalyse der vorliegenden Untersuchung.

4.1 Probanden

Im folgenden Abschnitt wird die Selektion der Probanden beschrieben und werden die Eigenschaften dieser näher erläutert. Eine Übersicht dieser Eigenschaften ist in Tabelle vier zu finden.

Die Probanden der vorliegenden Studie wurden anhand von *purposive sampling* (Dörnyei, 2007) selektiert. Hierbei werden Probanden aufgrund einer geteilten Erfahrung, die relevant für die Studie ist, ausgesucht. Ziel dieser Auswahlmethode ist eine Tiefenanalyse, mit der gemeinsame Muster in einer Gruppe mit ähnlichen Charakteristiken und Kriterien identifiziert werden können. Die geteilte Erfahrung der Probanden ist die freiwillige Teilnahme am Kurs *Intercultural Learning*.

Im Jahr 2016 haben 22 Studierende der Universität Utrecht, welche einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, am Kurs „*Intercultural Learning*“ teilgenommen. Die Teilnahme am Kurs war freiwillig und die Studierenden wurden während des Kurses in zwei Gruppen unterteilt. Der Kurs begleitete die Studierende - wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben - vor, während und nach ihrem Auslandsaufenthalt. Da zwei Studierende den Kurs frühzeitig beendeten, beträgt die Anzahl der Probanden der vorliegenden Studie 20. Insgesamt waren 85% (N=17) der Studierenden weiblich und 15% (N=3) männlich. Das Durchschnittsalter der Probanden ist unbekannt. Alle Probanden haben die niederländische Nationalität. Insgesamt ist eine große Vielfalt von Studiengängen vertreten (z.B. Jura, Chemie, Pharmazeutische Wissenschaften). Hierbei ist zu beachten, dass vier der Studierenden einen Studiengang belegen, der Kultur behandelt (z.B. Anthropologie) und dass sie somit über Vorwissen bezüglich Kulturen oder des Erwerbs von IKK aus ihrem Studium verfügen könnten. 85% (N=17) der Studierenden, die am Kurs teilnahmen, gingen zu Studienzwecken ins Ausland und 15% (N=3) absolvierten ein Praktikum im Ausland. Die meisten Studierenden verbrachten ihren Auslandsaufenthalt in Europa (50%, N=10), wobei 20% (N=4) auch in Ozeanien und 15% (N=3) in Nordamerika waren. Nur 10% (N=2) der Probanden haben ihren Auslandsaufenthalt in Südamerika verbracht und 5% (N=1) in Afrika. Kein Proband hat seinen Auslandsaufenthalt in Asien verbracht. Die durchschnittliche Dauer des Auslandsaufenthaltes betrug 156 Tage oder 5,2 Monate. Hierbei ist zu beachten, dass die Aufenthaltsdauer eines Probandes unbekannt war. Alle Probanden wurden anonymisiert und anhand der Zugehörigkeit zur ersten oder zweiten Gruppe und ihrer Teilnehmerzahl kategorisiert. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht der Probanden. Des Weiteren werden die eingereichten Reflexionsberichte der Studierenden, die das Untersuchungsmaterial der vorliegenden Untersuchung bilden und im folgenden Kapitel näher beschrieben werden, aufgelistet. Hierbei wird zwischen Aufgabe drei und Aufgabe fünf unterschieden wird.

Tabelle 4*Ausführliche Beschreibung der Probanden*

P. ¹	Geschl.	Studienfach	Gastland	Kontinent	Dauer des Aufenthalts ²	Zweck ³	Aufgabe ⁴	
							3	5
1,1	m	Geowissenschaften	Kanada	Nordamerika	6 Monate	Studium	x	
1,2	w	Pharmazeutische Wissenschaften	Australien	Ozeanien	6,8 Monate	Studium	x	x
1,4	w	Jura	USA	Nordamerika	6 Monate	Studium	x	x
1,5	w	Kulturelle Anthropologie	Irland	Europa	4,5 Monate	Studium	x	x
1,6	m	Geschichte	Spanien	Europa	6 Monate	Studium		x
1,8	w	Chemie	Frankreich	Europa	6 Monate	Studium		x
1,9	w	Niederländische Sprach- und Kulturwissenschaft	Schweden	Europa	4 Monate	Studium	x	
1,10	w	Jura	Portugal	Europa	5 Monate	Studium		x
1,11	w	Kulturelle Anthropologie und Entwicklungssoziologie	Irland	Europa	2,3 Monate	Studium	x	
1,12	2	Biomedizinische Wissenschaften	Australien	Ozeanien	4,9 Monate	Studium		x
2,1	w	Naturwissenschaft und Innovationsmanagement	Schweiz	Europa	8,1 Monate	Studium		x
2,2	w	Verwaltungs- und Organisationswissenschaften	Aruba	Südamerika	2,8 Monate	Praktikum	x	
2,3	w	Biomedizinische Wissenschaften	Australien	Ozeanien	6,2 Monate	Studium	x	x
2,4	w	Deutsche Sprach- und Kulturwissenschaft	Deutschland	Europa	4 Monate	Studium	x	x
2,5	w	Gesundheitsmanagement	USA	Nordamerika	3,6 Monate	Studium	x	x
2,7	w	Verwaltungs- und Organisationswissenschaften	Aruba	Südamerika		Praktikum	x	
2,8	w	Rechtswissenschaften	Kapstadt	Afrika	7,8 Monate	Praktikum	x	
2,9	w	Pharmazeutische Wissenschaften	Litauen	Europa	5 Monate	Studium	x	
2,10	w	Kommunikationswissenschaften	Australien	Ozeanien	5 Monate	Studium	x	
2,11	m	Jura	Österreich	Europa	4,5 Monate	Studium	x	x

¹P. = Proband²Dauer des Aufenthaltes in Monaten³Zweck des Auslandsaufenthaltes, Unterschied zwischen Praktikum und Studium⁴Eingelieferte Reflexionsberichte der einzelnen Aufgaben, Unterschieden zwischen Aufgabe drei und fünf

Der Kurs fand auf Niederländisch, der Muttersprache der Probanden, statt. Die Muttersprache des Untersuchers ist nicht niederländisch, was die Übersetzung der Textstellen und die Analyse dieser im Folgenden verfälschen könnte.

4.2 Untersuchungsmaterial

Im Folgenden wird das Untersuchungsmaterial der vorliegenden Untersuchung beschrieben.

Beim Untersuchungsmaterial handelte es sich um Reflexionsberichte beziehungsweise interkulturelle Ethnographien, welche Studierende während ihrer Teilnahme am Kurs *Intercultural Learning* zu verschiedenen vorgegebenen Themen verfasst haben und welche im Anhang gefunden werden können (Anhang drei und vier). Diese Reflexionsberichte wurden darauf hin von der begleitenden Dozentin kommentiert, um den Studierenden Feedback zu ihren interkulturellen Erfahrungen zu ermöglichen und somit ihre interkulturelle Lernerfahrung zu steigern.

Um einen generellen Eindruck des Kurses *Intercultural Learning* zu erhalten, wurden die fünf verschiedenen Aufgaben inspiziert. Laut Passarelli und Kolb (2012) können Studierende ihre interkulturellen Begegnungen durch Reflexion begreifen und so von ihnen lernen. Basierend auf dieser Aussage wurden die ersten beiden Aufgaben nicht in die Analyse miteinbezogen, da die Studierenden diese vor ihrem Auslandsaufenthalt absolvierten und somit zum Zeitpunkt der ersten beiden Aufgaben noch keinen direkten Kontakt mit den Einwohnern des Gastlandes oder anderen international Studierenden hatten. Zur Analyse wurden die dritte und fünfte Aufgabe des Kurses (siehe Anhang drei und vier) ausgewählt, da diese sich mit der sozialen Umgebung der Studierenden und ihrer Wahrnehmung von Kultur beschäftigen und somit die interkulturellen Begegnungen der Studierenden thematisieren. Die vierte Aufgabe, die sich mit der akademischen Umgebung der Studierenden beschäftigte, wurde nicht in die Analyse miteinbezogen, da einige der Probanden ein Praktikum absolvierten. Im Folgenden werden beide Aufgaben näher beschrieben.

Die dritte Aufgabe (Anhang drei) bestand aus einer Mini-Vorlesung und zwei Teilaufgaben. In der Mini-Vorlesung wurden die Aufgaben introduziert und die Begriffe Kulturschock und *critical Incidents* erklärt, wobei der letztere als kritischer Moment beschrieben wurde. Des Weiteren wurden unter anderem die Stress-Adaptions-Wachstums Theorie von Kim (2001), der experimentelle Lernzyklus von Kolb (1984), der Perspektivenwandel und die Kontakt-Theorie Allports (1954) näher erläutert. Die erste Teilaufgabe (Aufgabe 3.1) thematisierte die soziale Umgebung der Studierenden, wobei die Aufgabe 3.1.1 auf den Kontakt mit dem Zuhause im Heimatland einging, die Aufgabe 3.1.2 den Kontakt mit dem neuen Zuhause beziehungsweise mit dem Gastland und die Aufgabe 3.1.3 den Kontakt mit der Erasmuskultur vor Ort thematisierte. Der Aufgabe 3.1.1 wurde nicht in die Analyse miteinbezogen, da diese sich ausschließlich mit dem Kontakt mit Freunden oder Familie im Heimatland beschäftigte und somit nicht relevant war für die Analyse. Die Aufgabe 3.1.2 unterteilte das neue „Zuhause“ der Studierenden in die Kategorien einheimische Studierende, andere niederländische Studierende im Ausland und internationale Studierende und beinhaltete auch einen Ausschnitt aus einem Artikel von Dervin (siehe Anhang vier), der auf die Konzepte vom Anderem (*Other*) und dem Selben (*Same*) und auf die multiplen Identitäten von Individuen einging. Die Aufgabe 3.1.3 ging auf den Kontakt mit der Erasmuskultur vor Ort ein, in dem die Studierenden ihren Eindruck der Erasmuskultur reflektieren sollten und dazu einen Ausschnitt eines Artikels Dervins (siehe Anhang drei) lasen. Dieser Artikel thematisierte die Identitäten, Nationalitäten und Gruppen und Gemeinschaften innerhalb der Erasmuskultur und wies erneut auf die *Flüssigkeit* der angetroffenen Individuen hin. Die zweite Teilaufgabe, Aufgabe 3.2,

thematisierte mögliche Kulturschocks und eindrucksvolle oder auffallende Erfahrungen (*critical incidents*). Die Aufgabe 3.2.1 bezog sich auf den Kulturschock der Studierenden und die Aufgabe 3.2.2 auf kritische Erlebnisse und Lernerfahrungen. Hierbei gilt zu beachten, dass die Aufgabe 3.2.2 die Studierenden dazu aufforderte, die Erlebnisse anhand von vier Fragen zu besprechen, die sich jeweils auf den kognitiven, affektiven, pragmatischen und Transferaspekt des Erlebnisses beziehen. Des Weiteren mussten die Studierenden sich selbst und andere beschreiben.

Die fünfte Aufgabe (Anhang vier) bestand aus einer Mini-Vorlesung und zwei Teilaufgaben, die sich je auf den Kulturbegriff und auf die Kommunikation der Studierenden vor Ort bezogen. Die Mini-Vorlesung zum Anfang der Aufgaben beschäftigte sich mit der detaillierten Analyse interkultureller Erlebnisse und mit der Fähigkeit, diese Erlebnisse kulturübergreifend zu betrachten oder Verbindungen zwischen interkulturellen Erlebnissen zu finden. In dieser Mini-Vorlesung wurde zudem auch der Kulturbegriff thematisiert, in dem die verschiedenen Lagen von Kultur anhand des Eisbergmodells beschrieben wurden und der Unterschied zwischen sichtbaren und unsichtbaren Kulturelementen betont wurde. Außerdem erläuterte die Mini-Vorlesung auch die Untersuchungstechnik der Reflexion und der partizipierenden Observation. Die erste Teilaufgabe, Aufgabe 5.1, behandelte den Kulturbegriff, gab wie die Mini-Vorlesung verschiedene Beispiele für sichtbare und unsichtbare Kulturelemente und beinhaltete drei Teilaufgaben. Teilaufgabe 5.1.1 forderte die Studierenden dazu auf, einen *critical incident* anhand des DI(V)E-Modells zu beschreiben. Dies bedeutete, dass die Studierenden eine Erfahrung beschreiben (*describe*), interpretieren (*interpret*), verifizieren (*verify*) und evaluieren (*evaluate*) mussten. Zur Verifikation interkultureller Erlebnisse wurde hierbei zum Kontakt zu einheimischen Studierenden geraten. Das DI(V)E-Modell wurde nur teilweise in die Analyse miteinbezogen, da die Studierenden die interkulturellen Erfahrungen lediglich aus ihrer eigenen Perspektive und der Perspektive des Anderen beschrieben hatten, wodurch der Gedankengang und somit der mögliche Lerneffekt der Studierenden nicht sichtbar wurde. Die Teilaufgabe 5.1.2 forderte die Studierenden dazu auf, ihre Lernerfahrungen bezüglich der Kultur der Anderen und ihrer eigenen Kultur aufzuschreiben. Hierbei sollten die Studierenden vor allem auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Gastland und den Niederlanden eingehen. Die letzte Teilaufgabe (Aufgabe 5.1.3) handelte von Stereotypen, Generalisierungen und Essentialismus und von den Eindrücken, welche die Studierenden vor ihrem Auslandsaufenthalt von bestimmten Kulturen hatten. Hierbei sollten die Studierenden angeben, ob diese Eindrücke durch den Kontakt mit einer bestimmten Kultur bestätigt, entlarvt oder nuanciert wurden. Die Aufgabe 5.2 wurde nicht in die Analyse miteinbezogen, da sie sich ausschließlich auf das Vokabular der Studierenden, die Sprache vor Ort oder auf das Erlernen einer Fremdsprache bezog.

Insgesamt wurden 27 Reflexionsberichte eingereicht. 15 der eingereichten Reflexionsberichte gehörten der Aufgabe drei an und zwölf der Aufgabe fünf, wobei nur sieben Probanden beide Aufgaben eingereicht haben. Während der Analyse wurde deutlich, dass manche Studierende sich nicht an die vorgegebene Einteilung der einzelnen Aufgaben hielten und somit einzelne Teilaufgaben der Aufgaben in einem ganzen Text thematisiert hatten, anstatt diese wie vorgegeben aufzuteilen. Bei der Analyse ist zu beachten, dass die Aufgabenstellung der einzelnen Aufgaben die Reflexionsberichte beeinflussen kann. Obwohl man von einer indivi-

duell unterschiedlichen Beschreibung der interkulturellen Erlebnisse ausgehen kann, wurde die Themenwahl der Studierenden somit wahrscheinlich durch die Aufgabenstellung beeinflusst. Im folgenden Abschnitt wird die Untersuchungsmethode, mit der die Reflexionsberichte analysiert wurden, beschrieben.

4.3 Untersuchungsmethode

Wie in Kapitel eins beschrieben und Kapitel drei erläutert wurde, ist die Definition von IKK sowie ihrer Teilkompetenzen undeutlich. Dies erschwert auch die Messung von IKK. Um einen tiefen Einblick in die Lernerfahrungen niederländischer Studierender im Ausland und in die Entwicklung ihrer IKK zu erlangen, wurde sich für eine qualitative Forschungsmethode, in Form einer Inhaltsanalyse der Reflexionsberichten, entschieden.

Da qualitative Forschung sich auf die Beschreibung, das Verständnis und die Erläuterung von menschlichen Erfahrungen konzentriert (Polkinghorne, 2005), ist diese Art der Forschung für die Untersuchung der interkulturellen Erfahrungen von Studierenden im Ausland geeignet. Des Weiteren werden, wie bereits beschrieben, qualitative Methoden als Ausgangspunkt für die Messung von IKK empfohlen (Deardorff, 2006) und können diese die Entwicklung von IKK meistens tiefer, authentischer und akkurater messen (Perry & Southwell, 2011). Diese tiefere Messung ist auch wichtig, da IKK auf verschiedenen Weisen sichtbar werden können. Folglich wurde das Material der vorliegenden Untersuchung anhand einer qualitativen Untersuchungsmethode, der Inhaltsanalyse, analysiert.

Inhaltsanalysen werden als Untersuchungsmethode für die subjektive Interpretation von Inhalt oder textuellen Daten mit Hilfe der systematischen Klassifikation anhand von Codes/Kategorien definiert (Downe-Wamboldt, 1992). Bei einer Inhaltsanalyse werden Kategorien, in Form von wiederkehrenden Mustern oder Themen, gesammelt, sodass mögliche Beziehungen identifiziert werden können (Hsieh & Shannon, 2005). Während des Kodierungsprozesses kreiert oder entwickelt der Untersucher hierbei ein Kodierungsschema, welches den weiteren Analyseprozess leitet. Das Ziel einer Inhaltsanalyse ist es, mehr Wissen und Verständnis bezüglich des zu untersuchenden Phänomens zu erlangen (Downe-Wamboldt, 1992). Die Vielfältigkeit von IKK und das fehlende Wissen bezüglich der Entwicklung von IKK von Studierenden während eines Auslandsaufenthaltes können durch die offene Analyse anhand von Codes und der Betrachtung der Beziehung dieser gründlich untersucht werden.

Abhängig von den Interessen des Forschers und dem zu untersuchenden Phänomen, können verschiedene Formen der Inhaltsanalyse ausgewählt werden (Weber, 1990). Zur Analyse der Reflexionsberichte der Studierenden wurde sich für eine gerichtete Inhaltsanalyse und für eine konventionelle Inhaltsanalyse entschieden. Bei der gerichteten Inhaltsanalyse wird von einer bestehenden Theorie ausgegangen und werden basierend auf dieser und dem gefundenen Inhalt der zu untersuchenden Textstellen Kategorien vor und während der Analyse definiert. Hierbei kann die Vertrauenswürdigkeit der Methode erhöht werden, indem die wichtigen Textstellen im zu analysierende Text markiert werden, bevor die Kategorien zur Beurteilung erstellt werden (Hsieh & Shannon, 2005). Diese Methode wurde gewählt, da es sich beim Untersuchungsmaterial um Reflexionsberichte handelt, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen reflektieren, diese konzeptualisieren und dann mit dem Erlernten experimentieren, was den Phasen von Kolbs (1984) experimentellen Lernzyklus glich. Die konven-

tionelle Inhaltsanalyse wird allgemein benutzt, um ein unbekanntes Phänomen zu erklären und ist von Vorteil, wenn die bestehenden Theorien oder wissenschaftliche Literatur bezüglich des Phänomens begrenzt sind (Hsieh & Shannon, 2005). Bei der konventionellen Inhaltsanalyse wird die Aufstellung von Kategorien vor der Analyse vermieden, um sicherzustellen, dass die Bildung und Namensgebung der Kategorien abhängig vom Untersuchungsmaterial ist (Kondracki & Wellman, 2002). Diese Vorgehensweise wird auch als induktive Kategorienentwicklung beschrieben (Mayring, 2000) und erleichtert die Entwicklung von neuen Einsichten basierend auf dem Untersuchungsmaterial (Kondracki & Wellman, 2002). Die konventionelle Inhaltsanalyse wurde ausgewählt, um die Gestaltung des Lernprozesses der Studierenden näher zu untersuchen und resultierte in dem Befund von verschiedenen Lerntechniken - die Verifikation interkultureller Erlebnisse durch Drittparteien, den Vergleich des Gastlandes mit den Niederlanden oder sonstige Vergleiche und die Arbeit mit Stereotypen - , welche die Studierenden anwenden. Der Analyseverlauf wird im folgenden Kapitel deutlicher beschrieben.

Ein Nachteil der gerichteten Inhaltsanalyse ist die Befangenheit des Forschenden durch die bereits identifizierten Kategorien. Dies führt dazu, dass der Forschende eher dazu tendiert, die zur Kategorisierung verwendete Theorie zu bestätigen, anstatt sie zu kritisieren (Hsieh & Shannon, 2005). Um die Befangenheit des Forschers zu begrenzen, wurden die Reflexionsberichte vor der Kategorisierung der Textstellen durchgelesen und markiert, sodass die erste Analyse unbeeinflusst stattfinden konnte. Ein Nachteil der konventionellen Analyse ist die Möglichkeit, dass der Untersuchende nicht den gesamten Kontext einbezieht oder versteht und somit nicht die richtigen Kategorien identifiziert (ebd.).

Ein Vorteil der gerichteten Inhaltsanalyse ist der mögliche Vergleich der verschiedenen Kategorien anhand der Häufigkeit ihres Auftretens (Curtis et al., 2001). Des Weiteren wird durch die Zählung der Kategorien ein qualitatives Element an die Untersuchung hinzugefügt. Deardorff (2006) empfiehlt die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, die interkulturelle Kompetenz unter anderem nicht als Ganzes, sondern die Teilkompetenzen der IKK misst. Dieser Kombination qualitativer und quantitativer Methoden wurde sich anhand der gerichteten Inhaltsanalyse angenähert. Ein Vorteil der konventionellen Analyse ist die direkte Generierung der Informationen anhand des Untersuchungsmaterials ohne die Beeinflussung von vorab formulierten Kategorien (Hsieh & Shannon, 2005). Somit sind die erhaltenen Informationen auf den Perspektiven der Probanden basiert und spiegeln deren Erfahrung wieder. Hierbei muss beachtet werden, dass die Aufgabenstellung des Untersuchungsmaterials der vorliegenden Studie die Themenwahl der Studierenden beeinflusst haben könnte.

4.4 Analyseverlauf

Im Folgenden wird die Analyse des Untersuchungsmaterials anhand der vorab beschriebenen Methode näher erläutert. Die Erläuterung der einzelnen Kategorien, anhand derer das Untersuchungsmaterial analysiert wurde, ist in Tabelle fünf im Anhang zu finden.

In der ersten Phase der Analyse wurden die 27 durch die Studierenden verfassten Reflexionsberichte der Aufgabe drei und fünf durchgelesen. Basierend auf der Untersuchungsfrage der vorliegenden Forschung und der Annahme, dass IKK durch interkulturelle Erfahrung erlernt wird (Thomas, 2006), wurden die Textpassagen markiert, die auf den Erwerb

der IKK hinweisen könnten oder allgemein von interkulturellen Erfahrungen handeln. Daraufhin wurden - nach einem zweiten Lesedurchlauf der Reflexionsberichte - 128 markierten Textpassagen zu Analyse Zwecken in eine Excel-Tabelle kopiert. Als Textpassagen gelten Textstücke, die unterschiedlich lang sind, mehrere Sätze beinhalten können und die eine interkulturelle Erfahrung im Ganzen beschreiben.

Während der zweiten Analysephase wurden die Textpassagen mit eigenen Kategorien anhand von ersten Eindrücken versehen. Durch die große Übereinstimmung mit Kolbs experimentellen Lernzyklus (1984) wurden die verschiedenen Phasen dieser Theorie - Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung und Experimentieren - als Hauptkategorien aufgestellt. Ein Beispiel für den Durchlauf dieses Lernzyklus bietet das folgende Zitat:

[Textpassage 54, Proband 1.1, Aufgabe 3]

(Wahrnehmung)

„Ich musste einen Report abgeben als ich hier einen Monat war und lief durch ein Labyrinth von Gängen als ich in der Ferne einen Freund/eine Bekanntschaft kommen sah. Irgendwann haben wir uns getroffen und ich sag „heey“, woraufhin sie fragt „wie geht es dir?“. Da ich erfahren habe, dass diese Frage meistens nicht aus Interesse gestellt wird, fand ich sie nicht interessant genug um darauf zu reagieren und lief ich weiter (ich war etwas in Eile) ohne etwas zu antworten.“

(Reflexion)

„Später dachte ich, dass, obwohl es vielleicht keine aufrichtige Frage ist, schon erwartet wird, dass man etwas antwortet.“

(Konzeptualisierung)

„Darum denke ich, dass es sehr unhöflich war, nichts zu antworten.“

(Experimentieren)

„Jetzt antworte ich immer, indem ich „relative gut“ bis „fantastisch“ antworte – fast nie mehr als drei Wörter, außer wenn wir uns echt unterhalten, – gefolgt von „wie geht es dir?“.“

Der Student machte eine Erfahrung, reflektierte diese Erfahrung und schlussfolgerte daraus, dass seine Reaktion unhöflich war und passt sein Verhalten an. Somit wurde in der genannten Textpassage der gesamte Lernzyklus durchlaufen. Die Eignung des Lernzyklus für die Analyse stimmt auch mit wissenschaftlichen Befunden überein. So besagt Thomas (2003a, 2003b in Thomas, 2006, S.12), dass „die Phase des (...) interkulturellen Lernens (...) bestimmt ist vom Gewährwerden und Akzeptieren von kulturell bedingten Unterschieden, vom Informieren und Reflektieren über kulturelle Unterschiede und der Entwicklung von Einsichten und Handlungswissen im Umgang mit ihnen“. Aufgrund dieser Befunde wurden die 128 Textpassagen mit den aktualisierten Kategorien – Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung und Experimentieren – versehen und anhand dieser Kategorien in 674 Textstellen aufgeteilt. Textstellen können hierbei aus einzelnen Wörter oder einzelnen Sätzen bestehen, die einer bestimmten Lernphase zugeordnet werden können. Hierbei muss beachtet werden, dass einige Textstellen auch mehreren Phasen zugeordnet werden konnten, sodass die vorliegende Untersuchung insgesamt 690 Textstellen zählt, welche sich je auf eine einzelne Lernphase beziehen. Alle Textstellen konnten mindestens einer Lernphase zugeordnet werden und somit wurden keine Textstellen ausgeschlossen. Allgemein wurden mehr Textpassagen und Textstellen der fünf-

ten Aufgabe entnommen. Dies könnte an der Aufgabenstellung liegen. Eine Übersicht der einzelnen Textstellen und Textpassagen ist in Tabelle sechs zu finden.

Tabelle 6

Übersicht der verschiedenen Textpassagen und Textstellen und ihrer Distribution per Aufgabe

	Gesamt	%	Aufgabe 3	%	Aufgabe 5	%
Textpassagen	128	100%	48	37,5%	80	62,5%
Textstellen	690	100%	277	40,14%	413	59,86%

Bei der Aufteilung anhand der Phasen von Kolb (1984) ist anzumerken, dass die Kategorie "Erfahrung" nicht wie durch Kolb (1984) definiert eine konkrete Erfahrung beschreibt, sondern auch eine objektive Wahrnehmung beinhalten kann, da es sich bei dem Material um Reflexionsberichte handelt und somit alles Beschriebene eine Art Reflexion beinhaltet. Eine Übersicht und Beschreibung der verschiedenen Kategorien ist in Tabelle fünf im Anhang zu finden.

In der dritten Phase wurden die einzelnen Lernphasen Kolbs (1984) anhand von vier konventionellen Inhaltsanalysen analysiert und daraufhin mit unterschiedlichen Subkategorien erweitert, um die erste Unterfrage nach den Lernphasen der Studierenden näher zu erforschen. Während der Analyse der unterschiedlichen Lernphasen traten unterschiedliche Verhaltensmuster der Studierenden wiederholt auf, welche diese anwendeten, um interkulturelle Erlebnisse zu verstehen und um ihre interkulturelle Lernerfahrung zu optimieren. Diese Verhaltensmuster werden deswegen im weiteren Verlauf Lerntechniken genannt.

In der vierten Analysephase wurden die einzelnen Textstellen, in denen die Lerntechniken sichtbar wurden, anhand einer konventionellen Inhaltsanalyse untersucht, um näher auf die zweite Unterfrage einzugehen und die Anwendung möglicher Lerntechniken der Studierenden zu erforschen. Diese Analyse verdeutlichte, dass die Studierenden drei Lerntechniken – die Verifikation interkultureller Erlebnisse durch Drittparteien, den Vergleich des Gastlandes mit den Niederlanden oder sonstige Vergleiche und die Arbeit mit Stereotypen – benutzten. Daraufhin wurden die Textstellen, in denen Lerntechniken sichtbar wurden, in separaten Tabellen gesammelt und analysiert. Hierbei ist zu beachten, dass für die Analyse der Textstellen, in denen Studierende Stereotype beschrieben oder bestimmte Umstände miteinander verglichen, die Textstellen benutzt wurden, da diese Techniken oft mit der Einteilung der Lernphasen übereinstimmten. Für die Analyse der Verifikation durch Drittparteien wurden die Textpassagen benutzt, da diese in einer gesamten interkulturellen Situation auftraten, sich meistens über mehrere Lernphasen erstreckten und somit den Lernphasen nicht zugeordnet werden konnten. Eine Übersicht und Erklärung der Subkategorien ist in Tabelle fünf im Anhang zu finden.

Laut Deardorff (2015) ist die Definition von IKK oder die Definition ihrer Teilkompetenzen oft die Grundlage der Messung von IKK. In der letzten Analysephase wurden die Textstellen, in denen die Lernphasen thematisiert wurden, und die Textstellen beziehungsweise Textpassagen, in welchen die Anwendung der genannten Lerntechniken deutlich wurde, mit den unterschiedlichen Definitionen der IKK verglichen, um somit die dritte Untersuchungsfrage bezüglich des Erlernten der Studierenden zu erforschen und um zu einem vorläufigen Teilfazit zu gelangen.

Durch diese fünf Phasen der Analyse, die sich auf die interkulturellen Lernphasen der Studierenden, die Lerntechniken dieser und auf das Erlernte bezogen, konnte der Erwerb und der IKK untersucht werden. Somit sind die drei Unterfragen wichtig für die Beantwortung der Untersuchungsfrage.

5. Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Reflexionsberichte erläutert. Diese Ergebnisse orientieren sich an den vorab formulierten Unterfragen und werden sich somit mit dem sichtbaren Lernprozess und den einzelnen Lernphasen der Studierenden und ihren Lerntechniken beschäftigen. Daraufhin wird basierend auf den Resultaten bezüglich der ersten beiden Teilfragen ein Teilfazit erstellt, um die letzte Unterfrage zu beantworten.

5.1. Lernphasen

Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Phasen des Lernprozesses (Kolb, 1984) der Studierenden im Detail beschrieben. Dieser Lernprozess wird auch zu Anfang der Reflexionsberichte in der Mini-Vorlesung der dritten Aufgabe thematisiert. Eine Übersicht des Auftretens der verschiedenen Textstellen, in denen Lernphasen deutlich werden, ist in der folgenden Tabelle (Tabelle 7) zu finden.

Tabelle 7

Übersicht der verschiedenen Textstellen, die Lernphasen thematisieren

	Textstellen	%	Aufg.¹ 3	%	Aufg¹. 5	%
Erfahrung	251	36,38%	100	39,84%	151	60,16%
Reflexion	255	39,96%	104	40,78%	151	59,22%
Konzeptualisierung	147	21,30%	50	34,10%	97	65,99%
Experimentieren	37	5,36%	23	62,16%	14	37,84%
Gesamt	690	100%	277	40,15%	413	59,85%

¹ *Aufg.= Aufgabe*

Bei der Betrachtung des Auftretens der einzelnen Phasen in den unterschiedlichen Textpassagen (Tabelle 7) wird deutlich, dass die konkrete Erfahrung (36,38%, N=251) und Reflexion (39,96 %, N=255) am häufigsten in den Textpassagen genannt werden. Dies wird durch Passarelli und Kolb (2012) und Thomas (2006) bestätigt, da Erfahrung und Reflexion der Ausgang sind für die Entwicklung der IKK. Des Weiteren bestätigen auch Vande Berg und Paige (2009), dass kulturelle Erfahrungen zwar eine Grundlage für Lernerfahrungen bilden, aber diese durch Reflexion am effektivsten sind. Hierbei ist zu beachten, dass das hohe Auftreten dieser Phasen auch durch den Inhalt der Aufgaben der Reflexionsberichte zu erklären ist, da die Studierenden in jeder Aufgabe mehr oder weniger stark aufgefordert werden, eine Erfahrung mit anderen oder sich selbst zu beschreiben oder zu reflektieren und das Lernen anhand von Reflexion und partizipierender Observation in der Mini-Vorlesung der fünften Aufgabe auch erklärt wird. Zudem ist die hohe Anzahl der Konzeptualisierungen (21,30 %, N= 147) positiv zu bewerten, da dies verdeutlichtet, dass die Studierenden aus ihren Erfahrungen und der Reflexion dieser versuchen zu lernen. Hierbei ist zu beachten, dass die Studierenden zwar anhand von jeder Aufgabe Lernerfahrungen machen können, aber nur Aufgabe 5.1.2. und Aufgabe 5.1.3 explizit nach dem Erlernten bezüglich der Kultur von anderen oder ihrer eigenen Kultur fragen. Die am seltensten auftretende Phase ist die Experimentierphase (5,36%, N=37). Das seltene Auftreten dieser Phase könnte durch die Aufgabenstellung der Reflexions-

berichte bedingt sein, da nur Aufgabe 3.2.2 und Aufgabe 5.1.1, welche sich auf den Umgang mit *critical incidents* beziehen, explizit auf das Verhalten der Studierenden hinweisen. Des Weiteren kann die Experimentierphase noch geplant sein. Die ist zu sehen in Textstelle (30.10), indem ein Studierender sich erst beim Aufschreiben eines Erlebnis von der Bedeutung dieses Erlebnisses bewusst wird: „Nun, da ich es aufschreibe, sehe ich erst ein Muster: sehr ehrliche Bemerkungen, die dir im Prinzip eigentlich weiterhelfen sollen, geäußert durch Menschen, die dir Nahe stehen – also keine negative Intention haben“. Hierbei ist natürlich auch zu beachten, dass der Lernzyklus Kolbs (1984) sich stetig wiederholt.

Schlussfolgernd wurden die Erfahrungs- und Reflexionsphase in den Reflexionsberichten am häufigsten sichtbar. Die Konzeptualisierungsphase ist etwas seltener sichtbar, aber tritt dennoch häufig auf. Dies verdeutlicht, dass die Studierenden Konzeptualisierungen aufschreiben und somit mehr als kulturelle Erfahrungen und die Reflexion dieser aufnehmen. Das neu erlernte Verhalten oder die veränderte Haltung, die in der Experimentierphase einzuordnen sind, werden weniger häufig sichtbar. Hierbei, und im weiteren Verlauf der Untersuchung, ist zu beachten, dass die Reflexionsberichte nicht den wahrhaftigen und realen Lernprozess der Studierenden wiedergeben, sondern lediglich eine gefärbte Sichtweise auf die Reflexion der Studierenden. Dies geschieht, da die Studierenden nicht alles Erlernte aufschreiben und die Dokumentation auch durch die Aufgabenstellung beeinflusst wird. Folglich ist die Auflistung verschiedener Phasen oder anderer Ergebnisse lediglich aussagekräftig für die analysierten Reflexionsberichte und nicht für den gesamten interkulturellen Lernprozess der Studierenden. Im folgenden Abschnitt wird um die Lernphasen im Detail eingegangen.

5.2.1 Erfahrung

Im folgenden Abschnitt wird die Erfahrungsphase der Studierenden genauer beschrieben.

Insgesamt wurden 251 Textstellen als Erfahrung identifiziert (Tabelle sieben). Die Erfahrungen der Studierenden wurden in Erfahrungen mit dem Gastland, anderen internationalen Studierenden, den Studierenden selbst und den Niederlanden unterteilt. Diese Aufteilung wurde auch in Aufgabe 3.1.2 angeregt, da die Studierenden aufgefordert wurden, ihren persönlichen Kontakt zu anderen niederländischen, einheimischen und internationalen Studierenden zu beschreiben. Eine Übersicht aller Kategorien ist in Tabelle sieben zu finden.

Tabelle 7

Übersicht der Textstellen der Phase Erfahrung

Gesamt	Gastland	Internationale Studierende	NL*2	Individuen*1
251	172	32	14	45
	68,53 %	12,75 %	5,58 %	17,93 %

*1 Individuen = Teilnehmer des Kurses Intercultural Learning

*2 NL = Niederlande

Die meisten Erfahrungen der Studierenden beziehen sich auf das Gastland, in dem sich die Studierenden befinden (68,53%, N=172). Dies ist nachvollziehbar, da sich der Lebensmit-

telpunkt der Studierenden im Gastland befindet und sie somit den Einflüssen des Gastlandes am häufigsten ausgesetzt sind. Bei der Beschreibung des Gastlandes wird deutlich, dass die teilnehmenden Studierenden, wie von Dervin (2009) beschrieben, andere Individuen meistens anhand ihrer Nationalität kategorisieren und somit den nationalen und essentialistischen Kulturbegriff übernehmen. Die flüssigen Identitäten der Individuen werden somit meistens negiert. Dies ist auffällig, da die flüssigen Identitäten dieser anhand von zwei Artikeln in Aufgabe 3.1.2 und 3.1.3 betont werden. So schreibt Proband 1,5 über die Einheimischen, dass „Sie“ sich Zeit nehmen für jeden Fremdling, der Probleme hat oder eine Frage stellt (Textstelle 27,8). Des Weiteren beschreibt ein anderer Proband Australier als Menschen, die ein sehr modernes Bild von Europa haben und darüber hinaus denken, dass Australien ein bisschen hinter Europa „hinterherhinkt“ (Textstelle 160,2, Proband 2,3). In beiden Textstellen werden Individuen somit als Vertreter der Kultur gesehen. Im Gegensatz zu diesen eher oberflächlichen Beschreibungen der Gastkultur können die Studierenden die wahrgenommenen Erfahrungen auch tiefer analysieren. Dies wird zum Beispiel in der unten genannten Textstelle 27,8 deutlich. In diesem schildert der Proband 1,5 die Wahrnehmung, dass persönliche Freiheit in den USA wichtig ist und gibt daraufhin verschiedene Beispiele, um diese Wahrnehmung anhand von anderen Wahrnehmungen zu unterstützen. Hierbei nennt er kleinere einzelne Erfahrungen (zum Beispiel *„Es wird abends nicht zusammen gegessen“*) und generalisiert diese (*„Im weiteren Sinne hiervon haben Amerikaner viel seltener eine Vorstellung von „community“*), woraufhin er diese Einstellung versucht zu erklären (*„Es werden keine Pläne mit anderen gemacht, da Pläne dich in deiner persönlichen Freiheit einschränken“*). Die folgende Textstelle ist somit als ein Beispiel einer tieferen Analyse zu identifizieren.

[Textstelle 27,8, Proband 1,5, Aufgabe 5]

„Die USA ist das Land der Freiheit. Und dies wird vor allem als persönliche Freiheit gesehen. Persönliche Freiheit um genau das zu tun, was du tun möchtest, wann du es möchtest, wie du es möchtest etc. Im weiteren Sinne hiervon haben Amerikaner viel seltener eine Vorstellung von „community“ und davon, zusammen etwas zu unternehmen. Es wird wenig miteinander gesprochen und miteinander Pläne geschmiedet. Es wird abends nicht zusammen gegessen. Es werden keine Pläne mit anderen gemacht, da Pläne dich in deiner persönlichen Freiheit einschränken und gemeinsame Aktivität sind im allgemeinen weniger wichtig“

Folglich beziehen sich die Studierenden auf Erfahrungen und probieren sie Parallelen zwischen Erfahrungen zu entdecken, um somit mehr über ihre Gastkultur zu lernen. Diese tiefe Analyse wird auch in Aufgabe 5.1. anhand der Beispiele sichtbarer und unsichtbarer Kulturelemente erklärt und auch in der Mini-Vorlesung der fünften Aufgabe thematisiert. Des Weiteren wird die Hinterfragung der dahinterliegenden Werte durch Breidenbach und Nyiri (2009) befürwortet, die IKK als die Fähigkeit sehen, implizite und explizite Annahmen hinter kulturellen Ansprüchen zu hinterfragen. Somit könnten die Studierenden, die eine tiefere Analyse ausführen, ihre IKK eher steigern.

Des Weiteren machen die Studierenden Erfahrungen, die von anderen internationalen Studierenden handeln (12,75%, N=32). Dieser Fokus wird wahrscheinlich teilweise durch die Thematisierung dieser in verschiedenen Aufgaben, z. B. 3.1.2. bedingt. Hierbei entspricht die

Kultur dieser oft auch dem nationalistischen Kulturbegriff, wie im folgenden Beispiel, in dem Proband 1,6 im Auslandssemester in Spanien italienische Studierende beschreibt:

[Textstelle 97,4, Proband 1,6, Aufgabe 5]

„Außerdem waren Italiener im Allgemeinen sehr interessiert an den Niederlanden und wussten sie auch viel über diese (alle Italiener, die ich getroffen habe, kannten Utrecht). Manchmal war die Kommunikation mit ihnen schon schwieriger, da sie oft nur Spanisch sprachen und kein Englisch.“

Somit werden auch diese als Repräsentanten ihrer Kultur gesehen, wie durch Dervin (2009) beschrieben, wie die Repräsentanten des Gastlandes auch.

Auch beschreiben die Studierenden sich selbst während interkultureller Erfahrungen (17,93%, N=45). So auch im folgenden Beispiel, in dem eine Probandin ihr eigenes Verhalten als Erfahrung beschreibt: *„Ich fragte als ich gerade in einem Haus mit zehn anderen amerikanischen Mädchen den ganzen Tag was ihr Plan für den restlichen Tag war, was sie vorher schon getan hatten, was sie nun taten etc.“* (Textstelle 33,1). Hierbei ist zu beachten, dass die Studierenden in jeder Aufgabe ihre eigenen kulturellen Erfahrungen beschreiben, aber auch in den Aufgaben 3.2.1 und Aufgabe 3.2.2 explizit dazu aufgefordert werden, ihre eigenen Gefühle, Gedanken und Verhalten bezüglich interkultureller Erfahrungen zu beschreiben und in Aufgabe 5.1.1 dazu, ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Gedanken bezüglich einer interkulturellen Erfahrung aufzuschreiben. Obwohl Aufgabe 5.1.1 nicht vollständig in die Analyse mitaufgenommen wurde, konnte sie den Umgang mit interkulturellen Erfahrungen trotzdem beeinflussen. Somit könnte dieses Verhalten durch die Aufgabenstellung bedingt sein.

Des Weiteren beschäftigen sich einige der Erfahrungen der Studierenden auch mit ihrem Heimatland, den Niederlanden (5,58%, N=14). Hierbei ist es auffallend, dass die meisten dieser Erfahrungen nach der Rückkehr der Studierenden stattfinden, so wie in Textstelle 28,4, in dem Proband 2,11 beschreibt, dass er nach seiner Rückkehr in die Niederlande beim Supermarkt Albert Heijn keine belegten Brötchen kaufen konnte, obwohl dies in Wien bei allen Supermärkten möglich war. Dies könnte ein Zeichen für einen veränderten Referenzkader sein, den Deardorff (2006) als Teilkompetenz der IKK beschreibt. Eine neue Gewohnheit, die im Gastland erlernt wurde, wird dem Repertoire hinzugefügt und als selbstverständlich genommen. Zudem bezieht sich Aufgabe 5.1.2 auch auf die Lernerfahrungen bezüglich des eigenen Landes und wird dieses auch in der Mini-Vorlesung der dritten Aufgabe thematisiert.

Folglich thematisiert eine hohe Anzahl der Textstellen die interkulturellen Erfahrungen. Dies könnte durch die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte bedingt sein. Des Weiteren könnte die Wichtigkeit der interkulturellen Erfahrung für die Entwicklung der IKK ein möglicher Grund sein. So basiert die Gewinnung der IKK auf interkulturellen Erfahrungen (VanDe Berg et al., 2009; Thomas, 2006) und gehen auch die Prozessmodelle (z. B. Kolb, 1984; Mezirow, 1996) von interkulturellen Erfahrungen als Grundlage aus. Die Analyse der Erfahrungsphase der Studierenden resultiert darin, dass die Studierenden Erfahrungen bezüglich ihres Gastlandes, anderer internationaler Studierenden, ihrem eigenen Heimatland und sich selbst aufschreiben. Diese Aufteilung könnte teilweise durch die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte bedingt sein. Hierbei wird deutlich, dass einige Studierende eher oberflächliche

Erfahrungen machen, wohingegen andere Studierende tiefer analysieren. Diese tiefe Analyse wird vor allem in der fünften Aufgabe thematisiert. Des Weiteren werden angetroffene Individuen meistens als Repräsentanten ihrer Nationalkultur gesehen, wodurch Generalisierungen gefördert werden. Außerdem finden die meisten Erfahrungen in Bezug auf die Niederlande nach der Rückkehr der Studierenden statt. Dies kann mit einem veränderten Referenzkader zusammen hängen, da die Studierenden ihren Referenzkader im Ausland angepasst haben könnten und diesen dann in den Niederlanden wieder neu anpassen müssen. Im Allgemeinen basiert die Gewinnung von IKK auf interkulturellen Erfahrungen, was die Wichtigkeit der Erfahrungsphase verdeutlicht.

5.2.2 Reflexion

Im folgenden Abschnitt werden die Textstellen, welche sich mit der Reflexionsphase beschäftigen, beschrieben. Auch hier wird die Einteilung Gastland, internationale Studierende, Reflexionen in Bezug auf die Studierenden selbst und die Niederlande eingehalten. Wie im vorherigen Abschnitt benannt, kann diese Einteilung durch die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte (z. B. 3.1.2) bedingt sein. Eine Übersicht der Distribution dieser Kategorien per Textstelle ist in der folgenden Tabelle zu finden.

Tabelle 8

Übersicht der Kategorien der Reflexionsphase per Textstelle

Gesamt	Gastland	Internationale Studierende	Niederlande	Individuen
255	122	14	20	73
100%	47,84 %	5,49 %	7,84 %	28,63 %

Insgesamt wurden die meisten Textstellen als Reflexion eingeteilt (N=255). Am häufigsten reflektieren die Studierenden auf das Gastland, in dem sie sich aufhalten (N=122, 47,84%). Dies kann dadurch begründet sein, dass die Studierenden am meisten Kontakt mit Individuen in ihrem Gastland haben oder dadurch, dass ihr Lebensmittelpunkt sich im Gastland befindet. Des Weiteren werden sie in Aufgabe 3.1.2 und Aufgabe 5.1.2 explizit dazu aufgefordert, ihr neues zu Hause und das Erlernte über die andere Kultur zu beschreiben. So reflektiert der Proband 2,1 in Textstelle 18,1 auf die Nationalkultur des Gastlandes, indem er besagt, dass er die Vorurteilslosigkeit der Schweizer außergewöhnlich findet, da jeder in der Schweiz sein darf, wie er oder sie sein will. Allerdings stellt der Proband auch fest, dass es schwierig sein kann, wenn man sich nicht an die Regeln hält. Diese Textstelle spiegelt deutlich die Reflexion der Nationalkultur des Gastlandes wider, welche laut Patton (1990) für die interkulturelle Lernerfahrung wichtig.

Am zweithäufigsten reflektieren Studierende auf ihre eigenen Erfahrung (28,63%, N=73). Diese Textstellen handeln entweder von der Reflexion eines früheren Eindrucks, welchen die Studierenden hatten und wozu sie in den Aufgabe 3.2.1, 3.2.2 und 5.1.3 aufgefordert werden, oder von ihrem eigenen Verhalten in interkulturellen Situationen, wozu sie in Aufgabe 3.1.2, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2, 5.1.1 und 5.1.2 angeregt werden. Laut Deardorff (2006) sollten Studierende sich selber einschätzen können und kann kultureller Inhalt als Grundlage für spätere Reflexionen dienen, welche wichtig für interkulturelle Lernerfahrungen ist. Auch die Ana-

lyse verdeutlichte, dass die Studierenden ihr eigenes Verhalten in interkulturellen Situationen reflektieren, um diese Situationen zu verstehen und so zu neuen Konzeptualisierungen über die betreffende Kultur zu gelangen. Dies ist wichtig für die Möglichkeit zur Selbst-Evaluierung der Studierenden (Holmes & O'Neill, 2012). Die folgenden Textstellen 34,8-34,11 verdeutlichen die Wichtigkeit der Reflexion für die Lernerfahrung der Studierenden, aber auch für das Erlernen von neuem Wissen über die Gastkultur und für die Evaluation dieser.

[Textstelle 34.8-11, Proband 1,2, Aufgabe 3]

„Ich fand, dass dies eine sehr interessante Situation war. Ich fühlte mich hierbei sehr gespalten, da der amerikanische Stereotype doch einerseits oberflächlich und falsch ist. Andererseits ist es halt sehr anders“

(Reflexion)

„und sobald man weiß, dass es eher eine Höflichkeitsform ist gibt es kein Problem.“ (Konzeptualisierung)

„Mein Verhalten war, dass ich zu sehr darauf einging und ihre Einladung als echte Einladung sah, obwohl dies vielleicht nicht per se so gemeint war“

Probandin 1,2 reflektiert zuerst das Verhalten der Gastkultur, indem sie dieses aus zwei Perspektiven beleuchtet. Daraufhin bildet sie durch die Reflexion des Verhaltens der Gastkultur eine Konzeptualisierung bezüglich des Verhaltens dieser, nämlich, dass es sich um eine Höflichkeitsform handelt. Nach dieser Konzeptualisierung reflektiert sie ihr eigenes Verhalten und vergleicht dieses mit der Perspektive der Gastkultur. Damit ist die genannte Textstelle ein gutes Beispiel für die Reflexion des Verhaltens der Gastkultur und den daraufhin folgenden Lerneffekt, der von der Reflexion unterstützt wird. Ein weiteres Beispiel für Reflexion der vergänglichen eigenen Gefühle, Gedanken oder Haltungen bezüglich eines bestimmten kulturellen Erlebnisses bietet die Textstelle 34,10. In dieser reflektiert die Probandin 1,2 ihre Haltung gegenüber einem bestimmten Erlebnis und erinnert sich, dass sie ein bestimmtes Verhalten während der Anfangszeit ihres Auslandssemesters „gar nicht so normal“ fand (Textstelle 34,10). Das Ergebnis dieser Reflexion ist die Veränderung des Referenzrahmens und dadurch eine möglich offenere Haltung. Laut Deardorff (2006) bildet die Veränderung des Referenzkaders eine Teileigenschaft der IKK. Des Weiteren besagen Vande Berg und Paige (2012), dass eine offene Haltung für die Entwicklung von IKK wichtig ist und sieht Byram (1997) eine offene Haltung als Ausgangspunkt für die Entwicklung von IKK. Somit ist die Reflexion des eigenen Verhaltens, Denkens oder der eigenen Haltung in der Vergangenheit ein wichtiger Aspekt des interkulturellen Lernprozesses.

Wie bereits beschrieben reflektieren die Studierenden auch ihr Heimatland, so wie in Textstelle 74,5, in dem Probandin 2,1 behauptet, dass die Niederlande auch wieder zurück zu früheren Zeiten dürfen. Bei der Analyse der Textpassagen, die eine Reflexion der Niederlande beinhalten, fiel auf, dass die meisten dieser Textstellen mit einem Vergleich des Gastlandes mit den Niederlanden einhergehen. Dies illustriert zum Beispiel Textstelle 74,8, in dem Probandin 2,1 behauptet, dass sie es schwierig findet um eine bestimmte Aussage, die sie generalisierend über die Gastkultur ausspricht, auch für die Niederlande zu generalisieren, da dies ihrer Meinung nach per Familie unterschiedlich ist. Diese Reflexion der Niederlande in Kom-

bination mit dem Vergleich des Gastlandes mit den Niederlanden wurde explizit in Aufgabe 5.1.2 gefordert. Diese Technik stimmt mit den Annahmen von Dervin (2012) überein, der besagt, dass wir Repräsentation von anderen durch unsere eigenen Repräsentationen bilden. Durch den konstanten Vergleich mit den Niederlanden wird dies deutlich. Somit geht die Reflexion der Niederlande oft mit einem Vergleich zwischen Gastland und den Niederlanden einher und hilft den Studierenden bei Lernerfahrungen über die Niederlande oder das Gastland.

Des Weiteren reflektieren die Studierenden auch auf andere internationale Studierende, wozu sie in Aufgabe 3.1.2, 3.1.3, 3.2.2, 5.1.1, 5.1.2 und 5.1.3 mehr oder weniger explizit aufgefordert werden. So reflektiert Proband 1,6 auf sein Bild der Nationalkultur internationaler Studierender und verrät, dass er immer dachte, dass er sich nicht gut mit Italienern verstehen würde, da ihm der Kulturunterschied zwischen den Niederlanden und Italien zu groß erschien (Textstelle 97,2). Außerdem reflektieren die Studierenden auch das Verhalten anderer internationaler Studierender, wie Probandin 1,5, die beschreibt, dass das positive Verhalten anderer internationaler Studierender nach einer Auseinandersetzung ihr die Bestätigung gegeben hat, dass wieder alles zwischen ihnen gut ist (Textstelle 56,9). Bei näherer Betrachtung der Textstellen der Reflexion bezüglich internationaler Studierender wird deutlich, dass diese meistens mit Stereotypen zu tun haben, so wie in der folgenden Textstelle deutlich wird.

[Textstelle 14,1, Proband 1,6, Aufgabe 5]

„Belgier schienen mir immer das langweiligere weniger offene Brüderchen der Niederlande zu sein“

Dieser Fokus auf Stereotypen kann durch die Aufgabe 5.1.3 bedingt sein, welche die Studierenden auffordert, über Stereotype nachzudenken. Allerdings besagt auch Allport (1954), dass Vorurteile durch Kontakt abgebaut werden können und somit gegenseitiges Verständnis erhöht und eine offenere Haltung gefördert werden kann. Des Weiteren können Studierenden sich durch die Ablehnung der Stereotypen von den flüssigen Identitäten angetroffener Individuen im Ausland bewusst werden, wenn diese nicht ihren Stereotypen entsprechen (Dervin, 2007ab, 2008). Die Idee dieser flüssigen Identitäten wurde anhand von Artikeln in Aufgabe drei thematisiert. Dieses kann nur geschehen, wenn die Studierenden die bestehenden Stereotype reflektieren.

Folglich gehören die meisten Textstellen der Reflexionsphase an. Dies könnte an der Art des Untersuchungsmaterials liegen und durch die Aufforderung zur Reflexion in jeder Aufgabe bedingt sein. Mehrere Aufgaben regen die Studierenden zur Reflexion interkultureller Begegnungen mit anderen (Aufgabe 3.1.2, 3.1.3, 3.2.2, 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3), des eigenem Bild von anderen (Aufgabe 3.2.1, 3.2.2, 5.1.3) und des eigenem Verhalten (3.1.2, 3.1.3, 3.2.1, 3.2.2, 5.1.1, 5.1.2) an. Dies stimmt überein mit der Annahme, dass der Lernende nicht nur interkulturelle Begegnungen reflektiert, um den Anderen kennenzulernen und zu verstehen (Patton, 1990), sondern auch seine eigenen inneren Gedanken und Gefühle bezüglich dieser Begegnung reflektiert (Holmes & O'Neill, 2012). Des Weiteren geht die Mini-Vorlesung der fünften Aufgabe auf das Lernen mithilfe von Ethnographien auf die Rolle des Studierenden als partizipierender Observant ein. Außerdem stimmt dies mit den Befunden von van Vande Berg et

al. (2009) überein, die besagen, dass kulturelle Erfahrungen die Grundlage für eine Lernerfahrung bilden, diese aber nicht ohne Reflexion stattfinden kann. Des Weiteren hilft Reflexion den Studierenden ihre kulturellen Annahmen in Frage zu stellen, verschiedenen Perspektiven anzunehmen und ihren eigenen Referenzkader zu verändern (z. B. Mezirow, 1996; Deardorff, 2006; Perry & Southwell, 2011). Die Analyse verdeutlichte, dass die Studierende ihr Gastland, ihr Heimatland, andere Studierende und sich selbst, beziehungsweise ihr eigenes Verhalten reflektieren. Bei der Reflexion der Studierenden selbst, reflektieren die Studierenden entweder vorherige Konzepte oder ihr Verhalten, wodurch eine Veränderung dieser deutlich wird. Des Weiteren reflektieren die Studierenden ihr eigenes Heimatland. Diese Reflexion geht meistens einher mit einem Vergleich zwischen dem Gastland und den Niederlanden. Dies verdeutlicht den Referenzkader der Studierenden, mithilfe dessen sie Repräsentationen bilden. Die Reflexionstextstellen, in denen Studierende das Verhalten anderer Studierenden reflektieren, handeln oft von Stereotypen. Durch die Reflexion können Studierende sich mehr vom Einfluss ihrer eigenen Kultur bewusst werden (Deardorff, 2006), und kann ihr Referenzrahmen verändert werden und somit eine offenere Haltung gefördert werden (Mezirow, 1996). Im Allgemeinen treten Reflexionsphasen sehr häufig auf, was die Wichtigkeit dieser für den Umgang mit interkulturellen Erfahrungen und dem Erwerb IKK betont. Dies ist auch bedingt durch die mehr oder wenige explizite Aufforderung zur Reflexion in allen Aufgaben und durch die Art des Untersuchungsmaterials.

5.2.3. Konzeptualisierung

In der Konzeptualisierungsphase lernen die Studierenden von ihren interkulturellen Erfahrungen, indem sie basierend auf diesen eine Schlussfolgerung oder ein konkretes Konzept bilden. Diese Konzepte können sich auf verschiedene Elemente beziehen.

Insgesamt wurden 147 Textstellen als Konzeptualisierung eingeteilt. Da deutlich wurde, dass die Studierenden auch kulturunabhängige Konzeptualisierungen bildeten, wurde die Konzeptualisierungsphase in die folgenden Unterkategorien aufgeteilt: Konzeptualisierungen bezüglich der Studierenden selbst, kulturallgemeine Konzeptualisierungen und kulturspezifische Konzeptualisierungen, die sich auf die Niederlande, internationale Studierende und das Gastland beziehen. Somit ist die teilweise vorgegebene Einteilung der Aufgabe 3.1.2 immer noch präsent. Die Einteilung in kulturallgemeine und kulturspezifische Konzeptualisierungen stimmt mit den Annahmen von Spencer-Oatey und Franklin (2009) überein, die interkulturelle Trainings in kulturallgemein und kulturspezifisch unterteilen. Eine Übersicht dieser Subkategorien ist in der folgenden Tabelle zu finden.

Tabelle 9

Übersicht der Kategorien der Konzeptualisierungsphase

<u>Gesamt</u>	<u>Individuum</u>	<u>Kulturallgemein</u>	<u>Kulturspezifisch</u>
147	18	10	116
100%	12,93 %	6,8%	80,27 %

5.2.3.1 Konzeptualisierungen bezüglich des Individuums

12,93% (N=19, Tabelle neun) der Konzeptualisierungen beziehen sich auf die Studierenden selbst. Hierbei kann zwischen Konzeptualisierungen, die sich auf die Haltung oder auf das Verhalten der Studierenden beziehen, unterschieden werden. Zu diesen Konzeptualisierungen wurden nur in Aufgabe 5.1.2 durch die Thematisierung der Lernerfahrungen bezüglich der eigenen Kultur teilweise angeregt. Allerdings ist davon auszugehen, dass sie auch durch die Anzahl der Aufgabenstellungen, welche die Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Gedanken oder Gefühle thematisieren (3.1.2, 3.1.3, 3.2.1, 3.2.2, 5.1.1, 5.1.3 und 5.1.2), gefördert wurden. Eine Übersicht der Textstellen ist in Tabelle zehn zu finden.

Tabelle 10

Aufteilung der Konzeptualisierungen bezüglich des Individuums per Textstelle

Gesamt	Verhalten	Haltung
19	17	2
100%	89,47%	11,76%

89,47% (N=17) der Konzeptualisierungen bezüglich der Studierenden selbst beziehen sich auf das Verhalten dieser. Die folgenden Textstellen fungieren als Beispiele für diese Form der Konzeptualisierung.

[Textstelle 12,7, Proband 2,9, Aufgabe 3]

„aber, dass ich, wenn ich etwas nicht verstehe, erst jemanden anderes um Erklärungen oder Hilfe frage“

[Textstelle 21,3, Proband 2,5, Aufgabe 5]

„Durch diese Erklärungen kann ich besser mit Unterschieden umgehen“

[Textstelle 43,5, Proband 1,11, Aufgabe 3]

„Ich bin sicherlich besser darin geworden, neue Kontakte zu schmieden und gegenüber anderen offener zu sein“

In den ersten beiden Textstellen (Textstellen 12,7 & Textstellen 21,3) lernen die Studierenden, wie sie ihr Verhalten in interkulturellen Situationen verbessern können. In der letzteren Textstelle (43,5) beschreibt Probandin 1,11 eine Lernerfahrung, in dem sie angibt, dass sie nun offener ist und leichter Kontakte schließen kann. Zusammenfassend lernen die Studierenden anhand von Konzeptualisierungen bezüglich ihres eigenem Verhaltens, wie sie dieses anpassen können, um den interkulturellen Lernprozess so effektiv möglich zu beschreiben und lernen auch mehr über ihre eigenen Entwicklungen.

11,76% (N=2) der Konzeptualisierung bezüglich der Studierenden selbst thematisieren die Haltung der Studierenden. Dies illustriert auch das folgende Textstelle (44,6), in dem Proband 2,4 sich von seiner eigenen ethnozentrischen Haltung bewusst wird und dadurch lernt, mit einem offenerem Blick Dingen, die in der Gastkultur anders sind oder verlaufen, entgegenzutreten.

[Textstelle 44,6 & 44,7, Proband 2,4, Aufgabe 3]

„Aber [er] machte mir damit schon unbewusst deutlich, dass ich hier eine deutliche Number-One-Mentalität an den Tag legte: ich vermutete dass in den Niederlanden alles besser war, obwohl ich selber nicht genau wusste wie es dort zugeht und was der Unterschied war. Hiervon habe ich gelernt, mit einem offenerem Blick Sachen zu betrachten, die hier vielleicht anders sind als in den Niederlanden“.

Diese Textstellen beziehen sich auf den interkulturellen Lernprozess, indem die Studierende sich von ihrer Haltung bewusst wird und lernt, diese zu verändern. Dies stimmt überein mit der transformativen Lerntheorie von Mezirow (1996), die besagt, dass die Interpretation eines erlebten Ereignisses anhand von vorherigen Interpretationen neu aufgestellt oder überarbeitet werden kann und sich somit der Referenzrahmen des Lerners verschieben kann. Auch Deardorff (2006) beschreibt die Fähigkeit seinen eigenen Referenzrahmen zu verändern als Teilkompetenz der IKK. Zusammenfassend lernen die Studierenden mehr über ihre Haltung und lernen, diese anzupassen, um den interkulturellen Lernprozess effektiver zu gestalten.

5.2.3.2 kulturspezifische Konzeptualisierungen

Die meisten Textstellen der Konzeptualisierungsphase (80,27%, N=118) können als kulturspezifisch kategorisiert werden, da sie sich auf die Nationalkultur des Gastlandes, auf die Niederlande selbst oder auf andere internationale Studierende beziehen. Dies ist damit zu erklären, dass die Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes am meisten über die Nationalkulturen lernen, welche sie vor Ort antreffen. Des Weiteren werden die Studierenden auch in den Aufgaben 5.1.2 und 5.1.3 explizit dazu aufgefordert, zu beschreiben, was sie über Kulturen gelernt haben und wie sich ihr Bild geändert hat und können Lernerfahrungen auch in allen Aufgaben auftreten, in denen interkultureller Kontakt thematisiert wird. Da die kulturspezifischen Konzeptualisierungen in die drei beschriebenen Unterkategorien aufgeteilt werden können, ist eine Übersicht der Verteilung dieser Unterkategorien in Tabelle 11 zu finden.

Tabelle 11

Aufteilung der kulturspezifischen Konzeptualisierungen per Textstelle

Gesamt	Gastland	Internationale Studierende	Niederlande
116	96	10	10
100%	82,76%	8,62%	8,62%

Die meisten kulturspezifischen Konzeptualisierungen handeln vom Gastland der jeweiligen Studierenden (82,20%, N=97). So bildet Probandin 1,2 in Textstelle 116 eine Konzeptualisierung bezüglich der Nationalkultur des Gastlandes, indem sie sagt, dass Australier nicht formell miteinander umgehen und beschreibt, dass sie durch diese Observation den Eindruck bekam, dass in Australien eine etwas lockerere und informelle Atmosphäre herrscht. Durch

diesen Gedankengang wird ihre Reflexion deutlich.

Des Weiteren bilden die Studierenden auch neue Konzeptualisierungen bezüglich der Niederlande (9,32%, N=11). So realisiert Probandin 2,2, dass die Niederlande ein Fahrradland sind, aber gibt an, dass dies ihr erst im Gastland bewusst wurde (Textstelle 24,3). Diese Textstelle ist ein klares Beispiel für eine Veränderung des Referenzrahmens der Studierenden, da sie ihre eigene Kultur aus einer neuen Perspektive betrachtet. Dies wird durch Dearsdorff (2006) als Teilkompetenz der IKK beschrieben.

Außerdem werden auch Konzeptualisierungen über die anderen internationalen Studierenden erstellt (8,47%, N=10). So lernt Proband 1,11, dass alle internationalen Studierenden ein großes Interesse an anderen Kulturen hatten, was aus den gemeinsamen Gespräch deutlich wurde (Textstelle 117,3). Auch hier wird durch eine interkulturelle Erfahrung Wissen erlernt.

Zusammenfassend thematisieren kulturspezifische Konzeptualisierungen neu erlerntes Wissen, das sich auf die Niederlande, die Gastkultur oder die internationalen Studierenden bezieht. In diesen Beispielen wird auch eine Veränderung des Referenzrahmens deutlich, indem zum Beispiel anders über die Niederlande nachgedacht wird.

5.2.3.3 kulturallgemeine Konzeptualisierungen

Die kulturallgemeinen Konzeptualisierungen (6,8%, N=10, Tabelle neun) beziehen sich ausschließlich auf Lernerfahrungen, die durch interkulturelle Erfahrungen gemacht wurden. Diese Konzeptualisierungen könnten ein Ergebnis der tiefen Analyse sein, die in der Mini-Vorlesung der fünften Aufgabe und in Aufgabe 5.1 thematisiert wird. Hierbei werden verschiedenen Themen angesprochen. So lernt Probandin 1,11 zum Beispiel, dass die Generalisierung von Kulturen bei der Beschreibung dieser von selbst auftritt (z. B. Textstelle 2,3). Eine Bestätigung dieser Hypothese illustriert die folgende Textstelle:

[Textstelle 158.4, Proband 1,8, Aufgabe 5]

„Wenn ich nicht generalisieren sollte, könnte ich auch nichts aufschreiben, denn ich habe nur fünf Monate eine Schule in einer Stadt in Frankreich besucht“

Schlussfolgernd werden die Studierenden sich von ihren Generalisierungen bewusst und erlernen, dass diese unumgänglich scheinen, aber auch dass die Eigenschaften, die man einer bestimmten Kultur zuschreibt, nicht auf jedes Individuum generalisiert werden können.

Ein anderes Thema, welches kulturallgemeine Konzeptualisierungen betrifft, ist das Lernen anhand von Stereotypen. Auch bei diesem Thema erlernen die Studierenden, dass die einzelnen Individuen einer Kultur unterschiedliche Charakteristiken aufweisen können und somit von den bekannten Stereotypen abweichen. Dies illustriert vor allem das folgende Beispiel:

[Textstelle 146,8 , Proband 2,4, Aufgabe 5]

„Anhand der abgelehnten Stereotype sieht man wieder einmal, dass Jeder verschiedenen ist. Unterschiede zwischen Menschen kommen nicht nur durch die Herkunft, aber vor allem auch durch die Persönlichkeit. Um mit vielen verschiedenen Menschen umgehen zu können, ist es darum wichtig, die Persönlichkeit eines Menschen separat zu betrachten, anstatt Erwartungen aufzubauen, die auf seiner Herkunft basiert sind“

In dieser Textstelle wird interkulturelles Lernen deutlich. Die beschriebene Auffassung gleicht der durch Rathje (2006) beschriebenen Differenzorientierung. Diese stimmt auch mit Dervin (2007ab, 2008) überein. Die Studierende wird sich von den flüssigen Identitäten der ange-troffenen Individuen im Ausland bewusst. Zudem hat die Probandin gelernt, dass jedes Indi-viduum eigene Charakteristiken hat, die nicht durch seine Herkunft, sondern durch seine Per-sönlichkeit bestimmt werden. Diese neue Sichtweise könnte auch durch die Artikel Dervins, die in Aufgabe 3.1.2 und 3.1.3 aufgenommen sind, bedingt sind. Auch Textstelle 49,3 demons-triert interkulturelles Lernen, indem Probandin 2,2 angibt, dass man aus Unterschieden neues Wissen über sich selbst (oder den eigenen Referenzkader) und über jemand anderes erlernen kann (Textstelle 146,8). Dies wird teils auch in Aufgabe 5.1.2 besprochen.

Zusammenfassend bezogen sich die meisten kulturallgemeinen Konzeptualisierungen auf Generalisierungen oder Stereotype und boten den Probanden einen tieferen, übergreifen-den Einblick in interkulturelles Lernen. Die Probanden lernen interkulturelles Wissen kultur-übergreifend anzuwenden und sich somit nicht nur auf die Nationalkultur zu konzentrieren.

Schlussfolgernd können die Konzeptualisierungen der Studierenden in kulturallgemeine und kulturspezifische Konzeptualisierungen und in Konzeptualisierungen bezüglich des Lernenden selber eingeteilt werden. Hierbei beziehen sich die meisten Konzeptualisierungen auf kulturspezifische Konzepte, die sich häufig auf das Gastland beziehen. Folglich ler-nen die Studierenden anhand dieser Konzeptualisierungen mehr über die unterschiedlichen Nationalkulturen ihrer Gastländer. Diese Observation stimmt überein mit Thomas (2006), der besagt, dass Lernende sich von kulturell bedingte Unterschiede bewusst werden müssen und diese akzeptieren und reflektieren müssen, um daraufhin Einsichten zu erlangen. Diese Ein-sichten wurden wie oben beschrieben erlangt. Des Weiteren erhalten die Studierenden auch kulturallgemeines Wissen, welches sich meistens auf Stereotype oder der Ablehnung von Ge-neralisierungen bezieht. Hierbei wird deutlich, dass die Studierenden sich von den flüssigen Identitäten der einzelnen Individuen verschiedener Nationalkulturen bewusst werden (Der- vin, 2007ab, 2008). Zuletzt machen die Studierenden auch Lernerfahrungen in Bezug auf sich selbst, in dem sie zum Beispiel neues Verhalten erlernen, welches ihnen erlaubt, besser mit interkulturellen Erfahrungen umzugehen oder ihre Haltung verändern. Die Veränderung der Haltung oder des Verhaltens werden oft als Teilkompetenzen der IKK gesehen (Mezirow, 1996; Deardorff, 2006). Alle dieser Textstellen beweisen, dass die Reflexionsberichte der Stu-dierenden bestimmte Lernerfahrungen aufweisen.

5.2.4. Experimentieren

Die vierte Phase des experimentellen Lernzyklus von Kolb (1984) – Experimentieren - han-delt von der Planung oder Ausführung des Erlernten und tritt insgesamt in 37 Textstellen

(5,36%) auf. Das geringe Auftreten dieser Phase könnte durch die Aufgabenstellung bedingt sein, da nur Aufgabe 3.2.2 und Aufgabe 5.5.1 explizit auf die Beschreibung des Verhaltens der Studierenden hinweisen. In der Mini-Vorlesung werden allerdings auch Theorien zum Umgang mit interkulturellen Begegnungen präsentiert, die sich auf das Experimentieren beziehen, und auch in anderen Aufgaben konnten die Studierenden, obwohl sie nicht dazu aufgefordert wurden, auf ihr Verhalten eingehen.

Die Analyse verdeutlichte, dass die Textstellen, die dieser Phase zuzuordnen sind, ausschließlich von den Studierenden selbst, ihrem Verhalten und ihrer Haltung handeln. Nach einer Analyse der einzelnen Textstellen wurde deutlich, dass die Textstellen dieser Phase in die realisierte oder geplante Veränderung, Anpassung und Aufrechterhaltung des Verhaltens oder der Haltung der Studierenden eingeteilt werden konnten. Diese Veränderung des kultureigenen Verhaltens glich der durch Kim (2008) beschriebenen Dekulturation und die Anpassung an das kulturfremde Verhalten der durch Kim (2008) beschriebener Akkulturation (siehe Kapitel 3.3). Folglich wurden neue Unterkategorien gebildet, die sich auf die geplante oder bereits realisierte Akkulturation, Dekulturation oder Aufrechterhaltung des Verhaltens oder der Haltung der Studierenden beziehen. Eine Übersicht aller Kategorien ist in Tabelle 12 zu finden.

Tabelle 12

Aufteilung der verschiedenen Kategorien der Experimentierphase

<u>Gesamt</u>	<u>Dekulturation</u>		<u>Akkulturation</u>		<u>Aufrechterhaltung</u>	
<u>N</u> <u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
37% 100%	11	29,75%	23	62,15%	3	8,1%

Am häufigsten beschreiben Studierende in den Reflexionsberichten die Akkulturation (62,15%, N=23), eine Anpassung des Verhaltens oder der Haltung an die in der Gastkultur herrschenden Normen und Verhaltensformen. Hierbei wird das Verhalten der Studierenden öfter angepasst (78,26%, N=18) als ihre Haltung (21,74%, N=5). Außerdem wird die Akkulturation bezüglich des Verhaltens der Studierenden öfter geplant (89%, N=16) als realisiert (11%, N=2), wohingegen wird die Akkulturation bezüglich der Haltung der Studierenden immer sofort realisiert (100%, N=5) und nie geplant (0%, N=0). Eine Übersicht der Textstellen, in denen eine Akkulturation des Verhaltens oder der Haltung deutlich wurde, ist in der folgenden Tabelle zu finden.

Table 13

Übersicht der Textstellen, welche die Akkulturation bezüglich des Verhaltens oder der Haltung der Studierenden thematisieren

	<u>Akkulturation (62,15%, N=23)</u>					
	<u>Verhalten</u>		<u>Haltung</u>		<u>Gesamt</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Gesamt	18	78,26%	5	21,74%	23	100%
<i>Geplant</i>	16	89%	0	0%	16	69,56%
<i>Realisiert</i>	2	11%	5	100%	7	30,44%

Diese Akkulturation des Verhaltens wird zum Beispiel in Textstelle 11,6 illustriert in dem Probandin 2,3 beschreibt, dass sie eine bestimmte Verhaltensweise der Gastkultur, sich entschuldigen und Danke sagen, übernommen hat, da sie keinen unhöflichen Eindruck hinterlassen wollte. Die Studierende passt sich an die herrschende Verhaltensform an, um nicht negativ auszufallen. Die realisierte Akkulturation der Haltung wird zum Beispiel anhand von Textstelle 3,4, deutlich, in dem Probandin 1,4 beschreibt, dass sie, nach einer Eingewöhnungsphase, das erst als negativ wahrgenommene Verhalten der Gastkultur, nämlich die Freiheitsliebe der Amerikaner und die damit verbundene Vorliebe, sein eigenes Leben nach seinen individuellen Wünschen zu gestalten, nun versteht und nun die Vorteile sehen kann beziehungsweise die Gestaltung seines Lebens ohne den Gedanken an andere als positiv ansieht. Ihre Haltung ist an die Haltung der Gastkultur angepasst.

Am zweithäufigsten beschrieben die Studierenden eine Dekulturation, das Verlernen ihres kulturnahen Verhaltens oder ihrer kulturnahen Haltung durch die Veränderung ihres Verhaltens, bezüglich ihres Verhaltens oder ihrer Haltung (29,75%, N=11). Hierbei benennen die Studierenden häufiger eine Dekulturation ihres Verhaltens (63,63%, N=7) als ihrer Haltung (36,37%, N=4). Es ist zu beachten, dass die Dekulturation bezüglich des Verhaltens am häufigsten von den Studierenden geplant (85,8%, N=6) und nicht sofort realisiert (14,2%, N=1) wird und dass die Dekulturation der Haltung immer geplant (100%, N=4) und nie sofort realisiert wird (0%, N=0) wird. Eine Übersicht der Textstellen, die diese Dekulturation beschreiben ist in der folgenden Tabelle 14 zu finden.

Table 14

Übersicht der Textstellen, welche die Dekulturation bezüglich des Verhaltens oder der Haltung der Studierenden thematisieren

	Dekulturation (29,75%, N=11)					
	<u>Verhalten</u>		<u>Haltung</u>		<u>Gesamt</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Gesamt	7	63,63%	4	36,37%	11	100%
<i>Geplant</i>	6	85,8%	4	100%	10	90,9%
<i>Realisiert</i>	1	14,2%	0	0%	1	9,1%

Ein Beispiel für die anfängliche Dekulturation ihres Verhaltens beschreibt Probandin 1,11, die sich in einer Bar über Abtreibungsrecht mit einem Freund unterhielt und merkte, dass sich andere internationale Studierende daraufhin vom Gespräch fernhielten. Daraufhin nahm sie sich vor, in der Zukunft nicht mehr so schnell über kontroverse Themen zu reden, wenn sie sich nicht sicher weiß, ob die Zuhörer nicht weglaufen würden (Textstelle 40.3). Aus dieser Textstelle wird deutlich, dass die Probandin ihr Verhalten aufgrund einer interkulturellen Situation verändert, um sich somit in der Zukunft vorsichtiger zu verhalten, wenn es um kontroverse Themen geht. Des Weiteren beschreiben die Studierenden auch eine anfängliche Dekulturation ihrer Haltung (44,4%, N=4). Dies wird auch in der folgenden Textstelle beschrieben, in dem eine Probandin von ihrer neuen, veränderten Haltung gegenüber seinem Heimatland spricht.

[Textstelle 49,6, Proband 2,2, Aufgabe 3]

„Wo alles in den Niederlanden für mich so selbstverständlich schien, sehe ich nun, dass in den Niederlanden allerlei Dinge auf eine bestimmte Weise geregelt sind und diese für andere Ländern nicht per se die beste Weise sein muss“

Folglich ist in dieser Textstelle nicht nur eine deutliche Veränderung der Haltung gegenüber dem eigenen Land zu sehen, aber auch eine Dekulturation der eigenen Haltung beziehungsweise das Verlernen der eigenen Haltung. Hierbei ist bei den Textstellen der Dekulturation zu beachten, dass es sich immer um eine anfängliche Dekulturation hält aufgrund der Natur des Untersuchungsmaterials.

Zuletzt beschreiben die Probanden auch eine Verweigerung der Anpassung beziehungsweise eine Beibehaltung ihres Verhaltens oder ihrer Haltung (8,1%, N=3), welche sehr selten auftritt. Hierbei beschreiben die Studierenden öfter, dass sie ihr Verhalten beibehalten (66,67%, N=2) als dass sie ihre Haltung beibehalten (33,33%, N=1). Des Weiteren erwähnen die Studierenden, dass sie gleich die Beibehaltung ihres Verhaltens planen (50%, N=1) als realisieren (50%, N=1) und ist die beschriebene Beibehaltung ihrer Haltung immer realisiert (100%, N=1). Eine Übersicht der Textstellen, welche die Beibehaltung des Verhaltens oder der Haltung der Studierenden thematisieren ist in der folgenden Tabelle zu finden.

Table 15

Übersicht der Textstellen, welche die Beibehaltung des Verhaltens oder der Haltung der Studierenden thematisieren

	Beibehalten (8,1%, N=3)							
	<u>Verhalten</u>		<u>Haltung</u>		<u>Gesamt</u>			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesamt	2	66,67%	1	33,33%	3	100%		
<i>Geplant</i>	1	50%	0	0%	1	33%		
<i>Realisiert</i>	1	50%	1	100%	2	67%		

Ein Beispiel für die beschriebene Beibehaltung des Verhaltens ist die Textstelle 12,12, in dem Probandin 2,9 sich weigert, wie ihre litauischen Mitbewohnerinnen nur auf ihren Zimmern zu bleiben und nicht mit ihren anderen Mitbewohnern zu kommunizieren. Dieses von ihr subjektiv wahrgenommene Verhalten steht ihrer Meinung nach einer freundschaftlichen Beziehung zwischen ihr und den litauischen Mitbewohnerinnen im Weg. Probandin 2,9 schlussfolgert, dass sie lieber versuchen möchte, diese freundschaftliche Beziehung aufzubauen, indem sie versucht mit den litauischen Mitbewohnerinnen zu kommunizieren, auch wenn sie dann die „komische Niederländerin“ ist. Sie hält daher an ihrem eigenen Verhalten fest und verweigert die Anpassung an das Verhalten der zwei Mitglieder der Gastkultur, da sie ihr kulturnahes Verhalten bevorzugt. Als Beispiel für die beschriebene Beibehaltung der Haltung beschrieb die Probandin 2,9, dass sie nicht weiß, ob sie, falls sie nochmal in einer ähnlichen Situation wäre, anders darüber nachdenken würde. Es wird deutlich, dass sie ihre Haltung nicht verändern möchte. Bezüglich der beschriebenen Beibehaltung des Verhaltens oder der Haltung ist zu beachten, dass diese nur durch zwei Probanden in den Reflexionsberichten benannt wurde, was nicht bedeutet, dass diese Verhaltensform nicht öfter auftrat.

Aus der Analyse wird deutlich, dass die Studierenden die Akkulturation oder Dekulturation ihres Verhaltens oder ihrer Haltung beschreiben, um besser in interkulturellen Situationen zu funktionieren. Hierbei fällt auf, dass die Akkulturation des Verhaltens meistens sofort realisiert wird (89%, N=16) und die Dekulturation des Verhaltens häufiger geplant wird (85,8%, N=6). Die Präferenz für das kultureigene Verhalten könnten eine Erklärung für die Beibehaltung des kulturnahen Verhaltens darstellen, welches gleichmäßig als geplant (50%, N=1) und bereits realisiert (50%, N=1) beschrieben wird. Dies könnte aussagekräftig für den Prozess des Lernens sein, da die Studierende sich erst anpassen könnten, das angepasste Verhalten testen könnten und sich dann dafür entscheiden könnten dieses anzunehmen oder nicht. Dies könnte zum Beispiel dazu führen, dass die Studierenden sich bewusst dazu entscheiden, nicht zu experimentieren und ein bestimmtes Verhalten nicht auszuführen oder ihre Haltung nicht auf eine bestimmte Weise zu verändern. Des Weiteren könnte dies auch von verschiedenen Stufen der interkulturellen Kompetenz der Studierenden abgängig sein. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass die Textpassagen den interkulturellen Lernprozess nur subjektiv beschreiben. Im Allgemeinen kann die Veränderung oder Anpassung des Verhaltens mit dem Erwerb der IKK gleichgestellt werden (Davis, 2005; Byram, 1997; Deardorff, 2006). Zudem beschreiben auch Spitzberg und Chagnon (2009) IKK als die angemessenen und effektive Instandhaltung einer Interaktion zwischen zwei Menschen, die zu einem bestimmten Grad unterschiedliche oder divergente affektive, kognitive und Verhaltensorientierungen gegenüber der Welt haben. Da die Studierenden ihre Haltung oder ihr Verhalten ändern oder anpassen, um besser in interkulturellen Situationen funktionieren zu können oder um besser mit diesen umgehen zu können, kann von dem Erwerb von IKK ausgegangen werden.

5.3 Lerntechniken

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit Lerntechniken, die während interkultureller Trainings gefördert werden (siehe Kapitel 3.3.1) und von den Studierenden angewendet werden, um aus interkulturellen Erfahrungen zu lernen. Es gilt zu beachten, dass die Lerntechniken mit dem Inhalt des Kurses *Intercultural Learning* korrespondieren, da die Studierenden im Kurs allgemein, aber besonders durch die Aufgabenstellung der Aufgabe fünf zur Implementierung diesen drei Lerntechniken angeregt werden.

5.3.1 Verifizieren durch Drittparteien

Eine herausstechende Lerntechnik der Studierenden in interkulturellen Situationen ist die Verifikation des Erlebten durch eine Drittpartei. Dies wurde in acht verschiedenen Textpassagen deutlich und von 35% (N=7) der verschiedenen Probanden in ihren Reflexionsberichten erwähnt. Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass die Studierenden zu dieser Lerntechnik in Aufgabe 5.1.1 aufgefordert werden, in dem sie interkulturelle Erlebnisse durch eine Drittpartei, am besten durch einheimische Studierende, verifizieren lassen. Obwohl diese Aufgabe nur teilweise in die Analyse miteinbezogen wurde, könnte sie das Verhalten der Studierenden beeinflussen haben und somit die Verifikation durch Drittparteien angeregt haben. Eine Übersicht ist in der folgenden Tabelle zu finden (Tabelle 16).

Tabelle 16

Übersicht der Textpassagen, in denen die Verifikation durch Drittparteien thematisiert wird

Gesamt	Einheimische Studierende	Internationale Studierende	Einheimische und internationale Studierende
8	4	3	1
100%	50%	37,50%	12,50%

Meistens beschreiben die Studierenden, dass sie andere einheimische Studierende als Drittpartei zur Verifikation von wahrgenommenen interkulturellen Erlebnissen befragen. Ein Beispiel für diese Art der Verifikation findet in Textpassage 14 statt, in dem Probandin 2,9 ihre Unzufriedenheit mit ihren litauischen Mitbewohnerinnen beschreibt. Diese halten sich lediglich auf ihrem Zimmer auf, konversieren nicht oft mit anderen Mitbewohnern und erschweren dadurch aus der Sicht der Probandin das gemeinschaftliche Zusammenleben. Um eine Erklärung für das Verhalten der litauischen Mitbewohnerinnen zu finden, fragt die Probandin 2,9 ihre Mentorin um Rat. Diese erklärt die Hintergründe des Verhaltens der Gastkultur: Nach einem stressigen Tag in der Universität möchten die litauischen Mitbewohner allein sein. Dies ist schwierig, da sie sich ein Zimmer zu dritt teilen müssen. Deswegen ignorieren sie die Anderen und möchten niemand anderen treffen, um nicht mit ihnen reden zu müssen. Nach dieser Erklärung gibt die Probandin an, dieses Verhalten nun besser zu verstehen. Folglich hilft die Erklärung des Mentors der Studierenden, das Verhalten nachzuvollziehen und somit eine tolerantere Haltung anzunehmen.

Auch lokale Studierende werden bei unklaren interkulturellen Situationen zu Rat gezogen (50%, N=4). So beschreibt Probandin 1,5 in Textpassage 51, dass sie in einer Diskothek in Irland auf der Damentoilette viele Mädchen angetroffen hat, die sich vorm Spiegel für längere Zeit geschminkt haben. Am folgenden Tag fragte sie ihre irische Mitbewohnerin, was der Hintergrund dieses Verhaltens sei. Diese war überrascht, da ihr dieses Verhalten noch nie als besonders aufgefallen war. Daraufhin fragt Proband 1,5, ob ihre irische Mitbewohnerin sich in der Diskothek auch auf der Toilette schminkt. Die Antwort ihrer irischen Mitbewohnerin ist in der folgenden Textstelle zu finden:

[Textstelle 51,3, Proband 1,5, Aufgabe 5]

„Worauf sie antwortete „Ja, natürlich. Kein Problem. Du kannst es als irisch sehen, für mich ist es normal“. Es brachte sie zum lachen.“

Hierdurch erklärt sich das Verhalten der Gastkultur nicht für die Probandin, aber sie lernt, dass es sich um ein für ihre Mitbewohnerin normales Verhalten handelt.

Zuletzt wurden auch beide Gruppen, internationale und einheimische Studierende, zu Rate gezogen. Dies wird nur in der folgenden Textpassage deutlich (12,5%, N=1), welche auch als Beispiel für beide Formen der Verifikation gilt. In diesem sitzt Probandin 2,11 in einer Vorlesung, in der ein einheimischer Studierender seine Tasche nimmt und ohne ein Wort zu seinen Kommilitonen oder zu seinem Professor den Raum verlässt während der Vorlesung. Der Prozess der Konzeptualisierungen mithilfe der Verifikation wird in der folgenden Textpassage deutlich:

[Textpassage 85, Proband 2,11, Aufgabe 5]

„Im dem Moment, in dem der Student den Raum verließ, schaute ich meine Kommilitonen voller Unverständnis an. Sehr unhöflich einfach seine Tasche zu nehmen und ohne etwas vorher zu sagen den Raum zu verlassen (...). Erst fragte ich meinen Mit-Erasmus-Studenten aus Irland, ob er dies auch wahrgenommen hatte. Er bestätigte es und sagte, dass er das Verhalten auch sehr unhöflich fand. Danach fragte ich einen österreichischen Studenten und der sagte, dass es eine „standard practice“ war, um der Anwesenheitspflicht von sich überlappenden Fächern gerecht zu werden. (...). In erster Instanz hatte ich ein negatives Bild des Studenten. Ich fand es sehr ungezogen und unhöflich, um einfach wegzulaufen während der Professor seine Vorlesung gab. Erst nach dem Verifizieren erkannt ich, dass es normal war in dieser akademischen Kultur und habe ich mich selber ein paar Mal so verhalten als ich überlappende Fächer hatte“

Folglich wendet die Studierende sich erst an einen anderen internationalen Studierenden, der das observierte Verhalten auch als unhöflich einschätzt, und wird somit in ihrer Annahme bestätigt. Erst nach dem sie einen einheimischen Studierenden konsultiert und dieser ihr den Grund für das observierte Verhalten nennt, versteht die Probandin dieses, verändert ihre Haltung und übernimmt das Verhalten sogar. Dies unterstützt auch den vorher besprochenen Nutzen von einer tiefen Analyse von interkulturellen Erfahrungen, die in diesem Beispiel mithilfe eines einheimischen Studenten stattfindet.

Schlussfolgernd können andere Drittparteien den Studierenden beim interkulturellen Lernen behilflich sein, indem sie die hinterlegenden Gründe für observiertes Verhalten erklären. Auch Nazarkiewicz und Krämer (2012) und Vande Berg und Paige (2012) bestätigen, dass kulturelle Mentoren bei der Entwicklung von IKK helfen können. Des Weiteren betonen Vande Berg und Paige (2012) die Wichtigkeit von Interventionen vor Ort für die Optimierung des Lernprozesses. Hierdurch verändert sich die Haltung oder das Verhalten der Studierenden gegenüber dem observierten Verhalten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die IKK durch das Verifizieren mithilfe von Drittparteien gesteigert wird.

5.3.2 Reflexion der Stereotypen

Eine weitere Strategie ist die Arbeit mit Stereotypen. Insgesamt erwähnen 65% (N=13) der Probanden Stereotype in ihren Reflexionsberichten und wurden diese in insgesamt 110 Textpassagen benannt. Hierbei ist zu beachten, dass die Aufgabe 5.1.3 die Studierenden zur Reflexion der Stereotype, die sie vor dem Auslandsaufenthalt hatten, ermutigt. Eine Übersicht der Textstellen, in denen Stereotype thematisiert werden, ist in der folgenden Tabelle zu finden. Da manche Textstelle mehrere Themen behandeln, ergibt die Kumulation der Einzelwerte mehr als 100%.

Tabelle 17

Übersicht der Textstellen, in denen Stereotype reflektiert werden

Gesamt	Gastland	Internationale Studierende	Individuum	Niederlande
110	78	25	4	6
100%	70,91%	22,73%	3,65%	5,45%

Die Stereotype, die Studierende in ihren Reflexionsberichten reflektieren, beziehen sich auf die Studierenden selbst und auf verschiedene Nationalkulturen.

Am häufigsten reflektieren Studierende ihr Gastland (70,91%, N=78). Eine mögliche Erklärung hierfür ist der neue Lebensmittelpunkt der Studierenden im Gastland. Dies ist allerdings kein Beweis dafür, dass die Studierenden mehr Kontakt mit der Gastkultur als mit anderen internationalen Studierenden haben, da eine Observation der Gastkultur für die Arbeit mit Stereotypen auch ausreichend scheint und die Studierenden diese Observationsen vielleicht öfter mit anderen internationalen Studierenden besprechen. Am zweithäufigsten beziehen sich Reflexionen der Stereotype auf andere internationale Studierende (22,73%, N=25) und manchmal werden Studierende auch mit Stereotypen bezüglich ihres eigenen Heimatlandes, den Niederlanden, konfrontiert (5,45%, N=6. z. B. Textpassage 146). Zuletzt reflektieren die Studierenden auch auf ihren eigenen Lernprozess oder ihre eigenen Gefühle in Bezug auf Stereotypen (3,65%, N=4).

In den Textstellen, in denen Studierende Stereotype thematisieren, werden diese entweder allgemein beschrieben, bestätigt, abgelehnt, erklärt oder werden Nuancen aufgezeigt. Dies korrespondiert mit der Aufgabe 5.1.3, in der die Studierenden aufgefordert werden, genau dies zu beschreiben. Eine Übersicht der prozentualen Verteilung dieser verschiedenen Kategorien ist in Tabelle 18 zu finden.

Tabelle 18

Übersicht der Textstellen, in denen Stereotype thematisiert werden

Gesamt	Stereotypen allgemein	Stereotypen bestätigt	Stereotypen abgelehnt	Stereotypen Erklärung	Stereotypen Nuancierung
110	8	35	27	27	20
100%	7,27%	31,82%	24,55%	24,55%	18,18%

Stereotype werden häufiger bestätigt (31,82%, N=35) als abgelehnt (24,55%, N=27). Hierbei wird allerdings auch deutlich, dass manche Studierende nur von bestätigten Stereotypen ausgehen und diese nicht kritisch betrachten, wie in der folgenden Textstelle sichtbar wird.

[Textstellen 132,1 & 132,2, Proband 1,11, Aufgabe 3]

„Trotz aller Argumente der Amerikaner, dass der amerikanische Stereotyp nicht stimmte, fand ich doch, dass er ziemlich zu ihnen passte. Sie hatte alle sehr starke Meinungen, nahmen viele Dinge zu persönlich (...) und mögen es gerne zu reden. Kanadier waren anders, aber auch ziemlich stereotypisch in ihrer unglaublichen Freundlichkeit und ihrer Liebe zu Maple-Syrup.“

Allerdings geben einige Studierende auch an, überrascht zu sein, da einige Stereotype zwar bestätigt wurden, aber sie auch neues Wissen über eine bestimmte Kultur erlernten, welches mit dem Stereotypen nicht übereinstimmt (Textpassage 121, Proband 2,9, *„Der Stereotyp, der vor allem über Australier besteht, wurde sicherlich bestätigt (...) Ich hatte nur nicht erwartet, dass viele Australier rassistisch und/oder sexistisch sind“*). Es wird deutlich, dass die Probandin 2,9 ihre Haltung gegenüber der Gastkultur verändert hat, da ihr erstes Bild von Australiern

bestätigt wurde, sie aber auch ein neues Bild von Australiern erhalten hat.

Ein weiterer auffallender Prozess ist die Hinterfragung und Erklärung von Stereotypen. Dies wird vor allem in Textpassage 16 illustriert, in dem Probandin 2,5 das Vorurteil, dass Amerikaner dick sind und ungesund essen, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Textpassage 16, *„Auch fand ich es noch an der Universität besser als erwartet (natürlich gab es auch eine Anzahl an dicken Menschen)“*) und versucht verschiedene Erklärungen für dieses Verhalten zu finden. Als Beispiel führt sie die unterschiedlichen Esskulturen, die Mensen, in denen Schüler oft unbegrenzt viel essen können, die Anwesenheit von ungesunden Essen, den Mangel an Sport und die häufigere Benutzung von Autos als Transportmittel an. Diese tiefe Analyse rätioniert mit Breidenbach und Nyiri (2009), die IKK als die Fähigkeiten sehen, implizite und explizite Annahmen hinter kulturellen Ansprüchen zu hinterfragen.

Durch die Beleuchtung von Stereotypen aus verschiedenen Perspektiven erlernen die Studierenden neues Wissen über die betreffende Kultur oder den Umgang mit Kulturunterschieden. Dies wird vor allem in Textpassage 20 deutlich, in dem Proband 2,5 einen bestehenden Stereotyp reflektiert, nämlich, dass Amerika eine Kultur von Extremen ist. Dies erläutert er anhand von verschiedenen Beispielen. Allerdings gibt er daraufhin zu, dass ihm klar geworden ist, dass er diesen Eindruck erlangte, da die USA ein sehr großes Land sind und sagt, dass er nun versuchen wird, die USA mehr mit einer Institution wie der Europäischen Union zu vergleichen und nicht als Land zu sehen. Auch in diesem Beispiel führt die Reflexion der Stereotype zu einer Veränderung der Haltung, aber in diesem Fall auch zu einer Veränderung der Analyse, die wahrscheinlich auch auf andere interkulturelle Erfahrungen übertragbar ist. Dies wurde durch den Kontakt in Form von vielen verschiedenen Eindrücken während interkultureller Situationen im Gastland bedingt. Dies stimmt überein mit der Kontakttheorie Allports (1954), die besagt, dass Stereotype durch interkulturellen Kontakt abgebaut werden und somit eine offenere Haltung gefördert wird. Dies ist laut Paige und Vande Berg (2012) besonders wichtig für die Entwicklung der IKK.

Ein weiterer Beweis für den Lerneffekt von Studierenden durch die Reflexion der Stereotype ist auch das folgende Beispiel.

[Textstelle 146,8, Proband 2,4 Aufgabe 5]

„Aus den entlarvten Stereotypen wird deutlich, dass jeder unterschiedlich ist. Unterschiede zwischen Menschen basieren nicht nur auf ihrer Herkunft, sondern auch ihrer Persönlichkeit. Um mit verschiedenen Menschen umgehen zu können ist es darum wichtig, dass man die Persönlichkeit jedes einzelnen Menschen begutachtet anstatt Erwartungen zu erschaffen, die sich nur auf seiner Herkunft basieren.“

Hierbei erlernt der Studierende deutlich kulturallgemeines Wissen und sieht den angetroffenen Menschen als Individuum und nicht als Repräsentant seiner Nationalkultur. Dies stimmt überein mit Dervin (2007ab, 2008), der die flüssige Identität von Individuen betont, von der Studierende sich bewusst werden, wenn die angetroffenen Individuen nicht dem Stereotyp entsprechen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die unterschiedlichen Stufen der IKK in den Reflexionsberichten, die Stereotype thematisieren, deutlich werden. So analysieren manche

Studierende das observierte Verhalten der Gastkultur gar nicht oder nur oberflächlich. Im Gegensatz dazu versuchen andere Studierende, das observierte Verhalten zu erklären und durch entlarvte Stereotype kulturspezifisches Wissen über die Gastkultur, aber auch kulturallegemeines Wissen zu erlernen, welches auf andere interkulturelle Erfahrungen übertragbar ist. Des Weiteren führen entlarvte Stereotype zu veränderten Haltungen oder Verhalten bei den Probanden und lernen einige Probanden auch, wie man schneller aus interkulturellen Erfahrungen lernen kann. Folglich kann die Thematisierung von Stereotype den Studierenden bei der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen helfen, indem ihre Haltung oder ihr Referenzkader verändert wird.

5.3.3 Vergleiche mit den Niederlanden oder andere Vergleiche

Eine weitere auffallende Technik ist der Vergleich des Gastlandes mit den Niederlanden oder andere Vergleiche, die von den Studierenden aufgestellt werden. Zu dieser Technik werden die Studierenden in der Aufgabe 5.1.2 angeregt, indem sie aufgefordert werden, ihre Lernerfahrungen bezüglich der eigenen und der anderen Kultur aufzuschreiben und hierbei besonders auf Übereinstimmungen und Gegensätze fokussieren sollen. Eine Übersicht der Textstellen, die Vergleiche thematisieren, ist in der folgenden Tabelle (Tabelle 19) zu finden.

Tabelle 19

Übersicht der Textstellen, die Vergleiche thematisieren

Gesamt	Vergleich mit den Niederlanden	Vergleich mit sonstigen
76	59	17
100%	77,63%	22,37%

Wenn die Studierenden im Gastland auf andere Kulturen treffen, vergleichen sie wahrgenommene Erfahrungen mit ihrem eigenen Gastland. So beschreibt Probandin 1,2 in Textstelle 23,5, dass sie es komisch fand, dass im Winter in Australien gegrillt wurde, da dies in den Niederlanden eine Sommeraktivität ist. Des Weiteren beschreibt eine andere Probandin, dass jeder Studierende auf Aruba mit dem Auto zur Schule kommt, obwohl in den Niederlanden kein Kommilitone oder Freund ein Auto hat (Textstelle 24,3, Proband 2,2). Dies stimmt überein mit Dervin (2012), da die Studierenden die Geschehnisse nicht neutral sehen, sondern durch ihren eigenen Referenzrahmen formen. Auch laut Knapp (2004, S. 412) dient Kultur „zur überindividuellen Konstruktion sozialer Wirklichkeit, stellt Orientierungsmuster bereit und konstituiert soziale Identität“. Somit scheint alles Wahrgenommene durch die individuelle kulturelle Linse geprägt.

Im Gegensatz zu den vorherigen Vergleichen, welche als oberflächlich kategorisiert werden können, verwenden die Studierenden auch detaillierte Vergleiche. So stellt Probandin 2,5 in Textstelle 22,3 und 22,4 mehrere Vergleiche auf, in denen sie die unterschiedliche Haltung gegenüber Waffen in den USA thematisiert.

Des Weiteren ist es auffallend, dass die Studierenden nach der Rückkehr auch die Niederlande mit dem Gastland vergleichen. So gibt Proband 2,5 in Textstelle 19,4 an, dass man in den Niederlanden kein Auto braucht, wohingegen ein Auto in Amerika notwendig war. Dies weist auf eine Veränderung des Referenzkaders hin, da der Referenzkader des Probanden nun

auf dem Gastland basiert. Dies könnte ein Zeichen der Anpassung oder Eingewöhnung sein.

Diese Vergleiche wurden anscheinend auch in einer Vorlesung des Kurses *Intercultural Learning* empfohlen. Dies wird in Textstelle 39,3 deutlich.

[Textstelle 39,3, Proband 2,7, Aufgabe 3]

„So wie du in der Minivorlesung sagtest, hilft es einem auch über die Niederlande nachzudenken“

Durch diese Vergleiche wird deutlich, dass die Studierenden interkulturelle Erfahrungen erschließen, indem sie ihre Erlebnisse mit dem ihnen vertrauten Heimatland, ihrem Referenzkader, vergleichen. Die Repräsentationen, die im Gastland wahrgenommen werden, sind geprägt von Repräsentationen des Heimatlandes. Sobald diese nicht übereinstimmen, verändert sich der Referenzrahmen der Studierenden und kann zur Gewinnung der IKK beitragen. Dieser Prozess scheint auch bei der Rückkehr ins Heimatland aufzutreten, was von einer starken Eingewöhnung an das Gastland zeugen kann. Anhand des Details der Vergleiche können Schlüsse über die IKK der betroffenen Studierenden gezogen werden, da durch die detaillierten und tiefen Vergleiche eine Generalisierung der Kultur verhindert werden kann. Da diese Technik häufig auftritt, scheint sie wichtig für die Entwicklung der IKK zu sein oder einen festen Teil des Lernprozesses auszumachen. Hierbei ist zu beachten, dass die Studierenden zur Anwendung dieser Technik in der Aufgabe 5.1.3. angeregt werden.

5.4 Teilfazit

Laut Deardorff (2015) bildet die Grundlage der Messung der IKK oft die Definition dieser oder ihrer Teilkompetenzen. Der folgende Abschnitt thematisiert, was die Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes gelernt haben, indem die Ergebnisse der ersten und zweiten Unterfragen mit den Definitionen der IKK verglichen werden, und fungiert somit als Teilfazit. Das Erlernte der Studierenden kann in Wissen, Haltung und Verhalten aufgeteilt werden. Dies ist als positiv zu bewerten, da diese Dreiteilung mit der Dreiteilung der IKK aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Studien rasoniert (Deardorff, 2006; Byram, 1997; Thomas, 2006). Des Weiteren wird auch ein viertes Element, der veränderte Referenzkader, den auch Deardorff (2006, 2009) in ihrem Prozessmodell der IKK als Teilkompetenz sieht, aufgenommen.

5.4.1. Wissen

Anhand der Reflexionsberichte wird deutlich, dass die Studierenden kulturspezifisches und kulturallgemeines Wissen sowie Wissen über sich selbst erlernen.

Die Studierenden eignen sich kulturspezifisches Wissen durch den Kontakt mit der Gastkultur an. Dies wird durch die Rolle der Studierenden als partizipierende Observanten gefördert (Jordan, 2002). Des Weiteren erlernen sie neues Wissen, indem sie bestehende Stereotype reflektieren und diese bestätigen oder entlarven (Aufgabe 5.1.3), was mit Allports (1954) Kontakttheorie übereinstimmt. Zudem hilft das Fragen von Drittparteien den Studierenden beim Erlernen von kulturspezifischem Wissen, wobei die einheimischen Studierenden oder andere internationale Studierende als Drittpartei oder kulturelle Mentoren dienen (Van de Berg & Paige, 2012) und wozu die Studierenden in Aufgabe 5.1.1 angeregt werden. Auch

durch die tiefe Analyse oder Hinterfragung von interkulturellen Erfahrungen erlernen die Studierenden kulturspezifisches Wissen, was mit den Annahmen von Breidenbach und Nyiri (2009) übereinstimmt. Diese tiefe Analyse wurde vor allem in der Mini-Vorlesung der fünften Aufgabe und in Aufgabe 5.1. thematisiert.

Kulturallgemeines Wissen erlernen die Studierenden meistens durch die Reflexion des Erlernten, des kulturspezifischen Wissens, interkultureller Erfahrungen im Allgemeinen und der Stereotype. Zu dieser Reflexion werden die Studierenden in den Reflexionsberichten angeregt. Meistens wird deutlich, dass die Studierenden kulturallgemeines Wissen aufnehmen, wenn sie kulturelle Unterschiede oder unerwartete Vorfälle reflektieren, wie z. B. *critical incidents* (Aufgabe 3.2.2 und 5.1.1). Dies bestätigt die Annahmen von Thomas (2006), der besagt, dass Lernende sich von kulturbedingten Unterschieden bewusst werden und diese akzeptieren müssen und stimmt überein mit der Stress-Adaptions-Wachstums Theorie von Kim (2001). Wie bereits durch Dervin (2007ab, 2008) beschrieben erlernen die Studierenden, dass die Mitglieder einer bestimmten Kultur nicht als Repräsentanten dieser fungieren, nicht der Erwartung der Studierenden entsprechen müssen und somit über flüssige Identitäten verfügen. Diese Annahme wird auch anhand der Artikel Dervins in Aufgabe drei betont. Somit nähern die Studierenden sich dem Kulturbegriff, welcher der Differenzorientierung (Rathje, 2006) entspricht. Auch der direkte Vergleich mit den Niederlanden hilft bei der Aneignung des kulturallgemeinen Wissens. Dieser wird in Aufgabe 5.1.2 thematisiert.

Des Weiteren lernen die Studierenden sich selbst besser kennen, indem sie sich Wissen über sich selbst, ihre eigene Haltung und ihr eigenes Verhalten aneignen und sich vom Einfluss ihrer eigenen Kultur bewusst werden. Dies wird vor allem durch die hohe Anzahl der Textpassagen deutlich, welche die Wahrnehmung (17,93%, N= 45) und Reflexion des Lernenden selbst (28,63%, N=73) thematisieren. Die Häufigkeit des Auftretens könnte auch durch die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte bedingt, sein da die Lernenden oft ihre eigenen Erlebnisse, Gedanken und Gefühle während interkultureller Begegnungen beschreiben müssen (z. B. Aufgabe 3.1.3, 3.2.2., 5.1.3). Diese Reflexion der inneren Gedanken und Gefühlen ist wichtig für den Lernprozess (Holmes & O'Neill, 2012), da der Lernende durch diese Selbstevaluierung sein kulturelles Selbstbewusstsein steigert, welches für spätere interkulturelle Lernerfahrungen und den interkulturellen Lernprozess von Bedeutung sein kann (Deardorff, 2006).

Durch das Verfassen der Reflexionsberichte erlernten die Studierenden kulturspezifisches und kulturallgemeines Wissen sowie Wissen über sich selbst. Dieses Wissen führte meistens zur Veränderung des Referenzkaders, der Haltung und des Verhaltens.

5.4.2. Haltung

Anhand der Reflexionsberichte wird deutlich, dass die Studierende ihre Haltung gegenüber interkulturellen Situationen verändern und sich somit eine offenere Haltung aneignen.

Dies wird vor allem aus den Reflexionen des eigenen Verhaltens oder des Verhaltens anderer deutlich, aber auch durch Stresssituationen, die von interkulturellen Unterschieden geprägt sind. In Aufgabe 3.2.2 und 5.1.1 werden die Probanden aufgefordert, diese Stresssituationen oder *critical incidents* zu beschreiben. Dies stimmt überein mit der Stress-Adaptions-Wachstums Theorie von Kim (2001). Des Weiteren besagt auch Allport (1954), dass die Ent-

larvung von Stereotypen zu einer offeneren Haltung führt. Auch die Hilfe von Drittparteien (Vande Berg & Paige, 2012) und die Reflexion und Selbst-Evaluierung (Holmes & O'Neill, 2012) hilft bei der Veränderung der Haltung. Außerdem harmonisiert diese Entdeckung auch mit Deardorff (2006, 2009), die Neugierde, Offenheit und Respekt als Kennzeichen einer offeneren Haltung sieht. Die Veränderung oder Anpassung der Haltung wird von mehreren Wissenschaftlern als Teilkompetenz der IKK (Davis, 2005; Spitzberg & Chagnon, 2009) oder sogar als Ausgangspunkt dieser gesehen (Byram, 1997; Deardorff, 2006,2009; Vande Berg & Paige, 2012).

Schlussfolgernd verdeutlicht die Analyse der Reflexionsberichte, dass die Studierenden mehr über ihre eigene Haltung lernen und diese anpassen oder verändern, um in interkulturellen Situationen besser funktionieren zu können und um interkulturelle Lernerfahrungen effektiver zu gestalten.

5.4.3. Verhalten

Außerdem zeigt die Analyse der Reflexionsberichte eine deutliche Akkulturation oder Dekulturation bezüglich des Verhaltens der Studierenden. Auch dieses wird meistens durch Reflexionen oder Konzeptualisierungen ausgelöst, wobei Aufgabe 3.2.2 und 5.1.1 explizit auf das Verhalten der Studierenden eingehen. Des Weiteren helfen Drittparteien oft bei der Veränderung des Verhaltens. Nach dieser Verifikation interkultureller Erlebnisse durch Drittparteien wird in Aufgabe 5.1.1 explizit gefragt. Die Veränderung des eigenen Verhaltens wird durch viele verschiedenen Wissenschaftler als Teilkompetenz der IKK gesehen (Davis, 2005; Spitzberg & Chagnon, 2009; Byram, 1997; Deardorff, 2006). Wenn das Verhalten der Gastkultur nicht nachvollziehbar ist, scheinen die Studierenden ihr Verhalten nicht anzupassen.

Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden ihre IKK steigern, indem sie ihr Verhalten verändern oder anpassen, um besser in interkulturellen Situationen funktionieren zu können. Auch die aktive Überlegung, das eigene Verhalten nicht anzupassen, sondern ein eigenes Verhalten für den Umgang mit interkulturellen Situationen zu entwickeln, zeugt von der Entwicklung der IKK.

5.4.4 Referenzkader

Zuletzt wird auch der Referenzkader der Studierenden verändert. Dies passiert durch neu erlerntes kulturspezifisches, kulturallgemeines und individuelles Wissen und durch Reflexion dieses Wissens und kann zu einer offeneren Haltung und zu verändertem Verhalten führen. Auch Mezirow (1996), Deardorff (2006, 2009) und Perry und Southwell (2011) besagen, dass durch die Reflexion kulturelle Annahmen in Frage gestellt werden, verschiedene Perspektiven eingenommen werden und somit der Referenzkader verändert wird. Deardorff (2006, 2000) sieht die Veränderung des Referenzkaders, welche aus Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, einer ethnorelativen Sichtweise und Empathie besteht, als gewünschtes innerliches Ergebnis der Entwicklung der IKK, das auf der Veränderung von Wissen, Haltung und Fähigkeiten basiert. Dieses innerliche Ergebnis kann laut Deardorff (2006, 2009) zum gewünschten externen Ergebnis führen: Eine effektive und angemessene Kommunikation und Verhaltensweise in interkulturellen Situationen. Dies gleicht den meisten Definitionen der IKK.

6. Schlussfolgerung

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Erwerb der interkulturellen Kompetenz der Studierenden der Universität Utrecht anhand von Reflexionsberichten, die einen Teil des Kurses *Intercultural Learning* bildeten, untersucht. Im Folgenden werden die drei Unterfragen und darauf die Untersuchungsfrage beantwortet.

Welche verschiedenen Lernphasen durchlaufen die Studierenden der Universität Utrecht während ihres Auslandsaufenthaltes?

Die erste Unterfrage bezog sich auf die verschiedenen Lernphasen der Studierenden. In den Reflexionsberichten wurde deutlich, dass die Studierenden die unterschiedlichen Lernphasen des Lernzyklus von Kolb (1984) – Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung, Experimentieren- durchlaufen. So machten die Studierenden eine interkulturelle Erfahrung während ihres Auslandsaufenthaltes und reflektierten diese, um so zu einer Konzeptualisierung bezüglich der Erfahrung zu gelangen. Daraufhin experimentierten sie mit ihrem Verhalten oder ihrer Handlung, um besser in interkulturellen Situationen funktionieren zu können. Dieser Lernzyklus wurde den Studierenden während der Mini-Vorlesung der dritten Aufgabe erklärt. Des Weiteren wurden die verschiedenen Phasen unterschiedlich oft in der Aufgabenstellung thematisiert. So thematisiert fast jede Aufgabenstellung die Erfahrung und Reflexion interkultureller Erlebnisse und sich selbst, wohingegen die Konzeptualisierung mehr implizit als explizit behandelt wird und das Experimentieren nur im Rahmen von *critical incidents* explizit behandelt wird. Auffällig ist, dass die Erfahrungs- und Reflexionsphasen am häufigsten auftraten. Dies stimmt mit Passarelli und Kolb (2012), Thomas (2006), Kolb (1984) und Mezirow (1996) überein, die angeben, dass die interkulturelle Erfahrung ein Ausgangspunkt für die interkulturelle Reflexion bilden und mit Vande Berg und Paige (2012) sowie Holmes und O'Neill (2012) überein, die betonen, dass die Reflexion des Erlebten ausschlaggebend für die Entwicklung von IKK ist. Die Erfahrungsphase verdeutlichte, dass die Studierenden unterschiedlich detaillierte Erfahrungen beschreiben. In der Reflexionsphase wurde vor allem deutlich, dass die Studierenden sich von ihrem eigenen Lernprozess bewusst sind und diesen evaluieren, indem sie auch ihre eigenen Gedanken, ihre eigene Haltung oder ihr eigenes Verhalten reflektieren, was laut Holmes & O'Neill (2012) wichtig und laut Deardorff (2006) essentiell für die Entwicklung von IKK ist. Des Weiteren reflektieren die Studierenden das Verhalten anderer Individuen während interkultureller Begegnungen, wodurch die Studierenden ihren Referenzrahmen verändern und eine offenere Haltung erlangen können (Mezirow, 1996; Patton, 1990). Durch das häufige Auftreten der Konzeptualisierungsphase konnte bewiesen werden, dass interkulturelles Lernen stattfand und festgehalten wurde. Hierbei erhalten die Studierenden vor allem kulturspezifisches sowie kulturallgemeines Wissen, und erlernen auch neues Wissen über sich selbst. Obwohl die Experimentierphase am seltensten auftritt, beweist ihr Auftreten, dass IKK erlernt wurde, da die Veränderung oder Anpassung der eigenen Haltung oder des eigenen Verhaltens oft als Teilkompetenz der IKK gesehen (Mezirow, 1996; Deardorff, 2006) oder mit der Definition der IKK gleichgesetzt wird (Davis, 2005; Steixner, 2009, Spitzberg & Chagnon, 2009). Diese Phase verdeutlichte die Dekulturation, Akkulturation oder Beibehaltung der kulturnahen Haltung oder des kulturnahen Verhaltens der Studierenden.

Hierbei fällt auf, dass die Studierenden anscheinend ihr Verhalten erst verändern und danach abwägen, ob sie sich wirklich anpassen möchten. Folglich durchlaufen die Studierenden die vier Phasen des Lernzyklus von Kolb (1984) und gestalten diese Phasen unterschiedlich.

Welche sichtbaren Lerntechniken verwenden die Studierenden der Universität Utrecht während ihres Auslandsaufenthaltes?

In der zweiten Unterfrage wurden die Lerntechniken, welche die Studierenden anwenden, um ihre interkulturellen Lernerfahrungen zu optimieren, thematisiert. Anhand der Analyse wurden drei Lerntechniken deutlich: Die Arbeit mit Stereotypen, der Vergleich des Heimatlandes mit dem Gastland und die Verifikation durch Drittparteien. Alle drei Lerntechniken wurden in verschiedenen Aufgaben thematisiert und führten zur Veränderung des Referenzrahmens oder der Haltung der Studierenden, was auch mit IKK gleichgesetzt werden kann (z. B. Deardorff, 2006, 2009). Durch die Entlarvung oder Bestätigung von Stereotypen wird die offene Haltung der Studierenden gefördert, was mit Allports Kontakttheorie (1954) übereinstimmt und werden Individuen nicht mehr als Repräsentanten ihrer Nationalkultur gesehen (Dervin, 2007ab, 2008). Die Vergleiche der Studierenden des Gastlandes mit ihrem Heimatland oder andersrum verdeutlichen die Veränderung des Referenzkaders der Studierenden, wenn kulturnahe und kulturfremde Erfahrungen nicht übereinstimmen. Dies stimmt mit der Annahme von Dervin (2012) und Knapp (2004) überein, die besagt, dass Wahrnehmungen individuell und kulturell geprägt sind und mit Deardorff (2006, 2009), Mezirow (1996) und Perry und Southwell (2011), laut welchen der Referenzkader sich durch das Einnehmen verschiedener Perspektiven verändert. Durch die Verifikation durch Drittparteien erfahren die Studierenden die Beweggründe hinter kulturfremden Verhalten. Dies stimmt mit Vande Berg und Paige (2009) und Nazarkiewicz und Krämer (2012) überein, welche die Wichtigkeit von kulturellen Mentoren betonen, und mit Vande Berg und Paige (2012), welche die Bedeutsamkeit von lokalen Interventionen für den interkulturellen Lernprozess betonen. Durch die verschiedenen Lerntechniken wurde der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen deutlich.

Was lernen die Studierenden der Universität Utrecht während ihres Auslandsaufenthaltes?

Die dritte Unterfrage behandelte das Erlernte der Studierenden, indem die Resultate der ersten Unterfrage und der zweiten Unterfrage mit den Definitionen der IKK verglichen wurden, um diese so zu messen. Aus den Reflexionsberichten wurde deutlich, dass die Studierenden bezüglich ihres Wissens, ihrer Haltung, ihres Verhaltens und ihres Referenzkaders Lernerfahrungen sammeln. Das neu erlernte Wissen kann entweder kulturspezifisch oder kulturallgemein sein oder sich auf den Lernenden selbst beziehen, indem die Studierenden mehr über sich selbst lernen und ihr eigenes Verhalten reflektieren. Hierbei ist zu beachten, dass die Studierenden sich durch das kulturallgemeine oder kulturübergreifende Wissen darüber bewusst werden, dass die Eigenschaften der angetroffenen Individuen nicht durch ihre Herkunft bestimmt sind. Dies stimmt mit Dervins Annahme der flüssigen Identitäten überein (2007ab, 2008). Somit nähern sich die Studierenden dem Kulturbegriff der Differenzorientie-

rung von Rathje (2006). Des Weiteren verändern die Studierenden ihre Haltung, indem sie mehr über ihre eigene Haltung lernen und diese anpassen und verändern. Auf diese Weise funktionieren sie besser in interkulturellen Situationen und können ihre eigenen Lernerfahrungen besser gestalten. Dies stimmt überein mit den Definitionen der IKK von Deardorff (2006,2009), Davis (2005) und Spitzberg und Chagnon (2009). Zudem wird diese sichtbare Veränderung der Haltung oft als Ausgangspunkt der IKK gesehen (Byram, 1997; Deardorff, 2006,2009; Vande Berg & Paige, 2012). Zudem verändern die Studierenden ihr Verhalten, um in interkulturellen Situationen besser zu funktionieren, was auch durch Davis (2005), Spitzberg und Chagnon (2009), Byram (1997) und Deardorff (2006) benannt wurde. Hierbei ist auffällig, dass kulturfremdes Verhalten nicht übernommen wird, wenn die Beweggründe für dieses nicht nachvollziehbar sind oder das kultureigene Verhalten als besser empfunden wird. Zuletzt führen das neu erlernte Wissen, die offenere Haltung und das veränderte Verhalten zu einem veränderten Referenzkader. Diese Veränderung des Referenzkaders wird von Mezirow (1996) und Perry und Southwell (2014) beschrieben und von Deardorff (2006, 2009) als innerliches Ergebnis der Entwicklung der IKK gesehen, welches zum äußerlichen Ergebnis – der effektiven und angemessenen Kommunikation und Verhaltensweise in interkulturellen Situationen – führt. Dieses äußerliche Ergebnis gleicht der Definition von IKK. Die Einteilung des Erlernten ist als positiv zu bewerten, da Deardorff (2006), Byram (1997) und Thomas (2006) IKK in Wissen, Haltung und Verhalten unterteilen und Deardorff (2006, 2009) den veränderten Referenzkader als vierte Komponente der IKK benennt. Somit gleicht die Definition der IKK den Produkten des Lernprozesses der Studierenden, welche diese in den Reflexionsberichten bedingt durch die Aufgabenstellung anhand der Phasen und Lerntechniken dokumentiert haben.

Im folgenden Text wird die folgende Untersuchungsfrage beantwortet.

“Inwiefern spiegelt sich der Erwerb interkultureller Kompetenzen der Studierenden der Universität Utrecht in den Reflexionsberichten des Kurses “Intercultural Learning” wider?”

Basierend auf der Analyse der Reflexionsberichte und der Beantwortung der Unterfragen lässt sich schlussfolgern, dass sich der Erwerb der interkulturellen Kompetenz in den Reflexionsberichten widerspiegelt und durch diese angeregt werden. Während der Analyse der Reflexionsberichte wurden die Lernphasen des Lernzyklus Kolbs (1984) und die Verwendung der Lerntechniken sichtbar. Die Aufgabenstellung der Reflexionsberichte hat die Einhaltung dieser Lernphasen und die Verwendung der Lerntechniken angeregt. Das Produkt dieses Lernzyklus und der Lerntechniken war das Erlernen von neuem Wissen und die Veränderung der Haltung, des Verhaltens und des Referenzkaders der Studierenden. Da diese Elemente oft als Teilkompetenzen der IKK oder als IKK definiert werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden durch die Verfassung von Reflexionsberichten des Kurses *Intercultural Learning* IKK entwickeln. Da die Entwicklung von IKK durch die Analyse für Außenstehende nachvollziehbar wird, sind die Reflexionsberichte beziehungsweise interkulturelle Ethnographien nicht nur ein geeignetes Medium für die Entwicklung der IKK, sondern können sie auch von Bedeutung für die Messung dieser sein.

Schlussfolgernd wird die Gewinnung von IKK in den Reflexionsberichten des Kurses *Intercultural Learning* sichtbar und wird diese durch die Aufgabenstellung, durch die Rolle der Studierenden als partizipierende Observanten und durch die Verfassung der Reflexionsberichte beziehungsweise der interkulturelle Ethnographie gefördert. Diese Befunde sind nicht nur bezüglich der Entwicklung von IKK bedeutsam, sondern auch bezüglich der Messung eben dieser. Obwohl die Bedeutsamkeit begleitender Trainingskurse für die Gewinnung der IKK noch weiter erforscht werden muss, kann geschlussfolgert werden, dass die Studierenden durch die Verfassung der Reflexionsberichte des Kurses *Intercultural Learning* viel gelernt haben und die Implementierung dieses Kurses zu einer erhöhten IKK der Studierenden der Universität Utrecht führen kann.

7. Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse kritisch betrachtet und Empfehlungen für zukünftige Forschung und den Kurs *Intercultural Learning* gegeben.

7.1 der vorliegenden Untersuchung

Ein Kritikpunkt der vorliegenden Untersuchung ist die angewandte Methodik. Wie Deardorff (2015) bereits feststellte, bieten subjektiven Beschreibungen von Erlebnissen oder Erfahrungen nur einen selektiven Blick auf die Realität. Somit besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden sozial unerwünschtes Verhalten, Meinungen oder Aussagen vermieden oder nicht dokumentiert haben. Des Weiteren könnten mehr interkulturelles Lernen oder interkulturelle Lernerfahrungen stattgefunden haben als dokumentiert. Außerdem ist die Studie hauptsächlich qualitativer Art und enthält nur einige quantitative Elemente, obwohl IKK anhand einer Mischung beider Methoden gemessen werden sollte (Deardorff, 2006). Schlussfolgernd bietet die vorliegende Untersuchung also nur einen selektiven Blick auf interkulturelles Lernen anhand von Reflexionsberichten, aber nicht auf den interkulturellen Lernprozess von Studierenden im Allgemeinen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist das Material und die Aufgabenstellung der vorliegenden Untersuchung. Zuerst wurden die Reflexionsberichte zu unterschiedlichen Zeiten geschrieben. Obwohl das zweite Modul die Studierenden während des Auslandsaufenthaltes begleiten sollte, wurde anhand der Erfahrungsberichte deutlich, dass sich einige Studierende bereits wieder in ihrem Heimatland befanden. Dies könnte einen Einfluss auf die Dokumentation der Erlebnisse haben, da viele Studierende in den Reflexionsberichten angaben, dass sie nach ihrer Rückkehr interkulturelle Erlebnisse aus einer anderen Perspektive betrachteten. Dies ist eine interessante Beobachtung, verdeutlicht aber auch, dass der Zeitpunkt der Untersuchung nicht für jeden Probanden derselbe war. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Aufgabenstellung die Antworten der Studierenden oder die angesprochenen Themen beeinflusst hat, da die Studierenden zum Beispiel in Aufgabe fünf aufgefordert werden, Stereotype und Generalisierungen zu reflektieren. Hierdurch besteht auch die Möglichkeit, dass die Studierenden andere Themen ausgelassen haben, die sie ohne Aufgabenstellung vielleicht beschrieben hätten.

Des Weiteren kann die Formgebung des Kurses beziehungsweise die persönliche Begleitung durch die Dozentin einen Einfluss auf die Studierenden ausgeübt haben. Da die Studierenden die Dozentin persönlich kannten und die Reflexionsberichte nicht anonym verfasst wurden, kann dies die Dokumentation der Erlebnisse beeinflusst haben und wie bereits oben beschriebenen zu sozial erwünschten Verhalten gefühlt haben. Da die Reflexionsberichte nicht benotet wurde, könnte die Wahrscheinlichkeit, dass sozial erwünschtes Verhalten auftritt, geringer sein. Die vertraute Beziehung zur Dozentin kann sowohl als Vorteil wie auch als Nachteil gewertet werden: Einerseits könnte sie die Studierenden dazu ermutigen, mehr von ihren persönlichen Erfahrungen zu teilen, andererseits könnte die fehlende Anonymität der Studierenden diese auch daran hindern.

Außerdem bildet auch der Hintergrund des Untersuchers selbst einen Kritikpunkt. Da das zu untersuchende Material in der niederländischen Sprache verfasst wurde und der Un-

tersucher lediglich über niederländische Fremdsprachenkenntnisse verfügt, könnte dies die Analyse oder Übersetzung von Textpassagen verfälscht habe. Des Weiteren verfügte der Untersucher über eigene interkulturelle Erfahrung und eigenes interkulturelles Wissen, was die Gewährung der Neutralität während der Analyse manchmal erschwerte. Außerdem wurden die Reflexionsberichte lediglich durch eine Forscherin untersucht, wohingegen die Analyse durch mehrere Untersucher die Reliabilität der Untersuchung erhöht hätte.

Auch das fehlende Wissen bezüglich der unterschiedlichen Hintergründe der Probanden kann kritisch betrachtet werden. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, können einige Teilnehmer bereits durch ihren Studiengang, durch bereits gemacht interkulturelle Erfahrungen oder durch familiäre Hintergründe interkulturelles Wissen erhalten haben. Des Weiteren wurde die Persönlichkeit der einzelnen Probanden zwar untersucht, jedoch sind die Ergebnisse dieses Testes nicht bekannt. Da einige Teilkompetenzen der IKK auch als normale Persönlichkeitseigenschaften gesehen werden können, zum Beispiel Empathie (Deardorff, 2006, 2009) oder Neugier (Deardorff, 2006), und Thomas (2006) die persönlichen Eigenschaften als Grundlage der IKK sieht, wäre es wichtig, die verschiedenen Persönlichkeiten der Studierenden in Betracht zu ziehen. Dass die Persönlichkeit oder der individuelle Hintergrund von Probanden einen Einfluss auf ihre interkulturellen Erfahrungen hat, wird auch in den Reflexionsberichten deutlich, da Probandin 2,3 beschreibt, dass sie Australier offener als Niederländer erfährt (Textstelle 11.5) und Probandin 2,10 Australier als geschlossen beschreibt, was sie als offene Person als schwierig empfindet (Textstellen 75.5 und 75.6). Folglich bildet das Wissensdefizit bezüglich der Hintergründe, des interkulturellen Vorwissens und der interkulturellen Erfahrungen der Studierenden einen Kritikpunkt der vorliegenden Untersuchung.

Auch der fehlende Konsens und das Wissensdefizit bezüglich der Definition von Kultur, IKK, deren Entwicklung und vor allem deren Messung bildet ein offensichtliches Hindernis. Die Messung eines nicht deutlich definierten Konzeptes (IKK), das auf einem umstrittenen Konzept beruht (Kulturbegriff), und dessen Teilkompetenzen und Entwicklung noch undeutlich sind, erschwerten die vorliegende Untersuchung maßgeblich. Bei einem sehr detaillierten Kulturbegriff könnte man zum Beispiel auch von interkultureller Kommunikation sprechen, wenn ein Studierender der Geowissenschaften mit einem Studierenden der kulturellen Anthropologie konversiert. Da, wie im vorherigen Abschnitt erläutert, einige Teilkompetenzen der IKK gewöhnliche Charaktereigenschaften oder persönliche Attribute sind, stellt sich die Frage, inwiefern IKK als eigene Kompetenz besteht oder ob sie lediglich ein Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponente und der persönlichen Erfahrungen ist.

Schlussfolgernd gibt es viele verschiedene Kritikpunkte. Diese beziehen sich zum Beispiel auf die Methodik, die Formgebung des Kurses *Intercultural Learning* und das Material, sowie auf den sprachlichen und kulturellen Hintergrund des Untersuchers. Außerdem ist auch das Wissensdefizit bezüglich der Probanden und ihrer Persönlichkeit, ihres interkulturellen Wissens und ihrer interkulturellen Erfahrungen ein Hindernis und erschwerte das Wissensdefizit bezüglich des Kulturbegriffs und der Definition, Entwicklung, Messung und den Teilkompetenzen der IKK, die vorliegende Untersuchung. Diese Kritikpunkte resultieren in theoretischen und praktischen Verbesserungspunkte und Implikationen für zukünftige Untersuchungen und für den Kurs *Intercultural Learning*.

7.2 Theoretische Implikationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie resultieren in Implikationen für zukünftige Untersuchungen.

Da die interkulturelle Erfahrung und die persönlichen Eigenschaften die Grundlage für die Entwicklung der IKK bilden (Thomas, 2006), sollten diese Komponenten näher erforscht werden. So fiel während der Analyse auf, dass einige Probanden interkulturelle Erfahrungen sehr detailliert analysieren, wohingegen andere Probanden diese eher oberflächlich betrachten. Dies könnte entweder mit ihren interkulturellen Vorerfahrung oder ihrem interkulturellem Vorwissen, dem Kurs *Intercultural Learning* oder aber auch ihren persönlichen Charaktereigenschaften zusammenhängen, da einige Probanden eine höhere Motivation verspüren und somit mehr Zeit in die Erledigung der Aufgaben investiert haben könnten. Auch ein Zusammenspiel aller Attribute könnte einen Einfluss auf den Umgang mit interkulturellen Erfahrungen haben. Des Weiteren fiel während der Analyse auf, dass die Probanden ihr eigenes Verhalten möglicherweise nicht anpassen, wenn sie das kulturfremde Verhalten nicht nachvollziehen können oder dies nicht mit ihren eigenen Werten übereinstimmt (z. B. kein gutes Verhältnis zu seinen Mitbewohnern haben). Dies könnte individuell abhängig sein, was die Wichtigkeit der Charaktereigenschaften der Probanden für den Umgang mit IKK erneut betont. Zuletzt wäre die Erforschung des Vorwissens, der Vorerfahrung und der Persönlichkeit der Studierenden auch von Vorteil, um die Teilkompetenzen und die Definition der IKK zu verfeinern. Zudem ist die Kategorisierung dieser Komponenten in verschiedene Stufen bis jetzt unerforscht. Folglich sollte der Einfluss des interkulturellen Vorwissens, der interkulturellen Vorerfahrung und der Charaktereigenschaften auf den Umgang mit interkulturellen Situationen näher erforscht werden.

Des Weiteren sollten die verschiedenen Lerntechniken, die anhand der Analyse der Reflexionsberichte deutlich wurden, weiter erforscht werden. Zuerst sollte die Arbeit mit Stereotypen weiter untersucht werden, da diese laut Allport (1954) zu einer offeneren Haltung führen kann und da die Studierenden sich durch entlarvte Stereotype von den flüssigen Identitäten anderer Individuen bewusst werden (Dervin, 2009). Auch die häufigen Vergleiche mit den Niederlanden resultieren in der Frage, ob diese Vergleiche eine Technik zur Optimierung der interkulturellen Lernerfahrungen sind oder lediglich den Referenzkader der Studierenden verdeutlichen. Während der Analyse fiel auf, dass einige Studierende detailliertere Vergleiche ziehen als andere. Dies kann durch ein höheres Niveau an IKK bedingt sein und sollte weiter untersucht werden. Zuletzt sollte auch der Einsatz von interkulturellen Mentoren vor Ort weiter erforscht werden. Laut Vande Berg und Paige (2012) können Online Interventionen zwar einen wichtigen Einfluss auf die interkulturelle Lernerfahrung der Studierenden haben, jedoch sind Interventionen, die während des Auslandssemesters vor Ort stattfinden am effektivsten für den interkulturellen Lernprozess. Folglich sollte die Verifikation durch Drittparteien als Intervention vor Ort näher untersucht werden.

Auch der Ausgangspunkt der IKK sollte näher untersucht werden. Byram (1997) und Deardorff (2006, 2009) sehen eine offene Haltung als Ausgangspunkt für IKK. Thomas (2006) hingegen sieht interkulturelle Erfahrungen als Grundlage für die Entwicklung der IKK. Obwohl Deardorff (2006, 2009) in ihrem Prozessmodell der IKK davon ausgeht, dass die Lernenden zwischen den einzelnen Phasen wechseln können und die meisten Wissenschaftler

die Entwicklung der IKK als Prozess sehen (z. B. Kolb, 1984; Witte, 2009; Allport, 1954; Deardorff, 2006, 2009), bleibt doch die Frage, ob erlerntes Wissen durch interkulturelle Erfahrungen nicht die Grundlage für die Entwicklung der IKK ist anstatt einer offenen Haltung. Natürlich könnte man argumentieren, dass Studierende über eine offenere Haltung verfügen müssen, um an einem Auslandsaufenthalt teilnehmen zu wollen, und dass die Probanden der vorliegenden Untersuchung aufgrund der freiwilligen Teilnahme wahrscheinlich schon über Interesse und eine offenere Haltung verfügen. Die Frage nach der Grundlage für die Entwicklung der IKK könnte somit einen Gegenstand für zukünftige Untersuchungen bilden.

Zudem sollte die Messung der IKK weiter erforscht werden, da es viele verschiedene quantitative (siehe Tabelle drei im Anhang) und qualitative (siehe Kapitel 3.4) Messungen der IKK gibt. Die vorliegende Untersuchung liefert neue Einblicke in die Sichtbarkeit und Messung der Entwicklung von IKK anhand von Reflexionsberichten und interkultureller Ethnographie. Dies sollte in nachfolgenden Untersuchungen weiter erforscht werden, um diese Art der Messung der IKK zu optimieren.

Außerdem führt ein Auslandsaufenthalt laut Vande Berg et al. (2009) nicht immer zur Entwicklung der IKK. Auch die vorliegende Untersuchung examiniert nur einen Teil des Kurses *Intercultural Learning* und nicht den Kurs im Allgemeinen. Folglich sollte die Bedeutung von Auslandsaufenthalten zu Studienzwecken oder im Allgemeinen und des Einsatzes von begleitenden, interkulturellen Trainingsmaßnahmen für die Entwicklung der IKK näher erforscht werden.

Schlussfolgernd bietet die vorliegende Untersuchung einige theoretische Implikationen für zukünftige Forschung bezüglich interkultureller Kompetenz und der Messung und Entwicklung dieser.

7.3 Praktische Implikationen

Neben den theoretischen Implikationen können basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Studie auch Verbesserungspunkte für die zukünftige Formgebung des Kurses *Intercultural Learning* oder für begleitende, interkulturelle Trainingskurse im Allgemeinen formuliert werden. Hierbei ist zu beachten, dass diese praktischen Implikationen auf limitiertem Wissen basieren, da nur das zweite Modul des Kurses untersucht wurde.

Zuerst muss sichergestellt werden, dass die Probandengruppe einheitlich bleibt. So haben verschiedene Probanden den Kurs frühzeitig beendet. Eine Lösung für eine einheitliche Probandengruppe wäre das Anbieten von European Credit Points oder eines Zertifikates als Motivation für die Absolvierung des Kurses. Hierbei sollte von einem Notensystem abgesehen werden, um die Dokumentationsweise und die angesprochenen Themen nicht zu beeinflussen.

Als Erweiterung dieses Kurses könnten auch zwei neue Elemente hinzugefügt werden. So könnte auch ein detaillierter Persönlichkeitstest oder tiefere Informationen über die interkulturellen Erfahrungen und das interkulturelle Vorwissen der Teilnehmer als Teil des Kurses gesammelt werden. Außerdem könnten verschiedene Materialien zur Messung von IKK implementiert werden, damit diese wie durch Deardorff (2006) empfohlen auf qualitative und quantitative Weise gemessen werden könnten.

Auch die genannten Lerntechniken könnten noch weiter gefördert werden, z. B. in an-

deren Modulen oder separaten Modulen. So geht Aufgabe fünf anhand des DI(V)E-Modells (Erklärung in Kapitel 4.2) auf die tiefe Analyse von Erlebnissen ein und regt zur Reflexion der Stereotype an. Diese Thematisierung könnte noch detaillierter stattfinden, indem die Studierenden das DI(V)E-Modell nicht nur ausfüllen, sondern auch reflektieren. Zudem könnte auch über die Verifikation von Erlebnissen anhand von Drittparteien eingegangen werden. Natürlich würde dies auch wieder die Themen der Reflexionsberichte beeinflussen.

Des Weiteren könnte die Rolle des Begleiters überdacht werden, da diese sowohl von Vorteil, wie auch von Nachteil für den Kurs sein könnte. Der Vorteil der vertrauten Beziehung der Studierenden mit der Begleiterin wäre eine offeneren Haltung der Studierenden zu der begleitenden Person und somit auch das Teilen von persönlichen interkulturellen Erfahrungen. Allerdings sollte die Anonymität der Studierenden, wenn gewünscht, gewährleistet werden.

Außerdem könnte über die Implementierung eines Patenprogrammes nachgedacht werden. Da Vande Berg und Paige (2012) angeben, dass Interventionen durch kulturelle Mentoren vor Ort am hilfreichsten bei der Unterstützung des interkulturellen Lernprozesses sind, und die Studierenden oft Drittparteien zur Verifikation von interkulturellen Erlebnissen hinzuziehen, könnte ein Patenprogramm den interkulturellen Lernprozess der Studierenden positiv beeinflussen. In diesem Patenprogramm könnten einheimische Studierende den internationalen Studierenden bei der Verifikation helfen. Natürlich könnten auch andere internationale Studierende diese Rolle erfüllen. Allerdings zeigte die vorliegende Studie, dass diese die Beweggründe hinter dem einheimischen Verhalten teilweise auch nicht nachvollziehen können und es so zu Missverständnissen kommen könnte. Obwohl ein Patenprogramm vom großen Nutzen wäre, bleibt die Realisierung schwierig.

Schlussfolgernd bietet die vorliegende Untersuchung einige praktische Implikationen für den Kurs *Intercultural Learning* und könnte somit die interkulturelle Begleitung der Studierenden optimieren. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass diese Verbesserungsvorschläge auf der Analyse des zweiten Moduls beruhen und nicht der ganze Kurs miteinbezogen wurde.

Quellenverzeichnis

- Abdallah-Preteille, M. (2001). Intercultural communication: elements for a curricular approach. *Third level, third space: Intercultural communication and language in European higher education*, 131-142.
- Abdallah-Preteille, M. (2006). La communication interculturelle: des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation. In Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (Eds.). *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Bern: Peter Lang, 19-33.
- Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.). *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York, NY: University Press of America.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Blake, B. F., Heslin, R., & Curtis, S. C. (1996). Measuring impacts of cross-cultural training. *Handbook of intercultural training*, 2, 165-182.
- Breidenbach, J., & Nyíri, P. (2009). *Seeing culture everywhere*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Brewer, E., & Solberg, J. (2009). Preparatory courses for students going to divergent sites: Two examples. *Integrating study abroad into the curriculum: Theory and practice across the disciplines*, 41-62.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. (eds) (1994). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural Training Programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, P. M., & Novelli, M. (Eds.). (2008). *Tourism and Mobilities: Local Global Connections*. CABI.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*.
- Curtis, J. R., Wenrich, M. D., Carline, J. D., Shannon, S. E., Ambrozy, D. M., & Ramsey, P. G. (2001). Understanding physicians' skills at providing end-of-life care: Perspectives of patients, families, and health care workers. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 41-49.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D.K. (Ed.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. K. (2015). How to Assess Intercultural Competence. *Research Methods in*

Intercultural Communication: A Practical Guide, 120-134.

- Dervin, F. (2006). *Quality in intercultural education: the development of proteophilic competence*. EU-Bildung 2010, Regionalveranstaltung für Wien, Niederösterreich und Burgenland. BM:BWK, Stadtschulrat für Wien, 75-81.
- Dervin, F. (2007a): Erasmus: 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle? In Dervin, F. & A. Ljalikova (Eds.). *Regards sur les mondes hypermodernes: Mythes et réalités* (pp. 139–153). Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. (2007b). Mascaradesestudiantines finlandaises. *Les Langues Modernes*, 1, 27–44.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku: University of Turku, Humanoria.
- Dervin, F. (2009). *The repression of us-and we-hoods in Erasmus students' narratives about their experiences in Finland*.
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation and othering. *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 181-194.
- EP-Nuffic.nl (o.d.) *Outgoing degree Mobility*. Verfügbar unter: <https://www.epnuffic.nl/en/internationalisation/mobility-statistics/outgoing-mobility/outgoing-degree-mobility> (Stand 28.01.2016)
- Gaw, K. F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations* 24 (1), 83-104.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge.
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- IEREST (2015). Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers. Kooper: *Annales University Press*. 6-14.
- IECEF (2015). *Four trends that are shaping the future of global student mobility*. Verfügbar

unter: via: <http://monitor.icef.com/2015/09/four-trends-that-are-shaping-the-future-of-global-student-mobility/> (Stand: 29.09.2016)

- Jackson, J. (2006). Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture. *The International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 77-98.
- Jordan, S. A. (2002). Ethnographic encounters: The processes of cultural translation. *Language and Intercultural Communication*, 2(2), 96-110.
- Kondracki, N. L., & Wellman, N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, 224-230.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (2008). Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International journal of intercultural relations*, 32(4), 359-368.
- Kinast, E.-U. (2003a). Diagnose – Training – Evaluation – Coaching. In: Thomas, A., Kinast, E.-U. & S. Schroll-Machl (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 167-226.
- Knapp, K. (2004). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 412.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs NPH, editor 1984.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385> (Stand 16.01.2017)
- Messelink, H. E., Van Maele, J., & Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning. *Intercultural Education*, 26(1), 62-72.
- Paige, R. M., & Vande Berg, M. (2012). *Why students are and are not learning abroad. Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it*, 29-58.
- Paige, R. M. (1933). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealey Publishing.
- Passarelli, A., & Kolb, D. A. (2012). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad*.

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Polkinghorne, D.E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*. 52(2), 137-145.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3).
- Relyea, C., Cocchiara, F. K., & Studdard, N. L. (2008). The effect of perceived value in the decision to participate in study abroad programs. *Journal of Teaching in International Business*, 19(4), 346-361.
- Salisbury, M. H., An, B. P., & Pascarella, E. T. (2013). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1-20.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction*. John Wiley & Sons, Inc..
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, p. 2-52. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steixner, M. (2009). "Fine-tuning" durch interkulturelles Coaching. *Interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 8(9), 83-110.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New directions for adult and continuing education*, (119), 5-15.
- Thomas, A. (2003). *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen*, *Wissen, Ethik*, 14:1, 137-221.
- Universiteit Utrecht (o.d.) *Exchange bestemmingen*. Verfügbar unter: <http://students.uu.nl/exchange-bestemmingen> (Stand 28.01.2016).
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75.
- Paige, R. M., & Vande Berg, M. (2012). *Why students are and are not learning abroad. Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it*, 29-58. Stylus Publishing, LLC.
- Van't Klooster, E., van Wijk, J., Go, F., & van Rekom, J. (2008). Educational travel: the overseas internship. *Annals of Tourism Research*, 35(3), 690-711.

Witte, A. (2009). Reflexionen zu einer (inter) kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 49-66.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Zaidman, N. (2000). Stereotypes of International Managers Content and Impact on Business Interactions. *Group & Organization Management*, 25(1), 45-66.

Anhang

Anhang 1: Tabelle 2

Tabelle 2

Beschreibung der Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz laut Byram(1997)

Kompetenzbereiche (Savoirs)	Eigenschaften
Kognitive Dimension	
Wissen (savoirs)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen bezüglich der sozialen Gruppen und ihrer Prozesse und Produkte in anderen Ländern und im eigenen Land • Allgemeines Wissen bezüglich der Regeln und Prozesse der individuellen und gesellschaftlichen Interaktion
Affektive Dimension	
Haltung (savoir être)	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit und Neugier • Bereitschaft zum Abbau von Zweifeln gegenüber anderen Kulturen • Bereitschaft, eigene Verhaltensweisen, Werte und Auffassungen relativieren und Bereitschaft zur Hinterfragung von Gewissheiten bezüglich der eigenen Kultur und zur Betrachtung dieser aus einer anderen Perspektive (Dezentralisierung der eigenen Kultur)
Kritisches kulturelles Bewusstsein (s'avoir engager)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fähigkeit zur kritischen Bewertung der Produkte, Handlungsmuster und Perspektiven anderer Kulturen und der eigenen Kultur anhand von expliziten Kriterien
Pragmatische Dimension	
Interpretation- und Bezugsfähigkeiten (savoir comprendre)	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Fähigkeit, Dokumente oder Ergebnisse einer anderen Kultur zu interpretieren und zu erklären, und daraufhin auf die eigene Kultur zu beziehen
Fähigkeit zu entdecken und zu interagieren (savoir apprendre/faire)	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, neues Wissen kulturellen Handlungsmustern und Kulturen im Allgemeinen zu gewinnen • Fähigkeit, dieses Wissen, diese Haltung und diese Fähigkeiten in interkulturellen Interaktionen und Echtzeit-Begegnungen zu benutzen

Anhang 2: Tabelle 3

Tabelle 3

Übersicht quantitativer Messinstrumente zur Messung interkultureller Kompetenz

QUANTITATIVE MESSINTRUMENTE		
Name	Teilkompetenzen oder Kategorien	Messziel
Developmental Model of intercultural Sensitivity (DMIS) (Benett, 1968, 1993)	5 verschiedene Level interkultureller Sensibilität (Verweigerung und Verteidigung; Umkehr; Minimierung; Akzeptanz und Anpassung; verkapselte Marginalität)	Haltung bezüglich kulturellen Unterschieden (HBW, 2003)
Intercultural Development Inventory (IDI) (Hammer, Benett & Wiseman, 2003)	50 Fragen zur gemachten interkulturellen Erfahrung unter Berücksichtigung der krosskulturellen Ziele, Herausforderungen bei der Navigierung von kulturellen Unterschieden, critical incidents, und Umgang mit der Navigierung von kulturellen Unterschieden, um Dimensionen des DMIS zu ergründen	Persönliche Erfahrung von und Haltung bezüglich kultureller Unterschiede, (Perry & Southwell, 2011)
Intercultural Sensitivity Scale (ISS) (Chen and Starosta, 2000)	Misst interkulturelle Sensibilität anhand von fünf Dimensionen. Engagement, Respekt für kulturelle Unterschiede, Selbstvertrauen, Freude und Aufmerksamkeit	Haltung bezüglich kultureller Unterschiede
Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC) (Köster and Olebe, 1988)	Unterscheidet zwischen acht Domänen interkultureller Kompetenz: Zeigen von Respekt, Orientierung zum Wissen, Einfühlungsvermögen, Interaktionsmanagement, Aufgabenrollenverhalten, Beziehungsrollenverhalten, Toleranz für Mehrdeutigkeit und Haltung während einer Interaktion	Verhalten bzw. interkulturelle Kompetenz
Cross-cultural adaptability inventory (CAI) (Kelley & Meyers, 1995)	50 Fragen, misst vier verschiedene Fähigkeitsbereiche: emotionale Belastbarkeit, Flexibilität/Offenheit, Wahrnehmungsschärfe und persönliche Autonomie	Fähigkeit sich an andere Kulturen anzupassen

Anhang 3: Aufgabenstellung Aufgabe 3

Opdracht 3: Interculturele etnografie Mijn sociale omgeving

Bekijk eerst het minicollege op:

<https://lecturenet.uu.nl/Site1/Play/d25ffa625381494083c3b5f5f2d53ba81d>

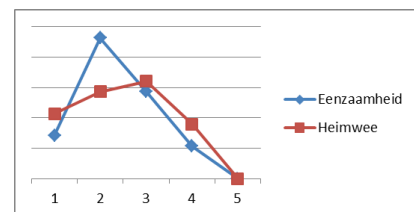
Voor het eerste verslag is het thema je 'sociale omgeving'. Hierin ga je dieper in op het netwerk dat je intussen hebt opgebouwd en je relatie met je netwerk thuis. Hieronder staan een paar subthema's die je in je reflectierapport kunt verwerken. Maak het een lopend betoog / verslag, waarin je de subonderdelen op je eigen manier betreft of antwoord geeft op de subvragen per onderdeel.

1. Je persoonlijke omgeving

Maak een overzicht van je sociale netwerk in het buitenland en verwerk daarin de drie subthema's die hier allemaal mee te maken hebben. Paragraaf 1.1 gaat over de mate van contact met het thuisfront. Paragrafen 1.2 gaan over het netwerk dat je ter plaatse hebt opgebouwd.

1.1 Contact met thuis

In de pre-departure vragenlijst werd jullie gevraagd in hoeverre jullie verwachtten een aantal dingen mee te gaan maken. In de grafiek zie je welke scores hier ongewaardeerd kwamen (n=28). (1=totaal niet en 5=heel erg)



veer

Zijn er (al) specifieke momenten geweest waarop er sprake was van eenzaamheid of heimwee? Indien je je eenzaam hebt gevoeld, of heimwee had, wat ben je toen gaan doen? Hoe of wanneer ging het weer over en hoe kijk je nu terug op die momenten?

Ga ook kort in op de mate waarin je contact hebt met het thuisfront. Misschien direct na aankomst, helemaal aan het begin toen je nog niemand kende daar? Of misschien op momenten dat er iets tegenvalt in je nieuwe thuis? Zoek je vooral op lastige of leuke momenten met het thuisfront? Doe je het soms ook bewust niet?

1.2 Contact in je nieuwe thuis: locals, co-nationals & internationals

In de literatuur (e.g. Dervin) worden doorgaans drie groepen onderscheiden: studenten uit het gastland ("de locals"), studenten uit je eigen land ("de co-nationals") en andere internationale studenten ("de internationals/ Erasmusgroep")? Vertel over je netwerk in het buitenland – o.a. welke nationaliteiten – en probeer te bedenken met welke groepen je het meest/minst optrekt en in welke situaties – bij welke activiteiten. Het volgende subthema gaat dieper in op de Erasmusgroep zelf.

Met wie heb je het meeste contact? Met wie het minste? Met wie zou je meer contact willen? In welke situaties wend je je tot welke groep?

Voor dit onderwerp is het artikel van Dervin (2009) interessant en vast ook herkenbaar en leuk om te lezen. Hij schrijft regelmatig over ervaringen van internationale studenten. Het begin van dit artikel is wat droog, maar vanaf pagina 22 omschrijft hij deze drie groepen: http://www.finnresearch.fi/5_dervin_2009.pdf

1.3 De “Erasmuscultuur”

Denk terug aan opdracht 2 en de Erasmus filmpjes. De Erasmuscultuur die daarin naar voren kwam was doorgaans heel positief en ging veel over uitgaan, reizen, leuke mensen, mooie dingen zien en drank.

Opdracht 2c: “Zoek tot slot een filmpje op YouTube over Erasmus. Wat wordt hierin verteld over het Erasmusleven – welke kenmerken worden hiervan benoemd?”

Bekijk de slide in het minicollege over culturen en groepen en lees onderstaande stuk tekst van Dervin over identiteit, nationaliteit en groepen in zijn onderzoek naar Erasmuservaringen. Reflecteer dan op jullie ervaringen met de “Erasmuscultuur”, nu (en indien) jullie er middenin zitten.

2. Cultuurshocks & critical incidents

In de pre-departure vragenlijst werd jullie ook gevraagd in hoeverre jullie verwachtten cultuurshocks meet te maken. In de tabel hieronder zie je de scores (n=28).

(1=totaal niet en 5=heel erg)

2.1 Cultuurshock

Wat was je beeld van cultuurshock toen je deze vragenlijst invulde? Heeft het minicollege je visie op cultuurshock veranderd? In hoeverre denk je, gebaseerd op de verschillende visies op cultuurshock, dat je misschien al (meerdere) cultuurshocks hebt ervaren?

2.2 Critical incident / rich point

Beschrijf nu tot slot één significante en interculturele gebeurtenis/ervaring die indruk op je heeft gemaakt – en die te maken heeft met sociale omgangsvormen of vriendschappelijk contact. Dit kan een gebeurtenis zijn die lastig/ grappig/ vernieuwend/ leerzaam/ storend/ frustrerend/ misschien zelfs romantisch...?! etc. was, maar waarbij je in ieder geval merkte dat er sprake was van verschillende referentiekaders of perspectieven op de situatie.

Jij wilde iemand drie zoenen geven, terwijl de ander er maar twee gaf, alleen dan wat diepgaander © Beschrijf deze gebeurtenis aan de hand van de vier besproken vragen:

- **Cognitief:** Wat gebeurde er? (Situatieschets van de gebeurtenis, thema/onderwerp)
- **Affectief:** Wat was de impact hiervan op jou? (Hoe voelde jij je in deze situatie?)
- **Gedrag:** Wat deed jij of wat deed de ander?
- **Transfer:** Wat had jij of de ander anders kunnen doen, of zou/zal jij in het vervolg anders doen om deze situatie te voorkomen? Wat kan je hiervan leren voor toekomstige situaties?

Veel succes! Ik ben benieuwd naar jullie ervaringen!

Groetjes,
Annelies

Anhang 4: Aufgabenstellung Aufgabe 5

Opdracht 5: Interculturele etnografie Cultuur en Communicatie

In meerdere verslagen kwam ik opmerkingen tegen dat jullie al veel geleerd hebben, dat jullie je al steeds meer aanpassen aan de lokale manier van doen en een enkeling ook al de lokale slang onder de knie heeft! In deze opdracht wil ik dat jullie erover na gaan denken wat nu de voornaamste dingen zijn die jullie hebben geleerd over de cultuur en taal en daarmee ook over jezelf.

Bekijk eerst het minicollege op:

<https://lecturenet.uu.nl/Site1/Play/558178c7452b411a8f22ac0bcc40b41e1d>

Onderdeel 1: Cultuur

Probeer bij deze opdracht in je achterhoofd te houden op hoeveel verschillende manieren cultuur een rol kan spelen in de alledaagse praktijk en dus op hoeveel fronten je ervaringen kunt hebben, dingen kunt zijn opgevallen en je mogelijk (hopelijk) ook over jezelf en eigen cultuur hebt geleerd.

Denk aan de zichtbare en onzichtbare dingen. Aan *wetgeving, regels en gewoontes* (wat mag wel, wat mag niet, sociale routines + conventies, eetgewoonten), aan -de omgang met- *religie, feestdagen, politiek, maatschappelijke ontwikkelingen*, het functioneren van *instituten en instanties*, het openbare leven (bureaucratie, veiligheid, gezondheid, publieke orde, openbaar vervoer, etc.), enzovoort. Maar ook aan onderwerpen gerelateerd aan *communicatie* en *interpersoonlijke kwesties* (afspraken maken, begroetingen, omgangsvormen, academische regels, humor, etc.). En tot slot aan de vaak minder zichtbare *normen en waarden* die mogelijk aan deze aspecten ten grondslag liggen (waarheid, vrijheid, beleefdheid, betrouwbaarheid, verantwoordelijkheid, schuld, schaamte, liefde, individualisme, respect voor de ander, leven om te werken, werken om te leven, etc.).

1.1 DI(V)E-model (1 critical incident goed uitwerken)

Denk terug aan “critical incidents”, aan momenten waarop bepaald gedrag, bepaalde opmerkingen of een bepaalde houding je opviel (je vond het storend of misschien juist leuk of interessant) en dat je nog steeds verwondert.

Pas hierop het DIE-model toe: beschrijf wat jouw interpretatie + evaluatie van dit moment of fenomeen is. Probeer dan te beredeneren wat de interpretatie + evaluatie van degene uit de andere cultuur hiervan zouden kunnen zijn. Denk dus niet alleen aan het waarneembare, maar ook aan het onzichtbare. En het ideale aan in direct contact zijn met de ander is stap 3: Je kunt het verifiëren: dus zoek dus eventueel een local en vraag na hoe het volgens hem/haar zit.

	Eigen cultuur	Cultuur van de ander
Describe		
Interpret		
Verify ?		
Evaluatie		

1.2 Wat heb je geleerd over de andere cultuur? (max 1 pagina)

Beschrijf een paar dingen die je geleerd hebt over de cultuur van het land waar je woont, maar mag ook over andere landen zijn, en over je eigen cultuur.

Wat zijn een paar typische, interessante, verrassende verschillen of overeenkomsten tussen het land waar je nu woont en Nederland? Denk hierbij aan vragen als: Wat vind je het leukste, waar heb je je aan aangepast? Wat vind je moeilijk om aan te wennen?

Indien mogelijk, hanteer twee perspectieven: Wat heb je geleerd over de andere cultuur en wat heb je daardoor weer geleerd over je eigen cultuur? (In jullie verslagen zijn al voorbeelden gegeven zoals Nederlands sarcasme, lunch meenemen naar je werk, afspraken maken, etc.)

Bespreek ook hoe je dit hebt geleerd (bespreek een specifiek moment, of een combinatie van meerdere incidenten, of iemand heeft het jou verteld).

Onthoud ook hier: denk niet alleen aan het waarneembare, ga ook op zoek naar het onzichtbare..!

2.4 Stereotypes, generalisaties, essentialisme, etc. (circa 200-400 woorden)

Culturele verschillen worden ook vaak uitgedrukt in universele feiten. Voor vertrek hebben we in de training gesproken over hoe we naar 'de ander' kijken en termen behandeld zoals stereotypes, vooroordelen, generalisaties, essentialisme, ethnocentrisme en exotisme. Bespreek in hoeverre je voorbeelden van bovengenoemde termen bent tegengekomen in je verblijf in het buitenland.

Denk aan: in hoeverre had je beelden vooraf en zijn die veranderd door in contact te zijn met personen uit de bijbehorende cultuur (Ontkracht? Bevestigd? Genuanceerd?). Of in hoeverre hadden mensen zulke beelden van jouw cultuur? En in hoeverre hebben deze begrippen geholpen in je bewustwording van hoe je of men met verschillen om kunt gaan?

Onderdeel 2: Communicatie

Jullie *critical incidents* hadden regelmatig te maken met taal en manieren van communiceren. Zoals het gebruik van "how are you", dat eigenlijk helemaal geen vraag blijkt te zijn in veel Engelstalige landen, maar meer een begroeting. Om af te sluiten nog een korte opdracht omtrent communicatie.

2.1 Woordenboek lokale taal en communicatietaal

Maak een eigen miniwoordenboek (lokale taal - Nederlands) waarin je 5-10 woorden, uitspraken of zinnen uit de lokale taal opschrijft, die jij kenmerkend vindt voor de lokale cultuur en 'hoe ze daar dingen doen/ervaren', of die je iets hebben geleerd over de lokale taal en cultuur. Geef ook 5 woorden of begrippen die veel gebruikt worden in internationale kringen. Geef een vertaling en korte (culturele) verklaring van het woord. Bijvoorbeeld:

Gezellig. Een typisch en veelzijdig Nederlands woord om een leuke avond uit te drukken, maar ook de sfeer van de inrichting van een huiskamer, een karaktereigenschap van een persoon, enzovoort. Geen letterlijke vertaling mogelijk.

Pinnare: Een term van Nederlandse Italofielen, het Nederlandse woord "pinnen" met een Italiaanse werkwoordsuitgang. Wordt alleen begrepen door Nederlanders die Italiaans spreken.

2.3 Taal, cultuur en identificatie

Schrijf nog een kort stukje (circa 200 woorden) over je eigen omgang met de vreemde taal en of het leren of gebruiken van deze taal je nieuwe manieren van doen en/of denken heeft opgeleverd.

Anhang 5: Tabelle 5

Tabelle 5

Beschreibung und Erläuterung der in der Untersuchung verwendeten Kategorien zur Kategorisierung der Reflexionsberichte

Code	Eigene Erklärung
Lernphasen	
Erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> - aktive Erfahrung - objektive Wahrnehmung ohne Beurteilung oder Meinung
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - ich fühle/ich denke/ ich finde - Reflexion, die sich auf ein älteres Bild oder eine Idee bezieht - Die Äußerung einer Meinung - ein aktiver Vergleich
Konzeptualisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung von abstrakten Gedankengängen - <i>Het is</i> und <i>Dus</i> – „Es ist“ und „Also“ - Etwas wird als typisch beschrieben - Ein sich wiederholendes Ereignis, welches somit als Schlussfolgerung oder Konzeptualisierung gilt - Explizites Erwähnen des Erlernten - Die Ablehnung oder Bestätigung eines Stereotypes
Experimentieren	<ul style="list-style-type: none"> - Die aktive oder geplante Veränderung des eigenen Verhaltens oder de eigenen Haltung
Subkategorien der Lernphasen	
Gastland	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen, Reflexionen, Konzeptualisierungen bezüglich des Gastlandes - Hierbei gilt der nationalistische Kulturbegriff, da die Studierenden ihn auf diese Weise benutzen (Dervin, 2009)
Internationale Studierende	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen, Reflexionen, Konzeptualisierungen bezüglich der internationalen Studierenden vor Ort
Studierender selbst	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen, Reflexionen, Konzeptualisierungen bezüglich des Studierenden selbst
Niederlande	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen, Reflexionen, Konzeptualisierungen bezüglich der Niederlanden
Kulturallgemein (Konzeptualisierung)	<ul style="list-style-type: none"> - Kulturallgemeines oder kulturübergreifendes Erlerntes der Studierenden - Handelt meistens von den Niederlanden, internationalen Studierenden oder dem Gastland
Individuell (Konzeptualisierung)	<ul style="list-style-type: none"> - Erlerntes, welches sich auf die Studierenden selbst und z. B. ihre eigenes Verhalten oder ihre eigene Haltung bezieht
Haltung (Experimentieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende experimentieren mit ihrer eigenen Haltung, passen diese an (Akkulturation), verändern diese (Dekulturation) oder halten sich an ihrer kulturnahen Haltung fest
Verhalten (Experimentieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende experimentieren mit ihrem eigenem Verhalten, passen dieses an (Akkulturation), verändern dieses (Dekulturation) oder halten sich an ihrem kulturnahen Verhalten fest
Lerntechniken	

Verifikation durch Drittparteien	<ul style="list-style-type: none">- Studierende fragen verschiedene Drittparteien um Rat, um ein interkulturelles Erlebnis zu erklären- Drittparteien können internationale oder niederländische Studierende oder Einheimische sein
Vergleich des Gastlandes mit dem Heimatland oder sonstige Vergleiche	<ul style="list-style-type: none">- Studierende vergleichen bestimmte Umstände oder Erlebnisse im Gastland mit den Niederlanden- Studierende vergleichen bestimmte Umstände oder Erlebnisse in den Niederlanden mit dem Gastland
Arbeit mit Stereotypen	<ul style="list-style-type: none">- Studierende reflektieren Stereotype oder Eindrücken von bestimmten Ländern, die sie vor dem Kontakt mit Individuen dieser Länder hatten