

*„Ich verstehe noch lange nicht alles.“*

Fremdspracherwerb und Adaptation  
deutscher Auslandsentsandter

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
doktor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von M.A. Wolfgang Zippel

geboren am 07.06.1979 in Apolda

Gutachter

1. Prof. Dr. Peter Noack, Jena

2. Prof. Dr. Hans Barkowski, Jena

Tag der mündlichen Prüfung: 03.07.2014

## DANKSAGUNG

Großer Dank gebührt an erster Stelle Herrn Prof. Dr. Peter Noack, der mit seinem Interesse am Thema und der Bereitschaft zur fachlichen Betreuung nicht nur die Durchführung der vorliegenden Forschungsarbeit ermöglichte, sondern sich auch in allen Phasen ihrer Entstehung stets die Zeit nahm, mir in konzeptuellen Fragestellungen und methodischen Problemen motivierenden Beistand zu leisten. Durch seine Unterstützung in organisatorischen Fragen und die Bereitstellung eines Arbeitsplatzes hat er die Datenerhebung und -auswertung sehr erleichtert.

Herrn Prof. Dr. Hans Barkowski gilt mein Dank für die vielen inspirierenden Impulse bei kniffligen Entscheidungsfindungen auch außerhalb fachspezifischer Bereiche während der letzten Jahre, sowie für seine Bereitschaft, sich trotz wohlverdientem Rückzug aus akademischer Betriebsamkeit auf die Zweitbetreuung dieser Arbeit einzulassen. Für ihre wohlwollende Unterstützung und ihr konstruktives Feedback in entscheidenden Fragen der Konzeption und der Auswertung möchte ich Dr. Monika Dahse, Diana Maak, Sascha Weißbach, Gabriela Rocha, Monique Landberg, Dr. Katharina Eckstein, Judith Müller-Gerold, Matthias Baumann und Thomas Hiller herzlich danken. Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Mariam Kilargiani, Anita Kramer und Ursula Beck haben mir durch ihr Interesse und Gesprächsangebote geholfen, in schwierigen Momenten nicht den Mut zu verlieren.

Dank der Unterstützung durch die Jenaer Graduierten-Akademie konnte ich mich in der letzten Phase der Entstehung hundertprozentig auf die Forschungsarbeit konzentrieren. In diesem Zusammenhang möchte ich Frau Angela Köhler-Saß dankend erwähnen, die mich auf die entscheidende Ausschreibung aufmerksam gemacht hat.

Nicht zuletzt sei allen Personen herzlich gedankt, die die Untersuchung durch ihre bereitwillige Teilnahme an den Erhebungen erst möglich gemacht und mich mit ihren Nachfragen motiviert haben, die Arbeit zum Abschluss zu bringen. Ich hoffe, dass es mir gelungen ist, einige interessante Antworten zu finden.

## ABKÜRZUNGEN

$\beta$  = Beta-Koeffizient

[bs] = beidseitig (in Bezug auf Korrelationen)

Bol = Bolivien

CIM = Centrum für internationale Migration und Entwicklung

DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst

dt. MA = deutsche Mitarbeiter

einw. MA = einheimische Mitarbeiter

Geo = Georgisch

GER = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

GI = Goethe-Institut

GIZ = Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

Kau = Kaukasus

LS = Landessprache

M = Mean (Mittelwert)

n = Anzahl der gültigen Fälle

n.s. = nicht signifikant

p = Irrtumswahrscheinlichkeit

P. = Person

r = Korrelationskoeffizient

rek. = rekodiert

Ru = Russisch

SD = Standard Deviation (Standardabweichung)

skA = sozio-kulturelle Adaptation

Spa = Spanisch

SWE = Selbstwirksamkeitserwartung

ZfA = Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

## INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	5
1.1 Ausgangslage	6
1.2 Forschungsziele	7
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2. Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Soziale Identität und Intergruppenbeziehungen	10
2.2 Stereotype und Ingroup Bias	14
2.3 Anpassungsprozesse in interkulturellen Kontexten	15
2.3.1 Kulturschock	15
2.3.2 Akkulturation und Adaptation	17
2.3.3 Wohlbefinden und Zufriedenheit	21
2.3.4 Interkulturelle Kompetenz	23
2.4 Fremdspracherwerb und Sprachstandserhebung	29
2.5 Kulturdistanz und länderspezifische Untersuchungen	33
3. Fremdspracherwerb und Adaptation deutscher Auslandsentsandter	40
3.1 Forschungsmodell	40
3.2 Hypothesen	45
3.3 Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung	50
3.4 Erste Teilstudie - Die Fragebogenerhebung	51
3.4.1 Methode	51
3.4.1.1 Instrumente	52
3.4.1.2 Datenerhebung	54
3.4.1.3 Datenaufbereitung	56
3.4.1.4 Datenanalyse	60
3.4.2 Ergebnisse	61
3.4.2.1 Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen	61
3.4.2.2 Einflüsse auf den Fremdspracherwerb	67
3.4.2.3 Zwischenfazit	86
3.4.2.4 Effekte der Sprachkompetenzen	89
3.4.2.5 Die Sprachkompetenzen im Gesamtzusammenhang	100
3.4.3 Zusammenfassung und Interpretation	104

3.5 Zweite Teilstudie - Die Interviewbefragung .....	109
3.5.1 Methode .....	109
3.5.1.1 Inhaltsanalyse .....	110
3.5.1.2 Instrumente .....	113
3.5.1.3 Datenerhebung .....	115
3.5.1.4 Datenaufbereitung .....	117
3.5.1.5 Datenanalyse .....	118
3.5.2 Ergebnisse .....	121
3.5.2.1 Stichprobenbeschreibung .....	121
3.5.2.2 Wahrnehmung und Reaktion der Einheimischen .....	122
3.5.2.3 Sprachlernmotive .....	132
3.5.2.4 Wünsche nach Unterstützung beim Spracherwerb .....	145
3.5.3 Zusammenfassung und Interpretation .....	153
3.6 Exkurs zu methodischen Aspekten .....	157
3.7 Zusammenführung beider Teilstudien .....	162
4. Diskussion .....	169
Literaturverzeichnis .....	172
Anhang .....	184
Fragebogen für die erste Erhebung im Südkaukasus .....	184
Modell der Akkulturationsforschung nach Berry .....	191
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen .....	192
Interkorrelationen .....	193
Effekte in den Regressionsanalysen mit Daten der zweiten Erhebungen .....	202
Abbildungsverzeichnis .....	204
Tabellenverzeichnis .....	206
Eidesstattliche Erklärung .....	207

## 1. EINLEITUNG

„Ich verstehe noch lange nicht alles“ ist ein Zitat einer Interviewpartnerin aus Bolivien und sie bezog sich dabei auf ihre Spanischkompetenzen. Diese waren bereits sehr umfangreich, sodass man meinen könnte, dass die neben der sprachlichen Seite des Verstehens noch etwas Anderes im Blick hatte. Vielleicht meinte sie auch, dass es noch lang dauern würde, bis sie die Werte und Handlungen der Einheimischen, die politische Situation im Land und andere Aspekte der bolivianischen Kultur verstehen würde. Das berührt die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit: Wie gut beherrschen die Teilnehmer eine oder mehrere der Verkehrssprachen ihres Einsatzlandes, welche Faktoren beeinflussen ihren Spracherwerb, und wie wichtig sind diese Sprachkompetenzen für die Orientierung in ihrer in vielerlei Hinsicht ungewohnten Heimat auf Zeit? Es geht dabei nicht nur um das Verständnis von Menschen und Kultur (und hier sind die Grenzen des kurzen Zitats in seiner Funktion als Überschrift der gesamten Arbeit), es wird außerdem danach gefragt, inwieweit Wahrnehmung, Verständnis und Orientierung im Einsatzland – die sozio-kulturelle Adaptation – die affektive Bewertung der Lebenssituation beeinflussen und ob die Sprachkompetenzen auch hierbei eine entscheidende Rolle spielen.

In den folgenden Abschnitten wird die Ausgangslage geschildert, vor deren Hintergrund die Forschungsziele genauer umrissen werden. Außerdem erfolgt eine kurze Erläuterung der inhaltlichen Struktur dieser Arbeit.

## 1.1 AUSGANGSLAGE

Deutsche Auslandsentsandte – das können Diplomaten an den Auslandsvertretungen, Firmenmitarbeiter in ausländischen Niederlassungen, Angestellte bei staatlichen und nicht staatlichen Organisationen oder Soldaten auf Friedensmission sein. In der Regel werden sie für einen Zeitraum zwischen zwei und sechs Jahren entsandt. Danach kehren sie entweder nach Deutschland zurück oder setzen ihren Einsatz in einem anderen Land fort. Aus persönlichen Gründen bleiben einige auch über die Entsendung hinaus im Einsatzland, dabei häufig den Kontakt zu deutschen Arbeitgebern haltend, obwohl sie nun nicht mehr direkt von Deutschland entsandt sind. So unterschiedlich die jeweiligen Aufgaben vor Ort sein können, eint doch alle Entsendungen der Wunsch, dass der Einsatz möglichst erfolgreich verlaufen möge, erfolgreich im Sinne des Arbeitsauftrages aber auch im Sinne der persönlichen Erwartungen. Das heißt, der oder die Entsandte soll sich in seiner Umgebung wohl fühlen und ein soziales Netzwerk aufbauen, das ihm bzw. ihr<sup>1</sup> hilft, die alltäglichen Probleme, die in fremder Umgebung sehr ungewohnt sein können, zu bewältigen. Das wiederum wirkt auf den Erfolg des Einsatzes zurück, denn Entsandte müssen auch ihrer Multiplikatorenrolle als Vertreter Deutschlands gerecht werden. Gleichzeitig ist es in der Regel erwünscht, dass die Person ihre Gastkultur kennen und verstehen lernt, damit dieses Wissen und diese Erfahrungen im Anschluss an die Rückkehr nach Deutschland zum Tragen kommen können.

Die Erfolgsmessung von Auslandseinsätzen ist multifaktoriell und dementsprechend unübersichtlich. Das liegt sowohl an der bereits angedeuteten Bandbreite von Arbeitsaufträgen und erhofften Zielen als auch an der Schwierigkeit, deren Umsetzung zu überprüfen, besonders wenn es sich um soziale Aufgaben handelt. Evaluationen sind darüber hinaus ökonomischen Gesetzen unterworfen, sie sollen möglichst wenig Zeit und finanziellen Aufwand kosten und werden daher in der Regel auf ein Minimum beschränkt, solange keine augenfälligen Probleme während des Auslandsaufenthaltes auftreten. In vielen Unternehmen und Organisationen müssen die Entsandten nach bestimmten Zeitabschnitten der ihnen übergeordneten Arbeitsebene Berichte zukommen lassen; üblich ist außerdem die Durchführung von Evaluations- und Reintegrationsseminaren während des Einsatzes bzw. nach der Rückkehr. Zur Schwierigkeit der Erfolgsmessung kommt mindestens ein weiteres, gruppenpsychologisches Problem hinzu, denn es fehlt zumeist an einer unparteiischen dritten Instanz, die den Grad des Gelingens von Auslandseinsätzen einschätzen könnte. Arbeitsteams im Ausland bilden Gruppen, die sich als graduell geschlossen und abgrenzbar von anderen Gruppen

---

<sup>1</sup> Die explizite Nennung weiblicher und männlicher Personen erfolgt in dieser Arbeit nicht durchgehend. Bei Verwendung des generischen Maskulinums werden jedoch Personen aller Geschlechter ausdrücklich einbezogen.

wahrnehmen. Das schließt auch Arbeitgeber im Ausland nicht aus, und so verlassen viele innere Probleme oder Missstände die Gruppe nicht, denn das könnte ihr und damit wiederum jedem Einzelnen schaden. Es bleibt daher oft im Dunkeln und ist auch den betroffenen Personen nicht immer vollends bewusst, warum zahlreiche Auslandseinsätze scheitern oder deutlich suboptimal verlaufen, sei es durch Abbruch von Seiten des Entsandten oder von Seiten des Entsendenden aufgrund ausbleibenden Erfolges, sei es durch Erfahrungen, die zu einer negativen einseitigen oder gegenseitigen Wahrnehmung von Entsandten und Kontaktpersonen der Gastkultur führen.

Trotz der genannten Schwierigkeiten ist es unerlässlich, an der Verbesserung der Evaluation von Auslandseinsätzen zu arbeiten, da ihnen eine hohe Bedeutung zukommt. Erfolgreiche oder gescheiterte Einsätze beeinflussen maßgeblich die gegenseitigen Stereotype und die Beziehungen zwischen Deutschland bzw. den entsendenden Organisationen und den Partnern vor Ort, manchmal ganzen Regionen oder Ländern.

## 1.2 FORSCHUNGSZIELE

Unter Bezugnahme auf Trimpop/Meynhardt heißt es bei Ertl, „dass Auslandsaufenthalte [in vielen Fällen] nicht erfolgreich verlaufen und dass dies meist auf kulturelle Schwierigkeiten im Anpassungsprozess zurückzuführen ist“ (Ertl 2003: 2; vgl. Trimpop/Meynhardt 2002). Welche aber sind diese kulturellen Schwierigkeiten beim Anpassungsprozess, wie lassen sie sich messen und wie kann man ihnen begegnen? In der Literatur zu interkulturellen Arbeitskontexten findet sich eine Reihe von Faktoren, die den Erfolg eines Auslandseinsatzes beeinflussen – von personellen über situative bzw. kontextuelle Prädiktoren in Einzelzusammenhängen bis hin zu komplexen Modellen interkultureller Kompetenz. In letzteren wird häufig auch die Notwendigkeit ausreichender Fremdsprachenkompetenzen betont, die zwar nicht als psychologisches Merkmal, aber als Fertigkeit, als nützliches Mittel zum Zweck zügiger Sozialisierung und größtmöglicher Handlungskompetenz betrachtet werden. Dieser Zusammenhang ist jedoch selten wissenschaftlich überprüft worden; allzu einleuchtend scheint seine Existenz, sehr aufwendig seine Messung zu sein. Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich daher auf den Fremdspracherwerb im Einsatzland. Es interessieren dabei sowohl personelle und externe Faktoren, die den Spracherwerb fördern bzw. behindern und so die große Varianz unter Auslandsentsandten bezüglich ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen aufklären können, als auch Effekte der Sprachkompetenzen auf adaptive und evaluative Aspekte des Auslandseinsatzes. Dies soll im quer- und längsschnittlichen Vergleich von Auslandsentsandten im Südkaukasus und Bolivien herausgearbeitet werden. Dafür wurden je zwei Fragebogenerhebungen durchgeführt.

Es wird erwartet, dass spezifische Bedingungen der Einsatzländer für diese Fragestellungen von entscheidender Bedeutung sein können. Die für den Spracherwerb relevanten Faktoren sollen daher vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Einbettung betrachtet werden. Dieser kann zum Teil durch theoretische Betrachtung kultureller Merkmale der untersuchten Einsatzländer erarbeitet werden. Dazu gehört auch die Reflexion über die in den untersuchten Ländern existierenden Verkehrssprachen (Georgisch, Armenisch, Aserbaidshanisch, Russisch, Spanisch, mit Einschränkungen Quechua, Aymara, Guarani, sowie evtl. Englisch, Deutsch), sowohl in kontrastiv-linguistischer Hinsicht als auch in Bezug auf ihr Image und ihren Kommunikationsradius. Solche Spezifika des jeweiligen Einsatzlandes sollen aber vor allem die qualitativen Daten der in Georgien und Bolivien durchgeführten Interviewbefragungen erfassen. In diesen wurde u.a. nach Erfahrungen im Umgang mit den Einheimischen und der Rolle, die die Sprachkompetenzen dabei spielen, gefragt. Außerdem wurden detailliert Sprachlernmotive erhoben, da sich diese, insbesondere in der Gegenüberstellung von Sprachen mit geringer Reichweite (Landessprachen im Südkaukasus und die indigenen Sprachen Boliviens) mit zwei Weltsprachen (Russisch im Südkaukasus und vor allem Spanisch in Bolivien) stark voneinander unterscheiden können. Die Analyse der Lernbedingungen und sich daraus ergebender Wünsche für die Unterstützung beim Spracherwerb sollen den zweiten Teil der Untersuchung abrunden. Nicht zuletzt sollen die Interviewdaten durch Methodentriangulation einer zusätzlichen Absicherung der Sprachniveaueinschätzungen dienen.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen helfen, die Bedingungen des Fremdspracherwerbs und die Rolle der Sprachkompetenzen während des Auslandsaufenthaltes besser verstehen und einordnen zu können. Dieses Verständnis soll Vorschläge zur Weiterentwicklung von Personalauswahl und –vorbereitung ermöglichen und das Unterstützungspotential der entsendenden Organisationen erkennen helfen.

Die erwarteten Forschungsergebnisse werden hier noch einmal zusammengefasst:

- Die für den Fremdspracherwerb relevanten Bedingungen sollen erfasst und in ihrer Wechselwirkung beschrieben werden. Neben den Spezifika der untersuchten Länder und Sprachen sollen allgemeingültige Aussagen herausgearbeitet werden.
- Das Zusammenwirken der fremdsprachlichen Kompetenzen mit der Adaptation im Einsatzland soll besser verstanden und kohärent dargestellt werden. Daneben werden Antworten darauf, wie Adaptation und Evaluation zusammenhängen, erwartet.
- Gegebenenfalls vorhandener Unterstützungsbedarf im Spracherwerb von Auslandsentsandten soll erkannt werden.

### 1.3 AUFBAU DER ARBEIT

Auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes werden in Kapitel 2 die für diese Arbeit zentralen Konzepte und Begriffe diskutiert und diejenigen Konstrukte herausgearbeitet, die im dritten Kapitel in das Forschungsmodell eingebettet werden. Nach der Vorstellung der Hypothesen und der Methode der ersten Teilstudie werden dort zunächst die statistischen Analysen der Fragebogendaten im Vordergrund stehen. Interne und externe Faktoren werden, unter Berücksichtigung möglicher Wechselwirkungen, auf zwei Fragen hin untersucht: 1.) Lassen ihre Ausprägungen Vorhersagen über Fremdsprachenlernbereitschaft und Sprachstand zu? und 2.) Wie wirken sie auf die Adaptation im Einsatzland und die Evaluation des Einsatzes? Im Anschluss an die Darstellung aller für Lernbereitschaft und fremdsprachliche Kompetenzen relevanter Zusammenhänge sollen diese zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden.

Die sich daran anschließende Auswertung der Interviewdaten unter 3.5 soll das bis dahin gewonnene Bild verfeinern und deutlich machen, welchen länderspezifischen Bedingungen besondere Gewichtung für die Frage nach Lernbereitschaft und fremdsprachlichen Kompetenzen zukommt. Daraufhin werden Möglichkeiten der Verschränkung zwischen den unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorgestellt (3.6) und die zentralen Ergebnisse beider Teilstudien zusammengeführt (3.7).

## 2. THEORETISCHER HINTERGRUND

Das konzeptionelle Fundament dieser Arbeit bilden Erkenntnisse aus der Akkulturations- und der Sprachlernforschung, insbesondere aus Untersuchungen zu Intergruppenbeziehungen, interkultureller Kommunikation und Bedingungen des Fremdspracherwerbs. So weit dieses Feld auf den ersten Blick scheint, wird es doch durch die Spezifik der Fragestellung, nämlich einerseits der Frage nach der Integration bzw. Adaptation von Deutschen im Ausland und andererseits der nach dem Spracherwerb im Einsatzland, eingegrenzt. Die Vorstellung der für diesen Kontext relevanten Forschungsergebnisse hat zum Ziel, die in das Forschungsmodell der Studie eingegangenen Konstrukte (s. 3.1) theoretisch zu verankern und durch Evidenz zu stützen. Dabei wird, auf einer höheren, allgemeinen Ebene ansetzend, zu teilweise sehr spezifischen Konzepten vorgedrungen. Vor dem Hintergrund der Diskussion um Gruppenbeziehungen kann auf Ingroup Bias eingegangen werden. Ein Überblick über die Debatte um Kulturschock und Akkulturation erlaubt die Definition weiterer zentraler Konstrukte. Erkenntnisse zum Fremdspracherwerb erwachsener Lerner werden vorgestellt, um die Einordnung fremdsprachlicher Kompetenzen in das Forschungsmodell zu begründen. Ausgehend von Untersuchungen zu Kulturdistanz werden abschließend spezifische Gegebenheiten der Einsatzländer geschildert.

### 2.1 SOZIALE IDENTITÄT UND INTERGRUPPENBEZIEHUNGEN

„[D]ie Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen bzw. Kategorien [übt] einen entscheidenden Einfluß darauf aus, wie wir andere Personen und auch uns selbst wahrnehmen, beurteilen und behandeln“ (Simon/Mummendey 1997: 15) und „Gruppen weisen Eigenschaften und Dynamiken auf, die, obwohl sie zweifelsohne auf der psychologischen Funktionsweise der involvierten Personen basieren, keineswegs mit den individuellen Eigenschaften und Dynamiken dieser Personen gleichzusetzen sind“ (ebd.: 14). Diese Zitate beschreiben entscheidende Charakteristika von sozialen Gruppen, die zu Ingroup Bias und anderen Phänomenen auf Gruppenebene führen (s. 2.2), sie enthalten aber noch keine Definition. Dem Verständnis davon, was eine Gruppe ausmacht, wird sich auf mindestens zwei Wegen genähert. Eine Sichtweise, bei der der Fokus auf der Gruppe als Einheit sowie auf Gruppenprozessen liegt, findet in der Definition von Sherif ihren Niederschlag: „[A] group is defined as a social unit which consists of a number of individuals who, at a given time, stand in more or less definite interdependent status and role relationships with one another“ (Sherif 1962: 4). Im englischen Sprachraum zumeist im Paradigma des „social cohesion approach“ stehend, wird Gruppenzugehörigkeit über gemeinsame Interessen, Werte, Sanktionen und über Status definiert,

und Mitglieder einer Gruppe zeichnen sich durch gegenseitige Abhängigkeit aus (ebd.: 4f). In enger Verbindung mit dem Kohäsionsansatz steht die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts (Campbell 1965; Sherif 1966). Die Ursachen für Konflikte zwischen Gruppen werden auf kompetitive Interessen derselben zurückgeführt und negative Stereotype sowie eine Aufwertung der eigenen Gruppe als Folge dieser Konflikte angesehen (Florack 2000: 35).

Im vor allem in puncto Gruppenzugehörigkeit teilweise entgegengesetzten Verständnis sozialer Gruppen in der „social identity theory“ stehen psychologische Phänomene auf individueller Ebene im Vordergrund. Dies drückt sich in der Definition von Turner aus, der soziale Gruppen als Ansammlungen von „two or more individuals, who share a common social identification of themselves“<sup>2</sup> (Turner 2010: 15) definiert. Da die Identifikation die Gruppe konstituiert, stellt die Wahrnehmung von Gruppenkonflikten keine notwendige Bedingung für Diskriminierung dar. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen individuelle Merkmale und Verhaltensweisen, die mit Gruppenzugehörigkeit erklärt werden können sowie die Bedingungen, die zur Gruppenzuschreibung hinreichen („Minimales Gruppenparadigma“, Tajfel et al. 1971). Ursachen und Funktionsweise von Ingroup Bias und die Entstehung multipler sozialer Identität können mit diesem Ansatz besser erklärt werden. Soziale Identität wird dabei definiert als von der personalen Identität zu unterscheidender Bestandteil des Selbstkonzeptes eines Individuums, „der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel 1982: 102). Mehrere Dimensionen der sozialen Identität werden diskutiert, wobei die Bandbreite von unidimensionalen (Kelly 1988) bis zu Modellen mit sieben Dimensionen (Ashmore et al. 2004) reicht. Im Einverständnis mit Feitosa und Salas, die in einem Vergleich verbreiteter Operationalisierungen des Konzepts eine mehrheitlich zugrunde liegende Dreidimensionalität feststellen (Kategorisierung, Zugehörigkeitsgefühl und positive Einstellungen, vgl. Feitosa/Salas 2012: 531f), basiert das Konzept auch in der vorliegenden Arbeit auf einem dreidimensionalen Konstrukt, es wird jedoch die Terminologie von Cameron verwendet (Zentralität, Bindung und Ingroup-Affekt, vgl. Cameron 2004: 241ff).

Psychologische Intergruppenforschung hat ihren Ursprung im frühen 20. Jh. in groß angelegten klinischen Erhebungen von Migrantengruppen in den USA (Robertson 1903; Malzberg 1936 u.a.). Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs rückten außerdem die sich zunehmend entwickelnden Austauschprogramme auf schulischer und universitärer Ebene in den Fokus der Forschung (Benett et al. 1958, Tajfel/Dawson 1965 u.a.). Bis in die 80er Jahre des 20. Jh. dominierten Untersuchungen zu Minderheiten, Austauschschülern und –studenten sowie Gastarbeitern das Forschungsfeld.

---

<sup>2</sup> Es sei darauf verwiesen, dass für manche Forscher eine Gruppe erst bei einer Mitgliederzahl von mindestens drei vorliegt und von der „Dyade“ zu unterscheiden ist (z.B. Geiger, zit. nach Bernsdorf 1972: 314).

An Studien zu statusstarken Gästen auf Zeit, wie sie seit den 90er Jahren vor allem mit Entsandten der Führungsebene von Unternehmen durchgeführt werden (Adler/Gundersen 2008; Hinner/Rülke 2002; Kiechl/Kopper 1992; Knapp et al. 1999 u.a.), kritisiert Ertl die vernachlässigte Fokussierung auf individuelle Anpassungsprozesse in interkulturellen Kontexten: „Häufig hat die Wissenschaft in der Vergangenheit versucht, die Anpassungsprozesse auf der Gruppenebene zu untersuchen. [...] Weniger stark in der wissenschaftlichen Diskussion scheint dagegen bisher die Untersuchung von Adaptionsprozessen auf der individuellen Ebene gestanden zu haben“ (Ertl 2003: 2). Dieser impliziten Forderung wird in der vorliegenden Arbeit insofern Rechnung getragen, als dass die individuelle Orientierung an unterschiedlichen Gruppen (Deutsche im Einsatzland, Einheimische, andere Ausländer, Mitarbeiter) erhoben und der Zusammenhang mit anderen individuellen Faktoren untersucht wird. Bezüglich der Zielgruppe deutscher Auslandsentsandter konnte sich dabei mit Ausnahme der erwähnten Managerstudien kaum auf Vorgängeruntersuchungen bezogen werden, da solche nur vereinzelt vorliegen und außerdem zum Teil voneinander abweichende Forschungsziele verfolgen (Breuer/de Bartha 1990; Diel/Ochsmann 2000; Hongxia 2003; Stahl 1999; Warthun 1997; Wirth 1992). In Anbetracht der hohen Anzahl an problematisch verlaufenden Auslandseinsätzen (Trimpop/Meynhardt 2002; Stahl 2005) sollte die Notwendigkeit zur intensiveren Erforschung dieser Zielgruppe jedoch nicht unterschätzt werden.

Die Lebenssituationen von Entsandten<sup>3</sup> unterscheidet sich in einigen wesentlichen Aspekten deutlich von denen der mit der erläuterten Terminologie untersuchten Immigranten. So sind etwa die Motive für das Verlassen des Heimatlandes ebenso wie diejenigen für die Wahl des Einsatzlandes unterschiedlich. Die Herausforderungen an die Familien der Entsandten sind von spezifischer Art, familiäre Probleme ein häufiger Grund für den Abbruch oder die vorzeitige Beendigung der Entsendung. (Trimpop/Meynhardt 2002: 188; Thomas/Schroll-Machl 2010: 351ff). Des Weiteren ist der Status dieser „deutschen Minderheit auf Zeit“ ein anderer: Die Finanzierung des Aufenthaltes ist gesichert, in den meisten Einsatzländern können sich die Entsandten sogar einen deutlich höheren Lebensstandard leisten als die große Mehrheit der einheimischen Bevölkerung, was Gefühle von Überlegenheit und ein daraus erwachsendes dominantes Verhalten fördern kann (ebd.: 347f). Zudem werden mit der Herkunft aus Deutschland in vielen Ländern positive Stereotype assoziiert (s. 2.7). Vor allem aber ist der Aufenthalt im Einsatzland zeitlich begrenzt und selbst bei Aussteigern bzw.

---

<sup>3</sup> Entsandte, im Englischen (teilweise auch im Deutschen) Expatriates oder kurz Expats genannt, stellen eine Teilmenge der Sojourners (im wissenschaftlichen Kontext nur unzulänglich als „Gäste“ ins Deutsche zu übersetzen), welche definiert werden als Menschen, die „voluntarily go abroad for a set period of time that is usually associated with a specific assignment or contract. [...] In most cases sojourners expect to return home after the completion of their assignment, contract or studies“ (Ward et al. 2001: 21). Die entscheidende Eigenschaft von Entsandten im Unterschied zu Sojourners im Allgemeinen ist somit die Entsendung durch eine (hier: deutsche) Organisation, resp. Firma.

Auswanderern<sup>4</sup>, die über die Zeit ihrer Entsendung hinaus im Einsatzland bleiben, ist die Option, jederzeit nach Deutschland zurückzukehren, theoretisch gegeben. Damit gehen insbesondere auch Fragen nach dem von Seiten der Entsandten angestrebten sowie dem von Seiten der Entsendeorganisationen erwünschten Grad an Adaptation einher. Die Ergebnisse einer Studie von Wirth machen beispielsweise deutlich, wie stark die Motive, einen Auslandseinsatz anzustreben, zumindest für Fach- und Führungskräfte von den Motiven der sie entsendenden Organisationen abweichen können (Wirth 1992, zit. nach Kühlmann 1995: 1f). In dieser Untersuchung spielte ein hoher Grad an Adaptation zwar für keine der beiden Seiten eine zentrale Rolle, dennoch sollte generell von gradueller Asymmetrie der Motive beider Seiten auch in diesem Punkt ausgegangen werden.

Obwohl bereits Kim die mangelnde Verzahnung von Migrantstudien und solchen zu Sojourners beklagt (Kim 1989: 286f), wobei er für letztere annimmt, sie seien „less likely to experience extensive adaptive change“ (ebd.: 286), herrscht bis dato weder konzeptuelle noch terminologische Klarheit in der Erforschung beider Zielgruppen<sup>5</sup>. Für beide ist jedoch das Konzept der „Push- und Pull- Faktoren“ relevant (Lee 1966). Im Kontext von Migration sind Push-Faktoren Ursachen für das Verlassen der Heimat und Pull-Faktoren solche, die ein anderes Gebiet attraktiv machen. Dieses Modell kann spiegelbildlich auch auf die Gastkultur übertragen werden (Ward et al. 2001). Ein Überwiegen von Pull- im Verhältnis zu Pushfaktoren könnte mit geringerer psychologischer Belastung während des Auslandsaufenthaltes einhergehen (Berry et al. 2002: 367). Deshalb wurden die Teilnehmer in der vorliegenden Arbeit danach gefragt, wie stark ihr Wunsch war, in das Land zu gehen, in dem sie zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten. Wirth zeigt, wie sich diese spezifische Entsendebereitschaft auf Erwartungen an Karriere oder Einkommen auswirken kann (Wirth 1992). Außerdem lässt sich eine Vorhersagekraft auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen vermuten (vgl. 3.2).

---

<sup>4</sup> Im Folgenden wird der Begriff „Aussteiger“ für diejenigen Teilnehmer verwendet, die über ihre ursprüngliche Entsendung hinaus für unbestimmte Zeit und in Eigenregie im Einsatzland bleiben. Es ist also nicht zwangsläufig das „Aussteigen“ aus bestimmten gesellschaftlichen Prozessen gemeint, sondern das „Aussteigen“ aus dem Leben in Deutschland. Von „Auswanderern“ wird deshalb nicht gesprochen, da die Entscheidung der betreffenden Personen in der Regel der Endgültigkeit und der vorangegangenen Notwendigkeit durch Leidensdruck entbehrt, die für „klassische Auswanderer“ typisch ist (vgl. Schmah 2000: 85ff).

<sup>5</sup> Auch bei Studien mit Migranten sind weitere Differenzierungen notwendig, um der Heterogenität der untersuchten Zielgruppen gerecht zu werden. Pernice und Brook stellen beispielsweise Unterschiede im Akkulturationsprozess zwischen Flüchtlingen und anderen Immigranten in Neuseeland fest (Pernice/Brook 1994).

## 2.2 STEREOTYPE UND INGROUP BIAS

In engem Zusammenhang mit der Intergruppenforschung stehen Untersuchungen zu Stereotypen. Berry et al. beschreiben diese als die kognitive Komponente (neben einer affektiven und einer verhaltensbezogenen) von Vorurteilen (prejudices) (Berry et al. 2002, 371). In der neueren Sozialpsychologie werden Stereotype nicht als negative Vorurteile, sondern als notwendige Bedingung menschlicher Informationsverarbeitung, die zu Vereinfachung und Ordnung der Umwelt<sup>6</sup>, aber auch zu Übergeneralisierung führt, in ihrer positiven und negativen Funktion untersucht (vgl. Czyzewski et al. 1995: 20, Vatter 2007: 18). In diesem ausgewogenen Verständnis führte bereits Lippmann 1922 den Begriff in der Psychologie ein, indem er darauf verwies, dass das Stereotyp „not only saves time in a busy life and is a defense of our position in society, but tends to preserve us from all the bewildering effect of trying to see the world steadily and see it whole“ (Lippmann 1997: 75). Es kann zwischen Auto- (Hogg/Turner 1987), Hetero- (Stangor und Lange 1994) und Metastereotypen (Vorauer et al. 1998) unterschieden werden (für einen Überblick vgl. Gómez/Huici 2002). Abweichungen zwischen den Stereotypen verschiedener Beteiligter lassen sich als Valenzen beschreiben (Hollbach 2005). Es häufen sich Hinweise darauf, dass Stereotypisierung auf unterschiedlichen kognitiven und emotionalen Ebenen stattfinden kann. So argumentieren beispielsweise Fiske et al. für eine Unterscheidung der Dimensionen Kompetenz und Wärme, da deren Ausprägungen sich häufig nicht entsprechen und die Ursachen für diese Ausprägungen (sozialer Status und Wettbewerb) zur Erklärung der Entstehung von Stereotypen beitragen können (Fiske et al. 2002: 895ff). Ein intensiver Kontakt zwischen den beteiligten Gruppen gilt vielen Autoren als Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen („Kontakthypothese“, vgl. Allport 1954; Molina et al. 2004; Wagner et al. 2000). In einer Metastudie von über 2000 Studien fanden Pettigrew und Tropp (2000) die Kontakthypothese größtenteils bestätigt.

Zahlreiche Untersuchungen liefern Evidenz für den Einfluss von Stereotypen auf kognitive, emotionale und behaviorale bzw. konative Aspekte (Allport 1954; Cox et al. 2012; Oakes et al. 1994 u.a.). Von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit ist ein Effekt auf Intergruppenebene, der als „Ingroup Bias“ oder „Ingroup Favouritism“<sup>7</sup> bezeichnet wird und die Tendenz beschreibt, die Gruppe, der man selbst angehört, tendenziell besser einzuschätzen als andere Gruppen (Tajfel/Turner 1979; Wenzel et al. 2003). Er kann schon im minimalen Gruppenparadigma

---

<sup>6</sup> Dröge bringt diesen Aspekt mit der folgenden Formulierung auf den Punkt, in der er Stereotype als „erkenntnis-ökonomische Abwehreinrichtung gegen die notwendigen Aufwendungen einer umfassenden Detailerfahrung“ (Dröge 1967: 134) beschreibt.

<sup>7</sup> Nicht alle Autoren verwenden die Begriffe synonym. Für Turner et al. z.B. dient „Favouritism“ zur Bezeichnung der Tendenz zur Bevorzugung der eigenen Gruppe, während „Bias“ darüber hinaus geht, „beyond the objective requirements or evidence of the situation“ (Turner et al. 1979: 187f).

nachgewiesen werden (Tajfel/Turner 1979: 38ff). Bereits 1906 wurde dieser Effekt von Sumner beschrieben, wenn auch noch nicht unter der Bezeichnung „Ingroup Bias“ (Sumner 1906). Als nicht immer eindeutig voneinander zu trennende Ursachen für Ingroup Bias werden die (potentielle) Bedrohung durch andere Gruppen (Fritsche et al. 2011; Schaller et al. 2003), Unsicherheitsvermeidung (Hogg 2000; McGregor et al. 2001), Gruppengröße (Mummendey/Simon 1989), Gruppenstatus (Crocker/Luhtanen 1990; Hogg/Turner 1987; Vorauer et al. 1998) und andere diskutiert. Insbesondere für Gruppenstatus muss berücksichtigt werden, „that the relationships between dominant and non-dominant groups are different in each country and for each cultural group“ (Piontkowski et al. 2000: 23). Wilcox äußert demgegenüber folgende generalisierende Aussage: „[I]ngroup bias is stronger in real groups, when the group size is small, when the group status is high, when the evaluation is relevant to the group categorization, and when the boundaries of the group are permeable.“ (Wilcox 2011: 56f). All diese Eigenschaften treffen, in unterschiedlichem Maße, auf deutsche Auslandsentsandte zu, was trotz interindividueller Unterschiede einen insgesamt hohen Ingroup Bias im Bezug zu den Mitarbeitern erwarten lässt.

## 2.3 ANPASSUNGSPROZESSE IN INTERKULTURELLEN KONTEXTEN

### 2.3.1 Kulturschock

Ein noch immer zentraler Terminus in der Erforschung individueller Anpassungsprozesse an ein ungewohntes Umfeld ist der so genannte Kulturschock. Wegen der hohen Beachtung, die das Konzept in Diskussionen um interkulturelle Anpassungsprozesse trotz vieler kritischer Einwände weiterhin erfährt, wird es an dieser Stelle vorgestellt und diskutiert.

Die erste international beachtete wissenschaftliche Definition des Begriffs stammt von Oberg, der den Kulturschock als Angst, die aus dem Verlust aller bekannten Zeichen und Symbole des sozialen Austausches resultiert, beschreibt (Oberg 1960: 177). Foster geht noch einen Schritt weiter, indem er Kulturschock als mentale Krankheit beschreibt (Foster 1962: 188). Die Symptome des Phänomens reichen von psychologischen Störungen wie Depressionen, Hypersensitivität gegenüber Kritik oder aggressivem Verhalten bis zu physischen Störungen wie Ekelgefühlen bezüglich des Essens und der Hygiene in der neuen Umgebung (Seelye 1993: 58). Neben Relativierungen des Konzepts, die sich z.B. in dem Begriff „cultural fatigue“ (Guthrie 1975) zeigen, existieren Versuche anderer Autoren, den kulturellen Schock als eine Ausprägung des generellen Stresses, des „transition shocks“, der nach Ankunft in einer neuen Lebenswelt entsteht (Bennett 1977), oder aber als Überbegriff für den Komplex von Anpassungsproblemen, die mit einer abrupten Veränderung der persönlichen Umwelt einhergehen (Lohman 1990: 15), zu beschreiben.

Adler und Gundersen beschreiben die Ursache eines Kulturschocks als Reaktion auf die zahlreichen und ungewohnten Eindrücke in einem neuen kulturellen Umfeld, die sich in einer Störung der selektiven Wahrnehmung und des Interpretationssystems der betroffenen Person ausdrückt (Adler/Gundersen 2008: 264ff). Als Folge daraus führe das Verhalten der Person nicht zu den aus ihrer Herkunftskultur gewohnten Resultaten, und die neue Umgebung werde grundsätzlich in Frage gestellt (ebd.).

Den Kulturschock nicht nur als Phänomen sondern auch als dynamischen Prozess begreifend, schlagen bereits Oberg und Foster ein Vier-Phasen-Modell vor, demzufolge einer ersten Euphorie die Phase der Erschütterung und diesen die Phasen der Erholung und weitgehenden Anpassung an die neue Umwelt folgen, wobei das Durchleben des Schocks nur die zweite Phase betrifft (Oberg 1960; Foster 1962). Wird diese zeitliche Abfolge auf das Wohlbefinden der betroffenen Person aufgetragen, entsteht eine U-Kurve, deren Extrempunkte positive bzw. negative psychische Verfassungen abbilden (ebd.; vgl. Ertl 2003: 5ff). Bereits 1955 von Lysgaard vorgeschlagen, ist sie noch immer populär und prägt die Vorstellung von typischen Adaptationsverläufen. Die U-Kurve kann durch Beachtung der Schwierigkeiten bei der Rückkehr, den „re-entry shock“, zu einer W-Kurve mit sechs Phasen erweitert werden (Gullahorn/Gullahorn 1963; vgl. Kim 1989: 278ff; s. Abb. 2.1). Seelye verweist darüber hinaus auf spezifische Herausforderungen während der Vorbereitungszeit („pre-entry shock“, Seelye 1992: 58f).

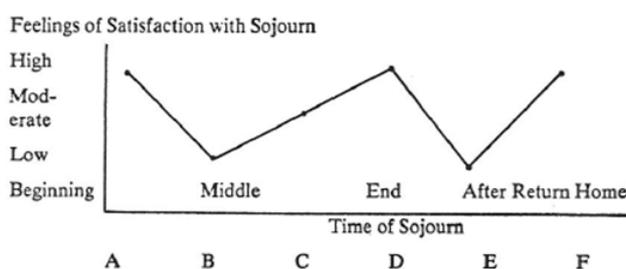


Abb. 2.1: Prototypischer Verlauf des Anpassungsprozesses: Die „W-Kurve“ (aus Kim 1989: 280)

Alternativ schlägt Kim ein kumulativ-progressives Adaptionsmodell vor (Kim 1988: 4ff; s. Abb. 2.2), in dem einer größeren Varianz in Anpassungsverläufen Rechnung getragen und sich nicht auf eine feste Anzahl von Phasen festgelegt wird. Was sich hier bereits abzeichnet, ist die sich verändernde Gewichtung im Verständnis von Interaktion in kulturell heterogenen Konstellationen in den letzten 25 Jahren – weg von einem eher statischen, negativ konnotierten Schockerlebnis hin zu einem interkulturellen Lernprozess, der von verschiedenen Personen in unterschiedlichem Maß als von erhöhtem Stress begleitet erlebt wird und für den bestimmte Kompetenzen (s. 2.3.4) von Nutzen sind. Dies spiegelt sich etwa im „Developmental Model of Intercultural Sensivity“ von Bennett wider (Bennett 1993).

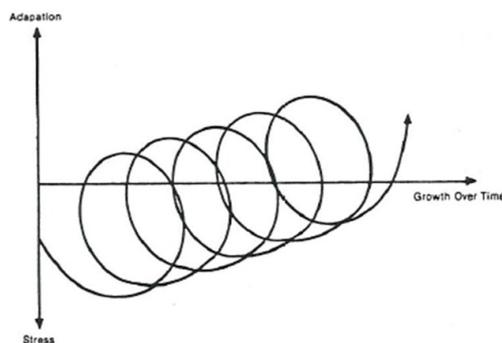


Abb. 2.2: Kumulativ-progressives Adaptionsmodell (aus Kim 1989: 282)

Den vorgestellten Kulturschockmodellen ist gemeinsam, dass sie von einem prototypischen Verlauf des psychologischen Anpassungsprozesses ausgehen, der für alle Zielgruppen und Arten von Auslandsaufenthalten gültig ist. Kritiker bemängeln diese zu große Verallgemeinerung, die den tatsächlichen individuellen und situativen Varianzen nicht gerecht werde (Furnham/Bochner 1986; Adler 1987; Layes 2010). Daneben kann der garantierte Erfolg des Anpassungsprozesses, den die Modelle implizieren, angezweifelt werden. Die Evidenz für U- oder W- Kurve ist schwach (Kim 1988: 25; vgl. Church 1982), Ward et al. bezeichnen sie gar als „largely atheoretical, deriving from a combination of post hoc explanation and armchair speculation“ (Ward et al. 2001: 80) und erachten den Kulturschockbegriff daher als für zeitgemäße Forschung unzulänglich: „Despite the popularity of this construct in the sojourner literature, however, it has provided us only with limited understanding of culture contact and change“ (ebd.: 275).

### 2.3.2 Akkulturation und Adaptation

Der vorangegangene Abschnitt hat gezeigt, dass in der Debatte um den Kulturschock wichtige Erkenntnisse gesammelt und Ideen entwickelt wurden, dem Konzept selbst jedoch, trotz seiner noch immer großen Popularität (oder gerade deswegen), die Kritik zu starker Pauschalisierung anhaftet. Erst Berrys typologisches Modell der „Acculturation Strategies“ (Berry 1997) wird der Tatsache gerecht, dass individuell unterschiedliche Verläufe und damit auch Ergebnisse des Anpassungsprozesses auftreten können. Akkulturation wird definiert als „all jene Erscheinungen, die aus dem kontinuierlichen, direkten Kontakt von Gruppen oder Individuen aus unterschiedlichen Kulturen und den daraus folgenden Veränderungen der ursprünglichen Kulturmuster einer oder beider Gruppen entstehen“ (Redfield et al. 1936, zit. nach Thomas 2005: 79). Durch die Verortung von Verhalten und Einstellungen von Minderheiten auf den beiden Dimensionen „cultural maintenance“ und „contact and participation“ postuliert Berry vier Typen von

Akkulturationsstrategien: Integration, Assimilation, Separation, Marginalisierung; zur Bezeichnung der Akkulturationsstrategien der Mehrheitsgesellschaft einer Minderheit gegenüber werden abweichende Begriffe vorgeschlagen (Berry 1997: 10; s. Abb. 2.3). Der Schwerpunkt der Forschung lag und liegt jedoch auf der Untersuchung der nicht dominanten Gruppe(n). Obwohl die Akkulturationsstrategien ursprünglich der Beschreibung von Gruppenverhalten auf der Makroebene dienen, wurden vor allem die vier Strategien der Minderheit von Berry und anderen Forschern zunehmend auch für die Untersuchung auf individueller Ebene benutzt (s. Anhang; vgl. Ward et al. 2001: 43f). Die Ergebnisse zahlreicher Studien deuten darauf hin, dass eine hohe Orientierung sowohl an der Herkunfts- als auch an der Zielkultur (Integration) die Strategie ist, zu geringster psychologischer Belastung und erfolgreicher Adaptation führt (Arends-Tóth/Van de Vijver 2006; Berry/Sam 1996; Horenczyk 1996; Ward/Kennedy 1994; Ward/Rana-Deuba 1999; Piontkowski et al. 2000; s.a. Berry et al. 2002: 368f). Die höchsten Werte in der Adaptation werden zwar bei Verfolgung der Assimilationsstrategie erreicht, eine schwache Identifikation mit der Herkunftskultur führt jedoch zum Sinken des psychologischen Wohlbefindens (Ward/Rana-Deuba 1999). In engem Zusammenhang mit den Einstellungen zur Herkunfts- bzw. Zielkultur stehen Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. die Ausprägung von Extravertiertheit und Offenheit<sup>8</sup> (Ryder et al. 2000; Ward/Kennedy 1992) oder die Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer et al. 1994). Evidenz für die Kontextabhängigkeit von Akkulturationsstrategien (Florack 2000: 136f) führten zu Akkulturationsmodellen mit höherem Grad an Ausdifferenzierung, wie dem „Sozial-kognitiven Akkulturationsmodell“ von Florack (ebd.: 51ff) oder dem „Interaktiven Akkulturationsmodell“ von Bourhis et al. (1997), in dem die Interaktionen zwischen Einwanderern und der Aufnahmegesellschaft im Fokus des Interesses stehen. Esser stellt eine Adaption von Berrys Modell unter Einbezug des zu erwartenden Zweitspracherwerbs vor (Esser 2006: 7ff). Da sich diese Modelle jedoch an dauerhafter Immigration von in aller Regel statusschwachen Gruppen ausrichten, kann ihre Übertragung auf Auslandsentsandte nur unter Vorbehalt erfolgen.

---

<sup>8</sup> Extravertiertheit und Offenheit bilden mit Neurotizismus, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit die fünf möglicherweise universalen Persönlichkeitsmerkmale (Costa/McCrae 1994; John et al. 1991; Rammstedt/John 2007) und wurden auch in der vorliegenden Arbeit erhoben. Alternative Instrumente zur Erhebung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale sind beispielsweise der neuere Minnesotaindex „MMPI-2“ von Butcher et al. (1998) oder die Adjektivcheckliste „ACL“ von Gough und Heilbrun (1983).

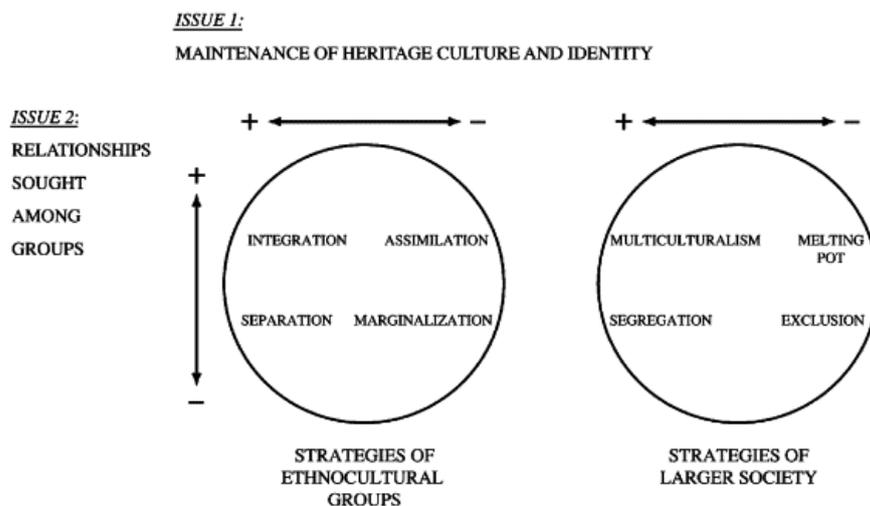


Abb. 2.3: Akkulturationsstrategien nach Berry im Vier-Felder-Schema (aus Berry 2005: 705)

An Berrys Modell anknüpfend sondiert Bochner für den zeitlich begrenzten Aufenthalt im Ausland vier Typen von persönlichen Einstellungsrichtungen und Handlungstendenzen – Synthesetyp, Assimilationstyp, Grenztyp und Kontrasttyp - wobei Synthese als kulturübergreifender und daher anzustrebender Wandel der kulturellen Identität beschrieben wird (Bochner 1982, zit. nach Thomas et al. 2003: 244f). Mit Blick auf die Unterschiede zwischen den Lebenssituationen von Auslandsentsandten und z.B. Arbeitsmigranten ist es richtig, für erstere abweichende Begriffe für die vier Typen von Akkulturationsstrategien zu verwenden, obwohl sie sehr nah an der Vorlage von Berry und aus dieser direkt abzuleiten sind. Entscheidender ist daher, dass Thomas et al. in Bezug auf Bohners Konzept statt von Typen von Einstellungsrichtungen und Handlungstendenzen sprechen (ebd.), wodurch unterstrichen wird, dass nicht die Frage nach dem dauerhaften Arrangement in der Aufnahmegesellschaft, sondern das zeitlich begrenzte Verhalten im Einsatzland im Vordergrund steht.

Zur Beschreibung der interindividuellen Varianz des tatsächlich stattfindenden Anpassungsprozesses bzw. seiner Ergebnisse wird der Begriff der Adaptation verwendet, während Akkulturation nur im Kontext der eben eingeführten Akkulturationseinstellungen verwendet wird. Dadurch soll einerseits der Tendenz zu verwaschener Abgrenzung der Konzepte Akkulturation und Adaptation voneinander entgegengewirkt, andererseits den Spezifika der untersuchten Zielgruppe (s.o.) Rechnung getragen werden<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Von vielen Autoren wird der Begriff Akkulturation zur Beschreibung sowohl von Immigranten als auch von Sojourners verwendet und in Opposition zu Enkulturation gestellt (Berry et al. 2002: 349f; Redfield et al. 1936: 149; Thomas 2005: 79). Von Akkulturation abgrenzend definiert Berry Adaptation als „the long-terms ways people rearrange their lives“ (Berry et al. 2002: 369), womit sich der Fokus vom Prozess in Richtung der Ergebnisse dieses Prozesses verschiebt. Dennoch kommt es bei Anwendung seines Modells der Akkulturationsstrategien häufig zur (teil)synonymen Verwendung beider Begriffe (Layes 2010: 112f; Navas et

Unter Adaptation werden drei Konstrukte, die adaptive Dimensionen messen, zusammengefasst: „sozio-kulturelle Adaptation“ (Birman/Trickett 2001; Ward/Kennedy 1999), „Bezug zu Mitarbeitern“ (nach Fiske et al. 2002) und „Freundschaften“ (Titzmann/Silbereisen 2009). Faktorenanalysen aus Studien zur Messgüte von Skalen der sozio-kulturellen Adaptation legen nahe, dass diese mehrere Dimensionen enthält, eine kognitive, die auf das Verstehen von Weltansicht und Werten der Gastkultur abzielt (Ward/Kennedy 1999), eine Dimension, die auf Umgang und Beurteilung von Situationen und Interaktionen abzielt (ebd.) und hier affektiv genannt wird, sowie eine verhaltensbezogene (behaviorale), in der es um die Teilnahme am öffentlichen Leben geht (Birman/Trickett 2001). Der letzteren ist eine weitere Dimension zuzuordnen, die die Sprachverwendung abbildet. Unter „Bezug zu Mitarbeitern“ wird die Erhebung von Hetero-Stereotypen über deutsche und einheimische Mitarbeiter verstanden. Fiske et al. stellen fest, dass diesen die beiden Dimensionen Kompetenz und Wärme zugrunde liegen. Sie hängen vom wahrgenommenen Wettbewerb und sozialen Status der Outgroup ab: Hoher Status sagt hohe Einschätzungen der Kompetenz, hoher Wettbewerb fehlende Wärme voraus (Fiske et al. 2002). Bei der Untersuchung des Verhältnisses einheimischer Freunde zu Freunden aus der Ingroup bei Spätaussiedlern in Deutschland und jüdischen Auswanderern in Israel stellen Titzmann et al. einen Effekt fest, den sie „Homophilie“ nennen. Er beschreibt die Tendenz, freundschaftliche Verhältnisse eher zu Mitgliedern der Gruppe der Auswanderer als zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft aufzubauen. Als wichtigsten Prädiktor dieses Effekts finden sie den geringen Gebrauch der Hauptsprache der Aufnahmegesellschaft (Titzmann et al. 2010). Weitere Prädiktoren wie ethnische Zusammensetzung des sozialen Umfeldes und Alter der Personen sind nicht isoliert von diesem zu betrachten.

Konstrukte, die durch den Anpassungsprozess bedingte Veränderungen und Bewertungen messen, wie subjektives Wohlbefinden (Diener et al. 1999), Selbstwertschätzung (Tafarodi/Swann 1995; Schütz/Sellin 2006) und Arbeitszufriedenheit (Markovits et al. 2010), werden unter dem Begriff Evaluation<sup>10</sup> zusammengeführt. Adaptation und Evaluation sollen jedoch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, da sie empirisch zusammenhängen (Berry et al. 2002: 370; Ward/Kennedy 1999: 671). Beide werden durch die Aufenthaltsdauer (Titzmann et al. 2010), Auslandserfahrung (Imahori/Lanigan 1989), allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Ward/Kennedy 1996; Ward/Rana-Deuba 1999), die Wahl der Akkulturationsstrategie und die Kulturdistanz der involvierten Individuen

---

al. 2005: 25ff u.v.a.). Mit Blick auf die in der Regel nur partiell statt findende Sozialisation in der Gastkultur bei beruflich Entsandten, erscheint hier die Verwendung des Begriffs der Akkulturation, insbesondere in seiner Bedeutung als Antonym zu Enkulturation, als wenig geeignet. Der Terminus Adaptation wird diesem Sachverhalt besser gerecht. Auf eine parallele Verwendung weiterer Begriffe aus diesem Wortfeld wie etwa assimilation, adjustment oder integration (z.B. Celenk/van de Vijver 2011: 5; Thomas/Schroll-Machl 2010: 345ff; Ward et al. 2001: 92f) wird verzichtet.

<sup>10</sup> Andere Autoren verwenden für einige der Dimensionen, die hier unter Evaluation erfasst werden, die Bezeichnungen „psychological adaptation“ (Ward/Kennedy 1993a) oder „socioemotional adjustment“ (Taft 1986).

(Ward/Kennedy 1993b) beeinflusst. Aspekte der Adaptation können besser durch kulturelles Wissen und Kontaktintensität mit Einheimischen vorhergesagt werden (ebd.), während evaluative Aspekte stärker von familienbezogenen Kontextfaktoren und Erwartungen an die Situation im Einsatzland beeinflusst werden (Spitzberg/Brunner 1991, Cui/Awa 1992).

### 2.3.3 Wohlbefinden und Zufriedenheit

Adaptation und Evaluation zielen mit den dahinterliegenden Skalen darauf, was als „Erfolg des Auslandseinsatzes“ bezeichnet werden kann. Auf ein Konstrukt mit dieser Bezeichnung wird verzichtet, denn zu Recht weisen Bergemann und Sourisseaux auf das Problem fehlender Kriterien zur Definition des Entsendungserfolges sowie auf damit einhergehende Schwierigkeiten bei der Operationalisierung hin und empfehlen die Kombination mehrerer Einzelkomponenten und die Ergänzung von Selbsteinschätzungen durch Fremdbeurteilungen (Bergemann/Sourisseaux 2003: 200ff)<sup>11</sup>. Wichtige Einzelkomponenten für die Beurteilung des Erfolgs aus Sicht der Entsandten sind subjektives Wohlbefinden, Selbstwertschätzung und Arbeitszufriedenheit. Betrachtet man den Auslandseinsatz von Seiten der entsendenden Organisation, stehen sachliche Aspekte der Leistungsmessung im Vordergrund, wenn es um die Beurteilung des Entsendungserfolges geht. Aber natürlich ist es auch im Interesse der Entsendeorganisation, dass sich ihre Entsandten wohlfühlen und insbesondere mit ihrer Arbeit zufrieden sind, da das auf ihre Motivation und Leistung zurückwirkt (Taylor 2008).

Das Wohlbefinden (well-being) hat sich als psychologisches Konzept aus den Diskussionen um den Glücksbegriff (happiness) herauskristallisiert. 1967 beschrieb Wilson eine glückliche Person als „young, healthy, well-educated, well-paid, extroverted, optimistic, worry-free, religious, married person with high self-esteem, job morale, modest aspirations, of either sex and of a wide range of intelligence“ (Wilson 1967: 294). Obwohl sie einige mittlerweile fragwürdige Zuschreibungen enthält, wird in dieser Definition bereits das Zusammenspiel von äußeren und psychologischen Faktoren deutlich. In den letzten Jahrzehnten hat man letzteren mehr und mehr Bedeutung zugestanden, die Vorstellung vom Zusammenspiel der Einflussfaktoren ist aber noch immer so umstritten wie eine allgemein gültige Definition (Diener et al. 1999). In jüngster Zeit haben Dodge et al. vorgeschlagen, Wohlbefinden als Balance zwischen persönlichen Ressourcen und den wahrgenommenen Herausforderungen zu definieren, wobei auf beiden Seiten dieser imaginären Waage personale und externe Faktoren stehen (Dodge et al. 2012). Die Erhebung des subjektiven Wohlbefindens kann

---

<sup>11</sup> Diese Empfehlung wird in der vorliegenden Arbeit ernst genommen. Allerdings musste aus forschungspragmatischen Gründen auf die Erhebung von Fremdeinschätzungen verzichtet werden.

mittels eines Einzelitems oder durch Multi-Item-Skalen erfolgen. Bei letzteren sind Einzelkonstruktskalen, deren Items die Frage nach dem allgemeinen Wohlbefinden lediglich variieren von Skalen, deren Items unterschiedliche Lebensbereiche ansprechen, zu unterscheiden (vgl. Cummins/Weinberg 2013: 6ff). Eine solche Skala ist der „Personal Wellbeing Index“ (International Wellbeing Group 2006), der in der vorliegenden Arbeit die Grundlage für die Erhebung des Wohlbefindens bildete. Für die Zielgruppe von Auslandsentsandten kann davon ausgegangen werden, dass dem Verlauf des Adaptationsprozesses eine besondere Bedeutung für das subjektive Wohlbefinden zukommt.

In engem Zusammenhang mit Wohlbefinden ist die Selbstwertschätzung zu sehen. Als Klassiker für die Messung des Selbstwerts (self-esteem) gilt die Skala von Rosenberg (Rosenberg 1965). Tafarodi et al. argumentieren für eine Zweidimensionalität, die sie auch in der Rosenbergskala bestätigt finden (Tafarodi/Swann 1995; Tafarodi/Milne 2002). Sie nennen sie „self-competence“ („the valuative derivate of personal agency“) und „self-liking“ („the valuative representation of oneself as a moral-aesthetic social object“) (ebd.: 467f). Eigenkompetenz korrespondiert stark mit der Geschichte von Erfolg und Misserfolg bei der Erreichung persönlicher Ziele und steht damit den Selbstwirksamkeitserwartungen nahe. Wie sehr man sich selbst mag hängt stärker von den Rückmeldungen des sozialen Umfelds bzw. deren Bewertung ab und kann als soziale Selbstwertschätzung bezeichnet werden. Für die Studie sind beide Dimensionen der Selbstwertschätzung relevant. Weitere Facetten des Selbstwertgefühls wie Selbstsicherheit oder Unbefangenheit werden mit multidimensionalen Skalen erhoben, von denen die bekannteste deutschsprachige Variante die multidimensionale Selbstwertkala von Schütz und Sellin ist (Schütz/Sellin 2006). Zahlreiche Belege sprechen dafür, dass ein hoher Selbstwert mit Wohlbefinden einhergeht und vor schädlichem Verhalten sich selbst und Anderen gegenüber schützt; es bestehen jedoch auch Zweifel an der Trennschärfe des Konstrukts (vgl. Mar et al. 2006).

Arbeitszufriedenheit (job satisfaction) wird klassischerweise mit dem „Minnesota Satisfaction Questionnaire“ (Weiss et al. 1967) oder Anlehnungen daran erhoben. Sie kann sowohl global als auch spezifisch aufgefasst werden: „Job satisfaction [...] can be considered as a global feeling about the job or as a related constellation of attitudes about various aspects or facets of the job“ (Spector 1997: 2). Bei Anwendung des spezifischen Verständnisses muss die Unterscheidung in eine extrinsische und eine intrinsische Ebene beachtet werden (Markovits et al. 2010). Während extrinsische Arbeitszufriedenheit von der Bezahlung, den Bedingungen am Arbeitsplatz u.a. abhängt, wird die intrinsische Arbeitszufriedenheit von qualitativen Aspekten wie z.B. der Gelegenheit zur Selbstverwirklichung bestimmt (ebd.). Beide Dimensionen der Arbeitszufriedenheit, mehr jedoch die intrinsische, sind für die Fragestellungen der vorliegenden Studie interessant. In engem

Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit steht die Verbundenheit mit der Arbeit gebenden Organisation (organizational commitment). Sie wird ebenfalls auf unterschiedliche Weise definiert und erhoben. Eine Definition, die das Kernverständnis vieler Ansätze vereint, ist die von Griffin und Bateman: "(1) a desire to maintain membership in the organization, (2) a belief in and acceptance of the values and goals of the organization, and (3) a willingness to exert effort on behalf of the organization" (Griffin/Bateman 1986: 167). Die beiden ersten Aspekte, die Allen und Meyer den Subskalen „Affective Commitment“ und „Continuance Commitment“ zuordnen (Allen/Meyer 1990), sind in dem Konstrukt der Studie enthalten, das „Verbundenheit mit der Entsendeorganisation“ genannt wird. Prädiktoren für eine hohe Verbundenheit sind Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften der Arbeitsstelle sowie dem mit ihr verbundenen sozialen Netzwerk. Bezüglich der Richtung des Zusammenhangs zwischen Verbundenheit und intrinsischer Arbeitszufriedenheit bestehen noch Fragen (vgl. Markovits 2009: 55ff).

#### 2.3.4 Interkulturelle Kompetenz

Die seit den 80er Jahren des 20. Jh. zunehmende Hinwendung zu der Frage, welche Eigenschaften und Fähigkeiten in der Begegnung von Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund von Vor- oder Nachteil sind, führt zum Begriff der interkulturellen (Handlungs)Kompetenz. In Bezug auf Entsandte lässt sich dies auf die Frage nach Eigenschaften und Fähigkeiten für die erfolgreiche Adaptation konkretisieren. Einschlägige Veröffentlichungen auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation veranschaulichen die große Bandbreite der existierenden Definitionen von interkultureller Kompetenz und diskutieren die daraus resultierende Frage seiner Handhabbarkeit. Nach Sichtung zahlreicher Vorschläge zur Definition des Konzepts erkennt Gröschke einen sich abzeichnenden Konsens darüber, dass interkulturelle Kompetenz aus einem „Set an Fähigkeiten [besteht], die in ihrer Interaktion und Interdependenz eine interkulturelle Handlungsfähigkeit begründen“ (Gröschke 2009: 43). Die ebenfalls zahlreichen Beschreibungsmodelle lassen sich wie folgt systematisieren: Listenmodelle zählen erwünschte bzw. notwendige Schlüsselkompetenzen lediglich auf und enthalten in aller Regel personale Faktoren wie Ambiguitätstoleranz, Offenheit, Einfühlungsvermögen u.a. (z.B. Gardner 1962: 248; Hatzer/Layes 2005: 141), zuweilen aber auch fremdsprachliche Kompetenzen (Vatter 2007: 22). In Struktur- oder Synthesemodellen werden einzelne Kompetenzen den bereits aus der Diskussion des Begriffs der Adaptation vertrauten Dimensionen zugeordnet<sup>12</sup>. Demgegenüber betonen Vertreter situativer Modelle die Relevanz von

---

<sup>12</sup> Beispiele hierfür sind das Modell von Gertsen, das affektive, kommunikativ-verhaltensbezogene und kognitive Aspekte interkultureller Kompetenz umfasst (Gertsen 1990: 346ff) oder das Modell von

Kontextfaktoren der Kommunikationssituation für Verhalten und Handlungserfolg der Beteiligten (Dinges/Lieberman 1989; Fitzgerald 2003). Situative Faktoren sind klimatische Bedingungen, Kulturdistanz, Machtverhältnisse u.v.m. (z.B. Brislin 1981, Hammer et al. 1996; Shenkar 2001). Entwicklungsmodelle wiederum richten den Fokus auf individuelle Veränderungen und stehen zum Teil prozessualen Kulturschockmodellen bzw. Adaptationsmodellen sehr nahe (z.B. Bennett 1993; King/Baxter 2005). Eine Zusammenführung und Erweiterung erfahren die erwähnten Modelle schließlich in Interaktionsmodellen interkultureller Kompetenz (z.B. Spitzberg 2000; Thomas 2003: 143f). Diese Erweiterung gibt jedoch auch Anlass zur Kritik an der Komplexität und Beliebigkeit des Konzepts (Gröschke 2009: 37).

Ein Grund für die Fülle nebeneinander existierender Ansätze liegt in der Multidisziplinarität der Diskussion<sup>13</sup>, die zu „Differenzen im grundsätzlichen Verständnis davon, wozu interkulturelle Kompetenz eigentlich gut ist und in welchen Situationen sie relevant wird [führt]“ (Rathje 2006: 3). Bolten fragt daher, ob interkulturelle Kompetenz überhaupt als eigenständiger Kompetenzbereich zu begreifen ist und führt hin zu einem prozesshaften Verständnis des Konzepts als „Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können“ (Bolten 2007: 87). In seinem Modell (s. Abb. 2.4) finden Fremdsprachenkenntnisse als Teil eines fünften Kompetenzfeldes, das im Zusammenspiel mit den vier äußeren, intrakulturellen Feldern diese zu interkultureller Handlungskompetenz werden lässt, Berücksichtigung. Demzufolge sind Fremdsprachenkenntnisse neben andern Kenntnissen und Fertigkeiten zwar eine Voraussetzung, aber kein Garant für Akzeptanz und Handlungserfolg in kulturell internationalen Arbeitsgruppen.

---

Müller/Gelbrich, in dem die drei Strukturdimensionen affektiv, konativ und kognitiv genannt werden (Müller/Gelbrich 2001: 250ff).

<sup>13</sup> Diese zeigt sich allein schon in der Fülle benachbarter Begriffe innerhalb des Faches Psychologie, wie „cross-cultural effectiveness“, „intercultural communication competence“, „cross-cultural success“ „personal adjustment“ u.v.a. (vgl. Thomas 2003: 142).

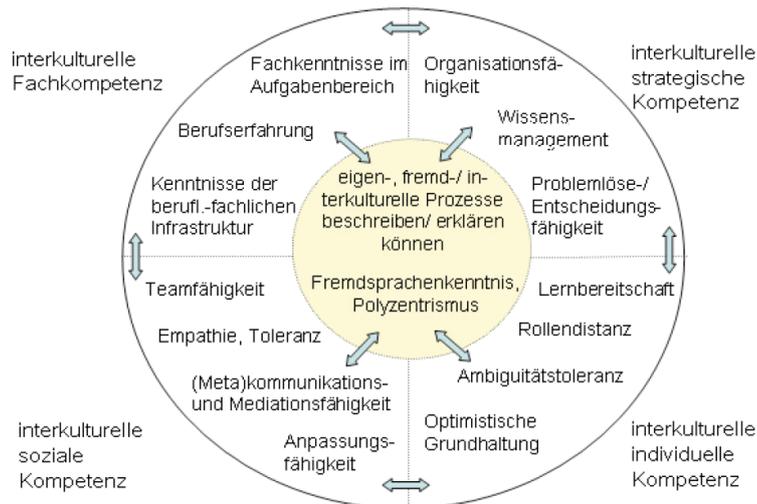


Abb. 2.4: Modell interkultureller Kompetenz (aus Bolten 2007: 86)

### Exkurs zum Kulturbegriff

An dieser Stelle soll auf die bisher ausgeblendete Debatte um den Kulturbegriff selbst hingewiesen werden. Ohne dieses ausufernde Feld hier angemessen darstellen zu können, sei stellvertretend für zahlreiche ähnliche Definitionen die Begriffsbestimmung von Kühlmann zitiert, die sich in der internationalen Managementforschung etabliert hat: „Kultur ist das in einer Gruppierung von Menschen weithin geteilte und für sie typische Muster an überlieferten Grundannahmen, Werten und Normen, die sich in Handlungsrountinen, Institutionen, Sprache und in Artefakten ausdrücken.“ (Kühlmann 2008: 34). Dieses System oder Muster kann gedacht werden als durch interdependente Vielschichtigkeit gekennzeichnet, was das Kulturkonzept von Schein besonders anschaulich macht (Schein 1992; s. Abb. 2.5). Betont wird darin außerdem die stärkere Wirkrichtung vom Unbewussten (Grundlegende Annahmen) hin zum Sichtbaren (Artefakte und Schöpfungen) im Vergleich zur entgegengesetzten Richtung.

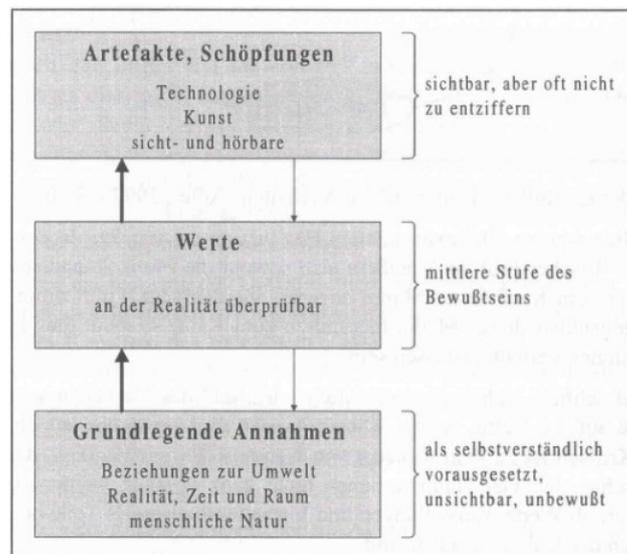


Abb. 2.5: Kulturebenen nach Schein, adaptiert von Weber et al. (aus Weber et al. 2001: 38)

Trotz dieser Differenzierungen wird hier ein eher geschlossenes Verständnis von Kultur deutlich, das zwar einerseits die Gefahr der Übergeneralisierung in sich birgt, andererseits Vergleiche von (National)Kulturen und Versuche zur Bestimmung von Kulturdistanz überhaupt möglich macht. Auch landeskulturelle Einflüsse auf das Handeln im Unternehmen, die nach Kühlmann auf Ebene der Entscheidungsträger, der Mitarbeiter und der Organisationsstruktur wirken (Kühlmann 2008: 41ff), von denen aber auch in anderen Organisationen ausgegangen werden muss, können nur vor dem Hintergrund eines solchen oder ähnlichen Kulturverständnisses diskutiert werden.

Ein offeneres, kohäsives Verständnis des Begriffs, demzufolge Kultur als Normalität vorhandener Differenzen gesehen wird (Rathje 2006: 16ff; s.a. Hansen 2011: 232ff), ist vor allem für die Betrachtung interpersonaler Begegnung sinnvoll. Rathje zeigt auf elegante Weise, wie mit Hilfe dieses Kulturbegriffs auch das Konzept von interkultureller Kompetenz Konturen erhält, die einerseits so offen wie nötig, andererseits so konkret wie möglich sind, indem sie sie als Fähigkeit definiert, „die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen“ (Rathje 2006: 17; vgl. Abb. 2.6). Somit kann interkulturelle Kompetenz als erfolgreiche Anwendung sozialer Kompetenz in interkulturellen Kontexten oder, mit Boltens Worten, als „generelle Handlungskompetenz mit `interkulturellem Vorzeichen‘“ (Bolten 2003: 157) verstanden werden.

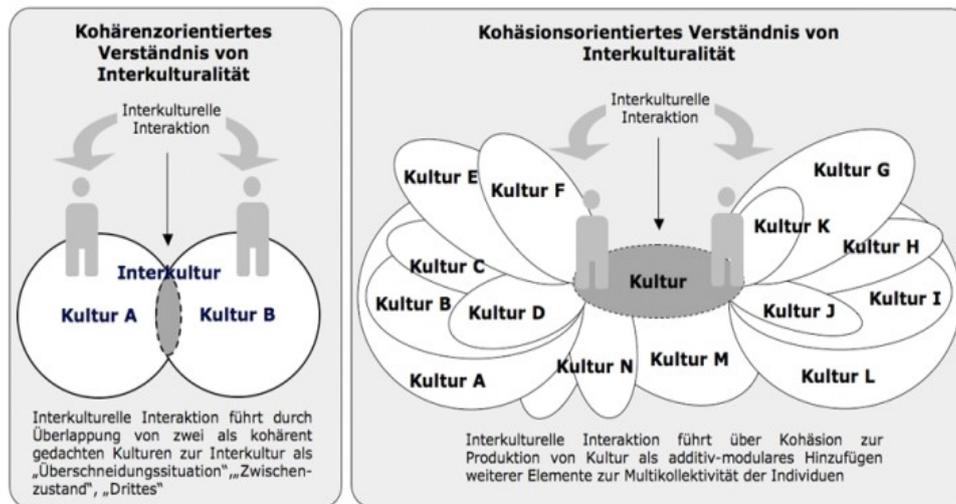


Abb. 2.6: Kohärenzorientiertes vs. kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität (aus Rathje 2006)

Die Übersicht über das Konzept von interkultureller Kompetenz zeigt, dass in ihm zahlreiche Faktoren in unterschiedlichen Dimensionen, ergebnis- und/oder prozessorientiert, enthalten sein können, die nicht immer eindeutig von intrakulturellen Dimensionen zu trennen sind. Sowohl die Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz als auch die Überlappung des Konstrukts mit allgemeinen sozialen Kompetenzen konnten empirisch nachgewiesen werden (Graf 2004: 251ff). Daher wird in der vorliegenden Arbeit auf ein Konstrukt mit dieser Bezeichnung verzichtet. Der Großteil der in das Forschungsmodell eingegangenen Konstrukte (s. 3.1) muss jedoch vor dem Hintergrund des Konzepts verstanden werden, da sowohl situative und personale Merkmale, die als Prädiktoren für interkulturelle Kompetenz gelten (familiäre und Wohnsituation, Akkulturationseinstellungen, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Aspekte sozialer Kompetenz, vgl. Bergemann/Sourisseaux 2003: 203ff), als auch kognitive, affektive und verhaltensbezogene Merkmale, die Indikatoren für die Erfolgsmessung von Adaptationsprozessen sind (Arbeitszufriedenheit, Beziehungen zu Einheimischen, allgemeines Wohlbefinden; vgl. ebd.: 200ff), erhoben wurden. Fremdsprachenkompetenzen werden im Gegensatz zu einigen der erwähnten Modelle nicht als Bestandteil interkultureller Kompetenz, sondern wie im Modell von Bolten (Abb. 2.4) als eine Fähigkeit mit zentraler aber vermittelnder Bedeutung für den Erfolg des Auslandseinsatzes angesehen. Die Tatsache, dass „in allen einschlägigen Untersuchungen [...] Art und Intensität des Kontaktes zur einheimischen Bevölkerung generell wichtige Erfolgsfaktoren darstellen“ (Thomas 2003: 143) und der Aufbau eines sozialen Netzwerkes zu den Personen im Einsatzland „eine zentrale Voraussetzung zum Handlungserfolg“ (ebd.) ist, verdeutlicht diese den Fremdsprachenkompetenzen zukommende Stellung, da Art und Intensität des Kontaktes in hohem Maße durch verbale Kommunikation konstituiert werden.

Die Erkenntnisse der in diesem Abschnitt berührten Forschungsbereiche fließen in die (Weiter-) Entwicklung von interkulturellen Trainings ein. Es lassen sich informations- von erfahrungsorientierten Trainingsmethoden<sup>14</sup>, sowie kulturallgemeine von –spezifischen Trainingsinhalten unterscheiden (Thomas et al. 2003: 248ff), die in ihrer Kombination zu einer Klassifikation in vier Typen von interkulturellen Trainings führt (s. Abb. 2.7). Die Betonung auf kognitives, affektives oder verhaltensbezogenes Lernen variiert je nach Trainingstyp. Es zeichnet sich deshalb ein Trend hin zu einem Methodenmix ab, der jedoch die Gefahr von Oberflächlichkeit des Vermittelten in sich birgt (Bolten 2006: 67). Interkulturelle Trainings können sowohl vor als auch während und/oder nach der Entsendung stattfinden. In Hinblick auf die zunehmende Internationalisierung von Unternehmen und damit einhergehende kurzfristige Entsendungen plädiert Bolten für die Verstärkung von entsendungs begleitender Betreuung im Sinne von Mediation und Coaching (ebd.: 69f). Natürlich sind sich viele Autoren der Grenzen von Trainings, die neben den Kosten- und Nutzenzwängen bestehen, bewusst. Nicht zuletzt setzt Erfolg in der interkulturellen Interaktion den Kontakt mit der Gastkultur bereits voraus (Brislin 1993: 208ff).

Kulturübergreifend-informatorische Trainings	Kulturspezifisch-informatorische Trainings
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture-general Assimilator</li> <li>• Seminare zur interkulturellen Kommunikationstheorie, Kulturanthropologie und kulturvergleichenden Psychologie</li> <li>• Trainingsvideos</li> <li>• Diskursanalytisch fundierte Trainings</li> <li>• Fallstudienbearbeitung</li> </ul> <p><i>Positiv: Hoher kognitiver Lerneffekt in bezug auf das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse.</i>  <i>Negativ: Zumeist eher akademischer Ansatz, der von Führungskräften als zu abstrakt bewertet wird.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture-specific Assimilator</li> <li>• Fremdsprachenunterricht</li> <li>• Kulturspezifische Seminare zu Geschichte, Alltagsgeschichte und Wertewandel eines Kulturraums</li> <li>• Fallstudienbearbeitung</li> </ul> <p><i>Positiv: Tiefgehendes Verständnis in bezug auf die Entwicklung eines spezifischen kulturellen Systems ist möglich, sofern nicht nur deskriptiv, sondern auch erklärend verfahren wird.</i>  <i>Negativ: Bei deskriptivem oder faktenhistorischem Vorgehen Reduktion auf Do's and Taboos; damit Gefahr der Stereotypenverstärkung.</i></p>
Kulturübergreifend-interaktionsorientierte Trainings	Kulturspezifisch-interaktionsorientierte Trainings
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interkulturelle Workshops (multikulturelle Gruppen)</li> <li>• Simulationen, Rollenspiele zur interkulturellen Sensibilisierung</li> <li>• Self-Assessment-Fragebögen</li> </ul> <p><i>Positiv: Interkulturalität wird bei kulturell gemischten Gruppen erfahrbar.</i>  <i>Negativ: Simulationen etc. sind oft fiktiv und werden von den Teilnehmern nicht ernstgenommen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bikulturelle Communication Workshops</li> <li>• Kulturspezifische Simulationen</li> <li>• Verhandlungs-Rollenspiele</li> <li>• Sensitivity-Trainings</li> </ul> <p><i>Positiv: Semiauthentische Erfahrung von wirtschaftsbezogenem interkulturellem Handeln, sofern das Training bikulturell besetzt ist.</i>  <i>Negativ: Kulturspezifische Kenntnisse werden in der Regel nicht vermittelt.</i></p>

Abb. 2.7: Klassifikation interkultureller Trainings (aus Bolten 2006: 67)

<sup>14</sup> Gudykunst et al. sprechen auch von didaktischen vs. experimentellen Methoden (Gudykunst et al. 2004: 65f).

## 2.4 FREMDSPRACHERWERB UND SPRACHSTANDSERHEBUNG

Es existieren unterschiedliche Vorstellungen davon, wie Sprachen erworben bzw. gelernt werden. Stark vereinfacht lassen sich in der Diskussion um den Erstspracherwerb (L1-Erwerb<sup>15</sup>) zwei große Lager ausmachen, die sich jedoch nicht mehr völlig unvereinbar gegenüber stehen<sup>16</sup>. Auf der einen Seite sind nativistische, auch mentalistische, Modelle zu nennen, in denen angeborenen, spezifischen Spracherwerbsmechanismen eine große Aufklärungskraft zukommt (Chomsky 2006: 21ff; Clahsen 1996; Jackendoff 2002: 68ff). Ein Hauptargument für die Theorie dieser angeborenen Spracherwerbsfähigkeit, die „Universalgrammatik“, (Chomsky 2006: 24) ist das Postulat der defizitären Erfahrung, demzufolge Spracherwerb nicht allein über den sprachlichen Input, dem Kinder ausgesetzt sind, erklärt werden könne (ebd.: 99f). In abgeschwächter Form spricht Pinker in diesem Zusammenhang von „Sprachinstinkt“ (Pinker 1996: 17ff). In kognitiv-konstruktivistischen und interaktionistischen Modellen werden dagegen die Fähigkeit zur mentalen (Re)Konstruktion sowie die Bedeutung intentionaler sozialer Interaktion betont (Butzkamm / Butzkamm 2004: 13ff; Lakoff 1994: 462ff; Tomasello 2006: 124ff). Die Fähigkeit zu Sprachrezeption und –produktion wird nicht als qualitativ verschieden von anderen mentalen bzw. neurobiologischen Prozessen gesehen, Sprachkompetenz letztlich durch Sprachgebrauch erklärt.

Vorstellungen über den Erwerb von Fremd- oder Zweitsprachen (L2-Erwerb<sup>17</sup>) im Erwachsenenalter werden je nach Erstspracherwerbtheorie von dieser mehr oder minder stark beeinflusst. Ein wesentlicher Unterschied zwischen L1- und L2-Erwerb besteht darin, dass bei letzterem, insbesondere im Falle institutionalisierten Fremdsprachenerwerbs, der Anteil an explizitem Lernen

---

<sup>15</sup> Der Begriff der Erstsprache(n) (L1) wird in der Spracherwerbsforschung in der Regel dem der Muttersprache(n) vorgezogen und bezeichnet diejenige(n) Sprache(n), die Kinder zuerst in natürlicher Umgebung erwerben. Im Falle dieses weitgehend ungesteuerten Aneignungsprozesses wird eher von Erwerben (Acquisition), im Falle gesteuerter Prozesse, z.B. in der Schule, von Lernen (Learning) gesprochen (vgl. Boeckmann 2010: 300).

<sup>16</sup> Da es nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, Spracherwerbtheorien zu prüfen, wird darauf nur kurz eingegangen. Nicht mehr als zeitgemäß anzusehende behavioristische Spracherwerbsmodelle und der vor allem für die Modellierung subsymbolischer Prozesse und die Computerlinguistik relevante Konnektionismus werden gänzlich ausgespart, da sie für die vorliegende Untersuchung keine Relevanz haben. Ausführlich dazu s. Gerdes 2008; Pospeschill 2004. Für eine Diskussion der Theorien s. Klann-Delius 2008; Rickheit et al. 2010.

<sup>17</sup> In Opposition zum Begriff der Erstsprachen werden als Zweitsprachen (L2) alle Sprachen bezeichnet, die nach einer Erstsprache, ab einem Alter von 3 bis 4 Jahren, erworben werden. In einem engeren Sinne kann jedoch die Unterscheidung von L2 in Fremd- und Zweitsprachen relevant sein, die sich nach Grad der Steuerung des Lernprozesses, Eigenschaften des sprachlichen Umfeldes und sprachbiografischen Aspekten richtet. Als „klassische“ Zweitsprachen gelten Sprachen, die im Kontext von Migration erworben werden (zur exakten terminologischen Unterscheidung s. Ahrenholz 2010: 7ff). Für die in dieser Arbeit untersuchten Zielgruppen ist die Unterscheidung in Hinblick auf die Verkehrssprachen des Einsatzlandes nicht eindeutig, denn einerseits befinden sich die Entsandten in zielsprachlicher Umgebung, andererseits ist die geplante Aufenthaltsdauer in der Regel begrenzt; dies beeinflusst die persönliche Disposition zur Zielsprache, die Sprachlernmotivation und dadurch auch die Lernkontexte. Im Fragebogen wurde der allgemeinsprachliche Terminus Fremdsprache verwendet. Insofern in den Ergebnisdarstellungen keine genauere Differenzierung möglich ist, wird dieser Gebrauch beibehalten.

höher ist. Explizite Lernvorgänge sind durch Selektion, Bewusstheit und Strategien geprägt, während implizites Lernen als nicht selektiver, unbewusster und auf Wiederholung basierender Prozess definiert wird (Raupach 2002: 101ff), der auf zum Teil anderen neuronalen Strukturen basiert (Zippel 2009: 55ff). Entscheidend für die Performanz in der L2 vor allem im mündlichen Bereich ist, dass explizite Inhalte durch wiederholte Anwendung in implizites Wissen überführt werden.

Als Einflussfaktoren auf den L2-Erwerb werden lernerspezifische Variablen wie Alter, Geschlecht, Sprachlerneignung, Lernstile und Lernertypen, aber auch soziale Rahmenbedingungen oder das Verhältnis von der Ausgangs- zur Zielsprache diskutiert (für einen Überblick s. Huneke/Steinig 2013: 13ff; Rösler 2012: 6ff). In Bezug auf das Alter ist die Vorstellung einer kritischen oder sensiblen Phase weit verbreitet, nach deren Ende spätestens mit dem Eintritt in die Pubertät der Erwerb weiterer Sprachen erschwert oder gar eingeschränkt sei. Ob dieses Zeitfenster in erster Linie biologisch zu begründen sei oder ob nicht sekundären Alterseffekten wie z.B. Lernerfahrungen und -strategien, Umfang und Qualität von Input und Feedback oder Identitätsmerkmalen eine größere Rolle zukomme, wird kontrovers diskutiert (vgl. ebd.: 11ff; Grotjahn et al. 2010). Die Forschungslage zur Frage, ob erwachsene L2-Lerner Kindern im L1-Erwerb über- oder unterlegen sind, ist dementsprechend widersprüchlich, nicht zuletzt weil die Bestimmung einer den unterschiedlichen Lebensaltern gerecht werdenden Sprachniveauskala unmöglich scheint (Dimroth /Schimke 2012; für einen Überblick s. Singleton/Ryan 2004). Dass Sprachen mit zunehmendem Alter generell schwerer zu erlernen sind, ist dennoch eine weit verbreitete Überzeugung (Szagun 2013: 273).

Subjektive Theorien spielen eine entscheidende Rolle für die Motivation zum Fremdspracherwerb und die Bewertung des eigenen Erwerbsprozesses. In umfänglichen Untersuchungen subjektiver Theorien über Modalitäten des Fremdsprachenlernens werden in mehreren Phasen Interviews mit Lernenden (und ggf. Lehrenden) erhoben und an tatsächlichen Handlungszusammenhängen überprüft. Dabei können auch auf Basis von Introspektion gewonnene Daten berücksichtigt werden (vgl. Grotjahn 1998). In der vorliegenden Untersuchung finden Teile dieses Ansatzes ihren Niederschlag in der Selbsteinschätzung von Lernmotivation oder Selbstwirksamkeitserwartungen sowie in den Leitfadeninterviews.

Motivation ist ein affektives Persönlichkeitsmerkmal, „dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird“ (Riemer 2010: 219). Sie wird häufig auf zwei Dimensionen erfasst, deren eine durch das Begriffspaar intrinsisch-extrinsisch begrenzt wird und auf den Grad der Selbstbestimmung abzielt (Deci/Ryan 1985)<sup>18</sup>. An dieser Skala orientiert sich die in der vorliegenden Studie erfolgte Erhebung der Lern- bzw. Erwerbsmotivation der Verkehrssprache(n) der untersuchten Einsatzländer unter der Bezeichnung „Fremdsprachen-

---

<sup>18</sup> Deci und Ryan differenzieren extrinsische Motivation weiter in external und integriert sowie durch Introjektion und Identifikation reguliertes Verhalten (Deci/Ryan 2000: 71ff) – eine sinnvolle aber für Forschungsziele und Möglichkeiten der vorliegenden Studie zu detaillierte Unterscheidung.

lernbereitschaft“. Darüber hinaus dienen die Fragen nach den Sprachlernmotivatoren dem Ziel, für den Spracherwerb relevante, extrinsisch motivierende Impulse zu ermitteln. In der zweiten Dimension, die durch das Begriffspaar instrumentell und integrativ markiert wird, wird Motivation als Merkmal von Einstellungen verstanden (Gardner/Lambert 1972). Ein instrumentell motivierter Spracherwerb wäre beispielsweise das Erlernen der Fremdsprache für berufliche Weiterentwicklung, während ein integrativ motivierter Lerner z.B. Interesse an der Zielkultur äußern würde. Extrinsische Motivation ist in der Regel auch instrumentell, während intrinsische Motivation sowohl instrumentell als auch integrativ sein kann. Trotz großer Schnittmengen sind die beiden Dimensionen daher nicht gleichzusetzen.

Ein weiteres im Zusammenhang mit Motivation relevantes Konstrukt ist das der Selbstwirksamkeitserwartung<sup>19</sup>. Es wird zwischen allgemeiner oder genereller und handlungs- oder bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden (Bandura 1997: 43). Entsprechend der sozial-kognitiven Theorie von Bandura werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert (Bandura 1986). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35) definiert; sie soll die konstruktive Lebensbewältigung vorhersagen. In Studien mit aus der DDR nach Westberlin Immigrierten konnte gezeigt werden, dass eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung vor Selbstzweifeln und negativen Emotionen schützen und zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Aufgaben innerhalb dieses Adaptationsprozesses beitragen kann (vgl. Jerusalem/Mittag 1995: 178f). Die auch in dieser Arbeit in gekürzter Form verwendete Skala zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen stammt von Schwarzer und Jerusalem und weist sich durch hohe Messvalidität in unterschiedlichen Ländern aus (Schwarzer/Jerusalem 1995). Einige Autoren betonen, dass die Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen nur sinnvoll ist, wenn sie auf einen bestimmten Handlungsbereich bezogen werden (Betz/Hackett 2006: 6; Maddux 2002: 278f). Auch für die Vorhersage von Sprachlernbereitschaft und fremdsprachlichen Kompetenzen erscheint der Einsatz einer Skala zur fremdsprachenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung angebracht. Da eine solche bisher nicht vorliegt, wurde sie für die vorliegende Arbeit entwickelt und getestet.

---

<sup>19</sup> Nahestehende Konstrukte, auf die hier lediglich hingewiesen wird, sind Kontrollüberzeugung (Rotter 1954), Handlungsergebniserwartung (Heckhausen 1989) oder Selbstkompetenz (Tafarodi/Swann 1995).

Sprachstandserhebung erfolgt sehr häufig über Testung und stellt dergestalt ein nahezu jedem Erwachsenen vertrautes Phänomen dar, sofern er einen institutionalisierten Bildungsweg durchschritten hat. Vor allem im fremdsprachlichen und außerschulischen Bereich kommen Testverfahren zum Einsatz, die sich durch starke Kontrolle der Handlungssituation und größtmögliche Trennung nach den vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen auszeichnen. Beispiele für derart standardisierte Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind: TestDaF (TestDaF-Institut u.a.) Goethe-Zertifikate (Goethe-Institut), das Deutsche Sprachdiplom (Kultusministerkonferenz, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) oder die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (Fachverband für Deutsch als Fremdsprache). Die genannten Prüfungsformate orientieren sich seit seiner Einführung ausnahmslos am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der 1991 vom Europarat in Auftrag gegeben wurde und mittlerweile für alle Sprachen der Europäischen Union vorliegt. Er liegt in unterschiedlichen Differenzierungsgraden vor, am häufigsten wird er jedoch in der sechsstufigen Variante angewandt, die die Sprachkompetenzen<sup>20</sup> in sechs Niveaustufen von A1 bis C2, die für jede Teilfertigkeit beschrieben werden, einteilt (s. Anhang; vgl. Quetz 2001).

Um solche Prüfungen für den akademischen oder vorakademischen Bereich erfolgreich abzulegen, ist, zumindest in Teilen, die so genannte CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) nötig, die sich auf bestimmte im akademischen Kontext relevante sekundäre Sprachfähigkeiten und Sprachhandlungen im Klassenraum bezieht (Cummins 1979). Der CALP gegenüber stehen die BICS (Basic Interpersonal Communication Skills; ebd.) als basale und die CALP bedingende, insbesondere für freies Sprechen relevante Fähigkeiten.

Weitere Möglichkeiten der Sprachtestung, die nicht nur auf die möglichst objektive Bewertung der erbrachten Leistung, sondern auch auf die für wissenschaftliche Fragestellungen ausreichend differenzierte Erhebung des Sprachniveaus (oder ausgewählter Aspekte desselben) abzielen, wurden vor allem von der Zweitsprachenforschung entwickelt. Für den schriftlichen Bereich gilt der C-Test als ein valides und gleichzeitig ökonomisches Instrument zur „globalen Erfassung von Sprachkompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen“ (Grotjahn 1992: 2). Er wurde weiterentwickelt, um sowohl Sprachkompetenzen differenziert und zielgruppenadäquat erheben als auch für die Sprachförderung genutzt werden zu können (Baur/Spettmann 2007; Grotjahn 2014). Alternativ zum C-Test können in aufwendigeren Verfahren Schreib- aber auch Sprechproben analysiert werden, die mittels elizierter Produktion, z.B. auf Basis eines Bildes oder einer Bildergeschichte, gewonnen werden (Dimroth/Schimke 2012; Schulz et al. 2008). Besonders hervorzuheben ist dabei die weit verbreitete

---

<sup>20</sup> Besser als der Begriff „Kenntnisse“ wird der Begriff „Kompetenzen“ der Tatsache gerecht, dass für Sprachbeherrschung nicht nur Wissen im Sinne von Vokabeln oder Grammatikregeln, sondern auch Können vonnöten ist. Da der Terminus „Fremdsprachenkenntnisse“ jedoch sehr verbreitet ist, wurde er in den Fragebögen und Interviews ebenfalls verwendet. In der Ergebnisdarstellung wird allerdings von fremdsprachlichen Kompetenzen gesprochen.

Profilanalyse (Clahsen 1985; Gießhaber 2012). Sie basiert auf Erkenntnissen zu Erwerbsreihenfolgen syntaktischer Strukturen beim Zweitspracherwerb (Meisel et al. 1979; Pienemann 1998).

Wenn die Prüfung des Sprachniveaus nicht durchführbar ist, sei es aus forschungstheoretischen oder forschungspragmatischen Gründen, kann die Sprachstandserhebung über Schätzverfahren Dritter oder Selbsteinschätzungen erfolgen. Auf Einschätzungen durch Dritte wird hier nicht näher eingegangen, da ein solches Vorgehen vor allem für die Sprachstandserfassung kleiner Kinder, für die es wenige systematische Testverfahren gibt, interessant ist. Dabei werden zumeist Personen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes befragt (vgl. Ehlich 2007: 43). Selbsteinschätzungen setzen Metawissen auf Seiten der Befragten über ihre sprachlichen Fähigkeiten voraus. Untersuchungen zur Messgüte von Selbsteinschätzungen haben ergeben, dass diese zwar nicht so genau und zuverlässig wie Testverfahren messen, aber durchaus Aussagekraft besitzen, vor allem wenn sie als relatives und nicht als absolutes Maß verwendet werden (Oskarsson 1984; Ross 1998). Selbsteinschätzungen können sich auf unterschiedliche Dimensionen sprachlicher Leistungen beziehen und mittels zahlreicher Verfahren erhoben werden (vgl. Raasch 1997: 40f). Interessiert lediglich der Sprachstand („proficiency“ (ebd.: 43)), wird die Leistung unabhängig von Lernprozessen, Lehrmaterialien und anderen Umständen erhoben. Dies erfolgte auch in der vorliegenden Arbeit, wobei eine hohe Abstraktionsebene gewählt wurde, um, bei begrenzter Anzahl von Items, dennoch Aussagen über die Gesamtkompetenz zu ermöglichen. Aus demselben Grund konnte eine Differenzierung nach CALP und BICS nicht vorgenommen werden. Der Schwerpunkt in den Items liegt auf den allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten, wobei diese auf den höheren Niveaustufen Referenzen auf die CALP enthalten.

## 2.5 KULTURDISTANZ UND LÄNDERSPEZIFISCHE UNTERSUCHUNGEN

Wie bereits bei der Diskussion der Trainingskonzepte deutlich geworden ist, spielt für die Vorbereitung auf konkrete Einsatzländer das Konzept der Kulturdistanz eine wichtige Rolle, denn „the greater the differences (e.g., in language, religion), the more difficult is the process of acculturation“ (Berry et al. 2002: 361). Auch Stahl sieht kulturelle Distanz, neben anderen, als Prädiktor des Anpassungserfolgs (Stahl 2005: 303ff)<sup>21</sup>. Celenk und van de Vijver konkretisieren diese

---

<sup>21</sup> An anderer Stelle stellt Stahl ausführlicher dar, wie z.B. die sprachliche Hürde für deutsche Entsandte in Japan stärker als in den USA erlebt wird (Stahl 1998: 171ff). In diesem Zusammenhang sei auf die „Sapir-Whorf-Hypothese“ verwiesen, in der postuliert wird, dass die Sprache(n) die mentale Aktivität, Gedanken und Ideen ihrer Sprecher beeinflusse und gewissermaßen limitiere (Whorf 1956). In ihrem strengen (Miss)verständnis, demzufolge Sprache die Gedanken determiniere (Slobin 1971: 122), ist sie längst widerlegt bzw. abgeschwächt worden (Kay/Kempton 1984). Es sollte aber berücksichtigt werden, dass neben der rein linguistischen Distanz zwischen Sprachen, die sich vor allem aus deren Verwandtschaftsgrad bestimmt, eine graduelle Asymmetrie

Aussage, indem sie auf Studien mit Sojourners verweisen, in denen kulturelle Distanz (neben Sprachkompetenzen, Aufenthaltsdauer, Wunsch zur Entsendung u.a.) als Prädiktor für behaviorale Adaptation fungiert (Celenk/van de Vijver 2011: 5; s.a. Galchenko/van de Vijver 2007; Ward/Kennedy 1993a).

Pauschal kann Kulturdistanz gefasst werden als „how dissimilar the two cultures are in language, religion, etc.“ (Berry et al. 2002: 367). Dieser Definition folgend lässt sich über die in dieser Arbeit untersuchten Länder feststellen: Die linguistische Entfernung zwischen den autochthonen Sprachen und Deutsch ist sehr groß. Georgisch gilt außerdem für Sprecher indoeuropäischer Erstsprachen als schwer zu erlernende Sprache (Gutbrod/Viefhues 2010). Mit Spanisch und Russisch sind jedoch auch nah verwandte Sprachen präsent. Bolivien ist stark durch den Katholizismus geprägt. In Georgien und Armenien dominieren ebenfalls christliche Kirchen, in Aserbaidschan der Islam. Die objektive Messung der Ähnlichkeit solcher und weiterer Merkmale ist ungleich aufwendiger. Bereits 1980 stellten Babiker et al. einen Kulturdistanzindex vor, der Items zu Klima, Religion, Kleidung, Ernährung und Familienstrukturen enthält (Babiker et al. 1980). In der gleichen Zeit begann Hofstede, anknüpfend an Forschungen von Hall, sein viel beachtetes und kontrovers diskutiertes Modell der Kulturdimensionen zu entwickeln (vgl. Hall 1966; Hofstede 1980)<sup>22</sup>. Stärken des Konzepts liegen in der methodischen Triangulation und der (teilweisen) Bestätigung aus zahlreichen Nachfolgeuntersuchungen. Kritisiert werden vor allem messtheoretische Gesichtspunkte (vgl. Genkova 2012: 167ff). Sie hauptsächlich auf Faktoren- und Regressionsanalysen umfangreicher Fragebogenerhebungen stützend identifiziert Hofstede zunächst vier, später sechs Kulturdimensionen: Machtdistanz, soziale Integration von Individuen (Individualismus/Kollektivismus), Verteilung von Geschlechterrollen (Maskulinität/Feminität), Umgang mit Ungewissheit (Unsicherheitsvermeidung), Zeitperspektive und Freizügigkeit (Hofstede et al. 2010). Den Ländern, aus denen Daten vorliegen, wurden anschließend Punkte und Rangplätze auf diesen Dimensionen zugewiesen. Im Vergleich der untersuchten Länder liegt Deutschland auf allen Dimensionen mit Ausnahme der Machtdistanz im mittleren Bereich<sup>23</sup>. Untersuchungen mit dem gleichen Ziel aber zum Teil anderen Methoden führten zur Identifikation weiterer Dimensionen, wie z.B. Traditionalismus/Modernität, Pragmatismus/Idealismus, Beziehung des Menschen zur Umwelt oder Freiheit des Denkens (Bass 1981; Triandis 1983; Trompenaars/Hampden-Turner 1997; Schwartz 1994).

Eine indirekte Kulturdistanzbestimmung ist auch durch die vergleichende Analyse von Stereotypen über die betreffenden Länder möglich. Solche Typisierungen von Menschen aufgrund von nationaler

---

der bezeichneten Konzepte auftreten und die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen und Enttäuschungen in der interkulturellen Begegnung erhöhen kann.

<sup>22</sup> Auf inhaltlich und methodisch ähnliche Ansätze wie die von Trompenaars & Hampden-Turner oder Schwartz wird hier nicht näher eingegangen (für einen Überblick s. Kühlmann 2008: 37ff).

<sup>23</sup> <http://geerthofstede.nl/research--vsm> [10.12.2013]

Zugehörigkeit bergen jedoch die Gefahr (zu) starker Reduktion und Stärkung von Ressentiments. Stanzel bezeichnet sie als „aus einem traditionellen Fundus, nämlich aus einer ethnografisch-literarischen Requisitenkammer für Nationalcharaktere“ (Stanzel 1987: 85) stammend. Nichtsdestotrotz kann ihre Präsenz nicht geleugnet und diese deshalb für kulturvergleichende Untersuchungen genutzt werden. Stellvertretend sei auf eine Studie von Peabody verwiesen, in der die Zuordnung von Adjektiven zu Nationen als Methode diene. Für Deutsche wurden dabei folgende charakterisierende Begriffe herausgearbeitet: Systematik, Beachten von überindividuellen Zielen, soziale Ordnung, private Tugenden und Autoritarismus (Peabody 1999, nach Genkova 2012: 130ff).

Ebenfalls an Nationalkulturen orientiert ist das Konzept der Kulturstandards, die in der Regel mittels Interviewanalysen herausgefiltert werden (Brislin et al. 1986, Triandis 1995; Thomas 2010). Als zentrale deutsche Standards werden von Thomas die folgenden genannt: (hohe) Sach- und Regelorientierung, Direktheit / Wahrhaftigkeit, Interpersonale Distanzdifferenzierung, internalisierte Kontrolle, Zeitplanung und Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen (ebd.: 23). Berechtigte Kritik an dieser Vorstellung besteht in Hinblick auf das ihr zu Grunde liegende, geschlossene Konzept von Nationalkultur, das durch Stabilität, Eindimensionalität, Mystifizierung und Normativität gekennzeichnet sei (Allolio-Näcke et al. 2003: 150f) und die damit einhergehende zu starke bzw. subjektive Reduktion der Wirklichkeit, die zu Stereotypisierung führe (Bolten 2007, 26). Im Fragebogen der vorliegenden Studie wird in einem Item zur affektiven Adaptation von Kulturstandards gesprochen. Diese werden jedoch nicht in Bezug auf das Einsatzland definiert, sondern es wird nach der Bewertung des Erlebens von Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit u.a. gefragt (s. Fragebogen im Anhang).

Auf Netzwerkanalysen, eine weitere Form der Kulturanalyse, die auf mikroanalytischer Ebene ansetzt und für die die „dichte Beschreibung“ von Geertz als Prototyp gelten kann (Geertz 1999; Schweizer 1996), soll lediglich hingewiesen werden, da diese sehr aufwendig und auf die vorliegende Arbeit nicht anwendbar sind.

Eine genaue Bestimmung der Kulturdistanz zwischen Deutschland auf der einen und den südkaukasischen Ländern bzw. Bolivien auf der anderen Seite ist, von den Schwierigkeiten die sich durch die Heterogenität der verschiedenen Ansätze ergeben und von der prinzipiellen Fragwürdigkeit eines solchen Unterfangens abgesehen, deshalb nicht möglich, weil für die hier untersuchten Einsatzländer keine vergleichbaren Kulturanalysen vorliegen. Durch einen Blick auf die Nachbarländer soll hier dennoch mit Hofstede's und Hall's Terminologie der Versuch einer groben Verortung der untersuchten Regionen in Relation zu Deutschland unternommen werden. In Bolivien selbst wurde (noch) nicht erhoben, allerdings in den meisten seiner Nachbarländer: Deren

Rangplätze liegen vor allem auf den Dimensionen Machtdistanz (höher) und Individualismus (niedriger) weit entfernt von Deutschland. Als in kulturgeschichtlicher Hinsicht einflussreiche Nachbarländer der südkaukasischen Republiken liegen die Türkei und der Iran auf der Dimension Individualismus ebenfalls deutlich unter Deutschland. Aus dem seit dem 19. Jh. einflussreichsten Nachbarland Russland liegen keine Daten vor<sup>24</sup>. Auf Hall Bezug nehmend erkennt Vatter aber zumindest für Georgien klare Asymmetrien im Vergleich zu Deutschland: Während in Georgien ein polichrones Zeitverständnis vorherrsche, sei für Deutschland ein monochrones, in dem Zeit als knappe Ressource und das Einhalten von Plänen als wichtig angesehen werden, typisch (Vatter 2007: 19f). Deutliche Unterschiede sieht er auch in der Beziehungspflege, vor allem im beruflichen Kontext, sowie in der Bedeutung von schriftlichen Vereinbarungen (ebd.).

Wie es mittels der zur Verfügung stehenden Kulturanalysen zumindest eingeschränkt belegt werden konnte, wird bei den Einsatzländern, in denen für die vorliegende Arbeit Daten erhoben wurden, von verhältnismäßig hoher Kulturdistanz ausgegangen. Mit zunehmender Kulturdistanz nehmen aber auch Anzahl und Differenziertheit der (stereotypen) Vorstellungen über die betreffenden Länder bzw. deren Einwohner ab, bei gleichzeitiger Zunahme von wahrgenommener Fremdheit (Bolten 2007: 54ff). Diese muss jedoch nicht ausgeglichen sein, wie Vatter am Beispiel von Georgien verdeutlicht: Deutschland, die deutsche Sprache und Kultur spielen für viele Georgier eine wichtige Rolle, es entstehe „der Eindruck einer tiefen Verbundenheit“ (Vatter 2007: 17). Die Vorstellung von Deutschen über Georgier wiederum zeichne sich vor allem durch Absenz aus; die südkaukasischen Länder werden kulturell häufig als Entitäten Russlands und/oder als instabile Konfliktzonen wahrgenommen (ebd.). Die geringe Relevanz Georgiens in der deutschen Wahrnehmung spiegelt sich auch im Umfang der wissenschaftlichen Veröffentlichungen wider, denn neben einer historischen Stereotypenaufnahme, die sich auf Reiseberichte stützt (Gerritsmann 2006) gibt es nur sehr wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die spezifisch genug wären, um dem Forschungsvorhaben direkt als Bezugsquelle zu dienen.

Diese Asymmetrie zwischen dem Stellenwert nationaler Fremdbilder in der öffentlichen Wahrnehmung kann nicht mit Kulturdistanz erklärt werden, sondern hat eine Hauptursache in dem, was hier als Kulturpräsenz bezeichnet werden soll. Deutschland verfügt nicht nur über eine viel stärkere Medienpräsenz, sondern auch über stärkere Präsenz in Form von Produkten u.v.m. in den untersuchten Ländern, als dies in umgekehrter Richtung der Fall ist. Auch Sprachen müssen in diesem Zusammenhang als Ressourcen und Teil des Humankapitals (Esser 2006: 11) verstanden werden. Den in dieser Arbeit untersuchten Sprachen in den Entsendungskontexten kommt aufgrund ihrer unterschiedlichen „Stärke“ ein unterschiedlicher Wert zu, denn „[w]ie der Besitz von Geld beinhaltet der einer Sprache die Möglichkeiten der Entfaltung des Handlungsspielraums des Individuums und

---

<sup>24</sup> <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/individualism> [03.01.2014]

damit seine Bereicherung“ (Coulmas 1992: 79). Sich auf die Frage nach dem ökonomischen Wert von Sprachen konzentrierend, identifiziert Coulmas mehrere Faktoren zur Wertbestimmung von Sprachen<sup>25</sup>. Die Reichweite, auch Kommunikationsradius genannt, spielt dabei eine herausragende Rolle, wobei nicht nur die Sprecheranzahl in Bezug auf L1-Sprecher, sondern vor allem auch in Bezug auf die fremdsprachliche Beherrschung in Betracht gezogen werden muss (ebd.: 83ff). Die Attraktivität einer Fremdsprache wiederum wird von einer Reihe nicht ausschließlich ökonomischer Gesichtspunkte, wie der geografischen Lage der Länder mit entsprechender Nationalsprache, ihr sozio-politischer Status, die Assoziation mit einer Religion oder der literarischen und kulturellen Tradition beeinflusst (Kloss 1974: 11). Eine große Sprachgemeinschaft ermöglicht nicht nur ein breites Spektrum an Kommunikationsmöglichkeiten, also Differenzierung, sondern auch Mobilität. Neben der Reichweite, bzw. teilweise mit ihr einhergehend, bestimmt das Maß, in dem eine Sprache Produktionsmittel ist, ihren Wert (Coulmas 1992: 90ff). So ist in den meisten die Weltwirtschaft beherrschenden Gebieten der Wissenschaft, Technik, Ökonomie und Verwaltung ein Gedankenaustausch nur in einem Bruchteil der potentiell zur Verfügung stehenden Sprachen der Welt möglich. In Relation zu anderen Sprachen kann somit der Marktwert einer Sprache nicht errechnet, aber doch geschätzt werden (ebd.: 108ff).

In diesem Sinne können vor allem Spanisch, aber auch Russisch, als „attraktive“, Georgisch, Armenisch, Aserbaidschanisch, Quechua, Aymara und Guarani hingegen als „unattraktive“ Sprachen bezeichnet werden. Zwar besteht ein nicht zu übergehender Unterschied zwischen den südkaukasischen und den indigenen Sprachen Boliviens darin, dass es sich bei den ersten um Nationalsprachen mit langer und, im Fall von Georgisch und Armenisch, eigener Schrifttradition handelt, während Quechua, Aymara und Guarani Minderheitensprachen, die vor allem im mündlichen Bereich verwendet werden, sind; dennoch muss ihr Wert (im Sinne der obigen Definition) im Vergleich zu den Weltsprachen als gering eingeschätzt werden. Diese Tatsache kann für die Lernmotivation der Entsandten ausschlaggebend sein.

Für die Existenz von (positiven) Stereotypen über Deutsche auf Seiten der Einheimischen sowohl im Südkaukasus als auch in Lateinamerika gibt es zahlreiche politische, ökonomische und kulturelle Ursachen, von denen manche schon Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte zurück liegen. Fest verankert im kollektiven Gedächtnis der Georgier ist beispielsweise die sofortige Anerkennung der Unabhängigkeitserklärungen Georgiens durch Deutschland nach dem ersten Weltkrieg und nach dem

---

<sup>25</sup> Andere Skalen der Wertbestimmung sind denkbar, so z.B. eine kulturelle, wie sie in den Schriften Humboldts zum Ausdruck kommt, der Sprachen u.a. danach beurteilt, wie gut sie den Anforderungen der Poesie oder des rationalen Diskurses gerecht werden (Humboldt 1963: 78). Coulmas stellt außerdem eine pragmlinguistische Möglichkeit der Sprachwertbestimmung vor, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen wird (vgl. Coulmas 1992: 278ff). Auch für diese Ansätze gilt die Gefahr des Ethnozentrismus, ebenso wie für die Kategorisierung in entwickelte, Schwellen- und Entwicklungsländer u.a.

Zusammenbruch der Sowjetunion. Während des zweiten Weltkriegs erhoffte sich ein nicht unerheblicher Anteil der Bevölkerung Georgiens eine Befreiung von der Kontrolle Moskaus durch deutsche Truppen. Deutsche Kriegsgefangene trugen in den Nachkriegsjahren zur Verbesserung der Infrastruktur in den kaukasischen Republiken bei. Die Hochachtung für vor allem die literarische Leistung deutscher Künstler der letzten drei Jahrhunderte könnte dadurch verstärkt werden, dass auch Georgien und Armenien über eine große literarische Tradition verfügen. Außerdem trugen die Schriften deutscher Dichter und Denker des 19. und 20. Jh. zur Herausbildung des Nationalempfindens in Georgien bei. An der wissenschaftlichen Erschließung und Beschreibung des Kaukasusraums im Auftrag der russischen Zaren waren mehrheitlich Deutsche, wie z.B. J.A. Güldenstädt, J.H. Klaproth, F. Bodenstedt, K. Koch, H. Abich, G. Radde, E. Haeckel u.v.a. beteiligt (vgl. Springhorn 2004). Unternehmerisches Engagement, vor allem in Bolivien, dürfte in vielen Fällen zu den noch immer präsenten Zuschreibungen *fleißig*, *zuverlässig*, *qualitätsvoll* beigetragen haben. Ohne dieser Sammlung von Schlagwörtern intensiver nachzugehen, sei an dieser Stelle auf eine weitere Ursache das positive Deutschlandbild ausführlicher hingewiesen - die deutschen Minderheiten und die Rolle, die sie für die gesellschaftliche Entwicklung der Länder, in denen es sie gab (vor allem Georgien) bzw. heute noch gibt (Bolivien), spielten.

In den Jahren 1816/17 erreichte eine Welle von Einwanderern aus deutschen Gebieten Georgien, das damals zum russischen Zarenreich gehörte und siedelte hauptsächlich in der Nähe von Tbilissi, ein Teil von ihnen später auch in Aserbaidschan und Armenien. Sie stammten zum Großteil aus Südwestdeutschland und waren Kleinbauern und Handwerker. Bereits im 16. Jh., vor allem jedoch unter Katharina II. im 18. Jh., hatte es Einladungen für Deutsche und andere Ausländer in das Zarenreich zur Befestigung dünn besiedelter Landstriche aber auch zur wissenschaftlichen, handwerklichen und künstlerischen Bereicherung der Städte gegeben. Wie andernorts auch, insbesondere im Wolgagebiet, sahen sich die Siedler anfangs mit unerwarteten Schwierigkeiten konfrontiert, schafften es aber bald, sich aufgrund fortschrittlicher Agrar- und Bautechniken sowie einer möglicherweise größeren Arbeitsmoral einen gewissen Wohlstand zu erarbeiten. Sie hatten bis 1871 den Status von Staatsbauern, was neben Nachteilen im Eigentumsrecht auch finanzielle Unterstützung und Privilegien bei der Religionsausübung bedeutete. Obwohl sie relativ abgeschottet lebten, genossen sie in der Regel hohes Ansehen unter der einheimischen Bevölkerung. In erster Linie die Deportationen nach Mittelasien 1941, letztendlich jedoch die vereinfachten Einwanderungsbestimmungen nach der Wiedervereinigung Deutschlands für Deutschstämmige führten zum nahezu vollständigen Verschwinden der deutschen Minderheit (vgl. Brandes 1992: 101ff; Springhorn 2004: 17ff).

Auch nach Lateinamerika emigrierten Deutsche seit dem 17. Jh., allerdings erreichte das Ausmaß der Auswanderung niemals solche Dimensionen wie die Ströme nach Osten und nach Nordamerika. Die

Hauptaufnahmeländer waren Brasilien, Argentinien und Chile. Neben der Ansiedlung von Bauern und Handwerkern, strukturell vergleichbar mit denen im russischen Reich, beobachteten Bernecker und Fischer eine andere Form von Siedlungskolonien, die sie „Elitewanderung“ nennen und die zwar quantitativ kaum ins Gewicht falle, aber qualitativ für Lateinamerika bedeutsam gewesen sei (Bernecker/Fischer 1992: 207ff; vgl. Guia Santos 1984). Bolivien gehörte nicht zu den ersten Zielländern in Lateinamerika, bot aber seit den 1930er Jahren für zahlreiche Auswanderer und Flüchtlinge aus Deutschland ein Option, als die größeren Staaten von dem Ansturm überfordert waren und sich abschotteten. Zwar konnten die Aufnahmestaaten in dieser Zeit manchen finanziellen und strukturellen Nutzen aus der Situation ziehen, die unfreiwillige<sup>26</sup> und plötzliche Auswanderung dürfte die Eingliederung vieler Einwanderer jedoch erschwert haben (Bernecker/Fischer 1992: 210ff). Für Südchile existiert eine Untersuchung zu Kulturdistanz und Akkulturation der deutschen Minderheit, derzufolge die Akkulturation in fünf Phasen verlief, von denen erst die letzte, die seit dem Ende des zweiten Weltkriegs anhält, zu einer deutlichen Vermischung der Einwanderer mit der einheimischen Bevölkerung und damit zur Aufgabe der deutschen Kolonien führte (vgl. Waldmann 1982). Nur unter großem Vorbehalt können hier Parallelen zu Bolivien gezogen werden, da es in Bolivien keine seit dem 19. Jh. gewachsenen deutschen Siedlungen gibt. Ein starkes Festhalten an Werthaltungen und Verhaltensweisen, eine starke Orientierung an der „alten Heimat“ und damit eine zumindest partielle Ablehnung einheimischer Standards, wie sie Waldmann für Südchile feststellt, ist jedoch auch für Bolivien zu vermuten.

Spezifische Gegebenheiten der Einsatzländer sind entscheidend für Erhebung und Erklärung von Sprachlernmotivation und Entsendungsproblemen (Gutbrod/Viefhues 2010; Stahl 1998). Vor dem Hintergrund der bisher vorgestellten Informationen wurde in Interviews versucht, die für Spracherwerb und Adaptation relevanten Spezifika in Georgien und Bolivien zu erfassen.

---

<sup>26</sup> Unfreiwillig auch im Sinne des Ziellandes, denn Lateinamerika und insbesondere Bolivien waren nicht das in erster Linie angestrebte Ziel vieler Auswanderer dieser Zeit (Bernecker/Fischer 1992: 211).

### 3. FREMDSPRACHERWERB UND ADAPTATION DEUTSCHER AUSLANDESENTSANDTER

In Kapitel 2 wurden die theoretischen Grundlagen der Studie zum Fremdspracherwerb und seiner Rolle für den Adaptationsprozess deutscher Entsandter diskutiert. Dabei wurden auch die Konstrukte vorgestellt, die im Abschnitt 3.1 im Forschungsmodell zusammengeführt werden. Auf diesem aufbauend werden unter 3.2 die Hypothesen für beide Teilstudien formuliert. Nachdem der zeitliche Ablauf der Erhebungen erläutert wurde (3.3), werden Methoden und Ergebnisse in den sich anschließenden Abschnitten nach Teilstudien getrennt vorgestellt. Unter 3.6 erfolgt die Zusammenführung der Ergebnisse beider Teilstudien, die durch einen Exkurs zu methodischen Aspekten (3.6) ergänzt wird.

#### 3.1 FORSCHUNGSMODELL

In der vorliegenden Studie wurden die Erkenntnisse aus zahlreichen Untersuchungen zu Adaptationsprozessen in interkulturellen Kontexten berücksichtigt und in einem Modell integriert. Es ist das Anliegen der Arbeit, neben den fremdsprachlichen Kompetenzen, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, auch andere Faktoren, für die bereits Befunde vorliegen, in ihrer Relevanz für die Lebenssituation im Ausland gegeneinander abzuwiegen. Die Berücksichtigung einer hohen Anzahl an Variablen sowie die verschiedenen Forschungsdesigns beider Teilstudien führen zu einem komplexen Forschungsmodell, das am besten grafisch dargestellt werden kann (s. Abb. 3.1). Das Modell für die Fragebogenerhebung umfasst alle direkt mit Pfeilen verbundenen Kästen. Auf der linken Seite des Diagramms stehen die unabhängigen Variablen, die zu den drei Blöcken *aufenthaltsunabhängige Vorbedingungen*, *aufenthaltsbedingte externe Faktoren* und *interne Faktoren* zusammengefasst wurden. Diese Zuordnung folgt den Erkenntnissen aus anderen Untersuchungen sowie eigenen theoretischen Überlegungen. Sie soll nicht suggerieren, dass die Blöcke als völlig unabhängig voneinander verstanden werden, wohl aber verdeutlichen, dass sich die Variablen innerhalb eines Blockes konzeptuell nahe stehen und in ihrer Gesamtheit möglicherweise einen Prädiktor zweiter Ordnung bilden. Interkorrelationen werden dennoch auch blockübergreifend geprüft und dargestellt.

Auf der rechten Seite wurde eine optische Trennung der abhängigen Variablen in die beiden Blöcke Adaptation und Evaluation vorgenommen, welche ebenfalls nicht als absolut zu verstehen ist. Die gestrichelten Linien deuten an, dass beide nicht losgelöst voneinander betrachtet werden sollen. Für erwartete Effekte der Variablen der Adaptation auf evaluative Aspekte steht der die beiden Blöcke verbindende Pfeil.

Der Kasten im Zentrum des Modells enthält die Variablen des Spracherwerbs. Diese bestehen aus der für diese Arbeit entwickelten Skala zur Lernbereitschaft und den Kompetenzen in den betreffenden Sprachen des Einsatzlandes. Der zwischen ihnen erwartete Zusammenhang ist beidseitig, da bereits vorhandene Sprachkompetenzen Rückwirkungen auf die Lernbereitschaft haben können. Die Hauptfragen der ersten Teilstudie sprechen jedoch Effekte der unabhängigen Variablen auf Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen an, sowie Effekte, die letztere auf die Zielvariablen haben. Es wird auch von Zusammenhängen zwischen Prädiktor- und Zielvariablen ausgegangen, auf die die Sprachkompetenzen als Mediator wirken. Die im Zentrum des Interesses stehenden Effekte werden durch die fett hervorgehobenen Pfeile symbolisiert.

Die Interviewbefragung wird im unteren Teil der Abbildung dargestellt. Die Leitfragen sind überwiegend offener Natur. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass Wirkungszusammenhänge mittels begonnener Pfeile nur angedeutet werden.

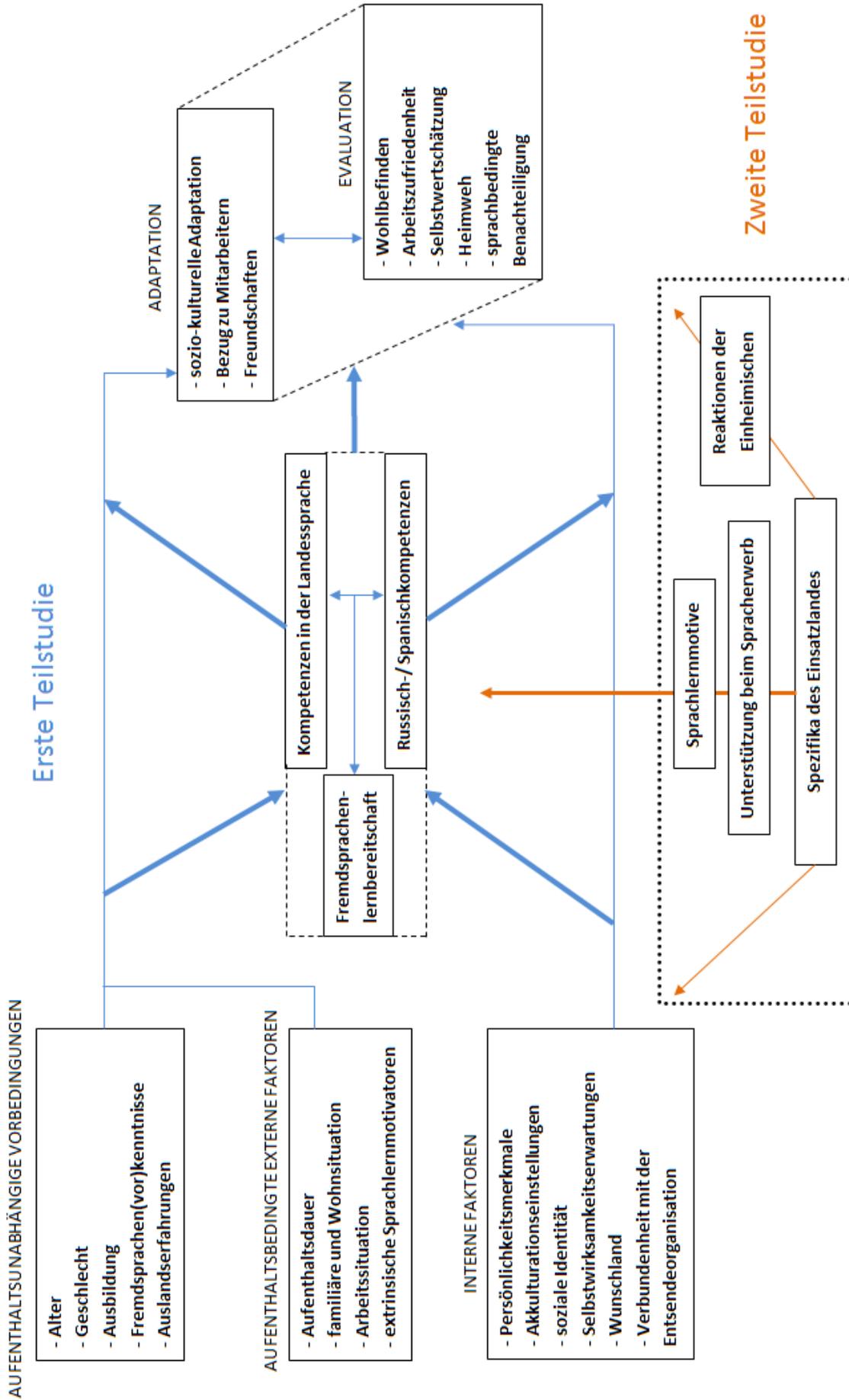


Abb. 3.1: Forschungsmodell

Herkunft und Bildung der Skalen werden unter 3.4.1 erläutert. Im Sinne einer besseren Verständlichkeit des Modells sollen hier jedoch Anmerkungen zu nicht selbst erklärenden Bezeichnungen erfolgen. Unter den aufenthaltsunabhängigen Vorbedingungen betrifft dies die Bezeichnung Fremdsprachen(vor)kenntnisse. Sie bezieht sich auf zwei Dinge: Zum einen sind Kompetenzen in Sprachen, die keine Verkehrssprachen der untersuchten Länder sind, gemeint. Zum anderen geht es um eventuell vorhandene Kompetenzen in Sprachen der Einsatzländer, die bereits vor der Entsendung vorhanden waren. Daher wird hier von *Vorkenntnissen* gesprochen. Es ist nicht auszuschließen und insbesondere für die Landessprachen im Südkaukasus wahrscheinlich, dass solche Vorkenntnisse nicht aufenthaltsunabhängig im Sinne des Wortes sind, sondern womöglich erst erworben wurden, nachdem die Entsendung bekannt war. Sie werden trotzdem unter den aufenthaltsunabhängigen Vorbedingungen geführt, da es sich um Fähigkeiten handelt, die die Person in den Auslandsaufenthalt mitbrachte.

Zu den aufenthaltsbedingten externen Faktoren zählt die Aufenthaltsdauer, die sowohl retrospektiv (bisherige Zeit im Einsatzland) als auch prospektiv (beabsichtigte Aufenthaltsdauer) erhoben wurde. Familiäre und Wohnsituation wurden zusammengefasst, da sie mindestens für die sprachliche Umgebung der Entsandten eng zusammenspielen. Dahinter stehen jedoch einzelne Items zum Familienstand und zur wohnlichen Situation im Einsatzland. Die Arbeitssituation wird auf den Dimensionen Arbeitsort und Kollegium erfasst. Unter extrinsischen Sprachlernmotivatoren werden Anreize, aber auch Verpflichtungen zum Spracherwerb verstanden, die von Seiten der Entsendeorganisation geschaffen werden.

Die internen Faktoren bestehen aus sechs Konstrukten, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie für den Spracherwerb und/oder den Adaptationsprozess im Einsatzland besonders relevant sind. Die Erhebung von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen beschränkte sich auf vier der intensiv erforschten Dimensionen, die als „Big Five“ bezeichnet werden (vgl. 2.3.2). Die Dimension Gewissenhaftigkeit wurde in den Haupterhebungen nicht berücksichtigt, da sie für den (Willen zum) Spracherwerb aufgrund der Ergebnisse aus dem Prätest als weniger relevant einzustufen ist. Die soziale Identität umfasst lediglich die beiden Dimensionen „Zentralität“ und „Ingroup-Affekt“, in denen es um die Rolle geht, die die Tatsache, Deutsche(r) zu sein, spielt. „Bindung“ hängt bei der Zielgruppe stark mit der konkreten Situation im Einsatzland ab und kann daher nicht überzeugend als Prädiktor fungieren<sup>27</sup>. Selbstwirksamkeitserwartungen wurden sowohl allgemein als auch fremdsprachenbezogen erhoben. Der Faktor „Wunschland“ wurde mittels der Frage, wie sehr es den Vorstellungen der Befragten entsprach, in ihr Einsatzland entsandt zu werden, operationalisiert. Für

---

<sup>27</sup> Um diesen Zusammenhang zu überprüfen wurde die Subskala „Bindung“ trotzdem erhoben. Als besser geeigneter Kennwert für die Identifikation mit anderen deutschen Expatriates wird jedoch der Bezug zu den Mitarbeitern angesehen.

die meisten unabhängigen Variablen wird davon ausgegangen, dass sie sowohl Effekte auf die Zielvariablen als auch auf die Variablen des Spracherwerbs haben können.

Unter den adaptiven Zielvariablen ist die sozio-kulturelle Adaptation das am aufwendigsten erhobene Konstrukt. Sie wird in den in ihr enthaltenen Teildimensionen (kognitiv, affektiv, behavioral und sprachlich) so spezifisch wie möglich erfasst, um Effekte der Sprachkompetenzen genauer verorten und erwartete Unterschiede zwischen den Stichproben erklären zu können. Der Bezug zu den einheimischen und deutschen Mitarbeitern sowie die Beschreibung des Freundeskreises ergänzen die adaptiven Aspekte um Einstellungen zum sozialen Umfeld. Unter der Bezeichnung Evaluation werden Kürzungen populärer Skalen zum allgemeinen Wohlbefinden, zu extrinsischer und intrinsischer Arbeitszufriedenheit und zu Selbstwertschätzung (vgl. 2.3.3) zusammengefasst. *Heimweh* und *sprachbedingte Benachteiligung* sind neu konstruierte und getestete Skalen. Sie messen, in welchem Maße die Befragten Sehnsucht nach Deutschland, Verwandten und Freunden empfinden und wie stark sie eine Benachteiligung wegen unzureichender Sprachkompetenzen in den Verkehrssprachen der untersuchten Länder wahrnehmen.

Die Interviewbefragung dient in erster Linie der Erfassung von spezifischen Gegebenheiten der Einsatzländer und deren sprachlicher Situation. Es wurden Motive erhoben, die für oder gegen den Erwerb der betreffenden Sprache sprechen. Vermutungen darüber, welche Motive genannt werden und wie verbreitet sie unter den Befragten sein könnten, werden bewusst nicht getroffen, um die Erhebung von möglicherweise neuen, unerwarteten Aspekten zu gewährleisten. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Motive die Fremdsprachenlernbereitschaft und damit die Sprachkompetenzen beeinflussen.

Die Frage nach Wünschen für die Unterstützung beim Spracherwerb spricht gezielt ein eventuell wahrgenommenes Verbesserungspotential der Organisation von Auslandsentsendungen an. Ebenso wie bei den Lernmotiven ist zwar offen, ob und welche Wünsche geäußert werden, jedoch sollen sie Aussagen über Bedingungen für den erfolgreichen Spracherwerbsprozess ermöglichen. Die Frage nach dem Stellenwert der (ehemaligen) Lingua franca Russisch ist nur für die Situation in Georgien relevant. Sie wird im Modell nicht visualisiert, weist aber ebenfalls in Richtung der Lernbereitschaft.

Eine andere zentrale Frage der zweiten Teilstudie ist die nach Wahrnehmung und Reaktion der Einheimischen. Sie könnten ein Indikator für das Wohlbefinden der Befragten sein. Inwieweit dieses davon abhängt, wie gut man Georgisch oder Russisch bzw. Spanisch beherrscht, ist ein entscheidender Punkt bei der Erhebung und Auswertung der Frage. Dadurch ergibt sich eine weitere Möglichkeit, den Stellenwert der sprachlichen Kompetenzen angemessen einzuordnen.

Neben den angesprochenen Erwartungen ist nicht auszuschließen, dass die Befragung weitere Aspekte beleuchtet, die die Ausgangslage charakterisieren. Dies veranschaulicht der in Richtung der unabhängigen Variablen weisende Pfeil.

### 3.2 HYPOTHESEN

Das Forschungsmodell enthält bereits implizit die Hypothesen zur vorliegenden Studie, da die Anordnung der Variablen und die verbindenden Pfeile die erwarteten Zusammenhänge darstellen. Art und Weise der wichtigsten dieser Zusammenhänge werden in diesem Abschnitt ausformuliert. Zur leichteren Orientierung bei der Ergebnisdarstellung werden die Hypothesen Themenbereichen zugeordnet und nummeriert.

**1.) Bestimmte demografische Konstellationen fördern bzw. behindern den Spracherwerb.** Dies können sowohl Vorbedingungen als auch externe Faktoren im Einsatzland sein.

1.a) Fremdsprachen(vor)kenntnisse: Für Personen mit bereits vorhandenen Kompetenzen in einer der Zielsprachen kann davon ausgegangen werden, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung über einen tendenziell höheren Sprachstand in dieser Sprache verfügen. Für die südkaukasischen Länder wird vermutet, dass erweiterte Russischkompetenzen die Befragten demotivieren, viel in den Erwerb der Landessprache zu investieren. Kompetenzen in anderen Fremdsprachen wirken ebenfalls positiv auf den Spracherwerb, wenn es sich um mit den Zielsprachen verwandte Sprachen handelt. Dies wird in erster Linie für romanische Sprachen in Bezug auf die Spanischkompetenzen erwartet.

1.b) Aufenthaltsdauer: Je länger eine Person schon im Einsatzland tätig ist, desto höher werden ihre Kompetenzen in zumindest einer der Verkehrssprachen dieses Landes sein. Außerdem wird vermutet, dass die Lernbereitschaft umso höher ist, je länger die Person beabsichtigt, im Land zu bleiben.

1.c) Familiäre und Wohnsituation: Wer einen einheimischen Partner oder eine einheimische Partnerin hat, verfügt über eine höhere Sprachlernbereitschaft und höhere Sprachkompetenzen. Dieser Effekt sollte sich verstärken, wenn der Partner oder die Partnerin mit im Haushalt lebt. Im Haushalt lebende Kinder können den Spracherwerb ebenfalls positiv beeinflussen, da sie bestimmte soziale Kontakte, z.B. zu Nachbarskindern, anderen Eltern, Kindergarten- und Schulpersonal, fördern. Eine weitere Hypothese in Bezug auf die Wohnsituation besagt, dass allein Wohnende tendenziell geringere Sprachkompetenzen aufweisen als Personen, die mit Anderen zusammenwohnen, insbesondere wenn unter diesen Einheimische sind.

1.d) Arbeitssituation: Wer am Arbeitsplatz viel Zeit mit Einheimischen verbringt, dessen Sprachkompetenzen in den Zielsprachen sollten höher liegen als die von Personen, die vorrangig allein oder mit anderen Deutschen bzw. anderen Ausländern zusammenarbeiten.

1.e) Extrinsische Sprachlernmotivatoren: Je mehr Anreize bzw. Notwendigkeiten zum Spracherwerb bestehen, desto höher sind Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen zum Zeitpunkt der Befragung.

## **2.) Bestimmte Ausprägungen interner Faktoren steigern die Sprachlernbereitschaft und den Erfolg im Spracherwerbsprozess.**

2.a) Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale: Es wird vermutet, dass Personen mit hohen Ausprägungen der Extravertiertheit, Offenheit und Verträglichkeit größere Fortschritte beim Spracherwerb machen, während tendenziell neurotische Menschen weniger erfolgreich sind.

2.b) Akkulturationseinstellungen: Personen, deren Einstellungen in Richtung Integration oder Assimilation weisen, zeigen eine höhere Bereitschaft zum Spracherwerb im Einsatzland.

2.c) Selbstwirksamkeitserwartungen: Eine hohe Einschätzung der allgemeinen Selbstwirksamkeit könnte sowohl mit höherer Lernbereitschaft als auch mit größeren Sprachkompetenzen einhergehen. Sehr deutlich wird ein solcher Zusammenhang für die fremdsprachenbezogene Selbstwirksamkeit erwartet.

2.d) Wunschland: In welchem Maße das Einsatzland dem Wunsch der Einsatzenen entspricht, korreliert positiv mit der Sprachlernbereitschaft und dadurch mit den Sprachkompetenzen.

## **3.) Kompetenzen in den Sprachen der Einsatzländer wirken positiv auf adaptive und evaluative Aspekte.**

3.a) Sozio-kulturelle Adaptation: Die sozio-kulturelle Adaptation wird in mehreren Dimensionen erhoben, auf die unterschiedlich starke Effekte durch die Sprachkompetenzen erwartet werden. Zwischen Sprachkompetenzen und sprachlicher Adaptation wird von einem deutlichen Zusammenhang ausgegangen. Ein schwächerer aber ebenfalls positiver Effekt wird für die verhaltensbezogene Adaptation vermutet, denn Sprachkompetenzen erleichtern den Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Domänen wie z.B. Märkten, Verkehrsmitteln u.v.m. Ob sich darüber hinaus auch Effekte auf die kognitive und affektive Adaptation zeigen, ist eine offene Frage. Durch Sprachkompetenzen könnte ein tieferes Verständnis der Gastkultur, z.B. politischer Entscheidungen, erreicht werden, was mit stärkerer Sympathie zum Land und seinen Bewohnern einhergehen könnte.

3.b) Bezug zu Mitarbeitern: Mit wachsenden Sprachkompetenzen steigt die Intensität des Kontakts zu einheimischen Mitarbeitern. Entsprechend der Kontakthypothese von Allport (s. 2.2) können dadurch Probleme während des Adaptationsprozesses verringert werden. Konkret sollte dies

den Abbau negativer Stereotype fördern und die Einschätzung der einheimischen Kollegen aufwerten. Umgekehrt wird eine stärkere Favorisierung der deutschen Mitarbeiter (Ingroup Bias) bei fehlenden Sprachkompetenzen erwartet.

3.c) Freundschaften: Es wird angenommen, dass der Anteil an einheimischen Freunden höher ist, wenn erweiterte Kompetenzen in einer Verkehrssprache des Einsatzlandes vorhanden sind.

3.d) Wohlbefinden und Selbstwertschätzung: Subjektives Wohlbefinden und Selbstwertschätzung werden von mehreren Faktoren beeinflusst, von denen Sprachkompetenzen nicht die wichtigsten sind. Ihr Einfluss ist vermutlich eher vermittelt als direkt wahrzunehmen. Ein direkter Effekt ist dennoch nicht auszuschließen, etwa wenn Personen das Anwachsen ihrer Sprachkompetenzen als wohlthuendes Erfolgserlebnis wahrnehmen und daraus Selbstbestätigung schöpfen.

3.e) Sprachbedingte Benachteiligung: Von einem deutlichen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen und der Benachteiligung, die aufgrund unzureichender Sprachkompetenzen wahrgenommen wird, muss ausgegangen werden: Je größer die Sprachkompetenzen, desto geringer die Benachteiligung. Offen ist jedoch, ob Teilnehmer auch Benachteiligung erleben, obwohl sie ihre Sprachkompetenzen hoch einschätzen und ob auf der anderen Seite trotz fehlender Kompetenzen keine oder kaum Benachteiligung erlebt wird. Neben ihrer Eigenschaft als Indikator für die subjektive Bewertung der Lebenssituation könnte diese Variable folglich auch indirekte Aussagen darüber erlauben, wie wichtig die einzelnen Sprachkompetenzen für die Integration im Einsatzland sind.

**4.) Auf einige Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen wirken die Sprachkompetenzen als Mediator.** Aus der Literatur sind Effekte auf die Zielvariablen bekannt. Es wird erwartet, dass sich diese Effekte in der vorliegenden Studie bestätigen, wobei manche von ihnen vom Umfang der vorhandenen Sprachkompetenzen vermittelt werden.

4.a) Aufenthaltsdauer: Dass sich Immigranten besser akkulturieren, je länger sie in der Aufnahmegesellschaft leben, ist eine naheliegende Hypothese, die sich für viele Migrantengruppen bestätigt hat (Diel/Ochsmann 2000; Searle/Ward 1990 u.v.m.). Auch für Entsandte wird von einem fortschreitenden Adaptationsprozess und der Reduktion von psychischer Belastung bei steigender Aufenthaltsdauer ausgegangen. Insbesondere die Effekte auf adaptive Aspekte sollten über die Vermittlung der Sprachkompetenzen positiv beeinflusst werden.

4.b) Alter: Titzmann/Silbereisen (2009) stellen fest, dass junge Erwachsene über einen höheren Anteil an einheimischen Freunden verfügen als ältere. Sie begründen dies mit dem leichteren Zugang Jüngerer zu kulturell heterogenen sozialen Netzwerken. Das sei ein Grund für höhere Kompetenzen in der Zielsprache, weshalb Ältere stärker eine sprachbedingte Benachteiligung erleben. Obwohl diese Befunde auf Untersuchungen mit Immigranten beruhen, wird auch für die Zielgruppe der vorliegenden Studie ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und Anteil an einheimischen

Freunden sowie anderen adaptiven Variablen vermutet. Gute fremdsprachliche Kompetenzen sollten diesen Effekt allerdings schwächen. Für eine sinnvolle Einordnung des Prädiktors Alter müssen andere unabhängige Variablen wie Aufenthaltsdauer oder familiäre und Wohnsituation kontrolliert werden.

4.c) Persönlichkeit: Es wird angenommen, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Extravertiertheit und Offenheit die Variablen der Adaptation positiv beeinflussen. Auch das subjektive Wohlbefinden kann von Persönlichkeitsmerkmalen abhängen (Stone Feinstein/Ward 1990). Für beide Effekte wird eine positive Verstärkung durch die Vermittlung der Sprachkompetenzen erwartet.

4.d) Akkulturationseinstellungen: Ward und Rana-Deuba (1999) stellen fest, dass integrative Akkulturationsstrategien vor allem psychische Belastungen von Sojourners reduzieren helfen, während assimilative Strategien mit hoher sozio-kultureller Adaptation einhergehen. In Anlehnung an diese Befunde wird in der vorliegenden Studie von ähnlichen Wirkungen der Akkulturationseinstellung Integration bzw. Assimilation auf adaptive und evaluative Variablen, bei Vermittlung durch die Sprachkompetenzen, ausgegangen.

4.e) Selbstwirksamkeitserwartungen: Hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen sollten sowohl auf die sozio-kulturelle Adaptation als auch auf Arbeitszufriedenheit und Selbstwertschätzung förderlich wirken (Jerusalem/Mittag 1995). Es wird eine Verstärkung dieser Effekte durch die Vermittlung der Sprachkompetenzen vermutet.

4.f) Verbundenheit mit der Entsendeorganisation und Arbeitszufriedenheit: Markovits et al. (2010) stellen einen positiven Zusammenhang zwischen der Verbundenheit und Arbeitszufriedenheit fest, räumen aber ein, dass die Frage nach der Kausalität noch ungeklärt sei. Da viele Aspekte der Arbeitssituation von Auslandsentsandten stark von Gegebenheiten des Einsatzlandes abhängen und von der Entsendeorganisation nur mittelbar beeinflusst werden können, wird die Verbundenheit mit selbiger als Prädiktor für die Arbeitszufriedenheit postuliert. Dieser Zusammenhang soll überprüft werden.

## **5.) Spezifische Gegebenheiten des Einsatzlandes spielen eine wichtige Rolle für die Motivation zum Spracherwerb und den Adaptationsprozess.**

5.a) Wahrnehmung und Reaktionen der Einheimischen: Aufgrund positiver Erfahrungen mit den deutschen Minderheiten, die in allen untersuchten Ländern präsent waren oder sind, sowie Deutschlands Image eines erfolgreichen und attraktiven Landes wird vermutet, dass die Befragten sich mehrheitlich willkommen fühlen und mit Wohlwollen behandelt werden. Ressentiments wegen Deutschlands Rolle im Zweiten Weltkrieg werden eher im Südkaukasus, aber auch dort nur vereinzelt, erwartet. Keines der untersuchten Länder war unmittelbarer Kriegsschauplatz, und eine intensive kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Kriegsverbrechen fand nicht

statt. Sollten sich diese Erwartungen bestätigen, hätte dies einen Einfluss auf die Stärke der vermuteten Zusammenhänge unter 3.) und 4.). Einige der Zielvariablen wie Bezug zu Mitarbeitern, Wohlbefinden, Heimweh oder auch sprachbedingte Benachteiligung wären weniger abhängig von vorhandenen Sprachkompetenzen als in einem Land, in dem sich die Entsandten ihre Reputation stärker erarbeiten müssen.

5.b) Lernbemühungen: Es wird angenommen, dass die Erwartungen von Seiten der Einheimischen in Bezug auf bereits vorhandene Kompetenzen bei den Entsandten bzw. auf Bemühungen um selbige geringer als in Deutschland sind. In Deutschland ist eine weit verbreitete Erwartung an Ausländer, insbesondere Migranten, dass sie sich um Deutschkompetenzen bemühen; entsprechender institutionalisierter Unterricht wird staatlich gefördert (Esser 2006). Von einem solchen Druck zum Spracherwerb wird in den untersuchten Ländern nicht ausgegangen. Allerdings dürfte er in Bolivien, wo mit Spanisch eine Weltsprache die allseits präsenste Verkehrssprache ist, als höher wahrgenommen werden als in den südkaukasischen Republiken. Aufgrund der historischen Situation im Südkaukasus kommt Russisch die Funktion als (ehemalige) Lingua franca zu, könnte aber von den Einheimischen teilweise abgelehnt werden.

5.c) Sprachlernmotive: Die Motive zum Erwerb der untersuchten Sprachen können stark voneinander abweichen. Es wird erwartet, dass Spanisch als notwendiger und leichter zu erlernen angesehen wird als die Landessprachen im Südkaukasus und sich dies in der Lernbereitschaft und den Sprachkompetenzen niederschlägt. Möglicherweise lassen sich weitere Aussagen darüber treffen, wie wichtig die jeweilige Sprache und das konkrete Einsatzland für den Erfolg im Spracherwerb sind.

5.d) Wünsche nach Unterstützung beim Spracherwerb: Die spezifischen Gegebenheiten der Einsatzländer legen nahe, dass aus Sicht der Entsandten unterschiedlicher Bedarf an Verbesserung der Lernbedingungen gesehen wird. Hierin könnte ein Potential zur Weiterentwicklung der Organisation von Auslandseinsätzen liegen.

### 3.3 ZEITLICHER ABLAUF DER DATENERHEBUNG

Die erste Erhebung im Südkaukasus fand im März 2012 statt und war mit einem dreiwöchigen Aufenthalt in Georgien verbunden. Wegen der insgesamt höheren Anzahl an deutschen Entsandten in Georgien und des Aufenthalts vor Ort, der bessere Kontakte zur Zielgruppe ermöglichte, war der Rücklauf aus Georgien am stärksten. Daher muss genauer von einer Erhebung in Georgien mit Erweiterung durch Daten aus Armenien und Aserbaidtschan gesprochen werden. Parallel zur Fragebogenerhebung fanden Leitfadenterviews in Georgien statt. Auf die gleiche Weise wurde die zweite Erhebung während eines vierwöchigen Aufenthalts von Oktober bis November 2012 in Bolivien durchgeführt. Hier geschah die Fragebogenerhebung jedoch nicht länderübergreifend, sondern beschränkte sich auf Bolivien. Der Versand des Fragebogens erfolgte wie im Kaukasus hauptsächlich per E-Mail. Auch die Durchführung der Interviews unterschied sich nicht von der in Georgien. In der Mehrzahl wurden Einzelinterviews, in seltenen Fällen Gruppeninterviews mit maximal drei Befragten durchgeführt.

Die Wiederholungserhebungen wurden jeweils ein Jahr später in Georgien, Armenien<sup>28</sup> und Bolivien durchgeführt. Es wurden ausschließlich Fragebögen erhoben, Interviews wurden nicht geführt. Abbildung 3.2 fasst die einzelnen Erhebungsschritte noch einmal grafisch zusammen.

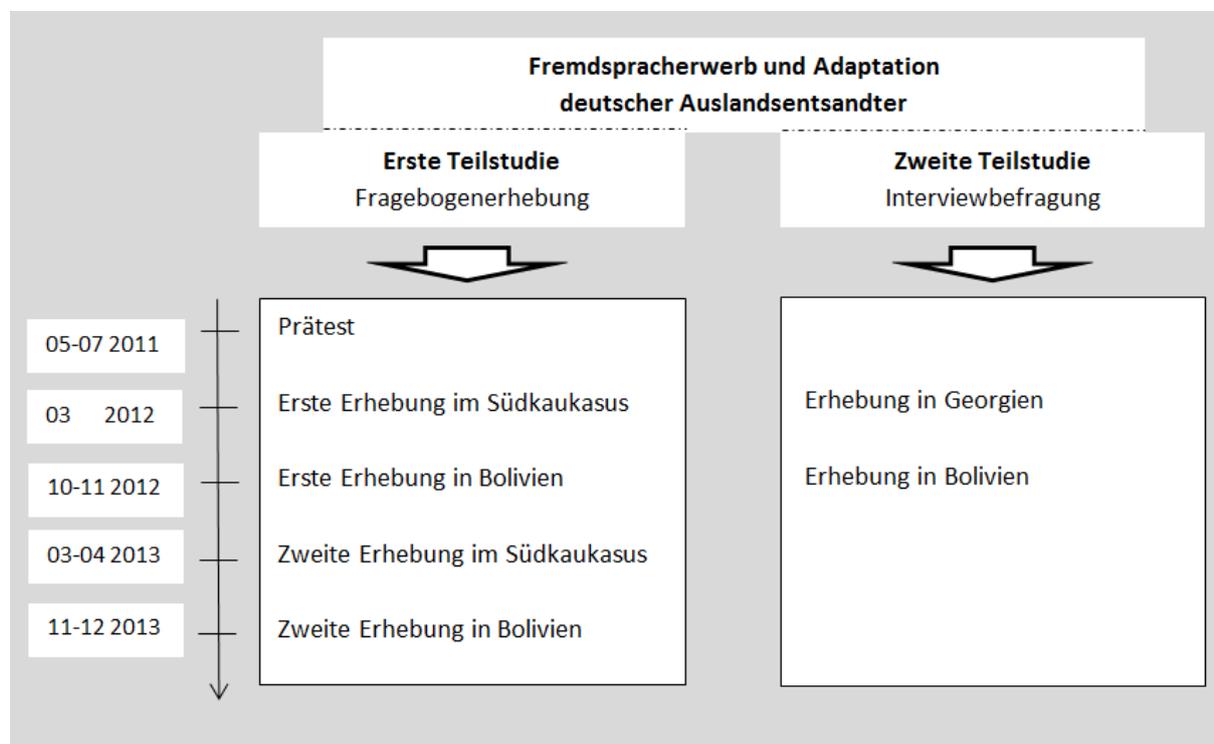


Abb. 3.2: Zeitlicher Ablauf der Erhebungen

<sup>28</sup> Aufgrund der geringen Teilnahme aus Aserbaidtschan wurde die Wiederholungserhebung auf Georgien und Armenien beschränkt.

### 3.4 ERSTE TEILSTUDIE – DIE FRAGEBOGENERHEBUNG

#### 3.4.1 Methode

Der Fragebogen ist ein vielseitig einsetzbares Erhebungsinstrument, dessen Strukturierungsgrad stark variieren kann. Weit verbreitet sind jedoch Fragebögen mit hoher Strukturierung bzw. Standardisierung, da dies die Befragung großer Stichproben durch maschinelles Einlesen der Daten und statistische Analysemethoden ermöglicht. Ein Nachteil besteht darin, dass mit zunehmender Strukturierung des Erhebungsinstruments die Aussagen formaler und inhaltsärmer werden.

Fragebögen können außerdem nach der Art des eingesetzten Mediums unterschieden werden. Eine schriftliche Befragung kann entweder in Formularform, oder in Form einer Online-Umfrage erfolgen. Eine mündliche Befragung ist in Fragebogeninterviews möglich (s.a. hochstrukturierte Interviews: 3.5.1). Inhaltlich dienen Fragebögen in der Psychologie vor allem der Erhebung persönlicher Merkmale, Einstellungen und Orientierungen. Dafür müssen die zu erhebenden Konstrukte bereits bekannt und vorab definiert sein. Ist dies nicht der Fall, kann explorativ vorgegangen werden, z.B. mittels einer Prototypenanalyse, bei der die Teilnehmer nicht beantworten, wie stark ein Merkmal auf sie selbst zutrifft, sondern wie genau es das Konstrukt erfasst. Im Gegensatz zur Definition durch Experten gewinnt man auf diese Weise eine Definition der Betroffenen, welche für psychologische Konstrukte in der Regel die interessantere ist (vgl. Mummendey/Grau 2008: 143ff).

Fragebögen mit hoher Strukturierung zeichnen sich durch die starke Präsenz gebundener bzw. geschlossener Antwortformate aus. Ihr Vorteil besteht in hoher Auswertungsobjektivität und -ökonomie, allerdings ist nicht sicher, ob die vorgegebenen Alternativen alle Reaktionsmöglichkeiten ausschöpfen, was zu Lasten der Validität geht. Es kann in Ordnungs- Auswahl- und Beurteilungsaufgaben unterschieden werden. Auswahlaufgaben verlangen entweder eine Einfachwahl, z.B. bei dichotomen oder Eingruppierungsfragen, oder sie bieten eine Mehrfachwahl an. Typische Antwortformate von Beurteilungsaufgaben sind analoge, Summen- oder Ratingskalen. Freie bzw. offene Antwortformate eignen sich besser zur Erfassung spontaner Reaktionen und dessen, was für die Befragten von besonderer Wichtigkeit ist. Ihre Auswertung erfolgt mittels aufwendigerer, qualitativer Analysemethoden. Typische Antwortformate sind Schreib- oder Zeichenaufforderungen mit geringer formaler Vorgabe (z.B. Kurzaufsatz) oder starker Einschränkung wie z.B. einer Lückenvorgabe (Moosbrugger/Kelava 2007: 38ff; Rost 2004: 59ff).

Ein viel diskutiertes Problem bei Ratingskalen mit konkreten Skalenstufen ist die Anzahl dieser Stufen. Je höher ihre Anzahl, desto größer die Möglichkeit zur Differenzierung der Antwort, allerdings ist eine Unterteilung in mehr als sieben Stufen fraglich, da sich kein Informationsgewinn in den Urteilsdifferenzierungen finden lässt und die Tendenz zu extremen Urteilen zunimmt (Moosbrugger/Kelava 2007: 50f). Skalen mit einer geraden Anzahl von Stufen zwingen die

Teilnehmer, sich für eine Tendenz zu entscheiden, während ungerade Skalen eine neutrale Mitte anbieten. Allerdings wird diese sehr unterschiedlich interpretiert (ebd.: 53f). In beiden Fällen kann das zusätzliche Angebot einer „weiß nicht“-Kategorie das Problem verringern.

Die formale und inhaltliche Gestaltung sowie der Umfang des Fragebogens hängen stark vom Forschungsinteresse und der Zielgruppe ab. Generell gilt, den Umfang möglichst gering zu halten, da bei steigender Ausfülldauer die Teilnahmebereitschaft sinkt. Bei der Fragenreihenfolge ist die Progression von einfach zu beantwortenden hin zu komplexen oder sehr persönlichen Fragen angebracht, da Teilnehmer sonst bereits zu Beginn die Bearbeitung abbrechen könnten. Auch eine übersichtliche optische Gliederung der Fragen ist für die Teilnahmebereitschaft ausschlaggebend. Ob sich Personen zur Teilnahme an der Befragung entschließen, kann nicht zuletzt durch eine motivierende einleitende Begrüßung und Instruktion positiv beeinflusst werden. Diese sollte den Dank für die Teilnahme, die Garantie der Anonymität sowie klare Bearbeitungshinweise enthalten (ebd.: 68f).

#### 3.4.1.1 Instrumente

Zur Erfassung der unter 3.1 vorgestellten Konstrukte wurden zwei inhaltlich weitgehend deckungsgleiche, teilstandardisierte Fragebögen für die beiden Haupterhebungen im Südkaukasus und in Bolivien entwickelt. Dabei wurde versucht, geeignete Skalen zu finden bzw. zu entwickeln, die die Konstrukte zuverlässig messen, ohne dabei zu umfangreich zu sein, um den Ansprüchen an Durchführbarkeit und zu erwartenden Rücklauf gerecht zu werden. Für die Mehrzahl der Konstrukte konnte auf bereits bestehende und erprobte Skalen zurückgegriffen werden, die allerdings gekürzt oder/und modifiziert wurden. Ließen sich keine geeigneten Skalen aus anderen Studien finden, wurden eigene Items formuliert und zu vorläufigen Skalen zusammengefasst. Beurteilungsaufgaben wurden mit unipolaren fünfstufigen, endverbalisierten Antwortskalen versehen, bei deren Erstellung sich am ZUMA-Methodenbericht orientiert wurde (Prüfer et al. 2003). Wo es inhaltlich notwendig erschien, wurden außerdem Ausweichkategorien („betrifft mich nicht“ o.ä.) angeboten.

Zur Erprobung des auf diese Weise erarbeiteten vorläufigen Fragebogens fand ein Prätest in Georgien statt, dessen wesentliche Ziele es waren, die Skalen auf Validität und Reliabilität zu überprüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten, sowie Rückmeldungen der Teilnehmer in die Weiterentwicklung des Instruments einfließen zu lassen. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, Daten aus dem Prätest für die Analysen der Haupterhebungen hinzuzuziehen. Der Fragebogen für die Haupterhebung im Südkaukasus enthält 223 Items und erfordert eine Bearbeitungszeit von ca. 30

Minuten. Er enthält neben dichotomen und Mehrfachwahlfragen im demografischen Teil hauptsächlich Beurteilungsaufgaben mit Ratingskalen sowie eine Frage mit freiem Antwortformat.

Eine Übersicht über die erhobenen Konstrukte und ihre Herkunft gibt die folgende Tabelle:

Konstrukte	Herkunft / Quellen	Kommentare
Demographische Angaben	Zippel	
Fremdsprachenvorkenntnisse	Zippel	Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen
Arbeitssituation	Zippel	
Extrinsische Sprachlernmotivatoren	Zippel	
<b>interne Faktoren</b>		
Persönlichkeitsmerkmale (Big Five Inventory)	John et al. 1991, 2008; Ostendorf/Angleitner 2004; Rammstedt/John 2007	gekürzt. ohne die Dimension „Gewissenhaftigkeit“
Akkulturationseinstellungen	Ryder et al. 2000	adaptiert.
Soziale Identität	Birman/Trickett 2001; Cameron 2004	adaptiert.
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	Schwarzer/Jerusalem 1999	gekürzt.
Sprachbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	Zippel	
Wunschland	Zippel	
Verbundenheit mit der Entsendeorganisation	Allen/Meyer 1990; Markovits 2009	adaptiert.
<b>Sprachkompetenzen</b>		
Fremdsprachenlernbereitschaft	Zippel	
Fremdsprachliche Kompetenzen	Zippel	Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen
<b>Adaptation und Evaluation</b>		
Sozio-kulturelle Adaptation	Birman/Trickett 2001; Ward/Kennedy 1999; Zippel	adaptiert.
Bezug zu Mitarbeitern	Fiske et al. 2002	adaptiert.
Freundschaften	Titzmann/Silbereisen 2009	
Wohlbefinden	International Wellbeing Group 2006; Zippel	adaptiert.
Arbeitszufriedenheit	Weiss et al. 1967; Markovits 2009	adaptiert.
Selbstwertschätzung	Rosenberg 1965; Tafarodi/Swann 1995	adaptiert.
Heimweh	Zippel	
Sprachbedingte Benachteiligung	Steinbach/Nauck 2000; Titzmann et al. 2010	adaptiert.

Tab. 3.1: Konstrukte des Fragebogens und ihre Herkunft

Aus inhaltlichen Erwägungen wurde der Fragebogen für die Erhebung in Bolivien geringfügig modifiziert. Neben der Änderung der Länder- und Sprachbezeichnungen wurde die parallele Abfrage von Einschätzungen zu Georgisch und Russisch aufgegeben und durch Spanisch ersetzt. Da in Bolivien auch indigene Sprachen gesprochen werden und für die Befragung relevant sein können, wurden entsprechende zusätzliche Fragen aufgenommen. Bei zwei Items zur sozio-kulturellen Adaptation und der Frage nach der Zusammensetzung des Kollegiums wurden leichte Veränderungen vorgenommen, damit sie den Lebensbedingungen in Bolivien besser entsprachen. Außerdem wurden drei offene Fragen hinzugenommen, die im Kaukasus bereits im Rahmen des Prätests erhoben wurden. Insgesamt enthält der Fragebogen 207 Items, bei ähnlicher Bearbeitungszeit von ca. 30 Minuten.

Für die Wiederholungserhebungen wurde der Fragebogen stark gekürzt. Neben demografischen Angaben wurde auf die Skalen verzichtet, die sich für die Forschungsfragen als nicht relevant herausgestellt hatten. Außer den Sprachkompetenzen in den Verkehrssprachen der Einsatzländer wurden in Georgien und Bolivien folgende Konstrukte erneut erhoben: Soziale Identität, Verbundenheit mit der Entsendeorganisation, sozio-kulturelle Adaptation, Bezug zu Mitarbeitern, Freundschaften, Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit, Selbstwertschätzung und sprachbedingte Benachteiligung.

#### 3.4.1.2 Datenerhebung

Der Prätest in Georgien fand von Mai bis Juli 2011 statt. Die Mehrheit der Teilnehmer war dem Autor persönlich bekannt. Die Übergabe des Fragebogens erfolgte ebenfalls persönlich oder per Mail. Um die Zahl der potentiellen Teilnehmer an der Haupterhebung nicht zu verringern, wurden Entsandte angesprochen, die Georgien bereits verlassen hatten oder es bis zur Haupterhebung verlassen haben würden. Auf diese Weise hätte die für statistische Analysen mindestens erforderliche Stichprobengröße von ca. 30 Teilnehmern jedoch nicht erreicht werden können. Deshalb wurden auch Freiwillige und Praktikanten um Teilnahme gebeten.

In beiden Haupterhebungen im März bzw. Oktober 2012 wurde der Fragebogen in den meisten Fällen per E-Mail, mit Bitte um Weiterleitung an geeignete Personen, versandt. Einigen Teilnehmern wurde die gedruckte Version postalisch oder persönlich ausgehändigt. Die Wiederholungserhebungen im Jahr darauf wurden mit Ausnahme eines postalisch versandten Fragebogens ausschließlich per E-Mail und von Deutschland aus durchgeführt. Es wurden lediglich die Teilnehmer angeschrieben, die bereits an der ersten Erhebung teilgenommen hatten. Da die Zielgruppen in allen untersuchten Ländern nicht groß sind und die Weiterleitung der Fragebögen zum

Teil ungesteuert verlief, wurden in allen Erhebungen auch Daten von Aussteigern (von denen die meisten allerdings anfänglich Entsandte waren) und in Bolivien auch von Freiwilligen erhoben.

Der Rücklauf war insgesamt zufriedenstellend. Am Prätest nahmen 34 Personen teil, von denen 12 (35,3%) weiblich und 22 (64,7%) männlich waren. Die Altersspanne reicht von 20 bis 63 Jahre, wobei die Hälfte der Befragten zwischen 20 und 30 Jahren alt war. Der Mittelwert beträgt 34,3 Jahre. 25 Teilnehmer (73,5%) waren Entsandte, wobei 14 von ihnen im Rahmen eines Freiwilligenprogramms für maximal ein Jahr nach Georgien gekommen waren. Von den übrigen neun Personen waren fünf Selbstständige und vier Studenten o.ä.. Vier Teilnehmer sind nicht in Deutschland aufgewachsen, verfügten zum Zeitpunkt der Befragung jedoch über gute bis muttersprachliche Deutschkompetenzen.

Für die Teilnahme an der ersten Erhebung im Kaukasus konnten 57 Personen gewonnen werden, von denen 50 in Georgien (87,7%), sechs in Armenien und eine in Aserbaidschan tätig waren. Alle Fragebögen sind gültig. Das Geschlechterverhältnis ist ausgeglichen: 29 der Befragten (50,9%) waren weiblich, 28 (49,1%) männlich. Die Altersspanne reicht von 26 bis 70 Jahre; die Hälfte der Befragten war jünger als 43 Jahre und der Mittelwert liegt bei 43,6 Jahren. Drei der Befragten können als Aussteiger bezeichnet werden, da sie schon länger als zehn Jahre im Land sind und/oder länger als zehn Jahre bleiben wollen und nicht (mehr) entsandt sind. Einen Überblick über die vertretenen Tätigkeitsfelder gibt Tabelle 3.2, in der alle Teilnehmenden der Haupterhebungen nach Einsatzland und Tätigkeitsfeld geordnet aufgelistet werden. Am stärksten besetzt sind die Bereiche Bildung (20 P. / 35,1%) und Entwicklungszusammenarbeit (21 P. / 36,8%).

In der ersten Erhebung in Bolivien wurden 61 gültige Fragebögen erhoben. Diese Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: 40 der Befragten (65,6%) waren weiblich, 21 (34,4%) männlich<sup>29</sup>. Die Altersspanne reicht von 18 bis 74 Jahre, wobei die Hälfte der Befragten jünger als 42 Jahre alt war. Der Mittelwert beträgt 41,3 Jahre. Die Zuordnung zu Tätigkeitsfeldern erfolgt in Tabelle 3.2; die mit Abstand größte Gruppe ist im Bildungsbereich tätig (31 P. / 50,8%). Es sei darauf hingewiesen, dass knapp ein Viertel der Stichprobe (14 P. / 23,0%) aus Aussteigern besteht, die sehr unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen<sup>30</sup>. Ein weiterer Unterschied zu der Stichprobe aus dem Kaukasus besteht darin, dass 9 Freiwillige oder Praktikanten (14,8%) teilgenommen haben. Diese sind zwar häufig ebenfalls Entsandte, allerdings nicht in ihrem Beruf, da sie ihren Auslandsaufenthalt direkt nach dem Abitur oder während des Studiums antraten. Bedingt durch den Turnus der sie entsendenden Organisationen waren sie zum Zeitpunkt der Erhebung nicht länger als zwei Monate im Land.

---

<sup>29</sup> Das Geschlecht ist in dieser Stichprobe nicht normal verteilt und wird daher in allen folgenden Analysen kontrolliert.

<sup>30</sup> Der höhere Anteil an Aussteigern teilweise methodische Ursachen. Die Erhebung erfolgte stärker ungesteuert als im Kaukasus, da der Erhebende die Situation des Landes und der Zielgruppe weniger gut kannte. Ein insgesamt höherer Anteil an Aussteigern kann jedoch vermutet werden, u.a aufgrund der größeren Präsenz einer deutschen Minderheit in Bolivien (s. 2.5).

Aufgrund der starken Präsenz der Untergruppen „Aussteiger“ und „Freiwillige“ und der Spezifika ihrer Lebenssituation werden sie in den Analysen kontrolliert und gegebenenfalls ausgeschlossen. In diesem Fall wird bei der Ergebnisdarstellung von „Vergleichsgruppe im engeren Sinne“ gesprochen.

	Bildungsbereich (ZfA, GI, DAAD, lokale Bildungsträger)	Entwicklungszusammenarbeit (GIZ, CIM u.a.)	Überwachungsmission der Europäischen Union EUMM	Diplomatischer Dienst	freie Wirtschaft, Finanzsektor	Gesundheitswesen	Anderes oder Tätigkeit unbekannt	gesamt
Fragebögen Georgien	15	19	5	4	4	-	3	50
Interviews	12	4	-	1	1	-	4	22
Fragebögen Armenien	4	2	-	-	-	-	-	6
Fragebögen Aserbaidschan	1	-	-	-	-	-	-	1
Fragebögen Bolivien	31	8	-	2	4	6	10	61
Interviews	18	1	-	1	6	1	2	29

Tab. 3.2: Rücklauf nach Tätigkeitsfeldern in den Haupterhebungen

Die zweite Erhebung im Kaukasus wurde wegen der zu geringen Teilnahme aus Aserbaidschan nur in Georgien und Armenien durchgeführt. Es nahmen 32 Personen teil (davon vier aus Armenien), von denen 14 (43,8%) weiblich und 18 (56,2%) männlich waren. Die Altersspanne reicht von 27 bis zu 70 Jahren, bei einem Mittelwert von 44,4 Jahren. Die beiden am stärksten besetzten Tätigkeitsfelder sind erneut der Bildungsbereich (11 P. / 34,4%) und die Entwicklungszusammenarbeit (9 P. / 28,1%). In Bolivien nahmen 33 Personen an der zweiten Erhebung teil, von denen 21 (63,6%) weiblich und 12 (36,4%) männlich waren. Die Altersspanne reicht von 21 bis zu 75 Jahren, und der Mittelwert beträgt 45,5 Jahre. Fast die Hälfte der Stichprobe ist im Bildungsbereich tätig (15P. / 45,5%), weitere 6 Personen (18,2%) in der Entwicklungszusammenarbeit.

### 3.4.1.3 Datenaufbereitung

Die Daten aller gültigen Fragebögen wurden per Hand in das Analyseprogramm SPSS® eingegeben. Durch die Überprüfung deskriptiver Kennwerte wie Minimal-, Maximal-, Mittelwert u.a. wurden die Daten von Eingabefehlern bereinigt und auffällige Verteilungen auf mögliche Ursachen hin

untersucht. Im Anschluss erfolgte die Skalenbildung entsprechend dem Forschungsmodell. In den meisten Fällen wurden Mittelwertskalen errechnet; wo dies nicht sinnvoll war, wurden Summenskalen gebildet (z.B. Auslandserfahrungen oder extrinsische Sprachlernmotivatoren). Alle Skalen des Prätests wurden intensiv auf interne Validität und Reliabilität getestet, was zur Kürzung und Verdichtung des Fragebogens führte. Auch die Skalen der Haupterhebungen wurden Faktorenanalysen (Varimax-Rotation) und Itemanalysen (Schwierigkeit, Trennschärfe, Reliabilitätskoeffizient) unterzogen (vgl. Bortz/Schuster 2010: 385ff, 429f). Besondere Aufmerksamkeit erfuhren die Skalen, die eigens für die Studie neu generiert wurden und für die daher keine Erfahrungswerte vorliegen.

Die Tests bestätigten im Wesentlichen die Messgüte der Skalen. Gegebenenfalls wurden einzelne Items ausgeschlossen. Außerdem ergaben sich für einige Skalen Subskalen, die für die Fragestellung und die Zielgruppe der Studie relevant sind. Das betrifft zum einen die Fremdsprachenlernbereitschaft, für die sich zwei dahinter zwei dahinter liegende Dimensionen zeigten. Während die ersten drei Items der Skala unter dem Label „Nutzen und Absicht“ zusammengefasst werden konnten, fielen die übrigen fünf Items unter die Bezeichnung „keine Hindernisse sehen“. Beim Bezug zu den Mitarbeitern zeigten sich wie erwartet die beiden Dimensionen „Kompetenz“ und „Wärme“ (s. 2.3.2). Zwei zusätzlich aufgenommene, vom Autor formulierte Items luden auf einen dritten Faktor, der „Respekt + Sympathie“ genannt wurde. Bei der Überprüfung der Skala zur affektiven sozio-kulturellen Adaptation fielen zwei Items auf, die gemeinsam mit einem Item zum allgemeinen Wohlbefinden stark auf einen gemeinsamen Faktor luden. In allen drei Items geht es um die Sehnsucht nach Menschen (bzw. der Heimat allgemein), von denen man durch den Auslandsaufenthalt getrennt ist. Sie wurden daher zu der Skala „Heimweh“ zusammengefasst.

Die Skalen zur Erhebung der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale und der sozialen Identität erfüllten die Gütekriterien nur zum Teil. Im Falle der „Big Five“ liegt dies womöglich in den stark gekürzten Subskalen begründet (s.a. 3.6). Die soziale Identität betreffend sind zwei Dinge auffällig: Die Subskala „Ingroup-Affekt“ bestand die Reliabilitätstests nicht und fällt daher für weitere Analysen aus. Der Grund dafür könnte ebenfalls in der Kürze der Skala liegen. Es könnte außerdem sein, dass das Item „Ich bin stolz darauf, Deutsche(r) zu sein“ im Vergleich zu den übrigen Items zu inkonsistentem Antwortverhalten führt, da Nationalstolz in Deutschland mit stark ambivalenten Attributen behaftet ist. Die Subskala „Zentralität“ geht aufgrund ihres schwachen Alphawerts nur unter Vorbehalt als Prädiktor in die Analysen ein, während „Bindung“ eher auf der Seite der Zielvariablen anzuordnen ist. Für die Selbstwertschätzung flossen nach Faktorenanalyse und Reliabilitätstests lediglich vier der ursprünglich sieben formulierten Items in die Skala ein. Es sind diejenigen, die sich auf den Selbstwert in sozialen Kontexten beziehen, weshalb die Skala genauer als

„Soziale Selbstwertschätzung“ bezeichnet werden muss. Die Items zur leistungsbezogenen Selbstwertschätzung werden lediglich zur Überprüfung früherer Befunde (Hypothese 4e) herangezogen.

In Tabelle 3.3 werden alle Intervallskalen mit Subskalen, Beispielitems und Cronbachs Alpha als Reliabilitätskoeffizienten dargestellt. Da es sich in der Regel um Skalen mit wenigen Items handelt, wird ein Alphawert von mindestens .60 als akzeptabel eingeschätzt. Skalen, deren Werte darunter liegen, wurden nur dann trotzdem beibehalten, wenn es sich um bekannte und erprobte Instrumente handelt. Die Messung der Sprachkompetenzen wird hier ausgeklammert, da sie unter 3.4.2.1 ausführlich vorgestellt und diskutiert wird.

Skalen	Beispielitems (Anzahl der Items)	Cronbachs $\alpha$
Persönlichkeitsmerkmale		
Extravertiertheit	Ich sehe mich selbst als jemanden, der gern im Zentrum des Geschehens steht. (3)	.655
Offenheit	Ich sehe mich selbst als jemanden, der ein reges Vorstellungsvermögen hat, fantasievoll ist. (3)	.448
Neurotizismus	Ich sehe mich selbst als jemanden, der leicht nervös wird. (5)	.595
Verträglichkeit	Ich sehe mich selbst als jemanden, der dazu neigt, Andere zu kritisieren. [rek.] (3)	.462
Akkulturationseinstellungen		
Orientierung an der Herkunftskultur	Wenn ich für längere Zeit im Ausland bin, möchte ich Traditionen pflegen (z.B. Feste feiern), wie ich es aus Deutschland gewohnt bin. (5)	.603
Orientierung an der Herkunftskultur	Wenn ich für längere Zeit im Ausland bin, möchte ich auch Traditionen des Aufenthaltslandes übernehmen. (5)	.749
Soziale Identität		
Zentralität	Ich denke häufig darüber nach, was es für mich bedeutet, Deutsche(r) zu sein. (3)	.454
Bindung	Wenn ich in [Land] unter Deutschen bin, spüre ich deutlich, dass ich dazu gehöre. (3)	.558
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. (5)	.735
Sprachbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	Ich verfüge über ein gutes Sprachgefühl. (7)	.633
Verbundenheit mit der Entsendeorganisation	Ich fühle mich emotional an meine Entsendeorganisation gebunden. (4)	.742

Fremdsprachenlernbereitschaft	Gesamtskala Landessprache [LS] (8)	.649
	Gesamtskala Russisch [Ru] (8)	.657
Nutzen & Absicht	Ich brauche für meine derzeitige Lebensplanung keine besseren Sprachkenntnisse. [rek.] (3)	.763 LS .696 Ru
keine Hindernisse sehen	Ich würde gern mehr lernen, aber ich habe dafür keine Zeit. [rek.] (5)	.588 LS .704 Ru
Sozio-kulturelle Adaptation		
kognitiv	Bei Meinungsverschiedenheiten verstehe ich den Standpunkt der Einheimischen. (7)	.824
affektiv	Wie gut kommen Sie mit Autoritätspersonen (Polizisten, Direktoren, Restaurantbesitzern etc.) und ihren Anweisungen zurecht? (11)	.822
behavioral	Wie häufig benutzen Sie öffentliche Verkehrsmittel (inklusive den heran zu winkenden Taxis)? (6)	.699
sprachlich	Wie oft sprechen Sie bei Telefonaten...	
Landessprache Kaukasus	...[Landessprache] ? (5)	.879
Russisch	...Russisch? (5)	.933
Bezug zu Mitarbeitern		
Autostereotype	Gesamtskala (14)	.938
Kompetenz	In welchem Maße sind Ihre <u>deutschen</u> Kollegen / Mitarbeiter / Partner fachkundig? (6)	.866
Wärme	... freundlich? (6)	.914
Respekt + Sympathie	Wie sympathisch sind Ihnen Ihre deutschen Kollegen / Mitarbeiter / Partner? (2)	.765
Heterostereotype	Gesamtskala (14)	.920
Kompetenz	In welchem Maße sind Ihre <u>einheimischen</u> Kollegen / Mitarbeiter / Partner fachkundig? (6)	.849
Wärme	... freundlich? (6)	.815
Respekt + Sympathie	Wie sympathisch sind Ihnen Ihre einheimischen Kollegen / Mitarbeiter / Partner? (2)	.743
Wohlbefinden	Fühlen Sie sich in [Land] willkommen? (8)	.794
Intrinsische Arbeitszufriedenheit	Wie zufrieden sind Sie mit den Möglichkeiten, die Ihnen die derzeitige Arbeit bietet, Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen? (10)	.851
Soziale Selbstwertschätzung	Es ist mir wichtig, dass ich stets einen guten Eindruck mache. [rek.] (4)	.730
Heimweh	Wie häufig spüren Sie Sehnsucht nach Ihrer Heimat in Deutschland? [rek.] (3)	.792
Sprachbedingte Benachteiligung	Ich fühlte mich [in den letzten ca. 6 Monaten] verunsichert und/oder isoliert, weil meine [Sprache]kenntnisse nicht ausreichend waren. (4)	.800

Tab. 3.3: Intervallskalen mit Beispielimens und Cronbachs Alpha

#### 3.4.1.4 Datenanalyse

Die Auswertung aller numerischen Fragebogendaten erfolgte im Analyseprogramm SPSS 20<sup>®</sup>. Für deskriptive Analysen wurden die gebräuchlichen Kennwerte der Verteilung errechnet. Als Test auf Normalverteilung intervallskalierter Variablen wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test verwendet, erwartete Häufigkeiten nominalskalierter Variablen wurden mit dem Chi-Quadrat-Einzeltest überprüft (vgl. Bortz/Schuster 2010; Bühl 2012).

Für die inferenzstatistischen Analysen wurden zunächst für alle laut Forschungsmodell zusammenhängenden Variablen bivariate Korrelationen berechnet. Die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  wird für alle Korrelationen, deren kausaler Zusammenhang nicht angezweifelt wird, einseitig berichtet. Ist die Wirkrichtung des Zusammenhangs diskutabel, wird, bei entsprechender Kennzeichnung [bs], die beidseitige Irrtumswahrscheinlichkeit angegeben. Bei Testung auf signifikante Gruppenunterschiede wurden bei gegebener Normalverteilung t-Tests, bei nicht normalverteilten Variablen U-Tests nach Mann und Whitney gerechnet. Unterschiede zwischen mehr als zwei Gruppen wurden in Varianzanalysen ermittelt (vgl. ebd.).

Mit dem Ziel, unter den unabhängigen Variablen mit Effekten auf die Variablen des Spracherwerbs bzw. auf die Zielvariablen die besonders relevanten zu ermitteln, wurden Regressionsanalysen mit mehreren Prädiktoren durchgeführt. Die Variablen mit hoher Vorhersagekraft wurden zu Skalen zweiter Ordnung zusammengefasst. Bei diesen Indices handelt es sich um Mittelwert- oder Summenskalen, gebildet aus den Werten der eingegangenen Skalen.

Die Daten der Wiederholungsmessungen dienen in erster Linie der Überprüfung der angenommenen Richtung der Zusammenhänge. Hierfür wurde die jeweilige abhängige Variable aus der Haupterhebung  $y(t1)$  in einer zweiten Regressionsanalyse als Prädiktor behandelt, während die gleiche Variable aus der Wiederholungserhebung  $y(t2)$  das Kriterium bildete. Bestätigt sich der Effekt von  $x1$  auf  $y$  in der zweiten Analyse, stützt das die Annahme über seine Wirkungsrichtung, da sich  $y(t1)$  und  $y(t2)$  auspartialisieren. In formaler Sprache lässt sich das Vorgehen wie folgt formulieren:

1. Analyse: Prädiktor  $x1 \rightarrow$  Kriterium  $y(t1)$ .
2. Analyse: Prädiktor  $x1$ ; Prädiktor  $x2(=y(t1)) \rightarrow$  Kriterium  $y(t2)$ .

Neben der Berechnung direkter Wirkungszusammenhänge stand im letzten Analyseschritt die Frage im Vordergrund, welchen Platz die fremdsprachlichen Kompetenzen im Gesamtzusammenhang der als relevant ermittelten Variablen einnehmen. Die Anwendung eines für solche Analysen besonders geeigneten Strukturgleichungsmodells (Rietz et al. 1996) war aufgrund der geringen Gruppengrößen nicht möglich. Deshalb wurde folgendermaßen vorgegangen: In einer ersten Regressionsanalyse der Zielvariable auf den Prädiktor wurden die Fremdsprachenkompetenzen außen vorgelassen und erst in einer zweiten Analyse hinzugenommen. Trat dabei eine Schwächung des zuerst beobachteten

Zusammenhangs auf, konnte von einem Mediationseffekt ausgegangen werden, der anschließend auf Signifikanz überprüft wurde. Dies geschah mit Hilfe des von Preacher und Hayes programmierten Makros PROCESS. Als Kennwert dieses Tests dient neben dem Schätzwert für den Mediationseffekt das Konfidenzintervall des Bootstrappings, das stets in Klammern angegeben wird. Schließt dieses den Wert 0 nicht ein, kann von einem signifikanten Effekt ausgegangen werden<sup>31</sup>.

### 3.4.2 Ergebnisse

In den folgenden Ausführungen werden zunächst die Fremdsprachenlernbereitschaft und die Sprachkompetenzen vorgestellt und ihre Beziehung zueinander analysiert, bevor in den Abschnitten 3.4.2.2 und 3.4.2.3 nach den Einflüssen der unabhängigen Variablen auf die Variablen des Spracherwerbs gefragt wird. Daraufhin werden Zusammenhänge zwischen diesen und den Zielvariablen dargestellt (3.4.2.4). Schließlich erfolgt unter 3.4.2.5 die Einordnung der Fremdsprachenlernbereitschaft und –kompetenzen in das Netzwerk der Wirkungszusammenhänge zwischen den die Gesamtsituation charakterisierenden Variablengruppen.

#### 3.4.2.1 Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen

Es wurden die Kompetenzen in den Sprachen, die relevante Verkehrssprachen<sup>32</sup> des Einsatzlandes sind, erhoben. Die entsprechenden Sprachen sind für den Kaukasus Georgisch, Armenisch, Aserbaidshanisch und in allen drei Ländern Russisch, für Bolivien ist es Spanisch. Die Kompetenzeinschätzungen erfolgten mittels 12 Items im Kaukasus und 11 Items in Bolivien<sup>33</sup>. In Bezug auf die genannten Sprachen wurde auch die Fremdsprachenlernbereitschaft erhoben. Dies geschah mittels einer Likert-Skala, die die Absicht zum und wahrgenommene Hindernisse beim Spracherwerb misst, einer offenen Frage nach Gründen, die gegen das Erlernen sprechen, sowie einer Summenskala der konkreten Investitionen in den Spracherwerb. Es erfolgt zunächst die Darstellung der Fremdsprachenlernbereitschaft in beiden Stichproben, bevor auf die Kompetenzeinschätzungen und den Zusammenhang zwischen beiden eingegangen wird.

---

<sup>31</sup> Dieses Verfahren hat gegenüber dem herkömmlichen Sobel-Test den Vorteil, dass keine Berechnungen, die Normalverteilung (welche bei Mediationseffekten oft nicht gegeben ist) voraussetzen (Hayes 2009). Dennoch wurden alle Mediationsanalysen auch mit dem Sobel-Test berechnet, der in nahezu allen Fällen zum gleichen Ergebnis über Signifikanz oder Nichtsignifikanz kommt. Die Kennwerte des Sobel-Tests werden nur bei Abweichungen berichtet.

<sup>32</sup> Mit „relevant“ ist für den Lebens- und Arbeitskontext der Zielgruppe relevant und nicht etwa eine Abwertung der ebenfalls als Verkehrssprachen fungierenden indigenen Sprachen Boliviens gemeint.

<sup>33</sup> Für Spanisch erübrigt sich ein Item zur Lesekompetenz in nicht lateinischen Schriftsystemen.

Die Lernbereitschaft für die jeweilige Landessprache ist im Kaukasus<sup>34</sup> insgesamt hoch (M=3,3, SD=0,7, n=54). Mit Blick auf die Landessprachen im Kaukasus bringt die getrennte Betrachtung nach den Subskalen interessante Unterschiede ans Licht, denn während der Mittelwert für „Nutzen und Absicht“ bei 2,8 (SD=1,2) liegt, ist er bei „keine Hindernisse sehen“ mit 3,6 (SD=0,7) signifikant höher (T=4,18, p=.001). Ein Hinderungsgrund tritt für Georgisch allerdings deutlich hervor: Viele der Befragten stimmten der Aussage zu, dass Georgisch zu schwierig zu erlernen sei; der Mittelwert des entsprechenden Items beträgt 3,5 (SD=1,3, n=47). Der Frage, inwieweit die geringe Einschätzung von Attraktivität bzw. Nutzen der südkaukasischen Landessprachen mit niedriger Motivation zum Spracherwerb und damit geringeren Sprachkompetenzen einhergeht, wird weiter unten nachgegangen.

Die Lernbereitschaft für Russisch ist insgesamt etwas höher (M=3,6; SD=0,9, n=44)<sup>35</sup>. Auch in den Teilskalen liegen die Mittelwerte mit 3,2 (SD=1,3) für „Nutzen und Absicht“ und 3,9 (SD=0,8) für „keine Hindernisse sehen“ deutlich höher als für die Landessprache. Interessanterweise ist auch hier der Unterschied zwischen beiden Teilskalen signifikant (T=2,78, p=.008). Als zu schwierig empfanden die Sprache nur relativ Wenige: 6 Personen (15,4%, n=39) gaben einen Wert über drei an; der Mittelwert des Items beträgt 2,2 (SD=1,2).

Die konkreten Investitionen in den Spracherwerb wurden aus erhebungsökonomischen Gründen nicht für die Sprachen getrennt erhoben. Die am häufigsten genannte Lernstrategie ist mit 25 Nennungen (59,5%, n=42) „Ich bitte Einheimische, mir neue Wörter und Redewendungen beizubringen.“. Mit einer Häufigkeit von 18-17 Nennungen (ca. 42%) folgen in absteigender Reihenfolge: Hilfe von Freunden oder Bekannten, Selbststudium sowie Privatunterricht<sup>36</sup>. Das Schlusslicht bildet mit einer Nennung der Sprachkurs; „Weiteres“ wurde sieben Mal genannt. Letzteres konnte auch schriftlich erläutert werden, wovon die dreimalige Nennung der Familie (entweder Partner/in oder eigene Kinder als „Lehrer“) und die zweimalige Nennung von Lesen in der Fremdsprache erwähnenswert sind. Privatunterricht und Sprachkurs wurden außerdem danach gewichtet, wie häufig der Unterricht wahrgenommen wird. So ergibt sich ein maximal zu erreichender Wert der Summenskala von 11. Der tatsächlich erreichte Maximalwert beträgt jedoch nur 6 (ein Fall), 5 Personen (11,9%) investieren überhaupt nicht in ihren Spracherwerb, die meisten Teilnehmer erreichen einen Wert zwischen 1 und 3 (24 Fälle, 57,1%). Der Mittelwert der Skala beträgt 2,6 (SD=1,7).

<sup>34</sup> Da nur sieben Angaben für Armenisch und Aserbaidtschanisch vorliegen, werden diese nicht getrennt dargestellt. „Landessprache“ bezieht sich demzufolge vor allem auf Georgisch.

<sup>35</sup> Die deutlich geringere Zahl gültiger Fälle ergibt sich daraus, dass 11 Personen angeben, Russisch schon ausreichend gut zu beherrschen. Für die Landessprache betrifft dies nur zwei Fälle (beide Angaben für Georgisch).

<sup>36</sup> für den genauen Wortlaut der Items s. Fragebogen im Anhang

Für Bolivien fällt zunächst auf, dass mit 29 Fällen knapp die Hälfte der Teilnehmer angab, Spanisch bereits ausreichend gut zu beherrschen. Der Mittelwert für die Skala Lernbereitschaft Spanisch liegt mit 4,1 (SD=0,5, n=32) sehr hoch. Der Unterschied zwischen den Teilskalen „Nutzen und Absicht“ (M=3,9, SD=0,9) und „keine Hindernisse sehen“ (M=4,2, SD=0,4) ist nicht signifikant. So überrascht auch nicht der niedrige Mittelwert von 1,3 in dem Einzelitem, das nach dem Schwierigkeitsgrad der Sprache fragt, hier gab keine Person einen höheren Wert als 3 an.

Die konkreten Investitionen in den Spracherwerb fallen insgesamt etwas höher als im Kaukasus aus (M=3,0, SD=1,6, n=32). Der höchste tatsächlich erreichte Wert beträgt auch hier 6 (in zwei Fällen), überhaupt nichts investierte nur eine Person. Die große Mehrheit verteilt sich gleichmäßig auf die Werte 1-5. Der Spitzenreiter unter den Lernstrategien ist mit 17 Nennungen (53,1%) auch in Bolivien „Ich bitte Einheimische, mir neue Wörter und Redewendungen beizubringen.“, gemeinsam mit Privatunterricht, der ebenfalls 17 Mal genannt wurde. Ein Sprachkurs wurde von niemandem besucht; alle anderen Optionen wurden zwischen 13 und 10 Mal genannt (ca. 36%). Die Option „Weiteres“ wurde von allen 13 Personen, die sie gewählt haben, auch schriftlich erläutert. Die Nennung von Familie bzw. Partner/in als „Lehrer“ tritt hier einmal auf. Sieben Personen gaben an, auf Spanisch zu lesen, deutlich mehr als in der Stichprobe aus dem Kaukasus. Dies liegt vermutlich daran, dass die spanische Schrift mit Ausnahme weniger Sonderzeichen für alle Teilnehmer von Anfang an flüssig zu lesen ist. Daneben könnte aber auch die Medienpräsenz als ein Aspekt der kulturellen Stärke (s. 2.5) eine entscheidende Rolle spielen.

Die Einschätzungen der vorhandenen Kompetenzen in den Sprachen der Einsatzländer können auf unterschiedliche Weise dargestellt werden. Drei sinnvolle Optionen sollen hier vorgestellt und in ihren Vor- und Nachteilen gegeneinander abgewogen werden.

Da die Items sich gegenseitig nicht ausschließen und in Bezug auf die dahinterliegenden Niveaustufen aufeinander aufbauen, kann davon ausgegangen werden, dass die eingeschätzte Kompetenz mit steigendem Summenwert der Skala ebenfalls steigt. Im Fall der Stichprobe aus dem Kaukasus steht ein Spektrum von mindestens 12 Punkten (12x1, keine Sprachkompetenz) bis maximal 60 Punkten (12x5, muttersprachlich in allen Bereichen) zur Verfügung, im Fall der Stichprobe aus Bolivien ist die Skala um ein Item kürzer und das Spektrum reicht dementsprechend von 11 bis 55. Teilt man diesen Wert durch die Anzahl der Items, erhält man einen Mittelwert auf einer fünfstufigen Intervallskala, der mit den meisten Kennwerten des Fragebogens direkt verglichen werden kann. Weitere Vorteile sind, dass interindividuelle Unterschiede weitgehend erhalten bleiben und dass einzelne Fehlangaben nicht stark ins Gewicht fallen. Dagegen spricht, dass sich dieser Wert nicht direkt auf die gebräuchlichen Niveaustufen nach dem Europäischen Referenzrahmen (vgl. 2.4) übertragen lässt und dass Unterschiede zwischen einzelnen Teilkompetenzen nicht erkennbar sind. Auf eine solche

Differenzierung muss aber aufgrund des verhältnismäßig geringen Skalenumfanges und kleiner Gruppengrößen auch bei den alternativen Darstellungsformen verzichtet werden.

Mit dieser Berechnung als Grundlage stellen sich die Kompetenzen in den Landessprachen für die Erhebung aus dem Kaukasus wie folgt dar: Neun Personen (15,8%, n=57) gaben an, über keinerlei Sprachkompetenzen in der Landessprache zu verfügen. Die übrigen 48 Teilnehmer erreichen einen Skalendurchschnitt von 2,1 (SD=0,9); 8 Teilnehmer (16,7%) erreichen einen Wert über 3. Die Kompetenzen in den Landessprachen sind insgesamt wie erwartet niedrig, es gibt jedoch eine nicht unerhebliche Gruppe mit höherem Sprachstand. In der zweiten Erhebung fielen die Einschätzungen erwartungsgemäß etwas höher aus (nicht signifikant). Drei Personen (9,4%, n=32) gaben an, über keine Kompetenzen zu verfügen, der Mittelwert der übrigen 29 Einschätzungen beträgt 2,3 (SD=1,0).

Für Russisch gab zwar ein größerer Teil der Stichprobe keine Kompetenzen an (19 P. / 33,3%), aber die Einschätzungen der 38 Teilnehmer mit Kompetenzen sind signifikant höher als die für die Landessprachen: Der Mittelwert liegt bei 3,8, (SD=1,2), sieben Teilnehmer (18,4%) erreichen einen Wert unter 3. Die Einschätzungen in der zweiten Erhebung waren signifikant höher (T=2,51, p=.018). Neun Personen (28,1%) gaben an, über keine Kompetenzen zu verfügen, der Mittelwert der übrigen 23 Einschätzungen beträgt 4,0 (SD=1,1).

In Bolivien unterscheidet sich die Verteilung von denen im Kaukasus auf den ersten Blick, denn hier gaben alle 61 Teilnehmer Spanischkompetenzen an. Der Skalenmittelwert beträgt 4,3 (SD=0,8). Lediglich fünf Personen (8,2%) erreichen einen Wert unter 3. Die Gruppe der Aussteiger erreicht erwartungsgemäß einen noch höheren Wert von 4,7 (SD=0,3, n=14), doch auch ohne die Aussteiger sinkt der Skalendurchschnitt nur geringfügig auf 4,2 (SD=0,8, n=47). Die Einschätzungen in der zweiten Erhebung liegen signifikant höher, alle Teilnehmer erreichen einen Wert über 3 und der Mittelwert beträgt 4,6 (SD=0,4, n=33). Kompetenzen in den indigenen Sprachen wurden nicht so detailliert, sondern im Rahmen weiterer Fremdsprachenkenntnisse erhoben. 8 Personen (13,1%, n=61) gaben Kompetenzen in mindestens einer der in Frage kommenden drei Sprachen an. Diese liegen jedoch alle im unteren Bereich.

Es besteht außerdem die Möglichkeit, die Antworten so zu kodieren, dass eine Zuordnung zu den Niveaustufen nach dem Europäischen Referenzrahmen möglich wird. Hierfür wurden nur die Items berücksichtigt, die mit 4 oder 5, also im Bereich „trifft zu“, beantwortet wurden. Wenn dies auf mindestens ein Item der entsprechenden Niveaustufe zutraf, wurde diese als erreicht gezählt. Auf diese Weise entsteht eine siebenstufige Ordinalskala, die die sechs Niveaustufen von A1 bis C2 sowie die Stufe 0 für keine Kompetenzen enthält. Dabei werden jedoch sehr kleine Untergruppen gebildet, sodass eine derart detaillierte Unterteilung an Aussagekraft verliert. Wenn jeweils zwei Niveaustufen zu einer zusammengefasst werden (A1-A2/B1-B2/C1-C2), bleibt eine vierstufige Skala, die derjenigen

entspricht, in der auch die Fremdsprachen(vor)kenntnisse dargestellt werden (s. 3.4.2.2). Ihr Vorteile sind die intuitiv verständliche Darstellung anhand international gebräuchlicher Unterteilungen und die Analysemöglichkeiten für die Untergruppen. Es kann allerdings nicht mehr von einer Intervallskala ausgegangen werden, und die Gruppierung geht zu einem gewissen Grad zu Lasten der interindividuellen Varianz.

Nach der vierstufigen Skala verteilen sich die Kompetenzen in den kaukasischen Landessprachen wie folgt: 15 Personen (27,3%, n=55) verfügen über (fast) keine Kompetenzen, 32 Personen (58,2%) liegen im Bereich A1-A2, sieben Personen (12,7%) im Bereich B1-B2 und eine Person (1,8%) im Bereich C1-C2. Im Russischen verfügen 21 Personen (36,8%, n=57) über (fast) keine Kompetenzen, während 7 Personen (12,3%) im Bereich A1-A2, 10 Personen (17,5%) im Bereich B1-B2 und 19 Personen (33,3%) im Bereich C1-C2 liegen<sup>37</sup>.

Um die Teilnehmer mit Sprachkompetenzen in den Verkehrssprachen des Einsatzlandes von denen ohne entsprechende Kompetenzen zu unterscheiden, wurde als Trennwert die Niveaustufe A2 gewählt. Dadurch werden diejenigen ausgeschlossen, die lediglich ein paar Floskeln wie „Guten Tag“ o.ä. beherrschen (die im Falle der Landessprache einen nicht unerheblichen Teil der Stichprobe ausmachen), während bei der Gruppe mit Kompetenzen davon ausgegangen werden kann, dass mindestens eine basale Verständigungsfähigkeit in der entsprechenden Sprache gegeben ist. Auf diese Weise ergibt sich die dritte sinnvolle Darstellung der sprachlichen Kompetenzen in Form einer dichotomen Skala, die jedoch in erster Linie als Filtervariable dient.

Für den Kaukasus zeigt sich demnach in der Landessprache, dass 17 Personen (30,9%, n=55) Kompetenzen haben, die über die Niveaustufe A1 hinausgehen. In Russisch verfügen 33 Personen (57,9%, n=57) über solche Kompetenzen. Es kann von Bedeutung sein, die Gruppe zu betrachten, die über Kompetenzen in beiden Sprachen, der jeweiligen Landessprache und Russisch, verfügt. Um auch dabei von kommunikativ relevanten Kompetenzen sprechen zu können, wird die zweistufige Skala als Grundlage der Trennung genommen. Es entsteht eine Gruppe von 11 Personen der Gesamtstichprobe (19,3%). Es handelt sich um 5 Frauen und 6 Männer, die alle in Georgien arbeiten; der Altersdurchschnitt entspricht mit 43,1 Jahren dem der gesamten Stichprobe.

In Bolivien ist die Verteilung ganz anders, wie bereits die Darstellung anhand der Intervallskala gezeigt hat. Hier verfügen nur ein Teilnehmer (1,6%, n=61) über (fast) keine und vier Teilnehmer

---

<sup>37</sup> Bei genauerer Analyse dieser Untergruppen fällt auf, dass die Russischsprecher mit höheren Kompetenzen (ab B1) im Durchschnitt fünf Jahre älter sind als diejenigen mit einer Niveaustufe bis einschließlich A2. Zwar ist dieser Unterschied nicht signifikant, aber der Frage nach der Ursache soll trotzdem nachgegangen werden, da ein ähnlicher Unterschied für die Landessprache nicht zu beobachten ist. Die Erklärung liegt in einem Ost-West-Effekt in Bezug auf die Herkunft in Deutschland, denn während das Verhältnis in der Gesamtstichprobe signifikant von in Westdeutschland Aufgewachsenen dominiert wird (37/12, n=49 (8 Fälle sind nicht eindeutig zuzuordnen)), ist es in der Untergruppe der guten Russischsprecher fast ausgeglichen (14/10, n=24). Für einen Großteil der in der DDR bzw. in Ostdeutschland sozialisierten Teilnehmer war Russisch vermutlich Pflichtsprache in der Schule oder/und der Universität. Für die Analysen zu Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen muss dieser Umstand berücksichtigt werden.

(6,6%) über geringe Kompetenzen im Bereich A1-A2, während 15 Personen (24,6%) ihre Spanischkompetenzen im Bereich B1-B2 und 41 Personen (67,2%) im Bereich C1-C2 sehen. Augenfällige Merkmale der Untergruppen wie Alter oder Herkunft, wie sie für Russisch in der Stichprobe aus dem Kaukasus beobachtet wurden, gibt es nicht. Bei Anwendung der zweistufigen Skala fallen 60 von 61 Personen (98,4%) in die Kategorie „Spanischkompetenzen vorhanden“.

Die beiden Darstellungsformen, die einer Differenzierung der Kompetenzeinschätzungen und den Stichprobengrößen gerecht werden, sind der Mittelwert aller Items (Intervallskala) sowie die vierstufige Skala nach Niveaustufen. Beide Skalen korrelieren für alle Sprachen sehr hoch miteinander ( $r > .900$ ;  $p < .000$ ), was sie tatsächlich zu alternativen Darstellungsformen macht. Da sich die vierstufige Skala vor allem für die Deskription eignet, findet sie in Anwendung in der folgenden Abbildung. Für den Großteil der weiteren Analysen wird jedoch, soweit nicht anders vermerkt, die Intervallskala verwendet.

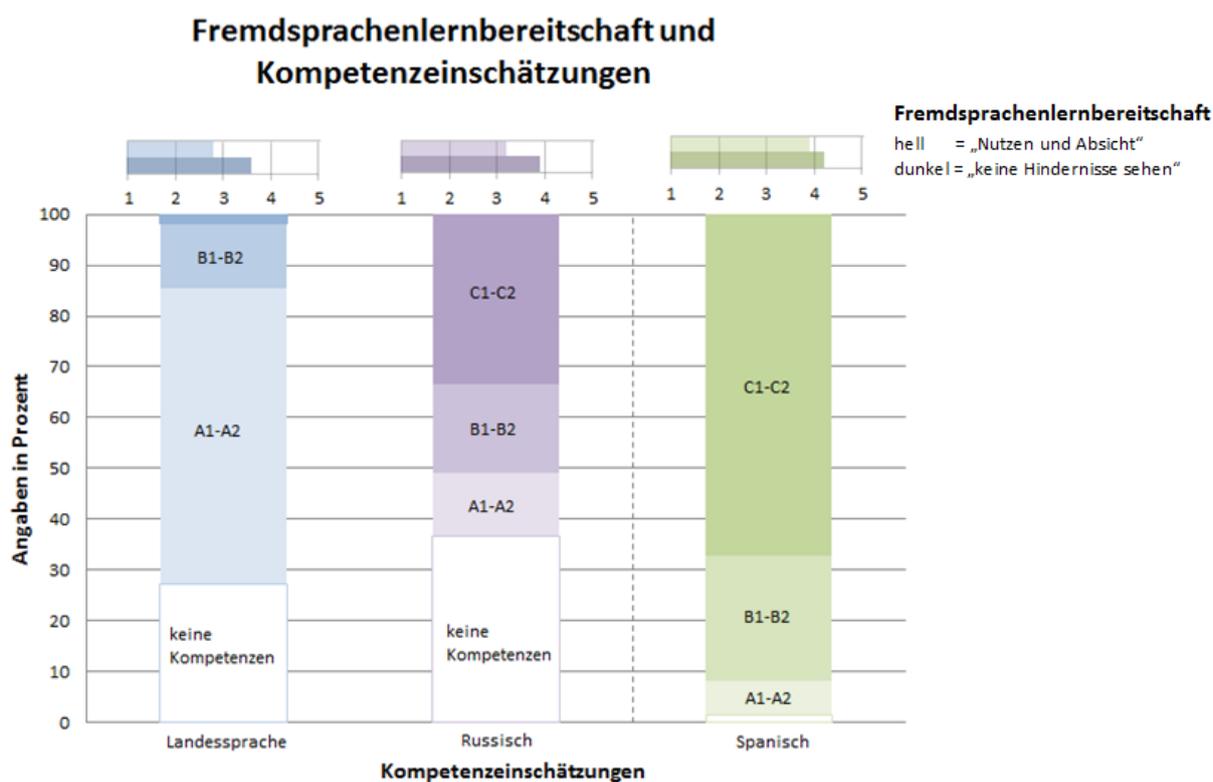


Abb. 3.3: Fremdsprachenlernbereitschaft und Kompetenzeinschätzungen

Abbildung 3.3 führt die Kompetenzeinschätzungen aus beiden Stichproben zusammen und ordnet ihnen die Skalenmittelwerte der entsprechenden Lernbereitschaft zu. Neben den deutlichen Unterschieden in den Kompetenzeinschätzungen zwischen den Stichproben ist auch der Zusammenhang zwischen Fremdsprachenlernbereitschaft und Kompetenzeinschätzung erkennbar. Dieser erscheint auf den ersten Blick positiv, die Analysen zeichnen jedoch ein differenzierteres Bild:

Während die jeweilige Teilskala „Nutzen und Absicht“ mit der Landessprache bzw. Russisch im Kaukasus signifikant positiv korreliert (LS:  $r=.569$ ,  $p<.001$  [bs]; Ru:  $r=.591$ ,  $p<.001$  [bs]), ist der Zusammenhang mit den Kompetenzeinschätzungen im Spanischen tendenziell gegenläufig ( $r=-.150$ ,  $p=.411$  [bs]). Das Gleiche gilt für die konkreten Investitionen in den Spracherwerb, die für die Landessprache im Kaukasus signifikant, für Russisch allerdings nur marginal positiv mit den Sprachkompetenzen korrelieren (LS:  $r=.303$ ,  $p=.026$  [bs]; Ru:  $r=.218$ ,  $p=.155$  [bs]), während der Zusammenhang mit den Spanischkompetenzen tendenziell negativ ist ( $r=-.143$ ,  $p=.434$  [bs]). Hier zeigt sich, dass Fremdsprachenlernbereitschaft und sprachliche Kompetenzen sich gegenseitig beeinflussen: Wer bereits über umfangreiche sprachliche Kompetenzen verfügt (bzw. glaubt dies zu tun), dessen Lernbereitschaft sinkt<sup>38</sup>. Dies gilt allerdings nur für den Aspekt „Nutzen und Absicht“ und die konkreten Investitionen in den Spracherwerb, denn die Teilskala „keine Hindernisse sehen“ korreliert mit allen Spracheinschätzungen schwach, aber nicht signifikant positiv. Offenbar besteht bei Vielen trotz umfangreicher Sprachkompetenzen der Wunsch, diese weiter auszubauen, obwohl die Notwendigkeit dazu nicht mehr wahrgenommen wird und folglich als lernstimulierende Motivation und damit als Indikator für den zu erwartenden Erfolg im Spracherwerb entfällt. Diese Spezifika des Zusammenhangs zwischen Fremdsprachenlernbereitschaft und Kompetenzeinschätzungen verbieten es, beide zu einem Indikator zusammenzufassen. In den inferenzstatistischen Analysen fließen Kompetenzeinschätzungen und Lernbereitschaft (ggf. in Teilskalen) daher stets getrennt ein und werden lediglich sprachlich unter der Bezeichnung „Variablen des Spracherwerbs“ zusammengefasst. In Korrelations- und Regressionsanalysen mit der Lernbereitschaft werden die Teilnehmer ausgeschlossen, die behaupten, die jeweilige Sprache bereits ausreichend gut zu beherrschen.

#### 3.4.2.2 Einflüsse auf den Fremdspracherwerb

##### *Aufenthaltsunabhängige Vorbedingungen*

Wie erwartet führen Alter und Geschlecht der Teilnehmer in keiner der beiden Stichproben zu signifikanten Effekten, weder auf die Fremdsprachenlernbereitschaft noch auf die

---

<sup>38</sup> Ganz deutlich wird dies, wenn nur die Fälle betrachtet werden, die ihre Lernbereitschaft einschätzten, obwohl sie angaben, Spanisch bereits ausreichend gut zu beherrschen: Der Mittelwert für „Nutzen und Absicht“ liegt in dieser Gruppe bei nur 1,6 (SD=0,9, n=26). In der Stichprobe aus dem Kaukasus gibt es für Russisch zumindest zehn Personen, die die Lernbereitschaft einschätzten, obwohl sie es bereits ausreichend gut beherrschen. Sie erreichen ebenfalls einen niedrigen Mittelwert von 1,9 (SD=0,7) auf der Skala „Nutzen und Absicht“.

Sprachkompetenzen. Es besteht ein tendenziell positiver Zusammenhang zwischen Alter und Russischkompetenzen in der Stichprobe aus dem Kaukasus ( $r=.215$ ;  $p=.054$ ), der sich durch die Herkunft der Teilnehmer („Ost-West-Effekt“) erklären lässt und bereits im vorangegangenen Abschnitt diskutiert wurde.

Der Ausbildungshintergrund ist aufgrund seiner geringen Varianz bzw. zu kleiner Gruppen kein aussagekräftiger Indikator. Im Kaukasus verfügen 53 Personen (93,0%) über einen Universitätsabschluss; in Bolivien sind es 42 Personen (68,9%). Der Unterschied zwischen den Stichproben liegt in dem höheren Anteil an Freiwilligen in Bolivien begründet. Dort besitzen 7 Personen (11,5%) als bisher einzigen Bildungsabschluss ein (Fach)Abitur. Weitere Untergruppen sind schwächer besetzt.

Von den Fremdsprachenvorkenntnissen werden zuerst die berichtet, die für die jeweiligen Einsatzländer im Speziellen relevant sind. Neben der entsprechenden Landessprache ist dies in den drei Kaukasusländern auch Russisch. Über Kompetenzen im Georgischen vor Antritt der aktuellen Tätigkeit in Georgien verfügten 16 von 50 Personen (32,0%), wobei 12 von ihnen (75,0%) „wenige Grundlagen“ angaben. Drei Personen schätzten ein, über „Verständigungsfähigkeit im Alltag“ verfügt zu haben, und nur eine Person gab „erweiterten Sprachgebrauch“ an. Im Russischen hatten 30 Personen (60%) bereits Kompetenzen vor Antritt ihrer Tätigkeit in Georgien. Den Umfang dieser Kompetenzen betreffend ist hier die ganze Skala vertreten: 9 Personen (30,0%) verorteten sich im Bereich A1/A2 (wenige bis gute Grundlagen), 10 Personen (33,3%) im mittleren Bereich bis B2 (Verständigungsfähigkeit bis erweiterter Sprachgebrauch) und 11 Personen (36,7%) sahen sich im fortgeschrittenen bis muttersprachlichen Bereich, was den Niveaustufen C1/C2 entspricht.

Von den 6 Teilnehmern aus Armenien verfügten zwei über Vorkenntnisse im Armenischen (33,3%), einmal „wenige Grundlagen“, einmal „Verständigungsfähigkeit im Alltag“. Russischkompetenzen hatten 5 von 6 Personen (83,3%), und sie reichen von „guten Grundlagen“ bis „annähernd fließend“. Der einzige Teilnehmer aus Aserbaidschan gab an, über keine Aserbaidschanisch-, aber annähernd fließende Russischkompetenzen verfügt zu haben.

Zusammenfassend lässt sich über die erste Stichprobe aus dem Kaukasus sagen: Von den 48 Personen (84,2%), die zum Zeitpunkt der Erhebung über Kompetenzen in der Landessprache verfügten, hatten 18 (37,5%) bereits Vorkenntnisse, die allerdings mehrheitlich im Niveaubereich A1 lagen. Das Russische betreffend verhält es sich anders, denn hier verfügten 38 Personen (66,7%) über Kompetenzen, von denen 36 (94,7%) bereits Vorkenntnisse, die das gesamte Spektrum der Niveaustufen umfassen, mitbrachten.

Für Bolivien beschränkt sich die Analyse der Vorkenntnisse in für das Einsatzland relevanten Sprachen auf Spanisch. Der erwartbar seltene Fall, dass Kompetenzen in einer oder mehreren der indigenen Sprachen vorliegen, wurde gemeinsam mit den Kompetenzen in weiteren Fremdsprachen

erfragt und spezifiziert (s.u.). Die Vorkenntnisse im Spanischen betreffend zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Situation in Bolivien und der im Kaukasus: Von den 60 Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebung über Spanischkompetenzen verfügten, hatten vor Antritt ihrer Tätigkeit in Bolivien nur drei Personen (5,0%) keine Kompetenzen. 25 Personen (41,7%) gaben an, über Kompetenzen im Bereich A1/A2, 14 Personen (23,3%) über Kompetenzen im Bereich B1/B2 und 19 Personen (31,7%) über Kompetenzen im Bereich C1/C2 verfügt zu haben.

Bei der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den Fremdsprachenvorkenntnissen und den Variablen des Spracherwerbs ergibt sich für die im Einsatzland relevanten Sprachen ein klares Bild. Erwartungsgemäß hängen die momentanen Sprachkompetenzen der Landessprache bzw. des Russischen in starkem Maße von den jeweiligen Vorkenntnissen ab (Kau, LS:  $r=.648$ ,  $p<.001$ ; Ru:  $r=.875$ ,  $p<.001$ ; Bol, Spa:  $r=.632$ ,  $p<.001$ ). Es fällt auf, dass der Effekt für Russisch am stärksten ist. Das könnte daran liegen, dass Russisch im Alltag weniger präsent als die Landessprachen ist und sich die Russischkompetenzen der Teilnehmer während des Aufenthalts weniger stark verändern. Zwischen den Vorkenntnissen und der entsprechenden Lernbereitschaft zeigten sich in beiden Stichproben tendenziell positive Zusammenhänge, außer für die konkreten Investitionen in den Spracherwerb – diese sind umso geringer, je größer die Vorkenntnisse sind. Die Annahme, dass Vorkenntnisse in Russisch zu sinkender Lernbereitschaft für die Landessprachen führen, wird nur durch einen tendenziell negativen Zusammenhang mit der Teilskala „Nutzen und Absicht“ gestützt ( $r=-.224$ ,  $p=.105$ ). Vorkenntnisse in der Landessprache korrelieren demgegenüber tendenziell positiv mit der Lernbereitschaft für Russisch ( $r=.205$ ,  $p=.157$ ). Hierbei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Vorkenntnisse in der Landessprache sehr gering waren.

Alle 57 Teilnehmer der Erhebung im Kaukasus verfügten über weitere Fremdsprachenkompetenzen. Dabei hatte eine Mehrheit von 38 Personen (67,7%) Kompetenzen in 2 oder 3 weiteren Sprachen (jeweils 19 P. / 33,3%), eine weitere Sprache beherrschten 9 (15,8%), vier weitere Sprachen 10 Personen (17,5%). Englischkompetenzen wurden von allen Teilnehmern angegeben. Danach folgen der Häufigkeit ihrer Nennung nach Französisch (37 P. / 64,9%), Spanisch (18 P. / 31,6%) und Polnisch (5 P. / 8,8%); weitere Sprachen wurden nicht häufiger als zwei Mal genannt. In Abb. 3.4 werden die Anzahl der genannten Sprachen und die Kompetenzeinschätzungen für die beiden am häufigsten gelernten Fremdsprachen Englisch und Französisch dargestellt.

Kompetenzen in weiteren Fremdsprachen gaben auch in Bolivien alle 61 Teilnehmer an: 11 Personen (18,0%) beherrschten eine, 24 Personen (39,3%) zwei, 17 Personen (27,9%) drei und 9 Personen (14,8%) vier weitere Fremdsprachen. Es ist nicht überraschend, dass die Anzahl der erlernten Fremdsprachen geringer als im Kaukasus ist, da dort Spanischkompetenzen in die Zählung der Vorkenntnisse eingehen, während Spanisch in Bolivien die Zielsprache darstellt. Auch die Häufigkeit der genannten Sprachen in der Stichprobe aus Bolivien spiegelt dies wider: Nach Englisch (61 P. /

100%) folgt ebenfalls Französisch (41 P. / 67,2%), danach jedoch mehrere selten genannten Sprachen, von denen die beiden häufigsten mit je 6 Nennungen (9,8%) Italienisch und Portugiesisch sind. Warum jedoch die Kompetenzeinschätzungen für Englisch und Französisch deutlich niedriger als in der Stichprobe aus dem Kaukasus liegen, ist eine offene Frage. Englisch ist im Südkaukasus eine stärker verbreitete Verkehrssprache (s. 2.4.2.4), was für die Teilnehmer potentiell mehr Sprachpraxis bedeutet. Für Französisch gilt dies allerdings nicht.

Vorhandene Kompetenzen in anderen Fremdsprachen (Anzahl weiterer Fremdsprachen) gehen im Kaukasus mit geringeren Russischkompetenzen einher ( $r=-.276$ ,  $p=.019$ ). Hier wird jedoch kein ursächlicher Zusammenhang vermutet, denn dieser Befund erklärt sich ebenfalls aus dem oben berichteten „Ost-West-Effekt“: Die Teilnehmer aus Ostdeutschland schätzten ihre Russischkompetenzen mehrheitlich hoch ein, gaben aber signifikant weniger weitere Fremdsprachenkompetenzen als die Teilnehmer aus Westdeutschland an ( $T=2,57$ ,  $p=.013$ ).

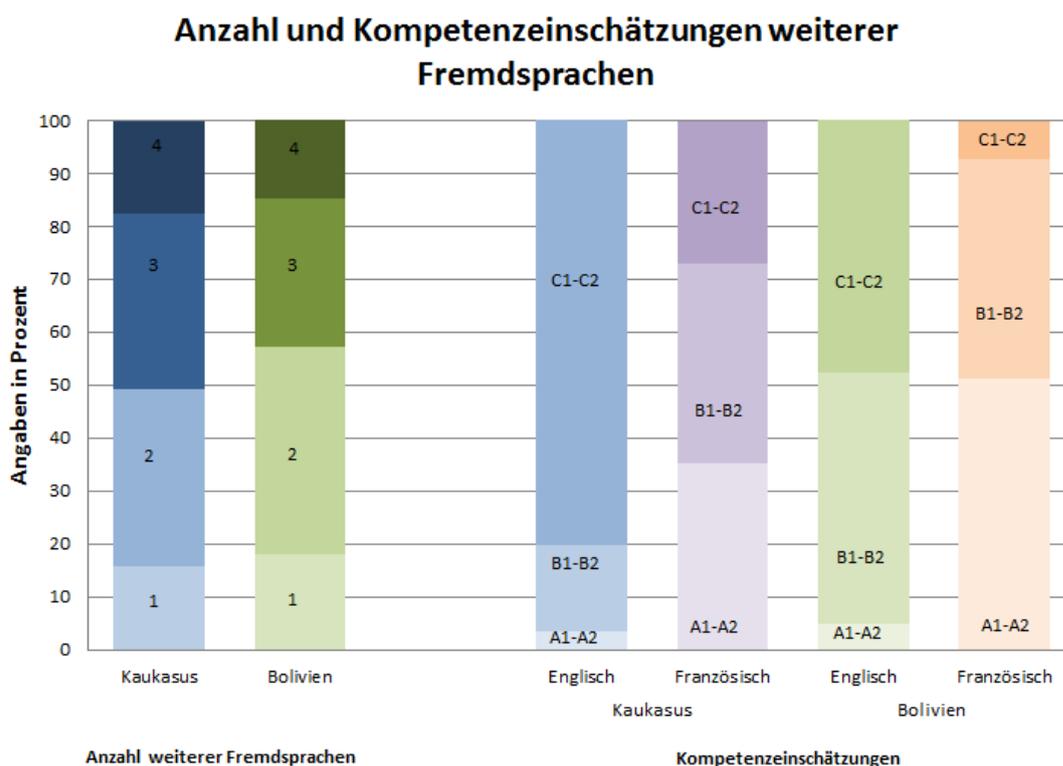


Abb. 3.4: Anzahl und Kompetenzeinschätzungen weiterer Fremdsprachen

Die Vermutung, dass sich Vorkenntnisse in verwandten Sprachen positiv in den Sprachkompetenzen niederschlagen, ist naheliegend. Die Analyse von Kompetenzen in verwandten Sprachen war allerdings nur eingeschränkt möglich: Im Kaukasus gab niemand Kompetenzen in einer mit dem Georgischen oder Armenischen näher verwandten Sprache an. Für Türkisch oder Azeri gab es lediglich 3 Nennungen. Für slawische Sprachen liegen 7 Nennungen vor (Polnisch, Tschechisch oder

Serbisch/Kroatisch), was 12,3 % der Gesamtstichprobe entspricht. Sind solche Kompetenzen vorhanden, sind die Russischkompetenzen zwar tendenziell größer ( $T=1,72$ ,  $p=.091$ ), vor dem Hintergrund der sehr kleinen Gruppe ist dieser Befund allerdings nicht aussagekräftig. In Bolivien zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Effekte von Kompetenzen in romanischen Sprachen auf den Sprachstand im Spanischen, sodass die Vermutung nicht bestätigt werden kann.

Trotz seltener Nennungen ist die Präsentation der Ergebnisse für die indigenen Sprachen Boliviens von besonderem Interesse. Kompetenzen in Guarani wurden einmal (Kompetenzeinschätzung „wenige Grundlagen“), Aymara- und Quechuakenntnisse je vier Mal angegeben (je drei Mal „wenige Grundlagen“, einmal „Verständigungsfähigkeit im Alltag“ (Aymara) bzw. „gute Grundlagen“ (Quechua)). Eine Person gab Kompetenzen in zwei indigenen Sprachen an. Gründe für den Spracherwerb wurden in 5 Fällen genannt: In zwei Fällen waren es Neugierde bzw. Interesse, in zwei weiteren Fällen arbeitsbedingte Gründe (Arbeit mit Straßenkindern, notwendige Kommunikation mit Patienten) und einmal Bestandteil des Studiums. Entsprechend wenige Angaben liegen für die Fragen nach der Nützlichkeit dieser Kompetenzen vor. Die Verteilung der Antworten deutet dennoch auf das zu erwartende Muster hin: Während 4 Personen (57,1%;  $n=7$ ) die jeweiligen Kompetenzen im privaten Kontext für nützlich hielten, schätzten 5 Personen (62,5%;  $n=8$ ) sie im beruflichen Kontext als überhaupt nicht nützlich ein. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 8 Personen (13,1% der Gesamtstichprobe) über, in aller Regel sehr geringe, Kompetenzen in den indigenen Sprachen verfügten, diese jedoch mehrheitlich im privaten Kontext für nützlich erachteten.

Abschließend sollen an dieser Stelle die Ergebnisse der Frage nach früher gemachten Auslandserfahrungen vorgestellt werden. Der Wortlaut des Items ist: „Haben Sie früher schon länger als einen Monat außerhalb von Deutschland gelebt?“ Im Kaukasus beantworteten diese Frage 52 Personen (91,2%) mit „ja“. Von diesen hatten 22 Personen (42,3%) bereits in vergleichbarer Position wie im momentanen Einsatzland gearbeitet. In Bolivien hatten nur 47 Personen (77,0%) längere Auslandserfahrungen gesammelt. Der Anteil derer, die bereits in vergleichbarer Position wie in Bolivien gearbeitet haben, ist jedoch mit 18 Personen (40,0%;  $n=45$ ) vergleichbar groß. In welchem Maße die Teilnehmer über Auslandserfahrungen verfügten, hat keine signifikante Wirkung auf die Variablen des Spracherwerbs.

Es kann festgehalten werden, dass unter den aufenthaltsunabhängigen Vorbedingungen vor allem und wie erwartet Vorkenntnisse in den Verkehrssprachen des Einsatzlandes einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen haben. Bei den übrigen im Rahmen der Studie erhobenen Vorbedingungen wurde nicht von signifikanten direkten Effekten auf die Variablen des Spracherwerbs ausgegangen. Der Frage danach, inwieweit sich durch die Sprachkompetenzen vermittelte Effekte auf die Zielvariablen zeigen, wird unter 3.4.2.5 nachgegangen.

### *Aufenthaltsbedingte externe Faktoren*

Im Folgenden werden wichtige deskriptive Kennwerte der Skalen Aufenthaltsdauer, familiäre und Wohnsituation, Arbeitssituation sowie extrinsische Sprachlernmotivatoren dargestellt. Außerdem werden Korrelationen mit den Variablen des Spracherwerbs und die Ergebnisse der multiplen Regressionen berichtet. Diese münden in der Berechnung eines Index, in dem die dem Spracherwerb förderlichen Bedingungen der Lebenssituation im Einsatzland zusammengefasst werden.

In der Stichprobe aus dem Südkaukasus waren 5 Personen (8,9%; n=56) zum Zeitpunkt der ersten Befragung weniger als 6 Monate im Land. Die Spanne der Aufenthaltsdauer<sup>39</sup> reicht bis 186 Monate, also 15,5 Jahre. Eine Aufenthaltsdauer von mehr als fünf Jahren kommt in 9 Fällen (16,1%) vor. Der Mittelwert liegt bei 41,9 Monaten (SD=42,2). Bei der Mehrheit der Befragten (41 P. / 71,9%) deckt sich diese Angabe mit der bisher verbrachten Arbeitszeit<sup>40</sup> im Einsatzland. Insgesamt ist letztere zwangsläufig etwas kürzer (M=33,7 Monate, SD=33,2) und der obere Extrembereich ist weniger stark besetzt: Nur 5 Personen (9,8%) arbeiteten länger als 5 Jahre in ihrer aktuellen Position. Es wurde weiterhin nach der noch verbleibenden Aufenthaltsdauer gefragt<sup>41</sup>. Darüber gaben 47 Personen (82,5%) eine genaue Auskunft: Die Spanne reicht hier von 0 bis 66 Monate, der Mittelwert liegt bei 13,3 Monaten (SD=12,5). Weitere 8 Personen machten Angaben bei der Option „weiß nicht, aber mindestens noch ... Jahr/e“ (Extreme= 9; 120 Monate; M=32,6 Monate (SD=36,4)).

In Bolivien sind die Extrembereiche der bisherigen Aufenthaltsdauer stärker besetzt: Während zum Zeitpunkt der Befragung 10 Personen (16,4%; n=61) weniger als 6 Monate im Land waren, lebten 19 Personen (31,1%) bereits mehr als 5 Jahre im Land (Maximum 360 Monate, also 30 Jahre). Entsprechend stark unterscheidet sich der Mittelwert (75,5 Monate, SD=95,1) von dem der Stichprobe aus dem Kaukasus. Betrachtet man hingegen die Aufenthaltsdauer nach Arbeitszeit, gaben nur 11 Personen (18,3%) mehr als 5 Jahre an. Der Mittelwert liegt hier bei 40,4 Monaten (SD=50,1). 35 Personen (57,4%) gaben auf beide Fragen die gleiche Antwort. Für Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen ist die gesamte bisherige Aufenthaltsdauer die sinnvolle Bezugsgröße, wobei für Bolivien die gerade erst Angekommenen und diejenigen, die sich dauerhaft niedergelassen haben, kontrolliert werden müssen. Daher wird sich hier auf die Kennwerte der Vergleichsgruppe im engeren Sinne bezogen: Eine Person (2,6%) lebte zum Zeitpunkt der Befragung weniger als 6 Monate, 7 Personen (18,4%) länger als fünf Jahre im Land, der Mittelwert beträgt 46,0 Monate (SD=49,3, n=38). Damit ist die Aufenthaltsdauer in Bolivien im Durchschnitt etwas länger als in der Stichprobe aus dem Kaukasus, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Gefragt nach dem voraussichtlichen

<sup>39</sup> Die Aufenthaltsdauer ergibt sich aus der Antwort auf die Frage „Wie lang haben Sie bis jetzt insgesamt in [Einsatzland] gelebt?“

<sup>40</sup> „Seit wann arbeiten Sie bereits in dieser Position in [Einsatzland]?“

<sup>41</sup> „Bis wann werden Sie voraussichtlich im Land bleiben?“

Verbleib in Bolivien antworteten 28 Personen (73,7%, n=38) genau: Die Spanne reicht von einem Monat bis „solange ich lebe“<sup>42</sup>, der Mittelwert liegt bei 28,5 Monaten (SD=66,0). Die übrigen 10 Personen geben einen Mindestwert an: Extreme= 0; 60 Monate; M=27,6 Monate (SD=16,1). Die Werte beider Skalen werden für die folgenden Analysen zu einer Variable (beabsichtigte Aufenthaltsdauer) zusammengefasst.

Die bisherige Aufenthaltsdauer im Südkaukasus führt zu signifikanten Effekten sowohl auf die Kompetenzen in der Landessprache ( $r=.391$ ,  $p=.001$ ) als auch auf die Russischkompetenzen ( $r=.325$ ,  $p=.007$ ). Die beabsichtigte Aufenthaltsdauer geht demgegenüber mit höherer Lernbereitschaft, vor allem in der Teilskala Nutzen und Absicht, einher (LS:  $r=.471$ ,  $p=.001$ ; Ru:  $r=.503$ ,  $p=.001$ ). Das entspricht klar dem Erwartungsbild (Hypothese 1b). Auch in der Stichprobe aus Bolivien zeigt sich der positive Effekt der bisherigen Aufenthaltsdauer auf dem momentanen Sprachstand deutlich ( $r=.391$ ,  $p=.008$ ,  $n=38$ ), der Effekt der beabsichtigten Aufenthaltsdauer auf die Lernbereitschaft bleibt allerdings aus. Dies kann mit den insgesamt hohen Sprachkompetenzen erklärt werden. Aus diesem Grund lässt sich auch die Gruppe der Aussteiger, die vorhaben, für lange Zeit oder für immer in Bolivien zu bleiben, nicht untersuchen, da fast alle angeben, Spanisch bereits ausreichend zu beherrschen.

Die familiäre Situation wird zunächst lediglich durch die beiden Fragen, ob man in einer festen Beziehung lebt und ob man Kinder hat, charakterisiert. In der Stichprobe aus dem Kaukasus leben 43 Personen (76,8%,  $n=56$ ) in einer festen Beziehung und 26 Personen (45,6%,  $n=57$ ) haben Kinder. Bei Kontrolle der Wohnsituation zeigt sich, dass nur etwas mehr als die Hälfte von denen in einer festen Beziehung (24P. / 55,8%) auch mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin im Einsatzland und nur 12 Eltern (46,2%) mit ihren Kindern zusammenleben. Es wurde außerdem danach gefragt, ob es sich bei den Partnern um Einheimische handelt, da dies für die Sprachlernmotivation von besonderer Relevanz sein kann. 10 Mal (20,4%;  $n=49$ ) wurde diese Frage mit „ja“ beantwortet, in acht Fällen leben diese Partner auch im Haushalt. Eine andere, stark vertretene Gruppe ist mit 26 Personen (46,4%,  $n=56$ ) die der allein Wohnenden. Weitere Wohnsituationen wurden nur vereinzelt genannt.

In der Stichprobe aus Bolivien leben weniger Teilnehmer in einer festen Beziehung (41 P. / 67,2%,  $n=61$ ), während der Anteil an Eltern etwas größer ist (31P. / 50,8%). 32 Personen in fester Beziehung leben auch mit ihren Partnern (78,0%) und 27 Eltern mit ihren Kindern zusammen (87,1%). Einen einheimischen Partner oder eine einheimische Partnerin haben 29 der Befragten (54,7%;  $n=53$ ), davon leben 23 mit ihnen zusammen. Nur 10 Personen (16,4%) wohnen mit niemandem zusammen, acht Personen leben mit Einheimischen in einer Wohngemeinschaft. Die Kombination von familiärer Konstellation und Wohnsituation unterscheidet sich deutlich von der im Kaukasus. Die naheliegende

---

<sup>42</sup> Diese Angabe wurde in einem Fall gemacht und als „360 Monate“ kodiert.

Vermutung, dass dies an dem höheren Anteil an Aussteigern liegt, bestätigt sich nicht, denn in der Vergleichsgruppe im engeren Sinne ähneln die Werte denen der gesamten Stichprobe: 24 Personen (63,2%, n=38) geben an, in einer festen Beziehung zu stehen, von ihnen wohnen 18 (75,0%) mit ihrem Partner zusammen. 18 Personen (47,4%) haben Kinder, die bei den meisten mit im Haushalt leben (15P. / 83,3%). 14 Befragte (45,2%, n=31) haben einen einheimischen Partner. 10 Personen (26,3%) leben allein, drei (7,9%) mit einheimischen Mitbewohnern zusammen. Die Ursachen für die Unterschiede zwischen den Stichproben können nur vermutet werden: Entweder sind sie zufällig oder sie sind spezifischen Bedingungen der untersuchten Länder geschuldet, die jedoch auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden können. Trotz dieser Unterschiede können Aussagen über Zusammenhänge innerhalb der Stichproben getroffen werden; die Vergleichbarkeit zwischen beiden Stichproben ist allerdings eingeschränkt.

Die familiäre Situation isoliert betrachtet führt in zwei Konstellationen zu signifikanten Effekten auf die Variablen des Spracherwerbs: Wer im Kaukasus angab, einen einheimischen Partner bzw. eine einheimische Partnerin zu haben, dessen Lernbereitschaft für die Landessprache ist signifikant höher als die der Personen ohne einheimischen Partner ( $T=2,1$ ,  $p=.041$ ), insbesondere im Bereich „Nutzen und Absicht“ ( $T=2,72$ ,  $p=.009$ ). Das gleiche gilt sehr deutlich für die Kompetenzen in der Landessprache ( $T=3,91$ ,  $p=.001$ ). Für Russisch zeigt sich dies nur tendenziell in Bezug auf die Sprachkompetenzen ( $T=1,78$ ,  $p=.082$ ), nicht jedoch auf die Lernbereitschaft. In Bolivien ist der Effekt auf die Sprachkompetenzen ebenfalls nur tendenziell zu beobachten ( $T=1,57$ ,  $p=.122$ ) und die Wirkung auf die Lernbereitschaft ist, insbesondere im Bereich „Nutzen und Absicht“, sogar tendenziell negativ ( $T=-1,65$ ,  $p=.113$ ). Dies muss kein Widerspruch sein, denn die Sprachkompetenzen der drei Gruppen mit einheimischen Partnern liegen auf unterschiedlichen Niveaus ( $M(LS)=2,8$ ;  $M(Ru)=3,5$ ;  $M(Spa)=4,5$ )<sup>43</sup>. Auf die Besonderheiten des Zusammenhangs zwischen Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen wurde bereits eingegangen.

Wer Kinder hat, verfügt über einen höheren Sprachstand im Russischen ( $T=1,99$ ,  $p=.052$ ). Erneut kommt hier der mit der Herkunft aus Deutschland in Verbindung stehende Alterseffekt zum Tragen, der unter 3.4.2.1 vorgestellt wurde. Es ist daher nicht überraschend, dass sich dieser Effekt für die Landessprachen, sowohl im Kaukasus als auch in Bolivien, nicht einstellt. Dass Kinder, bzw. die kommunikativen Situationen, die sich mit deren Aufwachsen im Einsatzland ergeben, durchaus Einfluss auf die fremdsprachlichen Kompetenzen ihrer Eltern nehmen können, zeigt sich allerdings bei Berücksichtigung der wohnlichen Konstellation im Einsatzland.

Die Wohnsituation wird zunächst in Bezug auf die beiden großen Gruppen der allein Wohnenden und derjenigen, die mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin zusammenleben, untersucht. Im direkten

---

<sup>43</sup> Zwar gibt es in jeder Stichprobe nur jeweils eine Gruppe mit einheimischen Partnern, aber die Gruppe aus dem Kaukasus kann in Hinblick auf die Sprachkompetenzen in der Landessprache und in Russisch getrennt betrachtet werden.

Vergleich der beiden Gruppen sind die Kompetenzen in der Landessprache beim Zusammenleben mit dem Partner im Kaukasus tendenziell größer ( $T=1,87$ ,  $p=.069$ ) und in Bolivien signifikant größer ( $T=3,70$ ,  $p=.001$ ). Detailliertere Analysen zeigen, welche Rolle dabei das Zusammenleben mit einheimischen Partnern spielt: Im Kaukasus sind 8 von 24 Partnern, mit denen zusammengewohnt wird, Einheimische (33,3%); in Bolivien sind es 23 von 33 (69,7%). Im Vergleich der beiden Partnerkonstellationen (einheimische vs. ausländische) wirkt sich das Zusammenleben mit einheimischen Partnern signifikant auf die Kompetenzen in der Landessprache aus ( $T=2,74$ ,  $p=.012$ ). In Bolivien führt dieser Vergleich zu einem ähnlichen, jedoch nicht signifikanten Ergebnis ( $T=1,78$ ,  $p=.085$ ), was an dem Deckeneffekt in den Spanischkompetenzen aller, die mit Partner/in in Bolivien leben, liegt ( $M=4,6$ ,  $SD=4,8$ ). Ausschlaggebend für den größeren Erfolg im Spracherwerb ist folglich das Zusammenleben mit einheimischen Partnern.

Auch das Zusammenleben mit Kindern im Vergleich zu allein Wohnenden führt in beiden Stichproben zu positiven Effekten auf die Kompetenzen der Landessprache (Kaukasus:  $T=3,28$ ,  $p=.002$ ; Bolivien:  $T=3,45$ ,  $p=.001$ ). Wird dabei die Partnerkonstellation kontrolliert, sind die Effekte jedoch nicht mehr signifikant, da in beiden Stichproben die Mehrheit der Befragten mit Kindern im Haushalt auch mit einem einheimischen Partner zusammen leben. Um zu ermitteln, welche Mitbewohner ausschlaggebend sind, müssten genauere Daten zur (Sprach)biografie der Kinder vorliegen. Vermutlich spielen die einheimischen Partner die wichtigere Rolle. Das Zusammenleben mit Kindern ohne einheimischen Partner wird dennoch im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren (s.u.) berücksichtigt.

Die Hypothese, dass einheimische Mitbewohner einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen haben, kann aufgrund der geringen Fallzahlen (ein Mal im Kaukasus, acht Mal in Bolivien) nur eingeschränkt in der Stichprobe aus Bolivien überprüft werden: Im Vergleich zu allein Wohnenden führt diese Wohnsituation zu tendenziell höheren Werten bei den Sprachkompetenzen ( $T=2,04$ ,  $p=.059$ ). Daher findet auch das Zusammenwohnen mit Einheimischen, neben den anderen hier diskutierten Konstellationen, Eingang in den Index für die Sprachkompetenzen.

Die Arbeitssituation wurde auf zwei Dimensionen erfasst, der verbrachten Zeit an verschiedenen Arbeitsorten und in verschiedenen Konstellationen des Kollegiums. Die Einschätzungen erfolgten jeweils durch Prozentangaben. Eine detaillierte Darstellung der Verteilungen wäre wenig aussagekräftig, deshalb wird sich auf die Nennung der wichtigsten Kennwerte beschränkt. Im Kaukasus ist der am häufigsten genannte Arbeitsort das Büro mit 46 Nennungen (82,1%,  $n=56$ ); die dort verbrachte Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 69,5%. In den weiteren vorgegebenen Kategorien „zu Hause“ und „unterwegs“ wurde von mehr als der Hälfte der Teilnehmer Angaben über 0% gemacht, die Mittelwerte der dort verbrachten Arbeitszeit liegen zwischen 18,3% (unterwegs) und

21,5% (zu Hause). Im „Klassen- / Seminarraum o.ä.“ arbeiten zwar nur 24 Personen (42,9%), verbringen dort aber viel Arbeitszeit mit durchschnittlich 37,3%. Von lediglich 8 Personen (14,3%) wurden Angaben in der Kategorie „Anderes“ gemacht, bei maximal 10% der Arbeitszeit.

Die deutliche Mehrheit der Befragten im Kaukasus verbringt den Großteil ihrer Arbeitszeit mit Kollegen, Partnern und Klienten, die mehrheitlich Einheimische sind: 53 Nennungen (96,4%, n=55), durchschnittliche Arbeitszeit: 49,0%. Deutsche Mitarbeiter haben zwar ebenfalls sehr viele Befragte (46 P. / 83,6%), verbringen aber verhältnismäßig wenig Arbeitszeit mit ihnen (20,8%). Mit gemischtem Kollegium arbeiten 22 Personen (40%), allein arbeiten 33 Personen (60%), die Mittelwerte der Arbeitszeit sind mit 33,4% bzw. 33,6% fast identisch. „Anderes“ wurde nur einmal mit 5% der Arbeitszeit genannt.

In der Stichprobe aus Bolivien sind die Arbeitsorte gleichmäßiger verteilt: 32 Personen (52,5%, n=61) arbeiten im Büro und verbringen dort im Durchschnitt 55,3 % ihrer Arbeitszeit. Ein etwas höherer Anteil, zwischen 36 und 39 Personen, arbeitet zu Hause oder/und unterwegs. Die Anteile der Arbeitszeit unterscheiden sich jedoch voneinander: Während die durchschnittliche Arbeitszeit „unterwegs“ bei 21,9% liegt, ist sie „zu Hause“ mit 35,4% deutlich höher. Wer im Klassen- bzw. Seminarraum arbeitet (37 P. / 60,7%), verbringt dort mit durchschnittlich 43,1% auch in Bolivien verhältnismäßig viel Zeit. Angaben bei „Anderes“ machen mit 17 Nennungen fast ein Drittel der Stichprobe aus, die durchschnittliche Arbeitszeit beträgt 29,7%. Da es in den anders gewichteten Kategorien nicht der höhere Anteil an Aussteigern ist, der die Unterschiede zur Stichprobe aus dem Kaukasus aufklärt, liegt hier vermutlich ein weiterer Unterschied zwischen den Arbeitsbedingungen der untersuchten Länder vor.

Die Zusammensetzung des Kollegiums ist in einigen wesentlichen Punkten mit der aus dem Kaukasus vergleichbar. So arbeitet ebenfalls die große Mehrheit mit Einheimischen zusammen (57 P. / 95,0%, n=60); die durchschnittliche Arbeitszeit beträgt 57,5%. Da die deutsche Minderheit in Bolivien präsenter als im Kaukasus ist (vgl. 2.5), wurde hier sowohl nach deutschen Auslandsentsandten als auch nach Angehörigen der deutschen Minderheit gefragt. Deutsche Auslandsentsandte sind für 40 Personen (66,7%) Kollegen, bei jedoch nur 21,0% durchschnittlicher gemeinsamer Arbeitszeit. Mit Angehörigen der deutschen Minderheit arbeiten 27 Personen (45,0%) 17,4% ihrer Arbeitszeit zusammen. Ein gemischtes Kollegium haben 32 Personen (53,3%, M(Arbeitszeit)=18,3%), und allein arbeiten 30 Personen (50,0%) durchschnittlich 27,5% ihrer Arbeitszeit.

Alle Variablen der Arbeitssituation wurden in fünfstufige Skalen umgewandelt, die mit den anderen Intervallskalen des Fragebogens vergleichbar sind<sup>44</sup>. Unter den Arbeitsorten führt das Büro zu den deutlichsten Effekten: Wenn viel Zeit im Büro verbracht wird, wirkt sich dies negativ auf alle

---

<sup>44</sup> Die Stufen wurden wie folgt definiert: <=19% der Arbeitszeit [an Ort] bzw. [mit Kollegen] = 1; 20-39% = 2; 40-59% = 3; 60-79%=4; >79%=5.

Sprachkompetenzeinschätzungen aus, signifikant jedoch nur auf die Russischkompetenzen in der Stichprobe aus dem Kaukasus ( $r=-.249$  ;  $p=.032$ ). Das liegt allerdings nicht am Ort selbst, sondern daran, welche Kommunikationssituation für das Büro typisch ist. Nur wenige der Befragten arbeiten allein im Büro, denn die im Büro verbrachte Arbeitszeit korreliert negativ mit der allein verbrachten Arbeitszeit ( $r=-.413$ ,  $p=.002$  [bs]), allerdings sind die Mitarbeiter häufig mehrheitlich Deutsche ( $r=.233$ ,  $p=.086$  [bs]). Letzteres ist in der Stichprobe aus Bolivien noch deutlicher zu sehen ( $r=.382$ ,  $p=.034$  [bs]).

Auffällige Effekte das Kollegium betreffend zeigen sich auch in Hinblick auf die Fremdsprachenlernbereitschaft: Für die Landessprache ist sie in den Daten aus dem Kaukasus signifikant geringer, wenn viel Arbeitszeit mit mehrheitlich Deutschen verbracht wird (Nutzen und Absicht:  $r=-.394$ ,  $p=.002$ ; konkrete Investitionen:  $r=-.351$ ,  $p=.005$ ). Das Gleiche gilt für die Sprachkompetenzen ( $r=-.251$ ,  $p=.032$ ). Wer viel Arbeitszeit allein verbringt, sieht erwartungsgemäß größere Hindernisse beim Erwerb der Landessprache. Allerdings zeigt sich der Effekt auf die Teilskala „keine Hindernisse sehen“ nur in der Tendenz ( $r=-.222$ ,  $p=.060$ ), und er schlägt sich nicht in den Sprachkompetenzen nieder. Allein arbeiten vor allem diejenigen, die viel Arbeitszeit zu Hause verbringen.

Ein von Einheimischen dominiertes Kollegium führt in der Stichprobe aus dem Kaukasus überraschenderweise weder zu signifikanten Effekten auf die Lernbereitschaft noch auf die Sprachkompetenzen. In Bezug auf Russisch zeigt sich allerdings ein positiver Effekt auf die Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ in stark gemischten Arbeitsteams ( $r=.449$ ,  $p=.001$ ). In der Stichprobe aus Bolivien besteht demgegenüber der erwartete positive Effekt eines mehrheitlich einheimischen Kollegiums auf die Teildimension „keine Hindernisse sehen“ ( $r=.303$ ,  $p=.049$ ). Dies spiegelt sich auch in den sprachlichen Kompetenzen wider ( $r=.227$ ,  $p=.041$ ).

Obwohl sich in beiden Stichproben unterschiedliche Effekte zeigen, wird deutlich, dass die Konstellation des Kollegiums ein relevanter Prädiktor für Variablen des Spracherwerbs sein kann. Viel allein und mit mehrheitlich Deutschen verbrachte Arbeitszeit geht mit niedrigeren Werten vor allem bei der Lernbereitschaft einher. Ein mehrheitlich aus Einheimischen bestehendes Kollegium führt nur in Bolivien zu signifikant positiven Effekten auf Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen. Diese drei Konstellationen sind für den Index der spracherwerbsfördernden externen Faktoren interessant, ebenso wie die Arbeitsorte Büro und zu Hause, da dort viel Arbeitszeit mit mehrheitlich Deutschen oder allein verbracht wird.

Mit den extrinsischen Sprachlernmotivatoren wurden Impulse zum Spracherwerb von Seiten der Entsendeorganisation erhoben. Sie bilden einen weiteren externen Faktor, von dem vermutet wird, dass er einen Einfluss auf die Variablen des Spracherwerbs ausübt. Es wurden fünf Maßnahmen

abgefragt, wobei drei Items auf Anforderungen und Kontrolle und zwei weitere auf die finanzielle Unterstützung beim Spracherwerb abzielen (s. Fragebogen im Anhang). Dabei wurden auch Angaben von Teilnehmern berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr entsandt waren. Generell fällt auf, dass solche Maßnahmen sehr selten angegeben wurden. Es bestehen jedoch Unterschiede in ihrem Auftreten und zwischen den einzelnen Sprachen. Im Kaukasus wurden Kompetenzen in der Landessprache in 7 Fällen (12,7%, n=55) ausdrücklich erwartet aber in nur zwei Fällen (3,6%, n=56) getestet, während der Lernfortschritt überhaupt nicht überprüft wurde. Finanzielle Unterstützung beim Spracherwerb vor dem Einsatz (8 P. / 14,3%) und während des Einsatzes (18 P. / 32,1%) kommt hingegen häufiger vor. Russischkompetenzen wurden in 8 Fällen (15,1%, n=53) ausdrücklich erwartet und in 5 Fällen (9,4%) getestet, der Lernfortschritt ebenfalls nicht überprüft. Finanziert wurde Russischunterricht seltener, sowohl vor dem Einsatz (3 P. / 5,6%, n=54) als auch während des Einsatzes (11 P. / 20,4%). Für weitere Berechnungen wird als Kennwert für die Präsenz von extrinsischen Sprachlernmotivatoren die Summe der mit „ja“ beantworteten Items für die jeweilige Sprache verwendet. Für die Landessprache liegt in 30 Fällen (53,6%, n=56) kein und in 21 Fällen (37,5%) ein Sprachlernmotivator vor. Die übrigen 5 Fälle bilden die Ausnahme mit zwei bis vier Sprachlernmotivatoren. Für Russisch ist die Summe noch niedriger, hier werden in 34 Fällen (63,0%, n=54) kein, in 14 Fällen ein (25,9%), in 5 Fällen (9,3%) zwei und in einem Fall 3 Sprachlernmotivatoren genannt.

In der Stichprobe aus Bolivien wurden in 30 Fällen (58,8%, n=51) Spanischkompetenzen ausdrücklich erwartet, in 13 Fällen (25,5%) wurden diese auch getestet, in drei Fällen (6,0%, n=50) wurde der Lernfortschritt überprüft. Die finanzielle Unterstützung fällt mit 6 Nennungen (11,8%, n=51) vor dem Einsatz und 13 Nennungen (25,5%) während des Einsatzes vergleichsweise niedrig aus. In der Summe kommen extrinsische Sprachlernmotivatoren dennoch häufiger als im Kaukasus vor: Während 13 Personen (25,5%) keinen Motivator nennen, werden von 20 Personen (39,2%) ein Motivator und von 12 Personen (23,5%) zwei Motivatoren genannt. Drei und vier Motivatoren kommen in jeweils drei Fällen (5,9%) vor.

Die den Spracherwerb unterstützenden Maßnahmen von Seiten der Entsendeorganisation variieren in ihrer Häufigkeit zwischen den Ländern bzw. Sprachen, kommen aber insgesamt selten vor. Dies wird in Abb. 3.5 veranschaulicht. Die Förderung einer starken Sprache wie Spanisch ist offenbar auch den entsendenden Organisationen ein größeres Anliegen als die Förderung von regional stark begrenzten Sprachen. Außerdem ist der Zugang zu den entsprechenden Testinstrumenten leichter.

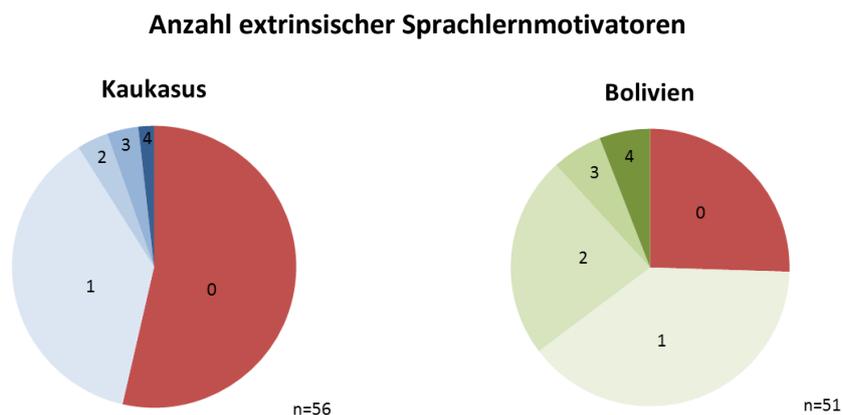


Abb. 3.5: Anzahl extrinsischer Sprachlernmotivatoren für die Landessprache

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Sprachlernmotivatoren und den Variablen des Spracherwerbs fällt in der Stichprobe aus dem Kaukasus auf, dass weniger die mögliche Unterstützung beim Spracherwerb (Finanzierung von Sprachunterricht vor oder während des Auslandsaufenthaltes, Überprüfung des Lernfortschritts), sondern vielmehr die Erwartung an bereits vorhandene Kompetenzen bzw. deren Testung mit höherer Lernbereitschaft und höheren Kompetenzen einhergehen. Für Lernbereitschaft und Kompetenzen zeigt sich bei der Landessprache ein positiver Effekt, wenn die Sprachkompetenzen vor der Entsendung getestet wurden (Lernbereitschaft<sup>45</sup>:  $T=1,94$ ,  $p=.058$ ; Sprachkompetenzen:  $T=2,93$ ,  $p=.005$ ). Da dies jedoch nur in zwei Fällen bejaht wurde, sind die Kennwerte unter Vorbehalt zu betrachten. Für Russisch sind sie zuverlässiger, da Russischkompetenzen häufiger erwartet oder/und getestet wurden. Wenn Russischkompetenzen erwartet oder getestet wurden, hat das vor allem auf die Sprachkompetenzen einen positiven Effekt (Erwartung:  $T=2,64$ ,  $p=.011$ ; Testung:  $T=2,2$ ,  $p=.032$ ), tendenziell aber auch auf die Lernbereitschaft (Erwartung:  $T=1,53$ ,  $p=.135$ ; Testung:  $T=2,06$ ,  $p=.046$ ). Dass Sprachtests im Vorfeld mit durchschnittlich höheren Sprachkompetenzen einhergehen, ist nicht überraschend, wohl aber, dass sie auch die während des Aufenthaltes vorhandene Lernbereitschaft positiv beeinflussen. Interessant ist, dass die den Spracherwerb unterstützenden Maßnahmen zu keinen signifikanten Wirkungen auf die Lernbereitschaft führen. In der Summe wirken sich die Sprachlernmotivatoren für die Landessprache bzw. für Russisch dennoch positiv auf die entsprechenden Sprachkompetenzen aus (LS:  $r=.268$ ,  $p=.023$ ; Ru:  $r=.269$ ,  $p=.025$ ).

In der Stichprobe aus Bolivien führt nur die Finanzierung von Sprachunterricht zu einem positiven Effekt auf die Lernbereitschaft. Finanzierung während des Aufenthaltes geht erwartungsgemäß mit tendenziell mehr konkreten Investitionen in den Spracherwerb einher ( $T=1,8$ ,  $p=.091$ ), Erwartung und

<sup>45</sup> Es wird sich auf die Gesamtskala bezogen. Der Effekt drückt sich in beiden Teildimensionen gleichermaßen aus.

Testung jedoch nicht. Der Effekt auf die Sprachkompetenzen ist negativ ( $T=-2,18$ ,  $p=.034$ ), verschwindet aber bei Kontrolle derjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung weniger als ein Vierteljahr in Bolivien gelebt haben. Etwa die Hälfte derer, die Finanzierung erhalten (6 von 13) sind noch nicht länger als drei Monate im Land, und es ist nicht erstaunlich, dass ihre Sprachkompetenzen im Vergleich zur Gesamtstichprobe niedriger sind. Es muss außerdem berücksichtigt werden, dass die Inanspruchnahme finanzierten Sprachunterrichts zum großen Teil freiwillig ist (vgl. 3.5.2.4).

Auf Basis der vorgestellten Ergebnisse kann für jede Stichprobe ein Index für die Sprachkompetenzen berechnet werden, der alle aufenthaltsbedingten externen Faktoren, die in den bisherigen Analysen zu Effekten führten, enthält und als „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ bezeichnet wird. Für die Stichprobe aus dem Kaukasus enthält dieser die Variablen Aufenthaltsdauer<sup>46</sup>, eine Variable der familiären und Wohnsituation<sup>47</sup> und die Summe der Sprachlernmotivatoren für die jeweilige Sprache. Der Zusammenhang mit den fremdsprachlichen Kompetenzen lässt sich wie folgt beschreiben: Wer schon längere Zeit im Einsatzland ist, mit einheimischen Mitbewohnern, Kindern oder/und einem einheimischen Partner zusammenlebt und von seiner Entsendeorganisation motivierende Impulse für den Spracherwerb erhält, verfügt tendenziell über höhere Sprachkompetenzen als Personen, auf die eines oder mehrere dieser Merkmale nicht zutreffen. Für die Landessprache führen diese Variablen in der Regressionsanalyse<sup>48</sup> zu einer Varianzaufklärung von .295, wobei die familiäre und Wohnsituation gemeinsam mit den Sprachlernmotivatoren den stärksten Einfluss ausübt, gefolgt von der Aufenthaltsdauer (s. Tab. 3.4). Als Summenskala korreliert der Index hoch mit den Kompetenzen in der Landessprache ( $r=.488$ ,  $p=.001$ ).

	standardisierter Beta-Koeffizient	T-Wert	Irrtumswahrscheinlichkeit p
Summe der Sprachlernmotivatoren für die Landessprache	.410	3,42	.001
familiäre und Wohnsituation	.401	3,33	.002
Aufenthaltsdauer	.253	2,10	.041

Tab. 3.4: Koeffizienten der Variablen im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ (Kaukasus, LS)

<sup>46</sup> Die Aufenthaltsdauer wurde in eine fünfstufige Variable mit folgenden Ausprägungen rekodiert: 0-6 Monate = 1; 7-12 Monate = 2; 13-24 Monate = 3; 25-36 Monate = 4; >36 Monate = 5.

<sup>47</sup> Diese Variable wurde wie folgt gebildet: allein oder mit anderen Ausländern wohnen = 1; mit Einheimischen zusammenwohnen = 2; mit Kind/ern zusammenwohnen = 3; einen einheimischen Partner haben = 4; mit einheimischem Partner und Kind zusammenwohnen = 5.

<sup>48</sup> Es wurde eine multiple lineare Regression mit Einschlußmethode gerechnet. Berichtet wird das korrigierte  $R^2$ . Die Interkorrelationen der eingegangenen Items sind im Anhang einzusehen.

Für Russisch wird eine geringere Varianzaufklärung von .147 erreicht. Es zeigt sich, dass die Prädiktoren familiäre und Wohnsituation sowie die Sprachlernmotivatoren mit etwa gleichem Gewicht eingehen, während die Aufenthaltsdauer nur eine geringe Rolle spielt. In der Summe zeigt sich ein schwächerer, aber ebenfalls signifikanter Effekt auf die Russischkompetenzen ( $r=.292$ ,  $p=.014$ ).

Der Index für Bolivien unterscheidet sich in einem Punkt von dem aus dem Kaukasus: Die Summe der Sprachlernmotivatoren schlägt sich aus den oben diskutierten Gründen nicht positiv in den Sprachkompetenzen nieder, wohl aber die Frage, wie viel Arbeitszeit mit einheimischen Mitarbeitern verbracht wird. Daher enthält der Index für Bolivien die für den Kaukasus ebenfalls verwendeten Variablen Aufenthaltsdauer und familiäre und Wohnsituation, sowie eine Variable zur Arbeitssituation<sup>49</sup>. Da die zum Teil sehr hohe Aufenthaltsdauer der Aussteiger die Ergebnisse verzerren könnte, wird nur mit der Vergleichsgruppe im engeren Sinne gerechnet. In der Regressionsanalyse führen die genannten Variablen zu einer Varianzaufklärung von .184, wobei hier die Aufenthaltsdauer den größten Einfluss ausübt, gefolgt von der Arbeitssituation. Der Effekt der familiären und Wohnsituation wird sogar marginal negativ. Der Index als Summenskala korreliert dennoch signifikant mit den Spanischkompetenzen ( $r=.343$ ,  $p=.017$ ). Relativ unabhängig von anderen Faktoren, die zwar in Einzelanalysen zu signifikanten Effekten führen (s.o.), spielt für den Erfolg im Spanischerwerb die Aufenthaltsdauer in Bolivien eine herausragende Rolle. In Tabelle 3.6 werden die Einflussstärken der einzelnen Variablen noch einmal aufgeführt.

	standardisierter Beta-Koeffizient	T-Wert	Irrtumswahrscheinlichkeit p
Aufenthaltsdauer	.455	2,66	.012
Arbeitssituation	.211	1,34	.190
familiäre und Wohnsituation	-.123	-0,73	.472

Tab. 3.6: Koeffizienten der Variablen im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ (Bolivien)

<sup>49</sup> Diese Variable ist ebenfalls fünfstufig mit folgenden Ausprägungen: mit Einheimischen verbrachte Arbeitszeit <19% = 1; 20-39% = 2; 40-59% = 3; 60-79% = 4; >=80% = 5.

### *Interne Faktoren*

Die detaillierte Darstellung aller interner Merkmalsausprägungen wäre wenig zielführend, da ihr Zusammenhang mit den Variablen des Spracherwerbs im Zentrum des Interesses steht. Daher wird sich auch hier darauf beschränkt, die wesentlichen deskriptiven Kennwerte vorzustellen, bevor die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen berichtet werden.

Die Analyse der vier erhobenen allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale zeigt, dass sich die Teilnehmer im Kaukasus als überdurchschnittlich offen ( $M=3,8$  ( $SD=0,6$ )), extravertiert ( $M=3,5$  ( $SD=0,7$ )) und verträglich ( $M=3,3$  ( $SD=0,7$ )) einschätzen. Der Mittelwert für Neurotizismus liegt bei  $2,5$  ( $SD=0,6$ ). Die Verteilung in Bolivien ist ähnlich, wobei sich die Rangplätze von Extravertiertheit und Verträglichkeit vertauschen. Die Teilnehmer schätzen sich als sehr offen ( $M=3,9$  ( $SD=0,6$ )), verträglich ( $M=3,4$  ( $SD=0,7$ )) und extravertiert ( $M=3,3$  ( $SD=0,7$ )) ein. Der Mittelwert für Neurotizismus liegt ebenfalls bei  $2,5$  ( $SD=0,6$ ).

Die Effekte der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale auf die Variablen des Spracherwerbs entsprechen nicht den Erwartungen. Die Dimension Neurotizismus korreliert in beiden Stichproben mit der Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ für die Landessprache (Kaukasus:  $r=.418$ ,  $p=.001$ ; Bolivien (n.s.):  $r=.227$ ,  $p=.106$ ), als auch mit den entsprechenden Sprachkompetenzen (Kaukasus:  $r=.282$ ,  $p=.017$ ; Bolivien:  $r=.291$ ,  $p=.038$ ). Die Hypothese, dass offene und extravertierte Menschen über tendenziell höhere Sprachkompetenzen verfügen, bestätigt sich nur für Extravertiertheit in der Stichprobe aus Bolivien ( $r=.335$ ,  $p=.020$ ), trotz überraschend negativer Korrelation mit der Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ ( $r=-.362$ ,  $p=.026$ ). Ebenfalls unerwartet korreliert die Dimension Verträglichkeit negativ mit der Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ für Landessprache und Russisch im Kaukasus (LS (n.s.):  $r=-.221$ ,  $p=.056$ ; Ru:  $r=-.303$ ,  $p=.023$ ). In Bolivien ist dieser Effekt marginal. Diese zum Teil widersprüchlichen Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die Variablen des Spracherwerbs könnten methodische Ursachen haben. Dafür sprechen die unbefriedigenden Reliabilitätskoeffizienten (s. 3.4.1.3). Sie werden daher bei folgenden Analysen außen vor gelassen.

Die Akkulturationseinstellungen im Kaukasus spiegeln die Bereitschaft vieler Teilnehmer, sich auf die Kultur des Einsatzlandes einzulassen, wider ( $M=3,8$  ( $SD=0,6$ )). Die Orientierung an der Herkunftskultur liegt mit einem Mittelwert von  $2,8$  ( $SD=0,6$ ) leicht unter der Skalenmitte. Erwähnenswert ist auch ein Einzelitem, das in diese beiden Skalen aufgrund der Tests zu den Gütekriterien nicht aufgenommen wurde – die Frage nach dem Anspruch, Einheimische von den Vorzügen deutscher Denk- und Handlungsmuster zu überzeugen: Insgesamt eher schwach ausgeprägt ( $M= 2,2$  ( $SD=1,0$ )), geben dennoch fünf Personen (8,8%) Antworten im oberen Bereich („trifft eher zu“ bzw. „trifft völlig zu“).

In Bolivien liegt die Orientierung an der Zielkultur mit durchschnittlich 4,0 (SD=0,6) noch etwas höher als im Kaukasus, während der Wert für die Herkunftskultur gleich dem im Kaukasus ist (M=2,8 (SD=1,0)). Die Frage nach dem Anspruch, Einheimische überzeugen zu wollen, erzielt einen sehr niedrigen Mittelwert von 1,9 (SD=0,9), und nur 4 Personen (6,6%) antworten mit „trifft eher zu“.

Die Werte beider Stichproben lassen sich dem Vier-Felder-Schema der Akkulturationsstrategien nach Berry zuordnen, wobei diese für die Zielgruppe der vorliegenden Studie eher als Einstellungsrichtungen verstanden werden. Ihren Selbsteinschätzungen zufolge weist die Mehrheit der Teilnehmer in beiden Stichproben die Einstellungsrichtungen auf, die für den Adaptationsprozess als förderlich gelten (vgl. 2.3.2). Als Trennwert für die Zuordnung fungierte der neutrale Skalenmittelwert 3,0. Abbildung 3.6 zeigt die Verteilung auf die vier Gruppen für den Kaukasus und Bolivien im Vergleich.

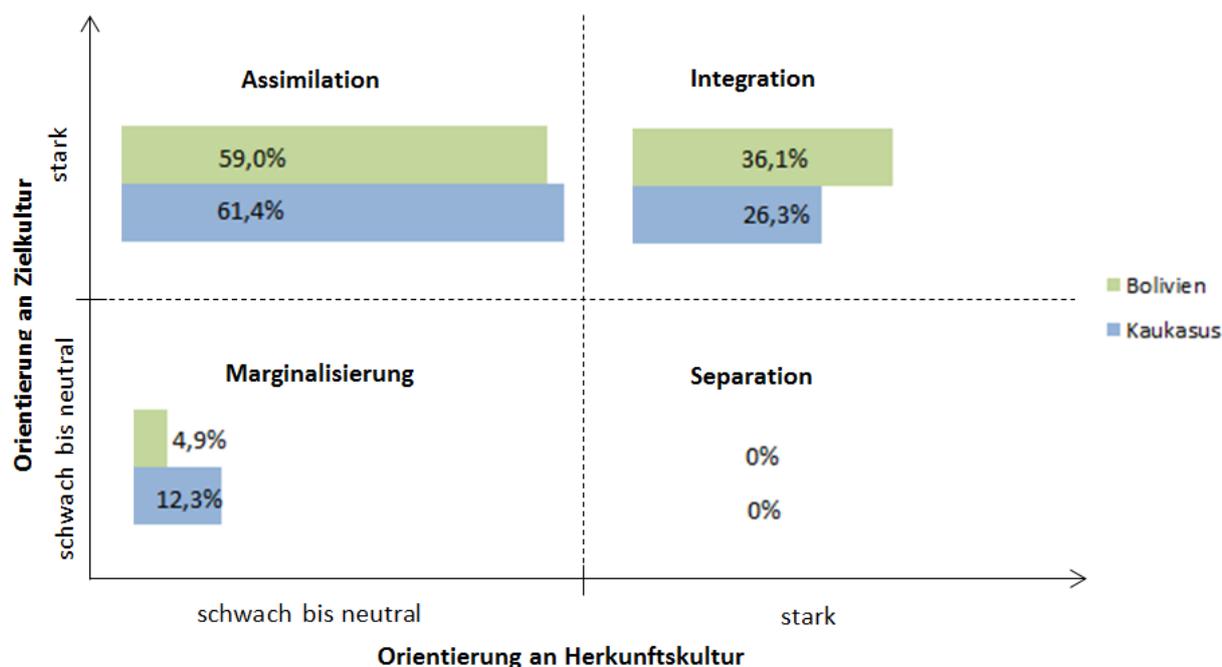


Abb. 3.6: Akkulturationseinstellungen im Vier-Felder-Schema nach Berry (1997)

Die Hypothese, dass Personen mit großem Interesse an der Kultur und den Menschen des Einsatzlandes es wichtig finden, die Landessprache zu erlernen, bestätigt sich deutlich an den Daten aus Bolivien: Je stärker die Orientierung an der Zielkultur, desto höher die Lernbereitschaft für Spanisch, insbesondere auf der Teilskala „Nutzen und Absicht“ ( $r=.411$ ;  $p=.010$ ). Bei den Spanischkompetenzen lässt sich ein durch die Orientierung an der Zielkultur bedingter Effekt allerdings nicht nachweisen. Auch in der Stichprobe aus dem Kaukasus korreliert eine hohe Orientierung an der Zielkultur mit der Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ für die Landessprache ( $r=.240$ ,  $p=.042$ ), sowie mit den konkreten Investitionen in den Spracherwerb ( $r=.249$ ,  $p=.035$ ). Ein Effekt auf die Sprachkompetenzen zeigt sich jedoch ebenfalls nicht. Auf die Bereitschaft zum

Russischerwerb und die Russischkompetenzen sind keine signifikanten Effekte zu beobachten; am stärksten korreliert die Orientierung an der Zielkultur mit den konkreten Investitionen in den Spracherwerb ( $r=.213$ ,  $p=.082$ ).

Die Gruppen im Vier-Felder-Schema betreffend erlaubt die Verteilung zuverlässige Tests auf Gruppenunterschiede nur für die Gruppen „Assimilation“ und „Integration“. In der Stichprobe aus dem Kaukasus zeigen die Teilnehmer in der Gruppe „Integration“ mit  $M=3,3$  ( $SD=1,2$ ) eine höhere Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ als die Teilnehmer in der Gruppe „Assimilation“ ( $M=2,7$  ( $SD=1,2$ )); der Unterschied ist allerdings nicht signifikant ( $T=1,59$ ,  $p=.119$ ). In der Stichprobe aus Bolivien ist es interessanterweise umgekehrt – hier sind es die Teilnehmer in der Gruppe „Assimilation“, die einen höheren Wert auf der Skala „Nutzen und Absicht“ haben ( $M=4,1$  ( $SD=0,7$ ) vs.  $M=3,5$  ( $SD=1,1$ );  $T=1,82$ ,  $p=.079$ ). Die Gruppe der Marginalisierer ist insgesamt schwach vertreten. Die deskriptiven Kennwerte der im Kaukasus stärker präsenten Gruppe weisen dennoch deutlich in Richtung der Forschungshypothesen: Ihre Lernbereitschaft liegt im Bereich „Nutzen und Absicht“ mit  $M=2,4$  ( $SD=0,8$ ,  $n=6$ ), vor allem aber bei den konkreten Investitionen mit  $M=1,2$  ( $SD=1,2$ ) deutlich unter den Mittelwerten der Gesamtstichprobe ( $2,8 / 2,6$ , s.o.).

Die Erhebung der sozialen Identität in ihrer Dreidimensionalität (vgl. 2.1) gelang nur teilweise. Die Subskala „Ingroup-Affekt“ bestand die Tests auf Messgüte nicht, und auch die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen „Zentralität“ und „Bindung“ sind unbefriedigend (s. 3.4.1.3). „Bindung“ ist außerdem bei der Zielgruppe von Auslandsentsandten eher den Zielvariablen zuzuordnen (vgl. 3.4.2.5), wo mit dem Bezug zu den Mitarbeitern ein zuverlässigerer Indikator für die Orientierung an der Ingroup vorliegt. Da keine der beiden Skalen in signifikantem Zusammenhang mit den Variablen des Spracherwerbs stehen, werden sie hier nur deskriptiv ausgewertet.

Unter „Zentralität“ wurden die Items zusammengefasst, die danach fragen, welche Rolle die Tatsache spielt, Deutsche/r zu sein. Hierbei liegt der Skalenmittelwert im Kaukasus mit  $2,8$  ( $SD=0,8$ ) etwas niedriger als in Bolivien mit  $3,0$  ( $SD=0,9$ ). Die Skalenwerte der Dimension „Bindung“ liegen im umgekehrten Verhältnis zu „Zentralität“: Im Kaukasus erreicht die Skala den Mittelwert  $3,2$  ( $SD=0,8$ ), in Bolivien  $3,1$  ( $SD=0,9$ ). Die stärker rational begründete persönliche Relevanz der Identität als Deutsche/r („Zentralität“) geht also nicht zwangsläufig mit entsprechender Orientierung an anderen Deutschen im Ausland („Bindung“) einher.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mittels zweier Skalen gemessen, einer der Literatur entnommenen, allgemeinen und einer für diese Studie entwickelten, auf das Sprachenlernen ausgerichteten. Es wurde angenommen, dass beide zu einem gewissen Grad miteinander korrelieren. Das ist allerdings nur in den Daten aus Bolivien der Fall ( $r=.337$ ,  $p=.008$  [bs]). In beiden Stichproben

liegt der Mittelwert der Skala mit 3,9 (SD=0,4) im Kaukasus und 3,8 (SD=0,5) in Bolivien auffällig hoch. Bemerkenswert ist die geringe Standardabweichung in beiden Stichproben für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Die Einschätzungen der fremdsprachenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung fallen niedriger, aber ebenfalls hoch aus. Der Mittelwert für den Kaukasus beträgt 3,3 (SD=0,6), der für Bolivien 3,5 (SD=0,7).

Im Kaukasus sind nur Effekte der fremdsprachenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zu beobachten. Sie zeigen sich für beide Sprachen sowohl in Bezug auf die Lernbereitschaft „keine Hindernisse sehen“ (LS:  $r=.239$ ,  $p=.042$ ; Ru (n.s.):  $r=.238$ ,  $p=.067$ ), als auch auf die konkreten Investitionen (LS:  $r=.228$ ,  $p=.049$ ; Ru:  $r=.308$ ,  $p=.021$ ). Der erwartete Effekt auf die Sprachkompetenzen tritt lediglich marginal bei den Kompetenzen in der Landessprache auf ( $r=.169$ ,  $p=.104$ ). In Bolivien zeigen sich für beide Skalen signifikante Effekte auf die konkreten Investitionen in den Spracherwerb (allg. SWE:  $r=.358$ ,  $p=.022$ ; sprachbez. SWE:  $r=.374$ ,  $p=.017$ ). Weitere Effekte auf die Lernbereitschaft treten jedoch nicht auf. Auf die Spanischkompetenzen hat die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einen marginalen, die fremdsprachenbezogene wie erwartet einen hochsignifikanten positiven Effekt ( $r=.401$ ,  $p=.001$ ).

Das jeweilige Einsatzland entsprach mehrheitlich den Vorstellungen der Befragten. Die Frage wurde im Südkaukasus mit durchschnittlich 3,9 (SD=1,1) und in Bolivien mit 3,8 (SD=1,0) beantwortet. Es wurden jedoch in beiden Stichproben auch jeweils 6 Antworten im negativen Bereich gegeben. In der Stichprobe aus dem Kaukasus führt die Frage zu signifikanten Effekten auf die Lernbereitschaft und die Kompetenzen des Russischen: Die Werte der Skala „Nutzen und Absicht“ steigen mit der Intensität des Wunsches, nach Georgien, Armenien bzw. Aserbaidschan entsandt zu werden ( $r=.441$ ,  $p=.001$ ), ebenso wie die Einschätzung der sprachlichen Kompetenz ( $r=.368$ ,  $p=.002$ ). Ein Effekt auf die konkreten Investitionen in den Russischerwerb ist in der Tendenz zu beobachten ( $r=.240$ ,  $p=.058$ ). Offenbar sehen viele Teilnehmer die Entsendung in ein Land der ehemaligen Sowjetunion als Chance, Russisch zu lernen oder ihr Russisch zu verbessern, da Russischkompetenzen in späteren Einsatzländern oder als generell attraktive Sprachkompetenzen für nützlich erachtet werden (vgl. 3.5.2.3). Das Interesse an der Landessprache spielt dabei eine untergeordnete Rolle: Es sind jeweils nur tendenziell positive Effekte auf die konkreten Investitionen ( $r=.188$ ,  $p=.087$ ) und die Sprachkompetenzen ( $r=.170$ ,  $p=.103$ ) zu beobachten. In den Daten aus Bolivien ist keine signifikante Wirkung auf die Lernbereitschaft, wohl aber auf die Spanischkompetenzen festzustellen ( $r=.331$ ,  $p=.006$ ).

Die Verbundenheit mit der Entsendeorganisation wird in beiden Stichproben durchschnittlich nahe der Skalenmitte eingeschätzt, die Unterschiede zwischen den Mittelwerten sind nicht signifikant ( $M(\text{Kaukasus})=3,1$ ,  $(SD=0,9, n=53)$ ;  $M(\text{Bolivien})=2,8$ ,  $(SD=1,0, n=36)$ ). Eine hohe Verbundenheit mit der Entsendeorganisation wirkt auf die Variablen des Spracherwerbs negativ. In der Stichprobe aus dem Kaukasus zeigen sich negative Effekte auf beide Aspekte der Fremdsprachenlernbereitschaft für die Landessprache, die Kennwerte der Korrelation mit der Gesamtskala sind:  $r=-.289$ ,  $p=.021$ . Auch die konkreten Investitionen in den Spracherwerb nehmen mit steigenden Werten bei der Verbundenheit ab ( $r=-.296$ ,  $p=.018$ ). Dementsprechend korreliert eine hohe Verbundenheit auch mit den Kompetenzen in der Landessprache signifikant negativ ( $r=-.271$ ,  $p=.025$ ). Der negative Effekt auf die Lernbereitschaft für Russisch besteht nur in Hinblick auf die Teilskala „keine Hindernisse sehen“ und ist nicht signifikant ( $r=-.251$ ,  $p=.064$ ). Daneben ist aber der Einfluss auf die konkreten Investitionen in den Russischerwerb deutlich zu beobachten ( $r=-.344$ ,  $p=.014$ ). Auf die Kompetenzeinschätzungen im Russischen schlägt sich dies allerdings nur tendenziell nieder ( $r=-.141$ ,  $p=.157$ ). In der Stichprobe aus Bolivien bestehen ähnliche Tendenzen, allerdings ist kein Effekt signifikant.

### 3.4.2.3 Zwischenfazit

Die Analysen der Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und den Variablen des Spracherwerbs konnten mehrere Effekte aufzeigen. Alle aufenthaltsbedingten externen Faktoren und die Mehrheit der internen Faktoren stellten sich als relevant für die Bereitschaft zum Spracherwerb und die erreichten Sprachkompetenzen heraus. Es bestehen jedoch beachtenswerte Unterschiede zwischen den Stichproben sowie zwischen den Sprachen in der Stichprobe aus dem Kaukasus. Daher werden die Zusammenhänge in den folgenden Abbildungen 3.7 bis 3.9 noch einmal nach Stichproben und Sprachen getrennt dargestellt. Um die wichtigsten der zahlreichen Einflussfaktoren identifizieren zu können, wurden analog zur Vorgehensweise bei den externen Faktoren im vorigen Abschnitt multiple Regressionen mit allen Prädiktoren, die Vorhersagen zu den Variablen der Fremdsprachen ermöglichen, gerechnet. Alle signifikanten Effekte werden mit Pfeilen dargestellt, wobei deren Stärke die Vorhersagekraft des Prädiktors und die Vorzeichen die Art des Zusammenhangs symbolisieren<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Die Fremdsprachenvorkenntnisse wurden außen vor gelassen, da der Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen sehr stark und allzu naheliegend ist. Die Analysen beschränken sich auf die weniger offensichtlichen, aber interessanteren Effekte der aufenthaltsbedingten externen und der internen Faktoren.

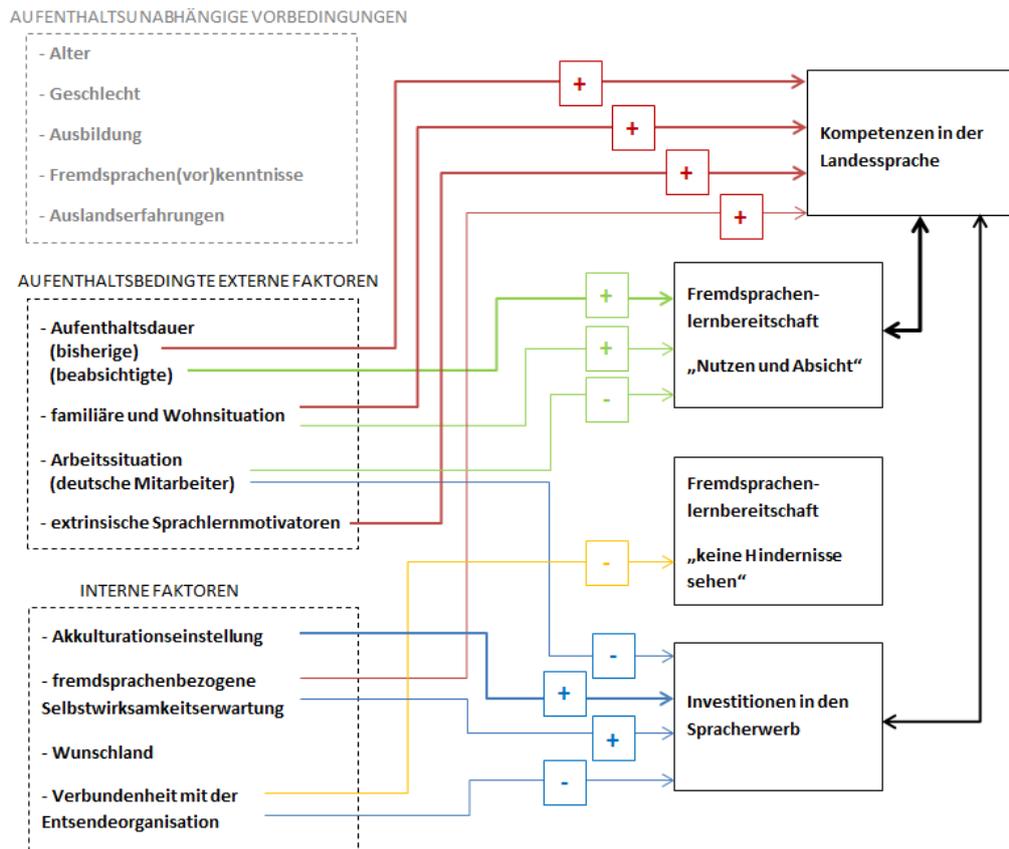


Abb. 3.7: Einflüsse auf die Variablen der Landessprache im Kaukasus

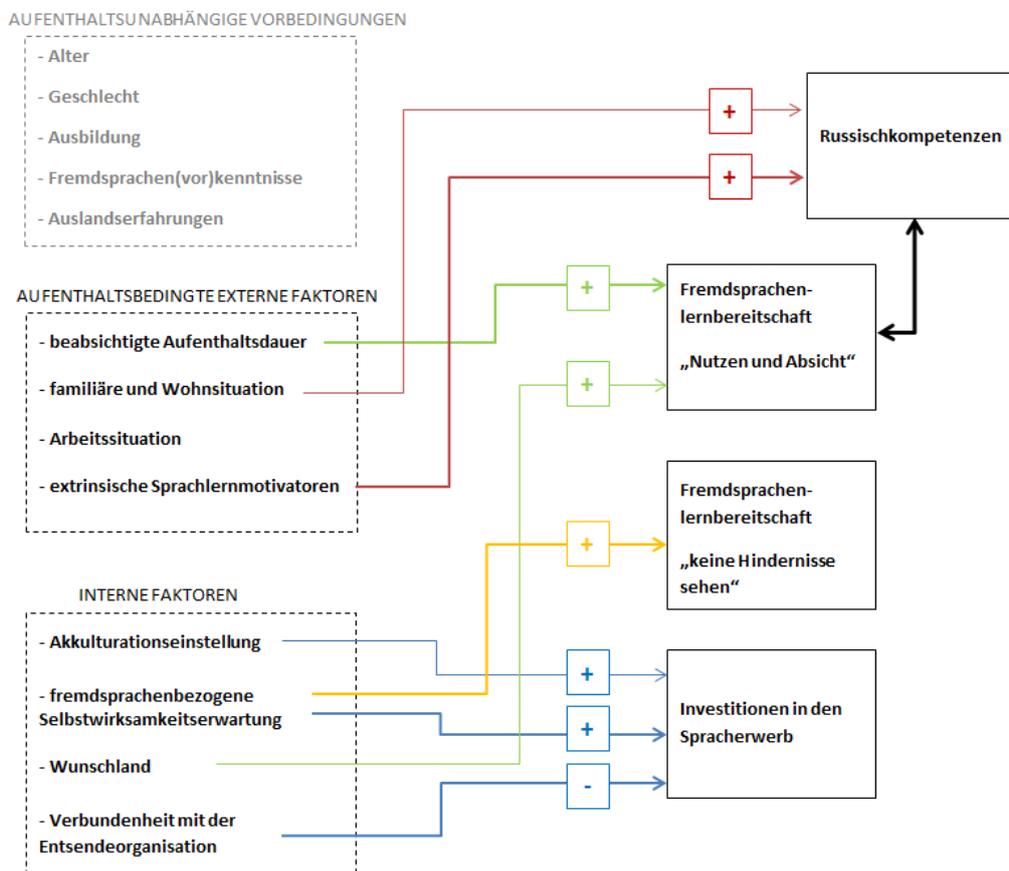


Abb. 3.8: Einflüsse auf die Variablen zu Russisch im Kaukasus

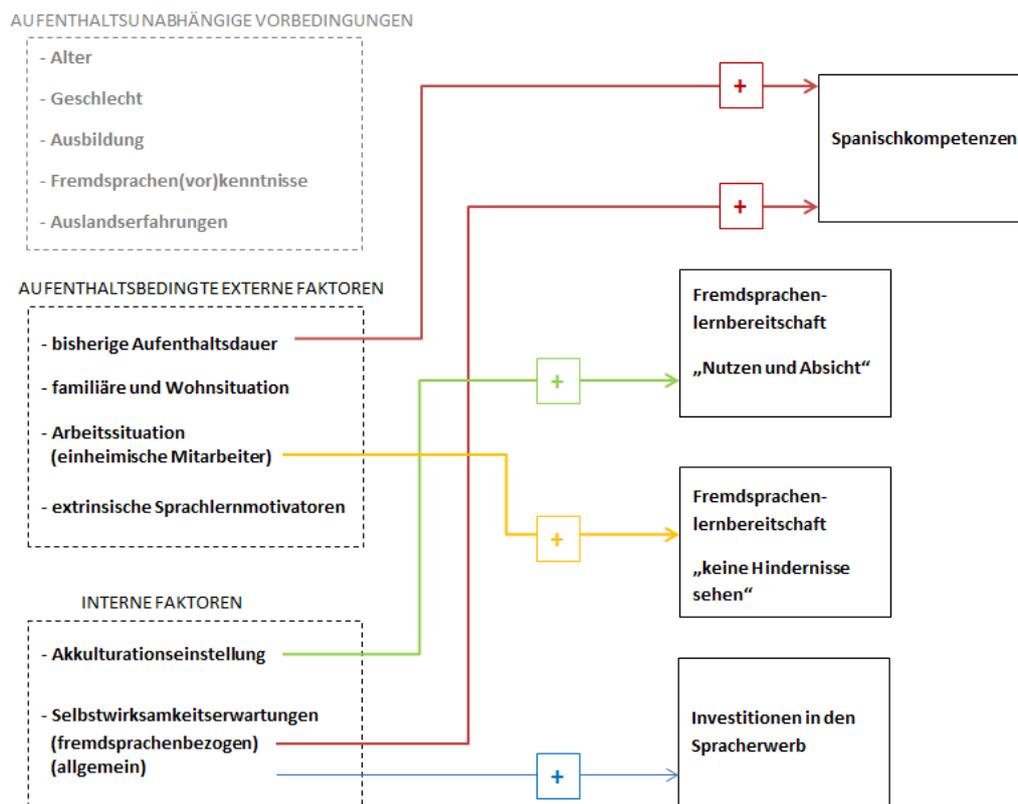


Abb. 3.9: Einflüsse auf die Variablen zu Spanisch in Bolivien

Für die Landessprache im Kaukasus führte die Regressionsanalyse zu  $R^2=.373$ , für Russisch zu  $R^2=.175$  und für Spanisch zu  $R^2=.525$ , wovon der größte Anteil für alle drei Sprachen den aufenthaltsbedingten externen Faktoren zukommt. Die Varianzaufklärung für die Dimensionen der Lernbereitschaft werden in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Fremdsprachenlernbereitschaft	$R^2$ (Landessprachen Kaukasus)	$R^2$ (Russisch Kaukasus)	$R^2$ (Spanisch Bolivien)
„Nutzen und Absicht“	.305	.399	.181
„keine Hindernisse sehen“	.114	.082	.136
Investitionen in den Spracherwerb	.236	.311	.145

Tab. 3.7: Varianzaufklärung der Regressionsanalysen für die Fremdsprachenlernbereitschaft

An diesen Befunden sind mehrere Aspekte interessant. Es fällt auf, dass in der Stichprobe aus Bolivien trotz vergleichsweise weniger Effekte die größte Varianzaufklärung für die Sprachkompetenzen erreicht wird. Der stärkste Effekt wird durch die Aufenthaltsdauer verursacht.

Offenbar spielen landes- und aufenthaltsspezifische Faktoren für den Spanischerwerb eine untergeordnete Rolle – er findet ohnehin statt, wenn man für längere Zeit nach Bolivien gekommen ist. Diese Interpretation wird durch die Tatsache gestützt, dass Lernbereitschaft und Spanischkompetenzen nicht signifikant zusammenhängen. Wenn man sich für einen guten Fremdsprachenlerner hält, kann das den Fortschritt im Spracherwerb allerdings beschleunigen. Die landessprachlichen Kompetenzen im Kaukasus sind demgegenüber stärker von spezifischen Konstellationen im privaten und beruflichen Umfeld abhängig. Die Russischkompetenzen werden nur geringfügig von der Situation vor Ort beeinflusst, am stärksten wirken motivierende Impulse von Seiten der entsendenden Organisationen.

Die Lernbereitschaft kann in der Stichprobe aus dem Kaukasus besser mit externen und internen Faktoren erklärt werden, wobei sich auch negative Effekte durch die Arbeitssituation (deutsche Mitarbeiter) und die Verbundenheit mit der entsendenden Organisation zeigen. In Bolivien hingegen hängt auch die Lernbereitschaft weniger stark von den erhobenen Faktoren ab.

#### 3.4.2.4 Effekte der Sprachkompetenzen

Im Folgenden werden alle relevanten Zusammenhänge zwischen den Fremdsprachenkompetenzen<sup>51</sup> und den Zielvariablen, die in den Blöcken Adaptation und Evaluation zusammengefasst wurden (s. 3.1), dargestellt. Diese sind nicht völlig getrennt voneinander zu betrachten, denn dass evaluative Aspekte vom Grad der Adaptation beeinflusst werden, belegen auch die Daten aus beiden Stichproben (s.u.). Zunächst erfolgt jedoch die Vorstellung der in beiden Blöcken enthaltenen Skalen.

Die sozio-kulturelle Adaptation (skA) wird zunächst in den drei Dimensionen behavioral, kognitiv und affektiv diskutiert; auf die sprachliche Adaptation wird im Anschluss gesondert eingegangen. Alle drei Teilskalen wurden in beiden Stichproben mit Mittelwerten von 3,1 (skA affektiv, Kau) bis 3,6 (skA behavioral, Bol) überdurchschnittlich eingeschätzt, wobei sie in Bolivien etwas höhere Werte erreichen (nicht signifikant). Die Werte der Vergleichsgruppe im engeren Sinne unterscheiden sich nur minimal<sup>52</sup>.

Die Landessprachen im Kaukasus führten zu signifikanten Effekte auf die behaviorale ( $r=.227$ ,  $p=.044$ ) und die kognitive Dimension der sozio-kulturellen Adaptation ( $r=.240$  ;  $p=.036$ ). Interessant ist, dass sich dahingegen ein tendenziell negativer Effekt auf die affektive Dimension zeigte ( $r=-.184$  ;  $p=.086$ ).

---

<sup>51</sup> Die Fremdsprachenlernbereitschaft wird nicht als Prädiktor für die Zielvariablen angesehen.

<sup>52</sup> In allen folgenden Analysen wurde die Teilgruppe der Aussteiger und Freiwilligen kontrolliert. Wenn mehr als minimale Abweichungen zwischen den Werten der Vergleichsgruppe im engeren Sinne und der Gesamtstichprobe auftraten, werden diese berichtet.

Kompetenzen in den Landessprachen fördern demzufolge integrative Aspekte des Verhaltens im Alltag sowie das Gefühl rationalen Verstehens der Gastkultur, führen aber gleichzeitig zu einer tendenziell stärkeren Ablehnung einheimischer Kulturstandards. Als unangenehm wurde vor allem das Diskussionsverhalten ( $r=-.381$ ,  $p=.002$ ) sowie Blick-, Körperkontakt und Distanzverhalten vieler Einheimischer eingeschätzt ( $r=-.321$ ,  $p=.007$ ). Russischkompetenzen führten zu keinen signifikanten Effekten auf die sozio-kulturelle Adaptation. Schwächere Effekte waren durchaus zu erwarten, da Russisch in den Einsatzländern weniger präsent als die Landessprachen ist, aber das gänzliche Ausbleiben von Effekten ist überraschend. In der Stichprobe aus Bolivien trat ein signifikant positiver Effekt der Spanischkompetenzen auf die kognitive Dimension der sozio-kulturellen Adaptation auf ( $r=.400$ ,  $p=.001$ ).

Es soll an dieser Stelle kurz auf die Frage danach, wie gut sich die Teilnehmer ihrer Einschätzung nach in ihrem Wohnort zurechtfinden, eingegangen werden. Das Item wurde aufgrund niedriger Skalenkorrelation in keine Skala der Adaptation aufgenommen, ist aber für die Beurteilung der Adaptation trotzdem von Interesse. In beiden Stichproben wird die Orientierung am Wohnort sehr hoch eingeschätzt (Kau:  $M=4,3$ ,  $SD=0,7$ ; Bol:  $M=4,4$ ,  $SD=0,7$ ). Diese Einschätzungen stehen in signifikantem Zusammenhang mit den Kompetenzen in den Landessprachen, nicht aber mit den Russischkompetenzen (Kau:  $r=.235$ ,  $p=.039$ ; Bol:  $r=.418$ ,  $p<.001$ ). Die Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten machen deutlich, wie viel wichtiger Spanisch in Bolivien schon für die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse ist.

Als Ergänzung zu der kognitiven Teilskala wurde nach im Einsatzland präsenten Lebenseinstellungen gefragt, die von den Teilnehmern übernommen wurden<sup>53</sup>. In Bolivien äußerten sich dazu 30 Personen (49,2%). Die mit Abstand häufigsten Nennungen (12 P., 38,7%) beziehen sich auf Gelassenheit und Entspanntsein<sup>54</sup>. Ebenfalls häufig wird mit 9 Nennungen (29,0%) auf ein anderes Verständnis von Pünktlichkeit referiert<sup>55</sup>. Im Kaukasus wurde diese Frage im Prätest und in der ersten Wiederholungserhebung gestellt; 38 von insgesamt 66 Teilnehmern (57,6%) äußerten sich dazu. Auch hier steht Gelassenheit/Entspanntsein mit 17 Nennungen (44,7%) an erster Stelle, gefolgt von Gastfreundschaft und Feier-/Trinkkultur (je 5 P., 13,2%)<sup>56</sup>. Die affektive Teilskala wurde ebenfalls durch Kommentarfelder ergänzt, in denen nach Verhalten von Einheimischen, mit dem man besonders gut oder schlecht zurechtkomme, gefragt wurde. Verhalten, mit dem sie besonders gut zurechtkommen, nannten in der Stichprobe aus Bolivien 34 von 61 Personen (55,7%), wobei vor

<sup>53</sup> Die Auswertung erfolgte weniger aufwendig als die Inhaltsanalysen in der zweiten Teilstudie und wird daher an dieser Stelle vorgestellt, um die Vielschichtigkeit der sozio-kulturellen Adaptation und Unterschiede zwischen den untersuchten Einsatzländern zu illustrieren.

<sup>54</sup> Belege (Auswahl): „Gelassenheit...“ (c9), „sich keinen Stress zu machen“ (c57), „Geduld haben“ (c8), „das Leben entspannter angehen“ (c43), „Immer mit der Ruhe“ (c7)

<sup>55</sup> Belege (Auswahl): „ich bin nicht immer pünktlich...“ (c13), „Unpünktlichkeit bei Terminen“ (c11)

<sup>56</sup> Belege (Auswahl): „Gastfreundschaft“ (a17), „Trinkkultur“ (a23), „Das darbringen von Trinkreden, verbunden mit tiefen Gedanken, ist ein Prinzip, welches ich [...] immer berücksichtige“ (a22), „Feierkultur“ (d2)

allem die häufige Nennung von allgemeiner Herzlichkeit/Freundlichkeit auffällt (8 P., 23,5%)<sup>57</sup>. Problematische Verhaltensweisen wurden von 32 Teilnehmern benannt (52,5%), wobei mit je fünf Nennungen (15,6%) Lügen/Unaufrichtigkeit<sup>58</sup> und Unzuverlässigkeit/Unverbindlichkeit<sup>59</sup> die häufigsten sind. Im Kaukasus nannten 32 von 66 Personen (48,5%) positiv wahrgenommenes Verhalten. Mit zehn Nennungen (31,3%) ist Herzlichkeit/Freundlichkeit ebenfalls das häufigste, gefolgt von Hilfsbereitschaft mit sechs (18,8%) und Gastfreundschaft mit fünf Nennungen (15,6%). Problematisches Verhalten benannten 31 Personen (47,0%). In zehn Nennungen (32,3%) wurde das Verhalten im Straßenverkehr<sup>60</sup> thematisiert; außer Umweltverschmutzung (4P., 25,0%)<sup>61</sup> und Unaufrichtigkeit (3P., 9,7%)<sup>62</sup> wurde weiteres Verhalten nicht öfter als zwei Mal genannt. Vergleichend betrachtet zeichnen sich hier bereits länderspezifische Unterschiede ab (vgl. 3.5.2.2), auffallend ist jedoch auch die in beiden Erhebungen häufig genannte Erfahrung von Stressreduktion und mehr Gelassenheit im Vergleich zu Deutschland.

In den Items zur sprachlichen Adaptation wurde nach dem persönlichen Gebrauch der jeweiligen Sprache in verschiedenen Domänen bzw. Medien gefragt. Dass sich die Skalenwerte zwischen beiden Gesamtstichproben deutlich voneinander unterscheiden, ist nach der Vorstellung der Sprachkompetenzen in Abschnitt 3.4.2.1 nicht verwunderlich. Daher werden nur die Teilnehmer betrachtet, die über Sprachkompetenzen in der jeweiligen Verkehrssprache verfügen<sup>63</sup>. Dennoch zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Kennwerten, am deutlichsten zwischen den Skalen für Russisch und Spanisch ( $M(\text{Russisch})=3,0$ ,  $SD=0,8$  ( $n=33$ );  $M(\text{Bolivien})=4,2$ ,  $SD=0,7$  ( $n=60$ );  $T=7,84$ ,  $p<.001$ ). Der Mittelwert für die Landessprache im Kaukasus liegt bei 2,8 ( $n=17$ ). Die Tatsache, dass sich dieser Wert von dem Skalenwert für Russisch nur geringfügig und nicht signifikant unterscheidet, macht deutlich, dass der Unterschied zwischen den Stichproben nicht nur mit den unterschiedlich hohen Sprachkompetenzen, sondern auch damit, dass eine flüssige Kommunikation auf Russisch nicht in allen Kommunikationssituationen im Kaukasus möglich ist, erklärt werden kann. Dies stützt auch die Analyse des Einzelitems „Wie gut können Sie mit den Einheimischen kommunizieren?“: Trotz höherer Kompetenzen in Russisch ist ein signifikanter Effekt der Sprachkompetenzen auf die Beantwortung dieser Frage nur für die Landessprache zu beobachten: LS:  $r=.534$ ,  $p=.014$ ; Ru:  $r=.158$ ,  $p=.191$  (Zum Vergleich mit den Daten aus Bolivien:  $r=.663$ ,  $p<.001$ ).

<sup>57</sup> Belege (Auswahl): „Herzlichkeit“ (c32), „die größere Freundlichkeit und Fröhlichkeit“ (c48)

<sup>58</sup> Belege (Auswahl): „Das tägliche „kulturelle“ Lügen“ (c54), „dass sie meist nicht sagen, was sie wirklich wollen [...] (Klartext reden geht hier nicht)“ (c19) „Unaufrichtigkeit, Lügen, Schwindelei“ (c48)

<sup>59</sup> Belege (Auswahl): „Unzuverlässigkeit“ (c49), „Unverbindlichkeit bei Verabredungen und Absprachen“ (c22), „Versprechen oft viel, halten wenig“ (c27)

<sup>60</sup> Belege (Auswahl): „Rücksichtslosigkeit im Straßenverkehr“ (d17), „Disziplinlosigkeit im Straßenverkehr“ (d43)

<sup>61</sup> Belege (Auswahl): „Umweltverschmutzung“ (a15), „Fehlendes Bewusstsein für Umwelt“ (a26), „Müll in die Natur werfen“ (d10)

<sup>62</sup> Belege (Auswahl): „Unaufrichtigkeit, wenn es um unangenehme Sachverhalte geht“ (a14), „Heuchelei in den Beziehungen zu Bekannten“ (d14)

<sup>63</sup> Die Filterung erfolgte anhand der dichotomen Skala der Sprachkompetenzen (vgl. 3.4.2.1).

Zur weiteren Klärung der Frage nach den Ursachen zwischen den Stichproben soll der Blick auf die einzelnen Domänen beitragen (s. Abb. 3.10). Er zeigt, dass der Unterschied zwischen den Stichproben am deutlichsten im Sprachgebrauch am Arbeitsplatz hervortritt. Den niedrigsten Wert erreicht in allen Sprachen die Frage nach der Mediennutzung, wobei die Unterschiede zwischen den Stichproben bestehen bleiben. Letztgenanntes kann als weiteres Indiz für die Omnipräsenz und Stärke des Spanischen angesehen werden. Die große Differenz im Sprachgebrauch am Arbeitsplatz deutet außerdem auf stärker verbreitete Fremdsprachenkompetenzen der Einheimischen im Kaukasus hin. Dies bestätigt die Analyse eines Einzelitems, das danach fragt, ob mangelnde Sprachkompetenzen in den Verkehrssprachen mit Englisch und/oder Deutsch gut überbrückt werden können. Hierauf antworteten in Bolivien 85,2% im Bereich „trifft (eher) nicht zu“ ( $M=1,6$ ,  $SD=0,9$ ,  $n=61$ ), im Kaukasus nur 31,6% ( $M=3,1$ ,  $SD=1,2$ ,  $n=57$ ).

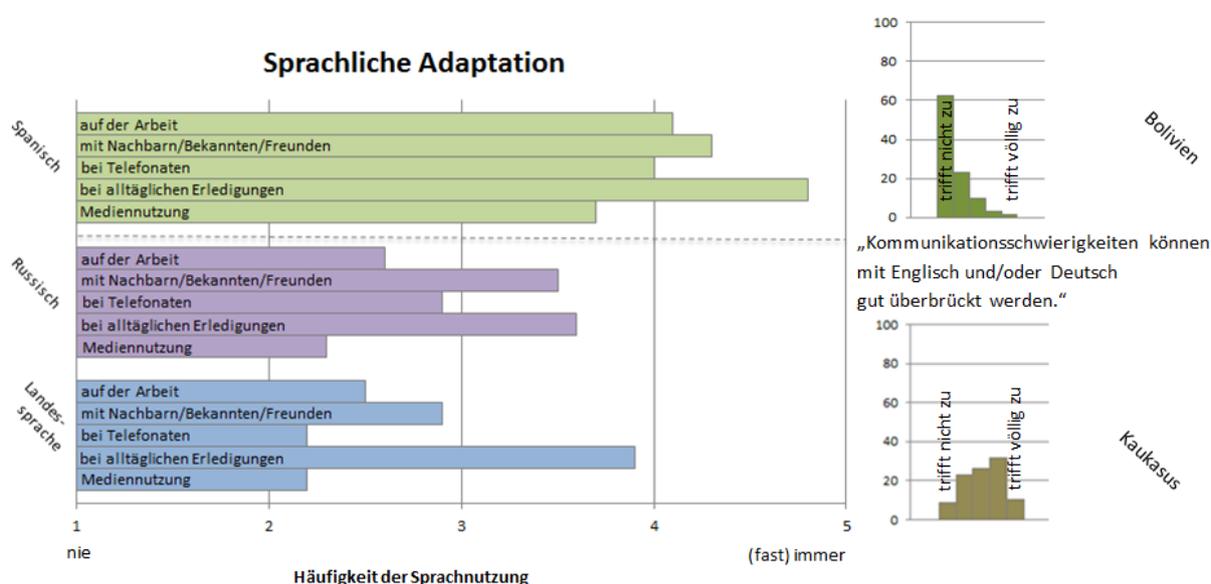


Abb. 3.10: Die sprachliche Adaptation in beiden Stichproben, domänenspezifisch

Die sprachliche Adaptation im Einsatzland zählt wie die anderen Dimensionen der sozio-kulturellen Adaptation zu den Zielvariablen. Sie wurde jedoch nicht in die Gesamtskala der Adaptation (s.u.) einbezogen, da der Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen allzu offensichtlich ist und subtilere, aber interessantere Effekte verzerren würde. Das Gleiche gilt für das Einzelitem zu Kommunikationsschwierigkeiten. Trotzdem sollen die bestehenden Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen und der sprachlichen Adaptation berichtet werden. Die Sprachkompetenzen in den kaukasischen Landessprachen hängen wie erwartet in hohem Maße mit der sprachlichen Adaptation zusammen ( $r=.823$ ,  $p<.001$ ,  $n=57$ ), ebenso wie die Russischkompetenzen ( $r=.877$ ;  $p<.001$ ) und die Spanischkompetenzen ( $r=.766$ ;  $p<.001$ ,  $n=61$ ).

Der Bezug zu den Mitarbeitern, genauer zu Arbeitskollegen, Mitarbeitern und Partnern dient als Maß der Wertschätzung deutscher Mitarbeiter im Vergleich zur Wertschätzung einheimischer Mitarbeiter. Im globalen Vergleich ist ein Ingroup Bias (vgl. 2.2) festzustellen: In beiden Stichproben wurden die deutschen Mitarbeiter etwas, aber nicht signifikant, besser bewertet als die einheimischen ( $M(\text{dt.MA Kau})=4,0$ ,  $SD=0,6$ ,  $n=47$  vs.  $M(\text{einh.MA Kau})=3,9$ ,  $SD=0,6$ ,  $n=54$ );  $M(\text{dt.MA Bol})=3,8$ ,  $SD=0,5$ ,  $n=50$  vs.  $M(\text{einh.MA Bol})=3,7$ ,  $SD=0,5$ ,  $n=58$ ). Interessant ist jedoch das in beiden Stichproben ähnliche Verhältnis der in der Skala enthaltenen Dimensionen zueinander: In der Teilskala „Kompetenz“<sup>64</sup> wurden die deutschen Mitarbeiter signifikant höher eingeschätzt als die einheimischen (Kau:  $T=7,81$ ,  $p<.001$ ; Bol:  $T=6,69$ ,  $p<.001$ ). In der Teilskala „Wärme“<sup>65</sup> verhält es sich genau umgekehrt (Kau:  $T=-2,46$ ,  $p=.018$ ; Bol:  $T=-3,06$ ,  $p=.004$ ). Schließlich ist noch die Teilskala „Respekt und Sympathie“<sup>66</sup> zu erwähnen, in welcher die deutschen Mitarbeiter niedrigere Werte bekamen (Kau:  $T=-4,31$ ,  $p<.001$ ; Bol:  $T=-3,83$ ,  $p<.001$ ). Der Unterschied zwischen den Gesamtskalen liegt also in der deutlich höheren Einschätzung der Kompetenz deutscher Mitarbeiter begründet. Den Befunden von Fiske et al. (2002) zufolge würde dies bedeuten, dass im Vergleich zu den einheimischen Kollegen ein geringer Wettbewerb wahrgenommen wird (s. 2.2). Davon kann für die Zielgruppe von deutschen Auslandsentsandten ausgegangen werden.

Für eine Gruppierung der Einschätzungen dient das Substrat aus der Gesamtskala für die einheimischen Mitarbeiter und der Gesamtskala für die deutschen Mitarbeiter. Ein positiver Wert bedeutet stärkeren Bezug zu einheimischen Mitarbeitern, ein negativer Wert stärkeren Bezug zu deutschen Mitarbeitern, eine Null bedeutet keine Präferenz. Gruppiert man alle gültigen Fälle nach der Polarität dieses Index, wird deutlich, dass die Mehrheit der Teilnehmer in beiden Stichproben ihre deutschen Mitarbeiter höher als ihre einheimischen einschätzen, wobei der Unterschied im Kaukasus größer ist (s. Abb. 3.11).

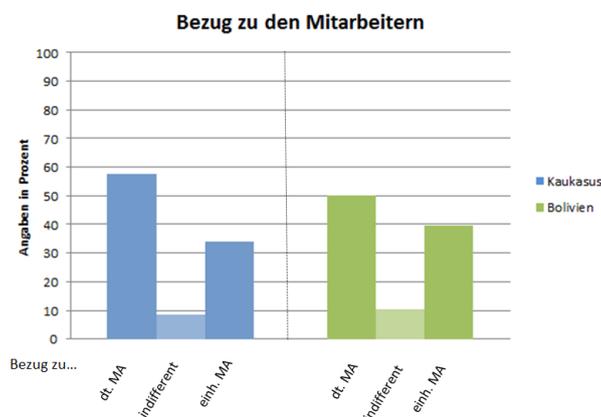


Abb. 3.11: Bezug zu den Mitarbeitern

<sup>64</sup> enthält die Items *fachkundig*, *effizient*, *intelligent*, *selbständig* und *zuverlässig*

<sup>65</sup> enthält die Items *freundlich*, *wohlwollend*, *vertrauenswürdig*, *aufrichtig* und *tolerant*

<sup>66</sup> enthält die Items *Wie sehr respektieren Sie ...?* und *Wie sympathisch sind Ihnen...?*

In der Stichprobe aus dem Kaukasus geht mit wachsenden Sprachkompetenzen nicht wie erwartet die steigende Wertschätzung der einheimischen, sondern die abnehmende Wertschätzung der deutschen Mitarbeiter einher. Mit wachsenden Kompetenzen in der Landessprache sinkt diese sogar signifikant ( $r=-.262$  ;  $p=.038$ ). Unter Berücksichtigung des Verhältnisses der Einschätzungen beider Mitarbeitergruppen zeigt sich das erwartete Muster jedoch in der Tendenz: Von den Teilnehmern, die weder über landessprachliche noch über Russischkompetenzen verfügen, schätzten 60,0% ( $n=15$ ) ihre deutschen Mitarbeiter höher ein, während unter den Russischsprechern ( $n=25$ ) und den Sprechern der Landessprache ( $n=13$ ) das Verhältnis ausgeglichen ist.

In der Stichprobe aus Bolivien hingegen zeigen sich schwach positive Korrelationen mit der Wertschätzung beider Gruppen. Die erwarteten positiven Konsequenzen der Kontakthypothese konnten somit am Bezug zu den Mitarbeitern nicht zuverlässig bestätigt werden.

Das Verhältnis der Freunde wurde als Maß der Orientierung an Deutschen oder Einheimischen auch außerhalb der Arbeit erhoben, indem nach Anzahl und Herkunft der Freunde gefragt wurde. Zur Vergleichbarkeit der Werte wurde der Prozentsatz an einheimischen Freunden errechnet, wobei ein hoher Anteil an einheimischen Freunden als positiv im Sinne der Adaptation im Einsatzland gewertet wird. Es zeigt sich nur ein minimaler Unterschied zwischen den Stichproben, denn in beiden umfasst die Verteilung die gesamte Skala von 0-100%, während der Mittelwert für den Kaukasus bei 48,8 ( $SD=27,3$ ) und für Bolivien bei 50,2 ( $SD=28,1$ ) liegt.

Ein positiver Effekt der Sprachkompetenzen auf das Freundschaftsverhältnis zeigt sich im Kaukasus für die Landessprachen marginal ( $r=.197$ ,  $p=.079$ ) und für Russisch signifikant ( $r=.348$ ,  $p=.005$ ). Die Ursache für den Unterschied zwischen den Effektstärken kann hier u.a. im Sprachniveau liegen, das für Russisch deutlich höher ist als für die Landessprachen und dadurch erst eine flüssige Kommunikation ermöglicht. Dies können die Daten zu einem gewissen Grad belegen, denn die Teilnehmer, die gutes Russisch (ab B1-Niveau) aber kaum die Landessprache (unter B1-Niveau) beherrschen, haben mit 58,8% signifikant mehr einheimische Freunde als diejenigen, die beide Sprachen nicht oder kaum sprechen (36,3%;  $T=3,35$ ;  $p=.002$ ). Auch diejenigen mit guten Kompetenzen in der Landessprache haben deutlich mehr einheimische Freunde als diejenigen mit wenigen oder keinen Kompetenzen. Über ein hohes Sprachniveau verfügen in der Stichprobe jedoch nur acht Teilnehmer, von denen sieben auch gute Russischkompetenzen angeben, so dass eine weitergehende Überprüfung der These nicht möglich ist. Dennoch lässt sich schlussfolgern, dass Russischkompetenzen in bestimmten Bereichen der Adaptation Kompetenzen in der Landessprache ersetzen können. Der politische Einfluss Russlands und die Präsenz der russischen Sprache nehmen in den südkaukasischen Republiken jedoch ab. Daraus ergibt sich die Frage, ob Englisch als bereits prominenteste schulische Pflichtfremdsprache zumindest in Georgien den Platz von Russisch

einnehmen wird. Im Zeitraum von einem Jahr, den die vorliegenden Daten umschließen, lässt sich diese Tendenz nicht nachweisen<sup>67</sup>, Hinweise darauf liefern jedoch Angaben aus den Interviews (vgl. 3.5.2.3).

In Bolivien ist nur ein schwacher positiver Zusammenhang der Spanischkompetenzen mit dem Freundschaftsverhältnis erkennbar ( $r=.183$ ,  $p=.079$ ). Dass hier kein stärkerer Einfluss zu beobachten ist, könnte daran liegen, dass sehr viele Teilnehmer bereits über erweiterte Spanischkompetenzen verfügen.

Von den evaluativen Zielvariablen wird zuerst die Beurteilung des allgemeinen Wohlbefindens vorgestellt. Sie fiel in beiden Stichproben in gleichem Maße hoch aus (Kau:  $M=3,8$ ,  $SD=0,6$ ,  $n=57$ ; Bol:  $M=3,8$ ,  $SD=0,7$ ,  $n=61$ ). Ebenfalls in beiden Stichproben zeigten sich schwache positive Effekte der Sprachkompetenzen in den Landessprachen (Kau (LS):  $r=.187$ ,  $p=.082$ ; Bol:  $r=.200$ ,  $p=.062$ ). Das entspricht insofern den Erwartungen, als dass sehr starke Zusammenhänge überraschend wären, da das Wohlbefinden primär von anderen Faktoren beeinflusst wird (vgl. 2.3.3 und 3.4.2.5).

Neben dem allgemeinen Wohlbefinden wurde auch die Arbeitszufriedenheit erhoben. Sie besteht zum Einen aus der Bewertung exogener Aspekte (extrinsische Arbeitszufriedenheit), die von den Teilnehmern kaum zu beeinflussen sind, wie die Höhe des Einkommens und äußere Bedingungen am Arbeitsplatz. Da diese für die zentralen Hypothesen der vorliegenden Forschungsarbeit eine nebengeordnete Rolle spielen, werden sie an dieser Stelle lediglich deskriptiv vorgestellt. In der Stichprobe aus dem Kaukasus fällt zunächst das relativ hohe Einkommen des Großteils der Teilnehmer auf: 20 Personen (40%,  $n=50$ ) verdienen zwischen 3000 und 5000 Euro im Monat, 18 Personen (36%) mehr als 5000 Euro. Die übrigen 12 Personen (24%) verdienen weniger als 3000 Euro, darunter vier mit einem monatlichen Einkommen unter 1000 Euro. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Mehrheit der Befragten mit ihrem Einkommen zufrieden ist: 36 Personen (64,3%,  $n=56$ ) antworteten auf diese Frage mit „sehr zufrieden“, weitere 13 Personen (23,2%) mit „zufrieden“. Unzufriedenheit (Antwortbereich 1 bis 2) äußerten 6 Personen (10,7%), davon war nur ein Teilnehmer (1,8%) überhaupt nicht zufrieden. Im Verhältnis zum Einkommen einheimischer Mitarbeiter in vergleichbarer Position schätzten nahezu alle Befragten (45 P., 95,7%,  $n=47$ ) ihr Einkommen als höher, davon 41 Personen als viel höher ein. Gefragt, ob sie dieses Einkommensverhältnis als unangenehm empfinden, wählte knapp die Hälfte der Befragten (25 P., 46,3%,  $n=54$ ) die mittlere Antwortkategorie. Von den 29 Personen, die eine Tendenz angaben, äußerte der etwas größere Teil (17 P., 65,5%) Unbehagen (Antwortbereich 4 bis 5). Mit den äußeren

---

<sup>67</sup> Tatsächlich verliert der Einfluss der Russischkompetenzen auf den Bezug zu den Mitarbeitern und die Homophilie in der Wiederholungserhebung seine Signifikanz, während sich die Effekte der Landessprachen leicht verstärken. Für den verhältnismäßig kurzen Zeitraum sind diese Veränderungen aber zu stark, so dass sie nur unter Vorbehalt als Beleg für die abnehmende Relevanz des Russischen angesehen werden können.

Bedingungen am Arbeitsplatz war die Mehrheit der Befragten (sehr) zufrieden (33P., 60,0%, n=55), während lediglich 8 Personen (14,5%) (überhaupt) nicht zufrieden waren.

In der Stichprobe aus Bolivien sind zunächst ein deutlich höherer Anteil an gering Verdienenden sowie zweigipflige Verteilungen in den Fragen nach der Zufriedenheit mit dem Einkommen und nach dem Unbehagen das Einkommensverhältnis betreffend auffällig. Da diese Unterschiede teilweise dem höheren Anteil an Aussteigern und Freiwilligen geschuldet sind, wird an dieser Stelle nur die Vergleichsgruppe im engeren Sinne betrachtet. Interessanterweise bleibt dennoch ein deutlich höherer Anteil an geringer Verdienenden als in der Stichprobe aus dem Kaukasus bestehen: 22 Personen (59,4%, n=37) verdienen weniger als 3000 Euro, davon 12 Personen unter 1000 Euro monatlich. Während nur 4 Personen (10,8%) zwischen 3000 und 5000 Euro verdienen, liegt der Anteil der viel Verdienenden (über 5000 Euro) mit 11 Personen (29,7%) nur leicht unter dem im Kaukasus<sup>68</sup>. Zufrieden mit ihrem Einkommen waren weniger Teilnehmer als im Kaukasus, aber dennoch die Mehrheit der Befragten (26 P., 68,4%, n=38), davon 22 sehr zufrieden. Nicht zufrieden waren 8 Teilnehmer (21%), davon vier überhaupt nicht. In Bezug auf das Einkommensverhältnis im Vergleich zu einheimischen Mitarbeitern schätzten 26 Personen (78,8%, n=33) ihr Einkommen als höher ein, davon 20 Personen als viel höher. Anders als im Kaukasus antworteten immerhin 6 Teilnehmer (18,2%) mit „etwa gleich“. Gefragt, ob sie dieses Einkommensverhältnis als unangenehm empfinden, gaben mit 23 Personen relativ gesehen deutlich mehr Personen eine Tendenz an (69,7%, n=33). Unter diesen überwiegt der Anteil derer, die kein Unbehagen spüren (14 P., 42,5%). Etwas größer als in der Stichprobe aus dem Kaukasus ist die Zufriedenheit mit den äußeren Bedingungen am Arbeitsplatz, denn hier antworteten 26 Personen (70,2%, n=37) im Bereich 4 bis 5, während nur 3 Personen (8,1%) (überhaupt) nicht zufrieden waren.

Die Fragen zur intrinsischen Arbeitszufriedenheit betrafen Aspekte der beruflichen Situation, die stärker vom Grad der Adaptation abhängen könnten und in folgenden Analysen als Skala der Arbeitszufriedenheit dienen. In beiden Stichproben erreicht diese gleichermaßen hohe Werte mit  $M=3,9$  ( $SD=0,5$ ,  $n=56$ ) im Kaukasus und  $M=3,9$  ( $SD=0,6$ ,  $n=61$ ) in Bolivien. Signifikante Zusammenhänge mit den Sprachkompetenzen ließen sich allerdings nicht feststellen.

Die (soziale) Selbstwertschätzung repräsentiert eine dritte Bewertungsdimension der Lebens- und Arbeitssituation im Einsatzland. Insgesamt wurde sie in der Stichprobe aus dem Kaukasus mit  $M=3,4$  ( $SD=0,7$ ,  $n=56$ ) etwas geringer eingeschätzt als in Bolivien ( $M=3,6$ ,  $SD=0,7$ ,  $n=61$ ). Auch hier waren keine direkten Effekte der Sprachkompetenzen zu beobachten.

---

<sup>68</sup> Es ist möglich, dass bestimmte Entsandtentätigkeiten im Kaukasus höher bezahlt werden oder verhältnismäßig mehr gut bezahlte Stellen vorhanden sind als in Bolivien. Da bei genaueren Analysen ein Rückbezug zu den Geldgebern möglich wäre, wird dieser Frage aus Datenschutzgründen nicht weiter nachgegangen.

Als Heimweh wird eine kurze Skala bezeichnet, die in drei Items danach fragt, wie groß die Sehnsucht nach dem Heimatland ist und wie gut man mit der Trennung von Freunden, Bekannten und Familie zurecht kommt. Insgesamt fiel die Bewertung positiv aus, mit kleinen Unterschieden zwischen den Stichproben: Während im Kaukasus der Mittelwert bei 2,4 lag ( $SD=0,8$ ,  $n=57$ ), war er in Bolivien etwas niedriger ( $M=2,3$ ,  $SD=0,8$ ,  $n=61$ ). In der Stichprobe aus dem Kaukasus nimmt das empfundene Heimweh nach Deutschland mit steigenden Kompetenzen in der Landessprache tendenziell ( $r=-.182$ ,  $p=.088$ ) und mit steigenden Russischkompetenzen signifikant ab ( $r=-.266$ ,  $p=.023$ ). Der stärkere Effekt der Russischkompetenzen ist überraschend, zumal keine Konfundierung durch das Alter der Teilnehmer vorliegt. Dies wäre aufgrund des positiven Zusammenhangs zwischen Alter und Russischkompetenzen (s. 3.4.2.2) eine berechnete Annahme, da ältere Personen weniger in Deutschland lebende Verwandte haben, auf die sich das Heimweh beziehen könnte.

In der Stichprobe aus Bolivien zeigte sich kein Effekt der Spanischkompetenzen auf das empfundene Heimweh. Auf eine mögliche Ursache hierfür deutet ein bemerkenswerter Unterschied zwischen den Stichproben in der Beantwortung der Frage nach der Trennung von der Familie hin. Sie wurde von unterschiedlich großen Teilen der Stichproben nicht beantwortet, weil keine Trennung der Familie vorliegt. Da mit dieser Antwort gerechnet werden musste, wurde die zusätzliche Option „betrifft mich nicht“ angeboten. Dies kreuzten im Kaukasus 19 von 57 Personen an (33,3%), in Bolivien nur 7 von 61 (11,5%). Es liegen hier offenbar unterschiedliche Verständnisse des Begriffs „Familie“ vor. Die Beantwortung der Frage hängt davon ab, ob dabei nur an den Lebenspartner und ggf. die Kinder oder auch an Großeltern und fernere Verwandte gedacht wird (die höchstens in Ausnahmefällen ebenfalls im Einsatzland leben). Die damit einhergehende Varianz im Antwortverhalten sollte jedoch in beiden Stichproben in etwa gleich groß sein. Naheliegender wäre, den in der Stichprobe aus Bolivien höheren Anteil an Aussteigern als Ursache für den Unterschied zu suchen. Die Betrachtung der Vergleichsgruppe im engeren Sinne führt jedoch nur zu einem geringen prozentualen Anstieg der Häufigkeit der Antwort „das betrifft mich nicht“ (5 von 38 P., 13,2%).

Schließlich wird die Beurteilung der Lebens- und Arbeitssituation durch eine auf die sprachlichen Kompetenzen in den Verkehrssprachen des Einsatzlandes bezogene Dimension ergänzt – die sprachbedingte Benachteiligung. Es wurde nach Problemen auf der Arbeit und in der Freizeit sowie nach Gefühlen der Verunsicherung / Isolation aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen gefragt. Außerdem floss die Einschätzung, wie stark die Erweiterung der Sprachkompetenzen die Lebenssituation im Einsatzland verbessern würde, in die Skala ein. Insgesamt wurde die sprachbedingte Benachteiligung gering, im Kaukasus jedoch etwas höher ( $M=2,1$ ,  $SD=0,8$ ,  $n=57$ ) als in Bolivien ( $M=1,8$ ,  $SD=0,9$ ,  $n=61$ ) eingeschätzt. Im Kaukasus erreichten 6 Personen (10,5%) und in Bolivien 7 Personen (11,5%) einen Wert über 3 und liegen damit in Bezug auf die sprachbedingte Benachteiligung im Bereich „trifft zu“. Es ist naheliegend, dass die sprachbedingte Benachteiligung

von denjenigen geringer wahrgenommen wird, die über Sprachkompetenzen in den Verkehrssprachen des Einsatzlandes verfügen. Das zeigte sich im Kaukasus bei den Russischsprechern deutlicher als bei den Sprechern der Landessprache<sup>69</sup>. Diese schätzten die sprachbedingte Benachteiligung fast ebenso hoch ein wie Teilnehmer ohne landessprachliche Kompetenzen ( $T=-0,19$ ,  $p=.851$ ), jedoch änderte sich die Verteilung dahingehend, dass nur noch eine Person (5,9%) einen Wert über 3 erreichte. Demgegenüber lag die Einschätzung der Russischsprecher tendenziell niedriger ( $T=-1,78$ ,  $p=.081$ ), obwohl noch drei Personen (9,1%) Werte über 3 erreichten. Da in Bolivien 60 Teilnehmer von 61 über Sprachkompetenzen, die mindestens der Niveaustufe A2 entsprechen, verfügen, änderten sich die Werte der sprachbedingten Benachteiligung nur unwesentlich.

Eine die empfundene Benachteiligung mindernde Wirkung der Sprachkompetenzen als Intervallskala zeigte sich in der Stichprobe aus dem Kaukasus dementsprechend nur für Russisch ( $r=-.325$ ,  $p=.007$ ). In der Stichprobe aus Bolivien nahm die sprachbedingte Benachteiligung mit steigenden Spanischkompetenzen hochsignifikant ab ( $r=-.793$ ,  $p<.001$ ). Hier zeigt sich erneut, wie notwendig Spanischkompetenzen für die Lebenssituation in Bolivien sind. Für die Interpretation des ausbleibenden Effekts für die Landessprachen im Kaukasus muss der insgesamt niedrige Sprachstand berücksichtigt werden. Daneben können aber auch die Erwartungshaltungen der Einheimischen in Bezug auf den Spracherwerb (westlichen) Ausländern sowie ihr Umgang mit nicht vorhandenen Sprachkompetenzen eine Rolle spielen (s. 3.5.2.2).

Bevor alle signifikanten Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen und den Zielvariablen noch einmal zusammengefasst werden, erfolgt ein Blick auf die Variablen zweiter Ordnung, zu denen die Skalen der Adaptation und die der Evaluation zusammengefasst werden können. Als Gesamtwert der Adaptation wird die Summe aller adaptiven Kennwerte, mit Ausnahme der sprachlichen Adaptation, bezeichnet. Damit fließen fünf Skalenwerte in den Gesamtwert ein: kognitive, affektive und behaviorale sozio-kulturelle Adaptation, Bezug zu den Mitarbeitern und Verhältnis der Freundschaften<sup>70</sup>. Der Gesamtwert der Evaluation berechnet sich ebenfalls aus fünf Kennwerten. Dies sind die Skalenwerte des allgemeinen Wohlbefindens, der Arbeitszufriedenheit, der Selbstwertschätzung, des Heimwehs und der sprachbedingten Benachteiligung.<sup>71</sup> Wie erwartet korrelieren Adaptation und Evaluation positiv miteinander (Kau:  $r=.277$ ,  $p=.037$  [bs]; Bol:  $r=.378$ ,

<sup>69</sup> Die Filterung erfolgte anhand der dichotomen Skala der Sprachkompetenzen (vgl. 3.4.2.1).

<sup>70</sup> Um die Wertebereiche dieser beiden Variablen den üblichen fünfstufigen Skalen anzunähern, wurde das Substrat aus den Wertschätzungen der Mitarbeiter mit zehn multipliziert und der Prozentsatz des Freundschaftsverhältnisses durch 20 dividiert. Dadurch ergaben sich folgende Kennwerte: Bezug zu den Mitarbeitern: Kau:  $M=-0,8$  ( $SD=3,6$ ,  $n=47$ ); Bol:  $M=-0,7$  ( $SD=4,7$ ,  $n=48$ ); Freundschaften: Kau:  $M=2,4$  ( $SD=1,4$ ,  $n=53$ ); Bol:  $M=2,5$  ( $SD=1,4$ ,  $n=61$ ).

<sup>71</sup> Für diese Berechnungen wurden die Skalen Heimweh und sprachbedingte Benachteiligung rekodiert. Alle Interkorrelationen können im Anhang eingesehen werden.

$p=.020$  [bs]). Ein Vergleich zwischen den Stichproben zeigt, dass die Teilnehmer aus Bolivien sowohl in der Adaptation als auch in der Evaluation tendenziell höhere Werte als die Teilnehmer aus dem Kaukasus erreichen. Die Effekte der Sprachkompetenzen auf die beiden Blöcke der Zielvariablen sind in beiden Stichproben gegensätzlich: Während im Kaukasus sowohl die Kompetenzen in der Landessprache ( $r=.237$ ,  $p=.038$ ) als auch die Russischkompetenzen ( $r=.317$ ,  $p=.008$ ) signifikant positiv auf die Adaptation wirken, wird in Bolivien die Evaluation signifikant positiv von den Spanischkompetenzen beeinflusst ( $r=.447$ ,  $p<.001$ ). Im längsschnittlichen Design bleibt der Effekt für die Landessprachen zumindest in der Tendenz bestehen (Kau:  $\beta=.228$ ;  $p=.210$ ; Bol:  $\beta=.087$ ;  $p=.493$ ) bestehen, während der Effekt für Russisch verschwindet. Die kann als ein weiterer Hinweis auf die schwindende Bedeutung von Russisch im Südkaukasus, vor allem in Georgien, gedeutet werden.

Abschließend werden in Abbildung 3.12 alle signifikanten Effekte der fremdsprachlichen Kompetenzen auf die Zielvariablen grafisch zusammengestellt. Wie in den Abbildungen im vorigen Abschnitt deutet die Stärke der Pfeile die Effektstärke an, während Vorzeichen die Art des Zusammenhangs symbolisieren. Die großen Pfeile im Hintergrund stehen für die eben vorgestellten Effekte auf die Blöcke der Zielvariablen.

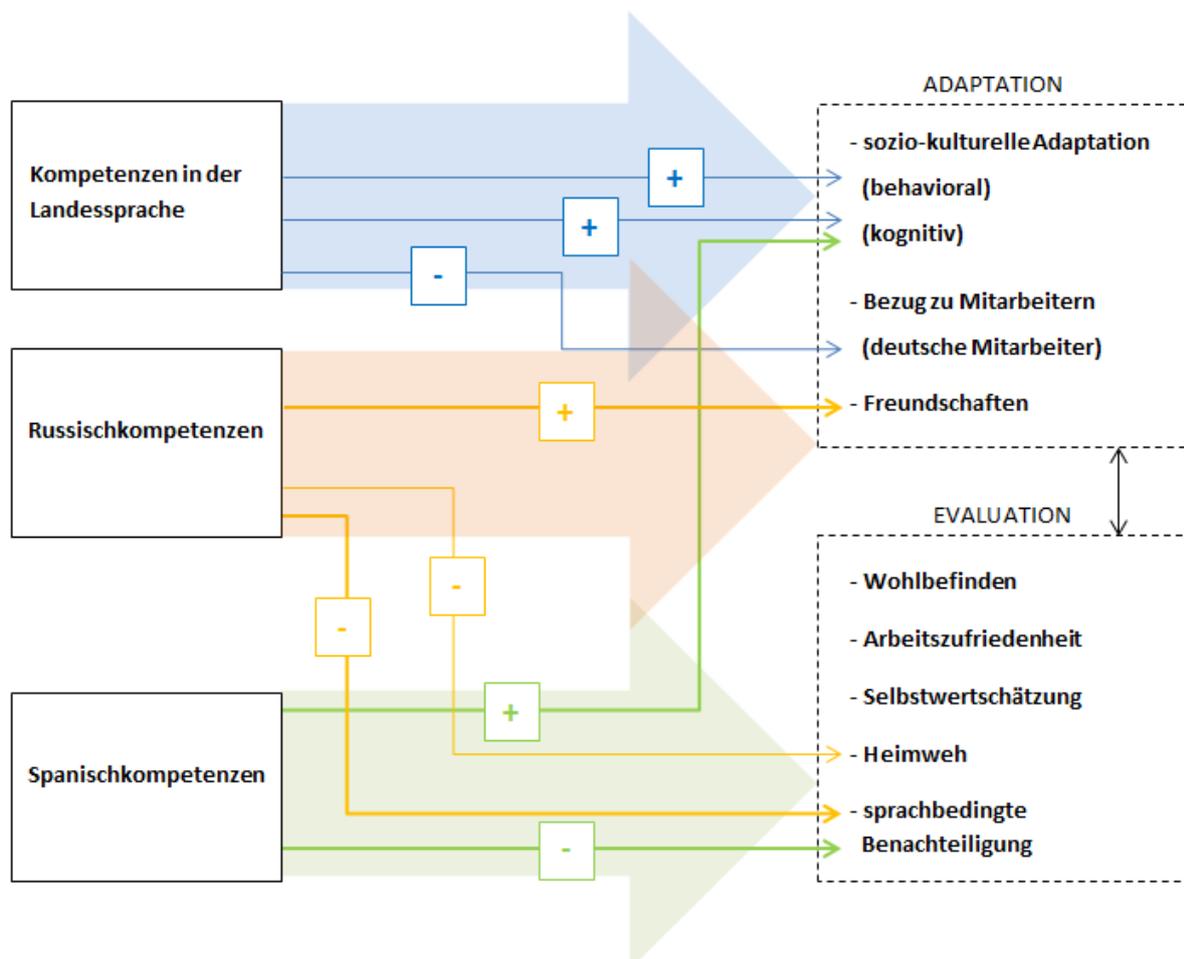


Abb. 3.12: Effekte der Fremdsprachenkompetenzen auf die Zielvariablen im Überblick

### 3.4.2.5 Die Fremdsprachenkompetenzen im Gesamtzusammenhang

Vor dem Hintergrund der beiden vorangegangenen Abschnitte erfolgt nun die Darstellung der Zusammenhänge im gesamten Forschungsmodell. Es werden einige Effekte zwischen den unabhängigen und den Zielvariablen vorgestellt, die unabhängig von den fremdsprachlichen Kompetenzen im Einsatzland auftreten bzw. nicht eindeutig durch diese vermittelt werden. Zum Teil bestätigen sie Zusammenhänge, die in Vorgängerstudien aufgedeckt wurden. Es traten jedoch auch abweichende Ergebnisse ans Licht und es soll nach möglichen Ursachen dafür gefragt werden. Schließlich werden Zusammenhänge diskutiert, in denen die Fremdsprachenkompetenzen als Mediator eine maßgebliche Rolle spielen.

Für das Alter wurde vermutet, dass sich ein negativer Effekt auf das Freundschaftsverhältnis zeigt. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden, es zeigte sich sogar ein positiver Zusammenhang in den Daten aus dem Kaukasus, der auch bei Kontrolle der Aufenthaltsdauer sowie der familiären und Wohnsituation bestehen blieb ( $\beta=.509$ ,  $p<.001$ ). Sowohl die Kompetenzen in der Landessprache, stärker jedoch die Russischkompetenzen wirken auf diesen Zusammenhang ein, allerdings nicht in signifikantem Maße (.014 (-.002–.048)). Interessanterweise führte nur in der Stichprobe aus Bolivien das Geschlecht zu Effekten: Frauen schätzten ihr deutsches Kollegium tendenziell besser als Männer ein ( $T=1,94$ ,  $p=.058$ ), verspürten aber auch weniger Sehnsucht nach Deutschland ( $T=1,94$ ,  $p=.057$ ). In dem Bezug zu den Mitarbeitern spiegelt sich möglicherweise das teilweise problematische Verhältnis zu einheimischen Männern wider, das in den Interviewdaten deutlich wurde (vgl. 3.5.2.2).

Unter den aufenthaltsunabhängigen Vorbedingungen zeigte sich in beiden Stichproben kein signifikanter durch die Sprachkompetenzen vermittelter Effekt auf die Zielvariablen. Eine Besonderheit stellen die Fremdsprachenvorkenntnisse dar, die nicht nur in beiden Stichproben mit den Sprachkompetenzen, sondern im Kaukasus auch mit der sprachlichen Adaptation (LS:  $r=.354$ ,  $p=.020$ ; Ru:  $r=.606$ ,  $p<.001$ ) und in Bolivien mit dieser ( $r=.492$ ,  $p<.001$ ) und der sprachbedingten Benachteiligung ( $r=-.676$ ,  $p<.001$ ) signifikant korrelieren. Da sich diese Faktoren alle auf die zielsprachlichen Kompetenzen beziehen, ist nicht von einem Mediationseffekt, sondern vielmehr von direkten Effekten auszugehen. Es war zu erwarten, dass die Vorkenntnisse in hohem Maß die aktuellen Sprachkompetenzen beeinflussen und dass diese vor allem auf die Zielvariablen, die sich direkt auf die Sprachen der Einsatzländer beziehen, wirken. Außerdem bedingen sich Sprachkompetenzen und sprachliche Adaptation zu einem gewissen Grad gegenseitig, denn mit mehr Sprachkompetenzen kann mehr kommuniziert werden, mehr Kommunikationsanlässe fördern aber auch die Sprachkompetenzen.

Auf die aufenthaltsbedingten externen Faktoren blickend zeigte sich der erwartete positive Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und adaptiven Aspekten, vor allem der kognitiven sozio-

kulturellen Adaptation (Kau:  $r=.246$ ,  $r=.032$ ; Bol:  $r=.358$ ,  $r=.002$ ). Ein durch die Sprachkompetenzen vermittelter Effekt zeigte sich für die Landessprachen, allerdings nur für Spanisch signifikant ( $.065$  ( $.029-.124$ )). Es waren auch Effekte der Aufenthaltsdauer auf evaluative Aspekte, insbesondere das allgemeine Wohlbefinden (Kau:  $r=.349$ ,  $p=.004$ ; Bol:  $r=.372$ ,  $p=.002$ ) und die sprachbedingte Benachteiligung (Kau:  $r=-.195$ ,  $p=.073$ ; Bol:  $r=-.469$ ,  $p<.001$ ) zu beobachten. Für diese Zusammenhänge spielen die Spanischkompetenzen in Bolivien und die Russischkompetenzen im Kaukasus eine Rolle, nicht jedoch die kaukasischen Landessprachen. Diese nehmen zwar mit steigender Aufenthaltsdauer zu, wirken sich aber kaum auf die sprachbedingte Benachteiligung aus (s.o.). Da für die sprachbedingte Benachteiligung eine ähnliche Argumentation wie für die sprachliche Adaptation gilt, wird auch hier von direkten Effekten ausgegangen. Schließlich hatte auch die familiäre und Wohnsituation hat einen positiven Effekt auf die kognitive Teilskala der Adaptation in beiden Stichproben (Kau:  $r=.416$ ,  $r=.001$ ; Bol:  $r=.456$ ,  $r<.001$ ).

Mehrere der internen Faktoren führten zu Effekten auf die Zielvariablen. Obwohl die Erhebung der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale Fragen nach der Konstruktvalidität aufwarf (vgl. 3.4.1.3) und diese daher aus Analysen zu den Variablen des Spracherwerbs ausgeschlossen wurden, führten sie zu Effekten auf die Zielvariablen, die mit den Hypothesen konform gehen. So erreichten Teilnehmer mit hohen Werten bei Neurotizismus negative Werte bei allen evaluativen Aspekten. Die stärksten davon waren für intrinsische Arbeitszufriedenheit ( $r=-.417$ ,  $p=.001$ ) und sprachbedingte Benachteiligung im Kaukasus ( $r=-.329$ ,  $p=.006$ ), sowie in beiden Stichproben für soziale Selbstwertschätzung (Kau:  $r=-.258$ ,  $r=.027$ ; Bol:  $r=-.392$ ,  $r=.001$ ) und Heimweh (Kau:  $r=-.234$ ,  $r=.040$ ; Bol:  $r=-.222$ ,  $r=.042$ ) zu beobachten. Überdurchschnittlich extravertierte und offene Teilnehmer hingegen gaben ein größeres Wohlbefinden (Kau:  $r=.344$ ,  $r=.004$ ; Bol:  $r=.259$ ,  $r=.022$ ), höhere Arbeitszufriedenheit (Kau:  $r=.314$ ,  $r=.009$ ; Bol:  $r=.277$ ,  $r=.015$ ) und soziale Selbstwertschätzung an (Kau:  $r=.336$ ,  $r=.006$ ; Bol: n.s.). Effekte auf die Variablen der Adaptation zeigten sich seltener, jedoch deutlich bei der verhaltensbezogenen sozio-kulturellen Adaptation (Kau:  $r=.338$ ,  $r=.005$ ; Bol:  $r=.289$ ,  $r=.012$ ) und dem Freundschaftsverhältnis im Kaukasus ( $r=.236$ ,  $p=.045$ ). Überraschend sind die signifikant besseren Einschätzungen nur der deutschen Mitarbeiter von Teilnehmern mit hohen Werten bei Offenheit (Kau:  $r=.303$ ,  $r=.019$ ; Bol:  $r=.245$ ,  $r=.043$ ).

Wie erwartet zeigte sich die positive Wirkung einer hohen Orientierung an der Zielkultur auf alle adaptiven Aspekte ( $r=.308$ ,  $p=.010$ ) sowie auf das allgemeine Wohlbefinden ( $r=.308$ ,  $p=.002$ ). In Bolivien wirkte eine solche Akkulturationseinstellung in erster Linie auf die behaviorale sozio-kulturelle Adaptation ( $r=.369$ ,  $p=.002$ ) und ebenfalls auf das Wohlbefinden ( $r=.268$ ,  $p=.018$ ). Das bestätigt die Befunde von Ward und Rana-Deuba (1999). Auch in Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung konnten Ergebnisse aus anderen Studien bestätigt werden. Auf die Items zur leistungsbezogenen Selbstwertschätzung zeigten sich in beiden Stichproben signifikante

Effekte ( $r > .400$ ,  $p < .001$ ), ebenso wie auf die Skala der intrinsischen Arbeitszufriedenheit (Kau:  $r = .398$ ,  $p = .001$ ; Bol:  $r = .408$ ,  $p = .001$ ). Weitere auffällige Effekte waren im Kaukasus auf alle adaptiven Aspekte ( $r = .244$ ,  $p = .033$ ), das Wohlbefinden ( $r = .377$ ,  $p = .022$ ) und die sprachbedingte Benachteiligung ( $r = -.266$ ,  $p = .023$ ); in Bolivien auf die kognitive sozio-kulturelle Adaptation ( $r = .259$ ,  $p = .022$ ) und ebenfalls die sprachbedingte Benachteiligung ( $r = -.279$ ,  $p = .015$ ) zu beobachten.

Für die Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang zwischen der Verbundenheit mit der Entsendeorganisation und der intrinsischen Arbeitszufriedenheit konnten die längsschnittlichen Tests Hinweise liefern. Zunächst korrelieren die Skalen in beiden Stichproben signifikant miteinander (Kau:  $r = .374$ ,  $p = .006$  [bs]; Bol:  $r = .360$ ,  $p = .031$  [bs]). Der Effekt für die Verbundenheit bleibt in beiden Fällen im längsschnittlichen Test stärker erhalten (Kau:  $\beta = .173$ ,  $p = .263$ ; Bol:  $\beta = .334$ ,  $p = .151$ ), sodass diese, zumindest für die spezifische Zielgruppe von Entsandten, als Prädiktor angenommen werden kann<sup>72</sup>. Die soziale Identität betreffend ist interessant, dass die Dimension „Zentralität“ einen negativen Einfluss auf alle evaluativen Aspekte hat, am deutlichsten auf soziale Selbstwertschätzung ( $r = -.321$ ,  $p = .008$ ), Heimweh ( $r = .275$ ,  $p = .019$ ) und sprachbedingte Benachteiligung ( $r = .382$ ,  $p = .002$ ) im Kaukasus, in Bolivien nur auf das Heimweh in signifikantem Maß ( $r = .283$ ,  $p = .014$ ). Auch die Dimension „Bindung“ wirkt negativ auf das empfundene Heimweh im Kaukasus ( $r = .235$ ,  $p = .039$ ) und das Wohlbefinden in Bolivien ( $r = -.214$ ,  $p = .049$ ). Im längsschnittlichen Test bleibt jedoch nur der Effekt der „Zentralität“ signifikant (Kau:  $\beta = .309$ ,  $p = .018$ ; Bol:  $\beta = .294$ ,  $p = .028$ ). Dies ist ein Hinweis darauf, dass „Zentralität“ tatsächlich zu den Prädiktoren zu zählen ist, während „Bindung“ einen adaptiven Aspekt abbildet. Dafür spricht auch die erwartungsgemäß deutliche negative Korrelation mit dem Freundschaftsverhältnis (Kau:  $r = -.354$ ,  $p = .010$  [bs]; Bol:  $r = -.486$ ,  $p < .001$  [bs]).

Schließlich wurden noch positive Zusammenhänge zwischen der fremdsprachenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, den Spanischkompetenzen und der sprachbedingten Benachteiligung beobachtet. Erneut handelt es sich hierbei um drei „sprachnahe“ Faktoren, weshalb von direkten Effekten ausgegangen wird. Abb. 3.13 zeigt die berichteten Zusammenhänge im Überblick. Mit farbigen Pfeilen wurden die Zusammenhänge markiert, an denen die Sprachkompetenzen beteiligt sind. Der signifikante Mediationseffekt wurde mit fetten Pfeilen hervorgehoben.

<sup>72</sup> Eine partielle gegenseitige Abhängigkeit ist dennoch nicht auszuschließen, denn auch die Arbeitszufriedenheit erreicht positive, aber deutlich schwächere Beta-Koeffizienten im längsschnittlichen Test.

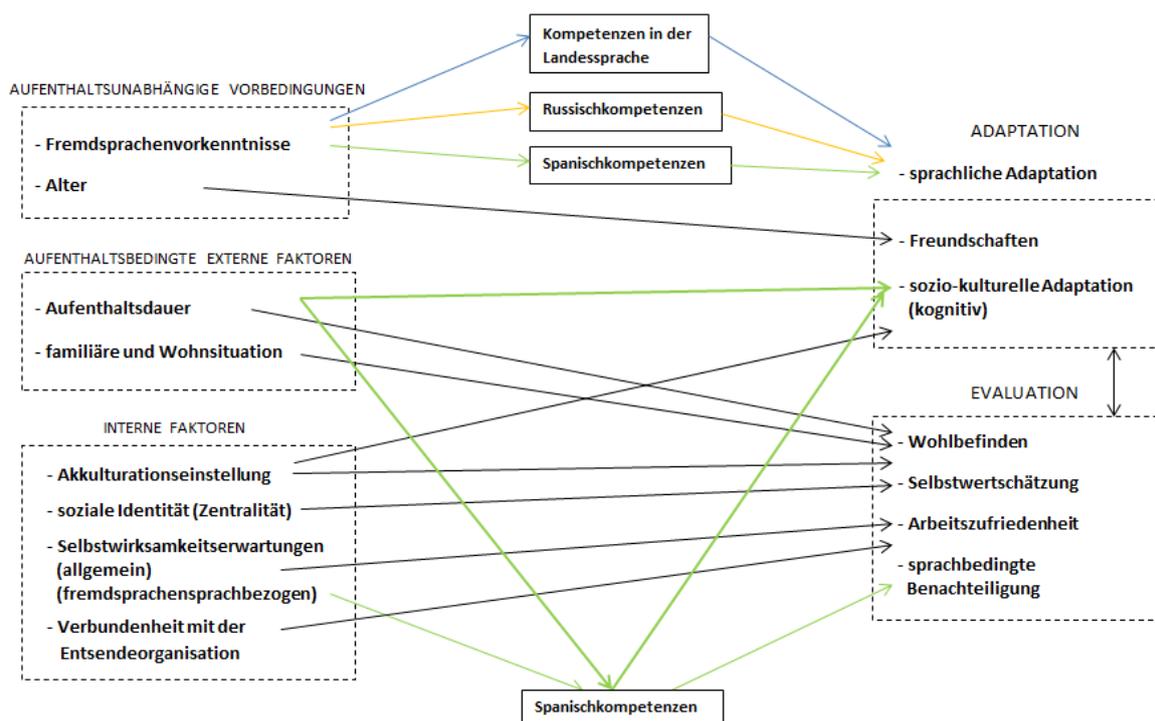


Abb. 3.13: Die Sprachkompetenzen im Gesamtzusammenhang

Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenzen als Mediator zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen wird auf Basis der vorliegenden Daten nicht deutlich. Lediglich in der Stichprobe aus Bolivien zeigte sich ein signifikanter Mediationseffekt der Spanischkompetenzen auf den Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und der kognitiven Dimension der sozio-kulturellen Adaptation. Starke direkte Effekte zeigten sich, ebenfalls deutlicher in der Stichprobe aus Bolivien, für Faktoren, die sich ohnehin auf Sprache beziehen. Ein Grund für die Unterschiede zwischen den Stichproben könnte sein, dass Kompetenzen in den Landessprachen im Kaukasus auf adaptive und evaluative Aspekte einen geringeren Einfluss haben, wenn andere externe und interne Faktoren wirken. Außerdem ist es möglich, dass die Rolle der Sprachkompetenzen erst auf höherem Sprachniveau salient wird, denn Kompetenzen in den kaukasischen Landessprachen, die über Grundfertigkeiten hinausgehen, sind selten. Zwar gibt es deutlich mehr Teilnehmer mit guten Russischkompetenzen, Russisch spielt jedoch als Verkehrssprache, die zudem im Rückgang begriffen ist, eine andere Rolle in Bezug auf Adaptation und Evaluation. Die beiden Thesen werden in Abschnitt 3.5 noch einmal aufgegriffen.

Einen weiteren Hinweis auf Ursachen für die insgesamt seltenen Mediationseffekte liefern die längsschnittlichen Daten. Für alle in diesem Abschnitt berichteten Effekte wurden die Tests zur Überprüfung auf die Wirkungsrichtung durchgeführt (vgl. 3.4.1.4, Kennwerte aller Tests s. Anhang). Neben den bereits vorgestellten Ergebnissen der Analysen zu sozialer Identität und Verbundenheit mit der Entsendeorganisation bleiben die Effekte der Spanischkompetenzen auf die sprachbedingte

Benachteiligung ( $\beta=-.443$ ,  $r=.010$ ) und der Aufenthaltsdauer auf die kognitive sozio-kulturelle Adaptation ( $\beta=.292$ ,  $r=.019$ ) signifikant erhalten. Sechs weitere bestätigen sich tendenziell ( $p<.150$ ), der Großteil der Effekte ist jedoch nicht signifikant. Da es sich um einen strengen Test an kleinen Stichproben handelt, liegen dafür teilweise methodische Ursachen vor. Die Daten zeigen jedoch ein Muster, das noch eine andere Interpretation zulässt. Es ist auffallend, dass in den Tests, in denen die Sprachkompetenzen als abhängige Variable fungieren, nur einer ein marginal signifikantes Ergebnis in der erwarteten Richtung erzeugt (Summe der Sprachlernmotivatoren in Bolivien  $\rightarrow$  Spanischkompetenzen:  $\beta=.117$ ,  $r=.103$ ), während die übrigen zu nicht signifikanten oder sogar entgegengesetzten Effekten führen. Da die anderen Tests, in denen die Sprachkompetenzen als Prädiktor fungieren oder gar nicht vorkommen, die erwarteten Ergebnisse in der Tendenz bestätigen, muss die Wirkrichtung der Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und den Sprachkompetenzen überdacht werden. So könnten persönlichen Schlüsselereignissen im Kaukasus eine größere Bedeutung für die Entscheidung zum Spracherwerb zukommen und die dadurch wachsenden Sprachkompetenzen einen Einfluss auf die Wohnsituation haben. Hinweise auf solche landesspezifischen Auslöser zum Spracherwerb liefern die Interviewprotokolle. Die vergleichsweise wenigen Effekte auf den Spanischerwerb lassen vermuten, dass dieser relativ unabhängig von den erhobenen Variablen geschieht, weil die sprachliche Situation in Bolivien sehr stark wirkt oder/und die Entscheidung zum Spanischerwerb schon vor dem Aufenthalt in Bolivien gefallen ist. Die positive Rolle, die die Sprachkompetenzen für zentrale Aspekte der Adaptation und Evaluation spielen, wird hingegen deutlicher durch die Daten gestützt.

### 3.4.3 Zusammenfassung und Interpretation

Die Ergebnisse der ersten Teilstudie werden in diesem Abschnitt mit den Forschungshypothesen aus Abschnitt 3.2 abgeglichen. Dabei wird auch die thematische Reihenfolge aus der Präsentation der Hypothesen beibehalten.

#### **1.) Bestimmte demografische Konstellationen fördern bzw. behindern den Spracherwerb.**

In beiden Stichproben zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang der Vorkenntnisse in den Zielsprachen mit dem momentanen Sprachstand (Hypothese 1a). Am stärksten traf dies auf die Russischkompetenzen zu, was mit der geringeren Präsenz von Russisch im Vergleich zu den Landessprachen in den südkaukasischen Republiken erklären lässt. Die erwartete negative Wirkung vorhandener Russischkompetenzen auf die Motivation zum Spracherwerb der Landessprachen wurde tendenziell im Bereich des wahrgenommenen Nutzens und der Absicht zum Spracherwerb festgestellt. Wirkungen der Vorkenntnisse in anderen Sprachen, insbesondere ein Effekt von

Kompetenzen in verwandten Sprachen, konnten lediglich für die kleine Gruppe von Sprechern anderer slawischer Sprachen in Bezug auf Russisch festgestellt werden. Die Anzahl weiterer beherrschter Fremdsprachen in Bolivien war niedriger als im Kaukasus. Das liegt daran, dass mit Spanisch schon eine verbreitete (Schul)Fremdsprache besetzt ist. Warum jedoch auch die Kompetenzeinschätzungen für Englisch und Französisch niedriger als im Kaukasus ausfielen, ist eine offene Frage.

Sowohl die bisherige als auch die beabsichtigte Aufenthaltsdauer gingen wie erwartet mit hohen Sprachkompetenzen und hoher Lernbereitschaft einher (Hypothese 1b). Besonders deutlich trat der Zusammenhang zwischen der bisherigen Aufenthaltsdauer und den Sprachkompetenzen für Spanisch in Bolivien hervor. Dies wird als Indiz für den im Vergleich zum Kaukasus stärker herrschenden Druck zum Erwerb zielsprachlicher Kompetenzen für einen längeren Aufenthalt in Bolivien gewertet.

Die familiäre und Wohnsituation betreffend führte das Zusammenleben mit einem einheimischen Partner zu den stärksten Effekten auf die Sprachkompetenzen (Hypothese 1c). Inwieweit das Zusammenleben mit Kindern den Spracherwerb beeinflusst, konnte nicht zuverlässig analysiert werden, da diese Konstellation mit dem Zusammenleben mit einheimischen Partnern konfundierte und ausreichend detaillierte Informationen über die Sprachbiografie der Kinder nicht vorliegen. Die Vermutung in Bezug auf allein Wohnende bestätigte sich insofern, dass sie größere Hindernisse beim Spracherwerb wahrnahmen. Allein Wohnende verfügten auch über niedrigere Sprachkompetenzen in den Landessprachen.

Dass ein von Einheimischen dominiertes Kollegium den Spracherwerb fördert (Hypothese 1d), ließ sich nur an den Daten aus Bolivien bestätigen. In den südkaukasischen Republiken scheinen vor allem die Kompetenzen in den Landessprachen in Arbeitskontexten entbehrlicher; Russisch zeigte sich zumindest in stark gemischten Teams relevant. Auf die Kompetenzen in den Landessprachen schlug sich allerdings ein mehrheitlich aus Deutschen bestehendes Kollegium negativ nieder.

Extrinsische Sprachlernmotivatoren wurden insgesamt wenige, in Bolivien jedoch mehr genannt. Überraschenderweise führten in der Stichprobe aus dem Kaukasus vor allem Erwartung und Testung der entsendenden Organisationen zu positiven Effekten auf die Landessprachen und Russisch, während in Bolivien die Finanzierung von Sprachunterricht zu einem positiven Effekt auf die Lernbereitschaft führte (Hypothese 1e). In der Summe wirkten die Sprachlernmotivatoren signifikant positiv auf die Sprachkompetenzen im Kaukasus.

## **2.) Bestimmte Ausprägungen interner Faktoren steigern die Sprachlernbereitschaft und den Erfolg im Spracherwerbsprozess.**

Die Analyse von Zusammenhängen zwischen allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen und den Variablen des Spracherwerbs führte zu widersprüchlichen Effekten. Hypothese 2a konnte daher nicht bestätigt werden.

Die große Mehrheit der Teilnehmer in beiden Stichproben zeigte eine hohe Orientierung an der Zielkultur und ließ sich somit den Akkulturationsstrategien Integration und Assimilation zuordnen. Wie erwartet fördern beide Einstellungen die Bereitschaft zum Erwerb der Landessprachen in beiden Stichproben (Hypothese 2b).

Die Analyse der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ergab entgegen den Erwartungen keine signifikanten Ergebnisse auf die Variablen des Spracherwerbs (Hypothese 2c). Auffällig war weiterhin die geringe Varianz im Antwortverhalten der Teilnehmer beider Studien. Das ist verwunderlich, da die Skala weithin als valide gilt (vgl. 2.4). Die fremdsprachenbezogene Selbstwirksamkeitserwartung führte wie erwartet zu deutlichen Effekten sowohl auf die Lernbereitschaft als auch die Sprachkompetenzen.

In welchem Maße das Einsatzland dem Wunsch der Entsandten entsprach, wirkte sich erwartungsgemäß auf die Variablen des Spracherwerbs aus (Hypothese 2d). Für Russisch zeigten sich stärkere Effekte auf Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen als für die Landessprachen im Kaukasus. In Bolivien trat ein deutlicher Effekt nur auf die Spanischkompetenzen auf.

## **3.) Kompetenzen in den Sprachen der Einsatzländer wirken positiv auf adaptive und evaluative Aspekte.**

Die Relevanz der untersuchten Sprachen für die Adaptation im Einsatzland konnte bestätigt werden. Dabei traten Unterschiede zwischen den Stichproben und Sprachen auf. Signifikante Effekte auf die Gesamtadaptation (Summe aller adaptiven Skalen) wurden nur in der Stichprobe aus dem Kaukasus beobachtet. Neben den erwartungsgemäß hohen Korrelationen zwischen Sprachkompetenzen und sprachlicher Adaptation und allen untersuchten Sprachen wirkten sich Kompetenzen in den kaukasischen Landessprachen auch auf die Einschätzungen der kognitiven und der verhaltensbezogenen sozio-kulturellen Adaptation aus (Hypothese 3a). Ein Effekt auf die kognitive Teilskala konnte auch in der Stichprobe aus Bolivien festgestellt werden. Die Einschätzung des rationalen Verstehens der Gastkultur hängt offenbar stärker als erwartet von den Sprachkompetenzen ab, wohingegen die affektive Einschätzung kaum und im Falle der Landessprachen im Kaukasus sogar tendenziell negativ beeinflusst wird.

Bei der Analyse des Bezugs zu den Mitarbeitern ließ sich, unabhängig von den Sprachkompetenzen, in beiden Stichproben ein Ingroup-Bias, d.h. eine insgesamt höhere Bewertung der deutschen

Mitarbeiter im Vergleich zur Bewertung der einheimischen Mitarbeiter, feststellen. Dieser lag in einer deutlich höheren Einschätzung der Kompetenz deutscher Kollegen begründet. In den Dimensionen „Wärme“ und „Respekt & Sympathie“ wurden die einheimischen Kollegen höher bewertet. Im Kaukasus nahm mit wachsenden Sprachkompetenzen der Unterschied zwischen den Einschätzungen ab, allerdings nicht wie erwartet durch ein Ansteigen der Werte für die einheimischen, sondern durch ein Sinken der Werte für die deutschen Mitarbeiter. In Bolivien zeigten sich keine signifikanten Effekte. Hypothese 3b konnte somit nicht bestätigt werden.

Ein Zuwachs des Anteils an einheimischen Freunden bei steigenden Sprachkompetenzen ließ sich im Einklang mit Hypothese 3c in beiden Stichproben tendenziell und für Russisch signifikant beobachten. Die Kompetenzen in den kaukasischen Landessprachen sind insgesamt niedrig, sodass sie in den meisten Fällen vermutlich nicht ausreichen, die freie Kommunikation unter Freunden zu tragen. Der Effekt für Russisch zeigt sich aus diesem Grund deutlicher. In Bolivien wiederum sind die Spanischkompetenzen insgesamt hoch, weshalb der Effekt vielleicht nicht mehr deutlich hervortritt.

Auf die Gesamtevaluation waren in der Stichprobe aus Bolivien signifikante Effekte der Spanischkompetenzen zu beobachten, die vor allem im starken Abnehmen wahrgenommener sprachbedingter Benachteiligung bei steigenden Sprachkompetenzen begründet liegt (Hypothese 3e). Für Russisch war dies auch in der Stichprobe aus dem Kaukasus festzustellen. Kompetenzen in den kaukasischen Landessprachen hatten jedoch nur eine verschwindend geringe Wirkung auf die Einschätzung der Benachteiligung. Dies kann teilweise mit den insgesamt niedrigen Kompetenzen erklärt werden. Die Frage danach, inwieweit außerdem die Erwartungshaltungen der Einheimischen hierbei eine Rolle spielen, wird unter 3.5.2.2 noch einmal aufgegriffen.

Direkte Effekte der Sprachkompetenzen auf Wohlbefinden und Selbstwertschätzung wurden unter dem Vorbehalt, dass sprachunabhängige Prädiktoren stärker wirken sollten, erwartet (Hypothese 3d). Diese Erwartung wurde in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden bestätigt, das mit den Landessprachen im Kaukasus und in Bolivien tendenziell positiv korrelierte, vor allem aber von der Akkulturationseinstellung und adaptiven Aspekten beeinflusst wurde (s.u.). In der Stichprobe aus dem Kaukasus war außerdem zu beobachten, dass das empfundene Heimweh mit steigenden Sprachkompetenzen geringer wurde.

#### **4.) Auf einige Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen wirken die Sprachkompetenzen als Mediator.**

Die Aufenthaltsdauer korrelierte in beiden Stichproben wie erwartet positiv mit der Mehrheit der Zielvariablen (Hypothese 4a). Unter den adaptiven Aspekten war es die kognitive sozio-kulturelle Adaptation, auf die sich in beiden Stichproben die stärksten Effekte zeigten. Für diesen

Zusammenhang spielen die Sprachkompetenzen in den Landessprachen die erwartete Mediatorenrolle, allerdings nur für Spanisch in Bolivien signifikant. Unter den evaluativen Aspekten war es vor allem das allgemeine Wohlbefinden, das in beiden Stichproben mit steigender Aufenthaltsdauer ebenfalls zunahm. Dass sich der negative Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und sprachbedingter Benachteiligung nur in Bolivien signifikant, im Kaukasus hingegen tendenziell zeigte, verweist erneut auf Spezifika der untersuchten Länder bzw. Sprachen, denen in der zweiten Teilstudie weiter nachgegangen wird.

Der erwartete negative Zusammenhang zwischen Alter und Freundschaftsverhältnis (Hypothese 4b) bestätigte sich nicht, im Gegenteil, es wurde ein positiver Zusammenhang festgestellt, der auch bei Kontrolle der Aufenthaltsdauer sowie der familiären und Wohnsituation bestehen blieb und von den Sprachkompetenzen nur marginal beeinflusst wurde. Dieser Befund macht darauf aufmerksam, dass Erkenntnisse aus Untersuchungen mit Immigranten nur sehr vorsichtig auf Studien mit Entsandten übertragen werden können, da sich die Lebensbedingungen der beiden Zielgruppen in einigen Punkten stark voneinander unterscheiden.

Hohe Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale Extravertiertheit und Offenheit gingen mit höheren Werten bei der verhaltensbezogenen sozio-kulturellen Adaptation sowie dem Wohlbefinden, der Arbeitszufriedenheit und der Selbstwertschätzung einher (Hypothese 4c). Negative Ausprägungen bei Neurotizismus hingegen korrelierten negativ mit allen evaluativen Variablen.

Eine hohe Orientierung an der Zielkultur sowie hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen führten in beiden Stichproben erwartungsgemäß zu positiven Korrelationen mit adaptiven und evaluativen Aspekten (Hypothesen 4d+e). Die auffälligsten davon waren für die Akkulturationseinstellung die verhaltensbezogene sozio-kulturelle Adaptation und das allgemeine Wohlbefinden, für die Selbstwirksamkeitserwartungen die kognitive sozio-kulturelle Adaptation, die intrinsische Arbeitszufriedenheit und die sprachbedingte Benachteiligung. Signifikante vermittelte Effekte durch die Sprachkompetenzen waren nicht nachzuweisen.

Für die Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang zwischen der Verbundenheit mit der Entsendeorganisation und der intrinsischen Arbeitszufriedenheit konnten die Daten beider Stichproben Hinweise darauf liefern, dass die Verbundenheit mit der Entsendeorganisation der stärkere Prädiktor ist (Hypothese 4f). Außerdem zeigten die längsschnittlichen Analysen, dass die drei Dimensionen der sozialen Identität beim vorliegenden Forschungsdesign nicht zu einem Prädiktor zusammengefasst werden können, denn während „Zentralität“ als unabhängige Variable vor allem auf evaluative Aspekte wirkt, ist „Bindung“ den Zielvariablen zuzurechnen.

### 3.5 ZWEITE TEILSTUDIE – DIE INTERVIEWBEFRAGUNG

#### 3.5.1 Methode

Unter den Merkmalen, in denen sich das Interview in positiver Weise vom Fragebogen unterscheidet, sind es insbesondere die folgenden, die für den parallelen Einsatz von Interviews in dieser Studie sprechen (vgl. Wittkowski 1994: 2f): Die durch Interviews gewonnenen Informationen geben psychische Sachverhalte vergleichsweise ganzheitlich wieder, z.B. können Motive umfassend und anschaulich dargestellt werden. Bei einem wenig bekannten Untersuchungsgegenstand, der einen explorativen Zugang erfordert, sind vor allem halb- und unstrukturierte Interviews geeignet, neuartige Informationen zu gewinnen, wobei die Möglichkeit zur flexiblen Anpassung an den Gedankengang des Interviewpartners von besonderem Vorteil ist. In Interviews ist es tendenziell einfacher, valide Aussagen über Inhalte zu erlangen, die den Befragten unangenehm sind. Missverständnisse können unmittelbar aufgeklärt, para- und nonverbale Signale des Sprechers berücksichtigt werden. Die Charakteristika der in Interviews erhobenen Informationen fassen Kvale und Brinkmann wie folgt zusammen: „Interview knowledge is produced, relational, conversational, contextual, linguistic, narrative, and pragmatic“ (Kvale/Brinkmann 2009: 53).

Für die Typologie von Interviews sind mehrere Dimensionen, die zueinander in Beziehung stehen, zu betrachten. Der Grad der Strukturiertheit wird in mindestens drei Stufen erfasst: unstrukturierte, halbstrukturierte und hochstrukturierte Interviews. Diesen Stufen entspricht der Grad der Standardisierung, der gering, mittel oder hoch sein kann. Umgekehrt verhält es sich mit dem Handlungsspielraum von Interviewern und Befragten, der in unstrukturierten Interviews sehr groß und in hochstrukturierten Interviews gering ist. In ersteren dominieren offene, in letzteren geschlossene Fragen. Halbstrukturierte Interviews werden in der Regel mittels Interviewleitfaden, der Primär- und Sekundärfragen enthält, durchgeführt und daher auch als Leitfadeninterviews bezeichnet. Die Art der Auswertung und damit der Ergebnisse reicht von qualitativ interpretierend in unstrukturierten Interviews bis quantitativ klassifizierend in hochstrukturierten Interviews. Leitfadeninterviews erlauben eine Kombination aus beiden Vorgehensweisen (vgl. Wittkowski 1994: 10ff).

### 3.5.1.1 Inhaltsanalyse

Für die Auswertung von Daten, die durch Interviews gewonnen werden, steht eine Reihe von Verfahren zur Verfügung. Die Auswahl des angemessenen Verfahrens richtet sich sowohl nach Erkenntnisinteresse und Art und Umfang des Datenmaterials, als auch nach forschungspragmatischen Gesichtspunkten. Im Folgenden werden einige der gebräuchlichsten Verfahren kurz vorgestellt, um vor diesem Hintergrund die Methodenwahl für die vorliegende Forschungsarbeit zu begründen.

Unter dem Begriff Inhaltsanalyse sammelt sich eine Vielzahl von empirischen Methoden zur Auswertung von Texten aller Art, aber auch Bildern, Filmen oder Tondokumenten. Diese können reaktiv und systematisch (z.B. Interviewtranskripte), non-reaktiv und systematisch (z.B. Beobachtungsprotokolle), aber auch spontan (z.B. Briefe) entstanden sein. Als Bezeichnung einer eigenständigen wissenschaftlichen Methode hat der englische Begriff Content Analysis seinen Ursprung spätestens Anfang des 20. Jh. und steht mit Forschern wie Harold D. Lasswell, Peter F. Lazarsfeld, Otto Groth oder Max Weber in Verbindung. Als grundlegend für die Diskussion des Begriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jh. gilt die Definition von Berelson, der unter Inhaltsanalyse „eine Technik zur objektiven, systematischen und quantitativen Beschreibung des manifesten Inhalts von Kommunikation“ (Berelson 1952: 18, Übersetzung des Autors) versteht. Es haben sich in den folgenden Jahrzehnten viele Spielarten von Inhaltsanalyse entwickelt, so dass nicht mehr von einer Technik, sondern mindestens einer Methode, noch treffender von einem Methodenbündel gesprochen werden muss. Von den zahlreichen seit Berelson formulierten Definitionen des Begriffs Inhaltsanalyse sei an dieser Stelle die Definition von Werner Früh vorgestellt, die sich einerseits dadurch auszeichnet, das ganze Konzept zu umspannen, deren hoher Grad an Allgemeinheit andererseits die erwähnte Vielfalt der sich dahinter verbergenden Varianten widerspiegelt:

*Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte. (Früh 2011: 27)*

Die Grundidee besteht darin, „dass eine Bedeutungsstruktur in eine Formalstruktur überführt wird“ (ebd.: 29), wobei ein systematisches und objektives (d.h. intersubjektiv nachvollziehbares) Vorgehen größtmögliche Transparenz des Verfahrens und damit des Erkenntnisprozesses gewährleisten soll (ebd.: 133). Die sich an die eigentliche Inhaltsanalyse in aller Regel anschließende Interpretation der belegbaren Befunde befindet sich bereits außerhalb der Methode: „Inferenz stellt [...] lediglich ein Merkmal der Forschungsstrategie dar, in deren Kontext die Inhaltsanalyse eingesetzt wird“ (ebd.).

Soweit sind die allgemeinen Merkmale der Inhaltsanalyse weitestgehend unstrittig. Bei der Unterteilung und genaueren Beschreibung der zahlreich existierenden Varianten besteht jedoch Uneinigkeit. Besonders häufig diskutiert wird zunächst die grobe Unterteilung in quantitative und qualitative Inhaltsanalysen. Für quantitative bzw. auch ohne Attribut gekennzeichnete Inhaltsanalysen sind standardisierte Methoden und deduktives Vorgehen bei der Kategorienbildung typisch. Als qualitativ werden einerseits solche Inhaltsanalysen bezeichnet, die über eine reine Frequenzanalyse hinausgehen (Merten 1995: 40, 50ff). Kracauer, auf dessen Aufsatz der Begriff zurückgeht, betont jedoch grundsätzlich den (latenten) Sinngehalt als Gegenstand der qualitativen Inhaltsanalyse und grenzt sich damit von Berelsons Verständnis, in dem nur quantifizierende Verfahren die Validität inhaltsanalytischer Auswertung gewährleisten, ab (vgl. Meuser 2006). Einen Ausweg aus der Debatte bietet Früh an, indem er darauf hinweist, dass bei einer Inhaltsanalyse zwar quantifizierend vorgegangen wird, jeder quantitativen Analyse aber ein qualitativer Analyseakt vorausgegangen sein muss (Früh 2011: 38). Das mindestens in Europa am häufigsten angewandte Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse von Mayring enthält zwar das Attribut „qualitativ“ in der Bezeichnung, jedoch betont auch Mayring, „dass die Synthese [zwischen qualitativer und quantitativer Analyse] dort liegt, wo die jeder Analyse notwendig inhärenten qualitativen Analyseschritte expliziert werden und daraufhin die Punkte im Analyseprozess bezeichnet werden, an denen sich quantitative Schritte sinnvoll einbauen lassen“ (Mayring 2010: 123). Damit stellen die beiden Ansätze keine sich gegenseitig ausschließenden Alternativen dar, sondern können als die Randpunkte einer Skala verstanden werden, deren Ausprägung vor allem für die Beschreibung der sich an die Kategorienbildung anschließenden Auswertungsverfahren geeignet ist.

Eine weitere solche Skala, die besonders für den Prozess der Kategorienbildung selbst bedeutsam ist, wird durch die Begriffe „induktiv“ und „deduktiv“ begrenzt. Während die Wahl der Selektionskriterien wie Kategorisierungsdimension und Abstraktionsniveau per se ein deduktives Moment enthalten (Mayring 2002: 115f), kann der Prozess der Kategorienbildung je nach Forschungsfrage eher induktiv oder deduktiv geprägt sein. Früh spricht in diesem Zusammenhang von „empiriegeleitet“ vs. „theoriegeleitet“, wobei er auch hier für ein gemischtes Vorgehen plädiert, indem Hauptkategorien stärker theoriegeleitet, deren Ausdifferenzierung in Unterkategorien stärker empiriegeleitet entstehen sollten (Früh 2001: 153ff).

Die Bildung und das Belegen von Kategorien am Datenmaterial bilden das Kernstück jeder Inhaltsanalyse. Mayring unterscheidet dabei die drei Grundformen explizierende, zusammenfassende und strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 63ff). Weiterentwicklungen der Inhaltsanalyse sind Interaktionsanalysen, semantische Struktur- und Inhaltsanalysen (Früh 2011: 265ff), das Würzburger Verfahren (Wittkowski 1994: 143ff) u.v.a., die sich teilweise bereits in den initialen Analyseschritten von den Grundformen unterscheiden und auf die an dieser Stelle nicht

näher eingegangen wird. Ein der Inhaltsanalyse nach Mayring sehr ähnliches Verfahren ist die Themenanalyse, die mit anderer Terminologie arbeitet, aber bei der Analyse in vergleichbarer Weise vorgeht (Braun/Clarke 2006; Howitt 2010:163ff).

Neben der Inhaltsanalyse muss als sehr populäres alternatives (Text)analyseverfahren die Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory) genannt werden. In den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jh. von Glaser und Strauss entwickelt (vgl. Glaser/Strauss 1979), unterscheidet sich das Verfahren vor allem darin von anderen, dass es während der Erhebung (induktive) Konzept- und Theoriebildung vorsieht. Datenerhebung und –auswertung finden parallel statt und beeinflussen sich gegenseitig. Klassischerweise wird die Gegenstandsbezogene Theoriebildung in der Feldforschung, insbesondere bei teilnehmenden Beobachtungen und vor allem dann, wenn der Gegenstandsbereich noch nicht oder wenig erforscht ist, eingesetzt (vgl. Mayring 2002: 103ff).

Verfahren, bei denen die subjektive Perspektive der Forscher explizit an das Material herangetragen wird und werden soll, sind hermeneutische Textinterpretationen (vgl. Früh 2011: 50ff). Die Wurzeln der Hermeneutik als Theorie vom Verstehen (von Texten) reichen bis in die Antike; im 20. Jh. wird sie als Phänomen des menschlichen Verstehens intensiv von Gadamer diskutiert (vgl. Gadamer 1960). Im engeren Sinne und bei der Auswertung von Interviewmaterial meint hermeneutisches Vorgehen, dass das (Vor)verständnis der interpretierenden Forscher modifiziert wird, bis die Deutung der subjektiven Perspektiven der Interviewten erarbeitet ist. Diese gemeinsam erarbeitete Deutung, die so genannte Paraphrase, kann als Ausgangspunkt für weitere Analysen dienen. Eine konkrete Technik, die sich dieser Vorgehensweise bedient, ist die Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase (vgl. Heinze/Klusemann 1979). Diese Idee wurde in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und stark vereinfacht bei der Erarbeitung der Interviewprotokolle eingesetzt (s. 3.5.1.3).

Vom ersten Schritt der Datenreduktion abgesehen orientiert sich das Vorgehen bei der weiteren Datenaufbereitung und –auswertung an der Inhaltsanalyse nach Mayring. Zusammenfassung und Strukturierung von Erfahrungen und Einstellungen sind die Ziele des Kategorienbildungsprozesses, in dessen Anschluss einfache Frequenzanalysen durchgeführt werden, um besonders relevante Kategorien herauszuarbeiten. Latenter Sinngehalt, Kommunikationsverhalten oder phonetische Analysen stehen nicht im Forschungsinteresse. Deshalb wurde auf die Anwendung von vor allem in den ersten Schritten deutlich aufwendigeren inhaltsanalytischen Verfahren abgesehen. Die Gegenstandsbezogene Theoriebildung verbot sich einerseits aufgrund der Tatsache, dass alle Interviews pro Erhebungsland in einem engen Zeitfenster durchgeführt werden mussten und erst anschließend ausgewertet werden konnten. Außerdem bestanden für einige Forschungsfragen bereits Vorannahmen, die eine in diesen Punkten deduktive Kategorienbildung erforderten. Das Vorgehen im Einzelnen wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

### 3.5.1.2 Instrumente

Für die zweite Teilstudie wurden Leitfadeninterviews mit offenen und halboffenen Fragen nach dem Prinzip des „Funneling“<sup>73</sup> durchgeführt. Durch die Interviews sollten die Teilnehmer dazu angeregt werden, über ihre Erfahrungen im Einsatzland und insbesondere im Umgang mit den Einheimischen berichten. Außerdem bot das Interview Impulse zur Reflexion der eigenen Sprachlernmotive, des Gebrauchs der Verkehrs- bzw. Landessprachen und der vorhandenen oder erwünschten Lernbedingungen vor und während dem Einsatz. Die Analyse der auf diese Weise gewonnenen Texte hat zum Ziel, Aussagen über den kognitiven und emotionalen Handlungshintergrund der Teilnehmer zu treffen.

Der Entwicklung der Instrumente waren nicht standardisierte „Pilotinterviews“ (vgl. Kvale/Brinkmann 2009: 117) vorausgegangen, in denen die Kernthemen der späteren Untersuchung herausgearbeitet wurden. In den Leitfaden für die im Rahmen der Erhebung durchgeführten Interviews gingen jeweils drei Primärfragen sowie ergänzende Sekundärfragen, die dann gestellt wurden, wenn die Teilnehmer diese Aspekte nicht schon von selbst angesprochen hatten, ein. Der Leitfaden für die Befragung in Bolivien unterschied sich von dem Leitfaden für Georgien in einigen Aspekten, die weiter unten erläutert werden.

Zunächst werden die Fragen bzw. Stichpunkte, die den Leitfaden für Georgien bildeten, aufgelistet:

- 1.) *Wie wurden bzw. werden Sie in Georgien empfangen bzw. wahrgenommen?*
  - 1.a) *Spielen die Fremdsprachenkenntnisse dabei eine Rolle?*
- 2.) *Lohnt es sich für Sie, Georgisch bzw. Russisch zu lernen?*
  - 2.a) *mit Kollegen kommunizieren können?*
  - 2.b) *außerhalb der Arbeitswelt, mit „allen“ reden können?*
- 3.) *Macht es einen Unterschied, ob man als Ausländer Georgisch oder Russisch spricht?*

Die erste Primärfrage diente der Erhebung von Einschätzungen zu Wahrnehmung und Umgang der Einheimischen in Bezug auf die deutschen Gäste auf Zeit. Entsprechend den Hypothesen (s. 3.1) erschien die Sekundärfrage 1.a zur Rolle der Fremdsprachenkompetenzen angebracht. Hier ging es darum, inwieweit vorhandene Sprachkompetenzen oder Bemühungen um selbige die Reaktionen der Einheimischen beeinflussen. So könnte es z.B. sein, dass auf fehlende Kompetenzen mit Ablehnung oder Kritik reagiert wird, was den Druck auf die Notwendigkeit des Spracherwerbs erhöhen würde.

---

<sup>73</sup> Trichterprinzip: vom Allgemeinen zum Spezifischen (Wittkowski 1994: 35)

Thema der zweiten Primärfrage sind die Sprachlernmotive und die Relevanz der Sprachen im Alltag. Nachgefragt wurde hier explizit nach den Domänen Arbeitswelt und Freizeit, wobei als Anker im Leitfaden die Ellipsen unter 2.a und 2.b fungierten. Abschließend wurde nach Erfahrungen gefragt, die die Teilnehmer mit dem Gebrauch von Georgisch und Russisch selbst gemacht oder beobachtet haben. Russisch als über Jahrzehnte vorherrschende Lingua Franca ist seit der Unabhängigkeit der kaukasischen Republiken im Rückgang begriffen. Anders als in Lateinamerika, wo Spanisch bzw. Portugiesisch die Sprachen der Einheimischen bzw. deren Sprecherzahl so stark in den Hintergrund gedrängt haben, dass alternative Landessprachen undenkbar sind, gewinnen die Sprachen der südkaukasischen Republiken als Verkehrs- und Amtssprachen wieder an Bedeutung. Wenn damit Vorbehalte gegen Sprecher des Russischen einhergehen sollten, wie es etwa im Baltikum zu beobachten ist, wäre dies für in diese Länder entsandte ein starkes Argument, sich nicht auf den Russischerwerb zu konzentrieren.

Aufgrund der methodischen Erfahrungen aus der Befragung in Georgien (s. 3.5.1.3 und 3.6) ist der Interviewleitfaden für Bolivien etwas umfangreicher:

*1.) Wie wurden bzw. werden Sie in Bolivien empfangen bzw. wahrgenommen?*

*1.a) Spielen die Fremdsprachenkenntnisse dabei eine Rolle?*

*1.b) Werden Lernbemühungen im Spanischen erwartet?*

*1.c) Gibt es besondere Reaktionen Deutschen gegenüber?*

*1.d) Sprechen Sie Spanisch? - Angaben zur Lernbiografie*

*- Alltagsverständigung?*

*- Mediennutzung; Schriftlichkeit?*

*- schwierige, unmögliche Themen / Situationen?*

*- muttersprachliches Niveau?*

*2.) Lohnt es sich für Sie, Spanisch zu lernen?*

*2.a) mit Kollegen kommunizieren können?*

*2.b) außerhalb der Arbeitswelt, mit „allen“ reden können?*

*2.c) Quechua, Aymara, Guarani? (In welchen Kontexten sind bzw. wären solche Sprachkenntnisse notwendig oder hilfreich?)*

*3. Gibt es etwas, das Sie sich als Unterstützung bei Ihrem Spanischerwerb wünschen oder gewünscht hätten (Angebote Ihrer Entsendeorganisation, Lernmöglichkeiten im Einsatzland, persönliches Umfeld etc.)?*

Die erste Primärfrage zu Wahrnehmung und Umgang der Einheimischen entspricht der Frage aus der Erhebung in Georgien. Auch in Bolivien wurde die Nachfrage zur Rolle der Fremdsprachenkompetenzen gestellt, wobei explizit eventuell erwartete Lernbemühungen im Spanischen thematisiert wurden (1a+b). Obligatorisch hinterfragt wurde außerdem, ob Deutsche anders als andere Ausländer behandelt werden. Schließlich wurde auch nach dem Sprachstand im Spanischen gefragt.

Die Frage nach den Sprachlernmotiven beschränkte sich zunächst auf das Spanische. Im Anschluss daran wurde auch nach Kompetenzen in den indigenen Sprachen und, bei Vorhandensein, nach Motiven und Relevanz gefragt.

Die dritte Primärfrage unterscheidet sich von der in Georgien gestellten, da diese aufgrund der sprachlichen Gegebenheiten in Bolivien nicht sinnvoll gewesen wäre. Stattdessen wurde die Frage nach gewünschter Unterstützung beim Spracherwerb gestellt, die sich während der Auswertung sowohl der Fragebögen als auch der Interviewprotokolle aus dem Kaukasus zunehmend aufgedrängt hatte.

### 3.5.1.3 Datenerhebung

Die Interviews wurden in den Zeiträumen vom 3. März bis zum 20. März 2012 in Georgien und vom 12. Oktober bis zum 15. November 2012 in Bolivien durchgeführt. Der Kontakt zu potentiellen Interviewpartnern wurde per Mail, telefonisch oder bei persönlicher Begegnung hergestellt. Mit bereitwilligen Personen der Zielgruppe wurde dann ein Treffen an einem für die Interviewpartner angenehmen Ort vereinbart. Die Mehrzahl der Interviews waren Einzelinterviews, Gespräche mit zwei, maximal jedoch drei Personen bildeten die Ausnahme. Der Gesprächsstil war höflich und freundlich-tolerant bei gleichzeitiger Sachbezogenheit. Während der Interviews wurden stenografische Notizen angefertigt, alle Interviews wurden außerdem akustisch mitgeschnitten. Sie dauerten zwischen 10 und 25 Minuten. In einem Fall in Georgien und in zwei Fällen in Bolivien wurden in informellen Gesprächen ausführliche Auskünfte zu Aspekten aus dem Interviewleitfaden gegeben.

Die Interviews wurden möglichst offen geführt, um den Teilnehmern zu ermöglichen, ihre Sichtweise zu entfalten und die ihnen wichtigen Aspekte selbst anzusprechen. Die Steuerung von Seiten des Interviewers<sup>74</sup> war nur so hoch, dass die Thematisierung aller Kernfragen gewährleistet wurde. Dementsprechend wurden die Fragen nicht immer im Wortlaut des Leitfadens gestellt, sondern wenn nötig an den spezifischen Verlauf des Interviews angepasst. Auch gab es bei einigen Fragen

---

<sup>74</sup> Alle Interviews wurden vom Autor selbst durchgeführt.

Erklärungsbedarf, wenn sich die Befragten nicht sicher waren, ob sie die Frage richtig verstanden hatten. Dies betraf vor allem die Frage 1.a, da diese von vielen Teilnehmern nicht losgelöst davon, dass Sprachkompetenzen natürlich die Kommunikationsmöglichkeiten mit den Einheimischen erweitern, beantwortet werden konnte. Deshalb wurde diese mit zunehmender Erfahrung in Georgien, sowie in Bolivien von Beginn an, differenzierter gestellt und erläutert. Weitere Erfahrungen aus der ersten Erhebung in Georgien flossen in die zweite Erhebung in Bolivien ein und halfen, das gewonnene Datenmaterial zu verbessern. So wurde etwa die Sekundärfrage zu spezifischen Reaktionen auf Deutsche (Frage 1.b im Leitfaden für Bolivien) zum festen Bestandteil des Leitfadens, da dieser Aspekt von auffallend vielen Teilnehmern thematisiert worden war.

Die Frage nach den Spanischkompetenzen in Bolivien wurde einerseits gestellt, um die sich anschließenden Angaben zu den Lernmotiven besser einordnen zu können. Vor allem aber war die Motivation für diese Frage methodischer Natur, denn obwohl es sich ebenso wie im Fragebogen um Selbsteinschätzungen der Befragten handelt, lässt der Vergleich der Angaben der Interviewpartner, die auch an der Fragebogenerhebung teil nahmen, Rückschlüsse auf die Validität beider Angaben zu (s. 3.6). In Georgien hätte sowohl nach Georgisch als auch nach Russisch gefragt werden müssen, weshalb dort auf diese Frage verzichtet wurde.

Während die Frage nach den Sprachlernmotiven (Frage 2 im Leitfaden) für Georgisch und Russisch gleichermaßen detailliert gestellt wurde, lag der Fokus in Bolivien auf Spanisch. Für die indigenen Sprachen Boliviens konnte weder davon ausgegangen werden, dass mehr als Grundkenntnisse vorhanden sind, noch dass eine dieser Sprachen das Arbeits- oder das private Leben dominieren würde. Für den von den Befragten wahrgenommenen Stellenwert der indigenen Sprachen zu ermitteln schien es angebracht, nach potentiellen oder tatsächlich erlebten Kontexten zu fragen, in denen Kompetenzen in diesen Sprachen mindestens hilfreich wären oder sind.

Wie bereits angedeutet, ergab sich die Notwendigkeit zur Aufnahme der dritten Primärfrage in den Leitfaden für Bolivien aus der zunehmenden Einsicht in die Fragebogendaten und die ersten Auswertungen der Interviews aus Georgien. Um eine zumindest partielle Vergleichbarkeit mit Georgien zu ermöglichen, wurde diese Frage in den Fragebogen der zweiten Erhebung aufgenommen. Dadurch ergibt sich auch die Möglichkeit zur Triangulation von Daten, die auf unterschiedliche Weise erhoben wurden. Diese Angaben aus den Fragebögen sowie weitere Kommentarfelder zu Sprachlernmotiven und zur Reflexion über die Erhebung ergänzen das Datenmaterial der qualitativen Teilstudie, dessen Hauptbestandteil dennoch die Interviewprotokolle bilden.

#### 3.5.1.4 Datenaufbereitung

Anhand der Tonmitschnitte und der während der Gespräche gemachten Notizen wurden im Anschluss an die Interviews mittels Paraphrasierung stichpunktartige Protokolle angefertigt, die die Kernaussagen der Interviewpartner enthalten. Diese wurden den Teilnehmern mit Bitte um Bestätigung und ggf. Korrektur per Mail zugesandt. Auch die Auskünfte aus informellen Gesprächen wurden auf diese Weise zusammengefasst und, da sie in allen drei Fällen bestätigt wurden, in den Datenkorpus aufgenommen. Die Protokolle sollten alles enthalten, was gesagt wurde, bilden jedoch nicht mehr ab, wie es gesagt wurde. Die Reduktion der Mitschnitte auf Protokolle hat zum Vorteil, dass eine große Menge an Datenmaterial ausgewertet werden konnte. Durch den hohen Grad an Abstraktion besteht allerdings die Gefahr, dass Aussagen verzerrt oder teilweise verloren gehen. Dem wurde durch die Rückversicherung entgegengewirkt. Im Falle einer Korrektur oder Ergänzung durch den Teilnehmer bildete dieses überarbeitete Protokoll die Grundlage für die Analyse. Zusätzlich zu den Interviewdaten wurden die beiden unten aufgeführten Kommentarfelder aus den Fragebögen in die Analysen einbezogen. Die entsprechenden Angaben erfuhren keine weitere Aufbereitung, sondern wurden unbearbeitet in das Analyseprogramm importiert.

Kommentarfeld aus dem Prätest und den beiden ersten Erhebungen, zur Spezifizierung der Frage nach den Sprachlernmotiven:

*Nennen Sie bitte eventuelle weitere Gründe, die gegen das Erlernen von Spanisch [Georgisch Armenisch/Aserbaidzhanisch oder Russisch] sprechen.*

Kommentarfeld aus den beiden zweiten Erhebungen, zur Frage nach gewünschter Unterstützung beim Spracherwerb:

*Gibt es etwas, das Sie sich als Unterstützung bei Ihrem Spracherwerb in Bolivien [Georgien/Armenien] wünschen oder gewünscht hätten? (Angebote Ihrer Entsendeorganisation, Lernmöglichkeiten im Land, persönliches Umfeld etc.)*

### 3.5.1.5 Datenanalyse

Ziel der Analyse war die Zusammenfassung und inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials. Für die Forschungsfragen relevante Aspekte auf manifester Ebene sollten identifiziert, herausgefiltert und geordnet werden. Dabei kamen – in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung – induktive und deduktive Kategorienbildung zum Einsatz. Induktiv wurden vor allem die Kategorien zu den ersten beiden Primärfragen gebildet. Bei den Sekundärfragen 1.a, 2.a und 2.b bestanden Erwartungen des Interviewers, so dass Kategorien wie z.B. „Fremdsprachenkompetenzen spielen [k]eine Rolle“ oder „[Sprache] in der Arbeitswelt nötig“ bereits vorab definiert wurden und auch in das Kategoriensystem eingingen, insofern entsprechende Kodierungen auftraten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch neue (Unter)Kategorien angelegt werden konnten, wenn andere, neue Aspekte thematisiert wurden. Die dritten Primärfragen wurden in einer Kombination aus beiden Vorgehensweisen analysiert, da einerseits bestimmte Antworten zu erwarten waren (z.B. „Vorbehalte gegen Russisch wurden nicht erlebt“ oder „mehr Unterstützung beim Spracherwerb durch die Entsendeorganisation gewünscht“), andererseits eine Erwartung gerade darin bestand, dass sich weitere Dimensionen oder Differenzierungen abzeichnen würden.

Vorab war für beide Vorgehensweisen die Bestimmung der Analyseeinheiten notwendig: Die Kodiereinheit, der minimale Textbestandteil, der kategorisiert werden kann, ist das Wort. Der maximale Textteil, die Kontexteinheit, kann aus mehreren Stichpunkten oder Sätzen bestehen, wenn alle Aussagen unter eine Kategorie fallen. Die Auswertungseinheiten schließlich bilden die Primärfragen des Interviewleitfadens. Das bedeutet, dass alle Aussagen einer Stichprobe zu einer Primärfrage analysiert wurden, bevor zur nächsten Frage übergegangen wurde. Dies schloss jedoch nicht aus, dass Antworten auf eine Frage Kategorien einer anderen Frage zugeordnet werden konnten, was vor allem bei der Analyse der dritten Primärfrage in Bolivien vorkam.

Im ersten Schritt wurden die Protokolle aus Georgien dem Ablaufmodell in Abb. 3.14 entsprechend analysiert. Darauf folgte die Analyse der Protokolle aus Bolivien. Im Anschluss an diesen Hauptteil der Inhaltsanalysen wurde sich den Kommentarfeldern aus den Fragebögen zugewandt.

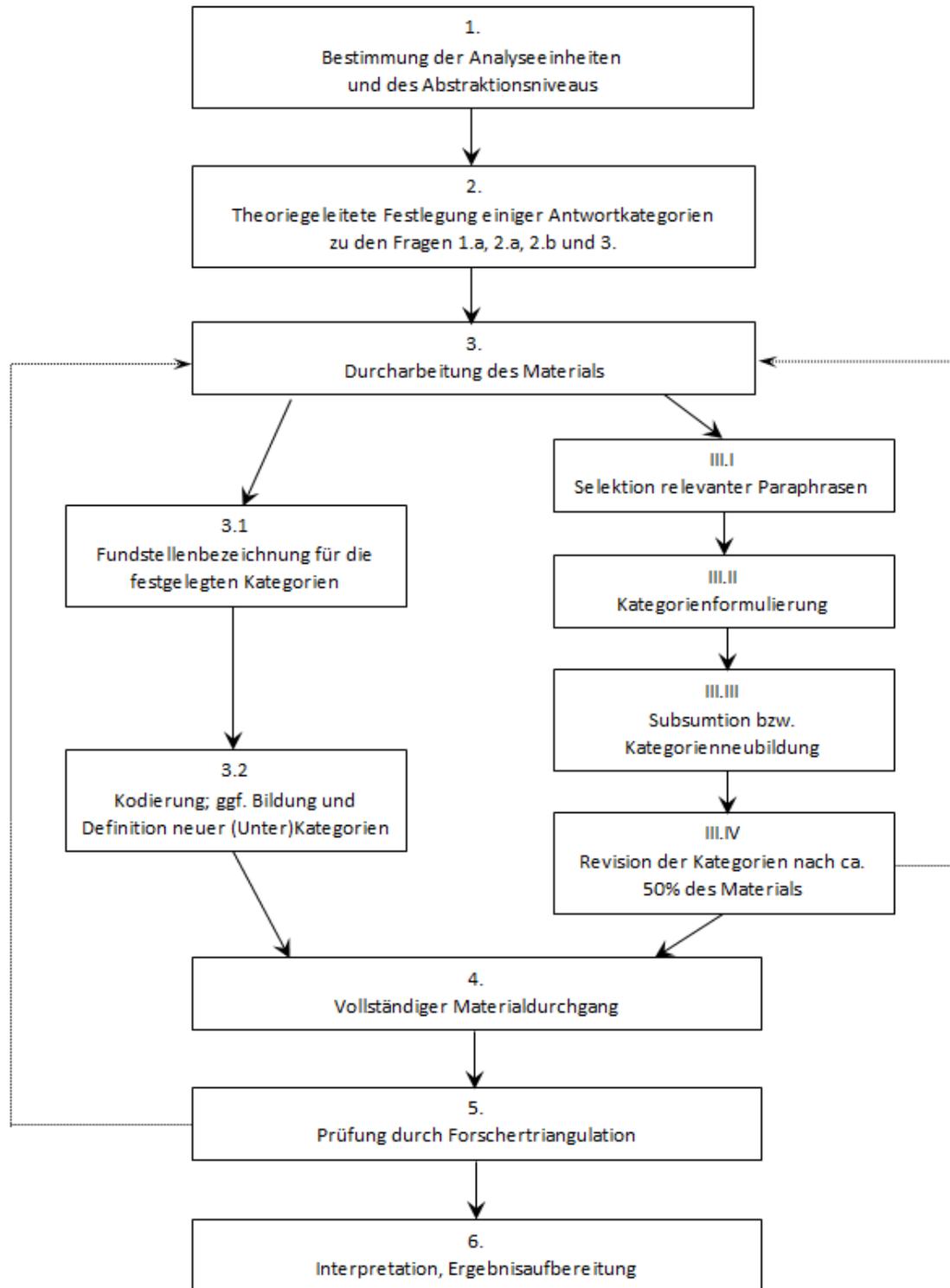


Abb. 3.14: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse der Interviewprotokolle aus Georgien (in Anlehnung an Mayring 2010: 68, 93ff)

Die Analyseschritte 2 bis 4 (s. Abb. 3.14) erfolgten in dem Programm MAXQDA®. Doppelkodierungen wurden nicht vorgenommen, außer bei Äußerungen aus Georgien, die sich sowohl auf Georgisch als auch auf Russisch beziehen. Die erwarteten Kategorien wurden definiert; im Laufe des Materialdurchgangs wurden ihnen typische Ankerbeispiele zugeordnet. Dabei war das Abstraktionsniveau ein mittleres, um Strukturen und Tendenzen sichtbar machen zu können, ohne zu viele Details und Spezifika außer Acht zu lassen.

Der induktive Kategorienbildungsprozess erfolgte entsprechend den Schritten III.I bis III.IV im Ablaufmodell, soll aber noch einmal genauer erläutert werden: Während der Sichtung von knapp der Hälfte aller Protokolle aus Georgien wurden Zitate und auffällige Schlagwörter gesammelt und in eine erste thematische Ordnung gebracht. Das Selektionskriterium lautete, alle für die Fragestellungen relevanten Äußerungen zu berücksichtigen. Da durch die Paraphrasierung bei der Erstellung der Protokolle bereits eine Reduktion der Antworten auf die wesentlichen Kernaussagen stattgefunden hatte, waren weitere reduzierende Schritte, wie etwa das Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen, nicht notwendig; der größte Teil aller Äußerungen wurde kodiert. Wenn relevante Äußerungen sich nicht in bereits angelegte Kategorien subsumieren ließen, wurden neue bzw. Unterkategorien angelegt. Dieses Kategoriensystem wurde bei der Sichtung des weiteren Materials ständig überprüft, ggf. verändert und mit Kodierungen gefüllt. Falls Abgrenzungsprobleme auftauchten, wurden zusätzliche Kodierregeln formuliert<sup>75</sup>. Anschließend wurden alle Protokolle noch einmal durchgearbeitet. Dieses erste und vorläufige Kategoriensystem mit allen Kodierungen wurde zwei unabhängigen Kolleginnen, die ebenfalls qualitative Analysen durchführen, zur Diskussion vorgelegt. Nicht plausible Kodierungen, Unstimmigkeiten zur Trennschärfe einiger Kategorien und weitere Anmerkungen wurden notiert und bei einer erneuten Durchsicht des gesamten Materials berücksichtigt.

Nachdem alle Protokolle aus Bolivien vorlagen, wurden diese anhand des erarbeiteten Kategoriensystems kodiert. Dabei erfuhr dieses Veränderungen und Erweiterungen, wo immer neue, für Bolivien relevante Aspekte genannt wurden. Im Sinne bestmöglicher, inhaltlich zulässiger Vergleichbarkeit zwischen den Stichproben, wurden auch im Kategoriensystem der Protokolle aus Georgien einige Kategorien erneut geprüft und ggf. in ihren Grenzen leicht verändert. Bei den beiden Fragekomplexen zu den indigenen Sprachen Boliviens und der Unterstützung beim Spracherwerb, die in der ersten Erhebung noch nicht thematisiert worden waren, wurde analog zu den ersten

---

<sup>75</sup> Definition und Kodierregel am Beispiel der Kategorie „mit Spanisch besonderer Zugang zu den Einheimischen“:

Definition = „Spanisch wird nicht nur als Mittel zur Verständigung geschätzt, sondern die Betonung liegt auf der besonderen Atmosphäre, des besonderen Zugangs bei der Kommunikation auf Spanisch.“

Kodierregel = „Liegt der Fokus auf Spanisch als Verständigungsmittel - bei "Interesse für Land, Kultur, Menschen" kodieren. Hier auch Äußerungen wie "Türöffner", "Eisbrecher" u.ä.“

induktiven Analysen vorgegangen. Die beiden auf diese Weise entstandenen, umfangreichen Kategoriensysteme wurden erneut mit drei KollegInnen besprochen, was in letzten Überarbeitungen an beiden Systemen mündete.

Für die Analyse der Kommentarfelder dienten die entsprechenden Teile dieser Kategoriensysteme als Vorlage, wobei auch hier neue Kategorien gebildet werden konnten, wenn es das Datenmaterial notwendig machte. Analyseeinheiten und Abstraktionsniveau waren die gleichen, wobei allerdings die Auswertungseinheit den gesamten Kommentar umfasste.

Die Frequenzanalysen wurden für Interviewprotokolle und Fragebögen getrennt durchgeführt, denn aus methodischen Gründen ist eine Zusammenführung beider Datensätze nicht zulässig. In der Regel wurden die Nennungen pro Kategorie ausgezählt. Für ausgewählte Fragestellungen wurden auch die Nennungen pro Person kontrolliert. Wo eine sinnvolle Bezugsgröße vorliegt, können Prozentangaben gemacht werden, wodurch eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Stichproben hergestellt wird. Andernfalls werden absolute Angaben einander gegenübergestellt.

### 3.5.2 Ergebnisse

#### 3.5.2.1 Stichprobenbeschreibung

Da den verschiedenen Analysen unterschiedliches Quellmaterial als Grundlage diente, gibt es mehrere Stichproben, die an dieser Stelle beschrieben werden. Dabei wird mit den Interviewprotokollen begonnen, die den größten Teil der Datengrundlage ausmachen und in Hinblick auf alle drei Primärfragen analysiert wurden.

Es liegen 21 vollständige Protokolle aus Georgien vor, die von 15 Teilnehmern gegengelesen und, ggf. nach kleinen Überarbeitungen, bestätigt wurden<sup>76</sup>. Hinzu kommen Angaben einer Informantin aus einem informellen Gespräch über Motive für oder gegen den Spracherwerb (zweite Primärfrage), die ebenfalls protokolliert und bestätigt wurden. Damit besteht die Stichprobe aus Georgien aus 22 Teilnehmern. Von diesen haben 16 (72,7%) auch an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Das Geschlecht ist mit 12 männlichen und 10 weiblichen Teilnehmern gleichmäßig verteilt. 12 Teilnehmer (54,5%) sind Angestellte im Bildungsbereich, fünf arbeiten für andere Organisationen und fünf weitere sind selbständig. Insgesamt können sieben der Befragten (31,8%) als Aussteiger bezeichnet werden, die für unbestimmte Zeit vorhaben, im Land zu bleiben.

Aus Bolivien liegen 27 vollständige Protokolle vor, von denen 15 bestätigt wurden. Durch die Hinzunahme von zwei weiteren, ebenfalls bestätigten Protokollen aus informellen Gesprächen zur zweiten Primärfrage wird der Datenkorpus auf 29 Protokolle erweitert. 23 Befragte (79,3%) nahmen

---

<sup>76</sup> Die übrigen sechs Teilnehmer haben auf die Bitte, das Protokoll zu bestätigen, nicht reagiert.

auch an der Fragebogenerhebung teil. In der Stichprobe aus Bolivien überwiegen die weiblichen Teilnehmer deutlich (18 zu 11). Auch hier ist die größte Berufsgruppe im Bildungsbereich tätig (18 P, 62,1%), fünf Teilnehmer arbeiten für andere Organisationen und sechs sind selbständig. Mit 12 Teilnehmern (41,4%) ist der Anteil der Aussteiger höher als in der Stichprobe aus Georgien.

Den Inhaltsanalysen der Fragebögen dienten die folgenden Stichproben als Grundlage: In Bezug auf die zweite Primärfrage machten 23 der insgesamt 57 Teilnehmer aus der ersten Erhebung im Kaukasus (40,4%) Angaben zu ihren Argumenten gegen den Erwerb von Landessprache oder Russisch. Zusätzlich wurden entsprechende Angaben aus dem Prätest berücksichtigt, denn auch dort äußerten sich 14 von 34 Personen (41,2%). Von den insgesamt 37 Personen aus dem Kaukasus, deren Kommentare ausgewertet wurden, arbeitet die große Mehrheit (34 P, 91,9%) in Georgien. Die Zahl der Teilnehmer aus Bolivien, die Argumente gegen den Spanischerwerb vorbrachten, ist deutlich geringer: Hier bilden Angaben von nur 6 von 61 Personen (9,8%) die Grundlage der Analyse.

Die dritte Primärfrage nach den Unterstützungswünschen beim Spracherwerb wurde in der zweiten Fragebogenerhebung im Kaukasus und in Bolivien gestellt. Im Kaukasus äußerten sich 21 der 32 Teilnehmer dazu (65,6%). Auch hier arbeitet die große Mehrheit in Georgien (18 von 21 P, 85,7%). Aus Bolivien liegen Kommentare von 18 von 33 Teilnehmern vor (54,5%).

### 3.5.2.2 Wahrnehmung und Reaktionen der Einheimischen

Die Analysen zur ersten Primärfrage nach Wahrnehmung und Reaktionen der Einheimischen basieren ausschließlich auf den Interviewprotokollen. Zunächst werden alle Haupt- und Unterkategorien, die entsprechend der im vorigen Abschnitt beschriebenen Vorgehensweise gebildet wurden, vorgestellt und anhand ausgewählter Ankerbeispiele beschrieben. Dabei werden auch Zweifelsfälle besprochen und Grenzziehungen zwischen Kategorien diskutiert. Die Auszählung der Kodierungen in den Frequenzanalysen ermöglicht schließlich eine deskriptive Gewichtung der Kategorien nach Relevanz.

#### *Vorstellung des Kategoriensystems*

Die Antworten auf die Frage nach der Wahrnehmung der Einheimischen und Erfahrungen im Umgang mit ihnen ließen sich in beiden Stichproben zweifelsfrei vier Hauptkategorien zuordnen: Positive, negative, ambivalente und wertungsfreie Äußerungen. In den Protokollen aus Bolivien ist der Themenbereich „Genderspezifisches Verhalten“ so salient, dass dafür eine eigene Hauptkategorie gebildet und ebenfalls in positive, negative, ambivalente und wertungsfreie Äußerungen unterteilt wurde. Die Definitionen sowie ausgewählte Ankerbeispiele für die Hauptkategorien zeigt Tabelle 3.8.

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele <sup>77</sup>
Positives in der Wahrnehmung / Begegnung	Positive Zuschreibungen oder Erlebnisse in Bezug auf das Gastland und/oder seine Bewohner. Gastfreundschaft und andere Phänomene, die als angenehm empfunden werden.	offen, freundlich, herzlich [bP1] Gastfreundschaft, viele Einladungen [bP13] Absolut positiv [cP24] „sowohl klimatisch als auch menschlich sehr warm aufgenommen worden“ <sup>78</sup> [cP10]
Negatives in der Wahrnehmung / Begegnung	Negative Zuschreibungen in Bezug auf das Gastland und/oder seine Bewohner. Unangenehme Erfahrungen.	als Deutscher "kommt man aus dem Schlaraffenland", es ist schwierig, dieses Bild zu korrigieren [bP12] Exotenstatus → nerviges Anstarren [bP7] immer "Gringoabzocke" (selbst bei sehr guten Spanischkenntnissen) [cP26] Beziehungen von Seiten der Einheimischen oft am eigenen Nutzen orientiert; anderer Freundschaftsbegriff als in Deutschland [cP19]
Ambivalentes in der Wahrnehmung / Begegnung	Ambivalente Zuschreibungen in Bezug auf das Gastland und/oder seine Bewohner. Zweischneidige Erfahrungen; Veränderungen über die Zeit.	„Freundlichkeit als sehr angenehm empfunden, allerdings nicht immer, weil: "Ausländer 1. Klasse" zu sein (im Gegensatz zu anderen Ausländern, z.B. Türken) kann auch schade sein. [bP19] Zeitpunkt und Ort spielen eine Rolle [cP16] beim Einkauf: „zurückhaltende Reserviertheit“, vorsichtig: „Das ist ein Ausländer, da weiss man nie, was man davon halten soll.“ [cP23]
neutrale Äußerungen	Äußerungen ohne erkennbare Wertung, auch das wertungsfreie Auffallen als Ausländer/in.	man fällt als westlicher Ausländer auf [bP10] „In meiner Straße kennen mich alle (klar, schon weil ich anders aussehe).“ [cP15]
<i>nur in Bolivien:</i> Verhalten von Männern Frauen gegenüber	Erfahrungen von Frauen und Äußerungen zum vorherrschenden Verständnis von der Rolle der Frau.	Positiv: --- Negativ: Gringo-/Gringajaeger: Heirat mit Westlern „als Fahrkarte ins Ausland“ – keine Freundschaft ohne mehr Erwartungen mit jungen Männern möglich [cP5] Ambivalent: Als weiße und blonde Frau in Bolivien zu leben kann zwar auch zu unangenehmen Situationen führen, in der Regel wird man jedoch offener behandelt, man kommt leichter ins Gespräch, weil die Einheimischen interessiert sind. [cP22] Neutral: Auf der Strasse viele Zurufe v.a. von Männern (aber das ist nicht unangenehm, „daran gewöhnt man sich“) [cP12]

Tab. 3.8: Frage 1 – Hauptkategorien mit Definition und Beispielen

<sup>77</sup> Quellenangaben für Ankerbeispiele werden folgendermaßen kodiert: Ein Kleinbuchstabe zu Beginn kennzeichnet die Erhebung. „b“ steht für die Haupterhebung im Kaukasus, „c“ für die Haupterhebung in Bolivien. Folgt darauf gleich eine Teilnehmerzahl, handelt es sich um ein Zitat aus einem Fragebogen; steht vor der Zahl „P“, handelt es sich um ein Zitat aus einem Protokoll.

<sup>78</sup> Anführungsstriche kennzeichnen Zitate der Teilnehmer, die in die Interviewprotokolle eingegangen sind.

In der ersten Hauptkategorie „Positives“, der in beiden Stichproben zahlreiche Kodierungen zugewiesen wurden (s.u.), werden unterschiedliche Aspekte thematisiert, die als positiv empfunden werden. Hier wäre eine weitere Ausdifferenzierung denkbar. Da diese aber nicht im vordergründigen Forschungsinteresse steht und eine Bildung von zu vielen schwach besetzten Unterkategorien nicht aussagekräftig ist, wurde darauf verzichtet. Entscheidender war vielmehr die Frage nach der eventuell wahrgenommenen Bevorzugung bestimmter Gruppen von Ausländern. Diesbezüglich ergaben sich drei Unterkategorien. Ohne dass explizit danach gefragt worden wäre, haben sich außerdem viele Teilnehmer zu möglichen Ursachen für die positiven Reaktionen auf Deutsche bzw. zu positiven Stereotypen über Deutschland geäußert. Dies machte die Bildung einer weiteren Unterkategorie mit der Bezeichnung „Ursachen, Deutschlandbild“ notwendig, die als Spezifizierung der Kategorie „Vorteile für Deutsche“ gesehen werden kann und selbst mehrere Unterkategorien enthält. Abbildung 3.15 gibt einen Überblick über die Differenzierung der ersten Hauptkategorie für beide Stichproben.

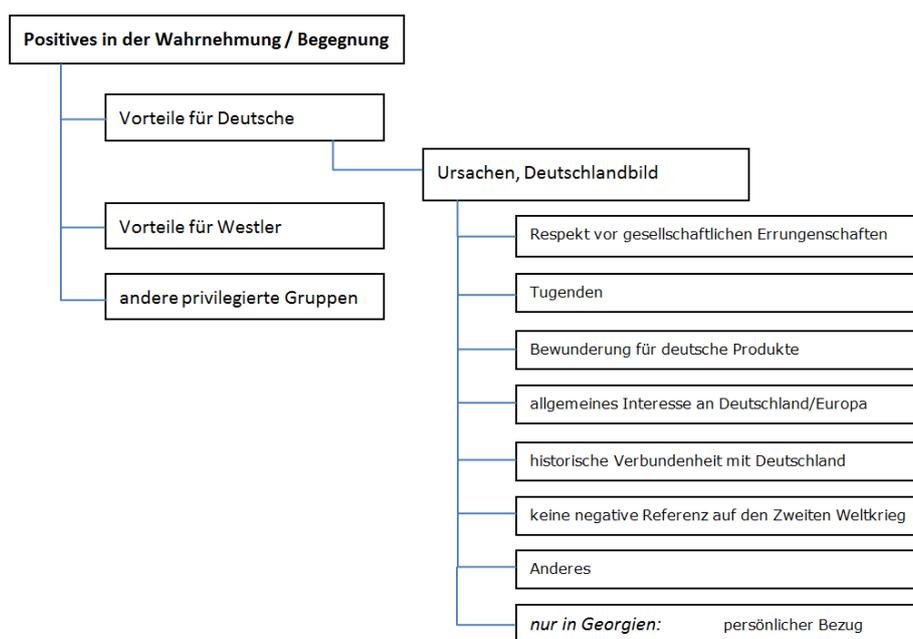


Abb. 3.15: Frage 1: Erste Hauptkategorie mit allen Unterkategorien

Die Definitionen der drei nach Gruppen differenzierenden Unterkategorien lauten: „Positive Reaktionen insbesondere auf [Deutsche / westliche Ausländer / andere Gruppen] werden wahrgenommen.“ Ankerbeispiele für die Kategorie „Vorteile für Deutsche“ sind: „bei Deutschen Reaktion besonders positiv“ [bP10] oder „Vertrauensvorschuss bei den Einheimischen“ [cP2]. In der Kategorie „Vorteile für Westler“ lauten die Kodierungen ähnlich; weitere privilegierte Gruppen werden im nächsten Abschnitt vorgestellt. Die trennscharfe Zuordnung zu den Kategorien, die unter „Ursachen, Deutschlandbild“ fallen, ist weniger trivial und erfordert daher Erläuterungen und Belegstellen, die in Tabelle 3.9 zusammengefasst werden.

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele
Respekt vor gesellschaftlichen Errungenschaften	Respekt und Bewunderung für gesellschaftliche Leistungen. Deutschland als reiches Land (mit guten Lebensbedingungen).	Deutschland wird als reiches Land mit vielen Möglichkeiten wahrgenommen. [bP10] Deutschland hat ein hohes Ansehen (Wirtschaftsleistung) [cP1]
Tugenden	Positive Tugenden, die Deutschen zugeschrieben werden.	positive Vorurteile über Deutsche: Ehrlichkeit, Gründlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnung [bP7] Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Fleiß, keine Korruption [cP16]
Bewunderung für deutsche Produkte	Produkte aus Deutschland werden als gut angesehen.	gute Autos [bP7] deutsche Produkte sehr hoch angesehen (stehen fuer hohe Qualität): Mercedes, Boschmaschinen [cP8]
allgemeines Interesse an Deutschland/Europa <sup>79</sup>	<i>in Georgien:</i> Allgemeines, auch politisches Interesse an Deutschland bzw. Europa. <i>in Bolivien:</i> Allgemeines, nicht spezifiziertes Interesse an / Wissen über Deutschland.	allgemeines Interesse an Europa [bP1]  Großes Interesse an Deutschland [cP28]
historische Verbundenheit mit Deutschland	Gemeinsame Geschichte von Deutschland und [Georgien / Bolivien] wird als Ursache wahrgenommen. Positive Erfahrungen mit der deutschen Minderheit.	begründbar durch die lange historische Verbundenheit [bP4] deutsche Schulen in Bolivien, historische Präsenz von Deutschen im Land [cP1]
keine negative Referenz auf den Zweiten Weltkrieg	Adolf Hitler, Deutschlands Rolle im Zweiten Weltkrieg wird (entgegen den eigenen Erwartungen) nicht als negativ angesehen.	anders als man erwarten könnte keinerlei negative Vorurteile gegenüber Deutschland/ Deutschen [bP3] „eigenartig, als hätte es nie einen Holocaust, einen zweiten Weltkrieg gegeben“ [cP16]
Anderes	Sonstige, einmalige Nennungen; Fußball	mythisch/mystischen Ursprungs [bP16] „Wir sind keine Kolonisatoren im größeren Stil gewesen“, „unser ganzes Verhalten anderen Ländern gegenüber ist möglicherweise anders“ als das der europäischen Kolonialmächte [cP16] Fussball: die bekanntesten Deutschen in der ganzen Welt scheinen der „Kaiser“ Franz Beckenbauer, Michael Ballack, Lukas Podolski zu sein; Models wie Heidi Klum sind auch bekannt. [cP8]
<i>nur in Georgien:</i> persönlicher Bezug	persönliche Erfahrungen oder Verbindungen mit Deutschland vorhanden (z.B. durch Verwandte)	häufig persönlicher Bezug (z.B. durch Verwandte in Deutschland) vorhanden [bP2]

Tab. 3.9: Frage 1: Unterkategorien zu „Ursachen, Deutschlandbild“ mit Definition und Beispielen

<sup>79</sup> Wie die voneinander abweichenden Definitionen dieser Kategorie zeigen, gibt es leichte inhaltliche Unterschiede zwischen den Kodierungen in den beiden Stichproben: Während die Nennungen aus Georgien stärker ein politisch motiviertes Interesse deutlich werden lassen und Europa, bzw. die EU explizit genannt werden, enthalten die Äußerungen aus Bolivien eine eher privat ausgerichtete Perspektive auf Deutschland. Diese Unterschiede sollen nicht übergangen werden, obwohl im nächsten Abschnitt der direkte Vergleich zwischen beiden Stichproben in dieser Kategorie vorgenommen wird.

Ergänzt wurde die Frage nach Wahrnehmung und Reaktionen der Einheimischen durch die Sekundärfrage 1a nach der Rolle der Kompetenzen in den Sprachen der Einsatzländer für die Reaktionen der Einheimischen. In der Inhaltsanalyse wurde lediglich differenziert nach „Fremdsprachenkompetenzen spielen [k]eine Rolle“. Die Definitionen lauten dementsprechend: „Das (Nicht)Vorhandensein von [Georgisch- oder Russischkompetenzen / Spanischkompetenzen] spielt für die Reaktion der Einheimischen [k]eine Rolle.“ Teilnehmer, die den Sprachkompetenzen keine Relevanz zusprechen, antworteten in der Regel sehr kurz mit „keine“ [bP3 u.a.; cP5 u.a.]. Wenn den Sprachkompetenzen eine Rolle zukommt, wird meistens betont, dass die Sprache zur Kommunikation unentbehrlich sei: „Irgendwelche Kenntnisse schon nötig“ [bP1]; „Wichtig, sonst kann man sich nicht verständigen“ [cP28].

In der Stichprobe aus Bolivien konnte auch ein Kategorienpaar mit der Bezeichnung „Lernbemühungen werden [nicht] erwartet“ gebildet werden. Dass viele Teilnehmer die Frage nach diesen Erwartungen in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer beantwortet haben, spiegelt sich in den Definitionen der Kategorien wider: „Lernbemühungen im Spanischen werden von den Einheimischen erwartet, mindestens bei längerem Aufenthalt.“ und „Lernbemühungen im Spanischen werden von den Einheimischen nicht, bzw. nicht zu Beginn des Aufenthalts, erwartet.“ Zwei Ankerbeispiele sind: „`Wenn du nicht bereit bist, Spanisch zu lernen, wirst du nicht akzeptiert‘ (wird als fehlende Verbundenheit mit Bolivien interpretiert)“ [cP21] und „Erwartungen in Bezug auf Lernbemühungen bei den Einheimischen sind auch bei längerem Aufenthalt nicht vorhanden“ [cP25]. Ein weiterer Aspekt, der bei der Beantwortung dieser Frage auffiel, fand seinen Niederschlag in der Kategorie „Lernbemühungen werden honoriert“. Obwohl in Georgien nicht explizit danach gefragt worden war, ließen sich etliche Äußerungen unter diese Kategorie subsumieren. Hier wurden nicht Erwartungen, sondern positive Reaktionen auf vorhandene Sprachkompetenzen kodiert; definiert wird die Kategorie mit „Anerkennung / Freude / Sympathie bei Bemühung um [Georgisch- oder/und Russischkompetenzen / Spanischkompetenzen]. Ein Ankerbeispiel hierfür ist: „Lob der Einheimischen für Lernfortschritte“ [cP20]. In den Protokollen aus Georgien fiel auf, dass dezidiert von Georgischkompetenzen im Gegensatz zu Russischkompetenzen gesprochen wurde. Da das für die Sprachlernmotivation von besonderer Relevanz sein kann, wurde eine zusätzliche Kategorie mit der Bezeichnung „Lernbemühungen im Georgischen werden honoriert“ gebildet und mit „besondere Anerkennung / Freude / Sympathie bei Bemühung um Georgischkompetenzen“ definiert. Ein Beispielanker hierfür ist: „Riesenplus, Freude, schon bei wenigen Wörtern Georgisch“ [bP19].

## Frequenzanalysen

Nachdem die Kategorien, die bei der Analyse der Antworten auf die erste Kernfrage gebildet wurden, vorgestellt und illustriert wurden, wird nun die Analyse der Nennungshäufigkeiten in den Kategorien berichtet. Bereits ein erster Blick auf die Hauptkategorien lässt klare Tendenzen deutlich werden, denn die Verteilungen aller Nennungen auf die Kategorien „Positives“, „Negatives“, „Ambivalentes“ und „Neutrales“ unterscheiden sich in auffälliger Weise voneinander: Zwar überwiegen in beiden Stichproben die positiven Nennungen gegenüber den restlichen, jedoch werden mit 64,1% in der Stichprobe aus Georgien deutlich mehr positive Angaben gemacht als in der Stichprobe aus Bolivien (45,6 %, s. Abb. 3.16)<sup>80</sup>.

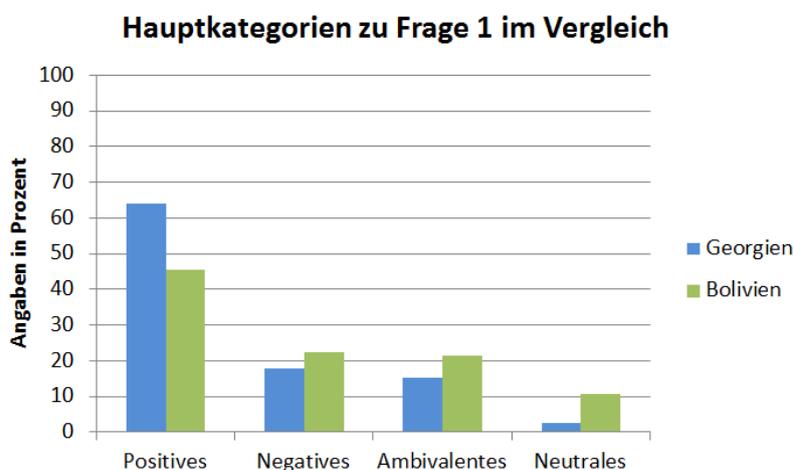


Abb. 3.16: Erfahrungen der Interviewpartner mit Einheimischen: Bewertungen im globalen Vergleich

Zur Erklärung dieses auffälligen Befundes ist ein detaillierter Blick auf die weiteren Analysen zur ersten Primär notwendig. Dieser richtet sich zunächst auf die Frage danach, ob die Teilnehmer einen privilegierten Status für Deutsche im Einsatzland wahrnehmen. Da diese Frage in Georgien erst im Laufe der Erhebung obligatorischer Bestandteil des Interviews wurde (vgl. 3.5.1.3), sind die hierzu gemachten Äußerungen nur eingeschränkt miteinander vergleichbar. Mit entsprechendem Vorbehalt werden die absoluten Nennungen miteinander verglichen. Dabei fällt auf, dass in beiden Stichproben die Anzahl der Äußerungen, die spezifische Reaktionen auf Deutsche thematisieren, hoch ist (9 in Georgien, 15 in Bolivien). Diese Reaktionen werden durchweg als besonders positiv beschrieben. Da in Bolivien alle Teilnehmer befragt wurden, können den 15 bejahenden Nennungen auch die verneinenden gegenübergestellt werden – dies sind immerhin 11. Drei dieser Nennungen stammen allerdings von Teilnehmern, die trotzdem einen Bonus in der Behandlung westlichen Ausländern allgemein bzw. Westeuropäern gegenüber sehen; insgesamt sagen das sieben Personen (drei in

<sup>80</sup> Der Vergleichbarkeit wegen werden die Angaben in Prozent dargestellt, wobei die Bezugsgröße jeweils alle Nennungen pro Stichprobe in den vier Kategorien ist.

Georgien). Es wurde nicht nachgefragt, was genau die Teilnehmer unter „Westler“, „westliche Ausländer“ oder „Westeuropäer“ verstehen. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass in der Stichprobe aus Bolivien sechs Mal betont wird, dass auf US-Amerikaner (vermutlich) schlechter reagiert wird. Dies hat höchstwahrscheinlich mit dem historisch-politischen Verhältnis zwischen den USA und Bolivien zu tun. Als andere privilegierte Gruppen werden in Bolivien je einmal „Ausländer allgemein“ [cP21] und „Hellhäutige (Blonde)“ [cP20], in Georgien „Franzosen“ [bP19], „Ostdeutsche (bei älteren Einheimischen)“ [bP2] und „mit Einheimischen Verheiratete“ [bP17] genannt.

Diese wahrgenommene Tendenz zur (besonders) positiven Behandlung von Deutschen kann jedoch höchstens als ein Indiz zur Erklärung der auffällig häufigen positiven Nennungen in Abb. 3.16 dienen. Zudem hilft es nicht, die Unterschiede zwischen den Stichproben zu klären. Deshalb sollen nun die von den Interviewpartnern genannten Ursachen und Referenzen auf das Bild von Deutschland vorgestellt werden. Die Kategorisierung dieser Äußerungen (30 in Georgien, 31 in Bolivien) lässt feinere Unterschiede zwischen den Stichproben zu Tage treten. So ist die mit sechs Nennungen am häufigsten genannte Ursache in der Stichprobe aus Georgien ein persönlicher Bezug zu Deutschen bzw. Deutschland. Eine entsprechende Kategorie konnte in dem Material aus Bolivien nicht gebildet werden. Hier wird am häufigsten „Respekt vor gesellschaftlichen Errungenschaften“ genannt – eine Kategorie, die mit fünf Nennungen in der Stichprobe aus Georgien gemeinsam mit positiven Tugenden an zweiter Stelle steht. Solche guten Eigenschaften, die Deutschen zugeschrieben werden, stehen auch in Bolivien an zweiter Stelle. Alle übrigen Kategorien tauchen ebenfalls in beiden Stichproben auf, bei kleinen Unterschieden in der Rangfolge (s. Abb. 3.17 und 3.18). Besondere Erwähnung verdient die Kategorie „keine negative Referenz auf den zweiten Weltkrieg“: Insgesamt sieben Teilnehmer aus beiden Befragungen zeigten sich erstaunt über die Abwesenheit von (offenbar erwarteten) Ressentiments gegenüber Deutschland aufgrund seiner Rolle im zweiten Weltkrieg. Das in besonderem Maße Interessante an diesen Äußerungen ist, dass sie Aussagen über die Erwartungshaltungen eines nicht unerheblichen Teils der Befragten ermöglichen. Zu diesen Erwartungshaltungen zählt offensichtlich, dass man mit einer negativen Erbschuld in Bezug auf den zweiten Weltkrieg behaftet ist oder zumindest erwartet, eine solche in anderen Ländern zugeschrieben zu bekommen. Das Ausbleiben solcher Zuschreibungen oder gar positive Zuschreibungen auf das nationalsozialistische Deutschland und insbesondere Adolf Hitler irritieren manche Teilnehmer.

### Ursachen, Deutschlandbild in Georgien

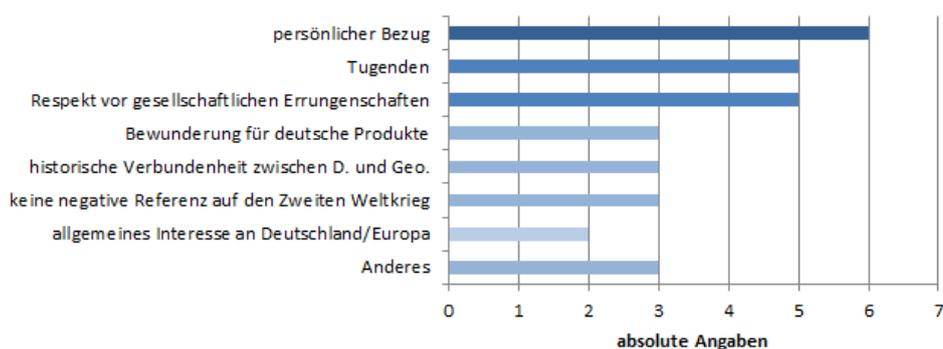


Abb. 3.17: Erklärungen für die positiven Reaktionen auf Deutsche in Georgien

### Ursachen, Deutschlandbild in Bolivien

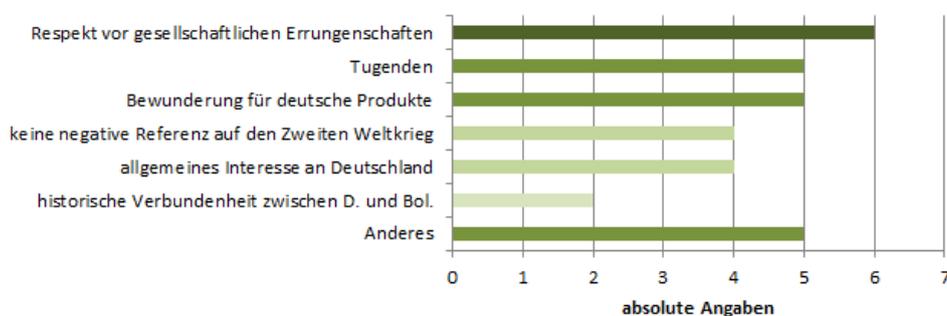


Abb. 3.18: Erklärungen für die positiven Reaktionen auf Deutsche in Bolivien

Für die selteneren negativen Erfahrungen mit Einheimischen werden noch seltener Ursachen oder ein negatives Deutschlandbild angegeben, deren weitere Differenzierung sich aus diesem Grunde nicht lohnt. Während in Georgien zwei Angaben gemacht werden, von denen eine den Reichtum Deutschlands und die andere den Wandel der georgischen Gesellschaft als negative Ursachen darstellt, sind unter den vier Nennungen aus Bolivien drei, die einen Bezug zur Kolonialgeschichte Boliviens bzw. ganz Lateinamerikas herstellen.

Auf eine weitere Besonderheit in den Daten aus Bolivien soll kurz eingegangen werden, denn nur in diesen war die Bildung einer fünften Hauptkategorie mit der Bezeichnung „Verhalten von Männern Frauen gegenüber“ notwendig. In diese Kategorie fielen neun Äußerungen von sieben Frauen und einem Mann, die wiederum entsprechend ihrer Bewertungen geordnet wurden (s. Abb. 3.19). In der Mehrheit der Nennungen wird dieses Verhalten als aktiv beschrieben, die Begriffe „Zurufe“ und „flirten“ fallen mehrmals. Obwohl neutrale Äußerungen überwiegen, ist doch festzuhalten, dass niemand dieses Verhalten als positiv erlebt, drei Personen jedoch als negativ. Mit dem höheren Anteil an jungen Frauen in der Stichprobe aus Bolivien kann die Entstehung der Kategorie nur zum Teil erklärt werden, da nur vier der neun Äußerungen von diesem Personenkreis stammen.

Ohne diese beiden kritischen Befunde aus Bolivien überbewerten zu wollen, könnten doch sowohl die Referenz auf Europäer als (ehemalige) Konquistadoren als auch der tendenziell machistische Umgang mit Frauen im öffentlichen Raum weitere Indizien für die Erklärung der zwischen den Stichproben bestehenden Unterschiede in den Hauptkategorien darstellen.

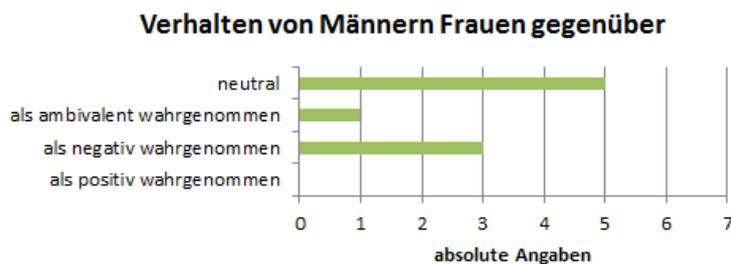


Abb. 3.19: Zusätzliche Kategorie in Bolivien: Genderspezifisches Verhalten

Die Frage nach der Rolle, die die Sprachkompetenzen für die Reaktionen der Einheimischen spielen, bildet den letzten Aspekt der ersten Primärfrage. Wie in den Abschnitten 3.5.1.3 und 3.6 erläutert, ist der Vergleich der beiden Stichproben hier nur eingeschränkt möglich, soll aber aufgrund der interessanten Ergebnisse dennoch vorgenommen werden.

Zunächst wird der Fokus auf die beiden Kategorien gerichtet, die die Antworten danach sortieren, ob den Sprachkompetenzen eine Rolle zugeschrieben wird oder nicht: In beiden Stichproben überwiegt die Meinung, dass es für die Reaktionen der Einheimischen irrelevant sei, in welchem Maße man die entsprechenden Verkehrssprachen beherrscht. Allerdings ist die Differenz zur Präsenz der gegenteiligen Ansicht in Bolivien deutlich geringer als in Georgien (s. Abb. 3.20). Darüber hinaus enthalten 3 der 10 Äußerungen in der Kategorie „Fremdsprachenkompetenzen spielen keine Rolle“ eine zeitliche Komponente: „Am Anfang nicht“ [cP21, cP22] und „Für den anfänglichen Kontakt [...] nicht relevant“ [cP13]. Offenbar erwarten viel mehr Bolivianer, dass Ausländer Spanisch sprechen als Georgier erwarten, dass Ausländer Georgisch oder Russisch sprechen. Dies stützt die Forschungshypothese. Aufschlussreich ist eine genaue Betrachtung der Kodierungen in der Kategorie „Fremdsprachenkompetenzen spielen eine Rolle“, denn hier wird erneut deutlich, als wie viel dringlicher der Spanischerwerb in Bolivien im Vergleich zum Georgisch- oder Russischerwerb in Georgien angesehen wird: In sechs der acht Kodierungen in der Stichprobe aus Bolivien wird betont, dass ohne Spanisch keine verbale Kommunikation möglich wäre. In der Stichprobe aus Georgien wird in zwei von vier Äußerungen lediglich ein Mehr an Kommunikation bzw. eine qualitative Veränderung derselben dank Georgisch- oder Russischkompetenzen gesehen.

Die Antworten auf den zweiten Teil der Frage, ob Lernbemühungen von Seiten der Einheimischen erwartet werden, entsprechen in ihrem Verhältnis denen auf den ersten Teil, fallen aber insgesamt etwas geringer aus. Dieser Vergleich ist nur für die Stichprobe aus Bolivien möglich, da entsprechend differenzierte Angaben in Georgien nicht erhoben wurden. Allerdings wurde dort, ohne dass explizit danach gefragt worden wäre, von nahezu allen Interviewpartnern (19 Äußerungen von 17 Personen) betont, dass Lernbemühungen, insbesondere im Georgischen, honoriert würden. Der naheliegende Verdacht, dass sich unter diesen Angaben erwartete Lernbemühungen befinden, kann mit einem Blick auf die Kodierungen ausgeräumt werden, da ausschließlich von besonderer Anerkennung, Extrabonus, großer Freude u.ä. gesprochen wird. Ähnliche Äußerungen lassen sich auch in der Stichprobe aus Bolivien identifizieren, allerdings nur sieben Mal (sieben Personen).

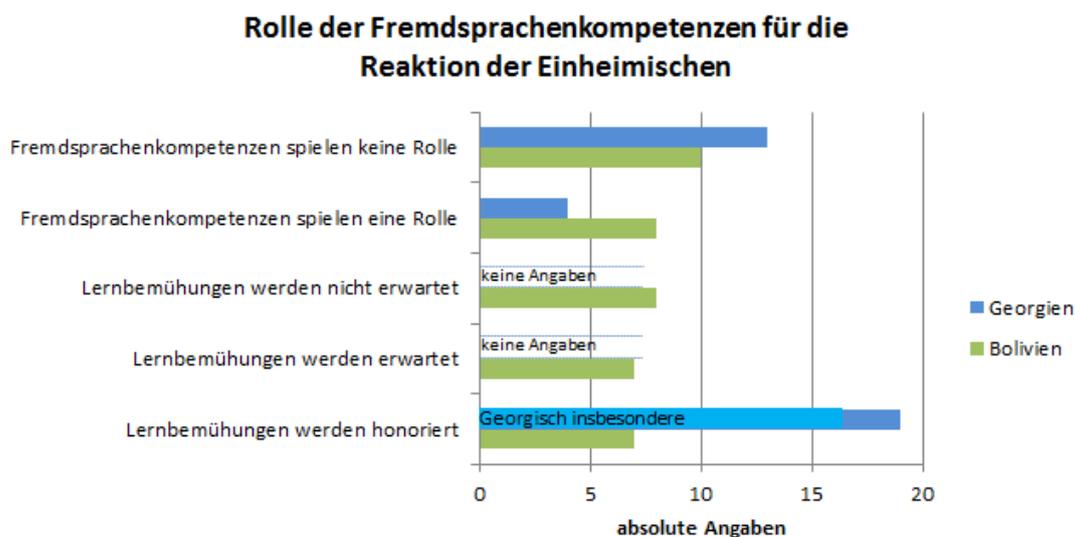


Abb. 3.20: Rolle der Sprachkompetenzen und Erwartungen in Bezug auf Lernbemühungen in den Interviewprotokollen

Wie sich gezeigt hat, klangen bei der Analyse dieser Frage bereits Aspekte an, die Implikationen für mindestens die extrinsische Sprachlernmotivation enthalten. In den folgenden Abschnitten wird sich der Frage nach einzelnen Sprachlernmotiven im Detail gewidmet.

### 3.5.2.3 Sprachlernmotive

Für die Analyse dieser Frage stehen neben den Interviewprotokollen auch die Kommentarfelder mit ähnlicher Fragestellung aus den ersten Fragebogenerhebungen zur Verfügung. Da eine Zusammenführung der Ergebnisse beider Vorgehensweisen aus methodischen Gründen nicht zulässig ist, werden die Ergebnisse der Kommentarfeldanalysen getrennt dargestellt. Zu Beginn werden die entstandenen Kategoriensysteme vorgestellt und diskutiert, um die sich anschließenden Frequenzanalysen nachvollziehbar zu machen.

#### *Vorstellung des Kategoriensystems*

Die Antworten auf die Frage nach den Sprachlernmotiven lassen sich in beiden Stichproben in Pro- und Kontraargumente unterteilen. Da sich die dabei entstandenen Kategorien teilweise voneinander unterscheiden und die Darstellung für Georgisch und Russisch in der Stichprobe aus Georgien ohnehin getrennt erfolgen muss, werden die Kategorien im Folgenden nach Stichproben getrennt vorgestellt. Die Abbildungen 3.21 und 3.22 geben zunächst einen Überblick über alle Kategorien aus beiden Datenkorpora, die in Hinblick auf Georgisch<sup>81</sup> und Russisch gebildet wurden. Antwortkategorien, die für beide Sprachen vorkommen, sind grau unterlegt. Abbildung 3.23 zeigt die Kategorien für Spanisch. Die Kategorien zu den Fragen über die indigenen Sprachen in Bolivien werden weiter unten im Fließtext vorgestellt.

---

<sup>81</sup> In die Analyse der Fragebögen aus der ersten Erhebung gingen auch drei Kommentare ein, die sich nicht auf Georgisch, sondern auf Armenisch bzw. Aserbaidshanisch beziehen. In den Frequenzanalysen im folgenden Abschnitt wird an den entsprechenden Stellen daher von Landessprache gesprochen. Bei der Vorstellung der Kategorien wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf eine getrennte Darstellung verzichtet.

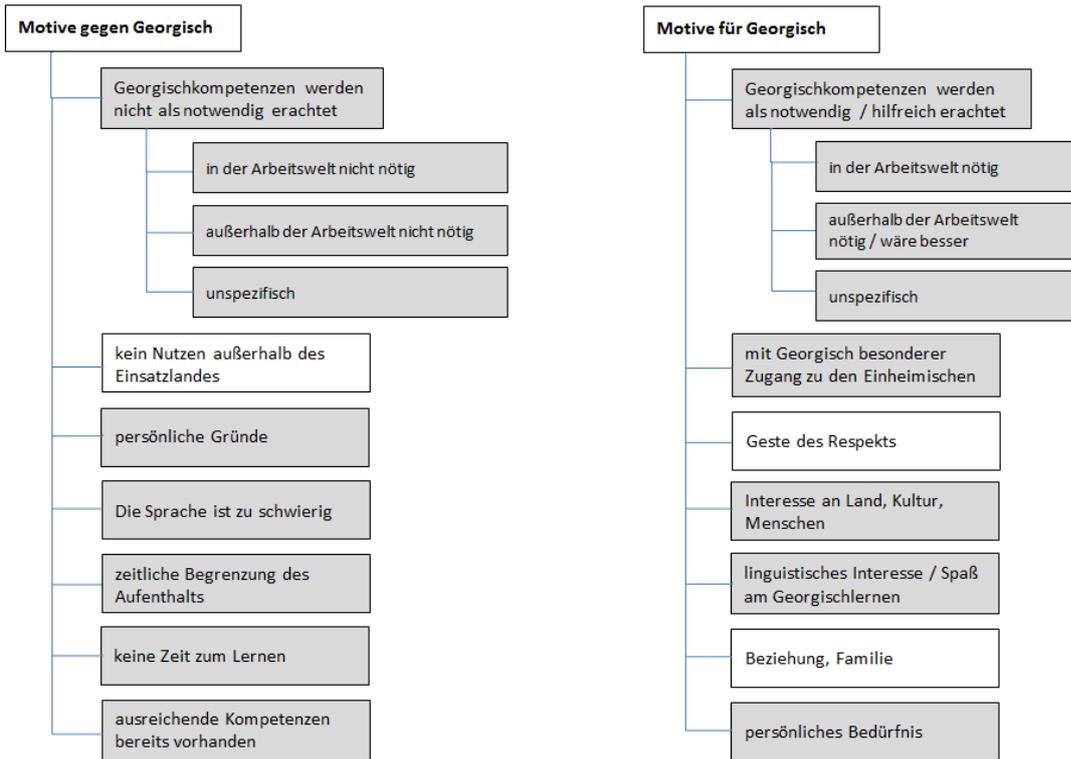


Abb. 3.21: Sprachlernmotive Georgisch

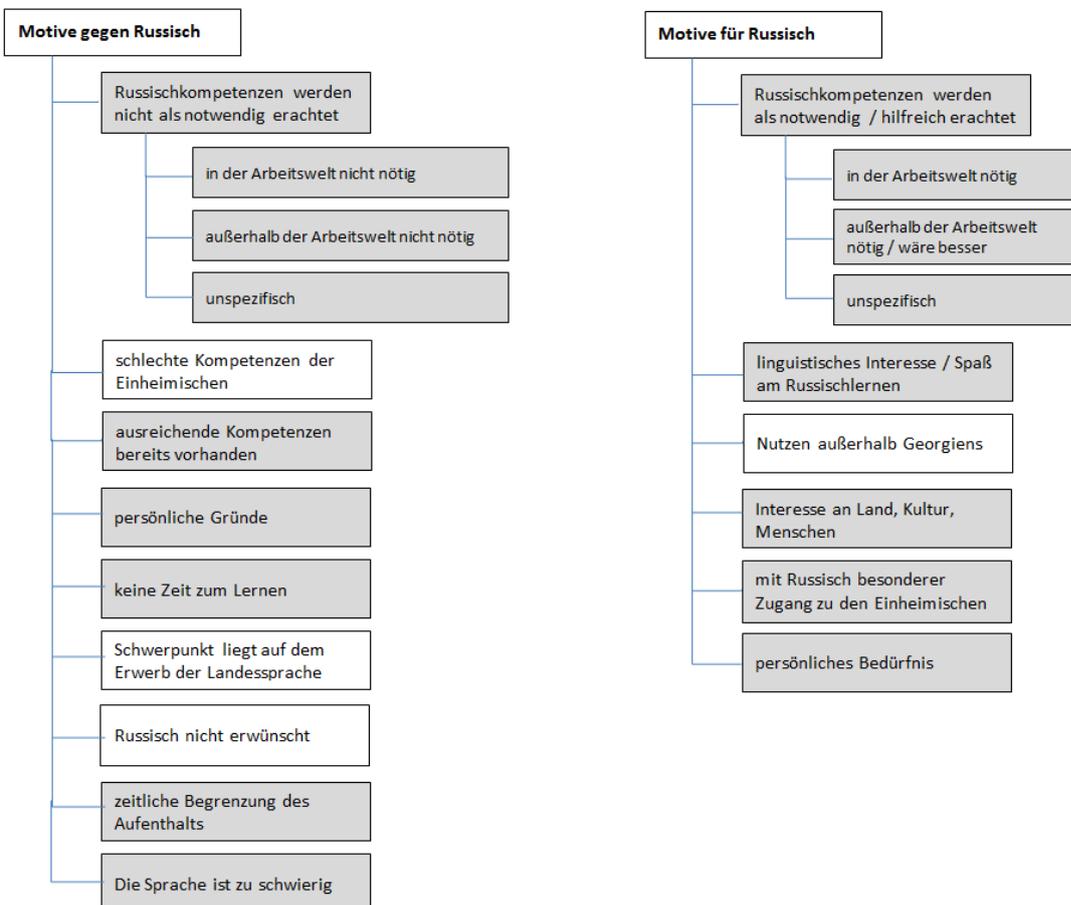


Abb. 3.22: Sprachlernmotive Russisch

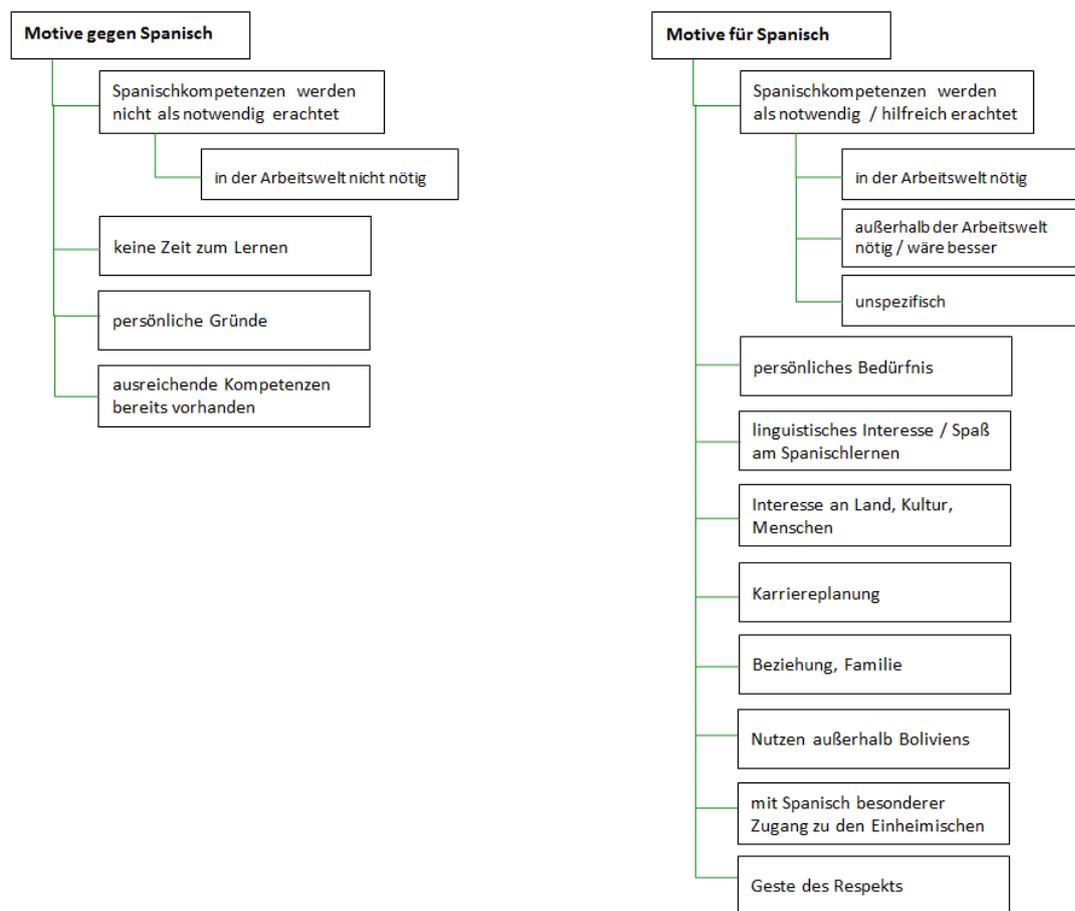


Abb. 3.23: Sprachlernmotive Spanisch

Beim Vergleich der Abbildungen fällt bereits auf, dass deutliche Unterschiede zwischen den Stichproben bestehen. Während sich in Georgien die Anzahl der Pro- und Kontraargumente die Waage hält und für Russisch sogar die Gegenargumente überwiegen, verhält es sich in Bolivien entgegengesetzt – hier überwiegen die Gründe, die für den Spanischerwerb sprechen. Dieser Eindruck wird sich bei den Frequenzanalysen noch verstärken (s.u.).

Eine Darstellung aller Definitionen wird angesichts der Fülle der Kategorien nicht vorgenommen und sich statt dessen auf die Kategorien, deren Bezeichnungen sich semantisch nahe stehen, beschränkt. Zunächst sei erläutert, warum das erste Proargument für alle Sprachen den Zusatz *hilfreich* enthält, während das entsprechende Kontraargument lautet „Kompetenzen werden nicht als *notwendig* erachtet“. In der Unterkategorie „außerhalb der Arbeitswelt nötig / wäre besser“ setzt sich dieser Unterschied fort. Dies begründet sich durch das Antwortverhalten vieler Interviewpartner: Der prototypische Wortlaut der Sekundärfragen im Interview lautete: „Brauchen Sie [Sprache] für die Arbeit, z.B. um mit Kollegen zu kommunizieren?“ bzw. „... und außerhalb der Arbeit, in der Freizeit?“. Während die erste Frage tatsächlich in Hinblick auf die Notwendigkeit der entsprechenden Sprachkompetenzen beantwortet wurde, schränkten viele Teilnehmer die Beantwortung der zweiten Frage nach folgendem Muster ein: „Brauchen vielleicht nicht, ich komme auch so zurecht, aber mehr

Kenntnisse in [Sprache] wären besser, z.B. für Reisen über Land etc.“. So unterscheiden sich auch die Definitionen der Unterkategorien: Die Kategorie „in der Arbeitswelt nicht nötig“ wird definiert durch „Man braucht keine [Sprache]kompetenzen außerhalb der Arbeitswelt“; die entgegengesetzte Kategorie jedoch durch „[Sprache]kompetenzen sind bzw. wären wichtig, hilfreich“. Die folgenden Ankerbeispiele verdeutlichen den Unterschied: Eine Kodierung für die Kategorie der Notwendigkeit von Georgisch am Arbeitsplatz lautet „in der Arbeitswelt zur Kommunikation nicht nötig (Kollegen sprechen Deutsch, viele Partner sprechen Englisch, wir haben Dolmetscherin)“ [bP21]. Auf der anderen Seite lautet eine Kodierung „im privaten Bereich mehr Kenntnisse wünschenswert, `man will ja nicht nur übers Wetter sprechen““ [cP7].

Erläuterungsbedarf besteht möglicherweise auch für die Abgrenzung zwischen den Kategorien „persönliche Gründe“ und „keine Zeit zum Lernen“, da „keine Zeit“ zu haben ebenso persönlich begründet werden kann. Es besteht hier jedoch ein für die Fragestellungen relevanter Unterschied in der Ursachenzuschreibung, denn unter „persönliche Gründe“ wurden nur Äußerungen kodiert, die eine eindeutige internale Attribuierung enthalten. Die Kategoriendefinition lautet „subjektiv wahrgenommene Schwächen, Probleme“ ein Beispielanker für diese Kategorie ist: „eigene Trägheit, nicht immer die Gelegenheiten zum Spanischsprechen zu nutzen“ [cP1]. „Keine Zeit zum Lernen“ wird definiert durch „Zeitmangel wird als Ursache für geringen Lernerfolg genannt“, die Kodierungen in den Fragebögen lauten häufig „KEINE ZEIT“ [b45] o.ä.. Eine Kodierung aus den Interviewprotokollen illustriert den beschriebenen Unterschied besonders deutlich: „Bedürfnis schon, aber keine Zeit“ [bP16].

Die Kategorie „zeitlich begrenzter Aufenthalt“ enthält ebenfalls eine zeitliche Komponente, allerdings auf anderer Ebene. Hier wird die Aufenthaltsdauer als zu gering eingeschätzt, als dass sich die Investition in den Spracherwerb lohnen würde. Definiert wird die Kategorie durch „Das Ende des Aufenthalts ist abzusehen. Der Aufwand lohnt sich nicht.“, eine Belegstelle lautet „begrenzte Zeit (ein Jahr)“ [bP11].

Die Kategorie „persönliches Bedürfnis“ auf der Seite der Argumente, die für den Spracherwerb sprechen, wird definiert durch „Ehrgeiz, Stolz und andere persönliche Motive; nicht spezifiziertes Bedürfnis“. Tatsächlich enthält ein großer Teil der Kodierungen das Wort „Ehrgeiz“ in Bezug auf den Spracherwerb. In diesem Sinne hebt sie sich auch klar von „Interesse an Land, Kultur, Menschen“ ab. Es soll aber noch auf eine andere Facette der Kategorie hingewiesen werden. Einige Kodierungen bestätigen direkt eine der zentralen Hypothesen dieser Arbeit, nämlich dass Sprachkompetenzen und Bemühungen um den Spracherwerb für das subjektive Wohlbefinden wichtig sind: „für das eigene Wohlbefinden und Erfolg in der Arbeit sind gute Spanischkenntnisse wichtig“ [cP16]; „Für das Wohlbefinden wichtig: `Mich frustriert es, wenn ich die Menschen nicht verstehe.` → Persönlicher

Ehrgeiz, Stolz: 'Ich möchte ein gutes Spanisch sprechen.'" [cP13]; „'Ich fühle mich wohler', (je mehr ich auf Georgisch sagen kann.)" [bP10].

Bemerkenswert ist die Kategorie „Karriereplanung“, da sie nur für Spanisch erscheint. Sie wird definiert durch „Der Spanischerwerb oder/und der Wunsch in spanischsprachigen Ländern zu arbeiten, war oder ist Teil der Lebensplanung. Spanischkompetenzen als Ressource für die Zukunft“. Der Wert des Spanischen wird in verschiedenen Bereichen gesehen, wie die folgenden Beispielskodierungen zeigen: „'Ich wollte immer mal nach Lateinamerika gehen, um in einem sozialen Projekt zu arbeiten.'" [cP13]; „vielleicht nach Rückkehr nach Deutschland Spanisch unterrichten können“ [cP18]. Wie das erste Beispiel zeigt, besteht die Gefahr der Überschneidung mit der Kategorie „Nutzen außerhalb Boliviens“. In diese fallen jedoch nur Äußerungen, die einen allgemeinen Nutzen der Sprachkompetenzen ausdrücken, nicht aber eine konkrete Karriereplanung, in der Spanischkompetenzen eine Ressource darstellen. Da solche Motive in den Protokollen aus Bolivien mehrmals vorkamen, wurde eine entsprechende Kategorie gebildet. Es ist interessant, dass ähnlich spezielle Motive nicht für Russisch genannt wurden.

Die Kategorie „ausreichende Kompetenzen bereits vorhanden“, die für alle drei Sprachen auf der Seite der Kontraargumente auftaucht, ist natürlich nicht als Argument gegen den Spracherwerb zu verstehen. Da aber nach den Motiven für oder gegen das Erlernen der jeweiligen Sprache zum Zeitpunkt der Erhebung gefragt und dies, zumindest im Fragebogen, mit der Frage nach den konkreten Investitionen in den Spracherwerb verbunden wurde, erklärten die Teilnehmer, die ihre Kompetenzen als ausreichend einschätzten, fehlende Notwendigkeit zum Spracherwerb mit Äußerungen wie „Ich spreche bereits sehr gut Spanisch“ [c4].

Schließlich sei noch auf die Kategorie „Russisch nicht erwünscht“ eingegangen. Hier ist keine persönliche Disposition, sondern die Erfahrung, dass auf die Verwendung von Russisch von Seiten der Einheimischen negativ reagiert wird, gemeint. Die Kategorie wird definiert durch „Vorbehalte gegenüber Russisch werden als Motiv gegen das Erlernen im Einsatzland genannt“; ein Beispiellinker ist „Russisch ist in der Georgischen Gesellschaft zur Zeit stark diskreditiert“ [b7]. Diese Kategorie steht der Kategorie „Vorbehalte gegenüber Russisch wurden selbst erlebt“ aus der dritten Primärfrage in Georgien, in der es um die Bewertung des Gebrauchs von Russisch geht (s.u.), inhaltlich nahe. Entscheidend ist hier, dass solche Erfahrungen als Motiv gegen den Russischerwerb vorgebracht werden.

Es war davon auszugehen, dass der Kenntnisstand in einer oder mehrerer der indigenen Sprachen Boliviens insgesamt sehr gering ist. Daher wurden Sprachlernmotive bzw. der wahrgenommene Nutzen solcher Sprachkompetenzen weniger detailliert erhoben und ausgewertet. Die in der Inhaltsanalyse der Interviewprotokolle entstandenen Kategorien können als Absicherung und Ergänzung zu den entsprechenden Analysen der Fragebögen (s. 3.4.2.1) angesehen werden.

Das erste Kategorienpaar bildet ab, ob Kompetenzen in mindestens einer der indigenen Sprachen vorliegen und trägt die Labels „Kompetenzen in indigenen Sprachen nicht vorhanden“ sowie „geringe Kompetenzen in indigenen Sprachen vorhanden“. Die Einschränkung „geringe Kompetenzen“ ist bereits in der Kategorienbezeichnung enthalten, da keiner der Befragten über mehr als geringe Kompetenzen verfügte. Es sind außerdem zwei Kategorien entstanden, die abbilden, ob solche Sprachkompetenzen als notwendig oder hilfreich eingeschätzt werden. Sie werden mit „Kompetenzen in indigenen Sprachen nicht notwendig / hilfreich“ und „Kompetenzen in indigenen Sprachen (wären) notwendig / hilfreich“. Die eingeklammerte Konjunktivform verdeutlicht, dass hier auch Äußerungen von Teilnehmern, die über keine Sprachkompetenzen verfügen, kodiert wurden.

### *Frequenzanalysen*

Es bietet sich für die Darstellung an, ähnlich wie bei der Auswertung der ersten Primärfrage, vom groben Überblick zum Detail zu gehen. Dementsprechend werden zuerst die Verteilungen der Pro- und Kontraargumente aus den Interviewprotokollen für die jeweilige Sprache miteinander verglichen. Dafür werden die Angaben in Prozent dargestellt, wobei die Bezugsgröße die Menge aller Argumente pro Sprache bildet<sup>82</sup>. Was sich bereits an anderen Punkten in beiden Teilstudien (vgl. 3.4.2.2 und 3.5.2.2) abgezeichnet hatte, tritt hier nun ganz deutlich zu Tage (s. Abb. 3.24): Die Argumente, die dafür sprechen, in Bolivien Spanisch zu lernen, machen mit 85,6% mehr als vier Fünftel aller Nennungen aus. In Georgien erreicht keine der beiden relevanten Sprachen solch eindeutige Verhältnisse; es fällt aber auf, dass die Motivation, Georgisch zu lernen mit über 10 Prozentpunkten höher liegt als die für Russisch (67,4% vs. 55,2%).

---

<sup>82</sup> Kodierungen insgesamt für Spanisch: 118, für Georgisch: 95, für Russisch: 29. Die deutlich geringere Anzahl an Äußerungen zum Russischen muss auch bei den folgenden Darstellungen berücksichtigt werden.

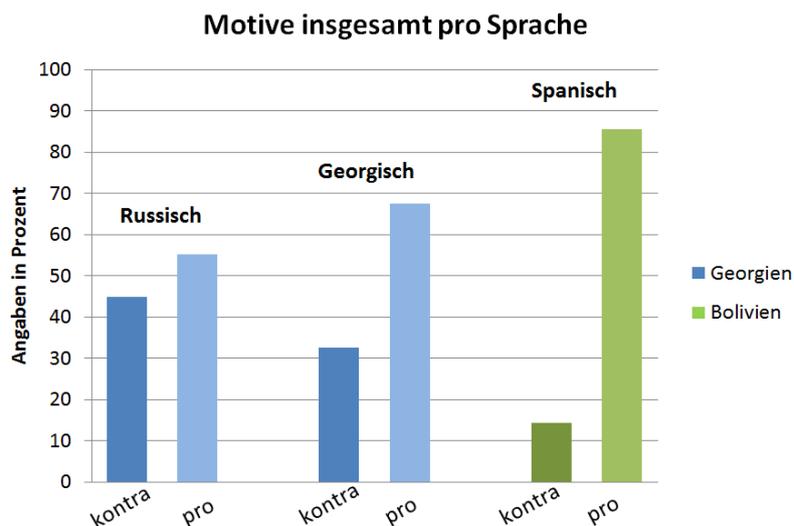


Abb. 3.24: Pro- und Kontraargumente in den Interviewprotokollen für Spanisch, Georgisch und Russisch im Vergleich

Bei der Betrachtung der Nennungen pro Person ist auffallend, dass jeder Teilnehmer in Bolivien mindestens ein Proargument nennt, im Durchschnitt sind es 3,5 Argumente pro Teilnehmer. Nur 11 Personen hingegen (37,9%) nennen auch Kontraargumente. In Georgien nennen ebenfalls alle Teilnehmer mindestens ein Proargument für Georgisch, 2,9 pro Teilnehmer. Allerdings führen 18 Personen (81,8%) auch Kontraargumente an. In Bezug auf Russisch tragen 11 Teilnehmer (73,3%<sup>83</sup>) Pro- und 10 Teilnehmer (66,6%) Kontraargumente vor.

Durch einen Blick auf die einzelnen Motive, die in den Interviews genannt wurden, werden einige Gründe für diese Verteilung deutlich. Die Darstellung erfolgt mittels absoluter Nennungen, da für die meisten Kategorien keine sinnvolle Gesamtmenge der Nennungen als Bezugsgröße für Prozentangaben vorliegt. Vergleicht man diejenigen Kategorien miteinander, in denen domänenspezifisch nach der Notwendigkeit für die Sprachkompetenzen gefragt wird, zeigt sich, dass Spanisch in Bolivien als für die Arbeit fast unentbehrlich angesehen wird, denn 23 von 29 Befragten (79,3%) erachten Spanischkompetenzen in der Arbeitswelt als notwendig (s. Abb. 3.25). Die Kategorie „außerhalb der Arbeit nötig / wäre besser“ ist zwar mit sechs Kodierungen vergleichsweise schwach besetzt, dies lässt sich allerdings damit begründen, dass sich ein Großteil der 18 unspezifischen Kodierungen nicht eindeutig einer Domäne zuordnen lassen. Äußerungen wie „Weil ich mich hier nur auf Spanisch unterhalten kann“ [cP3] und viele ähnliche legen jedoch nahe, dass Spanischkompetenzen als mindestens in der Freizeit notwendig angesehen werden. Betrachtet man alle drei Kategorien unter Kontrolle der Nennungen pro Person, stellt sich heraus, dass mit 27 von 29 Befragten (93,1%) fast alle Befragten die Notwendigkeit zum Spanischerwerb in mindestens einer Domäne sehen.

<sup>83</sup> unter Ausschluss derer, die sich zu Russisch überhaupt nicht äußern

Demgegenüber wird der Bedarf an Georgisch- und Russischkompetenzen insgesamt als niedriger und eher außerhalb der Arbeitswelt als notwendig angesehen<sup>84</sup>. Die stärkste Kategorie ist „Georgischkompetenzen sind außerhalb der Arbeit nötig / wären besser“; 13 von 22 Befragten (59,1%) sehen das so. Die Zuordnung zu den Domänen fiel für Georgisch und Russisch auch deshalb leichter, weil nur wenige Teilnehmer die Sprachen als für die Arbeitswelt notwendig erachten und sich explizit auf den privaten Bereich beziehen, wenn sie Georgisch oder Russisch dort als notwendig bzw. hilfreich einschätzen. Dies verdeutlichen Kodierungen wie „[Russisch] außerhalb der Arbeitswelt schon, um besser kommunizieren zu können, vor allem wenn man im Land unterwegs ist“ [bP6] oder „[Georgisch] nur für Alltagserledigungen“ [bP4]. In Bezug auf Georgisch sehen 16 von 22 (72,7%), in Bezug auf Russisch 10 von 22 Befragten (45,5%) die Notwendigkeit zum Spracherwerb in mindestens einer Domäne.

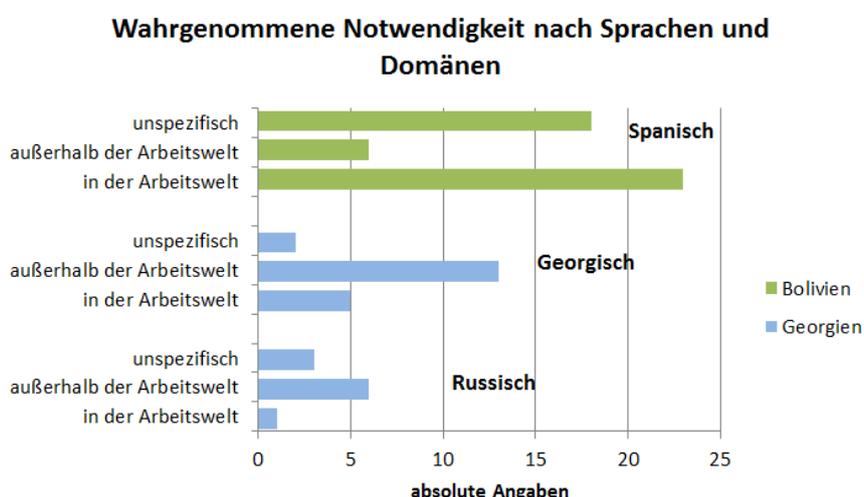


Abb. 3.25: Domänenspezifische Notwendigkeit von Spanisch, Georgisch und Russisch in den Interviewprotokollen

Die Ausprägung der inhaltlich entgegengesetzten Kategorien auf der Seite der Kontraargumente spiegeln die hier geschilderten Verhältnisse weitestgehend und werden nicht grafisch dargestellt. Nur drei Personen in Bolivien sehen keine Notwendigkeit für Spanisch am Arbeitsplatz, verfügen aber über Spanischkompetenzen und begründen ihre Lernmotivation mit anderen Argumenten. Die restlichen beiden Kategorien bleiben unbesetzt. Für Georgisch und Russisch ist die am stärksten besetzte Kategorie mit 11 bzw. 3 Nennungen ebenfalls „in der Arbeitswelt nicht nötig“.

<sup>84</sup> Dies bestätigt Befunde von Gutbrod und Viefhues (2010) teilweise, die auch einen stärkeren Nutzen von Georgisch im alltäglichen Leben, Russisch jedoch als in professionellen Kontexten wichtiger sehen. Da ihre Daten 2008 (vor dem Krieg zwischen Russland und Georgien) erhoben wurden, ist hierin ein Indiz für die schwindende Präsenz des Russischen in Georgien zu sehen.

Die Verteilung in den übrigen Kategorien wird der besseren Lesbarkeit wegen in den Abbildungen 3.26 bis 3.28 für jede Sprache getrennt dargestellt. Die Motive, die für den Spanischerwerb sprechen, sind vielfältiger und insgesamt stärker vertreten als die Argumente für Georgisch und Russisch. Der Unterschied zwischen Spanisch und Georgisch ist allerdings weniger auffallend als bei der Einschätzung der Notwendigkeit der Sprachen. Linguistisches und landeskundliches Interesse hat bei beiden Sprachen einen hohen Stellenwert. Ein persönliches Bedürfnis (vor allem Ehrgeiz) verspüren in Bolivien deutlich mehr Personen als in Georgien, wo die mit Abstand stärkste Kategorie den besonderen Zugang durch Georgischkompetenzen darstellt. Dieser Aspekt klang bereits bei der Auswertung der ersten Primärfrage an. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Georgischkompetenzen in Georgien häufiger als Zeichen des Respekts und der Höflichkeit gesehen werden als Spanischkompetenzen in Bolivien.

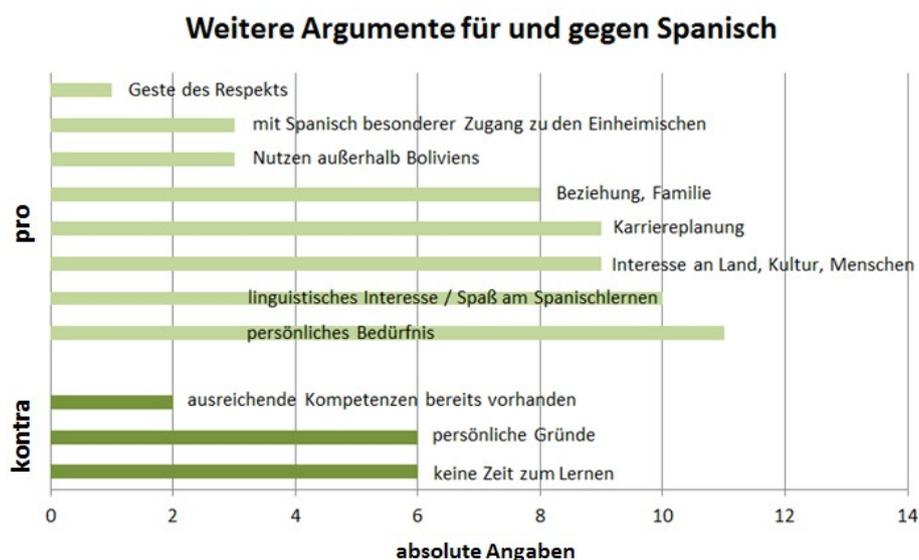


Abb. 3.26: Weitere Argumente aus den Interviewprotokollen: Spanisch in Bolivien

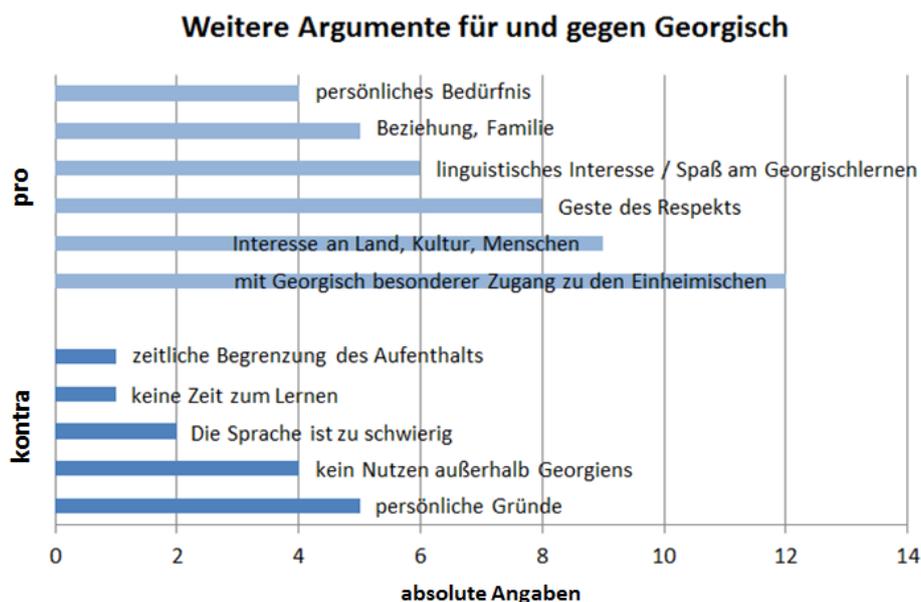


Abb. 3.27: Weitere Argumente aus den Interviewprotokollen: Georgisch in Georgien



Abb. 3.28: Weitere Argumente aus den Interviewprotokollen: Russisch in Georgien

Beim Vergleich der Argumente fällt zunächst auf, dass für Russisch bei insgesamt weniger Kodierungen verhältnismäßig viele im Bereich der Kontraargumente liegen. Mit deutlichem Abstand werden ungenügende Russischkompetenzen der Einheimischen genannt – ein Umstand, der der spezifischen Stellung, die Russisch als ehemalige Lingua Franca in der Sowjetunion innehat, geschuldet ist. Diese hat zu weiter Verbreitung bei dennoch nicht muttersprachlicher Kompetenz geführt und ist außerdem seit Beginn der 1990er Jahre im Rückgang begriffen.

Trotz der klaren Mehrheit von Proargumenten wird auch eine nennenswerte Anzahl von Argumenten gegen den Spanischerwerb in Bolivien vorgebracht. Betrachtet man die vertretenen Kategorien genauer, wird deutlich, dass keine Kategorie Argumente gegen den Erwerb an sich wiedergibt. Dass ausreichende Kompetenzen bereits vorhanden sind, zeigt vielmehr den erfolgreichen Erwerb an, und die beiden stärksten Kategorien enthalten Hinderungsgründe und Erklärungen für den nicht erfolgten oder suboptimal verlaufenen Lernprozess. Die Befragten können also durchaus für den Spanischerwerb motiviert sein, sehen sich aber wegen persönlicher und äußerer Umstände an selbigem gehindert. Die Daten bestätigen dies, denn alle Teilnehmer, die Kontraargumente vorbringen, nennen auch Proargumente.

Unter den Argumenten gegen den Georgischerwerb ist zwar die Kategorie „persönliche Gründe“ ganz vorn, wird aber von zwei Kategorien gefolgt, die Kontraargumente sensu stricto darstellen. Dass Georgisch als schwierig zu erlernende Sprache, die außerhalb Georgien kaum einen Nutzen hat, angesehen und diese als Gründe gegen den Georgischerwerb genannt werden, bestätigt die Hypothesen (s. 3.1), obwohl eine stärkere Präsenz dieser Sichtweise erwartet wurde. Überraschend ist, dass „keine Zeit zum Lernen“ in Georgien nur einmal angegeben wurde, in Bolivien hingegen sechs Mal.

Damit sind die wichtigsten Tendenzen in der vielschichtigen Lernmotivation für die Hauptsprachen der untersuchten Länder herausgearbeitet. Die Analysen der Kommentarfelder zu dieser Frage bestätigen diese im Großen und Ganzen, zeigen aber auch zusätzliche Aspekte und Akzente in der Antwortverteilung auf. Das ist nicht überraschend, da die Fragestellung im Fragebogen sich von der in den Interviews unterscheidet (s. 3.5.1.4). An die Erhebung der sprachbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung schloss sich eine offene Frage nach weiteren Gründen, die gegen das Erlernen von Georgisch (Armenisch / Aserbaidshanisch), Russisch bzw. Spanisch sprechen, an. Es sind dementsprechend vor allem Kontraargumente, die hier genannt wurden. Grundlage für die Analysen bildeten die Fragebögen aus dem Prätest und den beiden Haupterhebungen. Auf die Frage nach der gewünschten Unterstützung beim Spracherwerb, die in der zweiten Erhebung gestellt wurde, wurden auch Lernerfahrungen berichtet, die zum Teil Motive für oder gegen den Spracherwerb enthalten. Diese wurden ebenfalls kodiert und in die Analysen einbezogen.

Wie bereits unter 3.5.2.1 erwähnt, äußerten sich zwischen 40% und 41% der Teilnehmer aus Prätest und Haupterhebung im Kaukasus zu der Frage nach weiteren Argumenten gegen den Spracherwerb. Es wurden 75 Kodierungen vorgenommen, von denen sich 72 auf die Fragestellung beziehen<sup>85</sup>. Unter Hinzunahme von sechs weiteren Kodierungen aus dem Kommentarfeld zu den Unterstützungswünschen bilden insgesamt 78 Kodierungen die Grundlage des Kategoriensystems – 54 in Bezug auf die Landessprache<sup>86</sup> und 24 in Bezug auf Russisch. In Bolivien nutzten lediglich 10% der Teilnehmer die Möglichkeit, weitere Argumente gegen Spanisch zu äußern. In diesen konnten nur vier Kodierungen vorgenommen werden, von denen sich drei auf die Fragestellung beziehen<sup>87</sup>. Im Kommentarfeld zu den Unterstützungswünschen wurden keine weiteren Sprachlernmotive genannt. Abb. 3.29 zeigt, wie sich die Kodierungen auf die Kategorien verteilen.

---

<sup>85</sup> Die drei übrigen sind: ein Argument für den Erwerb der Landessprache (Kompetenzen werden als notwendig / hilfreich erachtet → unspezifisch [a20]); ein Argument für den Russischerwerb (Nutzen außerhalb des Einsatzlandes [b10]); eine negative Lernbedingung (s. 3.5.2.4).

<sup>86</sup> Zwei Kodierungen beziehen sich auf Armenisch, eine auf Aserbaidshanisch. Landessprache bedeutet demzufolge fast uneingeschränkt Georgisch.

<sup>87</sup> eine negative Lernbedingung (s. 3.5.2.4).

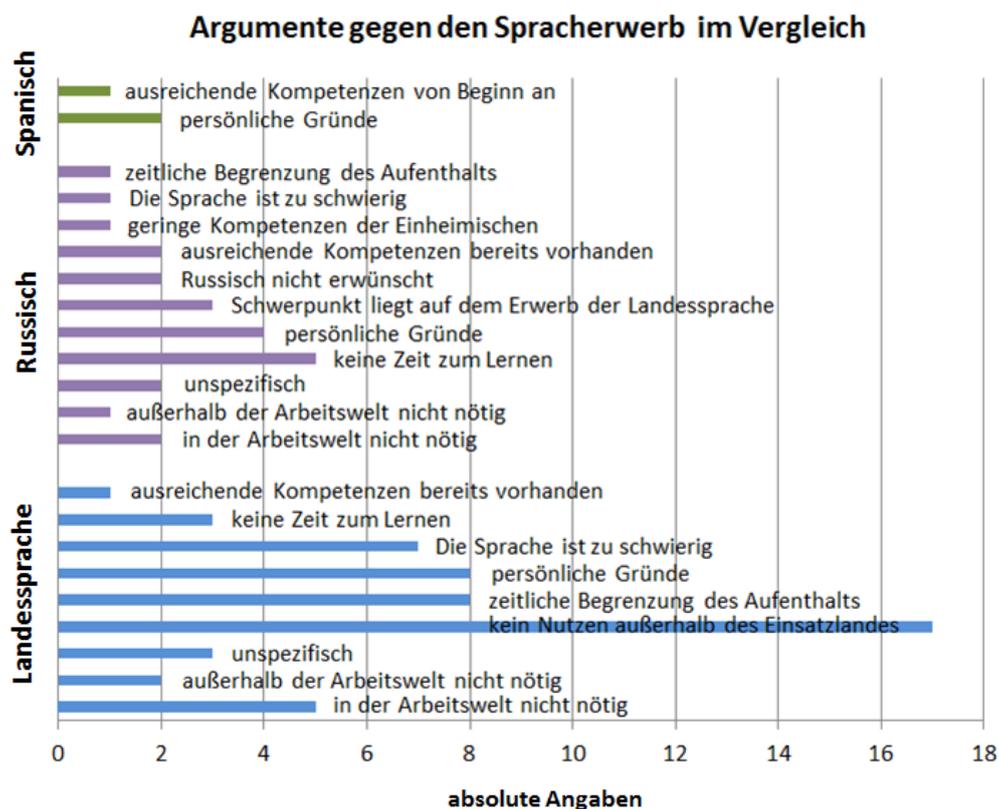


Abb. 3.29: Kontraargumente in den Fragebögen: Landessprache im Kaukasus, Russisch und Spanisch

Der auffälligste Befund ist zweifellos die Tatsache, dass gegen Spanisch in Bolivien so gut wie keine Argumente vorgebracht werden. Dies liegt nicht an einer generell geringeren Ausfüllbereitschaft der Teilnehmer aus Bolivien, denn diese liegt bei der Frage nach den Unterstützungswünschen bei über 50%. Vielmehr scheinen für viele Teilnehmer keine relevanten Argumente gegen den Spanischerwerb vorzuliegen. Ein Teilnehmer äußert diese Sichtweise explizit, indem er/sie schreibt: *[Nennen Sie bitte eventuelle weitere Gründe, die gegen das Erlernen von Spanisch sprechen:]* „Absolut und überhaupt keine, wenn man in Bolivien arbeiten möchte!“ [c6]. Wie die Auswertung der Interviewprotokolle gezeigt hat, existieren zwar einige, vor allem persönliche Ursachen, diese scheinen jedoch nicht so präsent zu sein oder werden als weniger wichtig eingeschätzt, so dass die Teilnehmer sie nicht verschriftlichen.

Weiterhin fällt die große Zahl an Kodierungen in der Kategorie „[Landessprache bringt] keinen Nutzen außerhalb des Einsatzlandes“ ins Auge. Dies entspricht der Hypothese, zeigt sich allerdings in dieser Deutlichkeit nur in den Kommentarfeldern, was vermutlich methodische Ursachen hat (s. 3.6). Alle weiteren Kategorien für die Landessprache mit mehr als einer Kodierung sind bereits aus der Analyse der Interviewprotokolle bekannt. Für Russisch hingegen treten neue Kategorien in Erscheinung. So stehen nun auch hier zeitliche und persönliche Gründe an vorderer Position, während die Kategorie „geringe Kompetenzen der Einheimischen“ mit nur einer Kodierung schwach vertreten ist. „Russisch nicht erwünscht“ erreicht in beiden Analysen keine besondere Relevanz.

Während Spanisch in Bolivien aus verschiedenen Gründen als sehr notwendig zu erlernen angesehen wird, verhält es sich bei den indigenen Sprachen anders. Die Interviewprotokolle zeichnen diesbezüglich ein klares Bild, das sich im Wesentlichen mit den Angaben aus den Fragebögen deckt. Wie erwartet verfügt kein Teilnehmer über fortgeschrittene Kompetenzen in einer oder mehreren der indigenen Sprachen. Sechs Teilnehmer (20,7%) geben geringe Kompetenzen an – das sind anteilig gesehen mehr als in der Fragebogenerhebung (13,1%). Die Frage danach, ob solche Kompetenzen notwendig oder hilfreich sind bzw. wären, muss detaillierter beantwortet werden. Von 10 Personen (34,5%) wird sie uneingeschränkt verneint. Die anderen 19 Teilnehmer (65,5%) nennen bestimmte Bereiche oder Orte, für die sie solche Sprachkompetenzen als (möglicherweise) notwendig oder hilfreich halten. Diese Äußerungen wurden in der Kategorie „Kompetenzen in indigenen Sprachen (wären) in bestimmten Situationen notwendig / hilfreich“ zusammengefasst (s. Abb. 3.30).

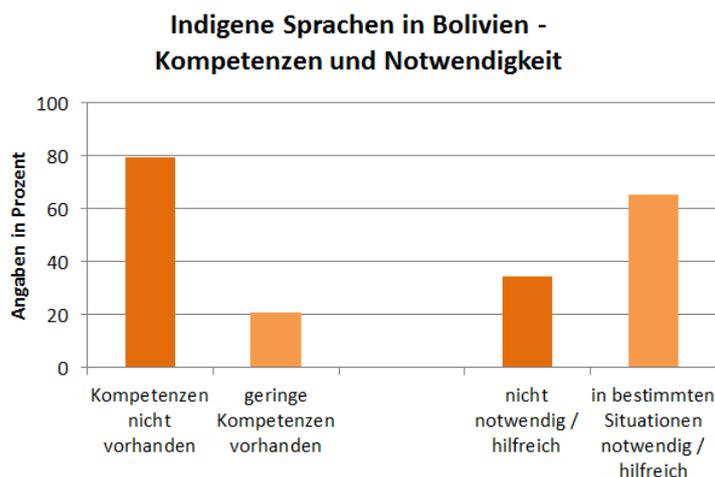


Abb. 3.30: Kompetenzen in indigenen Sprachen und ihre wahrgenommene Notwendigkeit in den Interviewprotokollen

Die Relevanz von Sprachkompetenzen in den indigenen Sprachen wird von der Mehrheit der Befragten nicht bestritten, allerdings auf bestimmte Situationen eingegrenzt. Analysiert man diese Angaben genauer, fällt auf, dass der größte Teil auf Nennungen wie „in ländlichen Gegenden“ [cP3 u.a.] oder „auf dem Land“ [cP23 u.a.] entfällt. Keine dieser Personen lebt jedoch auf dem Land, nur eine hat arbeitsbedingt dort zu tun. Eine weitere Person, die in einer Stadt lebt und arbeitet, gibt an, für die Arbeitswelt Kompetenzen in einer indigenen Sprache zu brauchen. Wie schon unter 3.4.2.2 deutlich geworden ist, werden indigene Sprachkompetenzen, wenn überhaupt, für den privaten Lebensbereich, z.B. auf Reisen, als nützlich erachtet. Entsprechend gering sind die vorhandenen Sprachkompetenzen.

### 3.5.2.4 Wünsche nach Unterstützung beim Spracherwerb

In diesem Abschnitt wird die dritte Primärfrage aus den Interviews, ergänzt durch Kommentarfeldanalysen, ausgewertet. Auf die nur in Georgien untersuchte Fragestellung nach der Bewertung des Gebrauchs von Russisch wird am Ende des Abschnitts eingegangen. Analog zur Vorgehensweise in den vorherigen Abschnitten werden zuerst die Kategorien aus beiden Datenkorpora vorgestellt und beschrieben, bevor die Ergebnisse der Frequenzanalysen nach Protokollen und Kommentarfeldern getrennt präsentiert werden.

#### *Vorstellung des Kategoriensystems*

Die Antworten der Teilnehmer lassen sich inhaltlich zwei Typen zuordnen – Unterstützungswünschen und Lernerfahrungen. Im Zentrum des Interesses stehen erstere, nach ihnen wurde gezielt gefragt. Die berichteten Lernerfahrungen sind aber so zahlreich, dass sie nicht übergangen werden sollen. Zudem enthalten sie Aussagen, aus denen sich ebenfalls Verbesserungen für die Unterstützung beim Spracherwerb im Einsatzland ableiten lassen.

Drei Kategorien von Unterstützungswünschen wurden über die Protokolle aus Bolivien angelegt: „Unterstützung durch die Entsendeorganisation“, „mehr Kontakt zu Einheimischen“ und „Anderes“. „Unterstützung durch die Entsendeorganisation“ wird definiert durch „unterstützende Maßnahmen finanzieller und/oder organisatorischer Art von Seiten der entsendenden Organisation“. Ein Ankerbeispiel ist „Ein interkulturelles Training wäre wünschenswert gewesen. Diese Möglichkeit bietet [Entsendeorganisation] nicht, nur einen Erfahrungsaustausch mit schon im Land oder in der Region Gewesenen im Rahmen von Vorbereitungskursen.“ [cP10]. Die größte Gruppe in den Kodierungen dieser Kategorie machen Wünsche nach Sprachkursen aus. Es gibt unterschiedliche und zum Teil präzise Vorstellungen davon, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise solche Sprachkurse durchgeführt werden sollten. Ihre weitere Differenzierung ist jedoch aufgrund der geringen Stichprobe nicht sinnvoll. Als Ankerbeispiel soll ein Zitat dienen, das allgemein formuliert wurde: „Es ist absolut notwendig, dass ein entsandter [Berufsbezeichnung] einen Intensivsprachkurs erhält“ [cP9].

„Mehr Kontakt zu Einheimischen“ wird definiert durch „Wunsch nach mehr oder intensiverem Kontakt zu Einheimischen im Sinne von Sprechanlässen und sprachlichem Input“. In diese Kategorie fallen einige, aber nicht ausschließlich, Äußerungen von Freiwilligen, deren Unterbringung teilweise von der entsendenden Organisation geregelt wird, wie z.B. die folgende: „Die Unterbringung in einer Gastfamilie wäre hilfreich für den Spracherwerb, denn `ich spreche selten Spanisch““ [cP12]. In die Kategorie „Anderes“ fällt ein sehr konkreter organisatorischer Verbesserungsvorschlag die Partnerorganisation vor Ort betreffend sowie der Wunsch nach besseren Wörterbüchern.

Bei der Analyse der Kommentarfelder entstand in beiden Stichproben eine weitere Kategorie mit der Bezeichnung „bessere Sprachlernangebote vor Ort“. Sie wird definiert durch „Wunsch nach besseren Lernmöglichkeiten im Einsatzland“ und wird danach differenziert, auf welche Sprache Bezug genommen wird. Ein Ankerbeispiel ist: „[Georgisch:] ansprechende Angebote für Gruppenunterricht auf meinem Niveau“ [d14].

Die geschilderten Lernerfahrungen lassen sich in positive und negative unterscheiden. Die Kategorie „negative Lernerfahrungen“ wird definiert durch „für den [Sprache]erwerb hinderliche Bedingungen aufgrund eigener Erfahrungen“, die Kategorie „positive Lernerfahrungen“ dementsprechend durch „für den [Sprache]erwerb förderliche Bedingungen aufgrund eigener Erfahrungen“. Auf der nächsten Ebene wurden diese Erfahrungen Unterkategorien zugeordnet. In den Protokollen aus Bolivien wurden drei Kategorien für negative und vier Kategorien für positive Lernerfahrungen gebildet. Bei den Analysen der Kommentarfelder entstand eine weitere positive Kategorie mit der Bezeichnung „Entsendeorganisation unterstützt den Lernprozess“. Sie wird den Lernerfahrungen zugeordnet, obwohl sie keine Kodierungen enthält, die direkt Auskunft über Lernerfolg oder –misserfolg geben. Man könnte sie alternativ den Unterstützungswünschen gegenüberstellen, da in ihr zum Ausdruck kommt, dass zumindest in Bezug auf Maßnahmen der Entsendeorganisation kein oder wenig Verbesserungsbedarf besteht. Die Tabellen 3.10 und 3.11 geben einen Überblick über die Definitionen und Ankerbeispiele der Kategorien.

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele
fehlende oder ineffektive Sprachlernangebote	Lernangebote in Deutschland oder im Einsatzland wurden als ineffektiv erlebt. Befriedigende Angebote am Einsatzort sind nicht vorhanden.	Die VHS-Kurse haben für die Kommunikation im Land nicht viel gebracht, nur etwas Hörverstehen. [cP13]  Problem, den richtigen Lehrer zu finden („der mich knallhart abfragt“), es fehlen Unterrichtsstrukturierung und –vorbereitung [cP9]
viel Kontakt zu Deutsch- oder Englischsprachigen	Der hohe Anteil an Kommunikation auf Englisch oder/und Deutsch sorgt für geringeren Lernerfolg in der Zielsprache.	in der jetzigen Wohnsituation (große internationale WG) nur Englisch und Deutsch [cP20]  "Deutsche Blase", viele georgische Freunde, die Deutsch sprechen [a1]
Anderes	einzelne oder sehr spezielle negative Lernerfahrungen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können	Globalisierungsphänomene wie Internet, deutsches Fernsehen (viele Informationen über Deutschland verfügbar, Informationen über Bolivien teilweise einfach auf Deutsch zu finden) führen dazu, dass man „körperlich in Bolivien aber mental in Deutschland“ ist. → wirkt negativ auf den Spracherwerb im Einsatzland [cP17]  „Der Zwang fehlt.“ (weil Ehefrau sehr gut Deutsch spricht) [cP21]

Tab. 3.10: Negative Lernerfahrungen – Definitionen und Beispiele

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele
viel Kontakt zu Einheimischen	Der hohe Anteil Kommunikation in der Zielsprache wird positiv erlebt.	für den Spanischerwerb idealer glücklicher Umstand: schnell mit einer spanischsprachigen Familie befreundet und eine Zeit lang zusammengelebt: „Die Kinder haben mich ständig korrigiert.“ → „Für meine Verhältnisse, weil ich eigentlich kein Sprachtalent bin, sehr schnell Spanisch gelernt.“ [cP13]  Förderlich: mit Einheimischen zusammenzuwohnen [cP28]
Vorbildung hilfreich	Sprachliche Vorbildung wird als nützlich für den Zielspracherwerb erlebt.	Latein = gute Basis für den Spanischerwerb [cP20]  Portugiesischkenntnisse helfen [cP17]
erfolgreiche persönliche Lernstrategien	Persönliche Lernstrategien, die als nützlich für den Zielspracherwerb erlebt wurden, werden berichtet.	„Ich bin ein auditiver Typ“ → viel Fernsehen und Radio als effektiv erlebt [cP24]  zur Vertiefung und v.a. lexikalischen Erweiterung der Spanischkenntnisse [...] häufiges Lesen von spanischsprachiger Literatur [cP10]
ausreichende, effektive Sprachlernangebote	Lernangebote im Einsatzland wurden als effektiv und ausreichend erlebt.	sehr luxuriöse Situation in Bolivien, da man sehr billig personalisierten Privatunterricht nehmen kann [cP14]
Entsendeorganisation unterstützt den Lernprozess	Die Unterstützung der Entsendeorganisation in Bezug auf den Zielspracherwerb wird positiv beschrieben.	eigentlich war das Angebot ok, teilweise Übernahme der Kosten durch EU [d43]

Tab. 3.11: Positive Lernerfahrungen – Definitionen und Beispiele

Schließlich wird auch auf die Frage nach der Bewertung des Gebrauchs von Russisch eingegangen, die sinnvollerweise nur in den Interviews in Georgien gestellt werden konnte. In der Inhaltsanalyse wurde zunächst das Kategorienpaar „Vorbehalte gegen Russisch wurden (nicht) erlebt“ gebildet. Aufgrund der differenzierten Antworten vieler Befragter wurde diese Dichotomie jedoch aufgegeben und die Kategorie „Vorbehalte gegen Russisch wurden selbst erlebt“ sowie eine weitere mit der Bezeichnung „Einschränkungen, Differenzierungen“ gebildet. Definitionen und Beispiele werden in der folgenden Tabelle vorgestellt.

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele
Vorbehalte gegen Russisch wurden selbst erlebt	Negative persönliche Erfahrungen mit der Verwendung von Russisch	in letzter Zeit leider große Vorbehalte gegenüber Russisch [bP7]
Vorbehalte gegen Russisch wurden nicht erlebt	keine negativen persönlichen Erfahrungen mit der Verwendung von Russisch; kein Unterschied in der Reaktion auf beide Sprachen beobachtet	Russisch "ist nur Vehikel"; Hauptsache man kann miteinander sprechen [bP3] kein negativer Bezug zu Russisch, im Gegenteil: es wird z.B. beim Einkauf auf Georgisch oft mit Russisch geantwortet [bP20]
Einschränkungen, Differenzierungen	Einschränkungen, Domänen, Beobachtungen bei anderen Russischsprechern	Russisch ist auch politisch belegt, was bei Deutschen (bzw. Nichtrussen) aber nicht zum Tragen kommt [bP13] privat nein, Hauptsache die Kommunikation ist gewährleistet; beruflich manchmal: Georgier wollen in offiziellen Kontexten nicht Russisch sprechen [bP21] altersabhängig: Menschen über 40 haben kein Problem mit Russisch; bei jüngeren Menschen können neben fehlenden Sprachkenntnissen auch politische Einstellungen Grund für Abneigung, Russisch zu sprechen, sein [bP17]

Tab. 3.12: Bewertung des Sprachgebrauchs in Georgien– Definitionen und Beispiele

### *Frequenzanalysen*

Nachdem alle Kategorien zu den letzten Primärfragen vorgestellt wurden, sollen nun die Frequenzanalysen zeigen, welche Ansichten und Erfahrungen überwiegen und welche weniger präsent sind.

Wie in Abb. 3.31 zu sehen ist, machen die Wünsche nach mehr Unterstützung von Seiten der Entsendeorganisation den größten Teil der Nennungen in Bolivien aus. Diese stammen von neun Teilnehmern, was 52,9% derer, die zum Zeitpunkt der Befragung entsandt waren, ausmacht. Die Hälfte der Nennungen sind Wünsche nach Sprachkursen. Dabei steht nicht der Wunsch nach Finanzierung im Vordergrund, sondern dass solche Kurse von der Entsendeorganisation organisiert und verpflichtend angeboten werden. Alle Befragten, die diesen Unterstützungswunsch äußern, arbeiten im Bildungsbereich, repräsentieren damit aber auch die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe.



Abb. 3.31: Wünsche nach Unterstützung beim Spanischerwerb in den Interviewprotokollen aus Bolivien

Die Auswertung der Kommentarfelder ergibt für den Kaukasus eine vergleichbar starke Präsenz des Wunsches nach mehr Unterstützung durch die Entsendeorganisation (s. Abb. 3.32). Neun Äußerungen von neun Personen liegen dafür vor. In Bezug auf alle, die das Kommentarfeld ausgefüllt haben, entspricht das 42,9% (alle entsandt). Sechs Personen, von denen vier im Bildungsbereich arbeiten, äußerten explizit den Wunsch nach Sprachkursen für Georgisch, wobei auch hier organisatorische Aspekte überwiegen.

In den Fragebögen aus Bolivien fällt auf, dass der Wunsch nach Unterstützung durch die Entsendeorganisation nicht so dominant wie in den Interviewprotokollen ist, aber dennoch an erster Stelle steht. Es liegen fünf Nennungen vor, die von fünf Personen stammen (27,8% derer, die das Kommentarfeld ausgefüllt haben); drei davon sind im Bildungsbereich tätig. Alle Nennungen bringen den Wunsch nach Sprachkursen zum Ausdruck, von denen sich drei auf Spanisch, die anderen beiden auf eine indigene Sprache beziehen. Ergänzend muss auf vier Teilnehmer hingewiesen werden, die sagen, dass von ihrer Seite keine Wünsche nach Unterstützung beim Spracherwerb bestehen.

Die Kodierungen in der Kategorie „Anderes“ sind Wünsche, die nicht zugeordnet werden können, z.B.: „[Spanisch:] ja“ [e26]. Die Kategorie „mehr Kontakt zu Einheimischen“ spielt in beiden Stichproben eine untergeordnete Rolle.

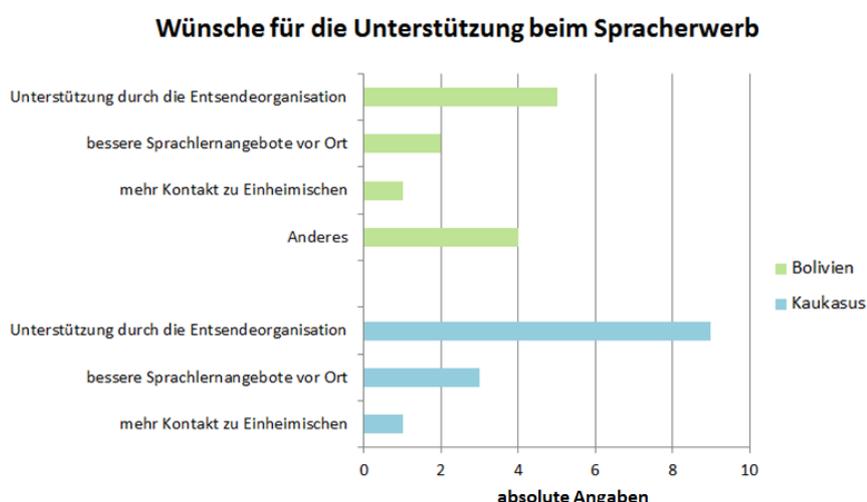


Abb. 3.32: Wünsche nach Unterstützung beim Spracherwerb in den Fragebögen aus Bolivien und dem Kaukasus

An dieser Stelle bietet sich ein Exkurs zu detaillierten Auskünften über die Handhabe einzelner Entsendeorganisationen an. Dem wahrgenommenen Bedarf an Unterstützung beim Spracherwerb kann dadurch ansatzweise die existierende Unterstützung einiger Organisationen gegenüber gestellt werden. Die Europäische Union und die Konrad-Adenauer-Stiftung finanzieren Sprachkurse mindestens teilweise, wenn diese wahrgenommen werden (b45, c4). Ebenfalls fakultativ sei das Angebot des DAAD, Sprachunterricht vor der Entsendung zu finanzieren (d17). Auch das Goethe-Institut finanziere auf freiwilliger Basis (Pauschale muss beantragt werden) Sprachunterricht im Einsatzland (b9). Bei der KfW durchlaufe man vor der Entsendung ein zweijähriges Traineeprogramm in Deutschland, das auch Sprachkurse enthalte (c53). Für einige der über die ZfA entsandten Personen werde ein Pauschalbetrag für Sprachunterricht von mitgereisten Kindern übernommen, der jedoch als unzureichend empfunden wird (c54). Wenn man in Berlin für das Auswärtige Amt arbeitet, könne man finanzierte Sprachkurse belegen und werde für bestimmte Sprachen bis zu einem Jahr freigestellt, wenn man sich für eine Entsendung in den entsprechenden Sprachraum verpflichte. Nachgewiesene Sprachkompetenzen werden nach einem dreistufigen System außerdem mit Zusatzzahlungen belohnt (cP11). Schließlich seien noch zwei Aussagen erwähnt, in denen das nicht wahrgenommene Angebot des DAAD vor der Entsendung bedauert (d9) bzw. für die Inanspruchnahme eine Freistellung gefordert wird (d17).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Spracherwerb unterstützende Maßnahmen von Seiten der Entsendeorganisation auf fakultativer Basis durchaus vorhanden sind. Es entsteht der Eindruck, dass bei vorhandenem Eigenengagement der Entsandten zum Teil großzügige, vor allem finanzielle, Unterstützung gewährt wird. Viele Befragte betrachten mehr Unterstützung dennoch als wünschenswert, entweder, weil sie von den beschriebenen Maßnahmen nicht betroffen sind, oder weil sie sich andere Unterstützung, etwa im organisatorischen Bereich, vorstellen.

Neben den Unterstützungswünschen erlauben auch die geschilderten Lernerfahrungen Aussagen darüber, was aus Sicht der Befragten verändert werden kann, um ihren Spracherwerb zu optimieren. Lernerfahrungen aus den Interviews liegen nur für Bolivien vor. Auf der Seite der positiven Erfahrungen enthält die Kategorie „viel Kontakt zu Einheimischen“ die meisten Kodierungen; auf der Seite der negativen Erfahrungen ist es die Kategorie „fehlende oder ineffektive Sprachlernangebote“ (s. Abb. 3.33). Dies wird sechs Mal geschildert, allerdings liegen auch vier Nennungen für „ausreichende, effektive Sprachlernangebote“ vor. Die Kategorie „Anderes“ enthält einzelne, zum Teil sehr spezifische Erfahrungen, die sich nicht zusammenfassen lassen.

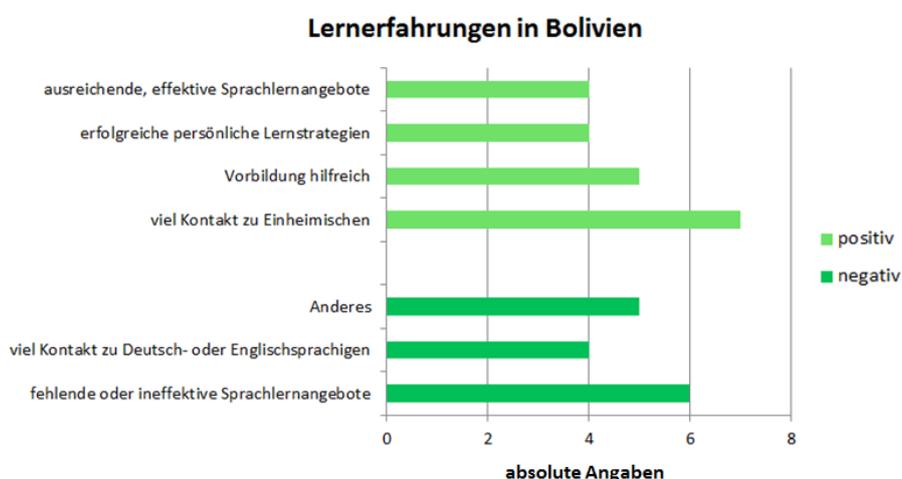


Abb. 3.33: Positive und negative Lernerfahrungen in den Interviewprotokollen aus Bolivien

Weitere Lernerfahrungen in den Kommentarfeldern werden sehr selten geschildert, sodass sie nicht grafisch dargestellt werden. In den Fragebögen aus Bolivien liegt eine Kodierung für die Kategorie „viel Kontakt zu Deutsch- oder Englischsprachigen“ vor, außerdem gibt es eine Nennung in der positiven Kategorie „Entsendeorganisation unterstützt den Lernprozess“. Im Kaukasus wird dies zwei Mal zum Ausdruck gebracht; eine weitere positive Erfahrung wurde für die Kategorie „viel Kontakt zu Einheimischen“ kodiert. Für die negativen Erfahrungen liegt eine Kodierung für „viel Kontakt zu Deutsch- oder Englischsprachigen“ vor.

Abschließend wird kurz auf die dritte Primärfrage aus den Interviews in Georgien eingegangen – die Frage danach, ob die Befragten aufgrund der Verwendung von Russisch mit negativen Reaktionen von Seiten der Einheimischen zu rechnen hätten. Die geringe Präsenz der Kategorie „Russisch nicht erwünscht“ aus der Analyse der Sprachlernmotive ließ bereits vermuten, dass solche Reaktionen auf die Verwendung von Russisch in Georgien, zumindest Ausländern gegenüber, selten sind. Abb. 3.34 zeigt deutlich, dass solche Erlebnisse in Bezug auf die eigene Person von fast niemandem berichtet werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass mit 11 Nennungen von 9 Personen auch viele

Einschränkungen und Differenzierungen getroffen werden. Bei genauerer Betrachtung der Kodierungen fällt auf, dass im größten Teil der Äußerungen (8 Mal) Domänen, z.B. Interviews mit Politikern, genannt werden, in denen Russisch ungern verwendet oder abgelehnt werde. Dies kann nicht zuletzt auch mit fehlenden bzw. schwindenden Sprachkompetenzen erklärt werden, was in zwei Kodierungen explizit zur Sprache kommt. Die Beobachtung von Diskriminierung gegenüber den Sprechern selbst kommt lediglich in zwei Kodierungen in Bezug auf russische Muttersprachler zum Ausdruck.

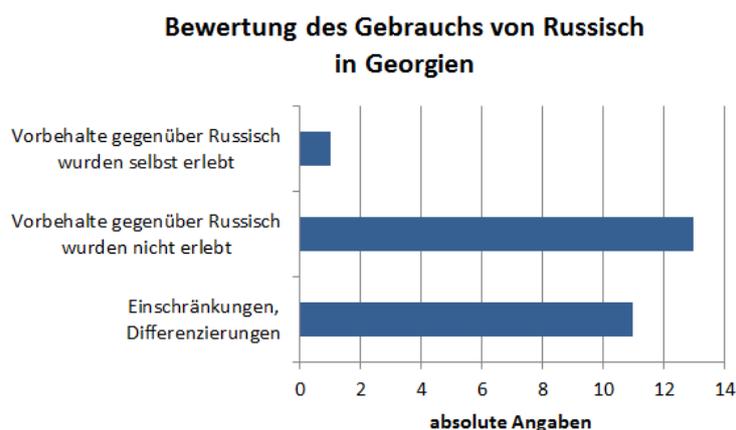


Abb. 3.34: Bewertung des Gebrauchs von Russisch in den Interviewprotokollen aus Georgien

Unter Berücksichtigung der Kategorie „Russisch nicht erwünscht“, die in Bezug auf Argumente gegen den Russischerwerb zwar nicht stark vertreten, aber dennoch präsent ist (s. 3.5.2.3), muss festgehalten werden, dass kein akuter Anlass besteht, auf den Russischerwerb oder gar bereits vorhandene Kompetenzen in Georgien zu verzichten und Russisch nach wie vor hilfreich für die Kommunikation in einem südkaukasischen Einsatzland sein kann. Langfristig und in Abhängigkeit von Lebensalter und sprachlichen Domänen ist Russisch jedoch sowohl die Verbreitung als auch sein Image betreffend im Rückgang begriffen. Für einen nicht unerheblichen Teil der Befragten spielt es bereits zum jetzigen Zeitpunkt eine untergeordnete Rolle für die Kommunikation im Einsatzland.

### 3.5.3 Zusammenfassung und Interpretation

In der zweiten Teilstudie sind sowohl Interviewprotokolle aus Georgien und Bolivien, als auch ausgewählte Kommentarfelder aus allen Fragebogenerhebungen inhaltsanalytisch ausgewertet worden. Die Auswertung orientierte sich an drei Primärfragen zur Wahrnehmung und Reaktion der Einheimischen auf die deutschen Gäste, zu Sprachlernmotiven sowie zu Unterstützungswünschen und Lernerfahrungen. In Georgien wurde außerdem nach Reaktionen auf den Gebrauch von Russisch gefragt. Die Ergebnisse tragen in erster Linie zur Überprüfung der Hypothesen aus dem fünften Themenbereich bei (s. 3.1):

#### **5.) Spezifische Gegebenheiten des Einsatzlandes spielen eine wichtige Rolle für die Motivation zum Spracherwerb und den Adaptationsprozess.**

Die erste Primärfrage betreffend zeichnen die Inhaltsanalysen der Interviewprotokolle ein klares Bild (Hypothese 5a): Die überwiegende Mehrheit der Befragten in beiden Stichproben fühlte sich im Einsatzland willkommen, beschrieb Wahrnehmung und Reaktionen der Einheimischen als positiv. Dies trifft auf Georgien stärker als auf Bolivien zu, wo negative und ambivalente Äußerungen jeweils über 20% aller Antworten zu diesem Thema ausmachen. Eine besonders positive Behandlung von Deutschen sahen mindestens 40% der Befragten in Georgien und 51,7% der Befragten in Bolivien. In beiden Stichproben wurden als wesentliche Gründe hierfür positive Stereotype über Deutschland, deutsche Produkte und Charaktereigenschaften von Deutschen angesehen; in Georgien kam außerdem ein vielfach beobachteter persönlicher Bezug zu Deutschland hinzu. Bei einem solch freundlichen Umgang mit den deutschen Gästen auf Zeit kann davon ausgegangen werden, dass er sich mindestens auf das Wohlbefinden und die Selbstwertschätzung positiv auswirkt, unabhängig von vorhandenen Kompetenzen in den Zielsprachen. Dies legt auch die Auswertung der Frage nach der Rolle der Fremdsprachenkompetenzen für die Reaktion der Einheimischen nahe, die die Erwartungen bestätigte (Hypothese 5b). Viele Teilnehmer aus Georgien schätzten diese Rolle als unwichtig ein, nur drei Mal wurde sie als wichtig angesehen. In Bolivien hingegen näherten sich die Nennungshäufigkeiten in beiden Kategorien einander an. Das Gleiche gilt für die Erwartungen an Lernbemühungen im Spanischen. Während in Georgien die Bemühung um Georgischkompetenzen überschwänglich honoriert wird, werden solche Bemühungen offenbar von den wenigsten Georgiern erwartet.

Schon bei der Auswertung der ersten Frage wurde deutlich, dass die Notwendigkeit zum Erwerb der Landessprache in Bolivien höher eingeschätzt wird als in Georgien (Hypothese 5c). Dies trat bei der Analyse der Sprachlernmotive klarer hervor, denn insbesondere bei der Beurteilung der Notwendigkeit der Landessprachen in und außerhalb der Arbeitswelt waren die Ergebnisse in beiden

Stichproben gegensätzlich: Während in Bolivien fast alle Befragten die Notwendigkeit für Spanischkompetenzen, vor allem in der Arbeitswelt, sahen, empfanden in Georgien nur knapp über 70% der Befragten Georgisch als notwendig oder hilfreich, hauptsächlich für den Freizeitbereich. Russisch wird als noch weniger relevant angesehen.

Neben der domänenspezifischen Notwendigkeit konnten weitere Sprachlernmotive für die untersuchten Sprachen herausgearbeitet werden. Die Argumente für bzw. gegen die jeweilige Sprache unterscheiden sich sowohl quantitativ als auch qualitativ voneinander. Es zeigte sich, dass gegen Spanisch in Bolivien nur sehr wenig, gegen Georgisch und Russisch in Georgien verhältnismäßig viel spricht. „Keine Zeit zum Lernen“ und „persönliche Gründe“ sind die einzigen stärker besetzten Kategorien auf der Seite der gegen den Spanischerwerb sprechenden Argumente, und beide enthalten keine Argumente gegen den Erwerb per se, sondern erklären lediglich den als suboptimal wahrgenommenen Erwerbsverlauf. Auf der Seite der Proargumente steht die Kategorie „persönliches Bedürfnis“ an erster Stelle. Da hierunter viele Kodierungen fallen, in denen der persönliche Anspruch und Ehrgeiz zum Ausdruck kommen, offenbar ein größerer Druck zum Spanischerwerb wahrgenommen wird und diese Kategorie für Georgisch und Russisch weniger bedeutend ist, deutet dieser Befund darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen Assimilationsdruck in Bezug auf die Sprachkompetenzen und der Entstehung von Ehrgeiz beim Spracherwerb besteht. Auffällig ist weiterhin die Kategorie „Karriereplanung“, die nur für Spanisch gebildet wurde und stark besetzt ist. Gemeinsam mit der Kategorie „Nutzen außerhalb Boliviens“ zeigt sie an, dass ein nicht unerheblicher Teil der Motivation zum Spanischerwerb unabhängig vom Aufenthalt in Bolivien ist.

Für den Russischerwerb sollte ebenfalls gelten, dass eine hohe Motivation über den Aufenthalt im Südkaukasus hinaus besteht. Dies spiegelte sich jedoch kaum in den Protokollen aus Georgien. Offenbar hängt das mit den Erfahrungen, dass ein Aufenthalt in Georgien immer weniger die Chance zu intensiver russischer Sprachpraxis bietet, zusammen. Darauf deuten zumindest zwei der drei Kategorien, die auf Seiten der gegen den Russischerwerb sprechenden Argumente gebildet wurden („geringe Kompetenzen der Einheimischen“ und „Russisch nicht erwünscht“). In den Kommentarfeldanalysen traten weitere Argumente gegen den Russischerwerb ans Licht, unter denen die beiden stärksten analog zu denen gegen Spanisch in den Protokollen sind („keine Zeit zum Lernen“ und „persönliche Gründe“). Gefolgt werden sie von der Kategorie „Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb der Landessprache“. Argumente für den Russischerwerb werden nur vereinzelt vorgebracht.

Die Motivlage für Georgisch ist in einigen Punkten spezifisch. In den Interviews wurden deutlich mehr Pro- als Kontraargumente vorgebracht. Das stärkste Motiv für den Georgischerwerb ist, dass Georgischkompetenzen einen besonderen Zugang zu den Einheimischen ermöglichen. Die oben

erwähnte Beobachtung der besonders positiven Reaktionen auf Deutsche bzw. Ausländer, die sich um Georgischkompetenzen bemühen, wirkt auf dieses Motiv sicherlich positiv. Nach dem Interesse an Land, Kultur und Menschen folgt auf dem dritten Platz der Argumente für Georgisch die Kategorie „Geste des Respekts“. Dass es für viele Befragte in Georgien eine Frage der Höflichkeit und weniger persönliche Bedürfnisse wie Ehrgeiz sind, die für den Spracherwerb sprechen, während es sich für Spanisch in Bolivien entgegengesetzt verhält, zeigt einmal mehr, dass Spanisch in Bolivien eher „ein Muss“, Georgisch in Georgien eher „ein Kann“ ist, das jedoch besondere Zugänge zu Land und Leuten ermöglicht. Das stärkste Argument gegen Georgisch (bzw. Armenisch und Aserbaidtschanisch in einigen wenigen Kommentarfeldern) ist, dass kein Nutzen der Sprachkompetenzen außerhalb des Einsatzlandes gesehen wird. Außerdem spielen persönliche Gründe, die zeitliche Begrenzung und die Einschätzung, dass die Sprache zu schwierig zu erlernen sei, eine wichtige Rolle. Die Tatsache, dass die Sprachen des Südkaukasus in anderen Ländern nicht verbreitet sind<sup>88</sup>, demotiviert einige Befragte offenbar auch deshalb, weil sie die (einzigartige) Gelegenheit zum Erwerb als zeitlich begrenzt wahrnehmen.

In der Auswertung der dritten Primärfrage nach Wünschen für die Unterstützung beim Spracherwerb ist der auffälligste Befund, dass in beiden Stichproben der Wunsch nach mehr Unterstützung durch die Entsendeorganisation, hauptsächlich in der Organisation von Sprachkursen besteht (Hypothese 5d). Im Vergleich der Kommentarfelder aus den Fragebögen tritt der Wunsch im Südkaukasus deutlicher hervor als in Bolivien. Die Gründe hierfür sind sowohl in Deutschland als auch in den Einsatzländern zu suchen. Eine Vorbildung im Spanischen ist in Deutschland einfacher zu erlangen als in den drei Landessprachen der südkaukasischen Republiken. Wie die Auswertung der Lernerfahrungen zeigt, sind zwar durchaus nicht alle Befragten in Bolivien zufrieden mit den Sprachlernangeboten vor Ort, aber zumindest existieren Sprachschulen an einigen Standorten. Daneben ist das Lehren durch Privatpersonen in Einzelunterricht weit verbreitet. Im Südkaukasus besteht nur die letztgenannte Möglichkeit; eine Didaktik oder modernes Unterrichtsmaterial sind nur ansatzweise vorhanden. Hier könnten die entsendenden Organisationen mehr leisten, z.B. indem sie die Erfahrungen ihrer Entsandten bündeln, Kontakte zu guten Sprachlehrern vermitteln und gezielt finanzieren. Auch in einigen deutschen Städten gibt es die Möglichkeit, Unterricht in Georgisch, Armenisch oder Aserbaidtschanisch zu nehmen – diese Ressourcen könnten vor der Entsendung genutzt werden.

Sowohl aus den positiven als auch den negativen Lernerfahrungen, die gewissermaßen als Nebenprodukt der Wünsche nach Unterstützung erhoben wurden, lassen sich Maßnahmen ableiten, die den Spracherwerb im Einsatzland begünstigen können. Viel Kontakt zu Einheimischen hat ein

---

<sup>88</sup> Das gilt für Aserbaidtschanisch nur eingeschränkt, da es anderen Turksprachen verhältnismäßig nahe steht. Daraus kann sich durchaus eine Lernmotivation über den Aufenthalt in Aserbaidtschan hinaus ergeben. Es liegen jedoch nicht genug Daten vor, um dies zu belegen.

Viertel der in Bolivien Befragten als einen Umstand erlebt, der den Spanischerwerb fördert. Positive Lerneffekte durch regen Kontakt mit Muttersprachlern, bzw. gegenteilige Erfahrungen aufgrund intensiven Kontakts zu anderen Ausländern oder Einheimischen mit guten Deutsch- bzw. Englischkompetenzen, können mindestens als Erfahrungswert für Entsandte, die ihre Sprachkompetenzen schnell erweitern wollen, dienen. Über das individuelle Engagement hinaus wäre die Schaffung einer Art Sprachpatenschaft denkbar, in der Entsandte und Muttersprachler der Zielsprache voneinander lernen können.

Vorbildung wurde ebenfalls als hilfreich erlebt. In Bezug auf Spanisch bedeutet Vorbildung vor allem Latein-, aber auch Kompetenzen in anderen romanischen Sprachen. Dass diese als nützlich empfunden werden, könnte bei der Personalauswahl berücksichtigt werden. Die Nennung einiger persönlicher Lernstrategien deutet auf handlungswirksames Metawissen bei einigen Befragten hin. Lernstile, Lernertypen und sich zum Teil daraus ergebende Lernstrategien könnten daher Bestandteil von Fortbildungsmaßnahmen werden. Die Einschätzung von Präsenz und Effizienz der Lernangebote vor Ort ist widersprüchlich – vier Mal wurden diese als ausreichend und effektiv, sechs Mal als ineffektiv oder nicht vorhanden beschrieben. Dies liegt vor allem an den unterschiedlichen Standorten der Befragten. Während etwa in Santa Cruz kaum Institutionen zum Spanischerwerb für Erwachsene existieren, ist das Angebot in La Paz oder Sucre reichhaltiger. Dies könnte bei der Wahl des Einsatzortes berücksichtigt werden, z.B. indem an Orten mit schlechtem Angebot privater Sprachunterricht stärker gefördert wird. Da Lernerfahrungen in relevantem Umfang nur in den Interviews und hauptsächlich bei der Beantwortung der Frage nach den Unterstützungswünschen beschrieben wurden, liegen keine vergleichbaren Daten aus dem Kaukasus vor. Die sehr seltenen Angaben in den Fragebögen aus beiden Stichproben erlauben keine weiteren verallgemeinernden Aussagen.

Bei der Untersuchung der Frage, inwieweit die Verwendung von Russisch in Georgien problematisch ist (Hypothese 5b), wurde deutlich, dass die Befragten selbst in der großen Mehrheit keine negativen Erfahrungen gemacht haben. Vereinzelt wurde diskriminierendes Verhalten in Form von Ablehnung der Sprache gegenüber russischen Muttersprachlern beobachtet. Viele Teilnehmer benannten allerdings Domänen vor allem des öffentlichen Lebens, in denen Russisch immer weniger eine Rolle spielt.

### 3.6 EXKURS ZU METHODISCHEN ASPEKTEN

Das Anliegen dieses Abschnittes ist es einerseits, methodische Probleme und offene Fragen aus beiden Teilstudien anzusprechen. Zum anderen sollen Möglichkeiten der Methodentriangulation, die sich durch den parallelen Einsatz von Fragebögen und Interviews ergeben und in den bisherigen Darstellungen noch nicht zur Sprache kamen, aufgezeigt werden. Zunächst erfolgt die Analyse der allgemeinen Kommentare am Ende des Fragebogens, die u.a. ein Feedback der Teilnehmer in Bezug auf das methodische Vorgehen enthalten. Sie wird durch die Diskussion kritischer Punkte im Auswertungsprozess ergänzt.

Die Frage bzw. Schreibaufforderung am Ende des Fragebogens lautete:

*Sie haben nun noch die Möglichkeit, Kommentare den Fragebogen betreffend zu äußern (unverständliche, unangenehme, nicht eindeutige, einander sehr ähnliche Fragen u.s.w.)*

Es wurde eine Inhaltsanalyse aller Fragebögen mit Ausnahme des Prätests, analog zum Vorgehen in der zweiten Teilstudie, durchgeführt. Dabei ging es vorrangig um eine Ordnung der Äußerungen in Hinblick auf das methodische Vorgehen. Der Kategorienbildungsprozess erfolgte weniger akribisch und wird hier nicht im Detail erläutert. Es wurden 73 Kodierungen vorgenommen, von denen der größte Teil „allgemeine Erläuterungen“ ausmacht. Hierunter fielen Erläuterungen zu Aspekten, die im Fragebogen nicht oder nicht detailliert erfragt wurden, Spezifizierungen der Arbeits- und Entsendesituation, oder Anekdoten über das Einsatzland und persönliche Schlüsselerlebnisse, die den Teilnehmern wichtig waren<sup>89</sup>. Die Mehrheit der Kodierungen in dieser Kategorie (20 von 33, 60,6%) entfällt auf die Stichprobe aus Bolivien, da dort mehr Aussteiger Kommentare zu ihrer früheren Entsendung oder der jetzigen Lebenssituation äußerten. Die zweitstärkste Kategorie bilden mit 21 Kodierungen Kommentare zu einzelnen Fragen bzw. Skalen, die weiter in „Spezifizierung“, „Kritik“ und „Anregung“ unterteilt wurden. Weiterhin entstanden Kodierungen in folgenden Kategorien: allgemeine Kritik, Lob, allgemeine Anregungen, Kommentare zum Zeitaufwand und technische Probleme (s. Abb. 3.35). Die letzten beiden sind mit zwei bzw. einer Nennung sehr

---

<sup>89</sup> Ein besonders illustres Beispiel soll hier aufgeführt werden: „Ich habe den Eindruck, viele Georgier haben ein stärkeres Bewusstsein für ihre Geschichte, ihre Kultur, der Zukunft ihres Landes. Darin sehe ich einen großen Unterschied zu uns Deutschen, der mich immer wieder beeindruckt. Dazu sind sie nicht nur Fremden gegenüber freundlich und tolle Gastgeber, sondern gehen auch miteinander echt herzlich um. Ich beobachte das immer wieder, auf der Straße, an der Uni, wo ich arbeite. Schon deswegen fühle ich mich sehr wohl in Kutaisi, wenn auch die wirtschaftliche Situation und der Zustand vieler Häusern und "Straßen" katastrophal ist. Gerade ist es 12 Uhr Mittag, bei drei Grad über Null regnet es, aber oben am Hang wird wie jeden Tag ab frühmorgens die Bagrati-Kathedrale wiederaufgebaut. Und der zentrale Platz der Stadt wird seit Monaten gepflastert, dort soll bald ein "Singender Springbrunnen" stehen. Die Kinder unter mir - ich wohne über einem Kindergarten - schmetterten zu Klavierbegleitung bereits ihre fröhlichen Lieder. Auf Englisch und Georgisch...“ [b23]

schwach vertreten, wurden aber gebildet, da diese Aspekte für das methodische Vorgehen besonders relevant waren.

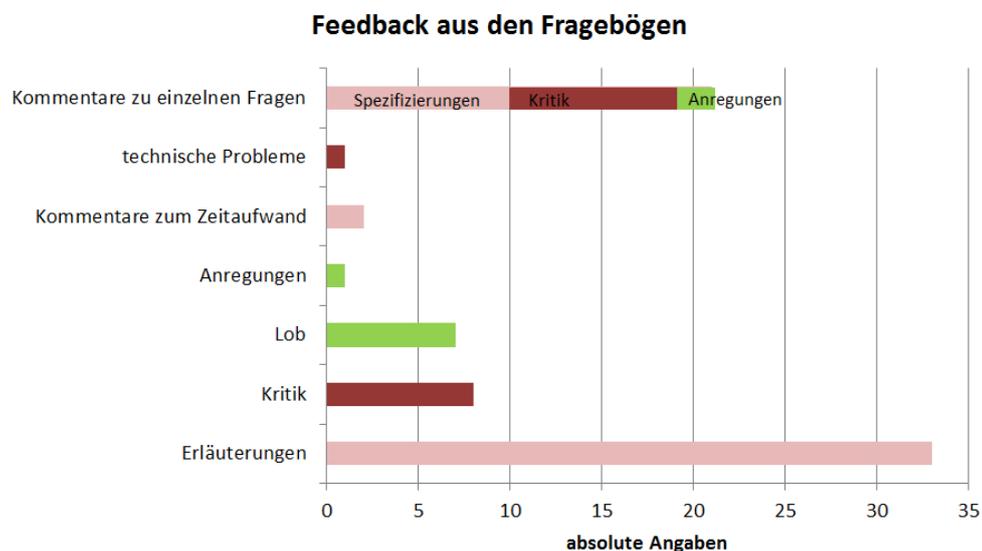


Abb. 3.35: Analyse der abschließenden Kommentare aus den Fragebögen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich kritische und neutrale/lobende Anmerkungen die Waage halten. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in der Schreibaufforderung ausschließlich negative Aspekte beispielhaft thematisiert wurden, kann das Feedback als zufriedenstellend bewertet werden. In der unspezifischen Kritik lassen sich keine Tendenzen erkennen, hier liegen acht inhaltlich verschiedene Kommentare vor. Bei den fragenspezifischen Kommentaren fällt auf, dass die Fragen zum Bezug zu den Mitarbeitern von sechs Teilnehmern als schwer zu beantworten, zu pauschal o.ä. bezeichnet wurden. Dies kann als positives Zeichen für die differenzierte Wahrnehmung der Teilnehmer gewertet werden, denn die Erhebung von Stereotypen erfolgt zwangsläufig verallgemeinernd. Die Frage zum Einkommen wurde von drei Teilnehmern thematisiert. Auf weitere Fragen wurde sich nicht häufiger als zwei Mal bezogen.

Technische Probleme wurden nur in einem Fall berichtet. Das ist positiv zu werten, denn mit zumindest geringfügigen Verschiebungen im Layout aufgrund verschiedener Computer und Programme musste gerechnet werden. Die Fragebögen wurden per Mail verschickt oder in wenigen Fällen als Ausdruck verteilt. Als digitale Formate wurden zwei Alternativen angeboten – ein Formular im Pdf- und ein Formular im MS Word-Format. Der Grund, warum dieses Vorgehen einer Online-Umfrage vorgezogen wurde, war folgender: Durch persönlichen Aufenthalt im Südkaukasus war dem Autor der Studie die infrastrukturelle Situation vor Ort bekannt. Obwohl sich diese in den letzten Jahren deutlich verbessert hat, kam es zum Zeitpunkt der ersten Erhebung noch immer zu regelmäßigem Zusammenbrechen der Internetverbindungen oder zu Stromausfällen. Ein möglicher Datenverlust sollte unbedingt vermieden werden, da ein solcher gerade bei den umfangreichen

Fragebögen der Haupterhebungen zu Demotivation der Teilnehmer und geringerem Rücklauf geführt hätte. Durch den Versand der Fragebögen bestand außerdem ein potentiell Problem des Datenschutzes. Das alternative Angebot einer anonymen Übergabe wurde jedoch nur in einem Fall wahrgenommen. Andererseits barg der direkte Versand die Möglichkeit, unmittelbar nach Empfang des ausgefüllten Fragebogens Rückfragen an die Teilnehmer zu stellen. Das Auftreten mehrdeutiger und fehlender Angaben konnte so reduziert, auf Imputationsverfahren verzichtet werden.

Die Tests auf Gütekriterien vor Beginn der Auswertungen bestätigten zwar die Messgüte der meisten Skalen, verwiesen in einigen Fällen aber auf eine Schwierigkeit, die bereits im Vorfeld der Erhebung bestanden hatte: Im Bemühen, die große Mehrheit der für die Forschungsfragen relevanten Faktoren zu berücksichtigen, um voreilige Schlüsse und zusammenhanglose Effekte zu vermeiden, mussten Kompromisse beim Skalenumfang in Kauf genommen werden. Die Kürzung der Skalen zu den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen „Big Five“ fiel möglicherweise zu radikal aus. Zwar wurde das sehr ökonomische BFI-10 (Rammstedt/John 2007), das auch in dieser Untersuchung als Vorlage diente, in einer kürzlich veröffentlichten Untersuchung als hinreichend valide bestätigt, die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass die Stabilitätskennwerte stark von Merkmalen der Stichprobe und weiteren Erhebungsmodi abhängen können (Rammstedt et al. 2013: 243ff). Der Verdacht eingeschränkter Messgüte betrifft außerdem die Skalen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung<sup>90</sup> und zur sozialen Identität (insbesondere die Teilskala „Ingroup-Affekt“).

Für die Skala der Akkulturationseinstellungen wurden Items des Vancouver Index of Acculturation (Ryder et al. 2000) umformuliert, sodass nach Einstellungen in Bezug auf Auslandsaufenthalte generell gefragt wurde. Dass dabei trotzdem auch den konkreten Aufenthalt im Einsatzland betreffende Akkulturationsstrategien erhoben wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, da die längsschnittlichen Daten keinen zuverlässigen Hinweis auf die Stellung des Konstrukts als unabhängige Variable lieferten. Die längsschnittlichen Tests zur Überprüfung der Wirkungsrichtung führten allerdings generell zu schwachen Kennwerten, wofür auch andere Ursachen vorliegen: Neben den geringen Stichprobengrößen und der Strenge des Testverfahrens könnte der zweite Messzeitpunkt ungünstig gewählt sein. Ein Jahr als zeitliches Fenster der Erhebungen erscheint jedoch insbesondere in Hinblick auf Veränderungen bei den Sprachkompetenzen sinnvoll. Dafür sprechen die erwarteten Mittelwertsdifferenzen. Dagegen spricht die geringe interindividuelle Varianz zwischen den Messzeitpunkten, die eine Bedingung für signifikante Ergebnisse der längsschnittlichen Tests ist. Dies wirft auch die Frage nach der Messgüte von Selbsteinschätzungen

---

<sup>90</sup> Eine neu entwickelte Kurzsкала zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit, die auf Grundlage der hier verwendeten Items von Jerusalem und Schwarzer (1995) entwickelt wurde, könnte sich als ökonomisches und zuverlässiges Instrument etablieren. In einer aktuellen Untersuchung führte die Kurzsкала wie in der vorliegenden Studie zu Werten, die auffallend weit im oberen Antwortbereich liegen, darüber hinaus werden jedoch zufriedenstellende Trennschärfen berichtet (Beierlein et al. 2013).

auf, die bereits unter 2.4 diskutiert wurde. Letztendlich bleiben aufwendige Sprachkompetenztests die zuverlässigeren Methoden, sind aber für viele Forschungsvorhaben – so auch das vorliegende – nur mit großen Einbußen bei der Teilnahmebereitschaft anwendbar.

In Bezug auf die Interviewbefragung in der zweiten Teilstudie sollen an dieser Stelle zwei Punkte angesprochen werden. Der erste betrifft den Lernprozess des Interviewers während der Erhebung. Zwar konnten durch die theoretische Vorbereitung und die vorangegangene Analyse der Daten aus dem Prätest relevante Kernfragen herausgearbeitet werden, deren Auswertung einen Erkenntnisgewinn für das Forschungsanliegen erbrachte. Dennoch verfeinerten sich die Fragestellungen sowohl rhetorisch als auch inhaltlich erst mit den Erfahrungen aus den ersten Interviews in Georgien. Dies betraf vor allem die Frage nach der Rolle der Sprachkompetenzen für die Reaktion der Einheimischen – eine komplizierte Frage, die in später durchgeführten Interviews von Beginn an differenzierter gestellt und erläutert wurde. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich in Georgien dadurch, dass alle Aspekte der zweiten Primärfrage systematisch für Georgisch und Russisch erfragt werden mussten, was nicht in allen Fällen gelang. Bei der Durchführung von Leitfadeninterviews ist es unvermeidbar, dass der oder die Interviewer während des Erhebungsprozesses routinierter und für bestimmte thematische Aspekte des immer wiederkehrenden Themas sensibler werden. In manchen Methoden wie zum Beispiel der gegenstandsbezogenen Theoriebildung wird dieser Prozess in die Theoriebildung integriert (vgl. 3.5.1.1). Im vorliegenden Forschungsdesign ergaben sich für einige Detailanalysen Probleme bei der Vergleichbarkeit der Daten.

Auch auf einen zentralen Schritt im Auswertungsprozess soll kurz näher eingegangen werden – die Anfertigung der stichpunktartigen Protokolle. Gegenüber wortlautgetreuen Transkriptionen bringen solche Protokolle Nachteile für die mögliche Tiefe der Analysen mit sich. Auch können Zweifel an der Objektivität der Kodierungen geäußert werden. Zwar gilt dies auch für andere qualitative Auswertungsverfahren, jedoch kommt durch die Zusammenfassung der Kernaussagen durch den Interviewer ein zu höherer Abstraktion führender Schritt vor der Inhaltsanalyse hinzu. Diesem Effekt wurde durch die Bitte an die Interviewpartner, die Protokolle zu bestätigen bzw. zu korrigieren, entgegengewirkt. 32 der insgesamt 50 Protokolle konnten auf diese Weise bestätigt werden. In acht von ihnen wurden geringfügige Ergänzungen vorgenommen. Die Tatsache, dass in keinem Fall Aussagen als inhaltlich falsch markiert wurden, lässt die Annahme zu, dass die Reduktion der Mitschnitte auf die Kernaussagen der Interviewpartner im Wesentlichen gelungen ist.

Der eindeutige Vorteil dieser Vorgehensweise lag darin, dass mit verhältnismäßig geringem personalen und zeitlichen Aufwand 50 Interviews ausgewertet werden konnten, wodurch für einige Forschungsfragen quantifizierbare Tendenzen sichtbar wurden. Davon konnten in den Abschnitten

3.5.2.3 und 3.5.2.4 bereits einige mit den Fragebogendaten in Beziehung gebracht werden. Auf weitere Möglichkeiten einer solchen Datenverschränkung wird im Folgenden eingegangen.

Für die Stichprobe aus Bolivien besteht die Möglichkeit zur Gegenprüfung der Sprachkompetenzeinschätzungen. 23 Personen nahmen sowohl an der Fragebogenerhebung als auch an der Interviewbefragung teil. Von ihnen wurden 22 auch im Interview nach ihren Spanischkompetenzen befragt. Dies geschah nicht durch erneute Abfrage der Items aus dem Fragebogen, sondern durch neu formulierte, allgemeinere Fragen (s. 3.5.1.2). Aufgrund der Antworten wurde den Teilnehmern eine Niveaustufe entsprechend dem europäischen Referenzrahmen zugewiesen. Vergleicht man diese Einschätzungen mit den Angaben im Fragebogen, ergeben sich in lediglich fünf Fällen Abweichungen um jeweils eine Stufe. Zwar handelt es sich in beiden Fällen um Selbsteinschätzungen, sie wurden allerdings auf sehr unterschiedliche Weise erhoben. Die hohe Passung der Ergebnisse unterstützt die Validität beider Methoden.

Ein ähnlicher Abgleich der Angaben aus beiden Erhebungen ist für die Motivation zum Spracherwerb möglich. Beispielhaft wurden alle Teilnehmer, die im Interview mindestens einmal eine domänenspezifische Notwendigkeit für Kompetenzen in der Landessprache nennen (vgl. 3.5.2.3) von denen, die keine Notwendigkeit sehen, im Datensatz der Fragebogenerhebung unterschieden. Stellt man die Einschätzungen der Fremdsprachenlernbereitschaft (Nutzen und Absicht) beider Gruppen einander gegenüber, bestätigen diese gewissermaßen die Angaben aus den Interviews und vice versa, obwohl hier nicht nur unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Einsatz kamen, sondern sich dem gleichen Thema auch über unterschiedliche Fragestellungen genähert wurde. Der Mittelwert der Teilnehmer, die im Interview mindestens eine Notwendigkeit für Georgisch sahen, beträgt 3,8 (SD=1,3, n=10), der für die Teilnehmer ohne Nennung im Interview 2,7 (SD=0,7, n=4). In Bolivien erreicht die erste Gruppe einen Mittelwert von 3,5 (SD=1,0, n=12) und die zweite Gruppe einen Mittelwert von 3,3 (SD=0,5, n=2). Diese Zahlen stellen schon aufgrund der geringen Gruppengrößen keine statistisch zuverlässigen Kennwerte dar, bestätigen aber in der Tendenz die Konstruktvalidität in beiden Erhebungen.

In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf einen Unterschied zwischen den Antworten auf die Frage nach Argumenten gegen den Spanischerwerb in Bolivien in beiden Methoden hingewiesen werden. Direkt und persönlich gefragt nannten die Interviewpartner zumindest einige Argumente. Das entsprechende optionale Kommentarfeld im Fragebogen füllte hingegen fast niemand aus (s. 3.5.2.3). Im Kaukasus antworteten deutlich mehr Personen, aber bei anderen Fragestellungen zeigten auch die Teilnehmer aus Bolivien eine hohe Ausfüllbereitschaft. Die Ursache liegt offenbar in der Relevanz der Frage begründet. Ein Kommentarfeld im Fragebogen wird tendenziell eher dann ausgefüllt, wenn vordergründige Informationen und ein Mitteilungsbedürfnis vorliegen. Gegen den Spanischerwerb mögen durchaus Argumente existieren (wie die Interviewprotokolle zeigen), diese

werden aber im Fragebogen nicht verschriftlicht, da sie nicht stark sind oder den Teilnehmern banal erscheinen. Dies muss beim Einsatz offener Fragen in Fragebögen berücksichtigt werden.

Die Verzahnung unterschiedlicher Methoden in einer Erhebung birgt Potentiale für die Datenelizitierung und –absicherung in sich, die in der vorliegenden Studie nicht voll ausgeschöpft werden konnten. Für einige zentrale Fragen ergab sich jedoch die Möglichkeit einer Annäherung auf unterschiedlichen Wegen, die zu einem tieferen Verständnis der Problematik geführt hat.

### 3.7 ZUSAMMENFÜHRUNG BEIDER TEILSTUDIEN

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse aus beiden Studien zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt. Im Anschluss an eine kurze Auswertung der Motivation zum Spracherwerb und der fremdsprachlichen Kompetenzen wird entsprechend dem Forschungsmodell vorgegangen und auf die Hypothesen aus Abschnitt 3.1 Bezug genommen.

Wie erwartet lernten in Bolivien weit mehr Entsandte Spanisch als Entsandte eine der Landessprachen im Südkaukasus. Während jeder Teilnehmer in Bolivien zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung über Spanischkompetenzen verfügte, fast 70% ihre Kompetenzen im oberen Bereich (C1-C2 nach dem Europäischen Referenzrahmen) einschätzten und knapp die Hälfte der Stichprobe angab, Spanisch bereits ausreichend gut zu beherrschen, hatten ca. 85% der Stichprobe aus dem Kaukasus keine oder nur basale Kompetenzen in den Landessprachen. Fortgeschrittene Russischkompetenzen (B1 und höher) gaben ca. 50% der Stichprobe an. Diese Verhältnisse spiegeln sich auch in der Bereitschaft zum Erlernen der entsprechenden Sprachen wider, wobei die Dimension „Nutzen und Absicht“ ausschlaggebend ist. Sie ist bei denjenigen, die nicht angaben, die Sprache bereits ausreichend gut zu beherrschen, für Spanisch in Bolivien stärker ausgeprägt als für Russisch im Südkaukasus und viel stärker als für Georgisch, Armenisch oder Aserbaidshanisch. In den Interviews wurden die Teilnehmer danach gefragt, wie sie die Notwendigkeit der entsprechenden Sprache in ihrem Alltag einschätzen. Für diejenigen, die an beiden Studien teilnahmen, konnte gezeigt werden, dass eine hohe Einschätzung der Notwendigkeit der Sprache mit einer hohen Lernbereitschaft im Bereich „Nutzen und Absicht“ im Fragebogen einhergeht.

Vieles in der Analyse der Sprachlernmotive deutet darauf hin, dass der Druck zum Erwerb von Landessprache oder Russisch im Kaukasus als verhältnismäßig gering wahrgenommen wird, während bei längerem Aufenthalt in Bolivien kaum eine Alternative zum Spanischerwerb besteht und dass dies die Hauptursache für höhere Lernbereitschaft und letztlich deutlich höhere Sprachkompetenzen ist. Zwar ist Spanisch nicht die einzige Verkehrssprache in Bolivien, aber die einzige, die im ganzen Land verbreitet und außerdem für die große Mehrheit der Einheimischen Erstsprache ist. Die indigenen

Sprachen Boliviens wurden von keinem der Teilnehmer auf fortgeschrittenem Niveau beherrscht und nur für bestimmte Situationen als notwendig bzw. hilfreich angesehen. Abgesehen von persönlichen Einschränkungen und fehlender Zeit zum Lernen wurden dementsprechend keine Argumente gegen den Spanischerwerb in Bolivien vorgebracht. Auffällig ist weiterhin die starke Besetzung der Kategorien „Karriereplanung“ und „Nutzen außerhalb Boliviens“, die anzeigt, dass ein nicht unerheblicher Teil der Motivation zum Spanischerwerb unabhängig vom Aufenthalt in Bolivien ist.

Die häufig genannten Motive für den Georgischerwerb sind demgegenüber eher optionaler Natur, etwa dass Georgischkompetenzen einen besonderen Zugang zu den Einheimischen ermöglichen und dass die Bemühungen um selbige von den Befragten als Geste des Respekts angesehen werden. Gegen die Investition in den Georgischerwerb spricht aus Sicht vieler Teilnehmer vor allem, dass Georgischkompetenzen außerhalb Georgiens nutzlos seien. Das Argument, die Sprache sei zu schwierig zu erlernen, wurde ebenfalls vorgebracht, allerdings nicht so häufig wie erwartet.

Russisch hat zwar noch immer die Rolle einer Lingua Franca in den südkaukasischen Republiken inne, spielt jedoch für die meisten Einheimischen, ebenso wie für viele Entsandte während ihres Aufenthaltes im Südkaukasus eine untergeordnete und schwindende Rolle. Einige Teilnehmer berichteten unzureichende Russischkompetenzen bei den Einheimischen und, wenn auch nur vereinzelt, Ressentiments gegen die Verwendung von Russisch.

Trotz der spezifischen sprachlichen Situationen in den untersuchten Einsatzländern konnten mehrere Faktoren identifiziert werden, die generell förderlich bzw. hinderlich auf den Spracherwerb im Einsatzland wirken. Unterschiedliche Effekte in den Stichproben konnten teilweise durch die Hinzunahme der Interviewdaten erklärt werden.

Die naheliegende Annahme, dass bereits vor der Entsendung vorhandene Kompetenzen mit einem höheren aktuellen Sprachstand einhergehen (Hypothese 1a), bestätigten die Fragebogendaten aus beiden Stichproben eindeutig. Eine diesen Effekt verstärkende Wirkung durch Kompetenzen in verwandten Sprachen ließ sich allerdings nicht feststellen. Nach Bolivien brachten 95% der Befragten bereits Spanischkompetenzen mit. Teilweise kann dies mit dem schulischen und universitären Fremdsprachenangebot in Deutschland erklärt werden, entscheidender ist jedoch, dass sich viele Befragte auf den Aufenthalt in Bolivien sprachlich vorbereitet haben. Letzteres gilt teilweise auch für die Stichprobe aus dem Kaukasus, in der 38% (geringe) Vorkenntnisse in der entsprechenden Landessprache und 67% in Russisch auf unterschiedlichem Niveau angaben. Diese Kompetenzen wurden jedoch während des Aufenthaltes in geringerem Maße ausgebaut. Zwischen den Vorkenntnissen und der entsprechenden Lernbereitschaft bestehen in beiden Stichproben tendenziell positive Zusammenhänge. Die Annahme, dass im Kaukasus Vorkenntnisse in Russisch zu

sinkender Lernbereitschaft für die Landessprachen führen, konnte nicht durch signifikante Effekte gestützt werden.

Die erwarteten positiven Zusammenhänge zwischen der Aufenthaltsdauer und der Lernbereitschaft bzw. den Sprachkompetenzen (Hypothese 1b) wurden ebenfalls bestätigt. Die bisherige Aufenthaltsdauer korreliert positiv mit dem Sprachstand, die beabsichtigte Aufenthaltsdauer mit dem Vorhaben, die Sprachkompetenzen zu verbessern.

Die Wohnsituation im Einsatzland hat sich, unter Berücksichtigung der familiären Konstellation, als starker Prädiktor für den Erfolg des Spracherwerbs herausgestellt (Hypothese 1c). Die im Spracherwerb erfolgreichste Gruppe sind die Teilnehmer mit einheimischen Partnern, insbesondere wenn sie mit diesen zusammenwohnen. Sie haben eine starke Absicht, ihre Sprachkompetenzen zu verbessern und der enge Kontakt mit einem Muttersprachler ermöglicht ihnen offenbar eine intensivere Sprachpraxis. Letzteres gilt weniger deutlich ebenso für die Teilnehmer mit einheimischen Mitbewohnern, welche nicht ihre Partner sind. Auch die Interviewprotokolle aus Bolivien enthalten entsprechende Hinweise, da die in ihnen am häufigsten thematisierte Lernerfahrung war, dass intensiverer Kontakt mit Muttersprachlern zu größerem Lernerfolg führte bzw. führen würde.

Die Analyse der Arbeitssituation ergab, dass die Teilnehmer aus dem Kaukasus, die in einem mehrheitlich aus Deutschen bestehenden Kollegium arbeiten, eine geringere Absicht zeigen, ihre Sprachkompetenzen in der Landessprache zu verbessern. Diese Mitarbeiterkonstellation tritt häufig bei Tätigkeiten auf, die viel Arbeitszeit im Büro erfordern. Wenn viel Arbeitszeit allein verbracht wird, fördert das die Wahrnehmung von Hindernissen beim Spracherwerb. Der erwartete positive Effekt eines von Einheimischen dominierten Kollegiums auf den Spracherwerb (Hypothese 1d) blieb in den Daten aus dem Kaukasus aus, zeigte sich bei der Lernbereitschaft für Russisch jedoch in internationalen Teams. In der Stichprobe aus Bolivien trat der Effekt hingegen sowohl in Hinblick auf die Lernbereitschaft als auch auf die Spanischkompetenzen auf. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Landessprachen im Südkaukasus in den Arbeitskontexten deutscher Entsandter eine untergeordnete Rolle spielen und die Kommunikation entweder auf Russisch, Englisch, Deutsch oder durch Dolmetscher gewährleistet ist. Die Daten der zweiten Teilstudie stützen diese Interpretation: Gefragt nach der Notwendigkeit der entsprechenden Sprachkompetenzen in bzw. außerhalb der Arbeitswelt antworteten die Teilnehmer aus Georgien und Bolivien konträr: In Bolivien sahen fast alle Befragten eine klare Notwendigkeit zu Spanischkompetenzen in allen Lebensbereichen; in Georgien gaben ca. 70% an, dass Georgischkompetenzen hilfreich seien (hauptsächlich im Freizeitbereich), für Russisch waren es knapp 50% der Teilnehmer.

Extrinsische Sprachlernmotivatoren, d.h. Impulse zum Spracherwerb von Seiten der Entsendeorganisation, sind insgesamt sehr selten genannt worden. Das überrascht angesichts der Tatsache, dass fremdsprachliche Kompetenzen häufig als Voraussetzung oder auch Bestandteil interkultureller Kompetenz gesehen werden und damit Teil des Anforderungsprofils der allermeisten Auslandseinsätze sind. Trotz ihres geringen Auftretens konnten in beiden Stichproben positive Zusammenhänge zwischen der Anzahl von Sprachlernmotivatoren und der Lernbereitschaft nachgewiesen werden. Im Kaukasus korreliert sie auch signifikant mit den entsprechenden Sprachkompetenzen. Eine Ursache für die seltenen Nennungen könnte sein, dass die finanzielle Unterstützung von Sprachunterricht im Einsatzland oft auf der freiwilligen Entscheidung zum Unterricht beruht und beantragt werden muss, wenn er in Anspruch genommen werden möchte. Dass dies die Handhabe einiger der großen Entsendeorganisationen ist, wurde in den Interviewprotokollen deutlich. Die Tatsache, dass der in beiden Stichproben am häufigsten geäußerte Wunsch für den Spracherwerb mehr organisatorische und finanzielle Unterstützung durch die entsendende Organisation war, unterstützt den obigen Befund zur Wirkung der Sprachlernmotivatoren und zeigt, dass in diesem Bereich ein großes Potential zur Verbesserung der Entsendebedingungen steckt (Hypothese 5d). Insgesamt machen die Wünsche der Teilnehmer deutlich, dass aufenthaltsbegleitende, kulturspezifische Trainings mit sprachlichen und nicht sprachlichen Inhalten häufiger angeboten werden sollten, als dies bisher der Fall ist.

Eine hohe Orientierung an der Zielkultur geht in beiden Stichproben erwartungsgemäß mit einer hohen Sprachlernbereitschaft einher (Hypothese 2b). Die Zuordnung zum Vier-Felder-Schema nach Berry (vgl. 2.3.2) ergab, dass über die Hälfte der Teilnehmer in beiden Stichproben eine assimilierende Akkulturationseinstellung haben. Die in der Literatur als erfolgreichste angesehene integrative Einstellung steht an zweiter Stelle und ist in Bolivien mit knapp zehn Prozentpunkten stärker als im Kaukasus besetzt. Mit insgesamt zehn Teilnehmern ist die Gruppe der Marginalisierer schwach vertreten, weist aber deutlich niedrigere Werte bei der Lernbereitschaft auf. Die Einstellung des Typs „Separation“ zeigte niemand.

Von den Selbstwirksamkeitserwartungen besitzt vor allem die fremdsprachenbezogene eine Vorhersagekraft auf die Variablen des Spracherwerbs. In beiden Stichproben hatte sie sowohl auf die Lernbereitschaft als auch die Sprachkompetenzen einen positiven Effekt (Hypothese 2c). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung führte hingegen nur in der Stichprobe aus Bolivien zu schwachen positiven Effekten. Die Interviewprotokolle enthielten Hinweise darauf, dass vor allem Teilnehmer, die selbst in der sprachlichen Bildung tätig sind, über ein zum Teil differenziertes Selbstbild in Bezug auf ihre Sprachlernfähigkeiten verfügen und entsprechende Lernstrategien bewusst einsetzen.

Inwieweit das Einsatzland den Entsendungswünschen der Teilnehmer entspricht, hatte in der Stichprobe aus dem Kaukasus vor allem in Bezug auf Russisch starke Effekte auf Lernbereitschaft und Sprachkompetenzen, in der Stichprobe aus Bolivien lediglich auf die Spanischkompetenzen. Hypothese 2d kann damit als teilweise bestätigt angesehen werden.

Eine hohe Verbundenheit mit der Entsendeorganisation führte im Kaukasus zu überraschend negativen Effekten auf die Lernbereitschaft für Russisch und die Landessprachen. Auch in Bolivien war diese Tendenz zu beobachten. Es kann vermutet werden, dass über eine hohe Verbundenheit vor allem Teilnehmer verfügen, für die die Entscheidung zur Entsendung in die untersuchten Länder hauptsächlich von Motiven getragen wurde, die stärker mit der Karriere in ihrer Entsendeorganisation als mit dem konkreten Einsatzland in Verbindung stehen.

Multiple Regressionsanalysen konnten zeigen, welche Prädiktoren für den Spracherwerb besonders relevant sind. Die Sprachkompetenzen im Kaukasus werden am stärksten von der Wohn- und familiären Situation, der bisherigen Aufenthaltsdauer und den Sprachlernmotivatoren beeinflusst, die Spanischkompetenzen in Bolivien ebenfalls von der Aufenthaltsdauer sowie der fremdsprachenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung. Für die verschiedenen Dimensionen der Lernbereitschaft spielen im Kaukasus die beabsichtigte Aufenthaltsdauer, die Akkulturationseinstellung und die fremdsprachenbezogene Selbstwirksamkeitserwartung die wichtigste Rolle in positiver Hinsicht, während eine hohe Verbundenheit mit der Entsendeorganisation negativ wirkt. In Bolivien ist neben der Akkulturationseinstellung entscheidend, wieviel Arbeitszeit mit Einheimischen verbracht wird.

Die Zielvariablen der Adaptation und Evaluation betreffend zeigten sich zum Teil unterschiedliche Zusammenhänge in den beiden Stichproben, die häufig mit den unterschiedlichen Sprachniveaus, aber auch mit spezifischen Gegebenheiten der Einsatzländer erklärt werden können. Insgesamt führten die Sprachkompetenzen im Kaukasus zu stärkeren Effekten auf die Adaptation, während sich in Bolivien stärkere Effekte auf die Evaluation zeigten.

Hypothese 3a bestätigte sich in dem Punkt, dass die verhaltensbezogene sozio-kulturelle Adaptation mit wachsenden Sprachkompetenzen in allen Sprachen ebenfalls zunahm, allerdings nur für die Landessprachen im Kaukasus in signifikantem Maß. Dort zeigte sich außerdem eine positive Korrelation mit der kognitiven, sowie eine überraschend negative mit der affektiven Dimension, welche vor allem in der problematischen Beziehung zu vorherrschendem Diskussions- und Distanzverhalten der Einheimischen begründet liegt. Auch in der Stichprobe aus Bolivien war ein positiver Effekt der Spanischkompetenzen auf die kognitive Dimension der sozio-kulturellen Adaptation zu beobachten.

Der wenig überraschende Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen und sprachlicher Adaptation bestätigte sich in beiden Stichproben und für alle Sprachen sehr deutlich. Die Analyse der sprachlichen Domänen zeigte, dass alle Sprachen am häufigsten für alltägliche Erledigungen gebraucht werden und für die Mediennutzung am wenigsten relevant sind. Interessant waren in diesem Zusammenhang die Stellungnahmen zu der Aussage, dass fehlende Sprachkompetenzen in den Zielsprachen durch Englisch und/oder Deutsch gut überbrückt werden können. Dass dieser Aussage im Kaukasus mehrheitlich zugestimmt wurde, während ihr in Bolivien fast alle Teilnehmer widersprachen, zeigt erneut, dass der Druck zum Spracherwerb in Bolivien höher als im Kaukasus ist und dies die Teilnehmer zum Spracherwerb animiert (Hypothesen 5b+c). Pointiert wird dieser in verschiedenen Analysen herausgearbeitete Befund im Zitat eines Interviewpartners aus Bolivien, in dem es lapidar heißt: „Wenn man muss, dann geht’s.“ (cP24).

Bei der Untersuchung des Bezugs zu den Mitarbeitern war in beiden Stichproben der in Abschnitt 2.2 (Forschungsstand) beschriebene „Ingroup-Bias“ festzustellen. Er zeigte sich im Kaukasus stärker, was im Einklang mit Hypothese 3b steht, da dort auch die Sprachkompetenzen niedriger waren, vor allem aber, da der Effekt mit zunehmenden Sprachkompetenzen tendenziell schwächer wurde. Aufgrund der schwachen Besetzung der oberen Niveaubereiche in den Landessprachen war dies für Russisch deutlicher zu beobachten, ebenso wie eine Verschiebung des Verhältnisses in den Freundschaften zugunsten des Anteils an einheimischen Freunden (Hypothese 3c).

Wie erwartet waren Effekte der Sprachkompetenzen auf das allgemeine Wohlbefinden in beiden Stichproben nur tendenziell zu beobachten, während Effekte auf die Selbstwertschätzung ganz ausblieben. Hypothese 3d konnte somit nur in Hinblick auf das Wohlbefinden bestätigt werden. In der Stichprobe aus dem Kaukasus minderten Russischkompetenzen das empfundene Heimweh und die sprachbedingte Benachteiligung signifikant, während der gleiche Zusammenhang zwischen Landessprachen und Heimweh nur tendenziell zu beobachten war. In Bolivien gingen Spanischkompetenzen deutlich mit sinkender sprachbedingter Benachteiligung einher. Hypothese 3e konnte somit in beiden Stichproben, im Kaukasus allerdings nur für Russisch, bestätigt werden. Die Tatsache, dass sich kein Effekt der Landessprachen zeigte, kann einerseits mit den niedrigen Sprachkompetenzen erklärt werden. Es muss jedoch auch beachtet werden, dass solche Kompetenzen offenbar von den wenigsten Einheimischen im Südkaukasus erwartet, daher fehlende Kompetenzen leicht verziehen bzw. bereitwillig überbrückt werden und dass dies möglicherweise zu geringer empfundener Exklusion führt. Das zeigten zwei Aspekte der Interviewanalysen. Zum einen wurde direkt danach gefragt, ob Lernbemühungen erwartet werden, was in Bolivien zu etwa gleichen Teilen bejaht bzw. verneint wurde. In Georgien wurden entsprechende Vergleichsdaten zwar nicht systematisch erhoben, allerdings deutet die auffällig häufige Betonung der freudigen Überraschung auf Seiten der Einheimischen, wenn Georgischkompetenzen vorhanden sind, darauf hin, dass

Erwartungen an den Georgischerwerb gering sind (Hypothese 5b). Weiteres Interpretationspotential eröffnet die Analyse der Frage nach Wahrnehmung und Reaktionen der Einheimischen. Positive Erfahrungen überwiegen in beiden Stichproben (Hypothese 5a), in Bolivien wurden jedoch deutlich mehr ambivalente und negative Erfahrungen berichtet. Es ist anzunehmen, dass ein besonders freundlicher Umgang mit den deutschen Gästen auf Zeit das Gefühl des Willkommenseins steigert und sich unabhängig von den Sprachkompetenzen auf das Wohlbefinden und/oder die Selbstwertschätzung auswirkt. Dies kann erklären helfen, warum die evaluativen Aspekte in Georgien ähnlich hoch wie in Bolivien eingeschätzt wurden, aber nur marginal von den Sprachkompetenzen beeinflusst werden.

Der Versuch, die fremdsprachlichen Kompetenzen im Einsatzland in das komplexe Netzwerk der Prädiktoren und der Zielvariablen angemessen einzuordnen, gelang nur teilweise. Es wurde erwartet, dass die Sprachkompetenzen auf Zusammenhänge zwischen unabhängigen Variablen und Aspekten der Adaptation bzw. Evaluation als Mediator wirken. Doch neben eindeutigen direkten Effekten, die nicht überraschend sind, wie dem Zusammenhang zwischen Vorkenntnissen, momentanen Sprachkompetenzen und sprachlicher Adaptation, zeigte sich nur in den Daten aus Bolivien ein signifikanter Mediationseffekt auf den Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und sozio-kultureller Adaptation (Hypothese 4a). Die wahrscheinlichsten Ursachen hierfür sind, dass a) Kompetenzen in den Landessprachen im Kaukasus in Hinblick auf die Zielvariablen entbehrlicher sind als Spanischkompetenzen in Bolivien und dass b) die Rolle der Sprachkompetenzen als Mediator erst auf höherem Sprachniveau salient wird, denn Kompetenzen in den kaukasischen Landessprachen, die über Grundfertigkeiten hinausgehen, sind selten. Zwar gibt es deutlich mehr Teilnehmer mit guten Russischkompetenzen, Russisch könnte jedoch als Verkehrssprache, die zudem an Einfluss verliert, eine andere Rolle in Bezug auf Adaptation und Evaluation zukommen als den Landessprachen.

Befunde aus Referenzstudien konnten außerdem für den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Akkulturationseinstellung und allgemeinem Wohlbefinden (Hypothesen 4c+d), sowie zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der intrinsischen Arbeitszufriedenheit (Hypothese 4e) repliziert werden. Die Sprachkompetenzen spielten dabei keine signifikante Rolle.

## 4. Diskussion

Die vorgelegte Studie hat in beiden Teilen gezeigt, dass Sprachkompetenzen wichtig für den Auslandsaufenthalt deutscher Entsandter sind, dass der Erfolg im Spracherwerb aber von unterschiedlichen externen und personellen Faktoren beeinflusst wird. Das ist kein überraschendes Ergebnis, bestätigt aber, was oft nur vermutet und als selbstverständlich vorausgesetzt wird: Sowohl die sozio-kulturelle als auch die psychologische Adaptation gelingt tendenziell umso besser, je größer die zielsprachlichen Kompetenzen sind. Zentrale Prädiktoren für den Spracherwerb sind neben der Aufenthaltsdauer die familiäre und wohnliche Situation, die Unterstützung von Seiten der entsendenden Organisation, aber auch die Akkulturationseinstellung und die Selbstwirksamkeitserwartungen. Darüber hinaus existieren Zusammenhänge zwischen nicht sprachlichen Faktoren und Aspekten der Adaptation, für die die Sprachkompetenzen weniger relevant sind. Es besteht weiterer Forschungsbedarf bezüglich der Frage, wie die Variablen des Spracherwerbs angemessen in ein Modell der Adaptation von Auslandsentsandten einzuordnen sind. Dies gelang in der vorliegenden Arbeit nur bedingt, denn es zeigten sich weniger Mediationseffekte als erwartet. Zudem werfen die längsschnittlichen Daten Fragen zur Richtung einiger beobachteter Effekte auf. Weitere Analysen konnten zeigen, dass die sprachliche Situation und andere spezifische Bedingungen des Einsatzlandes eine entscheidende Rolle für die Motivation und den Erfolg im Spracherwerb spielen. Dies deutet darauf hin, dass die Vorstellung eines allgemein gültigen Modells der Adaptation, das auch den Sprachkompetenzen eine Stellung zuweist, aufgegeben werden muss.

Sowohl aus den Fragebögen als auch aus den Interviewprotokollen spricht eines ganz deutlich: Alle Teilnehmer aus Bolivien beherrschten nicht nur gutes bis sehr gutes Spanisch, sie nahmen auch eine größere Notwendigkeit zum Spanischerwerb wahr als die Teilnehmer aus dem Südkaukasus in Bezug auf die dort vorherrschenden Sprachen. Dies bestätigt die Erwartungen, Detailanalysen geben aber auch neuen Hypothesen Raum: Die Teilnehmer aus Bolivien äußerten neben der Notwendigkeit zur Kommunikation mehrheitlich Sprachlernmotive intrinsischer Natur, wie „persönliches Bedürfnis“ oder „linguistisches Interesse“. Möglicherweise ist dies Ausdruck einer Internalisierung extrinsischer Motive, denn fremdsprachliche Kompetenzen gelten weltweit als wichtige Bildungsressource, die es auszuschöpfen gilt. Dabei sind in der Regel nicht die wenig verbreiteten, obwohl linguistisch häufig spannenderen, Sprachen wirtschaftlich unbedeutender Regionen gemeint, sondern Weltsprachen mit wirtschaftlich und politisch einflussreichen Ursprungsländern. So scheint es auf der einen Seite ganz selbstverständlich zu sein, nach Bolivien zu gehen und dafür bzw. dabei Spanisch zu lernen, ähnlich wie in Deutschland von Ausländern und Inländern mit Migrationshintergrund erwartet wird, dass man sich integrieren möchte und sich dafür um Deutschkompetenzen bemüht. Auf der anderen Seite brachten viele Teilnehmer in Georgien plausible Argumente vor, die den Georgischerwerb

zweitrangig erscheinen lassen und mehr noch, sie werden offenbar von den Reaktionen und Erwartungen der Einheimischen in dieser Haltung bestätigt. Dies erschwert gleichzeitig den Spracherwerbsprozess und deutsche Auslandsentsandte mit guten oder sehr guten Kompetenzen der Landessprache bilden im Südkaukasus die Ausnahme. Die Relevanz von Kompetenzen in den Landessprachen für Auslandsaufenthalte variiert demnach stark zwischen Ländern und Regionen bzw. deren Sprachen. Zur differenzierten Erhebung solcher Unterschiede wären entsprechend ausgerichtete Untersuchungen in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften notwendig.

In Bezug auf die Stellung des Russischen stellte sich heraus, dass Russischkompetenzen zwar immer noch hilfreich für einen Einsatz im Südkaukasus sind, ihre Präsenz im Alltag jedoch insbesondere in Georgien abnimmt. Russisch wird in seiner Funktion als Verkehrssprache für die Kommunikation mit Ausländern durch Englisch ersetzt. Es liegt auf der Hand, dass diese Entwicklung negativ auf die Motivation zum Russischerwerb in Georgien wirkt. Ob dadurch der Druck, die Landessprache zu erlernen, steigt, oder ob er gerade durch die Verbreitung von Englisch sinkt, das von den Einheimischen jedoch nicht in dem Maße beherrscht werden wird wie Russisch bis in die 90er Jahre des 20. Jh., ist eine offene Frage.

Der oben erwähnte Unterschied in den Sprachniveaus zwischen den Stichproben brachte auch ein methodisches Problem mit sich. Zusammenhänge in den Daten aus dem Kaukasus konnten in Bolivien nur teilweise repliziert werden, und es war nicht immer möglich, die Ursachen dafür eindeutig zu bestimmen. Gerade wegen der unterschiedlichen Sprachniveaus und der Status der untersuchten Sprachen waren Unterschiede zu erwarten, sie könnten aber auch in anderen Spezifika der Einsatzländer oder Merkmalen der Stichprobe begründet sein. Teilweise konnten die Interviewdaten diese Lücke füllen. In den Fragebogendaten wurden hierfür Analysen von Untergruppen notwendig, die aufgrund der verhältnismäßig kleinen Stichproben jedoch selten statistisch verlässlich waren. Da der berufliche Hintergrund der Teilnehmer, vor allem aber ihr persönlicher Bezug zum jeweiligen Einsatzland mit seinen Konsequenzen für die Lebens- und Arbeitssituation heterogen ist, könnten ähnliche Analysen in größeren Stichproben besser abgesicherte Ergebnisse liefern. Besonders in Ländern, in denen die Gesamtpopulation deutscher Auslandsentsandter nicht groß ist, wäre dafür eine stärkere Beteiligung der entsendenden Organisationen wünschenswert, die am vorliegenden Forschungsprojekt zwar Interesse zeigten, die Datenerhebung aber nicht unterstützten. Dies hätte den Rücklauf deutlich erhöhen können. Eine offene Frage ist in diesem Zusammenhang auch, ob das persönliche Interesse am Thema, das viele Teilnehmer dazu veranlasste, sich für die Erhebung Zeit zu nehmen, einen Bias in den Daten erzeugt und andere Stimmen bzw. Einstellungen und Verhaltensweisen unterrepräsentiert sind. Ein Blick auf die Tabelle mit den Berufsgruppen (s. 3.4.1.2) und Befunde aus einer vergleichbaren Studie von Gutbrod und Viefhues (2010) legen dies zumindest nahe.

Für einige Variablen, wie z.B. das Verhältnis der Freundschaften, wurden andere Effekte beobachtet als in Referenzstudien über Immigranten, die aber auf die Lebenssituation von zeitlich begrenzt Entsandten passen. Grundsätzlich ist die Übertragung von Erkenntnissen aus Untersuchungen mit Immigranten auf Expatriates nur mit großer Vorsicht möglich. Für Veröffentlichungen von Untersuchungen zu Akkulturations- bzw. Adaptationsprozessen wäre eine stärkere Differenzierung bei den Stichprobenbeschreibungen wünschenswert, da dies eine Voraussetzung für die Entwicklung zielgruppenadäquater Theorien ist.

Die Verbundenheit mit der entsendenden Organisation betreffend ist die negative Korrelation mit dem Sprachstand ein diskutabler Befund, denn eine hohe Verbundenheit mit dem Arbeitgeber ist per se positiv zu bewerten, geringere Sprachkompetenzen sind jedoch für den Adaptationsprozess hinderlich. Es wäre zu diskutieren, inwieweit dieses Dilemma auch aus Sicht des Arbeitgebers besteht. Entsandte, die sich ihrer Organisation oder ihrem Unternehmen verpflichtet fühlen, sind wünschenswert, deren Adaptation im Einsatzland sollte es auch sein, nicht zuletzt weil dies den Erfolg des Einsatzes zu erhöhen vermag. Die meisten Entsendeorganisationen achten aber auch deshalb darauf, dass ihre Mitarbeiter nach spätestens fünf bis sechs Jahren nach Deutschland zurückkehren oder zumindest das Einsatzland wechseln, da wegen zu hoher Verbundenheit mit der Gastkultur bei längerem Aufenthalt die Gefahr persönlicher Befangenheit in wichtigen Entscheidungen entstehen könnte. Eine graduelle Diskrepanz zwischen den Arbeitszielen der Entsandten und denen ihrer Arbeitgeber ist nicht unwahrscheinlich. Die Ergänzung von Daten zum gleichen Forschungsziel durch Angaben von Dritten, wie etwa den entsendenden Organisationen oder einheimischen Mitarbeitern, könnte nicht nur diese Zusammenhänge genauer beleuchten. Der Einsatz unterschiedlicher Methoden wäre dafür sinnvoll. Er hat sich in der vorliegenden Studie dahingehend bewährt, dass Befunde gegengeprüft und einige unerwartete Themen und Perspektiven erfasst werden konnten.

In den kommenden Jahren ist aufgrund weiter fortschreitender Internationalisierung von Märkten und der Rolle, die Deutschland dabei spielt, mit einer Zunahme an Entsendungen von Mitarbeitern aller Branchen zu rechnen. Weitere Forschung im Bereich dieser heterogenen und für die grenzenüberschreitende Kommunikation besonders wichtigen Zielgruppe wäre wünschenswert. *Ich verstehe noch lange nicht alles.*

## LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, N. J. / Gundersen, A. (2008<sup>6</sup>): International dimensions of organizational behavior. Mason.
- Adler, P. (1987): *Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience*. In: Luce, L. / Smith, E. (Hrsg.): *Towards Internationalism. Readings in Cross-Cultural Communication*, Cambridge, S. 24 – 35
- Ahrenholz, B. (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9)*. Baltmannsweiler, S. 3-16
- Allen, N. J. / Meyer, J. P. (1990): *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*. In: *Journal of Occupational Psychology*, 63, S. 1–18
- Allolio-Näcke, L. / Kalscheuer, B. / Shimada, S. (2003): *Kritik am Hauptartikel von Thomas, A.: Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14/1, S. 150-153
- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Arends-Toth, J. / Van de Vijver, F.J. (2006): Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In: Bornstein, M.H. / Cote, L.R. (Hrsg.): *Acculturation and parent child relationships: Measurement and development*. Mahwah, S. 33-62
- Ashmore, R.D. / Deaux, K. / McLaughlin-Volpe, T. (2004): *An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality*. In: *Psychological Bulletin*, 130, S. 80-114
- Babiker, I.E. et al. (1980): *The measurement of culture distance and its relationship to medical consultation, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University*. In: *Social Psychiatry*, 15, S. 109-116
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs
- Bass, B.M. (1981): *Leadership in different cultures*. In: Bass, B.M. / Stogdill, R.M. (Hrsg.): *Handbook of Leadership*. New York, S. 522-549
- Baur, R. / Spettmann, M. (2007): *Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ*. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg, S. 95-110
- Beierlein, C. et al. (2013): *Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen*. In: *methoden, daten, analysen* 7/2, S. 251-278
- Berelson, B. (1952): *Content Analysis in Communication Research*. New York
- Bennett, J. (1993): *Towards Ethnorelativism. A developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: Paige, M. (Hrsg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, S. 21-71
- Bennett, J. (1977): *Transition shock: Putting culture shock in perspective*. In: Jain, N. (Hrsg.): *International Intercultural Communication Annual* 4, 45-52
- Bennett, J. et al. (1958): *In search of identity: The Japanese overseas scholar in America and Japan*. Minneapolis
- Bergemann, N. / Sourisseaux, A.L.J. (2003): *Internationale Personalauswahl*. In: Bergemann, N. / Sourisseaux, A.L.J. (Hrsg.): *Interkulturelles Management*. Berlin u.a., S. 181-236
- Bernecker, L. / Fischer, T. (1992): *Deutsche in Lateinamerika*. In: Bade, K.J. (Hrsg.): *Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland*. München, S. 197-214
- Bernsdorf, W. (Hrsg.) (1972): *Wörterbuch der Soziologie*. Frankfurt/M

- Berry J.W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. In: International Journal of Intercultural Relations 29, S. 697–712
- Berry, J.W. et al. (2002): Cross-Cultural Psychology. Cambridge u.a.
- Berry, J.W. (1997): Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: Applied Psychology: An International Review 46/1, S. 5-68
- Berry, J.W. / Sam. D. (1996): *Acculturation and adaptation*. In Berry, J.W. / Segall, M.H. Kagitcibasi, C. (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology Vol. 3: Social Behavior and Applications. Boston
- Betz, N.E. / Hackett, E. (2006): *Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future*. In: Journal of Career Assessment 14, S. 3-11
- Birman, D. / Trickett, E. J. (2001): Cultural transitions in first-generation immigrants: Acculturation of Soviet Jewish refugee adolescents and parents. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 32/4, S. 456-477.
- Bochner, S. (1982): *The social psychology of cross-cultural relations*. In: Bochner, S. (Hrsg.): Cultures in contact. Oxford, S. 5-44
- Bochner, S. et al. (1980): *Anticipated role conflict of returning overseas students*. In: Journal of Social Psychology 110, S. 265-272
- Boeckmann, K.-B. (2010): *Spracherwerb*. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel, S. 300
- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt
- Bolten, J. (2006): *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte*. In: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training. Mering, S. 57-76
- Bolten, J. (2003): *Grenzen der Ganzheitlichkeit – Konzeptionelle und bildungsorganisatorische Überlegungen zum Thema "Interkulturelle Kompetenz"*. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14/1, S. 156-159.
- Bortz, J. / Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg/Berlin
- Bourhis, R. Y. / Moise, L. C. / Perreault, S. / Senécal, S. (1997): *Towards an Interactive Acculturation Model: A social psychological approach*. In: International Journal of Psychology 32, S. 369-386
- Brandes, D. (1992): *Die Deutschen in Rußland und der Sowjetunion*. In: Bade, K.J. (Hrsg.): Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland. München, S. 85-134
- Braun, V. / Clarke, V. (2006): *Using thematic analysis in psychology*. In: Qualitative Research in Psychology 3, S. 77-101
- Breuer, J.P. / de Bartha, P. (1990): Studie über deutsch-französisches Management. Le Vésinet
- Brislin, R. (1993): Understanding Culture's Influence on Behavior. Fort Worth u.a.
- Brislin, R. et al. (1986): Intercultural Interactions: A Practical Guide. Beverly Hills
- Brislin, R. (1981): Cross-Cultural Encounters. Boston u.a.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011): Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden
- Bühl, A. (2012): SPSS 20: Einführung in die moderne Datenanalyse. München u.a.
- Butcher, J.N. / Lim, J. / Nezami, E. (1998): *Objective study of abnormal personality in cross-cultural settings: The Minnesota Personality Inventory (MMPI-2)*. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 29, S. 189-211
- Butzkamm, W. / Butzkamm, J. (2004): Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen u.a.
- BVA – ZfA – VI 2 (2004): GER – Kurzinformationen. Köln

- Cameron, J.E. (2004): A Three-Factor Model of Social Identity. In: *Self and Identity* 3, S. 239–262
- Campbell, D.T. (1965): Ethnocentric and Other Altruistic Motives. Lincoln, NE, S. 283–311.
- Celenk, O. / van de Vijver, F.D.R. (2011): *Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures*. In: *Online Readings in Psychology and Culture* 8/1: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1105> [28.2.2014]
- Chomsky, N. (2006): *Language and Mind*. Cambridge u.a.
- Church, A.T. (1982): *Sojourner adjustment*. In: *Psychological Bulletin* 91, S. 540-572
- Costa, P.T., Jr. / McCrae, R.R. (1994): *“Set like plaster”: Evidence for the stability of adult personality*. In: Heatherington, T. / Weinberger, J. (Hrsg.): *Can personality change?* Washington, S. 21-140
- Clahsen, H. (Hrsg.) (1996): *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*. Amsterdam u.a.
- Clahsen, H. (1985): *Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency*. In: Hyltenstam, K. / Pienemann, M. (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, S. 283-331
- Cummins, R. A. / Weinberg, M. K. (2013): *Subjective Wellbeing – multi-item measurement: A review*. In: Glatzer, W. (Hrsg.): *Global Handbook of Wellbeing and Quality of Life*. Dordrecht
- Cummins, J. (1979): *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222-251
- Coulmas, F. (1992): *Die Wirtschaft mit der Sprache*. Frankfurt/M.
- Cox, W.T.L. / Abramson, L.Y. / Devine, P.G. / Hollon, S.D. (2012): *Stereotypes, Prejudice, and Depression: The Integrated Perspective*. In: *Perspectives on Psychological Science* 7/5, S. 427–449
- Crocker, J. / Luhtanen, R. (1990): *Collective self-esteem and ingroup bias* In: *Journal of Personality and Social Psychology* 58, S. 60-67
- Cui, G. / Awa, N.E. (1992): *Measuring Intercultural Effectiveness: An Integrative Approach*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 16, S. 311-328
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (2000): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. In: *American Psychologist* 55/1, S. 68-78
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York
- Diel, O./Ochsmann, R. (2000): „Kiwi“ oder kein „Kiwi“? Kulturelle Anpassung von Deutschen in Neuseeland. Onlineveröffentlichung der Universität Mainz, [http://www.psych.uni-mainz.de/abteil/soz/publikationen/01-od2000\\_T.pdf](http://www.psych.uni-mainz.de/abteil/soz/publikationen/01-od2000_T.pdf) [12.12.2013]
- Diener, E. / Suh, E.M. / Lucas, R.E. / Smith, H.L. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. In: *Psychological Bulletin* 125, S. 276-302
- Dimroth, C. / Schimke, S. (2012): *Der Erwerb der Finitheit im Deutschen: Ein Vergleich von kindlichen und erwachsenen L2-Lernern*. In: Ahrenholz, B. / Knapp, W. (Hrsg.): *Sprachstand erheben – Sprachstand erforschen*. Freiburg, S. 287-306
- Dinges, N.G. / Lieberman, D.A. (1989): *Intercultural communication competence: Coping with stressful work situations*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 13, S. 371-385
- Dodge, R. / Daly, A. / Huyton, J. / Sanders, L. (2012): *The challenge of defining wellbeing*. In: *International Journal of Wellbeing* 2/3, S. 222-235
- Dröge, F.W. (1967): *Publizistik und Vorurteil*. Münster

- Ehlich, K. (2007): *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Bd. 11, Bonn / Berlin, S. 11-77
- Ertl, H. (2003): Culture Shock und Qualifizierungsprozesse – Überlegungen zum Umgang mit dem Phänomen Kulturschock. Wirtschaftspädagogische Beiträge Heft 7, Paderborn
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Forschungsbilanz 4. Berlin.
- Feitosa, J. / Salas, A. (2012): *Social Identity: Clarifying its Dimensions across Cultures*. In: Psychological Topics 21/3, S. 527-548
- Fiske, S.T. et al. (2002): *A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition*. In: Journal of Personality and Social Psychology 82/6, S. 878–902
- Fitzgerald, H.G. (2003): How different are we? Spoken Discourse in Intercultural Communication: the Significance of the Situational Context. Clevedon
- Florack, A. (2000): Umgang mit fremden Kulturen: Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden
- Foster, G. (1962): Traditional Cultures, New York
- Fritsche, I. / Jonas, E. / Kessler, T. (2011): *Collective reactions to threat: Implications for intergroup conflict and solving societal crises*. In: Social Issues and Policy Review 5/1, S. 101-136
- Fritz, T. (2007): *Universalgrammatik oder Sprachenkonstruktion*. In: Eßer, R. et al. (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, S. 15-23
- Früh, W. (2011): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. Konstanz u.a.
- Gadamer, H.G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen
- Galchenko, I. V. / van de Vijver, F. J. R. (2007): *The role of perceived cultural distance in the acculturation of exchange students in Russia*. In: International Journal of Intercultural Relations 31, S. 181-197
- Gardner, G. H. (1962): *Cross-cultural communication*. In: Journal of Social Psychology 58, S. 241-256
- Gardner, R.C. / Lambert, W.E. (1972): Attitudes and Motivation in Second-Language Acquisition. Rowley/Mass
- Geertz, C. (1999): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
- Genkova, P. (2012): Kulturvergleichende Psychologie. Wiesbaden
- Gerdes, A. (2008): Spracherwerb und neuronale Netzwerke: Die konnektionistische Wende. Marburg
- Glaser, B.G. / Strauss, A.L. (1979): *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, C. / Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91-111
- Gómez, A., / Huici, C. (2002): When contact with them improves our image: Effects of positive social comparisons and meta-stereotypes on intergroup relations. Madrid
- Gough, H. / Heilbrun, A.B. (1983): The Adjective Checklist manual – 1983 edition. Palo Alto
- Grießhaber, W. (2012): *Die Profilanalyse*. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) Wie man eine weitere Sprache erwirbt. Berlin/New York, S. 173-193
- Grotjahn, R. (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current trends. Frankfurt/M.

- Grotjahn, R. (1998): *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27, S. 33-59
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (1992): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band. 1  
Bochum
- Grotjahn, R. / Schlak, T. / Berndt, A. (2010): *Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht 15/1, S. 1-6
- Griffin, R.W. / Bateman, T.S. (1986): *Job satisfaction and organizational commitment*. In: Cooper, C.L. / Robertson, I. (Hrsg.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 1, New York, S. 157-188
- Gudykunst, W.B. / Guzley, R.M. / Hammer, M.R. (2004): *Designing Intercultural Training*. In: Landis D. / Bhagat, R.S. (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. London, S. 61-80
- Guia Santos, M. da (1984): *Außenhandel und industrielle Entwicklung Brasiliens unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zu Deutschland*. München
- Gutbrod, H. / Viefhues, M. (2010): *Climbing the Mountain of Languages: Language Learning in Georgia*. In: *Caucasian Review of International Affairs* 4/2, S. 169-183
- Guthrie, G. (1975): *A behavioral analysis of culture learning*. In: Brislin, R. et al. (Hrsg.): *Cross-culture perspectives on learning*. New York
- Hall, E.T. (1966): *The Hidden Dimension*. New York u.a.
- Hansen, K.P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen/Basel
- Hammer, M. R. / Nishida, H. / Wiseman, R. L. (1996): *The influence of situational prototype on dimensions of intercultural communication competence*. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 27, S. 267-282
- Hatzer, B./Layes, G. (2005): *Interkulturelle Handlungskompetenz*. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen, S. 138-148
- Hayes, A. F. (2009): *Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium*. In: *Communication Monographs* 76/4, S. 408-420
- Heinze, T. / Klusemann, H.-W. (1979): *Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte*. In: Baacke, D. / Schule, T. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen*. München, S. 182-225
- Hinner, M. / Rülke, T. (2002): *Intercultural Communication in Business Ventures Illustrated by Two Case Studies*. Freiberg
- Hofstede, G. / Hofstede, G.J. / Minkoc, M. (2010): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills
- Hogg, M. / Turner, J. (1987): *Intergroup behaviour, self-stereotyping and the salience of social categories*. In: *British Journal of Social Psychology* 26/4, S. 325-340
- Hogg, M. A. (2000): *Subjective uncertainty reduction through self-categorization: A motivational theory of social identity processes*. In: *European Review of Social Psychology* 11, S. 223-255
- Hollbach, S. (2005): *Selber doof! Zur Auswirkung von Metastereotypen auf Intergruppeneinstellungen*. Jena
- Hongxia, Shi (2003): *Kommunikationsprobleme zwischen deutschen Expatriates und Chinesen in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit*. Dissertation an der Universität Würzburg, <http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2003/582/> [11.02.2014]
- Horenczyk, G. (1996): *Migrant identities in conflict: Acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies*. In: Breakwell, G. / Lyons, E. (Hrsg.): *Changing European Identities*. Oxford, S. 241-250

- Howitt, D. (2010): Introduction to Qualitative Methods in Psychology. Essex
- Humboldt, W. von (1963 [1822]): Über den Nationalcharakter der Sprachen. Werke in fünf Bänden, Bd. 3. Stuttgart, S. 64-81
- Huneke, H.-W. / Steinig, W. (2013): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin
- Imahori, T.T. / Lanigan, M.L. (1989): *Relational Model of Intercultural Communication Competence*. In: International Journal of Intercultural Relations 13, S. 269-286
- International Wellbeing Group (2006): Personal Wellbeing Index. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University, [http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing\\_index.htm](http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing_index.htm) [22.03.2014]
- Jackendoff, R. (2002): Foundations of Language. Oxford
- Jerusalem, M. / Mittag, W. (1995): *Self-efficacy in stressful life transitions*. In: Bandura, A. (Hrsg.): Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge, S. 177-201
- John, O. P. / Donahue, E. M. / Kentle, R. L. (1991): The Big Five Inventory--Versions 4a and 54. Berkeley, CA
- John, O. P. / Naumann, L. P. / & Soto, C. J. (2008): *Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues*. In: John, O. P. et al. (Hrsg.): Handbook of personality: Theory and research. New York, S. 114-158
- Kay, P. / Kempton, W. (1984): What is the Sapir-Whorf Hypothesis? In: American Anthropologist 86, S. 65-79
- Klann-Delius, G. (2008): Spracherwerb. Stuttgart u.a.
- Kelly, C. (1988). *Intergroup differentiation in a political context*. In: British Journal of Social Psychology 21, S. 319-32
- Kiechl, R./Kopper, E. (1992): *Führungskräfte in fremden Kulturen*. In: Strutz/Wiedemann (Hrsg.): Internationales Personalmarketing. Wiesbaden, S. 111-123
- Kim, Y. (1989): *Intercultural Adaptation*. In: Asante, M.K. / Gudykunst, W.B. (Hrsg.): Handbook of international and intercultural communication. Newbury Park u.a., S. 275-294
- Kim, Y. (1988): Communication and cross-cultural adaptation. Clevedon
- King, P. M. / Baxter Magolda, M.B. (2005): *A developmental model of intercultural maturity*. In: Journal of College Student Development 46, S. 571-592
- Kloss, H. (1974): *Die den internationalen Rang einer Sprache bestimmenden Faktoren. Ein Versuch*. In: Kloss, H. (Hrsg.): Deutsch in der Begegnung mit anderen Sprachen. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Band 20. Mannheim, S. 7-77
- Knapp, K. / Kappel, B. / Eubel-Kasper, K. / Salo-Lee, L. (Hrsg.): Meeting the Intercultural Challenge: Effective Approaches in Research, Education, Training and Business. Berlin, 1999
- Kühlmann, T.M. (2008): Mitarbeiterführung in internationalen Unternehmen. Stuttgart.
- Kühlmann, T.M. (1995): *Die Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften: Eine Einführung in die Schwerpunkte und Ergebnisse der Forschung*. In: Kühlmann, T. / Stahl, G. (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Göttingen, S. 1 - 30
- Kvale, S. / Brinkmann, S. (2009): InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing. Los Angeles u.a.
- Layes, G. (2010): *Intercultural Learning and Acculturation*. In: Thomas, A. et al. (Hrsg.): Handbook of intercultural communication and cooperation. Göttingen, S. 110-120
- Lippmann, W. (1997): Public Opinion. New York

- Lakoff, G. (1994): *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago
- Lohman, W. J. (1990): *The Culture Shocks of Rudyard Kipling*. New York u.a.
- Lysgaard, S. (1955): *Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States*. In: International Science Bulletin 7, S. 45-51
- Maddux, J.E. (2002): *Self-efficacy: The power of believing you can*. In: Snyder, C.R. et al. (Hrsg.): *Handbook of positive psychology*. Oxford u.a., S. 277-287
- Mar, R.A. / DeYoung, C.G. / Higgins, D.M. / Peterson, J.B. (2006): *Self-Liking and Self-Competence Separate Self-Evaluation From Self-Deception: Associations With Personality, Ability, and Achievement*. In: *Journal of Personality* 74/4, S. 1047-1078
- Markovits, I. et al. (2010): *The Link between Job Satisfaction and Organizational Commitment: Differences Between Public and Private Sector Employees*. In: *International Public Management Journal* 13/2, S. 177 – 196
- Markovits, I. (2009): *Job Satisfaction and Organizational Commitment in Greece*. Birmingham
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim u.a.
- McGregor, I. / Zanna, M. P. / Holmes, J. G. / Spencer, S. J. (2001): *Compensatory conviction in the face of personal uncertainty: Going to extremes and being oneself*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 80, S. 472-488
- Meisel, J. / Clahsen, H. / Pienemann, M. (1979): *On determining developmental stages in natural second language acquisition*. In: *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft* 2/79, S. 1-53
- Merten, K. (1995): *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen
- Meuser, M. (2006): *Inhaltsanalyse*. In: Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen u.a.
- Moosbrugger, H. / Kelava, A. (2007): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg
- Mummendey, H.D. / Grau, I. (2008): *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen u.a.
- Mummendey, A., / Simon, B. (1989): *Better or different? The impact of importance of comparison dimension and relative in-group size upon intergroup discrimination* In: *British Journal of Social Psychology* 28, S. 1-16
- Müller, S./ Gelbrich, K. (2001): *Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte: Status Quo und Perspektiven der Forschung*. In: *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 53, S. 246-272
- Malzberg, B. (1936): *Mental disease among native and foreign-born whites in New York State*. In: *American Journal of Psychiatry* 93, S. 127-137
- Navas, M. et al. (2005): *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 29, S. 21-37
- Oakes, P. J. / Haslam, S. A. / Turner, J. C. (1994): *Stereotyping and social reality*. Oxford
- Oberg, K. (1960): *Cultural shock: Adjustment to a new cultural environment*. In: *Practical Anthropology* 7, S. 177-82
- Oskarsson, M. (1984): *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg
- Ostendorf, F. / Angleitner, A. (2004): *NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung*. Göttingen

- Peabody, D. (1999): *Nationality characteristics: dimensions for comparison*. In: Lee, Y.-T. et al. (Hrsg.): *Personality and person perception across cultures*. Mahwah, S. 65-84
- Pernice, R. / Brook, J. (1994): *Relationship of migrant status (refugee or immigrant) to mental health*. In: *International Journal of Social Psychiatry* 40, S. 177-188
- Pettigrew, T. / Tropp, L. (2000): *Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings*. In: Oskamp, S. (Hrsg.): *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah, S. 93-114
- Pinker, S. (1996): *Der Sprachinstinkt*. München
- Pospeschill, M. (2004): *Konnektionismus und Kognition*. Stuttgart
- Piontkowski, U. / Florack, A. / Hoelkera, P. / Obdrzálek, P. (2000): *Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 24, S. 1-26
- Prüfer, P. / Vazansky, L. / Wystup, D. (2003): *ZUMA-Methodenbericht 2003/11: Antwortskalen im ALLBUS und ISSP-Eine Sammlung*. Mannheim
- Quetz, J. (2001): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen*. In: *Info DaF* 28/6, S. 553-563
- Raasch, A. (1997): *Was leisten Selbsteinschätzungstests?* In: Gardenghi, M. (Hrsg.): *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. u.a., S. 37-48
- Rammstedt, B. et al. (2013): *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit*. In: *methoden, daten, analysen* 7/2, S. 233-249
- Rammstedt, B. / John, O. P. (2007): *Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German*. In: *Journal of Research in Personality* 41, S. 203-212
- Rathje, S. (2006): *Interkulturelle Kompetenz—Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/3, S. 1-20
- Raupach, M. (2002): *“Explizit/implizit” in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte?* In: Börner W. et al. (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb: Kognitive, psycholinguistische und erwerbtheoretische Perspektiven*. Tübingen, S. 99-117
- Rickheit, G. / Weiss, S. / Eikmeyer, H.-J. (2010): *Kognitive Linguistik: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen u.a.
- Riemer, C. (2010): *Motivation*. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel, S. 219-220
- Rietz, C. / Rudinger G. / Andres, J. (1996): *Lineare Strukturgleichungsmodelle*. In: Erdfelder, E. / Mausfeld, R. / Meiser T. / Rudinger, G. (Hrsg.), *Handbuch quantitative Methoden*. Weinheim, S. 253–268
- Rost, J. (2004): *Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern u.a.
- Robertson, J.W. (1903): *The prevalence of insanity in California*. In: *American Journal of Insanity* 60, S. 81-82
- Rosenberg, M.J. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton
- Rösler, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart
- Ross, S. (1998): *Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors*. In: *Language Testing* 15/1, S. 1-20
- Ryder, A.G. / Alden, L.E. / Paulhus, D.L. (2000): *Is Acculturation Unidimensional or Bidimensional? A Head-to-Head Comparison in the Prediction of Personality, Self-Identity, and Adjustment*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 79/1, S.49-65
- Schaller, M. / Park, J. H. / Faulkner, J. (2003): *Prehistoric dangers and contemporary prejudices*. In: *European Review of Social Psychology* 14, S. 105-137

- Schein, E.H. (1992<sup>2</sup>): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco
- Schmahl, H. (2000): *Verpflanzt, aber nicht entwurzelt: Die Auswanderung aus Hessen-Darmstadt (Provinz Rheinhessen) nach Wisconsin im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.
- Schulz, P. / Tracy, R. / Wenzel, R. (2008): *Linguistische Sprachstandserhebung in Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse*. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb: Diagnosen – Verläufe – Voraussetzungen*. Freiburg, S. 17-42
- Schütz, A. / Sellin, I. (2006): *Die Multidimensionale Selbstwertkala*. Göttingen
- Schwartz, S.H. (1994): *Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values*. In: Kim, U. et al. (Hrsg.): *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, S. 85-119
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: Jerusalem, M. / Hopf, D. (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim, S. 28-53
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen - Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin
- Schwarzer, R. / Hahn, A. / Schröder, H. (1994): *Social integration and social support in a life crisis: Effects of macrosocial change in East Germany*. In: *American Journal of Community Psychology* 22, S. 685-706
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (1995): *Generalized Self-Efficacy scale*. In: Weinman, J. / Wright, S. / Johnston, M. (Hrsg.): *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, S. 35-37
- Schweizer, T. (1996): *Muster sozialer Ordnung: Netzwerkanalysen als Fundament der Sozialethnologie*. Berlin
- Searle, W. & Ward, C. (1990). *The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 14, S. 449-464
- Seelye, H.N. (1993): *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood
- Shenkar, O. (2001): *Cultural Distance Revisited: Towards a More Rigorous Conceptualization and Measurement of Cultural Differences*. In: *Journal of International Business Studies* 32/3, S. 519-535
- Sherif, M. (Hrsg.) (1962): *Intergroup Relations and Leadership*. New York/London
- Sherif, M. (1966): *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*. Boston
- Simon, B. / Mummendey, A. (1997): *Selbst, Identität und Gruppe: Eine sozialpsychologische Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gruppe*. In: Mummendey, A. / Simon, B. (Hrsg.): *Identität und Verschiedenheit : zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften*. Bern u.a.
- Singleton, D. / Ryan, L. (2004): *Language acquisition: the age factor*. Clevedon.
- Slobin, D. (1971): *Psycholinguistics*. Glenview
- Spector, P.E. (1997) *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*, Sage
- Spitzberg, B.H. (2000): *A Model of Intercultural Communication Competence*. In: Samovar, L. / Porter, R. (Hrsg.): *Intercultural Communication: a Reader*. Belmont u.a., S. 375-387
- Spitzberg, B.H. / Brunner, C.C. (1991): *Toward a Theoretical Integration of Context and Competence Inference Research*. In: *Western Journal of Speech Communication* 55, S. 28-39
- Springhorn, D. (2004): *Deutsche in Georgien*. Tbilissi
- Stahl, G.K. (2005): *Ein Diener zweier Herren: Die Rolle des Auslandsmanagers im internationalen Unternehmen*. In: Stahl, G.K. / Mayrhofer, W. / Kühlmann, T. (Hrsg.): *Internationales Personalmanagement*. München/Mering, S. 293-306

- Stahl, G.K. (1999): *Deutsche Führungskräfte im Auslandseinsatz: Probleme und Problemlöseerfolg in Japan und den USA*. In: Die Betriebswirtschaft 59, S. 687-703
- Stahl, G.K. (1998): *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München
- Stanzel, F.K. (1987): *Das Nationalitätenschema in der Literatur und seine Entstehung zu Beginn der Neuzeit*. In: Blaicher, G. (Hrsg.): *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen, S. 84-96
- Steinbach, A. / Nauck, B. (2000): *Die Wirkungen institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Immigranten in Deutschland und Israel*. In: Metze, R. / Mühler, K. / Opp, K.D. (Hrsg.): *Leipziger Soziologische Studien, Band 2: Normen und Institutionen - Entstehung und Wirkungen*. Leipzig, S. 299–320
- Stone Feinstein, B. E. / Ward, C. (1990): *Loneliness and psychological adjustment of sojourners: New perspectives on culture shock*. In: Keats, D.M. / Munro, D. / Mann, L. (Hrsg.): *Heterogeneity in cross-cultural psychology*. Lisse, S. 537-547
- Sumner, W.G. (1906): *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York
- Szgun, G. (2013): *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. Weinheim u.a.
- Tafarodi, R.W. / Swann, W.B., Jr. (1995): *Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure*. In: *Journal of Personality Assessment* 65, S. 322-342
- Tafarodi, R. W., & Milne, A.B. (2002): *Decomposing Global Self-Esteem*. In: *Journal of Personality* 70/4, S. 443-483
- Taft, R. (1986): *Methodological considerations in the study of immigrant adaptation in Australia*. In: Lagunes, I.R. / Pootinga, Y.H. (Hrsg.): *From a different perspective: Studies of behavior across cultures*. Lisse, S. 19-28
- Tajfel, H. (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern u.a.
- Tajfel, H. / Turner, J. C. (1979): *An integrative theory of intergroup conflict*. In: Austin, W.G. / Worchel, S. (Hrsg.): *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA, S. 33-47
- Tajfel, H. / Billig, M. G. / Bundy, R. P. / Flament, C. (1971): *Social categorization and intergroup behavior*. In: *European Journal of Social Psychology* 1, S. 149-178
- Tajfel, H. / Dawson, J.L. (Hrsg.) (1965): *Disappointed guests*. London
- Taylor, J. (2008): *Organizational influences, Public Service Motivation, and work outcomes: An Australian study*. In: *International Public Management Journal* 11/1, S. 67-88
- Thomas, A. (2010): *Culture and Cultural Standards*. In: Thomas, A. et al. (Hrsg.): *Handbook of intercultural communication and cooperation*. Göttingen, S. 17-27
- Thomas, A. (2005): *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Interkulturelle Bibliothek, Band 55. Nordhausen
- Thomas, A. (2003): *Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14/1, S. 137-148
- Thomas, A. / Schroll-Machl, S. (2010): *The international assignment: Expatriates and their Families*. In: Thomas, A. et al. (Hrsg.): *Handbook of intercultural communication and cooperation*. Göttingen, S. 345-366
- Thomas, A. / Hagemann, K. / Stumpf, S. (2003): *Training interkultureller Kompetenz*. In: Bergemann, N. / Sourisseaux, A.L.J. (Hrsg.): *Interkulturelles Management*. Berlin u.a., S. 237-272
- Thomas, A. / Stumpf, S. (2003): *Aspekte interkulturellen Führungsverhaltens*. In: Bergemann, N. / Sourisseaux, A.L.J. (Hrsg.): *Interkulturelles Management*. Berlin u.a., S. 69-108

- Titzmann, P.F. et al. (2010): *Migration-specific hassles among adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany and Israel*. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 20/10, S. 1–18
- Titzmann, P.F. / Silbereisen, R.K. (2009): *Friendship homophily among ethnic German immigrants: A longitudinal comparison between recent and more experienced immigrant adolescents*. In: Journal of Family Psychology 23/3, S. 301–310
- Tomasello, M. (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.
- Triandis, H.C. (1995): *Culture specific assimilations*. In: Fouler, S. / Manford, M. (Hrsg.): Intercultural Sourcebook Bd.1, Yarmouth
- Triandis, H.C. (1983): *Dimensions of cultural variations as parameters of organizational theories*. In: International Studies of Management and Organization 12, S. 139-169
- Trimpop, R./Meynhardt, T. (2002): Interkulturelle Trainings und Einsätze: Psychische Kompetenzen und Wirkungsmessung, In: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management. München, S. 187-217
- Trompenaars, F. / Hampden-Turner, C. (1997<sup>2</sup>): *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London
- Tung, R.L. (1982): *Selection and Training Procedures of U.S., European and Japanese Multinationals*. In: California Management Review 25/1, S. 57-71
- Turner, J.C. (2010): *Towards a cognitive redefinition of the social group*. In: Tajfel, H. (Hrsg.): Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge, 2010
- Turner J.C. / Brown, R.J. / Tajfel, H. (1979): *Social comparison and group interest in ingroup favouritism*. In: European Journal of Social Psychology 9, S. 187-204
- Vatter, C. (2007): *„Spiegelbilder“ – Wege zur interkulturellen Kommunikation und Kooperation*. In: Klotz, L. / Rosin, G.-M. (Hrsg.): Spiegelbilder - Erfahrungen der deutsch-georgischen Zusammenarbeit. Berlin/Tbilissi
- Wagner, U. / van Dick, R. / Zick, A. (2000): *Sozialpsychologische Untersuchungen und Erklärungen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland*. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 32, S. 59-79
- Waldmann, P. (1982): *Kulturkonflikt und Anpassungszwang. Ausgangslage und Entwicklung der deutschen Einwanderungskolonien in Südchile*. In: Stagl, J. (Hrsg.): Aspekte der Kultursoziologie. Berlin, S. 239-251
- Ward, C. / Bochner, S. / Furnham, A. (2001): *The Psychology of Culture Shock*, Sussex
- Ward, C. / Rana-Deuba, A. (1999): *Acculturation and adaptation revisited*. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 30, S. 422-442
- Ward, C. / Kennedy, A. (1999): *The Measurement of Sociocultural Adaptation*. In: Journal of Intercultural Relations 23/4, S. 659-677
- Ward, C., / Kennedy, A. (1996): *Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment*. In Pandey, J. / Sinha, D. / Bhawuk, D.P.S. (Hrsg.): Asian contributions to cross-cultural psychology. New Delhi, S. 289-306
- Ward, C. / Kennedy, A. (1993a): *Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students at home and abroad*. In: International Journal of Psychology 28, S. 129-147
- Ward, C. / Kennedy, A. (1993b): *Where is the „culture“ in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment*. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 24, S. 221-249
- Ward, C. / Kennedy, A. (1994): *Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions*. In: International Journal of Intercultural Relations 18, S. 329-343

- Ward, C. / Kennedy, A. (1992): *Locus of control, mood disturbance and social difficulty during cross-cultural transitions*. In: International Journal of Intercultural Relations 16, S. 175-194
- Warthun, N. (1997): Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft. Eine Studie zu den Erfahrungen deutscher Führungskräfte. Bochum
- Weber, W. / Festing, M. / Dowling, P.J. / Schuler, R.S. (2001<sup>2</sup>): Internationales Personalmanagement. Wiesbaden
- Wenzel, M. / Mummendey, A. / Waldzus, S. (2003): *The ingroup as pars pro toto: Projection from the ingroup onto the inclusive category as a precursor to social discrimination*. In: Personality and Social Psychology Bulletin 29, S. 461-471
- Whorf, B.L. (1956) (edit. von Carroll, J.): Language, thought and reality. Cambridge
- Wittkowski, J. (1994): Das Interview in der Psychologie: Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen
- Weiss, D.J. / Dawis, R.V. / England, G.W. / Lofquist, L.H. (1967): Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Bulletin 22
- Wilson, W. (1967): *Correlates of avowed happiness*. In: Psychological bulletin 67, S. 294-306
- Wilcox, C. W. (2011) Bias: The Unconscious Deceiver. Bloomington
- Wirth, E. (1992): Mitarbeiter im Auslandseinsatz: Planung und Gestaltung. Wiesbaden
- Zippel, W. (2009): Semantik und Grammatik im Kopf: Ein Forschungsüberblick. Tübingen u.a.

#### WEITERE INTERNETQUELLEN

- Deutsches Sprachdiplom: <http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen/deutsches-sprachdiplom.html> [10.04.2014]
- Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang: SH: [http://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/](http://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/) [10.04.2014]
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i8.htm> [10.04.2014]
- Goethe-Zertifikat: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm> [10.04.2014]
- Hofstede, G.: <http://geerthofstede.nl/research--vsm> [10.04.2014]
- Kulturdimensionen nach Hofstede: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/individualism> [10.04.2014]
- PROCESS: <http://www.afhayes.com/introduction-to-mediation-moderation-and-conditional-process-analysis.html> [10.04.2014]
- TestDaF: <http://www.testdaf.de> [10.04.2014]

## ANHANG

## Fragebogen für die erste Erhebung im Südkaukasus

- Bis wann werden Sie voraussichtlich im Land bleiben? → bis / (Monat / Jahr)  
→ weiß nicht, aber mindestens noch (Jahr/e)

- War Georgien Wunschland für Ihren Einsatz?

1 (überhaupt nicht)	2 (eher nein)	3 (neutral)	4 (eher ja)	5 (sehr ja)
<input type="checkbox"/>				

- Haben Sie früher schon länger als einen Monat außerhalb Deutschlands gelebt?  
→  nein  ja  
→ Wenn ja, haben Sie dort in vergleichbarer Position wie in Georgien gearbeitet? →  nein  ja

- Leben Sie in einer festen Beziehung?  
→  nein  ja  
- Haben Sie Kinder?  
→  nein  ja

- Wie ist Ihre wohnliche Situation in Georgien? (Mehrfachnennungen möglich)  
→ Ich wohne...  ... in meinem eigenen Haus oder meiner eigenen Wohnung  Anders:  
 ... zur Miete in einem Haus oder einer Wohnung  ... meinem Partner / meiner Partnerin.  
→ Ich wohne zusammen mit...  ... meinem Kind / meinen Kindern.  
 ... Einheimischen  
 ... anderen Mitbewohnern.  
 ... niemandem.

- Mein Partner / meine Partnerin ist Georgier / in. →  nein  ja

- Wie viel Prozent Ihrer Arbeitszeit verbringen Sie ...  
→ im Büro? Prozent → zu Hause? Prozent → unterwegs? Prozent  
→ im Klassen- / Seminarraum o.ä.? Prozent → Anders: Prozent

- Wie viel Prozent Ihrer Arbeitszeit verbringen Sie ...  
→ mit Kollegen/Partnern/Klienten, die mehrheitlich Deutsche sind? Prozent  
→ mit Kollegen/Partnern/Klienten, die mehrheitlich Einheimische sind? Prozent  
→ mit Kollegen/Partnern/Klienten, die ihre Herkunft betreffend stark gemischt sind? Prozent  
→ allein? Prozent  
→ Anders: Prozent

 Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
Abteilung Pädagogische Psychologie  
Humboldtstraße 27  
07743 Jena  
Tel. +49 (0)3641 945243  
wolf.zippel@uni-jena.de

**Forschungsprojekt**  
"Spracherwerb und Akkulturation in Georgien"

*Sehr geehrte(r) Teilnehmer(in),*  
zunächst möchte ich mich ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen, bedanken. Ziel der Studie ist es, die Lebenssituation von im Ausland arbeitenden Eltern genauer zu verstehen. Die Ergebnisse sollen außerdem zur Verbesserung der Tor- und Nachbereitung von Auslandsentscheidungen beitragen. Durchgeführt wird die Studie im Rahmen eines Forschungsprojektes der Friedrich-Schiller-Universität Jena.  
Die Beantwortung des Fragebogens dauert etwa 30 Minuten.  
Bitte beantworten Sie alle Fragen so aufrichtig wie möglich. Da es sich nicht um einen Intelligenztest o.ä. handelt, gibt es außerdem keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte füllen Sie die grau unterlegten Flächen durch Text oder Zahlen, bzw. durch Abkreuzen der Kästchen aus. Wenn mehrere Antworten zur Auswahl stehen, kreuzen Sie bitte nur ein Kästchen an, es sei denn, es wird auf mögliche Mehrfachnennungen hingewiesen. Selbstverständlich werden Ihre Angaben vertraulich behandelt.  
Ich hoffe, die Bearbeitung des Fragebogens bereitet Ihnen etwas Freude oder bringt Sie auf interessante Gedanken und bedanke mich noch einmal für Ihre Unterstützung.  
Wolfgang Zippel

**Fragen zur Person**

- In welchem Jahr sind Sie geboren? → 19  
- Was ist Ihr Geschlecht? →  männlich  weiblich  
- An welchem Ort / welchen Orten sind Sie aufgewachsen? →

- Welche Ausbildung haben Sie genossen? (Mehrfachnennungen möglich)  
 Realschule  Berufsausbildung  Abitur / Fachabitur  Fachhochschule  Universität  
 Promotion  Habilitation  Anderes:

- Was ist Ihre derzeitige hauptberufliche Tätigkeit? (bei seltenen oder sehr großen Berufsbeziehungen bitte kurz den konkreten Aufgabenbereich erläutern) →

- Seit wann arbeiten Sie bereits in dieser Position in Georgien? → seit / (Monat / Jahr)  
- Wie lang haben Sie bis jetzt insgesamt in Georgien gelebt? → (Jahr/e)

- Verfügen Sie über Sprachkenntnisse im Georgischen? →  nein  ja
- Verfügen Sie über Sprachkenntnisse im Russischen? →  nein  ja

*Wenn Sie in den letzten beiden Fragen einmal oder beide Male mit "ja" geantwortet haben, beantworten Sie bitte auch folgende Fragen einschließlich der Tabelle.*

- Welche Kenntnisse besaßen Sie vor **Antritt Ihrer derzeitigen Tätigkeit** in Georgien?

- Georgisch:
- keine
  - wenige Grundlagen
  - gute Grundlagen, aber Gespräche zu führen fiel mir schwer
  - Verständigungsfähigkeit im Alltag
  - erweiterter Sprachgebrauch, auch in weniger vertrauten Situationen
  - annähernd fließend
  - (quasi) muttersprachliches Niveau
- Russisch:
- keine
  - wenige Grundlagen
  - gute Grundlagen, aber Gespräche zu führen fiel mir schwer
  - Verständigungsfähigkeit im Alltag
  - erweiterter Sprachgebrauch, auch in weniger vertrauten Situationen
  - annähernd fließend
  - (quasi) muttersprachliches Niveau

- Wie stark würden Sie folgenden Aussagen in Bezug auf Ihre momentane Sprachkompetenz zustimmen?

AUSSAGE	GEORGISCH					RUSSISCH						
	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5
Ich beherrsche die gängigen Begrüßungs-, Verabschiedungs- sowie Dankesformeln und kann einfache Angaben zu meiner Person machen.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann alle Buchstaben lesen und schreiben.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann einfachen Alltagstexten (Anzeigen, Speisekarten, Hinweisschildern etc.) konkrete, vorhersehbare Informationen entnehmen.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann mit einfachen Mitteln kurze Kontaktsprache führen, z.B. über Familie, Wohnsituation, Arbeit o.ä.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann beim Einkauf Fragen zu Produkten stellen, Antworten und Rückfragen verstehen sowie Smalltalk mit den Verkäufern führen.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann in einfachen, aber zusammenhängenden Sprachstrukturen mündlich über Erlebnisse berichten sowie Meinungen äußern und begründen.	<input type="checkbox"/>											

	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5
Ich kann in einfachen, aber zusammenhängenden Sprachstrukturen schriftlich über Erlebnisse berichten sowie Meinungen äußern und begründen.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann die Hauptinhalte komplexerer Äußerungen, auch in Radio oder Fernsehen, verstehen.	<input type="checkbox"/>											
Zeitungsartikel zu beliebigen Themen kann ich die wesentlichen Informationen entnehmen.	<input type="checkbox"/>											
Ich verfüge über ein breites Spektrum von sprachlichen Strukturen, fehlende Wörter kann ich umschreiben bzw. mir erklären lassen.	<input type="checkbox"/>											
Ich kann über ein Thema aus einem mir bekannten Fachgebiet frei und zusammenhängend sprechen.	<input type="checkbox"/>											
Ich bewege mich in fast allen Lebensbereichen und allen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) auf <u>inuttersprachlichem</u> Niveau.	<input type="checkbox"/>											

- Erwartet Ihre Entsendeorganisation ausdrücklich von Ihnen, dass Sie Russisch oder Georgisch können bzw. lernen?

Georgisch: →  nein  ja Russisch: →  nein  ja

- Würden Ihre Sprachkenntnisse getestet?

Georgisch: →  nein  ja Russisch: →  nein  ja

- Wird Ihr Lernfortschritt überprüft?

Georgisch: →  nein  ja Russisch: →  nein  ja

- Hat Ihnen Ihre Entsendeorganisation vor dem Einsatz in Georgien Russisch- oder Georgischunterricht finanziert?

Georgisch: →  nein  ja Russisch: →  nein  ja

- Finanziert Ihnen Ihre Entsendeorganisation während Ihres Einsatzes Russisch- oder Georgischunterricht?

Georgisch: →  nein  ja Russisch: →  nein  ja









- Wie stark würden Sie den folgenden Aussagen zustimmen?

	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5 (sehr völlig zu)
In Georgien leben viele Menschen, die mir sympathisch sind.	<input type="checkbox"/>					
Mit dem Freundes- und Bekanntenkreis, der mir in Georgien zur Verfügung steht, bin ich zufrieden.	<input type="checkbox"/>					
Georgien ist für mich wie eine zweite Heimat geworden.	<input type="checkbox"/>					

- Wie viel verdienen Sie durchschnittlich im Monat?

- weniger als 1000,-€  von 1000,-€ bis 3000,-€  von 3000,-€ bis 5000,-€  
 von 5000,-€ bis 7000,-€  mehr als 7000,-€

- Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Einkommen / Gehalt?

	1 (überhaupt nicht)	2	3	4	5 (sehr)
<input type="checkbox"/>					

- Wie hoch ist Ihr Einkommen / Gehalt im Verhältnis zu dem Ihrer einheimischen Mitarbeiter mit vergleichbarer Stelle?

	1 (viel niedriger)	2	3 (etwa gleich)	4	5 (viel höher)
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	nicht beantwortbar				

- Empfinden Sie dieses Einkommensverhältnis als unangenehm?

	1 (überhaupt nicht)	2	3	4	5 (sehr)
<input type="checkbox"/>					

- Wie zufrieden sind Sie ...

	(überhaupt nicht)	1	2	3	4	5 (sehr)
... insgesamt mit Ihren beruflichen Erfolgen?	<input type="checkbox"/>					
... mit den Möglichkeiten, die Ihnen die derzeitige Arbeit bietet, Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen?	<input type="checkbox"/>					
... mit der Unterstützung, die Sie von Ihren deutschen Mitarbeitern erhalten?	<input type="checkbox"/>					
... mit der Unterstützung, die Sie von Ihren einheimischen Mitarbeitern erhalten?	<input type="checkbox"/>					
... mit den Angeboten im Bereich Problemlösung, Trainings usw., die Ihnen Ihre Entsendeinstitution macht?	<input type="checkbox"/>					
... mit dem sozialen Prestige, das Ihre Tätigkeit mit sich bringt?	<input type="checkbox"/>					

	(überhaupt nicht)	1	2	3	4	5 (sehr)
... mit der Vereinbarkeit Ihrer Tätigkeit mit persönlichen Prinzipien und dem Gewissen?	<input type="checkbox"/>					
... mit den persönlichen Beziehungen zu Mitarbeitern, Kollegen, Partnern?	<input type="checkbox"/>					
... mit den äußeren Bedingungen an Ihrem Arbeitsplatz (Räumlichkeiten, technische Ausstattung, etc.)?	<input type="checkbox"/>					

- Wie stark würden Sie den folgenden Aussagen zustimmen?

	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5 (völlig zu)
Die Sicherheit und Prospenität meiner Entsendeinstitution ist mir wichtig.	<input type="checkbox"/>					
Die Probleme der Entsendeinstitution sehe ich als meine persönlichen Probleme.	<input type="checkbox"/>					
Ich fühle mich emotional an meine Entsendeinstitution gebunden.	<input type="checkbox"/>					
Ich würde gern bis zum Ende meiner beruflichen Laufbahn für meine derzeitige Entsendeinstitution arbeiten.	<input type="checkbox"/>					
Meine Tätigkeit gibt mir das Gefühl von Erfüllung.	<input type="checkbox"/>					

	(trifft nicht zu)	1	2	3	4	5 (völlig zu)
Mit meinen Fähigkeiten und Fertigkeiten bin ich zufrieden.	<input type="checkbox"/>					
Es ist mir wichtig, dass ich stets einen guten Eindruck mache.	<input type="checkbox"/>					
Ich mache mir häufig Gedanken darüber, was Kollegen und Freunde über mich denken.	<input type="checkbox"/>					
Ich bin nicht sehr kompetent.	<input type="checkbox"/>					
Ich mache mir häufig Sorgen darüber, dass Jemand meine Arbeit kritisieren könnte.	<input type="checkbox"/>					
Ich empfinde oft Angst oder Beklemmung, wenn ich allein einen Raum betreue, in dem schon andere Leute sind und sich unterhalten.	<input type="checkbox"/>					
Es gibt viele Menschen, die meine Arbeit hier in Georgien besser erledigen würden als ich.	<input type="checkbox"/>					

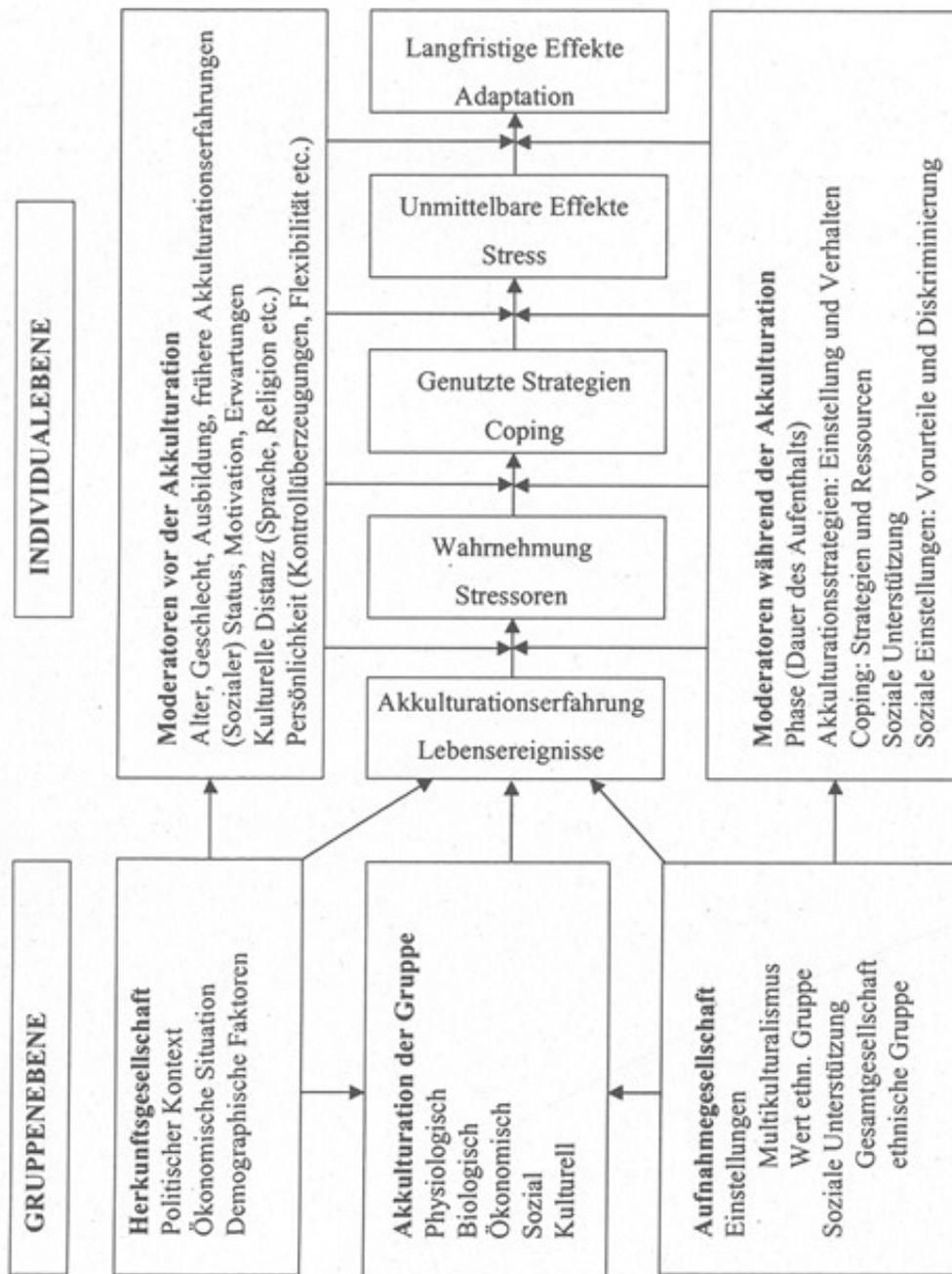
Sie haben nun noch die Möglichkeit, Kommentare den Fragebogen betreffend zu äußern (unverständliche, unangenehme, nicht eindeutige, einander sehr ähnliche Fragen u.s.w.)



Bitte senden Sie das Dokument an die unten stehende E-Mail-Adresse zurück. Sollte das Versenden Probleme bereiten, schreiben Sie mir bitte. Vielen Dank!

woif.zappel@uni-jena.de

Modell der Akkulturationsforschung nach Berry (1997)



Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Globalskala (aus BVA – ZfA – VI 2, 2004: 2f)

<b>A</b> <b>Elementare</b> <b>Sprachverwendung</b>		<b>B</b> <b>Selbständige</b> <b>Sprachverwendung</b>		<b>C</b> <b>Kompetente</b> <b>Sprachverwendung</b>	
<b>A 1</b> <i>(Breakthrough)</i>	<b>A 2</b> <i>(Waystage)</i>	<b>B 1</b> <i>(Threshold)</i>	<b>B 2</b> <i>(Vantage)</i>	<b>C 1</b> <i>(Effective Operational Proficiency)</i>	<b>C 2</b> <i>(Mastery)</i>

<b>Kompetente</b> <b>Sprachverwendung</b>	<b>C 2</b>	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	<b>C 1</b>	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
<b>Selbständige</b> <b>Sprachverwendung</b>	<b>B 2</b>	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	<b>B 1</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
<b>Elementare</b> <b>Sprachverwendung</b>	<b>A 2</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	<b>A 1</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/innen langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

## Interkorrelationen der Variablen im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ (Kaukasus)

	Aufenthaltsdauer	familiäre und Wohnsituation	Summe der Sprachlernmotivatoren für die Landessprache	Summe der Sprachlernmotivatoren für Russisch
Aufenthaltsdauer	1	.285*	-.189	-.069
familiäre und Wohnsituation		1	-.184	-.305*
Summe der Sprachlernmotivatoren für die Landessprache			1	.224
Summe der Sprachlernmotivatoren für Russisch				1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

## Interkorrelationen der Variablen im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ (Bolivien)

	Aufenthaltsdauer	familiäre und Wohnsituation	Arbeitssituation
Aufenthaltsdauer	1	.387*	.153
familiäre und Wohnsituation		1	.012
Arbeitssituation			1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Kompetenzen in der Landessprache (Kaukasus)

	Aufenthaltsdauer	familiäre und Wohnsituation	Arbeits-situation (dt. Mitarbeiter)	Sprachlern-motivatoren (Summe)	Selbstwirksamkeitserwartung (sprachbez.)	Verbundenheit mit der Entsendeorganisation
Aufenthaltsdauer	1	.205	-.085	-.246	-.198	.092
familiäre und Wohnsituation		1	-.130	-.184	-.070	-.191
Arbeitssituation (dt. Mitarbeiter)			1	.085	-.033	.188
Sprachlernmotivatoren (Summe)				1	.100	-.094
Selbstwirksamkeitserwartung (sprachbez.)					1	-.017
Verbundenheit mit der Entsendeorganisation						1

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Russischkompetenzen (Kaukasus)

	Aufenthaltsdauer	familiäre und Wohnsituation	Arbeitssituation (dt. Mitarbeiter)	Sprachlern-motivatoren (Summe)	Wunschland
Aufenthaltsdauer	1	.205	-.085	-.017	-.064
familiäre und Wohnsituation		1	-.130	-.305*	.166
Arbeitssituation (dt. Mitarbeiter)			1	.276*	-.011
Sprachlern-motivatoren (Summe)				1	.037
Wunschland					1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ (Kaukasus, LS)

	Aufenthaltsdauer (beabsichtigt.)	familiäre und Wohnsituation	Arbeits-situation (dt. Mitarbeiter)	Sprachlern-motivatoren (Summe)	Orientierung an der Zielkultur	Verbundenheit mit der Entsendeorganisation
Aufenthaltsdauer (beabsichtigt)	1	.154	-.197	.026	.106	.154
familiäre und Wohnsituation		1	-.086	-.179	.122	-.187
Arbeitssituation (dt. Mitarbeiter)			1	.004	-.097	.167
Sprachlernmotivatoren (Summe)				1	-.111	-.150
Orientierung an der Zielkultur					1	.183
Verbundenheit mit der Entsendeorganisation						1

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ (Kaukasus, Ru)

	Aufenthaltsdauer (beabsichtigt)	Arbeitssituation (gemischtes Team)	Sprachlern-motivatoren (Summe)	Wunschland
Aufenthaltsdauer (beabsichtigt)	1	.244	-.107	.012
Arbeitssituation (gemischtes Team)		1	.178	.379*
Sprachlern-motivatoren (Summe)			1	.183
Wunschland				1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Lernbereitschaft „keine Hindernisse sehen“ (Kaukasus, LS)

	Arbeitssituation (allein)	Sprachlern- motivatoren (Summe)	Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)	Verbundenheit mit der Entsende- organisation
Arbeitssituation (allein)	1	-.008	-.293*	-.175
Sprachlern- motivatoren (Summe)		1	.045	-.150
Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)			1	-.033
Verbundenheit mit der Entsende- organisation				1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Lernbereitschaft „keine Hindernisse sehen“ (Kaukasus, Ru)

	Sprachlernmotivatoren (Summe)	Selbstwirksamkeits- erwartung (sprachbez.)	Verbundenheit mit der Entsendeorganisation
Sprachlernmotivatoren (Summe)	1	.144	-.278
Selbstwirksamkeits- erwartung (sprachbez.)		1	-.075
Verbundenheit mit der Entsendeorganisation			1

Interkorrelationen der Prädiktoren für die konkreten Investitionen in den Spracherwerb (Kaukasus, LS)

	Arbeitssituation (deutsche Mitarbeiter)	Orientierung an der Zielkultur	Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)	Wunschland	Verbundenheit mit der Entsen- deorganisation
Arbeitssituation (deutsche Mitarbeiter)	1	-.097	-.065	.000	.167
Orientierung an der Zielkultur		1	-.059	-.119	.183
Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)			1	.028	-.033
Wunschland				1	-.183
Verbundenheit mit der Entsen- deorganisation					1

Interkorrelationen der Prädiktoren für die konkreten Investitionen in den Spracherwerb (Kaukasus, Ru)

	Sprachlern- motivatoren (Summe)	Orientierung an der Zielkultur	Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)	Wunschland	Verbundenheit mit der Entsen- deorganisation
Sprachlern- motivatoren (Summe)	1	-.224	.144	.183	-.278
Orientierung an der Zielkultur		1	-.164	-.205	.146
Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)			1	.073	-.075
Wunschland				1	-.139
Verbundenheit mit der Entsen- deorganisation					1

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Spanischkompetenzen (Bolivien)

	Aufent- haltsdauer	familiäre und Wohn- situation	Arbeits- situation (einh. Mitarbeiter)	Selbstwirk- samkeits- erwartung (sprachbez.)	Wunschland	Verbunden- heit mit der Entsende- organisation
Aufenthaltsdauer	1	.642**	.041	-.134	.077	.111
familiäre und Wohnsituation		1	.044	-.135	.045	.244
Arbeitssituation (einh. Mitarbeiter)			1	.102	.133	.028
Selbstwirksam- keitserwartung (sprachbez.)				1	.361**	-.130
Wunschland					1	.028
Verbundenheit mit der Entsende- organisation						1

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 [bs] signifikant.

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Lernbereitschaft „Nutzen und Absicht“ (Bolivien)

	familiäre und Wohnsituation	Sprachlernmotivatoren (Summe)	Orientierung an der Zielkultur
familiäre und Wohnsituation	1	-.332	-.347
Sprachlernmotivatoren (Summe)		1	.326
Orientierung an der Zielkultur			1

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die Lernbereitschaft „keine Hindernisse sehen“ (Bolivien)

	familiäre und Wohnsituation	Arbeitssituation (einh. Mitarbeiter)	Sprachlern- motivatoren (Summe)	Wunschland
familiäre und Wohnsituation	1	-.359	-.332	-.152
Arbeitssituation (einh. Mitarbeiter)		1	.106	.146
Sprachlern- motivatoren (Summe)			1	.057
Wunschland				1

## Interkorrelationen der Prädiktoren für die konkreten Investitionen in den Spracherwerb (Bolivien)

	Orientierung an der Zielkultur	Selbstwirksamkeits- erwartung (allgemein)	Selbstwirksamkeits- erwartung (sprachbez.)
Orientierung an der Zielkultur	1	-.048	.207
Selbstwirksamkeits- erwartung (allgemein)		1	.206
Selbstwirksamkeits- erwartung (sprachbez.)			1

## Interkorrelationen der adaptiven Variablen (Kaukasus)

	skA <sup>+</sup> (behavioral)	skA <sup>+</sup> (affektiv)	skA <sup>+</sup> (kognitiv)	Bezug zu Mitarbeitern	Freundschaften
skA <sup>+</sup> (behavioral)	1	.416**	.179	.211	.134
skA <sup>+</sup> (affektiv)		1	-.051	.301*	-.104
skA <sup>+</sup> (kognitiv)			1	-.164	.238
Bezug zu Mitarbeitern				1	.021
Freundschaften					1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 [bs] signifikant.

+ sozio-kulturelle Adaptation

## Interkorrelationen der evaluativen Variablen (Kaukasus)

	allgemeines Wohlbefinden	intrinsische Arbeits- zufriedenheit	soziale Selbstwert- schätzung	Sehnsucht <sup>+</sup>	sprachbedingte Benachteiligung +
allgemeines Wohlbefinden	1	.340*	.078	.374**	.055
intrinsische Arbeits- zufriedenheit		1	.053	.099	.219
soziale Selbstwert- schätzung			1	.310*	-.004
Sehnsucht <sup>+</sup>				1	.139
sprachbedingte Benachteiligung +					1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 [bs] signifikant.

+ Items wurden rekodiert

## Interkorrelationen der adaptiven Variablen (Bolivien)

	skA <sup>+</sup> (behavioral)	skA <sup>+</sup> (affektiv)	skA <sup>+</sup> (kognitiv)	Bezug zu Mitarbeitern	Freundschaften
skA <sup>+</sup> (behavioral)	1	.208	.370**	.397**	.242
skA <sup>+</sup> (affektiv)		1	.357**	-.090	.272
skA <sup>+</sup> (kognitiv)			1	.169	.186
Bezug zu Mitarbeitern				1	.072
Freundschaften					1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 [bs] signifikant.

+ sozio-kulturelle Adaptation

## Interkorrelationen der evaluativen Variablen (Bolivien)

	allgemeines Wohlbefinden	intrinsische Arbeits- zufriedenheit	soziale Selbstwert- schätzung	Sehnsucht <sup>+</sup>	sprachbedingte Benachteiligung +
allgemeines Wohlbefinden	1	.410**	.165	.325*	.197
intrinsische Arbeits- zufriedenheit		1	-.034	.189	.319*
soziale Selbstwert- schätzung			1	.137	.191
Sehnsucht <sup>+</sup>				1	-.132
sprachbedingte Benachteiligung +					1

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 [bs] signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 [bs] signifikant.

+ Items wurden rekodiert

Effekte in den Regressionsanalysen mit Daten der zweiten Erhebungen zur Überprüfung der Wirkungsrichtung

Stichprobe und Sprache	unabhängige Variable	abhängige Variable	standardisierter Beta-Koeffizient	Irrtumswahrscheinlichkeit p
Kau, LS	bisherige Aufenthaltsdauer	Sprachkompetenzen	.048	.606
Kau, Ru	bisherige Aufenthaltsdauer	Sprachkompetenzen	-.025	.228
Bol, Spa	bisherige Aufenthaltsdauer	Sprachkompetenzen	.006	.931
Kau, LS	familiäre und Wohnsituation	Sprachkompetenzen	.065	.484
Kau, Ru	familiäre und Wohnsituation	Sprachkompetenzen	.007	.718
Bol, Spa	familiäre und Wohnsituation	Sprachkompetenzen	-.105	.161
Kau, LS	Arbeitssituation (deutsche MA)	Sprachkompetenzen	.023	.740
Bol, Spa	Arbeitssituation (einheimische MA)	Sprachkompetenzen	-.055	.515
Kau, LS	Summe der Sprachlernmotivatoren	Sprachkompetenzen	-.150	.094
Kau, Ru	Summe der Sprachlernmotivatoren	Sprachkompetenzen	-.072	.001
Bol, Spa	Summe der Sprachlernmotivatoren	Sprachkompetenzen	.117	.103
Kau, Ru	Wunschland	Sprachkompetenzen	.000	.999
Bol, Spa	Wunschland	Sprachkompetenzen	.109	.224
Kau, LS	Verbundenheit mit der Entsendeorg.	Sprachkompetenzen	.059	.505
Kau, LS	Sprachkompetenzen	skA (behavioral)	.053	.702
Kau, LS	Sprachkompetenzen	skA (kognitiv)	-.113	.523
Bol, Spa	Sprachkompetenzen	skA (kognitiv)	.002	.988
Kau, LS	Sprachkompetenzen	skA (sprachlich)	.222	.243
Kau, Ru	Sprachkompetenzen	skA (sprachlich)	.037	.688
Bol, Spa	Sprachkompetenzen	skA (sprachlich)	.282	.103
Kau, LS	Sprachkompetenzen	Bezug zu deutschen Mitarbeitern	-.273	.113
Kau, Ru	Sprachkompetenzen	Freundschaften	.016	.474
Kau, LS	Sprachkompetenzen	Freundschaften	.051	.565
Bol, Spa	Sprachkompetenzen	Freundschaften	.019	.897
Kau, LS	Sprachkompetenzen	Wohlbefinden	.030	.827
Bol, Spa	Sprachkompetenzen	Wohlbefinden	.153	.204
Kau, Ru	Sprachkompetenzen	Heimweh	.212	.142
Kau, Ru	Sprachkompetenzen	sprachbedingte Benachteiligung	.210	.135
Bol, Spa	Sprachkompetenzen	sprachbedingte Benachteiligung	-.443	.010
Kau	Alter	Freundschaften	.115	.548
Kau	Aufenthaltsdauer	skA (kognitiv)	.083	.631
Bol	Aufenthaltsdauer	skA (kognitiv)	.292	.019
Kau	familiäre und Wohnsituation	skA (kognitiv)	.135	.490
Bol	familiäre und Wohnsituation	skA (kognitiv)	.042	.753

Kau	Akkulturationseinstellung (Zielkultur)	Wohlbefinden	-.030	.826
Kau	Akkulturationseinstellung (Zielkultur)	Adaptation (gesamt)	-.110	.531
Bol	Akkulturationseinstellung (Zielkultur)	Adaptation (behavioral)	.172	.142
Bol	Akkulturationseinstellung (Zielkultur)	Wohlbefinden	.031	.805
Kau	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	Adaptation (gesamt)	-.122	.290
Kau	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	Wohlbefinden	.076	.596
Kau	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	sprachbedingte Benachteiligung	-.019	.900
Kau	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	intrinsische Arbeitszufriedenheit	-.135	.347
Bol	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	skA (kognitiv)	.064	.650
Bol	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	sprachbedingte Benachteiligung	-.046	.719
Bol	allgemeine Selbstwirksamkeitserwart.	intrinsische Arbeitszufriedenheit	-.129	.424
Kau	Verbundenheit mit der Entsendeorg.	intrinsische Arbeitszufriedenheit	.173	.263
Bol	Verbundenheit mit der Entsendeorg.	intrinsische Arbeitszufriedenheit	.334	.151

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 2.1: Prototypischer Verlauf des Anpassungsprozesses: Die „W-Kurve“ (aus Kim 1989: 280)	16
Abb. 2.2: Kumulativ-progressives Adaptionsmodell (aus Kim 1989: 282)	17
Abb. 2.3: Akkulturationsstrategien nach Berry im Vier-Felder-Schema (aus Berry 2005: 705)	19
Abb. 2.4: Modell interkultureller Kompetenz (aus Bolten 2007: 86)	25
Abb. 2.5: Kulturebenen nach Schein, adaptiert von Weber et al. (aus Weber et al. 2001: 38)	26
Abb. 2.6: Kohärenzorientiertes vs. kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität (aus Rathje 2006)	27
Abb. 2.7: Klassifikation interkultureller Trainings (aus Bolten 2006: 67)	28
Abb. 3.1: Forschungsmodell	42
Abb. 3.2: Zeitlicher Ablauf der Erhebungen	50
Abb. 3.3: Fremdsprachenlernbereitschaft und Kompetenzeinschätzungen	66
Abb. 3.4: Anzahl und Kompetenzeinschätzungen weiterer Fremdsprachen	70
Abb. 3.5: Anzahl extrinsischer Sprachlernmotivatoren für die Landessprache	79
Abb. 3.6: Akkulturationseinstellungen im Vier-Felder-Schema nach Berry (1997)	83
Abb. 3.7: Einflüsse auf die Variablen der Landessprache im Kaukasus	87
Abb. 3.8: Einflüsse auf die Variablen zu Russisch im Kaukasus	87
Abb. 3.9: Einflüsse auf die Variablen zu Spanisch in Bolivien	88
Abb. 3.10: Die sprachliche Adaptation in beiden Stichproben, domänenspezifisch	92
Abb. 3.11: Bezug zu den Mitarbeitern	93
Abb. 3.12: Effekte der Fremdsprachenkompetenzen auf die Zielvariablen im Überblick	99
Abb. 3.13: Die Sprachkompetenzen im Gesamtzusammenhang	103
Abb. 3.14: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse der Interviewprotokolle aus Georgien (in Anlehnung an Mayring 2010: 68, 93ff)	119
Abb. 3.15: Frage 1: Erste Hauptkategorie mit allen Unterkategorien	124
Abb. 3.16: Erfahrungen der Interviewpartner mit Einheimischen: Bewertungen im globalen Vergleich	127
Abb. 3.17: Erklärungen für die positiven Reaktionen auf Deutsche in Georgien	129
Abb. 3.18: Erklärungen für die positiven Reaktionen auf Deutsche in Bolivien	129
Abb. 3.19: Zusätzliche Kategorie in Bolivien: Genderspezifisches Verhalten	130
Abb. 3.20: Rolle der Sprachkompetenzen und Erwartungen in Bezug auf Lernbemühungen in den Interviewprotokollen	131
Abb. 3.21: Sprachlernmotive Georgisch	133
Abb. 3.22: Sprachlernmotive Russisch	133
Abb. 3.23: Sprachlernmotive Spanisch	134
Abb. 3.24: Pro- und Kontraargumente in den Interviewprotokollen für Spanisch, Georgisch und Russisch im Vergleich	138

Abb. 3.25: Domänenspezifische Notwendigkeit von Spanisch, Georgisch und Russisch in den Interviewprotokollen .....	139
Abb. 3.26: Weitere Argumente aus den Interviewprotokollen: Spanisch in Bolivien .....	140
Abb. 3.27: Weitere Argumente aus den Interviewprotokollen: Georgisch in Georgien .....	140
Abb. 3.28: Weitere Argumente aus den Interviewprotokollen: Russisch in Georgien .....	141
Abb. 3.29: Kontraargumente in den Fragebögen: Landessprache im Kaukasus, Russisch und Spanisch .....	143
Abb. 3.30: Kompetenzen in indigenen Sprachen und ihre wahrgenommene Notwendigkeit in den Interviewprotokollen .....	144
Abb. 3.31: Wünsche nach Unterstützung beim Spanischerwerb in den Interviewprotokollen aus Bolivien .....	149
Abb. 3.32: Wünsche nach Unterstützung beim Spracherwerb in den Fragebögen aus Bolivien und dem Kaukasus .....	150
Abb. 3.33: Positive und negative Lernerfahrungen in den Interviewprotokollen aus Bolivien .....	151
Abb. 3.34: Bewertung des Gebrauchs von Russisch in den Interviewprotokollen aus Georgien .....	152
Abb. 3.35: Analyse der abschließenden Kommentare aus den Fragebögen .....	158

## TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 3.1: Konstrukte des Fragebogens und ihre Herkunft .....	53
Tab. 3.2: Rücklauf nach Tätigkeitsfeldern in den Haupterhebungen .....	56
Tab. 3.3: Intervallskalen mit Beispielitems und Cronbachs Alpha .....	58
Tab. 3.4: Koeffizienten der Variablen im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ (Kaukasus,LS) .....	80
Tab. 3.6: Koeffizienten der Variablen im Index „Spracherwerbsfördernde externe Faktoren“ (Bolivien) .....	81
Tab. 3.7: Varianzaufklärung der Regressionsanalysen für die Fremdsprachenlernbereitschaft .....	88
Tab. 3.8: Frage 1 – Hauptkategorien mit Definition und Beispielen .....	123
Tab. 3.9: Frage 1: Unterkategorien zu „Ursachen, Deutschlandbild“ mit Definition und Beispielen .....	125
Tab. 3.10: Negative Lernerfahrungen – Definitionen und Beispiele .....	146
Tab. 3.11: Positive Lernerfahrungen – Definitionen und Beispiele .....	147
Tab. 3.12: Bewertung des Sprachgebrauchs in Georgien– Definitionen und Beispiele .....	148

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich an Eides statt,

- dass ich die beigefügte Dissertation mit dem Titel „*Ich verstehe noch lange nicht alles*“ - *Fremdspracherwerb und Adaptation deutscher Auslandsentsandter* selbständig verfasst, keine Textabschnitte eines Dritten oder aus eigenen Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen habe und keine anderen als die angegebenen Quellen, persönlichen Mitteilungen und Hilfsmittel genutzt habe,
- dass ich weder die vorgelegte Dissertation noch eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
- dass die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift