

*Lehr- und Lernkulturen in Deutschland und in
Frankreich: Kontrastive Analyse kulturbedingter
Assoziationsunterschiede ausgewählter
Schlüsselbegriffe aus dem deutschen und
französischen Universitätskontext*

Hausarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades

Bachelor of Arts

vorgelegt dem Fachbereich 05 – Philosophie und Philologie

der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von

Sarah Heier

geboren am 06.01.1997 in Heppenheim

2022

Kernfach: *Germanistik (Mainz-Dijon)*

Erstgutachter: *PD Dr. Franz d'Avis*

Zweitgutachterin: *Johanna Campean M.A.*

Abstract. Das Kernproblem der interkulturellen Kommunikation sind die unterschiedlichen Begriffsbedeutungen, die kulturspezifische Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Aus diesen Unterschieden resultieren Missverständnisse, die die interkulturelle Kommunikation und somit den studentischen Austausch erschweren. Anhand eines kulturkontrastiven Wortassoziationsexperiments werden in der vorliegenden Untersuchung die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und dem Französischen transparent gemacht. Die freien erstassoziativen Reaktionen von 81 deutschsprachigen und 52 französischsprachigen Versuchspersonen zu 30 Stimuli wurden miteinander verglichen. Im Gegensatz zu früheren Studien, die primär kulturelle Differenzen alltagssprachlicher Wörtern aufdeckten, liegt der Fokus dieser Arbeit auf Begriffen aus dem Universitätskontext. Die zugrundeliegende Annahme dabei ist, dass die Reaktionen die differenten akademischen Systeme reflektieren. Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen diese These zum Teil. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen der Studie Konsequenzen für den Bereich der interkulturellen Kommunikation und der studentischen Mobilität ableiten.

Le problème central de la communication interculturelle réside dans les différentes significations des termes qui expriment des idées culturellement marquées. Ces différences entraînent des malentendus qui rendent plus difficile la communication interculturelle et par conséquent l'échange universitaire. À l'aide d'une expérience d'association de mots, la présente étude rend transparentes les différences et les similitudes entre le français et l'allemand. L'étude compare les premières réponses associatives libres de 52 participant.e.s français.es et 81 participant.e.s allemand.e.s à 30 stimuli. Contrairement aux études antérieures qui ont principalement révélé des différences culturelles dans les mots de la langue courante, ce travail se concentre sur les termes du contexte universitaire. L'hypothèse sous-jacente suppose que les réponses reflètent les différents systèmes académiques. Les résultats de l'étude confirment en partie cette thèse. Néanmoins, les résultats de l'étude fournissent des conséquences pour le domaine de la communication interculturelle et de la mobilité étudiante.

The core problem of intercultural communication are the different meanings of terms that express culture-specific ideas. These differences result in misunderstandings that make intercultural communication and consequently student exchanges more difficult. Using a culture-contrasting word association experiment, the present study reveals the differences and similarities between German and French. The free first-associative reactions of 81 German-speaking and 52 French-speaking subjects to 30 stimuli were compared. In contrast to earlier studies, which primarily uncovered cultural differences in general, the focus of this paper is on terms from the university context. The underlying assumption is that the responses reflect the different academic systems. The results of the study partly confirm this thesis. However, the results of the study provide interesting insights and consequences for the field of intercultural communication and student mobility.

I. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Intra- und interkulturelle Kommunikation	4
2.1. Zuordnung von Wortbedeutung	4
2.2. Kultur als Bezugssystem	6
2.3. Interkulturelle Missverständnisse	9
2.4. Kulturvergleichend Forschen: Funktionsäquivalenzen	10
3. Der Universitätskontext	11
3.1. Der universitäre Austausch zwischen Deutschland und Frankreich	12
3.2. Die akademischen Traditionen der Universitätssysteme	12
3.3. Unterschiede in den Lehr- und Lernkulturen in Deutschland und in Frankreich	14
3.4. Universitäre Organisationsstrukturen in Deutschland und in Frankreich	16
3.4.1. Lehr- und Lernstile	16
3.4.2. Arbeitsformen	17
3.4.3. Prüfungsformen	18
4. Wortassoziationsexperimente als methodischer Ansatz zur Erfassung semantischer Differenzen	19
5. Das Wortassoziationsexperiment Deutsch/Französisch	23
5.1. Untersuchungsleitende Fragestellung und Hypothesen	23
5.2. Forschungskonzept	24
5.2.1. Die methodische Konzeption des Fragebogens	25
5.2.2. Die Zielgruppe	26
5.2.3. Die Stimuli	27
6. Untersuchungsergebnisse	29
6.1. Analysekriterien	29
6.2. Teilnehmende	30
6.3. Quantitative Auswertung der Ergebnisse	31

6.4. Qualitative Auswertung der Ergebnisse	35
6.4.1. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Kommunikation“	36
6.4.2. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Verhalten“	37
6.4.3. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Organisation“	39
6.4.4. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Außeruniversitäres studentisches Leben“	43
7. Diskussion der Ergebnisse	44
8. Konsequenzen für die Förderung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen	47
9. Bibliographie.....	49
10. Anhang	56

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Modell der interdependenten Komponenten der sozialen Praxis in den Lehr- und Lernkulturen nach Hiller (2013: 153) mit zugehörigen Schlüsselbegriffen. . 15

III. Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Die ausgewählten Stimuli des Wortassoziationsexperiments.	28
<i>Tabelle 2.</i> Gesamtübereinstimmungskoeffizienten der Reaktionen beider Versuchsgruppen auf die Stimuli.	33
<i>Tabelle 3.</i> Gesamtmittelwert der Übereinstimmungswerte der Unter- und Oberkategorien.	34
<i>Tabelle 4.</i> Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus SPRECHSTUNDE/ PERMANENCE bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.	36
<i>Tabelle 5.</i> Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus DOZENT*IN/MAÎTRE DE CONFÉRENCES bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.	38
<i>Tabelle 6.</i> Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.	39
<i>Tabelle 7.</i> Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD) bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.	40
<i>Tabelle 8.</i> Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus HAUSARBEIT/DISSERTATION bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.	42

1. Einleitung

Sie verstanden zwar die Bedeutung der Wörter, die sie sich sagten, doch das Rauschen des semantischen Flusses, der diese Wörter durchströmte, konnten sie nicht hören.
(Kundera 1987: 86)

In diesem Seitenstrang des 1984 erschienenen Romans *Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins* von Milan Kundera beginnt die tschechische Malerin Sabina im Schweizer Exil mit dem Genfer Hochschullehrer Franz eine Beziehung, die von kulturellen, individuellen und auch sprachlichen Differenzen geprägt ist. Den Ursprung der zwischen Sabina und Franz stehenden Missverständnisse sieht Kundera in den Wörtern selbst, deren Bedeutung sich während der „Partitur [des] Lebens“ (Kundera 1987: 86) zusammensetzt, sodass „jedes Wort, jeder Gegenstand [...] in der Komposition des einzelnen etwas anderes [bedeuten]“ (ebd.). Der semantische Inhalt eines Wortes spiegelt demnach die unterschiedlichen Erfahrungen der Individuen wider, die sie im Laufe ihrer Sozialisation machen, und somit auch die kollektiven kulturellen Werte und Vorstellungen der jeweiligen Gesellschaft, in der sie sozialisiert werden. Innerhalb einer Sprachgemeinschaft kommt der Sprache eine wichtige soziale Funktion zu, sie dient der Orientierung und Verständigung in eben dieser Kultur. Daraus folgt, dass bei der Kommunikation zwischen Individuen mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen, wie oben bei Sabina und Franz, auch deren unterschiedliche Begriffsbedeutungen aufeinandertreffen, denn mit (übersetzungs-)gleichen Ausdrucksformen wird nicht zwangsläufig auf den gleichen Sachverhalt referiert. Auch die deutsch-französische Verständigung ist von solchen Kommunikationsschwierigkeiten auf Bedeutungsebene betroffen. Obwohl die beiden Länder seit langer Zeit eng miteinander verbunden sind, unterscheiden sich die kulturellen Systeme zwischen Deutschland und Frankreich stark voneinander, sodass als ähnlich oder äquivalent angenommene kulturelle Schlüsselbegriffe oftmals unterschiedlich verstanden werden. Dies trifft auch auf den Universitätskontext zu, denn Austauschstudierende in Deutschland und Frankreich berichten regelmäßig von interkulturellen Kommunikationsproblemen (vgl. u.a. Hiller 2013). Den beiden Nachbarländern kommt in Bezug auf die zunehmende Mobilität von Studierenden eine besondere Rolle zu. Schon im Élysée-Vertrag von 1963 wird die Bedeutung der deutsch-französischen Zusammenarbeit hervorgehoben und die Förderung von Mobilität und Austauschprogrammen zwischen Schüler*innen und Studierenden der beiden Länder

nachdrücklich betont (vgl. Ambassade de France en Allemagne 2003: 3). Im Vertrag von Aachen 2019 wird dies erneut bekräftigt (vgl. Ambassade de France en Allemagne 2019: 8f.). Die beiden Verträge haben die deutsch-französischen Beziehungen und Hochschulkooperationen nachhaltig geprägt, sodass der studentische Austausch und die universitäre Vernetzung stetig intensiviert und erweitert werden. Um in diesem Bereich interkulturellen Missverständnissen vorzubeugen und zu einem besseren Verständnis der anderskulturellen Kooperationspartner*innen beizutragen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Aufdeckung kulturbedingter Bedeutungsunterschiede. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Schlüsselbegriffe aus dem deutschen und französischen Universitätskontext von Studierenden aus den beiden Ländern mit unterschiedlichen Wörtern assoziiert werden und inwieweit diese Assoziationen die disparaten Universitätskulturen widerspiegeln. Die zugrundeliegende These der Arbeit ist dabei, dass die kulturspezifisch internalisierten Verhältnisse des jeweiligen Universitätskontextes in den Assoziationen reflektiert werden. Um die These zu überprüfen, wurde ein Wortassoziationsexperiment mit 81 deutschen und 52 französischen Muttersprachler*innen durchgeführt, die ihre freien erstassoziativen Reaktionen zu 30 Begriffen aus dem Universitätskontext nennen sollten. Die Wortassoziationen wurden im Hinblick auf die Fragestellung quantitativ und qualitativ ausgewertet und miteinander verglichen.

Um die theoretische und methodische Grundlage der vorliegenden Arbeit zu begründen, wird zunächst die kulturspezifische Zuordnung von Wortbedeutung anhand des Zusammenhangs von Sprache und Kultur dargestellt und deren Auswirkung auf die interkulturelle Kommunikation betont. Daraufhin werden der deutsche und der französische Universitätskontext näher betrachtet, um die Unterschiede zwischen dem deutschen und französischen akademischen System zu verorten. Anschließend werden relevante kulturkontrastive Wortassoziationsexperimente abgebildet, deren Ergebnisse auf kulturbedingt divergierende Vorstellungen von Begriffen hindeuten. Die skizzierten Studien bilden die methodische Basis des empirischen Teils. In diesem zweiten Teil der Arbeit wird das durchgeführte Wortassoziationsexperiment dargestellt. Die Forschungsmethode und die Ergebnisse werden abgebildet und die wesentlichen Befunde diskutiert und interpretiert.

2. Intra- und interkulturelle Kommunikation

Um zu begreifen, inwiefern das Verständnis von Begriffen zwischen verschiedenen Kulturen variiert, muss zunächst einmal das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur näher betrachtet werden. Dazu wird im Folgenden die einzelsprachliche Zuordnung von Wortbedeutungen sowie die Funktionsweise intra- und interkultureller Kommunikation erläutert.

2.1. Zuordnung von Wortbedeutung

Nach Ferdinand de Saussure (1916) ist die Verbindung zwischen Form und Inhalt eines sprachlichen Zeichens durch Arbitrarität und Konventionalität innerhalb einer Sprachgemeinschaft gekennzeichnet (vgl. Saussure 2011: 83–87). Die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ordnen demnach den Wörtern (Form/*signifiant*) dieselbe Bedeutung (Inhalt/*signifié*) zu, um erfolgreich miteinander zu kommunizieren. Der zielgerichteten Kommunikation innerhalb einer Sprachgemeinschaft liegt also eine soziale Verständigung über die Inhaltsseite der verwendeten Begriffe zugrunde. Um den begrifflichen Inhalt eines Zeichens zu beschreiben, ist es notwendig, verschiedene Ebenen von Wortbedeutung zu unterscheiden, die denotative und die konnotative Bedeutung. Unter der denotativen Wortbedeutung wird die Bedeutung verstanden, die sich auf ein Denotat, d.h. ein außersprachliches Objekt bezieht. Sie orientiert sich an äußerlich-figuralen Merkmalen des Objekts und ist dabei relativ kulturneutral (vgl. Müller 1994: 26). Diese Art der Beschreibung findet sich z.B. in Wörterbüchern. Daneben gibt es die konnotative Wortbedeutung, die die kulturspezifisch konventionalisierten Vorstellungen einer Sprachgemeinschaft beschreibt (vgl. ebd. 29f.). Diese einzelsprachlichen Vorstellungen, auch mentale Repräsentationen genannt, bilden neben dem sprachlichen Zeichen und dem außersprachlichen Bezugsobjekt eine dritte Komponente, die bei der Erfassung von Bedeutung berücksichtigt werden muss.

Bezüglich dieser drei Komponenten stellen die britischen Sprachwissenschaftler Charles Kay Ogden und Ivor Armstrong Richards in ihrem Werk *The Meaning of Meaning* (1923) eine Theorie auf, „which connects words with things through the ideas, if any, which they symbolize. We require, that is to say, separate analyses of the relations of words to ideas and of ideas to things“ (Ogden & Richards 1972¹⁰: 7). Sprachliche Zeichen (*word/Form*) symbolisieren folglich mentale Repräsentationen (*idea/Inhalt*), die

auf außersprachliche Bezugsobjekte (*thing*/Referent) referieren. Die beiden kausalen Beziehungen (symbolisieren und referieren) müssen dabei getrennt voneinander betrachtet werden. Die Beziehung zwischen Zeichen und mentaler Repräsentation wird durch den von den Sprecher*innen vorgenommenen Bezug und durch gesellschaftliche Faktoren etabliert (vgl. Ogden & Richards 1972¹⁰: 10).¹ Die Hörenden leisten ebenfalls diese Bezugnahme, um eine mehr oder weniger ähnliche Vorstellung wie die der Sprechenden zu erzeugen und den Referenten zu identifizieren (vgl. ebd. 11). Die Beziehung zwischen Zeichen und Referent besteht also nur in indirekter Weise durch die mentale Repräsentation. Das Zeichen steht für einen Referenten, es vertritt ihn, doch es ist nicht das Objekt selbst (vgl. ebd. 11f.). Erfolgreiche Kommunikation funktioniert nach dieser kognitivistischen Bedeutungstheorie² demnach so, dass der*die Sprecher*in durch ein sprachliches Zeichen eine Vorstellung ausdrückt, die auf ein Bezugsobjekt referiert, und der*die Hörende eine ähnliche mentale Repräsentation wie die von dem*der Sprecher*in intendierte erzeugen und somit dessen*deren kommunikative Aussage verstehen kann. Sofern die Kommunikation zwischen Menschen, die derselben Sprachgemeinschaft angehören, stattfindet, werden die Vorstellungen geteilt und befähigen dazu, einander zu verstehen und verstanden zu werden. Der Sprache kommt somit eine wichtige soziale Funktion zu, sie dient der Orientierung und Verständigung. In unterschiedlichen Kulturen stimmen die mentalen Repräsentationen jedoch nicht mehr vollständig überein, wodurch vielfältige sprach- und kulturspezifisch divergierende Vorstellungen hervorgebracht werden, die in der interkulturellen Kommunikation zu Verständnisproblemen führen können. Sobald ein Individuum aus dem eigenen Kulturkreis in einen anderen hinübertritt, wird es demnach mit Vorstellungen konfrontiert, die mehr oder weniger von den eigenen mentalen Repräsentationen

¹ Im Gegensatz zu dieser Annahme, dass die Vorstellung abhängig von dem kulturellen Umfeld der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft sei, gehen u.a. Wilhelm von Humboldt (1836: 48–65) und Benjamin Lee Whorf (1963: 7–18) davon aus, dass sprachliche Strukturen die Weltsicht determinierten. Humboldt zufolge sei die Sprache „das bildende Organ des Gedanken“ (1836: 50). Die Welt werde so gesehen, wie es die Sprache, die ein Mensch spricht, ermögliche. Whorfs sprachliches Relativitätsprinzip geht über Humboldts Ansatz hinaus. Whorf postuliert, dass die grammatische Struktur der Sprache die Wahrnehmung und Kategorisierung der Welt determiniere (vgl. Whorf 1963: 12). Relevante Aspekte der Umgebung würden in verschiedenen Sprachgemeinschaften unterschiedlich versprachlicht, sodass die Gemeinschaften ein unterschiedliches Bezeichnungsinventar, das mit kulturspezifischen mentalen Repräsentationen verbunden ist, ausdifferenzierten (vgl. ebd. 15). Zur Kritik an Whorfs radikalem Sprachdeterminismus s. Werlen (2002: 239–248).

² Zur relativistischen und gebrauchstheoretischen Bedeutungstheorie s. u.a. Wittgenstein (1922), Austin (1962) und Grice (1989).

abweichen.³ Die Begriffsbedeutungen reflektieren die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Verhältnisse einer Sprachgemeinschaft. Sie sind einzelsprachlich und kulturspezifisch konventionalisiert. Bei der Begegnung mit Sprecher*innen anderer Sprachen ist es daher sinnvoll, nicht nur die Wortformen einer Sprache zu lernen, sondern auch, sich mit den kulturellen Gegebenheiten einer Sprachgemeinschaft vertraut zu machen, um die Bedeutung der sprachlichen Zeichen zu erfassen, sie richtig zu interpretieren und eine ähnliche mentale Repräsentation des Bezugsobjekts zu generieren. Zusammenfassend hält Müller fest:

In der unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxis von zwei Kulturen ist weniger Unterschied bei den Objekten selbst festzustellen, als in den jeweils anderen konventionellen Bezügen auf sie. [...] Die kulturspezifische Bedeutung von Zeichen liegt also nicht in deren Ausdrucks-, sondern in deren Inhaltsseite, die den verschiedenen Bezug zu den Objekten in einer Gesellschaft repräsentiert. (Müller 1981b: 115)

2.2. Kultur als Bezugssystem

Wie eben gezeigt, ist das Verständnis sprachlicher Zeichen eng an den kulturellen Kontext gebunden, denn dieser ermöglicht die adäquate Zuordnung der Zeichen zu den damit ausgedrückten Vorstellungen. Daher wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, inwiefern Kultur das Verständnis der Zeichen ermöglicht. In der interkulturellen und kulturvergleichenden Forschung⁴ koexistieren differente

³ Es kann die Frage gestellt werden, wie sich Bedeutungen beispielsweise bei bilingual aufwachsenden Kindern herausbilden, ob sich die mentalen Repräsentationen je nach verwendeter Sprache unterscheiden oder ob nur eine Vorstellung entwickelt wird und wenn ja, ob sich diese mit der mentalen Repräsentation von Sprecher*innen einer der beiden Sprachen deckt oder ob eine von beiden Sprachen *abweichende* Vorstellung erzeugt wird. Auch stellt sich die Frage, wie sich die mentalen Repräsentationen von Migrant*innen, die seit mehreren Generationen in einem anderen Kulturkreis leben, von denen ihrer ursprünglichen Sprachgemeinschaft unterscheiden und inwiefern die Vorstellungen des sozialen Lebensumfelds übernommen werden. Diese Denkanstöße sollen hier allerdings nicht weiter diskutiert werden.

⁴ Im Forschungskontext der interkulturellen Kommunikation werden die beiden Begriffe *cross-cultural* und *interkulturell* oft synonym zur Bezeichnung von Kommunikations- und Begegnungssituationen verwendet, in denen Personen, die unterschiedlichen Kulturen angehören, aufeinandertreffen (vgl. Müller-Jacquier 2004: 69; Vatter 2003: 29f.). Müller-Jacquier (2004) fordert daher eine terminologische Abgrenzung der beiden Begriffe. *Cross-cultural* orientierte Forschungsansätze seien methodisch als vergleichende, kontrastive Ansätze angelegt, die nicht zwangsläufig eine Kommunikation zwischen den Mitgliedern der analysierten Kulturen voraussetzen (vgl. Müller-Jacquier 2004: 70ff.). Bei der interkulturellen Kommunikationsanalyse hingegen werde ein interaktionistischer Erklärungsansatz verfolgt, der auf der konkreten kommunikativen Interaktion zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen basiere (vgl. ebd.). Nach Müller-Jacquier (2004) liegt der vorliegenden Studie folglich ein *cross-cultural* angelegtes Konzept zugrunde, da in einer kontrastiven Analyse deutsche und französische Wortassoziationen miteinander verglichen werden, ohne dass die kulturell geprägten Individuen miteinander interagieren. Dennoch wird am Ende ein Ausblick auf die Umsetzung der Ergebnisse in und deren Auswirkung auf die interkulturelle Kommunikation gegeben. Barmeyer und Demangeat (2007: 19) konstatieren, dass der Vergleich, also *cross-cultural* orientierte Forschungsansätze, die Grundlage jeder interkulturellen Forschung darstelle,

Kulturkonzepte, sodass es notwendig ist, eine Auswahl zu treffen. Um den Bedeutungspluralismus des Kulturbegriffs einzugrenzen, wird in der vorliegenden Arbeit mit zwei komplementären Kulturkonzeptionen gearbeitet, die direkt auf die Universität als Handlungsraum bezogen werden können.

Nach dem Kulturkonzept des niederländischen Sozialpsychologen Geert Hofstede erlernt ein Mensch im Laufe seines Lebens Muster, die sein Denken, Fühlen und Handeln prägen und ein kognitives Wertesystem konstituieren, das für die jeweilige Gesellschaft spezifisch ist (vgl. Hofstede 1997: 4). Diese Denk-, Fühl- und Handlungsmuster nennt Hofstede unter Verwendung einer Analogie zu Computern „mentale Programme“ (ebd.) oder „Software of the mind“ (ebd.). Kultur wird entsprechend als kollektives Phänomen verstanden, das von Individuen einer Gruppe geteilt wird, die diese Kultur innerhalb desselben sozialen Umfelds erwerben, und das diese Gruppe von anderen Gruppen mit unterschiedlichen mentalen Programmierungen unterscheidet (vgl. Hofstede 1997: 5).⁵ Damit hebt Hofstede einerseits den Aspekt der *Aneignung* von kulturspezifischen Charakteristika und andererseits die *räumliche Begrenzung*⁶ einer Kultur auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hervor. Die mentale Software und folglich die Begriffsvorstellungen werden im Laufe des Sozialisationsprozesses in unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen⁷ erworben und kulturspezifisch programmiert (vgl. ebd. 4). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Sozialisationsinstanz Universität. Diese übt als letzter öffentlicher Sozialisationsfaktor vor dem Eintritt in das Berufsleben einen signifikanten Einfluss auf die Sozialisation der Studierenden aus.⁸ Neben der fachlichen Ausbildung vermitteln Universitäten demnach auch kulturspezifisch konventionalisierte

denn er ermögliche es, Unterschiede zwischen den Kulturen aufzudecken und somit interkulturelle Missverständnisse zu entschlüsseln.

⁵ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Kultur ein kollektives Phänomen ist, das das Verhalten der Mehrheit einer Gruppe beschreibt. Die Mitglieder einer Gruppe können in ihrem Handeln und Denken von der Norm abweichen, da das individuelle Verhalten nicht nur von der kulturellen Prägung, sondern auch von der Persönlichkeit und der spezifischen Situation abhängt (vgl. Queis 2009: 33f.). Diese Abweichung von dem geltenden Wertesystem erklärt Barmeyer anhand eines Vergleichs zwischen Kultur und Sprache, denn auch „wenn Individuen dieselbe Sprache sprechen, bedeutet das noch nicht, daß sie dasselbe denken oder sogar dieselbe Meinung vertreten“ (Barmeyer 2000: 22).

⁶ Zur Relativierung der territorialen Verankerung des Individuums und zur Abgrenzung der Begriffe *Raum* und *Territorium* s. Verbunt (2011: 146f.).

⁷ Die verschiedenen Sozialisationsinstanzen, die die Individuen prägen, entstammen entweder dem privaten (Familie, Freundeskreis, Partnerschaften) oder dem öffentlichen Bereich (Schule, Hochschule, Arbeitsplatz) (vgl. Barmeyer 2000: 84f.).

⁸ Dies trifft vor allem auf westliche Gesellschaften zu, in denen die akademische Ausbildung einen höheren sozialen Stellenwert einnimmt als in traditionellen Gesellschaften, in denen verwandtschaftliche Beziehungen einen größeren Einfluss auf die Sozialisation der Individuen haben (vgl. Barmeyer 2000: 83).

Werte und Normen, denn als Teil der nationalen Kultur reflektieren und reproduzieren sie deren spezifische Merkmale (vgl. Barmeyer 2000: 48–51). Die Untersuchung des Universitätskontextes gibt daher auch Aufschluss über nationalkulturelle Denkstrukturen und Vorstellungen und dient in der späteren Datenauswertung als Grundlage für die Einordnung der erhobenen Daten.

Der Kulturbegriff von Hofstede wird nun mit dem des US-amerikanischen Kultur-anthropologen Clifford Geertz ergänzt. Dieser entwickelte ein semiotisches Kultur-konzept, das Kultur als ein Netz von gesellschaftsspezifischen Bedeutungen begreift:

The concept of culture I espouse [...] is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical. (Geertz 1973: 5)

Geertz verfolgt einen interpretativen Erklärungsansatz von Kultur, der nach den Bedeutungen von sprachlichen Zeichen und gesellschaftlichen Ausdrucksformen sucht, die innerhalb eines Kulturraums ein spezifisches Bedeutungsnetz, ein „semantisches Inventar“ (Barmeyer 2000: 23) bilden. Geertz versteht Kultur dabei als den Kontext, in dem die adäquate Interpretation der sozial geteilten Zeichen und Bedeutungsinhalte und damit deren Verständnis möglich ist (vgl. Geertz 1973: 14). Er weist Kultur folglich eine „Ordnungs- und Orientierungsfunktion“ (Barmeyer & Demangeat 2007: 6) zu, sodass sich Individuen, hier Studierende und Lehrende, innerhalb eines kulturellen System, dem Universitätskontext, zurechtfinden und erfolgreich miteinander kommunizieren können. Das strukturierte Bedeutungsnetz und die kulturbedingten Arten der Wahrnehmung und des Denkens ermöglichen die korrekte Interpretation von kulturspezifischen Äußerungen und Handlungen. Der interpretative Ansatz bietet folglich einen Zugang zu dem hinter den Zeichen stehenden Bedeutungsnetz der untersuchten Kulturen und stellt daher einen interessanten Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung dar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem Universitätskontext in zweierlei Hinsicht eine besondere Rolle in Bezug auf die Entwicklung und Erfassung kulturspezifischer Bedeutung zukommt: Erstens stellt er eine wichtige Sozialisationsinstanz dar, in der die Studierenden kulturspezifisch programmiert werden. Und zweitens bildet er den Interpretationskontext, in dem das adäquate Verständnis der Bedeutung von Zeichen möglich ist. Um innerhalb des nationalkulturell geprägten Universitätskontextes kompetent agieren und die kulturspezifischen Begriffsbedeutungen erschließen zu

können, verinnerlichen Studierende einen kontextspezifischen „Habitus“⁹ (Bourdieu 1979: 190). Dies bietet eine Orientierungsfunktion im sozialen Raum, hier dem Universitätskontext. Die inhärenten Normen und Werte der gesellschaftlichen Praxis bringen spezifische mentale Repräsentationen hervor, die die Interpretation und das Verständnis von kulturbedingten Bedeutungen ermöglichen (vgl. Reckwitz 2003: 288; 2007: 207). Auf Basis der mentalen Programmierung können Studierende und Lehrende, die derselben Universität angehören, folglich ähnliche mentale Repräsentationen generieren und somit die Äußerungen und das Verhalten der anderen korrekt interpretieren.

2.3. Interkulturelle Missverständnisse

Wie dargestellt wurde, ordnen Mitglieder einer Sprachgemeinschaft auf Grundlage ihrer kulturellen Programmierung den sprachlichen Zeichen (Form) dieselbe Bedeutung (Inhalt) zu, um erfolgreich miteinander kommunizieren zu können.¹⁰ Wenn nun aber Sprecher*innen aus verschiedenen Sprachgemeinschaften aufeinandertreffen, unterscheiden sich nicht nur die lexikalischen Strukturen der Sprachen, sondern (mehr oder weniger stark) auch die mit den Wörtern verbundenen mentalen Repräsentationen. Die Sprachen der Kommunikationspartner*innen unterscheiden sich also sowohl ausdrucks- als auch inhaltsseitig. Indem eine*r der Interaktionsteilnehmenden die Sprache des*r anderen annimmt oder durch die Verständigung in einer *Lingua franca* wird die Ausdrucksseite der sprachlichen Zeichen einander angeglichen. Dennoch bleibt die Inhaltsseite different, denn auch im Fremdsprachengebrauch wird oft die eigene mentale Repräsentation erzeugt (vgl. Müller 1980: 119).¹¹ Dadurch können in der interkulturellen Kommunikation Missverständnisse entstehen und das kommunikative Verhalten des*r

⁹ Der Habitus-Begriff wurde von Pierre Bourdieu (1979: 189–195) geprägt und beschreibt das Verbindungsstück zwischen Position und Handeln eines Akteurs im sozialen Raum. Es handelt sich hierbei um ein System verinnerlichter Muster, die die Wahrnehmung und das Handeln gemäß der Position im Raum determinieren. In seinem Werk *Homo academicus* hat Bourdieu zudem gezeigt, wie sich das Habitus-Konzept auf die Akteur*innen der akademischen Kultur in Frankreich anwenden lässt (vgl. Bourdieu 1984).

¹⁰ Das Argument, dass auch Angehörige derselben Kultur miteinander Kommunikationsschwierigkeiten haben können, entkräftet Müller (1980: 105f.), indem er darauf verweist, dass diese intrakulturellen Widersprüche anders zu begründen seien als interkulturelle. Diese Widersprüche seien das Produkt der zugrundeliegenden kulturspezifischen Verhältnisse. Die Gesellschaft müsse als ein historisch entwickeltes Ganzes betrachtet werden, in dem sich verschiedene Diskurse ausgebildet haben. Intrakulturelle Widersprüche sind demgemäß eher als diskursbedingte Widersprüche zu begreifen.

¹¹ Müller-Jacquier (2000: 22f.) geht davon aus, dass die Missverständnisse durch Faktoren wie einen einseitig lexik- und grammatikzentrierten Fremdsprachenunterricht noch verstärkt werden, da die Lernenden im Sprachunterricht nicht darauf vorbereitet werden, in der konkreten interkulturellen Kommunikationssituation die unterschiedlichen Begriffsbedeutungen aufzudecken und so notwendigerweise zu falschen Interpretationen gelangen. Er zweifelt an, ob durch den Fremdsprachenunterricht überhaupt eine „Strategie

Anderen als „seltsam“, „unverständlich“ oder „komisch“ (Barmeyer 2000: 24f.) aufgefasst werden. Semantische Konflikte entstehen folglich dadurch, dass die Interagierenden die Wörter gemäß der kulturell geprägten Bedeutung, die sie in ihrem Kulturraum erworben haben, verstehen und verwenden und diesen Gebrauch reziprok bei den Kommunikationspartner*innen unterstellen (vgl. Kühn 2006: 26). Allerdings werden weder „genuin kulturspezifische[] Wörter (z.B. *Moschee, Kopftuch, Heirat*)“ (ebd. 75; Hervorh. im Original) noch „geläufige Wörter der Alltagskommunikation“ (ebd.) wie *Studium, Vorlesung* oder *Mensa* in unterschiedlichen Kulturen mit der gleichen mentalen Repräsentation verbunden. Gerade der Alltagswortschatz kann folglich interkulturelle Missverständnisse hervorrufen, da die Interagierenden „in diesem Bereich wenig Kulturspezifisches unterstellen“ (Kühn 2006: 68). Darauf, dass auch Begriffe der Alltagskommunikation kulturspezifisch geprägt sind, sind Austauschstudierende, trotz guter Fremdsprachenkenntnisse, häufig nicht vorbereitet (vgl. Müller 1994: 31f.). Daher ist es notwendig, potenzielle Missverständnisse präventiv aufzudecken und für kulturell divergierende Bedeutungserschließungen zu sensibilisieren.

2.4. Kulturvergleichend Forschen: Funktionsäquivalenzen

Die Unkenntnis der fremdsprachlichen Vorstellungen führt in der interkulturellen Kommunikation zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen von als ähnlich oder äquivalent angenommenen Begriffen. Dies stellt nicht nur Austauschstudierende vor Probleme. Auch Forschende, die ebenfalls durch ihre kulturellen Hintergründe geprägt sind, werden in diesem Bereich mit einer Reihe methodischer Herausforderungen konfrontiert (vgl. Barmeyer 2000: 55–62). Daher schlägt Müller (1981b: 126–129) einen perspektivisch-konfrontativen Ansatz zur Erarbeitung von Bedeutung und zum Verstehen fremdkultureller semantischer Inhalte vor. Der zentrale Aspekt dieses Erklärungsansatzes

des Fremdverstehens“ (Müller 1981a: 9) und damit eine kommunikative Kompetenz vermittelt wird. Im Fremdsprachenunterricht werde der Wortschatz unter „rein quantitativen Gesichtspunkten“ (Müller 1981b: 113) aufgebaut, d.h. der Bedeutungserwerb werde als „*Anwachsen* lexikalischer Einheiten“ (ders. 113; Hervorh. im Original) angesehen. Neue Wörter würden eingeführt, indem sie einfach übersetzt werden. Durch diese Lehrmethode nähmen Lernende die fremdsprachlichen Begriffe als bedeutungsidentisch mit denen der Muttersprache an. Die fremdsprachliche Ausdrucksform werde neben der muttersprachlichen Form an die muttersprachliche Vorstellung angebunden, sodass „*inhaltsleere*[] Wörter“ (ders. 123; Hervorh. im Original) gespeichert würden. Dies führe in konkreten Kommunikationssituationen zu interkulturellen Verständnisschwierigkeiten. Im Fremdsprachenunterricht würden also Lernprozesse initiiert, „die über die Grenzen der Unterrichtssituation hinaus nicht anwendbar sind“ (ders. 113). Ob diese polemische Aussage in der Praxis tatsächlich auf den Fremdsprachenunterricht zutrifft oder relativiert werden muss, kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht geklärt werden.

ist die „Perspektivenübernahmefähigkeit“ (Müller 1981b: 126) der Analysierenden. Um die Perspektive der jeweiligen Kultur zu übernehmen, darf die eigenkulturelle Sichtweise nicht als universell angenommen werden. Die Selbstverständlichkeit der Verbindung von Form und Inhalt eines sprachlichen Zeichens muss relativiert werden. Um die Bedeutung eines fremdkulturellen Ausdrucks zu erfassen, muss eine „problemadäquate Interpretationsebene“ (ebd. 113), ein kontextspezifisches System zur Bestimmung kultureller Bedeutung, etabliert werden, bei der nicht die muttersprachlichen Vorstellungen zugrunde gelegt werden.¹² Hiermit wird die „Begrenztheit von Kulturvergleichen, die anhand von eigenkulturellen Kriterien erfolgen“ (ebd. 126), aufgezeigt. Wenn dem Vergleich aber eine historische Analyse der gesellschaftsspezifischen Verhältnisse vorangestellt wird, „ist der Vergleich zweier Kulturen zwangsläufig auf unterschiedliche Perspektiven gestellt und muß anhand von Funktionsäquivalenzen erfolgen und nicht aufgrund von Übersetzungs- oder Gegenstandsäquivalenzen“ (ebd. 126). Unter Einbezug des sozialen Kontextes kann die Entwicklung des kulturspezifischen begrifflichen Denkens nachvollzogen, die Kulturbedingtheit der Begriffe bestimmt und ein eigenkulturelles Funktionsäquivalent identifiziert werden. Daher werden in der vorliegenden Studie die zu untersuchenden Begriffe in den jeweiligen kulturspezifischen Kontext eingeordnet und aus der Perspektive der untersuchten Kulturen betrachtet.¹³

3. Der Universitätskontext

Um den eben dargestellten methodischen Ansatz umzusetzen, wird im Folgenden der kulturelle Kontext der zu untersuchenden Schlüsselbegriffe analysiert. Zunächst wird ein kurzer Überblick über deutsch-französische Hochschulkooperationen gegeben, um die Relevanz der vorliegenden Studie zu begründen. Daraufhin wird die historische Entwicklung der Universitätskulturen in Deutschland und in Frankreich anhand der

¹² Hier kann wieder auf Geertz verwiesen werden, der ebenfalls die Notwendigkeit hervorhebt, Begriffe in den jeweiligen Kontext, aus dem sie stammen, einzuordnen und auf dieser Grundlage zu interpretieren. Die Interpretation muss durch die Betrachtung der anderskulturellen Erfahrungen vorgenommen werden, weil ja gerade diese Erfahrungen beschrieben werden sollen (Geertz 1973: 14f.).

¹³ Eine praktische Anleitung zur Umsetzung des perspektivisch-konfrontativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht findet sich bei Müller (1994). In seinem Buch *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* weist er auf Einzeltechniken zur konkreten Bedeutungserklärung im Fremdsprachenunterricht hin (vgl. Müller 1994: 52–63) und zeigt anhand von didaktischen Beispielen auf, wie kontrolliert werden kann, ob die Lernenden die kulturspezifische Bedeutung verstanden haben (vgl. Müller 1994: 64–76). Des Weiteren stellt er Techniken vor, die den Lernenden vermittelt werden können, um sie dazu zu befähigen, kulturspezifische Bedeutungen selbstständig zu erarbeiten (vgl. Müller 1994: 77–89).

akademischen Traditionen und deren Auswirkungen auf die deutsche und französische Lehr- und Lernkultur illustriert. Anhand dessen wird eine adäquate Interpretationsgrundlage zur späteren Auswertung und Einordnung der erhobenen Daten etabliert.

3.1. Der universitäre Austausch zwischen Deutschland und Frankreich

Im Bereich des universitären Austauschs ist Frankreich einer der wichtigsten (westeuropäischen) Partner Deutschlands. So nahmen 2021 rund 6.900 französische und 5.500 deutsche Studierende an einem studiumsbezogenen Aufenthalt im Partnerland teil (vgl. DAAD & DZHW 2021: 42f. & 78f.). Damit gehört Frankreich nach Spanien zu den beliebtesten Austauschländern unter deutschen Studierenden (vgl. ebd. 78f.). Außerdem hat sich zwischen den beiden Ländern mit Gründung der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH/UFA) eine einzigartige Form der Hochschulkooperation konstituiert. Die DFH hat ein Netzwerk aus aktuell 208 deutschen und französischen Hochschulen an 130 Standorten aufgebaut, die insgesamt 186 binationale integrierte Studiengänge mit deutsch-französischen Doppeldiplomen anbieten (vgl. DFH 2020: 5). 2020 waren insgesamt 6324 Studierende in den verschiedenen Programmen eingeschrieben und das Netzwerk wird stetig weiter ausgebaut (vgl. ebd. 12). Einer dieser integrierten Studiengänge wird an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Kooperation mit der *Université de Bourgogne* in Dijon angeboten: der sogenannte *Cursus Intégré*. Nicht zuletzt wegen des *Cursus Intégré* ist die *Université de Bourgogne* mit jährlich rund 70 Studierenden, die nach Dijon gehen, der größte Kooperationspartner der Johannes Gutenberg-Universität.¹⁴ Aus den genannten Gründen fungieren Deutschland und Frankreich bzw. explizit die Universitäten Mainz und Dijon als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie.

3.2. Die akademischen Traditionen der Universitätssysteme

Die eben dargestellten Zahlen zum deutsch-französischen Austausch sollen allerdings nicht die Schwierigkeiten maskieren, mit denen Austauschstudierende im Partnerland konfrontiert werden. Daher werden im Folgenden die bedeutendsten Unterschiede zwischen den beiden Universitätssystemen historisch verankert und transparent gemacht.

¹⁴ Diese Angaben wurden der Autorin des Beitrags auf Nachfrage von der Abteilung Internationales der Johannes Gutenberg-Universität bereitgestellt. Eine Auflistung der genauen *Outgoing*-Zahlen findet sich in Anhang 1.

Wie bereits gezeigt, unterscheiden sich Kulturen durch historisch entwickelte Wertesysteme voneinander, die auch die Universitätskontexte prägen.¹⁵ Dem deutschen Universitätssystem liegt die Idee des deutschen Bildungsreformers Wilhelm von Humboldt zugrunde, die sich durch die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre und die enge Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden auszeichnet (vgl. Durand et al. 2007: 24; Queis 2009: 22f.). Diese Prinzipien prägen bis heute die akademische Identität der deutschen Universität. Als Leitziel des Studiums gilt das „forschende Lernen“ (Schumann 2017: 24), infolgedessen deutsche Studierende die Fähigkeit, autonom und kritisch zu denken und zu arbeiten, erwerben (vgl. Durand et al. 2007: 24). In Frankreich hingegen zielt das Studium auf den Erwerb eines breiten Allgemeinwissens, daher liegt der Fokus auf der Wissensvermittlung und dem Wissenserwerb, wobei den Lehrenden, die den Studierenden das Wissen präsentieren, eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Schumann 2017: 24). Die Studierenden internalisieren die disparaten Denk- und Handlungsschemata der jeweiligen Universität, in der ihre Sozialisation und damit ihre mentale Programmierung erfolgt. Auf dieser Grundlage interpretieren sie das Verhalten ihrer Interaktionspartner*innen und ordnen den sprachlichen Äußerungen Bedeutung zu.

Aufgrund der unterschiedlichen akademischen Traditionen haben sich zwei grundlegende Modelle der Lehr- und Lernkulturen etabliert.¹⁶ Einerseits hat sich die Kultur einer „diskursiven und interaktiven Wissensaneignung und Wissensinnovation“ (Schumann 2012a: 39), andererseits die einer „monologisch präsentierenden Wissensvermittlung“ (ebd. 39) herausgebildet. Im Vergleich wird die deutsche Lehr- und Lernkultur auf der Seite des interaktiven und diskursiv entwickelnden Lernens verortet, wohingegen sich die französische in Form des monologisch präsentierenden Lehrens und rezipierenden Lernens manifestiert.¹⁷ Diese Einteilung wird im Folgenden verdeutlicht.

¹⁵ Zwar haben sich die Bildungssysteme in Europa durch das Inkrafttreten des Bologna-Prozesses einander angenähert (vgl. Durand et al. 2007: 11f), jedoch bieten die Universitätskontexte aufgrund unterschiedlicher akademischer Traditionen nicht die gleichen institutionellen Rahmenbedingungen für dessen Umsetzung. Daher haben sich die Transformationen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden, auf unterschiedliche Weise auf die existierenden Strukturen der verschiedenen Länder ausgewirkt (vgl. ebd. 35). Folglich resultieren die Disparitäten zwischen den nationalen Bildungssystemen aus den ihnen zugrundeliegenden kulturhistorischen Traditionen. Diese bestimmen weiterhin die zentralen Aspekte der nationalen Universitätssysteme (vgl. Schumann 2017: 23). Dennoch hat der Bologna-Prozess das europäische Hochschulwesen deutlich verändert.

¹⁶ Aufgrund der Internationalisierung und der Angleichung der Universitätssysteme durch den Bologna-Prozess vermischen sich diese Modelle vielfach, jedoch bleiben sie als differente Grundstrukturen erkennbar (vgl. Schumann 2012a: 39).

¹⁷ Diese prototypische Einteilung entstammt dem Vergleich der deutschen und der französischen Universitätskultur. Wenn das französische System beispielsweise mit einem asiatischen verglichen wird,

3.3. Unterschiede in den Lehr- und Lernkulturen in Deutschland und in Frankreich

Die Unterschiede in den akademischen Traditionen zwischen Deutschland und Frankreich wirken sich auf die Lehr- und Lernkultur aus, also auf die Art und Weise, wie Wissen vermittelt, gelernt und verarbeitet wird. Im Folgenden werden die von der deutschen Kulturwissenschaftlerin Gundula Gwenn Hiller (2013) identifizierten Unterschiede der deutschen und französischen Lehr- und Lernkultur exemplarisch dargestellt und mit Bezug zu dem eigenen Forschungsvorhaben erläutert.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts hat Hiller (2013) Daten zu kulturbedingten Unterschieden der deutschen und französischen Universitätskultur in den Geisteswissenschaften gesammelt.¹⁸ Diese hat sie im Hinblick auf kulturelle und linguistische Herausforderungen ausgewertet, die interkulturelle Begegnungssituationen im Studium darstellen können. Hiller hat drei zentrale Handlungsfelder für kulturspezifische Unterschiede an Universitäten herausgearbeitet: die Kommunikation, die Organisation und das Verhalten (vgl. Hiller 2013: 152).¹⁹ Diesen drei Komponenten hat sie wiederum Unterkategorien zugeordnet und ein Analyseraster entworfen, um die konkreten Divergenzen zu identifizieren, die sich in den Kommunikations- und Organisationsstrukturen sowie in den Verhaltensweisen an deutschen und französischen Universitäten manifestieren. Aus einer ersten Sichtung der Ergebnisse von Hiller (2013) gemäß der zirkulären Vorgehensweise nach Witt (2001: 15) konnten bereits einige der Schlüsselbegriffe, die in der eigenen Studie zu untersuchen sind (s. Kapitel 5.2.3), generiert werden. Aufgrund der Forschungsergebnisse von Hiller (2013) lassen sich in diesen Begriffen kulturspezifische Unterschiede erwarten. In einem zweiten Schritt werden die Schlüsselbegriffe nun in das von Hiller entworfene Schema integriert. Die nachstehende Abbildung visualisiert die interdependenten Elemente der Lehr- und Lernkultur nach Hiller (2013: 153) und wurde um die zu analysierenden Schlüsselbegriffe erweitert:

erscheint die französische Lehr- und Lernkultur jedoch interaktiver und diskursiver. Zu den Grundzügen asiatischer, osteuropäischer und arabischer Universitätssysteme s. Queis (2009: 44–61).

¹⁸ Da in der vorliegenden Untersuchung die Zielgruppe auf Studierende der Geisteswissenschaften beschränkt ist (s. Kapitel 5.2.2.), bildet Hillers Studie (2013) eine adäquate Basis. Für genauere Angaben zu der Datenerhebung in Hillers Forschungsprojekt (2013) s. Hiller (2013: 151f.).

¹⁹ In einem nachfolgenden Artikel merkt Hiller an, dass die Unterschiede schon bei der differentiellen Lexik beginnen. Im Deutschen existiert mit dem Ausdruck *studieren* ein eigenes Wort für das „Lernen an Universitäten“ (Hiller & Hippler 2014: 40), wohingegen sich die Wortbedeutung des französischen *étudier* auf alle Formen des „institutionalisierten Lernens“ (Hiller & Hippler 2014: 40) bezieht, also auch auf den schulischen Raum. Die lexikalische Differenzierung bringt unterschiedliche Vorstellungen hervor, was es überhaupt bedeutet *zu studieren* bzw. *d'étudier*.

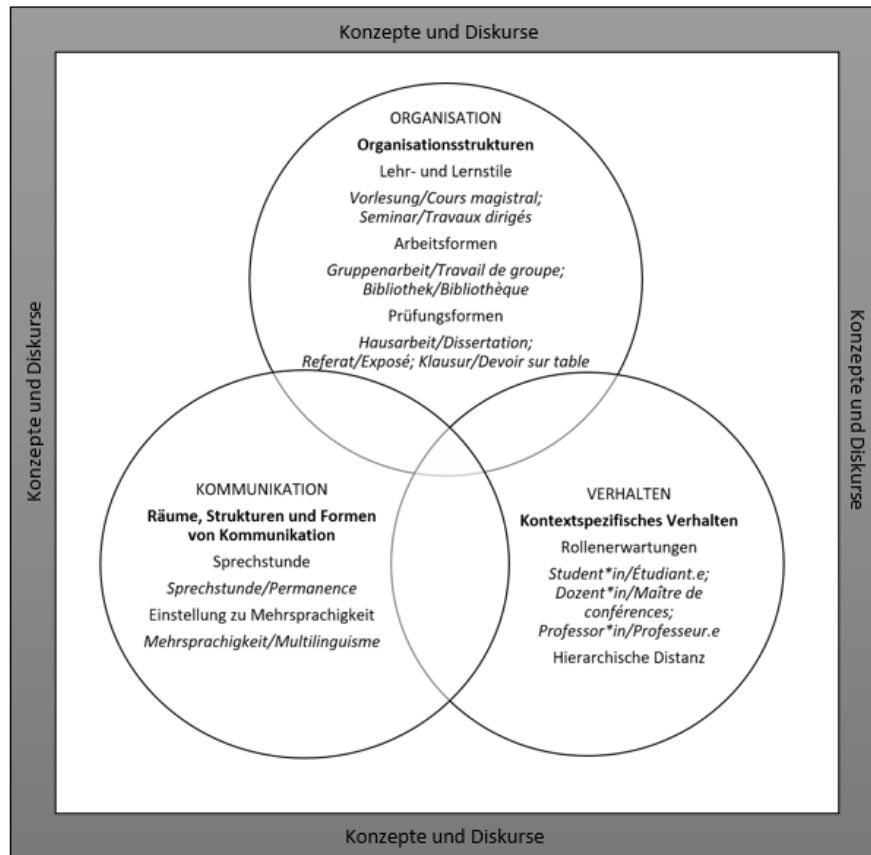


Abbildung 1. Modell der interdependenten Komponenten der sozialen Praxis in den Lehr- und Lernkulturen nach Hiller (2013: 153) mit zugehörigen Schlüsselbegriffen.²⁰

Mithilfe dieses Modells strukturiert Hiller die empirischen Ergebnisse ihres Forschungsprojekts. Da die Komponenten sich gegenseitig beeinflussen, sind die Handlungsfelder nicht scharf voneinander abzugrenzen und somit ist auch die Zuordnung der Schlüsselbegriffe nicht eindeutig. Sie können in mehreren Feldern lokalisiert und von verschiedenen Komponenten beeinflusst werden. Anhand dieses Modells werden nun exemplarisch Hillers Forschungsergebnisse aus dem Handlungsraum der Organisationsstrukturen²¹ dargestellt (vgl. Hiller 2013: 167–172) und mit einigen der in der eigenen Studie verwendeten Schlüsselbegriffe verbunden.

²⁰ Bei den kursiv gesetzten Begriffen im Schaubild handelt es sich um die von der Autorin der vorliegenden Studie hinzugefügten Schlüsselbegriffe. Außerdem wurde die Abbildung aus dem Französischen übersetzt und um einige Unterkategorien, die in der Untersuchung nicht aufgegriffen werden, reduziert. Das originale Schaubild findet sich bei Hiller (2013: 153).

²¹ Dieses Handlungsfeld wurde zur exemplarischen Darstellung der Unterschiede ausgewählt, damit der*die Leser*in einen ersten Eindruck der kontextspezifischen Differenzen erhält. Zudem bilden die Begriffe aus dem Bereich der Organisationsstrukturen in der vorliegenden Untersuchung die größte Stimuli-Gruppe. Zur späteren Datenauswertung wurden selbstverständlich alle drei von Hiller (2013) identifizierten Handlungsfelder berücksichtigt und analysiert.

3.4. Universitäre Organisationsstrukturen in Deutschland und in Frankreich

Im Folgenden werden die drei Unterkategorien „Lehr- und Lernstile“, „Arbeitsformen“ und „Prüfungsformen“ des universitären Handlungsraums der Organisationsstrukturen näher betrachtet. Dabei werden Hillers Forschungsergebnisse (2013) dargestellt und mit Erläuterungen ergänzt, die die Ergebnisse erklären. Darauf aufbauend wird eine „problemadäquate Interpretationsebene“ (Müller 1981b: 113) für die spätere Datenauswertung etabliert.

3.4.1. Lehr- und Lernstile

Wie oben bereits erläutert, haben sich in Deutschland und in Frankreich zwei prototypische Modelle der Lehr- und Lernkulturen herausgebildet. Diese haben signifikanten Einfluss auf die jeweils vorherrschenden Lehr- und Lernstile. Während sich der französische Lehr- und Lernstil auf der Seite des monologisch präsentierenden Lehrens und rezipierenden Lernens einordnet, ist der deutsche durch Interaktivität und einem stetigen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt (vgl. Hiller 2013: 171). Die unterschiedlichen Lehr- und Lernstile spiegeln sich in dem differenten Kurssystem der beiden Länder wider. In Deutschland wird zwischen Vorlesungen und Seminaren (und ggf. weiteren Unterrichtsformaten) unterschieden, letztere Unterrichtsform fehlt im französischen System. In Seminaren bringen sich deutsche Studierende diskutierend ein, doch gerade dieser interaktive Lernstil weckt bei französischen Studierenden den Eindruck, „dass man in Deutschland nichts oder nicht viel lerne“ (Hiller & Hippler 2014: 42). Im Vergleich mit den französischen Lehrenden, die als „zentrale Wissensquelle“ (Schumann 2012a: 37) neues Wissen vermitteln, werden die Meinungen der Studierenden als nachrangig angesehen. Während die Lehre in Frankreich umfassende fachliche Wissensbestände im Frontalunterricht vermittelt, wird in Deutschland aufgrund der Einheit von Forschung und Lehre ein interaktiver Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden geführt. Statt theoretischer Wissensvermittlung werden die deutschen Studierenden zum forschenden Lernen, dem selbstständigen Erarbeiten neuer Wissensbereiche, angeleitet, das weniger direkt, dafür abstrakter erscheint. In Frankreich dagegen sind Forschung und Lehre institutionell getrennt. Forschung findet nicht an Universitäten, sondern hauptsächlich an gesonderten Forschungsinstituten des *Centre national de recherche scientifique* statt (vgl. Baasner et

al. 2010²: 206f.). Nichtsdestotrotz hat sich in den letzten Jahren auch an französischen Universitäten mit den *travaux dirigés* eine Lehrform entwickelt, die, zumindest in der Theorie, die Partizipation der Studierenden fördert (vgl. Durand et al. 2007: 85f.). Die studentische Mitarbeit beschränkt sich in der Realität jedoch häufig auf Übungsaufgaben und Referate zur Prüfungsvorbereitung (vgl. ebd. 85). Da beide Lehrformen, *travaux dirigés* und *cours magistraux* (Vorlesung), auf die umfangreiche theoretische Wissensvermittlung zielen, besteht in Frankreich kaum ein Unterschied zwischen den Unterrichtsformaten, wohingegen die deutschen Lehrveranstaltungen in vielfältige Lehrformen wie Vorlesungen und Seminare aufgefächert sind. Daher werden der Kategorie „Lehr- und Lernstile“ die Schlüsselbegriffe „Vorlesung/*cours magistral (CM)*“, „Seminar/*travaux dirigés (TD)*“ und „Diskussion/*discussion*“ zugeordnet.

3.4.2. Arbeitsformen

Die unterschiedlichen Lehr- und Lernstile wirken sich auf die Arbeitsformen in den Lehrveranstaltungen aus, die sich in Deutschland und in Frankreich different ausprägen (vgl. Hiller 2013: 168–171). Um aktiv an den Seminardiskussionen teilhaben zu können, erarbeiten sich deutsche Studierende durch Lektürearbeit im Selbststudium die Wissensgrundlage, auf deren Basis sie das im Kurs vermittelte Wissen kritisch hinterfragen und problematisieren können (vgl. Hiller & Hippler 2014: 46f.). In Frankreich hat die individuelle Lektüre einen geringeren Stellenwert. Der Dozent vermittelt das Wissen mündlich, reduziert dadurch den Umfang der wissenschaftlichen Textarbeit und erleichtert den Studierenden somit das Verständnis der Inhalte (vgl. ebd. 44). Dies manifestiert sich in der rezeptiven französischen Arbeitsform der „*rédaction de cours*“ (ebd. 47; Hervorh. im Original). Studierende in Frankreich machen während des Unterrichts ausführliche Notizen und verfassen daraus anschließend einen Fließtext, der ihnen als Lerngrundlage dient. So werden sie dazu befähigt, die Argumente der Lehrenden schreibend nachzuvollziehen. Diese Arbeitsweise hat eine „mnemotechnische Dimension“ (ebd. 47), da die Studierenden dadurch das gesamte, vom Lehrplan festgelegte Wissen beherrschen. An deutschen Universitäten dagegen ist der Lehrstoff nur begrenzt kanonisiert. Die Studierenden haben curriculare Wahlfreiheiten, die es ihnen ermöglichen, einen Teil der zu belegenden Kurse nach ihren eigenen inhaltlichen Interessen auszuwählen. Dies kommt auch in der Zusammensetzung der Studierenden in

den Kursen zum Ausdruck. Während die freie Kurswahl in Deutschland heterogene Studierendengruppen in Bezug auf das Studienniveau hervorbringt, studieren französische Studierende in einheitlichen Jahrganggruppen (*promotion*). Den unterschiedlichen Arbeitsformen in Deutschland und in Frankreich können die Schlüsselbegriffe „Bibliothek (Bib)/*bibliothèque*“ und „Kommilitone*in/*promotion*“ zugeordnet werden. Außerdem weist Schumann (2012b) auf disparate Sozialformen in Lehrveranstaltungen hin, die sich entweder durch Frontalunterricht oder durch den Einsatz interaktiver Lehrformate wie Gruppenarbeiten äußern (vgl. Schumann 2012b: 63). Hier kann das Begriffspaar „Gruppenarbeit/*travail de groupe*“ verortet werden. Des Weiteren wird der Begriff „Lerngruppe/*groupe de travail*“ hinzugefügt, da angenommen werden kann, dass sich die differenten Lehr- und Lernstile auch auf die universitären Arbeitsformen außerhalb der Lehrveranstaltungen auswirken.

3.4.3. Prüfungsformen

Schließlich identifiziert Hiller (2013: 169–172) auch unterschiedliche Prüfungsformen in den beiden Ländern. In den Prüfungsformaten wird die autonome Arbeitsweise der deutschen Studierenden mit der Reproduktionsfähigkeit der französischen Studierenden kontrastiert. Die deutsche Hausarbeit beispielsweise wird als wissenschaftlicher Artikel mit Fußnoten und Bibliographie zu einem individuell gewählten Thema verfasst, das selbstständig eingegrenzt werden muss (vgl. Durand et al. 2007: 90f.). Dabei ist von den Studierenden eine intellektuelle Eigenleistung in Form von wissenschaftlicher Literaturrecherche, Bearbeitung von Quellen- und Sekundärliteratur sowie die Beachtung von Zitiertechniken gefordert. In der französischen *dissertation* hingegen wird von der gesamten Jahrgangsguppe ein kollektiv vorgegebenes Thema bearbeitet (vgl. ebd. 91). Hierbei wird keine bibliographische Recherche erwartet, sondern eine gut strukturierte Argumentation. Die gestellte Frage wird zunächst interpretiert und analysiert, um dann die *problématique* (Problematik) aufzustellen, deren verschiedene Aspekte in argumentativer Form ausgearbeitet werden (vgl. ebd. 93). Die Ideen und Argumente werden geordnet, logisch verbunden und zu einem Schluss geführt, sodass die Arbeit strukturiert, meist in der Form These, Antithese, Synthese, aufgebaut wird (vgl. ebd. 94). Die Interpretations- und Argumentationsfähigkeiten der Studierenden stehen bei dieser Prüfungsform im Vordergrund. Im Gegensatz zur deutschen Hausarbeit, die oft während

der vorlesungsfreien Zeit geschrieben wird, wird die *dissertation* zu einem bestimmten Zeitpunkt während oder am Ende des Semesters abgegeben. Auch Klausuren haben in Frankreich oft die Form einer *dissertation*, die in einem limitierten Zeitraum von 4 bis 7 Stunden geschrieben wird (vgl. Durand et al. 2007: 97). Deutsche Klausuren, die der Wissenskontrolle dienen und durchschnittlich 90 Minuten dauern, wirken dagegen sehr kurz und inhaltlich weniger anspruchsvoll (vgl. ebd.: 98). Dennoch sind diese beiden Prüfungsformen vergleichbarer als beispielsweise das Format der Hausarbeit und der *dissertation*. Mit den unterschiedlichen Prüfungsformen sind entsprechend unterschiedlichen Vorstellungen verbunden, wie Wissen geprüft und welche Ziele damit erreicht werden sollen. Hier werden die Schlüsselbegriffe „Hausarbeit/*dissertation*“, „Klausur/*devoir sur table*“, „Referat/*exposé*“ und „Aktive Teilnahme/*contrôle continue (CC)*“ situiert.

Zusammenfassend decken die Studienergebnisse von Hiller auf, dass sich die beiden Lehr- und Lernkulturen in bestimmten Aspekten unterscheiden. Die Differenzen zwischen der deutschen und der französischen akademischen Praxis wurden an konkreten Beispielen illustriert. Sie basieren auf nationalkulturellen Traditionen, die die kommunikativen Strukturen, das kontextspezifische Verhalten der Akteur*innen und die konventionellen Organisationformen von Lehre und Lernen prägen. Hier muss erneut darauf hingewiesen werden, dass sich die einzelnen Komponenten der Lehr- und Lernkulturen gegenseitig beeinflussen. Die Unterschiede können folglich aus dem Zusammenspiel mehrerer Elemente entstehen. Daher sind auch bei den Assoziationen zu den Schlüsselbegriffen keine Ergebnisse zu erwarten, die sich klar dem einen oder anderen Bereich zuordnen lassen, sondern eine Vielzahl an differenten Reaktionen, die von mehreren Komponenten beeinflusst sind.

4. Wortassoziationsexperimente als methodischer Ansatz zur Erfassung semantischer Differenzen

Nachdem zunächst die kulturspezifische Zuordnung von Wortbedeutung und deren Auswirkung auf die interkulturelle Kommunikation betrachtet wurden, wurde daraufhin anhand des Vergleichs der deutschen und französischen Lehr- und Lernkultur ein kontextadäquates Bezugssystem zum Verständnis von Schlüsselbegriffen geschaffen. Die semantischen, kulturbedingten Differenzen sollen in der vorliegenden Arbeit mittels eines Wortassoziationsexperiments erfasst werden. Daher wird im Folgenden erläutert,

weshalb gerade dieser Ansatz als Forschungsinstrument gewählt wurde, und, inwiefern sich die durchgeführte Studie an den aktuellen Forschungsstand anschließt.

Um die kulturelle Bedeutung der Schlüsselbegriffe zu erfassen, könnten zunächst Wörterbücher herangezogen werden, da diese Bedeutungserklärungen enthalten. Jedoch sind lexikographische Verfahren hinsichtlich der Kulturspezifität von Wörtern wenig informativ, wie Kühn an dem Begriff „Toleranz“ belegt (vgl. Kühn 2006: 118–146). In Wörterbüchern wird die Wortbedeutung im „*Genus-species*-Schema“ (ebd. 74; Hervorh. im Original) definiert, das den Anspruch einer neutralen – oder präziser einer kulturneutralen – Beschreibung der denotativen Bedeutung eines Wortes hat. Dadurch wird gerade Fremdsprachlernenden eine „außereinzelsprachliche[] Begriffswelt“ (ebd. 75) suggeriert, die sich in unterschiedlichen Sprachen lediglich durch verschiedene „einzelsprachliche[] Benennungen“ (ebd. 75) unterscheidet. Kühns Fazit lautet daher, dass die Vermittlung kulturspezifischer Informationen über die Bedeutungserklärung in Wörterbüchern „vollkommen unzureichend“ (ebd. 91) sei. Die kulturelle Ausprägung der Wortbedeutung wird kaum berücksichtigt und daher sind nur begrenzt Rückschlüsse auf die mentalen Repräsentationen einer Sprachgemeinschaft möglich.²² Im Gegensatz dazu können mithilfe von Wortassoziationsexperimenten kulturspezifische Bedeutungen, Verhältnisse und Gewohnheiten erfasst werden (vgl. Müller 1994: 14ff.). In diesen Experimenten werden Versuchspersonen gebeten, ihre Assoziationen zu vorgegebenen Stimuli anzugeben. Dabei wird zwischen freien und gebundenen Assoziationen unterschieden (vgl. Dorn 1998: 9ff.). Bei freien Wortassoziationsexperimenten geben die Teilnehmenden ihre freien Reaktionen zu den Stimuli an, wohingegen bei gebundenen Assoziationen bestimmte Bedingungen an die Reaktionen geknüpft sind. Außerdem wird zwischen Einfachantworten und Mehrfachantworten unterschieden (vgl. ebd.). Während Erstassoziationsexperimente auf *eine* Antwort, die erste Reaktion, die den Versuchspersonen spontan zu dem gegebenen Stimulus einfällt, begrenzt sind, können die Teilnehmenden in der zweiten Variante mehrere Antworten geben. Unabhängig von der methodischen Umsetzung können mit Wortassoziationsexperimenten unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Beispielsweise haben die US-amerikanischen Psycholog*innen Kent und Rosanoff (1910), die die wohl bekannteste Studie zu Wortassoziationen durchgeführt haben, die Reaktionen von psychisch gesunden Versuchspersonen mit den

²² Ein Beispiel für ein kultursensibles Wörterbuch ist Leenhardt (1989).

Antworten von psychisch kranken Teilnehmenden verglichen. Für ihr Experiment haben sie eine Stimuli-Liste von 100 englischen Begriffen generiert, die in darauffolgenden Studien vielfach angewendet und in verschiedene Sprachen übersetzt wurde (vgl. u.a. Ramdan 2013; Roche & Roussy-Parent 2006; Rosenzweig 1957). Ein weiteres Ziel von Wortassoziationsexperimenten ist der Kulturvergleich. Wenn Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft auf einen Stimulus mit differenten Assoziationen reagieren, drückt dies die Tatsache aus, dass in unterschiedlichen Kulturen mit (übersetzungs-) gleichen Ausdrücken systematisch verschiedene Inhalte verbunden werden (vgl. Müller 1994: 15). Im Folgenden werden einige relevante Wortassoziationsexperimente aufgeführt, deren Ergebnisse die Kulturspezifität von Begriffen aufdecken.

Mark Rosenzweig (1957) führte als einer der Ersten ein kulturkontrastives Wortassoziationsexperiment durch. Dazu übersetzte er die englischsprachigen Stimuli der Kent-Rosanoff-Liste ins Französische und führte das Experiment mit 300 französischsprachigen Versuchspersonen durch. Die Ergebnisse wurden mit denen der amerikanischen Teilnehmenden aus der Studie von Russell und Jenkins (1954) hinsichtlich der Verteilung der Primärantworten (häufigste Reaktionen) verglichen. Dabei stellte er eine hohe Ähnlichkeit der Assoziationen der beiden Versuchsgruppen fest (vgl. Rosenzweig 1957: 24). Es konnten allerdings auch kulturelle Differenzen erfasst werden. So wichen die Primärantworten der beiden Versuchsgruppen auf Stimuli wie *citoyen* (Bürger*in), *pain* (Brot) oder *ville* (Stadt) voneinander ab. Die Abweichungen deutete Rosenzweig zwar als kulturbedingte Differenzen, jedoch merkte er an, dass diese in seinem Experiment nicht besonders auffällig waren (vgl. ebd. 31).

Auch für den deutschen und französischen Sprachraum wurden Wortassoziationsexperimente durchgeführt. Roche und Roussy-Parent (2006) führten ein vergleichendes Wortassoziationsexperiment mit insgesamt 102 deutschsprachigen und franko-kanadischen Versuchspersonen durch und untersuchten deren Reaktionen auf konkrete und abstrakte Stimuli. Dabei stellten sie die Hypothese auf, dass Abstrakta stärker als Konkreta von kulturspezifischen Vorstellungen geprägt sind. Sie erstellten eine Liste von 30 Stimuli, die aus der Kent-Rosanoff-Liste ausgewählt und, da 91% der Begriffe der Kent-Rosanoff-Liste als Konkreta einzustufen sind (vgl. Roche & Roussy-Parent 2006: 232), mit Begriffen, die in der Alltagssprache in beiden Kulturen frequent sind, erweitert wurden. Der Vergleich der Ergebnisse sollte kulturelle Unterschiede in den Begriffen

aufdecken und das Ausmaß kultureller Einflüsse auf abstrakte und konkrete Begriffe erfassen (vgl. Roche & Roussy-Parent 2006: 232). Jedoch konnte die Hypothese über die unterschiedlich starke kulturspezifische Prägung von Konkreta und Abstrakta nicht bestätigt werden. Allerdings verdeutlichte die Studie insgesamt „große qualitative Unterschiede zwischen den frankokanadischen und den deutschen Begriffsfeldern“ (ebd. 246). Folglich wurde gezeigt, dass anhand von Wortassoziationsexperimenten kulturspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgedeckt werden können.

Schmäing und Grotjohann (2021) haben neuerdings ein *intra*kulturell vergleichendes Wortassoziationsexperiment mit 3119 deutschsprachigen Teilnehmenden durchgeführt, um den Einfluss des Wohnortes auf Reaktionen zu Assoziationswörtern zu untersuchen. Dabei haben sie keine Begriffe der Kent-Rosanoff-Liste gewählt, sondern Begriffe zum Wattenmeer. Insgesamt haben sie nur drei Stimuli untersucht: „Wattenmeer“, „Wattwanderung“ und „Gezeiten“. Es wurden die Antworten von Versuchspersonen aus Nordrhein-Westfalen und Teilnehmenden, die in der Nähe des Wattenmeers leben, verglichen. Die Ergebnisse zeigten eine deutliche Diskrepanz zwischen den Reaktionen der beiden Versuchsgruppen. Für die vorliegende Arbeit ist hier relevant, dass anhand von Wortassoziationsexperimenten auch die Untersuchung kontextgebundener Stimuli (nicht zu verwechseln mit gebundenen Antworten) möglich ist.

Bisher wurden keine Wortassoziationsexperimente zu Begriffen aus dem Universitätskontext durchgeführt. Jedoch zeigen die skizzierten Forschungsergebnisse, dass anhand von Wortassoziationsexperimenten einerseits kulturbedingte Unterschiede im Verständnis von Begriffen aufgedeckt und dass andererseits auch kontextgebundene Begriffe untersucht werden können. Daher kann für die vorliegende Studie, die kontextgebundene Begriffe hinsichtlich ihrer Kulturbedingtheit miteinander vergleicht, angenommen werden, dass mittels eines Wortassoziationsexperiments kulturspezifische Vorstellungen zu deutschen und französischen Schlüsselbegriffen aus dem Universitätskontext aufgedeckt werden können.

5. Das Wortassoziationsexperiment Deutsch/Französisch

Nachdem die theoretische und methodische Grundlage der vorliegenden Studie begründet wurde, wird im Folgenden das durchgeführte Wortassoziationsexperiment abgebildet. Dazu werden zunächst die Hypothesen der Arbeit erläutert und anschließend die methodische Konzeption des Experiments zur Überprüfung der Thesen dargestellt.

5.1. Untersuchungsleitende Fragestellung und Hypothesen

Der bisher formulierte Forschungsstand hat gezeigt, dass sprachliche Zeichen kulturspezifische Begriffsvorstellungen zum Ausdruck bringen, die mithilfe von Wortassoziationsexperimenten transparent gemacht werden können. Angelehnt an die vorgestellten theoretischen Ansätze und frühere Untersuchungen wird in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, ob Schlüsselbegriffe aus dem deutschen und französischen Universitätskontext, die aufgrund disparater Lehr- und Lernkulturen in Deutschland und in Frankreich mit unterschiedlichen kulturspezifischen Vorstellungen verbunden sind, auf sprachlicher Ebene von Studierenden jeweils mit differenten Wörtern assoziiert werden, die diese Unterschiede reflektieren. Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, kulturbedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Wortassoziationen zu ausgewählten Schlüsselbegriffen aus dem deutschen und französischen Universitätskontext aufzudecken und somit möglichen Kommunikationsproblemen des studentischen deutsch-französischen Austauschs vorzubeugen und einen Beitrag zur interkulturellen (Sprach-)Kompetenz zu leisten.

In Kapitel 3.4. zu den differenten Lehr- und Lernkulturen der beiden untersuchten Länder wurden bereits potenzielle Unterschiede im Verständnis der Schlüsselbegriffe aufgezeigt. Ob sich diese theoretischen Vermutungen jedoch auch empirisch nachweisen lassen, wurde in der bisherigen Wortassoziationsforschung nicht untersucht. Diese Forschungslücke soll in der vorliegenden Arbeit geschlossen werden. Zusammenfassend lässt sich hier als zugrundeliegende Hypothese der Arbeit formulieren, dass die jeweils kulturspezifisch internalisierten Kommunikationsmuster, Verhaltensweisen und Organisationsstrukturen in den Assoziationen reflektiert werden. Präziser formuliert wird erwartet, dass die Assoziationen zu Begriffen aus dem Handlungsfeld „Kommunikation“ differente Kommunikationsräume und deren unterschiedliche Nutzung aufzeigen. Im

Bereich „Verhalten“ werden Assoziation erwartet, die unterschiedliche Rollenerwartungen sowie auf deutscher Seite eine flache Hierarchie und auf französischer Seite eine ausgeprägte hierarchische Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden widerspiegeln. Des Weiteren werden im Handlungsfeld „Organisation“ Assoziationen erwartet, die die verschiedenen Lehr- und Lernstile und Arbeits- und Prüfungsformen reflektieren. Es wird also erwartet, dass die Assoziationen zu den Schlüsselbegriffen, wenn die kulturelle Sozialisation der Proband*innen an einer deutschen (französischen) Universität stattfindet, die kulturspezifischen Verhältnisse der deutschen (französischen) Lehr- und Lernkultur ausdrücken. Die in der Untersuchung getesteten Hypothesen gehen folglich davon aus, dass die Reaktionen auf die Stimuli auf deutscher Seite Merkmale des interaktiven und diskursiven Lernens und auf französischer Seite Aspekte des monologisch präsentierenden Lehrens und rezipierenden Lernens reflektieren.²³ Im Gegensatz dazu wird erwartet, dass Begriffe des außeruniversitären studentischen Lebens stärkere Gemeinsamkeiten aufweisen, da sie weniger an die unterschiedliche Konzeption der Lehr- und Lernkultur gebunden sind. Auch für einzelne Schlüsselbegriffe können Hypothesen aufgestellt werden. So wird erwartet, dass der Begriff „Vorlesung/*Cours magistral (CM)*“ aufgrund der ähnlichen Konzeption dieser Veranstaltungsart stärkere Gemeinsamkeiten aufweist als der Begriff „Seminar/*Travaux dirigés (TD)*“. Für die Begriffe „Hausarbeit/*Dissertation*“, „Aktive Teilnahme/*Contrôle continue (CC)*“ und „Referat/*Exposé*“ wird erwartet, dass sie wegen der unterschiedlichen methodischen Anforderungen stärkere Divergenzen aufweisen als der Begriff „Klausur/*Devoir sur Table*“, der eine vergleichbarere Prüfungsart darstellt. Die aufgestellten Hypothesen sollen in dem vorliegenden Beitrag explorativ anhand von ausgewählten Schlüsselbegriffen untersucht werden.

5.2. Forschungskonzept

Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurde ein Wortassoziationsexperiment anhand eines Fragebogens durchgeführt. Die methodische Konzeption des Fragebogens, die Eingrenzung der Zielgruppe und die Auswahl der Stimuli werden nachfolgend dargestellt.

²³ Aufgrund des individuellen Handlungsvermögens jedes*r Studierenden wird erwartet, dass ein breites Spektrum disparater Assoziationen hervorgerufen wird, die zwar zum Teil kulturell geprägt sind, sich jedoch nicht gänzlich anhand des kulturellen Einflusses der Lehr- und Lernkulturen erklären lassen, sondern auch von persönlichen Vorstellungen und außeruniversitären Gegebenheiten beeinflusst werden.

5.2.1. Die methodische Konzeption des Fragebogens

Für die Untersuchung wurde das Wortassoziationsexperiment mittels eines Fragebogens auf der Plattform SoSci-Survey konzipiert. Dazu wurde derselbe Fragebogen in zwei Sprachen, deutsch und französisch, angelegt. Er bestand aus einem freien Wortassoziationsexperiment, bei dem die Versuchspersonen ihre erstassoziativen Reaktionen zu 30 studiumsbezogenen Stimuli aus ihrer Muttersprache angeben sollten. Die Aufgabenstellung wurde in Anlehnung an die Untersuchung von Roche und Roussy-Parent (2006: 234) im Deutschen und im Französischen folgendermaßen formuliert: „In diesem Fragebogen schreibst du für jeden der 30 Begriffe das erste Wort auf, mit dem du den Begriff assoziiert. Schreibe also das erste Wort auf, das dir zu dem jeweiligen Begriff als erstes spontan einfällt.“

Die Datenerhebung erfolgte in schriftlicher Form, da dies praktischer als eine mündliche Datenerhebung schien und so mit geringem Zeitaufwand eine große Anzahl an Versuchspersonen erreicht werden konnte. Außerdem wurde durch die schriftliche Form der Störfaktor der Homophonie beseitigt, der im Französischen eine größere Rolle als im Deutschen einnimmt (vgl. Roche & Roussy-Parent 2006: 235).

Um die Spontaneität der Reaktionen möglichst wenig zu beschränken, wurden einerseits keine Beispiellantworten oder Hinweise auf Antwortklassen vorgegeben (vgl. Dorn 1998). Andererseits wurden die Stimuli nicht in einer Spalte untereinander dargestellt, sondern pro Stimulus wurde eine Seite im Fragebogen angelegt. Erst wenn die Versuchspersonen auf „Weiter“ klickten, erschien der nächste Begriff. Um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden, wurden die Begriffe mittels eines PHP-Codes rotiert. Mithilfe dieses Codes wurden jedem*r Teilnehmenden die Stimuli in einer anderen, zufälligen Reihenfolge dargeboten. Die tatsächlich im Einzelfall verwendete Reihenfolge fließt nicht in die Datenauswertung ein.

Neben diesen methodischen Überlegungen wurden vor dem Start der Umfrage drei Pretests mit Versuchspersonen aus der Zielgruppe durchgeführt, um Verständnisprobleme und eventuelle Gründe für einen vorzeitigen Abbruch der Befragung aufzudecken und so die Qualität der Umfrage zu steigern. Zunächst wurde ein Online-Pretest durchgeführt, um grobe Fehler und Unstimmigkeiten aufzudecken. Die Teilnehmenden hatten dabei auf jeder Seite des Fragebogens die Möglichkeit, Kommentare zu hinterlassen. Diese wurden im Anschluss genutzt, um den Fragebogen zu überarbeiten. Der

überarbeitete Fragebogen wurde in einem zweiten Pretest von anderen Teilnehmenden, ebenfalls aus der Zielgruppe, erneut getestet, um schließlich in einem Face-to-Face-Pretest mit jeweils einem deutschen und einem französischen Probanden finalisiert zu werden. Der vollständige Fragebogen wurde anschließend als Link zu dem Online-Programm www.soscisurvey.de per E-Mail über das Dijonbüro in Mainz und das *Bureau Mayence* in Dijon, die gemeinsam den binationalen *Cursus Intégré* organisieren, an Studierende der beiden Universitäten verschickt. Außerdem wurde der Link über die Seiten des Dijonbüros und der *Association du Cursus Mayence-Dijon* auf Instagram gepostet. Der Fragebogen war drei Wochen geöffnet. Die Datenerhebung fand auf deutscher und auf französischer Seite simultan statt.

5.2.2. Die Zielgruppe

In dem Fragebogen sollten die Teilnehmenden auch einige soziodemographische Angaben zu ihrer Person machen, um bei der Auswertung eventuelle Teilnehmende außerhalb der Zielgruppe identifizieren zu können. Die Zielgruppe wurde auf Studierende beschränkt, die Perspektive von Lehrenden oder Administrator*innen wird in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Unter Berücksichtigung früherer Studienergebnisse wurde die Zielgruppe weiterhin auf Studierenden aus den Geisteswissenschaften (vgl. Hiller 2013) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der *Université de Bourgogne* in Dijon beschränkt, da u.a. Schmäing und Grotjohann (2021) regionale Unterschiede in den Reaktionen auf Assoziationswörter festgestellt haben. Außerdem sollten die Studierenden der Zielgruppe in Deutschland bzw. Frankreich aufgewachsen sein und muttersprachlich deutsch oder französisch sprechen. Fitzpatrick und Thwaites (2020) haben diesbezüglich Unterschiede zwischen den Wortassoziationen von Muttersprachler*innen und Fremd- oder Zweitsprachenlernenden herausgearbeitet. Fitzpatrick et al. (2015) haben gezeigt, dass Wortassoziationen altersspezifisch vorgenommen werden, daher wurde auf ein ähnliches Durchschnittsalter, den Studienzyklus und die absolvierten Hochschulsesemester (bzw. auf französischer Seite das Studienjahr) geachtet. Des Weiteren sollten die Studierenden ihr Geschlecht angeben sowie, ob sie in ihrem Studium bereits Auslandserfahrung gesammelt haben. Da der Link zum Fragebogen über das Dijonbüro und das *Bureau Mayence* verschickt wurde, wurde hauptsächlich diese homogene Zielgruppe erreicht.

5.2.3. Die Stimuli

Für das Experiment wurden 30 Stimuli aus dem Universitätskontext ausgewählt. Da es in der Literatur keine einheitlichen Angaben zu der angemessenen Anzahl von Reizwörtern gibt und eine große Varianz in der Anzahl vorzufinden ist (3-100), wurde die Zahl der Stimuli an die Studien von Roche und Roussy-Parent (2006) und Ramdan (2013), die jeweils mit 30 Stimuli arbeiteten, angelehnt. Da der Fokus der Untersuchung auf dem Universitätskontext liegt, wurden die Stimuli nicht aus der weitverbreiteten Kent-Rosanoff-Liste ausgewählt, sondern aus den oben dargestellten Forschungsergebnissen von Hiller (2013) generiert und durch Introspektion um Begriffe aus dem universitären und außeruniversitären studentischen Leben erweitert. Nach Wierzbicka (1985: 69ff.) agiert der*die Forscher*in bei der Introspektion als Expert*in der jeweiligen Einzelsprache und kann so durch Sprachverständnis und Intuition eine angemessene Auswahl treffen. Da die Autorin der vorliegenden Arbeit muttersprachlich Deutsch spricht, erfüllt sie für die Auswahl der deutschen Stimuli diese Kriterien. Außerdem spricht sie auf sehr hohem Niveau Französisch und hat während ihres eineinhalb-jährigen Studienaufenthaltes an der *Université de Bourgogne* authentische Erfahrungen mit dem dortigen Universitätskontext gemacht. Daher ist sie auch für die französischen Stimuli in der Lage, eine angemessene Auswahl zu treffen. Somit konnten ohne zeitaufwändige Korpusanalyse frequente Begriffe aus dem täglichen Sprachgebrauch ausgewählt werden. Die Alltagssprachlichkeit wurde durch Hinzufügen von frequenten Abkürzungen unterstützt. Auch bei der Übersetzung ins Französische wurde darauf geachtet, dass die entsprechenden Begriffe aktiv benutzt werden. Bei der Darstellung der Begriffe wurden genderneutrale und inklusive Wortformen verwendet. Mithilfe der beschriebenen Methoden wurden folgende Stimuli ausgewählt:²⁴

²⁴ Die einzelnen Kategorien „Kommunikation“, „Verhalten“, „Organisation“ und „Außeruniversitäres studentisches Leben“ sind nicht gleich groß. In der Kategorie „Organisation“ wurden mit Abstand die meisten Stimuli verortet. Da Hiller (2013) jedoch die Interdependenz der einzelnen Kategorien gezeigt hat, stellt die Zuordnung der Stimuli zu den Kategorien nur einen Richtwert da. Sie finden sich auch in anderen als der angegebenen Kategorie und werden von mehreren Handlungsfeldern beeinflusst.

Anzahl	Kategorien nach Hiller (2013)	Deutsche Stimuli	Französische Stimuli
1	Kommunikation	Sprechstunde	<i>Permanence</i>
2		Mehrsprachigkeit	<i>Multilinguisme</i>
3	Verhalten	Student*in	<i>Étudiant.e</i>
4		Dozent*in	<i>Maître de conférences</i>
5		Professor*in	<i>Professeur.e</i>
6		Erstsemester (Ersti)	<i>Première année</i>
7	Organisation	Vorlesung	<i>Cours magistral (CM)</i>
8		Seminar	<i>Travaux dirigés (TD)</i>
9		Diskussion	<i>Discussion</i>
10		Bibliothek (Bib)	<i>Bibliothèque</i>
11		Kommilitone*in	<i>Promotion</i>
12		Gruppenarbeit	<i>Travail de groupe</i>
13		Lerngruppe	<i>Groupe de travail</i>
14		Hausarbeit	<i>Dissertation</i>
15		Klausur	<i>Devoir sur table</i>
16		Referat	<i>Exposé</i>
17		Aktive Teilnahme	<i>Contrôle continue (CC)</i>
18		Noten	<i>Notes</i>
19		Abschluss	<i>Diplôme</i>
20		Bachelor	<i>Licence</i>
21		Master	<i>Master</i>
22		Studium	<i>Études</i>
23	Außeruniversitäres studentisches Leben	Campus	<i>Campus</i>
24		Mensa	<i>Restaurant universitaire (resto U)</i>
25		Studentenleben	<i>Vie étudiante</i>
26		Auslandssemester	<i>Semestre à l'étranger</i>
27		Praktikum	<i>Stage</i>
28		Wohngemeinschaft (WG)	<i>Colocation (coloc)</i>
29		Wohnheim	<i>Résidence universitaire</i>
30		Eltern	<i>Parents</i>

Table 1. Die ausgewählten Stimuli des Wortassoziationsexperiments.

6. Untersuchungsergebnisse

Aus der durchgeführten Befragung ergibt sich eine Reihe von Ergebnissen, die im Folgenden dargestellt werden. Zunächst werden die Analysekriterien erläutert und die Teilnehmenden statistisch erfasst. Daraufhin werden die erhobenen Daten quantitativ und qualitativ ausgewertet.²⁵

6.1. Analysekriterien

Durch die freie Nennungsmöglichkeit entsteht bei den Reaktionen eine große grammatische und lexikalische Variation. In der vorliegenden Studie wird daher zur Gruppierung lexikalisch verwandter Antworten das Verfahren von Dorn (1998: 80) angewandt. Dabei werden unterschiedliche Konjugations- und Deklinationsformen sowie Komposita auf eine Grundform zurückgeführt und als ein Eintrag gezählt. Außerdem wird diese Zusammenfassung der Antworten hier auch auf Abkürzungen ausgeweitet. Reagieren z.B. die deutschen Versuchspersonen auf den Stimulus STUDENT*IN mit *Universität*, *Universitäten* und *Uni*, so werden alle drei Formen als gleichwertig betrachtet. Des Weiteren wurden die Kriterien zur Übereinstimmung der Reaktionen nicht anhand von Wortübersetzungen, sondern mithilfe der oben aufgeführten theoretischen und methodischen Grundlagen festgelegt. Um den Einwand Müllers (1981b), der Versuchsaufbau von Assoziationsexperimenten, die mit Wortübersetzungen arbeiten, sei in sich „unlogisch“ (Müller 1981b: 125), da sich dieser Ansatz „gleichzeitig auf die Unterschiedlichkeit der Oberbegriffe und die Bedeutungsgleichheit der Assoziationswörter“ (ebd. 126) stütze, zu entkräften, werden die Reaktionen anhand der oben dargestellten Funktionsäquivalenzen verglichen (vgl. Kapitel 2.4.). Sie werden in dem jeweiligen Universitätskontext verortet und anhand dessen interpretiert. So können beispielsweise die beiden Reaktionen *Mitschreiben* und *Notizen* auf den deutschen Stimulus VORLESUNG in gleicher Weise gedeutet und als gleichwertiger Eintrag betrachtet werden. Auch werden die Vorerfahrungen der Studierenden wie ein absolviertes Auslandssemester und ein höheres Studienniveau bei der Auswertung

²⁵ Zur Notation: Um Missverständnisse zu vermeiden, werden die Stimuli nun durchweg in Großbuchstaben geschrieben, die Reaktionen kursiv und Bedeutungserklärungen in einfachen Anführungszeichen angegeben. Die fettgedruckten Reaktionen markieren Übereinstimmungen in beiden Sprachen. Bei der Darstellung der französischen Reaktionen werden die deutschen Hilfsübersetzungen jeweils in Klammern angegeben. Dabei wurden manchmal mehrere Wörter angegeben, um die Bedeutungsnuancen zu verdeutlichen.

berücksichtigt. So wurde beispielsweise auf den Stimulus AUSLANDSSEMESTER auf deutscher und französischer Seite mit dem übersetzungsgleichen Wort *Traum/rêve* (Traum) geantwortet, jedoch können diese Begriffe nicht als äquivalent angenommen werden, denn die französischen Probandinnen, die diese Antwort gegeben haben, haben bereits ein Auslandssemester absolviert, wohingegen die deutsche Teilnehmende keine Auslandserfahrung gemacht hat. Daher kann der französische Begriff *rêve* (Traum) in diesem Fall im Sinne von ‚das Auslandssemester war traumhaft‘ interpretiert werden, wohingegen der Begriff auf deutscher Seite als ‚es wäre ein Traum, ein Auslandssemester zu machen‘ gedeutet werden kann. Die beiden Reaktionen referieren nicht auf den gleichen Sachverhalt und stimmen daher nicht überein.

6.2. Teilnehmende

Der Fragebogen wurde insgesamt 383 Mal angeklickt, 248 Mal ausgefüllt und 159 Mal beendet. Aufgrund der oben erläuterten Eingrenzung der Zielgruppe wurden 26 beendete Fragebögen bei der Auswertung nicht berücksichtigt, da die Versuchspersonen nicht die Kriterien der Zielgruppe erfüllten. Außerdem wurden Fragebögen, in denen mehr als 6 Felder unausgefüllt blieben, nicht in die Analyse einbezogen. Antworten, die Rechtschreibfehler enthielten, wurden ausgewertet, sofern das geschriebene Wort noch erkennbar war. Auch wurden Fragebögen, die zu einzelnen Stimuli Mehrfachantworten enthielten, berücksichtigt. Insgesamt wurden 133 ausgefüllte Fragebögen in die Untersuchung einbezogen (s. Anhang 2).

Auf deutscher Seite nahmen 81 Proband*innen an der Umfrage teil, auf französischer 52.²⁶ Das durchschnittliche Alter bei den deutschen Teilnehmenden beträgt 22 Jahre und bei den französischen Proband*innen 21 Jahre. Die Geschlechterverteilung ist ungleichmäßig, der Anteil der weiblichen Teilnehmenden überwiegt mit 84% auf deutscher und 67% auf französischer Seite. Somit besteht der Großteil der Daten aus der weiblichen Perspektive. Alle 81 deutschen Proband*innen studierten zum Zeitpunkt der Umfrage an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz, sind in Deutschland aufgewachsen und sprechen muttersprachlich Deutsch. Darunter sind 60 Bachelor- und 20

²⁶ Die unterschiedliche Gruppengröße ist vermutlich damit zu erklären, dass an französischen Universitäten weitaus weniger empirische Forschung betrieben wird als an deutschen und französische Studierende daher eine geringere Vertrautheit im Umgang damit haben. Dennoch wurden die Daten, die auf deutscher Seite erhoben wurden, nicht gekürzt, sondern in vollem Umfang ausgewertet.

Masterstudierende²⁷ sowie eine Doktorandin. Die deutschen Studierenden befinden sich im Durchschnitt im fünften Hochschulsesemester. Auf französischer Seite wurde neben 51 Studierenden von der *Université de Bourgogne* auch ein Fragebogen einer Person, die an der *École Supérieure de Musique* studiert, berücksichtigt, da der Standort der Musikhochschule ebenfalls in Dijon ist. Des Weiteren wuchsen drei französische Proband*innen nicht in Frankreich auf, sprechen aber muttersprachlich Französisch und studieren an der *Université de Bourgogne*. Daher wurden auch diese Fälle in die Datenauswertung einbezogen. Unter den französischen Teilnehmenden sind 34 Bachelorstudierende (*licence*), durchschnittlich im zweiten Studienjahr, und 17 Masterstudierende, davon 10 im ersten und 7 im zweiten Studienjahr, sowie ein Doktorand. Sowohl auf deutscher als auch auf französischer Seite studieren alle Proband*innen ein oder mehrere Fächer aus den Geisteswissenschaften.²⁸ Unter den deutschen Studierenden haben 45 während ihres Studiums bereits Auslandserfahrung gesammelt, davon waren 43 in Frankreich und ggf. in einem weiteren Land. Von den 34 französischen Studierenden mit Auslandserfahrung waren 26 in Deutschland und ggf. in einem oder mehreren anderen Ländern. Eine tabellarische Darstellung der personenbezogenen Daten findet sich in Anhang 3.

6.3. Quantitative Auswertung der Ergebnisse

Analog zu den Studien von Roche und Roussy-Parent (2006) und Ramdan (2013) werden in dieser Untersuchung Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Reaktionen auf Assoziationswörter abgebildet. Zunächst wird der Grad der Übereinstimmung der Reaktionen der beiden Versuchsgruppen auf die Stimuli mittels quantitativer Werte gemessen. Nach dem Verfahren von Rosenzweig (1964: 58f.) wird dazu die Häufigkeit der Antworten auf einen Stimulus prozentual errechnet und anschließend aus dem geringsten Prozentsatz der Ergebnisse die gemeinsame Schnittmenge ermittelt. D.h., wenn auf den Stimulus KLAUSUR/DEVOIR SUR TABLE 28% der deutschen Versuchspersonen mit *Stress* und 25% der französischen Teilnehmenden mit *Stress* (Stress) reagieren, dann beträgt die prozentuale Übereinstimmung 25% (Übereinstimmungswert: 0,25). Anschließend werden die Werte aller Übereinstimmungen auf einen Stimulus zu

²⁷ Die Versuchsperson, die angab, im Drittfach zu sein, wurde hier zu den Masterstudierenden gezählt.

²⁸ Der Begriff der Geisteswissenschaften wird hier mit der weiten Begriffsauslegung des deutschen Philosophen Wilhelm Dilthey (1962⁵) verstanden. So werden unter der Sammelbezeichnung nicht nur Philosophie und Philologien gefasst, sondern auch kultur-, rechts- und sozialwissenschaftliche Fächer.

einer Gesamtsumme addiert und so ein gesamter Übereinstimmungskoeffizient für diesen Stimulus errechnet. Je höher dieser Wert ist, desto größer ist die Übereinstimmung der genannten Assoziationswörter. Aus den Übereinstimmungswerten aller Stimuli wurde ein Mittelwert errechnet. In Tabelle 2 sind die quantitativen Gesamtübereinstimmungswerte der deutschen und französischen Reaktionen sowie der Mittelwert und der Median dargestellt.

Kategorie	Stimuli	Übereinstimmungswert
Kommunikation	SPRECHSTUNDE PERMANENCE	0,12
	MEHRSPRACHIGKEIT MULTILINGUISME	0,21
Verhalten	STUDENT*IN ÉTUDIANT.E	0,31
	DOZENT*IN MAÎTRE DE CONFÉRENCES	0,35
	PROFESSOR*IN PROFESSEUR.E	0,21
	ERSTSEMESTER (ERSTI) PREMIÈRE ANNÉE	0,24
Organisation	VORLESUNG COURS MAGISTRAL (CM)	0,47
	SEMINAR TRAVAUX DIRIGÉS (TD)	0,22
	DISKUSSION DISCUSSION	0,26
	BIBLIOTHEK (BIB) BIBLIOTHÈQUE	0,51
	KOMMILITONE*IN PROMOTION	0,14
	GRUPPENARBEIT TRAVAIL DE GROUPE	0,37
	LERNGRUPPE GROUPE DE TRAVAIL	0,41
	HAUSARBEIT DISSERTATION	0,28
	KLAUSUR DEVOIR SUR TABLE	0,43
	REFERAT EXPOSÉ	0,23
	AKTIVE TEILNAHME CONTRÔLE CONTINUE (CC)	0,13
	NOTEN NOTES	0,32
	ABSCHLUSS DIPLÔME	0,44

	BACHELOR LICENCE	0,45
	MASTER MASTER	0,46
	STUDIUM ÉTUDES	0,3
Außeruniversitäres studentisches Leben	CAMPUS CAMPUS	0,42
	MENSA RESTAURANT UNIVERSITAIRE (RESTO U)	0,19
	STUDENTENLEBEN VIE ÉTUDIANTE	0,39
	AUSLANDSSEMESTER SEMESTRE À L'ÉTRANGER	0,2
	PRAKTIKUM STAGE	0,42
	WOHNGEMEINSCHAFT (WG) COLOCATION (COLOC)	0,44
	WOHNHEIM RÉSIDENCE UNIVERSITAIRE	0,38
	ELTERN PARENTS	0,61
		Mittelwert
	Median	0,335

Table 2. Gesamtübereinstimmungskoeffizienten der Reaktionen beider Versuchsgruppen auf die Stimuli.

Anhand der Übereinstimmungskoeffizienten, des Mittelwerts und des Median lässt sich feststellen, dass zwischen den deutschen und den französischen Reaktionen eindeutige Divergenzen herrschen. Den höchsten Übereinstimmungswert erreichten auf dieser Vergleichsebene die Stimuli ELTERN/PARENTS (0,61) und BIBLIOTHEK (BIB)/BIBLIOTHÈQUE (0,51). Im Gegensatz dazu erreichten der Stimuli SPRECHSTUNDE/PERMANENCE (0,12) und AKTIVE TEILNAHME/CONTRÔLE CONTINUE (CC) (0,13) den geringsten Übereinstimmungswert. Bemerkenswert ist der im Vergleich zu vorherigen Studien hohe Gesamtmittelwert. Roche und Roussy-Parent (2006: 237f.) errechneten einen Mittelwert von 0,298 und einen Median von 0,28. Dieses Ergebnis bewerteten sie als geringe Übereinstimmung. Im Gegensatz dazu stufte Ramdan (2013: 47), der die Ergebnisse der Versuchsgruppen Deutsch/Französisch und Deutsch/Arabisch (Gesamtmittelwert: 0,169) kontrastierte, seinen deutsch-französischen Gesamtmittelwert (0,294) und den Median (0,29) als hoch ein. Im Vergleich mit diesen beiden Studien erscheint der hier erhaltene Wert von 0,33 bzw. 0,335 hoch. Es lässt sich die Vermutung aufstellen,

dass dieses Ergebnis mit der klaren Eingrenzung der Zielgruppe und den gewählten kontextgebundenen Stimuli zusammenhängt. In den beiden angeführten Untersuchungen wurde einerseits die Zielgruppe nicht definiert, andererseits wurden kontextfreie Begriffe der Alltagssprache wie KALT/FROID und FRIEDEN/PAIX untersucht. Diese Begriffe sind im kollektiven kulturellen Gedächtnis der Sprecher*innen verankert und daher kann angenommen werden, dass sie zu unterschiedlicheren mentalen Repräsentationen als kontextspezifische Begriffe führen (vgl. Roche & Roussy-Parent 2006: 246). Nichtsdestotrotz zeigt der mittlere Übereinstimmungskoeffizient (0,33), dass die deutschen und französischen Versuchspersonen differente Vorstellungen von den untersuchten Begriffen haben. Die Hypothesen, dass der Begriff „VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM)“ (0,47) stärkere Gemeinsamkeiten aufweist als der Begriff „SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD)“ (0,22), und, dass die Begriffe „HAUSARBEIT/DISSERTATION“ (0,28), „AKTIVE TEILNAHME/CONTRÔLE CONTINUE (CC)“ (0,13) und „REFERAT/EXPOSÉ“ (0,23) stärkere Divergenzen aufweisen als der Begriff „KLAUSUR/DEVOIR SUR TABLE“ (0,43), können anhand der Übereinstimmungswerte aus Tabelle 2 bestätigt werden. Um die Hypothese zu überprüfen, dass Begriffe des außeruniversitären studentischen Lebens stärkere Gemeinsamkeiten aufweisen als Begriffe, die direkt den differenten Lehr- und Lernkulturen zugeordnet werden können, werden in Tabelle 3 die Übereinstimmungswerte der beiden Oberkategorien dargestellt. Dazu wurden die Übereinstimmungswerte der einzelnen Stimuli in jeder der vier Kategorien zunächst zu einem Mittelwert zusammengefasst und daraus der Gesamtmittelwert der Oberkategorien „Universitäres Leben“ und „Außeruniversitäres Leben“ errechnet.

Unterkategorien	Kommunikation	Verhalten	Organisation	Außeruniversitäres Leben
Mittelwert	0,165	0,278	0,339	0,381
Oberkategorien	Universitäres Leben			Außeruniversitäres Leben
Gesamtmittelwert	0,26			0,381

Tabelle 3. Gesamtmittelwert der Übereinstimmungswerte der Unter- und Oberkategorien.

Die Gesamtmittelwerte der Oberkategorien zeigen deutlich, dass die Reaktionen zu Begriffen aus der Kategorie „Außeruniversitäres studentisches Leben“ (0,381) auf quantitativer Ebene stärkere Gemeinsamkeiten aufweisen als Begriffe aus der zweiten Oberkategorie (0,26). Auch im Vergleich mit den einzelnen Unterkategorien „Kommunikation“ (0,165), „Verhalten“ (0,278) und „Organisation“ (0,339) sind stärkere Konvergenzen im Bereich des „Außeruniversitären studentischen Lebens“ festzustellen.

Allerdings muss hier hinzugefügt werden, dass diese Auswertung auf der Einteilung der Stimuli aus Kapitel 5.2.3. basiert. Dort wurden der Kategorie „Außeruniversitäres studentisches Leben“ lediglich 8 Stimuli zugeordnet, wohingegen in der Oberkategorie „Universitäres studentisches Leben“ insgesamt 22 Begriffe verortet wurden. Daher ist der Gesamtmittelwert dieser zweiten Kategorie ausgeglichener. Der Mittelwert der Stimuli aus dem Bereich „Außeruniversitäres studentisches Leben“ könnte sich also noch nach oben oder unten verändern, wenn mehr Begriffe untersucht würden. Dennoch kann für die vorliegende Studie und die untersuchten Begriffe festgehalten werden, dass sich die aufgestellte Hypothese bestätigen lässt. Begriffe der Kategorie „Außeruniversitäres studentisches Leben“ (0,381) weisen stärkere Gemeinsamkeiten auf als Begriffe der Oberkategorie „Universitäres studentisches Leben“ (0,26). Die in Tabelle 2 und 3 dargestellten Übereinstimmungswerte ergeben zwar ein allgemeines Bild kulturspezifischer Divergenzen, lassen sich in dieser Form aber nur schwer präzisieren. Daher wird im Folgenden eine qualitative Datenauswertung vorgenommen.²⁹

6.4. Qualitative Auswertung der Ergebnisse

Anschließend an die bisher dargestellten quantitativen Ergebnisse werden nun durch die qualitative Auswertung die hervorgerufenen Reaktionen der einzelnen Stimuli anhand der Einordnung in den jeweiligen Universitätskontext kontrastiert. Da in dem begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht alle erhobenen Ergebnisse diskutiert werden können, werden in Bezug auf die Fragestellung besonders interessante Ergebnisse exemplarisch dargestellt. Zur Auswahl der Beispiele wurden einerseits die quantitativen Ergebnisse berücksichtigt. Andererseits wurden die Ergebnisse in einem zirkulären Verfahren (vgl. Witt 2001: 15) zunächst gesichtet und unter Berücksichtigung der Fragestellung und der aufgestellten Hypothesen folgende Auswahlkriterien festgelegt:

- Übereinstimmungswerte, die deutlich über oder unter dem Mittelwert liegen
- Besonders deutliche Übereinstimmung mit den in den Hypothesen aufgestellten Erwartungen
- Deutliche Abweichung von den in den Hypothesen aufgestellten Erwartungen

²⁹ Die Reaktionsvarianz wird in der vorliegenden Studie nicht ausgewertet, da dies in Bezug auf die aufgestellten Hypothesen nicht relevant erscheint.

Anhand dessen wurden 15 Stimuli ausgewählt, die nun in die Kategorien nach Hiller (2013) eingeordnet und im Einzelnen diskutiert werden.³⁰ Hieraus ergibt sich ein Bild der qualitativen Differenzen, das einen Einblick in die kulturspezifischen Vorstellungen zu den Stimuli eröffnet. Die tabellarische Auswertung aller Stimuli findet sich in Anhang 4.

6.4.1. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Kommunikation“

SPRECHSTUNDE		PERMANENCE	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
<i>Hilfe</i>	15	<i>Inconnu</i> (Unbekannt)	9
Termin	8	<i>Travail</i> (Arbeit)	6
<i>Dozent*in</i>	7	<i>Bibliothèque</i> (Bibliothek)	3
<i>Professor*in</i>	5	<i>Devoir</i> (Hausaufgabe)	3
Arzt	4	<i>Étude</i> (Lernen)	3
<i>Hausarbeit</i>	4	<i>Heure</i> (Stunde)	3
Noch nie genutzt	4	<i>Association</i> (Verein), <i>Attendre</i> (Warten), <i>Collège</i> (Mittelschule), <i>Ennuyant</i> (Langweilig), <i>Jamais</i> (Nie genutzt), <i>Rester</i> (Bleiben)	je 2
<i>Online</i>	3	<i>Astreinte</i> (Zwang), <i>Cours</i> (Kurs), <i>Durée</i> (Dauer), <i>Éveil</i> (Erwachen/ Aufwachen), <i>Long terme</i> (Langfristig), <i>Médecine</i> (Medizin), <i>Question</i> (Frage), <i>Rendez-vous</i> (Termin), <i>Révision</i> (Überprüfung/Wiederholung), <i>Solitude</i> (Einsamkeit), <i>Surveillant</i> (Aufseher/ Pausenaufsicht), <i>Téléphone</i> (Telefon), <i>Temps</i> (Zeit)	je 1
<i>Universität</i>	3		
<i>Dijonbüro, Fragen stellen, Gelegenheit, Reden, Wichtig, Zeit</i>	je 2		
<i>Im Labyrinth des Philosophicums, Absprachen, Besetzt, Büro, Dr. Scholler, Druck, Halten, Lange Wartezeit, Morgen, Nervige Öffnungszeiten, Schreibtisch, Schule, Selten, Uhrzeit, Unwohlsein</i>	je 1		

Tabelle 4. Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus SPRECHSTUNDE/PERMANENCE bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.³¹

Wie in Kapitel 3.4. gezeigt, stellt Hiller (2013) fest, dass die Kommunikationsräume in Deutschland und in Frankreich nicht dieselben sind und nicht in der gleichen Art und

³⁰ Die tabellarische Darstellung der einzelnen Reaktionen ist der Darstellung von Roche und Roussy-Parent (2006) nachempfunden.

³¹ Hier erneut der Hinweis, dass die fettgedruckten Begriffe Übereinstimmungen markieren.

Weise genutzt werden. Dementsprechend wird der Stimulus SPRECHSTUNDE von den deutschen Teilnehmenden primär mit *Hilfe* verbunden. Auch die Reaktionen *Hausarbeit*, *Fragen stellen*, *Gelegenheit* und *Absprachen* heben die Bedeutung ‚sich fachlich und methodisch beraten lassen‘ hervor. Daneben wird eine zweite Bedeutungskomponente akzentuiert. Reaktionen wie *Termin*, *Zeit*, *Besetzt*, *Lange Wartezeit*, *Nervige Öffnungszeiten* und *Uhrzeit* legen den Fokus auf den ‚zeitlich begrenzten Rahmen‘ der SPRECHSTUNDE. Dahingegen ist das Konzept der Sprechstunde in Frankreich weitgehend unbekannt (vgl. Hiller 2013: 153f.). Damit lässt sich die hohe Anzahl der Reaktion *Inconnu* (Unbekannt) erklären.³²

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Reaktionen auf den Stimulus SPRECHSTUNDE/PERMANENCE sowohl auf deutscher als auch auf französischer Seite die erwarteten Unterschiede widerspiegeln. Die hier analysierten Divergenzen reflektieren den niedrigen Übereinstimmungswert (0,12), der in der quantitativen Auswertung errechnet wurde.

6.4.2. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Verhalten“

DOZENT*IN		MAÎTRE DE CONFÉRENCES	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Lehrperson	17	Enseignant.e (Lehrperson)	12
<i>Nett</i>	5	Cours magistral (Vorlesung)	5
<i>Universität</i>	4	<i>Conférence</i> (Vortrag)	3
Vorlesung	4	Connaissance (Wissen)	3
<i>Namen von Dozierenden</i>	3	Cours (Kurs)	3
<i>Professor*in</i>	3	<i>Amphithéâtre</i> (Hörsaal), <i>Stylé.e</i> (i.S.v. cool), <i>Recherche</i> (Forschung), Respect (Respekt)	je 2
<i>Seminar</i>	3	<i>Adulte</i> (Erwachsene*r), Cultivé.e (Gebildet), <i>Découverte</i> (Entdeckung/ Erkenntnis), <i>Distance</i> (Distanz), <i>Écouter</i> (Zuhören), <i>Ennuyant</i> (Langweilig), <i>Expérience</i> (Erfahrung), <i>Grand.e</i> (Groß), <i>Inaccessible</i> (Unzugänglich), <i>Maestro</i> (Maestro), <i>Parle fort</i> (Laut sprechen), <i>Pas intéressé.e</i> (Nicht interessiert), <i>Passionné.e</i> (Leidenschaftlich), Poste	je 1

³² Hier muss hinzugefügt werden, dass auch Antworten, in denen nur ein Fragezeichen (?) geschrieben wurde, als ‚das Konzept der Sprechstunde ist (mir) unbekannt‘ interpretiert und somit zu der Reaktion *Inconnu* (Unbekannt) hinzugezählt wurden.

		(Stelle/Beruf), <i>Public</i> (Öffentlich/ Publikum), <i>Rapide</i> (Schnell)	
<i>Unterschiede</i>	3		
Kurs	3		
<i>Alt, Autorität, Gelehrt, Jung, Kompetent, Wissen in spezifischem Kontext, Nah, Prüfung</i>	je 2		
<i>Ansprechpartner*in, Austausch, Beruf, Dozierende, E-Mail, Erklären, Französisch, Hilfsbereit, Kommilitone*in, Mentor*in, Respekt, Schule, Spannend, Streng, Student*in, Tafel, Tutorium, Vertrauensperson, Weiterkommen, Wissen</i>	je 1		

Tabelle 5. Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus DOZENT*IN/MAÎTRE DE CONFÉRENCES bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.

Die in Tabelle 5 dargestellten Reaktionen zeigen, dass deutsche und französische Studierende unterschiedliche Erwartungen an die Rolle der Lehrenden haben. Das Rollenverständnis ist eng mit den unterschiedlichen hierarchischen Strukturen in den beiden Ländern verbunden. Die Reaktionen *Nett, Nah, Ansprechpartner*in, Austausch, Hilfsbereit, Mentor*in* und *Vertrauensperson* der deutschen Studienteilnehmenden können in diesem Zusammenhang als ‚flache hierarchische Distanz‘ interpretiert werden. Auf französischer Seite hingegen ist eine Häufung von Reaktionen wie *Respect* (Respekt), *Distance* (Distanz), *Inaccessible* (Unzugänglich) und *Pas intéressé.e* (Nicht interessiert) festzustellen, die auf eine ‚ausgeprägte Hierarchie‘ hindeuten. Der lange Kommentar einer französischen Versuchsperson zu dem Stimulus PROFESSEUR.E. (Professor*in) unterstreicht diese Deutung.³³ Diese Differenzen können auf die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen zurückgeführt werden (vgl. Hiller 2013: 163–166) und stimmen daher mit der aufgestellten These überein. Zwar sind auf deutscher Seite auch Reaktionen wie *Autorität, Respekt* und *Streng* und bei den französischen Teilnehmenden die Antwort *Stylé.e* (i.S.v. cool) zu finden, diese Reaktionen sind allerdings nicht signifikant.

Die Reaktion *Lehrperson/Enseignant.e* (Lehrperson) ist auf beiden Seiten zu finden. Diese stimmt in der Bedeutung ‚Person, die lehrt und den Kurs hält‘ überein, allerdings sind mit den Begriffen ‚Lehre‘ und ‚Kurs‘ wiederum unterschiedliche Bedeutungen verbunden, was im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

³³ Der Kommentar sowie die entsprechende Übersetzung ins Deutsche finden sich in Anhang 5.

6.4.3. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Organisation“

VORLESUNG		COURS MAGISTRAL (CM)	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Hörsaal	9	Amphithéâtre (Hörsaal)	11
<i>Digital</i>	7	Écouter (Zuhören)	6
<i>Frontalunterricht</i>	7	Long (Lang)	4
Mitschreiben	7	Foule (Menge)	3
Zuhören	7	Intéressant (Interessant)	3
Langweilig	6	Prise de notes (Mitschreiben)	3
Seminar	4	<i>Distance</i> (Distanz), Ennuyant (Langweilig), Facultatif (Freiwillig), Se concentrer (Sich konzentrieren), Travaux dirigés (Seminar)	je 2
<i>Aufzählung von Vorlesungen</i>	3	<i>Autonomie</i> (Autonomie), <i>Connaissances</i> (Wissen), <i>Divertissant</i> (Kurzweilig), <i>Fatigant</i> (Ermüdend), Général (Allgemein), <i>Important</i> (Wichtig), <i>Information</i> (Information), <i>Ordinateur</i> (Computer), <i>Rapide</i> (Schnell), <i>Récitation</i> (Rezitieren), Théorie (Theorie), Université (Universität)	je 1
Universität	3		
Konzentration, Folien, Keine Anwesenheitspflicht, Lang, Professor*in, Schlafen, Sitzen	je 2		
Allgemein, Angenehm, Arbeit, CM, Erstes Semester, Interessant, Kernstück, Kommiliton*in, Muschel, Präsenz, Student*in, Theoretisch, Überflutung an Informationen, Veraltet, Viele Menschen	je 1		

Tabelle 6. Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.

Die Reaktionen auf den Stimulus VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) weisen eine hohe quantitative Übereinstimmung (0,47) auf, die auch auf der qualitativen Vergleichsebene zu finden ist. Sowohl von den deutschen als auch von den französischen Versuchspersonen wurden die Antworten *Hörsaal/Amphithéâtre* (Hörsaal), *Mitschreiben/Prise de notes* (Mitschreiben) und *Zuhören/Écouter* (Zuhören) genannt, die auf beiden Seiten unter den fünf häufigsten Reaktionen sind. Auf einen deutlichen Unterschied zwischen den beiden Veranstaltungsarten verweist die deutsche Reaktion

Frontalunterricht.³⁴ Diese eher negativ konnotierte Reaktion wurde auf französischer Seite nicht assoziiert. Im Gegensatz zu VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) sind unter dem Stimulus SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD) stärkere Abweichungen (0,22) zu finden.

SEMINAR		TRAVAUX DIRIGÉS (TD)	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Interaktiv	10	Pratique (Praktisch)	11
Aufwändig	8	Travail (Arbeit/Aufwand)	7
<i>Auflistung von Seminaren</i>	8	Obligatoire (Obligatorisch)	5
<i>Diskussion</i>	8	Approfondissement du Cours magistral (Vertiefung von Vorlesungen)	4
<i>Lernen</i>	5	Groupe (Gruppe)	3
<i>Dozent*in</i>	4	Cool (Cool), Cours (Kurs), Efficace (Effizient), Intéressant (Interessant), Participation (Teilnahme), Stress (Stress)	je 2
Universität	4	Ami.e (Freund*in), Court (Kurz), Dur (Hart), Exposé (Referat), Fac (Universität), Important (Wichtig), Petits groupes (Kleine Gruppen), Professeur.e (Professor*in), Rencontres (Treffen)	je 1
<i>Gespräch, Gruppe, Hausarbeit, Intensiv, Unterricht</i>	je 2		
<i>Anwesenheitspflicht, Aufpassen, Energizer, Individueller, Interessant, Kommiliton*in, Kurs, Langweilig, Lerngruppe, Menschen, Online, Präsenz, Seminarraum, Spaß, Studium, Teilnehmer*in, Texte, Vertiefung von Vorlesungen, Vorlesung, Wissenszuwachs, Workshop, Zeit</i>	je 1		

Tabelle 7. Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD) bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.

Bei den deutschen Versuchspersonen wurde die Reaktion *Interaktiv*, auf französischer Seite *Pratique* (Praktisch) am häufigsten assoziiert. Dies unterstreicht einerseits die deutsche ‚Diskussionskultur‘, den ‚interaktiven Austausch zwischen Lehrenden und

³⁴ Unter diesem Sammelbegriff wurden nach der oben dargestellten Vorgehensweise (vgl. Kapitel 6.1.) auch Antworten wie *Einseitig*, *Monotones Ablezen* und *One-man-Show* gefasst und in der Bedeutung ‚keine Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden‘ bzw. ‚der*die Lehrende im Mittelpunkt‘ insgesamt als gleichwertiger Eintrag betrachtet.

Lernenden‘ und die ‚Beteiligung der Studierenden an der Wissensgenerierung‘, andererseits die französische ‚praktische Anwendung des in der Vorlesung gelernten Wissens anhand von Übungsaufgaben‘. Die gegebenen Antworten stimmen mit den erwarteten Divergenzen bezüglich der unterschiedlichen Lehr- und Lernstile überein (vgl. Hiller 2013: 167–170).

Im Bereich der Arbeitsformen kann der niedrige Übereinstimmungswert (0,14) des Stimulus KOMMILITONE*IN/PROMOTION darauf zurückgeführt werden, dass der Begriff „Promotion“ im französischen sowohl ‚Jahrgang‘ als auch ‚Karriere‘ oder ‚Beförderung‘ bedeutet. Die hohe Übereinstimmung (0,51) des Stimulus BIBLIOTHEK (BIB)/BIBLIOTHÈQUE wiederum hängt damit zusammen, dass 25% der deutschen Teilnehmenden *Buch* und 38% der französischen Versuchspersonen *Livre* (Buch) mit dem Stimulus assoziiert haben. Überraschend ist die dreimalige Nennung der Reaktion *Recherche* (Forschung) auf französischer Seite.³⁵ Dieses Ergebnis ist zwar nicht signifikant, jedoch ist auffällig, dass die deutschen Teilnehmenden die Reaktion *Forschung* nicht nannten. Aufgrund der von Hiller (2013) festgestellten Unterschiede wurde erwartet, dass mit dem Stimulus BIBLIOTHEK (BIB)/BIBLIOTHÈQUE auf deutscher Seite die Bedeutung ‚autonome Forschung und Literaturrecherche‘ verbunden würde. Diese Annahme konnte hier nicht bestätigt werden. Die Reaktionen auf den Stimulus REFERAT/EXPOSÉ eröffnen einen weiteren interessanten Einblick in die differenten Arbeitsweisen.³⁶ Während auf deutscher Seite knapp 11% der Versuchspersonen mit *PowerPoint* antworteten, kommt auf französischer Seite nur einmal die Reaktion *Tableau* (Tafel) vor, die die Bedeutung ‚visuelle Unterstützung des Referats‘ anzeigt.

Im Gegensatz zu den Arbeitsformen wurde im Bereich der Prüfungsformen die autonome Arbeitsweise der deutschen Studierenden wie erwartet deutlich. Der Stimulus HAUS-

³⁵ Allerdings kamen alle drei Reaktionen von französischen Masterstudierenden und können damit erklärt werden, dass, obwohl die Forschung in Frankreich institutionell von der Lehre getrennt ist (vgl. Baasner et al. 2010²: 206f.), auch für französische Masterarbeiten Literatur recherchiert und gesichtet werden muss (vgl. Durand 2007: 98f.). Hier kann hinzugefügt werden, dass in Frankreich keine Bachelorarbeiten geschrieben werden und daher vor dem Abschluss des Masterstudiums keine eigenständige Forschung oder Literaturrecherche betrieben wird (vgl. ebd.).

³⁶ Da oben erläutert wurde, dass die einzelnen Handlungsfelder interdependent sind und die Reaktionen auf die Stimuli daher von mehreren Bereichen beeinflusst sein können, wurde der Stimulus REFERAT/EXPOSÉ, der in der ursprünglichen Einteilung dem Handlungsfeld „Prüfungsformen“ zugeordnet wurde, aufgrund der Reaktionen, die auf die kulturspezifischen Arbeitsform verweisen, in der qualitativen Auswertung dort verortet.

ARBEIT wurde diesbezüglich mit *Forschung*, *Literatur*, *Wissenschaftlich* und *Themensuche* assoziiert. Diese Reaktionen verweisen auf die Bedeutungen ‚individuell zu wählendes Thema‘, ‚wissenschaftliche Literaturrecherche‘ und ‚Bearbeitung von Quellen- und Sekundärliteratur‘. Auf französischer Seite hingegen ist eine Häufung der Assoziationen *Méthode* (Methode), *Reflexion* (Reflexion) und *Argumentation* (Argumentation) zu finden, die die Bedeutungen ‚streng methodischer Aufbau‘, ‚Analyse des Themas zur Formulierung einer *problématique* (Problematik)‘ und ‚gut strukturierte Argumentation‘ widerspiegeln.

HAUSARBEIT		DISSERTATION	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Aufwändig	13	Partiel (Leistungsüberprüfung)	8
Forschung	8	Devoir (Hausaufgaben)	5
Literatur	7	Travail (Arbeit/Aufwand)	5
Schreiben	7	Cauchemar (Albtraum)	4
<i>Stress</i>	5	<i>Méthode</i> (Methode)	4
Leistungsüberprüfung	3	<i>Reflexion</i> (Reflexion)	4
<i>Vorlesungsfreie Zeit</i>	3	<i>Argumentation</i> (Argumentation), Difficile (Schwierig), <i>Connaissances</i> (Wissen), Écrire (Schreiben), <i>Exercice scolaire</i> (Schulische Übung), <i>Inutile</i> (Unnützlich), <i>Philosophie</i> (Philosophie), Recherche (Forschung)	je 2
<i>Abgabe, Aufschieben, Deadline, Interessant, Nervig, Schlaflose Nächste, Seitenanzahl, Text, Wissenschaftlich, Word</i>	je 2	<i>Carré</i> (Quadrat/Eindeutig), <i>Exigeant</i> (Anspruchsvoll), <i>Hors-sujet</i> (Thema verfehlt), Intéressant (Interessant), Littérature (Literatur), <i>Mal de tête</i> (Kopfschmerzen), <i>Manuscrit</i> (Handschriftlich), Plaisir (Spaß)	je 1
<i>Am meisten gelernt, Angst, Ausdauer, Besser als Klausur, Bib, Bundesentschädigungsgesetz, Horror, Korrigieren, Schwer, Semester, Spaß, Themensuche, Tiefe, Überforderung, Universität</i>	je 1		

Tabelle 8. Anzahl der Reaktionen auf den Stimulus HAUSARBEIT/DISSERTATION bei den deutschen und französischen Versuchspersonen.

Der hohe Übereinstimmungswert (0,43) der Reaktionen auf den Stimulus KLAUSUR/DEVOIR SUR TABLE ist damit zu erklären, dass 28% der deutschen und 35% der französischen Versuchspersonen *Stress/Stress* (Stress) assoziiert haben. Diese Übereinstimmung kann also in der qualitativen Auswertung nicht auf die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen zurückgeführt werden. Der niedrige Übereinstimmungswert (0,13) der Assoziationen zu dem Stimulus AKTIVE TEILNAHME/CONTRÔLE

CONTINUE (CC) hingegen verweist auch qualitativ auf deutliche kulturbedingte Differenzen. Während die deutschen Reaktionen die ‚mündliche Mitarbeit‘ unterstreichen, akzentuieren die französischen Antworten die ‚schriftliche Prüfungsform‘.

6.4.4. Qualitative Auswertung ausgewählter Stimuli im Handlungsfeld „Außer-universitäres studentisches Leben“

Die qualitative Auswertung der Begriffe im Bereich „Außeruniversitäres studentisches Leben“ wird hier nur knapp umrissen, da die Reaktionen zu den Begriffen wie erwartet nicht direkt an die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen in Deutschland und in Frankreich gebunden sind, sondern an unterschiedliche außeruniversitäre Gegebenheiten. So wurde mit den Reaktionen auf den Stimulus STUDENTENLEBEN/VIE ÉTUDIANTE vermehrt auf *Feiern/Soirée* (Feiern) bzw. mit *Corona* auf den ‚pandemiebedingten Wegfall der Feiern‘ verwiesen. Unter dem Stimulus WOHNHEIM/RÉSIDENCE UNIVERSITAIRE wurden vermehrt Wohnheime in Mainz bzw. in Dijon genannt. Die Reaktionen auf den Stimulus ELTERN/PARENTS zeichnen sich durch den höchsten Übereinstimmungswert (0,61) aus. Hier stimmen mit *Unterstützung/Soutien* (Unterstützung), *Zu Hause/Maison* (Zu Hause), *Familie/Famille* (Familie), *Kinder/Enfants* (Kinder) und *Liebe/Amour* (Liebe) die fünf häufigsten Reaktionen auf beiden Seiten überein. Jedoch hängen auch diese Reaktionen nicht mit dem Universitätskontext zusammen.

Außer bei AUSLANDSSEMESTER/SEMESTRE À L'ÉTRANGER und MENSA/RESTAURANT UNIVERSITAIRE (RESTO U) liegen alle Übereinstimmungswerte der Stimuli aus dem Bereich „Außeruniversitäres studentisches Leben“ über dem Durchschnitt. Die niedrige Übereinstimmung (0,19) des Stimulus MENSA/RESTAURANT UNIVERSITAIRE (RESTO U) kann darauf zurückgeführt werden, dass 56% der deutschen Versuchspersonen den Stimulus mit *Essen* assoziierten, wohingegen die Reaktion *Manger* (Essen) auf französischer Seite nur fünfmal genannt wurde. Die französischen Versuchspersonen assoziierten primär *Pas cher* (Günstig/Nicht teuer), dessen Funktionsäquivalent *Günstig* nur von einer deutschen Versuchsperson genannt wurde. Das AUSLANDSSEMESTER/SEMESTRE À L'ÉTRANGER wurde von den deutschen Teilnehmenden vermehrt mit *Frankreich* oder *Dijon* verbunden, der niedrige Übereinstimmungskoeffizient (0,2) dieses Stimulus ist also zielgruppenbedingt.

7. Diskussion der Ergebnisse

Im Hinblick auf die Fragestellung und die aufgestellten Hypothesen folgt nun eine Diskussion der zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung. Die ermittelten quantitativen Ergebnisse sollten in der vorliegenden Arbeit dazu dienen, die quantitativen Unterschiede zwischen den Stimuli aufzuzeigen. Die Übereinstimmungswerte der einzelnen Stimuli und der Gesamtmittelwert (Tabelle 2) zeigen, dass zum Teil erhebliche Differenzen zwischen den Assoziationen bestehen. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen aber vor allem die großen qualitativen Unterschiede zwischen den deutschen und den französischen Assoziationen zu den Stimuli. Die Studie bestätigt damit die Ergebnisse früherer Untersuchungen zu kulturellen Differenzen (s. Ramdan 2013; Roche & Roussy-Parent 2006).

Die Hypothese, dass Begriffe des außeruniversitären studentischen Lebens mit vergleichsweise einheitlicheren Reaktionen verbunden werden als Begriffe des universitären studentischen Lebens, da erstere weniger an die unterschiedliche Konzeption der Lehr- und Lernkultur gebunden sind, lässt sich durch die quantitativen und qualitativen Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen. Auch die Hypothese, dass der Begriff VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) stärkere Gemeinsamkeiten aufweist als der Begriff SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD) konnte anhand der quantitativen und qualitativen Ergebnisse bestätigt werden. Der Stimulus VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) brachte homogenere Antworten hervor, wobei eingeräumt werden muss, dass die Primärreaktion *Hörsaal/Amphithéâtre* (Hörsaal) nicht unbedingt zu den spezifischen Lehr- und Lernkulturen gezählt werden kann. Doch selbst wenn die prozentuale Übereinstimmung von ca. 10% vom Übereinstimmungskoeffizienten dieses Stimulus abgezogen wird, liegt er mit 0,37 noch über dem Gesamtmittelwert (0,33) und auch immer noch deutlich über dem Wert von SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD) (0,22). Es kann also bestätigt werden, dass der Begriff VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM) in den Assoziationen einheitlichere Vorstellungen hervorbringt als der Begriff SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD), bei dem die unterschiedliche Lehrveranstaltungs-konzeption quantitativ wie qualitativ deutlich zum Vorschein kommt. Die Hypothese, dass die Begriffe HAUSARBEIT/DISSERATION, AKTIVE TEILNAHME/CONTRÔLE CONTINUE (CC) und REFERAT/EXPOSÉ stärkere kulturbedingte Divergenzen aufweisen als der Begriff KLAUSUR/DEVOIR SUR TABLE konnte

anhand der quantitativen Ergebnisse zwar zunächst bestätigt werden, jedoch wurde der Stimulus KLAUSUR/DEVOIR SUR TABLE hauptsächlich mit allgemeinen Begriffen wie *Stress/Stress* (Stress) und *Prüfung/Partiel* (Prüfung) assoziiert, die nicht direkt auf die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen zurückgeführt werden können. Allerdings weisen die anderen drei Stimuli starke kulturbedingte Unterschiede auf. Diese Hypothese kann also zum Teil bestätigt werden. Des Weiteren zeigten die qualitativen Ergebnisse, die die Assoziationen zu den Stimuli in den beiden Kulturen kontrastieren, dass 7 von 22 Begriffen³⁷ der Handlungsfelder „Kommunikation“, „Verhalten“ und „Organisation“ mit Reaktionen verbunden wurden, die eindeutig auf die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen zurückzuführen sind. Nur der Stimulus BIBLIOTHEK (BIB)/ BIBLIOTHÈQUE zeigte mit der französischen Reaktion *Recherche* (Forschung) eine unerwartete, jedoch nicht signifikante Abweichung zu den aufgestellten Hypothesen. Die übrigen Begriffe dieser drei Handlungsfelder wurden überwiegend mit allgemeinen Assoziationen verbunden, die nicht direkt auf die kulturspezifischen Unterschiede der Universitätskontexte zurückgeführt werden können. Somit sind diese drei Stimuli-Kategorien durch die Art und die Frequenz der Assoziationen zwar von kulturspezifischen Differenzen bei der Begriffserschließung betroffen, jedoch nicht zwangsläufig von Unterschieden, die mit den Lehr- und Lernkulturen verbunden sind. Die Reaktionen zu den Stimuli aus diesen drei Kategorien reflektieren *zum Teil* differente Kommunikationsräume und deren unterschiedliche Nutzung, unterschiedliche Rollenerwartungen und verschiedene hierarchische Strukturen sowie kulturspezifische Lehr- und Lernstile, Arbeits- und Prüfungsformen. Außerdem wurde keine deutliche Abweichung von den dargestellten Lehr- und Lernkulturen gefunden, sondern nur allgemeine Reaktionen, die nicht in den spezifischen Lehr- und Lernkulturen verankert sind, daher kann die Hypothese bestätigt werden, dass die jeweils kulturspezifisch internalisierten Kommunikationsmuster, Verhaltensweisen und Organisationsstrukturen in den Assoziationen reflektiert werden, unter dem Einwand, dass *nicht nur* die Lehr- und Lernkulturen widerspiegelt werden. Die Assoziationen zu den Schlüsselbegriffen drücken – neben den allgemeinen Aussagen ohne direkten Bezug zu dem Universitätskontext – die kulturspezifischen Verhältnisse

³⁷ Bei diesen 7 Begriffen handelt es sich um SPRECHSTUNDE/PERMANENCE, DOZENT*IN/MAÎTRE DE CONFÉRENCES, VORLESUNG/COURS MAGISTRAL (CM), SEMINAR/TRAVAUX DIRIGÉS (TD), HAUSARBEIT/DISSERTATION, REFERAT/EXPOSÉ, AKTIVE TEILNAHME/CONTRÔLE CONTINUE (CC).

der deutschen bzw. französischen Lehr- und Lernkultur aus, wenn die Sozialisation der Studierenden an einer deutschen bzw. französischen Universität stattgefunden hat. Zusammenfassend wurde in der vorliegenden Untersuchung bestätigt, dass die Reaktionen auf die Stimuli auf deutscher Seite *Merkmale* des interaktiven und diskursiven Lernens und auf französischer Seite *Aspekte* des monologisch präsentierenden Lehrens und rezipierenden Lernens reflektieren. Die Schlüsselbegriffe aus dem deutschen und französischen Universitätskontext, die aufgrund disparater Lehr- und Lernkulturen in Deutschland und in Frankreich mit unterschiedlichen kulturspezifischen Vorstellungen verbunden sind, werden in der vorliegenden Untersuchung auf sprachlicher Ebene von Studierenden mit differenten Wörtern assoziiert, die diese Unterschiede teilweise reflektieren.

Da bisher keine anderen Wortassoziationsexperimente zu Unterschieden in den Lehr- und Lernkulturen durchgeführt wurden, können die hier erhaltenen Ergebnisse nicht mit anderen verglichen werden. Die Ergebnisse müssten daher in einer nachfolgenden, unabhängigen Studie repliziert werden, um sie zu validieren. Die gewonnenen Ergebnisse sind nur für die vorliegende Arbeit und für die hier untersuchte Proband*innengruppe zutreffend. Dies zeigt sich besonders deutlich in den deutschen Reaktionen zu den Stimuli MEHRSPRACHIGKEIT, AUSLANDSSEMESTER und PRAKTIKUM, die vermehrt mit *Französisch*, *Frankreich* bzw. *Dijon* und *Schule* assoziiert wurden. Mehr als die Hälfte der deutschen Teilnehmenden (56%) gab an, bereits ein Auslandssemester in Frankreich und ggf. in einem weiteren Land absolviert zu haben. Außerdem gaben 33% der deutschen Proband*innen an, im Bachelor oder Master of Education zu studieren, womit sie ihr curricular eingebundenes Praktikum an einer Schule absolvieren müssen. Da die Angabe zum angestrebten Abschluss nicht explizit abgefragt wurde, kann die Zahl der Lehramtsstudierenden natürlich noch höher ausfallen. Die Ergebnisse sind also stark von den Studierenden abhängig, die an der Umfrage teilgenommen haben (s. hierzu auch Cramer 1968: 164–168 und Deese 1965: 39).

Dennoch stellt die vorliegende Untersuchung einen interessanten Ausgangspunkt für zukünftige Studien dar. Beispielsweise könnten in nachfolgenden Arbeiten Assoziationen von Studierenden aus den Geistes- und aus den Naturwissenschaften kontrastiert oder die Perspektive von Lehrenden oder Administrator*innen berücksichtigt werden.

8. Konsequenzen für die Förderung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, kulturbedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Wortassoziationen zu ausgewählten Schlüsselbegriffen aus dem deutschen und französischen Universitätskontext aufzudecken, somit möglichen Kommunikationsproblemen des studentischen deutsch-französischen Austauschs vorzubeugen und einen Beitrag zur interkulturellen (Sprach-)Kompetenz zu leisten. Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich Beobachtungen gewinnen, die sich für den Bereich der interkulturellen Kommunikation und der Förderung interkultureller Kompetenzen an Universitäten konkretisieren lassen.

Wie die Ergebnisse des Wortassoziationsexperiments bestätigen, unterscheiden sich die akademischen Systeme zwischen Deutschland und Frankreich stark voneinander, sodass als ähnlich oder äquivalent angenommene kulturelle Schlüsselbegriffe oftmals unterschiedlich verstanden werden. Dies weist darauf hin, dass Austauschstudierende vor eine Reihe interkultureller Herausforderungen gestellt werden. Die Internationalisierung der Universitäten und die zunehmende grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden, aber auch der Zusammenhang des Studiums mit der *Employability*³⁸ haben dazu geführt, dass interkulturelle Kompetenzen im Studium zu Schlüsselqualifikationen geworden sind (vgl. Schumann 2012a: 27f; Schumann 2017: 21).³⁹ Daher stellt sich die Frage, welche Maßnahmen und Methoden zur Entwicklung und Förderung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen eingesetzt werden (können).⁴⁰

An der Johannes Gutenberg-Universität wird jährlich ein eintägiges interkulturelles Training durchgeführt, das die deutschen und französischen Studierenden des *Cursus intégré* für kulturelle Herausforderungen sensibilisieren soll. Zudem erhalten sie

³⁸ *Employability* bezeichnet hier die Vorbereitung auf den internationalen Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Erwerb von Kompetenzen, um in einem internationalen Berufsumfeld erfolgreich handeln zu können (vgl. Schumann 2012a: 33; Vatter 2017: 55).

³⁹ Erll und Gymnich (2011²: 11–14) nehmen eine Einteilung der interkulturellen Kompetenz in drei Teilkomponenten vor, die bei Hiller (2017: 41–46) und Schumann (2012a) direkt auf den Universitätskontext bezogen werden.

⁴⁰ Im Rahmen des Forschungsprojekts MUMIS „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ hat Schumann (2012b) anhand authentischer *Critical Incidents* ein Trainingskonzept erarbeitet, das zur Förderung interkultureller Kompetenzen beitragen will (2012b: 70–75). Müller-Jacquier (2000) hat ein linguistisch orientiertes Trainingskonzept „*Linguistic Awareness of Cultures* (LAC“) konzipiert. Diese sprachwissenschaftlich inspirierte Analyse basiert auf 10 interdependenten Kriterien, die für die Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation sensibilisieren und dabei psychologische Attributionen, die nationale Stereotypen hervorrufen können, vermeiden sollen.

durch einen curricular eingebundenen Besuch der Partnerstadt im Rahmen einer Seminarfahrt vor Beginn der Auslandsphase Einblick in das Leben und das universitäre Bildungssystem des Partnerlandes. Des Weiteren schreiben die Studierenden nach der Seminarfahrt und zum Ende ihrer Auslandsphase jeweils einen Reflexionsbericht, um einerseits durch den Vergleich der verschiedenen akademischen Kulturen ihre eigenen Lerngewohnheiten kritisch zu reflektieren und andererseits die interkulturellen Erfahrungen des integrierten Studiengangs für die eigene persönliche wie berufliche Entwicklung festzuhalten. Die curriculare Integration dieser interkulturellen Inhalte in den binationalen Studiengang trägt dazu bei, dass die Studierenden interkulturelle Kompetenzen zielgerichtet und kontextspezifisch, d.h. auf das Studium bezogen, entwickeln können. Jedoch bleibt fraglich, inwiefern diese Maßnahmen von den Studierenden als solche verstanden werden und ob sie tatsächlich dazu beitragen, Differenzen und deren Funktionsweisen objektiv zu erkennen, ohne zu stereotypen Zuschreibungen zu führen. Die „Tendenz zur Überhöhung des Eigenen gegenüber dem Fremden“ (Hiller 2017: 47), also die Tatsache, sich Vernunft zuzuschreiben und den anderen Unvernunft vorzuwerfen (vgl. Verbunt 2011: 136), könnte dazu führen, das andere Bildungssystem pauschal als schlechter abzustempeln, Vorurteile zu verstärken, und letztendlich die „Studieneffektivität und Studienzufriedenheit“ (Schumann 2017: 22) beeinträchtigen.

Die vorliegende Untersuchung hat durch Aufdecken von Assoziationsunterschieden interkulturell relevantes (Sprach-)Wissen erarbeitet, das zur Förderung interkultureller Kompetenzen in Trainingskonzepte integriert werden könnte. Anhand der Einordnung der Assoziationen in den kulturspezifischen Kontext können die unterschiedlichen Bedeutungen der Schlüsselbegriffe transparent gemacht werden. Die daraus hervorgehenden unterschiedlichen Vorstellungen können erschlossen und dadurch potenzielle Missverständnisse identifiziert werden. Knapp (2010³) und Müller-Jacquier (2008) betonen zudem die Relevanz der Begriffsbedeutung und der adäquaten Interpretation kulturspezifischer Zeichen für die interkulturell erfolgreiche Verständigung. Daher kann anhand dieser Arbeit ein wichtiger Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Studium geleistet werden.

9. Bibliographie

- Ambassade de France en Allemagne (Französische Botschaft in Berlin) (2003): *Text des Élysée-Vertrags von 1963*. Abgerufen am 07.03.2022 von <https://de.ambafrance.org/Grundlagentexte>.
- Ambassade de France en Allemagne (Französische Botschaft in Berlin) (2019): Text des Vertrages von Aachen von 2019. Abgerufen am 07.03.2022 von <https://de.ambafrance.org/Text-des-Vertrages-von-Aachen-von-2019>.
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Baasner, Frank, Bérénice Manac'h & Alexandra von Schumann (2010²): *Points de vue. France – Allemagne, un regard comparé/Sichtweisen. Deutschland – Frankreich, ein vergleichender Blick*. Rheinbreitbach: NDV.
- Barmeyer, Christoph (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Barmeyer, Christoph & Isabelle Demangeat (2007): Notions partagées ou malentendus interculturels? Regards sur quelques « mots-clés » dans les coopération managériales franco-allemandes [65 Paragraphen]. In: Behr, Irmtraud, Dieter Hentschel, Michel Kauffmann & Anja Kern (Hrsg.), *Langue, économie et entreprise. Le travail des mots*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 371–391. Online verfügbar: <http://books.openedition.org/psn/7952>.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cramer, Phebe (1968): *Word association*. New York: Academic Press.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.) (2021): *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in*

- Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv Publikationen. Online verfügbar: <https://doi.org/10.3278/7004002tw>.
- Deese, James (1965): *The structure of associations in language and thought*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Deutsch-Französische Hochschule (DFH) (2020): *Jahresbericht 2020 der DFH*. Abgerufen am 07.03.2022 von <https://www.dfh-ufa.org/die-dfh/die-dfh-im-ueberblick>.
- Dilthey, Wilhem (1962⁵): *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Stuttgart: Teubner (Gesammelte Schriften, 1).
- Dorn, Matthias (1998): *Priming-Effekte bei unterschiedlich assoziierten Wortpaaren. Untersuchungen zum Status von Assoziationserhebungen und verschiedenen semantischen Relationen im Leseprozess*. Freiburg im Breisgau: IIG-Berichte.
- Durand, Béatrice, Stefanie Neubert, Dorothee Röseberg & Virginie Viallon (2007): *Étudier en France et en Allemagne. Approche comparée des cultures universitaires*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Erll, Astrid & Marion Gymnich (2011²): *Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Fitzpatrick, Tess, David Playfoot, Alison Wray & Margaret J. Wright (2015): Establishing the reliability of word association data for investigating individual and group differences. In: *Applied Linguistics*, 36(1), 23–50. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1093/applin/amt020>.
- Fitzpatrick, Tess & Peter Thwaites (2020): Word Association Research and the L2 Lexicon. In: *Language Teaching. Survey and Studies*, 53(3), 237–274. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1017/S0261444820000105>.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. Selected essays. New York: Basis Books. Online verfügbar: https://search.alexanderstreet.com/view/work/bibliographic_entity%7Cbibliographic_details%7C1667767.

- Grice, Paul (1989): *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hiller, Gundula Gwenn (2013): Cultures d'enseignement et d'apprentissage en France et en Allemagne dans un contexte d'internationalisation et de mobilité. In: Gonnot, Anne-Catherine, Nadine Rentel & Stephanie Schwerter (Hrsg.), *Dialogues entre langues et cultures*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 147–176.
- Hiller, Gundula Gwenn (2017): Kulturelle Herausforderungen durch Unterschiede in den deutschen und französischen Lehr-Lernpraktiken. In: Hiller, Gundula Gwenn, Hans-Jürgen Lüsebrink, Patricia Oster-Stierle & Christoph Vatter (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Wiesbaden: Springer, S. 35–50. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7>.
- Hiller, Gundula Gwenn & Thomas Hippler (2014): ‚Studieren‘ vs. ‚étudier‘. Aktuelle und historische Perspektiven auf das deutsche und französische Hochschulsystem. In: *Lendemain*, 39(153), 36–55. Online verfügbar: <https://elibrary.narr.digital/article/99.125005/ldm20141530036>.
- Hofstede, Geert (1997): *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- Humboldt, Wilhelm von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler. Online verfügbar: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10904366-1>.
- Kent, Grace. H. & Aaron. J. Rosanoff (1910): A study of association in insanity. In: *American Journal of Psychiatry*, 67(1), 37–96.
- Knapp, Annelie (2010³): Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–97. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92312-3>.
- Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz.

- Kundera, Milan (1987): *Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Leenhardt, Jacques (Hrsg.) (1989): *Esprit – Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. München: Piper.
- Müller, Bernd-Dietrich (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6, 102–119.
- Müller, Bernd-Dietrich (1981a): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.), *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Weil der Stadt: Lexika-Verlag, S. 9–10.
- Müller, Bernd-Dietrich (1981b): Bedeutungserwerb. Ein Lernprozess in Etappen. In: Ders. (Hrsg.), *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Weil der Stadt: Lexika-Verlag, S. 113–154.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, S. 20–51. Online verfügbar: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14242>.
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhring, S.69–113.
- Müller-Jacquier, Bernd (2008): Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 60(5), 21–35.

- Ogden, Charley Kay & Ivor Armstrong Richards (1972¹⁰): *The Meaning of Meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. London: Routledge.
- Queis, Dietrich von (2009): *Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ramdan, Mohcine Ait (2013): Wortassoziationen. Ein interkultureller Vergleich zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 35–61. Online verfügbar: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1000305>.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Reckwitz, Andreas (2007): Kultursoziologie. In: Straub, Jürgen, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 201–211. Online verfügbar: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=854781>.
- Roche, Jörg & Mélody Roussy-Parent (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35(1), 228–250. Online verfügbar: <https://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul-200610228>.
- Rosenzweig, Mark R. (1957): Étude sur l'association des mots. In: *L'année psychologique*, 57(1), 23–32. Online verfügbar: <https://www.persee.fr/collection/psy>.
- Rosenzweig, Mark R. (1964): Word associations of French workman. Comparison with associations of French students and American workmen and students. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3(1), 57–69. Online verfügbar: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(64\)80059-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(64)80059-1).

- Russell, Wallace. A. & James J. Jenkins (1954): Studies on the role of language in behavior. The complete Minnesota norms for responses to 100 words from the Kent-Rosanoff Word Association Test. In: *Technical Report, 11*.
- Saussure, Ferdinand de (2011): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: De Gruyter. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1515/9783110870183>.
- Schmäing, Till & Norbert Grotjohann (2021): Student's word associations with different terms related to the Wadden Sea: Does the place of residence (coast or inland) have an influence? In: *Education Sciences, 11(6)*, 284–302. Online verfügbar: <https://doi.org/10.3390/educsci11060284>.
- Schumann, Adelheid (2012a): Zur Erforschung und Entwicklung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen. In: Dies. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: Transcript, S. 27–53. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419250>.
- Schumann, Adelheid (2012b): Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In: Dies. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: Transcript, S. 55–79. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419250>.
- Schumann, Adelheid (2017): Zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen in der Hochschule. Kernprobleme, Konzepte und Trainingsmethoden. In: Hiller, Gundula Gwenn, Hans-Jürgen Lüsebrink, Patricia Oster-Stierle & Christoph Vatter (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Wiesbaden: Springer, S. 19–32. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7>.
- Vatter, Christoph (2003): La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne. In : *Questions de communication, 4*, 27–41. Online verfügbar: <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4527>.

- Vatter, Christoph (2017): Interkulturelles Lernen und Vermittlung interkultureller Kompetenz im Studium. Praxisbeispiele und Konzepte aus der deutschen Hochschullandschaft. In: Hiller, Gundula Gwenn, Hans-Jürgen Lüsebrink, Patricia Oster-Stierle & Christoph Vatter (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Wiesbaden: Springer, S. 51–66. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7>.
- Verbunt, Gilles (2011): *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique social.
- Werlen, Iwar (2002): *Sprachliche Relativität. Eine problemorientierte Einführung*. Tübingen: Francke.
- Whorf, Benjamin Lee (1963): *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wierzbicka, Anna (1985): *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma.
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Paragraphen]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1). Online verfügbar: <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.969>.
- Wittgenstein, Ludwig (1922): *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge.

10. Anhang

Anhang 1. *Outgoing*-Zahlen der Mainzer Studierenden, die mit ERASMUS an die *Université de Bourgogne* gehen.

Jahr	Mainzer Studierende nach Dijon	1 Semester	2 Semester
2014/15	64	37	27
2015/16	89	43	46
2016/17	68	29	39
2017/18	64	36	28
2018/19	64	30	34
2019/20	70	30	40
2020/21	76	27	49
2021/22	65	30	35
Durschnitt pro Jahr	70		

Insgesamt stehen 190 *Outgoing*-Platz zur Verfügung, davon allein 60 für den *Cursus Intégré* (30 Bachelor, 20 Master, 10 Promovierende).

Tabelle 9. Die *Outgoing*-Zahlen der Mainzer Studierenden, die mit ERASMUS an die *Université de Bourgogne* gehen.

Anhang 2. Übersicht der in die Auswertung einbezogenen Fragebögen.

Die gesamte Übersicht der in die Auswertung einbezogenen Fragebögen befindet sich in der elektronischen Excel-Datei „Anhang 2“, die der Arbeit beigelegt wurde.

Legende:

Soziodemographische Angabe	Personenbezogene Daten	Variable
	Nicht beantwortet	-9
Geschlecht	Weiblich	1
	Männlich	2
	Divers	3
	Ich möchte keine Angabe machen	4
Heimatuniversität	Johannes Gutenberg-Universität/ <i>Université de Bourgogne</i>	1
	Andere	2
Sozialisationsland	Deutschland/Frankreich	1
	Andere	2
Muttersprache	Deutsch/Französisch	1
	Andere	2
Studienzyklus	Bachelor/ <i>Licence</i>	1
	Master	2
	Andere	3
Auslandserfahrung	Ja	1
	Nein	2

Tabelle 10. Legende zu Anhang 2.

Anhang 3. Personenbezogene Daten.

Sozio-demographische Angabe	Personenbezogene Daten	Anzahl Deutsch	Prozent Deutsch	Anzahl Französisch	Prozent Französisch
	Teilnehmende insgesamt	81	100,00%	52	100,00%
Geschlecht	Weiblich	68	83,95	35	67,31
	Männlich	11	13,58%	10	19,23%
	Divers	0	0,00%	3	5,77%
	Ohne Angabe	2	2,47%	4	7,69%
Alter	17	0	0,00%	2	3,85%
	18	3	3,70%	11	21,15%
	19	7	8,64%	3	5,77%
	20	11	13,58%	10	19,23%
	21	12	14,81%	8	15,38%
	22	19	23,46%	7	13,46%
	23	7	8,64%	6	11,54%
	24	10	12,35%	3	5,77%
	25	6	7,41%	1	1,92%
	26	1	1,23%	0	0,00%
	27	0	0,00%	1	1,92%
	28	3	3,70%	0	0,00%
	29	2	2,47%	0	0,00%
Heimatuniversität	Johannes Gutenberg-Universität/ <i>Université de Bourgogne</i>	81	100,00%	51	98,08%
	<i>École de musique de Dijon</i>	0	0,00%	1	1,92%
Sozialisations-land	Deutschland/ Frankreich	81	100,00%	49	94,23%
	Österreich	0	0,00%	1	1,92%
	Algerien	0	0,00%	1	1,92%
	England	0	0,00%	1	1,92%
Muttersprache	Deutsch/Französisch	81	100,00%	51	98,08%
	Deutsch und Französisch	0	0,00%	1	1,92%
Fächer	Geisteswissenschaften	81	100,00%	52	100,00%
Studienzyklus	Bachelor/ <i>Licence</i>	60	74,07%	34	65,38%
	Master	19	23,46%	17	32,69%
	Promotion	1	1,23%	1	1,92%
	Drittfach	1	1,23%	0	0,00%
Semester	1./L1	13	16,25%	14	26,92%
	2.	7	8,64%	0	0,00%
	3./L2	7	8,64%	6	11,54%
	4.	10	12,35%	0	0,00%
	5./L3	14	17,28%	15	28,85%
	6.	4	4,94%	0	0,00%
	7./M1	9	11,11%	10	19,23%
	8.	3	3,70%	0	0,00%
	9./M2	2	2,47%	7	13,46%
	10.	2	2,47%	0	0,00%

	11.	4	4,94%	0	0,00%
	12.	1	1,23%	0	0,00%
	13.	1	1,23%	0	0,00%
	14.	1	1,23%	0	0,00%
	15.	2	2,47%	0	0,00%
	Ohne Angabe	1	1,23%	0	0,00%
Auslandserfahrung	Nein	36	44,44%	18	34,62%
	Ja	45	55,56%	34	65,38%
Davon in	Frankreich/ Deutschland	36	44,44%	23	44,23%
	Frankreich + 1 weiteres Land/ Deutschland + 1 weiteres Land	7	8,64%	4	7,69%
	Frankreich + mehrere weitere Länder/ Deutschland + mehrere weitere Länder	0	0,00%	1	1,92%
	England	1	1,23%	1	1,92%
	Österreich	0	0,00%	2	3,85%
	Spanien	0	0,00%	1	1,92%
	Tschechien	0	0,00%	1	1,92%
	Ohne Angabe	1	1,23%	2	3,85%

Table 11. Die tabellarische Auswertung der gesamten personenbezogenen Angaben.

Anhang 4. Auswertung aller Stimuli

Die tabellarische Auswertung aller Stimuli befindet sich in der elektronischen Excel-Datei „Anhang 4“, die der Arbeit beigelegt wurde.

Legende

Spaltenüberschrift	Bedeutung
Anzahl D bzw. Anzahl F	Die Anzahl der Teilnehmenden, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Prozent gesamt	Der prozentuale Anteil der Teilnehmenden, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Deutsch bzw. Französisch	Die Wörter, die von den Teilnehmenden assoziiert wurden

Master/Doktorat	Die Anzahl der Masterstudierenden und Doktorand*innen, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Prozent M	Der prozentuale Anteil der Masterstudierenden und Doktorand*innen, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Anteil M gesamt	Der prozentuale Anteil der Masterstudierenden und Doktorand*innen von den gesamten Teilnehmenden, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Auslandssemester	Die Anzahl der Studierenden mit Auslandssemester, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Prozent A	Der prozentuale Anteil der Studierenden mit Auslandssemester, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben
Anteil A gesamt	Der prozentuale Anteil der Studierenden mit Auslandssemester von den gesamten Teilnehmenden, die auf einen Stimulus mit derselben Assoziation geantwortet haben

Tabelle 12. Legende zu Anhang 4.

Anhang 5. Kommentar einer Versuchsperson

Der Kommentar einer Versuchsperson über die Reaktion *Très exigeant.e* (Sehr fordernd) zu dem Stimulus PROFESSEUR.E. Der Kommentar wird im Original abgebildet, Rechtschreib- und Grammatikfehler wurden nicht korrigiert.

„J'ai dit "exigeants" pour "Professeur", mais je voulais préciser ma pensée, au cas où ce soit mal compris. Il est logique que les professeurs attendent de nous du travail et une bonne compréhension du cours, ce que je leur reproche, c'est que dès la L1, alors que certains d'entre nous n'ont que 17 ans et sortons tout juste de 17 ans à vivre dans le cocoon familial en général, sommes livrés à nous même dans un endroit nouveau avec un cadre

de vie auquel il n'est pas facile de s'adapter et des méthodes de travail vastement différentes de celles que nous avons utilisé durant nos 14 ans d'enseignement précédents. Arrivés en L1, il nous est constamment rabaché par les professeurs que maintenant nous sommes adultes (alors que nous sommes tout juste majeurs), et que c'est à nous d'assumer notre décision de faire des études autrement, je cite, "vous ferez partie des 60% d'entre vous à échouer et à ne plus être là dans 4 mois. Regardez vos voisins et demandez vous si c'est eux, ou vous, qui serez toujours là." ce qui est très dur à entendre quand les cours n'ont même pas encore commencé et qu'on ne sait pas à quoi s'attendre. Ensuite, arrivés en L2, on nous apprend que puisque nous sommes là, on ne nous fera "pas de cadeaux" et que l'élimination est juste sous notre nez, l'échec est partout mais que nous sommes grands et que nous devrions le savoir. Il se trouve que ma promotion a été confinée en mars 2020 au début du semestre 2 et que nous n'avons donc pas eu cours DU TOUT de février 2020 à septembre 2020, la rentrée de L2, l'expérience était donc d'autant plus basse, ce qui n'empêchait pas les professeurs d'attendre de nous de grandes qualifications et, accessoirement ce qui est spécifique aux examens de l'année 2020/2021, d'être encore plus durs dans les notations et dans les demandes car, je cite de nouveau, "trop d'étudiants ont réussi leur année 2019/2020, il faut faire du tri." Certains professeurs sont bienveillants je le conçois, mais beaucoup voient les L1 ou bien comme de futurs échecs, ou bien comme des ministres expérimentés, ils ne cherchent pas à nous faire de transition car ils n'y voient pas d'intérêt, puisque nous sommes l'un ou l'autre. Je suis en L3 et je peux constater que les professeurs ont toujours cette vision manichéennes des étudiants qui ont soit eu de la chance, soit sont des génies, ils ne semblent toujours pas les considérer d'une autre manière. Quelques professeurs ont sinon une simple vision d'échecs sur pattes de leurs étudiants qu'ils méprisent, comme toute personne non diplômées de leur matière, et ce dans plusieurs filières. Aucun nom ne sera cité mais ces professeurs existent et sont objectivement représentés ici, je ne cherche pas à exagérer.

Ils pensent de cette manière car ils ont cette vision très française de la méritocratie, qui est moins présente dans d'autres pays mais qui tend à se démocratiser. Je ne sais pas si elle se ressent autant en Allemagne, mais je le saurais bientôt.

Merci d'avoir lu ma mini dissert et bon courage à toi pour ta thèse !!“

Die deutsche Übersetzung des Kommentars:

„Ich habe „fordernd“ für „Professor*in“ geschrieben, aber ich wollte meinen Gedanken klarstellen, falls er missverstanden wird. Es ist logisch, dass die Professoren von uns erwarten, dass wir gut arbeiten und den Kurs verstehen; das, was ich ihnen vorwerfe, ist, dass sie uns vom ersten Semester an, während einige von uns erst 17 Jahre alt sind und diese 17 Jahre im geschützten Familienkreis verbracht haben, uns selbst überlassen, an einem neuen Ort mit einem neuen Lebensumfeld, an das es nicht einfach ist, sich anzupassen, und uns mit Arbeitsmethoden alleine lassen, die sich erheblich von denen unterscheiden, die wir während unserer 14-jährigen Schullaufbahn angewendet haben. Ab dem ersten Semester werden wir von den Professoren ständig darauf hingewiesen, dass wir jetzt erwachsen sind (auch wenn wir grade erst volljährig geworden sind), und, dass es jetzt an uns liegt und wir zu der Entscheidung zu studieren stehen müssen; ich zitiere: „Sie gehören zu den 60%, die scheitern und in 4 Monaten nicht mehr da sein werden. Schauen Sie sich Ihre Nachbarn an und fragen Sie sich, ob Sie selbst oder der andere noch da sein wird.“ Es ist hart, das zu hören, wenn noch nicht einmal der Unterricht begonnen hat und man nicht weiß, was einen überhaupt erwartet. Dann, im zweiten Studienjahr, wird uns beigebracht, dass wir, nur, weil wir es ins zweite Studienjahr geschafft haben, „nichts geschenkt kriegen“, und, dass das Versagen hinter jeder Ecke warten kann, es ist überall, aber wir sind ja schon groß und müssten das längst wissen. Es ist so, dass mein Jahrgang ab März 2020 zu Beginn des zweiten Semesters im Lockdown war und dass wir daher von Februar 2020 bis September 2020 ÜBERHAUPT keinen Unterricht hatten, sodass unsere Erfahrungen zu Beginn des zweiten Studienjahrs umso geringer waren, was die Professoren aber nicht daran gehindert hat, von uns große Qualifikationen zu erwarten und grade bei den Prüfungen 2020/21 noch strenger mit der Notenvergabe und den Prüfungsaufgaben zu sein, denn, ich zitiere noch einmal „zu viele Studenten haben 2019/20 die Prüfungen bestanden, wir müssen aussieben.“ Ich gebe zu, einige Professoren sind wohlwollend, aber viele sehen die Erstsemester entweder als zukünftige Versager oder als erfahrene Minister, sie wollen uns nicht helfen, uns zu etwas Anderem zu machen, sie haben überhaupt kein Interesse daran, denn wir sind entweder das eine oder das andere. Ich bin jetzt im dritten Studienjahr und kann bezeugen, dass die Professoren immer noch diese Sicht auf uns Studenten haben, entweder hatten wir Glück oder wir sind Genies, sie scheinen uns noch immer nicht anders wahrzunehmen. Einige

Professoren haben auch einfach die Sicht, dass Studenten das Scheitern auf zwei Beinen sind, das sie verachten, wie jede Person ohne Abschluss in ihrem Fach, und das in mehreren Fächern. Es werden keine Namen genannt, aber diese Professoren existieren und sind hier objektiv dargestellt, ich habe nicht übertrieben.

Sie denken so, weil sie diese sehr französische meritokratische Sicht haben, die in anderen Ländern weniger präsent ist, die aber langsam demokratisiert wird. Ich weiß nicht, ob das in Deutschland auch so stark zu spüren ist, aber ich werde es bald herausfinden.

Vielen Dank, dass du meine Mini-Dissertation gelesen hast und viel Erfolg für deine Abschlussarbeit!!“