

DIE FÖRDERUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT UND  
DER TRANSKULTURALITÄT IN DER  
GYMNASIALEN OBERSTUFE ÜBER EIN  
INTERNATIONALES UND FREMDSPRACHIGES  
PROJEKT

Fallstudie über das mehrsprachige Projekt zwischen der  
Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium Koblenz

Magisterarbeit  
Hirvimäki Sanna und Karttunen Mari

Universität Jyväskylä  
Institut für moderne und klassische Sprachen  
Deutsche Sprache und Kultur  
26.5.2010

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|  |   |
|--|---|
| Tiedekunta – Faculty<br>Humanistinen tiedekunta  | Laitos – Department<br>Kielten laitos           |
| Tekijä – Author<br>Hirvimäki Sanna ja Karttunen Mari   |   |
| Työn nimi – Title<br>Die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Transkulturalität in der gymnasialen Oberstufe über ein internationales und fremdsprachiges Projekt<br>- Fallstudie über das mehrsprachige Projekt zwischen der Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium Koblenz   |   |
| Oppiaine – Subject<br>Saksan kieli ja kulttuuri  | Työn laji – Level<br>Pro Gradu tutkielma        |
| Aika – Month and year<br>Toukokuu 2010   | Sivumäärä – Number of pages<br>104 + 6 liitettä |
| Tiivistelmä – Abstract   |   |
| <p>Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkittiin 2008 kevään aikana suomalaisen Jyväskylän Normaalikoulun lukion ja saksalaisen Görres-Gymnasiumin (Koblenz) toteuttamaa kansainvälistä yhteistyöprojektia. Tavoitteena oli selvittää, kuinka osallistujien transkulttuurainen identiteetti kehittyi sekä toteutuuko monikielisyys tässä kansainvälisessä projektissa. Lisäksi haluttiin selvittää opettajien ja oppilaiden motivaatioita projektiin osallistumiseen sekä kieltenkäyttöä eri tilanteissa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin vuonna 2007 projektiin osallistuneiden suomalaisten oppilaiden sekä vuonna 2008 mukana olevien suomalaisten ja saksalaisten opettajien ryhmähaastattelujen ja oppilaiden kyselylomakkeiden avulla. Haastattelumetodina käytettiin teemahaastattelua ja kyselyissä avoimia kysymyksiä. Tutkijat tekivät lisäksi havainnointia saksalaisten vaihtoviikon aikana Jyväskylän Normaalikoululla. Tutkimustulosten analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia, jonka avulla tulokset jaettiin kolmeen luokkaan: motivaation merkitys, transkulttuuraisen identiteetin kehitys ja monikielisyyden toteutuminen.</p> <p>Transkulttuuraisuus korostaa, että ihmisellä voi olla useita eri identiteettejä ja hän voi kuulua moniin kulttuureihin samaan aikaan. Kulttuureina ei käsitetä pelkästään kansallisuksia, vaan esimerkiksi kielet, uskonto, perhe tai muut kiinnostuksen kohteet kuuluvat yksilön kulttuuritaustaan. Kulttuurit muuttuvat ja kehittyvät elämän myötä ja kulttuurit menevät limittäin keskenään, jolloin eri kulttuureja ei nähdä raja-aitoina. Tutkimustulosten analyysissa ilmeni, että suomalaisten ja saksalaisten osallistujien lähtökohdat olivat erilaiset: suomalaisille projekti on enemmän kielipainotteinen, kun saksalaiset puolestaan tekevät pääosin yhteistyötä kulttuuriintutustumisen vuoksi. Tutkitussa projektissa transkulttuuraisuus tuli esiin mm. vaihtoviikolla koulussa järjestettyjen toiminnallisten aktiviteettien ja perheissä majoittumisen kautta, joissa kulttuurit pääsevät sekoittumaan. Projektiviikko ei kuitenkaan antanut tarpeeksi kulttuurisia konfliktitilanteita, jolloin osallistujat olisivat voineet löytää yhdessä ratkaisumalleja niihin ja sitä kautta oppia jotain aitoa toisen kulttuurista ja näin ollen muodostaa yhdessä uuden toimintakulttuurin.</p> <p>Euroopan komission ohjeistuksen mukaan Euroopan Unionin tavoitteena on monikielinen Eurooppa, mikä edellyttää äidinkielen lisäksi kahden vieraan kielen hallintaa. Tutkimustulosten valossa projekti täyttää useimpien osallistujien kohdalla kyseisen monikielisyyden vaatimuksen, sillä projektissa puhutaan saksaa, englantia ja suomea. Englanti toimi ns. porttikielenä saksan kielelle, sillä ne kuuluvat samaan kieliperheeseen. Projektityöskentelyn kannalta tulevaisuudessa voisi pohtia, kuka suunnittelee aiheen ja kuinka yhteistyö toteutetaan, sillä tässä vaiheessa analyysin pohjalta voidaan sanoa, että vieraalla kielellä kommunikoinnin helpottamiseksi projektin aihe olisi pitänyt olla oppilaslähtöisesti suunniteltu. Näin eri kielten käyttötilanteet olisivat lisääntyneet ja monikielisyys olisi korostunut, kun oppilaat olisivat saaneet keskustella itselleen tärkeistä asioista, mitä myös vieraalla kielellä tapahtuva CLIL-opetusmetodi korostaa. Kun projektiin osallistuvat ryhmät sitoutetaan toimintaan projektin alussa, kaikki ottavat vastuuta ja yhteistyö toimii paremmin.</p> <p>Tutkimus oli suunnattu ennen kaikkea projektiin osallistuville ryhmille: kouluille, opettajille, oppilaille, yrityksille ja yliopiston opiskelijoille. Tutkijoina toivomme, että projektin osapuolet saavat Pro gradu-työstämme uutta näkökulmaa projektin kehitystyöhön. Uskomme myös, että tutkimuksemme antaa pohjatietoa kaikille opettajille ja erityisesti kieltenopettajille, jotka toteuttavat kansainvälistä yhteistyötä koulussaan.</p> |   |
| Asiasanat – Keywords Transkulturalität, Mehrsprachigkeit, internationales Projekt, Spracherziehung   |   |
| Säilytyspaikka – Depository Aalto kirjasto   |   |

# INHALTSVERZEICHNIS

|  |    |
|--|----|
| <b>1 EINLEITUNG</b> .....  | 5  |
| <b>2 SPRACHERZIEHUNG</b> .....   | 9  |
| <b>2.1 DIE BLICKWINKEL ZUR TRANSKULTURALITÄT</b> .....   | 10 |
| 2.1.1 <i>Von Interkulturalität und Multikulturalität zur Transkulturalität</i> .....             | 12 |
| 2.1.2 <i>Transkulturalität</i> .....   | 14 |
| 2.1.3 <i>Transkulturelle Erziehung</i> .....   | 16 |
| 2.1.4 <i>Interkulturelles Lernen oder transkulturelles Lernen</i> .....                          | 18 |
| <b>2.2 DIE BLICKWINKEL ZUR MEHRSPRACHIGKEIT</b> .....  | 19 |
| 2.2.1 <i>Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik</i> .....                         | 21 |
| 2.2.2 <i>Mehrsprachiges Sprachenlernen</i> .....   | 25 |
| 2.2.3 <i>Mehrsprachige Spracherziehung</i> .....   | 27 |
| <b>2.3 LEHRMETHODEN</b> .....  | 29 |
| 2.3.1 <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i> .....                               | 29 |
| 2.3.2 <i>Projektunterricht</i> .....   | 33 |
| 2.3.3 <i>Begegnungspädagogik</i> .....   | 37 |
| <b>3 DAS PROJEKT ZWISCHEN DEM GÖRRES GYMNASIUM KOBLENZ UND DER NORMAALIKOULU JYVÄSKYLÄ</b> ..... | 38 |
| <b>3.1 DIE GESCHICHTE DES PROJEKTS</b> .....   | 38 |
| <b>3.2 DER ABLAUF UND DIE INHALTE DES Kurses IN DER NORMAALIKOULU</b> .....                      | 39 |
| <b>3.3 DIE ZUSAMMENARBEIT</b> .....  | 41 |
| <b>3.4 DIE SPRACHE DES PROJEKTS</b> .....  | 42 |
| <b>4 METHODISCHES VERFAHREN</b> .....  | 43 |
| <b>4.1 UNTERSUCHUNGSMETHODEN</b> .....   | 43 |
| <b>4.2 UNTERSUCHUNGSFRAGEN</b> .....   | 44 |
| <b>4.3 DIE INFORMANTEN UND SAMMLUNG DES MATERIALS</b> .....                                      | 44 |
| 4.3.2 <i>Das Gruppeninterview mit sechs finnischen Lehrern</i> .....                             | 45 |
| 4.3.3 <i>Das Gruppeninterview mit fünf finnischen Schülern</i> .....                             | 46 |
| 4.3.4 <i>Das Interview mit zwei deutschen Lehrern</i> .....                                      | 47 |
| 4.3.5 <i>Die Befragung der finnischen und deutschen Schüler</i> .....                            | 47 |
| 4.3.6 <i>Die Beobachtung bei der Austauschwoche</i> .....  | 47 |
| 4.3.7 <i>Die Methode der Analyse</i> .....   | 48 |
| <b>5 DIE ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG</b> .....   | 49 |
| <b>5.1 DIE MOTIVATION DER TEILNEHMER</b> .....   | 49 |
| 5.1.1 <i>Das kulturelle Interesse an dem Projekt und an dem Austausch</i> .....                  | 49 |
| 5.1.2 <i>Das sprachliche Interesse</i> .....   | 50 |
| 5.1.3 <i>Die Berufliche Entwicklung</i> .....  | 51 |
| 5.1.4 <i>Die wirkliche Tätigkeit und die neuen Erfahrungen</i> .....                             | 53 |
| <b>5.2 DIE ENTWICKLUNG DER TRANSKULTURELLEN IDENTITÄT</b> .....                                  | 54 |
| 5.2.1 <i>Die Rolle des Inhalts und der Ziele</i> .....   | 54 |
| 5.2.2 <i>Das Thema des Projekts</i> .....  | 60 |
| 5.2.3 <i>Die kulturellen Erfahrungen in den Aktivitäten</i> .....                                | 64 |
| 5.2.6 <i>Die Zusammenarbeit der Projektteilnehmer</i> .....                                      | 68 |
| <b>5.3 DIE REALISIERUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT</b> .....   | 71 |
| 5.3.1 <i>Der Gebrauch der Sprachen</i> .....   | 71 |
| 5.3.2 <i>Die Entwicklung des Sprachkenntnisses</i> .....   | 77 |
| 5.3.4 <i>Die Probleme mit den Sprachen</i> .....   | 80 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6 DISKUSSION UND AUSBLICK .....</b>  | <b>84</b> |
| <b>6.1 DIE DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE.....</b>                                    | <b>84</b> |
| <i>6.1.1 Die Motive der Teilnehmer.....</i>   | <i>84</i> |
| <i>6.1.2 Die Entwicklung der transkulturellen Identität.....</i>                              | <i>85</i> |
| <i>6.1.3 Die Realisierung der Mehrsprachigkeit.....</i>                                       | <i>89</i> |
| <b>6.2 RELIABILITÄT UND VALIDITÄT DER UNTERSUCHUNG .....</b>                                  | <b>93</b> |
| <b>6.3 DIE ZUKÜNFTIGEN AUSBLICKE FÜR DAS PROJEKT UND<br/>    UNTERSUCHUNGSVORSCHLÄGE.....</b> | <b>94</b> |
| <b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>   | <b>97</b> |
| ANHANG 1 .....  | 105       |
| ANHANG 2 .....  | 107       |
| ANHANG 3 .....  | 109       |
| ANHANG 4 .....  | 110       |
| ANHANG 5 .....  | 111       |
| ANHANG 6 .....  | 112       |

## 1 EINLEITUNG

*”Kolko jazykov vieš, tolkokrát si človekom.”*

*”Mithilfe jeder gelernten Sprache,  
entwickelst du dich als Mensch weiter.”*

Ein slovakisches Sprichwort  
(*Jokaisen oppimasi kielen myötä kasvat ihmisenä.*)

(Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 2)

Die Mehrsprachigkeit wird in allen Ländern der Europäischen Union stark betont, weil die interkulturelle Kommunikation in Europa laut Beschluss der Kommission der Europäischen Gemeinschaften als ein Thema für das Jahr 2008 gesetzt worden ist (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2006). Die Kommission schlägt auch vor, dass in den Schulen mindestens zwei Fremdsprachen schon in der Kindheit gelernt werden sollten. In der Praxis bedeutet das Lernen einer Fremdsprache das Lernen des Englischen aber nach Meinung der Kommission genügt das heutzutage nicht. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 4.)

Im Hintergrund unserer Untersuchung geht es um die Sorge um die Zukunft der Sprachen in der finnischen Bildung. “Das Wählen der Fremdsprachen ist einseitiger und die Sprachkenntnisse sind tiefer aber schmaler geworden“ (Luukka & Pöyhönen 2007, 12). Immer mehr Gemeinden reduzieren die mehrsprachige Ausbildung der Kinder. Heutzutage kann man in 369 von 406 Gemeinden nur Englisch als A1-Sprache lernen, und am meisten ist die Anzahl von den Schülern gesunken, die Deutsch als A1-Sprache lernen.<sup>1</sup> In demselben Moment wird Finnland multikultureller, was vielsprachige Arbeitskräfte erfordert, um die Verbindungen über kulturelle Grenzen herstellen zu können. Besonders im Ausland ist die Mehrsprachigkeit schon lange als eine sehr gute Qualität Finnlands bekannt. (Puustinen 2008, 8-10.) Nach unserer Meinung wäre es schade, wenn die Sprachkenntnisse der Finnen sich auf nur eine oder zwei Sprachen beschränken würden. Deswegen wäre es wichtig, verschiedene Mittel zu finden, wie die Vielfalt der Sprachen in den Schulen vermehrt werden könnte und wie die verschiedenen Sprachen einander beim Sprachlernen stützen könnten. Die finnische Gesellschaft ist mit der Zeit immer multikultureller geworden, ein Merkmal ist u. a. die

---

<sup>1</sup> Die erste fremde Sprache, die in der finnischen Schule in der dritten Klasse angeboten wird.

Zunahme der Immigranten. Diese Veränderung der Umgebung hat auch einen Einfluss auf die Schule als Organisation. (Launonen & Pulkkinen 2004, 28). Aus diesem Grund wird auch in den finnischen Schulen Rücksicht auf die interkulturelle Erziehung genommen. In dem nationalen Lehrplan der gymnasialen Oberstufe wird die Entwicklung der Kulturidentität betont und die Rolle der eigenen und anderer Kulturen als ein wichtiges Lernziel gesehen (Opetushallitus 2003, 27). Deswegen werden verschiedene Mittel und Methoden zum interkulturellen Lernen entwickelt. Heutzutage ist es auch üblich, in allen Schulstufen internationale Projekte zu organisieren.

In dieser Untersuchung wird ein Beispiel für ein internationales Projekt in der gymnasialen Oberstufe vorgestellt. Das mehrsprachige Projekt wurde 2002 zwischen der Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium Koblenz gegründet.<sup>2</sup> Dieses Projekt integriert verschiedene Fächer (Deutsch, Finnisch, Kunst, Geschichte und Musik) und es steht als ein integrierter Kurs im Lehrplan der Normaalikoulu. Ein einzelnes Projekt, an dem einige Fachlehrer und eine Gruppe von Schülern von beiden Schulen teilnehmen, dauert ein Jahr. Während eines Jahres wird gegenseitiger Schüleraustausch organisiert, an dem die Teilnahme der Fachlehrer möglich ist. Die Ziele des Projekts betonen u.a. die kommunikative Rolle der Fremdsprachen und außerdem spornen sie zum Sprechen in authentischen Begegnungen an (Kara 2007, 52). Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, ob und wie ein internationales Projekt die transkulturelle und mehrsprachige Erziehung in der Oberstufe fördert und was für eine funktionale Rolle die deutsche Sprache hat. Unsere Hypothese ist, dass ein internationales Projekt die Mehrsprachigkeit und die Transkulturalität zwischen den gymnasialen Oberstufen fördert und dass die deutsche Sprache eine funktionale Rolle in diesem Projekt hat.

Genauer werden der konkrete Inhalt, die Erfahrungen der Fachlehrer und Schüler über die Zusammenarbeit und die Sprache in der Kommunikation betrachtet. Der nationale Lehrplan und die gemeinsamen Referenzniveaus des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen liegen dem Sprachunterricht zugrunde und das internationale Projekt wird auch aus diesen Blickwinkeln betrachtet.

---

<sup>2</sup> In dieser Untersuchung wird die Normaalikoulu Jyväskylä als Normaalikoulu und Görres-Gymnasium Koblenz als Görres-Gymnasium abgekürzt.

Der Spracherwerb und das Sprachlernen sind häufig untersucht worden. Apeltauer (1997), Cook, (1996), Oxford (1990), Mitchell & Myles (2004) und Kaikkonen (1994) haben zahlreiche Untersuchungen über die Spracherwerbstrategien und das Sprachlernen gemacht. Aber bisher sind **die Transkulturalität** und die Mehrsprachigkeit bei der Spracherziehung weniger untersucht. Die relevanteste Literatur unserer Magisterarbeit wird in den Kapiteln 2 und 2.1 vorgestellt und sie besteht aus den Werken von **Welsch** *Netzdesign der Kulturen* (2002) und von **Kaikkonen** *Vierauden keskellä - vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia* (2004) und *Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa- Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld* (2007). Die Spracherziehung gehört zu den neuesten Begriffen bei dem Sprachenlernen. Laut Kaikkonen (2004, 23) sollte heutzutage über die Spracherziehung anstatt des Sprachenlernens gesprochen werden, weil die Sprache als eine kulturelle und soziale Einheit gesehen wird. Um diese Auffassung zu unterstützen wird in unserer Untersuchung der Begriff Spracherziehung benutzt. In Kapitel 2.2 wird ein Blick auf **die Mehrsprachigkeit** beim Sprachlernen geworfen. In Kapitel 2.3 werden einige Theorien über verschiedene Lehrmethoden (**CLIL, Projektunterricht** und **Begegnungspädagogik**) vorgestellt und danach wird im Kapitel 3 **das Projekt zwischen dem Görres Gymnasiums und der Normaalkoulu** tiefgehend untersucht. Andere wesentliche Begriffe werden auch in dem Theorieteil geklärt, um die Verständlichkeit dieser Untersuchung zu verbessern.

Diese Untersuchung ist eine qualitative Fallstudie, in der sowohl die Lehrer als auch die Schüler<sup>3</sup> interviewt werden, die an dem internationalen Projekt zwischen Koblenz und Jyväskylä teilgenommen haben. Zuerst wird ein Themeninterview mit einer finnischen Deutschlehrerin und ein Gruppeninterview mit sechs finnischen Fachlehrer/innen in der Normalschule Jyväskylä durchgeführt. Den Informanten (zwei Kunstlehrerinnen, die Finnischlehrerin, die Deutschlehrerin, der Geschichtslehrer und der Musiklehrer) werden offene Fragen zu dem Projekt gestellt, worüber sie sich miteinander unterhalten. Die finnische Schülergruppe, die im letzten Jahr an dem Projekt teilgenommen hat, wird auch interviewt. Dann werden den deutschen Fachlehrern E-Mailinterviews geschickt und beim Austausch in Jyväskylä zwei deutsche Lehrer und die Schülergruppe des Görres-Gymnasiums interviewt. Dazu wird auch die Methode der engagierten

---

<sup>3</sup> In dieser Arbeit gibt es sowohl weibliche als auch männliche Informanten Aber aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit bei Informanten die maskuline Form benutzt.

Beobachtung während des Projektes verwendet. Die Analyse konzentriert sich darauf, wie die Transkulturalität und die Mehrsprachigkeit in diesem internationalen Projekt aus Sicht der Teilnehmer zum Vorschein kommen, welche Faktoren sie fördern können und welche sie verhindern. Darüber hinaus werden die abschließenden Betrachtungen und die Kritik dargestellt.



## 2 SPRACHERZIEHUNG

Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, ist Kaikkonen der Ansicht, dass man eher über die Spracherziehung als über das Sprachenlernen sprechen sollte, da dieses nicht nur als das Erlernen der einzelnen Sprachen, sondern als eine ganzheitliche kulturelle und soziale Gesamtheit gesehen wird (Kaikkonen 2004, 23). Laut Kaikkonen (2007, 40) sollte die zeitgenössische Spracherziehung sowohl die Muttersprache der Lernenden und deren kulturelle Herkünfte, als auch andere persönlichen Dimensionen der Lerner betrachten.

Im folgenden Kapitel wird vorgestellt, was die Spracherziehung beinhaltet. In dem Kapitel 2.1 wird ein Überblick über die Begriffe **Transkulturalität**, **transkulturelle Erziehung** und **transkulturelles Lernen** gegeben. Dann wird näher auf den Begriff **Mehrsprachigkeit** im Kapitel 2.2 eingegangen. Darin wird dargestellt, wie die Europäische Union sich mit der Mehrsprachigkeit in Europa beschäftigt. Außerdem werden verschiedene Mittel gesucht, wie die Mehrsprachigkeit und transkulturelle Erziehung im Alltag der Menschen und besonders der Schüler der gymnasialen Oberstufe gefördert werden können. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass man beim Fremdsprachenunterricht die Gemeinsamkeiten und die Verbindungen der verschiedenen Sprachen einbeziehen könnte (Grasz 2004, 102). Demnach konkurrieren die Sprachen nicht um die Stellung in der Gesellschaft, sondern können einander vielmehr tüzen. Darauf wird im Kapitel 2.2 zurückgekommen. Nach Kaikkonen (2000, 49) sollte der Fremdsprachenunterricht heutzutage eigentlich als interkulturelle Erziehung verstanden werden. In dieser Arbeit wird der Begriff **Interkulturelle Erziehung** zur **transkulturellen Erziehung** erweitert. Es wird mehr über die Transkulturalität und transkulturelle Erziehung in den Kapiteln 2.1.2 und 2.1.3 erzählt. Die finnische Schule bemüht sich, die Forderungen der postmodernen Welt an den Fremdsprachenunterricht wahrzunehmen. Das Ziel der Schüler ist, die mündlichen, kommunikativen, kulturorientierten und interkulturellen Kompetenzen durch fremdsprachliches Lernen zu erreichen. (Opetushallitus 2004, 138).

Aber zu häufig bezieht sich laut Kaikkonen (2007, 45) das interkulturelle Lernen beim Erlernen einer Fremdsprache lediglich auf die Landeskunde, die häufig nur die Stereotypen über das Zielland der Sprache ohne konkrete Kontaktsituationen beinhaltet. Kaikkonen (2007, 42) spricht über die Begegnungspädagogik, die vor allem die

Bereitschaft zur Begegnung mit anderen Kulturen behandelt. Das Kapitel 2.4.3 gibt einen Überblick über diese Pädagogik.

## 2.1 Die Blickwinkel zur Transkulturalität

Um Missverständnissen vorzubeugen, werden zunächst der in dieser Arbeit verwendete Begriff „Kultur“, das Präfix „trans-“ und die Bedeutung der Transkulturalität erläutert. Der Begriff „Kultur“ ist vielseitig definiert und sie hat auch viele verschiedene Bedeutungen. Zunächst kommt das Wort Kultur ursprünglich aus dem Lateinischen und laut Bauer (2007, 71) bedeutet das Wort „colere“ u. a. die Pflege. Der Begriff der Kultur wird in verschiedenen Bereichen auf vielfältige Weise bestimmt. Schon seit vielen Jahren hat die Kulturforschung in manchen Wissenschaftszweigen eine wichtige Rolle gespielt, wie zum Beispiel in Erziehungswissenschaften, Linguistik, Kommunikationsforschung, Soziologie und Anthropologie. (Lüsebrink 2005, 5; Hall 1997, 12). Eine bekannte Definition von Kultur wurde von Welsch vorgelegt. Nach ihm ist der Kulturbegriff seit dem 18. Jahrhundert bis heute unverändert geblieben. Dieser Kulturbegriff wurde mit Hilfe verschiedener Grenzen formuliert. Daher bezieht sich dieser in der Biologie auf „Rasse“, in der Geografie auf „Land“, in der Ethnologie auf „Volk“, in der Geschichte auf „Tradition“, in der Linguistik auf „Sprache“, in der Ethik auf „Anführungszeichen“ und in der Politik auf „Staat“. (Welsch 1998, 40<sup>4</sup> zitiert durch Flechsig 2000, 2.)

Welsch (1998, 42<sup>5</sup>, zitiert durch Flechsig 2000, 2) ist auch der Meinung, dass diese Darstellungen der Kultur in den modernen Gesellschaften nicht mehr ausreichen. Er beschreibt, dass der Begriff „Kultur“ schon vor langer Zeit als isolierte Inseln bezeichnet worden ist. Aber laut Welsch entspricht die Darstellung der Kultur heutzutage nicht mehr der Wahrheit, weil in einer Gesellschaft eine Vielzahl von Kulturen erscheint (Welsch 2002). Welsch (1996, 58<sup>6</sup>, zitiert durch Kupzop 2006, 8) erweitert den Begriff der Kultur; laut ihm beruht die Kultur nicht mehr auf die Staatsangehörigkeit. Sie richtet sich eher auf die persönlichen Dimensionen, wie den

---

<sup>4,5</sup> **Welsch**, Wolfgang 1998. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, Paul (Hg.) Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester Mainz. Mainz Trier: Gutenberg Universitätsverlag, S. 43-72.

<sup>6</sup>**Welsch**, Wolfgang 1996. Transkulturalität. Zur Verfassung heutiger Kulturen. In: Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (Hg.) SchILfBlatt 2, S. 55-65.

sozialen Umkreis, Interessen und Familie. Welsch gebraucht für diesen neuen Umstand den Begriff Transkulturalität. Wortwörtlich wird die Bedeutung des Präfixes „trans“ als „durch oder über (hinaus)“ erläutert (Canoo Engineering AG). Bei der Feststellung des Präfixes „trans“ von Welsch werden die Kulturen heute „transversal“ gesehen. Das bedeutet, dass die Kulturen sich überlappen. Außerdem wird Transkulturalität als monokultureller Raum vorgestellt. (Welsch 2000, 330<sup>7</sup>, zitiert durch Unterholzner 2003, 7.)

Mit anderen Worten ist das Individuum heute durch mehrere kulturelle Anteile geprägt. Infolgedessen können z. B. die Berufe oder die Interessen die Menschen verbinden (Kupzop 2000, 7). Infolge des Phänomens erscheinen Kulturen als einheitlich. Damit ist gemeint, dass Kultur keine angeborene Eigenschaft ist, sondern erworben wird. (Welsch 2002.) Laut Lüsebrink (2005, 9) könnte das eigene Betragen mithilfe der Anderen begriffen werden. Nach Kaikkonen (2000, 52) sollte das Ziel der Spracherziehung sein, dass die Lernenden sowohl für die fremde Kultur, als auch die eigene Kultur sensibilisiert werden. Dabei spielen vor allem die kulturelle Identität und das Selbstwertgefühl eine wichtige Rolle. Wenn man sich unter diesen Umständen der eigenen kulturellen Motive bewusst ist, kann man zwischen verschiedenen Kulturen agieren. (Kaikkonen 2000, 52.) „Transkulturelle Kreativität“ entsteht allmählich (Flehsig 2000, 4). Kaikkonen (2007, 44) hebt hervor, dass sowohl die Muttersprache als auch eigene kulturelle Kenntnisse das Erlernen fremder Sprachen beeinflussen.

Die vorliegende Arbeit basiert besonders auf den Theorien von Welsch (2002) und Kaikkonen (2007, 40) über die Transkulturalität, die transkulturelle Erziehung und die Spracherziehung. Unserer Meinung nach könnte die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmern des Görres-Gymnasiums und der Normaalkoulu über transkulturelles Lernen gefördert werden, wenn die Schüler sowohl verschiedene sprachliche als auch kulturelle Erfahrungen bekommen. Als Nächstes wird begründet, warum in dieser Magisterarbeit eher der Begriff Transkulturalität als Interkulturalität verwendet wird.

Wie bislang in diesem Kapitel erörtert, ist der Hauptbestandteil der Transkulturalität die Rolle der Individuen und die Tatsache, dass jeder Mensch eine eigene Kultur hat. Ursprünglich drückte der Kulturbegriff der Transkulturalität aus, dass die Gesellschaft

---

<sup>7</sup> **Welsch**, Wolfgang 2000. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Jg. 26 S. 327-351.

auf der Gleichberechtigung zwischen der Mehrheit und der Minderheit basieren sollte (Schöfthaler 1984, 16). In dieser Atmosphäre wird zwischen den beiden Teilen eine neue Kultur geboren, die aus den verschiedenen individuellen Ausgangspunkten gebildet wird. Die Teilnehmer dieses transkulturellen Projekts sind Finnen und Deutsche. Darüber hinaus sind sie auch Europäer, Schüler und Lehrer. Die Teilnehmer mit verschiedenen Kulturhintergründen arbeiten in der Austauschwoche in verschiedenen Kulturmilieus zusammen, wie in den Schulen, bei den Familien und in der Freizeit. Das transkulturelle Lernen ist gegenseitig; die Deutschen können die Kultur der Finnen durch einen einwöchigen Aufenthalt erleben und umgekehrt. Außerdem lernen die Schüler durch das Kennenlernen einer fremden Kultur mehr über die eigene (Lüsebrink 2005, 9). Dies bedeutet, dass die beiden sich auf die Begegnung einrichten müssen. Das Ziel dessen ist, eine neue gleichberechtigte und die Kulturgrenze übergreifende Kultur zu bilden. Auf diese Weise kann die transkulturelle Identität entwickelt werden. (Flehsig 2000, 3-4.)

Die kulturellen Unterschiede charakterisieren die Interkulturalität, weil sie unter diesem Aspekt eine Basis für die Kommunikation bilden (siehe Kapitel 2.1.1). Deswegen wird es schwieriger, die kulturellen Grenzen zu überschreiten. Aus unserer Sicht ist es heutzutage wichtig, ungeachtet des persönlichen Kulturhintergrunds, miteinander zusammenzuarbeiten. Durch die verschiedenen kulturellen Hintergründe kann man diverse Fremdsprachen kennenlernen. Im Vordergrund sollten jedoch die Ähnlichkeiten der Menschen stehen. Wir möchten die Idee der Transkulturalität als alle Kulturgrenzen übergreifende Zusammenarbeit stärken und nicht nur die vergleichenden Aspekte der Interkulturalität (siehe Kapitel 2.1.1) beleuchten, weshalb in dieser Untersuchung des mehrsprachigen Projekts der Begriff „Transkulturalität“ an Stelle von „Interkulturalität“ gewählt wurde.

### 2.1.1 Von Interkulturalität und Multikulturalität zur Transkulturalität

Nach der Definition von Welsch (2002) ist der Begriff **“Transkulturalität“** ein so genanntes weiterentwickeltes Konzept der Konzepte von **Interkulturalität** und **Multikulturalität**, wobei heutzutage die zuletzt genannten Konzepte vermutlich die bekannteren sind. Mit dem Begriff Interkulturalität wird oft eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Kulturen bezeichnet. Es geht darum, dass die Möglichkeiten zum Austausch zwischen den Kulturen gegeben sind und dadurch die möglichen

Unterschiede der Kulturen beigebracht werden. Darüber hinaus kann man durch die Unterschiede neue Auswege finden. (Zebra 2009.)

Laut Welsch (2002) verfolgt der Begriff „Interkulturalität“ das Ziel, wie die verschiedenen Kulturen gleichberechtigt miteinander auskommen, einander verstehen könnten. Trotzdem fördert die Interkulturalität nicht genug „echte“ Begegnungen bzw. Austausch zwischen den Kulturen (Welsch 2002). Laut Welsch (2002) wird die Interkulturalität aus dem Blickwinkel eines Insel-Phänomens betrachtet. Schon im 18. Jahrhundert beschrieb Herder (1989<sup>8</sup> zitiert durch Welsch 2002) Kulturen als Kugeln oder autonome Inseln, die immer dem territorialen Bereich und der sprachlichen Extension eines Volkes entsprechen sollten. Außerdem meidet Interkulturalität häufig mögliche Probleme und deren Lösungen auf Grund des Unterschiede hervorbringenden Kulturbegriffs (Welsch 2002). Deswegen ergänzt Welsch (2002), dass die Interkulturalität die moderne Kultur nicht beschreibt. Dem entgegnet Bauer (2007, 71), dass kulturelle Unterschiede auch als Möglichkeit verstanden werden sollten.

Der Begriff Multikulturalität behandelt ebenfalls verschiedene Kulturen. Bei der Multikulturalität wird zum Gegenstand, dass innerhalb einer Gesellschaft mehrere Kulturen existieren. Aber Multikulturalität und Interkulturalität operieren auf verschiedene Weise: Wo Multikulturalität auftritt, muss nicht unbedingt Interkulturalität vorliegen. Für die Interkulturalität müssen jedoch stets mindestens zwei Kulturen als Grundlage dienen. (Mintzel 1997.) Durch persönliche Erfahrungen bekommt man Kenntnisse darüber, wie man in den multikulturellen Situationen zurechtkommt (Bauer 2007, 72). Laut Welsch ist die Bemühung der Multikulturalität ebenso lobenswert. Er akzentuiert jedoch, dass die Multikulturalität keine echte Verständigung fördert. (Welsch 2002).

Hauenschild (2005, 2) erweitert den Begriff und laut ihr berücksichtigt Multikulturalität, dass in einer Gesellschaft heterogene Gruppen existieren. In diesem Zusammenhang werden sowohl die Majorität als auch die Minorität betrachtet, welche häufig als homogene Kultur verstanden werden. Daraus ergibt sich, dass zwischen den Kulturen kein echtes Verstehen entsteht. (Hauenschild 2005, 2.) Welsch (2002) ist jedoch der Meinung, dass die Konzepte von Multikulturalität und Interkulturalität nicht

---

<sup>8</sup> Herder, Johann Gottfried 1784-1791. Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit dritte Auflage. Frankfurt, 1989.

mehr gerechtfertigt sind, weil die Kulturen schon innerlich durch verschiedene Identitäten multikulturell sind. Daraus ergibt sich, dass die Kulturen nicht mehr homogen sind. Aus diesem Grund sollte man über den Begriff „Transkulturalität“ sprechen. (Welsch 2002.)

### 2.1.2 Transkulturalität

Transkulturalität könnte eine weiterführende Anschauung für das Kulturverständnis sein. Welsch hat den Begriff **Transkulturalität** auf treffende Weise formuliert: Ihm nach bedeutet Transkulturalität, dass der traditionellen Kulturbegriff und die Kulturgrenzen aufgebrochen werden. Darüber hinaus beschreibt er, dass das Individuum durch mehrere kulturelle Bezugssysteme beeinflusst ist und deshalb eine multikulturelle Identität entwickelt. (Welsch 1997, 5- 6<sup>9</sup>, zitiert durch Hauenschild 2005, 2.) Dies bedeutet, dass die kulturelle Identität nicht mehr mit Hilfe nationaler Identität bestimmt wird, sondern dass man sich durch Gruppen und Kulturen identifiziert (Hauenschild 2005, 2). Laut Welsch (2002) ist das Ziel der Transkulturalität die Gemeinsamkeiten zu suchen und nicht nur auf mögliche Isolierung zu achten. Der Ausgangspunkt der Transkulturalität steht im Verstehen und in der Kommunikation zwischen Menschen. (Welsch 2002) In diesem Zusammenhang könnte es bedeuten, dass die verschiedenen Kulturen eigene Grenzen überschreiten dürfen. Überdies werden die Kulturen auch intern durch eine Pluralisierung verschiedener Identitäten bestimmt. (Welsch 2002.) Die Identität eines Individuums kann aus den verschiedenen Rollen, wie Weltbürger, Europäer und Bürger eines Landes, bestehen und ebenso kann er zu einer Generation, einer Gruppe oder einer Profession gehören. Daraus ergibt sich, dass diese unterschiedlichen kulturellen Bezüge des Individuums Einfluss auf seine Identität hat. Welsch hat das Phänomen auf folgende Weise zusammengefasst: Laut seiner Untersuchung sind wir heute so genannte „kulturelle Mischlinge“. (Welsch 1998, 53<sup>10</sup>, zitiert durch Kupzop 2006, 8.)

Transkulturalität als Phänomen strebt nach einer Kultur und Gesellschaft, die verschiedene Kulturen überschreitet (Welsch 1995, 3). In dem Kulturaustausch tritt das

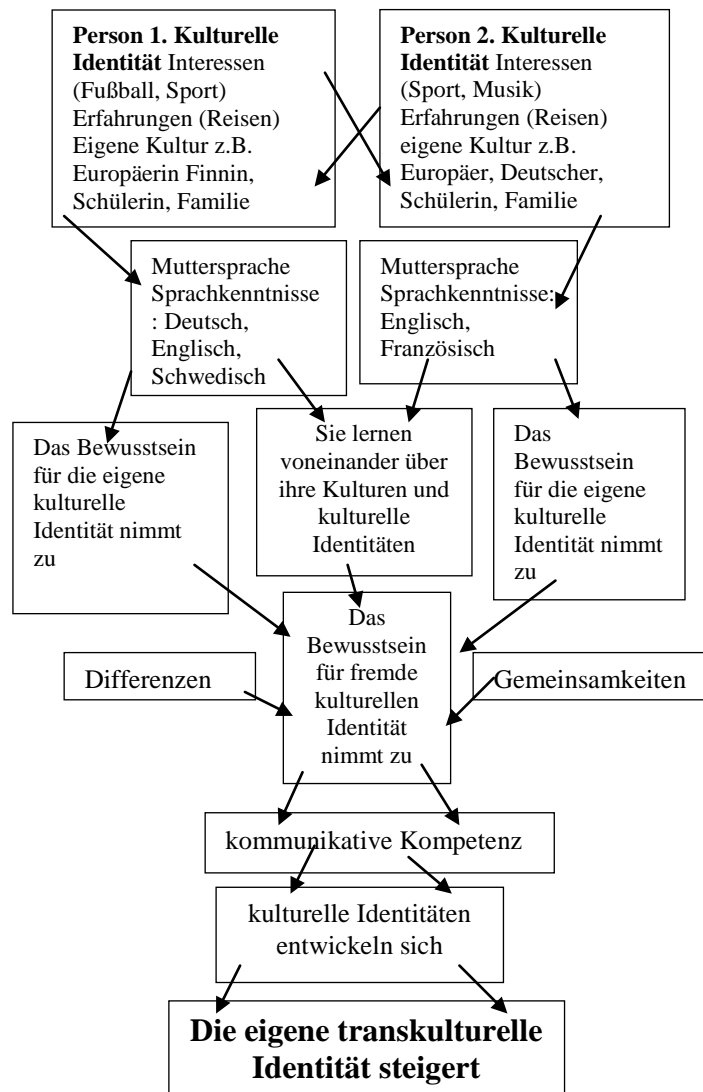
---

<sup>9</sup> Welsch, Wolfgang 1997. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen.

[http://www.tzw.biz/www/home/article.php?p\\_id=409](http://www.tzw.biz/www/home/article.php?p_id=409).

<sup>10</sup> Welsch, Wolfgang 1998. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, Paul (Hg.) Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester Mainz. Mainz Trier: Gutenberg Universitätsverlag, S. 43-72.

„Freund-Feind-Schema“ nicht mehr auf. Damit ist gemeint, dass beim Kulturaustausch nicht mehr „strikt Eigenes“ oder „strikt Fremdes“ stattfindet. Statt der separierten Einzelkulturen formt sie eine interdependente Globalkultur. Welsch ergänzt noch, dass in der heutigen Kultur, wegen ihrer verschiedenen Lebensformen, ebenso viel Fremdheit innerhalb als auch außerhalb der eigenen Kultur auftritt. (Welsch 1995, 3.) Hervorzuheben ist bei diesem Gedanken, dass Erfahrungen mit dem Kulturkontrast nicht nur die Differenzen, sondern auch ihre gemeinschaftsstiftenden Elemente und ihre so genannten „Anschlussmöglichkeiten“ betrachtet werden sollten. (Welsch 1995, 4). In der folgenden Abbildung 1 haben wir die Transkulturalität in einer Situation dargestellt, wenn zwei Repräsentanten von verschiedenen Kulturen sich treffen und berühren. Folgendes Beispiel gibt einen Überblick darüber, wie die Transkulturalität im Alltag der Schüler vorkommen könnte und wie sie eine transkulturelle Identität entwickeln könnten.



*Der Prozess entwickelt sich in die Richtung der transkulturellen Identität*

**Abbildung 1.** Die Entwicklung der transkulturellen Identität

Wie die Abbildung 1 zeigt, ist die Transkulturalität ein sehr komplizierter Prozess. Die Ausgangspunkte sind die Repräsentanten und ihre kulturelle Identität, die z. B. aus mehreren Bezugssystemen bestehen können (Nationalität, Sprache, Interessen). Während der Begegnung wird wohl etwas Neues über die eigene kulturelle Identität als auch über die kulturellen Identitäten der anderen gelernt. Ziel der Entwicklung der transkulturellen Identität ist das Verstehen der eigenen und der anderen kulturellen Identitäten und beiderseitiges Lernen. Flechsig (2000, 5) hebt hervor, dass beim Lernen nicht nur kulturelle Differenzen, sondern auch gemeinsame Elemente betrachtet werden sollten. Bei der ersten Begegnung wird üblicherweise auf die kulturellen Differenzen eingegangen. Jedoch wäre es sehr wichtig, auch schon gemeinsame Elemente zu finden. Die gemeinsamen Elemente in dieser Abbildung bedeuten, dass sie beide Europäer und Schüler sind. Darüber hinaus können sie auch gleiche Interessen haben und können auch in mehreren Sprachen kommunizieren. Bei der Bildung der transkulturellen Identität ist es wichtig, dass die Personen motiviert sind und sie sich für die anderen Kulturen und Leute interessieren. Mit Hilfe der kommunikativen Kompetenzen und des beiderseitigen Lernens entwickeln sich die kulturellen Identitäten schließlich in die Richtung der transkulturellen Identitäten. (Flechsig 2000 3-4.)

Transkulturalität als Phänomen ist ein Ergebnis von effektiven Migrationsprozessen des Kommunikationsmittels, wie internationaler Verkehr und Datennetze. Diese Entwicklungen und die multikulturellen Individuen ermöglichen gerade die komplexe kulturelle Identität des Individuums, die transkulturelle Erziehung und das transkulturelle Lernen. (Welsch 2002.) Die Begriffe werden nachfolgend genauer erläutert.

### 2.1.3 Transkulturelle Erziehung

**Transkulturelle Erziehung** wird auch im pädagogischen Bereich behandelt. Im Folgenden werden einige Erläuterungen zu diesem Begriff vorgestellt. Schöfthaler (1984, 16) ist der Meinung, dass es zwei wichtige Begriffe für Erziehung gibt: "multikulturelle" und "transkulturelle" Erziehung. Bei dem erstgenannten Begriff handelt es sich meistens nur um die Kinder von Minderheiten. Ziel ist es, ihnen bessere Möglichkeiten zu geben, damit sie sich in die Mehrheit integrieren können. Jedoch bleiben die Kinder der Mehrheit oft außer Betracht. Die transkulturelle Erziehung konzentriert sich hingegen darauf, dass sie Kinder von Mehrheiten als auch von



Minderheiten beachtet. Bei der transkulturellen Erziehung geht es darum, dass die Kinder von Mehrheiten und Minderheiten neue Information von anderen, aber auch von den eigenen Kulturen bekommen. Dies ist laut Schöfthaler (1984, 16) Bedingung dafür, dass das Individuum über die fremden Kulturen lernt. (Schöfthaler 1984, 16.) Laut Flechsig (2000, 4-5) wäre es bei der transkulturellen Erziehung wichtig, dass die Menschen die kulturellen Aspekte reflektieren würden und dadurch besser das Fremde verstehen könnten. Laut Bausinger (1999, 11-23<sup>11</sup>, zitiert durch Kaikkonen 2007, 42) ist der allgemeine Charakter der interkulturellen Erziehung, dass man die Lernenden auf die multikulturelle Begegnung vorbereitet und die andere Kultur versteht und akzeptiert, die Voraussetzung für die interkulturelle Spracherziehung. Hauenschild (2005, 3) stellt fest, dass im Rahmen der pädagogischen Bedeutung die Transkulturalität noch nicht in der interkulturellen Pädagogik behandelt worden ist. Sie fügt hinzu, dass der Sachunterricht neue Impulse von der Transkulturalität bekommen könnte (Hauenschild 2005, 3).

Der Begriff der Transkulturalität ist meistens bei den wissenschaftlichen Diskussionen behandelt worden. Weiterhin gibt es nicht viele praktische Erfahrungen, wie man Transkulturalität bei dem pädagogischen Bereich ausnutzen könnte. Einzelne Wissenschaftler haben "transkulturelles Lernen" in ihren Arbeiten vorgestellt. Darüber hinaus existieren noch nicht viele Publikationen oder pädagogische Materialien über dieses Thema und auch im Internet ist das Suchwort "transkulturelles Lernen" ganz unbekannt. (Kupzok, 2006, 7-9.) Diese Magisterarbeit behandelt die transkulturelle Erziehung, weil in dem untersuchten Projekt sowohl die deutschen Beteiligten als auch die finnischen Beteiligten sich verändern und anpassen sollten, um Kulturverständnis und transkulturelle Identitäten und Orientierung zu entwickeln. In dieser Magisterarbeit wird geprüft, wie man die transkulturelle Erziehung in den Schulen und beim Fremdspracherwerb fördern könnte.

Gutmann (1995, 284<sup>12</sup>, zitiert durch Hauenschild 2005, 3) hebt hervor, dass man eigene Erfahrungen bei der Bearbeitung der Identität mit den Rollenerwartungen vergleicht. Hauenschild (2005, 3) stellt auch fest, dass genau die kulturellen Konflikte oder das

---

<sup>11</sup> Bausinger, H. 1999. Intercultural Demands and Cultural Identity. In Vestergaard, T. (Hg) Language, Culture and Identity. Aalborg University Press. S. 11-23.

<sup>12</sup> Gutmann, Amy (1995): Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43, 2, S. 273- 305.

Lernen von Fremdheit es ermöglichen, eine transkulturelle Identität zu entwickeln. Kaikkonen (1994, 79) beschreibt, dass eigentlich während des Sprachlernens die Kultur gelernt wird. Damit ist gemeint, dass man das Verständnis der eigenen und der fremden Kultur mit Hilfe seines Verhaltens modifiziert.

#### 2.1.4 Interkulturelles Lernen oder transkulturelles Lernen

Das interkulturelle Lernen ist in der Pädagogik schon weit bekannt. Interkulturelles Lernen wird zurzeit bei der Ausländerpädagogik in jedem Bildungsweg benutzt. (Glumpler 1996<sup>13</sup>; Richter 2002<sup>14</sup>, zitiert durch Hauenschild 2005, 3). Hingegen ist für manche der Begriff **transkulturelles Lernen** fremd. Deshalb ist es notwendig die Unterscheidung zwischen diesen Konzepten klarzustellen. Laut Kaikkonen (2000, 50) sollte das interkulturelle Lernen eine der wichtigsten Komponenten beim Fremdspracherwerb sein. Es hilft den Menschen, die verschiedene kulturelle Hintergründe haben, miteinander auszukommen. Nach Volkmann (2002, 42-43) sollte man die Lernenden für die Begegnung der anderen Kulturen trainieren und nicht allein verschiedene Situationen mit fremden Sprachen üben. Laut Bredella und Delanoy (1999, 11) brauchen die Lernenden auch die linguistische und kommunikative Fähigkeit beim interkulturellen Lernen.

Flehsig (2000, 4) beschreibt das interkulturelle Lernen mit folgendem Phänomen, das mit interkulturellem Lernen und Kommunikation verglichen wird: Zwei oder mehr Staaten haben eigene Währungen, die gegen einander getauscht werden können. Dagegen richten beim transkulturellen Lernen zwei oder mehrere Staaten eine neue gemeinsame Währung ein. Ein gutes Beispiel dafür ist der Euro-Währungsraum in Europa. Wie schon früher erwähnt, hält Flehsig (2000, 4) es für wichtig, dass beim interkulturellen Lernen das Verstehen der Fremdheit und die Unterschiede der verschiedenen Kulturen betrachtet werden. Im Vergleich zu dem interkulturellen Lernen, liegt der Schwerpunkt des transkulturellen Lernens bei den Gemeinsamkeiten und Anschlusschancen zwischen verschiedenen Kulturen. Das transkulturelle Lernen könnte dabei helfen, die neuen kulturellen Aspekte weiterzuentwickeln. Wenn man vom

---

<sup>13</sup> Richter, Dagmar (2002a): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

<sup>14</sup> Glumpler, Edith 1996. Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

interkulturellen Lernen einen Schritt nach vorn machen möchte, könnte das transkulturelle Lernen benutzt werden und auf diese Weise könnten die beiden Lernarten einander komplementieren. (Flechsigt 2000, 4-5.)

Auch wenn der Lehrer eine passende Didaktik benutzt und er zur Transkulturalität bereit ist, reicht das jedoch nicht, um Erfolg beim transkulturellen Lernen zu haben. Es muss auch berücksichtigt werden, in welchen Kontexten das transkulturelle Lernen angewendet werden könnte. Darüber hinaus sollten die verschiedenen Stufen des Lernens thematisiert und den Lehrern erklärt werden. (Flechsigt 2000, 4.) Welsch (2002) hält fest, dass transkulturelles Lernen die Bildung der transkulturellen Identitäten und Kompetenzen ermöglicht, weil Bildung die gemeinsamen und fremden Elemente zum Gegenstand macht. Wenn man akzeptiert, dass in der eigenen Kultur Fremdheit existiert, kann man die Fremdheit der anderen Kulturen verstehen. (Welsch 2002.)

## **2.2 Die Blickwinkel zur Mehrsprachigkeit**

Laut Kaikkonen (2007, 37-38) beschreiben Globalität und Lokalität das heutige Leben. Die so genannten globalen gesellschaftlichen Felder sind z. B. Wirtschaft, Marketing, Medien und Umweltprobleme. Von diesen Bereichen haben die Medien den stärksten Einfluss auf das Individuum. (Kaikkonen 2007, 37-38.) Darüber hinaus sind viele Produkte im Ausland produziert oder es gibt mehr und mehr internationale und weltweite Geschäfte, die ursprünglich aus dem Ausland kommen. Die Menschen haben auch mehr Chancen über die nationalen Grenzen zu fahren als die früheren Generationen und außerdem hat der heutige Mensch mehr Möglichkeiten, sich zu bewegen. Wenn man heutzutage im Ausland oder in dem Heimatland arbeiten, studieren oder reisen möchte, braucht man oft **Mehrsprachigkeit**. Besonders die internationalen Begegnungen beeinflussen die Identitäten. Darüber hinaus können verschiedene Sprachen und Kulturen eine große Rolle bei der Bildung der persönlichen Identitäten spielen. Infolge dieses Phänomens gehört man lockerer zu seiner Gemeinschaft, wie Familie, Volk oder Staat. Kaikkonen (2007, 38) findet, dass wegen der interkulturellen Beziehungen interkulturelle Erziehung stattfinden sollte. Lüdi (2003, 39-58) hebt hervor, dass die Sprache einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsbildung hat. Daraus ergibt sich, dass sich die sprachlichen Identitäten und die Identitätsbildung des Menschen gleichzeitig entwickeln. Der Lernende einer Fremdsprache entwickelt sein Kulturbild immer in zwei Richtungen. Wenn beim

Lernen der Fremdsprache fremdsprachliche Merkmale gelernt werden, erkennt man auch verschiedene Charakterzüge der eigenen Sprache und Kultur. (Kaikkonen 2007, 40-41, 44.)

Das Sprechen zweier oder mehrerer Sprachen als Phänomen war schon in der Vergangenheit bekannt. Mehrere Sprachen wurden z. B. wegen der Kolonisation, des Handels oder der Heirat gebraucht. Die Rolle der zweiten Sprache wurde schon in der Geschichte hervorgehoben und Latein war üblicherweise die Sprache der Gebildeten im Römischen Reich. (Genesee 2002, 17.)

Nach Genesee (2002, 17-18) sind die Gründe für Mehrsprachigkeit in der heutigen Welt vielfältig:

- Erstens nimmt die Globalität von Handel, Geschäft und Medien zu. Damit ist gemeint, dass die Hauptgeschäftsstellen, Fabriken und Kunden in verschiedenen Ländern sind. Es scheint, dass die Globalität das Englische fördert, aber es verlangt auch zugleich in lokalen Sprachen Handel zu treiben.
- Zweitens verlangt die Revolution der Kommunikation und der Informationstechnik Mehrsprachigkeit. Das Internet beeinflusst das Bedürfnis der englischen Sprache, fördert zugleich aber auch lokale Sprachen, weil es den Gebrauch anderer Sprachen ermöglicht. (Genesee 2002, 18.)
- Drittens haben Mobilität und Reisen immer größere Bedeutung bekommen und sind derzeit populärer als je zuvor.
- Vierter Grund ist der sozial-politische Zeitraum, in dem die “großen“ Sprachen nicht mehr die “kleinen“ beherrschen. Genesee erläutert diesen Zeitraum damit, dass die Ureinwohner ihre eigenen Muttersprachen vermarkten und andere wichtige Sprachen lernen, z B. Hawaiisch in den USA und Baskisch im Baskenland. (Genesee 2002, 18.)
- Fünftens wird besonders betrachtet, dass die Rolle der englischen Sprache zu stark dominiert (Genesee 2002, 18). Laut der neusten Untersuchungen wird Englisch in der Zukunft nicht die lokalen Sprachen ersetzen (Wallraff 2000, 52-66).

Genesee ist derselben Meinung, dass die Verbreitung der englischen Sprache als *Lingua franca* nicht die Wichtigkeit der anderen Sprachen reduziert. In der Zukunft werden die, die mehr als nur Englisch beherrschen, Möglichkeiten zum Erfolg haben (Genesee 2002, 18). Met (1998, 35-63) hebt hervor, dass der Inhalt des Sprachunterrichts das Interesse der Lernenden wecken sollte. Auf diese Weise kann das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache erfolgreich für die Sprachlernenden verlaufen. Daraus ergibt sich, dass man dem Fachunterricht, in welchem die Unterrichtssprache die zu erlernende Fremdsprache ist, mehr Aufmerksamkeit schenken sollte. Darauf wird im Kapitel 2.4.1 eingegangen.

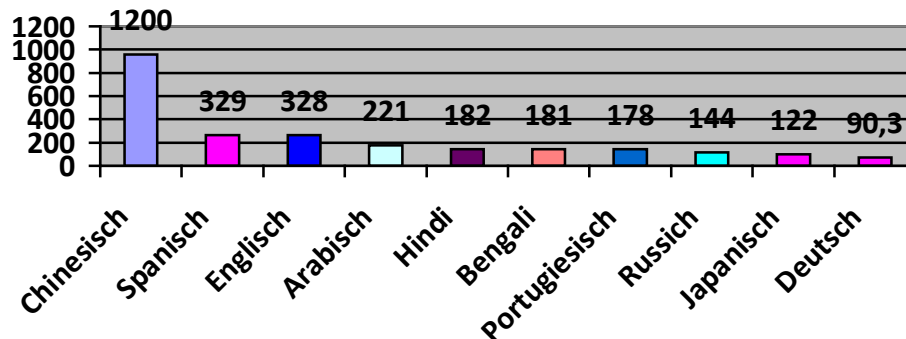
### 2.2.1 Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik

Die Europäische Union hat eine wichtige Rolle bei der Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa und auch weltweit. Das Jahr 2001 war das Jahr der europäischen Sprachen. Trotz dieser Ziele hat Englisch bis heute nur seine dominante Rolle in Europa gekräftigt. (Grasz 2004, 99.) Allerdings wird die Mehrsprachigkeit in der letzten Zeit in den Ländern der europäischen Union stark hervorgehoben (Europarat 2001a, Kapitel 1.3). Die Rolle des Englischen bei der internationalen Kommunikation wird häufig damit begründet, dass man Englisch als *„Lingua franca“* in Europa für die internationale Kommunikation benutzt (De Cillia 2003, 29-33). Die europäische Kommission hat in der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit das Jahr 2008 als *„Europäisches Jahr des interkulturellen Dialogs“* vorgeschlagen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, 3).

Die Meinungen der Menschen und die europäische Sprachenpolitik haben sich mit der Zeit verändert. Nach De Cillia (2003, 33) hat man in der Geschichte der europäischen Staaten die Sprachen mit Hilfe von Zwangsmitteln gefördert, aber noch heutzutage erscheinen Konflikte auf Grund von Sprachen. Deswegen hat das europäische Parlament im Jahr der Sprachen 2001 erklärt: *„Es ist wichtig, Sprachen zu lernen, da dies ein verstärktes Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt schaffen und einen Beitrag zur Ausmerzungen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Intoleranz leisten kann“*. (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2000, 1). De Cillia (2003, 33) hebt auch hervor, dass Sprachenunterricht dann eine wichtige Rolle bei der Friedenspolitik und Ausbildung spielt. Bauer (2007, 72) empfiehlt, darauf zu achten, dass in den Schulen betont werden sollte, eine europäische Identität zu entwickeln.

Die europäischen Sprachen machen nur ca. 3,4 % der Sprachen der Welt aus. (Ethnologue Languages of the world 2009a). Die folgende Tabelle wird laut Ethnologue Languages of the world (2009b) zusammengesetzt und sie zeigt deutlich die Zahl der muttersprachlichen Sprecher der größten Sprachen.

### Die Zahl der muttersprachlichen Sprecher der großen Sprachen (Millionen)



**Tabelle 1.** Die Zahl der muttersprachlichen Sprecher der großen Sprachen ( Ethnologue Languages of the world 2009b)

Diese Tabelle macht deutlich, dass Chinesisch die meistgesprochene Sprache (1200 Millionen) ist. Ein sehr interessanter Aspekt ist, dass Spanisch (329) mehr als Englisch (328) gesprochen wird. Danach kommen Arabisch mit 221 Sprechern und dann Hindi (182) usw., Deutsch mit 90,3 Sprechern liegt auf dem zehnten Platz. (Ethnologue Languages of the world 2009b.) Aber nach Finkenstaedt und Schröder (1992, 19) sind Englisch, Russisch, Deutsch, Französisch und Spanisch die wichtigsten Sprachen in der internationalen Kommunikation. Die beliebten Kommunikationssprachen sind Englisch mit 1 Milliarden Menschen als Fremdsprache, danach kommt Russisch (125 Millionen), dann Deutsch (50 Millionen), Französisch (35 Millionen) und Spanisch mit 30 Millionen (Finkenstaedt & Schröder 1992, 19).

In der Sprachenerziehung wird heutzutage häufig die Mehrsprachigkeit zum Thema. Die europäische Kommission betont im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dass man „Mehrsprachigkeit“ und „Vielsprachigkeit“ auseinanderhalten sollte (Europarat 2001a, Kapitel 1.3). Vielsprachigkeit kann bereits durch das Erlernen von mehr als einer Sprache erzielt werden. Dagegen wird bei der Mehrsprachigkeit betont, dass man nicht nur eine neue Sprache, sondern auch die Kultur des

Zielsprachenlandes kennenlernt. Die Kenntnisse der verschiedenen Kulturen und Sprachen verbessern die kommunikativen und transkulturellen Kompetenzen, um erfolgreiche Kommunikation mit den fremdsprachigen Gesprächspartnern zu erreichen. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein gutes Beispiel, in dem man eigene Erfahrung mit Sprachen und internationalen Begegnungen beschreiben kann. Mit Hilfe des ESPs kann man z. B. Lernziele präzisieren und eigene Interessen ausdrücken. (Europarat 2001a, Kapitel 1.3.)

Die Staatschefs der Europäischen Union haben 2002 erklärt, dass Kinder so früh wie möglich **mindestens zwei Fremdsprachen** lernen sollten. (Europäischer Rat 2002<sup>15</sup>, zitiert durch Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 3). Aber wir sind noch weit entfernt von den ausreichenden Sprachkenntnissen, mit denen wir grenzüberschreitend miteinander kommunizieren könnten. In einer Eurobarometer-Umfrage wurde herausgefunden, dass 50% der Europäer eine Fremdsprache beherrschen. Man muss aber berücksichtigen, dass es sogar große Unterschiede gibt, z.B. 70 % der Einwohner Großbritanniens kommunizieren nur in ihrer Muttersprache, in Spanien, Italien und Portugal beträgt die Zahl 64%. Dagegen können 99% der Luxemburger, 93% der Bevölkerung Lettlands und Maltas, sowie 90% der Litauer mindestens eine Fremdsprache (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 5). Es ist alarmierend, dass immer mehr Grundschüler nur eine Fremdsprache lernen (Eurydice 2005, 9). Wenn man darüber hinaus über die zweite Sprache spricht, sind die Prozentzahlen niedriger; 26% der EU- Europäer können zwei Fremdsprachen und nur 7% kommen mit einer dritten Fremdsprache zurecht. Überdies erlernen die meisten Schüler Fremdsprachen nur in der Sekundarstufe und lediglich 17% lernen die Sprachen bei der Arbeit. (De Cillia 2003, 34-35.) Daraus folgt, dass eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit nur realisiert werden kann, wenn die bewusste Sprachenpolitik betrieben wird. De Cillia (2003, 33-34) betont, dass der freie Gebrauch der Sprachen die Rolle des Monopols einer Lingua franca ermöglicht. Laut ihm sind wir heutzutage noch weit entfernt von angemessenen Sprachkenntnissen, die wir in verschiedenen Situationen benutzen könnten. (De Cillia 2003, 33-34.)

Die Kommission ist sich der heutigen Situation bewusst. Deswegen hat sie im Jahr 2003 ca. 45 neue Aktionen geplant, damit mehr Sprachen gelernt werden. Sie hat schon

---

<sup>15</sup> Europäischer Rat (Barcelona), 15. und 16. März 2002, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Teil I, 43.1.

zwanzig Jahre das Programm LINGUA durchgeführt und sie unterstützt jedes Jahr die Programme SOKRATES, LEONARDO DA VINCI und COMENIUS. Diese Programme organisieren Stipendien, damit z.B. Sprachenlehrer Austauschjahre im Ausland verbringen können oder als Assistent beim Fremdsprachenlernen arbeiten können. Diese Programme fördern auch den Schüleraustausch. Die Möglichkeiten zur internationalen Kommunikation werden heutzutage auch durch die Programme Kultur 2007, Jugend in Aktion und Lebenslanges Lernen gegeben. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 5.) Laut Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005, 17) sollte das Lernen der Fremdsprachen entwickelt werden. Zunächst werden verschiedene Mittel vorgestellt;

➤ *Nationale Strategien*

Weitere Fortschritte hängen überwiegend von den Mitgliedstaaten ab. Die Kommission wird jedoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten alles tun, um die Mehrsprachigkeit zu fördern. Es wird hervorgehoben, dass alle Staaten klare Ziele für das Fremdsprachenlernen in allen Bildungswegen haben sollten.

➤ *Bessere Aus- und Weiterbildung*

Die Lehrpläne für die Ausbildung der Lehrer sollten verbessert werden. In der Ausbildung der Lehrer sollten verstärkt die Fähigkeiten gefördert werden, die beim Fremdsprachenlernen nötig sind.

➤ *Früher Fremdsprachenerwerb*

Der frühe Fremdsprachenerwerb ist erfolgreich, wenn die Lehrer mehrsprachige Fähigkeiten haben.

➤ *Fremdsprache als Arbeitssprache*

Die Fremdsprache als Arbeitssprache (CLIL) kann wirkungsvoll die Mehrsprachigkeit unterstützen. CLIL geht es darum, dass die Schüler in der Fremdsprache unterrichtet werden. CLIL als Lernmethode ist populärer geworden und laut Expertinnen sollte CLIL auch im Arbeitsleben gefördert werden. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 6.) Im Kapitel 2.4.1 wird CLIL näher behandelt.

Es liegt auf der Hand, dass die bisherigen Maßnahmen die Ziele der Mehrsprachigkeit der Europäischen Union nicht erfüllen. Deswegen ermutigt die Kommission die



Mitgliedstaaten, dass die Individuen mehrere Sprachen lernen und die Sprecher der anderen Sprachen akzeptieren. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 17.) In den nächsten Kapiteln wird ein Überblick über mehrsprachiges Sprachenlernen und mehrsprachige Spracherziehung gegeben.

### 2.2.2 Mehrsprachiges Sprachenlernen

Das Sprachenlernen als Phänomen wurde viel untersucht, insbesondere, wie man die Sprachen aufnimmt. Wichtige Untersuchungsfragen sind z.B. wie die Sprachlerner das Sprachenlernen verstehen. In diesem Zusammenhang verkörpert die Einstellung der Sprachlerner ein wichtiges Element beim Erlernen einer Fremdsprache. (Oomen- Welke & Schumacher 2005, 289.) Laut Oomen-Welke & Schumacher (2005, 289) sollte sich das Sprachenlernen nicht nur auf fremdsprachlichen Unterricht stützen, sondern auch außerhalb der Schule stattfinden. Beim Sprachenlernen entwickeln die Lernenden die Einstellungen zu den Sprachen und Theorien über die Sprachen und das Sprachenlernen. Daraus folgt, dass die Sprachlerner auch in ihrem Sprachenlernen ihre eigenen Erfahrungen nützen. Überdies lernen die Sprachlerner, die Sprachen miteinander zu analysieren. (Roth 1998<sup>16</sup>, zitiert nach Oomen-Welke & Schumacher 2005, 289.) Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts war früher die linguistische Kompetenz und dann wurde kommunikative Kompetenz betont. Heutzutage wird hingegen die interkulturelle Kompetenz vorangestellt. (Kaikkonen 2000, 50.)

Kaikkonen (2000, 51) ist auch der Meinung, dass man Sprachen und Kulturen nicht trennen darf. Wie Welsch (2002) erwähnt, ist das Individuum heute durch mehrere kulturelle Anteile geprägt und die kulturellen Anteile vermischen sich mit anderen Kulturen. Scholter (1999, 20) ist der Meinung, dass Sprachenlernen ein kognitives und ein soziales Phänomen ist. Dies wird damit begründet, dass beim Sprachenlernen das kognitive Wissen zu Tage tritt und man dann dieses Wissen in der Realität überprüft. Beim Sprachenlernen wirken verschiedene Ursachen, z.B. was für eine Erfahrung der Lerner hat, wie der Lerner sein Lernen evaluiert. Manche Untersuchungen haben gezeigt, dass ein guter Sprachlerner sich dieser Faktoren bewusst ist. Deswegen kann er nützliche Strategien benutzen. Besonders die Lehrer spielen eine große Rolle bei der Verwendung der früheren Lernerfahrungen der Lerner. (Scholter 1999, 20.)

---

<sup>16</sup> Roth, Gerhard 1998. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a. M.

Es bleibt noch die Frage offen, was für eine Sprachfertigkeit man braucht und wie man erfolgreich beim Erlernen einer Sprache ist. Scholter (1999, 20) ist der Meinung, dass besonders Komponenten des kognitiven Mechanismus wichtig sind, z. B. wie man Probleme löst. Dies gilt für das Lernen der Muttersprache wie für das Lernen anderer Sprachen. Es ist zu sehen, dass man bestimmte Fertigkeiten durch verschiedene Sprachen verwenden kann. Damit ist gemeint, dass man durch Leseverständnis z.B. die verschiedenen Sprachen lesend verstehen kann (Scholter 1999, 20). Man erlebt auch verschiedene Kommunikationssituationen im Alltagsleben. Dann muss man mit Hilfe verschiedener Varietäten der Sprache zurecht kommen. Manchmal passiert es, dass die Gesprächspartner keine gemeinsame Sprache haben. In diesem Fall müssen sie sogar verschiedene Arten z.B. alternative Ausdrücke, Dialekte oder nonverbale Kommunikation probieren. (Europarat 2001a, Kapitel 1.3.) Laut Europarat (2001a, Kapitel 1.3) ist das Ziel des Sprachlernens nicht mehr, dass man ein, zwei oder drei Sprachen kann. Vielmehr sollten die Lerner ihre sprachlichen Kompetenzen entwickeln. Außerdem sollten die Lerner ermutigt werden, dass sie auch außerhalb der Schule eigene Spracherfahrungen sammeln. (Europarat 2001a, Kapitel 1.3.)

Einen wichtigen Punkt gilt es jedoch festzuhalten; laut Grasz (2004, 100) sollten schon früh die Lernstrategien und die Kompetenz der Lerner betrachtet werden. Um Mehrsprachigkeit zu fördern, spricht Grasz (2004, 101) von Tertiärsprachenforschung. Bei der Tertiärsprachenforschung geht es u.a. um die Frage, wie die zweite Sprache auf die anderen Fremdsprachen einwirkt. Nach diesen Methoden wird die zweite, dritte oder sogar vierte Sprache auf andere Weise als die eigene Muttersprache gelernt (Rösler 1994, 35<sup>17</sup>, zitiert nach Grasz 2004, 101). Die Tertiärsprachforschung betont, dass die Lerner beim Lernprozess mit neuen Fremdsprachen die vorherigen Lernerfahrungen ausnützen (Hufeisen 1999, 5<sup>18</sup>, zitiert durch Grasz 2004, 101). Mit anderen Worten lernt der Lerner nicht nur die einzelne Fremdsprache, sondern beim Lernprozess beeinflussen schon vorhandenes Wissen und gelernte Fremdsprache das Lernen der neuen Fremdsprachen. Es ist wichtig, dass die Lehrer und Lerner sich darüber bewusst sind, dass das vorhandene Sprachwissen der Lerner nicht stört, sondern als Ressource erkannt werden sollte. (Grasz 2004, 101-107.)

---

<sup>17</sup> Rösler, D.1994. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler

<sup>18</sup> Hufeisen, B. 1999. Deutsch als zweite Fremdsprache. In Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 20: Deutsch als zweite Fremdsprache; 1/1999, S. 4-6.

### 2.2.3 Mehrsprachige Spracherziehung

Beim Erstellen der Lehrpläne wird der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in jedem Land Europas berücksichtigt. (Europarat 2001b, Kapitel 1.1.) Hierbei sollte nicht verdrängt werden, dass auch die Grammatik in den Fremdsprachenunterricht mit einbezogen werden muss. (Kaikkonen 1994, 67). Nach ihm ist es auch wesentlich, dass der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit zu authentischen Situationen bietet, damit die Lernenden in diesen sicher mit der Fremdsprache umgehen können. (Kaikkonen 2000, 54-55). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, was für eine Rolle die Lehrer und die Schulen allgemein in der multikulturellen Gesellschaft haben. Bauer (2007, 72) hebt hervor, dass Lehrer die sozialen und kognitiven Fähigkeiten vermitteln sollen. Darüber hinaus sollten die Rollen von Lernern und Lehrenden erweitert werden, um lebenslanges Lernen und Kompetenzen zu erreichen (Du Bois-Reymond 2007, 60). Laut Du Bois-Reymond (2007, 60) sollten die Lehrer die Schüler dazu ermutigen, die eigene Meinung kundzutun.

Wenn es darum geht, wann man die zweite Sprache beginnen sollte, gibt es viele Meinungen dazu. Manche denken, dass man die zweite Sprache so früh wie möglich beginnen muss. Trotzdem zeigen viele Arbeiten, dass ein älterer und erfahrenerer Lerner der zweiten oder dritten Sprache effizienter Sprachen lernt. Bedenken ergeben sich aus der Entdeckung, dass bestimmte kognitive Voraussetzungen durch den Erstspracherwerb schon gegeben sind. Die älteren Lerner haben schon die Lernstrategien entwickelt und sie können diese bei der neuen Sprache effektiv benutzen. Darüber hinaus ist das Lernen der zweiten Sprachen in der Schule ziemlich abstrakt und nicht auf den Inhalt konzentriert. (Genesee 2002, 17-36.)

#### *Strategien für eine mehrsprachige Erziehung*

Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen die europäische Spracherziehung erfüllen muss, um die Ziele der europäischen Kommission zu erreichen, wenn jeder Schüler neben der Muttersprache, zwei Fremdsprachen lernen soll. Die heutige Situation fördert diese Ziele nicht genug. Wie schon in dem Kapitel 2.2.1 erwähnt wurde (De Cillia 2003, 33-34), ermöglichen die freien Märkte der Sprachen nur die

Rolle des Monopols der einen Lingua franca. Es ist leicht zu sehen, dass Englisch als die Lingua franca in der heutigen Welt gesehen wird (De Cillia 2003, 33-34).

De Cillia (2003, 35-36) ist sich einig mit den Experten der Sprachenpolitik (siehe Kapitel 2.2.1), dass man Englisch zu lang und zu früh lernen muss. Nach ihnen sollte die Sprachenfolge anders sein: als erste Fremdsprache die Nachbarsprachen oder die anderen kleineren Sprachen, danach die Lingua franca (Englisch) als zweite oder dritte Sprache, die wegen des politischen Gebrauches gewählt wird. Sie waren sich auch einig darüber, dass das Sprachlernen früher begonnen werden soll. Daraus ergibt sich, dass in Zukunft mindestens zwei Fremdsprachen in der Grundschule und drei im Gymnasium gelernt werden. Einen wichtigen Punkt gilt es jedoch festzuhalten: Es gibt weder mehr Zeit noch mehr Unterrichtsstunden für das Erlernen der Fremdsprachen. (De Cillia 2003, 35-36.) Das wirft die Frage auf, wie die Ziele der Sprachenpolitik erreicht werden könnten. Im Folgenden sind einige Vorschläge, die die mehrsprachige Spracherziehung fördern könnten (De Cillia 2003, 35-36).

- Die Fremdsprache muss mit Hilfe der CLIL-Methode gelehrt werden. Nach Experten sollte die Fremdsprache als Arbeitssprache, in bilingualen Unterrichtsformen und im Immersionsunterricht gefördert werden.
- Das Lernen der ersten Fremdsprache sollte verkürzt werden, damit man die anderen Sprachen auch lernen kann.
- Man muss mehr Fremdsprachen bieten. Laut Experten sollten nicht nur die klassischen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch), sondern auch z.B. Nachbarsprachen und osteuropäische Sprachen unterrichtet werden.
- Wichtig wäre auch, Vielsprachigkeit durch die Methode „eine Sprache als Tor zu einer Sprachfamilie“, zu entwickeln, um die Fertigkeiten in den verschiedenen Sprachen auszunutzen. In dieser Arbeit könnte Englisch als Tor-Sprache zu Deutsch gesehen werden, weil diese Sprachen zu der derselben Sprachfamilie gehören.
- Sprachliches Bewusstsein sollte vom Beginn des schulischen Unterrichts dargestellt werden. Wenn man sich der sprachlichen und kulturellen Merkmale bewusst ist, vermehrt das nicht nur die Motivation für weitere Sprachen, sondern wirkt auch gegen Ethnozentrismus.
- Man sollte auch das Fremdsprachenangebot im Arbeitsleben verstärken, nicht allein in der Schule, in den Universitäten und im tertiären Bildungsbereich. Zu

oft beendet man das Sprachlernen nach dem Studium. Deswegen muss das Sprachlernen im Arbeitsleben gefördert werden. (De Cillia 2003, 36-37.)

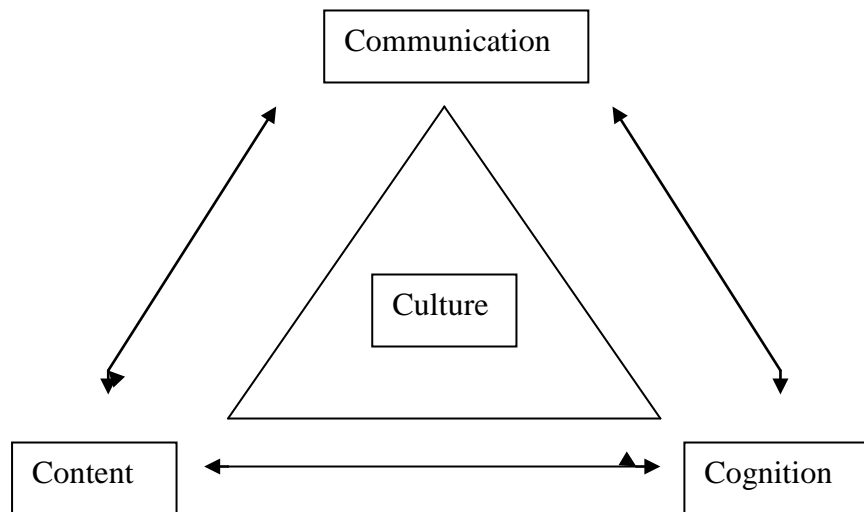
Aus diesen Vorschlägen lässt sich schließen, dass Lehreraus- und -fortbildung bei der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik entwickeln sollten. Laut Vetter (2007, 85) sollten die Sprachlehrer als „*Expertinnen für Mehrsprachigkeit*“ gesehen werden, um die mehrsprachigen Fähigkeiten der Lehrer zu unterstützen. Die Lehrer können die Sprachen vergleichen und analysieren. Darüber hinaus hätten sie die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen in den Sprachunterricht zu bringen und auch auf diese Weise die Lernenden zu motivieren. (Grasz 2000, 107.)

## **2.3 Lehrmethoden**

Europa wird immer multikultureller und deswegen fordert die Europäische Kommission von der Bildung auch die mehrsprachigen Mittel (European Commission 2006, 55). Wegen der Anforderungen müssen auch in den Schulen verschiedene Lehrmethoden gewählt werden, um eine qualitative Spracherziehung der Schüler zu sichern. Teilweise bestimmt der Lehrplan die zu wählenden Methoden, aber teilweise plant der Lehrer den Unterricht und entscheidet, welche Methoden in welchen Fächern, Gruppen und Stunden benutzt werden. In dieser Untersuchung wird ein internationales Projekt beobachtet, in dem die Lehrer und Schüler in authentischen Situationen in verschiedenen Sprachen kommunizieren. In der Austauschwoche arbeiten die Teilnehmer zusammen und bei Workshops wird auch eine Fremdsprache als Unterrichtssprache benutzt. Deswegen werden als Nächstes verschiedene Lehrmethoden wie die CLIL-Methode, der Projektunterricht und die Begegnungspädagogik näher betrachtet.

### **2.3.1 Content and Language Integrated Learning (CLIL)**

CLIL (Content and Language Integrated Learning) bedeutet die Integration von Fach- und Sprachunterricht, mit anderen Worten unterrichten die Lehrer ein Schulfach in einer fremden Sprache. Im Lehrplan der CLIL-Schule wird versichert, dass die Lerner den Unterricht in mindestens zwei Sprachen bekommen (European Commission 2006, 7, 10).



**Abbildung 2.** 4Cs framework (Coyle 2007, 51)

Wie die oben dargestellte Abbildung 7 zeigt, besteht CLIL aus vier Teilen: **Inhalt** (Content), **Kommunikation** (Communication), **Wahrnehmung** (Cognition) und **Kultur** (Culture). In CLIL wird das Sprachenlernen durch die Kommunikation und die Kultur und entsprechend das integrierte Fachlernen durch den Inhalt und die Kognition betrachtet. Diese Teilbereiche werden dann in der Schule beim CLIL-Unterricht in die Praxis umgesetzt. In den CLIL-Klassen wird kommunikatives Lehren gefördert und dadurch wird die Kommunikation aus dem Blickwinkel der Schüler betrachtet. Die CLIL-Methode betont den Kontext anstatt der Grammatik beim Sprachenlernen. Um eine qualitative Kommunikation zu erreichen, muss dennoch die Sprache auf verschiedene Arten verstanden werden. In dem Model von Coyle (2007, 53) werden drei Sprachen dargestellt: die Sprache des Lernens, die Sprache für das Lernen und die Sprache durch das Lernen. Die Schüler brauchen eine Sprache, um einen Zugang zur Kultur und zur Kommunikation zu bekommen. Durch die Sprachkenntnisse lernen die Schüler, welche Fähigkeiten gebraucht werden, um in der fremden Umwelt leben zu können. Auf diese Weise wird das tiefere Denken entwickelt, das beim Lernen der Fremdsprachen hilft. (Coyle 2007, 51-53.)

#### *Fünf Dimensionen der CLIL-Methode*

In der Verwirklichung der CLIL-Methode sind fünf Dimensionen gebildet worden, die kulturelle, sprachliche, inhaltliche und lernbezogene Themen wie auch die Umgebung enthalten. Beim Unterricht werden Ziele aus vielen verschiedenen Dimensionen angestrebt. (Schünemann & Wolff 2001, 177.)

In der **kulturellen Dimension** bekommen die Schüler mehr Information über Kulturen und sie lernen offener gegenüber unterschiedlichem Benehmen zu sein. Dazu werden interkulturelle Kommunikationsfertigkeiten entwickelt. Die Austauschprogramme und Projekte sind ein Teil des CLIL-Unterrichts, in denen das erfahrungsbasierte Lernen z.B. durch Gruppenarbeit benutzt wird. Mit Hilfe des CLIL-Unterrichts werden auch die kommunikativen Fähigkeiten fürs Arbeitsleben gelernt. (Schünemann & Wolff 2001, 179, 181.)

**Die Dimension der Umgebung** betont die Rolle der Internationalisierung in Europa und versucht Fähigkeiten zum Beispiel durch die mehrsprachige Bildung zu vermitteln, um die Chance auf einen internationalen Arbeitsplatz zu bekommen. Einige Schulen wollen ihr Profil verbessern und nehmen an CLIL-Projekten teil, um mehr Schüler zu bekommen. Auf diese Weise wird auch CLIL ins Curriculum der Schule integriert. (Schünemann & Wolff 2001, 187, 189, 191.) Nach Wiesemes (2000, 33<sup>19</sup> zitiert durch Coyle 2002, 46) sollten in den Schulen multilinguale Methoden benutzt werden, wenn die Gesellschaft oder die Umgebung monolingual ist oder keine gute Rahmenbedingungen zum Fremdsprachenlernen bietet.

CLIL fördert bei den Schülern leichter kommunikative und interkulturelle Kompetenz (Wolff 2007, 63). **Die sprachliche Dimension** hat zwei Hauptziele: die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten und die Förderung des Sprachbewusstseins in Mutter- und Zielsprache. Das Fremdsprachenlernen wird verstärkt in authentischen Situationen durchgeführt (Rasinen 2006, 164). Laut Coyle (2002,46) können die Schüler jedoch nicht oft genug in authentischen Situationen sprechen. Wenn den Schülern mehr Möglichkeiten zur Kommunikation gegeben werden, brauchen die Fachlehrer nicht so viel linguistisches Wissen über die Fremdsprache zu haben, da die Sprache in den Unterrichtsstunden als Medium benutzt wird. (Schünemann & Wolff 2001, 195, 197.) Beim CLIL-Unterricht kommuniziert der Lehrer mit Hilfe nonverbaler Methoden (Rasinen 2006, 162). Die Schüler lernen mit und durch die Fremdsprache (European Commission 2006, 7). Ebenso wichtig wie die Entwicklung der Fremdsprache wäre die Förderung der Muttersprache (Schünemann & Wolff 2001,

---

<sup>19</sup> Wiesemes, R. 2000. Towards a Theory of Practise in Bilingual Education (working title). Unpublished thesis. University of Nottingham.

197). Jedoch wird laut Luukka & Pöyhönen (2007, 15) immer noch wenig Integration zwischen verschiedenen Fächern in der Schule in die Praxis umgesetzt.

**Die inhaltliche Dimension** ermöglicht dasselbe Fach durch mehrere Sprachen zu lernen. Dadurch werden den Schülern verschiedene Blickwinkel zu einem Thema gegeben (Schünemann & Wolff 2001, 203). Mit Hilfe des bedeutsamen Inhalts können die Schüler sich damit identifizieren (Creese 2005, 146). Laut Rasinen (2006, 162) sollte beim CLIL-Unterricht der Aspekt der Schüler, welche normalerweise Lernprobleme haben, im Vordergrund stehen, weil in CLIL durch die Inhalte der verschiedenen Fächer mehr Möglichkeiten zur Sprachpraxis geboten werden und auf diese Weise das Sprechen der Fremdsprache für die Schüler leichter wird.

Laut der **Lerndimension** lernen die Schüler beim CLIL-Unterricht über interaktive Inhalte zu kommunizieren. Beim CLIL-Unterricht wird der Gebrauch der Sprache in der Kommunikation unterstützt (European Commission 2006, 22). Als Methode können durch CLIL die verschiedenen, individuellen Lernstile angewendet werden. Meistens wird CLIL-Unterricht durch verschiedene Programme verwirklicht und somit werden die Lerner zum Sprachenlernen in anwendungsorientierten Lernkontexten motiviert. (Schünemann & Wolff 2001, 209, 211, 213.) Außerdem unterrichtet der Lehrer in der Fremdsprache mit Hilfe von Projekten, damit das Lernen experimenteller wird. Auf diese Weise werden den Schülern bessere berufliche Möglichkeiten gegeben, weil sie schon in der Schule u. a. Lernstrategien und Kenntnisse in verschiedenen Fächern entwickeln können. (Wolff 2007, 65, 71.)

Beim Lernen werden transeuropäische Curricula und Weltbürgertum vermittelt. Um einen qualitativen CLIL- Unterricht anzubieten, müssen die Ziele des Lernens gründlich gesetzt werden. (Coyle 2007, 48, 50.) Nach Coyle (2007, 49-50) verlangt CLIL die Zusammenarbeit und die Organisierung aller Mitglieder, wenn das Ziel eine autonom lernende Gruppe ist. Diese Teamarbeit sollte auch in den anderen als nur in den mehrsprachigen Schulen verwirklicht werden (Creese 2005, 2). Im Allgemeinen fallen Wahl und Entwicklung der Methoden leichter, wenn die Lehrer zusammenarbeiten (Schünemann & Wolff 2001, 211). Als Werkzeuge zum Lernen werden kooperatives Lernen, Gruppenarbeit und ausführliche Evaluierung benutzt (Coyle 2007, 50).



Die CLIL-Methode stellt einige Anforderungen an die Lehrer. Sie sollten fähig sein, sowohl die Sprache als auch ein anderes Fach zu unterrichten. Wichtig wäre auch, das fremdsprachige Lernen der Schüler als Nicht-Muttersprachler zu fördern. Jedoch haben die Lehrer nicht immer richtiges Material für den CLIL-Unterricht und es gibt nicht so viele Lehrer, die mit der CLIL-Methode unterrichten können. Außerdem schränkt das Gesetz die Verwirklichung der CLIL ein. Aus diesem Grund wird CLIL-Unterricht meistens nur in einigen Klassen in den größten Städten organisiert. In Zukunft kann CLIL ein Teil der Ausbildung werden oder es wird durch Projekte verwirklicht. Es kann auch sein, dass die Möglichkeit der CLIL nicht nützlich gesehen wird. (European Commission 2006, 11, 55-56.) Sauli Takala stellt in seinem Artikel die Überlegung an, wie fremdsprachiger Unterricht effektiv in das Schulsystem integriert werden könnte (Takala 2002, 37-39). Auf die Problemstellung, ob die CLIL-Methode in Zukunft in den kommunalen Schulen verwendet werden kann, bieten wir internationale Projekte als mögliche Lösung an.

### 2.3.2 Projektunterricht

Heutzutage wird auch in den Schulen der Unterricht durch verschiedene Projekte verwirklicht. Laut Savonmäki (2007, 154) beschäftigt sich das Projekt mit einem Thema nach einem klaren Zeitplan. Es wird im Rahmen der Ressourcen durchgeführt und verlangt sowohl einen gut ausgearbeiteten Zeitplan als auch gut organisierte Tätigkeiten. Dann wird das Projekt kooperativ verwirklicht und bietet die Flexibilität der Zusammenarbeit. (Savonmäki 2007, 154). Es sollte dafür gesorgt werden, dass alle Teampartner von dem Projekt profitieren können (Rissanen 2002, 14). Als Methode fördert das Projekt Kreativität und durch die Projektarbeit kann Veränderung erreicht werden. Auf diese Weise werden neue Entscheidungen und Funde ermöglicht. (Wikström 2000, 1-2.) Es gibt verschiedene **Projekttypen**: Begegnungs-, Korrespondenz- und Textprojekte. Die Begegnungsprojekte bieten den Schülern die Möglichkeit, sich in direktem Kontakt mit fremdsprachigen Muttersprachlern zu beschäftigen. Als Voraussetzung müssen das Thema der Interaktion geplant und den Schülern die sprachlichen Hilfsmittel gegeben werden. In den Korrespondenz- und den Textprojekten arbeitet man dagegen schriftlich. (Legutke 2007, 261.)

Die Verwirklichung eines Projekts kann in verschiedene **Phasen** eingeteilt werden. Es wird zuerst die Idee vorgestellt, aus der das Thema und der Projektplan entwickelt wird.

Bevor man jedoch wirklich planen kann, muss man das Ziel definieren. Dann beginnen die Teilnehmer sich mit der Arbeit zu beschäftigen. Im Projektprozess stehen der Inhalt und die Kommunikation im Zentrum. (Rissanen 2002, 15, 135.) Am Ende werden die Ergebnisse evaluiert. (Legutke 2007, 260.) Die Projekte sind oft kurzzeitig und können sich überlappen (Savonmäki 2007, 154). Jedoch gehören nach Parovsky (1994, 317) kurzzeitige Begegnungen zum Leben. Deswegen wäre es auch für die Schüler nützlich, die Erfahrung zu machen, in einem Projekt zu arbeiten.

Der Projektunterricht betont die Wichtigkeit des **Themas** (Legutke 2007, 259). Traditionell hat der Lehrer vor dem Kurs den Inhalt fertig geplant, aber auf diese Weise sind die Ziele des Lehrplanes nicht auch diejenigen der Schüler. Je mehr jedoch der Lehrer seine Themen in einem Kurs unterrichtet, desto weniger lernen die Schüler. Nach Legutke (2007, 259) können die Schüler selbst in einem Projekt die Verantwortung übernehmen und die Entscheidungen treffen. Deswegen sollten Lehrer und Schüler das Thema und die Ziele zusammen planen. Das Thema des Projekts sollte mit dem Alltag der Schüler zusammenhängen, um das Interesse der Schüler aufrechtzuerhalten. Beim Fremdsprachenlernen sollte der Ausdruck der eigenen Meinungen gefördert werden, so dass die Lerner das Sprechen über für sie selbst wichtige Sachen als eine Möglichkeit sehen können. Auf diese Weise haben die Schüler ein echtes Bedürfnis zum Sprachgebrauch. (Hentunen 2004, 18-20, 59-60.)

Die Lehrer sind professionell sehr selbstständig und die Lehrer wissen nicht, wie sie die verschiedenen Möglichkeiten zur **Zusammenarbeit** nutzen können. Außerdem bringen die Reformen der Schulen oft mehr Arbeit für die Lehrer, obwohl die Bedeutung war, den Lehrern bei ihrer Arbeit zu helfen. Selten will der Lehrer die alte Konvention verändern, wenn er denkt, dass durch die Zusammenarbeit nur Unsicherheit entsteht. Damit erfolgreiche Zusammenarbeit in der Schule möglich ist, müssen die Lehrer erfahren, dass ihre Ausgangspunkte von den anderen akzeptiert werden. Wenn sie freiwillig an der Zusammenarbeit teilnehmen können, bemerken sie, dass sie auch selbst davon profitieren. Wenn außerdem die Teilnehmer erfahren, dass sie bei der Zusammenarbeit Einfluss hätten, können sie besseres **Engagement** bekommen. (Willman 2001, 30, 37, 39, 43, 182). Laut Katzenbach & Smith (1993,<sup>20</sup> zitiert durch Willman 2001, 46) wird die Projektgruppe oft Team genannt, wo die Menschen etwas

---

<sup>20</sup> Katzenbach, Jon R. & Smith, Douglas K. 1993. Tiimit ja tuloksetkas yritys. Porvoo: Weilin + Göös

Gemeinsames erreichen wollen und deswegen die Verantwortung zusammen tragen. Mit Hilfe einer gründlichen Planung können die Teilnehmer miteinander zusammenarbeiten (Legutke 2007, 259).

Es gibt zwei verschiedene Arten, ein Projekt zu verwirklichen und die Projekte umfassen oft diese beiden Richtungen. Die Teilnehmer können sich entweder für dieselben Themen des Projekts interessieren oder kein gemeinsames Interesse daran haben. In letzterem Fall sollten die unterschiedlichen Ansichten nicht betont werden. (Wikström 2000, 216.) Wenn alle die Verantwortung zusammen tragen, werden die Probleme nicht nur einem Lehrer überlassen. Deswegen gilt als Voraussetzung **das gemeinsame Ziel**, das eine Grundlage für die Zusammenarbeit bildet. (Willman 2001, 193).

Ohne **Kommunikation** gibt es kein Projekt. Um eine erfolgreiche Kommunikation zu erreichen, muss die Kommunikation des Projekts gut geplant werden, besonders wenn die Partner mehr physische Distanz haben. (Rissanen 2002, 135-136.) Wenn die Teilnehmer ihre Gedanken reflektieren können und mit ihrer Gruppe darüber sprechen können, wird die Kommunikation leichter, weil nicht so viele Missverständnisse entstehen. Beim Treffen der Gruppe haben die Teilnehmer die Möglichkeit zur Reflexion. (Wikström 2000, 3, 111.)

Man hat sich in der Spracherziehung zu sehr auf das Rollenspiel und fertige Skripte konzentriert. Es ist immer noch selten, dass die Anwendung authentischer Übungen den Sprachunterricht stützt. (Coyle 2002, 46.) Außerdem haben die Rollenspiele nicht immer eine Verbindung zum Alltag der Schüler (Parovsky 1994, 309). Laut Piitulainen (1997, 137) hat der Sprecher eine gute kommunikative Kompetenz, wenn er weiß, wie er in verschiedenen Situationen kommunizieren kann und wenn er in diesen Situationen sein Ziel verwirklichen kann. Nach dem funktionellen Aspekt des Sprachenlernens wird der Lerner als Sprachbenutzer gesehen. Wenn der Schüler lernt, wie beim Gespräch die Sprache für eine bestimmte Funktion verwendet wird, wird die **funktionale Kompetenz** entwickelt. Der soziale Kontext zeigt, wie man in dieser Kommunikationssituation zurechtkommen sollte. (Europarat 2001c, Kapitel 5.2.3.2.)

In der **kommunikativen Spracherziehung** sollten den Schülern verschiedene sprachliche Techniken, wie z. B. Euphemismen vermittelt werden (Hentunen 2004, 23).

Im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II werden das Hörverstehen in der Kommunikation und der pragmatische Gebrauch der Sprache nicht genug gefördert. Die Schüler sollten zum Beispiel verstärkt die Höflichkeitsformen in der Interaktion üben (Schröder 2007, 212). Die Muttersprachler akzeptieren die grammatischen Fehler beim Sprechen, aber es ist schwieriger die pragmatischen Fehler zu verzeihen, weil die einen größeren Einfluss auf die Art des Ausdrucks haben. Um die Passivität bei der Kommunikation zu vermeiden, könnte der Lehrer den Schülern einige Hilfsmittel geben. Die Lehrer sollten die Schüler ermutigen, die Sprache ohne Angst vor Fehlern zu sprechen. Auch die Muttersprachler machen immer stilistische und grammatische Fehler beim Sprechen. (Hentunen 2004, 22-23, 58-60, 81.)

Man lernt am besten durch Erfahrungen (Rissanen 2002, 130). Um das Sprachenlernen besser zu verstehen und leichter reflektieren zu können, wird **das europäische Sprachenportfolio** als Hilfsmittel benutzt. Das Portfolio enthält drei Teile: Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier. In dem Sprachenpass stehen die offizielle Evaluierung der sprachlichen Fähigkeiten des Schülers und die Selbstbeurteilung. Die Sprachbiografie zeigt die interkulturellen Erfahrungen und Überlegungen zu sprachlichen Erfahrungen. Das Dossier besteht aus den konkreten Produkten, wie die Texte oder Erzählungen über den Lernprozess und die Beschreibungen der Sprachkenntnisse. (Kohonen 2000, 6.)

Die Projektarbeit verlangt einige **Fertigkeiten** von den Schülern und den Lehrern. Die Teilnehmer müssen soziale Fertigkeiten haben, um in verschiedenen Gruppen zusammenzuarbeiten. Sie sollten ihre Lernstrategien erkennen, um Informationen zu suchen und die Lösungen in den Konfliktsituationen finden zu können. Die organisatorischen Fertigkeiten werden bei der Planung des Zeitplans und der konkreten Verwirklichung der Zusammenarbeit gebraucht. Dazu erfordert diese Projektmethode didaktische Fertigkeiten von den Lehrern. Außerdem muss der Lehrer die Gruppendynamik betrachten können und das Klassenzimmer in einem neuen Licht sehen. Der Projektkoordinator spielt auch eine große Rolle bei der Erstellung des Projektplans und bei der Erfüllung der Ziele des Lehrplanes. (Legutke 2007, 261-262.)

### 2.3.3 Begegnungspädagogik

Beim Fremdsprachenunterricht und -lernen sollte man vor allem die Begegnungspädagogik fördern. (Kaikkonen 2007, 44). Kaikkonen (2000, 57) ist der Meinung, dass der fremdsprachliche Unterricht nicht unbedingt das interkulturelle Lernen sichert. Zu oft behandelt er traditionelle Texte in den Schulbüchern und ermöglicht keine authentische Erfahrung. Daraus ergibt sich, dass wesentliche Elemente für interkulturelles Lernen z. B Konflikte und neue Blickwinkel fehlen. (Kaikkonen 2007, 43).

Es geschieht häufig, dass Konflikte bei Begegnungen entstehen. Deswegen sollte man Konflikte aber nicht meiden oder sich davor fürchten. Kaikkonen (2007, 43) ist auch der Auffassung, dass man bei der Begegnung fremdes Benehmen durch seine eigene Kultur analysiert. Wesentlich wäre, dass mögliche Konflikte besprochen und gelöst werden. Missverständnisse entstehen häufig durch befremdliches Verhalten. Sehr selten geht es um sprachliche Probleme. Das Individuum vergleicht in der interkulturellen Kommunikation sein voriges Wissen mit neuen Informationen und entscheidet, ob sein Verständnis sich verändert oder nicht. Wesentlich wäre, dass die Lerner in einer multikulturellen und konfliktreichen Welt leben könnten. (Kaikkonen 2007, 43, 44,48.)

### **3 DAS PROJEKT ZWISCHEN DEM GÖRRES GYMNASIUM KOBLENZ UND DER NORMAALIKOULU JYVÄSKYLÄ**

In der gymnasialen Oberstufe der Normaalikoulu Jyväskylä werden auch internationale Projekte durchgeführt. In diesem Kapitel wird das internationale Projekt zwischen der Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium in Koblenz vorgestellt. Näher werden die Geschichte, der Ablauf und die Inhalte des Kurses in der Normaalikoulu, die Zusammenarbeit und die Sprache des Projekts betrachtet. Diese Geschichte des Projekts ist auf Grund des Interviews der Deutschlehrerin, des nationalen Lehrplans, des Lehrplans der Normalschule und der Jahreshefte der Schulen zusammengesetzt. In dem Görres-Gymnasium Koblenz in Deutschland wird über den Austausch gesprochen, wohingegen in der Normaalikoulu Jyväskylä die Tätigkeit als Koblenz-Projekt oder nur Projekt bezeichnet wird.

#### **3.1 Die Geschichte des Projekts**

Im Frühling 2002 wurde das internationale Projekt zwischen der Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium gegründet. Ein Vertreter des Zentralamts für Unterrichtswesen bekam die Kontaktinformation des Görres-Gymnasiums von dem Vorsitzenden der Deutsch-Finnischen Gesellschaft, der heutzutage auch Pate des Projekts ist. Als die Deutschlehrerin der Normaalikoulu Jyväskylä an einem Kongress zur Erstellung des neuen Lehrplans teilnahm, erkundigte sich der Vertreter des Faches Deutsch im Zentralamt für Unterrichtswesen zufällig bei der Deutschlehrerin, ob sie sich für ein internationales Projekt interessiere. Dann gab der Pate der Deutschlehrerin der Normaalikoulu die Kontaktinformation des Görres-Gymnasiums in Koblenz. Im Herbst 2002 kamen dann zwei Lehrer des Görres-Gymnasiums und der Pate des Projekts aus Koblenz zu Besuch in die Normaalikoulu. Diese Begegnung legte den Grundstein zu einer langjährigen Teamarbeit.

Zu Beginn des Projekts nahm nur die Gruppe der Deutschlehrer an diesem teil. Als auch männliche Aufsichtsführende für die Austauschreise gebraucht wurden, wurde das Fach Geschichte an das Projekt gebunden. Die Geschichtslehrer interessierten sich für dieses Projekt, weil sie früher auch deutschsprachige Praktikanten bei den Lektionen gehabt hatten. Diese Erfahrung inspirierte die Lehrer, die Zusammenarbeit zwischen den

Fächern Deutsch und Geschichte weiterzuentwickeln. Mit der Zeit wurden auch andere Fächer (wie zum Beispiel Kunst und Muttersprache) miteinbezogen. Das Projekt hat sich in sechs Jahren also erheblich erweitert. Die Zusammenarbeit wurde als beiderseitiger Austausch zwischen den Lehrern begonnen. Im Jahre 2003 wurde den Schülern die Möglichkeit geboten, an dem Projekt teilzunehmen. Außerdem wurde in der Normaalikoulu Jyväskylä der Austausch zum Teil eines Kurses, worüber die finnischen Schüler auch eine Kursleistung bekamen. Die Teilnahme der Schüler begann im Frühling 2003 als die erste Schülergruppe und zwei Lehrer aus Koblenz nach Jyväskylä fuhren (Maurer 2004, 8).

Das Koblenz-Projekt wurde als ein integrierter Kurs in den Lehrplan der Normaalikoulu eingefügt. Zuerst entwarfen die Lehrer selbst den Rahmen des Kurses und verfassten zusammen die Kursbeschreibung. Danach entwickelten die Lehrer neue Ideen auf Grund des Besuchs der deutschen Projektpartner. Als die Rektorin die Kursbeschreibung akzeptierte, konnte der neue Kurs schon am Anfang des nächsten Semesters in die Praxis umgesetzt werden.

Heutzutage ist das mehrsprachige Projekt ein wahlfreier integrierter Kurs im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe der Normaalikoulu. Es besteht aus sechs Fächern (Deutsch, Englisch, Finnisch, Geschichte, Kunst und Musik). Die Schule trägt zu den Vertretungskosten des Projekts bei, wenn zum Beispiel beim Austausch gemeinsame Aktivitäten für Lehrer und Schüler organisiert werden. Die Finanzierung des Projekts wird aber die ganze Zeit entwickelt, weil die finanziellen Unterstützungen in den finnischen Schulen reduziert werden. Deshalb müssen die finnischen Lehrer andere Finanzierungsmöglichkeiten planen, wie z. B. Sponsoren. Auf diese Weise hat jedes Fach einen klar definierten Verantwortungsbereich bei der Finanzierung des Projekts. In dem Görres-Gymnasium unterstützen die Eltern der Schüler und die Deutsch-Finnische Gesellschaft den Austausch.

### **3.2 Der Ablauf und die Inhalte des Kurses in der Normaalikoulu**

Die Schüler der Normaalikoulu erfahren von den älteren Schülern oder aus dem Studienführer über das internationale Projekt. Die neuen Schüler werden auch im Herbst der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe über dieses internationale Projekt vom Studienberater informiert. Die Gruppe von etwa 15–20 Schülern bekommt im

Herbst neue Brieffreunde aus dem Görres-Gymnasium und sie korrespondieren für ein halbes Jahr miteinander. Die Gäste kommen im Frühling für eine Woche aus Koblenz nach Jyväskylä. Auf jeder Reise begleiten zwei Lehrer die Gruppe. Während des Austausches machen die Schüler und Lehrer einige Besuche z. B. in Museen und im Kino. An der Schule wird täglich ein geplantes Programm angeboten, aber in der Freizeit werden die Gäste von den gastgebenden Schülern selbst betreut. Die Schüler bringen während des Austausches einen deutschen Schüler der Partnerschule bei sich unter und treten in der Funktion des Gastgebers auf. Sie entrichten den Gasteltern einen Betrag von 200 Euro. Die Gruppe der Normaalikoulu Jyväskylä fährt dann im nächsten Herbst nach Deutschland. Dieser Kurs dauert also insgesamt ein Jahr.

| Zeitpunkt | Tätigkeit  |
|-----------|--|
| Herbst    | ➤ Die Lehrer sammeln die Schülergruppen für das Projekt.<br>Die Schüler bekommen neue Brieffreunde von der Partnerschule.                  |
| Winter    | ➤ Die Schüler korrespondieren miteinander für ein halbes Jahr.   |
| Frühling  | ➤ Die Schüler, Eltern und Lehrer planen die Projektwoche.<br>Die Schüler und zwei Lehrer aus Koblenz kommen für eine Woche nach Jyväskylä. |
| Herbst    | ➤ Der Austausch nach Koblenz findet statt.   |

**Abbildung 3.** Der Ablauf des Kurses aus der Sicht der Schüler

Das Projektthema des Kurses verändert sich jedes Jahr. Zum Beispiel in 2006/2007 wurde mit den Helden der Medien als ein Thema des Projektes gearbeitet. Dabei wurde mit Hilfe verschiedener Fächer herausgefunden, welche Helden in der deutschen und finnischen Kunst und Geschichte existieren. Die finnischen Lehrer waren zusammen in einer Ausbildung für Medienerziehung, in der sie die Idee für das Projektthema bekamen. Im Mai begannen in der Austauschwoche der Normaalikoulu die deutschen und die finnischen Schüler und Lehrer sich mit dem Thema “Heroismus“ zu beschäftigen. Die deutschen Schüler fertigten Bilder von Kalevala und die Finnen von dem Nibelungenlied an. Die Schüler arbeiteten im nächsten Herbst an derselben Aufgabe in dem Görres-Gymnasium weiter. Dann wurde in den beiden Schulen während des Austausches eine gemeinsame Kunstaussstellung veranstaltet. In Workshops informierten die Lehrer die Schüler über die Nationalepen und die Schüler bearbeiteten eigene Versionen der Werke. Es wurde also auf die Frage geantwortet, was



für Heroen es in den Medien gibt. Beim Austausch haben sich die Schüler während eines Nachmittags kostümiert, inszeniert und fotografiert. Von dieser Zusammenarbeit wurde dann eine Collage der Photos angefertigt und in beiden Kunstausstellungen vorgestellt.

### **3.3 Die Zusammenarbeit**

In diesem Projekt wird innerhalb und zwischen den beiden Schulen zusammengearbeitet und die Zusammenarbeit wird auf drei Ebenen verwirklicht. Erstens basiert die Partnerschaft auf der Zusammenarbeit der Schulen. Zweitens erhalten die Lehrer den Kontakt miteinander aufrecht. Und drittens lernen die Schüler im Schulalltag, miteinander zu kommunizieren.

In dem Projekt wird die Entwicklung des fächerübergreifenden interdisziplinären Lernens angestrebt (Kara 2007, 52). Eine gute Grundlage dafür ist die Tatsache, dass das Koblenz-Projekt als ein integrierter, angewandter Kurs<sup>21</sup> im Lehrplan der Normaalikoulu steht. Die Lehrer der verschiedenen Fächer arbeiten in dem Projekt zusammen. Jedes Jahr müssen die Lehrer von jemandem zu Projektbeginn zusammengerufen werden. Deswegen gibt es einen Verantwortlichen, der Schülergruppen sammelt, alle Formulare mit den Schülern ausfüllt und sich als Kontaktperson mit den deutschen Gästen des Besuchs beschäftigt. Der Verantwortliche muss die deutsche Kultur und auch die Sprache kennen, weil die Kulturkenntnisse helfen, gute transkulturelle Kompetenz (siehe Kapitel 2.1.2) für die Zusammenarbeit zu erreichen. In Finnland hat die Deutschlehrerin der Normaalikoulu diese Verantwortung getragen. Auch in Deutschland ist ein Fremdsprachenlehrer für die Zusammenarbeit und für die Informationsvermittlung verantwortlich, aber meistens ist ein Englischlehrer die Kontaktperson.

Es wird beiderseitiger Austausch verwirklicht, deswegen nehmen die Schüler aktiv an der Planung und Verwirklichung des Austausches teil. Zuerst planen die Lehrer den Rahmen des Projekts und dann bringt der Verantwortliche die Schüler zusammen, die an dem Projekt teilnehmen möchten. Die Ideen werden noch zusammen mit den Schülern weiterentwickelt, es wird in einer späteren Phase auch Kontakt mit den Eltern

---

<sup>21</sup> In der Normaalikoulu werden extra wahlfreie Kurse geboten, die inhaltlich frei sind und oft verschiedene Fächer verbinden.

aufgenommen. Es ist wichtig, auch die Eltern zu informieren, was für ein Programm es im Rahmen des Projekts gibt und wie viel Hilfe die Lehrer von den Eltern brauchen. Dadurch verpflichten sich auch die Eltern zu dem Projekt.

### 3.4 Die Sprache des Projekts

Das internationale Projekt zwischen der Normaalkoulu und dem Görres-Gymnasium basiert auf der Spracherziehung der gymnasialen Oberstufe und besonders dem Deutschunterricht. Als gemeinsame Kommunikationssprachen des Projekts werden Deutsch und Englisch benutzt. Das Projekt steht in dem Lehrplan der Normaalkoulu als ein angewandter Deutschkurs für die Schüler, die Deutsch als A2-, B2- oder B3-Sprache<sup>22</sup> lernen (Jyväskylän Normaalkoulun lukion opetussuunnitelma 2008, 30,31,33). Jedoch haben alle Schüler und Lehrer die Möglichkeit, an diesem Projekt teilzunehmen, auch wenn sie kein Deutsch können.

Dieses Projekt erzieht die Teilnehmer zum transkulturellen Lernen (Siehe Kapitel 2.1.4) und bereitet sie auf die Kommunikationsfähigkeit mit Muttersprachlern vor. Laut Kara (2007, 52) werden die Dialoge in authentischen Situationen als Methode benutzt. Eines der wichtigsten Ziele besteht darin, den Schülern beizubringen, sich der Fremdsprachen in authentischen Situationen als Kommunikationsmittel zu bedienen.

---

<sup>22</sup> **A2 Sprache** = Wahlfreie Sprache, die spätestens ab die 4. oder 5. Klasse gelernt wird und als wahlfreies Fach in der 7. Klasse weitergemacht wird.

**B2 Sprache** = Wahlfreie Sprache, die ab 8. Klasse gelernt wird.

**B3 Sprache** = Wahlfreie Sprache, die ab erste Klasse der gymnasialen Oberstufe gewählt wird.

Diese Beschreibungen der verschiedenen Niveaus des Sprachenlernens wurden mithilfe der nächsten Quellen geformt.

**Opetushallitus**. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. [www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) (16.3.2010). S, 138-143;

**Termipankki**. Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/termipankki> (15.03.2010.)

## 4 METHODISCHES VERFAHREN

In diesem Kapitel wird das methodische Verfahren der Untersuchung erläutert. Zuerst werden die Ziele der qualitativen Untersuchung vorgestellt und außerdem die Methoden dieser Fallstudie begründet. Danach werden die Informanten genauer betrachtet und die Sammlung des Materials erläutert.

### 4.1 Untersuchungsmethoden

Eine Fallstudie wird als eine qualitative Methode benutzt, wenn ein holistisches Thema, wie ein pädagogischer Fall, untersucht wird. Wissenschaftliches Material der Untersuchung wird über einen einzelnen Fall und meistens im Laufe eines längeren Zeitraums beschafft. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58.) Die Forscher interessieren sich sowohl für die untersuchten Themen als auch dafür, welche Phänomene in dem speziellen Fall zu beobachten sind. Deswegen wird in der Fallstudie einerseits ein Fall untersucht und darüber vertiefendes Wissen herausgefunden. Andererseits haben die Forscher das Ziel, allgemeine Handlungen verstehen zu wollen. Laut Eskola & Suoranta (1998, 65-68<sup>23</sup> zitiert durch Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163) spielen die Verallgemeinerungen keine Hauptrolle in einer Fallstudie. Wenn sie dennoch gemacht werden, sollten sie auf den Interpretationen der Forscher basieren. Kritisiert wird auch die Subjektivität des Forschers. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158-160.)

In einer Fallstudie können viele verschiedene Methoden, wie zum Beispiel Interview und Beobachtung, benutzt werden (Hirsjärvi & al. 2009, 183). Bei der Sammlung der Informanten wurde in unserer Untersuchung das sog. Schneeball-Sample (snowball sampling) benutzt. In dieser Methode wird zunächst eine Schlüsselperson ausgewählt. Nach ihrem Interview erkundigt man sich bei ihr nach neuen Informanten, die mehr Informationen über das untersuchte Thema geben könnten. Diese Methode hilft zuverlässige Informationen für die Ziele der Untersuchung zu finden. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 59-60.) Die Fallstudie bietet auch einen vielseitigen Blickwinkel auf das Untersuchungsmaterial (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168). Um vielseitige und zuverlässige Ergebnisse zu erzielen, wurde dieses untersuchte Projekt aus mehreren Perspektiven betrachtet. Deshalb wurden sowohl die finnischen als auch die deutschen Schüler und Lehrer in das Sample der Untersuchung aufgenommen. Für jede Zielgruppe

---

<sup>23</sup> Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, S. 65–68.

wurden bei den Themeninterviews und den Befragungen die Fragebögen vorbereitet. Darauf soll in folgenden Kapiteln näher eingegangen werden.

## 4.2 Untersuchungsfragen

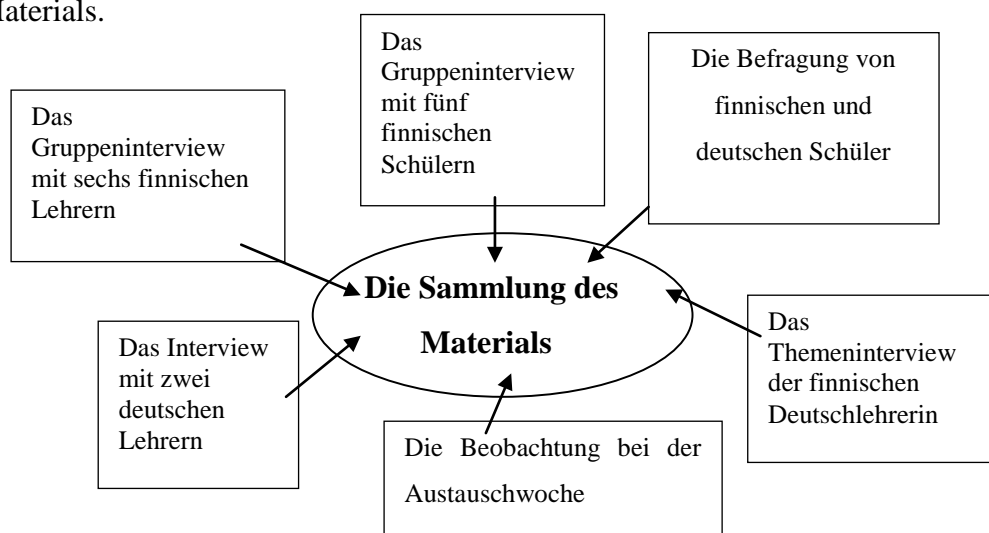
Die Untersuchungsfragen dieser Magisterarbeit sind:

- Welche Motivationen haben die Teilnehmer, an dem Projekt teilzunehmen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, in dem Projekt die transkulturelle Identität zu entwickeln?
- Welche Rolle spielt der Inhalt in dem Projekt?
- Wie werden die Sprachen benutzt und welches kommunikative Problem erscheint in dem Projekt?
- Wird die Mehrsprachigkeit realisiert?

Unsere Hypothese ist, dass ein internationales Projekt die Mehrsprachigkeit und die Transkulturalität zwischen den gymnasialen Oberstufen fördert und dass die deutsche Sprache eine funktionale Rolle in diesem Projekt hat.

## 4.3 Die Informanten und Sammlung des Materials

Als Sammlung des Materials werden vielseitige Verfahren benutzt, um zuverlässige Ergebnisse zu bekommen. Die nächste Abbildung beschreibt die Sammlung des Materials.



**Abbildung 4.** Die Sammlung des Materials

#### 4.3.1 Das Themeninterview mit der finnischen Deutschlehrerin

Als Methode wird ein halbstrukturiertes Interview benutzt. Laut Hirsjärvi & Hurme (2001, 48) ist das Interview eine gute Möglichkeit für die Untersuchung, weil in der sozialen Interaktion der Informanten neue Ansichten entstehen. Der Forscher und der Informant unterhalten sich über verschiedene Themen. Auf diese Weise wird die Sichtweise des Informanten herausgefunden. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Als erster Informant unserer Untersuchung wurde die Deutschlehrerin, die Schlüsselperson dieses Projekts, am 13.2.2008 an der Normaalikoulu in Jyväskylä interviewt. Im Interview traten viele Hintergrundinformationen zum Projekt zwischen dem Görres-Gymnasium und der Normaalikoulu zu Tage. Die Schulen arbeiten bisher ohne außerschulische, finanzielle Unterstützung zusammen. Deshalb gibt es keine schriftlichen Berichte über die Tätigkeiten. Somit lag dieses Interview der Beschreibung des Projektes zu Grunde. Beim Interview hat sich herausgestellt, welche anderen Informanten aus der Sicht unserer Untersuchung wesentlich wären.

#### 4.3.2 Das Gruppeninterview mit sechs finnischen Lehrern

Die Gruppeninterviews dienen als Informationsquelle, um etwas über die Kultur einer Gruppe oder die Umgebung zu erfahren. Das Gruppeninterview ist eine Form des Themeninterviews. Das Ziel einer Art von Gruppeninterview ist das sogenannte "Focus group interview". Es geht davon aus, dass man zusammen neue Ideen entwickelt. Als Vorsitzender ist der Interviewer tätig, der den Themenwechsel im Gespräch reguliert. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61-62.)

In dieser Untersuchung wurde die Projektgruppe des internationalen Projekts in der gymnasialen Oberstufe untersucht, weshalb die Methoden wie Themeninterview und 'Focus group interview' ausgewählt wurden. Als erste Gruppe wurde am 5.3.2008 in der Normaalikoulu Jyväskylä in der ersten Sitzung der jährlichen Projektgruppe ein Gruppeninterview mit sechs finnischen Fachlehrern der Normaalikoulu durchgeführt. Das Interview war ein halbstrukturiertes Themeninterview, in welchem sich die Informanten (zwei Kunstlehrerinnen, eine Finnischlehrerin, eine Deutschlehrerin, ein Geschichtslehrer und ein Musiklehrer) über verschiedene Themen unterhielten. Als Grundinformation wurden die Lehrer u. a. nach ihren internationalen Erfahrungen und Motiven zur Teilnahme an dem internationalen Projekt gefragt. Beim Thema Sprache

und Kommunikation wurden die Effektivität der Kommunikation und die Rollen der Sprachen behandelt. Als letztes erörterten die Lehrer die Zusammenarbeit im Projekt unter verschiedenen Aspekten.

Im Gruppeninterview geben die Informanten vielseitige Informationen preis, weil sie einander frei kommentieren können. Wenn die Informanten vom Thema abkommen, muss der Interviewer das Gespräch zurück zum Thema leiten. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61.) In dieser Untersuchung hatten die zwei Interviewerinnen verschiedene Rollen in den Interviews. Die eine war als eine distanzierte Beobachterin und die andere als engagierte Gesprächspartnerin tätig. Laut Hirsjärvi & Hurme (2001, 63) kann man im Gruppeninterview schnell Informationen sammeln. Wenn das Interview auch auf Video aufgenommen wird, ist es leichter zu transkribieren (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Deswegen wurde das Interview mit den Lehrern (55 Minuten) auf Video aufgenommen, um es später besser transkribieren und ausführlicher analysieren zu können. Laut Hirsjärvi & Hurme (2001, 63) kann ein Nachteil sein, dass nicht alle Informanten kommen und die Machthierarchie auch einen Einfluss auf die Offenheit der Gruppe hat. Auch in unserer Untersuchung kamen nicht alle Informanten zum Interview, aber das mindert nicht die Qualität der Ergebnisse. Wegen der Hierarchie wurden die Lehrer ohne Schuldirektorin interviewt. Weil die Lehrer sich untereinander gleichberechtigt fühlten, konnten sie wahrscheinlich im Interview frei und ohne Druck mehr Informationen geben.

#### 4.3.3 Das Gruppeninterview mit fünf finnischen Schülern

Um vielseitige Informationen zu bekommen, wurden als zweite Gruppe fünf 17- bis 18-jährige finnische Schüler - vier Mädchen und ein Junge - der Normaalikoulu interviewt, die im vorhergehenden Jahr (2007) an dem Projekt teilgenommen hatten. Alle Informanten waren in der zweiten Jahrgangsstufe der gymnasialen Oberstufe und hatten Deutsch neun Jahre als A1-Sprache gelernt (siehe Kapitel 3.4). Das Interview wurde am 9.5.2008 in der Deutschstunde in der Normaalikoulu verwirklicht. Auf diese Weise bekamen wir leichter Informanten für das Interview, weil die Schüler dafür nicht ihre Freizeit verwenden mussten. Die Schüler wurden ohne ihre Deutschlehrerin interviewt und sie kommentierten die gestellten Fragen sehr offen. Das Interview dauerte circa 50 Minuten und wurde auf Video aufgenommen.

Das Interview wurde mit Hilfe des gleichen Fragebogens durchgeführt wie der frühere für die Lehrer. Auf Grund der jüngeren Zielgruppe wurden die Fragen allerdings ein wenig umformuliert. Bei der Formulierung des Fragebogens wurde aber ebenso das Klassifizierungsmodell der CLIL-Methode von Coyle (2007, 51) verwendet. Der Fragebogen wurde auf Grund der drei Klassen der CLIL-Methode eingeteilt und die Fragen wurden somit zu den Themen Inhalt, Kommunikation und Wahrnehmung gestellt. In der originalen CLIL-Theorie von Coyle (2007, 51) gibt es vier Klassen aber nach unserer Meinung gehört die Kultur zu allen diesen Klassen. Deswegen bildet die Kultur keinen eigenen Themenbereich, sondern wurde bereits bei der Analyse durch die drei anderen CLIL- Themen betrachtet.

#### 4.3.4 Das Interview mit zwei deutschen Lehrern

Eine Art von Gruppeninterview heißt Zweierinterview (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Während der Austauschwoche der Deutschen wurden am 14.5.2008 in der Normaalikoulu zwei deutsche Lehrer des Görres-Gymnasiums interviewt. Die Informanten - eine Kunstlehrerin und ein Musiklehrer - unterhielten sich in dem Interview (Dauer 57.24 Minuten) miteinander. Die gestellten Fragen dienten ihnen als Leitfaden. Die Kunstlehrerin hatte sich schon anderthalb Jahre lang an dem Projekt beteiligt und sie hatte in dieser Zeit die Normaalikoulu zweimal durch das Projekt besucht. Der Musiklehrer begleitete zum ersten Mal die Schüler nach Jyväskylä, hatte aber im Herbst 2007 mit Kollegen des Görres-Gymnasiums die Normaalikoulu besucht.

#### 4.3.5 Die Befragung der finnischen und deutschen Schüler

Alle finnischen und deutschen Schüler, die an dem Austausch im Jahr 2008 teilnahmen, wurden schriftlich befragt, um die Meinung jedes Schülers zu bekommen. Der Fragebogen wurde nach den Themen des Modells von Coyle (2007, 51) geformt (siehe Kapitel 4.2.3). Alle Fragen waren offene Fragen, sodass die Schüler ihre Meinungen in ihrer Muttersprache frei ausdrücken konnten.

#### 4.3.6 Die Beobachtung bei der Austauschwoche

Wenn man Interaktion untersuchen will, kann dies durch Beobachtung geschehen. Auf diese Weise wird das Verhalten der Menschen in der echten Umgebung gesehen.

(Hirsjärvi & al. 2009, 213.) Wir als Forscher nahmen vom 12. bis 18. Mai 2008 sowohl an der Austauschwoche in der Normaalikoulu als auch an der Exkursion nach Helsinki in der Tätigkeit als Beobachter teil. In dieser Untersuchung blieb eine Beobachterin im Hintergrund, um das Verhalten der Teilnehmer genauer zu analysieren. Dagegen hat die andere aktiv an der Tätigkeit des Austausches teilgenommen. Das Ziel der Beobachtung war, zusätzlich zu den Interviews und Befragungen ergänzende Informationen über das Projekt zu bekommen.

#### 4.3.7 Die Methode der Analyse

Wir haben als Methode der Analyse die Inhaltsanalyse gewählt, weil wir in unserer Untersuchung vielseitige Materialien gesammelt haben. Darüber hinaus bestehen unsere Materialien aus den schriftlichen und mündlichen Interviews, die wir transkribiert haben. Laut Tuomi & Sarajärvi (2002, 108-109) versucht man in der qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe der Einteilung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in dem Material zu suchen und dann das Material zu einer neuen Form zu kategorisieren. Die Inhaltsanalyse wird als eine Art von Textanalyse verstanden, weshalb z.B. Bücher oder Interviews untersucht werden können. Die Inhaltsanalyse hilft dem Forscher, das untersuchte Thema zu abstrahieren. Die Analyse kann auf dem Untersuchungsmaterial oder der Theorie basieren. Außerdem können die wörtlichen Materialien quantitative Ergebnisse liefern. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103-110,120.) In der vorliegenden Untersuchung haben wir meistens unsere Materialien nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, gelegentlich aber auch die quantitative Inhaltsanalyse verwendet. Diese war zum Beispiel hilfreich als wir herausfinden wollten, wie viele Schüler als Ziel des Projektes die Verbesserung des Sprechens oder Hörverständnisses sehen.



## **5 DIE ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG**

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse anhand der Untersuchungsfragen erläutert und analysiert. Ziel war es, die behandelten Forschungsthemen - die Transkulturalität, den Inhalt und die Mehrsprachigkeit - aus verschiedenen Perspektiven zu erklären. Deswegen werden die Ergebnisse in dieser Abgrenzung vorgestellt. Diese Untersuchung basiert auf den Interviews, dem schriftlichen Feedback von Befragten und eigenen Beobachtungen der Forscherinnen. Die Zitate sind den Interviews der Befragten entnommen und die Antworten werden anonym behandelt, um die Ethik der Forschung zu gewährleisten. In den Zitaten benutzen die finnischen Befragten den Begriff "Projekt" für die Zusammenarbeit zwischen der Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium Koblenz. Hingegen wurde herausgefunden, dass bei den deutschen Befragten eher von dem Begriff "Austausch" gesprochen wurde. Im Rahmen der Zitate sind im diesem Forschungsmaterial die Antworten der Finnen von uns ins Deutsche übersetzt worden.

### **5.1 Die Motivation der Teilnehmer**

Am Anfang wurden Hintergrundinformationen der Befragten gesammelt. Sie wurden gefragt, warum und wie sie an diesem Projekt teilgenommen haben. Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Interessen an dem Projekt unter den Befragten vielfältig sind. Trotzdem wurden Gemeinsamkeiten in den Antworten gefunden. Die allgemeinen Motive sind z. B. neue Leute und Kulturen kennenzulernen oder auch Sprachfähigkeiten in Englisch oder Deutsch zu verbessern. Darüber hinaus haben die Befragten Interessen am Austausch zwischen Kulturen, an der eigenen beruflichen Entwicklung, an den wirklichen Tätigkeiten und an neuen Erfahrungen gehabt. In den folgenden Zitaten werden verschiedene Motive vorgestellt. Diese wurden in Gruppen unterteilt.

#### **5.1.1 Das kulturelle Interesse an dem Projekt und an dem Austausch**

Einen wesentlichen Einfluss auf die Motivation hatte das Interesse am Austausch zwischen den Kulturen. Wie schon erwähnt, wird die Zusammenarbeit bei den Deutschen „Austausch“ genannt. Aber die finnischen Schüleräußerungen dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass sie nur manchmal über den "Austausch"

sprechen, obwohl der Austausch ein Teil eines Deutschkurses ist. Es lässt sich fragen, ob die Schüler die gemeinsame Zusammenarbeit durch das Projekt für wichtig halten. Das versuchen wir anhand dieser Untersuchung herauszufinden. Zunächst werden einige Äußerungen zum Interesse an dem Austausch zwischen Kulturen dargestellt.

*„Die finnische Lebensart kennenlernen“ (deutsche Schülerin)*

*„Chance nach Finnland zu kommen.“ (deutsche Schülerin)*

*„Interesse an fremder Kultur“ (deutsche Schülerin)*

*”Opiskelen saksaa joten reissussa oppii kieltä ja samalla tutustuu myös kulttuuriin.”*

*”Ich lerne Deutsch und man lernt die Sprache auf der Reise und gleichzeitig lernt man die Kultur kennen.“ (finnische Schülerin)*

Aus diesen Äußerungen lässt sich schließen, dass besonders die deutschen Schüler den Austausch und das Kennenlernen der anderen Kultur als wichtiges Motiv genannt haben. Im Vergleich zu den Äußerungen der finnischen Schüler sind die Motive der deutschen Schüler andere. So haben die finnischen Schüler primär die Reise nach Deutschland als Motiv für die Teilnahme an diesem Projekt genannt.

#### 5.1.2 Das sprachliche Interesse

Als zweites Motiv wird der sprachliche Aspekt vorgestellt. Unter den finnischen Befragten wurde die Verbesserung der Sprachkenntnisse hervorgehoben. Das Interesse im Besonderen für die deutsche oder deutschsprachige Kultur wird jedoch nicht oft genannt. Dagegen ist die Reise nach Deutschland ein wichtigstes Motiv der finnischen Schüler.

*”Kielitaitojen kehittyminen, uusia tuttavuuksia ja näkee maailmaa”*

*”Die Entwicklung der Sprachkenntnisse, neue Freundschaften und eine Möglichkeit die Welt zu sehen.“ (finnische Schülerin)*

*„Koska olisi kiva päästä Saksaan käymään.“*

*„Weil es schön wäre, nach Deutschland zu fahren.“ (finnischer Schüler)*

Diese Äußerungen könnten bedeuten, dass die finnischen Schüler das Koblenz-Projekt für einen Teil eines Deutschkurses halten und sie die Teilnahme als einen Vorteil für das Studium sehen. Außerdem betrachten sie das Projekt als eine gute Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse im Deutschen oder im Englischen anzuwenden und zu verbessern. Die Ausgangspunkte sind verschieden, z. B. ist der “Austausch“, wie die Deutschen die Zusammenarbeit sehen, im Lehrplan des Görres-Gymnasiums im Fach Englisch eingetragen. Das Projekt wird nicht numerisch bewertet. Dagegen ist der “Austausch“ in der Normaalikoulu ein Teil eines Deutschkurses und man bekommt eine Kursleistung

dafür. Diese Ansatzpunkte haben unweigerlich Einfluss auf die Motive der Teilnehmer. Aus diesen Wahrnehmungen lässt sich schließen, dass die Deutschen die Zusammenarbeit nur im Rahmen des Austauschs sahen. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die Schüler direkt ihre Sprachfähigkeiten verbessern und besonders mündliche Kommunikation entwickeln wollten.

*„Kielitaidon käyttöä.”-„Der Gebrauch der Sprachkenntnis.“ (finnische Schülerin)  
„Ich dachte, dass ich mehr Englisch sprechen würde. Ich habe, wie erwartet, einiges über Finnland gelernt.“(deutsche Schülerin)*

Trotzdem sollte eine Wahrnehmung vorgestellt werden: Niemand von den Lehrern hat die Verbesserung der Sprachkenntnisse als Motiv genannt. Dagegen hoben die Lehrer einen pädagogischen Aspekt des Projekts und die Organisation des Programms hervor. Deswegen wurde das Lernen der Sprache als ein Nebenprodukt gesehen.

*„Oma kielitaito, ei varmaan ollu ensisijainen asia, vaan se et miten saada homma toimimaan pedagogisesti, työpajat ja ohjelma toteutettua.”  
„Eigene sprachliche Ziele hat man nicht als erstes Ziel gehabt, sondern wie das Programm des Projektes und besonders Workshops sich pädagogisch verwirklichen.“(finnische Lehrerin)*

Sowohl die finnischen Lehrer als auch die finnischen Schüler betonten den Mut, in der Fremdsprache zu sprechen, als ein Motiv, an dem Projekt teilzunehmen. Unter den Schülern war es das meist genannte Motiv zur Teilnahme.

*”Että saan saksalaisia kavereita ja uskallan puhua sakkaa.”  
„Dass ich deutsche Freunde bekomme und ich Mut habe, Deutsch zu sprechen.“ (finnische Schülerin)*

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass die finnischen Schüler ihre Sprachfähigkeiten verbessern wollten. Hingegen haben nur einige deutsche Schüler die sprachliche Motivation hervorgehoben. Darüber hinaus haben die Lehrer das Lernen der Sprache als ein Nebenprodukt gesehen.

### 5.1.3 Die Berufliche Entwicklung

Die Lehrer haben das Projekt auch als eine Möglichkeit zur beruflichen Entwicklung gesehen, z. B. interessierten sich die deutschen Lehrer für das finnische Schulsystem, PISA und den Alltag der Schule.

*“Generell war auch schon das Interesse nach PISA, ganz klar. Und wollte gern eine finnische Schule sehen und wollte gern mal sehen, wie das in Finnland läuft. Und ja, vor allen Dingen eben auch wirklich mal eine andere Auffassung von Schule kennenlernen. Generell find ich, Skandinavien interessant. Ich bin früher da auch öfters gewesen, war aber nie in Finnland. Es war Neugier, ja.“(deutsche Lehrerin)*

Hingegen betonten die finnischen Lehrer die Zusammenarbeit der Arbeitsgemeinschaft im Laufe des Projektes. Das Projekt hat den Rahmen für die Zusammenarbeit gesetzt und auf diese Weise wurde die Kommunikation der Fachlehrer im Alltag der Schule neben dem normalen Unterricht ermöglicht.

*„Mikä musta on jännittävää ja kiinnostavaa tämmösessä projektissa, on se että oppilaat pystyivät näkemään myös, että eri aineet ja opettajat pystyvät tekemään yhteistyötä ja että aineenopettajan rajaa rikotaan.”*

*„Interessant oder spannend in solch einem Projekt ist, dass die Schüler auch sehen können, dass die Lehrer der verschiedenen Fächer zusammen arbeiten und die Grenze der Fachlehrer durchbrochen wird. (finnischer Lehrer)*

Aus der finnischen Lehrerperspektive ermöglicht das Projekt auch die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten. Sie sehen auch, welchen Einfluss dieses Projekt sowohl auf die Schüler als auch auf die Lehrer hat. Ein Befragter betont, dass man wahrscheinlich eigene Freizeit aufwenden muss. Es würde sich aber lohnen. Flechsig (2000, 4) erwähnte auch, dass das Interesse und die Orientierung an fremden Kulturen bei der Transkulturalität wesentlich ist.

*”Mulla varmaan on ollu se saksan kielen aseman nostaminen tässä niinku alunpitäen, mutta sitte se oli, niinku monikielisyys, englanti tuli tähän mukaan, ettei sitä saksaa tarvi pelkästään osata, et niinku englanniksikin voidaan kommunikoida.”*

*„Zuerst habe ich das Projekt gemacht, um die Stellung des Deutschen zu verbessern. Aber dann wurde Vielsprachigkeit zum Ziel gemacht und dann wurde das Fach Englisch in das Projekt einbezogen. Heutzutage braucht man kein Deutsch, um zu kommunizieren.“ (finnische Lehrerin)*

*„Onhan se hirveen kiinnostavaa, vaikka tietää miten omaa ainetta opetetaan jossain muualla maassa.”*

*”Es ist interessant, zu wissen, wie man das eigene Fach im anderen Land unterrichtet. (finnische Lehrerin)*

Hingegen hat eine finnische Schülerin das Projekt als ein Ziel des Sprachenlernens in der gymnasialen Oberstufe genannt. Eine finnische Schülerin betonte, dass sie sich für das Projekt interessierte, weil ihre Lehrerin das Projekt gelobt hat. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass auch die Lehrer eine wichtige Rolle bei der Motivation der Schüler spielten. Das Projekt könnte auch als ein Preis für die harte Arbeit der Schüler verstanden werden.

*”Alotin saksan opiskelun viidenneltä luokalta ja tulin sitten lukioon tänne Norssiin ja kuulin tästä Koblenz-vaihdosta, tais olla saksan opettajan kautta. Kiinnostuin siitä sitten kun mulla oli siihen aikaan semmonen saksalainen vaihto-oppilaskaveri. Jotenkin se kiehto, että pääsis erilaista ympäristöä näkeen.”*

*”Ich hörte über den Koblenz-Austausch durch meine Deutschlehrerin. Damals hatte ich einen Freund aus Deutschland und er war hier als Austauschschüler. Irgendwie hat es mich fasziniert, ein anderes Umfeld zu sehen.” (finnischer Schüler)*

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Befragten verschiedene Motive für die berufliche Entwicklung nannten. Es wäre wünschenswert, dass die Teilnehmer des Projekts ähnliche Motive hätten, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu erzielen. Wie Welsch (2002) erwähnt, ist das Ziel der Transkulturalität, die Gemeinsamkeiten zu suchen und nicht nur auf mögliche Isolierung zu achten. In diesem Projekt haben die finnischen Lehrer die Zusammenarbeit und die Entwicklung der eigenen Fächer hervorgehoben. Die deutschen Lehrer wollten den Alltag der Schule kennenlernen. Die finnischen Schüler haben das Projekt als eine Bereicherung gesehen. Abschließend wird bemerkt, dass niemand von den deutschen Schülern die berufliche Entwicklung als Motiv genannt hat.

#### 5.1.4 Die wirkliche Tätigkeit und die neuen Erfahrungen

Es wurde festgestellt, dass für die Lehrer die Motivation zur Zusammenarbeit im „echten“ Kontakt bestand. Wie Willman (2001, 39) erklärt, spielt die Freiwilligkeit der Teilnahme bei der Zusammenarbeit eine große Rolle. Wenn die Lehrer sehen können, dass sie auch etwas durch die Begegnungen gewinnen können, haben sie einen echten Grund zur Zusammenarbeit.

*„Kyllä todelliset kontaktit oikeesti motivoi.“  
"Echte Kontakte motivieren wirklich.“ (finnische Lehrerin)*

*„Kyllä, sisäinen motivaatio on kasvanut projektin myötä, on niinku mukava työskennellä täs projektissa.“  
„Die innere Motivation ist während des Projekts gewachsen, sodass es Spaß macht, sich in diesem Projekt zu engagieren.“ (finnische Lehrerin)*

Außerdem haben die eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen der anderen einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme am Projekt gehabt.

*„Mulla on kolme vuotta vanhempi serkku, joka kävi kans norssin ja se sitten kans oli osallisena täs vaihto-systeemissä mukana, häneltä kuulin sitten, hän kerto mukavia kokemuksia siitä.“  
„Ich habe eine Cousine. Sie ist drei Jahre älter als ich und hat auch an diesem Austauschprogramm teilgenommen und von ihr habe ich davon gehört. Sie erzählte schöne Erlebnisse davon.“ (Finnische Schülerin)*

*„Mein Bruder war schon in Finnland.“ (deutsche Schülerin)*

Besonders die finnischen und deutschen Schüler waren der Meinung, dass die früheren Erfahrungen der anderen sehr wichtig waren. Auf diese Weise hatten sie die Möglichkeit, nicht nur von ihren Lehrern, sondern vielmehr von ihren Freunden und

Verwandten etwas über dieses Projekt zu erfahren. Dies könnte bedeuten, dass sie zuverlässige und interessante Informationen durch persönliche Erfahrungen der anderen bekommen. Abschließend wird bemerkt, dass nur eine Lehrerin eigene Erfahrung als Motiv genannt hatte.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Teilnehmer vielseitige Motive haben. Flechsig (2000, 3-4) betont, dass die Motivation sehr wichtig bei der Bildung der transkulturellen Identität ist. Es lässt sich fragen, ob man ohne Motivation in erfolgreicher Weise zusammenarbeiten kann. Die Personen sollten sich auch für die anderen Kulturen und Leute interessieren (Flechsig 2000, 3-4). Es stellt sich die Frage, wie die Teilnehmer in diesem Projekt zusammenarbeiten, weil die Motive verschieden sind. Diese Unterschiede zwischen den Befragten lassen annehmen, dass sie wohl eine andere Auffassung von dem Inhalt und den Zielen des Projekts haben. In diesem Fall braucht man kommunikative Kompetenzen und beiderseitiges Lernen, um die gemeinsamen Elemente und Motive herauszufinden (Flechsig 2000, 3-4).

## **5.2 Die Entwicklung der transkulturellen Identität**

Es ist üblich, dass man bei einem interkulturellen Projekt neue und fremde kulturelle Erfahrungen sammelt. Diese sind meistens die interessantesten und bleibenden Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Kulturen. Laut Rissanen (2002, 130) lernt man am besten durch persönliche Erfahrungen. Deswegen sind wir an den kulturellen Erfahrungen der Teilnehmer an diesem Projekt zwischen Normaalikoulu und Görres-Gymnasium interessiert. Als Nächstes wird analysiert, ob der Inhalt, die Ziele und die Aktivitäten der Austauschwoche die Entwicklung der transkulturellen Identität ermöglichen.

### **5.2.1 Die Rolle des Inhalts und der Ziele**

Als ein Untersuchungspunkt wurde betrachtet, welche Rolle der Inhalt in dem Projekt spielt. Die Schüler und Lehrer wurden in den Interviews und Befragungen der vorliegenden Untersuchung über den Inhalt, die Ziele, das Thema und die Zusammenarbeit des Projekts befragt. Nach unserer Meinung sind diese Begriffe sehr wesentlich bei dem transkulturellen Lernen.

## Der Inhalt und das Ziel des Projekts aus der Sicht der Schüler

Wie Welsch (1995, 4) betont, wäre es wichtig für das transkulturelle Lernen und die Kommunikation, gemeinsame Elemente zu haben und ihre so genannten „Anschlussmöglichkeiten“ zu betrachten (siehe Kapitel 2.1.2). Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die Schüler vor der Austauschwoche ganz wenige konkrete Informationen über den Inhalt des Projekts gehabt haben. Nur in einer Antwort wurde inhaltlich festgestellt, was konkret in dem Projekt gemacht wird.

*”En paljoa. Meillä on vieraiden kanssa jotain ohjelmaa.”  
”Nicht viel. Wir haben mit den Gästen irgendein Programm.”  
(finnische Schülerin)*

*„Hauskanpitoa.“ – „Gemeinsamer Spaß.“ (finnische Schülerin)*

*”Melko vähän. Tiedän, että saksalaiset oppilaat tulevat Suomeen tänä keväänä ja asuvat vaihtopariensa luona ja syksyllä toisinpäin.”*

*”Ziemlich wenig. Ich weiß, dass die deutschen Schüler in diesem Frühling nach Finnland kommen und bei ihrem Austauschpartner übernachten. Und im Herbst machen wir das andersherum.” (finnischer Schüler)*

Trotzdem kann nach den Interviews vermutet werden, dass die Informationen über den Inhalt sehr oberflächlich und allgemein waren. Es scheint so, dass teilweise die Schüler zuvor die Kursbeschreibung gelesen hatten und etwas über die Ziele auf der allgemeinen Ebene des Lehrplans der Schule wussten. Jedoch wurde die Zusammenarbeit zwischen den Schulen in einer Antwort erwähnt, was zeigt, dass der Grundgedanke des Projekts verstanden worden ist.

*”En kauheesti, varmaan pyrkimys on kansainvälistyminen ja koulujemme välisen yhteistyön kehittäminen.”*

*”Nicht viel, vielleicht ist das Ziel die Internationalisierung und die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen unseren Schulen.” (finnische Schülerin)*

Einige Ziele, die in den Antworten auftauchten, zeigen die verschiedenen Ausgangspunkte der Deutschen und der Finnen. Die deutschen Schüler hoben besonders die kulturellen Ziele des Projekts hervor, was schon bei den Interessen im Kapitel 5.1 erwähnt wurde.

*”En oikeastaan paljoakaan, mutta ainaski varmaan tutustumista saksalaiseen kulttuuriin.”*

*”Nicht viel, aber zumindest lernt man die deutsche Kultur kennen.”  
(finnische Schülerin)*

Dagegen war das Ziel der finnischen Schüler, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Das Projekt steht in dem Lehrplan der Normaalkoulu unter der deutschen Sprache (Siehe Kapitel 3.4). Dieses Ergebnis zeigt also, dass die Schüler auch für sich das sprachliche Ziel sehen.

*„Tarkotus oppia vähän kieltä.”*

*”Das Ziel ist ein bisschen die Sprache zu lernen.” (finnische Schülerin)*

Tatsache ist, dass nur einige Schüler persönliche oder gemeinsame Ziele zum Projekt nannten. Abschließend wird bemerkt, dass es bei den Antworten der Schüler völlig an genauen Zielen fehlt. Laut Rissanen (2002, 15) sollten nach den Prinzipien des Projektunterrichts am Anfang des Projekts die Ziele mit den Schülern festgelegt werden (Siehe Kapitel 2.3.2). Unter diesem Aspekt kann erfragt werden, wie die Schüler sich für dieses Projekt engagieren können, wenn sie über die Ziele oder den konkreten Inhalt keine klare Vorstellung haben.

### **Der Inhalt und das Ziel des Projekts aus der Sicht der Lehrer**

Die finnischen Lehrer betrachten die Ziele des Projekts beruflich aus dem Blickwinkel des Lehrplans, weil die Entwicklung der Sprachfähigkeiten und der Internationalismus darin erwähnt waren. Es wurde erhofft, dass die Austauschwoche gut gelingt und es dabei sinnvolle Aktivitäten gibt.

*”Lähtivoite on saada toimiva viikko.”*

*”Ein nahes Ziel ist, eine funktionierende Woche zu verwirklichen.”  
(finnische Lehrerin)*

*”Ja mielekästä tekemistä. Meillä on jo kansainvälisyys ja nää asiat jo opetussuunnitelmassa.”*

*”Sinnvolle Aktivitäten. Und den Internationalismus usw. haben wir im Lehrplan.” (finnische Lehrerin)*

Auch nach der Meinung der deutschen Lehrer spielten die Schule und dadurch der Unterricht eine große Rolle bei den Zielen des Projekts. Sie wünschten, dass die Schüler den normalen Schulalltag in Finnland sehen könnten.

*„Wichtigkeit von Schule.“ (deutsche Lehrerin)*

*„Würde mir allerdings wünschen, dass die Schüler mehr Einblick bekommen in den normalen Unterricht. Also im Sinne von wirklich einen komplett, normalen, nicht besonders gestalteten, Unterrichtstag miterleben können von der ersten bis zur letzten Stunde. Das war eine Erwartungshaltung, die sich so leider nicht erfüllt hat. Keinen speziellen, vorbereiteten, äh, „Show-Unterricht“, irgendwelche besonderen*



*Präsentationen, sondern wirklich das ganz normale im Alltag.“ (deutscher Lehrer)*

Die deutschen Lehrer betonten die kulturellen Ziele des Projekts. Demnach können die Schüler während der Austauschwoche sowohl die andere Kultur kennenlernen als auch den Alltag der Gastgeber in der Schule und in den Familien sehen. Zunächst werden einige Äußerungen der deutschen Lehrer über die Ziele vorgestellt.

*„Also für die Schüler erhoffe ich mir von dem Projekt eine Bereicherung dadurch, dass sie einfach eine andere Kultur kennenlernen, erleben, die Unterschiede wirklich deutlich selber erleben, spüren können zwischen Deutschland und Finnland, nicht nur im Bezug auf Schule, sondern auch auf ganz andere Dinge: Alltag, Familienleben, Freizeitgestaltung bei gleichaltrigen.“ (deutscher Lehrer)*

Kaikkonen (2007, 43) erklärt, dass durch die Begegnungen die interkulturelle Kompetenz und Fähigkeiten entwickelt werden, wenn die Schüler ihre eigene Kultur mit Hilfe der anderen reflektieren können (siehe Kapitel 2.3.3). Die deutschen Lehrer nannten auch die Reflexion des eigenen Verhaltens und Denkens als ein wichtiges Ziel des Austauschs. Dadurch wurde auch Selbstsicherheit für die Kommunikation angestrebt.

*„Dann Schüler, die in einem Alter sind, postpubertär, immer noch auf der Suche nach sich selber und „dem in die Fremde gehenden“. Ja in die fremde Kultur gehen, ist natürlich auch eine sehr gute Möglichkeit, mehr über sich selber zu erfahren, sich selbst in anderen Situationen zu erproben und somit eine Rückmeldung zu bekommen: Wer bin ich denn? Zu spüren: Wo sind meine eigenen Grenzen? Traue ich mich den Kühlschranks aufzumachen? Auch wenn jemand gesagt hat: Bitte bedien dich. Mache ich das? Oder bin ich zu schüchtern?“ (deutscher Lehrer)*

Nach Willman (2001, 193) bildet das gemeinsame Ziel eine Grundlage für die Zusammenarbeit (siehe Kapitel 2.3.2). Am Anfang des vieljährigen Projekts hatten die Lehrer einige kommunikative Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gehabt, weil die Ziele nicht festgelegt worden waren.

*„Aluksi kommunikaatio ei ollut toiminut, se oli niinku, et ne lähti omilla tavoitteillaan ja me omilla. Meillä se liittyy enemmän siihen, että jos on kansainvälistä vaihtoa, niin siihen liittyy sitte myös jollakin tavalla opiskelu.“*

*„Die Kommunikation hat nicht funktioniert, weil sowohl wir als auch die anderen das Projekt mit eigenen Zielen begonnen haben.“ (finnischer Lehrer)*

Bei dem Programm und dem Zeitplan kam es zu einigen Problemen, weil es einige Überraschungen gab. Die deutschen Lehrer hätten einen klaren Zeitplan gewollt und sie fühlten, dass ihre Wünsche nicht verwirklicht wurden. Die Finnen hatten keine klare Antwort gegeben, aber beim Interview bemerkte die Lehrerin, dass die deutschen

Teilnehmer vielleicht nicht klar genug ihre Wünsche formulierten. Nach ihrer Meinung hatten die finnischen und die deutschen Lehrer nicht ausführlich genug die eigenen Meinungen ausgetauscht. Laut Willman (2001, 37, 39) müssen die Lehrer das Gefühl haben, dass ihre Ausgangspunkte von den anderen akzeptiert werden, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Schule zu ermöglichen.

*„Manchmal über den konkreten Inhalt eines Programmpunkts.“  
(deutsche Lehrerin)*

*„Das sind organisatorisch Kleinigkeiten, das ist ja nichts Gravierendes, aber es gibt dann hier und da einfach Überraschungen. Gestern, das Kochen ging halt auch viel länger als wir gedacht hätten, da stand von drei bis vier im Plan und um sieben sind wir gegangen. Ich denke man muss schon flexibel sein, ganz klar, aber zumindest für mein Bedürfnis hätte ich es gerne etwas klarer. Und das Berücksichtigen von Wünschen von Vorstellungen z. B. zu Programmpunkten.“ (deutsche Lehrer)*

*„Also das muss man vielleicht nochmal ganz konkret formulieren. Also ganz konkret, dass ich möchte, dass sie von der ersten bis zur sechsten irgendwo mitlaufen, das habe ich nicht getan, muss ich sagen. Dazu haben wir uns wahrscheinlich im Vorfeld zu wenig unterhalten können, um das selber zu klären.“ (deutsche Lehrerin)*

Die deutschen Lehrer brachten die organisatorischen Probleme bei der Austauschwoche zur Sprache, weil z. B. die finnischen Schüler nicht an allen Aktivitäten teilnahmen. Diese Probleme werden in den nächsten Zitaten beschrieben. Es stellt sich die Frage, ob sich alle Schüler ohne gemeinsame Regeln für das Projekt engagieren können. Außerdem wird gefragt, ob diese Konfliktsituationen in der Projektgruppe zusammen behandelt wurden, die laut Hauenschild (2005,3) die Entwicklung der transkulturellen Identität fördert.

*„Ja, das ist aber ein Problem unabhängig von der Sprache, sondern ein organisatorisches. Ich glaube, wenn ich das richtig verstanden habe, dürfen die Schüler hier im Unterricht nicht fehlen. Da gibt's Probleme, frei gestellt zu werden. Das ist ein Kommen und Gehen.“ (deutscher Lehrer)*

Nach der Meinung eines Lehrers war es aber immer noch nach mehreren Jahren nicht so klar, welche gemeinsamen Ziele sich die Finnen und die Deutschen im Projekt gesetzt hatten. Während des Interviews begannen die deutschen Lehrer zu überlegen, dass man eigentlich gemeinsame Ziele setzen sollte, um das Projekt entwickeln zu können. Wie ein Lehrer bemerkte, sollte den Mitgliedern des Projekts die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigene Beziehung zu den Zielen zu bilden. Als Nächstes wird diese Reflexion der Lehrer vorgestellt.

*„Wenn ich ehrlich bin, weiß ich darüber nicht so, und wüsste auch nicht so, dass jemals darüber gesprochen wurde, aber vielleicht vor unserer Zeit.“*

*Vielleicht wäre das aber auch ne wirkliche Chance, das Projekt weiterzuentwickeln und zu stabilisieren, wenn man sich darüber klar wird, eine Art Leitbild hat, und sich beide Seiten über das klar sind, was sie an Erwartung an das Projekt haben, was sie sich davon versprechen, welche Ziele sie damit verbinden.“ (deutscher Lehrer)*

*„Das stimmt. Also ich denke, das ist schon ein bisschen unterschiedlich gerichtet.“ (deutsche Lehrerin)*

Die nachfolgenden Aussagen verdeutlichen, wie sich während des Interviews herauskristallisierte, dass sich die deutschen Lehrer eigentlich ein gemeinsames Ziel mit allen Beteiligten erhoffen.

*„Ich glaube, dass es gut wäre, überhaupt ein Leitbild zu haben, die Ziele abzustecken, gegenseitig mal darüber ins Gespräch zu kommen. Um dann für die Zukunft planen zu können, worauf legt man besonders viel wert. Das gemeinsame Tun der Schüler. Das gemeinsame Arbeiten an einem Projekt wäre mir z.B. etwas, was ich ganz toll und ganz wichtig finde.“ (deutscher Lehrer)*

*„Wenn man gemeinsam etwas unternimmt und nicht sich etwas anschaut, passiv, sondern wirklich ein gemeinsames Ziel verfolgt, hat man eine andere Qualität des Austausches. Wie heute Morgen dann auch: wobei einige hatten die ganze Zeit den Kopfhörer auf. Die haben sich nicht ausgetauscht und grundsätzlich sehe ich da eine große Chance drin, wenn man da so ein gemeinsames Ziel hat, dass man über längere Zeitstrecken, und nicht nur zweieinhalb Stunden, ein gemeinsames Ziel verfolgt, was größeres, ein größeres Projekt auf die Beine stellt, denke ich. Das ist eine wirkliche Chance, das noch zu intensivieren.“ (deutscher Lehrer)*

Es war interessant herauszufinden, dass die Lehrer fast keine persönlichen Ziele für das Projekt hatten, sondern die einzigen Ziele waren für die Schüler, die genannt wurden. Obwohl eine Lehrerin bemerkte, dass während der Jahre mehr Inhalt ins Projekt einbezogen worden ist, fehlen die gemeinsamen Ziele zwischen den Schulen, Lehrern und Schülern. Wie schon an den Kommentaren einiger Lehrer bemerkt werden konnte, hätten sie schon früher die Ziele des Projekts verändert. Laut Willman (2001, 193) müssen alle Teilnehmer das Ziel akzeptieren, um erfolgreiche Zusammenarbeit zu erreichen und nach Willman (2001, 193) ist die Voraussetzung des Projektunterrichts das Engagement der Projektgruppe. Es lässt sich fragen, wie die Lehrer ohne klare Zielsetzung ihre Zusammenarbeit planen können und wie ein inhaltlich interessantes Projekt verwirklicht wird. Darüber hinaus bleiben die Projektziele des Lehrplanes der Schulen nur auf der theoretischen Ebene und können nicht in die Praxis umgesetzt werden. Es stellt sich auch die Frage, ob bei der Zielsetzung auf der Ebene der Interkulturalität geblieben wird und nicht die Transkulturalität angestrebt wird. Wie Welsch (2002) erläutert, geht es in der Transkulturalität um Verstehen und Interaktion

(siehe Kapitel 2.1.2). Es ist fraglich, ob dieser transkulturelle Aspekt verwirklicht wird, wenn nicht alle Teilnehmer des Projekts zu Beginn gemeinsame Ziele festgelegt haben.

### 5.2.2 Das Thema des Projekts

Laut Legutke (2007, 259) betont der Projektunterricht die Wichtigkeit des Themas (siehe Kapitel 2.4.2). Zunächst wird der Prozess der Planung des Themas durch diese folgenden Zitate beschrieben. Die Lehrer haben hauptsächlich das Thema für die Wochen des Projektes über E-Mail geplant. Aber das Interview mit den Lehrern zeigte auch, dass die Lehrer versucht haben, die Meinungen der Schüler bei der Planung zu berücksichtigen. Es stelle sich auch heraus, dass die Wahl des Themas meistens auch davon abhängt, welche Fachlehrer sich beteiligen.

*„Sehr viel über E-Mail. Das ging eigentlich relativ einfach. Wir hatten diese gemeinsame Ausstellung und da war's dann schon so dass wir uns über das Thema abgesprochen haben aber dann über lange Strecken jeder für sich gearbeitet hat und dann nachher die Sachen, sozusagen, zusammengelegt. Ich kommuniziere mit vielen Kollegen in meiner Schule auch überwiegend über E-Mail, weil wir so wenig Zeit haben, insofern ist es eigentlich fast egal, ob jemand in Finnland ist oder am Görres.“* (deutsche Lehrerin)

*„Also dieses Mal ist es wirklich, kam es von der Schülerseite, dass die Schüler konkrete Vorstellungen hatten fürs Programm und wir möchten sie ganz bewusst mit einbeziehen. Oder es gibt konkrete Wünsche von den finnischen Kollegen. Also es ist jetzt so ein kommunikativer Prozess. Ich denke es ist sehr wichtig, dass wir die Schüler einbeziehen, ich finde das eigentlich sehr schön, dass sie da, von sich aus anmelden, dass sie Bedarf haben und die Ideen haben.“* (deutsche Lehrerin)

*„Ja tämä projekti on hyvä esimerkki kuvaamotaidon ja äidinkielen oikeasta ja luonnollisesta yhteistyöstä.“ – „Und dieses Projekt ist ein gutes Beispiel für die richtige und natürliche Zusammenarbeit von Kunst und Muttersprache.“* (finnischer Lehrer)

Laut dieser Untersuchung konnten die Schüler einige Aktivitäten vorschlagen, z. B. was sie in Finnland oder in Deutschland sehen oder machen möchten. Hingegen haben die finnischen und deutschen Schüler das gemeinsame Thema nicht zusammen geplant. Hentunen (2004, 18, 20) stellt fest, dass die Schüler nicht so viel, wenn der Lehrer als traditionelle Methode nur seine geplanten Themen in einem Kurs unterrichtet, lernen. Dies könnte bedeuten, dass die Schüler nicht für die Ziele engagiert sind. Es ist zu sehen, dass die Schüler nicht mit dem Thema engagiert sind, weil sie z. B. das Thema Landschaftsplanung oder Kunstprojekt nicht für interessant gehalten haben.

*„Das Kunstprojekt fand ich nicht so gut, weil ich das Thema Landschaftsplanung nicht so interessant fand.“* (ein deutscher Schüler)

*„Taideprojekti oli aika tylsä ja saksalaisetkaan ei tykänneet siitä.“  
„Das Kunstprojekt war ziemlich langweilig und auch die Deutschen  
haben das nicht gemocht.“ (finnischer Schüler)*

Die Teilnehmer des Projekts machten eine Rundfahrt durch die Stadt, wo sie das Thema der Landschaftsplanung mithilfe verschiedener Werke kennengelernt haben. Zuerst sprach ein deutscher Künstler auf Deutsch über sein Kunstwerk aber gleichzeitig sprachen die Schüler über ihre Pläne für den Abend. Ein finnischer Junge gab Tipps über die Stadt auf Englisch und die Jungen unterhielten sich darüber, wer das beste Mädchen ist. Es kann gefragt werden, ob die Schüler sich für das Thema interessierten oder ob sie einige sprachliche Probleme mit den Führungen hatten. Hentunen (2004, 59-60) betont, dass das Thema des Projekts mit dem Alltag der Schüler zusammenhängen sollte, um das Interesse der Schüler aufrechtzuerhalten. Deswegen könnte einerseits auf Grund der Ergebnisse die Auswahl des Themas kritisiert werden. Andererseits fanden die Schüler ein gemeinsames Interesse bei der Rundfahrt, weil sie sich für die Umweltkunst nicht interessierten.

Eins von den interessanten Themen war der Finnischkurs. Die nächsten Zitate zeigen deutlich, dass die deutschen Schüler den Finnischkurs für sehr nützlich hielten und dass sie sich auch für die finnische Sprache als Teil der finnischen Kultur interessierten. Jedoch kritisierte eine Lehrerin die Organisation des Kurses, weil die Schüler den Kurs nicht selbst verwirklichten.

*„Ich bin froh, dass wir einen Finnischkurs hatten. So hatten wir einen kurzen Einblick in die finnische Sprache, was für mich sehr interessant ist.“ (deutsche Schülerin)*

*Der Finnischkurs war sehr nützlich für die gesamte Woche. „Hei“ wird sicher hängenbleiben.“ (deutscher Schüler)*

*„Zum Beispiel gab's einen guten Finnischkurs, der kam von außen. Bisher haben die Schüler gemacht, die Ideen, die Schüler machen etwas für die anderen Schüler, finde ich grundsätzlich besser, ob eine Qualität des Unterrichts gelitten hätte.“ (deutsche Lehrerin)*

Laut Hentunen (2004, 60) wäre es wesentlich, dass die Schüler wichtige Sachen für sie selbst in einer Fremdsprache ausdrücken können. Die Finnen hatten in einem deutschen Kurs den Mumin Film aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt. In der Austauschwoche zeigten sie diesen Film dann den deutschen Partnern. Laut der deutschen Schüler hatte der Mumin-Film auch viel Erfolg. Sie fanden den Film lustig, weil sie sehen konnten, wie die Finnen in der Schule Deutsch lernen.

*„Ich fand es gut, dass wir mit den Mumins etwas typisch Finnisches kennengelernt haben und die Ergebnisse des Deutschunterrichtes gesehen haben.“ (deutsche Schüler)*

*„Der Muminfilm zeigte mir, dass sich die Finnen sehr bemühen und man konnte erkennen, wie in finnischen Schulen teilweise gearbeitet wird.“ (deutsche Schülerin)*

Außerdem waren in der Schule Normaalikoulu bei den deutschen und finnischen Schülern die musikalischen und sportlichen Aktivitäten beliebte Programme. Aus den nächsten Zitaten geht hervor, dass diese Aktivitäten den Kontakt mit Finnen leichter machten. Hervorzuheben ist bei diesem Gedanken, dass diese Programme hauptsächlich von den finnischen Schülern geplant und ausgeführt wurden.

*„Norssi Rock, Volkstänze und Hallenhockey waren gut.“ (deutsche Schüler)*

*„Die Volkstänze fand ich von daher gut, da man Kontakt mit Finnen bekam, dasselbe gilt für das Hallenhockey.“ (deutsche Schülerin)*

Laut unserer Beobachtung war ‚Norssi-Rock‘ ein Konzert, wo die Schüler der Normaalikoulu Jyväskylä spielten. Auch eine Band der Schüler aus Koblenz spielte da zwei Lieder auf Englisch und auf diese Weise wurde ein Teil des Projekts auch anderen Schülern der Schule vorgestellt. Jedoch übten die finnischen und deutschen Projektteilnehmer zu verschiedenen Zeiten und sie spielten in verschiedenen Bands; Deutsche mit Deutschen und Finnen mit Finnen. Es stellt sich die Frage, ob anstatt dieser Teilung alle Schüler des Projekts hätten zusammen spielen können. Auf diese Weise hätte das transkulturelle Lernen verwirklicht werden können, was so nicht zur Umsetzung kam.

Beim Volkstanzunterricht brachten zuerst zwei Tänzerinnen den deutschen und den finnischen Schülern finnische Volkstänze auf Englisch bei. Am Anfang der Stunde tanzten die Schüler allein und dann, als sie einander beim Tanzen schon gesehen hatten, wurden gemischte Tanzgruppen gebildet. Die Jungen und die Mädchen, die Deutschen und die Finnen, die Schüler und die Lehrer tanzten zusammen und lachten viel. Als zweite Sportart wurde finnisches Hallenhockey gespielt. Am Anfang erklärten die finnischen Schüler den Deutschen die Regeln auf Englisch. Die Deutschen spornten die deutschen Spieler auf Deutsch an und die Finnen anderen auf Finnisch. Nach 30 Minuten und dem Tor eines Deutschen begannen die finnischen Schüler die Deutschen und umgekehrt anzuspornen. Die Spieler riefen gegenseitig ihre Namen, um einen Pass zu bekommen. Die vermehrte Interaktion zwischen den Schülern macht deutlich, dass

sie miteinander mithilfe dieser Aktivitäten leichter kommunizieren und zusammenarbeiten konnten. Es kann auch vermutet werden, dass bei den sportlichen Aktivitäten die Körpersprache half und sie deshalb begeistert daran teilnahmen. Außerdem kommunizierten die Teilnehmer in diesen Aktivitäten durch den interaktiven Inhalt, der in der CLIL-Methode benutzt wird (European Commission 2006, 22).

Während des Projekts machten wir als Forscher auch einige Beobachtungen. Interessant war Folgendes: Als die deutschen und finnischen Schüler die Miniaturmodelle für einen Park planten und zusammen erstellten, schlug ein deutscher Schüler irgendetwas vor, was im finnischen Klima unmöglich wäre. Dann erklärte ein finnischer Junge ihm, dass es wegen des kalten Klimas im Winter nicht klappt. In dieser Beobachtung zeigte sich, dass die Schüler beim Planen miteinander über kulturelle Aspekte ins Gespräch kamen und im Workshop etwas Neues zusammen kreierten. Laut Welsch (2002) ist eine neue Kulturgrenzen übergreifende Kultur ein wichtiges Ziel, um die transkulturelle Identität zu entwickeln. Aus diesem Grund wurde in dieser Aktivität das Prinzip der Transkulturalität verwirklicht.

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Teilnehmer dieses Projekts das Thema für sehr wichtig halten, um die Zusammenarbeit und Kommunikation zu fördern. Wie Rissanen (2002, 14) betont, wäre es sehr wichtig, dass alle Partner der Zusammenarbeit über das Projekt profitieren können. Die Resultate dieser Untersuchung entsprechen nicht den Ergebnissen von Rissanen. Die Meisten von den Befragten hatten das Thema für wichtig gehalten und sie sind der Meinung, dass man das Thema sorgfältig planen sollte. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass das Thema des Projektes erst von den Lehrern geplant wird. Es stellt sich die Frage, wie die Schüler dann profitieren können.

Die Teilnehmer nannten einige Verbesserungsvorschläge für das Programm und das Thema des Inhalts, die mit den nächsten Zitaten vorgestellt werden.

*„Zu viel festes Programm. Zu wenig Kennenlernen der Natur und der Menschen.“ (deutscher Schüler)*

*„Enemmän illanviettoja“ – „mehr gemeinsames Programm abends“  
(finnischer Schüler)*

*„Austausch leider zu kurz.“ (deutscher Junge)*

*”Joku semmonen aihe, joka vois jatkua seuraavana vuonna ja siitä voitais tehdä jotain kirjallista, jonkun lehden tai filmin.”*

*“So ein Thema, mit dem man im nächsten Jahr auch weiterarbeiten könnte und etwas schriftliches (Film, Magazin) machen könnte.”  
(finnische Lehrerin)*

*„Ich denke ne weitere, ne gute Möglichkeit das weiter zu entwickeln wäre, die Schüler auf beiden Seiten stärker in das Projekt einzubinden. Nicht wir Lehrer geben vor, sondern die Schüler übernehmen selber Verantwortung, äußern Interessen, planen, strukturieren Dinge und ich habe das Gefühl, die finnischen Schüler sind völlig außen vor und entsprechend auch nicht so involviert in der Sache und unsere deutschen Schüler fast genau so wenig. Das finde ich schade.“ (deutscher Lehrer)*

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Schüler mehr gemeinsames Programm wünschten. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Umweltkunst keinen großen Anklang bei den Schülern fand. Andere Themen wie z. B. die sportlichen Aktivitäten waren dagegen sehr beliebt. Es stellt sich die Frage, ob das Thema Umweltkunst im Allgemeinen wegen der Terminologie zu schwierig für die Kommunikation und die Zusammenarbeit war. Laut Rissanen (2002, 14) wollen die Menschen in der Projektgruppe etwas Gemeinsames erreichen. Deswegen sollte das Thema und der Inhalt zusammen mit Lehrern und Schülern geplant werden. Auf diese Weise lernen die Teilnehmer die Verantwortung zusammen zu tragen (Legutke 2007, 259). Trompenaars (1997<sup>24</sup>, zitiert durch Flechsig 2000, 6) ist auch der Meinung, dass transkulturelles Lernen die Thematisierung braucht.

### 5.2.3 Die kulturellen Erfahrungen in den Aktivitäten

In der Untersuchung wurden viele kulturelle Erfahrungen der Befragten herausgefunden, die sie in der Austauschwoche bekommen haben. Es stellt sich in der Untersuchung heraus, dass die Schüler sich besonders die kulturellen Erfahrungen des Alltags gemerkt haben.

*„Erfahrungen über eine andere Lebensart der Finnen.“  
(deutscher Schüler)*

Unsere Untersuchung hat ergeben, dass die Schüler meistens die kulturellen Unterschiede erst in konkreten Situationen mit Fremden bemerkt haben. Nach Welsch (2002) betont die Interkulturalität den Kulturbegriff, der Unterschiede hervorhebt, um

---

<sup>24</sup> Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, Charles 1997. Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business (Second Edition) London: Nicholas Brealey.



andere Kulturen verstehen zu können. In den folgenden Zitaten wird von den Schülern geschildert, wie sie das Alltagsleben in einem anderen Land empfunden haben.

*„Suklaata siis joka ikinen ruoka, meidän talossa oli suklaakaappi, siis kaappi täynnä suklaata.“*

*„Jedes Essen war Schokolade, es gab in unserem Haus einen Schokoladeschrank, also einen Schrank, der voll von Schokolade war.“  
(finnische Schülerin)*

*„Kaupassa sillai, osasto viinat, suklaa, muut, sillai kaikille yhtä suuri tila.“*

*„In einem Laden war das so, die Abteilung Alkohol, Schokolade und dann die anderen, auf die Weise, dass jede Abteilung gleich groß war.“  
(finnischer Schülerin)*

*„Kaikilla oli isot talot. -“Alle hatten sehr große Häuser.“  
(finnische Schülerin)*

*„Ja sitten se oli ihan järkyttävää aamupalalla suklaasämpylän päälle laitettin ensin hunajanmakuista juustoa, sit marmelaadia ja sitten viä nutellaa ja sitte kaakaon kanssa se sitte viä huuhdeltiin. Siinä mä olin niinku, miten mä reagoisin siihen.“*

*„Und dann war es schrecklich beim Frühstück, also, dass man mit Schokoladebrötchen Käse, der nach Honig schmeckt, Marmelade und dann noch Nutella gegessen hat und man hat dazu Kakao getrunken, dann wusste ich nicht, wie ich reagieren soll.“(finnische Schülerin)*

*„In Ränssi Gasthof fand ich es schön. Dort war ich das erste Mal während meines Aufenthaltes in der Sauna, was mir sehr gut gefallen hat, vor allem in Kombination mit dem Baden in See.“  
(deutsche Schülerin)*

Die zuvor unbekanntenen verschiedenen Sitten der anderen Kultur wurden bemerkt und die Schüler begannen sofort, diese zu reflektieren. Wie Kaikkonen (2007, 43) erwähnt, kann die Begegnung mit dem Fremden mehrdeutig und deswegen auch problematisch sein (siehe Kapitel 2.3.3). Die deutschen Lehrer haben vorgebracht, dass man Denkanstöße in einer fremden Umgebung bekommt. Dieses Phänomen tritt in den nächsten Zitaten auf, die Teilnehmer haben das fremde Benehmen mit ihrem eigenen Benehmen verglichen.

*„Wir haben hier Distanz zur eigenen Arbeit und Schule, viele Dinge sieht man aus der Distanz anders manchmal auch klarer. Man bekommt Denkanstöße.“ (Deutscher Lehrer)*

*”Musiikki oli aivan älyttömän mielenkiintoista, siellä oli tosi hassu se opettaja. Ensinnäkin siellä kuunneltiin tällästä, vähän roisimpiakin tekstejä analysoitiin, oikeen oli päivän aiheena. Se kerto hirmu innostuneesti ja isoin elein niistä ja muutenkin musiikkia ihan eri tavalla niinku opetettiin sitä. Siellä keskityttiin ihan eri asioihin, siä musiikinluokassa ei ollu muuta ku piano. Ne ei siä ikinä soittanu ite, ne vaan analysoi niitä tekstejä.”*

*„Musik war sehr interessant, da gab es einen sehr lustigen Lehrer. Zuerst hat man was gehört, ein bisschen grobere Texte wurden analysiert und das war richtig das Thema des Tages. Er erklärte begeistert und mit großen Gesten darüber und Musik wurde mit verschiedenen Methoden unterrichtet. Da hat man sich auf völlig verschiedene Sachen konzentriert, in der Musikklasse gab es nur ein Klavier. Sie haben da nicht selbst gespielt, sondern sie haben die Texte analysiert.“ (finnische Schülerin)*

*„Ne piti meitä epäystävällisinä, ku me ei halattu meidän kavereita aamulla, vaan sanottiin vaan ”moi!”, yhtenä päivänä yks kysykin, et eikö tuo oo epäkohteliasta.“*

*„Sie haben uns für unfreundlich gehalten, weil wir nicht unsere Freunde morgens umarmt haben, sondern wir haben nur „Moi“ gesagt, an einem Tag hat eine gefragt, ob das nicht unfreundlich ist.“  
(finnische Schülerin)*

*„Niitten halaaminen ja pussaileminen tuntui vähän teeskentelyltäkin.“*

*„Ihr Umarmen und Küssen kommt mir ein bisschen wie Heuchelei vor.“ (finnische Schülerin)*

Die Antworten der deutschen Lehrer entsprechen den Ergebnissen von Kaikkonen. Laut ihm (2007, 43) sollten die Lehrer mit den Schülern über die kulturellen Konflikte sprechen und aus diesen lernen. Hauenschild (2005, 3) stellt auch fest, dass genau die kulturellen Konflikte und kulturellen Differenzen die Ausgangspunkte für die Bildung der transkulturellen Identität sein können. Das nächste Zitat behandelt auch einen kulturellen Konflikt, den ein deutscher Schüler in Finnland erlebt hat und über den er mit dem deutschen Lehrer gesprochen hat. Es konnte nicht herausgefunden werden, ob der Schüler auch mit seiner Gastfamilie über seine Erwartung gesprochen hat.

*„ Wir hatten, denke ich doch, einen Fall von Missverständnis oder von Schwierigkeiten im Umgang miteinander, die sich dann ja jetzt geklärt haben, aber wo es um Dinge ging wie ist der Tagesablauf strukturiert. Eine Schülerin hatte erwartet, dass die Familie sich versammelt zu einem gemeinsamen Abendessen, wie es in Deutschland üblich ist in den meisten Familien und sie es auch kennt von ihrer Familie her. Und es fiel ihr am Anfang schwer damit zu leben, dass es eben nicht so ist, dass man sich möglicherweise sogar selber etwas nimmt aus dem Kühlschrank in einer fremden Familie. Das ist z.B. so ein typisches, ja, Missverständnis oder Problem, was auftreten kann.“ (deutscher Lehrer)*

Laut Trompenaars & Hampden-Turner (1997<sup>25</sup>, zitiert durch Flechsig 2000, 7) sollten beim transkulturellen Lernen die Schüler unterrichtet werden, eigene und fremde Kulturen zu analysieren. Aber nach Kaikkonen (2007, 45) werden in dem interkulturellen Lernen oft nur die Stereotypen über das Zielland, ohne die konkreten

---

<sup>25</sup> Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, Charles 1997. Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business (Second Edition) London: Nicholas Brealey.

Kontaktmöglichkeiten, behandelt. In einer Austauschwoche wurde diese Möglichkeit genutzt, um sich den Stereotypen konkret durch Rollenspiele anzunähern. Aus den nächsten Zitaten lässt sich schließen, dass die Schüler das Thema Stereotypen interessant fanden und sie das Thema berührt hat. Es lässt sich jedoch fragen, ob der transkulturelle Aspekt erreicht wurde.

*„Me käsiteltiin suomalaisia ja saksalaisia stereotyyppioita, me meikattiin ja puettiin joitain suomalaisia tyypillisiksi saksalaisiksi ja saksalaiset suomalaisiksi ja sitte otettiin valokuvia niistä.“*

*„Wir haben die finnischen und deutschen Stereotypen behandelt, wir haben uns geschminkt und haben einige Finnen als typische Deutsche und Deutsche als Finnen verkleidet und dann haben wir sie fotografiert“ (finnische Schülerin)*

*„Tunnit oli suunniteltu hyvin etukäteen, kuvis ja historia sopi hyvin stereotyyppienetsimiseen.“*

*„Der Unterricht war gut geplant, Kunst und Geschichte haben gut für die Stereotypen gepasst.“ (finnische Schülerin)*

Laut Kaikkonen (2000, 52) basiert die Sensibilisierung für Kulturen auf dem Selbstwertgefühl, was eine Voraussetzung für den Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen ist. Nach der Meinung der Lehrer ist es interessant zu sehen, wie die Schüler kommunizieren, sich verhalten, zusammenarbeiten und Probleme lösen in einer neuen Umgebung.

*„Es ist sehr interessant die Schüler auch mal in so einer Situation zu erleben, wie sie sich verhalten, wie sie reagieren, wie sie Schwierigkeiten, die auftreten, lösen. Wie sie in der Lage sind zu kommunizieren, sich einzustellen auf fremde Bedingungen, auch wie sie miteinander umgehen in der Gruppe jetzt, wo sie in der Woche beisammen sind, aus verschiedenen Klassen kommen?“ (deutscher Lehrer)*

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass einige Teilnehmer über ihre kulturellen Erfahrungen etwas gelernt und ihre Perspektive erweitert haben, was sehr wichtig bei dem transkulturellen Lernen ist. Aus den nächsten Zitaten lässt sich schließen, dass sie ihre kulturellen Erfahrungen positiv gesehen haben. Bauer (2007, 71) betont, dass man die kulturellen Unterschiede als Chance sehen sollte und man sollte auch anpassungsfähig sein.

*„Ich finde, wenn man was anderes sieht, dann hinterfragt man die Routine, die man zu Hause hat. Nicht unbedingt um alle abzulegen, auch um vielleicht zu sagen, das ist trotzdem gut, was ich so mache. Das ist diese Distanz zum Alltagsgeschäft, was dann ganz gut tut.“*

*(deutsche Lehrerin)*

*”Se oli hauska silleen, ku ihmiset tuli silleen poskisuudelmien kanssa, oli sillai et ”mitä!” vaikka sen tiesikin et se on keskieurooppalainen tapa.”*

*„Es hat Spaß gemacht, dass man sich auf die Wangen küsst, erst kam mir das ein bisschen komisch vor, Obwohl ich wusste, dass es mitteleuropäische Tradition ist.“ (finnische Schülerin)*

In dem Zusammenhang haben wir auch eine Beobachtung gemacht; in einer Stunde fragte ein finnischer Schüler, wo er in Deutschland Musik studieren könnte. Der deutsche Musiklehrer begann ihm über die verschiedenen Möglichkeiten zu erzählen und alle Schüler versammelten sich um ihn. Danach begann eine finnische Lehrerin die Aufgaben für den Kunstworkshop zu vergeben. Nach einer Weile lief das Gespräch über das Studium weiter, obwohl die Lehrerin in derselben Zeit sprach. Diese Situation macht deutlich, dass die Schüler sich leichter für ein Thema interessieren, wenn sie eine echte Frage stellen. In dieser Situation wurde eine gemeinsame Ebene gefunden, die sowohl die deutschen als auch die finnischen Schüler berührte. Deswegen kann gesagt werden, dass es um eine gleichberechtigte, die Kulturgrenze übergreifende Begegnung ging, die laut Welsch (2002) die Entwicklung der transkulturellen Identität fördert.

Auf Grund dieser Zitate und Meinungen der Befragten schließen wir, dass sie nur wenige Chancen für transkulturelle Identitätsbildungsprozesse hatten, weil die Teilnehmer nicht viele transkulturelle Erfahrungen in dem Projekt sammeln konnten. Die Reflexion der Unterschiede blieb meistens auf der interkulturellen Ebene. Es wurde über die Stereotypen und die verschiedenen Sitten gesprochen und diese mit der eigenen Kultur verglichen. Während der ganzen Austauschwoche bildete sich aber keine gemeinsame transkulturelle Kultur unter den Teilnehmern heraus.

#### 5.2.6 Die Zusammenarbeit der Projektteilnehmer

In dem Projekt wird die Zusammenarbeit in der eigenen und der anderen Schule zwischen den Lehrern, in den Schülergruppen sowie auch zwischen Schülern und Lehrern verwirklicht. Alle Lehrer betonten die Wichtigkeit des Kennenlernens der Projektgruppe. Wenn man die Arbeitsweisen der anderen kennt, wird die Zusammenarbeit leichter, weil die Meinungen der anderen besser berücksichtigt werden können.

*„Sit ku se yhteistyö on kestänyt vuosia ja kun siellä oikeesti alkaa olla ystäviä, niin siitä tulee jotenkin niin semmosta kivaa, se ei oo enää semmosta vääntämistä.“*

*„Wenn die Zusammenarbeit lange gedauert hat, wird sie angenehm und verlangt keine Anstrengung mehr.“ (finnische Lehrerin)*

*„Oder auch an andere Kollegen, wenn man weiß, ein Kollege interessiert sich für das oder ein anderer für das, dann weiß man einfach, an wen man sich wenden kann.“ (deutsche Lehrerin)*

Bei der Observierung der Austauschwoche in der Normaalikoulu hatten die Schüler am ersten Tag keine Spiele oder Übungen zum Kennenlernen. Die Partner wurden in dem Auditorium willkommen geheißen - die finnischen Schüler saßen in einer Gruppe und die Deutschen in einer anderen. Hierzu folgen zwei Kommentare der Schüler. Nach Rissanen (2002, 124) wird im Projekt das Vertrauen und die Sicherheit der Teilnehmer gebraucht, um offene Interaktion zu erreichen. Die Lehrer können diese Voraussetzung in ihrer Zusammenarbeit sehen, aber es lässt sich fragen, ob sie das auch als eine Möglichkeit für die Zusammenarbeit der Schüler verstehen.

*„Ois voinu olla joku tutustuminen.“*

*„Es wäre nett gewesen, wenn wir uns bekanntgemacht hätten.“  
(finnischer Schüler)*

*„Man hätte schon am ersten oder zweiten Tag etwas Ähnliches machen sollen, wie wir es im Ränssi Gasthof gemacht haben, dann kennt man einfach alle Finnen bereits besser und das Eis ist gebrochen.“(deutsche Schülerin)*

Wenn die Schüler sich einander schon kennen, wird es leichter die Sprache zu sprechen und auf diese Weise wird die Kommunikation zwischen den Teilnehmern im Projekt vermehrt.

*„Oli varmaan oikeestikin se, että ku ei tuntenu porukkaa, kuka osas saksaa ja kuka ei, niin sitten ei tullu täällä sitä kielten käyttöä niin paljo.“*

*„Es war eigentlich schade, dass man nicht die Gruppe kannte, wer Deutsch konnte und wer nicht. Deswegen benutzte man hier die Sprache nicht so viel.“ (finnische Schülerin)*

*„Ku ne tuli eka tänne, niin ei tuntenukaan niitä, mut sitte ku meni sinne, oli jo tavannu kerran.“*

*„Als sie zuerst hierher kamen, kannte man sie nicht aber als man dahin fuhr, hatte man sie schon einmal getroffen.“ (finnische Schülerin)*

Bei der Zusammenarbeit können auch einige Probleme erscheinen. Laut Kaikkonen (2007, 43) entstehen die Konflikte bei der Begegnung und die Gründe sind meistens Missverständnisse des fremden Verhaltens. In dieser Untersuchung wurde dargestellt, dass einige Lehrerkolleginnen über ihre Probleme zusammen gesprochen haben und auf diese Weise die Probleme gelöst wurden oder sie sich wenigstens darüber unterhalten konnten. In einem anderen Jahr gab es einige Probleme mit den Erwartungen des Verhaltens der Lehrer. Die finnischen und die deutschen Kollegen hatten keine gemeinsamen Grundregeln, wie sie die Schüler der anderen Schule behandeln sollten. Dies kann man an Hand folgender Zitate feststellen.

*„Kollega oli sitte kuitenkin aika yksin, heidän koulustaa ja sillä oli hirvee stressi päällä kaiken päälle muutenkin, et sen näki miten piukeena se oli, mutta sitte taas meidän koulun opettaja jo tunsi hänet niin hyvin, että hän puhui siitä asiasta eikä ees yrittäny esittää mitään mukavampaa.“*

*„Die eine Kollegin war ziemlich allein da von ihrer Schule. Und das stresste sie. Man konnte das sehen. Aber andererseits kannte die Lehrerin eine andere Kollegin so gut, dass sie darüber sprach und versuchte nicht einmal freundlicher zu tun.“*

*(finnische Lehrerin)*

*„Es gibt natürlich auch Unterschiede im Umgang mit Schülern in den Erwartungshaltungen, die man an Schüler stellt zwischen uns und unseren finnischen Kollegen. Toleriert man Unaufmerksamkeit von Schülern beispielsweise bei Führungen oder toleriert man sie nicht, wie erreicht man Aufmerksamkeit, wie richtet man die Aufmerksamkeit, beginnt man einfach mit irgendetwas oder stimmt man die Schüler ein? All diese Fragen, da gibt es natürlich Unterschiede.“ (deutscher Lehrer)*

In der Zusammenarbeit können zwischen den Teilnehmern einige Freundschaften entstehen. Deswegen wurden nach der Austauschwoche die Schüler gefragt, ob sie im Projekt Freundschaften geknüpft haben. Die meisten hatten positive Erfahrungen über Freundschaften und die Schüler hatten Freundschaften geknüpft. Die Bindung zwischen den Schülern des eigenen Landes wurde auch gestärkt.

*„Mit vielen Finnen hat man sich sehr gut verstanden und sehr befreundet auch. Bindung innerhalb der Deutschen wurde gestärkt.“*  
*(deutsche Schülerin)*

Nach der Austauschwoche haben einige Schüler den Kontakt zu ihren Freunden mit Hilfe von E-Mails, Briefen und Karten aufrechterhalten.

*”Mä oon periaatteessa saanu niinku ihan pari kirjettäki tai jotain pari korttiakin, ystävänpäiväkorttejakin ja tällasia. Ja ehkä pari s-viestiiä, mut varmaan johtuu mustaki, ku on ollu niin vähän aikaa. Pitäis pitää enemmän yhteyttä. Ne sano, varmaan oli small-talkiakin, mut tulkaa koko perheen kanssa käymään. Mut sehän on sitä saksalaista, no erilaista ku ainakin ku Suomessa. Et te sitte tuutte tänne.”*

*”Im Prinzip habe ich ein paar Briefe oder Karten, Valentinskarten auch und so bekommen. Und vielleicht ein paar E-Mails, aber bestimmt hängt das auch von mir ab, weil ich so wenig Zeit gehabt habe. Ich sollte mehr Kontakt halten. Sie haben gesagt, sicher war das auch Smalltalk, aber kommt mit der ganzen Familie zu Besuch. Aber das ist das Deutsche, naja, anders als in Finnland. Dass ihr dann hierher kommt.”*  
*(finnische Schülerin)*

Über die Dauer der Freundschaften meinten die Schüler, dass der Kontakt zuerst fest ist und mit der Zeit loser wird. Jedoch ist eine Schülerin zuversichtlich, dass sie ihre Gastfamilie nach 20 Jahren in der Zukunft besuchen könnte.

*”Jotenki mulla tuli vähän sellanen, eka kaikki oli sillai, et oo joo pidetään yhteyttä, mut kyllä se aika nopeesti katkee.”*

*”Irgendwie hatte ich das Gefühl, dass alle zuerst sagten, dass man doch den Kontakt aufrechterhält, jedoch wird er ziemlich schnell abgebrochen.” (finnische Schülerin)*

*”Se kaks tapaamista ja kaks viikkoo on kuitenkin aika vähän.”  
”Zwei Treffen und zwei Wochen sind doch ziemlich wenig.”  
(finnische Schülerin)*

Laut Volkmann (2002, 42-43) sollten die Schüler für die Begegnung mit anderen Kulturen besser vorbereitet werden. In diesem Jahr arbeiteten die Lehrer intensiver zusammen, weil die meisten von ihnen schon mehrere Jahre an dem Projekt beteiligt sind. Es stellt sich die Frage, aus welchem Grund die Schüler nicht ebenso intensiv miteinander gearbeitet haben und inwiefern dies das Prinzip des transkulturellen Lernens beeinflusst. Trotzdem wurden einige Freundschaften zwischen den Schülern geknüpft. Ihren Antworten zufolge wurde der Kontakt jedoch auf Grund der kurzen Dauer des Projekts schnell wieder abgebrochen.

### **5.3 Die Realisierung der Mehrsprachigkeit**

Laut Europarat (2001e, Kapitel 5.2.3.2) wird der Lerner nach dem funktionellen Aspekt des Sprachenlernens als Sprachbenutzer gesehen. Der Europarat (2001a, Kapitel 1.3) ist auch der Meinung, dass das Ziel des Sprachlernens nicht mehr bedeutet, dass man ein, zwei oder drei Sprachen kann oder die Muttersprache der Zielsprache zu imitieren versucht. Die Mehrsprachigkeit wird heutzutage auf folgende Weise konzipiert: Die Schüler sollten in mindestens zwei Fremdsprachen zurechtkommen. Bei der Mehrsprachigkeit wird betont, dass man nicht nur eine neue Sprache lernt, sondern auch die Kultur des Zielsprachenlandes. (siehe Kapitel 2.2.1).

#### **5.3.1. Der Gebrauch der Sprachen**

Die Informanten wurden gefragt, wie und warum die sie die verschiedenen Sprachen benutzt haben und im besonderen, in welchem Kontext sie Deutsch gesprochen haben. Wir vermuteten, dass dieses internationale Projekt die Mehrsprachigkeit bei den Teilnehmern fördert. Die folgenden Äußerungen sind von den deutschen und finnischen Schülern, als sie gefragt wurden, welche Sprachen sie in welchem Kontext gesprochen haben. Diese Zitate zeigen auch deutlich, dass die finnischen Schüler die Kriterien der Mehrsprachigkeit erfüllen. Die deutschen Schüler haben auch Englisch und ein bisschen

Finnisch benutzt. Aber es kommt die Vermutung auf, dass sie nicht mit Finnisch überleben könnten, weil sie Finnisch nicht gelernt haben.

*„Meistens habe ich Englisch gesprochen, wenn ich Wörter nicht wusste, habe ich versucht sie umzuschreiben oder habe meine Gestik benutzt.“  
(deutsche Schülerin)*

*„Englantia ja saksaa.”- Englisch und Deutsch”(finnischer Schüler)*

*„Englisch um mit Finnen zu reden.“(deutscher Schüler)*

*„Ein Paar Wörter in Finnisch (morgens, wenn ich mich bedankt habe),  
Englisch: fast immer beim Reden, Deutsch: wenn ich das Wort auf  
Englisch nicht kannte.“(deutsche Schülerin)*

Diese Äußerungen zeigen, dass die Schüler miteinander meistens Englisch für die Kommunikation benutzt haben. Darüber hinaus haben die finnischen Schüler auch Deutsch und die deutschen Schüler haben ein Paar Wörter in Finnisch gesprochen. Laut Kaikkonen (2007, 45) könnte der Partnerschulaustausch die echte Begegnung fördern, wenn die Schüler in irgendeiner Sprache kommunizieren müssen.

Bei der Beobachtung der Austauschwoche wurde bemerkt, dass die Projektteilnehmer die Sprachen die ganze Zeit je nach Situation wechselten. Wenn die finnischen Schüler die Wörter auf Deutsch nicht wussten, dann haben sie mit Englisch weitergemacht. Auch die Lehrer benutzten die verschiedenen Sprachen in verschiedenen Situationen. Zum Beispiel stellte sich ein finnischer Lehrer einem deutschen Lehrer auf dem Korridor der Normaalikoulu auf Englisch vor, weil er früher in Koblenz gewesen war. Dann hat der deutsche Lehrer ins Deutsche gewechselt, weil er wusste, dass der finnische Lehrer Deutsch sprechen kann. Die Aufgaben des Kunstworkshops wurden zuerst auf Deutsch und dann auch auf Finnisch gegeben. Die Sprache wurde danach ins Englische gewechselt. Die deutsche Lehrerin erklärte die Materialien des Workshops auf Englisch und dann auch etwas auf Deutsch, weil sie die Wörter nicht wusste. Interessant war es zu bemerken, dass die Schüler der Lehrerin halfen, wenn sie das Wort nicht auf Englisch wusste.

In der Untersuchung kam auch vor, dass die Umgebung des anderen Landes auch eine wichtige Rolle bei dem Sprachgebrauch spielte.

*”Varmaan silleen englanniksi meni suurin osa mut sitten sen perheen kesken oli ehkä enemmän sellasta että niinku, uskalsi jotain kokeilla sillee saksaksi, sillee ninku ihan peruskieltä, semmosta small-talkia pystyi puhuun sitä ja sit ku puhu jotain niin sitten ne oli niinku, mitä osaakko sä puhua jotain, joitain pitempiäkin lauseita niin se oli jotenki jännää vaikka ite puhu saksaa niin ne niinku vastas englanniksi”*

*”Meistens mit Englisch, aber in meiner Familie habe ich auch den Mut gehabt, Deutsch zu sprechen, irgendwie die Basis der Sprache, das Small-talk. Und wenn ich dann etwas gesprochen habe.. waren sie*



*erstaunt, dass ich etwas in Deutsch sprechen konnte und fragten, ob ich längere Sätze auch sprechen kann. Das war ein bisschen komisch, obwohl ich Deutsch gesprochen habe, haben sie meistens auf Englisch geantwortet. (finnische Schülerin)*

*”Mut siellä koulussa, tän niinku vaihtoporukan keskinäinen kieli oli englanti, koko ajan, koska siellä oli niitä ketkä ei ollu ikinä lukenu saksaa.”*

*”Aber dann in der Schule haben wir, mit dieser Austauschgruppe Englisch gesprochen, die ganze Zeit, weil es welche gab, die niemals Deutsch gelernt haben. (finnische Schülerin)*

Es ist zu sehen, dass die finnischen Schüler in ihren Familien mehr Mut haben, Deutsch zu sprechen. Hingegen wurde Englisch in der Austauschgruppe gesprochen. Ein sehr interessanter Aspekt war, dass die Deutschen auch ihre Sprachkompetenz verbessern wollten. Dies bedeutet, dass sie während der Austauschwoche eine andere Sprache als Deutsch sprechen wollten. Wichtig wäre es vielseitige Sprachkenntnisse zu entwickeln, um mehrsprachige Kompetenz zu fördern (Europarat 2001a, Kapitel 1.3).

Die Interviews zeigten, dass es allerdings Unterschiede zwischen den Antworten der deutschen und finnischen Lehrer gibt. Zunächst werden einige Äußerungen dargestellt.

*”Ja kun pääsin tutustumaan näihin ystävällisiin ihmisiin Koblenzissa ja kun oli mahdollisuus matkustaa sinne, olisi ollu kohteliasta puhua heidän kieltään. Eli oli niinku huono omatunto.”*

*”Und als ich diese freundlichen Menschen in Koblenz kennenlernen konnte. Und weil man eine Möglichkeit bekommen hat, dahin zu fahren, wäre es höflich gewesen, ihre Sprache zu können. Also man hatte ein schlechtes Gewissen.” (finnische Lehrerin)*

*„Ich denke für mich ist die Frage gar nicht wichtig, ob ich in Deutsch oder in Englisch kommuniziere. Ich habe das Gefühl, es klappt auf beine Art und Weisen.“ (deutscher Lehrer)*

Im Allgemeinen ist zu vermuten, dass die finnischen Lehrer manchmal sprachliche Herausforderung empfunden haben und sie sogar ein schlechtes Gewissen haben, weil sie nicht Deutsch konnten, als sie in Koblenz waren. Dagegen betonten die deutschen Lehrer die Interaktion, egal in welcher Sprache. Angemerkt wird, dass ein deutscher Lehrer der Meinung war, dass man keinen besonders auf Sprachen ausgerichteten Austausch braucht. Nach unserer Meinung haben die Lehrer eine große Rolle für den Sprachgebrauch der Schüler. Wenn die Schüler sehen, dass die Lehrer die Fremdsprache nicht völlig beherrschen, aber in fremder Sprache kommunizieren können, kann es die Schüler motivieren, mit fremden Sprachen zu kommunizieren.

Die Antworten der finnischen Lehrer entsprechen den Ergebnissen von Hentunen. Laut ihr (2004, 59) sollten die Schüler ermutigt werden, die Sprache ohne Angst vor Fehlern

zu sprechen. Darüber hinaus sollten die Lehrer mit den Schülern über die kulturellen Konflikte sprechen und aus diesen lernen (Kaikkonen 2007, 43). Dazu werden einige Äußerungen vorgestellt.

*„Silloin nekin rohkastu puhumaan. ja ne huomas, et ei se oo niin naurettavaa. Et tuli ymmärretyksi. Siksi pyrittiin oleen esimerkkinä nuorille, et ei se haittaa jos ei puhu täydellisesti.”*

*„ Und dann werden sie auch mutig, das Sprechen zu versuchen. Und sie bemerken, dass es nicht lächerlich ist. Man wurde verstanden. Deswegen versuchten wir ein Beispiel für die Jugendlichen zu sein. Es macht nichts, wenn man nicht richtig spricht.”*

Kaikkonen (2007, 43) ist der Meinung, dass eine Begegnung mit dem Fremden doppeldeutig und deswegen problematisch sein kann. Wichtig wäre, dass die Lerner begreifen, dass Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe ist (Du Bois-Reymond 2007, 60). Die Schüler wurden auch befragt, wie sie es fanden, dass die verschiedenen Fachlehrer in den Workshops in der fremden Sprache unterrichtet haben. Die Antworten waren vielseitig.

*”Se oli ihan kivaa vaihtelua ja ymmärsi hyvin”. -”Es war schöne Abwechslung und man verstand gut“(finnische Schüler)*

*„Bei den Lehrern, die gut und deutlich Englisch sprechen konnten, war es gut für das verbessern der Englischkenntnisse. Bei einigen Lehrern, die sehr schlecht Englisch gesprochen haben, war es zu anstrengend.“  
(deutscher Schüler)*

Die Antworten zeigen, dass die finnischen Schüler allgemein die Workshops gut fanden. Darüber hinaus haben sie festgestellt, dass sie die Lehrer gut verstanden haben. Dagegen haben den deutschen Schülern die Workshops nicht völlig gefallen. Sie kritisierten z.B., dass sie nicht immer die Lehrer verstehen konnten und deswegen waren die Workshops auch ein bisschen langweilig. Diese Ergebnisse sind interessant, weil die gemeinsame Sprache Englisch war, also für beide Schülergruppen eine fremde Sprache. Wenn das der Fall ist, könnte es bedeuten, dass die finnischen Lehrer das Englisch anders aussprechen wegen der Aussprache als die Deutschen. Es ist zu fragen, ob sie die Workshops langweilig fanden, weil sie nicht engagiert waren. Met (1998, 35-63) hebt hervor, dass das Sprachlernen der zweiten oder dritten Sprachen sehr effektiv sein kann, wenn ein bedeutungsvoller und bemerkenswerter Inhalt integriert ist. Darüber hinaus wird die Wichtigkeit der CLIL-Methode in der Ausbildung betont (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 6). Dies bedeutet, dass die Fremdsprache als Medium des Unterrichts verstärkt werden, nicht nur als Objekt des Lernens gefördert werden muss. Aber es erhebt sich die Frage, ob die Workshops in diesem Projekt für die Schüler bedeutungsvoll waren.

Wir interessieren uns auch dafür, in welchen Situationen die Teilnehmer besonders Deutsch gesprochen haben, weil Deutsch für Finnen die dritte Fremdsprache ist und das Projekt am Anfang damit begründet wurde, die Stellung der deutschen Sprache in der Schule zu verbessern. Hingegen ist das Deutsche für die Deutschen die Muttersprache.

*”Ihan yleisissä, käytin yllättävän paljon saksaa.”*

*”In der allgemeinen Situation habe ich überraschend viel Deutsch benutzt.“(finnische Schülerin)*

*„Mit der Deutschlehrerin aus Finnland und bei den zahlreichen Versuchen meiner Austauschschüler Deutsch zu sprechen. (deutscher Schüler)*

*„Wenn ich das englische Wort nicht konnte; wenn andere Deutsch reden.“(deutscher Schüler)*

*„Silloin kun oli helppoa sanottavaa.“- „Dann, wenn es etwas leichtes zu sagen gab.“ (finnische Schülerin)*

Aus diesen Zitaten geht hervor, dass die finnischen Schüler Deutsch in der allgemeinen Situation benutzt haben und wenn es etwas Leichtes zu sagen gab. Die Deutschen haben Deutsch meistens mit der finnischen Deutschlehrerin benutzt und wenn sie nicht das englische Wort konnten oder wenn sie etwas erklären mussten. In dem Interview wurde auch herausgefunden, dass ein finnischer Fachlehrer eine Rede auf Deutsch mithilfe der Deutschlehrer in Koblenz gehalten hat. Diese nächste Äußerung zeigt, dass die deutschen Schüler meistens Deutsch miteinander benutzt haben. Es ist verständlich, weil Deutsch ihre Muttersprache ist.

*„Wenn wir Deutschen unter uns waren“ (deutscher Schüler)*

Ein wesentlicher Faktor für die Benutzung der deutschen Sprache war auch die Umgebung, wie sich in den folgenden Zitaten zeigt.

*„Ich habe kaum Deutsch gesprochen. Ich habe nur dann Deutsch gesprochen, wenn ich meiner Austauschschülerin bei den Hausaufgaben geholfen habe oder mit den finnischen Deutschlehrerin.“(deutsche Schülerin)*

*„Auf dem Schulweg mit meiner Austauschpartnerin, mit der Gastfamilie beim Abendessen.“ (deutscher Schüler)*

*„Ja sitte mun perheessä meni aika sillai että mikä piti äkkiä sillai kommunikoida se oli usein englanniksi ja semmonen niinku mikä oli tärkeää, et nyt ymmärretään mistä puhutaan mut sitte kaikki ruokapöytäkeskustelut ja kaikki tämmäset ninku katto telkkaria ja yleiset keskustelut oli aika paljon saksaksi.*

*”Und dann ist es so in meiner Gastfamilie gelungen, dass die Sache, die man schnell kommunizieren musste, auf Englisch war. Also, die Sache, die wichtig war und verstanden werden sollte, aber dann alle Gespräche beim Abendessen und wenn man Fernsehen geguckt hat und*

*alle allgemeinen Diskussionen wurden auf Deutsch durchgeführt. (finnische Schülerin)*

Mithilfe der Ergebnisse über die Benutzung der deutschen Sprache kann geschlussfolgert werden, dass die Finnen in der Gastfamilie ihr Deutsch üben konnten. Gleichzeitig haben sie Alltagssprache und Kultur gelernt. In der Untersuchung wurde herausgefunden, dass manche Eltern in Finnland hatten auch früher Deutsch gelernt und deswegen versuchten sie auch einige deutsche Wörter beim Sprechen zu benutzen. Deswegen haben die Deutschen nannten, dass sie auch mit der Gastfamilie Deutsch gesprochen haben. Der Europarat (2001a, Kapitel 1.3.) hebt hervor, dass die Kenntnisse über verschiedene Kulturen und Sprachen die kommunikativen und transkulturellen Kompetenzen verbessern können. Darüber hinaus waren die finnischen Schüler der Meinung, dass sie mehr Mut hatten, die Fremdsprache in dem Zielland zu sprechen, und es für sie leichter war, die Kommunikation zu beginnen.

*”Mä en täällä Jyväskylässä puhunu saksaa oikeestaan yhtään. Se varmaan oli jotenki, et se saksalainen ympäristö siellä jotenkin vaikutti, et se oli helpompi lähtee puhumaan. Täällä taas tuntu, et enhän mä osaa sitä, enhän mä voi puhua.”*

*”Ich sprach eigentlich kein Deutsch hier in Jyväskylä. Das war bestimmt irgendwie, dass die deutsche Umgebung da irgendwie einen Einfluss hatte, dass es leichter war, mit dem Sprechen zu beginnen. Hier dagegen habe ich das Gefühl, dass ich nicht Deutsch sprechen kann.”*  
*(finnische Schülerin)*

Wenn die Teilnehmer mit der Fremdsprache durchkamen, bekamen sie Erfahrungen des Erfolgs. Sie haben auch einander angespornt, die Zielsprache in dem Zielland zu sprechen. Dazu wird ein Zitat dargestellt.

*„Kyllä se aina antaa itselle onnistumisen tunnetta, kun huomaa tulevansa toimeen sillä kielellä, mitä siinä maassa puhutaan.“*

*„Man bekommt immer das Gefühl des Erfolgs, wenn man in der Zielsprache im Zielland zurechtkommt.“ (finnische Lehrerin)*

Die Schüler müssen ein echtes Bedürfnis nach Sprachgebrauch haben, um für sich selbst wichtige Sachen in einer Fremdsprache ausdrücken zu können (Hentunen 2004, 59-60). In einem anderen Land muss man wirklich versuchen, die Fremdsprache zu sprechen, weil man nicht in die Muttersprache wechseln kann. Außerdem braucht man die Zielsprache zum Beispiel beim Einkaufen.

*„Tässä tilanteessa kuitenkin ku on täällä ja harjottelee niinku saksaksi, niin sitte ajattelee, et mähän voin sanoo sen suomeks, jos joku ei ymmärrä. Mut sitte siä onki tosipaikka, ku sun pitää selittää asiat saksaksi.“*

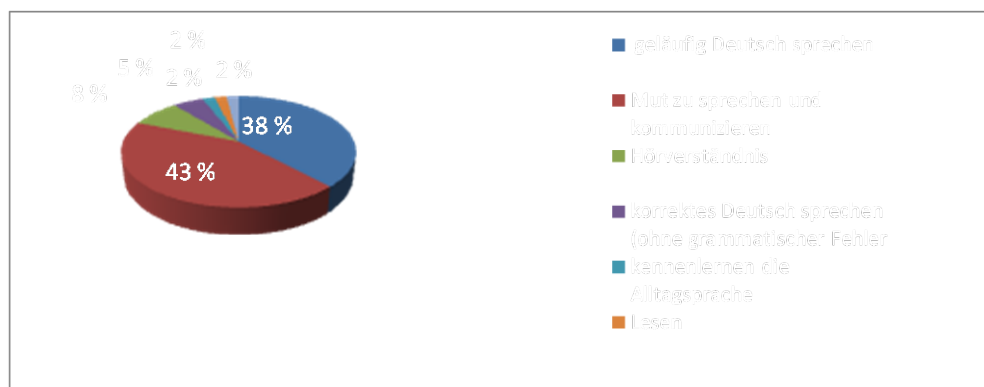
*”Wenn man hier ist und auf Deutsch übt, denkt man, dass ich das auf Finnisch sagen kann, wenn jemand das nicht versteht. Aber dann da*

*in Deutschland muss man die Sachen wirklich auf Deutsch erklären.”  
(finnische Schülerin)*

Der Meinung einer Lehrerin zufolge wirke die sprachliche Umgebung ansteckend. Sie / eine andere Lehrerin stellte fest, dass sie schnell begann, die Fremdsprache anzunehmen, als sie in die fremdsprachige Umgebung kam. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die Umgebung, der Kontext und der Inhalt den Gebrauch einer Sprache beeinflussen. Laut Ergebnissen dieser Untersuchung bedienten sich vor allem die Schüler mehrerer Sprachen. Die finnischen Lehrer gaben sich Mühe, Englisch und Deutsch zu sprechen. Die deutschen Lehrer hingegen haben meist nur in einer Fremdsprache kommuniziert. Obwohl die Deutschen sich nur einer Fremdsprache (Englisch) in diesem Projekt bedienten, hatten sie dennoch die Möglichkeit, die finnische Kultur, die Leute und die Sprache kennenzulernen.

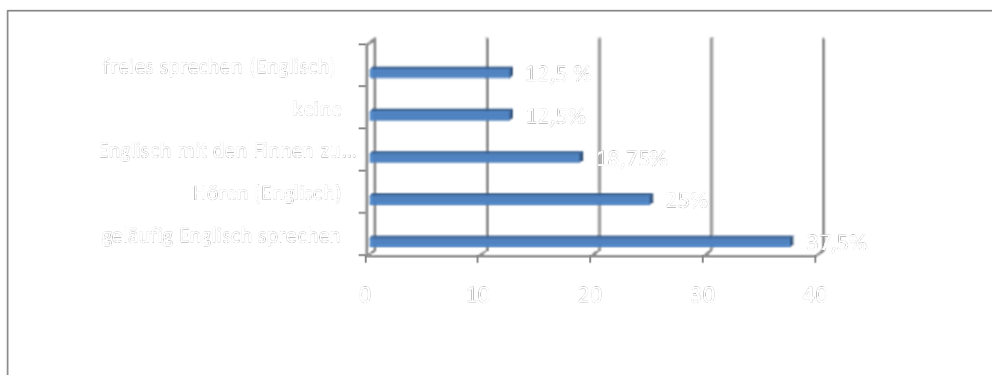
### 5.3.2 Die Entwicklung des Sprachkenntnisses

Wir interessierten uns auch für die Entwicklung der Sprache. Die Informanten wurden gefragt, welche Sprachen und Teilbereiche der Sprachen sie mithilfe des Austausches oder Projektes verbessern wollten und warum. Mit Teilbereichen der Sprachen verstehen wir: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben schon gezeigt, dass das Projekt sich für Deutsche mehr auf die kulturelle als sprachliche Aspekte konzentriert. Allerdings haben wir das nicht früher gewusst und deswegen haben wir vermutet, dass sie auch die fremden Sprachen üben möchten. Zunächst werden die Meinungen der finnischen Schüler vorgestellt. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Meinungen der finnischen Schüler genauer.



**Abbildung 5.** Die Meinungen der finnischen Schüler über die Entwicklung der Sprachkenntnisse (N =18 )

Wie die Abbildung 5 zeigt, wollte die Mehrheit (43 %) Mut zu sprechen und zu kommunizieren. Der finnischen Schüler (38%) waren der Meinung, dass sie geläufig Deutsch sprechen lernen wollten. Danach folgt Hörverständnis (8%) und 5% der finnischen Schüler äußerten als wichtig, dass sie korrektes Deutsch, ohne grammatische Fehler sprechen könnten. Darüber hinaus wollten 2 % von ihnen die Alltagssprache kennen lernen und 2 % wollten während diesem Projekt das Lesen und Schreiben verbessern. Interessant war es herauszufinden, dass auch diejenigen, die niemals Deutsch gelernt haben, ein bisschen Deutsch lernen wollten, z.B. die Alltagssprache kennenlernen. Laut diesen Äußerungen kann man geschlossen werden, dass die finnischen Schüler mündliche und kommunikative Kompetenzen verbessern wollten. Es kann auch vermutet werden, dass sie das Projekt für eine einzigartige Möglichkeit zu einem Gespräch mit deutschsprachigen Menschen halten. In den deutschen Antworten sind allerdings einige Unterschiede festgestellt. Die folgende Abbildung stellt die Meinungen dar.



**Abbildung 6.** Die Meinungen der deutschen Schüler über die Entwicklung der Sprachkenntnisse (N=19 )

Wie die Abbildung darstellt, wollten Sie nannten auch, dass fast die Hälfte von den deutschen Schülern geläufig Englisch sprechen können (37,5%). sie ihr Hörverständnis (25%) verbessern wollten. 18.75 % waren der Meinung, dass sie ihr Englisch verbessern wollten, um mit den Finnen zu kommunizieren. Hervorzuheben ist bei diesen Ergebnissen, dass 12,5 % von ihnen das freie Sprechen für wichtig hielten, dazu ein interessantes Zitat.

*„Freies Sprechen wird in der Schule nicht geübt.“ (deutscher Schüler)*

Die Ursache für diese Erscheinung liegt in der Vermutung, dass man in der Schule freies Sprechen nicht genug übt. Es ist zu sehen, dass die deutschen auch über das Projekt ihre Sprachkenntnisse entwickeln könnten, obwohl das Projekt keine spezielle

ausgerichteter Sprachenaustausch ist. Abschließend wird bemerkt, dass 12.5% von den Schülern der Meinung waren, dass sie keine sprachlichen Fertigkeiten oder Sprachen verbessern wollten. Es stellt sich die Frage, ob die deutschen Schüler informiert wurden, dass die finnischen Schüler mit ihnen Deutsch sprechen sollten. Darüber hinaus hatten sie nicht begriffen, dass sie sowohl Englisch als auch Deutsch über das Projekt üben könnten. Wie Kaikkonen (2007, 41) hervorhebt, spielen die Sprachen bei der Entwicklung der menschlichen Identität eine große Rolle. Daraus ergibt sich, dass der Mensch sich durch seine Sprachen realisiert und sprachliche Identitäten die Identität bearbeiten. Überdies ist Kaikkonen der Meinung, dass beim *Fremdsprachenlernen die Lerner ihr Kulturbild in zwei Richtungen erweitern. Damit ist gemeint, dass sie durch den Erwerb die fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, auch die Besonderheiten ihrer Muttersprache und Eigenkultur verstehen werden. Mit anderen Worten können die verschiedenen Sprachen und Kulturen ein Teil der persönlichen Identitäten sein.* (Kaikkonen 2007, 38.)

Laut den Ergebnissen der finnischen und deutschen Schüler kann man feststellen, dass sie geläufig fremden Sprachen lernen möchten. Es erhebt sich die Frage, was man dazu braucht. In diesem Projekt gibt es besonders viele Herausforderungen, weil Englisch eine Rolle als eine Lingua franca spielt. Damit ist gemeint, dass das nicht die Muttersprache der Finnen oder Deutschen ist. Jedoch können die Deutschen die finnische Kultur durch Deutsch und Englisch lernen und die Finnen die deutsche Kultur durch dieselben Sprachen. Schließlich lernt man die Sprachen zu kombinieren und miteinander zu vergleichen (siehe Kapitel 2.2.2). Es wäre wünschenswert, dass die Sprachlerner verstehen könnten, dass sie nicht nur die einzelne Fremdsprache lernen, sondern beim Lernprozess vorhandenes Wissen und gelernte Fremdsprachen das Lernen der neuen Fremdsprachen beeinflussen (Grasz 2004, 101-107). In diesem Projekt können besonders die finnischen Schüler vorhandenes Wissen ausnützen, weil Deutsch und Englisch germanische Sprachen sind. Aus der Perspektive der Lehrer wurde die Entwicklung des Sprachkenntnisses nicht betont. Dagegen haben sie die Flüssigkeit des Projektes gehoben.

#### 5.3.4 Die Probleme mit den Sprachen

Laut Rasinen (2006, 162) wird das Lernen der Fremdsprache natürlicher, wenn die Schüler in authentischen Situationen spontan miteinander kommunizieren. In dem untersuchten Projekt sind einige sprachliche Probleme aufgetreten, wenn man zum Beispiel etwas Schwieriges erklären musste oder die andere Person nicht verstand.

*”Kun on pitäny selittää jotain vaikeaa tai silloin, kun en ymmärtänyt, mitä toinen sanoo.”*

*„Wenn ich etwas Schwieriges erklären musste oder als ich nicht verstand, was der andere sagt.“ (finnischer Schüler)*

Es gab Probleme auf der wörtlichen Ebene der Sprache, wenn die einzelnen Wörter nicht verstanden wurden. Solche Probleme wurden oft bei den Gastfamilien bemerkt, aber trotz dem Unverständnis der Wörter, wurde die Bedeutung immer durch die Kommunikation verstanden.

*”Wenn entweder mir oder meiner Gastfamilie die Wörter auf Englisch nicht eingefallen sind.” (deutsche Schülerin)*

*”Siinä mun perheessä jotenki käytettiin niin joustavasti kaikkia kieliä sekasin, niin sitten ei sinänsä tullu semmosissa tilanteissa, kuin jostain yksittäisistä sanoista ja niistäkin aina päästiin sillai, ku tiedettiin mitä tarkoitettiin.”*

*„In meiner Familie wurden gemischt und flexibel alle Sprachen benutzt und deswegen gab es eigentlich nicht solche problematische Situationen außer einzelner Wörter und die wurden auch aufgeklärt, wenn wir verstanden, was gemeint war.“ (finnische Schüler)*

Die Schüler standen vor dem Problem bei den speziellen sprachlichen Äußerungen. Sie hatten manchmal Probleme, zum Beispiel Fachwörter in einer Fremdsprache auszudrücken. Außerdem war es interessant, dass ein deutscher Schüler spezielle Redewendungen nannte. Laut Schünemann & Wolff (2001, 197) wäre es wichtig, neben der Entwicklung der Fremdsprache gleichwertig die Fähigkeiten in der Muttersprache zu fördern. Es lässt sich feststellen, dass bei der Kommunikation die Kenntnisse der eigenen Sprache entwickelt werden, wenn überlegt werden muss, wie z. B. die Redewendungen auf verschiedene Weise mit anderen Worten erklärt werden könnten.

In der Freizeit haben sich einige Probleme in der Kommunikation herausgestellt, weil die Schüler nicht verstanden wurden oder sie nicht wussten, wie sie sich in einer Situation benehmen sollten. Es gab auch einige Situationen, wenn die Verkäufer nicht Englisch sprechen konnten oder zu einfaches Deutsch sprachen. Dazu eine interessante Äußerung.



*”Perheessä ei tullu mitään ongelmia, mut sitten kaikissa kaupoissa, ku sie ei puhuttu mitään muuta ku sitä saksaa. Mä lähin muutaman kerran niille, jotka ei ollu luku saksaa tulkeiksi. Siitä tuli välillä ongelmaa, että ku ne myyjät huomaa, et me puhuttiin keskenään jotain muuta kieltä, niin ne rupes liian yksinkertaisesti puhuun sitä saksaa mulle. Ne myyjät ehkä oletti, et mä en ymmärtäny tai.”*

*”Bei der Familie gab es keine Probleme, aber dann in allen Läden, weil da nur Deutsch gesprochen wurde. Ich ging als Übersetzerin mit denen, die kein Deutsch sprachen. Es gab einige Probleme, als die Verkäufer bemerkten, dass wir miteinander eine andere Sprache sprachen. Dann begannen die mit mir zu einfaches Deutsch zu sprechen. Die Verkäufer vermuteten vielleicht, dass ich nicht verstand oder.“*  
*(finnische Schülerin)*

Obwohl die finnischen Schüler vor der Austauschwoche in den Fremdsprachenstunden kommunikative Dialoge geübt hatten, begegneten sie einigen Problemen in konkreten Situationen. Zum Beispiel versuchten ein paar Schülerinnen einen Weg zu beschreiben, aber es dauerte zu lange und die fragende Person ging weg. In einer Begegnung sprach die Schülerin dagegen Englisch anstatt des Deutschen, weil ihr plötzlich die Wörter im Deutschen fehlten. Auf diese Weise wird das sprachliche Reagieren auf einem Kommentar der anderen entwickelt. Nach Hentunen (2004, 23) ist es wichtig, den Schülern verschiedene sprachliche Techniken, wie z. B. Euphemismen beizubringen.

Nach der Meinung der Schüler gab es Probleme mit der Sprache der Führungen, weil verschiedene Führer nicht gut Englisch sprechen konnten. Ein Lehrer war auch der Meinung, dass die Schüler nicht Englisch verstanden. Also aus dem Blickwinkel der Schüler lag das Problem in der Sprache der Führer, nicht in ihren eigenen sprachlichen Fertigkeiten. Es lässt sich fragen, ob die unklare Aussprache oder der schwierige Wortschatz Probleme verursachte.

*”Schade, dass die Führerin nicht besonders Englisch sprach, wäre sonst sicher interessant gewesen.” (deutscher Schüler)*

In diesem Projekt wurden drei Sprachen: Englisch, Deutsch und Finnisch gesprochen. Manchmal gab es Probleme mit dem Verstehen der Sprachen, aber man muss immer versuchen, eine gemeinsame Sprache zu finden, um kommunizieren zu können.

*„Ich weiß, dass es sehr schwer ist, aber man muss tatsächlich auf eine gemeinsame Sprachebene kommen, entweder muss dann wirklich der Sprachvortrag außen vorgelassen werden, oder auf nem ganz einfachen Niveau in Englisch und in Deutsch erklärt werden, dass das alle verstehen können.“ (deutscher Lehrer)*

Wenn es um ein Thema wie Umweltkunst geht, ist die Erklärung anspruchsvoll und deswegen sollte nach der Meinung der deutschen Lehrer die Körpersprache und das Tun mehr benutzt werden.

*„Das heißt die Sprachkompetenz, was Englisch angeht, ist einfach nicht ausgeprägt genug und das schafft natürlich dann schon Probleme wenn es um anspruchsvolle Erklärungen geht zu Kunst, zu Architektur, on Environmental Art.“ (deutscher Lehrer)*

In der Schule nahmen die deutschen Schüler an dem normalen Unterricht teil. In der Deutschstunde wurde Grammatik unterrichtet und die deutschen Schüler waren nur die Beobachter, weil die Lehrerin sie nicht benutzte. Die finnischen Schüler kommentierten die Reaktionen der Deutschen, als sie als Beobachter waren.

*”Tulee meidän todellinen taso esiin.”*

*”Unser richtiges Niveau wird bemerkt. (finnischer Schüler)*

*”Ai noi nauraa, minä nauran takasin.”*

*”Ach sie lachen, ich lache zurück.” (finnischer Schüler)*

*”Tää on kyllä aika saksalainen tää kaveri.”*

*”Dieser Kerl ist ganz Deutscher.” (finnischer Schüler)*

Es kann sein, dass die Finnen immer noch Unsicherheit beim Sprechen empfanden, weil sie die deutschen Schüler eigentlich nicht kannten und deswegen dachten, dass die Deutschen ihre Sprachkenntnisse auslachen. Nach Rissanen (2002, 130) lernt man am besten durch Erfahrungen. Deswegen sollten die kommunikativen Situationen geübt werden, um die Unsicherheit auszuhalten. Am Ende der Stunde bat die Deutschlehrerin die deutschen Schüler den Finnen bei den Aufgaben zu helfen. Jedoch waren die Deutschen nicht so begeistert. Die deutschen Lehrer erhofften, dass die deutschen Schüler mehr Zeit als Beobachter im normalen Unterricht hätten verbringen können. Aber wie die Beobachtungen zeigen, haben die Schüler sich nicht sicher miteinander gefühlt, weil sie nicht gründlich vorgestellt worden waren und beim Unterricht keine kooperativen Methoden benutzt wurden.

Die finnischen Lehrer gaben einige Vorschläge, wie man die sprachlichen Probleme lösen könnte. Man sollte kreativ auch seine schlechten Sprachkenntnisse anwenden und zum Beispiel zuerst vor dem Sprechen eine E-mail schreiben.

*„Siitä luovuudesta, et mä keksin jotain, miten mä pystyn selittään asiat vieraalla kielellä.“*

*„Von der Kreativität, dass ich erfinde, wie ich Sachen anders ausdrücken kann.“ (finnische Lehrerin)*

Schließlich wurden die Schüler gefragt, welche Situationen sie früher hätten üben sollen. Sie mochten Alltagssituationen wie zum Beispiel nach dem Weg fragen, Smalltalk, einige spezielle Wörter und normales Gespräch üben. Es sollte auch geübt werden, wie man Gespräche startet und wie man in Problemsituationen reagieren muss. Ein Schüler war der Meinung, dass es auch wichtig wäre, die Situationen durchzugehen, wenn keiner reagiert oder alle nur Finnisch reden. Auch das Üben des Flirtens wurde gewünscht.

*”Semmosiako ihan perustilanteita, et miten reagoi? Sitä vois olla enemmän. Tilanteita harjoiteltiin silloin, kun alotti. Mut nyt, ku luetaan vain asiatekstejä. Jos harjoteltaisiin tilanteita, vaikka rakennettais joku tilanne ja sitten keskusteltaisiin. Ne olis hyödyllisiä.”*

*„Solche Grundsituationen, wie man reagiert? Das könnten wir mehr haben. Die Situationen wurden geübt, als wir angefangen haben. Aber jetzt werden nur Fachtexte gelesen. Wenn man die Situationen üben würde, z. B. eine Situation erfinden würde und dann man sich darüber unterhalten würde. Die wären nützlich.“ (finnische Schülerin)*

Ein Schüler wollte spontanes Sprechen üben, aber ein anderer war der Meinung, dass man nie das Sprechen der Fremdsprache völlig gründlich üben kann, sondern man muss ins Zielland gehen, um die Sprache zu lernen.

*”Spontanes Sprechen soll geübt werden.” (deutscher Schüler)*

*”Mut ei sitä koskaan pysty niin harjotteleen, ku menee sinne niin.”*

*„Aber man kann nie so üben, bevor man dahin geht.“ (finnische Schülerin)*

Als allgemeine Schwierigkeiten des Projekts wurden die wörtlichen und kommunikativen Probleme betrachtet. Die Teilnehmer sollten lernen, dass sprachliche Probleme und kulturelle Konflikte sehr wesentlich bei der internationalen Begegnung sind. Zunächst sollten die Konflikte zusammen analysiert werden, um dann eine transkulturelle Identität zu entwickeln (Hauenschild 2005, 3). Die Muttersprachler akzeptierten beim Sprechen grammatische Fehler. Schwieriger war es jedoch, pragmatische Fehler zu verzeihen, weil diese einen größeren Einfluss auf den Ausdruck haben. Die Sprachlerner sollten Verständnis dafür bekommen, dass selbst die Muttersprachler beim Sprechen sowohl stilistische als auch grammatische Fehler machen. Daher sei ein falscher Ausdruck ein natürlicher Teil des Sprechens von Fremdsprachen (Hentunen 2004, 59-60, 81).

## **6 DISKUSSION UND AUSBLICK**

### **6.1 Die Diskussion der Untersuchungsergebnisse**

In dieser Magisterarbeit wurde das Verhalten der Schüler und Lehrer als Teilnehmer eines internationalen Projekts zwischen dem Görres-Gymnasium Koblenz und der Normaalikoulu Jyväskylä untersucht. Das Ziel dieser Analyse war, zunächst herauszufinden, welche Motivationen die Teilnehmer hatten, Teil dieses Projekts zu sein. Anschließend wurde betrachtet, welche Möglichkeiten das Projekt bot, um eine transkulturelle Identität entwickeln zu können. Weiterhin stellten wir uns die Frage, welche Rolle der Inhalt in dem Projekt spielt. Wie die Sprachen benutzt werden bzw. welche kommunikativen Schwierigkeiten auftraten, waren weitere Kriterien. Abschließend beleuchteten wir die Umsetzung der Mehrsprachigkeit. Diese Fragen wurden mit Hilfe der Erfahrungen sowohl der finnischen als auch der deutschen Schüler und Lehrer beantwortet. Als Untersuchungsmethode wurden Fragebögen, Interviews und Beobachtungen der Untersucher benutzt.

In diesem letzten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit ausgewertet. Darüber hinaus wird untersucht, welche Angelegenheiten in diesem internationalen Projekt die Transkulturalität und die Mehrsprachigkeit fördern und welche sie verhindern. Es wird auch die Zuverlässigkeit der Untersuchung überprüft. Mit Hilfe der Ergebnisse werden einige Entwicklungsvorschläge für die zukünftige Durchführung dieses Projekts gemacht. Am Ende der Arbeit werden einige weitere Untersuchungsvorschläge vorgestellt.

#### **6.1.1 Die Motive der Teilnehmer**

Wir wollten wissen, warum die Teilnehmer an dem Projekt teilgenommen haben. Nach unserer Meinung sind die Motive sehr wichtig bei einem internationalen Projekt. Im Vergleich zu den finnischen Schülern hatten die deutschen Schüler andere Motive. Die finnischen Schüler nannten die Reise nach Deutschland als eines der Hauptmotive, wohingegen die deutschen Schüler eher Interesse am Kennenlernen der anderen Kultur zeigten. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die deutschen Schüler eine größere Veranlagung für die Entwicklung einer transkulturellen Identität haben als die

finnischen Schüler. Um diese entwickeln zu können, sei es laut Flehsig wichtig, dass man versteht, dass das Ziel der Transkulturalität das Verstehen der anderen kulturellen Identitäten und das beiderseitige Lernen ist. Es stellt sich die Frage, ob das finnische Schulsystem überhaupt die Grundlagen für diese Erscheinungen schafft oder ob in diesem Projekt das Erlernen der Fremdsprache im Vordergrund steht. Die finnischen Lehrer sahen das Erlernen der Sprachen eher als ein Nebenprodukt. Für sie ist die berufliche Entwicklung ein wichtiges Motiv. Die deutschen Lehrer wollten dagegen etwas über den Schulalltag erfahren. Welsch (2002) hebt hervor, dass die Personen beim transkulturellen Lernen motiviert werden sollten.

Die Aussagen der Teilnehmer zeigen, dass es die unterschiedlichsten Erwartungen gab. Es stellt sich die Frage, wie das Projekt den vielseitigen Motiven gerecht werden konnte. Darüber hinaus ist zu sehen, dass die Motive die Aktivitäten bestimmen. Es ist ebenfalls anzunehmen, dass die Teilnehmer eine unterschiedliche Durchführung der Zusammenarbeit erhofften. Diese Untersuchung zeigt, dass die Motive der Teilnehmer Einfluss auf andere Aussagen hatten, die sich z. B. auf den Inhalt oder die Kommunikation (Anhänge 2-5) bezogen. Eine weitere Vermutung ist, dass die Teilnehmer eine unterschiedliche Auffassung zu dem Inhalt und den Zielen des Projekts gehabt haben könnten.

#### 6.1.2 Die Entwicklung der transkulturellen Identität

Von dem Standpunkt des transkulturellen Lernens vermuteten wir, dass durch dieses Projekt die Aspekte der Transkulturalität gefördert werden und das internationale Projekt die Entwicklung der transkulturellen Identität für die Teilnehmer ermöglicht. Jedoch zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Resultate dieser Untersuchung nicht völlig den Auffassungen von Welsch (2000) entsprechen (siehe Kapitel 2.1.2). In unserer Untersuchung wurde das transkulturelle Lernen besonders durch die Beobachtung der Austauschwoche untersucht. In den Fragebögen wurden das transkulturelle Lernen mit Hilfe der Fragen über die Ziele, die Planungsweise, die Erfahrungen und die Probleme der Zusammenarbeit herausgearbeitet. Nachfolgend werden wir die uns gegebenen Antworten zu diesen Themen untersuchen und bewerten.

Die Ziele der Teilnehmer wurden mit der Frage „Welche Ziele gibt es im Projekt und wie sind diese gesetzt worden?“ ergründet. Wie die Analyse nachgewiesen hat, gab es

kein klares gemeinsames Ziel in dem Projekt zwischen den Deutschen und den Finnen. Nach Willman (2001, 193) bildet das gemeinsame Ziel eine Grundlage für die Zusammenarbeit. Deshalb sollten in der Zukunft die konkreten Ziele für das Projekt gründlich zusammen geplant werden, um das Thema zu bestimmen und das Engagement für die konkrete Tätigkeit zu sichern. Traditionell plant der Lehrer den Inhalt des Kurses, aber nach Hentunen (2004, 20) geschieht folgende; die Schüler lernen mehr, wenn der Lehrer nicht allein die Themen entscheidet. Deswegen stellt sich die Frage, für wen das Projekt geplant wird.

Die Lehrer waren sich einig über die Wichtigkeit der sinnvollen Tätigkeit, als sie zum Thema des Projekts befragt wurden. Nach den Befragungen fanden die Schüler jedoch das Thema des Projekts (die Umweltkunst) nicht interessant, aber die sportlichen und musikalischen Aktivitäten des Programms, die die Schüler geplant hatten, wurden gemocht. Es ist zu sehen, dass die Schüler motivierter sind, wenn sie selbst das Programm beeinflussen können. Wie Hentunen (2004, 59-60) feststellt, sollte das Thema mit dem Alltag der Schüler zusammenhängen. Man sollte in der Zukunft überlegen, was für Ziele in dem Projekt betont werden. Zurzeit scheinen die Ziele getrennt zu sein, weil die Deutschen den Alltag der finnischen Kultur und der Schule kennen möchten. Dagegen betonen die Finnen den Projektunterricht und den sprachlichen Aspekt.

In der Abbildung 1 (siehe Kapitel 2.1.2) wird die Entwicklung der transkulturellen Identität beschrieben. Der Prozess beginnt, wenn Menschen verschiedener Identitäten zusammentreffen und mit Hilfe ihrer Sprachkenntnisse die Kommunikation einleiten. Auf diese Weise lernen sie voneinander über ihre Kulturen und kulturellen Identitäten. Laut der Analyse der Untersuchungsergebnisse wurde dem Kennenlernen der Projektteilnehmer nicht genügend Beachtung geschenkt. Der erste Schritt der Entwicklung einer transkulturellen Identität wurde also nicht erfüllt. Das Thema Umweltkunst war auch sprachlich schon anspruchsvoll und deswegen hätten die Schüler auf irgendeine Weise auf die Zusammenarbeit vorbereitet werden sollen. Bei der Entwicklung der transkulturellen Identität (siehe Abbildung I) sollten die Teilnehmer in der Lage sein, über ihre Kulturen und kulturellen Identitäten kommunizieren zu können. Aber ohne ein sprachlich leichtes und interessantes Thema gelingt die transkulturelle Kommunikation nicht. Beim Abschiedsfest der Austauschwoche gab es ein gemeinsames Programm und nach Aussage eines Schülers

ist das Eis erst da gebrochen. Das Projekt braucht zwei Partner und deswegen spielt das beidseitige Engagement eine wichtige Rolle. Um die Zusammenarbeit zu entwickeln, sollte nach unserer Meinung die gemeinsamen Ziele und das Thema bestimmt werden, die beide Partner akzeptieren können und bereit sind, sich darin zu engagieren. Wegen des Engagements der Projektgruppe wäre es wesentlich, dass sich am Anfang der Austauschwoche die Schüler gegenseitig z. B. durch Spielen oder Planung kennenlernen könnten.

Die Aktivitäten des Projekts wurden sowohl mithilfe der Beobachtungen in der Austauschwoche als auch mithilfe der Frage "Was für Erfahrungen hast du in dem Projekt bekommen?" des Fragebogens untersucht. Nach unserer Meinung ist die Zusammenarbeit einen wichtigen Teil des transkulturellen Lernens, weil die die Steigerung der transkulturellen Identität entwickelt (siehe Abbildung 1). Deswegen wurde bei den Interviews und mit den Fragebogen über die Zusammenarbeit mithilfe die nächsten Fragen untersucht: "Was für eine Zusammenarbeit wird in diesem Projekt benutzt?", "Wie ist die Zusammenarbeit mit deutschen und finnischen Lehrern in verschiedenen Phasen des Projekts gelungen?", "Was für Probleme hast du bei der Zusammenarbeit bemerkt?" und "Was für Freundschaften hast du geknüpft?".

Nach Flechsig (2000, 4) ist der Ausgangspunkt der Transkulturalität das Verstehen sowohl der eigenen und als auch der anderen kulturellen Identitäten und beiderseitiges Lernen (siehe Kapitel 2.1.4). Diese Ideologie wird zum Beispiel beim Übernachten bei den Gastfamilien verwirklicht. Der ausländische Schüler und die Gastfamilie lernen voneinander neue kulturelle und sprachliche Tatsachen in der natürlichen Umgebung, wenn sie eine Woche zusammenleben. Es wurde auch herausgefunden, dass in einer Austauschwoche die deutschen und finnischen Teilnehmer zusammen die Stereotype behandelten, die die Entwicklung eigener transkulturellen Bewusstsein ermöglichen, wie die Abbildung 1 zeigt (siehe Kapitel 2.1.2). Sie konnten in der Aktivität über die Differenzen und die Gemeinsamkeiten zusammen überlegen und auf diese Weise wurde das Bewusstsein über die fremde transkulturelle Identität zugenommen.

Aus der Lehrerperspektive wird Transkulturalität verwirklicht, weil an dem Projekt die finnischen und deutschen Lehrer derselben Fächer beteiligt sind und sie während des gesamten Projekts zusammenarbeiteten. Die Musiklehrer der beiden Länder planten

zum Beispiel das Schülerkonzert 'Norssirock', auf dem die finnischen und deutschen Bands spielten. Laut Flechsig (2000, 3) entsteht die transkulturelle Erfahrung durch die gemeinsamen Tätigkeit mit den anderen Menschen, die verschiedene Kulturen haben. Nach unserer Meinung bot 'Norssirock' für die Lehrer eine gute Möglichkeit zur Entwicklung der transkulturellen Identität. Durch dieses Beispiel wird die Bedeutung des Kontextes in der Vermittlung der Transkulturalität betont (siehe Kapitel 2.1.4). Hier kann jedoch gefragt werden, warum für die Schüler auf dem Norssirock trotz gemeinsamer Spielgruppen die Entwicklung der transkulturellen Identitätsbildungsprozesse nicht möglich war. Es gab diverse natürliche Gelegenheiten zur Entwicklung einer transkulturellen Identität und einer kommunikativen Kompetenz. Leider wurden diese aber nicht genutzt, weshalb viele Aktivitäten des Projekts auf der interkulturellen Ebene blieben und die fremde kulturelle Identität passiv betrachtet wurde. Man sollte berücksichtigen in welchen Kontexten das transkulturelle Lernen angewendet werden könnte, weil der gute Wille nicht reicht, um Erfolg zu haben, weil das transkulturelle Lernen die Thematisierung und Klärung braucht (siehe Kapitel 2.1.4).

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lässt sich schließen, dass das Projekt nicht genügend kulturelle Konflikte für die Teilnehmer ermöglichte. Um die gemeinsamen Elemente der Transkulturalität zu finden, müssen Konflikte und Erleben von Fremdheit stattfinden (Hauenschild 2005, 3). Kaikkonen (2007, 43) stellt fest, dass die Lehrer mit den Schülern die kulturellen Konflikte behandeln und besprechen sollten (siehe Kapitel 2.4.3). Aus der Analyse geht hervor, dass einige Lehrer den Kollegen nicht ihre abweichenden Meinungen sagten. Daraus könnte geschlossen werden, dass die Lehrer sich unsicher bei der Zusammenarbeit fühlten. Deswegen kann gefragt werden, wie die Lehrer die Schüler ermutigen können, Konflikten zu begegnen, wenn sie selbst keinen Mut dazu haben.

Wenn die Ziele gut geplant sind, wird die Zusammenarbeit des Projekts kooperativ verwirklicht (Savonmäki 2007, 154). Es wäre denkbar, dass die Schüler miteinander das Thema des Projekts vor der Austauschwoche zusammen planen würden. Dies würde eine Basis für die Zusammenarbeit und für die Entwicklung der transkulturellen Identität aufbauen, in der die möglichen Konflikte entstehen könnten, die zusammen gelöst werden sollten. Dann können die Schüler durch die Konflikte auch gemeinsame Elemente und Interessen finden. Auf diese Weise würde Schritt für Schritt die



Entwicklung der transkulturellen Identität gefördert, wenn die Teilnehmer über ihre verschiedenen Identitäten sprechen könnten und schließlich eine neue gemeinsame transkulturelle Umgebung bilden. Aber natürlich muss man sich zuerst der Prinzipien des transkulturellen Lernens bewusst sein, um das in einem Projekt verwirklichen zu können. Es kann vermutet werden, dass die Teilnehmer sich dessen nicht bewusst waren oder keine Mittel hatten, die transkulturelle Ideologie verwirklichen zu können.

Natürlich kann die Überlegung angestellt werden, ob in unserem Fragebogen nicht tiefgründigere Fragen zum transkulturellen Lernen hätten gestellt werden können. Unserer Meinung nach wurden jedoch die Ziele und Meinungen zum Thema gründlich herausgearbeitet. Allerdings konnten die Forscher nicht in jeder Situation dabei sein und deswegen wurde die Transkulturalität der Aktivitäten und der Zusammenarbeit nur teilweise beobachtet. Außerdem sollte auch berücksichtigt werden, dass dieses Projekt bereits mehrere Jahre existiert und somit auch Erfahrungen der vorangegangenen Jahre in dieser Untersuchung hervorgebracht wurden.

### 6.1.3 Die Realisierung der Mehrsprachigkeit

Unsere Hypothese war, dass ein internationales Projekt die Mehrsprachigkeit zwischen den Teilnehmern aus beiden gymnasialen Oberstufen fördert. Die Untersuchung zeigt, dass unsere Hypothese nur in einigen Fällen stimmt. Im Folgenden werden zunächst die Fälle genauer zusammengefasst. Der Teil der Kommunikation konzentrierte sich auf die Mehrsprachigkeit in dem Fragebogen (Anhänge 2-5). Wir haben den Teilnehmern u. a. folgende Fragen gestellt, um die Mehrsprachigkeit in dem Projekt zu evaluieren: Welche Sprachen hast du im Projekt benutzt und wie ist es gelungen?; Welche Sprachen wolltest du mit Hilfe des Projekts verbessern und warum?; Welche Teilbereiche der Sprachen wolltest du mit Hilfe des Projektes verbessern und warum? Darüber hinaus haben wir gefragt: In welchen Situationen gab es Probleme mit der Sprache und in welchen Situationen hast du besonders Deutsch benutzt? In der Untersuchung stellte sich heraus, dass die Idee von der Deutschlehrerin kam. Sie wollte mit Hilfe des Projekts die Stellung des Deutschen in der Normaalikoulu verbessern. Aber zur Zeit können auch die Schüler, die nicht Deutsch gelernt haben, an dem Projekt teilnehmen.

Wie die Analyse oben nachgewiesen hat, wurden zwei Muttersprachen (Deutsch und Finnisch) und eine Fremdsprache (Englisch) in diesem Projekt gesprochen. Aus der

kommunikativen Perspektive wurde das Ziel der Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 2.2.1) bei den meisten Finnen verwirklicht. Dagegen wurde bei den Deutschen das Prinzip nicht verwirklicht, weil sie während des Projekts nur einige Phrasen auf Finnisch gelernt haben - aber nicht als eine gemeinsame kommunikative Sprache. Um das Ziel der Europäischen Kommission zu erfüllen, sollte in diesem Projekt die vielseitige Benutzung mindestens zweier verschiedener Sprachen betont werden. (Europarat 2001a, Kapitel 1.3) Obwohl die Deutschen in diesem Projekt nur eine Fremdsprache (Englisch) geübt haben, haben sie die Möglichkeit die finnische Kultur, Leute und Sprache kennenzulernen, was sehr wichtig bei der Förderung der Mehrsprachigkeit ist. Allerdings haben wir nicht gefragt, welche Sprachkenntnisse die Schüler in anderen Fremdsprachen hatten und ob sie die z. B. bei den Gastfamilien benutzten.

Wir wollten mit Hilfe der Fragen „Welche Sprachen wolltest du mit Hilfe des Projekts verbessern und warum?“ und „Welche Teilbereiche der Sprachen wolltest du mit Hilfe des Projekts verbessern und warum?“ herausfinden, ob die Teilnehmer das Projekt als Gelegenheit gesehen haben, ihre Sprachkenntnisse und kommunikativen Kompetenzen anzuwenden. Wie die Untersuchung zeigt, wollten die finnischen Schüler Deutsch und Englisch üben. Dagegen stellten nur einige der deutschen Schüler fest, dass sie ihre Sprachkenntnisse verbessern wollten. Die Untersuchung zeigte, dass sich die Mehrheit der finnischen Schüler von dem Projekt mehr Mut zum Sprechen und zur Kommunikation erhofften. Ein interessanter Aspekt fiel auf: Fast die Hälfte der deutschen Schüler wollte beiläufig Englisch sprechen können, obwohl sie das Projekt nicht als ein sprachliches Projekt sahen. Dagegen betonten die Lehrer die sprachlichen Aspekte nicht. Aus diesen Ergebnissen kann man schließen, dass die Schüler sich gegenseitig motivieren, in fremden Sprachen zu kommunizieren.

Laut de Cillia (2003, 37) wäre es wichtig, dass eine Sprache als Tor zu einer Sprachfamilie benutzt wird, um die Mehrsprachigkeit zu fördern. In diesem Projekt könnte Englisch als Tor-Sprache zu Deutsch gesehen werden, weil diese Sprachen zu derselben Sprachfamilie gehören. Die Untersuchungsergebnisse stützen die Definition von de Cillia (2003, 37). In der Untersuchung kam vor, dass besonders die finnischen Schüler erst etwas auf Deutsch erklärt hatten, dann aber mit Englisch fortsetzten, weil sie sich die deutschen Vokabeln nicht so leicht merken konnten. Bei der Beobachtung wurde auch eine interessante Bemerkung gemacht. Wenn der finnische Schüler den deutschen Schüler etwas gefragt hat, hat der Deutsche auf Englisch antwortet. Hier stellt

sich die Frage, ob er überhaupt die Mehrsprachigkeit anstreben wollte oder ob er dachte, dass der finnische Schüler seine Sprache nicht versteht. Diese Bemerkung kann so interpretiert werden, dass der deutsche Schüler Angst vor den Konflikten hatte. Es ist insbesondere hervorzuheben, dass die Schüler angespornt werden, den Konflikten zu begegnen und sie zu analysieren. Wie Kaikkonen (2007, 43-44) erwähnt (siehe Kapitel 2.3.3), entsteht ohne Konflikte kein starkes emotionales Lernen. Man sollte also auch berücksichtigen, dass genau die Konflikte für fremdsprachliches Lernen sehr wesentlich sind.

Die Ergebnisse stützen nicht die Definition von Kaikkonen (2007, 40-41,44), dass beim Fremdsprachenlernen, neben den fremdsprachlichen Fähigkeiten, gleichzeitig die Merkmale der Muttersprache und der Eigenkultur gelernt werden. Bezug genommen wird auf den Finnischkurs, welcher in der Austauschwoche organisiert wurde. Finnische Schüler nahmen allerdings nicht teil. Daher wurde dieses Ziel des Fremdsprachenunterrichts leider nicht erfüllt. Die finnischen Schüler begriffen vielleicht nicht, dass sie durch die deutschen Schüler auch etwas lernen können. Unserer Meinung nach sollten die Schüler mehr in Entscheidungen und die Umsetzung des Projekts eingebunden werden.

Nach Genesee (2002, 18) und Met (1998, 35-63) werden mehrsprachige Menschen in der Zukunft konkrete Vorteile haben und dadurch ist das Sprachenlernen der zweiten oder dritten Sprachen sehr effektiv, wenn es mit bedeutungsvollem Inhalt verbunden ist. (siehe Kapitel 2.2.) In der Austauschwoche gab es einige konkrete Aktivitäten für die Schüler, wie z. B. Volkstanz und Hallenhockey, die die Kommunikation zwischen den Teilnehmern erleichterten. Laut Rissanen (2002, 135-136) sollte die Kommunikation des Projekts ausführlich geplant werden, um eine erfolgreiche Kommunikation zu erreichen, insbesondere wenn die Partner eine größere physische Distanz haben. In diesem Projekt konnte man sehen, dass es keinen konkreten Kommunikationsplan gab, was unter den Befragten sowohl unklare Meinungen über das Thema und die Ziele als auch einige Probleme in der Kommunikation verursachten.

Wir wollten auch wissen, welche Probleme unter den Befragten auftauchten. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass als allgemeine Probleme des Projektes kommunikative Schwierigkeiten betrachtet wurden. Diese Ergebnisse waren nicht überraschend, weil diese Bereich wesentlich bei der internationalen Begegnung und

Kommunikation sind. Wie Hauenschild (2005, 3) erläutert, sollten die Probleme und Konflikte analysiert werden. Dadurch kann man eine transkulturelle Identität entwickeln. Die Schüler waren der Meinung, dass sie bei der Gastfamilie nur wenige Probleme hatten und sie die Probleme immer irgendwie lösen konnten. Die kommunikativen Probleme erschienen beim Einkaufen oder in der Schule. Insbesondere drückten die deutschen Schüler aus, dass sie die finnischen Führer nicht verstanden hatten, die auf Englisch gesprochen hatten. Das Interview zeigte auch, dass die Lehrer überlegt haben, ob das Thema Umweltkunst zu anspruchsvoll für die Schüler war. Es ist zu sehen, dass das Thema nicht die Kommunikation zwischen den Teilnehmer gefördert hat.

Ein sehr interessanter Aspekt war, dass die Umgebung in diesem Projekt eine große Rolle bei dem Gebrauch der Sprachen und der Realisierung der Mehrsprachigkeit spielte. Wie die Analyse nachgewiesen hat, hatten die finnischen Schüler bei der Gastfamilie mehr Mut, Deutsch zu sprechen, als in der Schule. Darüber hinaus sind die Umgebung Finnlands und Deutschlands bei der Realisierung der Mehrsprachigkeit sehr wichtig. In der Analyse stellt sich auch heraus, dass die Finnen in Deutschland mehr Deutsch gesprochen haben und die in Finnland mehr Englisch benutzt haben. Abschliessend wurde gefragt, was die Schüler früher hätten üben wollen, z. B. nach dem Weg zu fragen, Smalltalk, Flirten, den Anfang eines Gespräches. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schüler in diesen Situationen kommunikative und kulturelle Konflikte bemerkt haben. In der Zukunft könnte überlegt werden, ob z. B. mithilfe bestimmter Arbeitspaare und der schülerorientierten Aktivitäten die Mehrsprachigkeit besser gefördert werden könnte. Hier wird erörtert, ob dieses mehrsprachige Projekt in der gymnasialen Oberstufe eine Möglichkeit zum CLIL-Unterricht oder zum Unterricht in Projektphasen wäre.

Nach unserer Meinung haben wir ein umfassendes Verständnis der Mehrsprachigkeit in diesem Projekt mit Hilfe unserer Fragebögen und Interviews bekommen. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass das Projekt die Mehrsprachigkeit ermöglicht, aber nicht wirklich fördert. Man sollte z. B. das Thema im Bezug auf die Mehrsprachigkeit gründlicher zusammen planen. Die Teilnehmer wissen, dass sie die Möglichkeit mehr als einer Fremdensprache kommunizieren können. Die Teilnehmer sollten sich jedoch entschieden, möchten sie mehrsprachige Kompetenzen mithilfe des Projekts überhaupt fördern.

## 6.2 Reliabilität und Validität der Untersuchung

Die Validität einer Untersuchung zeigt, ob der Forscher durch die gewählten Methoden untersucht, was er plante. Bei dem Begriff Validität wird oft zwischen externer und interner Validität unterschieden. Die interne Validität meint, dass man die irrelevanten Variablen bei einer Untersuchung kontrolliert, mit dem Ziel eine Zuverlässigkeit zu erlangen. Die externe Validität hingegen beschreibt oft, wie gut man die Resultate generalisieren kann. (Finn & al. 2000, 28-29.) Diese Magisterarbeit basiert auch auf den von uns gemachten Beobachtungen, und deswegen können Resultate nicht völlig verallgemeinert werden. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die Validität höher ist, wenn die Befragten die Begriffe der Untersuchung verstehen (Metsämuuronen 2005, 187).

Bei der Transkribierung traten in dieser Untersuchung einige Probleme auf, weil die Stile der gesprochenen Sprache verschieden sind und die Forscher noch nie gesprochene Sprachen transkribiert hatten. In dieser Untersuchung haben die Forscher den Untersuchungsprozess und die gewählten Methoden gründlich beschrieben. Laut Hirsjärvi et al. (2009, 228) kann mit dem Begriff Triangulation die Validität der Untersuchung begründet werden, wenn in einer Untersuchung mehrere Methoden benutzt werden. Wichtige Bestandteil dieser Analyse waren Methoden, Forscher, Theorien und Materialien. Es entsteht sozusagen eine Kombination aus verschiedenen Methoden und eingesetzten Forschern, welche das Material sammeln und analysieren. Außerdem kann die Untersuchung viele theoretische Aspekte und verschiedene Typen des Materials beinhalten. (Denzin, 1970<sup>26</sup> zitiert durch Hirsjärvi & al. 2009, 233.) In unserer Untersuchung wurden alle vier Teile verwirklicht, weil zwei Forscherinnen das Material auf verschiedene Weise durch Interviews und Fragebögen sammelten. Das internationale Projekt wurde auch mit Hilfe mehrerer Theorien untersucht. Bei der Analyse wurden die Ergebnisse sowohl qualitativ als auch quantitativ vorgestellt. Jedoch bleibt laut Tuomi & Sarajärvi (2009, 103-104) die Analyse leicht auf der Ebene der Beschreibung, weil wegen der Inhaltsanalyse als Methode einige Schwierigkeiten vorkommen können, um tiefgehende Überlegungen über die Schlussfolgerungen

---

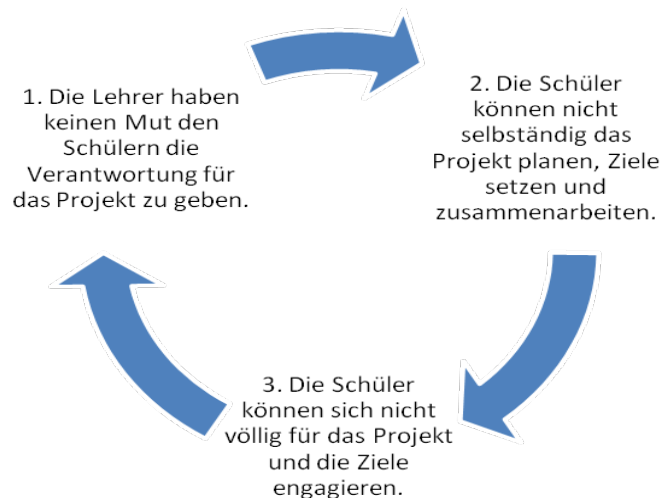
<sup>26</sup> Denzin, Norman K. 1970. *The research act*. Chicago: Aldine Publishing.

anzustellen. Es könnte in Frage gestellt werden, ob unsere Schlussbetrachtungen gründlich genug behandelt werden.

Zu Beginn unserer Analyse stellten wir die Untersuchungsfragen, ob und auf welche Weise die Transkulturalität und die Mehrsprachigkeit in diesem Projekt verwirklicht werden und welche Rolle die deutsche Sprache hat. Auf Grund der Länge der Untersuchungsfragen mussten diese nochmals formuliert werden. Bei der Analyse wurden die Untersuchungsergebnisse zuerst aus dem Blickwinkel der fünf Dimensionen von Schönemann & Wolff (2001, 177) kategorisiert: der kulturellen, der inhaltlichen, der sprachlichen Dimension, der Dimension der Umgebung und der Lerndimension (siehe Kapitel 2.3.1). Es fiel jedoch auf, dass diese Dimensionen der CLIL-Methode nicht völlig auf die Analyse unserer Untersuchungsfragen über die Transkulturalität und die Mehrsprachigkeit angewendet werden können. Deswegen wurden die Ergebnisse wiederum untergliedert. Diese Kategorisierung wurde mit Hilfe der Untersuchungsfragen formuliert. In unserer Analyse bedienten wir uns vieler Untersuchungsfragen, die enger hätten eingegrenzt werden können, um spezifischere Informationen als Ergebnisse zu bekommen.

### **6.3 Die zukünftigen Ausblicke für das Projekt und Untersuchungsvorschläge**

Auf Basis unserer Untersuchung möchten wir die Teilnehmer dieses Projektes anspornen, zusammen zu überlegen, wie und in welche Richtung sie in der Zukunft das Projekt entwickeln möchten. In der nächsten Abbildung 7 wird ein negativer Kreis des Engagements der Schüler in der Zusammenarbeit des internationalen Projekts vorgestellt, den wir mit Hilfe der Ergebnisse geplant haben. Während unserer Untersuchung konnten wir bemerken, dass die Lehrer keinen Mut haben, den Schülern die Verantwortung für das Projekt zu geben. Wenn die Schüler nicht selbstständig das Projekt planen können, Ziele setzen und zusammenarbeiten, können sie sich nicht völlig für das Projekt und die Ziele engagieren. Daraus folgt wieder das Misstrauen der Lehrer.



**Abbildung 7.** Der negative Kreis des Engagements der Schüler in der Zusammenarbeit des internationalen Projekts.

Die Untersuchungsergebnisse haben gezeigt, dass dieses Projekt nicht alle Möglichkeiten des transkulturellen und mehrsprachigen Lernens nutzt. Deswegen braucht das Projekt einige Veränderungen, um sich in der Zukunft entwickeln zu können. Als nächstes werden einige Fragen für die Entwicklung dieses internationalen Projekts vorgestellt, die hoffentlich den Teilnehmern bei der Planung, Verwirklichung und Bewertung des Projekts helfen.

9 Fragen an die Teilnehmer für die Entwicklung des Projekts:

1. Welche gemeinsamen und getrennten Ziele habt ihr (verschiedene Zielgruppen: Schulen, Schüler, Lehrer, Studenten, Unternehmen) in diesem Projekt?
2. Wie wird das Thema des Projekts gewählt und geplant?
3. Wie könnte die Kontinuität der zwei Austauschwochen genutzt werden?
4. Wie könnte das Engagement der Teilnehmer für alle Aktivitäten ermöglicht werden?
5. Auf welche konkrete Weise wird in dem Projekt die Mehrsprachigkeit der Schüler und der Lehrer gefördert?
6. Wie könnte zusammen ein Kommunikationsplan für das Projekt erstellt werden und welche Punkte würde er beinhalten?
7. Wie würde man eine funktionale Rolle der verschiedenen Sprachen in dem Projekt fördern?

8. Welche Lehrmethoden (CLIL, Projektunterricht usw.) sollen in diesem Projekt benutzt werden und welche den Schülern vermittelt werden?
9. Was für Bewertungsweisen (z. B. das Sprachenportfolio) sollen in diesem Projekt benutzt werden?

Unsere Untersuchung war nur ein kleiner Vorgeschmack darüber, was in diesem Projekt untersucht werden könnte. In der Zukunft könnte man untersuchen, wie ein völlig lernerorientiertes Projekt aussieht, wenn die Schüler es selbst planen. Interessant wäre somit zu untersuchen, was für eine Bedeutung die zunehmende Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Sprachen und anderen Fächern für die Mehrsprachigkeit der ganzen Schule hätte. Außerdem könnte untersucht werden, ob durch dieses mehrsprachige Projekt die Projektarbeit für die Schüler unterrichtet werden könnte. Genauer zu untersuchen wäre noch die Rolle der Gastfamilien als Projektteilnehmer. Ein weiteres Forschungsthema in diesem Bereich wäre die Entwicklung der pragmatischen Sprachfähigkeiten der Lehrer und der Schüler in den Aktivitäten und Begegnungen des Projekts. Interessant wäre es auch, der Frage nachzugehen, was für Möglichkeiten es gäbe, die CLIL-Methode effektiv in dem Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu verwirklichen.



## LITERATURVERZEICHNIS

**Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften** 2000. Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 [Amtsblatt L 232 vom 14.9.2001].

[\(http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:DE:PDF\)](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:DE:PDF). (12.3.2010).

**Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften** 2006. Entscheidung Nr. 1983/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008) [Amtsblatt L 412/44 vom 30.12.2006].

[\(http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:412:0044:0050:DE:PDF\)](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:412:0044:0050:DE:PDF). (13.3.2010).

**Apeltauer**, Ernst 1997. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

**Bauer**, Christa 2007. Multikulturalität als Chance- ein Trainingsprogramm aus Österreich. In: Hilligus, Annegret Helen & Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) Europa Kompetenz -durch Begegnung lernen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 71-77.

**Bredella**, Lothar & Delanoy, Werner 1999. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hg.) Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 11-31.

**Canoo Engineering AG**. Deutsches Wörterbuch und Grammatik. <http://www.canoo.net/services/WordformationRules/Derivation/To-A/Praefixe-F/trans.html>. (14.3.2010).

**Cook**, Vivian 1996. Second language learning and language teaching. Second Edition. London: Arnold.

**Coyle**, Do 2002. Against all odds: Lessons from Content and language integrated learning in English secondary schools. In: So, Daniel W.C. & Jones, Gary M. (Hg.) Education and Society in Plurilingual Contexts. Brussels: VUB University Press, S. 27-55.

**Coyle**, Do 2007. The CLIL quality challenge. In: Marsh, David & Wolff, Dieter (Hg.) Diverse Contexts-Converging Goals. CLIL in Europe. Frankfurt a.m: Peter Lang S. 47-58.

**Creese**, Angela 2005. Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms. Clevedon: Multilingual Matters.

**De Cillia**, Rudolf 2003. Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Sprachenvielfalt, Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H, S. 27-39.

**Du Bois-Reymond**, Manuela 2007. Europakompetenz als Herzstück eines neuen Lernverständnisses. In: Hilligus, Annegret Helen & Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) Europa Kompetenz- durch Begegnung lernen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 53-64.

**Ethnologue Languages of the world** 2009a.

[http://www.ethnologue.com/ethno\\_docs/distribution.asp?by=area#1](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area#1) (13.3.2010).

**Ethnologue Languages of the world** 2009b.

[http://www.ethnologue.com/ethno\\_docs/distribution.asp?by=size](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size) (13.3.2010).

**Europarat** 2001a. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 1.3.

<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/103.htm> (15.3.2010).

**Europarat** 2001b. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 1.1.

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (15.3.2010).

**Europarat** 2001c. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 5.2.3.2.

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020302.htm> (15.3.2010).

**European Commission** 2006. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.

[http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1652](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1652) (15.3.2010).

**Eurydice** 2005. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa; Ausgabe 2005; ISBN 92 894 8680-5.

[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/049DE.pdf.S.9](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049DE.pdf.S.9) (12.2.2010).

**Finn**, Mick, Elliot-White, Martin & Walton, Mike 2000. Tourism & Leisure Research Methods. Data Collection, Analysis and Interpretation. England: Pearson Education, S. 28-29.

**Flechsig**, Karl-Heinz 2000. Transkulturelles Lernen. In: Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen IIKD 2. <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> (22.1.2010).

**Genesee**, Fred 2002. Multilingual Education for the new Millennium. McGill University In: So, Daniel W.C. & Jones, Gary M. (Hg.) Education and Society in Plurilingual Contexts. Brussels: VUB University Press, S. 17- 36.

**Grasz**, Sabine 2004. Mehrsprachigkeit als Potential im Unterricht einer zweiten oder weiteren Fremdsprache. In: Mäkinen, Kaarina; Kaikkonen Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.) Future Perspectives in Foreign Language Education. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004. Oulu: Oulun Yliopisto, S. 99-107.

**Hall**, Edward T. 1997. Silent language. (1. Auflage 1959). New York: Doubleday.

**Hauenschild**, Katrin 2005. Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung.

<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/hauen/transkult.pdf>

(14.1.2010).

**Hentunen**, Anna-Inkeri 2004. Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Helsinki: WSOY.

**Hirsjärvi**, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsjärvi**, Sirkka, Remes Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

**Jyväskylän Normaalikoulun lukion opetussuunnitelma 2008**

<http://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja->

[opiskelu/opetussuunnitelma/ops\\_lukio\\_uusi/LOPS290305.pdf](http://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-opiskelu/opetussuunnitelma/ops_lukio_uusi/LOPS290305.pdf) (15.3.2010).

**Kaikkonen**, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.

**Kaikkonen**, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurien välisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, S. 49–61.

**Kaikkonen**, Pauli 2004. Vierauden keskellä - vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

**Kaikkonen**, Pauli 2007. Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa - Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. In: Hilligus, Annegret Helen & Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) Europa Kompetenz -durch Begegnung lernen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 37-44.

**Kara**, Hannele 2007. Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 315. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

**Kohonen**, Viljo 2000. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä: Suuntaviivoja ja mahdollisuuksia. Kielitaito autenttisen arvioinnin osana. [http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kohonen\\_readme.pdf](http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kohonen_readme.pdf) (16.3.2010).

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005**. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_de.pdf). (12.3.2010).

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008**. Der Vorschlag für eine Entscheidung des europäischen Parlaments und des Rates zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs 2008. [http://ec.europa.eu/culture/portal/events/pdf/proposal\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/culture/portal/events/pdf/proposal_de.pdf). (18.2.2010).

**Kupzok**, Ken 2006. Dokumentation der Praxiswerkstatt Transkultur. Halle/Saale: Friedenskreis Halle.e.V. [http://lernschritte.de/wpcontent/uploads/2007/07/Dokumentation\\_der\\_PraxiswerkstattTranskultur\\_des\\_FK\\_Halle.pdf](http://lernschritte.de/wpcontent/uploads/2007/07/Dokumentation_der_PraxiswerkstattTranskultur_des_FK_Halle.pdf) (15.3.2010).

**Launonen**, Leevi & Pulkkinen, Lea 2004. Koulu kasvuyhteisönä. In: Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (Hg.) Koulu kasvuyhteisönä kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, S.13-75.

**Legutke**, Michael K 2007. Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A Francke Verlag, S. 259-263.

**Lüsebrink**, Hans-Jürgen 2005. Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler.

**Luukka**, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.

**Maurer**, Helmut 2004. Finnland-Austausch 2003. In: Visser, Edzard, Schmude, Michael, Reitz, Suzanne & Kallfelz, Monika (Hg.) Görres-Gymnasium Jahresheft 2002-2003. Koblenz: Görres-Gymnasium, S. 7- 13.

**Met**, Myriam 1998. Curriculum decision-making in content-based instruction. In: Cenoz, Jasone & Genesee, Fred (Hg.) Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. Clevedo: Multilingual Matters, S. 35–63.

**Metsämuuronen**, Jari 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

**Mintzel**, Alf 1997. Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte - Streitfragen - Analysen - Befunde. Anleitungen für Lehre und Studium. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.

**Mitchell**, Rosamond & Myles, Florence 2004. Second language learning theories. Second Edition. London, New York. Arnold Publishers: Oxford University Press Inc.

**Oomen-Welke**, Ingelore & Schumacher, Tomas Pena 2005. Sprachlernen- Biografische Rekonstruktion zweisprachiger Schulkinder. In: Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina (Hg.) Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 289- 323.

**Opetushallitus** 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet.

[http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf) (15.3.2010).

**Opetushallitus**. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki:

Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. [www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)

(16.3.2010).

**Oxford**, Rebecca L. 1990. Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.

**Parovsky**, Angelika 1997. Interkulturelles Sehen und Sichtbar machen – Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache. In: Stegu, Martin & de Cillia, Rudolf (Hg.) Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft.. Beiträge zum 1. Verbal-Workshop, Dezember, 1994. Frankfurt a.m.: Peter Lang, S. 309–323.

**Piitulainen**, Marja-Leena 1997. Kielen sosiaalinen variaatio. In: Hakkarainen, Heikki J. et al. (Hg.) Saksan kielestä ja kulttuurista. Helsinki: Yliopistopaino, S. 137-148.

**Puustinen**, Marja 2008. Kunnissa kytee kielikatastrofi. In: Opettaja 1-2/2008, S. 8-10.

**Rasinen**, Tuija 2006. Perspectives on Content and Language Integrated Learning. The Impact of a Development Project on a School's Activities. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

**Rissanen**, Tapio 2002. Projektilla tulokseen – projektin suunnittelu, toteutus, motivointi ja seuranta. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Pohjantähti.

**Saarela-Kinnunen**, Maria & Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? In: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (Hg.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, S. 158–169.

**Savonmäki**, Pasi 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Schöfthaler**, Traugot 1984. Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. In: International Review of Education, S. 11-24.

**Scholter**, Wolfgang 1999. Einführung in den bilingualen Unterricht. In: Marsh, David & Marsland, Bruce (Hg.) Lehren und Lernen in Fremdsprachen. Ein Programm zur Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts. Jyväskylä: Universität Jyväskylä, S. 13-82.

**Schröder**, Konrad 2007. Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A Francke Verlag, S. 208-213.

**Schünemann**, Anja & Wolff, Dieter 2001. Dimensionen inhaltsbezogenen Lernens in der Fremdsprache. In: Marsh, David; Maljers, Anne & Hartiala, Aini-Kristiina (Hg.) Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors. Jyväskylä: University of Jyväskylä, S. 174-214. <http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/clil/clilprofiling> (14.12.2008).

**Takala**, Sauli 2002. Laajempi näkökulma vieraiden kielten opetukseen. In: Marsh, David (Hg.) CLIL/EMILE-The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä: University of Jyväskylä, S. 37-39.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf) (15.3.2010).

**Tuomi**, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi Oppimateriaalit.

**Unterholzner**, David 2003. Zum Begriff der „Transkulturalität“ bei Wolfgang Welsch. Universität Wien. <http://sammelpunkt.philo.at:8080/1400/1/se0304arbunterholzner.pdf> (12.1.2010)

**Vetter**, Eva 2007. Italienisch-, Spanisch- FranzösischlehrerInnen. Grenzen und Möglichkeiten ihrer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. In: Bachleitner, Norbert & Seidler, Andrea (Hg.) Zur Medialisierung gesellschaftlicher Kommunikation in Österreich und Ungarn: Studien zur Presse im 18. und 19. Jahrhundert. LIT Verlag Berlin-Hamburg-Münster, S. 85-114.  
<http://books.google.fi/books?id=5oOJsKFlxIMC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=Expertinnen+%C3%BCr+Mehrsprachigkeit&source=bl&ots=TAcQ-KEahr&sig=aGSsjxEJ8YL4MBawDT1oof9Z7iA&hl=fi&ei=GLifS->

[ioH470\\_AaUtnTDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=6&ved=0CB4Q6AEwBQ#v=onepage&q=Expertinnen%20f%C3%BCr%20Mehrsprachigkeit&f=false](http://www.zebra.or.at/lexikon.php?show=i) (14.3.2010).

**Volkman**, Laurenz 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz; Stierstorfer Klaus & Gehring, Wolfgang (Hg.) Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 11-47.

**Wallraff**, Barbara 2000. What global language? In: The Atlantic Monthly, Vol. 286 (Nov.). Boston: MA: The Atlantic Monthly Group, S. 52-66.

**Welsch**, Wolfgang 1995. Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. Beitrag wurde mit freundlicher Genehmigung übernommen. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.) Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995 / 1. Vj., Stuttgart 1995. [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/28.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf) (15.3.2010).

**Welsch**, Wolfgang 2002. Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 1/02. <http://www.ifa.de/pub/kulturaustausch/archiv/zfk-2002/der-dialog-mit-dem-islam/welsch> (14.3.2010).

**Wikström**, Eva 2000. Projekt och produktiv kommunikation. Göteborg: Ewa Wikström och BAS Förlag.

**Willman**, Arto 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetaivat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulun yliopisto.

**Wolff**, Dieter 2007. Content and language integrated learning: An Evaluation of the German Approach. In: Marsh, David & Wolff, Dieter (Hg.) Diverse Contexts-Converging Goals. CLIL in Europe. Frankfurt a.m: Lang, Peter, S. 56-74.

**Zebra** 2009. Lexikon. Stichwort "Interkulturalität". <http://www.zebra.or.at/lexikon.php?show=i> (15.3.2010).



## **ANHÄNGE**

### **ANHANG 1**

## **Das Austauschprogramm 2007-2008 zwischen der Normaalikoulu Jyväskylä und dem Görres - Gymnasium**

### **Integrierter Kurs INT10**

(Geschichte, Deutsch, Englisch, Kunst, Musik)

Die Schüler bekommen die Information über die Freunde aus Koblenz schon im Herbst und beginnen dann die Korrespondenz mit ihnen. In dieser Weise lernen Sie einander schon vor dem Besuch der Deutschen im Frühling kennen. Die Schüler nehmen an den Versammlungen in der Schule teil, in denen die Besuchprogramme geplant und die Schüler über den Austausch informiert werden. Der Kurs verlangt von den Schülern, dass sie selbst die Verantwortung übernehmen. Während des Kurses wird ein Koblenz - Portfolio, ein Reisetagebuch ausgearbeitet, in dem die Arbeiten und Reflektionen gesammelt werden. Die genaueren Details über die Vorbereitung des Portfolios bekommt man von den Lehrern. Das Koblenz-Portfolio kann entweder als Papierversion oder im Internet verwirklicht werden.

### **Die Kursaufgabe:**

#### **A. Gemeinsamer Teil**

- Die Verabredungen des Besuchprogramms
- Unterbringung
- Reiseführer in der Schule und in Jyväskylä
- Teilnahme an der Reise nach Helsinki im Frühling mit deutschen Gästen
- eine Woche als Austauschschüler in Deutschland
- Als Partnerarbeit; Morgenansprache/ Schreiben des Berichtes im Jahreshaft
- freiwillige Teilnahme an der Finanzierung der Reise, z. B. der Basar

## **B. Der Inhalt der Kursarbeit**

### **Koblenz- Portfolio**

Der Koffer ist ein Bericht über die Phasen und Ereignisse des Austauschprogramms. Außer schriftlichen und mündlichen Arbeiten können Bilder, Broschüren, Werbungen, Quittungen, Fahrkarten und Postkarten usw. beigefügt werden.

### **Die Vorstellung der Gastfamilie auf Deutsch/Englisch**

- Das Interview der Gastfamilie in Koblenz über interessante Themen
- Das schriftliche oder aufgenommene Interview
- Die Interviewfragen zusammenstellen, damit sie vor der Reise bereit sind

### **Die Geschichte des Ortes**

- Die Geschichte der Region Koblenz mit Wörtern und Bildern
- Die Auswahl nach dem Interesse und den Reiseprogrammen; Antike, Mittelalter, Neuzeit und gegenwärtige Geschichte

### **Kunst und Musik**

- Die Teilnahme an dem gemeinsamen Kunstprojekt mit Deutschen
- Der Besuch in den deutschen Museen/ Konzerten/ Musicals

### **Die Evaluation des Kurses:**

- Vorstellung des Koblenz-Koffers und die Evaluation des Kurses in der Prüfungswoche, zum vereinbarten Termin. Der Koffer kann mithilfe der Fremdsprache vorgestellt werden, so dass die Sprachlehrerin die Vorstellung auch als eine mündliche Prüfung nutzen kann.
- Die Schüler haben die Möglichkeit sich auf Geschichte, Sozialkunde, Kunst Musik oder Sprachen zu spezialisieren. In dem Fall kann der Schüler in dem gewählten Fach eine weitere Arbeit vorbereiten, wofür er eine extra Kursleistung bekommt. Die genaueren Anweisungen werden von den Lehrern gegeben.

### **Die Projektteilnehmer in der Normaalikoulu Jyväskylä:**

Lehrer:

Praktikanten: Sanna Hirvimäki ( Pro-Gradu Arbeit, Praktikum in Koblenz im Herbst 2008) Mari Karttunen (Pro-Gradu Arbeit)

## ANHANG 2

### **Das Gruppeninterview für die Lehrer in der Normaalikoulu Jyväskylä**

#### HINTERGRUNDINFORMATION

- Geschlecht:
- Fach:
- Jahren in der Normaalikoulu:
  1. Worüber hast du über das Projekt gehört?
  2. Warum hast du an dem Projekt teilgenommen?
  3. Was für internationale Erfahrungen hast du?
  4. Wie lange bist du im Projekt gewesen?
  5. Was für eine Rolle oder Tätigkeitsbeschreibung hast du in diesem Projekt gehabt? Hat sich das Projekt mit der Zeit geändert und wenn ja, wie?
  6. Was für Erwartungen hast du für das Projekt gehabt und wie haben sie sich verwirklicht?

#### SPRACHE UND KOMMUNIKATION

7. Wurde die Kommunikation im Projekt geplant? Wie?
8. Welche Sprachen hast du im Projekt benutzt und wie ist es gelungen?
9. Welche Sprachen wolltest du mithilfe des Projekts verbessern und warum?  
(Deutsch, Finnisch oder Englisch)
10. Welche Sprachen und Teilbereiche der Sprachen wolltest du mithilfe des Projektes verbessern und warum? (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen)
11. Welche Sprachen hast du in verschiedenen Phasen des Projekts benutzt? (die Planung, Verwirklichung, Evaluierung)
12. Wurden deine eigenen Sprachkenntnisse evaluiert? Wie?
13. Was für sprachliche Fertigkeiten hattest du, als du an dem Projekt teilgenommen hast?
14. Hättest du vor dem Projekt oder während dessen sprachlichen Unterstützung gewünscht?
15. Wie kommt die Mehrsprachigkeit in diesem Projekt zum Ausdruck?
16. Welche mehrsprachigkeitsbezogenen Aspekte gibt es in diesem Projekt?

17. Haben deine Sprachfähigkeiten einen Einfluss auf die Zusammenarbeit gehabt?  
Was für eine?

## DIE ZUSAMMENARBEIT

18. Was für eine Zusammenarbeit wird in diesem Projekt benutzt?
19. Wie ist die Zusammenarbeit mit deutschen und finnischen Lehrern in verschiedenen Phasen des Projekts gelungen?
20. Was für Probleme hast du bei der Zusammenarbeit bemerkt?
21. Warum wird die Zusammenarbeit gemacht?
22. Arbeiten die Fachlehrer in der Normaalikoulu zusammen? Was für eine Zusammenarbeit machen sie und in welchen Fächern?
23. Sollte man in der Schule die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern vermehren?
24. Was hast du von diesem Projekt bekommen?
25. Wie viel hast du Zusammenarbeit vorher gemacht?
26. Ist die Zusammenarbeit des Projekts weitergelaufen oder hat sie sich weiterentwickelt? Wenn ja, zwischen welchen Teilnehmern?
27. Wie könnten die Zusammenarbeit und die gemeinsamen internationalen Projekte die Mehrsprachigkeit fördern?
28. Wie könnte die Zusammenarbeit in der Zukunft entwickelt werden?
29. Was für Ziele gibt es im Projekt und wie sind sie gesetzt worden?
30. Wie wurde das Projekt evaluiert?
31. Wie ist die Zusammenarbeit mit der Rektorin gelungen?

## ANHANG 3

### **Fragen für die deutschen Lehrer über das internationale Projekt zwischen dem Görres-Gymnasium Koblenz und der Normaalkoulu Jyväskylä.**

#### Inhalt

1. Wo hast du von dem Projekt gehört?
2. Warum hast du an dem Projekt teilgenommen?
3. Was hat das Projekt von dir verlangt? Was hat das Projekt dir gegeben?
4. Was für Erwartungen und Ziele hast du für das Projekt gehabt und wie haben sie sich verwirklicht?
5. Was für eine Rolle hast du im Projekt gehabt?
6. Was für eine Rolle hatten die verschiedenen Fächer im Projekt?
7. Ist dieses Projekt ein Teil des Lehrplanes des Görres-Gymnasiums?
8. Welche Aufgabe gehört zu diesem Projekt ausser dem Austausch in Koblenz? (Kursbeschreibung)
9. Welche mehrsprachigkeitsbezogenen Vor- und Nachteile gibt es in diesem Projekt?
10. Wie wurde das Projekt evaluiert?

#### Kommunikation (Sprache)

11. Welche Sprachen hast du im Projekt benutzt? In welchen Situationen hast du diesen Sprachen benutzt?
12. Welche Sprachen wolltest du mithilfe des Projekts verbessern und warum? (Deutsch, Finnisch oder Englisch)
13. Was für sprachliche Fertigkeiten hattest du, als du an dem Projekt teilgenommen hast?
14. In welchen Situationen gab es Probleme mit der Sprache?

#### Die Zusammenarbeit

15. Wie ist die Zusammenarbeit mit deutschen und finnischen Lehrern in verschiedenen Phasen des Projekts gelungen?
16. Was für einen Einfluss haben eigene oder andere Sprachkenntnisse auf die Zusammenarbeit gehabt?
17. Wie könnten die Zusammenarbeit und die gemeinsamen internationalen Projekte die Mehrsprachigkeit fördern?
18. Wie könnte man in der Zukunft die Zusammenarbeit und dieses Projekt entwickeln?

## ANHANG 4

### **Das Gruppeninterview für die finnischen Schüler, die am Projekt teilgenommen haben.**

#### Kommunikation (die Sprache)

1. Wo hast du über das Projekt gehört?
2. Warum hast du an dem Projekt teilgenommen?
3. Hast du im Projekt mehr als eine Fremdsprache benutzt? Welche Sprachen hast du im Projekt benutzt?
4. In welchen Situationen hast du besonders Deutsch benutzt?
5. Was für Freundschaften hast du geknüpft? Hast du noch Kontakte mit denen und wie und in welchen Sprachen?
6. In welchen Situationen gab es Probleme mit der Sprache?
7. Wie hast du es gefunden, dass die verschiedenen Fachlehrer in den Workshops in der fremden Sprache unterrichtet haben?

#### Inhalt

8. Was für Erfahrungen hast du in dem Projekt bekommen?
9. Welche Sprachen und Teilbereiche der Sprachen wolltest du mithilfe des Austausches verbessern und warum? (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen)
10. In welchen Situationen hast du verschiedene Sprachen benutzt?
11. Was für eine Rolle hatten die verschiedenen Fächer im Projekt?

#### Kognitio (Denken und Lernen)

12. Welche Ziele und Erwartungen hast du im Projekt gehabt und wie haben sie sich verwirklicht?
13. Was für einen Einfluss haben eigene oder andere Sprachkenntnisse auf die Zusammenarbeit gehabt?
14. Was für sprachliche Fertigkeiten hast du zur Kommunikation mit den Schülern der Freundschaftsschule gehabt?
15. Welche Situationen hättest du früher üben müssen?

## ANHANG 5

### **Fragen an die deutschen und finnischen Schüler, die im Frühling 2008 am Projekt teilgenommen haben**

Geschlecht: Mädchen \_\_\_\_ Junge \_\_\_\_\_

Nationalität:

#### **Inhalt**

1. Worüber hast du über das Projekt gehört?
2. Warum hast du an dem Projekt teilgenommen?
3. Hast du frühere internationale Erfahrungen, wenn ja, welche?

#### **Kommunikation**

4. Welche Sprachen hast du im Projekt benutzt? In welchen Situationen hast du diese Sprachen benutzt?
5. In welchen Situationen hast du besonders Deutsch gesprochen?
6. Was für Freundschaften hast du geknüpft?
7. In welchen Situationen gab es Probleme mit der Sprache?
8. Wie hast du es gefunden, dass die verschiedenen Fachlehrer in den Workshops auf der fremden Sprache unterrichtet haben?
9. Was für sprachliche Fertigkeiten hast du zur Kommunikation mit den Schülern der Freundschaftsschule gehabt?
10. Welche Sprachen und Teilbereiche der Sprachen wolltest du mithilfe des Austausches verbessern und warum? (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen)
11. Was für Erwartungen und Ziele hast du für den Austausch gehabt und wie haben sie sich verwirklicht?
12. Was für Erfahrungen hast du über den Austausch bekommen?
13. Welche Kommunikationssituationen hättest du früher üben müssen?

## ANHANG 6

### **Feedback über den internationalen Austausch zwischen dem Görres-Gymnasium Koblenz und der Normaalkoulu Jyväskylä am 11.5.-18.5.2008**

**Ma 12.5** (Empfang, Führung durch die Schule, Kirchenbootfahrt)

**Ti 13.5** (Finnischkurs, Muminfilm, Kunstprojekt mit dem Aalto-Museum)

**Ke 14.5** ( Campusgelände, Atelier Heiska, Kunstprojekt)

**To 15.5.** (Besuch Keskisuomalainen, Norssi Rock, Volkstänze, Hallenhockey)

**Pe 16.5** ( Deutschunterricht mit Präsentation, Ränssi Gasthof)

**La 17.5** (Helsinki: Strassenbahnfahrt, Festung Suomenlinna usw.)

**Su 18.5** (Kiasma Führung)

**Sonstiges**