

Sprachen außerhalb der Schule – Erfahrungen finnischer  
Gymnasiasten während eines internationalen Schüleraustausches

Magisterarbeit  
Tiina Tiittanen

Universität Jyväskylä  
Institut für moderne und klassische Sprachen  
Deutsche Sprache und Kultur  
August 2015



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Tiina Tiittanen	
Työn nimi – Title Sprachen außerhalb der Schule – Erfahrungen finnischer Gymnasiasten während eines internationalen Schüleraustausches	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Elokuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 83 + 1 liite
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen suomalaisten lukiolaisten kokemuksia kansainvälisestä oppilasvaihdosta Saksassa. Yksi keskeisistä tavoitteistani oli selvittää, kuinka oppilaat kokevat vieraalla kielellä toimimisen autenttisissa tilanteissa, ja millaisia vaikutuksia ulkomailla oleskelulla on oppilasvaihtoon osallistuvan nuoren näkökulmasta. Lisäksi käsittelen tutkielmassani sitä, kuinka koulun vieraan kielen tunnit ovat lukiolaisten mielestä valmistaneet saksan käyttämiseen luokkahuoneen ulkopuolella. Kansainvälisyys sekä monipuolinen kielitaito ovat keskeisessä osassa muun muassa vuonna 2016 voimaan astuvien opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa. Vaikka aihe on ajankohtainen, on koululaisten liikkuvuutta sekä vaihtokokemuksia tutkittu tähän mennessä melko vähän.</p> <p>Tutkielman aineisto koostuu kuudesta temahaastattelusta, jotka kerättiin vuoden 2014 aikana. Haastatteluihin osallistui kuusi abiturienttia eri puolilta Suomea, ja he olivat viettäneet kuukaudesta kymmeneen kuukauteen oppilasvaihdossa Saksassa. Koska osallistujien taustat olivat muuten hyvin samankaltaiset, muodosti vaihdon pituus mielenkiintoisen vertailukohtan lukiolaisten välille. Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä käyttäen, sillä se soveltuu hyvin kokemusten tutkimiseen, jotka ovat keskiössä tässä tutkimuksessa.</p> <p>Oppilaiden vaihtokokemukset olivat pääasiassa myönteisiä, ja he kokivat tavoitteidensa täyttyneen. Saksan kielen oppiminen sekä kulttuuriin ja saksalaisiin tutustuminen olivat useimmin mainitut syyt vaihtoon osallistumiselle. Lukiolaiset kokivat saaneensa hyvät perustaidot koulun tunneilta, ja opettaja toimi usein kannustajana vaihtoprosessin suunnittelussa. Silti lähes kaikki kaipasivat lisää vapaata keskustelua sekä arkisanaston opettelua koulun tunneille, koska tämä valmistaisi oppilaiden mukaan hyvin aitoihin kielenkäyttötilanteisiin. Vaihdon pituudella osoittautui olevan yllättävän vähän merkitystä yksittäisen oppilaan kokemuksen kannalta. Vieraan kielen käyttämisen koettiin helpottuvan jo muutamissa päivissä tai viikoissa, ja myös kuukauden kesävaihtoon osallistuneet oppilaat huomasivat merkittäviä muutoksia kielitaidossaan. Varmuus käyttää saksaa sekä osittain myös muita vieraita kieliä kasvoi jo lyhyen vaihdon aikana. Yhtälailla lukiolaiset onnistuivat jo lyhyessä ajassa luomaan pysyviä kontakteja saksalaisiin. Tulokset osoittavat, että koululaisten kansainväliseen toimintaan satsaaminen on kannattavaa. Oppilaiden oman kokemuksen mukaan jo muutamilla päivillä tai viikoilla voi olla hyvin myönteinen vaikutus.</p>	
Asiasanat – Keywords Schüleraustausch, erfahrungsbasiertes Lernen, informelles Lernen, Authentizität	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	



# Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	7
2 SCHÜLERMOBILITÄT IN FINNLAND.....	10
2.1 Schülermobilität in finnischen Schulen.....	10
2.2 Organisieren des Austausches.....	13
3 AUSTAUSCHFORSCHUNG.....	15
3.1 Zur Terminologie der Austauschforschung.....	16
3.2 Geschichte der Austauschforschung.....	18
3.3 Frühere Studien über Dauer und Kontext.....	21
3.3.1 <i>Dauer des Aufenthaltes</i> .....	22
3.3.2 <i>Wirkung des zielsprachigen Kontextes</i> .....	24
4 ERFAHRUNGSBASIERTES LERNEN AUSSERHALB DER SCHULE.....	27
4.1 Formalität des Lernens während eines Austausches.....	28
4.2 Erfahrungsbasiertes Lernen.....	30
4.3 Erfahrungen im Fremdsprachenlernen und -lehren.....	32
4.3.1 <i>Erfahrung, Authentizität und Kontakte</i> .....	33
5 MATERIAL UND METHODEN.....	36
5.1 Untersuchungsfragen.....	36
5.2 Materialsammlung und Informanten.....	37
5.3 Untersuchungsmethode.....	40
5.4 Analysemethode.....	41
6 ERGEBNISSE.....	42
6.1 Gründe für den Schüleraustausch.....	43
6.1.1 <i>Gründe für und Erwartungen an den Schüleraustausch</i> .....	43
6.1.2 <i>Wie werden die Erwartungen erfüllt?</i> .....	46
6.2 Sprachgebrauch.....	50
6.2.1 <i>Vor dem Austausch</i> .....	50
6.2.2 <i>Während des Austausches</i> .....	54

6.2.3 Die Veränderung im Sprachgebrauch.....	59
6.3 Einstellungen der Beteiligten.....	61
6.3.1 Sprache und Sprachenlernen.....	61
6.3.2 Deutschland und die Deutschen.....	65
6.4 Dauer des Aufenthaltes.....	67
7 SCHLUSSFOLGERUNG.....	72
LITERATURVERZEICHNIS.....	79
ANHANG 1: Die Themen des Interviews.....	84

# 1 EINLEITUNG

In der heutigen Welt wird großer Wert auf gute Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen gelegt. Diese Fähigkeiten werden auch tatsächlich gebraucht, da kein Rückgang der Globalisierung zu erwarten ist, sondern das Phänomen sich ständig weiter entwickelt. Aus der Perspektive des einzelnen Menschen hat z. B. die neue Informationstechnologie das Leben in der letzten Zeit deutlich verändert und es ist immer leichter Kontakt mit Menschen überall in der Welt aufzunehmen. Darüber hinaus bewegen sich die Menschen mehr als je zuvor. Auf der staatlichen Ebene ist Finnland nicht nur ein Mitglied der Europäischen Union sondern auch der globalen Gesellschaft.

Die finnischen Schulinstitutionen spiegeln die globale Entwicklung wider und auch der Entwurf für die kommende Version des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe berücksichtigt die Globalisierung und die vielseitigen Sprachkenntnisse. Das Fremdsprachenlehren sollte die Motivation und die Fähigkeit der Lerner<sup>1</sup> vermehren, sich in sprachlich und kulturell vielseitigen Umgebungen zu beschäftigen. Außerdem wird das Wissen über verschiedene Sprachen miteinander verbindet und der Sprachgebrauch der Lerner in ihrer Freizeit in Betracht gezogen. Gleichzeitig werden die Lerner angespornt, Fertigkeiten für das lebenslange Sprachenlernen zu erwerben. (LOPS 2015: 115.) Im Entwurf werden auch Themenbereiche aufgeführt, die national als wichtige, fachübergreifende Lerninhalte und Werte angesehen werden. Als ein Themenbereich wird *das Kennen der Kulturen und die Globalisierung* genannt. (LOPS 2015: 26.) Es ist bemerkenswert, dass auch die Benutzung der fremden Sprachen außerhalb der Schule hervorgehoben wird. Im Entwurf wird nämlich angedeutet, dass der Fremdsprachenunterricht den Sprachgebrauch in authentischen Kommunikationssituationen fördern sollte.

Weil u. a. die Themen Sprachkenntnisse, Globalisierung und Kulturkenntnisse eine bemerkenswerte Position in dem neuen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe haben werden, ist es interessant herauszufinden, wie diese Themenbereiche in die Praxis umgesetzt werden. In der vorliegenden Arbeit werden die Erfahrungen finnischer Gymnasiasten während eines internationalen Schüleraustausches betrachtet. Die Mobilität und das Sprachenlernen in zielsprachigen Umgebungen sind bereits untersucht worden, aber die frühere Forschung konzentrierte sich vorwiegend auf die

---

<sup>1</sup> Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes stets beide Geschlechter gemeint.

Erfahrungen der Hochschulstudenten. Meiner Meinung nach ist es aber essenziell den Austausch auch aus der Perspektive der Schüler zu untersuchen, weil auch jüngere Lerner heutzutage zahlreiche Möglichkeiten haben an internationalen Tätigkeiten teilzunehmen. Darüber hinaus zeigt die frühere Austauschforschung, dass ein Austausch viele positive Auswirkungen sowohl auf das Sprachenlernen als auch auf sozialen Faktoren wie z. B. Motivation und Selbstsicherheit hat.

Die allgemeine Behauptung ist also, dass interkulturelle Erfahrungen von Vorteil sind, und auch das frühere Forschungswissen unterstützt größtenteils diese Behauptung. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist aber die Meinungen der finnischen Gymnasiasten zu hören. Um die Erfahrungen zu untersuchen, wurden sechs finnische Abiturienten interviewt, die einen Schüleraustausch in Deutschland gemacht hatten. Die Sprachlerngeschichten der Beteiligten waren relativ ähnlich, weil fünf von den sechs Informanten mit dem Deutschlernen schon in der Unterstufe angefangen hatten. Die Dauer des Auslandsaufenthaltes variierte zwischen einem Monat und zehn Monaten, was eine interessante Vergleichsmöglichkeit bietet. Um die Erfahrungen der Gymnasiasten zu untersuchen, wurden die folgenden Untersuchungsfragen gewählt:

1. Welche Gründe und Erwartungen für den/an den Austausch haben die interviewten Schüler und wie werden die Erwartungen ihrer Meinung nach erfüllt?
2. Wie beschreiben die Austauschschüler die Kommunikation in der fremden Sprache und bemerken sie irgendwelche Veränderungen im Laufe der Zeit?
3. Welchen Einfluss hat der Austausch auf die Einstellungen zur fremden Sprache und Kultur laut der Informanten?
4. Spielt die Dauer des Aufenthaltes eine Rolle bei den Ergebnissen?

Mit diesen Untersuchungsfragen möchte ich herausfinden, wie wichtig die finnischen Gymnasiasten den Schüleraustausch finden und wie sie den Sprachgebrauch in authentischen Kommunikationssituationen außerhalb der Schule erleben. Darüber hinaus wollte ich wissen, wie die Gymnasiasten die Rolle des schulischen Sprachenlernens einschätzen und wie gut der Deutschunterricht in Finnland sie auf den Austausch vorbereitet hat. Mit der dritten Untersuchungsfrage konzentriere ich mich auf die Einflüsse, die der Austausch auf die Lernenden und auf ihr interkulturelles Wissen hat. Die vierte Untersuchungsfrage stammt aus der früheren Austauschforschung, die oft die Auswirkung verschieden langer Aufenthalte untersucht hat.



Im Theorieteil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen dieser Untersuchung vorgestellt. Im Kapitel 2 wird kurz die Schülermobilität in Finnland betrachtet. Weil es noch relativ wenig Informationen über den Austausch der Jugendlichen im Schulalter gibt, sind internationale Tätigkeiten an finnischen Schulen im Allgemeinen unter die Lupe genommen worden. In dem Zusammenhang wird auch das Organisieren des Schüleraustausches in Finnland besprochen und einige Austauschorganisationen werden vorgestellt. Im Kapitel 3 wird das Forschungsgebiet Austauschforschung diskutiert. Das Kapitel 4 stellt die Idee des erfahrungsbasierten Lernens vor, das einen wichtigen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit darstellt. Das Lernen während eines Austausches basiert nämlich vor allem auf dem informellen Lernen, das außerhalb der Schulinstitutionen stattfindet. Die Beteiligten beobachten die fremde Kultur und den Sprachgebrauch in der zielsprachigen Umgebung, ohne dass die fremde Sprache bewusst beigebracht wird.

Das Kapitel 5 veranschaulicht den Prozess der Materialsammlung und der Analyse. In dem Kapitel werden sowohl die Analyse- und Untersuchungsmethoden als auch die Untersuchungsfragen vorgestellt. Außerdem wird eine kurze Vorstellung von jedem Informant gegeben. Das Kapitel 6 handelt von den Ergebnissen und wird in vier Unterkapitel eingeteilt, die den Themen der Untersuchungsfragen entsprechen. Um die Ergebnisse zu veranschaulichen, wurden Zitate der Informanten gewählt, die ins Deutsche übersetzt worden sind. Zum Schluss im Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und in den größeren Zusammenhang gesetzt. Im Anhang sind die Themen des Interviews zu sehen.

## 2 SCHÜLERMOBILITÄT IN FINNLAND

Die Mobilität der Schüler ist sowohl in Finnland als auch weltweit bisher wenig untersucht worden. Tan und Kinginger (2013:155) geben zu, dass es nur wenige Untersuchungen über die Erfahrungen der Austauschschüler gibt, und dass die Forscher sich mehr für den Studentenaustausch interessieren. Weichbrodt (2014: 33) berichtet über ähnliche Tendenzen im deutschsprachigen Raum und deutet an, dass das Thema Schüleraustausch in der sozialwissenschaftlichen Forschung nie sehr populär gewesen ist. Weichbrodt (2014: 33) stellt fest, dass deutschsprachige Arbeiten oft unveröffentlicht bleiben, und deswegen können sie für weitere Forschung nur begrenzt benutzt werden. In Finnland betrachtet Sakkinen (2002) Erfahrungen der finnischen Austauschschüler aus der Perspektive der Globalisierung und interkulturellen Kommunikation. Darüber hinaus fassen Rahikainen und Hakkarainen (2013) Erfahrungen der Schüler und Lehrer mit dem Austausch in nordischen Ländern zusammen. Einige Abschlussarbeiten sind auch über Schulpartnerschaften in der finnischen gymnasialen Oberstufe geschrieben worden (s. Hirvimäki & Karttunen 2010; Lahti 2011). Allerdings gibt es nur wenig Forschungswissen über den internationalen Schüleraustausch, der im Vordergrund dieser Arbeit steht.

Das Ziel dieses Kapitels ist die Rolle der Schülermobilität und genauer des Schüleraustausches in Finnland zu diskutieren. In Kapitel 2.1 wird die Rolle der Mobilität in finnischen Schulen behandelt. Als erstes wird ein Überblick über den finnischen Lehrplan gegeben und danach werden einige Fakten über die Schülermobilität vorgestellt. Das Hauptgewicht der vorliegenden Arbeit liegt auf dem internationalen Schüleraustausch, aber in diesem Kapitel werden auch im Allgemeinen die Mobilität und die Internationalisierung der finnischen Schüler betrachtet. Die Wahl basiert vor Allem auf der Tatsache, dass keine ausführlichen Statistiken über den Schüleraustausch in Finnland existieren. In Kapitel 2.2 wird die organisatorische Seite des Schüleraustausches beschrieben.

### **2.1 Schülermobilität in finnischen Schulen**

Der aktuelle finnische Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe wurde 2003 veröffentlicht. Zurzeit wird ein neuer Lehrplan formuliert und er soll spätestens im August 2016 eingeführt werden. Der Entwurf des neuen Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe ist aber seit April 2015 verfügbar und die Richtlinien sind schon am

13.11.2014 in der Verordnung des finnischen Kabinetts verkündet worden. Laut der Richtlinien des neuen Lehrplans werden Schüler angespornt, um aktive und verantwortliche Beteiligte auf der lokalen, nationalen, europäischen und globalen Ebene zu werden. Darüber hinaus sei ein Ziel des Lehrens, dass Schüler sich schriftlich und mündlich in den beiden offiziellen Sprachen und auch in fremden Sprachen ausdrücken können. (Finlex 942/2014.) Die Bildung sollte auch die Grundlagen für lebenslanges Lernen schaffen und den Lernern Fertigkeiten bieten, ihre zukünftige Karriere und ihr zukünftiges Leben zu planen. Es sieht so aus, dass die enge Beziehung mit außerschulischen Instanzen die allgemeine Tendenz in dem neuen Lehrplan sei. Nach den Richtlinien sollte die Gymnasiumbildung nämlich die Lerner auf Weiterbildung, Arbeitsleben, Unternehmertum und Gesellschaft vorbereiten. (Finlex 942/2014.) Das zentralste Ziel sei, dass die gymnasialen Oberstufen den Lernern eine gute Allgemeinbildung bieten und solche Fähigkeiten vermitteln, die sie später im Leben brauchen.

Der aktuelle Lehrplan von 2003 betont Fähigkeiten für die internationale Kooperation sowohl in den Werten als auch im Zusammenhang mit einzelnen Schulfächern. Die zentralsten Themen in Bezug auf die Internationalisierung sind nachhaltige Entwicklung, Interesse an sozialen Faktoren und Kennen anderer Kulturen (LOPS 2003: 24 - 25). Der Absatz, der Fremdsprachen behandelt, hebt auch die europäische Identität mit ihrer Multikulturalität und Mehrsprachigkeit hervor. Das Ziel des Sprachenlernens ist interkulturelle Kommunikation zu verbessern und nicht nur Wissen über die Sprache und die Sprachbenutzung, sondern auch über die Zielkultur aufzunehmen (LOPS 2003: 100). Obwohl der aktuelle Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe vor mehr als zehn Jahren veröffentlicht wurde, werden darin Internationalisierung und interkulturelle Tätigkeit als relativ wichtige Themen angesehen. Der Entwurf des kommenden Lehrplans hebt aber die Internationalisierung noch deutlicher hervor. Das Fremdsprachenlehren sollte nämlich die Motivation und die Fähigkeit der Lerner verbessern, sich in sprachlich und kulturell vielseitigen Umgebungen zu beschäftigen. Darüber hinaus wird erwähnt, wie Lerner zur Benutzung der Fremdsprachen auch in der Freizeit angespornt werden sollte. (LOPS 2015: 115.)

In Finnland werden die Ziele der Internationalisierung von CIMO, dem Zentrum für internationale Mobilität und Kooperation, gefördert. CIMO wurde 1991 gegründet und es sammelt, produziert und vermittelt Wissen über die Internationalisierung. Die zentralsten Arbeitsmethoden sind die Finanzierung der verschiedenen Projekte und das

Organisieren der Praktikums-, Austausch- oder Stipendienprogramme. Darüber hinaus ist CIMO verantwortlich für die Wissensvermittlung und Durchführung von EU-Programmen in Finnland und gleichzeitig unterstützt es z. B. die Position der finnischen Sprache im Ausland. (CIMO.) CIMO erfasst vielseitig die Mobilität der Studenten in seinen jährlichen Statistiken, die auf der Internetseite zu finden sind. Die Organisation hat aber einheitliche Tabellen nur über die Mobilität im Bereich Hochschulen und Berufsschulen.

Das Interesse an der Schülermobilität wird sehr wahrscheinlich allmählich größer und ein Zeichen dafür ist, dass CIMO 2013 den ersten Bericht über die internationale Tätigkeit der Schulen veröffentlichte. Die Befragung wurde den finnischen Gemeinschaftsschulen und gymnasialen Oberstufen geschickt und 46 % der Schulen beantworteten sie. Obwohl die Prozentzahl relativ klein blieb, hält CIMO die Ergebnisse für glaubwürdig. Laut des Berichtes nahmen über 11 000 Schüler und rund 3400 Lehrer an internationalen Programmen teil. Weil die Daten nicht von allen Schulen gesammelt wurden, sind die tatsächlichen Zahlen natürlich größer. Sogar 232 von den 378 gymnasialen Oberstufen beantworteten die Befragung, und dadurch war der prozentuale Anteil 61 % am größten im Vergleich zu anderen Schulinstitutionen. (Faktaa Express 5/2013.)

Die im Jahr 2013 gesammelten Daten zeigen, dass ältere Schüler wahrscheinlicher ins Ausland reisen. Die gymnasialen Oberstufen nämlich senden nicht nur Schüler und Lehrkräfte ins Ausland sondern sie empfangen auch internationale Gäste häufiger als die anderen Schulinstitutionen. Die Prozentanzahl der beteiligten Gymnasiasten liegt sogar bei 20 %, wenn die Anzahl der Schüler, die jährlich mit der gymnasialen Oberstufe anfangen, zugrunde liegt. Von den Kooperationspartnern war Deutschland eindeutig das wichtigste Land und danach kamen Schweden, Frankreich und Russland. Die Dauer der Reisen ist hauptsächlich weniger als 15 Tage und laut des Berichtes verbringen nur 11 % der Schüler in der gymnasialen Oberstufe eine längere Zeit als drei Monate im Ausland. Im Bericht wird die Schlussfolgerung gezogen, dass nicht alle Schulen die Anzahl der Beteiligten an dem internationalen Schüleraustausch gemeldet haben, weil der Austausch nicht als eine Tätigkeit der Schule angesehen wird. (Faktaa Express 5/2013.)

Weil Finnland ein Mitgliedstaat der Europäischen Union ist, trägt die EU ihren Teil auch zur finnischen Jugendmobilität bei. Die Bildungspolitik der Europäischen Union

stützt die persönliche Entwicklung und die Arbeitsmöglichkeiten des Individuums, weil die gute Bildung eine positive Wirkung auf drei verschiedenen Ebenen hat: individuell, national und EU-weit. Das Fremdsprachenlernen macht es leicht sowohl fremde Kulturen als auch neue Menschen und Lebensweisen kennenzulernen. Dadurch können gute Sprachkenntnisse den EU-Bürgern das Studium oder den Freiwilligendienst im Ausland ermöglichen oder zu besseren Arbeitschancen in der Zukunft führen. (Euroopan Unioni 2014.)

Die Rolle der Europäischen Union konkretisiert sich vor allem im Programm ERASMUS+, das für das ganze Bildungsspektrum von Kindergärten bis gymnasiale Oberstufen und Berufsschulen ausgerichtet ist. Das Programm fing 2014 an und es stützt die Kooperation europäischer Schulen und den Austausch von Schülern und Lehrkräften. (CIMO.) Die drei wichtigsten Tätigkeiten sind 1) bildungsbezogene Mobilität, 2) Kooperation und Partnerschaft und 3) Erneuerung der politischen Strategie. Neben der internationalen Mobilität ist also die Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Schulen im Bereich Bildung und Jugendliche wichtig. Darüber hinaus besteht eine zentrale Aufgabe des ERASMUS+ Projektes darin, dass es auf die gemeinsamen strategischen Ziele hinarbeitet. Die Technologie erleichtert heutzutage die Begegnung mit fremdkulturellen Menschen, und dadurch können auch virtuelle Projekte durchgeführt werden. Innerhalb des Projektes ERASMUS+ gibt es ein eigenes virtuelles Portal eTwinning, das es leicht macht, Kontakt mit Schulen überall in Europa aufzunehmen. (CIMO.)

Dass es noch keine ausführlichen Statistiken über die Mobilität der Schüler gibt, bedeutet auch, dass das Phänomen noch relativ neu und wenig untersucht ist. Trotzdem hat die Internationalisierung schon lange einen Platz in dem finnischen Lehrplan und die Richtlinien für die kommende Version enthalten die Idee, dass finnische Schüler heutzutage nicht nur einen Teil der europäischen sondern auch der globalen Gesellschaft sind. Der Bericht von CIMO zeigt auch, dass internationale Tätigkeit eine relativ große Rolle besonders in den finnischen gymnasialen Oberstufen spielt. Deswegen wäre es wichtig mehr Wissen über das Phänomen zu sammeln und zu beurteilen, ob die Jugendmobilität als Phänomen entwickelt werden kann.

## **2.2 Organisieren des Austausches**

In Finnland wird der Schüleraustausch durch Schulen oder verschiedene Austauschorganisationen organisiert (Maailmalle.net). Wenn die finnische Schule z. B.

eine Partnerschule im Ausland hat oder ansonsten international aktiv ist, kann das eine Methode für das Organisieren des Austauschplatzes sein. Außerdem gibt es zahlreiche Austauschorganisationen, die entweder kommerzielle Unternehmen oder non-kommerzielle Organisationen sind. Demzufolge variieren einige Faktoren u. a. der Inhalt und die Kosten je nach Organisation oder Programm.

Die Länge des Aufenthaltes variiert auch zwischen den Programmen. Für Gymnasiasten und Berufsschüler ist es möglich ein ganzes Studienjahr im Ausland zu verbringen. Trotzdem gibt es auch Programme verschiedener Länge zwischen einer Woche und einigen Monaten. (Maailmalle.net.) Die zentralsten Unterschiede zwischen den Veranstaltern bestehen aus den Kosten und den Kriterien für die Auswahl der Austauschschüler und daraus ob frühere Sprachkenntnisse verlangt werden. Viele Organisationen wollen die Austauschschüler interviewen und in einigen Fällen können die Interviews Geld kosten. Laut der Webseite von Rotary müssen die gewählten Schüler zu dem besten Viertel in ihrer Klasse gehören (Suomen Rotary). Einige Organisationen bieten eine Möglichkeit sich um ein Stipendium zu bewerben, das zumindest einen Teil der Kosten decken kann.

Einige Aspekte sind jedoch gemeinsam für die traditionellen Austauschprogramme. Das heißt, der Lerner wird in einer Gastfamilie untergebracht und er nimmt im Zielland an dem Schulunterricht teil. Obwohl der Schüler die Schule besucht, ist es charakteristisch für Auslandsaufenthalte, dass die Schularbeit der ausländischen Schule in der finnischen Schule meistens nicht anerkannt wird, sondern der Austausch etwas Zusätzliches zu den Kursen der eigenen Schule ist. (Maailmalle.net.)

AFS ist die älteste Austauschorganisation in Finnland und jährlich gehen ungefähr 200 Jugendliche durch AFS ins Ausland. Die Organisation ist international und agiert in über 60 Ländern. Ihre Tätigkeit basiert ausschließlich auf freiwilliger Arbeit. (AFS.) Eine weitere non-kommerzielle Austauschorganisation YFU arbeitet in Finnland seit 1958 und ihre Grundidee beruht auf Freiwilligkeit (YFU). Außerdem bietet die Rotary - Organisation Jugendlichen Austauschprogramme an, die von ein paar Wochen bis zu einem ganzen Schuljahr variieren (Suomen Rotary). Die Organisationen AFS, YFU und Rotary bieten alle eine große Vielfalt von Zielländern überall in der Welt an.

Der Verband der Finnisch-Deutschen Vereine (SSYL) bringt Finnen zusammen, die sich für die deutsche Sprache und Kultur interessieren, und dadurch fördert er die Beziehungen zwischen Finnland und Deutschland. In Zusammenarbeit mit seinem

deutschen Kooperationspartner Deutsch-Finnische Gesellschaft e.V. (DFG) organisiert SSYL Schüleraustausch zwischen Finnland und Deutschland. SSYL bietet Programme verschiedener Länge an und die Möglichkeiten sind das ganze Schuljahr, drei Monate und der Sommeraustausch von ungefähr einem Monat. (SSYL.) Pohjola-Norden konzentriert sich auf die Kooperation der nordischen Länder Schweden, Norwegen, Dänemark, Island und Finnland. Die Organisation operiert in Finnland offiziell seit 1924, aber in anderen Ländern existiert sie einige Jahre länger. Pohjola-Norden stützt den Schüleraustausch in nordischen Ländern vor allem durch Stipendien, um die Schulgruppen oder einzelne Beteiligte sich bewerben können. (Pohjola-Norden.)

Die kommerziellen Unternehmen bilden eine andere Gruppe von Austauschmöglichkeiten. In Finnland operieren z. B. EF, STS, TR-Kielimatkat und sie bieten eine große Vielfalt von verschiedenen Programmen an, die teilweise sehr speziell auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet sind. Oft übernachten die Schüler in einer Gastfamilie, aber z. B. EF ermöglicht die Unterkunft auch in Wohnheimen mit anderen Jugendlichen. Außerdem bieten die kommerziellen Unternehmen auch kürzere Sprachkurse mit einigen Wochen an, die sich besonders auf das Sprachenlernen konzentrieren und in dem Fall wird das Programm größtenteils von der Firma organisiert.

Die Vielfalt von Organisationen, die Schüleraustauschprogramme organisieren, ist relativ groß. Beispielsweise bietet die Webseite von CIMO ([Maailmalle.net](http://Maailmalle.net)) mehr Information über die verschiedenen Austauschmöglichkeiten und dort können die einzelnen Organisationen verglichen werden. Dadurch können auch Hyperlinks zu den Webseiten der vielen Programmanbieter gefunden werden.

### 3 AUSTAUSCHFORSCHUNG

Obwohl die Mobilität kein neues Phänomen ist, haben Auslandsaufenthalte heutzutage eine herausragende Position in der Gesellschaft erhalten. Laut Ehrenreich (2008: 29) zeigen die Medien ein immer größer werdendes Interesse an Auslandsaufhalten und im Arbeitsleben wird großer Wert auf Auslandserfahrungen gelegt. Es entstehen immer mehrere Möglichkeiten ins Ausland zu gehen und fremdsprachigen Personen zu begegnen. Die Veränderung ist in allen Altersgruppen zu sehen, aber die Mobilität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird als besonders wichtig angesehen und deutlich gefördert. Heutzutage gibt es zunehmend Gelegenheiten auch für Schüler gemeinsame Projekte mit ausländischen Jugendlichen durchzuführen. Die Bedingungen

in dieser globalen Welt, in der Menschen sich bewegen und sich in multikulturellen Umgebungen beschäftigen, haben auch das Interesse der Forscher geweckt. In der vorliegenden Arbeit werden die Austausch Erfahrungen der finnischen Gymnasiasten behandelt, und deswegen wird die Mobilität aus der Perspektive der Schüler betrachtet.

In diesem Kapitel wird das Forschungsgebiet Austauschforschung behandelt. In 3.1 wird die zentralste Terminologie der Austauschforschung erklärt und die Wahl für die Begriffe der vorliegenden Untersuchung begründet. Weil eine große Anzahl von Studien im Bereich Austauschforschung auf Englisch veröffentlicht wird, werde ich auch die terminologischen Unterschiede zwischen der deutsch- und englischsprachigen Literatur betrachten. Darüber hinaus wird die Position des Schüleraustausches im ganzen Forschungsgebiet erläutert. Danach bietet das Unterkapitel 3.2 einen Einblick in die Geschichte der Austauschforschung. Zum Schluss werden in 3.3 noch einige frühere Studien darüber vorgestellt, wie die Dauer oder der Zielsprachige Kontext die Austausch Erfahrung beeinflussen.

### **3.1 Zur Terminologie der Austauschforschung**

In der englischsprachigen Literatur wird hauptsächlich der Begriff *Study Abroad research* benutzt. *Study Abroad* wird ins Deutsche wörtlich als Auslandsstudium übersetzt, also das ganze Forschungsgebiet bedeutet dann auf Deutsch die Forschung des Auslandsstudiums. Der deutsche Äquivalent zu *Study Abroad research* ist die Austauschforschung, die in der deutschen Literatur benutzt wird (u. a. Thomas et al. 2007; Ehrenreich et al. 2008). Es gibt jedoch einen zentralen Unterschied zwischen der englischen und der deutschen Terminologie: nämlich der Bedeutungsunterschied zwischen den Wörtern *Student* und *Studium* in den beiden Sprachen. Im Deutschen bezieht sich das Wort Auslandsstudium bloß auf den Studentenaustausch, der in einer Hochschule stattfindet. Im Deutschen bedeutet das Wort *der Student* genau genommen „jemand, der an einer Universität oder Hochschule studiert“ (Langenscheidt). Im Englischen benutzt man dagegen das Wort *a student* auch für Schüler, die in ein Gymnasium gehen (Oxford Dictionaries). Dagegen bezieht sich das Wort *der Schüler* im Deutschen auf „ein Kind oder ein Jugendlicher, die zur Schule gehen“ (Langenscheidt).

Demzufolge konzentriert sich die englische *Study Abroad* -Forschung nicht nur auf das Auslandsstudium der Hochschulstudenten sondern auch auf den Schüleraustausch der



Gymnasiasten. In der deutschen Literatur deckt die Austauschforschung den Begriff Schüleraustausch ab, der nur eines der vielen Aufenthaltsformate ist. Freed (1995: 5) äußert, dass der Begriff Auslandsstudium (*Study Abroad*) hauptsächlich im amerikanischen und europäischen Kontext benutzt wird und dass die ähnlichen Erfahrungen auch Austausch (*exchanges*) genannt werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird die Terminologie nach den deutschen Konventionen benutzt, obgleich auch die englische *Study Abroad* -Literatur über Erfahrungen der Hochschulstudenten eine relativ bedeutende Rolle für die theoretischen Grundlagen dieser Untersuchung spielt. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass die *Study Abroad* -Forschung sich in meisten Fällen auf die Aufenthalte der Hochschulstudenten konzentriert, während die Erfahrungen der Gymnasiasten weniger untersucht werden (Tan & Kinginger 2013: 155). Es gibt also nicht genug Forschungswissen allein über den Schüleraustausch. Neben dem Begriff Schüleraustausch wird auch das Wort Aufenthalt benutzt, das eine allgemeine Beschreibung für eine „Anwesenheit (der Person) an einem Ort für eine bestimmte Zeit“ ist (Langenscheidt). Da die Austauscherfahrungen der Gymnasiasten im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen, werden die Begriffe Austausch und Aufenthalt benutzt, weil sie sich nicht allein auf Hochschulstudenten und -studium beziehen.

Der Bereich Austauschforschung ist sehr komplex, denn sowohl die Zielgruppen als auch die programmatischen Aspekte können sehr stark variieren (vgl. Coleman 2013: 43 - 44; Ehrenreich et al. 2008: 10). Weichbrodt (2014: 7) stellt fest, dass bildungsbezogene Aufenthalte viele Unterkategorien haben u. a. Auslandsstudium, Schüleraustausch, Sprachlernaufenthalt, längere Reise, Au-Pair-Aufenthalt und internationaler Freiwilligendienst. Er gibt die folgende Definition für bildungsbezogene Aufenthalte:

Bildungsbezogene Aufenthalte sind längere, aber zeitlich begrenzte Aufenthalte in anderen Ländern als dem Herkunftsland, die zumeist im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter als Individualreisen unternommen werden und zumindest teilweise einen direkten oder indirekten Bildungszweck haben (formale Bildung, Spracherwerb, globales/soziales Lernen, Weiterentwicklung der Persönlichkeit und/oder berufliche Orientierung und Qualifikation. (Weichbrodt 2014: 7.)

Die Definition trifft auf den internationalen Schüleraustausch zu, der auch in der vorliegenden Arbeit behandelt wird, da die Beteiligten eine begrenzte Zeit im Ausland verbrachten und zumindest einen indirekten Bildungszweck hatten. Allerdings

unterscheidet sich der internationale Schüleraustausch von den anderen Formaten darin, dass er in der Jugend stattfindet. Das verstärkt die Intensivität der Austausch Erfahrung, weil viele Jugendliche noch in der Lage sind, sich gut an eine neue soziale Umgebung anzupassen und dort eine Rolle einzunehmen. (Weichbrodt 2014: 21.)

Weichbrodt (2014: 20) konstatiert, dass der Begriff Schüleraustausch eine Reihe unterschiedlicher Formate beschreibt. Die Gemeinsamkeit der Austauschformate ist, „dass Kinder oder Jugendliche im Schulalter aus einem Land an einer Begegnung mit Personen aus einem oder mehreren anderen Ländern teilnehmen“. Darüber hinaus gibt es auch Unterschiede innerhalb des Schüleraustausches, z. B. Dauer, Alter der Teilnehmer, Art der Unterbringung, Einzel- oder Gruppenformat und Organisationsform (Weichbrodt 2014: 20). In der vorliegenden Arbeit geht es um eine relativ heterogene Gruppe, weil es sich in allen Fällen um einen Austausch einer einzelnen Person handelt. Alle Beteiligten standen an der Schwelle zum Erwachsensein und lebten während des Aufenthaltes in einer Gastfamilie. Außerdem wurde der Austauschplatz entweder durch die Deutsch-Finnische Gesellschaft oder durch eine Schulpartnerschaft organisiert. Der einzige Faktor, der einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Informanten bildet, ist die Dauer des Aufenthaltes. Der Einfluss der Dauer auf den Aufenthalt wird genauer in Kapitel 3.3.1. betrachtet.

### **3.2 Geschichte der Austauschforschung**

Magnan und Lafford (2012: 525) formulieren, dass die Austauschforschung ein Bereich der Zweitspracherwerbsforschung ist, der sich auf die Wirkung des Auslandsstudiums auf das Sprachenlernen konzentriert. Laut Magnan und Lafford (2012: 525) ist der Ausgangspunkt der Austauschforschung die Idee, dass das authentische Input und die Interaktion mit Muttersprachlern eine ideale Umgebung für das Sprachenlernen ist. Allen (2010: 27) hebt hervor, dass die Austauschforschung bis Mitte 1990 einen Auslandsaufenthalt als notwendig für das Sprachenlernen ansah. Die Natur der Austauschforschung ist jedoch interdisziplinär, denn die Mobilität der Menschen kann aus vielen Blickwinkeln untersucht werden.

Freed (1998: 32) teilt mit, dass die Literatur über die Rolle der Aufenthalte beim Fremdsprachenlernen seit den späten 1960er Jahren zunahm. Eine der bemerkenswerten Studien war von John Carroll (1967), der zeigte, dass ein Auslandsaufenthalt ein gutes Vorzeichen für die spätere Sprachkompetenz ist. (Freed 1998: 33.) Laut Freed (1998: 32) können die Aufenthalte aus zwei verschiedenen Perspektiven untersucht werden.

Einerseits liegt das Interesse der Forscher an (meist mündlichen) Sprachfähigkeiten, die der Aufenthalt beeinflusst. Andererseits interessiert sich die Austauschforschung für die Beobachtungen der Schüler oder Studenten, und was für eine Wirkung diese Beobachtungen auf das Lernen haben.

Vor dem Anfang der 1990er Jahre maßen die meisten Studien die Sprachkenntnisse der Austauschstudenten mit verschiedenen Tests. In den 1980er Jahren benutzten die Forscher *Oral Proficiency Interview* (OPI) für das Messen der mündlichen Sprachfähigkeiten. Laut Freed (1998: 35) waren die früheren Studien normalerweise kurzfristig und sie hatten oft keine Kontrollgruppen, die ihre Gültigkeit auf die Untersuchung des Sprachenlernens im ausländischen Kontext reduzierte. In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren entstand eine Gruppe von Studien, die die Austauschwirkungen aus verschiedenen Perspektiven betrachteten. Es gab sowohl große, multidimensionale Studien als auch individuelle Studien, die sich auf ein einzelnes Gebiet der Sprache konzentrierten. (Freed 1998: 36.)

In dem deutschen Kontext hat der internationale Schüler- und Jugendaustausch nach dem Zweiten Weltkrieg eine große Rolle gespielt. Für die Nachkriegsgeneration war es nämlich wichtig Kontakte zu knüpfen und ihr Augenmerk wieder auf ein geeintes Europa zu richten. In den 50er und 60er Jahren entstanden die ersten Programme und Jugendwerke, die den Austausch der Jugendlichen ermöglichten. (Thomas et al. 2007: 11 - 12.) Die sozialwissenschaftliche Austauschforschung begann in der Bundesrepublik bereits in den 50er Jahren und sie setzt das Wissen von sozialen, psychologischen, pädagogischen und didaktischen Traditionen zusammen (Ertelt-Vieth 2005: 94). Im Jahr 1959 wurde in der Bundesrepublik Deutschland der „Sozialwissenschaftliche Studienkreis für Internationale Probleme“<sup>2</sup> gegründet. Innerhalb des Studienkreises wurde eine Arbeitsgruppe „Austauschforschung“ ins Leben gerufen, die z. B. über die Forschungsarbeiten diskutiert. (Thomas et al. 2007: 12.) In den 1970er Jahren interessierten die Forscher sich für die Kulturkontakte und die Kommunikation und damals wurde festgestellt, dass das interkulturelle Lernen eine mögliche Anforderung der internationalen Schüler- und Jugendprogramme sei (Ertelt-Vieth 2005: 94). 1988 wurde der „Forscher-Praktiker-Dialog zur internationalen Jugendbegegnung“ gegründet, der ein weiteres Forum für die Diskussion über Schüler- und Jugendmobilität schuf (Thomas et al. 2007: 13).

---

<sup>2</sup> Seit 2007 steht SSIP für Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für Internationale Perspektiven. Quelle: <http://www.ssip-web.de/> (Letzter Aufruf am 13.8.2015)

In der deutschen Austauschliteratur spielt das interkulturelle Lernen durch einen Auslandsaufenthalt eine bedeutende Rolle, und mehrere Studien aus dieser Perspektive existieren (vgl. Breitenbach 1979<sup>3</sup>; Ertelt-Vieth 2005; Thomas et al. 2007). Weichbrodt (2014: 33) deutet an, dass einige wissenschaftliche Arbeiten zum internationalen Schüleraustausch in den letzten Jahren veröffentlicht worden sind, obwohl das Thema generell nie sehr populär gewesen ist. Weichbrodt (2014: 33) erwähnt, dass die aktuellen deutschsprachigen Publikationen aus dem Bereich der Pädagogik und Psychologie stammen. Für weitere Informationen über die wissenschaftlichen Arbeiten zum Schüleraustausch in Deutschland siehe z. B. Ehrenreich et al. 2008; Wrulich 2013<sup>4</sup>; Thomas et al. 2007; Bachner und Zeuschel 2009<sup>5</sup>.

Im Laufe der Zeit ist auch die Vielfalt der Interessen der Forscher breiter worden. Früher stand die allgemeine Entwicklung der Sprachkompetenz im Mittelpunkt der Forschung, während im 21. Jahrhundert u. a. Lernprozesse, individuelle Unterschiede, die Rolle des Kontextes und Dimensionen der soziokulturellen Kompetenz eine bedeutende Rolle spielen. (DuFon & Churchill 2006a: vii.) Die Austauschforschung folgt nämlich der allgemeinen Linie der Zweitsprachenerwerbsforschung und in der letzten Zeit hat das Interesse der Forscher an soziokulturell geprägten Theorien zugenommen. Gleichzeitig werden die qualitativen Forschungsmethoden häufiger benutzt. (Magnan & Lafford 2012: 525.) In der Mitte der 90er Jahre fing die sogenannte zweite Welle der Austauschforschung an, als die Forschung auch auf die pragmatischen und soziokulturellen Aspekte übergriff (Magnan & Lafford 2012: 525). Die neuen Tendenzen waren im Allgemeinen in der Zweitsprachenerwerbsforschung zu sehen und Block (2003) nennt dieses Phänomen eine soziale Wende (*social turn*).

Der Anfang der 90er Jahre war also ein wichtiger Wendepunkt in der Geschichte der Austauschforschung. Damals wurde der erste Sammelband veröffentlicht, der exklusiv die Erfahrungen der Sprachenlerner untersuchte (Kinginger 2013: 3). Ferguson (1995) stellt im Vorwort des Bandes *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* fest, dass die Zeit gekommen sei, die bestehenden Studien zu einem Werk

---

<sup>3</sup> Breitenbach, D. 1979. Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Bd. 5: Ergebnisse und Empfehlungen. Saarbrücken.

<sup>4</sup> Wrulich, A. 2013. Transnationalisierung durch Schüleraustausch? Überlegungen zur Internationalen Jugendarbeit. In: Herz, A. & Olivier, C. (Hg.) Transmigration und Soziale Arbeit. Ein öffnender Blick auf Alltagswelten. Hohengehren: Schneider Verlag (Grundlagen der Sozialen Arbeit, 30), S. 127–144

<sup>5</sup> Bachner, D. J. & Zeuschel, U. 2009. Students of four decades. Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience. Münster: Waxmann

zusammenzufassen und auf diese Weise die Grundlagen für weitere Studien zu schaffen. Er erwähnt auch, dass in der Zukunft das Forschungsgebiet sehr wahrscheinlich beträchtlich wachsen werde und dass das Gebiet als ein wichtiger Teil der Zweitsprachenerwerbsforschung anerkannt werde. Die Begründung des Journals für interdisziplinäre Forschung des Austauschstudiums (*Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*) im Jahr 1994 ist auch ein Beweis für das wachsende Interesse an Auslandsaufenthalten. Das Journal behandelt kritisch die Themen der Austauschforschung und interessiert sich für die intellektuelle Entwicklung der Studenten in einem internationalen und interkulturellen Kontext. (*Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*.)

Dank der zweiten Welle der Austauschforschung wird die Entwicklung der Sprachkenntnisse heutzutage nur als ein Aspekt der positiven Auswirkungen eines Aufenthaltes angesehen. Die individuellen Faktoren wie persönliches Wachstum, neue Lernstrategien oder eine erhöhte Motivation werden auch zu den positiven Zielen gezählt. (Magnan & Lafford 2012: 526.) Die neueren Studien richten die Aufmerksamkeit dagegen auf das individuelle Wesen und die Komplexität der sozialen Situation, in der der Aufenthalt geschieht. (Magnan & Lafford 2012: 531.) Magnan und Lafford (2012) geben eine Reihe von Beispielen für die möglichen Forschungsaspekte, z. B. Dauer, Unterbringung, Hintergrund der Lerner, Sprachkontakte, Kontakt durch Medien, Motivation, Identität und Persönlichkeit. Heutzutage untersucht man das Verhältnis zwischen sozialen und kontextualen Aspekten und individuellen Faktoren. (Magnan & Lafford 2012: 537.)

In diesem Kapitel wurden sowohl die zentralsten Punkte der Geschichte der Austauschforschung als auch die aktuellen Themen des Forschungsgebiets erläutert. Allerdings folgt die Austauschforschung der allgemeinen Linie der Zweitsprachenerwerbsforschung, denn das Interesse an sozialen und kulturellen Aspekten hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Gleichzeitig fingen die Forscher an Rücksicht auf die individuellen Unterschiede der Programmteilnehmer zu nehmen und zunehmend die qualitativen Forschungsmethoden zu benutzen.

### **3.3 Frühere Studien über Dauer und Kontext**

In diesem Teil der Arbeit werden die früheren Studien über die Dauer und den Lernkontext der Aufenthalte vorgestellt. Diese zwei Blickwinkel werden genauer betrachtet, weil sie relevant für das Thema der vorliegenden Arbeit bzw. für die

Austauscherfahrungen der finnischen Gymnasiasten sind. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse der beiden Forschungsthemen wichtige Informationen über den Einfluss des Austausches. Das frühere Forschungswissens könnte sowohl für das Organisieren der Austauschprogramme als auch für das Lernen in Schulinstitutionen nützlich sein.

### *3.3.1 Dauer des Aufenthaltes*

Die Rolle der Dauer des Aufenthaltes ist ein Aspekt, der sowohl Forscher als auch Schüler und Lehrer interessiert. Obwohl die Forschung über den Einfluss der Dauer noch relativ knapp und inkohärent ist (Churchill & DuFon 2006b: 23), haben die Forscher einige allgemeine Tendenzen herausgefunden. Die Dauer des Aufenthaltes kann entweder aus der Perspektive des Sprachenlernens oder aus der Perspektive der sozialen Faktoren erforscht werden. Die Forschung zu den sozialen Aspekten ist aber gering und die meisten Studien konzentrieren sich auf die Veränderungen in der Motivation, der Einstellung oder der Wahrnehmung der Beteiligten (Allen 2010: 28). In diesem Unterkapitel werden einige Ergebnisse der früheren Studien behandelt.

Die meisten früheren Untersuchungen zeigen, dass längere Aufenthalte mehr Gelegenheiten für das Lernen bieten (Martinsen 2010: 505). Dwyer (2004) berichtet über eine große, langfristige Studie, die die programmatischen Aspekte (u.a. Unterkunft, Dauer, Sprachenlernen) und die studentischen Ergebnisse untersuchte. Die Studie stützt die übliche Annahme, dass ein ganzes Studienjahr einen bedeutenderen und dauerhafteren Einfluss auf die Beteiligten hat (Dwyer 2004: 161). Davidson (2007: 279) ist auch der Meinung, dass ein kurzfristiger Auslandsaufenthalt (z. B. 1-6 Wochen) sehr wahrscheinlich eine zu kurze Zeit für eine große Entwicklung der kulturellen und sprachlichen Kenntnisse ist.

Schmidt-Rinehart und Knight (2004: 256) fragten Gastfamilien über die Anpassung der Austauschstudenten und sie antworteten, dass je länger der Aufenthalt ist desto besser die Studenten sich in ihrer Meinung anpassen und die fremde Sprache lernen. Es sieht so aus, dass die bessere Anpassung an die neue Umgebung ein Vorteil der längeren Aufenthalte sei. Mehrere Forscher stimmen darin überein, dass langfristige Aufenthalte positive Wirkungen auf Lerner haben. Es ist aber wichtig auch kürzere Aufenthalte zu untersuchen, denn die Zahl der kurzfristigen Programme ist in der letzten Zeit gestiegen und mehr Wissen wird dadurch gebraucht.

Allen (2010) untersuchte eine Gruppe von amerikanischen Hochschulstudenten, die an einem Programm von sechs Wochen in Frankreich teilnahm. Ihre Intention war zu erfahren, was für einen Einfluss der Aufenthalt auf die Motivation der Studierenden hatte. Allen stellt fest, dass die Motivation für das Lernen und die Benutzung des Französischen in der Zukunft nur bei den Studenten stieg, die vom Anfang an den Aufenthalt als eine sprachliche Erfahrung ansahen. Diejenigen, die vorwiegend praktische Gründe für das Sprachenlernen hatten, besaßen dagegen keine große Motivation für das spätere Sprachenlernen. (Allen 2010: 44.) Es sieht so aus, dass die integrative Motivation schon während eines kürzeren Aufenthaltes zu positiven Wirkungen auf die spätere Bereitschaft zur Sprachbenutzung führen kann.

Einige Untersuchungen zeigen einen Vorteil der kürzeren Aufenthalte für Anfänger oder Lerner, die sonst wenig interkulturelle Erfahrung besitzen. Davidson (2007: 279) gibt zu, dass ein kürzerer Aufenthalt bei Anfängern die Motivation für das spätere Sprachenlernen positiv beeinflussen kann. Lewis und Niesenbaum (2005: 252) zeigen ähnliche Ergebnisse, weil sie feststellen, dass ein kurzfristiger Aufenthalt auch für diejenigen eine Chance anbietet, die sonst nicht viel reisen. Außerdem können die Schüler oder Studierenden ermutigt werden, später an einem längeren Auslandsaufenthalt teilzunehmen. Regan (1998) und Magnan und Back (2007: 54) fanden heraus, dass die Austauschstudenten mit niedrigeren Sprachkenntnissen sich während eines kürzeren Aufenthalt entwickeln können.

Allen und Herron (2003) untersuchten Studenten, die an einem Sommeraustauschprogramm teilnahmen. Sie wollten herausfinden, wie ein kurzer Aufenthalt vier verschiedene Faktoren, mündliche Sprachkenntnisse, Hörverständnis, integrative Motivation und Sprechangst, beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprachkenntnisse sich verbesserten und die Sprechangst sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb des Klassenzimmers abnahm. Allerdings blieben die integrative Motivation und die Einstellungen zum Sprachenlernen auf demselben Niveau vor und nach dem Sommerkurs. (Allen & Herron 2003: 382.)

Nach Martinsen (2010: 520) können einige Austauschstudenten schon in sechs Wochen kleine aber bedeutende Fortschritte in ihren mündlichen Sprachkenntnissen und in der interkulturellen Sensitivität machen. Martinsen (2010: 519 - 520) betont die Wichtigkeit der Kultur im Fremdsprachenklassenzimmer, weil die Beteiligten, die bessere kulturelle Sensitivität besaßen, ihre Sprachkenntnisse mehr entwickelten. Dwyer (2004: 161)

berichtet in ihrer langfristigen Untersuchung, dass ein kurzer Sommeraustausch von sechs Wochen, im Vergleich zu einem Austauschsemester, wahrscheinlicher positive und nachhaltige Wirkungen hat. Laut Dwyer kann ein möglicher Grund dafür sein, dass die kürzeren und intensiveren Programme normalerweise gründlich geplant sind. (Dwyer 2004: 161.)

Obwohl die früheren Untersuchungen teilweise gegensätzliche Ergebnisse vorstellen, könnte man konstatieren, dass auch kürzere Aufenthalte positive Wirkungen sowohl auf Sprachkenntnisse als auch auf die affektiven Faktoren u. a. Motivation und Selbstbewusstsein haben können. Das ist demzufolge ein günstiges Ergebnis, weil nicht alle Lerner die Möglichkeit haben ein ganzes Schuljahr im Ausland zu verbringen. Eine längere Zeit führt wahrscheinlicher zu größeren Fortschritten bei den Sprachkenntnissen, aber die Dauer ist nur einer der vielen Faktoren, die das Auslandserlebnis beeinflussen. Im nächsten Kapitel wird die Auswirkung des Lernkontextes besprochen.

### *3.3.2 Wirkung des zielsprachigen Kontextes*

Ein Aufenthalt in einem zielsprachigen Land wird oft als etwas Positives für das Sprachenlernen angesehen. Eine allgemeine Behauptung ist, dass die in der fremdsprachigen Kultur verbrachte Zeit sprachliche und kulturelle Kenntnisse vermehrt und die Interaktion mit Muttersprachlern automatisch zu fließenden Sprachkenntnissen führt. In der Wahrheit hängen die positiven Auswirkungen des Aufenthaltes von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. In diesem Kapitel wird die Bedeutung des Lernkontextes für das Sprachenlernen diskutiert.

Der Kontext des Auslandsaufenthaltes bietet den Lernern einen Zugang zur authentischen Sprachbenutzung und zu den vielseitigen kommunikativen Situationen mit Muttersprachlern (Hernández 2010: 650). Neben der reicheren Sprachbenutzung außerhalb des Klassenzimmers sind die Lerner im Auslandskontext oft im intensiveren Kontakt mit der Sprache als im Heimatland u. a. durch die lokalen Medien. Trotzdem können die Lerner nicht immer die Möglichkeiten des Auslandsaufenthaltes ausnutzen, denn manchmal existieren z. B. sprachliche Schwierigkeiten, die das Erlebnis negativ beeinflussen. (Segalowitz & Freed 2004: 174.) Pérez-Vidal und Juan-Garau (2011: 161) beschreiben den Auslandskontext als „bedeutungsorientiert“, weil die Lerner im zielsprachigen Kontext die Fremdsprache durch die Kommunikation üben und dann die indirekten Lernmechanismen benutzen.



Der Lernkontext ist eine der wichtigsten Faktoren, die die Art und Weise beeinflussen, wie Lerner die Fremdsprachen erwerben (Collentine 2009: 218). Eine große Menge von Studien vergleicht das Fremdsprachenlernen zwischen den zielsprachigen und eigensprachigen Kontexten, d. h. welche Unterschiede es zwischen dem Lernen im Heimatland und im Ausland gibt. Erzieher und Forscher interessieren sich vor allem für die Studien, die die Sprachfähigkeiten der Studenten in den zwei Kontexten vergleichen, damit sie die Wirkung des Austauschenerlebnisses evaluieren können (Lafford 2004: 202). Segalowitz und Freed (2004: 196) geben zu, dass die zwei Kontexte zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen können, aber dass das Phänomen in der Wirklichkeit viel komplexer sein kann. Die einzelnen Kontexte sind immer unterschiedlich in Bezug auf die Möglichkeiten, die sie bieten, so wie es immer individuelle Unterschiede zwischen Lernern gibt.

Segalowitz und Freed (2004) untersuchten das Verhältnis zwischen dem Lernkontext und der Entwicklung der mündlichen Leistungsfähigkeiten in zwei Bereichen: in der sprachlichen Gewandtheit und der Sprachkompetenz. Sie betrachteten eine Gruppe von erwachsenen Englischlernern im Heimatland und im Auslandskontext. Sie fanden heraus, dass die Studenten, die im Ausland studierten, im Vergleich zu ihren Kommilitonen im Heimatland, bemerkenswerte Fortschritte bei den mündlichen Sprachkenntnissen machten. (Segalowitz & Freed 2004: 192) Hernández (2010: 659) zeigt, dass die Austauschstudenten die Sprache viel mehr außerhalb des Klassenzimmers benutzen als die Kommilitonen im Heimatland. Außerdem können sie ihre mündlichen Sprachkenntnisse bedeutend verbessern. Magnan und Back (2007) konzentrieren sich auf den Einfluss der Sprachkontakte auf die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz im Auslandskontext. Alle Beteiligten ihrer Untersuchung konnten ihre mündlichen Sprachkenntnisse entweder verbessern oder auf gleichem Niveau als vor dem Aufenthalt halten (Magnan & Back 2007: 49).

Collentine (2004: 245) deutet an, dass die Austauschstudenten bessere narrative Fähigkeiten besitzen und semantisch vollständigere Aussagen bilden als diejenigen, die im Heimatland studieren. Der mögliche Grund dafür könnte sein, dass die Austauschstudenten täglich über ihren Alltag mit der fremden Sprache erzählen und dadurch ihre Fähigkeiten verbessern können. Lafford (2004) untersucht die Benutzung der kommunikativen Strategien zwischen den zwei Kontexten: Heimatland und Ausland. Die Ergebnisse zeigen, dass die Austauschstudenten mit Muttersprachlern ohne größere kommunikative Probleme einen Dialog führen können. Nach Lafford

(2004: 217) liegt das möglicherweise an den besseren narrativen und diskursiven Fähigkeiten und der größeren Gewandtheit der Austauschstudenten.

Collentine (2004) behandelt in seiner Studie die Wirkung des Lernkontextes auf die grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Laut Collentine (2004: 244-245) ist das formale Klassenzimmer vorteilhaft, wenn es um die Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten geht. Segalowitz et al. (2004: 14) beweisen in ihrer Studie auch den Vorteil des formalen Klassenzimmers beim Grammatiklernen. Sie erwähnen, dass die im Heimatland gebliebenen Studenten besonders die grammatischen Aspekte besser beherrschen, weil die Grammatik im formalen Klassenzimmer betont wird.

Die Art der Unterbringung spielt eine relativ bedeutende Rolle für den Auslandsaufenthalt. Der traditionelle Schüleraustausch findet oft in einer Gastfamilie statt, während Hochschulstudenten üblich in Studentenwohnheimen oder privaten Wohnungen wohnen. Theoretisch bietet die Unterbringung in einer Gastfamilie den Schülern eine wünschenswerte Umgebung, weil sie vom Anfang an im direkten Kontakt mit der Zielkultur und -sprache sind, während sie sich aber trotzdem sicher und wohl fühlen können. (Schmidt-Rinehart & Knight 2004: 254.) Die meisten Ergebnisse der Studie von Schmidt-Rinehart und Knight (2004) stützen die Vermutung, dass die Unterbringung in einer Gastfamilie vorteilhaft für das Sprachenlernen ist. Die befragten Familien halfen den Studierenden aktiv beim Sprachenlernen und versuchten sie so zu betrachten als ob sie ihre eigenen Kinder wären. (Schmidt-Rinehart & Knight 2004: 259.) Tan und Kinginger (2013: 160) schlagen auch vor, dass die Unterbringung in einer Familie eine passende Umgebung für die sprachliche Sozialisation schafft, und dass diejenigen, die sich der Familie und Schule anpassen, bedeutende Fortschritte in den Sprachkenntnissen und in der Akkulturation machen.

Einige Studien bezweifeln dagegen die Wichtigkeit der Gastfamilie (Wilkinson 1998; Segalowitz & Freed 2004; Magnan & Back 2007). Wilkinson (1998: 33) deutet an, dass die Gastfamilie keine vorteilhafte Umgebung für die Unterbringung während des Austauschstudiums sei. Wilkinson (1998) stellt fest, dass die Unabhängigkeit von der Gastfamilie bei einigen Sommeraustauschstudenten zu negativen Gefühlen führte. Magnan und Back (2007: 50) fanden auch heraus, dass es keine bedeutende Rolle für das Sprachenlernen spielt, ob die Studenten mit Muttersprachlern oder Nicht-Muttersprachlern wohnen. Laut Segalowitz und Freed (2004: 193) machten dagegen die

in Gastfamilien untergebrachten Studenten keine größeren Fortschritte bei den mündlichen Sprachkenntnissen.

Hernández (2010: 660) konstatiert, dass die Lerner, die größere integrative Motivation besitzen, mehr Kontakt mit der Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers haben als die Lerner mit kleinerer Motivation. Das Ergebnis war in den beiden Lernkontexten zu finden. Außerdem führt laut Hernández (2010: 660) der Kontakt mit der Zielsprache bei Austauschstudenten zu bemerkenswerten Fortschritten. Nur wenige Studien zeigen, wie das Wissen über die positiven Eigenschaften des Aufenthaltes so verwendet wird, dass es das Lernen im formalen Klassenzimmer stützen könnte (Hernández 2010: 651). Deswegen gibt Hernández (2010: 660 - 661) einige Vorschläge, wie das formale Klassenzimmer von den Ergebnissen der Austauschforschung profitieren könnte. Es wäre wichtig die Diskussion im Klassenzimmer zu vermehren und die authentische Sprachbenutzung zu stützen. Außerdem sollte der Lehrer die Studenten motivieren sich mit der Zielkultur zu beschäftigen, und er sollte bewusste Methoden vorstellen, wie die Lerner fortgeschrittene Sprachfähigkeiten erreichen.

Obwohl die Forscher sich nicht darüber einig sind, welche Faktoren den Auslandskontext erfolgreich machen, zeigen die meisten Studien einen Vorteil für den Auslandsaufenthalt. Laut der Untersuchungen machten die Austauschstudenten nämlich in einem bestimmten Zeitraum größere Fortschritte bei den mündlichen Sprachkenntnissen als ihre Kommilitonen, die im Heimatland blieben. Die Studenten, die im formalen Klassenzimmer studierten, übertrafen die Austauschstudenten nur im Grammatiklernen. Darüber hinaus könnte das Forschungswissen sowohl den Lehrern in formalen Klassenzimmern als auch den Programmkoordinatoren im Bereich Schüleraustausch helfen. Lehrer könnten z. B. die authentische Sprachbenutzung unterstützen, Lerner motivieren und sich auf diskursive Aspekte des Sprechens konzentrieren.

## 4 ERFAHRUNGSBASIERTES LERNEN AUSSERHALB DER SCHULE

Das Lernen während eines Austausches findet in erster Linie außerhalb des formalen Klassenzimmers statt. Weil das intensive Lernen im formalen Klassenzimmer meistens kein Ziel des internationalen Schüleraustausches ist, passiert das Lernen vor allem in alltäglichen Situationen, wenn Austauschschüler neue Erfahrungen sammeln und sie

reflektieren. Infolgedessen sind der Lerner und seine Erfahrungen an der zentralsten Stelle im ganzen Lernprozess. Die Erfahrungen und Kontakte in authentischen Situationen bestimmen das Lernen während eines Schüleraustausches.

In diesem Kapitel wird das außerschulische Fremdsprachenlernen aus der Perspektive der Erfahrung und genauer des erfahrungsbasierten Lernens betrachtet. Das Thema ist relevant für die vorliegende Arbeit, weil die Sammlung neuer Erfahrungen während des Auslandsaustausches zentral ist. Darüber hinaus lernten die Informanten dieser Untersuchung Deutsch während des Austausches nicht im formalen Klassenzimmer sondern in informellen Kontexten. Als erstes wird die Formalität des Lernens während eines Austausches besprochen. In Kapitel 4.1 werden die üblichsten Lernformen definiert und mit Hilfe des Wissens wird die Formalität des Lernens während eines Austausches charakterisiert. Danach wird das Modell des erfahrungsbasierten Lernens vorgestellt und in Unterkapitel 4.3 wird das erfahrungsbasierte Lernen dann im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens behandelt. In dem Zusammenhang werden die drei wichtigen Begriffe Erfahrung, Authentizität und Kontakt genauer besprochen.

#### **4.1 Formalität des Lernens während eines Austausches**

In diesem Kapitel werden die zentralsten Unterschiede zwischen den drei üblichen Lernformen non-formell, formal und informell erklärt. Das Ziel des Kapitels ist zu beweisen, wie die Formalität des Lernens während eines Austausches am besten charakterisiert wird. Traditionell ist formales Lernen mehr untersucht worden, aber das Interesse der Forscher an anderen Lernformen ist in letzter Zeit wesentlich gestiegen.

Benson (2011: 10) formuliert, dass formales Lernen und Lehren das Lernen bedeutet, das in Institutionen stattfindet und normalerweise das Lehren im Klassenzimmer enthält. Kirchhöfer (2004: 86) präzisiert, dass formales Lernen Lernprozesse bezeichnet, die fremdorganisiert sind und auf curriculare Lernziele gerichtet sind. Außerdem wird der Lernrhythmus von außerhalb bestimmt und das Lernen ist bewusst und wird reflektiert. Das formale Lernen bezieht sich also darauf, was in der Alltagssprache am meisten mit dem Lernen verknüpft wird. Das formale Lernen findet nämlich in einer Schule oder einer anderen Institution statt, in der ein Lehrer das Lehren so organisiert, dass gemeinsame, bewusste Lernziele erreicht werden können.

Benson (2011: 10) konstatiert, dass informelles Lernen im Allgemeinen außerhalb der Schulinstitutionen geschieht und sich auf individuelle Lernprozesse bezieht. Informelles Lernen charakterisiert Lernprozesse, die der Lerner meistens selbst organisiert. Dadurch bestimmt der Lerner den Rhythmus auch selbst und kann eigene Lernziele setzen. (Kirchhöfer 2004: 86.) Ein großer Teil des Lernens findet in informellen Kontexten statt, obwohl Menschen sich oft nicht der Fähigkeiten bewusst sind, die sie im Alltag erwerben (Ireson 2008: 86 - 87). Es ist charakteristisch für informelles Lernen, dass das Lernen eine Eigenzeit erfordert und durch den Lerner reflektiert wird. (Kirchhöfer 2004: 86.)

Laut Kirchhöfer (2004: 86) unterscheidet sich non-formelles Lernen von den beiden Formen darin, dass es nicht organisiert ist. Es gibt keine bewussten Ziele für das Sprachenlernen, sondern das Lernen geschieht als Nebenprodukt, wenn eine andere Tätigkeit absolviert wird. Benson (2011: 10) deutet aber an, dass non-formelles Lernen sich oft auf ein Klassenzimmer oder ein Programm bezieht, das mit der Schule verbunden ist. Non-formelles Lernen ist aber freiwillig und verlangt z. B. keine Tests.

Nach den oben erklärten Kriterien wird das Lernen während eines internationalen Schüleraustausches hauptsächlich informell definiert. Der Großteil des Lernens passiert nämlich in alltäglichen Situationen. Die Lerner besuchen die Schule meistens mit ihren ausländischen Kommilitonen, aber die fremde Sprache wird dort hauptsächlich nicht absichtlich gelernt oder gelehrt. Dagegen beobachten die Lerner den Alltag und können sich selbstständig eigene Lernziele setzen. Die Beteiligten können ihre eigenen, unbewussten oder bewussten, Lerntechniken besitzen, aber das Lernen basiert auf keinem Lehrplan. Die aktive Rolle des Lerners als Täter und Beobachter wird zentral.

Hier wurde der allgemeine Rahmen für das Lernen während eines internationalen Austausches bestimmt. Das Material der vorliegenden Arbeit unterstützt auch die Vermutung, dass das Lernen der Zielsprache während des Austausches hauptsächlich informell ist. Die Informanten besuchten nämlich keine Deutschkurse und sie konnten über ihr eigenes Lernen entscheiden. In dem nächsten Unterkapitel wird das Phänomen vertieft und das außerschulische Lernen wird aus dem Gesichtspunkt des erfahrungsbasierten Lernens betrachtet.

## 4.2 Erfahrungsbasiertes Lernen

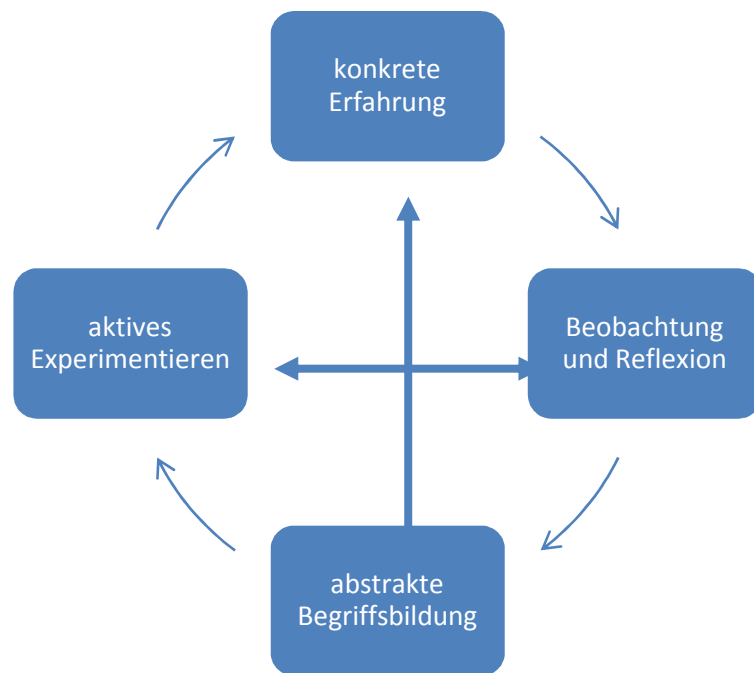
Erfahrungsbasiertes Lernen hat seine frühesten Wurzeln in der progressiven Pädagogik von John Dewey<sup>6</sup> (1938) und in der sozialen Psychologie von Kurt Lewin<sup>7</sup> (1951). Darüber hinaus hat z. B. Jean Piaget's Theorie über die kognitive Entwicklungspsychologie einen Einfluss auf das erfahrungsbasierte Lernen gehabt. John Dewey (1938) betont die Wichtigkeit des Lernens durch Handeln und sieht das Lernen als einen kontinuierlichen Prozess an, so dass die früheren Erfahrungen die späteren Situationen beeinflussen. (Kohonen 2001: 24.) Kurt Lewin (1951) behandelt erfahrungsbasiertes Lernen aus der Perspektive der Gruppendynamik und der Aktionsforschung. Er ist der Meinung, dass am besten in einer Situation gelernt wird, in der eine Spannung zwischen der konkreten Erfahrung und der Reflexion entsteht. In seinem Modell definierte Lewin das Lernen mit vier Phasen, was David Kolb (1984) weiterentwickelte. (Kohonen 2001: 24.)

Die verschiedenen Theorien über erfahrungsbasiertes Lernen haben viele gemeinsame Elemente und mit deren Hilfe kann ein Gesamtbild von der Theorie formuliert werden. Die zentralste Aussage des erfahrungsbasierten Lernens ist, dass der Lerner aus konkreten Erfahrungen lernt, während er sie reflektiert. (Kohonen 2001: 24.) Laut Kolb (1984: 25 - 31) gibt es drei Traditionen, die das erfahrungsbasierte Lernen charakterisieren. Als erstes sollte das Lernen am besten als ein Prozess verstanden werden. Die Lernergebnisse stehen nicht im Mittelpunkt sondern das Lernen ist ein Prozess, in dem Ideen durch Erfahrungen formuliert werden. Zweitens ist das Lernen ein kontinuierlicher Prozess, in dem die früheren Erfahrungen diesen Moment beeinflussen und der Zyklus immer wiederholt wird. Die dritte Charakteristik enthält die Idee, dass das Lernen ein Prozess ist, der durch Spannungen und Konflikte entsteht. Es gibt gegensätzliche Arten die Welt zu betrachten, was Konflikte verursacht. Wenn diese Konflikte aufgelöst werden, findet Lernen statt. Kohonen (2001: 30; siehe auch Kolb 1984: 31 - 34) ergänzt, dass die Natur des erfahrungsbasierten Lernens außerdem holistisch ist. Das Lernen besteht nämlich aus Gefühlen, Beobachtungen, Gedanken und Handlungen, und darüber hinaus ist es aktiv und dauert das ganze Leben.

---

<sup>6</sup> Dewey, J. 1938. Experience and education. London: Collier Macmillan

<sup>7</sup> Lewin, K. 1951. Field theory in social sciences. New York: Harper & Row



**Abbildung 1.** Das Modell des erfahrungsbasierten Lernens gestaltet nach Kolb, D.A. (1984: 42)

Das heutige Verständnis von dem erfahrungsbasierten Lernen beruht häufig auf dem Modell von David Kolb (1984) (s. z. B. Kohonen et al. 2001). Das Modell beschreibt den Lernprozess als einen Zyklus, das kontinuierlich ist. Die zentrale Idee des Modells besteht aus den vier Lernmethoden, die heißen: konkrete Erfahrung, Beobachtung und Reflexion, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren. Die entgegengesetzten Methoden bilden zwei verschiedene Dimensionen, die einander beeinflussen, und die Basis des ganzen Lernprozesses besteht aus der Transaktion zwischen den vier Methoden. Konkrete Erfahrung und abstrakte Begriffsbildung bilden ein Paar und in der Spannung zwischen den beiden geht es darum, wie das Individuum die Erfahrung versteht. Die Erfahrung kann sowohl unbewusst als auch bewusst verstanden werden. Beobachtung und Reflexion und aktives Experimentieren bilden die andere Dimension und hier wird über die Transformation der Erfahrung durch Reflektieren oder Experimentieren gesprochen. Die Transformation geschieht entweder durch die interne Beobachtung oder durch die externe Beeinflussung durch die Umgebung.

Kolb (1984: 68 - 69; Kohonen 2001: 28 - 29) charakterisiert die vier Lernmethoden individuell. Konkrete Erfahrung betont die Intuition und die Rolle der Gefühle beim Lernprozess. Eine Person, die sich an dieser Lernmethode orientiert, hat Kontakt mit anderen Menschen und nimmt gerne an Situationen teil. Beobachtung und Reflexion

bevorzugt das Verstehen von Konzepten und Situationen durch Beobachtung. Der Lerner mit dieser Orientierung kann die Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und unterschiedliche Meinungen anerkennen. Abstrakte Begriffsbildung konzentriert sich dagegen auf das Denken, das ein Gegenteil von Gefühlen ist. Der Lerner mit einer Orientierung zur abstrakten Begriffsbildung verlässt sich auf Logik und systematisches Planen ist eine von seinen Stärken. Die vierte Lernorientierung, aktives Experimentieren, sieht die Praxis und das Lernen von Handlungsmustern als wichtig an. Dieser Lerner ist selbst aktiv und schätzt auch den Einfluss der Umgebung.

Die zentralste Idee in dem erfahrungsbasierten Lernen besteht also aus der Spannung zwischen den vier Lernmethoden. Das bewusste oder unbewusste Verständnis reicht nicht allein, sondern die Transformation des Wissens wird auch benötigt (Kolb 1984: 42). Kohonen (2001: 29) gibt zu, dass die alltägliche Erfahrung nicht genug für das Lernen ist, aber dass die Erfahrung auch bewusst observiert und analysiert werden sollte. Außerdem sollte der Lerner nach der Reflexion seine Hypothesen testen, damit der Lernprozess weiter gehen kann. Laut diesem Wissen wäre es essentiell, dass Austauschschüler/studenten ihre Erfahrungen aktiv beurteilen.

### **4.3 Erfahrungen im Fremdsprachenlernen und -lehren**

In 4.2 wurden die Grundprinzipien des traditionellen Modells des erfahrungsbasierten Lernens vorgestellt. In diesem Kapitel wird genauer besprochen, wie sich die zentralsten Ideen des erfahrungsbasierten Lernens in der Praxis, im Fremdsprachenlernen und -lehren, konkretisieren. Hier wird eine mögliche Ansicht zur Bedeutung der Erfahrungen im FS-lernen und -lehren gegeben. In Finnland untersuchen besonders Pauli Kaikkonen und Viljo Kohonen den Zusammenhang zwischen der Erfahrung und dem FS-lernen<sup>8</sup>.

„Authentisches Fremdsprachenlernen wird durch interaktive und reflektierte Erfahrungen über den fremden Sprachgebrauch gefördert, wobei Wahrnehmung und Bedeutungsüberprüfung in wirklichen sprach- und interkulturellen Situationen eine wichtige Rolle spielen“ (Kaikkonen 2007: 47).

---

<sup>8</sup> Zur Authentizität und Erfahrung im Sprachunterricht siehe auch: Hildén, R. & Härmälä, M. (Hg.). 2015. Hyvästä paremmaksi – kehittämisodeita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Opetushallitus. Online unter: [http://www.oph.fi/download/165698\\_hyvasta\\_paremmaksi\\_kehittämisodeita\\_kielten\\_oppimistulosten\\_arviointien\\_oso.pdf](http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittämisodeita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf)



Das Zitat von Kaikkonen (2007) fasst gelungen die Bedeutung der Erfahrung und der Reflexion für das authentische Fremdsprachenlernen zusammen. Der fremde Sprachgebrauch wird durch Kontakte mit fremdsprachlichen und -kulturellen Menschen erfahren und das Bearbeiten dieser Erfahrungen unterstützt das authentische Lernen. Laut der Theorie des erfahrungsbasierten Lernens sind sowohl die Erfahrungen als auch das Observieren und Analysieren entscheidend für den Lernprozess (s. Kap. 4.2). Das Zitat von Kaikkonen (2007) zeigt, dass diese zwei Stufen auch für das erfahrungsbasierte Fremdsprachenlernen gelten.

Eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenlehrens ist die Lerner auf den Sprachgebrauch in echten Kommunikationssituationen vorzubereiten. Kaikkonen (2007: 41) schlägt vor, dass die Methodologie und die Pädagogik in dem traditionellen modernen Fremdsprachenunterricht neu formuliert werden sollten. Das heißt, die Begegnungspädagogik wird betont und den Lernern werden Möglichkeiten geboten, authentische Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Kaikkonen (2007: 45) ist der Meinung, dass der schulische, fremdsprachliche Landeskunde-Unterricht meistens die Ideen der Informationspädagogik verkörpert. Er stellt auch fest, dass die Informationspädagogik das Mitteilen von Fakten und Tatsachen bevorzugt, die oft nur Stereotype oder Verallgemeinerungen über das Alltagsleben repräsentieren und gar nicht die Lebenswelt der Lerner berühren. Kaikkonen (2007: 42) schlägt vor, dass die reine Informations- und Kenntnisvermittlung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht durch die Begegnungspädagogik ersetzt werden sollte.

Die Begriffe Erfahrung, Authentizität und Kontakte werden wichtig beim Fremdsprachenlernen, das auf der Begegnungspädagogik beruht. Die drei Begriffe haben eine zentrale Stellung auch in der vorliegenden Untersuchung, weil der Schüleraustausch den finnischen Gymnasiasten eine Möglichkeit bot, Kontakte mit Muttersprachlern zu knüpfen und die authentische Sprachbenutzung zu erfahren. Das Material dieser Arbeit zeigt, dass die Erfahrungen der Informanten über die Sprachbenutzung, die Kultur und den Alltag sehr bedeutungsvoll waren. Diese drei Begriffe Erfahrung, Authentizität und Kontakte werden als nächstes erklärt.

#### *4.3.1 Erfahrung, Authentizität und Kontakte*

Kaikkonen (2002: 5) gibt zu, dass die authentischen Lernerfahrungen mit der fremden Sprache in den praktischen Situationen unbedingt benötigt werden, wenn es um einen tiefgehenden Fremdspracherwerb geht. Diese Aussage enthält also die Idee, dass das

Fremdsprachenlernen gerade durch Erfahrungen passiert, die der Lerner in echten authentischen Situationen durch Interaktion mit der fremden Sprache sammelt. Die Beziehung zwischen den drei Begriffen basiert vor allem darauf, dass sie nach der Begegnungspädagogik wichtig für das Fremdsprachenlernen sind. Als nächstes werden die Verbindungen aber genauer erklärt.

Der Begriff authentisch/Authentizität kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden, und in der Literatur entstehen verschiedene Einstellungen zur Definition des Begriffes. Mit dem Begriff könnte man sich auf die Materialien bzw. Lerntexte, die Übungen oder die Interaktion im Klassenzimmer beziehen (Clavel-Arroitia & Fuster-Márquez 2014: 124). Relativ oft wird Authentizität aus dem Gesichtspunkt der Echtheit betrachtet: Wenn etwas echt oder authentisch ist, kann es nicht unecht, unauthentisch, künstlich oder indirekt sein (Kaikkonen 2002: 6). Traditionell wird beim Sprachenlernen damit gemeint, inwiefern die Lernmaterialien die natürliche und unveränderte Sprachbenutzung enthalten und inwiefern sie modifiziert oder gerade für den Unterricht produziert sind (Kohonen 2009: 20).

Ein anderer Gesichtspunkt zur Authentizität stammt aus der Vorstellung, dass die Authentizität sich nicht in den Eigenschaften des Materials bzw. des Textes befindet. Dagegen ist es bedeutungsvoll, wie authentisch der Fremdsprachenlerner das Material in dem jeweiligen Lernkontext findet. (van Lier 1996.) Diese Einstellung betont, dass die Authentizität keine Tatsache oder Eigenschaft des Textes ist, sondern die Erfahrung des Lerners ist zentral. Van Lier (1996: 144) beschreibt, dass authentische Personen wissen, was sie tun. Darüber hinaus übernehmen sie die Verantwortung für ihr eigenes Handeln. Kaikkonen (2000: 53 - 54) schlägt auch vor, dass die Authentizität die Bedeutung oder Wichtigkeit des Lernens und der Lernsituation bedeutet. Zentral ist das direkte Erlebnis darüber, dass der Lerner selbst der aktive Täter im Lernprozess ist. Dadurch sollte man nicht denken, dass Authentizität nur die Eigenschaften der Fremdsprache oder der literarischen Texte bedeutet.

Kaikkonen (2002: 7) interpretiert die früheren Theorien zum erfahrungsbasierten Lernen und stellt fest, dass die Gedanken von Lewin und Dewey auf der Idee der Authentizität basieren, obwohl sie nicht direkt den Begriff benutzen. Die Grundidee der beiden Theorien liegt aber sehr nahe bei der Vorstellung, nach der der Lernende ein aktiver Täter und Urheber seines eigenen Lernens ist. Der Begriff Erfahrung spielt also eine bedeutende Rolle auch darin, wie die Authentizität verstanden wird.

Nach der Abbildung von Kaikkonen (2002: 10) kann die authentische Erfahrung auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Die Authentizität befindet sich also in authentischen Texten (gedruckte Texte und Videos/Filme), in authentischen Begegnungen in der Schule (SchülerInnen und LehrerInnen sind beteiligt) und in fremdkulturellen Kontakten, die entweder durch das Internet oder durch direkten Kontakt stattfinden. Da der internationale Schüleraustausch im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht, wird die dritte Kategorie „fremdkulturelle Kontakte“ in diesem Zusammenhang bedeutsam. Diese Einteilung veranschaulicht sehr gelungen die Rollen von Erfahrung, Authentizität und Kontakten beim Fremdsprachenlernen.

Erfahrungen und Kontakte bilden auch ein Begriffspaar, das eine besondere Bedeutung für das Sprachenlernen hat. Die Erfahrungen werden nämlich in erster Linie im Kontakt mit der fremden Sprache gesammelt. Laut Kaikkonen (2002: 8) spielt der Begriff Begegnung eine wichtige Rolle für das authentische Fremdsprachenlernen, da der Ausgangspunkt des Lernens ist, wie der Lerner der fremden Sprache und Kultur erfahrungsbasiert begegnen kann. Er fährt fort, dass interaktive und reflektierte Erfahrungen mit dem Gebrauch der Fremdsprache benötigt werden, um das authentische Fremdsprachenlernen zu fördern.

Kaikkonen (2002: 4) nennt eine möglichst erfolgreiche Beherrschung interkultureller Begegnungen als Ziel des Spracherwerbs. Er stellt fest, dass die gute Beherrschung aus verschiedenen Komponenten besteht, u. a. Sprache, kulturbedingtem Verhalten, Toleranz, Ambiguität und zwischenmenschlicher Verständigung. Interkulturelle Begegnungen sind immer individuell aber sie haben auch eine kollektive Dimension, weil fremde Verhaltensweisen mit Merkmalen der eigenen Kultur und Muttersprache konfrontiert werden. Die fremden Verhaltensweisen werden dann durch Begegnungen sowohl bewusst als auch unbewusst wahrgenommen. Das Individuum fragt sich, ob die neuen Erfahrungen sein früheres Wissen stützen, und dadurch lernt er allmählich seine Hypothesen entweder zu verifizieren oder zu falsifizieren. (Kaikkonen 2007: 43 - 44.) Darüber hinaus erweitert das Erlernen der fremden Sprache und des fremden Verhaltens immer auch das Wissen über die Besonderheiten der eigenen Kultur (Kaikkonen 2007: 44; Kaikkonen 2002: 5 - 6).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die drei Begriffe, Authentizität, Erfahrung und Kontakte, im Austauschkontext präsent sind. Während eines Schüleraustausches kann der Lerner im direkten Kontakt mit zielsprachigen Personen

sein. Dadurch bietet der Schüleraustausch eine Möglichkeit authentische Erfahrungen zu sammeln und den Sprachgebrauch in echten zielsprachigen Situationen wahrzunehmen. Beim Beobachten der fremden Kultur, der Menschen und ihrer Verhaltensweisen kann der Lerner Hypothesen bilden und sie verifizieren oder falsifizieren. Der Schüleraustausch schafft also eine passende Umgebung, in der das erfahrungsbasierte Lernen und dadurch das authentische Fremdsprachenlernen möglich werden.

## 5 MATERIAL UND METHODEN

In der vorliegenden Untersuchung werden die Erfahrungen der finnischen Gymnasiasten mit dem Schüleraustausch betrachtet. In diesem Kapitel werden der Prozess der Materialsammlung, die Untersuchungsfragen und die Analysemethoden genauer besprochen.

### 5.1 Untersuchungsfragen

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die allgemeine Internationalisierungsentwicklung und was sie genauer aus der Perspektive der finnischen Gymnasiasten bedeutet. Der finnische Lehrplan und die Prinzipien der Europäischen Union betonen interkulturelle Kooperation und gute Sprachkenntnisse (s. Kap. 2.1), aber in dieser Untersuchung wird der Fokus auf die Einstellungen der Lerner gerichtet. Die Hauptidee der vorliegenden Arbeit ist zu erforschen, wie die finnischen Deutschlerner den Sprachgebrauch in authentischen Kontexten im Zielland finden und welche Einflüsse die Erfahrungen auf das Individuum haben. Um diese Ziele zu erreichen, wurden folgende Untersuchungsfragen gewählt:

1. Welche Gründe und Erwartungen für den/an den Austausch haben die interviewten Schüler und wie werden die Erwartungen ihrer Meinung nach erfüllt?
2. Wie beschreiben die Austauschschüler die Kommunikation in der fremden Sprache und bemerken sie irgendwelche Veränderungen im Laufe der Zeit?
3. Welchen Einfluss hat der Austausch auf die Einstellungen zur fremden Sprache und Kultur laut der Informanten?
4. Spielt die Dauer des Aufenthaltes eine Rolle bei den Ergebnissen?

Als Erstes wird erfragt, warum die finnischen Gymnasiasten beschließen, ins Ausland zu gehen. Die erste Untersuchungsfrage konzentriert sich auf die Gründe für den Auslandsaufenthalt und darauf, ob die Schüler am Ende zufrieden mit der Auslandserfahrung sind. Eine allgemeine Behauptung ist, dass interkulturelle Kontakte von Vorteil sind. Hier werden aber die Einstellungen der Lerner erläutert.

Die zweite Untersuchungsfrage behandelt die (meistens) mündliche Sprachbenutzung während des Aufenthaltes. Nach meiner Ideologie werden Fremdsprachen in erster Linie für die authentischen Situationen außerhalb des Klassenzimmers gelernt und deswegen wollte ich herausfinden, was für eine Einstellung die Austauschschüler zur Kommunikation in der fremden Sprache haben. Außerdem werden u. a. die sprachliche Situation vor dem Austausch und die Rolle des Schulunterrichts für die Vorbereitung betrachtet.

Die dritte Untersuchungsfrage konzentriert sich auf die Meinungen der Schüler zu den Einflüssen des Aufenthaltes. Diese Frage ist zweistufig. Als erstes wird der Einfluss auf die Einstellungen zur deutschen Sprache und zum Deutschlernen erläutert und danach werden die Einstellungen zu Deutschland und den Deutschen diskutiert. Mehrere frühere Studien im Bereich Austauschforschung haben die Auswirkungen des Auslandsaufenthaltes untersucht (s. Kap. 3.4) und deswegen ist es interessant zu erfahren, ob die Antworten der Informanten ähnliche Ergebnisse wie die frühere Forschung enthalten.

Zum Schluss wird betrachtet, ob die Dauer des Schüleraustausches eine Rolle für die Erfahrungen der Informanten spielt. Die Informanten waren eine relativ homogene Gruppe und sie unterscheiden sich nur in der Länge ihres Aufenthaltes. Deswegen betrachtet die vierte Untersuchungsfrage die Auswirkung der Dauer in Bezug auf die anderen drei Fragen. Das Geschlecht der Informanten wurde hier nicht als relevanter Faktor angesehen.

## **5.2 Materialsammlung und Informanten**

Das Material für die Untersuchung wurde anhand eines halbstrukturierten Interviews gesammelt. Das heißt, es gab keine vorher festgelegten Fragen, die allen Befragten gestellt wurden, sondern nur die Themen waren festgelegt. Die Interviews wurden im Frühling und im Herbst 2014 durchgeführt. Die Dauer eines Interviews variierte zwischen 25 und 50 Minuten. Die Idee der Interviews war den ganzen

Austauschprozess durchzugehen, von der Vorbereitung bis zur Rückkehr ins Heimatland. Das Interview bestand aus drei Einheiten, die *Vorbereitung, im Ausland* und *nach dem Austausch* hießen. Innerhalb dieser Kategorien wurden Themen wie Gründe, Erwartungen, Entwicklung der Sprachkenntnisse, Schwierigkeiten, mündliche Kommunikation, Kontakte, Schule, Familie, Alltag und Gefühle nach der Rückkehr besprochen (für genaue Gliederung s. Anhang 1). Der ganze Prozess des Austausches wurde diskutiert, weil sich dadurch konkretisiert, ob die Erfahrungen den Lerner oder seine Gedanke verändert haben.

Insgesamt sechs Jugendliche wurden interviewt und sie waren in der Zeit des Interviews Abiturienten in der gymnasialen Oberstufe. Diese Entscheidung wurde getroffen, weil Erfahrungen der Austauschschüler bisher wenig untersucht worden sind (vgl. Tan & Kinginger 2013: 155). Außerdem ist das Thema aktuell, weil die interkulturelle Kooperation und im Allgemeinen die Internationalisierung an den finnischen Schulen als wichtig angesehen werden (s. Kap. 2). Weil nur wenig früheres Forschungswissen über das Phänomen existiert, ist es wichtig herauszufinden, wie die Internationalisierung sich aus der Perspektive der Schüler realisieren lässt. Ein weiteres Kriterium für die Wahl der Informanten war die Dauer des Aufenthaltes, weil es von Anfang an klar war, dass die Auswirkung der Dauer ein interessanter Aspekt wäre. Die Dauer der Aufenthalte variierte von ungefähr einem Monat bis zu zehn Monaten und aufgrund dessen wurden drei Gruppen gebildet: zwei Informanten waren 4-5 Wochen, zwei 3-5 Monate und zwei waren ungefähr 10 Monate im Ausland. Die Idee dieser Teilung war es herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen Erfahrungen der Lerner gibt, die eine unterschiedliche Zeit im Ausland verbringen. Damit die Erinnerungen der Informanten noch frisch sind, wurden nur Schüler gewählt, die noch ins Gymnasium gehen und folglich vor weniger als zwei Jahren nach Finnland zurück gekehrt sind.

Am Anfang hatte ich Schwierigkeiten genug Informanten zu finden, was teilweise davon abhängte, dass die Abiturienten vor den Abschlussprüfungen wenig Zeit hatten. Ich fand heraus, dass es z. B. allein in Mittelfinnland mehrere Austauschschüler gab, die meine Kriterien erfüllen, aber es war schwierig mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Es war auch herausfordernd Beteiligte zu finden, die an einem längeren Austausch teilgenommen hatten. Ich habe direkt den Lehrern in mittelfinnischen gymnasialen Oberstufen geschrieben und diese Methode brachte die Hälfte der Informanten. Im Herbst 2014 habe ich den Verband der Finnisch-Deutschen Vereine (SSYL) kontaktiert, der meine Nachricht ihren ehemaligen Austauschschülern weiterleitete. Dadurch habe

ich relativ leicht die fehlenden drei Informanten gefunden. Diese drei Interviews wurden via Skype gemacht.

Als nächstes wird eine kurze Beschreibung von jedem Informant gegeben. Alle Beteiligten waren also Abiturienten in der Zeit des Interviews und sie kommen aus verschiedenen Städten Finnlands. Um die Anonymität der Beteiligten zu garantieren, werden ihre richtigen Namen in dieser Arbeit nicht benutzt.

**Mari** verbrachte im Sommer 2013 fünf Wochen im Bundesland Rheinland-Pfalz und der Austauschplatz wurde durch den Verband der Finnisch-Deutschen Vereine organisiert. Sie lernt Deutsch seit der vierten Klasse. Mari war früher nach Deutschland gereist und sie hatte auch ein wenig Deutsch benutzt.

**Joni** machte im Sommer 2013 einen Sommeraustausch von ungefähr einem Monat in Rheinland-Pfalz. Der Platz wurde durch eine Schulpartnerschaft organisiert und Joni hatte schon einige Bekannte dort, weil die deutschen Schulkameraden zu Besuch in Finnland gewesen waren. Früher haben sie aber auf Englisch kommuniziert. Joni hat mit Deutsch erst in der gymnasialen Oberstufe angefangen.

**Onni** verbrachte ungefähr drei Monaten in Niedersachsen im Herbst 2012. Der Austausch wurde durch den Verband der Finnisch-Deutschen Vereine organisiert. Er lernt Deutsch seit der fünften Klasse.

**Robert** verbrachte im Schuljahr 2013-2014 knapp fünf Monaten in einer Stadt in Niedersachsen. Der Verband der Finnisch-Deutschen Vereine organisierte den Austauschplatz. Er lernt Deutsch seit der fünften Klasse und er ist zweisprachig aufgewachsen. Die zweite Sprache hat eine Sprachverwandschaft mit dem Deutschen. Robert hatte früher eine kürzere Zeit in Baden-Württemberg verbracht und seine Familie hat deutsche Schüler untergebracht.

**Laura** war das Schuljahr 2012-2013 als Austauschschülerin in einem kleineren Dorf in Baden-Württemberg. Insgesamt dauerte der Austausch ungefähr 10 Monate. Laura lernt Deutsch seit der vierten Klasse und der Austausch wurde durch den Verband der Finnisch-Deutschen Vereine organisiert. Laura hatte früher dreimal Deutschland besucht und damals hat sie ein wenig Deutsch in Geschäften oder Restaurants benutzt.

**Eerika** hat einen Austausch von zehn Monaten im Schuljahr 2013-2014 gemacht. Der Verband der Finnisch-Deutschen Vereine organisierte den Platz in Baden-Württemberg.

Eerika lernt Deutsch seit der dritten Klasse in der Schule. Sie hat Verwandte in der Schweiz und sie hatte früher einen Sprachkurs in Deutschland besucht. Während des Kurses hat Eerika mit anderen Beteiligten aber nur auf Englisch kommuniziert.

### **5.3 Untersuchungsmethode**

In der vorliegenden Arbeit wurde das Untersuchungsmaterial mit einer qualitativen Untersuchungsmethode gesammelt. Das Interview ist eine der häufigsten Methoden in der qualitativen Forschung (Tuomi & Sarajärvi 2009: 71). Die qualitative Forschungsmethode eignet sich die Erfahrungen der Informanten zu untersuchen.

Die Flexibilität ist ein Vorteil des Interviews als eine Untersuchungsmethode, weil der Interviewer eine Möglichkeit hat, seine Fragen zu wiederholen, bei Unklarheiten genauer nachzufragen und im Allgemeinen im Dialog mit seinem Gesprächspartner zu sein (Tuomi & Sarajärvi 2009: 73). Außerdem ermöglicht das Interview das Verändern der Reihenfolge der Fragen oder Themen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 73; Hirsjärvi & Hurme 2000: 34). Die Flexibilität war entscheidend für das Thema der vorliegenden Arbeit, weil die Geschichten der Informanten teilweise unterschiedlich waren und deswegen war es wichtig die Fragen auch spontan zu stellen.

Hirsjärvi und Hurme (2000: 35) deuten an, dass das Interview eine passende Methode ist, wenn das Ziel der Untersuchung lautet, den Befragten als einen aktiven Teilnehmer zu betrachten, der seine Gedanken möglichst frei ausdrückt. Darüber hinaus stellen sie fest, dass ein Nachteil des Interviews ist, dass die Befragten leicht sozial akzeptable Antworten geben. Der Ausgangspunkt der Materialsammlung dieser Arbeit war, dass die Gymnasiasten sich an ihre Austauschereferenzen erinnern. Gleichzeitig können sie auch das Interview deutlich beeinflussen. Wenn die Befragten in den Interviews hauptsächlich über ihre eigenen Erfahrungen berichteten, halte ich die Antworten für glaubwürdig und ich denke, dass sie keine Hemmungen hatten. Deswegen halte ich das Interview für eine angemessene Methode für die Materialsammlung in diesem Fall.

Es ist charakteristisch für das halbstrukturierte Interview, dass es in allen Fällen gemeinsame Elemente enthält, aber nicht alle Standpunkte vorher festgelegt werden. Das heißt, der Interviewer kann z. B. die Reihenfolge der Fragen oder Themen ändern oder den Inhalt der Fragen anders ausdrücken. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47). Themeninterview (Teemahaastattelu) bezeichnet eine Unterkategorie des halbstrukturierten Interviews, in dem bestimmte Themen diskutiert werden.



Themenbereiche sind vorher festgelegt und gleich für alle Beteiligten, aber detaillierte, festgelegte Fragen werden nicht benutzt. Das Themeninterview schätzt die eigenen Interpretationen des Individuums und die Bedeutungen werden in der Interaktion gebildet. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47 - 48.)

Laut Tuomi und Sarajärvi (2009: 75) kann das Themeninterview je nach Situation zwischen einem offenen und einem strukturierten Interview variieren. Der Forscher kann nämlich selbst entscheiden, ob er allen Beteiligten die gleichen Fragen stellt oder ob er die Reihenfolge oder die Ausdrucksweise ändert. Weil die Geschichten und die Erfahrungen der Befragten in der vorliegenden Arbeit teilweise sehr unterschiedlich waren, wurde das Interview auch jedes Mal unterschiedlich gegliedert. Die Themenbereiche wurden aber vorher festgelegt und letztlich wurden in jedem Interview relativ ähnliche Fragen gestellt. Die Form und die Reihenfolge variierten je nach Situation. Ein wichtiger Grund für die Wahl des Themeninterviews war, dass die Erfahrungen der Gymnasiasten sehr persönlich waren und die genauen, vorher festgelegten Fragen wahrscheinlich nicht zu den bestmöglichen Resultaten geführt hätten.

#### **5.4 Analysemethode**

Um das Material zu analysieren, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Die Inhaltsanalyse ist eine häufig verwendete Methode, die in allen Traditionen der qualitativen Forschung angewandt wird (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91).

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es verschiedene Formen, die bestimmen, wie der Forscher sich mit der Theorie identifiziert (Eskola 2010: 182). In dieser Arbeit wurde die theoriebezogene Analyse angewandt. Laut Tuomi und Sarajärvi (2009: 96 - 97) basiert die theoriebezogene Analyse nicht direkt auf einer Theorie, aber der Einfluss des früheren Wissens wird berücksichtigt und die Analyse ist einigermaßen mit der Theorie verknüpft. Tuomi und Sarajärvi (2009: 99) stellen eine mögliche Vorgehensweise der theoriebezogenen Analyse vor und die vorliegende Arbeit hat eine ähnliche Struktur. Im Theorieteil wird nämlich früheres Wissen über das Thema vorgestellt, aber die Materialsammlung war unabhängig von den Theorien. Das heißt, die Interviewfragen wurden z. B. nicht mithilfe der früheren Untersuchungen formuliert. Im Analyseteil und in der Schlussbetrachtung wird das frühere Forschungswissen dann wieder mit einbezogen. Die Hauptidee ist aber auf keinen Fall die Analyse auf die

bestehenden Modelle oder Theorien einzugrenzen, sondern zuerst das Material genau zu untersuchen und erst zum Schluss in einen größeren Zusammenhang zu setzen.

Nach Tuomi und Sarajärvi (2009: 92) sollte der Forscher eine deutliche Entscheidung darüber treffen, was in dem bestimmten Material interessant und relevant ist. Danach sollte er das Material durchgehen und alles, was zum gewählten Phänomen gehört, markieren. Der nächste Schritt ist den relevanten Teil des Materials zu gruppieren oder einzuordnen. Tuomi und Sarajärvi beschreiben hier eine allgemeine Vorgehensweise der qualitativen Analyse, der auch diese Arbeit größtenteils folgt. Als Erstes wurden die aufgenommenen Interviews transkribiert und danach mehrmals gelesen bzw. gehört. Dadurch bekam ich ein gutes Gesamtbild über das Material und auf diese Weise war es leicht zu bemerken, welche interessanten Aspekte in den Interviews auftauchen. Am Anfang fand ich es schwierig zu entscheiden, was ich genauer betrachten möchte, weil das Material zahlreiche Möglichkeiten anbot. Schließlich konzentrierte ich mich auf die Themen, die alle Informanten vielseitig behandelten und die ich auch selbst interessant fand.

In den Interviews wurden vier zentrale Themen hervorgehoben, die ich beschloss näher zu analysieren. Die vier Themen spiegeln den Inhalt der Untersuchungsfragen (Kapitel 5.1.) wider, weil ich so kontrollieren kann, dass ich den roten Faden nicht verliere. Die Kategorien sind also 1) Gründe und Erwartungen der Schüler 2) Sprachgebrauch während des Prozesses 3) Einfluss der Austausch Erfahrung auf die Einstellungen zur Sprache und Kultur 4) Wirkung der Dauer. Die Interviews wurden sehr genau durchgegangen und alle relevanten Informationen und Meinungen der Informanten wurden zu diesen Kategorien gesammelt. Die drei ersten Themen wurden zuerst Kategorie nach Kategorie behandelt. Wenn ich sie bearbeitet und analysiert hatte, betrachtete ich noch die Wirkung der Dauer des Aufenthaltes, was von den drei anderen Themen unterscheidet. Dann wurden die Ergebnisse aus dieser Perspektive betrachtet und auf die Frage geantwortet, ob die Dauer des Schüleraustausches entscheidend für die Erfahrungen der Schüler ist. In dem nächsten Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt und die Bemerkungen in diese vier Kategorien geteilt.

## 6 ERGEBNISSE

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vorgestellt. Das Ziel der Untersuchung ist die Erfahrungen der finnischen Gymnasiasten

mit dem Schüleraustausch zu betrachten. Vor allem liegt der Fokus darauf, wie die Beteiligten die Benutzung des Deutschen in authentischen Situationen finden und was für einen Einfluss der Austausch auf die einzelnen Lerner hat. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel in vier Themen eingeteilt und in jedem Unterkapitel wird eines der Themen näher diskutiert. In dem ersten Teil werden Gründe für den Schüleraustausch erläutert. Das zweite Thema konzentriert sich auf den Sprachgebrauch während des ganzen Austauschprozesses. In dem Zusammenhang wurden die Informanten gefragt, wie der Schulunterricht in Finnland sie auf den Austausch vorbereitet hat. Bei dem dritten Thema handelt es sich um die Auswirkungen des Schüleraustausches auf die Einstellungen der Schüler. Zum Schluss wird in dem vierten Teil diskutiert, ob die Dauer des Aufenthaltes einen Einfluss auf die Erfahrungen der Schüler hat.

## **6.1 Gründe für den Schüleraustausch**

Als eine Grundlage für meine Untersuchung wollte ich herausfinden, warum die finnischen Gymnasiasten an einem internationalen Schüleraustausch teilnehmen. Oft werden Auslandserfahrungen als etwas Positives für die Zukunft angesehen und die Internationalisierung ist heutzutage ein trendiges Thema (s. Kapitel 2.1). Deswegen wollte ich fragen, welche Gründe die Gymnasiasten für den Austausch haben. Das Ziel war besonders die Meinungen der Jugendlichen zu hören. Neben den Gründen ist es auch wichtig herauszufinden, welche Erwartungen die Schüler an den Austausch haben und ob die Austausch Erfahrung den Erwartungen entspricht. In 6.1.1 werden die Gründe für und Erwartungen an den Schüleraustausch berücksichtigt und in 6.1.2 wird die Frage beantwortet, wie die Erwartungen oder Ziele der Beteiligten erfüllt werden.

### *6.1.1 Gründe für und Erwartungen an den Schüleraustausch*

Alle sechs Informanten wurden am Anfang des Interviews gefragt, warum sie entschieden haben, an einem internationalen Schüleraustausch teilzunehmen. Die Beteiligten hatten relativ viele Gründe für und persönliche Erwartungen an den Austausch und die Antworten wurden in fünf Kategorien eingeteilt. Die gewählten Themengruppen sind: Sprachenlernen, andere Menschen, Schüleraustausch als ein Traum, Kennen der deutschen Kultur und persönliches Wachstum. Sie werden als nächstes im Einzelnen behandelt.

Das Sprachenlernen ist eine Kategorie, die alle Informanten erwähnten. Die meisten sahen die Verbesserung der Sprachkenntnisse als eine der wichtigsten Erwartungen an

den Austausch an. Einerseits erwarteten die Gymnasiasten, dass sie während des Austausches ihre Sprachkenntnisse verbessern können (1). Andererseits wurde Deutsch auch mit anderen Sprachen, hauptsächlich mit dem Englischen, verglichen. Zwei erwähnten, dass es wichtig wäre, eine andere Sprache neben dem Englischen zu lernen (2). Onni stellte auch fest, dass er nach dem Austausch Deutsch genauso gut wie Englisch beherrschen wollte.

- (1) *no oikeestaan mä aattelin et siit tulee vähä semmonen vuos että mä niinku opin tosi hyvin puhumaan saksaa* (Eerika)

Na eigentlich dachte ich, dass es so ein Jahr wird, dass ich lerne sehr gut Deutsch zu sprechen.

- (2) *mun mielestä on tärkeämpää [--] oppia joku toinen kieli hyvin enkun lisäksi kun sitä kaikki osaa* (Laura)

Ich denke es ist wichtiger gut eine andere Sprache neben dem Englischen zu lernen, weil es alle können.

Fünf von den sechs Informanten waren einigermaßen unsicher besonders über ihre kommunikative Kompetenz vor dem Schüleraustausch. Die meisten hatten mit dem Deutschlernen schon vor acht bis zehn Jahren angefangen, aber dachten trotzdem, dass speziell die mündlichen Sprachkenntnisse ein unsicherer Bereich wären (3), (4). Robert beschrieb aber seine Sprachkenntnisse vor dem Austausch als fließend und er hatte spezifischere Ziele, z. B. das Lernen der Jugendsprache oder das Lernen des Musikwortschatzes.

- (3) *puhumisvarmuus oli aika huonoa siinä vaiheessa* (Joni)

Die Sprachsicherheit war ziemlich schlecht damals.

- (4) *ymmärtäminen oli oli kyllä aika hyvää, mutta sitte se puheen tuottaminen...* (Mari)

Das Verstehen war ja ganz gut aber dann das Sprechen...

Der Einfluss anderer Menschen ist eine weitere Kategorie, die alle Informanten direkt oder indirekt erwähnten. Zwei von den Informanten antworteten, dass ihre Verwandten oder Familienmitglieder früher einen Austausch gemacht hatten und diese positiven Erfahrungen einen Einfluss auf ihre eigene Entscheidung hatten. Zwei andere Beteiligte hatten schon Bekannte in Deutschland. Alle Informanten wurden in der Schule von der Austauschmöglichkeit informiert und in einigen Fällen empfahl der Deutschlehrer ihnen die Teilnahme an dem Austauschprogramm. Entweder das Vorbild der Bekannten oder

die bestehenden Freundschaften in deutschsprachigen Ländern hatten eine Auswirkung auf die Entscheidungen der einigen Beteiligten. In allen Fällen spielte die Schule und besonders der Deutschlehrer eine relativ große Rolle bei der Wahl des Austauschprogrammes.

Außerdem war der Schüleraustausch für die meisten Beteiligten einen Traum, den sie irgendwann erfüllen wollten (5). Im Allgemeinen hatten die Informanten meines Erachtens eine positive Einstellung zum Reisen und zur Internationalisierung, weil sie schon früher Erfahrung mit internationalen Aktivitäten entweder in Finnland oder im Ausland hatten. Diese früheren internationalen Aktivitäten bestanden vorwiegend aus einem Sprachkurs, dem Besuch einer Partnerschule oder aus den persönlichen Reisen. Mari und Robert, die einen Monat und fünf Monate in Deutschland verbrachten, wären gerne das ganze Schuljahr im Ausland geblieben. Mari hat schließlich die Entscheidung getroffen, dass sie nur an dem Sommeraustausch teilnimmt, weil das ganze Schuljahr zu der Verspätung der Abiturprüfungen geführt hätte. Robert hatte schon einmal Baden-Württemberg besucht, wo der Austausch für das ganze Schuljahr stattfand, und deswegen beschloss er lieber ein Semester in Norddeutschland zu bleiben. Im Allgemeinen hatten die Gymnasiasten sehr positive Einstellungen zu Reisen und zu den Auslandsaufenthalten.

(5) *no mulle niinku vaihto-oppilasvuos oli ollu kokoajan sellanen niinku unelmajuttu ja mä niinku tavallaan ajattelin, että kyllä mä sinne joskus vielä menen* (Laura)

Na für mich war das Austauschjahr immer so eine Traumsache und ich dachte, dass ich noch eines Tages hin gehe.

Relativ oft wurde in Interviews erwähnt, dass die Informanten die deutsche Kultur besser kennenlernen wollten. Mit dem Begriff Kultur beziehen sie sich entweder auf das Alltagsleben oder auf eine spezielle Art der Kultur, z. B. Musik. In einigen Fällen interessierten die Beteiligten sich für die deutsche Musik und deswegen wollten sie sich mit ihrem Hobby auch im Ausland beschäftigen (6). Weil alle sechs Informanten in einer Gastfamilie untergebracht waren, hatten sie bestimmte Erwartungen auch an die Familien. Besonders diejenigen, die fünf Monate oder länger in Deutschland verbrachten, machten sich vorher Gedanken über die Familie (7). Sie fanden die Unterbringung in einer Gastfamilie positiv und dachten, dass sie viel Zeit mit der Familie verbringen werden. Außerdem wollten die Informanten Deutsche kennenlernen und sie freuten sich darauf, neue Freunde zu bekommen.

- (6) *selviski että se poika ni tota isäntäperheessä on aivan samanlainen [kuin minä] että se on täynnä muusikoita suunnilleen se koko suku. nii se tieteenki ei niinku paremmin ois voinu onnistuakaan siinä mielessä ni siitä tuli aika kovat odotukset [--] (Robert)*

Ich fand heraus, dass der Sohn in der Gastfamilie genauso [wie ich] ist. Dass praktisch die ganze Familie voll mit Musikern ist. So hätte es natürlich nicht besser gehen können und deshalb hatte ich hohe Erwartungen.

- (7) *odotukset oli vähä niinku sillai, et perhe tulee olee mukava ja et mä tuun olee tosi paljon perheen kanssa (Eerika)*

Die Erwartungen waren so dass die Familie nett sein wird und dass ich sehr viel Zeit mit der Familie verbringen werde.

Neben der Verbesserung der Sprachkenntnisse hatten die Beteiligten auch andere persönliche Erwartungen an die Zeit im Ausland. Eine Informantin, die zehn Monate in Deutschland verbrachte, erwartete etwas Neues über sich selbst zu lernen. Die Sprache war nicht im Vordergrund sondern die neuen Erfahrungen und die Anpassung an die fremde Umgebung (8). Sie vermutete auch, dass sie während der zehn Monate selbständig wird. Viele gaben aber auch zu, dass sie vor der Reise keine besonderen Erwartungen hatten, aber sie waren abenteuerlustig und offen für die neuen Erfahrungen.

- (8) *just ennen kaikkea just se niinku kokemus ja et oppis itestä ja uuden kulttuurin ja miten sit pystyy sopeutumaan käytännössä täysin uuteen ympäristöön ja tuntemattomien ihmisten ympärille (Laura)*

Genau vor allem eben die Erfahrung und dass man etwas über sich selbst lernt und die neue Kultur und wie man sich in der Wirklichkeit an die völlig neue Umgebung mit fremden Leuten anpassen kann.

### 6.1.2 Wie werden die Erwartungen erfüllt?

Die Informanten wurden nicht direkt gefragt, wie ihre Erwartungen erfüllt wurden, aber die Antworten auf diese Frage können durch das ganze Interview interpretiert werden. Die Einstellungen des einzelnen Lernalters zur Austausch Erfahrung sind nämlich in mehreren Fragen zu sehen.

Im Allgemeinen war der Austausch hauptsächlich eine positive Erfahrung und alle Beteiligten fanden die Rückkehr nach Finnland schwierig oder konnten sich vorstellen später in Deutschland zu leben. Nur eine Informantin deutete an, dass sie den Austausch wahrscheinlich nicht wiederholen würde, obgleich auch sie die Erfahrung positiv fand. In erster Linie sieht es so aus, dass die Gymnasiasten sich an die neue Umgebung gut

anpassten. Teilweise hatten sie verschiedene Vorstellungen von der Gastfamilie, aber es entstanden keine großen Konflikte.

Die Auswirkung des Austausches auf die Einstellung zur Sprache wird später detailliert behandelt, aber der Austausch wurde im Allgemeinen als hilfreich für die Verbesserung der Sprachkenntnisse angesehen (9), (10). Das Gewinnen der Sprachsicherheit wurde auch oft in Interviews erwähnt (10). Die größten Erfolgserlebnisse fanden hauptsächlich in den Situationen statt, in denen der Sprachgebrauch allmählich spontaner und fließender wurde und man an alltäglichen Diskussionen teilnehmen konnte, so dass die Sprachkenntnisse kein Hindernis waren (11). Die Beteiligten freuten sich auch über das positive Feedback von den anderen Menschen.

- (9) *se olikin sitte tosi hieno juttu että oppi sitte tämmösen kolmannen kolmannen tavallaan aktiivisen kielen (Onni)*

Es war schließlich eine coole Sache, dass man sozusagen eine dritte aktive Sprache lernte.

- (10) *no ylipäättään se puhevarmuus, että pysty nopeemmin puhumaan ja kieliopillisesti enemmän oikeen tai sillee luontevammin ehkä (Joni)*

Na vor allem die Sprachsicherheit, dass man schneller sprechen konnte und zwar mehr grammatisch korrekt oder so vielleicht natürlicher.

- (11) *juttelin ihan hirveän hirveästi vieraiden saksalaisten kanssa ja se oli jotenki [--] niin jotenki vapauttavaa kun pysty puhumaan ja se oli jotenki semmonen että siinä tajus, että kyllä sitä oikeesti jotain osaa tästä kielestä (Mari)*

Ich redete so viel mit fremden Deutschen und es war irgendwie [--] irgendwie so befriedigend wenn man sprechen konnte und es war irgendwie so dass man bemerkte dass man wirklich etwas von dieser Sprache kennt.

In den Geschichten der Beteiligten kommt auch die Bedeutung der neuen Freundschaften zum Ausdruck (12). Sie verbrachten relativ viel Zeit mit den Familienmitgliedern und Freunden aus dem Gymnasium oder aus den Hobbykreisen. Die Kontakte halten immer noch und die meisten haben schon Deutschland besucht oder haben für die Zukunft eine Reise geplant. Internet ermöglicht auch regelmäßige Kontakte und einige schreiben Nachrichten oder telefonieren sogar wöchentlich.

- (12) *no parasta varmaa että tutustu uusiin ihmisiin ja pääs tavallaa jäseneks niiden muiden joukossa että ei sillee ei ollu niin sanotusti turistina siellä (Joni)*

Na das Beste war vielleicht, dass man neue Leute kennen lernte und ein Mitglied in der Gruppe wurde, so dass man da sozusagen nicht mehr als Tourist war.

Das Kennen deutscher Kultur war eine der häufigsten Erwartungen der Beteiligten und die Interviews zeigen, dass sie eine gute Vorstellung von dem deutschen Alltag und der deutschen Gesellschaft bekamen. Während des Austausches wurden sie bekannt mit dem deutschen Familienleben, dem Schulsystem und z. B. mit den deutschen Festen von Marktplatzfesten bis zu Weihnachtsmärkten. Je länger der Aufenthalt dauerte an desto vielseitigeren Situationen nahmen die Gymnasiasten teil. Eerika und Laura, die zehn Monate blieben, gingen in Deutschland in die Fahrschule und die deutsche Verkehrskultur wurde ihnen bekannt. Robert, der fünf Monate in Deutschland verbrachte, arbeitete dort und bestand eine Prüfung für Kirchnermusiker. Das ist ein guter Beweis dafür, dass die Beteiligten sich gut anpassten und sehr nahe den deutschen Alltag beobachteten. Mehrere Informanten berichteten, dass ihre Einstellung zur Sprache und Kultur sich veränderte, was aber detailliert im Kapitel 6.3 behandelt wird.

Obwohl die Informanten hauptsächlich zufrieden mit der Auslandserfahrung waren, behandelten sie in Interviews auch Aspekte, die zumindest teilweise das Erfüllen ihrer Erwartungen verhinderte oder die sie sich vor dem Austausch anders vorstellten. In einigen Fällen hatten die Jugendlichen und die Gastfamilien unterschiedliche Vorstellungen und die Unterschiede zwischen den Familienkulturen wurden deutlich. Laura dachte, dass sie während des Austauschjahres selbständig wird und dass sie unabhängig von der Gastfamilie wäre. In Wahrheit hatte sie das Gefühl, dass die Familie sie wie ein kleines Kind behandelt (13). Eerika hatte dagegen vor dem Austausch ein positives Bild von der Gastfamilie bekommen und sie erwartete, dass sie viel Zeit zusammen verbringen werden. Tatsächlich war sie oft mit Freunden unterwegs und verbrachte weniger Zeit mit der Gastschwester oder mit der Familie. Die Beziehung zur Familie war aber trotzdem eng, obwohl Eerika unter der Woche wenig zu Hause war. Die Beispiele zeigen, dass es zentral ist die fremden Verhaltensweisen zu akzeptieren. Wenn die Familienkultur sich sehr stark von der eigenen Vorstellung unterscheidet, kann es Jugendlichen, die an der Schwelle zum Erwachsensein stehen, Schwierigkeiten bereiten<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Zur Begegnung der Kulturen siehe z.B.:

Erll, A. & Gymnich, M. 2013. Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lerntraining.

Lewis, R. D. 2005. When Cultures Collide: Leading Across Cultures (3rd Edition). Boston; London: Nicholas Brealey International.



- (13) *mun rooli oli erittäin lapsi vaikka täyttikin siellä kaheksantoista. että se oli niinku ehkä shokki se et miten se perhe oli niin tiivis ja just se et ei viikolla niinku tehty mitään kavereitten kanssa että oltiin perheen kanssa (Laura)*

Meine Rolle war wirklich ein Kind zu sein, obwohl ich da achtzehn wurde. Dass es vielleicht so ein Schock war, dass die Familie so eng war und eben dass man unter der Woche nichts mit Freunden machte sondern mit der Familie war.

Neben den unterschiedlichen Familienkulturen wurden auch Aspekte erwähnt, die mit der Entwicklung der Sprachkenntnisse verbunden sind. Laura, sowie alle anderen sechs Informanten, beschloss vor dem Austausch, dass sie nur Deutsch benutzten wird. Ihre Gastschwester wollte aber Englisch mit ihr sprechen und sie kommunizierten dann viel auf Englisch. Hauptsächlich benutzte sie aber trotzdem Deutsch während des Austausches. Eerika, die zehn Monate in Deutschland verbrachte, berichtete, dass ihre Sprachkenntnisse sich am Anfang langsam entwickelten, weil sie viel Kontakt mit ihrem finnischen Freund hatte (14). Onni berichtet, dass er am Ende des dreimonatigen Austausches auf die Rückkehr nach Finnland wartete, weil er wusste, dass die Zeit in Deutschland bald zu Ende geht. Er vermutet auch, dass seine Sprachkenntnisse sich am Ende nicht mehr deutlich verbesserten. Seiner Meinung nach hätte er die fremde Sprache schon früher in Finnland aktivieren müssen, um das nächste Niveau zu erreichen.

- (14) *mun ois ehkä vähän paremmin kannattanu käyttää se aika siinä aluks koska mä olin niinku tosi paljon Suomeen yhteydessä. ja tota sit siinä vaiheessa tuntu ihan siltä että tota periaattees kielitaito parantu hitaasti (Eerika)*

Ich hätte vielleicht dann am Anfang die Zeit besser verwenden können, weil ich so viel Kontakt mit Finnland hatte. Und naja dann hatte ich das Gefühl, dass im Prinzip meine Sprachkenntnisse sich langsam verbesserten.

Zusammenfassend könnte man feststellen, dass die persönlichen Erwartungen hauptsächlich mit Sprachkenntnissen, Kultur, Alltagsleben und Freundschaften verbunden waren. Es ist auch bemerkenswert, dass die Beteiligten keine Erwartungen an die Schule hatten. Das ist ein Beweis dafür, dass die Schule keine bedeutende Rolle spielt, sondern der Schwerpunkt auf der Freizeit und auf dem Alltagsleben liegt. In erster Linie waren die Erfahrungen der Informanten positiv, aber manchmal bereiteten die Beziehungen innerhalb der Gastfamilie oder die Kontakte mit Finnland Schwierigkeiten für die Anpassung und für das Sprachenlernen. Diejenigen, die eine längere Zeit im Ausland verbrachten, hatten teilweise unterschiedliche Vorstellungen

von der Gastfamilie, aber trotzdem haben sie sich gut angepasst und die Verhaltensweisen der Familie akzeptiert.

## **6.2 Sprachgebrauch**

Der Auslandsaufenthalt bietet den Beteiligten einen Zugang zur authentischen Sprachbenutzung und zur Kommunikation mit Muttersprachlern (Hernández 2010: 650; s. Kap. 3.3.2). Ein wichtiger Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit war herauszufinden, wie die finnischen Gymnasiasten die Benutzung der Fremdsprache in einer authentischen Kommunikationssituation finden. Außerdem war das Ziel der Arbeit zu erfahren, wie die Beteiligten ihre eigenen Sprachkenntnisse während des Prozesses evaluieren und wie der Schulunterricht in Finnland ihrer Meinung nach für den Austausch vorbereitet. Der Sprachgebrauch wird in drei Kategorien geteilt, die chronologisch fortschreiten. In 6.2.1 werden das Evaluieren der Sprachkenntnisse und das schulische Sprachenlernen vor dem Austausch diskutiert und in dem nächsten Kapitel 6.2.2 wird der Sprachgebrauch am Anfang und während des Austausches betrachtet. Zum Schluss wird in 6.2.3 noch die Veränderung des Sprachgebrauchs während der Zeit im Ausland behandelt.

### *6.2.1 Vor dem Austausch*

Wenn die Informanten ihre Sprachkenntnisse vor dem Austausch beschreiben, betonen sie die gute Beherrschung der Grammatik (15), (16). Im Allgemeinen finden alle, dass sie zumindest gute Grundkenntnisse haben. Trotzdem sind einige unzufrieden mit ihren Deutschkenntnissen und berichten, dass sie nie extrem gut in der deutschen Sprache gewesen sind. Eerika schätzt, dass ihre Sprachkenntnisse nicht so gut waren, wenn man sie mit dem allgemeinen Niveau der Fortgeschrittenen vergleicht. Neben der guten Grammatikbeherrschung wurden Bereiche wie Hörverständnis, Aussprache und Wortschatz genannt, aber diese Antworten waren seltener im Vergleich zur Grammatik und zur Struktur, die einigermaßen in allen Interviews hervorgehoben wurden. Robert äußert, dass er vor dem Austausch fließend Hochdeutsch sprach, und er hatte Deutsch auch selbständig durch Computerspiele, Internet und Musik gelernt. Robert war deutlich der Meinung, dass das informelle Lernen (s. Kap. 4.1) eine entscheidende Rolle für seine Sprachkenntnisse spielte. Seine sprachlichen Ziele für den Austausch unterschieden sich von den Zielen der anderen Beteiligten darin, dass er sich

hauptsächlich auf die stilistischen Aspekte bzw. die Umgangssprache und den Musikwortschatz konzentrieren wollte.

- (15) *äh kielitaito ehkä justiinsa kieliopin kannalta niinku aika hyvä, mutta ehkä se oli sitte se että sanasto oli aika pientä verrattuna siihen esim. mitä se on vaikka nyt* (Mari)

Ähm die Sprachkenntnisse waren vielleicht aus der Perspektive der Grammatik ziemlich gut, aber vielleicht war es dann, der Wortschatz war ganz klein z. B. im Vergleich zur jetzigen Situation.

- (16) *aktiivinen sanavarasto ja niinku tämmönen niinku oikeesti hyö hyödyllinen taito puuttu mutta sitte noi kielioppipohja oli niinku aika hyvä* (Onni)

Aktiver Wortschatz und dann solche wirklich nützlichen Fähigkeiten fehlten aber na dann die Grammatikbasis war ganz gut.

Die Bereiche der Sprache, die die Informanten ihrer Meinung nach vor dem Austausch nicht so gut beherrschten, waren in allen Interviews mit der Alltagssprache und mit dem alltäglichen Wortschatz verbunden. Onni fasst mit seinem Kommentar (16) sehr gelungen die Gedanken der Mehrheit der Informanten zusammen. Häufig beschrieben die Gymnasiasten, dass die Alltagssprache oder der Alltagswortschatz fehlten. Joni (17) und Mari (18) deuten beide an, dass es schwierig war, sich an die alltäglichen Wörter zu erinnern, weil sie entweder gar nicht oder schon vor langer Zeit im Unterricht gelernt worden waren.

- (17) *jotain ihan perusjuttuja ei ollu tunnilla tullu, että esimerkiks ruokapöytäsanasto ni en ainakaan muista, että olis tunnilla kunnolla käyty* (Joni)

Einige ganz normalen Basissachen wurden im Unterricht nicht behandelt, wie zum Beispiel der Wortschatz zum Thema Essen, ich erinnere mich zumindest nicht, dass das Thema im Unterricht ordentlich behandelt worden wäre.

- (18) *Joo ja sitte mustakin tuntu, että mulla oli paljon enemmän valmiuksia puhua vaikka saksalaisten opintotuista tai jostain veroista kun mitä vaikka siitä, että saisinko haarukan. Et se tuntu aika hauskalta.* (Mari)

Ja und dann hatte ich auch das Gefühl, dass ich bessere Fertigkeiten hatte zum Beispiel über das BAFöG oder über irgendwelche Steuern zu reden als zum Beispiel darüber ob ich eine Gabel bekommen könnte. Das war ganz lustig. (Mari)

Die Einstellungen zum Deutschunterricht in Finnland waren hauptsächlich kritisch. Die Antworten spiegeln die obengenannten Selbstevaluationen der Sprachkenntnisse wider. Einerseits berichten die meisten, dass die Grammatik in der Schule gelernt wird und einige stellen fest, dass die Grammatik in der Schule sogar zu viel betont wird (19).

Andererseits wurde der große Anteil der Grammatik als eine positive Sache angesehen, die das Sprechen im Ausland erleichtert, weil z. B. die Wortstellung automatisch kommt (20).

(19) *Mm no saksan tunnit on mun mielestä aina ollu vähän liikaa kielioppipainotteisia* (Mari)

Mm na der Deutschunterricht hat meiner Meinung nach immer zu viel die Grammatik betont.

(20) *No se perus kielioppi tuli täällä [Suomessa] sen verran hyvin, että sitä ei tarvinnu enää hirveesti mieltää ku aukas suunsa. Ku vaikka sivulauseessa että minne se verbi tuleeekaan* (Joni)

Na die Basis für die Grammatik wurde hier [in Finnland] so gut beigebracht, dass man daran nicht so viel denken musste wenn man anfang zu sprechen. Zum Beispiel wo das Verb im Nebensatz steht. (Joni)

Die Einstellungen zum Deutschunterricht waren aber nicht allein negativ. Eerika ist der Meinung, dass der Deutschunterricht sehr gut für den Sprachgebrauch außerhalb des Klassenzimmers vorbereitet. Sie deutet aber an, dass ihre eigene Motivation niedrig war. Dagegen ist Robert nur teilweise zufrieden mit dem Deutschunterricht. Seine Sprachkenntnisse waren auf einem höheren Niveau als die Kenntnisse der anderen in der Klasse und deswegen gab der Lehrer ihm eigene Aufgaben. Es hat Robert nicht gefallen und er hat Deutsch relativ viel selbständig gelernt. Allerdings gibt er zu, dass der Lehrer ihm viel mit dem Austauschprozess geholfen hat. Obwohl die Informanten teilweise kritische Einstellungen zum finnischen Deutschunterricht hatten, bemerkten einige im Ausland, dass der Sprachunterricht in Finnland viele positive Seiten hat. Im Vergleich zum Sprachunterricht in Deutschland bevorzugt z. B. Joni den finnischen Sprachunterricht, wenn es um die Kommunikation mit Muttersprachlern geht. Seiner Meinung nach waren die Inhalte des deutschen Sprachunterrichts nämlich sehr weit von der Alltagssprache und -kommunikation entfernt.

Die Informanten kommentierten auch genauer den Inhalt des finnischen Deutschunterrichts. Laura (21) bemerkte während der Zeit in Deutschland, dass das Deutsche, das im Unterricht gelernt wird, gar nicht dem Sprachgebrauch der Muttersprachler entspricht. Sie deutet auch an, dass die Deutschlehrer die Sprache oft mit einem finnischen Akzent sprechen. Der Unterschied zwischen dem Sprachgebrauch im Unterricht und in authentischen Situationen kann also sehr deutlich sein. Alle Beteiligten hatten aber schon früher Kontakte mit deutschsprachigen Menschen geknüpft oder sie hatten sich sonst mit deutschsprachigen Materialien in der Freizeit

beschäftigt. Sie hatten dadurch einige Erfahrungen mit dem Sprachgebrauch der Muttersprachler gemacht. Die Informanten hätten auch mehr Wortschatz lernen wollen, was die Kommunikation während des Schüleraustausches erleichtert hätte.

(21) *se saksa mitä me koulussa opiskellaan ni se on aivan...ei sitä ei semmosta kukaan puhu että se on niin semmosta kirjakieltä* (Laura)

Das Deutsche, das wir in der Schule lernen, es ist völlig...niemand spricht so, weil es so Hochdeutsch ist.

Weil mündliche Sprachkenntnisse während des Auslandsaufenthaltes an zentraler Stelle sind, habe ich eine eigene Frage über die mündlichen Übungen in dem finnischen Deutschunterricht gestellt. Nur Eerika stellte fest, dass es genug mündliche Übungen im Deutschunterricht gibt und dass die Übungen auch sinnvoll sind und das freie Sprechen fördern. Außerdem war Robert der Meinung, dass sie relativ häufig mündliche Übungen im Deutschunterricht hatten, aber sie waren nur nicht gelungen. Laut der Informanten war es eine Herausforderung, dass das Niveau zwischen den Lernenden sehr unterschiedlich sein kann und deswegen es manchmal schwierig ist in der Klasse lebendige Diskussionen zu führen (22). Die meisten waren der Meinung, dass es zu wenig mündliche Übungen im Deutschunterricht gibt (23). Außerdem verlangen die Übungen oft kein freies Sprechen. Diese Kommentare veranschaulichen, dass die Informanten sowohl das authentische Lernen (s. Kap. 4.3) als auch das informelle Lernen (s. Kap. 4.1) für wichtig halten.

(22) *se on vähän vaikeeta, kun ryhmässä on niin eritasosia ihmisiä, että sit se keskustelu voi olla välillä vähän hankalaa saada luontevaks* (Joni)

Es ist manchmal schwierig, weil es in der Gruppe Menschen mit unterschiedlichem Niveau gibt und dann kann es ab und zu ein bisschen schwierig sein, die Diskussion lebendig zu machen.

(23) *Suomessa on että niinku ite puhumista semmosta normaalia keskustelua on aivan liian vähän. Että vaikka niinku suullisia harjoituksia onki ni ne liittyy aina johonki niinku esimerkkikappaleeseen tai käsiteltävään kielioppiaisiaan* (Onni)

In Finnland haben wir also das Sprechen, also die normale Kommunikation haben wir zu wenig. Obwohl wir mündliche Übungen haben, sind sie immer mit einem Beispielkapitel oder mit der gelehrt Grammatiksache verknüpft.

Um die Antworten zusammenzufassen, könnte man feststellen, dass die finnischen Deutschlerner im Unterricht gute Basiskenntnisse lernten. Besonders wird die Grammatik gut beherrscht und es erleichtert das Sprechen auch in authentischen

Kommunikationssituationen. Es ist aber bemerkenswert, dass die Mehrheit der Informanten der Meinung war, dass die Inhalte im Deutschunterricht nicht genug alltägliches Vokabular und echte, freie Kommunikation enthalten. Die beiden Bereiche hätten sie als sehr nützlich für die Kommunikation während des Schüleraustausches angesehen. Zwei Informanten fanden aber, dass es genug mündliche Übungen im Deutschunterricht gibt. Manchmal sind die Unterschiede zwischen den Sprachkenntnissen der Lernenden aber so deutlich, dass die Diskussionen den fortgeschrittenen Lernern nicht gefallen.

### 6.2.2 Während des Austausches

In diesem Unterkapitel wird der Sprachgebrauch während des Austausches betrachtet. Das Sprechen war die hauptsächliche Kommunikationsform für alle Beteiligten und deswegen werden vorwiegend die mündlichen Sprachkenntnisse behandelt. Die zentralsten Themen sind z. B. die ersten Tage in Deutschland und der Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen. Darüber hinaus werden Schwierigkeiten und Erfolgserlebnisse diskutiert.

Die Informanten beschreiben die ersten Tage oder Diskussionen in Deutschland als *schwierig*, *beängstigend* (24) und *anstrengend* (25). Am Anfang bereiteten Schwierigkeiten vor allem der Dialekt und die Umgangssprache. Teilweise haben die Muttersprachler auch zu schnell gesprochen, aber dann haben die Austauschschüler gefragt, ob sie langsamer sprechen können. Laura und Onni stellen fest, dass man am Anfang viel nachdenken musste, bevor man anfang zu sprechen. Onni bemerkte auch Unterschiede zwischen der finnischen und der deutschen Sprechkultur und dachte, dass z. B. das aktive Zuhören in Diskussionen zuerst schwierig war.

(24) *ne ekat jutustelut oli tosi pelottavia ja [--] oli sillee että apua että mitä nyt tapahtuu* (Onni)

Die ersten Diskussionen waren sehr beängstigend und ich dachte, oje was passiert jetzt.

(25) *koko ajan piti keskittyä ihan hirveesti kaikkeen mitä ympärillä puhuttiin ja tota joo todella uuvuttavaa* (Mari)

Die ganze Zeit musste ich mich darauf konzentrieren, was man um mich herum spricht und ja das war sehr anstrengend.

Robert berichtet aber, dass das Sprechen von Anfang an relativ problemlos war. Eerika deutet auch an, dass die Sprachbenutzung gut ablief, weil die Deutschen keine hohen

Erwartungen hatten. Sie fährt fort, dass ihre Sprachkenntnisse ausreichend waren und dass alle sie verstanden haben.

Für alle Informanten wurde das Sprechen aber allmählich leichter und die meisten berichten, dass sie sich schon nach wenigen Tagen mit der Sprache sicherer fühlten (26). Aspekte, die den Schülern geholfen haben, waren z. B. das Wörterbuch und das Nachmachen des Sprechens anderer Menschen. Die Gastfamilien haben den einigen Informanten absichtlich bei der Sprache geholfen. Sie haben beispielsweise die Aussprache korrigiert. Die Entschlossenheit und die Motivation Deutsch zu benutzen waren sehr hoch, denn alle erwähnten, dass sie nur mit Deutsch zurechtkommen wollten. Die integrative Motivation kann für das Sprachenlernen bedeutend sein, da in der Studie von Allen (2010) festgestellt wird, dass die Motivation für das Lernen und die Benutzung der Fremdsprache bei denjenigen stieg, die den Austausch als eine sprachliche Erfahrung ansahen.

(26) *kyllä siinä viikossa sitte jo sai rohkaistua että että tota puhu eka sillee semmosta tosi yksinkertasta kieltä mut sit ku alko niinku matkimaan muita mitä ne puhu ni siitä se sitte lähti (Laura)*

Schon in einer Woche habe ich Mut bekommen, dass ich zuerst eine sehr einfache Sprache benutzte aber dann fing ich an nachzumachen was die anderen sagen, also dann ist es langsam besser geworden.

Die Austauschschüler benutzten Deutsch während des Aufenthaltes in vielen verschiedenen Kontexten und sie wurden gefragt, ob es irgendwelche Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in diesen Situationen gab. Nur ein Informant stellte fest, dass er keine Unterschiede bemerkte. Alle anderen berichteten über Unterschiede zwischen formalen und informellen Kontexten (27), (28). Der Unterschied zwischen dem Siezen und dem Duzen wurde am häufigsten erwähnt. Einerseits fanden die Schüler es schwierig, an das Siezen zu denken, weil man die Form in Finnland nur selten benutzt. Andererseits sahen die Beteiligten das Siezen als einen Aspekt der Sprache, den man nur akzeptieren muss. Darüber hinaus sind die Übungen im finnischen Deutschunterricht oft in der du-Form, was im Ausland Schwierigkeiten bereiten kann (29). In einigen Fällen führte die Benutzung der Höflichkeitsregeln dazu, dass die Beteiligten es spannend fanden, mit älteren Menschen zu kommunizieren.

(27) *isäntäperheen kanssa oli sit semmosta aika [--] paljon rennompaa puhuu (Eerika)*

Mit der Gastfamilie war es dann sehr viel lockerer zu sprechen.

- (28) *nii tottakai se teitittely oli niinku se iso juttu, että sitä niinku aluks pelkäski, että jos sen unohtaa vaikka koulussa opettajille* (Laura)

Ja natürlich war das Siezen sozusagen eine wichtige Sache und dass ich am Anfang davor Angst hatte, wenn ich das zum Beispiel in der Schule vergesse.

- (29) *sekin oli tosi raskasta mieltä aina ku kaikki mitä Suomessa oli tehty kaikki harjotukset ni ne on ollu lähinnä niinku sinä-muotosta keskustelua et sitte yhtäkkiä ja ku piti mieltä kaikki teitittelymuodossa* (Mari)

Es war immer sehr anstrengend daran zu denken, wenn alles was in Finnland gemacht wurde, alle Übungen, sie sind vorwiegend in der du-Form gewesen und plötzlich sollte man an alles in der Sie-Form denken.

Das Sprechen war spannend, wenn der Gesprächspartner nicht wusste, dass er mit einem Austauschschüler spricht. Im Allgemeinen fanden die Beteiligten es leicht, mit Freunden und Gastfamilienmitgliedern zu sprechen (27). Das hing davon ab, dass sie eine enge Beziehung hatten und dass die Familienmitglieder mit dem Niveau ihrer Sprachkenntnisse schon bekannt waren. Alles in allem verknüpften die Informanten die Umgangssprache mit Freunden und jüngeren Gesprächspartnern (30). Laura deutet an, dass die Gesprächssituation mit anderen Jugendlichen locker war. Joni, Mari und Laura bemerkten, dass die Muttersprachler auch nicht grammatisch korrekt sprechen und dass z. B. die Wortstellung beim Sprechen relativ frei war (31). Dann haben sie auch selbst weniger auf die Grammatik geachtet (32).

- (30) *koulutovereitten kanssa ni nähäitten kanssa puhuminen oli tietyssä mielessä aika hankalaa [--] tietenki ne ei ihan kirjakieltä puhunu* (Robert)

Mit Schulfreunden, mit denen war das Sprechen einigermaßen ganz schwierig [--] natürlich haben sie nicht ganz Hochdeutsch gesprochen.

- (31) *ja sitte ehkä sekin että ne natiivipuhujat ni nekään ei puhu kieliopillisesti oikeen todellakaan* (Joni)

Und ja dann vielleicht das, dass die Muttersprachler wirklich auch nicht grammatisch korrekt sprechen.

- (32) *ne puhu tosi huonosti niinku kieliopillisesti oikein varsinki ne nuoret. niin sitte ei sillä ollu niin suurta merkitystä itelläkään, että meneekö se sanajärjestys aina nyt ihan pilkulleen oikein* (Mari)

Sie sprachen sehr schlecht also nicht grammatisch korrekt, besonders die Jugendlichen. Also dann fand ich es auch nicht so wichtig, ob die Wortstellung immer ganz korrekt ist.

Schwierige Situationen waren die Teilnahme an Gruppendiskussionen, Telefongespräche und das Äußern eigener Gedanken und Gefühle. Relativ häufig wurden auch die Schultexte oder im Allgemeinen das Folgen des Unterrichts als



Herausforderungen erwähnt (33). Eerika gibt zu, dass ein Treffen mit dem Freundeskreis manchmal schwierig war, besonders wenn die anderen schnell sprachen und sowohl den Dialekt als auch die Umgangssprache benutzten. Sie fährt fort, dass das Spielen der Brettspiele, die Sprechen enthalten, auch eine schwierige Situation war. Trotzdem deutet sie an, dass die Sprachkenntnisse meistens kein Hindernis waren und dass sie sich sehr selten enttäuscht fühlte.

(33) *esimerkiks kun oli koulussa pitkiä tieteellisiä tekstejä bilsassa ja politiikassa ni niitä ei ei vaa kertakaikkisesti pystyny niinku yheltä istumalta niinku lukemaa (Onni)*

Zum Beispiel wenn wir in der Schule in der Biologie oder in der Politik lange, wissenschaftliche Texte hatten, konnte man die einfach nicht sofort lesen [und verstehen].

Obwohl die Schularbeit vor allem am Anfang des Aufenthaltes Schwierigkeiten bereitete, verursachte die Schule nur wenig Stress bei den Informanten. Die Beteiligten hatten unterschiedliche Vorstellungen zur Teilnahme am Schulunterricht. Hauptsächlich spielte die Schule keine große Rolle und die Lehrer verlangten auch sehr wenig von den Austauschschülern (34), (35). Zum Beispiel Mari wollte aber so viel wie möglich während ihres Sommeraustausches mitmachen. Es ist interessant, dass besonders diejenigen, die ein Semester oder das ganze Schuljahr in Deutschland verbrachten, weniger an dem Unterricht teilnahmen.

(34) *ei siis mä olin täysin tavallaan kuunteluoppilas, että jotkut opettajat ei huomioinu mua tavallaan ollenkaan (Laura)*

Nein ich war so ganz völlig eine Beobachterin in der Schule, so dass einige Lehrer auf mich gar nicht achteten.

(35) *niinku kuunteluoppilaana useemmassa aineessa [--] Ja ei niissä tullu siis tullu mitään kirjallista hommaa, jos tuli ni mä en niitä kumminkaan tehny (Robert)*

Als Beobachter in mehreren Fächern. [--] Und in den Fächern hat man also keine schriftlichen Arbeiten bekommen und wenn es etwas gab habe ich die sowieso nicht gemacht.

Laura und Eerika, die die längste Zeit in Deutschland verbrachten, erwähnten das Äußern eigener Gefühle oder Gedanken als eine Herausforderung. Einerseits meint Eerika, dass das Sprechen über die Gefühle schwieriger war als auf Finnisch, aber andererseits halfen die guten Freunde ihr damit, wenn sie ihr direkt Fragen stellten. Laura findet das Äußern eigener Gedanken als einen der schwierigsten Aspekte im Ausland und sie denkt, dass es auch einen Einfluss auf ihre Persönlichkeit hatte.

Während sie in Finnland sehr emotional war, hatte sie eine sehr unterschiedliche Rolle in der deutschen Gastfamilie, in der sie eine politische Person genannt wurde. Die Schwierigkeiten im Zeigen der Gefühle führten also dazu, dass sie sich im Familienleben anders als in Finnland verhielt. Solche Aspekte werden bestimmt zentral besonders wenn es um eine längere Zeit im Ausland geht. Einige frühere Studien berichten auch über Schwierigkeiten, die in der Gastfamilie entstehen können (s. z. B. Wilkinson 1998).

Wenn die Beteiligten über die Erfolgserlebnisse berichteten, erwähnten sie am häufigsten die spontanen, echten Diskussionen mit Muttersprachlern (36). Darüber hinaus wurden auch andere Aspekte angedeutet, die mit dem Sprachgebrauch in authentischen Kommunikationssituationen verknüpft sind. Sie waren z. B. auf Deutsch Witze machen und die Umgangssprache bzw. Jugendsprache lernen. Im Allgemeinen freuten die Beteiligten sich sehr darüber, wenn das Sprechen sich automatisierte und sie mehr verstanden. Dadurch wurde auch das Folgen des Schulunterrichts leichter.

(36) *pysty käymään oikeeta keskustelua mitä kävis niinku vaikka Suomessa kavereitten kanssa että että se niinku tavallaan se kielitaito ei ollu este siinä missään vaiheessa* (Mari)

Ich konnte eine ganz normale Diskussion führen wie zum Beispiel mit Freunden in Finnland, so dass die Sprachkenntnisse tatsächlich gar kein Hindernis waren.

Laura und Eerika gingen während des Austausches in die Fahrschule und sie fanden, dass das Bestehen der Fahrschule und vor allem der Theorieprüfung ein großes Erfolgserlebnis war. Robert bestand in Deutschland eine Prüfung für Kirchnermusiker, die sowohl einen praktischen Teil als auch ein mündliches Interview enthielt. Außerdem arbeitete Robert als Organist in einer Kirche und als Betreuer in einem Kinderlager. Solche Geschehen fanden die Gymnasiasten überraschend, weil sie sich am Anfang des Aufenthaltes nicht vorstellen konnten, dass sie an solchen Situationen teilnehmen werden. Es war wichtig für die Informanten zu bemerken, dass sie die gleichen Sachen machen können wie die Muttersprachler. Ein weiterer Aspekt, der zur Kategorie Erfolgserlebnis gehört, war das positive Feedback von anderen Menschen.

Die ersten Tage waren für mehrere Informanten schwer und verwirrend, aber schon nach einigen Tagen wurde das Leben in der deutschsprachigen Umgebung leichter. Alle waren der Meinung, dass sie sprachlich gut zurechtkamen und dass die Sprachkenntnisse nur selten ein Hindernis waren. Häufige Herausforderungen waren die

Teilnahme an Gruppendiskussionen und am Schulunterricht. Wenn Schwierigkeiten entstanden, konnten die Schüler als Hilfe Mimik und Gestik benutzen und auch mit anderen Worten beschreiben. Die größten Erfolgserlebnisse gehörten zu Situationen, die einigermaßen spontane Diskussionen mit Muttersprachlern enthielten. Die Beteiligten erfreuten sich an dem positiven Feedback oder an den anderen Beweisen für die Sprachkenntnisse, z. B. an dem Bestehen einer Prüfung. Die Kommunikation mit Lehrern oder sonst mit älteren Menschen fanden die Informanten oft beängstigend, was größtenteils davon abhing, dass sie dann sitzen mussten. Im Allgemeinen waren die Diskussionen mit Freunden oder Familienmitgliedern locker und man musste in dem Fall nicht so viel darauf achten, was man sagt.

### *6.2.3 Die Veränderung im Sprachgebrauch*

In diesem Kapitel werden die Veränderungen im Sprachgebrauch während der Zeit im Ausland diskutiert. Die Dauer der Aufenthalte variierte zwischen einem Monat und zehn Monaten. Die früheren Studien zeigen, dass schon einige Wochen im Ausland eine positive Auswirkung auf die sprachlichen und sozialen Faktoren haben können (vgl. Davidson 2007; Lewis & Niesenbaum 2005; Hernández 2010). In der vorliegenden Arbeit berichteten auch die Beteiligten, die nur einige Wochen in Deutschland verbrachten, über Veränderungen im Sprachgebrauch während des Austausches. Diese Ergebnisse werden als nächstes näher betrachtet.

Alle Informanten waren der Meinung, dass die Benutzung des Deutschen die ganze Zeit fließender und leichter wurde (s. 6.2.2). Sie bemerkten die Veränderung schon in einigen Tagen oder Wochen. Mari stellt fest, dass das Sprechen unproblematisch war, weil sie in der zielsprachigen Umgebung lebte. Viele lernten auch selbstständig Deutsch z. B. mithilfe der Grammatikbücher. In einigen Gastfamilien brachten die Familienmitglieder bewusst den Austauschschülern die Sprache bei und korrigierten z. B. die Aussprache. Die Informanten achteten später auch selbst mehr auf die grammatischen Aspekte, während am Anfang die Hauptsache war, mit der fremden Sprache zurechtzukommen (37).

(37) *vähänku aika siinä kulu ni sit mä halusin et ihmiset korjais enemmän mitä mä sanon* (Laura)

Ein bisschen später wollte ich dann, dass die Leute mehr korrigieren, was ich sage.

Fast alle berichteten, dass die Sicherheit zunahm und dass sie später weniger Angst vor Fehlern hatten (vgl. Allen & Herron 2003). Die Zunahme des Wortschatzes war auch ein häufiger Aspekt, den die Beteiligten erwähnten. Jeden Tag lernten sie neue Wörter und Synonyme, die die Kommunikation fließend und vielseitig machten (38).

(38) *oli koko ajan pienempi kynnys myös sanoa jotakin saksaks että ei tarvinnu aina vaan niitä samoja yksinkertasia lauseita toistaa että tuli just synonyymejä opittua ja niinku osas ilmasta saman asian eri tavoilla.*  
(Laura)

Die ganze Zeit fand ich es auch leichter etwas auf Deutsch zu sagen, so dass ich nicht immer die gleichen, einfachen Sätze wiederholen musste und dass ich gerade Synonyme lernte und also die Sache auf unterschiedliche Weise äußern konnte.

Diejenigen, die an den längeren Programmen teilnahmen, beschrieben größere Fortschritte beim Sprechen als diejenigen, die eine kürzere Zeit im Ausland verbrachten. Laura stellt nämlich fest, dass das Hörverständnis am Ende so gut war, dass sie nicht darauf achtete, ob der Gesprächspartner Finnisch oder Deutsch sprach (39). Eerika machte ähnliche Bemerkungen, weil sie andeutet, dass sie sich am Ende in Diskussionen keine Mühe geben musste (40). Sie konnte sich selbst ohne größere Probleme äußern und eine Freundin gab ihr auch zu, dass sie nicht mehr die Aussage modifizieren muss, weil Eerika sowieso alles versteht.

(39) *sitte loppuvuodesta tuntu että ihan ku joku puhuis sulle suomea. että kyllä se sillee niinku muuttu paljon se miten sitä [saksaa] ymmärtää* (Laura)

Dann am Ende des Jahres war es genauso leicht wie jemand zu mir Finnisch gesprochen hätte. Das hat sich also so viel geändert, wie ich es [Deutsch] verstehe.

(40) *no sillee ei tarttenu enää yhtään aatella [kun puhuin saksaa]* (Eerika)

Na also ich musste dann nichts mehr denken [wenn ich Deutsch sprach].

Für die Austauschschüler, die eine kürzere Zeit blieben, war der Austausch in erster Linie ein Beweis dafür, dass sie wirklich Deutsch sprechen können (41). Trotzdem berichten auch sie über deutliche Veränderungen in ihren Sprachkenntnissen (42). Onni verbrachte ungefähr drei Monate in Deutschland und er denkt, dass eine längere Zeit zu einer größeren Entwicklung der Sprachkenntnisse führen würde.

(41) *et ei tarvii sanoa välttämättä että oon opiskellu kaheksan vuotta saksaa vaan voi sanoa, että osaan saksaa, koska sitä osaa oikeasti* (Mari)

Dass ich nicht unbedingt sagen muss, dass ich acht Jahre Deutsch gelernt habe, sondern ich kann sagen, dass ich Deutsch kann, weil ich es tatsächlich kann.

- (42) *että sen kyllä huomaa vaikka nyt ku tuli takasin kouluun sitten ja jatko saksan opiskelua ni se tuntu ihan kamalan helpolta. ja oli vaan sillee että voiaanko tehdä jotain vaikeempaa.* (Mari)

Ich habe zum Beispiel jetzt bemerkt wo ich wieder in die Schule gegangen bin und mit Deutsch weitergemacht habe, dass es so leicht ist. Und ich hätte mir gewünscht, dass wir etwas Schwierigeres machen können.

Zusammenfassend könnte festgestellt werden, dass die eigene Erfahrung der Austauschschüler ist, dass die Benutzung der fremden Sprache im Laufe der Zeit leichter wird. Es sieht so aus, dass diese Vorstellung nicht abhängig von der Dauer des Aufenthaltes ist, sondern die Veränderung sogar in einigen Tagen zu sehen ist. Die Ergebnisse sind ähnlich mit dem früheren Forschungswissen, das positive Auswirkungen schon in einigen Wochen zeigt (vgl. Martinsen 2010; Allen & Herron 2003). Trotzdem waren die Austauschschüler der Meinung, dass in einer längeren Zeit die Veränderungen in mündlichen Sprachkenntnissen bestimmt deutlicher wären. Die Sicherheit Deutsch zu benutzen vermehrte sich auch bei kürzeren Aufenthalten, aber die Schüler, die an den längeren Programmen teilnahmen, berichteten über größeren Fortschritte bei den Sprachkenntnissen.

### **6.3 Einstellungen der Beteiligten**

In diesem Kapitel wird diskutiert, was für einen Einfluss die Austausch Erfahrung auf die Einstellungen der Gymnasiasten hat. Einerseits berichteten die Beteiligten über Einstellungen, die mit der Sprache oder mit dem Sprachenlernen verknüpft sind. Andererseits beeinflusste die Auslandszeit auch auf ihre Einstellungen zu Deutschland und den Deutschen. Deswegen habe ich die Auswirkungen des Austausches in zwei Kategorien eingeteilt, die als nächstes im Einzelnen behandelt werden.

#### *6.3.1 Sprache und Sprachenlernen*

Alle sechs Informanten waren der Meinung, dass der Austausch einen positiven Einfluss auf ihre Deutschkenntnisse hatte. Weil das Sprechen im Laufe der Zeit fließender und leichter wurde, fanden sie es auch leichter mit Muttersprachlern zu kommunizieren. Darüber hinaus erwähnten sie auch Grammatik, Wortschatz und Hörverständnis als Bereiche, die sich deutlich entwickelten. Auch diejenigen, die an den kürzesten Austauschprogrammen teilnahmen, bemerkten positive Auswirkungen auf die

Sprachkenntnisse. Allerdings gaben sie auch zu, dass eine längere Zeit sprachlich nützlicher gewesen wäre. Die meisten Beteiligten hatten bewusste Methoden für das Sprachenlernen (43) während des Austausches.

Die Gymnasiasten berichten, dass die Einflüsse auf die Sprachkenntnisse vorwiegend anhaltend gewesen sind. Den Einfluss auf die Abiturprüfungen (44) schätzen sie als bedeutend und die positiven Auswirkungen halten ihrer Meinung nach immer noch an. Joni deutete aber an, dass er auch einige Wörter vergessen hat, weil er seit einiger Zeit die deutsche Sprache nicht benutzt hat. Das Schreiben war ein Bereich, der nach den meisten Beteiligten sich weniger entwickelte. Das hing hauptsächlich davon ab, dass von den Austauschschülern in der Schule nicht verlangt wurde, schriftliche Aufgaben abzugeben.

- (43) *että ite aktiivisesti koko ajan otti selvää kaikista vieraista sanoista ja kiinnitti vähän huomiota siihen kielioppiin ja kaikkeen. Mut sit myös se että oli siellä ja puhu vaan. Et varmaan niitten yhteisvaikutus on semmonen aika hyvä [--] (Mari)*

Dass man sich die ganze Zeit aktiv mit den fremden Wörtern bekannt machte und auch auf die Grammatik achtete und alles. Aber auch das, dass ich nur da war und die Sprache benutzte. Die Kombination der beiden ist bestimmt ganz gut.

- (44) *en kyllä ikinä ois niinku päässy niin hyviin tuloksiin jos mä en ois ollu vaihossa (Laura)*

Ich hätte nie so gute Noten bekommen, wenn ich keinen Austausch gemacht hätte.

Die Einstellungen zu Fehlern veränderten sich und einige deuteten in den Interviews an, dass die Betonung nicht auf den Sprachkenntnissen sondern auf der Handlung lag. Die Hauptsache war, dass die Aussage verstanden wurde und erst danach fingen die Beteiligten an, sich auf die Struktur zu konzentrieren. Pérez-Vidal und Juan Garau (2011: 161; s. Kap. 3.3.2) nennen auch den Auslandskontext als bedeutungsorientiert, weil die Sprache durch Kommunikation gelernt wird. In dem Fall steht die grammatische Form nicht im Vordergrund. Wenn die Schüler bemerkten, dass Muttersprachler auch nicht grammatisch korrekt sprechen, hatte es einen Einfluss darauf, dass sie sich selbst eine lockerere Einstellung zu Fehlern aneigneten. Laura und Eerika stellten fest, dass sie während des Austausches einige falsche Strukturen lernten und erst wieder in Finnland bemerkten, dass sie das Wort falsch benutzt hatten (45).

- (45) *sitte on myös ollu vaikeeta niistä opituista vääristä niinku sanoista päästä eroon (Laura)*

Dann ist es auch schwierig gewesen die gelehrten, falschen Wörter abzulegen.

Ein wichtiger Aspekt, der einigermaßen von allen Austauschschülern erwähnt wurde, ist die Zunahme der Selbstsicherheit. Nach dem Austausch fühlten die Gymnasiasten sich sicherer, wenn sie Deutsch benutzten. Onni (46) deutet an, dass er heutzutage keine Hemmungen hat, fremde Sprachen zu benutzen. Mari meint auch, dass die Auslandserfahrung Mut brachte, und sie hat keine Angst nach Deutschland zu gehen, weil sie jetzt weiß, dass sie mit Deutsch zurechtkommt. Am meisten war die Selbstsicherheit mit der Sprache oder im Allgemeinen mit den Fremdsprachen verknüpft, aber nach dem Austausch fühlten die Schüler sich auch sonst selbstständig und mutig.

(46) *no tottakai niinku se kynnys että uskaltaa käyttää sitä niinku mitä tahansa kieltä ni on niinku on laskeutunu ihan ruohon tasolle (Onni)*

Na natürlich hat also sich der Mut vermehrt alle Fremdsprachen zu benutzen.

Die Gymnasiasten waren der Meinung, dass der Austausch einen Einfluss auch auf ihre Einstellungen zum Deutschen und zu anderen Fremdsprachen hatte. Drei von den Beteiligten antworteten, dass sie heutzutage Deutsch für eine wichtige und schöne Sprache halten (47), (48).

(47) *jotenki huomannu siinä [saksan] kielessä ihan uusia juttuja et et se ei oo pelkästään sitä kielioppia ja niitä sitä sanastoa vaan se on niinku kaikkia niitä erilaisia murteita ja sitä miten sitä puhuu ja kaikkea (Mari)*

Irgendwie habe ich völlig neue Sachen in der [deutschen] Sprache bemerkt, so dass es nicht nur die Grammatik ist und der Wortschatz, sondern alle die Dialekte und wie man es spricht und alles.

(48) *mä niinku sillee nyt ymmärrän että se on tosi tärkeä kieli ja semmonen [--] tottakai se on myös auttanu niinku esimerkiksi ruotsin kielessä (Laura)*

Ich verstehe also jetzt, dass es eine sehr wichtige Sprache ist. [--] natürlich hat es mir auch beim Schwedischen geholfen.

Darüber hinaus berichteten die Informanten über positive oder negative Auswirkungen auf das Schwedische, das Englische und das Russische. Onni stellte fest, dass er früher kein Schwedisch mochte, aber jetzt ist er der Meinung, dass auch Schwedisch eine schöne Sprache ist. Außerdem wurde erwähnt, dass das Verstehen des Schwedischen leichter wurde, weil die zwei Sprachen Ähnlichkeiten haben (48). Trotzdem hatte Deutsch laut einiger Informanten einen negativen Einfluss auf das Schreiben und das Sprechen des Schwedischen. Hauptsächlich fanden die Gymnasiasten, dass die deutsche

Sprache keinen Einfluss oder einen positiven Einfluss auf das Englische hatte. Robert war aber der Meinung, dass sowohl Englisch als auch Schwedisch und Russisch sich während des Austausches verschlechterten. Schließlich findet er aber, dass heutzutage das Äußern eigener Gedanken in allen Sprachen leichter ist.

Die Einstellung der Gymnasiasten zum Sprachenlernen wurde in den Interviews auch behandelt. Die Wichtigkeit des informellen Sprachenlernens (s. Kap. 4.1), das außerhalb der Schule stattfindet, wurde als relativ wichtig angesehen. Die Grammatik und die Grundkenntnisse waren hauptsächlich mit dem Schulunterricht verknüpft, aber die Kommunikation wurde laut der Informanten ohne Ausnahme informell gelernt. Die meisten schätzten, dass sie den größten Teil ihrer Deutschkenntnisse in informellen Kontexten erworben haben, (49) und alle Beteiligten fanden das informelle Sprachenlernen bedeutend (50). Als Beispiele für das informelle Lernen wurden der Austausch oder andere Kontakte, Musik hören, TV und Filme, YouTube und Internet erwähnt. Speziell wird im Zitat von Mari (50) die Rolle des authentischen Lernens betont (s. Kap. 4.3.1). Bärlund (2012) fand auch heraus, dass finnische Deutschlerner das authentische Lernen ohne Lehrbuch als motivierend ansahen.

(49) *ainakin musta tuntuu että melkein isompi osa mun kielitaiosta on tullu luokan ulkopuolella kun luokassa (Joni)*

Ich habe zumindest das Gefühl, dass ich im Vergleich zum Klassenzimmer vielleicht den größeren Teil meiner Sprachkenntnisse außerhalb der Schule gelernt habe.

(50) *mun mielestä se kielitaito kuitenkin aika vahvasti rakentuu siihen, että että et justiisa puhuu saksalaisten kanssa muute vaa tai sitte lukee saksalaisia kirjoja tai kattoo jotain elokuvia. et kyllä se tulee se kielitaito mun mielestä aika suurelta osin sitte kuitenkin semmosesta kaikesta oikeasta mitä tekee (Mari)*

Meiner Meinung nach basieren die Sprachkenntnisse vor allem darauf, dass man mit den Deutschen redet oder deutsche Bücher liest oder zum Beispiel Filme guckt. Die Sprachkenntnisse bekommt man sowieso meiner Meinung nach vorwiegend in solchen Situationen, in denen man wirklich etwas Echtes macht.

Die Antworten der Beteiligten zeigen, dass der Austausch einen Einfluss nicht nur auf ihre Deutschkenntnisse sondern auch auf andere Fremdsprachen hatte. Einerseits unterstützt die gute Beherrschung des Deutschen das Lernen und die Benutzung anderer germanischen Sprachen wie des Schwedischen. Andererseits kann die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache laut der Informanten zu negativen Einflüssen auf andere Sprachen führen. Es ist auch bemerkenswert, dass die Informanten nach dem



Austausch das informelle Lernen als sehr wichtig ansahen. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die Gymnasiasten im Ausland bemerkten, wie effizient das Sprachenlernen in informellen Kontexten sein kann. Zum Beispiel Aapo erzählte nämlich über ausländische Freunde, die mit sehr niedrigen Sprachkenntnissen nach Deutschland gekommen waren und trotzdem nach einigen Monaten verständlich kommunizierten. Möglicherweise hatten solche Beispiele einen Einfluss darauf, warum die Austauschschüler nach der Auslandserfahrung das informelle Lernen als essenziell ansahen. Es wäre aber interessant die Antworten mit einer Kontrollgruppe zu vergleichen, die keinen Austausch gemacht hat.

### 6.3.2 Deutschland und die Deutschen

Laut der Informanten hatte der Austausch Auswirkungen auf ihre Einstellungen zu Deutschland und zu den Deutschen. Weil die Erfahrungen vorwiegend gut waren, hat der Austausch oft positive Konnotationen (51). Darüber hinaus machten die Austauschschüler kritische Bemerkungen sowohl über Deutschland und die deutsche Mentalität als auch über die Unterschiede zwischen der finnischen und der deutschen Kultur. Laut des erfahrungsbasierten Lernens reicht die Erfahrung nicht allein für das Lernen, sondern die Erfahrung sollte auch bewusst reflektiert werden (s. Kap 4.2). Die Gymnasiasten haben deutlich ihre Erfahrungen während des Austausches durchdacht und reflektiert, weil sie teilweise sehr konkrete und intelligente Bemerkungen z. B. über die Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland gemacht haben. Das deutsche Schulsystem und besonders die deutsche Sprachunterrichte wurden kritisiert, aber sonst hatten sie ein positives Bild von Deutschland. Kaikkonen (2007: 44; Kohonen 2002: 5-6) stellt fest, dass die Beobachtung der fremden Kultur und der fremden Verhaltensweisen auch das Wissen über die eigene Kultur vermehrt. Dieses Phänomen wird auch in den Geschichten der Beteiligten in dieser Untersuchung deutlich.

(51) *kuinka paljon siitä kulttuurista ilmeni sitte niitä niinku tosi hyviä asioita. [--] haluaa esimerkiks aina välillä tehdä saksaks musiikkia ja niinku enemmän enemmän siihe liittyviä asioita ja se tuo niinku mielee aina muistoja (Onni)*

Wie viele sehr positive Sachen habe ich über die Kultur gelernt. [--] Ich will zum Beispiel ab und zu auf Deutsch Musik machen und also mehr mehrere Sachen, die mit Deutschland verknüpft sind und das weckt immer Erinnerungen.

Lange nach dem Austausch war Deutschland immer noch wichtig für die meisten Beteiligten und alle waren im Kontakt mit der Gastfamilie oder mit den Freunden in

Deutschland. Viele hatten in der Zeit des Interviews die deutschen Freunde schon einmal besucht oder sie hatten eine Reise für die Zukunft gebucht. Mari hatte ein Interrail geplant und wollte den Monat hauptsächlich in Deutschland verbringen. Die positiven Erinnerungen führten auch dazu, dass fast alle später einen anderen Auslandsaufenthalt in Deutschland machen möchten. Lewis und Niesenbaum (2005: 252) deuten auch an, dass sogar ein kurzfristiger Aufenthalt die Beteiligten ermutigen kann, später an einem längeren Auslandsaustausch teilzunehmen. Mari stellt fest, dass sie überlegte, sich um einen Studienplatz in Deutschland zu bewerben. Eerika kann sich auch gut vorstellen, eines Tages in Deutschland zu wohnen.

Viele Informanten verglichen Finnland und Deutschland. Eine übliche Reaktion war, dass die Schüler Deutschland nach der Rückkehr bevorzugten und dass das Leben in Finnland sie irritierte (52). Solche Gedanken waren stärker bei den Teilnehmern, die das ganze Schuljahr in Deutschland verbrachten. Die Informanten bemerkten Unterschiede zwischen Schulkulturen (53), Ausrüstungen der Häuser, Verkehrskulturen und Familienleben. Aapo erläutert auch im Allgemeinen das Deutschlandbild der Finnen und deutet an, dass seine Ansicht über Deutschland vielschichtiger wurde. Er stellt fest, dass die Finnen normalerweise nur die Stereotypen kennen, aber Deutschland tatsächlich viele unterschiedliche Seiten hat.

(52) *siinä ensimmäisellä viikolla oli just semmonen että joo Saksassa oli tämäkin asia paremmin jne jne* (Robert)

Dann in der ersten Woche dachte ich, dass ja in Deutschland auch diese Sache besser war usw. usw.

(53) *ite on oppinu television kautta jonkun verran saksaa ja jotain muitakin kieliä [--] jopa niitte englannin opettaja sano, että on hyvä, että se on dubattu. ni mä olin iha raivona siellä* (Joni)

Selber habe ich beim Fernsehen Deutsch und auch einige andere Sprachen gelernt [--] sogar der Lehrer sagte, dass es gut ist, dass sie die TV-Programme synchronisieren. Ich war dann ganz verärgert.

Alle haben im Ausland viele neue und unterschiedliche Menschen kennengelernt. Eerika, die ungefähr zehn Monate in Deutschland verbrachte, bemerkte, dass es einen Unterschied zwischen der finnischen und der deutschen Mentalität gibt. Sie deutete an, dass die Finnen neidisch auf einander sein können, während die Deutsche zusammenarbeiten und einander anspornen. Sie hat eine sehr positive Vorstellung über die deutsche Kultur bekommen. Eerika hat deutlich ihre Erfahrungen reflektiert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Austausch Erfahrung vielseitige Auswirkungen auf die Einstellungen der Informanten hatte. Vor allem brachte der Austausch bessere Sprachkenntnisse und den Mut Deutsch und teilweise auch andere Fremdsprachen zu benutzen. Alle schätzten den Schüleraustausch oder das informelle Sprachenlernen im Allgemeinen als wichtig für ihre Deutschkenntnisse ein. Die Austauschschüler verglichen kritisch die finnische und die deutsche Kultur, was ihr Wissen über die beiden Länder und ihre Einwohner vermehrte. Die Gymnasiasten blieben aktiv im Kontakt mit ihren deutschen Bekannten und die Beziehungen halten immer noch. Durch den Austausch bekamen die Gymnasiasten eine Möglichkeit die Sprache, das Land und die Einwohner kennenzulernen.

#### **6.4 Dauer des Aufenthaltes**

Als nächstes wird die Frage behandelt, ob die Dauer des Aufenthaltes die Erfahrungen der Beteiligten beeinflusst. Weil das Material nur aus sechs Interviews besteht, können keine großen Verallgemeinerungen gemacht werden. Trotzdem möchte ich eine kurze Übersicht über die Unterschiede zwischen den Beteiligten machen und auf diese Weise die Erfahrungen des einzelnen Informanten betrachten. Die Auswirkung der Dauer ist ein Aspekt, der in der Austauschforschung relativ viel untersucht worden ist und deswegen ist es relevant das Thema auch in der vorliegenden Arbeit in Betracht zu ziehen. Die frühere Forschung konzentriert sich oft darauf, die Veränderung der Sprachkenntnisse mit quantitativen Methoden zu messen (vgl. Allen & Herron 2003; Magnan & Back 2007). In dieser Arbeit werden dagegen die Erfahrungen der einzelnen Informanten betrachtet, die immer persönlich sind. Deswegen wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt.

Die sechs Interviews werden in drei Kategorien eingeteilt: kurz-, mittel- und langfristig. Mari und Joni machten einen kurzfristigen Austausch und verbrachten ungefähr einen Monat in Deutschland. Onni und Robert nahmen an mittelfristigen Aufenthalten teil und blieben von drei bis fünf Monaten im Ausland. Eerika und Laura verbrachten das ganze Schuljahr, ungefähr zehn Monate, in Deutschland, was ich einen langfristigen Austausch nenne. Weil jede Kategorie nur zwei Repräsentanten hat, ist es nicht adäquat alle drei Gruppen einzeln zu behandeln. Stattdessen werden Faktoren erläutert, die charakteristisch für entweder kürzere oder längere Aufenthalte sind.

Name	Dauer des Aufenthaltes
<b>Mari</b>	5 Wochen
<b>Joni</b>	4 Wochen
<b>Onni</b>	3 Monate
<b>Robert</b>	knapp 5 Monate
<b>Eerika</b>	10 Monate
<b>Laura</b>	10 Monate

Tabelle 1.

Obwohl die Dauer des Austausches von einem Monat bis zu zehn Monaten variierte, gab es überraschend viele gemeinsame Elemente in den Erzählungen aller Beteiligten. Alle sechs Informanten waren der Meinung, dass der Austausch einen positiven Einfluss auf ihre Sprachkenntnisse hatte. Die Dauer spielte keine Rolle dabei, ob die Jugendlichen den Austausch als hilfreich ansahen. Alle gaben zu, dass sie wegen der Austauscherfahrung mutiger Deutsch oder auch andere Fremdsprachen benutzen. Alle hatten auch in der Zeit des Interviews regelmäßig Kontakt mit Freunden oder Gastfamilienmitgliedern in Deutschland. Viele hatten schon einmal die Bekannten in Deutschland besucht und alle konnten sich vorstellen das irgendwann in der Zukunft zu machen. Alle sechs Informanten benutzten Deutsch in vielen Kontexten während des Austausches und sagten, dass die Kommunikation mit Muttersprachlern mit der Zeit leichter und fließender wurde.

Es gibt aber auch einige Aspekte, die deutlich mit längeren Aufenthalten verknüpft sind. Wenn ein Austauschschüler nämlich mehrere Monate in einem fremden Land verbringt, wird er zumindest teilweise unabhängig von der Gastfamilie. Er kann eigene Hobbies haben und eigene Freundschaften (54) schließen. Ein Beweis dafür ist, die Anpassung von Laura, Eerika (55) und Robert. Sie nahmen an den längsten Austauschprogrammen teil und alle berichten über Aktivitäten, die ihre Selbstständigkeit zeigen. Laura und Eerika gingen während des Austausches z. B. in die Fahrschule. Robert absolvierte eine Musikprüfung in Deutschland und er arbeitete als Musiker und als Betreuer in einem Ferienlager. Trotzdem erzählt auch Mari, die fünf Wochen in Deutschland war, über einen Tagestrip, den sie alleine machte.

(54) *mulla tuli nämä omat porukat ne jotka sitte oli koulussa näitä hyviä kavereita* (Robert)

Ich habe eigene Bekanntschaften geschlossen, die dann in der Schule die guten Freunde waren.

- (55) *joo mä pääsin sinne niin hyvin tai se oli ihanaa et sitte tuli sillee ihan ku ois elänykki siellä oikeesti tai elikin oikeestaan* (Eerika)

Ja ich habe daran so gut angepasst oder ich meine es war schön, wenn ich ein Gefühl hatte, dass ich da wirklich lebte und ich lebte da ja schließlich.

Bemerkenswert ist es aber, dass einige Unterschiede nicht von der Dauer des Aufenthaltes abhängen, sondern es Unterschiede zwischen den Familien und ihren Verhaltensweisen gab. Zum Beispiel berichtet Laura, dass ihre Gastfamilie sehr eng war und dass es abends üblich war zu Hause zu sein. Dagegen verbrachte Eerika ihre Freizeit größtenteils mit Freunden und war seltener mit der Familie. Die Bemerkung hebt die Tatsache hervor, dass die Austauschfahrten immer individuell und persönlich sind. Segalowitz und Freed (2004: 196; s. Kap. 3.3.2) erwähnen, dass die Lernkontexte immer unterschiedlich sind und dass es auch Unterschiede zwischen Lernern gibt.

Die Dauer des Austausches hatte auch keine deutliche Auswirkung darauf, wie viel die Informanten in der Schule mitmachten. Eigentlich berichteten drei Schüler, die an den mittel- oder langfristigen Aufhalten teilnahmen, dass die Schule relativ unwichtig war. In dem Fall wurden die Freizeitaktivitäten oder die Hobbys wichtiger und die Schüler konzentrierten sich weniger auf die Schularbeit (56). Joni und Mari, die an einem Sommeraustausch teilnahmen, beobachteten die Unterrichtsstunden und versuchten mitzumachen. Das Schuljahr war aber in dem Zeitpunkt fast zu Ende, weil z. B. die Prüfungen vorbei waren.

- (56) *mä tein sitte niinku selväks että mä en tarvitse niinku mitään että multa ei edellytetä mitään läpipääsemisiä tai muita että mä voin täällä olla. Tää [vaihto] oli ihan vaan kielen takia.* (Laura)

Ich habe es dann deutlich gesagt, dass ich nichts brauche, so dass von mir kein Bestehen der Prüfungen und so weiter verlangt wurde, damit ich hier sein kann. Der Austausch war einzig und allein für die Sprache.

Obwohl alle den Vorteil für die Sprachkenntnisse bemerkten, berichteten die Schüler über umso größere Fortschritte je länger der Aufenthalt war. Sie benutzten in Interviews Wörter wie *fließend* und *spontan* um ihre Sprachkenntnisse nach dem Austausch zu beschreiben. Onni deutete an, dass er heute genauso gut Deutsch versteht wie Englisch, wenn er z. B. fernsieht. Laura stellte fest, dass es am Ende des Austausches so leicht war Deutsch zu verstehen, als ob jemand Finnisch mit ihr gesprochen hätte. Diejenigen, die eine kürzere Zeit in Deutschland verbrachten, gaben auch zu, dass eine längere Zeit

wahrscheinlich zu fließenderen Sprachkenntnissen führen würde. Einige frühere Studien haben auch den Vorteil der längeren Aufenthalte gezeigt (s. Kap. 3.3.1).

Einige Beteiligte stellen fest, dass sie lieber noch länger in Deutschland geblieben wären. Trotzdem waren die Rückkehr und die Anpassung an Finnland emotional umso härter je länger die Informanten im Ausland blieben. Laura und Eerika hatten besonders negative Gefühle gegenüber Finnland in der Zeit der Rückkehr. Laura erinnert sich, dass die Anpassung an Finnland ungefähr zwei Monate dauerte. Sie war deutlich verwirrt und fand es schwierig im Kontakt sowohl mit deutschen Bekannten als auch mit finnischen Freunden und mit der finnischen Familie zu sein.

Einige Wochen waren ausreichend, um Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland zu bemerken. Laut der Interviews lernten die Austauschschüler schon während der kürzeren Aufenthalte die deutsche Kultur und den Alltag kennen. Je länger der Schüler aber in Deutschland verbringt, desto wahrscheinlicher erlebt er unterschiedliche Situationen. Eerika verbrachte das ganze Schuljahr in Deutschland und sie berichtet z. B. über Weihnachtsmärkte, Sommerfeste und über die Stimmung in der Zeit der Fußball-Weltmeisterschaft. Wer für eine längere Zeit bleibt, kann die deutsche Kultur und die deutschen Besonderheiten in verschiedenen Jahreszeiten beobachten.

Wenn der Austauschschüler mehrere Monate im Ausland verbringt, wird die Beziehung mit der Gastfamilie wichtiger. Diejenigen, die an den kürzeren Programmen teilnahmen, haben in den Interviews weniger über ihre Gastfamilien erzählt, als diejenigen, die eine längere Zeit im Ausland verbrachten. Obwohl die Austauschschüler, die an den langfristigen Programmen teilnahmen, teilweise unabhängig von ihren Gastfamilien waren, lernten sie in mehreren Monaten die Familienmitglieder besser kennen. Es kann aber Schwierigkeiten bereiten, wenn die Vorstellungen und die Verhaltensweisen sehr unterschiedlich sind. In der vorliegenden Arbeit waren die Informanten 17-18-jährig, als sie nach Deutschland reisten. Laura dachte vor dem Austauschjahr, dass sie selbständig und Erwachsen wird, aber die Gastfamilie behandelte sie wie ein Kind und in Wahrheit war sie abhängig von der Familie. Sie akzeptierte die Situation und so war der Austausch für sie schließlich eine positive Erfahrung. Trotzdem könnten die Unterschiede zwischen den Familienkulturen Konflikte verursachen, wenn es um Gymnasiasten geht, die an der Schwelle zum Erwachsensein stehen.

Das Äußern eigener Gefühle und Gedanken wird auch entscheidend, wenn der Austauschschüler an einem längeren Aufenthalt teilnimmt. Wenn sprachliche

Schwierigkeiten existieren, kann es besonders anstrengend sein eigene Gedanken zu äußern (57). Einerseits wurde diese Herausforderung nur von denjenigen erwähnt, die das ganze Schuljahr in Deutschland verbrachten, andererseits geben beide zu, dass die Kommunikation im Laufe der Zeit leichter wurde.

(57) *jotenki ehkä se niitten omien ajatusten ilmasu just sillee että se tulee ymmärretyks ni miten sä haluat sen ymmärrettävän. ni se oli tietenki koska se oli kulttuurierot oli ja sitte se ettei vaan niinku kieli riittäny* (Laura)

Irgendwie vielleicht das Äußern eigener Gedanken, so dass das verstanden wird wie du das willst. Das war ja natürlich, weil es die Kulturunterschiede gab und dennoch ich einfach sprachliche Probleme hatte.

Die Antworten der Informanten zeigen, dass die Dauer des Aufenthaltes eigentlich keine große Rolle dafür spielt, ob die Erfahrung ihrer Meinung nach erfolgreich und nützlich ist. Die Unterschiede hängen vorwiegend davon ab, welche Erwartungen die Austauschschüler haben. Wer einen kürzeren Aufenthalt wählt, möchte neue Bekanntschaften knüpfen und testen, ob er die deutsche Sprache in echten Situationen benutzen kann. Die Schüler verbinden im Allgemeinen längere Austauschprogramme mit größeren Fortschritten in Sprachkenntnissen. Die Schüler, die für eine längere Zeit in Deutschland blieben, berichten oft über größere Fortschritte, aber trotzdem bemerkten alle sechs Gymnasiasten den positiven Einfluss auf ihre Sprachkenntnisse und vor allem auf ihre Sprachsicherheit. Mari und Joni dachten auch, dass der kurzfristige Austausch eine deutliche Auswirkung darauf hatte, dass sie heutzutage mutiger und fließender Deutsch benutzen.

Darüber hinaus zeigt diese Untersuchung, dass schon in einigen Wochen das Wissen sowohl über die deutsche Kultur als auch über die eigene Kultur vermehrt werden kann. Ein weiterer Aspekt, der unabhängig von der Dauer des Aufenthaltes ist, sind die Kontakte mit Deutschland und den Deutschen. Alle sechs Informanten hatten nach dem Austausch Kontakt mit den deutschen Bekannten und mehrere hatten schon einmal Deutschland besucht. Es sieht so aus, dass auch kurzfristige Austauschprogramme zu Freundschaften führen können, die noch lange nach dem Austausch halten. Die Einstellungen zu Deutschland und zur deutschen Sprache waren laut aller Beteiligten positiv und die meisten möchten später einen Hochschulaustausch in Deutschland machen oder dort wohnen oder arbeiten. Wenn die Antworten des einzelnen Beteiligten betrachtet werden, wird deutlich, dass sogar einige Wochen in einem fremden Land eine sehr bedeutungsvolle Erfahrung sein können.

## 7 SCHLUSSFOLGERUNG

In dieser Arbeit wurden die Erfahrungen finnischer Gymnasiasten während eines internationalen Schüleraustausches betrachtet. In erster Linie war das Ziel der Arbeit herauszufinden, wie die Gymnasiasten die Benutzung des Deutschen in authentischen Kommunikationssituationen außerhalb der Schule finden. Austauschstudenten sind bisher mehr untersucht worden, aber es gibt nur wenig Forschungswissen über die Mobilität der Schüler oder der Gymnasiasten. In der globalisierten Welt wird die Internationalisierung aber in allen Altersgruppen als wichtig angesehen und deswegen ist es relevant auch die Mobilität der Schüler zu untersuchen. Die Richtlinien des kommenden Lehrplanes für die gymnasiale Oberstufe (s. Kap. 2.1), betonen z. B. das Lernen für die Zukunft und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Instanzen. Aus diesen Richtlinien lässt sich eine Schlussfolgerung ziehen: Das Interesse an dem Lernen außerhalb der Schule oder an dem Lernen für die außerschulische Welt hat zugenommen. Deswegen sollte die Forschung auch den neuen Tendenzen folgen und sich auf die Sprachbenutzung und auf das Sprachenlernen außerhalb der Schule konzentrieren.

Um die Erfahrungen der Gymnasiasten zu untersuchen, wurden sechs Informanten interviewt, die einen Schüleraustausch in Deutschland gemacht hatten. Alle Informanten waren Abiturienten in der Zeit des Interviews und sie hatten den Austausch vor weniger als zwei Jahren gemacht. Der Hintergrund der Beteiligten war relativ ähnlich, da fünf von den sechs Beteiligten mit dem Deutschlernen schon in der Unterstufe angefangen hatten. Der einzige entscheidende Faktor zwischen den Informanten, der relevant für diese Arbeit war, war die Dauer des Aufenthaltes, die von einem Monat bis zu zehn Monaten variierte. Der Einfluss der Dauer auf die Erfahrungen war auch eine der Untersuchungsfragen dieser Arbeit. Als Methode für die Materialsammlung wurde das Themeninterview benutzt, das von seiner Natur passend für die Untersuchung von Erfahrungen ist. Das Themeninterview ist eine flexible Methode, weil der Interviewer die Reihenfolge der Fragen oder Themen verändern kann (s. Kap. 5.3). Die Flexibilität der Methode ist entscheidend, wenn es um Erfahrungen der einzelnen Person geht. In den Interviews wurde der ganze Prozess von der Vorbereitung bis zur Rückkehr nach Finnland behandelt und die Idee war die Informanten möglichst frei sprechen zu lassen. Weil die Erfahrungen immer persönlich sind, waren die vorher festgelegten Fragen nicht relevant für diese Arbeit.



Mithilfe der Untersuchungsfragen wollte ich herausfinden, wie die Gymnasiasten die Benutzung des Deutschen außerhalb des Klassenzimmers finden und wie der Schulunterricht in Finnland sie auf die authentischen Situationen vorbereitet. Das Ziel der Arbeit war vor allem den Austausch aus der Perspektive der Gymnasiasten zu betrachten. Deswegen war meine Intention auch die Gründe für und Erwartungen an den Schüleraustausch zu hören und herauszufinden, wie erfolgreich die Lerner den Aufenthalt fanden. Darüber hinaus fand ich es essenziell zu wissen, wie die Beteiligten die Einflüsse des Aufenthaltes evaluieren. Dadurch kann man ein relativ gutes Bild davon bekommen, warum die finnischen Gymnasiasten ins Ausland gehen wollen und wie hilfreich sie die Auslandserfahrung finden.

Bei der ersten Untersuchungsfrage handelte es sich um die Gründe und die Erwartungen finnischer Gymnasiasten für den/an den Schüleraustausch. Das Sprachenlernen war einer der häufig genannten Gründe. Die Jugendlichen sahen das Lernen der fremden Sprachen als wichtig an und mehrere Informanten erwähnten auch, dass es wichtig ist, andere Sprachen neben dem Englischen zu kennen. Sie waren auch der Meinung, dass während der Zeit im Ausland ihre Sprachkenntnisse deutlich verbessert wurden. Die Antworten spiegeln das frühere Forschungswissen wider, das gezeigt hat, dass der Auslandskontext gute Möglichkeiten für das Sprachenlernen bietet (s. Kap. 3.3.2). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auch, dass die Gymnasiasten gerne die deutsche Kultur und die Deutschen kennenlernen wollten. Darüber hinaus hatten die Gymnasiasten eine positive Einstellung zur Internationalisierung vor dem Austausch und alle hatten schon früher Erfahrungen in interkulturellen Situationen gesammelt. Die Rolle des finnischen Deutschlehrers war oft entscheidend, da in manchen Fällen der Lehrer den Lernern beim Austauschprozess half und zur Teilnahme anspornte. Die Erfahrung war für alle Beteiligte vorwiegend sehr positiv und es scheint, dass ihre Erwartungen sehr gut erfüllt wurden.

In der zweiten Untersuchungsfrage ging es um die Benutzung des Deutschen während des Austauschprozesses. Die Beteiligten berichten, dass sie vor dem Austausch die Grammatik gut beherrschten. Die meisten waren der Meinung, dass die Grammatik in der Schule gelernt wird, aber dass das freie Sprechen und der Alltagswortschatz nicht genug behandelt werden. Es ist überraschend, dass nur ein Informant komplett zufrieden mit den mündlichen Übungen im Deutschunterricht war. Alle waren aber der Meinung, dass sie vor dem Austausch gute Grundkenntnisse hatten, obwohl z. B. die mündlichen Sprachkenntnisse ein unsicherer Bereich war. Am Anfang des Austausches hatten die

Beteiligten Angst vor dem Sprechen und die meisten erfuhren einigermaßen sprachliche Probleme. Trotzdem sind sie gut zurechtgekommen und in allen Fällen wurde die Benutzung der Sprache schon nach einigen Tagen oder Wochen leichter und fließender. Die Jugendlichen bemerkten Unterschiede zwischen informellen und formalen Kontexten und sie fanden es leichter mit Bekannten oder mit jüngeren Gesprächspartnern zu sprechen. Alle Beteiligten fanden, dass die Sicherheit zunahm Deutsch zu benutzen.

Die dritte Untersuchungsfrage konzentrierte sich darauf, welche Einflüsse der Aufenthalt auf die Einstellungen der Lerner hatte. Die Ergebnisse zeigten, dass der Austausch einen positiven Einfluss auf die Sprachkenntnisse der Gymnasiasten hatte und dass dieser Einfluss immer noch zu sehen ist. Mehrere Beteiligte berichteten, dass die Betonung im Ausland nicht bei den Sprachkenntnissen sondern bei der Handlung lag. Die Beteiligten fanden, dass sie heutzutage mutig alle Fremdsprachen benutzen. In einigen Fällen hatte der Austausch einen negativen oder einen positiven Einfluss auf das Lernen anderer Sprachen. Ein weiterer, interessanter Aspekt war die Einstellung zum informellen Sprachenlernen. Die Informanten sahen nämlich das informelle Lernen als sehr bedeutsam an und einige stellten fest, dass sie ihre Sprachkenntnisse größtenteils in informellen Kontexten erworben hatten. Ich halte es für möglich, dass die Austausch Erfahrung einen Einfluss auf ihre Vorstellungen über das Fremdsprachenlernen hatte.

Da der Austausch vorwiegend eine positive Erfahrung war, verursachte er oft positive Konnotationen bei den Informanten. Die meisten konnten sich vorstellen eines Tages einen anderen Austausch in Deutschland zu machen oder dort zu wohnen. Alle waren in der Zeit des Interviews im Kontakt mit den Bekannten in Deutschland und viele hatten schon die Gastfamilie und die Freunde besucht. Es kann festgestellt werden, dass die Gymnasiasten vielseitig den deutschen Alltag und die deutsche Kultur beobachteten, weil sie viele interessante Bemerkungen zu Deutschland und den Deutschen machten. Die Beobachtungen zeigen, dass sie die Erfahrungen grundsätzlich reflektiert haben.

Als letztes wurde noch die Dauer des Aufenthaltes betrachtet und die vierte Untersuchungsfrage drehte sich darum, ob die Dauer des Aufenthaltes eine Rolle für die Erfahrungen der einzelnen Gymnasiasten spielt. Die Ergebnisse zeigten überraschend wenige Unterschiede zwischen den Erfahrungen der Beteiligten. Die Dauer des Aufenthaltes spielte keine Rolle dafür, ob die Jugendlichen den Austausch als

bedeutend, gelungen oder hilfreich ansahen. Alle waren der Meinung, dass sie ihre Deutschkenntnisse verbesserten und ihre Sprachsicherheit zunahm. Die Informanten hatten ohne Ausnahme noch lange nach dem Austausch Kontakt mit Deutschland. Es war aber charakteristisch für die längeren Aufenthalte, dass die Beteiligten an vielseitigeren Situationen teilnahmen und zumindest teilweise ihre eigenen Hobbys und Freundeskreise hatten. Die Beziehungen mit der Gastfamilie wurden auch bedeutsamer in einer längeren Zeit. Ein längerer Aufenthalt ist emotional anstrengender als ein kurzfristiger Austausch, weil in der längeren Zeit das Äußern eigener Gefühle und Gedanken entscheidend wird. Die Rückkehr zurück nach Finnland fanden die Austauschschüler, die das ganze Schuljahr blieben, schwieriger als diejenigen, die einige Wochen im Ausland verbrachten. Es kann verwirrend für den Austauschschüler sein, wenn er plötzlich alles hinter sich lässt und nach einer langen Zeit wieder im Heimatland ist (s. z.B. Sakkinen 2002; Ikonen 2007<sup>10</sup>)

Die Ergebnisse zeigen also, dass die Informanten eine positive Einstellung zur Internationalisierung haben und dass sie das Lernen fremder Sprachen als wichtig ansehen. Die Austausch Erfahrung ist vorwiegend eine sehr positive Erfahrung, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Teilnehmer hat. Nach dem Austausch wurden die Beteiligten selbstbewusst und die Sicherheit stieg, Deutsch und andere Fremdsprachen zu benutzen. Die Jugendlichen haben in der Schule gute Grundkenntnisse erworben, was die Kommunikation während des Austausches erleichtert. Trotzdem sind sie der Meinung, dass der Deutschunterricht in Finnland zu wenig freies Sprechen enthält. Außerdem berichten sie, dass der alltägliche Wortschatz nicht ausführlich genug in der Schule gelernt wird.

Neben den besseren Sprachkenntnissen und der höheren Sprachsicherheit, bietet ein Austausch gute Möglichkeiten, die fremde Kultur kennenzulernen. Gleichzeitig wird das Wissen über die eigene Kultur vermehrt, wenn die Austauschschüler die neuen Erfahrungen reflektieren und mit dem früheren Wissen vergleichen. Die Einstellung zum informellen Lernen ist nach dem Austausch bei allen Informanten sehr positiv.

Als nächstes hebe ich noch einige interessante Bemerkungen zu den Ergebnissen hervor. Die früheren Studien im Bereich Austauschforschung haben die Bedeutung der Dauer für die Austausch Erfahrung untersucht (s. Kap. 3.3.1). Die Forschung über die

---

<sup>10</sup> Ikonen, J. 2007. Why am I an alien in my own country?: communication problems that Finnish higher education level students encounter when returning to their home country. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.

Dauer ist noch relativ inkohärent, aber mehrere Studien zeigen den Vorteil der längeren Aufenthalte (s. Martinsen 2010; Dwyer 2004; Davidson 2007). Allerdings geben einige Forscher zu, dass ein kurzfristiger Austausch auch positive Einflüsse z. B. auf die Sprachkenntnisse, die Abnahme der Sprehangst und die Motivation haben kann (s. Davidson 2007; Allen & Herron 2003). In dieser Untersuchung wurden keine großen Unterschiede zwischen den Aufenthalten unterschiedlicher Länge gefunden. Alle Beteiligten berichteten, dass ihre Sprachkenntnisse sich verbesserten und dass sie heutzutage mutiger Deutsch und teilweise auch andere Fremdsprachen benutzen. Diejenigen, die mehrere Monate in Deutschland verbrachten, erzählten aber über größere Fortschritte bei den Sprachkenntnissen als diejenigen, die einige Wochen in Deutschland blieben. Die Ergebnisse unterstützen also die Ansicht, dass auch kürzere Aufenthalte im Ausland einen positiven Einfluss auf Lernende haben können.

Ein weiterer, interessanter Aspekt ist die Einstellung der Informanten zum Deutschunterricht in Finnland. Obwohl die Lerner die Rolle der finnischen gymnasialen Oberstufe und des Deutschlehrers als wichtig beim Austauschprozess einschätzten, ist es bemerkenswert, dass die Mehrheit der Beteiligten unzufrieden mit dem Unterricht war. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lerner sich mehr Authentizität im Unterricht wünschen, d. h. die Inhalte sollten besser mit der außerschulischen Welt verknüpft werden. Nach dem Austausch schätzten die Informanten die Bedeutung des informellen Lernens für ihre Sprachkenntnisse als hoch ein. Meiner Meinung nach ist dies auch ein Beweis dafür, dass die Lerner das authentische Fremdsprachenlernen als wichtig und hilfreich ansehen (s. auch Bärlund 2012). Nach Meinung der Informanten sollte der Unterricht mehr solche Elemente enthalten, die das authentische Lernen unterstützen. Als zukünftige Sprachenlehrerin finde ich diese Ergebnisse bedeutend. Die Lehrer sollten sich überlegen, wie sie die „echte“ Sprachbenutzung von außerhalb der Schule ins Klassenzimmer bringen könnten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bieten wichtige Informationen über die Austausch Erfahrungen der finnischen Gymnasiasten an. Sowohl die Lehrer in finnischen Schulen als auch die Programmanbieter können von dem Wissen profitieren. Darüber hinaus können die Ergebnisse dieser Untersuchung Eltern oder Austauschschülern helfen, den Austauschprozess besser zu verstehen. Die Informanten halten die authentischen Kommunikationssituationen für wichtig und wünschen sich, dass finnische Schulen die Lerner besser für solche Situationen vorbereiten würden. Mithilfe der Ergebnisse kann interpretiert werden, dass ein Austausch oder andere

interkulturellen Tätigkeiten von Vorteil sind, weil sie viele positive Auswirkungen mitbringen. Schon in einer kürzeren Zeit benutzen die Beteiligten mutiger die Fremdsprache(n). Sie bilden auch Kontakte mit fremdsprachigen Menschen und die Benutzung der fremden Sprache motiviert sie sich intensiver mit der Sprache zu beschäftigen.

Die größten Schwierigkeiten bei der Durchführung dieser Arbeit gab es bei der Materialsammlung. Am Anfang war es schwierig passende Informanten zu finden und Termine mit Abiturienten zu vereinbaren. Schließlich habe ich im Herbst 2014 die fehlenden Informanten gefunden, die die Kriterien erfüllt haben. Als ich endlich das Material hatte, fühlte das Analysieren sich relativ problemlos an. Ein paar Mal habe ich bemerkt, dass ich in den Interviewsituationen noch zusätzliche Fragen hätte stellen können. Alles in allem konnte ich mit dem Material auf die Untersuchungsfragen antworten. Das Material war schließlich sehr vielseitig, weil in den Interviews der ganze Austauschprozess behandelt wurde. In der Analyse konzentrierte ich mich aber nur auf die bestimmten, gewählten Aspekte und ich habe einige relativ interessante Themen ausgegrenzt. In der Zukunft könnten z. B. die Beziehungen mit der Gastfamilie oder die Gefühle der Austauschschüler näher untersucht werden.

Das Ziel dieser Arbeit war, die Erfahrungen der einzelnen Beteiligten mit qualitativen Methoden zu betrachten und das Phänomen Schüleraustausch in Finnland zu verstehen. In der qualitativen Forschung ist es nicht zentral große Verallgemeinerungen zu machen. Trotzdem haben die sechs Informanten über sehr ähnliche Erfahrungen berichtet, obwohl sie aus verschiedenen Städten und Schulen kamen. In dieser Arbeit wurde der Schüleraustausch aus der Perspektive der Erfahrungen untersucht, was sehr detaillierte, persönliche und kluge Bemerkungen der Informanten verursachte. Deswegen hat sich die Benutzung der qualitativen Methoden als adäquat erwiesen. In der Zukunft wäre es aber möglich die Untersuchung in der Form einer Befragung durchzuführen, die eine größere Gruppe von Schülern beinhalten könnte. Die Ergebnisse einer Befragung würden dann quantitatives Wissen produzieren.

In der vorliegenden Arbeit wurden nur die Erfahrungen der Deutschlerner unter die Lupe genommen. In Zukunft könnte noch untersucht werden, ob es Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen gibt. Interessante Untersuchungsfragen wären dann, ob sich die Kommunikation in anderen Fremdsprachen anders anfühlt und ob der Unterricht in dem Fall besser oder schlechter auf den Austausch vorbereitet. Dennoch

wäre es auch interessant den Einfluss der Teilnahme an interkulturellen Projekten in Schulen zu untersuchen. Zum Beispiel werden in Gesamtschulen und gymnasialen Oberstufen überall in Finnland EU-finanzierte Projekte durchgeführt. Die Projekte unterscheiden sich von Auslandsaufenthalten, aber es wäre interessant herauszufinden, ob die positiven Auswirkungen auch in solchen kurzfristigen Projekten zu sehen sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die finnischen Gymnasiasten die Schüleraustauscherfahrung überwiegend für sehr gelungen halten. Die Anwendung des Deutschen lief trotz einiger herausfordernder Situationen relativ gut ab. Die Veränderung in Sprachkenntnissen und in der Sprachsicherheit wurde schon während der kurzfristigen Aufenthalte deutlich. Darüber hinaus spiegeln die Ergebnisse wider, dass vor allem der Schulunterricht weiterentwickelt werden könnte, so dass der Sprachunterricht die Sprachbenutzung außerhalb der Schule besser demonstrieren würde. Das halte ich für wichtig auch deswegen, weil nicht alle Lerner die Möglichkeit haben, ins Ausland zu gehen. Der Auslandsaufenthalt hat sehr wahrscheinlich positive Einflüsse auf den Lerner und demzufolge wäre es gut begründet zu überlegen, wie die Lehrer die Elemente des authentischen Sprachenlernens vermehrt im Klassenzimmer einsetzen könnten.

## LITERATURVERZEICHNIS

- AFS. Die Internetseite von AFS Intercultural Programs Finland ry. Online unter: [www.afs.fi](http://www.afs.fi) (Letzter Aufruf am 23.4.2015)
- Allen, H. W. 2010. Language-Learning Motivation During Short-Term Study Abroad: An Activity Theory Perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27–49.
- Allen, H. W., & Herron, C. 2003. A Mixed-Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 36(6), 370–385.
- Benson, P. 2011. Language Learning and Teaching Beyond the Classroom : An Introduction to the Field. In: Benson, P. & Reinders, H. (Hg.) *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 7–16.
- Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Bärlund, P. 2012. Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. *German as a Foreign Language* 2/2012, 158–184.
- CIMO. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. Online unter: <http://www.cimo.fi/> (Letzter Aufruf am 23.4.2015)
- Clavel-Arroitia, B. & Fuster-Márquez, M. 2014. The Authenticity of Real Texts in Advanced English Language Textbooks. *ELT journal* 68 (2), 124–134.
- Coleman, J. A. 2013. Researching Whole People and Whole Lives. In: Kinginger, C. (Hg.) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 17–44.
- Collentine, J. 2004. The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 227–248.
- Collentine, J. 2009. Study Abroad Research: Findings, Implications, and Future Directions. In: Long, M. H. & Doughty C. J. *Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell. S. 218–233.
- Davidson, D. E. 2007. Study Abroad and Outcomes Measurements: The Case of Russian. *Modern Language Journal*, 91(2), 276–280.
- DuFon, M. A. & Churchill, E. 2006a. Preface. In: DuFon M. A. & Churchill, E. (Hg.) *Language Learners in Study Abroad Context*. S. vii–ix.
- DuFon, M. A. & Churchill, E. 2006b. Evolving Threads in Study Abroad Research. In: DuFon M. A. & Churchill, E. (Hg.) *Language Learners in Study Abroad Context*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 1–30.
- Dwyer, M. M. 2004. More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 151–164.

- Ehrenreich, S. 2008. Auslandsaufenthalte quer gedacht – aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. Anmerkungen aus deutscher Warte. In: Ehrenreich, S., Perrefort, M. & Woodman, G. (Hg.) Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 29–38.
- Ehrenreich, S., Perrefort, M. & Woodman, G. Einleitung. In: Ehrenreich, S., Perrefort, M. & Woodman, G. (Hg.) Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 9–18.
- Ertelt-Vieth, A. 2005. Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. In: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 26–44.
- Euroopan Unioni. 2014. Valokeilassa Euroopan unionin politiikka: Koulutus, nuoriso ja urheilu. Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto. Online unter: [http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/fi/education\\_training\\_youth\\_and\\_sport\\_fi.pdf](http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/fi/education_training_youth_and_sport_fi.pdf) (Letzter Aufruf am 29.5.2014)
- Faktaa Express. 5/2013. Ensimmäinen valtakunnallinen selvitys: Koulujen kansainvälinen toiminta on monimuotoista ja laajaa. Online unter: [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/30346\\_110518\\_CIMO\\_Faktaa\\_esite\\_5\\_2013.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/30346_110518_CIMO_Faktaa_esite_5_2013.pdf) (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Ferguson, C. A. 1995. Foreword. In: Freed, B. (Hg.) Second Language Acquisition in a Study Abroad Context. Amsterdam: John Benjamins. S. xi-xv.
- Finlex 942/2014. Online unter: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942> (Letzter Aufruf am 23.4.2015)
- Freed, B. (Hg.) 1995. Second Language Acquisition in a Study Abroad Context. Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. 1998. An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 31-60.
- Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. Online unter: <http://www.frontiersjournal.com> (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Hernández, T. A. 2010. Promoting Speaking Proficiency Through Motivation and Interaction: The Study Abroad and Classroom Learning Contexts. *Foreign Language Annals*, 43(4), 650-670.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.



- Hirvimäki, S. & Karttunen, M. 2010. Die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Transkulturalität in der gymnasialen Oberstufe über ein internationales und fremdsprachiges Projekt: Fallstudie über das mehrsprachige Projekt zwischen der Normaalkoulu Jyväskylä und dem Görres-Gymnasium Koblenz. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Ireson, J. 2008. *Learners, Learning and Educational Activity*. London: Routledge.
- Kaikkonen, P. (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hg.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 49–61.
- Kaikkonen, P. 2002. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info-Daf*, 1, 3–12.
- Kaikkonen, P. 2007. Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. In: Hilligus, A. H. & Kreienbaum, M. A. (Hg.) *Europakompetenz – durch Begegnungen lernen*. Opladen: Budrich. S. 35–51.
- Kinginger, C. 2013. Introduction: Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad. In: Kinginger, C. (Hg.) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 3–15.
- Kirchhöfer, D. 2004. *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Berlin. Online unter: [http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf) (Letzter Aufruf am 24.4.2015)
- Kohonen, V. 2001. Towards Experiential Foreign Language Education. In: Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (Hg.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited. S.8–60.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. In: Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: Okka. S. 12–38.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lafford, B. 2004. The Effect of the Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 201–225.
- Lahti, A. 2011. Zu interkulturellen Begegnungen in der gymnasialen Oberstufe : Erfahrungen finnischer Schüler mit finnisch-deutschen Schulpartnerschaften. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Langenscheidt. *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.

- Lewis, T. L. & Niesenbaum, R. A. 2005. Extending the Stay: Using Community-based Research and Service Learning to Enhance Short Term Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9 (3), 251–264.
- LOPS 2003. Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Online unter: [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- LOPS 2015. Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos. Opetushallitus. Online unter: [http://www.oph.fi/download/166556\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015\\_luonnos\\_14042015.pdf](http://www.oph.fi/download/166556_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_luonnos_14042015.pdf) (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Maailmalle.net. Online unter [http://maailmalle.net/opiskelu/vaihto-opiskelu/peruskoululaisten\\_ja\\_lukiolaisten\\_oppilasvaihto](http://maailmalle.net/opiskelu/vaihto-opiskelu/peruskoululaisten_ja_lukiolaisten_oppilasvaihto) (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Magnan, S. & Back, M. 2007. Social Interaction and Linguistic Gain During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 43–61.
- Magnan, S. & Lafford, B. A. 2012. Learning Through Immersion During Study Abroad. In: Gass, S. M. & Mackey A. (Hg.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge. S. 525–540.
- Martinsen, R. A. 2010. Short-Term Study Abroad: Predicting Changes in Oral Skills. *Foreign Language Annals*, 43(3), 504–530.
- Oxford Dictionaries. Online unter: <http://www.oxforddictionaries.com/> (Letzter Aufruf am 8.6.2015)
- Pérez-Vidal, C. & Juan-Garau, M. 2011. The Effect of Context and Input Conditions on Oral and Written Development: A Study Abroad Perspective. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49 (2), 157–185.
- Pohjola-Norden. Online unter: <http://www.pohjola-norden.fi/fi/etusivu/?id=2> (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Rahikainen, K. & Hakkarainen, K. 2013. Nordic Experiences: Participants' Expectations and Experiences of Short-Term Study Abroad Programs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 467–487.
- Regan, V. 1998. Sociolinguistics and Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 61–90.
- Sakkinen, A. 2002. *Perspektiven zum internationalen Schüleraustausch: Erfahrungen finnischer Austauschschüler im deutschsprachigen Raum*. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Schmidt-Rinehart, B. C. & Knight, S. M. 2004. The Homestay Component of Study Abroad: Three Perspectives. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 254–262.
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N. & Díaz-Campos, M. 2004. A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two

- Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers: The interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5, 1–18.
- Segalowitz, N. & Freed, B. 2004. Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in “At Home” and “Study Abroad” Contexts. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 173–199.
- SSYL. Suomi-Saksa Yhdistysten Liitto. Online unter: [www.ssyl.fi](http://www.ssyl.fi). (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Suomen Rotary. Online unter: [http://www.rotary.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78&Itemid=128&lang=fi](http://www.rotary.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=128&lang=fi) (Letzter Aufruf am 29.5.2015)
- Tan, D. & Kinginger, C. 2013. Exploring the Potential of High School Homestays as a Context for Local Engagement and Negotiation of Difference: Americans in China. In: Kinginger, C. (Hg.), *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 155–177.
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. 2007. Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Weichbrodt, M. 2014. Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung. *Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VII, Band 13*. Online unter: [http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/6bbf1030-b310-467a-a313-63d2702abbd0/diss\\_weichbrodt\\_buchblock.pdf](http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/6bbf1030-b310-467a-a313-63d2702abbd0/diss_weichbrodt_buchblock.pdf)
- Wilkinson, S. 1998. Study Abroad from the Participants’ Perspective: A Challenge to Common Beliefs. *Foreign Language Annals* 31 (1), 23–39.
- YFU. Online unter: <http://www.yfu.fi/> (Letzter Aufruf am 29.5.2015)

# ANHANG 1: Die Themen des Interviews

## Taustakysymykset:

- Ikä
- Kuinka kauan olet lukenut saksaa?
- Missä maassa olet ollut vaihdossa? Kuinka kauan? Milloin?

## Ennen vaihtoa:

- Mikä sai osallistumaan vaihtoon?
- Mitkä olivat omat odotukset?
- Miten kuvailisit omaa kielitaitoasi ennen vaihtoa?
- Saksan tunnit kotimaassa (suulliset harjoitukset, sanasto...)

## Vaihdon aikana:

- Tuntemukset kohdemaahan saapuessa
- Vieraan kielen käyttäminen alussa
- Oliko jokin muu kieli apuna?
- Eri kielenkäyttötilanteet (isäntäperhe, koulu, harrastukset...)
- Osallistuminen koulussa
- Haastavat kielenkäyttötilanteet
- Onnistumisen kokemukset
- Muutokset kielen käyttämisessä

## Vaihdon jälkeen:

- Paluu Suomeen
- Parhaat asiat vaihdon ajalta
- Muutokset kielitaidossa osa-alueittain
- Oppilasvaihto kontekstina vieraan kielen oppimiselle