

ZU INTERKULTURELLEN BEGEGNUNGEN IN DER GYMNASIALEN  
OBERSTUFE –  
Erfahrungen finnischer Schüler mit finnisch-deutschen Schulpartnerschaften

Magisterarbeit

Annika Lahti

Universität Jyväskylä  
Institut für moderne und klassische Sprachen  
Deutsche Sprache und Kultur  
Oktober 2011

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Annika Lahti	
Työn nimi – Title Zu interkulturellen Begegnungen in der gymnasialen Oberstufe – Erfahrungen finnischer Schüler mit finnisch-deutschen Schulpartnerschaften	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu-tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 58 + 1 liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Nykyinen käsitys vieraiden kielten opettamisesta Suomessa painottaa kielen lisäksi myös kohdekulttuurin tuntemusta. Kielen opetuksessa tulisi huomioida sen kulttuurinen konteksti. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa suomalaisten lukiolaisten kokemuksia ulkomaisesta ystävyyskoulutoiminnasta. Erityisen kiinnostuksen kohteena olivat lukiolaisten motiivit osallistua projektiin, heidän näkemyksensä projektin suunnittelusta ja toteutuksesta, sekä heidän kokemuksensa projektin vaikutuksista kulttuurienväliseen oppimiseen ja kielitaitoon.</p> <p>Työn teoreettisessa osassa tarkastellaan kulttuurienvälisiä kompetenssia kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena Suomen lukio-opetussuunnitelmassa ja sen roolia suhteessa vieraiden kielten opetukseen. Lisäksi valaistaan kohtaamispedagogiikan sekä autenttisen ja kokemuksellisen oppimisen periaatteita.</p> <p>Työn empiirisessä osassa keskitytään seitsemän jyvaskyläläisen lukiolaisen kokemukseen ystävyyskouluprojektista länsisaksalaisen lukion kanssa. Aineiston keräämisen metodina käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Materiaali koostuu kahdesta parihaastattelusta ja yhdestä kolmen hengen ryhmähaastattelusta. Työn empiirisessä osassa keskitytään nimenomaan oppilaiden subjektiivisen kokemuksen kuvaamiseen ystävyyskouluprojektiin liittyen sekä näiden kokemusten analysointiin.</p> <p>Analyysistä kävi ilmi, että lukiolaiset kokivat projektiin osallistumisen hyödylliseksi. Erityisesti puhevalmius ja kuullun ymmärtäminen kehittyivät. Lisäksi positiivisena nähtiin ulkomaisten kontaktien solmiminen ja se, että perhemajoituksessa tutustui syvällisemmin saksalaiseen kulttuuriin. Ystävyyskoulutoiminnan kehitysalueiksi nousivat kokemuksen jälkeinen reflektointi sekä koulunkäynnin merkityksen vahvistaminen vierailujen ohjelmassa.</p>	
Asiasanat – Keywords Schulpartnerschaft, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, erfahrungbedingtes Lernen, Authentizität, Begegnungspädagogik	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# INHALTSVERZEICHNISS

1. Einleitung.....	1
2. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur .....	2
3. Zur Interkulturalität.....	4
3.1. Hintergründe der internationalen Tätigkeit und interkulturellen Erziehung in Finnland .....	5
3.2. Interkulturelle Erziehung – wofür braucht man sie?.....	6
3.2.1. Interkulturelle Kompetenz als Ziel interkultureller Erziehung.....	8
3.2.2. Erlernen interkultureller Kompetenz .....	9
3.2.3. Kann man interkulturelles Lernen unterrichten? .....	12
3.2.4. Interkulturelle Erziehung im finnischen Lehrplan.....	13
3.3. Zur Authentizität.....	14
3.4. Durch Erfahrung lernen .....	16
3.5. Begegnungspädagogik .....	18
4. Über internationale Schulpartnerschaften.....	20
4.1 Zum Begriff Partnerschaft .....	20
4.2. Schulpartnerschaften als Mittel internationaler Erziehung.....	20
5. Grundlagen der vorliegenden Untersuchung .....	23
5.1. Qualitative Forschung.....	23
5.2. Interviews.....	24
5.3. Informanten.....	25
6. Das untersuchte finnisch-deutsche Partnerschulprojekt .....	26
6.1. Grundinformationen.....	26
6.2. Vor dem Austausch.....	27
6.2.1. Motivation und Erwartungen .....	27
6.2.2. Wahl der Partnerschüler.....	30
6.2.3. Kontakt vor dem ersten Treffen .....	30
6.3. Der Besuch der deutschen Schüler in Finnland .....	31
6.3.1. In der Schule .....	31
6.3.2. In der Familie .....	33
6.4. Nachbereitung des Besuchs .....	33
6.5. Vorbereitung auf die Reise nach Deutschland.....	34
6.6. Der Besuch der finnischen Schüler in Deutschland.....	35

6.6.1. In der Schule .....	35
6.6.2. In der Familie .....	36
6.7. Nachbereitung des Besuchs .....	38
7. Auswirkungen des Projekts.....	38
7.1. Einfluss auf die Sprachkenntnisse.....	38
7.2. Einfluss auf die Motivation.....	41
7.3. Einfluss auf interkulturelles Lernen.....	42
8. Vergleich der Schülererfahrungen mit dem theoretischen Anspruch des Fremdsprachenunterrichts	46
9. Schlusswort .....	50

Anhang:

Themeninterviewstruktur

# 1. Einleitung

In der gymnasialen Oberstufe nahm ich selbst an einem Partnerschulprojekt teil und fand die Erfahrung weitgehend hilfreich für mein Lernen. Der positive erste Kontakt mit der deutschen Kultur und deutschen Leuten hat meine Einstellung zum Sprachenlernen stark beeinflusst und meine Motivation erhöht. Der kurze Aufenthalt im deutschsprachigen Raum war auch sogar für meine spätere Berufswahl richtungweisend. Mein Interesse an den Partnerschulprojekten beruht also auf eigenen Erfahrungen. Außerdem habe ich das Thema wegen seines starken Praxisbezugs gewählt.

Das Hauptziel meiner Arbeit besteht darin, den Lehrern Information über die Erfahrungen der Schüler zu bieten, damit sie die Planung und Vorbereitung von Partnerschulprojekten verbessern können. Ich werde das Thema aus der Perspektive der Schüler betrachten und versuche Antworten auf die folgenden Fragen zu finden: Wie nützlich finden die Schüler in der finnischen gymnasialen Oberstufe den kurzen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum hinsichtlich des Sprach- und Kulturlernens? Warum wollten sie ursprünglich an dem Projekt teilnehmen (Motivation und Erwartungen)? Welche Probleme tauchen während des Projekts auf? Wie könnte das Interesse der Schüler an solchen Projekten erweitert werden?

Um eine Fremdsprache zu lernen, sollte man ständig Kontakt zur Sprache suchen und sich in ein Umfeld begeben, wo die Sprache im Alltag gesprochen wird. Kaikkonen (2001:58) betont die Wichtigkeit von authentischen Begegnungen zum Beispiel im Rahmen von Partnerschulprojekten, aber erinnert auch daran, dass die Art der Begegnung eine große Rolle im Lernprozess spielt. Es ist also nicht egal, wie die Partnerschulprojekte organisiert werden, sondern wesentlich ist, dass sie im Voraus sorgfältig geplant und im Nachhinein bearbeitet werden. Im heutigen Fremdsprachenunterricht werden interkulturelle Fähigkeiten betont im Gegensatz zu den früheren Unterrichtszielen, wo die sprachlichen Strukturen und das Lernen des Wortschatzes im Zentrum standen. Laut Edmondson (2000:21) liegt der Hauptgrund für eine langfristig positive Motivation darin, dass die Schüler die Vorteile des

Sprachlernens außerhalb des Klassenzimmers persönlich erfahren. Die ersten Kontakte mit der fremden Kultur sind also von großer Bedeutung beim Erwerb einer Sprache.

Obwohl Untersuchungen im Bereich der Pädagogik nachweisen, dass interkulturelle Begegnungen den Lernprozess von Fremdsprachen fördern, wurden die Partnerschulprojekte in Finnland bisher wenig untersucht. Die Forschung hat sich hauptsächlich auf längere Schüler- und Studentenaustausche und deren Einfluss auf das Lernen konzentriert (z.B. Sagulin 2005, Sakkinen 2002). Ich halte es für wichtig, dass man sich auch mit den kurzen Lernaufenthalten beschäftigt.

Die Arbeit ist eine qualitative Untersuchung, die sich dem Bereich der angewandten Linguistik beziehungsweise der Begegnungsforschung zuordnen lässt. Weil sich die Untersuchung auf die persönlichen Erfahrungen der Schüler konzentriert, werden die Schülerinterviews als Material benutzt. Sie werden als Paarinterviews durchgeführt, die eine angeregtere Diskussion auch unter den Interviewten ermöglichen und die Interviewsituation entspannter machen, als das bei Einzelinterviews der Fall wäre. (Hirsjärvi & Hurme 2000.)

Im Theorieteil werden zentrale Begriffe, wie *internationale Erziehung*, *interkulturelle Kompetenz*, *erfahrungsbedingtes Lernen*, *Authentizität* und *Partnerschule* erläutert. Dann werden die Ergebnisse der pädagogischen Forschung über interkulturelles Lernen betrachtet und die allgemeinen Lehrplanziele solcher Projekte erklärt. Danach werden die Methode und das Material der Untersuchung beschrieben. Im Analyseteil versuche ich Antworten auf meine Forschungsfragen durch die Analyse der Schülerinterviews zu finden.

## **2. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur**

Das Verhältnis von Sprache und Kultur ist nicht eindeutig. Segall et al. (1990:9) sind z. B. der Meinung, dass die Kultur ohne Sprache gar nicht existieren würde bzw. erst die menschliche Sprache die Entstehung der Kultur ermöglicht hat. Auch Sapir (1963:162) betont, dass die Menschen ihre Umwelt nicht objektiv wahrnehmen, sondern die Wahrnehmungen durch die Sprache gesteuert und vermittelt werden. Laut Sapir

bestimmt also die Sprache weitgehend unser Denken und strukturiert unsere Umwelt. Bredella (1999:88) hingegen spricht über die wechselseitige Beziehung zwischen Sprache und Kultur; „ohne Sprache könnten wir soziale Handlungen nicht ausführen und ohne Teilhabe an einer bestimmten Kultur könnten wir den sprachlichen Phänomenen keine Bedeutung zuschreiben.“ (Bredella ebd.) Kaikkonen (2004:166) fügt noch hinzu, dass die Sprache selbst sowie das sprachliche Benehmen die Besonderheiten der Kultur widerspiegeln.

Es ist wichtig, das Verhältnis von Sprache und Kultur hinsichtlich des Fremdsprachenlernens zu erörtern, weil die Einstellungen der Lehrer darüber einen direkten Einfluss auf ihre Unterrichtsweise haben. Die pädagogische Diskussion heutzutage betont auch das enge Verhältnis von Sprache und Kultur im Gegensatz zu der früheren sprachliche Strukturen betonenden Betrachtungsweise. Es wird gesagt, dass die Sprache und Kultur als Einheit unterrichtet werden sollten; man kann eine Fremdsprache nur in dem Fall richtig verstehen und sprechen, wenn man auch die betreffende Kultur versteht. (Bredella 1999:87.)

Wenn man seine Muttersprache lernt, lernt man sie in einem bestimmten kulturellen Kontext. Man wird in einer Kultur sozialisiert und lernt, wie man sich in verschiedenen Situationen in der bestimmten Kultur sprachlich und sozial richtig verhält (Bredella 1999:88). Diese Fähigkeit, sich richtig zu verhalten, nennt Bredella die kommunikative Kompetenz. Die Beziehung zwischen Kultur und Sprache ist laut Bredella (1999:88) aber ganz besonders, wenn es um das Fremdsprachenlernen geht. Beim Fremdsprachenlernen fallen Kultur und Sprache nämlich auseinander, weil der Lernende die fremde Sprache aus der Perspektive seiner eigenen Kultur wahrnimmt. Es fehlt ihm also die kommunikative Kompetenz der Gastkultur.

Laut Kaikkonen (2001:62) hängt das Fremdsprachenlernen eines Individuums in erster Linie von der Kultur des Lernalters ab, weil die Kultur bestimmt, welche Ziele beim Lernen für wichtig gehalten werden. Beispielsweise in einer Kultur, in der viel Gewicht auf das gedruckte Wort gelegt wird, werden auch beim Fremdsprachenlernen eher Lesen und Schreiben betont. (Kaikkonen ebd.)

Früher war das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, dass die Lernenden unter den Einheimischen nicht mehr auffallen, also möglichst das Niveau des sogenannten „native speakers“ erreichen (Göring 1976:184). Heutzutage betonen die Pädagogen statt dessen, den interkulturellen Fremdsprachenunterricht (der Begriff Interkulturalität wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel drei eingehender erläutert). Man anerkennt die Tatsache, dass der Fremdsprachenlerner immer seinen eigenen kulturellen Hintergrund in der Kommunikationssituation mitdenkt. Deswegen ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dem Lernenden kulturelle Unterschiede bewusst zu machen und die Sensibilität des Lernenden für solche Unterschiede zu schärfen. (Bredella 1999:90.)

### **3. Zur Interkulturalität**

Der Begriff Interkulturalität beschreibt “das Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer Kulturen, die sich vermischen oder überlagern” (Internet 1). Laut Kim (1988:12-13) ist Kultur in den heutigen Theorien aber nicht unbedingt in traditionellen Lebensmustern umrissen, wie z. B. nationale, rassische oder ethnische Gruppen. Stattdessen wird gedacht, dass auch die Mitglieder der selben Nation zu unterschiedlichen Subgruppen gehören, ihre Lebensmuster also unterschiedlich sind und Einfluss auf ihre Kommunikation haben. Beispielsweise kann man behaupten, dass die Wiener, die im Zentrum der Großstadt wohnen, zu einer anderen Kultur im Vergleich zu den Tiroler Dorfleuten gehören. Kommunikation ist also immer interkulturell, aber der Grad der Interkulturalität kann entsprechend der Heterogenität der Hintergründe unter den Aktanten variieren. (Kim 1988: 12-13.)

In der vorliegenden Arbeit wird Interkulturalität in erster Linie als Interaktion zwischen aus den verschiedenen Ländern stammenden Menschen betrachtet. Kim’s Theorie ist aber hilfreich in der Sicht, dass man bei der Interpretation der Interviewergebnisse nicht vergessen sollte, was für einen Einfluss unterschiedliche Lebensumstände, die nicht unbedingt mit der nationalen Kultur verbunden sind, auf die Kommunikation zwischen den Schülern haben.

### ***3.1. Hintergründe der internationalen Tätigkeit und interkulturellen Erziehung in Finnland***

Wenn über internationale Tätigkeit und interkulturelle Erziehung gesprochen wird, lohnt es sich zuerst die Begriffe zu definieren. Kaikkonen (2001:68-69) erläutert, dass Internationalität mit solchen Bereichen wie Politik, Kommerzialisierung und Austausch von Informationen zwischen Staaten und Gemeinschaften zu tun hat, während sich Interkulturalität vor allem auf die Kommunikation zwischen Individuen bezieht. Mit interkultureller Erziehung ist Erziehung zur Toleranz, zu Verständnis und friedlicher Koexistenz von Menschen gemeint. (Kaikkonen ebd.) Neben der interkulturellen Erziehung werden auch solche Begriffe wie *internationale Erziehung* oder *multikulturelle Erziehung* benutzt. In der vorliegenden Arbeit wird aber der Terminus *interkulturelle Erziehung* benutzt, weil besonders die kulturelle Dimension und deren Einfluss auf die Handlung der Menschen sowie die Interaktion zwischen aus verschiedenen Kulturen kommenden Individuen betont werden.

Finnland ist oft für ein monokulturelles Land gehalten worden. Einerseits trifft das zu, aber andererseits könnte man sagen, dass Finnland schon eine längere Tradition internationaler Kontakte und interkultureller Kooperation sowohl im Bereich von Kultur und Forschung als auch im Bereich der Bildung hat, als das normalerweise vielleicht angenommen wird. Laut Räsänen (2002:106) ist die finnische Kultur im Laufe der Geschichte wegen ihrer geografischen Lage zwischen Osten und Westen von verschiedenen Kulturen beeinflusst worden. Man behauptet, dass Finnland vor der Entstehung des Nationalstaates sogar relativ multikulturell war und dass erst das Erreichen der Selbstständigkeit klare Grenzen zu anderen Nationalitäten forderte. Es ist für die Bürger anderer Länder traditionell nicht leicht gewesen, nach Finnland umzuziehen. Die finnische Flüchtlingspolitik ist streng, daher ist Auswanderung immer üblicher als Einwanderung gewesen. (Räsänen ebd.)

Trotz der früheren internationalen Einflüsse begann die finnisch-nationale Anschauung über die Welt bzw. über die Entwicklungsländer sich erst in den 1960er und 70er Jahren zu erweitern, als man anfing, über internationale Solidarität zu sprechen. Schon in den 1960er Jahren wurde die interkulturelle Erziehung Teil des finnischen Lehrplans und

ein wesentlicher Teil der finnischen Schule. (Opetusministeriö 2007:11.) Nach den sozialen und politischen Änderungen am Anfang der 1990er Jahre zeigte sich die Interkulturalität auch konkret im finnischen Alltag. Das Thema Multikulturalität ist z. B. durch den Beitritt zur Europäischen Union aktueller geworden. Finnland ist für Ausländer weiter geöffnet worden, und es wird auch von der EU gefordert, dass Finnland mehr Migranten aufnimmt (Salmio 2000:7). Diese Entwicklungen haben den Finnen interkulturelle Erfahrungen auch innerhalb der eigenen Grenzen ermöglicht und dadurch ein Schlaglicht auf den Bedarf interkultureller Erziehung geworfen.

Diese Ereignisse haben die Bedeutung von Interkulturalität verstärkt und die zunehmende Notwendigkeit für interkulturelle Erziehung verursacht (Kohonen 1998:1). Räsänen (2002:107) schreibt, dass diese Entwicklung auch im finnischen Lehrplan von 1994 deutlich zu sehen ist. Kulturelle Kenntnisse, Erziehung zur Multikulturalität und der Einfluss von Einwanderung und Internationalisierung auf das finnische Wertefundament werden betont und in die Diskussion gebracht. (Räsänen ebd.).

Nach der Jahrtausendwende ist die Internationalisierung der finnischen Gesellschaft weiter gegangen, indem z. B. Familien in zunehmendem Maße mobiler geworden sind. Immer mehr Kinder und Jugendliche sammeln persönliche interkulturelle Erfahrungen, Mobilität und authentische Begegnungen mit anderen Kulturen sind wesentlicher Teil der interkulturellen Erziehung geworden. (Opetusministeriö 2007:1.)

### ***3.2. Interkulturelle Erziehung – wofür braucht man sie?***

Es kann davon ausgegangen werden, dass Interkulturalität heutzutage das Leben aller Menschen beeinflusst. Sogar kleinere Gemeinden sind heute schon multikulturell, und die Menschen sind weder geistig noch körperlich an eine Umgebung gebunden. Sie haben wahrscheinlich Kontakte in andere Länder, sie reisen ins Ausland und die Medien bringen die Welt nah, selbst wenn man sich selbst nicht bewegt. Das Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft verlangt interkulturelle Fähigkeiten. (Jokikokko 2005: 90.)

Die Menschen denken aber automatisch mehr oder weniger monokulturell. Jeder Mensch hat seinen eigenen kulturellen Hintergrund und neigt dazu zu denken, dass alle Anderen auch in gleicher Art und Weise leben und denken. Obwohl die meisten Menschen theoretisch wissen, dass dies nicht der Fall ist, kann man sich trotzdem schwer von seinem eigenen kulturellen Rahmen befreien. (Kaikkonen 2004:136.) Interkulturelle Erziehung soll dazu befähigen, die Welt aus der Perspektive der Anderen sehen zu lernen sowie die Handlungsweisen von aus einer anderen Kultur stammenden Menschen verstehen zu lernen. Kaikkonen (2000:50) macht jedoch darauf aufmerksam, dass der Begriff *interkulturelle Erziehung* in verschiedenen Ländern unterschiedlich verstanden wird; in stark multikulturellen Gesellschaften wird damit oft Koexistenz von verschiedenen ethnischen Gruppen gemeint, während in homogenen Gesellschaften oft die Internationalisierung der Bürger betont wird. (Kaikkonen ebd.)

Nach Räsänen (2005:30) ist das Ziel der interkulturellen Erziehung im Allgemeinen, den Schülern die gleiche Würde aller Menschen bewusst zu machen. Gleichzeitig sollte sie aber auch die Unterschiede zwischen Kulturen und Menschen berücksichtigen. Nach Rosa<sup>1</sup> (1998 zitiert in Kaikkonen 2004:137) verwirklichen sich die Prinzipien von Gleichheit und Verschiedenheit immer in Spannung zu einander, weil das Prinzip Gleichheit verlangt, dass alle Menschen in gleicher Weise behandelt werden, während das Prinzip Verschiedenheit verlangt, dass die Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen berücksichtigt werden. Die interkulturelle Erziehung soll auf diesen beiden Widersprüche verursachenden Grundsätzen aufbauen. (Rosa ebd.) Mit Hilfe interkultureller Erziehung sollten die Schüler die Relativität ihres eigenen Wissens, ihrer eigenen Weltanschauung und ihrer eigenen Wahrnehmungen begreifen lernen. Außerdem sollten die Schüler lernen, dass es in der internationalen Kooperation nicht nur um Rechte und Möglichkeiten geht, sondern auch um Verantwortung für andere Menschen. (Räsänen 2005:30)

---

<sup>1</sup> Rosa, Hartmut 1998. *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt: Campus.

### 3.2.1. Interkulturelle Kompetenz als Ziel interkultureller Erziehung

Die Verkleinerung von Europa und der ganzen Welt hat auch die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts neu definiert. Statt der früheren Betonung der innersprachlichen Elemente sollte man sich heutzutage auf die interkulturellen Kompetenzen orientieren, die dem Lerner ermöglichen, sich in interkulturellen Handlungskontexten in einer Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsfelder zurechtzufinden. (Trim 1997:53.)

Interkulturelle Kompetenz lässt sich nicht eindeutig definieren und sie kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Jokikokko (2002:86) erläutert, dass der Unterschied zwischen der interkulturellen Kompetenz im Vergleich zu anderen Begriffen, wie *multikulturell*, *anti-rassistisch*, *global* oder *cross-cultural* nicht klar ist, aber die Idee von *Interkulturalität* sich in erster Linie auf die Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen bezieht und nicht nur auf eine Gemeinschaft hindeutet, die aus verschiedenen ethnischen Gruppen besteht (wie z. B. Multikulturalität). *Kompetenz* bedeutet, dass man fähig ist eine bestimmte Aufgabe zufriedenstellend zu erfüllen, wenn die Aufgabe klar umgerissen ist, und die Kriterien für Erfolg im Voraus festgesetzt sind. Diese Definition ist jedoch relativ begrenzt und betont besonders die erfolgreiche Ausführung der Aufgabe, obwohl die interkulturelle Kompetenz in großem Maße auf Bewusstheit und auf gefühlsbezogene Fähigkeiten hinweist. In dieser Arbeit wird die Kompetenz als breiterer Begriff gesehen, der neben der Ausführung auch intellektuelle, kognitive, und verhaltensbezogene Dimensionen in Betracht zieht. (Clough & Holden 1996:40.)

Räsänen (2005:19) teilt die interkulturelle Kompetenz in zwei Felder; in Bereiche, die mit der Kommunikation (z. B. Zuhören, Sprachkenntnisse, die Fähigkeit eine eigene Vergangenheit und eigene Vorurteile zu analysieren) zu tun haben, und in Angelegenheiten, die mit den Einstellungen des Aktanten (z. B. Respekt, Empathie) verbunden sind. Interkulturelle Kompetenz kann auch als Kombination der interkulturellen Geisteshaltung und der interkulturellen Fähigkeiten (*skillset*) verstanden werden (Bennett et al. 2004:149).

Nach Bennett et al. (2004:149) ist die interkulturelle Geisteshaltung der Kern der interkulturellen Kompetenz und deckt solche Kenntnisse ab, wie das Wissen über verschiedene kulturelle Eigenschaften (z. B. Kommunikationsstile und kulturelle Werte), die Fähigkeit kulturelle Verallgemeinerungen ohne Stereotypisierung zu machen und eine positive Einstellung und Neugier auf kulturelle Unterschiede zu haben. Mit interkulturellen Fähigkeiten wird gemeint, dass der Aktant fähig ist, Interaktion zu analysieren, Konflikte vorherzusagen und zu vermeiden und sich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten passend zu benehmen. Mit anderen Worten bezeichnet die interkulturelle Geisteshaltung, wie bewusst sich das Individuum der interkulturellen Kontexte ist, und ermöglicht eventuell ein erfolgreiches interkulturelles Verhalten (interkulturelle skillset). (Bennett ebd.)

Tenberg (1999:70-71) hat die groben Lernziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts formuliert. Erstens sollte der Lerner die Fähigkeit haben, über Eigen- und Fremdkultur zu reflektieren und letztendlich seine emotionale Einstellung gegenüber sowohl dem Eigen- als auch dem Fremdkulturellen ändern zu können. Die Änderungen können Eigenschaften wie Toleranz, Empathie, Respekt und Rollenflexibilität betreffen. Zweitens sollte der Lerner sich der sozialen Struktur der Fremdkultur bewusst sein, so dass er im Alltag mühelos tätig sein kann. Er sollte beispielsweise über Machtverhältnisse und soziale Schichtung, sowie die sozialen Interaktionsformen und –rituale in der Fremdkultur informiert sein. (Tenberg ebd.)

### **3.2.2. Erlernen interkultureller Kompetenz**

Das Erlernen interkultureller Kompetenz erfolgt entweder, wenn man mit kulturellen Unterschieden konfrontiert wird oder wenn man sich darauf vorbereitet, kulturelle Unterschiede zu verstehen und auszuhalten. Laut Kaikkonen (2001:70) ist das Erlernen interkultureller Kompetenz möglich erst, wenn das Individuum eine gesunde eigenkulturelle Identität hat. Die Bewusstheit der eigenen Identität legt den Grund zum Lernen interkultureller Kompetenz. Es kann jedoch hinzugefügt werden, dass die eigenkulturelle Identität sich auch bewusst in fremdkultureller Umgebung entwickelt.

Es scheint zwei Hauptkategorien von interkulturellen Lerntheorien zu geben: Einige betonen die allmähliche Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, während andere eine radikale Transformation in der Denkweise des Individuums durch Erfahrung unterstreichen. (Pelkonen 2005:74.) Die Basisvermutung ist, dass interkulturelle Sensitivität entwickelt werden kann, wenn man kulturellen Unterschieden begegnet. Die Weise, wie man in diesen Begegnungssituationen reagiert, enthüllt das Niveau der kulturellen Sensitivität des Menschen. Laut Bennett's Theorie der allmählichen Entwicklung interkultureller Sensitivität wird die Person desto kompetenter je mehr sie mit den anderen Kulturen im Kontakt ist.

Die erste Stufe in Bennetts Modell ist Verweigerung der kulturellen Unterschiede. In dieser Phase werden die kulturellen Unterschiede nicht anerkannt. Die anderen Kulturen werden entweder diskriminiert oder vermieden. Die Person, die in dieser Phase ist, erfährt die aus einer anderen Kultur stammenden Menschen als etwas Fremdes oder Anderes im Vergleich zu sich selbst. Auf der zweiten Stufe der Verteidigung anerkennt die Person schon die Unterschiede zwischen der eigenen und der anderen Kultur, aber hält die eigene Kultur für die einzige richtige, gute und echte Alternative. In der Verteidigungsphase teilt man die Welt in *wir* und *sie* ein denkt dass man selbst besser ist als die anderen. Die dritte Stufe der ethnozentrischen Phasen ist die Minimisierung von kulturellen Unterschieden, d. h. man hält die Eigenschaften der eigenen Kultur für universal. Die anderen Kulturen können auch vereinfacht und romantisiert werden. Die Menschen in dieser Phase interessieren sich für Ähnlichkeiten und schwächen die Unterschiede mit Aussagen wie „wir atmen alle die selbe Luft“ ab. Diese Einstellung beruht auf der Einstellung, dass Unterschiede immer etwas Negatives sind; sie werden nicht für interessant oder neutral gehalten. (Bennett et al. 2004:155.)

Die folgenden drei Stufen sind ethnorelativ, d. h. die eigene Kultur wird in Bezug auf andere Kulturen betrachtet. In diesen Phasen wird Kultur als relativ verstanden und es wird gedacht, dass das Benehmen eines Individuums kontextspezifisch ist. In dieser Phase baut die Person ihre eigene Weltanschauung aus und hält die eigene Kultur nicht mehr für das Zentrum des Universums. Die erste Stufe der ethnorelativen Phase ist Akzeptanz. Der wesentliche Unterschied im Vergleich zu den früheren Stufen liegt darin, dass die kulturellen Unterschiede jetzt sowohl anerkannt als auch für wichtig

gehalten werden. Es gibt zwei Arten der Akzeptanz: 1. Respekt vor den Unterschieden zwischen der Verhaltensweise und 2. Respekt vor den Unterschieden zwischen den Werten der Menschen aus verschiedenen Kulturen. Die Akzeptanz bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass der anderen Kultur zugestimmt wird oder dass sie gemocht wird. (Bennett<sup>2</sup> 1993 zitiert in Pelkonen 2005:76.)

Die letzten zwei Stufen der ethnorelativen Phase sind Anpassung und Integrierung. Wenn man sich der anderen Kultur anpasst, erweitert sich die eigene Weltanschauung, so dass auch die anderen Anschauungen verstanden werden. Die Menschen, die auf der Stufe der Anpassung sind, können die Welt aus dem Blickwinkel des Anderen betrachten und können ihr Benehmen entsprechend der Situation so verändern, dass es passend für den Kontext und für die in Frage stehende Kultur ist. Die Anpassung kann entweder in Form von Empathie oder in Form von Pluralismus vorkommen. Bei der Empathie geht es um code-switching, d. h. das Individuum benutzt vorübergehend ein alternatives Kommunikationsmodell, während Pluralismus eine neue und feste Weltanschauung meint. Integration bedeutet eine Stufe, auf der die kulturelle Identität des Individuums sich im ständigen Wandel zwischen den verschiedenen Weltanschauungen befindet. Die Person auf der Stufe kann den kulturellen Kontext gut auswerten und ihr eigenes Benehmen entsprechend der Situation feineinstellen. (Bennett et al. 2004:156-157.)

Die Hypothese der vorliegenden Arbeit ist, dass die meisten an den Partnerschulprojekten teilnehmenden Schüler in der gymnasialen Oberstufe in der Phase der Minimisierung sind. Es wäre überraschend, wenn die Jugendlichen noch auf der Stufe der Verweigerung wären, weil die Medien und verschiedene Mittel der Kommunikation sie schon früh auf kulturelle Unterschiede hinweisen. Es wird auch vermutet, dass die Schüler, die an den Projekten teilnehmen, sich für andere Kulturen interessieren und ihnen gegenüber eine positive Einstellung haben.

---

<sup>2</sup> Bennett, J. M. 1993. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Hg.). *Education for the intercultural experience Yarmouth*. ME: Intercultural Press. S. 109-135.

### 3.2.3. Kann man interkulturelles Lernen unterrichten?

Das Lernen interkultureller Kompetenz vollzieht sich, wenn die früheren Vorstellungen, Einstellungen und Meinungen des Individuums sich ändern. Pelkonen (2005:84) schreibt, dass es fast unmöglich ist, interkulturelle Sensitivität und interkulturelle Kompetenz zu unterrichten. Es gibt jedoch Arten, mit denen man das interkulturelle Lernen ermöglichen kann. Laut Kohonen (2001:36) verlangt das erfolgreiche Lernen nämlich Motivation und Selbstvertrauen, Geduld, die Fähigkeit den Anweisungen zu folgen und auf die gegebene Übung zu konzentrieren, sowie die Lehrer und andere Schüler nach Hilfe fragen. Kohonen (2001:37-38) schreibt, dass der Lehrer am besten das Lernen interkultureller Kompetenz unterstützt, wenn er die Verbesserung des Selbstvertrauens und Selbstverständnisses der Schüler fördert. Wer ein gesundes Selbstvertrauen hat, würdigt sich selbst und hat ein realistisches, aber trotzdem positives Bild über seine eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse. Das Selbstvertrauen hat einen direkten Einfluss auf das Lernen des Individuums; ein Mensch mit gutem Selbstvertrauen geht leichter Risiken ein, trägt Verantwortung für sein eigenes Lernen und erträgt Unsicherheit und Druck, weil er nicht vor den Fehlern und vor dem Misserfolg Angst hat, sondern sie als ein Teil des Lernens akzeptiert. (Kohonen ebd.)

Wenn es um interkulturelles Lernen geht, sind die Lehrer nach Kohonen (2001:40-41) also Lehrer nicht in der altmodischen Bedeutung des Wortes bzw. jemand, der vor der Klasse fertig bearbeitete Information bietet, sondern jemand, der die Lernmöglichkeiten organisiert, der den Schülern Feedback gibt und sie anspricht und der eine positive Lernatmosphäre schafft. Im interkulturellen Lernen, das auf den Prinzipien des erfahrungsbedingten Lernens basiert, sind also die Schüler selbst im Zentrum des Prozesses. Überdies sollten die Lehrer den Schülern sowohl ihre Stärken und Schwächen als Lerner als auch den Lernprozess und die verschiedenen Lernstrategien bewusst machen. Die besten Lernergebnisse entstehen, wenn die Schüler möglichst selbstständig arbeiten und in die Tätigkeit eingebunden sind. (Kohonen ebd.)

Beispielsweise können den Menschen, die noch auf der Ebene der Verweigerung sind, Aktivitäten (z. B. Hochkultur oder Reise Tipps) gegeben werden, die ihr Wissen und

ihre Kenntnisse über die fremde Kultur in einer unbedrohlichen Weise unterstützen und entwickeln. Diejenigen, die schon die ethnorelative Phase erreicht haben, können selbstständiger oder in der Interaktion mit den Anderen und sogar in vorher unbekanntem kulturellen Kontexten lernen. Der kulturelle Kontext kann sehr herausfordernd sein (z. B. Kulturschock, Anpassung an eine fremde Kultur). (Bennett & Bennett 1993 in Pelkonen 2005: 85.)

### **3.2.4. Interkulturelle Erziehung im finnischen Lehrplan**

Der Lehrplan finnischer Schulen beruht auf dem nationalen Lehrplan, der alle zehn Jahre ausgearbeitet wird. Der neueste Lehrplan wurde im Jahr 2003 fertig und wurde in den gymnasialen Oberstufen spätestens im Herbst 2005 in Gebrauch genommen. (Opetushallitus.) Hier wird der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe herangezogen, weil die Untersuchung unter Gymnasiasten durchgeführt wurde.

Den Begriff *interkulturelle Erziehung* kann man nicht im Lehrplan finden, aber andere damit verbundene Begriffe wie *interkulturelle Tätigkeit* und *multikulturelle Interaktion* werden erwähnt. Die Prinzipien interkultureller Erziehung sind im Wertefundament des Lehrplans zu finden; „Die Schüler werden zur Toleranz und interkulturellen Kooperation erzogen. [...] Ausgangspunkt des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist der Respekt vor dem Leben und den Menschenrechten. Das Bildungsideal der gymnasialen Oberstufe ist das Streben nach Wahrheit, Menschlichkeit und Gerechtigkeit. Die gymnasiale Bildung soll offene Demokratie, Gleichheit und Wohlstand fördern.“ (LOPS 2003:12.) Die Schüler sollten auch in der gymnasialen Oberstufe lernen, die finnische Gesellschaft kritisch zu erörtern und die Möglichkeiten und Bedrohungen der internationalen Entwicklung einzuschätzen (LOPS 2003:12). Die Grundlagen des Lehrplans gehen also von der allgemeinen Gleichheit, Toleranz und dem Respekt vor anderen Menschen aus.

Überdies werden kulturelle Identität und Kenntnis der verschiedenen Kulturen als wichtige Ziele und als ein zentraler Inhalt der Gymnasialbildung spezifiziert. Diese Inhalte und Ziele sollen in allen Schulfächern vorkommen. Die Studenten sollen mit den gemeinsamen nordischen, europäischen und gesamt menschlichen Werten vertraut sein und damit wie sie im eigenen Alltag, in der finnischen Gesellschaft und in der ganzen

Welt zu sehen sind. (LOPS 2003:27-28.) Im Lehrplan werden auch klare Ziele zur interkulturellen Erziehung festgestellt (LOPS 2003:28). Die Schüler sollten:

- unterschiedliche Interpretationen des Kulturbegriffs kennen und die Besonderheiten verschiedener Kulturen beschreiben können
- sowohl das geistige als auch das materielle Kulturerbe kennen
- sich ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst sein und wissen, zu welcher Kulturgruppe sie gehören und auch als Dolmetscher ihrer eigenen Kultur wirken können.
- sowohl die Vielgestaltigkeit der Kulturen als Reichtum des Lebens und Quelle der Kreativität würdigen als auch die Alternativen zukünftiger Kulturentwicklung erörtern können. (LOPS ebd.)

Die Entwicklung der eigenen kulturellen Identität der Schüler wird also betont. Das Fundament der Schulbildung besteht aus der finnischen Kultur und ihre nordischen und gesamteuropäischen Verbindungen.

Im Lehrplan (2003:28) wird auch festgestellt, dass die gymnasiale Oberstufe die positive kulturelle Identität der Schüler und ihre Kenntnisse über verschiedene Kulturen fördern soll. Aufgrund dieser Kenntnisse können die Schüler ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln, damit sie in der globalen Gemeinschaft erfolgreich fungieren können. Außerdem sollen die Schüler auch fremdsprachlich mit aus verschiedenen Kulturen stammenden Menschen kommunizieren können. Während ihrer Zeit in der gymnasialen Oberstufe werden die Studenten zur multikulturellen Interaktion und internationalen Kooperation angespornt. Letztens soll die gymnasiale Oberstufe die Studenten dazu erziehen, dass sie aktiv eine multikulturelle Gesellschaft zu bilden versuchen, die auf gegenseitigem Respekt basiert. (LOPS ebd.) Kaikkonen betont, dass die interkulturelle Erziehung auch in den schulischen Lehrplänen berücksichtigt wird, dass sie nicht nur auf der theoretischen Ebene bleibt, sondern auch im Alltag jeder Schule zu sehen sein soll.

### **3.3. Zur Authentizität**

Laut Kaikkonen (2004:51) realisiert die Fremdsprache sich eigentlich erst in interkulturellen Situationen. Vor den echten interkulturellen Begegnungen und Erfahrungen kommt die Fremdsprache den Studenten unvermeidlich mehr oder weniger als abstraktes Modell vor. Die Schüler müssen also die Fremdsprache in authentischen Situationen benutzen, bevor sie die Sprache wirklich beherrschen können. (Kaikkonen ebd.) Was ist aber mit den authentischen Situationen gemeint?

Das Wort *authentisch* beruht auf dem griechischen Wort *authentees*, das sich als Subjekt oder Initiator übersetzen lässt. Nach Langenscheidt (2003:115) bedeutet es, grob gesprochen, etwas Echtes und nicht Verändertes. Was authentisch ist, ist in seiner richtigen ursprünglichen Form. *Authentisch* kann auch durch seine Gegensätze definiert werden. Was authentisch ist, ist nichts Unechtes, Mittelbares/Indirektes oder speziell für den Unterricht Bearbeitertes bzw. Didaktisiertes. (Kaikkonen 2004:53.) Im didaktischen Kontext bedeutet authentisch aber vor allem solche Lernsituation und Lernerfahrung, die für den Lernenden bedeutungsvoll bzw. schülerorientiert ist. Ein authentischer Text macht das Lernen also nicht automatisch authentisch, sondern wesentlich ist, dass der Lernende den Text in der Lernsituation für authentisch hält. Besonders authentisch sind, laut Kaikkonen (2004:173) Texte, deren Schreiben die Schüler selbst beeinflusst haben. Solche Texte könnten beispielsweise die E-Mails von den Schülern einer Partnerschule sein; die Schüler haben sich vielleicht persönlich getroffen oder werden sich in der nahen Zukunft treffen. Diese persönlichen Erfahrungen machen den Schülern die Texte bedeutungsvoll und interessant, weil die Texte nicht weit von ihrem eigenen Leben sind. (Kaikkonen ebd.) Die Jugendlichen sind daran interessiert solche Inhalte zu lernen, die ihnen momentan nützlich sind und die sie sofort in der Praxis benutzen können (Brown 1994:93). Außerdem erinnert Kohonen (2001:20), dass die Schule nicht nur Vorbereitung für das zukünftige Leben sei, sondern auch eine Gemeinschaft an sich mit ihrer eigenen Kultur sei.

Das authentische Lernen basiert darauf, dass der Lernende eine direkte Erfahrung damit macht, dass er selbst der Erfahrer und Subjekt seines eigenen Lernens ist (Kaikkonen 2004:54.). Der Lerner sollte seine ganze Persönlichkeit in die Lernsituation einbringen können, so dass er sowohl emotional als auch rational in dem Lernprozess involviert ist (Kohonen 2001:22). In solchen authentischen Begegnungen, in denen das Individuum das Gefühl hat, dass seine ganze Persönlichkeit akzeptiert wird, erfahren die Menschen im Allgemeinen weniger Misstrauen und Ungewissheit. Kaikkonen (2000:55) behauptet jedoch, dass die emotionale Seite des Schülers zu oft aus dem Lernprozess ausgeschlossen wird oder zumindest nicht genug beachtet wird, obwohl es dafür Beweise gibt, dass sowohl die negativen als auch die positiven mit dem Lernen verbundenen Gefühle zu besseren Lernergebnissen führen.

### 3.4. *Durch Erfahrung lernen*

Der Begriff authentisch ist auch stark mit dem erfahrungsbedingten Lernen verbunden. Wenn es um transformatives Lernen im Bereich von Interkulturalität geht, spielen die persönlichen Erfahrungen mit kulturellen Unterschieden eine zentrale Rolle. Es lässt sich also sehr leicht eine Verbindung zwischen interkulturellem Lernen und den Erfahrungen feststellen. Nach Langenscheidt (2003:306) ist eine Erfahrung ein Wissen oder Können, das man durch eigene Erlebnisse bekommt, im Gegensatz zu theoretischem Wissen aus Büchern. Gudykunst und Kim<sup>3</sup> (2002 zitiert in Pelkonen 2005:82) teilen die Erfahrungen noch in mentale und physische oder in primäre und sekundäre Erfahrungen ein. Die primären Erfahrungen beruhen auf direkten Begegnungen mit der äußeren Welt, während die sekundären Erfahrungen im Kontakt mit beispielsweise Literatur oder Fernsehen entstehen. Im Gegensatz zu der Langenscheidt Definition gilt das theoretisch erfahrene Wissen laut Gudykunst und Kim also auch als Erfahrung. In ähnlicher Weise trennt Moon (2005:76) direkte Lernerfahrungen von der Vermittlung der Lernerfahrungen durch ein Medium (z. B. durch ein Lehrer). Durch verschiedene Medien vermittelte Erfahrungen sind charakteristisch für die formale Bildung, während die direkten Erfahrungen lebenslanges selbständiges Lernen ermöglichen (Moon 2005:74).

Es ist gesagt worden, dass sich das Lernen durch Erfahrung von dem formalen Lernen darin unterscheidet, dass das erfahrungsbedingte Lernen meistens unstrukturiert ist. Außerdem beginnt es mit Erfahrungen statt Konzepten und Prinzipien und der Lernprozess ist persönlicher und individueller. Weil das neue Wissen meistens unbewusst erworben wird, ist das Lernen auch fester, als das beim formalen Lernen der Fall wäre. (Noble 2002<sup>4</sup> zitiert in Moon 2005:109.) Die Lerner haben auch oft das Gefühl, dass sie im Lernprozess eine aktive Rolle spielen, weil sie ihre Erfahrungen selbst konstruieren. (Burnard 1991<sup>5</sup>, zitiert in Moon 2005:109.) Die Beteiligung der ganzen Person am Lernprozess (Gefühle, Sinne und Intellekt) produziert die guten Lernergebnisse (Kolb 1984:38).

---

<sup>3</sup> Gudykunst, W. & Kim, Y. 1992. *Communicating with strangers; An Approach to Intercultural Communication*. 2<sup>nd</sup> edition. Boston, MA:McGraw-Hill.

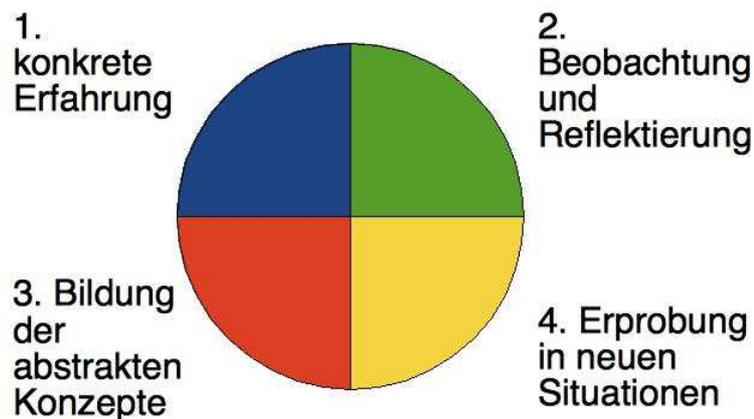
<sup>4</sup> Noble, M. 2002. *Accrediting Experience*. Paper given at NUCCAT Annual Conference, November, 2002.

<sup>5</sup> Burnard, P. 1991. *Experiential Learning in Action*. Avebury: Ashgate.

Das definierende Charakteristikum des erfahrungsbedingten Lernens ist, dass es nur wenige Medien zwischen dem Lerner und dem Lernziel gibt. Es ist jedoch unmöglich zu sagen, dass es keine Medien gibt, weil z. B. die Ziele des Lernens oft irgendwie dargelegt sind, und sie demzufolge den Lernprozess richten und als Medium gesehen werden können. (Moon 2005:78.) Man kann also über direkte Erfahrungen sprechen, wenn die Schüler beispielsweise im Rahmen von Partnerschulprojekten ins Ausland fahren und aus erster Hand der fremden Kultur und deren Mitgliedern begegnen, obwohl der Zweck des Austausches (die neue Sprache und Kultur kennen zu lernen) die Sammlung der Erfahrungen beeinflusst.

David Kolb (1984:21) beschreibt das erfahrungsbedingte Lernen als Kreis, der aus vier Elementen besteht.

### 3. Schaubild. Kolbs Kreis des erfahrungsbedingten Lernens



Kolb (1984:21) behauptet, dass der Lernprozess in jedem von den vier Bereichen anfangen kann. Es wird dennoch konstatiert, dass das Lernen am ehesten beginnt, wenn das Individuum etwas in der Praxis macht und die Auswirkung der Tat auf die Situation sieht<sup>6</sup> (Smith 2002 zitiert in Pelkonen 2005:81). Im Kontext des interkulturellen Lernens ist es am wahrscheinlichsten, dass das Lernen mit deutlichen Erfahrungen in solchen Situationen beginnt, in denen die kulturelle Behauptung des Individuums falsch ist. Der Fehleinschätzung zufolge wird reflektiert, begrifflich erfasst und dann wiederversucht. Laut Kohonen (2001:29) ist es wichtig zu erinnern, dass nicht jede

<sup>6</sup> Smith, M.K. 2001. David A. Kolb on Experiential Learning. *The Encyclopedia of Informal Education*.

Erfahrung zum Lernen führt. Nur die Erfahrungen, die nachher kritisch reflektiert und von wieder neuen Erfahrungen gefolgt werden, transformieren die Denkweise des Individuums. (Kohonen ebd.)

Kolbs Kreis ist auch auf Kritik gestoßen. Es ist gesagt worden, dass er den Prozess zu viel vereinfacht und das Lernen als etwas Vorhersehbares und Logisches bezeichnet, obwohl der Prozess des Lernens in der Wirklichkeit nicht so eindeutig ist (Newman 1999:84). Die Entwicklung hängt in hohem Grad mit der Motivation, Flexibilität und Offenheit des Individuums zusammen. Criticos (1993:161) betont auch, dass man nichts nur durch konkrete Erfahrung lernt, sondern das Lernen folgt erst aus der Reflektierung und der Bearbeitung der Erfahrungen. Außerdem folgt das Lernen nicht aus jeder Erfahrung, sondern die Umgebung (z. B. Zeit und Ort) muss den Lernprozess auch fördern (Davies & Easterby-Smith 1984<sup>7</sup> zitiert in Moon 2005:113).

Obwohl das Lernen durch Erfahrungen meistens im positiven Licht gesehen wird, gibt es auch Probleme in diesem Lernprozess. Marion Milner<sup>8</sup> (1987 zitiert in Moon 2005:106) hat die Schwierigkeiten sehr passend beschrieben: „Wir internalisieren das Wissen über die Welt in der Weise, dass es mit unserer Weltanschauung zusammenpasst. Wenn die Weise aber brüchig ist, können wir nicht wissen, ob wir nur die Widerspiegelung unserer eigenen Zerbrechlichkeit sehen. Zweitens neigt man dazu, dass man erlebt, was man glaubt, dass man erleben wird.“ (Milner ebd.) Erfahrungen sind höchst subjektiv: Jedermann konstruiert und rekonstruiert seine Erfahrungen, falsifiziert sie, teilt sie in kleinere Abschnitte ein und färbt die Abschnitte mit seinen persönlichen Wahrheiten. Man kann also nicht über authentische Erfahrungen in ihrem eigentlichen Sinn sprechen. (Newman 1999:19.)

### **3.5. Begegnungspädagogik**

Laut Kaikkonen (2004:176-177) kommen beim Fremdsprachenlernen Begegnungen auf unterschiedlichen Ebenen vor; Die Schüler begegnen einander, der Lehrer begegnet seinen Schülern usw. Er (2004:153-154) schreibt, dass die Begegnungen beim

---

<sup>7</sup> Davies, J. & Easterby-Smith, M. 1984. Learning and developing from work experiences. *Journal of Management studies*.21 (2). 167-183.

<sup>8</sup> Milner, M. 1987. *Eternity's Sunrise: A Way of Keeping a Diary*. London:Virago.

Fremdsprachenlernen jedoch oft unecht scheinen können. Man spricht die Fremdsprache im Klassenzimmer mit den anderen Fremdsprachlern, was die Lernsituation leicht etwa künstlich macht. Die Sprache wird gewissermaßen für die Zukunft gelernt, was für die Schüler nicht besonders motivierend ist. Die Begegnungspädagogik strebt danach, den Schülern interkulturelle Begegnungen zu schaffen, so dass sie eine persönliche Erfahrung mit der Nützlichkeit von Fremdsprachen machen können. Bei den interkulturellen Begegnungen geraten die Schüler in die Unsicherheit verursachenden Situationen, in denen ihre bekannten Verhaltensmodelle selbstverständlich nicht mehr funktionieren. Die Pädagogik von Begegnungen betont das interkulturelle Lernen als wechselseitigen dialogischen Prozess. Wichtig ist, dass die Blickwinkel aller Interaktanten –sowohl des Einheimischen, als auch des Fremden- berücksichtigt werden. (Kaikkonen ebd.) Es ist also nicht egal, wie das Wesen der Begegnungen ist. Wenn man zum Beispiel als Tourist ins Ausland fährt, bleibt das Wesen der interkulturellen Begegnungen oft relativ oberflächlich, weil man die fremde Kultur nur aus der Perspektive des Touristen erfährt. Man reist oft mit den Menschen gleicher Nationalität und nimmt nur an solchen Aktivitäten teil, die nur die nationalen und kulturellen Stereotypen bewahren oder sogar verstärken. (Kaikkonen 1994:69)

Wenn die Schüler sich in den Begegnungssituationen unsicher fühlen und erfahren, dass sie nicht genau wissen, wie sie sich benehmen sollen oder das Verhalten anderer Menschen nicht vorhersagen und verstehen können, entstehen, laut Kaikkonen (1994:167) sogenannte Konflikte. Die Konfliktsituationen sind immer problematisch und können auf mehrere Arten interpretiert werden. Die Menschen interpretieren die Situationen jedoch ihrer Natur nach nach dem von ihrer eigenen Kultur gegebenen Muster. Wenn dieses Muster aber nicht mehr zuverlässig ist, macht man normalerweise die Erfahrung, die ähnlich dem Kulturschock ist. Die Konflikte berühren und haben einen Einfluss auf die ganze Person. Wenn man die Konflikte durchsteht und die fremden Situationen zu interpretieren lernt, verwandeln sich sowohl die kulturelle als auch die sprachliche Identität des Individuums. (Kaikkonen 2004:167-168.)

Die Begegnungspädagogik zielt auf die Hervorhebung von persönlichen Erfahrungen und Erzählungen der Schüler ab, so dass sie von ihren eigenen Eigenschaften und durch ihr eigenes interkulturelles Verhalten lernen. Interkulturelle Begegnungssituationen und

ihre Observierung und Reflektierung ermöglichen dieses schülerorientierte Lernen. (Kaikkonen 2004:154.)

## **4. Über internationale Schulpartnerschaften**

### ***4.1 Zum Begriff Partnerschaft***

Das Wort *Partner* beruht auf dem lateinischen *pars, partiri*, das *mit jemandem etwas teilen* bedeutet. Partnerschaften können sowohl auf eine Beziehung zwischen zwei Personen deuten als auch Verhältnisse zwischen verschiedenen Gruppen, Institutionen und Staaten beschreiben. Woraus die Partnerschaft besteht, hängt natürlich von den Partnern ab und kann teilweise sehr unterschiedlich sein. Es geht jedoch immer um das Teilen von etwas, wie der Lateinische Ursprung sagt. (Alasuutari 2005:54.)

Authentische Partnerschaften sind gleichberechtigt und gegenseitig. Im Idealfall geben und empfangen die beiden Beteiligten in gleichem Maße. Zusätzlich haben sie gemeinsame Ziele und es herrscht das Gleichgewicht der Macht. Laut Edwards (1999 in Alasuutari 2005:58) ist eine totale Gleichberechtigung jedoch nie möglich, und er ist deswegen der Meinung, dass statt Partnerschaft lieber über Kooperation gesprochen werden sollte. Bei den Partnerschulprojekten kann z. B. die verwendete Sprache die Machtbalance erschüttern; die Beteiligten, die ihre Muttersprache als Kommunikationsmittel benutzen können, können die Situationen möglicherweise dominieren. Morgan (2001:13) dagegen hält Partnerschaft für authentisch, wenn die Beteiligten direkt ohne Zwischenmedium miteinander kommunizieren. Nach dieser Definition können auch die Schulpartnerschaften für authentisch gehalten werden, weil die Schüler miteinander von Angesicht zu Angesicht in Interaktion stehen.

### ***4.2. Schulpartnerschaften als Mittel internationaler Erziehung***

Kaikkonen (1994:146) betont die zentrale Rolle der Schule beim Prozess der Internationalisierung. Der Inhalt der Lern- und Lehrmaterialien, Arbeitsweisen und die allgemeinen Ziele der Schulbildung sollten alle die internationale Erziehung der Schüler unterstützen. Internationalisierung setzt auch voraus, dass man ausländische Kontakte schafft. Laut Kaikkonen (1994:147-148) bieten die kurzen Lernaufenthalte im Rahmen

der Partnerschulprojekte den Jugendlichen eine bemerkenswerte Möglichkeit, Menschen aus einem anderen Kulturkreis zu begegnen, und können die Rolle als Auslöser der Internationalisierung spielen. Obwohl die Schüler vielleicht während des Partnerschulprojekts keine umfassende interkulturelle Kompetenz erreichen können, kann die Erfahrung eine entscheidende Rolle spielen, sowohl beim Wecken ihres interkulturellen Interesses als auch beim Sensibilisieren für kulturelle Unterschiede. (Kaikkonen ebd.)

Neben dem Sprach- und Kulturlernen sollte der Fremdsprachenunterricht als Teil einer Gesamtheit gesehen werden, der das ganze Leben des Jugendlichen beeinflussen kann (Kokkonen 2000:119). Die Lernaufenthalte können sowohl das Weltbild des Individuums erweitern als auch das Heranwachsen des Jugendlichen fördern. Die internationale Tätigkeit in der Schule nützt aber nicht nur dem Individuum, sondern auch der finnischen Gesellschaft und der Weltgemeinschaft. Die Schüler und die Lehrer können ihre eigenen Kenntnisse entwickeln, die Gesellschaft braucht qualifizierte Arbeitskräfte und die Welt Menschen, die eine bessere Zukunft aufbauen können. (Ekberg & Lankinen 2008:4.) Römer (2007:191) spricht über Europakompetenz als ein wichtiges Ziel der Schulpartnerschaften. Nach ihm braucht Europa Bürger, die zur Verständigung und Kooperation fähig sind und mit Hilfe der Partnerschulprojekte kann die Bildung zum erfolgreichen Europabürgertum schon in der Schule begonnen werden. (Römer ebd.)

Die Zusammenarbeit zwischen den Schülern ist nicht an ein gewisses Alter, ein gewisses Schulfach oder ein gewisses Thema gebunden, sondern kann vom Tauschen der Stundenpläne bis zur Weiterentwicklung von Unterrichtsmethode und Materialien reichen. Es sind also nicht nur die Schüler, die in Kontakt treten, sondern auch Lehrer, Rektoren oder Bibliothekare z. B. (Opetusministeriö 2007:15-17). Laut Kaikkonen (1994:146) wäre es ideal, wenn die Partnerschulen langfristig und ganzheitlich kooperieren würden. Um diese vielschichtige Zusammenarbeit zu erreichen, ist es wichtig, dass die Partnerschulprojekte intensiv mit dem Lehrplan der Schulen verbunden sind. Um das Projekt hinsichtlich des Lernens erfolgreich verwirklichen zu können, ist es wichtig, die Lernziele des Projekts zu definieren. Wenn das Projekt z. B. vom Blickwinkel interkulturellen Lernens gemacht wird, ermöglicht die Verbindung mit dem Lehrplan eine prozessartige Tätigkeit. Die Reise ins Ausland wäre im Prozess die Phase,

in der die im Schulunterricht gelernten Kenntnisse in der Praxis geübt und geschätzt werden. (Kaikkonen ebd.)

Brodnicke (2007:101-102) hat die Austausch Erfahrungen von dänischen LehrerpraktikantInnen in Deutschland untersucht und beschreibt die Bedeutung des Aufenthalts als „Annehmen der Herausforderung und das Beschreiten neuer Wege“. Wer in ein anderes Land fährt, wird mit dem Gefühl der Fremdheit konfrontiert. Man bekommt echte interkulturelle Lerngelegenheiten, aber erlebt zugleich das Risiko und die Kosten, die mit diesen Gelegenheiten verbunden sind. Verlangt werden also sowohl Fremdsprachkompetenz als auch Ambiguitätstoleranz, d. h. die Fähigkeit, Unklarheit und Unsicherheit zu vertragen. Diese Prinzipien können auch auf die Partnerschulprojekte angewendet werden. Die PraktikantInnen sehen den Austausch als ein intensives Erlebnis und heben hervor, dass soziales Lernen durch die persönliche Begegnung mit der Jugend mit gegenseitigem Verständnis, Nächstenliebe und Weltoffenheit verbunden ist. Laut Kaikkonen (1994:147) sind die Erfahrungen mit dem Unterricht, in dessen Rahmen man zumindest eine kurze Zeit im Ausland verbracht hat, normalerweise weitgehend positiv. Die Lernaufenthalte motivieren die Schüler zum Weiterlernen der Fremdsprache und bieten ihnen eine konkrete Ansicht über ihre gegenwärtigen Sprachkenntnisse und über ihre Fähigkeiten in der fremden Kultur zurechtzukommen. (Kaikkonen 1994:148.)

Jokikokko & Waris (1999) haben in ihrer Pro Gradu Arbeit die interkulturelle Erziehung von finnischen Lehrerausbildenden untersucht. Sie (Jokikokko 2002:141) haben herausgefunden, dass persönliche Kontakte und Freundschaften besonders wichtig zu sein scheinen, wenn es um Verständnis von Vielfaltigkeit und interkulturelle Erziehung geht. Die in der Untersuchung interviewten Informanten haben die Bedeutung dieser Kontakte besonders im Verhältnis zur Erweiterung ihres kulturellen Bewusstseins und ihrer kulturellen Perspektiven betont. (Jokikokko ebd.) Liebkind (2000:29) schreibt über Kontakttheorie, nach der die Vorurteile zwischen verschiedenen Gruppen abnehmen, wenn es viele Kontakte zwischen den Menschen aus diesen Gruppen gibt, wenn die Kontakte persönlich und vielfältig sind und wenn sie unter Menschen von gleichem Status geknüpft werden. Der positive Einfluss dieser Kontakte beruht darauf, dass die Individuen mit Hilfe dieser Beziehungen mehr Information über das Verhalten der anderen Gruppe bekommen und sie so besser zu verstehen lernen. (Liebkind ebd.)

Im Allgemeinen wird also davon ausgegangen, dass die Aufenthalte im Ausland den Reisenden helfen, ihre Vorurteile abzubauen. Laut Brodnicke (2007:102) können sie aber auch das Gegenteil bewirken und die Vorurteile sogar verstärken. Dies geschieht, wenn das Verhalten von Einzelpersonen stereotyp mit der nationalen Eigenart erklärt wird. Die Welt wird immer aus dem eigenen kulturellen Blickwinkel betrachtet. Wenn man im Ausland ist, lernt man nicht nur die andere Kultur kennen, sondern es werden auch neue Aspekte des eigenen Landes entdeckt. (Brodnicke ebd.)

## **5. Grundlagen der vorliegenden Untersuchung**

### **5.1. Qualitative Forschung**

Kiviniemi (2007:80) beschreibt qualitatives Forschen als den „Versuch herauszufinden, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten“. Darum handelt es sich auch bei dieser Arbeit. In anderen Worten werden die persönlichen, subjektiven Erfahrungen bei der qualitativen Untersuchung erläutert und die interpretativen Faktoren bei der Analyse des Materials betont. Bei der Interpretation geht es um Induktionsschluss (Hirsjärvi et al 1997:155.). Deswegen gibt es bei der qualitativen Forschung normalerweise keine einzige Wahrheit zu finden, sondern die Untersuchungsreportage kann als persönliche Konstruktion des Forschers über das untersuchte Objekt beschrieben werden. (Kiviniemi ebd.) Der Ausgangspunkt der qualitativen Untersuchung ist also nicht eine Theorie oder Hypothese zu prüfen, sondern eine ganzheitliche, detaillierte Betrachtung des Forschungsmaterials (Hirsjärvi et al 1997:105).

Qualitative Untersuchung ist eine passende Methode, wenn solche Situationen erforscht werden, die als Test nicht organisiert werden können, oder wenn alle Faktoren, die auf die Ergebnisse Einfluss haben, nicht kontrolliert werden können. (Metsämuuronen 2006:19.)

Bei der qualitativen Untersuchung ist das Instrument der Materialsammlung human/menschlich (human instrument), d.h. der Forscher selbst. Die verschiedenen

Interpretationen und Blickwinkel entwickeln sich allmählich im Laufe der Arbeit im Bewusstsein des Forschers, weswegen die qualitative Forschungsmethode als Prozess bezeichnet werden kann. Wegen ihrem prozessähnlichen Charakter ist es problematisch die qualitative Untersuchung im Voraus in klare Phasen einzuteilen. Der Fokus der Untersuchung kann lange relativ offen bleiben, weil sich z.B. die Materialsammlung betreffende Fragen manchmal erst im Laufe des Prozesses herausbilden. Am Anfang stützt man sich auf Leitgedanken und Arbeitshypothesen, die den Verlauf des Prozesses steuern. Wenn der Forscher dann während der Materialsammlung dem Objekt der Forschung näher kommt, präzisieren sich auch die methodischen Entscheidungen. (Kiviniemi 2007:70-71.)

## **5.2. Interviews**

Das Interview ist eine von dem Forscher im Voraus strukturierte Diskussion, die hauptsächlich von dem Interviewer geleitet wird. In der vorliegenden Arbeit wird das Interview als Methode benutzt, weil man sich für die subjektiven Erfahrungen und Meinungen der Schüler Grundlage dieser Untersuchung sind. Das Interview wird für eine nützliche Methode in solchen Untersuchungen gehalten, in denen das Thema wenig untersucht ist und die Antworten der Informanten deswegen schwierig vorherzusagen sind. (Hirsjärvi & Hurme 2001:34.)

Als wesentlicher Vorteil des Interviews, beispielsweise im Gegensatz zu Fragebogen wird seine Flexibilität gesehen. Der Forscher hat die Möglichkeit dem Interviewten, wenn nötig, präzisierende Fragen zu stellen und die Antworten sicherer zu interpretieren. Die Reliabilität der qualitativen Untersuchung kann dadurch abgeschwächt werden, dass die Interviewten die Tendenz haben, sozial wünschenswerte Antworten zu geben. Der Interviewte kann beispielsweise über solche Themen sprechen, die durch die Fragen des Forschers gar nicht getroffen werden. Die Interviewten können z.B. einen Eindruck von sich selbst als an Kultur interessierte Schülerin geben wollen. Es ist also wesentlich, dass der Forscher die Antworten hinsichtlich der Kultur und der Bedeutungswelt des Interviewten interpretieren kann. (Hirsjärvi et al. 1997:205-207.)

Die Interviews werden nach Möglichkeit als Paarinterviews geführt. Paarinterviews bringen vermutlich angeregtere Diskussionen hervor und machen die Interviewsituation entspannter als sie in den individuellen Interviews wäre. Außerdem werden die Interviews halbstrukturiert und als Themeninterviews geführt, d.h. dass bestimmte Themen mit allen Informanten behandelt werden, jedoch so, dass die Interviewten die Möglichkeit haben, einigermaßen frei zu assoziieren und von der im Voraus geplanten Interviewstruktur abzuschweifen. So können die Interviewten solche Gesichtspunkte vorbringen, die sie für wichtig halten und wofür sie sich besonders interessieren. (Hirsjärvi & Hurme 2001:47.)

Bei einem Interview geht es um soziale Interaktion. Der Forscher sollte seine eigene Rolle in der Interviewsituation sorgfältig planen. Faktoren, wie z.B. Geschlecht, Sprachverwendung und Kleidung des Interviewers können das Benehmen und die Einstellung, und dadurch auch die Antworten des Informanten beeinflussen (Internet 1). Außerdem kann die Situation dem Interviewten als unangenehm oder bedrohlich vorkommen, was wiederum die Zuverlässigkeit der Antworten abschwächen kann (Hirsjärvi et al. 1997:206).

### **5.3. Informanten**

Die in der Untersuchung interviewten Informanten sind finnische Schüler im Alter von 16 bis 18 Jahren. Acht von den Interviewten gehen in die gymnasiale Oberstufe in Jyväskylä und haben während des letzten Jahrs an einem Partnerschulprojekt in Deutschland teilgenommen. Ich bin selbst in dieser Region an die Universität gegangen und habe denselben kulturellen Hintergrund bzw. eine gemeinsame Kontaktfläche mit den Interviewten.

Für westliche Kulturen ist es typisch, dass die Welt der Jugendlichen von der Welt der Erwachsenen einigermaßen distanziert ist. Deshalb mögen die Jugendlichen es nicht unbedingt, dass ihnen Fragen gestellt werden, sondern sie können das als Ausfragerei empfinden. Sie können besonders sensibel dafür sein, dass das Interview die Schule oder eine andere Institution repräsentiert, gegen die sie sich eventuell auflehnen. Das wird noch mehr betont, wenn das Interview in der Schule während der Schulzeit

stattfindet. Das Interview kann sich ihnen als Vorwand zeigen, sich vor dem Unterricht zu drücken, was dann in den kurzen und unbestimmten Antworten deutlich wird. Um ein erfolgreiches Interview zu führen, müssen die Jugendlichen „für die Untersuchung“ motiviert sein und bereit sein zum Antworten. (Hirsjärvi & Hurme 2000:132.)

Dennoch schienen die Informanten aber begeistert von der Untersuchung zu sein und haben die Fragen gerne mit vielen Worten beantwortet. Die Schüler haben ihre Erfahrungen wichtig und positiv gefunden und wollten auch andere Jugendliche das zu ermutigen, an einem entsprechenden Projekt teilzunehmen. Überdies ist es wahrscheinlich, dass die Tatsache, dass der Interviewer nicht eine von ihren Lehrern war, sondern eine junge Studentin die Schüler entspannter gemacht und den Abstand zwischen dem Interviewer und den Interviewten verringert hat. Bei der Interviewsituation war auch zu sehen, dass die Schüler, die in solche Projekte zu kommen versuchen, von der Persönlichkeit her offen und gesprächig erscheinen.

## **6. Das untersuchte finnisch-deutsche Partnerschulprojekt**

### ***6.1. Grundinformationen***

Das Partnerschulprojekt, dessen Teilnehmer in der vorliegenden Arbeit interviewt wurden, hat zwischen einem westdeutschen Gymnasium und einer finnischen gymnasialen Oberstufe im Jahr 2009 stattgefunden. Es war den Schülern möglich, auch nur an der Hälfte des Projekts teilnehmen. Ein Informant hat z. B. keinen deutschen Partner in Finnland untergebracht, sondern ist nur selbst nach Deutschland gefahren. Die deutschen Schüler sind zuerst im Frühjahrshalbjahr nach Finnland gefahren, und ungefähr sechs Monate später im Herbst haben die finnischen Schüler ihre deutschen Gastfamilien besucht. Das Partnerschulprojekt beruht also auf der Idee von Wechselseitigkeit. Wenn aber nur an der Hälfte des Projekts teilgenommen wird, fehlt dem Schüler natürlich das Gefühl der Wechselseitigkeit und Kontinuität. Die Erfahrung kann etwas oberflächlich bleiben, wenn man sein eigenes Verhalten und das Verhalten des Partnerschülers nicht sowohl im fremden als auch im bekannten Kontext betrachten und miteinander vergleichen kann.

Das Projekt ist auch in den schulischen Lehrplan eingebunden. Es handelt sich um einen fakultativen Kurs des Kulturaustausches für die Schüler. Der Kursinhalt besteht aus der Reise nach Deutschland, aus der Unterbringung deutscher Schüler in Finnland und aus interdisziplinären Übungen. Alle Kursteilnehmer haben einen Reisebericht geschrieben, außerdem konnten sie wählen, ob sie eine zusätzliche Arbeit über ein zur Kunst, zur Sprache oder Geschichte gehörendes Thema machen wollten. Sie konnten zum Beispiel eine Präsentation über das Austauschziel machen oder deutschsprachige Zeitungsartikel kommentieren. Sie konnten also die Aufgaben nach ihren persönlichen Interessen wählen.

Die an dem Projekt teilnehmenden Schüler können aber selbst entscheiden, ob sie daraus einen Kurs machen wollen oder nicht. Die meisten Informanten der vorliegenden Arbeit hatten die Kurspunkte nicht unbedingt gebraucht und deshalb die für den Kurs verlangten Aufgaben nicht gemacht. Die Kursaufgaben hätten den Schülern aber geholfen, ihre Teilnahme am Projekt nachzubereiten und zu reflektieren und also mehr aus der Erfahrung herauszuholen. Es kann also nachgedacht werden, ob der Nutzen des Austausches deutlicher wäre und die Einbindung der Schüler in das Projekt erhöht würde, wenn vorausgesetzt würde, den Projektkurs zu absolvieren.

## ***6.2. Vor dem Austausch***

### **6.2.1. Motivation und Erwartungen**

Die Schüler hatten sich aus unterschiedlichen Gründen entschieden, an dem Partnerschulprojekt teilzunehmen. Alle Schüler erwähnen aber, dass sie selbst an dem Projekt Interesse hatten und freiwillig daran teilnahmen, ohne zum Beispiel von ihren Eltern dazu gedrängt worden zu sein. Alle lernen schon seit mehreren Jahren Deutsch in der Schule und interessieren sich für die deutsche Kultur. Sprachliche und kulturelle Gründe wurden von den Schülern als wichtigste Quelle der Motivation gesehen.

”Noi vaihot on yleensä aika kivoja. Et siinä niinku tutustuu niihin toisen maan nuoriin, sitte kulttuuriin ja sit tietty että niinku ku on saksaa opiskeltu, silleen, että toi Saksa erityisesti kiinnosti.” (Informant 7.)

”Die Austausche sind normalerweise schön. Da lernt man Jugendliche aus einem anderen Land kennen, und dann die Kultur und natürlich weil man Deutsch gelernt hatte, war Deutschland besonders interessant.“ (Informant 7.)

Es ist also nicht egal, in welchem Land die Partnerschule liegt. Überraschend wurden die kulturellen Gründe öfter als die sprachlichen erwähnt. Die Motivation an dem Projekt teilzunehmen beruht darauf, dass die Schüler das Projekt für sich selbst für nützlich halten und dass sie schon mit der Sprache und Kultur dieses Landes in der Schule Kontakt hatten. Die in der Schule gebotene Information über die Gastkultur und Fremdsprache kann als ein Unsicherheit reduzierender Faktor gesehen werden.

Neben der Rolle Deutschlands und der deutschen Sprache wurde auch die soziale Natur des Austausches bzw. eine nette Reisegruppe für wichtig und Motivation erhöhend gehalten. Wichtig war auch, „dass das Land gerade Deutschland“ (Informant 6.) war. Das Interesse sowohl an der Kultur als auch an der deutschen Sprache hat die Schüler zu dem Projekt motiviert.

Unter den Schülern in der gymnasialen Oberstufe ist auch die Projektgruppe wichtig. Außer dem positiven Zugehörigkeitsgefühl bietet die Peergroup den Jugendlichen auch Unterstützung, wenn sie vielleicht zum ersten Mal ohne ihre Eltern ins Ausland reisen. Damit verbunden ist der Wunsch, allmählich Distanz von den Eltern zu nehmen. Informantin 7, die früher viel mit ihrer Familie gereist war, spezifizierte, dass sie besonders die Erfahrung machen wollte, wie es ist, ohne ihre Eltern zu reisen. Sie wollte sozusagen ihre eigenen Kenntnisse prüfen. Die ersten Schritte in Richtung Selbständigkeit und Unabhängigkeit kommen aber weniger beängstigend vor, wenn man sie zusammen mit den Klassenkameraden unternehmen kann.

Die früheren positiven Erfahrungen mit Reisen und mit Fremdkulturen können auch als ein Grund für die Teilnahme an dem Projekt gesehen werden. Die Mehrheit der Interviewten haben gesagt, dass sie ihrer Meinung nach schon früher relativ viel (mindestens einmal pro Jahr für eine Woche ins Ausland) mit ihrer Familie gereist sind. Zwei von den Informanten hatten schon in der Mittelstufe an einem Partnerschulprojekt teilgenommen. Die positive Einstellung der Eltern zum Reisen und zu Fremdkulturen im Allgemeinen ist also auch an den Schülern zu sehen. Sie sind wahrscheinlich mutiger und auch bereiter, sich den in der fremden Umgebung auftretenden Problemen

zu stellen als ihre Klassenkameraden, die noch keine solchen Erfahrungen gesammelt haben. Die Teilnahme am Projekt beruht auf Freiwilligkeit. Eine große Herausforderung ist, wie man auch gerade die Schüler, die früher nur wenig oder gar nicht mit Fremdkulturen konfrontiert worden sind, dazu bewegen könnte, an solchen von der Schule organisierten Austauschprojekten teilzunehmen.

Die Sehnsucht nach neuen Erfahrungen und Erlebnissen wurde mehrfach als Grund genannt. Damit verbunden sind die Wünsche, neue Orte zu sehen und neue Leute kennenzulernen. Durch den Austausch internationale Kontakte zu knüpfen schien den Informanten wichtig zu sein, weil sie auch in der Zukunft nützlich sein können.

”[...]sitte oli just ulkomaisten kontaktien luominen, et ku reissaa niin voi käyä ja sit puhua saksaa ihan niinku live-ihmisten kanssa.” (Informant 2.)

”[...] dann gab es die Schaffung ausländischer Kontakte, so wenn man reist, kann man sie besuchen und Deutsch mit den Live-Menschen zu sprechen.” (Informant 2.)

Das Sprechen mit Muttersprachlern wird von den Jugendlichen für authentischer und nützlicher gehalten als die Kommunikation auf Deutsch im Klassenzimmer mit den finnischen Kameraden. Kohonen's (2001:20) Behauptung, dass die Schule von den Schülern oft nur als Vorbereitung für das zukünftige Leben gesehen wird, scheint also zu stimmen. Das Denken der Jugendlichen reicht aber noch nicht so weit, dass sie die ausländischen Kontakte auch als mögliche Ressource für das Arbeitsleben sehen, sondern die Kontakte werden eher im Freizeitkontext gesehen.

Auch die Lehrer spielen eine zentrale Rolle bei der Motivierung der Schüler. Die Schüler wurden schon in der neunten Klasse gefragt, ob sie möglicherweise an dem Projekt teilnehmen wollen, wenn sie in die selbe gymnasiale Oberstufe gehen. Sie wurden sozusagen im Voraus „vor dem Projekt gewarnt“ (Informant 1.).

Die Schüler hatten im Voraus kein klares Bild über die Schulpartnerschaften. Obwohl sie wussten, dass sie u.a. ihre Sprach- und Kulturkenntnisse verbessern wollten, hatten sie kaum eine Vorstellung, was von dem Austausch zu erwarten ist. Dieses wurde aber nicht als etwas Negatives erfahren, was vielleicht über das allgemeine Vertrauen zu den Lehrern Auskunft gibt.

### **6.2.2. Wahl der Partnerschüler**

Sowohl die finnischen als auch die deutschen Schüler hatten am Anfang des Projekts in ihren Heimatländern ein Formular ausgefüllt, in dem sie über ihre Hobbys, ihre Familie, ihre allgemeinen Interessen und über ihre Sprachkenntnisse erzählten. Die Schüler wurden besonders nach ihren Sprachkenntnissen gefragt, um zu ermitteln, ob sie mit dem Partnerschüler möglichst gut und sogar in mehreren Sprachen kommunizieren können. Die Formulare wurden dann den Lehrern gegeben, die die Berichte ihren ausländischen Kollegen schickten. Aufgrund dieser Berichte haben die Lehrer die ihrer Meinung nach gut zusammenpassenden Schüler für den Austausch zusammengebracht. So wurde etwa ein finnischer Schüler, der kaum Deutsch sprechen konnte, mit einem Deutschen mit ausgezeichneten Englischkenntnissen zugeordnet. Überdies waren alle Schüler gleichen Alters und gleichen Geschlechts wie ihre Gastgeber.

Obwohl die Schüler also keine Möglichkeit hatten, selbst die Wahl der Partnerschüler zu beeinflussen, waren alle Informanten mit dieser Methode zufrieden und äußerten nicht den Wunsch, die Partnerschüler selbst wählen zu dürfen. Der Hauptgrund ist wahrscheinlich, dass alle Informanten der Ansicht waren, dass sie mit ihren Partnerschülern und der Gastfamilien sehr gut zurechtkamen. Realistisch hat ein Informant konstatiert, dass es keine Garantie gäbe, einen passenden Partnerschüler zu bekommen, auch wenn man ihn selbst wählen könnte.

### **6.2.3. Kontakt vor dem ersten Treffen**

Die Schüler wurden ungefähr fünf Monate vor dem ersten Treffen über ihre Partnerschüler informiert. Das erste Treffen fand in Finnland statt, als die deutschen Schüler zu ihren finnischen Gastgebern kamen. Wie viel schriftlichen Kontakt man vor dem Treffen mit dem Partner hatte variierte unter den Schülern.

„No jotain maileja läheteltiin, mut ei ihan hirveesti kyl. Silleen, et periaatteessa tietää kuka on tulossa, sen verran kertoili itestään ja kyseli vähän mitä ottaa mukaan ja silleen.” (Informant 3.)

”Na, irgendwelche E-Mails haben wir geschickt, aber nicht sehr viel. So, dass man im Prinzip weiß, wer da kommen wird, so viel erzählte man von sich selbst und der fragte ein bisschen, was er mitnehmen sollte und so.“  
(Informant 3.)

Die Intensität des Kontakts vor dem ersten Treffen hing von der eigenen Aktivität jedes Schülers ab. Die Schüler konnten also selbst die Entscheidung treffen, ob sie mit ihren Partnerschülern überhaupt in Verbindung traten und wann sie es machen wollten. Die Lehrer kontrollierten das nicht.

Im Idealfall beschränken sich die Austausche nicht nur auf die eigentlichen Auslandsaufenthalte, sondern sowohl die Schüler als auch die Lehrer beider Partnerschulen kooperieren schon vor dem ersten Treffen systematisch und möglichst intensiv miteinander. Das Internet bietet auch Möglichkeiten (u.a. eTwinning<sup>9</sup>), gemeinsame Aktivitäten auch außerhalb der Besuche durchzuführen. In solchem Forum könnten die Schüler in beiden Ländern sich zusammen mit einem bestimmten möglicherweise selbst gewählten interkulturellen Thema beschäftigen.

### ***6.3. Der Besuch der deutschen Schüler in Finnland***

#### **6.3.1. In der Schule**

Wenn es um eine Reise geht, die von der Schule organisiert ist, steht das Lernen natürlich im Mittelpunkt und besonders die Zielsetzung, wie die ausländischen Schüler so viel wie möglich über die finnische Kultur im Allgemeinen und die regionale Landeskunde in der kurzen Zeit lernen können. Das Programm in Finnland wurde solchen Prinzipien entsprechend gemacht.

Die finnischen Lehrer, die mit dem Austausch beschäftigt waren, waren auch für die Planung und Realisierung des Programms verantwortlich. Die Schüler konnten das Programm nicht beeinflussen, sondern bekamen einfach den fertigen Zeitplan in die Hand. Den Inhalt des Programms fanden die Informanten abwechslungsreich; sie haben mit den deutschen Partnern z. B. finnische Gerichte gekocht und regionale

---

<sup>9</sup> „eTwinning fördert virtuelle Schulpartnerschaften in Europa. „e“ steht für „elektronisch“ und „Twinning“ für „Partnerschaft“. Über die eTwinning-Plattform können Schulen einfach und unbürokratisch ein europäisches Austauschprojekt starten“ (Internet 2.)

Sehenswürdigkeiten besucht. Einige Informanten fanden jedoch Teile des Programms auch etwas langweilig, z. B. eine Führung auf dem Campus.

„No kyllähän sen huomaa, ku esim. hissan maikka piti meille sellasen esittelykierroksen tuol kampuksella, ni kaikki vaan haukotteli eikä oikeen jaksanu seurata. Et tuntu, et se ei oikeen ollu oppilaiden näkökulmasta kovinkaan kiinnostavaa.” (Informant 4.)

„Naja, natürlich hat man bemerkt, dass alle nur gegähnt haben und keine Lust hatten zu folgen, wenn unser Lehrer für Geschichte z. B. so eine Führung in dem Campus gegeben hat. Man hatte das Gefühl, dass es aus der Sicht der Schüler nicht besonders interessant war.“ (Informant 4.)

Es kann auf unterschiedliche Weise interpretiert werden, warum die gegebene Information über die mittelfinnische Geschichte den Schülern langweilig vorkam. Erstens, die Information war ihnen völlig neu, sie konnten sie nicht mit früheren Kenntnissen verbinden. Zweitens kam den Schülern die fertig gegebene Information vielleicht nicht authentisch vor, sondern etwas zu lehrerorientiert. Laut Kaikkonen (s. Kapitel 3.3.) sind solche Lernsituationen den Schülern besonders bedeutungsvoll und interessant, die ihr eigenes Leben betreffen und die sie selbst beeinflussen können. Wenn die Schüler also nur die Rolle der Zuhörer spielen, verlieren sie leicht das Interesse. Wenn die finnischen und deutschen Schüler eine Führung beispielsweise zusammen vorbereitet hätten, hätten die Jugendlichen die Information nicht nur besser gelernt, sondern auch möglicherweise interessanter gefunden.

Von den finnischen Schülern wurde gefordert, dass sie auch ihre Unterrichtsstunden wenigstens teilweise besuchen und ihre deutschen Partner dazu mitnehmen, schließlich sollte das Schulleben im Ausland erfahren werden. Dieser Aspekt des Projekts könnte aber laut Informant 2 verbessert werden.

„No kyl ne siinä alkuvuikosta tuli mejän mukana tunneille, mut olihan se niille aika tylsää ku ei ne ymmärtäny mitään ja ne vaan istu siellä. Et me sit aika nopeesti sanottiin niille, et menkää vaik sillä aikaa tonne kaupungille pyörimään ku me ollaan tunneilla.” (Informant 2.)

„Am Anfang der Woche sind sie mit uns den Unterricht gefolgt, aber es war für sie ziemlich langweilig, weil sie da nur saßen und nichts verstanden. Wir haben ihnen dann bald gesagt, dass sie während unseres Unterrichts ins Zentrum gehen können.“ (Informant 2.)

Die Gäste waren nicht motiviert dem Unterricht zu folgen, weil sie sprachlich dazu nicht in der Lage waren. Vielleicht waren die finnischen Lehrer nicht im Voraus darüber

informiert, dass Gäste in die Stunde kommen würden und konnten deswegen den ausländischen Schülern keine Aufmerksamkeit schenken. Wünschenswert wäre natürlich, dass die Gäste in den Unterricht mitkommen und auch inhaltlich eingebunden werden; sie könnten zum Beispiel als Informationsquelle benutzt werden und eine andere Perspektive zu dem besprochenen Thema bieten. Der Unterricht könnte vielleicht mehrsprachig laufen, um Sprachprobleme zu verringern und die Schüler könnten den Lehrern beim Dolmetschen helfen.

### **6.3.2. In der Familie**

Alle Informanten meinten, dass ihre Eltern die Projektteilnahme unterstützten und eine positive Einstellung gegenüber dem Besuch der deutschen Schüler hatten. Der allgemeine Eindruck unter den Informanten war aber, dass die Familien nur eine Nebenrolle spielten und dass ihre Eltern die deutschen Gäste kaum gesehen hätten, weil die Woche so hektisch gewesen wäre und die Schüler zu Hause praktisch nur geschlafen hätten.

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, haben die Lehrer viel Verantwortung für das Austauschprogramm getragen und ein intensives Programm geplant. Wenn abends jedoch frei war, haben die an dem Projekt teilnehmenden Schüler auch Zeit mit der Gruppe verbracht und ein gemeinsames Programm geplant, beispielsweise zum Abendessen zusammen in ein Restaurant zu gehen.

Die Eltern haben sich wegen ihrer geringen Fremdsprachenkenntnisse absichtlich im Hintergrund gehalten (Informant 3).

### **6.4. Nachbereitung des Besuchs**

Alle Informanten fanden, dass der Besuch der Deutschen minimal oder gar nicht aufgearbeitet worden sei. Es habe kein strukturiertes, formales Gespräch gegeben, bei dem sowohl Schüler als auch Lehrer anwesend gewesen wären, sondern die Erfahrung sei in erster Linie nur mit Freunden besprochen worden (Informanten 2, 4, 5).

Die Schüler wurden also nicht aufgefordert die Erfahrung zu betrachten, was das maximale Lernen hindern kann. Die von Kolb geforderte Beobachtung und kritische

Reflektierung der konkreten Erfahrung (s. Kapitel 3.4) wurden jedem Schüler überlassen, statt dass sie von den Lehrern ermuntert und angespornt worden wären, sogar innerhalb der Gruppe den Besuch aufzuarbeiten.

Ein gemeinsames Gespräch mit der ganzen Gruppe wäre nicht nur für die persönliche Entwicklung der Schüler, sondern auch für die Planung der zukünftigen Austauschprojekte wichtig gewesen. Wichtige Information hätte darüber gesammelt werden können, was gut gelungen ist und was Probleme verursacht hat.

### ***6.5. Vorbereitung auf die Reise nach Deutschland***

Die Reise nach Deutschland hat am Anfang des Schuljahrs im September stattgefunden und man begann sich dafür im August zu vorbereiten. Bei der Vorbereitung wurden die praktischen Aspekte betont. Man konzentrierte sich darauf, was man mitnehmen sollte, wann man hin und zurück fliegt und wie viel Geld man während der Reise braucht. Die Gruppe versammelte sich ein paar Male in den Pausen während der Schultage und ein Elternabend wurde organisiert, an dem Information über die Reise gegeben wurde und die Eltern Fragen stellen konnten. Außerdem wurden die Regeln einer Schulreise auch mit den Schülern durchgesprochen.

Überdies hätten die Schüler z. B. ihre Erwartungen, Ängste und mögliche Vorurteile besprechen können. Laut Bennett & Bennett (s. Kapitel 3.2.3.) könnten die Schüler auch Vorübungen gegeben werden, die ihre Kenntnisse über das Austauschziel und über die deutsche Kultur entwickeln. Außerdem würden die Vorübungen den Schülern helfen, sich auf die Exkursionen und auf das Familienleben vorzubereiten.

Der Kontakt mit den deutschen Partnern zwischen den Begegnungen war individuell von der Aktivität eines jeden individuellen Schülers abhängig. Die meisten Informanten sind erst kurz vor der Reise mit ihren Partnerschülern in Verbindung getreten. Es kann interpretiert werden, dass der Kontakt vor der Reise, als ein Unsicherheit reduzierendes Faktor funktionierte. Man hätte es wahrscheinlich als unangenehm empfunden zu einer fremden Familie zu gehen, ohne zuerst sein Interesse für den Auslandsaufenthalt und seine Begeisterung über das Treffen auszudrücken. Einige Informanten waren auch der

Ansicht, dass es unhöflich gewesen wäre, der Gastfamilie keine Nachricht im Voraus zu schicken.

## ***6.6. Der Besuch der finnischen Schüler in Deutschland***

### **6.6.1. In der Schule**

Wie in Finnland die finnischen Lehrer das Programm der Austauschwoche geplant hatten, waren die deutschen Lehrer für das Programm des finnischen Besuchs verantwortlich. Im Vergleich zu dem Programm in Finnland, war der Deutschlandaufenthalt laut allen Informanten weniger intensiv.

”No meil oli saksassa sitä ohjattua ohjelmaa paljon vähemmän ku Suomessa, [...] mut et iltasinki oli paljon vapaa-aikaa, et me oltiin järjestetty paljon enemmän ohjelmaa niinku koulun toimestaki ja sitten me järjestettiin sellasta tekemistä, ku siellä saksassa me vaan oltiin, et ei ollu mitään sellasta järkevää[...]” (Informant 3.)

”Na in Deutschland hatten wir wesentlich weniger organisiertes Programm als in Finnland. [...]. aber abends hatten wir viel Freizeit. Also wir hatten viel mehr Programm, das von der Schule organisiert war, aber auch wir [die Studenten selbst] haben etwas zu tun geplant. Da in Deutschland haben wir nur herumgehungen, also es gab nichts sozusagen Vernünftiges [...].“ (Informant 3.)

Die große Menge an Freizeit wurde einigermaßen frustrierend empfunden, wenn man „nur im Zentrum herumhing“ (Informant 2) aber als Vorteil wurde gesehen, dass man dadurch die deutschen Partner besser kennen lernte.

Außer den Exkursionen haben die finnischen Schüler auch an dem deutschen Unterricht mit ihren deutschen Gastgebern teilgenommen. Dabei stießen sie in Deutschland auf dasselbe Problem, wie die deutschen Schüler während ihres Finnlandaufenthalts. Die Finnen hatten auch das Gefühl, dass sie im Unterricht nur in der Rolle eines Zuschauers oder sogar eines Außenseiters waren. Die Besucher wurden von den deutschen Lehrern nicht am Unterricht beteiligt.

Alle Informanten meinten, dass sie am Anfang der Woche fleißiger an dem Unterricht teilgenommen und während der letzten Tage die Schulzeit mit der finnischen Gruppe zusammen in der Stadt verbracht hätten. Es sei „langweilig und sinnlos“ (Informant 7)

gewesen, dem Unterricht zu folgen. Die Gäste konnten selbstständig mit ihren Partnerschülern beratschlagen, was sie während des Unterrichts machen wollten. Das wurde weder von den finnischen noch deutschen Lehrern kontrolliert.

### 6.6.2. In der Familie

Die finnischen Schüler sind nach Deutschland ungefähr sechs Monate nach dem Besuch der Deutschen in Finnland gereist. Alle Informanten haben es spannender gefunden in die neue Umgebung einzutreten, als die Deutschen in Finnland zu empfangen. Gleichzeitig hatten sie aber das Gefühl, dass der Besuch für sie leichter gewesen sei, weil sie ihre Partnerschüler schon einmal getroffen und eine Woche zusammen verbracht hätten.

„Tietenki se on erilaista ku on erilainen ympäristö ja noin mut kyl siinä mun perheessä ainaki tosi hyvin meni se sopetuminen. Koko perhe oli silleen koolla ja oli tosi jees, syötiin siinä ja vähän päiviteltiin et mitä [viime kuukausien aikana] on tapahtunu ja silleen.“ (Informant 2.)

„Natürlich war es unterschiedlich, weil die Umgebung neu war usw., aber wenigstens in meiner Familie lief die Anpassung sehr gut. Die ganze Familie hat sich versammelt und es war total cool. Wir haben zuerst zusammen gegessen und uns ein bisschen informiert, was [während der letzten Monate] passiert ist und so.“ (Informant 2.)

Alle Informanten haben sich bei ihren deutschen Familien wohlfühlt und das Gefühl gehabt, dass die Familie sie gerne als Gast hatte.

Durch ihre Gastfamilie wurden die Informanten auch mit der Multikulturalität der deutschen Gesellschaft bekannt. Die Mehrheit der Informanten hat in einer Familie gewohnt, wo mindestens ein Elternteil einen nicht deutschen Hintergrund hatte oder wo die Familie eine längere Periode im Ausland gewohnt hatte. Das wurde von den Informanten aber nicht für negativ gehalten, sondern sie fanden die Multikulturalität „interessant und neu“ (Informant 5). Die Multikulturalität wurde sogar als Kommunikation erleichternder Faktor erfahren, weil die Fremdsprachen- bzw. Englischkenntnisse der Gasteltern auf hohem Niveau waren. Die Informanten konnten sich auf zwei Sprachen stützen und dadurch mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Familiengespräch folgen.

Weil das von der Schule organisierte Programm in Deutschland nicht so intensiv war wie das Programm in Finnland, hatten die Schüler mehr Zeit zu Hause zu bleiben und ihre deutschen Familien kennenzulernen. Die viele Freizeit wurde unterschiedlich beurteilt. Einige hätten gern mehr geplantes Programm gehabt, weil sie abends „nichts Vernünftiges“ (s. Kapitel 6.5.1.) zu tun hatten und nur „in der Stadt bummelten“ (Informant 3), während die Anderen die Zeit mit der Familie verbrachten. Die Informanten schätzten die Zeit mit der Familie sehr hoch und sahen darin das Beste des ganzen Austausches.

”Ne oli kyl parhaita hetkiä ku katottiin vaan kotona jotain telkkaria ja tolleen ja hengattiin vaan” (Informant 4.)

”Die besten Momente waren, wenn wir nur zu Hause geblieben sind und ferngesehen haben und so nur herumgegammelt sind.“ (Informant 4.)

Das Wohnen bei einer deutschen Familie wurde als einzigartige und wertvolle Erfahrung gesehen, weil man dann wirklich „die Chance hat, die einheimischen Menschen kennenzulernen und einen Blick auf das fremde Familienleben von innen werfen kann“ (Informant 7). Besonders in dieser Hinsicht unterscheiden sich die Partnerschulprojekte z. B. von normalen Ferienreisen mit der eigenen Familie.

„No oha se just silleen erilaista, et ku matkustaa perheen kanssa, ni asutaan jossain hotellissa, eikä silleen tutustuta niihin paikallisiin samal tavalla. Et ainoo kontakti, mitä sillon on niihin paikallisiin on jonku ravintolan tarjoilijan kanssa.” (Informant 6.)

”Naja, es ist genau so unterschiedlich, wenn man mit der Familie reist, bleibt man in einem Hotel und lernt man die Einheimischen nicht in gleicher Weise kennen. Also der einzige Kontakt, den man dann mit den Einheimischen hat, ist mit einem Kellner in irgendeinem Restaurant.“ (Informant 6.)

Die theoretische Basis von Begegnungspädagogik fördert diese Erfahrungen der Schüler (s. Kapitel 3.5.). Hinsichtlich des interkulturellen und Sprachenlernens ist es wichtig, dass man die fremde Kultur in authentischem Kontext erfährt und dass man den Einheimischen in einer möglichst gleichberechtigten Situation begegnet bzw. nicht einer als Tourist und der andere als Reiseführer.

## ***6.7. Nachbereitung des Besuchs***

Bei der Nachbereitung des Deutschlandaufenthaltes wurde vor allem die Vermittlung positiver Erfahrungen der Schulgemeinschaft betont. Von den Projektbeteiligten wurde verlangt, dass sie einen Text über den Austausch in den Jahresbericht der Schule schreiben und, dass sie eine Morgeneröffnung halten, wo sie über das Projekt erzählen. Das Hauptziel der Nachbereitung schien also zu sein, die Schulpartnerschaft in der Schülerschaft bekannter zu machen und von den positiven Erfahrungen zu erzählen, um die Kontinuität der Partnerschaft und des Schüleraustausches sicher zu stellen.

Laut den Informanten haben sie die Erfahrung in unterschiedlichen Situationen (u.a. bei dem Deutschunterricht, der Morgeneröffnung) geschildert, aber in einer Gruppe nicht tiefer analysiert oder bewertet. Hauptsächlich konzentrierte sich die Nachbereitung also nur auf Positives, konstruktive Kritik und Diskussion über Entwicklungspunkte wurde nicht gefördert.

## **7. Auswirkungen des Projekts**

### ***7.1. Einfluss auf die Sprachkenntnisse***

Bei den Schüleraustauschen geht es in erster Linie um die Verbesserung von sprachlichen und kulturellen Kenntnissen. Die finnischen Schüler hatten mehrere Jahre Deutsch in der Schule gelernt. Der Austausch bot ihnen die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in der Praxis mit Muttersprachlern zu testen. Die meisten Interviewten wollten besonders die Möglichkeit ausnutzen, Deutsch zu üben, weil sie in Finnland kaum eine Chance dafür außerhalb des Klassenzimmers bekommen. Neben dem Deutschen hat aber auch Englisch eine wesentliche Rolle in der Kommunikation während des Austauschprojekts gespielt.

Die meisten Informanten wollten so viel wie möglich Deutsch sprechen und Englisch nur als letzter Hilfsmittel benutzen. Alle Informanten waren der Ansicht, dass das Projekt ihre Sprachkenntnisse positiv beeinflusst habe. Vor allem habe sich ihr Hörverständnis entwickelt und die Sprechbereitschaft zugenommen.

„[...]Aluks oli vaikee kiinnittää mihinkään huomiota mut sit loppuviikosta huomaa, et vaikei ymmärtäny kaikkee niin kuitenkin sai kiinni siitä jutusta ja uskals kaupoiski käyttää sitä kieltä. [...]et porukka oikeesti rohkastu puhumaan sitä saksaa ku ne tajus et ne ymmärtääki sitä kieltä.” (Informant 2.)

„ [...] Am Anfang war es schwierig meine Aufmerksamkeit auf die Sprache zu richten aber am Ende der Woche hat man bemerkt, dass man das Wesentliche versteht, obwohl man nicht jedes Wort begreift und dadurch hatte man den Mut die Sprache auch in den Geschäften zu verwenden. [...] Also die Leute sind wirklich mutiger geworden, als sie kapierten, dass sie die Sprache wirklich verstehen.“ (Informant 2.)

Der kurze Auslandsaufenthalt hat einigen Schülern gezeigt, dass sie eigentlich mehr Deutsch können, als sie selbst im Voraus dachten. Der Fremdsprachenunterricht kann oft nur gewisse und manchmal relativ begrenzte Kenntnisse, besonders in der gymnasialen Oberstufe betonen, weil die Vorbereitung auf die Abiturprüfungen im Mittelpunkt steht. Der Abiturprüfung in Finnland fehlt noch eine mündliche Prüfung, deswegen konzentrieren sich die Übungen während der Deutschkurse auch in großem Maße auf Grammatik und Wortschatz. Als Folge davon denken die Schüler, dass sie nur wenig können, obwohl sie tatsächlich schon im deutschen Alltag Deutsch verstehen und begrenzt verwenden können.

Es schien den Informanten am schwersten zu fallen, die Angst vor den Fehlern zu überwinden und den ersten Schritt in Richtung kommunikativen Sprachgebrauch zu machen. Die Schüler, die ihre theoretischen Sprachkenntnisse (z. B. Wortschatz, Grammatik usw.) schon vor dem Projekt als hoch einschätzten, scheinen den größten Nutzen aus dem kurzen Auslandsaufenthalt gezogen zu haben.

„No aluks mä puhuin enkkaa, mut sit kaikki [ryhmän muut jäsenet] pakotti, et nyt puhut sitä saksaa, ku kuitenkin osaat ja sen jälkeen ku alotin ja huomasin, et pystynki ihan hyvin puhumaan, niin en puhunu enää ollenkaan enkkaa. Kaikki kaverit viel sano, et mulle tartu se Etelä-Saksalainen aksenttiki tosi selvästi.” (Informant 4.)

”Na, am Anfang habe ich nur English gesprochen, aber dann haben alle [anderen Mitglieder der Gruppe] mich gezwungen Deutsch zu sprechen, weil sie wussten, dass ich das kann und als ich dann mit dem Deutschen angefangen habe und bemerkt habe, dass ich ziemlich fließend sprechen kann, habe ich gar kein English mehr gesprochen. Alle meine Freunde haben sogar gesagt, dass ich jetzt einen süddeutschen Akzent habe.“ (Informant 4.)

Wenn ein Schüler, wie Informant 4, schon relativ gut mit dem Deutschen zurechtkommt, kann schon eine Woche im Ausland einen bemerkenswerten Einfluss auf seine Sprachfähigkeiten haben. Der Informant hat bemerkt, dass sein Deutsch fließender wurde. Ihm hatte auch der positive Druck der anderen Gruppenmitglieder geholfen. Die Schüler hingegen, die während der ersten Tage des Aufenthalts Schwierigkeiten hatten dem Gespräch zu folgen und die erst später in Schwung kamen, waren der Meinung, dass eine Woche nicht lang genug für die sprachliche Entwicklung ist. Das gemeinsame Gefühl unter den Informanten mit schlechteren Grundkenntnissen war, dass schon die Anpassung an die neue Sprachumgebung eine Woche verlangt, und um konkrete Fortschritte spüren zu können, muss man mindestens drei Wochen im fremdsprachigen Raum verbringen.

Es gibt zwei Hauptgründe für den Gebrauch des Englischen als Hauptsprache zwischen einigen finnischen und deutschen Schülern. Erstens wollten die Deutschen auch gerne ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, und zweitens hatten einige Informanten das Gefühl, dass ihr Deutsch noch nicht auf einem solchen Niveau war, um die ganze Interaktion auf Deutsch durchzuführen.

„Mä puhuin aika paljon englantia, ku se mun vaihto-oppilas halusi seki harjotella englantia. [...] Välillä kyllä tuli sellanen tunne, ettei viitti edes yrittää [puhua saksaa], ku välillä sitä yritti ja sit se meni melkeen saman tien vähän pieleen.” (Informant 1.)

”Ich habe relativ viel Englisch gesprochen, weil mein Partnerschüler auch Englisch üben wollte. [...] Manchmal hatte ich wirklich das Gefühl, dass es sich nicht lohnt zu versuchen [Deutsch zu sprechen], weil es von Anfang an schief gelaufen ist.“ (Informant 1.)

Wenn man keine positive Bestärkung für seine Fähigkeiten gleich am Anfang des Austausches bekommt, ist es leicht aufzugeben und den einfacheren Weg über das Englische zu gehen. Die beiden Parteien können das Gefühl haben, dass die Interaktion zu anstrengend wird, wenn der Fremdsprachler weder einen genügenden Wortschatz noch grammatikalische Fähigkeiten hat und der Muttersprachler seine Sprache zu viel vereinfachen muss. Der Gebrauch des Englischen sollte aber nicht allein in negativem Licht gesehen werden. Laut Edwards (s. Kapitel 4.1.) kann das Verhältnis zwischen den Partnern sich gleichberechtigter entwickeln, da beide Aktanten in einer Fremdsprache kommunizieren, anders als in der Situation, in der ein Aktant seine Muttersprache verwendet und dadurch auch vielleicht die Kommunikation dominiert. Im Allgemeinen

hatten die Informanten das Gefühl, dass ihre Englischkenntnisse mit den Kenntnissen der deutschen Schüler vergleichbar waren.

Was die Sprache betrifft, war das Projekt am nützlichsten für die Verbesserung des Hörverständnisses und der Sprechfertigkeit. Die Erfahrung, allein bei einer deutschen Familie zu wohnen, hat die Schüler zum ersten Mal gezwungen, Deutsch in der Praxis zu benutzen, und hat ihnen geholfen zu begreifen, dass grammatikalische Fehlerfreiheit in der realen Kommunikation weniger wichtig als verstanden zu werden ist. Wie bedeutend der Einfluss einer Woche im deutschsprachigen Raum auf die Sprachkenntnisse sein kann, hängt von dem Ausgangsniveau jedes individuellen Schülers ab.

## ***7.2. Einfluss auf die Motivation***

Das Projekt hat die Motivation der Informanten zum Deutschlernen in verschiedener Art und Weise beeinflusst. Wie auch Kaikkonen (s. Kapitel 4.2.) in seiner Forschung festgestellt hat, haben alle Informanten konstatiert, dass der Einfluss des Deutschlandsaufenthalts auf ihre Motivation wenigstens einigermaßen positiv war, die Motivation hielt aber unterschiedlich lange an.

Die meisten Informanten haben implizit ausgedrückt, dass sie Motivationsprobleme mit dem Deutschlernen im Allgemeinen haben. Sie scheinen in der Hinsicht frustriert zu sein, dass sie Deutsch schon seit mehreren Jahren lernen, aber trotzdem die Entwicklung der Sprachkenntnisse nicht konkret sehen können.

„Tuli siel Saksassa sellanen fiilis, et haluis kyllä puhua paljon paremmin, et haluis yhtä hyvin pystyä puhumaan saksaa ku englantia. Et tuli sellanen tunne, et haluu yrittää ja motivaatio kohos.” (Informant 6.)

”Man hatte in Deutschland so ein Gefühl, dass man viel besser sprechen können möchte und dass man Deutsch so gut sprechen möchte wie Englisch. Also man hatte so ein Gefühl, dass man mehr versuchen will und die Motivation nahm deutlich zu.“ (Informant 6.)

Das Lernen des Deutschen wird nicht für lohnend gehalten, wenn die Ergebnisse des Unterrichts im Vergleich zum Englischen nicht spürbar sind. Die Teilnahme an dem Projekt hat jedoch die Motivation erhöht, weil die Sprache in einer authentischen

Situation gebraucht werden konnte und merkbare Fortschritte schon während einer kurzen Zeit in Deutschland von den Schülern selbst registriert wurden.

”Se oli kiva, kun huomasi sen, että noin lyhyessäkin ajassa voi tapahtua kehitystä, niin kannustaa jatkamaan saksan opiskelua.” (Informant 4.)

”Es war schön, wenn man bemerkt hat, dass man sich schon während einer so kurzen Zeit entwickeln kann, und das spornt an, das Deutschlernen fortzusetzen.“ (Informant 4.)

Man kann also sagen, dass das Projekt dem Deutschlernen der Informanten neuen Schwung verliehen hat, weil sie nun die Gelegenheit hatten, die Sprache außerhalb des Klassenzimmers mit Muttersprachlern zu benutzen. Meistens hat sich die Motivation nach einer Weile verringert und das Interesse der Schüler ließ wieder nach.

”No siinä heti sen reissun jälkeen pidettiin tosi paljon yhteyttä [ystävyyssoppilaan kanssa] ja tuntuu et saksanki suhteen oli tosi hyvä motivaatio, mut kyl se on nyt ehkä vähän loppunut.” (Informant 5.)

”Kurz nach der Reise haben wir viel Kontakt (mit dem Partnerschüler) gehabt und man hatte das Gefühl, dass die Motivation zum Deutschlernen auch sehr gut ist, aber jetzt ist sie vielleicht ein bisschen verschwunden.“ (Informant 5.)

Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Verbindungen, die mit Deutschland und deutschsprachigen Jugendlichen im Rahmen solcher Projekte geschaffen werden, oft nur relativ kurzfristig und oberflächlich sind und deswegen keinen dauerhaften Einfluss auf die Haltung der Schüler haben.

### ***7.3. Einfluss auf interkulturelles Lernen***

Nach dem ersten Teil des Projekts, der in Finnland stattgefunden hat, fanden die Informanten es allgemein schwierig, kulturelle Unterschiede zu identifizieren oder zu analysieren.

„No ei meil kyl ollu mitään ongelmia tai mitään, et tuntu, et ei Suomen ja Saksan kulttuurit kuitenkaan niin kaukana oo toisistaan ja ku kuitenkin ollaan samanikäisiä kaikki ja noin[...]“ (Informant 3.)

”Wir hatten keine Probleme oder so, man hatte also das Gefühl, dass die deutsche und finnische Kultur nicht so weit weg voneinander sind, und wir sind ja alle im gleichen Alter und so [...]“ (Informant 3.)

Einerseits haben die Informanten wahrscheinlich Recht, weil sowohl die finnische als auch die deutsche Kultur zu den westlichen Kulturen gehören und deswegen auch einander auf verschiedene Art und Weise ähneln. Andererseits kann es aber sein, dass die Informanten die Unterschiede aus irgendeinem Grund nicht bemerkt haben. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Informanten die interkulturellen Unterschiede einfach als Persönlichkeitsunterschiede interpretierten. Zweitens ist es möglich, dass die Deutschen sich in der fremden Umgebung anders verhalten und kommunizieren. Man ist wahrscheinlich vorsichtiger und achtet darauf, wie man sich dem Leben der finnischen Gastfamilie am besten anpasst.

Vor dem Projekt schienen die Vorstellungen der Informanten von Deutschen und Deutschland hauptsächlich auf Schulbüchern und auf dem von den Medien vermittelten Bild zu beruhen. Die Informanten haben vermittelt, dass die Projektteilnahme ihnen geholfen hat, Stereotypen zu brechen. Die Fähigkeit Stereotypisierung zu vermeiden gehört zu den wichtigsten Aspekten der von Bennett thematisierten interkulturellen Geisteshaltung (s. Kapitel 3.2.1.).

”Tuntu kyl et oma käsitys saksalaisista perustu ennen tota reissua joihinki koulukirjojen jakamiin stereotyyppioihin, et ne ois kauheen jäykkiä ja täsmällisiä, mitä ne ei kyllä todellakaan ollu [...] Ennemmin oli sellanen Etelä-eurooppalainen mentaliteetti. [...] En sit tiedä onks noi käsitykset vähän vanhanaikasia, tuntuu et koulukirjatki perustuis joihinki kaheksakytluvun näkemyksiin [...] Vaikka kylhän se meidän ryhmä oli tosi monikulttuurinen, ku melkein kaikilla oli jotain vierasmaalaista taustaa, et en sit tiedä vaikuttiko se (siihen käsitykseen minkä saksalaisista sai).” (Informant 4.)

”Man hatte das Gefühl, dass die eigene Vorstellung von den Deutschen auf von den Schulbüchern vermittelten Stereotypen basierte, dass die Deutschen irgendwie sehr steif und pünktlich wären, was sie wirklich nicht waren [...] Eher hatten sie so eine süd-europäische Mentalität. [...] Ich weiß nicht, ob die Vorstellungen ein bisschen altmodisch sind, man hat das Gefühl, dass die Schulbücher auch auf irgendwelchen Vorstellungen von den 80er Jahren beruhen [...] Natürlich war unsere Gruppe sehr multikulturell, da fast alle irgendwelchen ethnischen Hintergrund hatten, ich weiß also nicht, ob das einen Einfluss (auf die Vorstellung, die man von den Deutschen bekam) haben kann.“ (Informant 4.)

Die Informanten haben also nicht nur ihr vorheriges Wissen über die Deutschen überprüft, sondern auch ihr eigenes Verhalten betrachtet und eine kritischere

Einstellung zu ihrem Deutschunterricht und den Deutschlehrbüchern entwickelt. Das Unterrichtsmaterial wird in Frage gestellt und die Merkmale der eigenen Kultur werden aus einer neuen Perspektive gesehen, wenn man sie mit einer anderen Kultur vergleicht.

In der Schule unter den ausländischen Altersgenossen kamen auch Gefühle von Fremdheit auf. Die deutschen Schüler zogen sich laut den Informanten unmodischer und bescheidener an als sie selbst. Das hat in den Finnen das Gefühl von Fremdsein geweckt.

” [...] välillä oli vähän melkeen sellanen, sellanen miten sen nyt sanois niinku melkein vaivautunu olo, ku tuntu et on jotenki ylipukeutunu.” (Informant 7.)

” [...] manchmal fühlte man sich fast so, wie könnte man das sagen, so fast verlegen, wenn man das Gefühl hatte, dass man sich irgendwie übertrieben gut angezogen hat.” (Informant 7.)

In der neuen Umgebung kann einem also das Gefühl von Gruppenzugehörigkeit fehlen. Menschen im Allgemeinen und Jugendliche im Besonderen neigen zur Konformität. Wenn man das Gefühl hat, dass man aus der Gruppe hervorsticht, kann man in Verlegenheit geraten.

Auch die eigene bzw. finnische Erziehung wurde im neuen Licht gesehen.

”Tuntu kyl, tai sai sellasen kuvan, että Suomessa yritetään, et meidän ikäset tai vähän nuoremmatki niinku ois itsenäisempiä. En mä sit tiedä et onks se hyvä vai huono juttu. Et meitä niinku yritetään kasvattaa pitämään ite enemmän huolta asioista. En sit tiedä, et onks siel toi kotiäitiyski yleisempää, et lapset ei oo niin paljon yksin ku Suomessa. [...] Niinku siis just tohon liittyen esim. et ne oli aina myöhässä, et aamulla just se äiti kauheesti tökki sitä mun oppilasta et ”hei nyt pitää mennä” jne. ku vertaa just johonki mejän äitiin ni eihän se edes tiedä monelta mul millonki alkaa koulu, et ku kuitenkin lukiossa ollaan, ni ne [vanhemmat] luottaa siihen ,et ite pidetään huolta [...]” (Informant 6.)

”Man hatte das Gefühl, oder man bekam so einen Eindruck, dass man in Finnland versucht, dass die Leute in unserem Alter, oder auch die ein bisschen jüngeren auch irgendwie selbstständiger sind. Ich weiß aber nicht, ob dass eine gute oder schlechte Sache ist. Also man versucht uns zu erziehen, dass wir uns mehr selbst um unsere Sachen kümmern. Ich weiß aber nicht, ob Hausfrau sein da auch üblicher ist als in Finnland. [...] Also damit verbunden z. B. dass sie immer verspätet waren, dass genau die Mutter meinen Partner viel angetrieben hat, dass man „jetzt gehen muss“ usw. Wenn ich z. B. mit meiner Mutter vergleiche, sie weiß nicht mal, wann mein Schultag beginnt, also wenn man in der gymnasialen Oberstufe ist, trauen sie einem zu, dass man selbst für sich sorgt [...]“ (Informant 6.)

Obwohl das finnische Modell von den Informanten allgemein als positiv gesehen wurde, haben der Auslandsaufenthalt und das Bemerkten eines anderen Wertesystems zum Nachdenken angeregt.

Außerdem wurden unterschiedliche Prioritäten auch im Schulleben bemerkt. Die deutsche Schule wurde aus der finnischen Perspektive für „altmodisch“, „traditionell“ und „streng“ gehalten (Informant 3, 5, 6) und das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern als „formal“ und „entfernt“ beschrieben (Informant 1, 2, 7).

[...] Ja sit ne ei heittäny silleen avoimesti läppää niiden opettajien kanssa, kun täällä voi päästä silleen paljon välittömimpiin väleihin” (Informant 2.)

[...] Und sie haben auch nicht so mit den Lehrern Witze gemacht, während man hier so ein ungekünsteltes Verhältnis [mit den Lehrern] haben kann.“ (Informant 2.)

Überdies wurde die Tatsache, dass die deutschen Schüler ihre Lehrer duzen, von den Informanten bemerkt und als Zeichen einer gewissen Formalität und Distanz gesehen.

Die Modernität des finnischen Schulsystems wurde besonders, was den Gebrauch der Technologie im Unterricht betrifft, hervorgehoben. Den finnischen Schülern, die in ihrer eigenen Schule Smartboards, Dokumentkameras und DVD-Spieler gewohnt sind, kamen die deutschen Klassenzimmer mit ihren schwarzen Tafeln elementar vor (Informant 3.). Von den Informanten wurden aber auch Unterschiede zwischen den deutschen Lehrern gesehen, wenn es beispielsweise um den Unterrichtsstil ging. Im Allgemeinen wurde die Stimmung im Klassenzimmer als „trocken“ und „traditionell“ bezeichnet. (Informant 1, 3.)

Die eigene Schule wurde für besser und normaler gehalten als die deutsche Gastschule und die finnische Modernität und Vielfältigkeit der Unterrichtsmethoden wurden vermisst. Die „traditionelleren“ Werte wurden von den Informanten nicht geschätzt.

”Se oli niinku tosi outoo, miten se koulu oli tosi vanha ja sit niil oli jotain suuria aarteita niinku jotain vanhoja kirjoja siel kellarissa, mitä ne esitteli meille ihan kympillä siellä, et tää on oikeesti tosi arvokas ja ne on kalliitta ja niitä niinku palvotaan, vaikka ne vaan siel kellarissa pölyttyy. Et vaalitaan

vaan niitä perinteitä ku suomessa taas kauheesti niinku kehitystä ja uutta koko ajan.” (Informant 2.)

”Und es war halt total seltsam, dass die Schule sehr alt war und dass sie irgendwelche großen Schätze, also irgendwelche alten Bücher da im Keller hatten, die sie uns dann total begeistert vorgeführt haben, dass dieses [Buch] wirklich sehr wertvoll ist und diese Bücher werden irgendwie verehrt, obwohl sie nur da im Keller verstauben. Also die Traditionen wurden gepflegt, während in Finnland Entwicklung und etwas Neues die ganze Zeit [gewollt wird] .“ (Informant 2.)

## **8. Vergleich der Schülererfahrungen mit dem theoretischen Anspruch des Fremdsprachenunterrichts**

Nach der heutigen Ansicht gehen die Verbesserung der Sprach- und Kulturkenntnisse Hand in Hand im schulischen Fremdsprachenunterricht. Laut Bredella (s. Kapitel 3.2.1.) müssen die Schüler über interkulturelle Unterschiede informiert werden, um eine Fremdsprache richtig zu benutzen können. Wie Bredella, spricht auch Trim (s. Kapitel 3.2.1.) über die Betonung von außersprachlichen Elementen bzw. interkulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Überdies sind die Ziele des Fremdsprachenunterrichts mit den Zielen der interkulturellen Erziehung eingebunden. Im Rahmen der interkulturellen Erziehung werden den Schülern Werte wie Toleranz, Offenheit, Vorurteilslosigkeit und friedliche Kooperation zwischen Menschen anezogen (s. Kapitel 3.1.). Kaikkonen (s. Kapitel 3.5.) stellt fest, dass das interkulturelle Lernen erst möglich ist, wenn man mit den kulturellen Unterschieden konfrontiert wird. Mit den Partnerschulprojekten strebt man danach, den Schülern solche Begegnungen mit der fremden Kultur und den fremden Menschen zu schaffen, dass das Lernen möglich ist.

In diesem Kapitel werde ich erörtern, ob die das interkulturelle Lernen betreffenden Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen des untersuchten Partnerschulprojekts erreicht werden. Erstens wird die interkulturelle Kompetenz der Projektbeteiligten unter die Lupe genommen. Zweitens wird das Lernen der Schüler mit den Prinzipien vom authentischen (s. Kapitel 3.3.) und erfahrungsbedingten (s. Kapitel 3.4.) Lernen verglichen. Zum Schluss werden noch einige Entwicklungspunkte vorgeschlagen.

Bennett et al. (s. Kapitel 3.2.1.) teilen die interkulturelle Kompetenz in interkultureller Geisteshaltung und in interkulturellen Fähigkeiten. Die interkulturelle Geisteshaltung ist laut Bennett der Kern der interkulturellen Kompetenz und kurz gesagt ermöglicht ein passendes Verhalten unter den aus verschiedenen Kulturen stammenden Menschen. Dazu gehören solche Faktoren wie eine positive Einstellung und Neugier auf kulturelle Unterschiede, das Wissen über fremdkulturelle Eigenschaften und die Fähigkeit Stereotypisierungen zu vermeiden.

Es kann gesagt werden, dass die interviewten Schüler schon einige Aspekte der interkulturellen Geisteshaltung aufgenommen haben. Man kann z. B. schon über positiver Neugier auf verschiedene Kulturen sprechen; Die Schüler haben selbst Interesse an fremde Kulturen und Offenheit gegenüber fremde Menschen gezeigt, wenn sie beschlossen haben, freiwillig an dem Projekt teilzunehmen. Das Wissen über die deutsche Kultur könnte aber verbessert werden. Die Informanten hatten interkulturelle Unterschiede bemerkt und konnten sie auch besprechen. Die Bemerkungen konzentrierten sich aber eher darauf, was sie an der Oberfläche zu sehen oder zu hören bekamen, aber die da hintersteckenden Gründe konnten nicht wegen des mangelhaften kulturellen Wissens völlig verstanden und analysiert werden, z. B. dass die lange und reiche Kulturgeschichte Deutschlands vielleicht die Würdigung alter Werke beeinflusst (s. Kapitel 7.3.).

Außerdem schien die Fähigkeit Verallgemeinerungen ohne Stereotypisierungen zu machen als einen Entwicklungspunkt zu bleiben. Die Informanten äußerten z. B., dass sie die Deutschen vor dem Austausch für pünktlich gehalten hatten, weil es so in den Schulbüchern festgestellt wurde. Während dem Austausch haben sie aber bemerkt, dass die Deutschen sich immer verspäteten. Als Folge haben die Schüler eine Schlussfolgerung gezogen, dass die Schulbücher Unrecht haben und die Deutschen im Allgemeinen unpünktlich sind, obwohl das natürlich nicht unbedingt der Fall ist.

Die andere Hälfte von interkulturellen Kompetenzen besteht laut Bennett aus interkulturellen Fähigkeiten. Damit wird gemeint, dass das Individuum Interaktion analysieren, Konflikte vorhersagen und sich in unterschiedlichen Situationen passend benehmen kann. Aufgrund dessen, dass die Schüler von keinen Konflikten erzählt haben, könnte man vermuten, dass sie relativ gute interkulturelle Fähigkeiten haben. Es

ist aber möglich, dass die Sprach- und Kulturkenntnisse der finnischen Schüler noch lückenhaft sind, und dass sie ihre möglichen kulturellen „Fehler“ nicht bemerkt haben. Wenn die Schüler eine längere Zeit in Deutschland verbracht hätten, hätte man auch einen zuverlässigeren Eindruck von ihren interkulturellen Fähigkeiten bekommen können.

Kaikkonen (s. Kapitel 3.2.) fügt noch hinzu, dass die Fähigkeit, die Welt aus der Perspektive der Anderen sehen zu lernen ein wichtiges Ziel der interkulturellen Erziehung ist. Aufgrund der Interviews waren die Informanten einigermaßen fähig, die finnischen Gewohnheiten und das finnische Verhalten von außen zu betrachten und über einige Merkmale der fremden Kultur neutral und mit Akzeptanz zu sprechen. Z. B. wenn die Schüler über die Selbstständigkeit der finnischen Jugendlichen sprachen, könnten sie identifizieren, dass das ein Ergebnis unterschiedlicher Erziehung ist und dass eine nicht besser als die andere ist (s. Kapitel 7.3.).

Im Großen und Ganzen hätten die Schüler mehr Nutzen aus dem Projekt hinsichtlich des Lernens ziehen können. Bei den Schulpartnerschaften geht es in erster Linie um erfahrungsbedingtes Lernen. Wenn man die Prinzipien der Theorie von Kolb (s. Kapitel 3.4.) mit den Erfahrungen der Schüler vergleicht, können einige deutliche Lücken bemerkt werden. Kolb's Kreis des erfahrungsbedingten Lernens besteht aus vier Bereichen, die erfüllt werden sollten, damit das Lernen möglichst effektiv wäre. Wenn man aber über den Lernprozess der Projektbeteiligten nachdenkt, wird nur der Bereich der konkreten Erfahrung völlig erfüllt. Die Schüler sind der fremden Kultur und deren Mitgliedern ohne Zwischenmedien begegnet.

Sie haben auch in einer oder mehreren Fremdsprachen gesprochen und kulturelle Eigenschaften und Unterschiede beobachtet. Weiterhin haben die Informanten ihre Erfahrungen auch einigermaßen reflektiert. Die Schüler wurden aber bei der Reflektierung nicht angeleitet, als Folge dessen die Reflektierung oberflächlich und zersplittert war (s. Kapiteln 6.4. und 6.7.). Der zweite Bereich wurde also nur teilweise erfüllt. Außerdem waren die Schüler bereit, ihre früheren Vorstellungen über Deutsche und Deutschland zu revidieren bzw. ihr Wissen neu zu konstruieren (s. Kapitel 7.3.), was zu dem dritten Bereich der begrifflichen Erfassung gezählt werden kann. Der vierte

Bereich der Erprobung des Gelernten in neuen Situationen scheint im Rahmen eines kurzen Projekts fast völlig auszufallen.

Die Theorie des erfahrungsbedingten Lernens und besonders das Konzept der direkten Erfahrung ist stark mit dem authentischen Lernen gebunden (s. Kapitel 3.3.). Bei den Schulpartnerschaften kann man über Authentizität sprechen, weil die Schüler den deutschen Alltag aus erster Hand erfahren. Das Lernen beschränkt sich also nicht nur auf die Schule, sondern erweitert sich auch in das Leben außerhalb der Schule. Dieses zwingt auch die Schüler ihre ganze Persönlichkeit in die Lernsituation zu bringen und aus ihrer „comfort zone“ wegzutreten. Es ist aber möglich Authentizität bei den Partnerschulen noch mehr zu betonen. Die Schüler könnten an der Planung und Verwirklichung des Projekts aktiver teilnehmen. Sie könnten z. B. selbst ein Thema für das Projekt wählen und damit gebundenes Material suchen und das Material dann zusammen mit den deutschen Partnern bearbeiten. Wenn das Programm mehr von den Schülern beeinflusst wäre, könnten „langweilige“ Situationen vielleicht vermieden werden (s. Kapitel 6.3.1.). Gleichzeitig würden die Schüler auch lernen, Verantwortung zu tragen und die Lehrer hätten weniger Arbeit.

Obwohl die Schüler selbst das ganze Projekt sehr positiv erfahren haben und keine Verbesserungsvorschläge hatten, können einige Entwicklungspunkte für zukünftige Projekte auf Grund der Interviews und der untersuchten Theorie aufgeworfen werden. Als wichtigste sollte man die Rolle des Lernens im Allgemeinen und der Schularbeit im Besonderen erweitern. Die Projektbeteiligten haben nur wenig Zeit in den Gastschulen verbracht und der Auslandsaufenthalt hat sich eher als Vergnügungsreise gezeigt. Die Sprach- und Kulturkenntnisse der Schüler haben sich natürlich entwickelt, da sie bei einer deutschen Familie gewohnt haben. Ein wichtiges Ziel der interkulturellen Erziehung bzw. der Partnerschulprojekte ist aber auch, Kooperation zu üben und in einer multikulturellen Gruppe zu arbeiten (s. Kapitel 4.2.).

Ein weiteres Problem der Partnerschulprojekte scheint zu sein, dass sie nur eine ziemlich kleine Gruppe von Lehrern und Schülern betreffen. An dem untersuchten Projekt z. B. haben nur die Deutsch lernenden Schüler und die Deutschlehrer teilgenommen und die Tätigkeit hat sich fast nur auf die zwei Wochen beschränkt, die die Projektbeteiligten im Ausland waren. Die meisten Informanten waren schon vor

dem Projekt relativ viel gereist. Es kann also behauptet werden, dass ihr interkulturelles Interesse schon früher geweckt worden ist. Eine Herausforderung wäre also, die Schüler in die Partnerschultätigkeit einzubinden, die nur wenig oder keinen direkten Kontakt mit Fremdkulturen gehabt haben.

## 9. Schlusswort

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war die Erfahrungen finnischer Schüler mit den Partnerschulprojekten aus dem Blickwinkel der Schüler zu beschreiben und die möglichen in dem Projekt steckenden Probleme zu identifizieren und Lösungen vorzulegen, so dass die Lehrer, die in der Zukunft mit den Schulpartnerschaften beschäftigt sind, diese Information benutzen könnten.

Im ersten Teil der Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen für diese Arbeit vorgestellt. In dem ersten Kapitel wurde die enge Beziehung zwischen Kultur und Sprache erläutert. Es wurde auch begründet warum es wesentlich ist, den Schülern bei dem Fremdsprachenunterricht nicht nur die Sprache, sondern auch kulturelle Kenntnisse beizubringen. Die Sprache beeinflusst die Kultur und im Gegensatz und deswegen ist es unmöglich eine Fremdsprache getrennt von ihrer Kultur zu lernen.

Im dritten Kapitel wurden solche Begriffe wie Interkulturalität, interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen behandelt. Die Rolle der Interkulturalität in der finnischen Gesellschaft und im finnischen Lehrplan wurde auch diskutiert. Ich habe es wichtig gefunden diese Themen hervorzubringen, so dass es verstanden wird, um was für Tätigkeit und Lernen es bei den Partnerschulprojekten geht sowie wie die Begründungen für interkulturelle Aktivitäten im Rahmen der Schularbeit sind und welche Ziele für sie gesetzt werden.

Im vierten Kapitel wird der Begriff Partnerschaft erklärt und die allgemeine Ideologie der Schulpartnerschaften erörtert. Danach wurden das Material und die Methode der Untersuchung behandelt. Im sechsten Kapitel wurde mit der Interviewanalyse begonnen und das untersuchte Partnerschulprojekt beschrieben.

In den letzten zwei Kapiteln wurden die Auswirkungen des ganzen Projekts betrachtet und darüber nachgedacht, was in der Zukunft besser gemacht werden kann. Überdies wurden die Schülerinterviews mit dem theoretischen Anspruch des Fremdsprachenunterrichts verglichen. Wenn man das Ideal der Partnerschultätigkeit, d.h. die langfristige und intensive Kooperation zwischen den einheimischen und ausländischen Schülern, Lehrern und anderem Schulpersonal, sowie, die aktive Mitwirkung der einheimischen Projektgruppe bei der Planung und Verwirklichung des Projekts betrachtet, kann gesagt werden, dass dieses Ideal in der Wirklichkeit nicht erreicht wird. Einerseits können einige Aspekte des Projekts verbessert werden, so dass man den Zielen näher kommt, aber andererseits behindert auch das finnische klassenlose System in der gymnasialen Oberstufe solche Projekte. Die Beteiligten kommen alle aus unterschiedlichen Klassen und es ist schwer die gemeinsame Zeit für die Zusammenarbeit zu finden, besonders weil der Projektkurs (s. Kapitel 6.) keinen Kontaktunterricht beinhaltet.

Auf Grunde der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews kann vermutet werden, dass die Partnerschulprojekte keine große Rolle bei der Auslösung der Internationalisierung spielen, wie wahrscheinlich noch vor 15 oder 20 Jahren. Die Jugendlichen heutzutage haben schon im frühen Alter relativ viel von der Welt gesehen. Auch die meisten interviewten Schüler waren schon mit ihren Familien relativ viel gereist. Deswegen ist die Teilnahme an dem Projekt am wahrscheinlichsten kein Auslöser der Internationalisierung, sonder schon ein Schritt weiter auf dem Weg zur Verständnis fremder Kulturen.

In den zukünftigen Untersuchungen könnte man auf die Ansichten der beteiligten Lehrer konzentrieren. Sowohl die Vor- und Nachteile solcher Projekte als auch deren Einfluss auf die Schüler, können sich aus der Perspektive der Erwachsenen anders zeigen. Die Kombination der beiden Meinungen kann aber fruchtbar bei der Entwicklung neuer Projekte sein.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Primärquelle:

Lukion opetussuunnitelma 2003.  
[http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf). Opetushallitus.

### Sekundärquellen:

Alasuutari, Hanna 2005. Partnership and its conditions in development co-operation. In: Rauni Räsänen & Johanna San (Hg.). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Turku: Painosalama Oy. S.49-68.

Bennett, Janet M. & Bennett, Milton J. & Landis, Dan 2004. *Handbook of Intercultural Training*. Third edition. California: Sage Publications, Inc.

Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Bredella, Lothar 1999. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr Verlag. S. 85-120.

Brodnicke, Monika 2007. Praktika und Studienaufenthalte – Lohnen sie sich?. In: Annegret Helen Hilligus & Maria Anna Kreienbaum (Hg.). *Europakompetenz – durch Begegnung lernen*. Verlag Barbara Budrich. S.101-117.

Brown, H. Douglas 1994. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Byram, Michael, Nichols, Adam & Stevens, David 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.

Böth, Gunhild 2001. *Schulpartnerschaften: der Beitrag der Schulpartnerschaften zum interkulturellen Lernen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Clough, Nick & Holden, Cathie 1996. Global Citizenship, professional competence and the chocolate cake. In: Steiner, M. (Hg.) *Developing the Global Teacher: Theory and Practice in Initial Teacher Education*. Great Britain: Trentham books. S.37-48.

Criticos, C. 1993. Experiential learning and social transformation for a post-apartheid learning future. In D. Boud & R. Cohen & D. Walker (Hg.). *Using Experience for Learning*. Milton Keynes: SRHE. S.159-165.

Dellal, Nevide Akpınar. *Interkulturelles Lernen in der Unterrichtspraxis Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien*. Çanakkale Onsekiz Mart Universität.

Edmondson, Willis 2000. What we know about effective language learning, and some implications for language teaching. In: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.). *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 11-25.

Ekberg, Ulla & Lankinen, Timo 2008. *Kansainvälisyys – juhlapuheista koulun arkeen*. Helsinki: Opetushallitus & Cimo.

Garam, Irma 2000. *Kansainvälisyyttä käytännössä. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 18/2000.

Göring, Heinz 1976. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. In Weber, Horst (Hg.) *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: Kösel. S. 183-193.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. *Tutki ja kirjoita*. 2009. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy. Tammi.15. painos.

Jokikokko, Katri 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. In Räsänen, Rauni, Jokikokko, Katri, Järvelä, Marja-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (Hg.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto. S.85-95.

Jokikokko, Katri 2002. Elämäkokemukset ja opettajankoulutus interkulttuurisen kasvun tukijana. In Räsänen, Rauni, Jokikokko, Katri, Järvelä, Marja-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (Hg.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto. S.139-148.

Jokikokko, Katri 2005. Perspectives on Intercultural Competence. In: Räsänen, Rauni & San, Johanna (Hg.). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*. Turku: Painosalama Oy. S. 89-106.

Kaikkonen Pauli 1991. *Erlebte Kultur- und Landeskunde*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

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

Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.) 1998. *Kokemuksellisen kielenopetuksen jalanjäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.) 2000. *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Kaikkonen Pauli 2001. Intercultural learning through foreign language education. In: Kohonen, Viljo & Jaatinen, Riitta & Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (Hg.) 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited. S.61-105.

Kaikkonen, Pauli 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kaikkonen, Pauli 2007. Interkulturelles Lernen in einem multikulturellem Europa – Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. In: Hilligus, Annegret Helen & Kreienbaum, Maria Anna (Hg.). *Europakompetenz – durch Begegnung lernen*. Verlag Barbara Budrich. S.35-52.

Kim, Young Yun 1988. On Theorizing Intercultural Communication. In: Kim, Young Yun & Gudykunst, William B. (Hg.). *Theories in Intercultural Communication*. International and Intercultural Communication Annual Vol. XII. California: Sage Publications.

Kiviniemi, Kari 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. In: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (Hg.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. S.70-85.

Kohonen, Viljo 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena – Kielenopetus murrosvaiheessa. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.) 1998. *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto. S. 1-17.

Kohonen, Viljo 2001. Towards experiential foreign language education. In: Kohonen, Viljo & Jaatinen, Riitta & Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (Hg.) 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited. S.8-60.

Kohonen, Viljo & Jaatinen, Riitta & Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (Hg.) 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Kokkonen, Soile 2000. Murkkuikäisen sivistyminen peruskoulun valinnaiskielen tunneilla. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.). *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 119-133.

Kolb, David 1984. *Experiential Learning as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Langenscheidt 2003. *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt KG.

Liebkind, Karmela 2000. *Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus.

Metsämuuronen, Jari 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.

Moon, Jennifer A. 2005. *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. Lontoo: Taylor & Francis Group.

Morgan, Carol 2001. The International Partnership Project. In: Byram, Michael, Nichols, Adam & Stevens, David (Hg.) 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Limited. S. 11-28.

Newman, Michael. 1999. *Maeler's Regard*. Sydney: Stewart Victor Publishing.

Opetusministeriö 2007. *Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Helsinki: Yliopistopaino.

Pelkonen, Päivi 2005. Intercultural Learning for International Cooperation. In: Räsänen, Rauni & San, Johanna (Hg.). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*. Turku: Painosalama Oy. S.69-88.

Räsänen, Rauni, Jokikokko Katri, Järvelä Marja-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (Hg.) 2002. *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto.

Räsänen, Rauni 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. In: Räsänen, Rauni, Jokikokko, Katri, Järvelä, Marja-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (Hg.).

*Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla.* Oulu: Oulun yliopisto. S.97-113.

Räsänen, Rauni 2005. Intercultural Co-operation as an Ethical Issue. In: Rauni Räsänen & Johanna San (Hg.). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.* Turku: Painosalama Oy. S.15-34.

Räsänen, Rauni & San, Johanna (Hg.) 2005. *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.* Turku: Painosalama Oy.

Römer, Eberhard 2007. Das Gymnasium Schloß Neuhaus: *GSN goes Europe – Schüleraustausch mit acht europäischen Ländern.* In: Hilligus, Annegret Helen & Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) 2007. *Europakompetenz – durch Begegnung lernen.* S. 187-193.

Sagulin, Mari 2005. *Yliopistojen kansainvälisen opiskelijavaihdon tuottama oppiminen.* Pro-Gradu Työ. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos.

Sakkinen, Annukka 2002. *Perspektiven zum internationalen Schüleraustausch. Erfahrungen finnischer Austauschschüler im deutschsprachigen Raum.* Pro-Gradu-Arbeit. Universität Jyväskylä: Germanistisches Institut.

Salmio, Tiina 2000. Kylmän sodan loppuminen ja EU-jäsenyys muuttivat Suomen maahanmuuttopolitiikkaa. In *Siirtolaisuus – Migration* 2/2000. S. 21-26.

Sapir, Edward 1963. *Culture, Language and Personality: Selected Essays.* Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Segall, M. et al. 1990. *Human Behaviour in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology.* New York: Pergamon Press.

Talvenmäki, Pirkko 2003. *Luova ongelmanratkaisu ja kasvu kansainvälisyyteen. Toimintatutkimus kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kehittämisestä lukioasteella.* Helsinki: Helsingin yliopistopaino.

Tenberg Reinhard 1999. Theorie und Praxis bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen. In Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr Verlag. S.65-84.

Trim, J. L. M. (Hg.) 1997. *Language Learning for European Citizenship. Final Report 1989-1996*. Strasbourg: Council of Europe.

Internet 1: <http://de.thefreedictionary.com/interkulturell> (Letztens angesehen 23.7.2011)

Internet 2: <http://www.etwinning.de/etwinning/index.php> (Letztens angesehen 20.5.2011)