



**Finnische Austauschstudierende an deutschsprachigen
Universitäten. Chancen und Probleme der sprachlich-
kommunikativen Studienvor- und -nachbereitung im
Entsendeland**

Brigitte Reuter, Tampere / Ewald Reuter, Tampere

ISSN 1470 – 9570

Finnische Austauschstudierende an deutschsprachigen Universitäten. Chancen und Probleme der sprachlich-kommunikativen Studienvor- und -nachbereitung im Entsendeland

Brigitte Reuter / Ewald Reuter, Tampere

Obwohl Austauschstudien EU-weit gefördert und zunehmend standardisiert werden, stellt das Fachstudium an einer ausländischen Universität nach wie vor eine sehr große Herausforderung für junge Erwachsene dar, die es zu meistern gilt. Dieser Beitrag berichtet über langjährige Erfahrungen aus einem wissenschaftsbasierten Kurs, der finnische HörerInnen aller Fachbereiche auf ein deutschsprachiges Austauschstudium, d. h. auf die Bewältigung sprachlich-kommunikativer Anforderungen an Hochschulen und Universitäten im deutschen Sprachraum vorbereitet. Nach der einleitenden Bestimmung wissenschaftspropädeutischer Aufgaben und einer kursorischen Darstellung der diesbezüglichen Forschung und Lehre werden exemplarisch Konzept, Ziele, Inhalte und Lernprogression eines prototypischen Vorbereitungskurses dargestellt. Ausführlich dokumentiert und analysiert werden sodann studentische Nach-Austausch-Berichte, an denen insbesondere wahrgenommene Unterschiede zwischen dem Fachstudium in Finnland und im deutschen Sprachraum, aber auch Momente des Kursfeedbacks herausgearbeitet werden. Abschließend werden die Qualitätskriterien des Kurses gewürdigt sowie Forschungsdesiderate und Defizite in der Lehre diskutiert.

1. Dynamiken internationaler Studienvorbereitung

Weltweit sind Studienvorbereitung und Studienbegleitung in den Erziehungsauftrag von Hochschulen und Universitäten eingespannt. Beide Einrichtungen arbeiten an der Schnittstelle von Wissenschafts- und Erziehungssystem und erfüllen eine Doppelfunktion. Einerseits produzieren sie wissenschaftliches Wissen, andererseits befähigen sie zur Produktion wissenschaftlichen Wissens. Diese Doppelfunktion begründet den Erziehungsauftrag, Lehre forschungsbasiert anzulegen: Nur wer Schritt für Schritt in die Grundlagen des Forschens eingearbeitet wird, wird allmählich dazu befähigt, selbst theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert neues Wissen herzustellen. Obwohl diese Funktionsbestimmungen unstrittig sind, erweist sich die Erfüllung des universitären Erziehungsauftrages sowohl national als auch international immer wieder als problematisch. In modernen dynamischen Gesellschaften verschärfen und durchdringen sich folgende Problemlagen im Hochschulbereich immer schneller:

- *Transformation wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens*: Nach dem Zweiten Weltkrieg setzt sich weltweit der Trend durch, zwecks internationaler Wettbewerbsfähigkeit der eigenen Referenzgesellschaft immer breitere Bevölkerungsschichten für Schulung und Ausbildung zu mobilisieren. Diese Breitenbildung hat zur Folge, dass man sich in der Schule nicht mehr an den Besten, sondern am Durchschnitt orientiert, weshalb überkommene eliteschulische Wissenschaftspropädeutiken¹ ersatzlos auf der Strecke bleiben. Folglich müssen Sinn und Zweck eines Studiums in veränderten Kontexten neu thematisiert und besprochen werden. Auch gefragte Tugenden wie Selbstorganisation, Selbstdisziplin und Zielstrebigkeit können beim Übergang von der Schule zur Hochschule nicht fraglos vorausgesetzt werden, sondern sind dort erst fachspezifisch einzuüben und zu pflegen. Mehr und mehr zwingt die neue Ergebnisverantwortung Hochschulen und Universitäten dazu, Studienzvorbereitung und -begleitung von Selektion auf Motivation umzustellen: Nicht nur die besten, sondern möglichst alle zugelassenen Studierenden sollen den Abschluss schaffen! Hochschulen und Universitäten sind also gefordert, wissenschaftspropädeutische Aktionen entweder von Alt auf Neu umzustellen oder gar erst neu einzurichten.
- *Lebenslanges Lernen*: Die Tatsache, dass die beschleunigte Produktion neuen Wissens zu einem schnellen Verfall aktuell gültigen Wissens führt, erfordert neue Lehr- und Lernformen. Die Lehre kann sich nicht länger auf die Vermittlung von Wissenskanones beschränken, sondern muss Wege und Mittel für den produktiven Umgang mit grundsätzlicher Ungewissheit und grundsätzlich unabschließbarer Wissensproduktion finden. Gelehrt und gelernt werden muss, im Rückgriff auf welche Verfahren man unter Bedingungen permanenter Kontingenz lebenslang lern- und qualifikationsfähig bleibt. Die Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung des Faktors lebenslanges Lernen wirkt sich unmittelbar auf die Lehr-, Lern- und Prüfungsgestaltung aus.
- *Individualisierung, Internationalisierung und Medialisierung des Lehrens und Lernens*: Die praxiswirksame Durchsetzung konstruktivistischer Lerntheorien und sozialkonstruktivistischer Lernformen in staatlich immer öfter deregulierten Kontexten wirkt sich im Studienalltag als flexible, aber beratungsintensive Individualisierung aus. Studiengänge werden inter- oder multidisziplinär angelegt, immer häufiger werden betreuungsaufwändige Formen des internetbasierten Fernunterrichts eingerichtet, Kurse werden in Mutter- und Fremdsprache abgehalten, Praktika und Austauschstudien sind in der Regelstudienzeit unterzubringen. Dieses und Anderes erzeugt einen hohen Entscheidungsdruck und somit einen enormen Beratungsbedarf, weil Studierende aus einer Überfülle von Möglichkeiten genau solche Angebote optimal nutzen können sollen, die den Aufbau individueller arbeitsmarkt-relevanter Kompetenzprofile ermöglichen. Unter der formal harmonischen Oberfläche der BA- und MA-Studiengänge versteckt sich im Studienalltag oft ein Dickicht heterogener Wünsche und Anforderungen.

¹ „**Pro** | **pä** | **deu** | **tik**, die; -, -en [zu griech. propaideúein = vorher unterrichten; aus pró = vor(her) u. paideúein = unterrichten] (Wissensch.): **a**) (o. Pl) *Einführung in ein Studienfach*: philosophische P.; **b**) *wissenschaftliches Werk, das in ein bestimmtes Studienfach einführt*: eine P. zur Philosophie.“ (Duden 1996: 1187)

Kritische gegenwartsdiagnostische Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die durch die Globalisierung in Gang gesetzten Dynamiken im Erziehungssystem auf ein neues Leitbild von Lehren und Lernen und von Lehrenden und Lernenden zusteuern: Von der Schule (Helenius 2011) bis zur Hochschule (Reuter 2011 a) werden alte Formen der Fremdkontrolle durch neue Formen der Selbstkontrolle ersetzt: ‚Neues‘ Lehren heißt immer auch ‚Anleitung zur Selbstführung‘, ‚neues‘ oder ‚autonomes‘ Lernen heißt stets ‚Verantwortung für den eigenen Lernprozess‘ zu übernehmen. Ein neuer Imperativ dominiert die Lehr-Lern-Prozesse in Schule und Hochschule: „Aktivität und Selbstgestaltung“ (Klingovsky 2009: 203).²

Vor dem Hintergrund dieser Funktionsbestimmungen von Forschung und Lehre greifen wir *einen* Aspekt der internationalen studentischen Mobilität auf und diskutieren die Frage, inwiefern man bereits im Entsendeland auf Austauschstudien vorbereiten kann. Für die Einrichtung entsprechender Lehrangebote sprechen verschiedene Gründe. Nach wie vor ist es an Hochschulen und Universitäten oft der Fall, dass von Studienbeginn an allein Fachwissen vermittelt und auf eine kritische Reflexion der Funktionen von Forschung und Lehre verzichtet wird. In Vorbereitung auf zielführende Studien im Ausland können solche Versäumnisse bereits im Entsendeland kompensatorisch abgedeckt werden. Internationale Erfahrungen lehren zudem, dass man längst nicht an allen Studienorten in der Lehre Rücksicht auf die Belange internationaler Studierender nimmt, schon gar nicht auf die Probleme von Austauschstudierenden, die mitunter als zusätzlicher Ballast empfunden werden. Hinzu kommt, dass das Problem national, lokal oder fachlich differenter Lehr- und Lerntraditionen in der Diskussion über den Abbau zwischenstaatlicher formaler Barrieren oft nicht thematisiert, weil nicht erkannt wird. All diese Gründe sprechen dafür, bereits im Entsendeland, also an der jeweiligen einheimischen Hochschule oder Universität, gezielt Vorbereitungskurse einzurichten, die die Grundlagen für ein erfolgreiches Austauschstudium schaffen (vgl. hierzu auch Nothnagel 2010).

Mit der praktischen Frage, wie ein solcher Vorbereitungskurs beschaffen sein sollte und wie man ihn sukzessive verbessern kann, befinden wir uns mitten in der theoretischen Debatte um den Zusammenhang von „Bildung und Wissenschaft zwischen Weltkultur

² In diesem Sinne veranschaulichen die Arbeiten von Bärlund (2012), Daems/Eichstädt (2012) und Pihkala-Posti (2011, 2012) exemplarisch, auf welche ‚selbstgestalterische‘ Weise vor allem Lehrende unterrichtspraktisch auf staatliche Deregulierung reagieren.

und nationalen Entwicklungspfaden“ (Münch 2009: 8ff.). Die Frage ist, ob Programme wie z. B. PISA und Bologna-Prozess zur transnationalen Harmonisierung von Schul- und Studiensystemen führen, ob nationale Eigenheiten (Pfadabhängigkeit) die Oberhand behalten werden oder ob sich eine Gemengelage mit eigener Entwicklungsdynamik einstellen wird. Zwar zeigt die zunehmende studentische Mobilität die Öffnung ehemals abgeschotteter nationaler Studiensysteme an, doch lässt erst ein zweiter kritischer Blick erkennen, worauf die neue Vereinheitlichung hinausläuft (Münch 2009: 11):

An die Stelle der traditionellen Bindung des Individuums an Kollektive treten die individuelle Autonomie und die freie Wahl von Bindungen, in die man eintreten und die man nach freier Entscheidung auch wieder auflösen kann. Diese Entwicklung betrifft auch nationale Kollektivbindungen und Zwänge. Es ist nicht länger die Zugehörigkeit zu einer Nation oder Berufsgruppe, die über die Verteilung von Lebenschancen entscheidet, sondern der individuelle Erfolg auf dem Markt.

Vor dem Hintergrund solcher weltweiten Umwälzungen – von denen man sich in DaF-Kreisen gerade erst einen Begriff macht – diskutieren wir nachfolgend am finnisch-deutschen Beispiel die Chancen, aber auch die Probleme der sprachlich-kommunikativen Vor- und Nachbereitung von Austauschstudien. Zunächst skizzieren wir kurz den Stand der DaF-bezogenen Diskussion in Lehre und Forschung zum Thema Studienvorbereitung (Kap. 2), bevor wir exemplarisch die Grundlagen und Ziele eines Kurses vorstellen, der finnische Studierende auf Austauschstudien in den deutschsprachigen Ländern vorbereitet (Kap. 3). Anschließend gehen wir ebenso exemplarisch auf die Frage ein, inwiefern durch Nach-Austausch-Interviews mit Studierenden Aufschlüsse für die Revision bzw. Innovation von Vorbereitungskursen gewonnen werden können. Dabei wird auch die Frage der Pfadabhängigkeit bzw. des Kulturunterschieds behandelt (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir kritisch die Innovativität des vorgestellten Kurskonzeptes (Kap. 5). Im Ergebnis bemühen wir uns also um die Beantwortung zweier Fragen. Die praktische Frage lautet: Über welche Qualitätsmerkmale sollte ein maßgeschneiderter Vorbereitungskurs an einer finnischen Hochschule oder Universität verfügen? Die theoretische Frage lautet: Wie positioniert sich ein solcher Kurs im Verhältnis von Weltkultur und Pfadabhängigkeit?

2. Studienvorbereitung in Forschung und Lehre – Stand der Dinge im Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache

Erfreulicherweise kann man heute an etliche Erfahrungen und Vorarbeiten anknüpfen, wenn man beauftragt wird, einen Kurs zur Vorbereitung auf Austauschstudien im deutschsprachigen Ausland zu planen. Im Zeitraffer stellt sich die DaF-relevante Entwicklung in Sachen Studienvorbereitung seit den 1970er Jahren in vielen Ländern wie folgt dar: Mit dem Entstehen der Massenuniversität wird die fehlende Wissenschaftspropädeutik entdeckt, mit der Immigration von Arbeitskräften die fehlende sprachliche Integration, mit der internationalen studentischen Mobilität das mangelnde Gespür für national und lokal unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen. An diesen Mängeln setzt zunächst die Lehre, danach die Forschung an. Frühe Vorbereitungskurse fallen stark sprachbezogen aus und widmen sich solchen Erscheinungen wie dem Fachwortschatz, dem Konjunktiv I und II oder den Partizipialkonstruktionen, die als Kennzeichen der Wissenschaftssprache gelten. Übungen sind stark reproduktiv ausgerichtet, denn sie orientieren sich an den Erfordernissen des Frontalunterrichts (z. B. Mitschrift, referierende Textwiedergabe). Mit der Demokratisierung des Studiums gewinnt die studentische Textproduktion an Bedeutung, somit auch das kritische Argumentieren. Infolge der Verbilligung von Tonband- und Videogeräten wird endlich die mündliche Hochschulkommunikation erforscht und dadurch werden auch mündliche Studentenaktivitäten thematisiert (z. B. Ehlich & Rehbein 1983). Kurz: Im Laufe von 40 Jahren erfährt man bereits in der Lehre eine erhebliche Steigerung der Komplexität des Lehr- bzw. Lerngegenstandes, mit der es konstruktiv umzugehen gilt. In der DaF-Unterrichtspraxis schälen sich am Übergang von der Sprachfixierung zur Kommunikationsorientierung folgende Schritte der didaktischen Reduktion heraus, welche die kursförmige Vorbereitung auf ein Studium im In- und Ausland strukturieren:

1. Ermittlung von rekurrenten Studiensituationen mitsamt ihren rekurrenten Aufgaben
2. Empiriebasierte Beschreibung authentischer Lösungen dieser rekurrenten Aufgaben (Ermittlung sprachlich-kommunikativer Handlungsmuster)
3. Sukzessive Entwicklung wissenschaftsbasierter Kurskonzepte und Kurse
4. Kurse im Stresstest: Kontinuierliche Kursevaluation und Kursrevision

An den Erfordernissen der wissenschaftspropädeutischen Lehre setzen gegenwärtig text- und gesprächslinguistische Aktivitäten an. Nach der anfänglichen Konzentration

auf Merkmale der wissenschaftlichen Fachsprache (z. B. Kretzenbacher 1998) werden heute wissenschaftliche Textsorten einzelsprachlich (z. B. Heinemann 2001), aber auch im Sprach- und Kulturkontrast (z. B. Eßer 1997, Kaiser 2002) empiriebasiert beschrieben. Theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert analysiert werden ebenfalls Gespräche in Hochschule und Wissenschaft, sowohl einzelsprachlich (z. B. Sucharowski 2001) als auch kulturkontrastiv und interlingual bzw. interkulturell (z. B. Kotthoff 1989, Ylönen 1994, Wiesmann 1999). Die analytische Fixierung auf die Strukturen und Muster von Textsorten in schriftlicher und mündlicher Kommunikation wird erweitert durch eine zunehmende Beachtung der Produktion und Rezeption hochschulischer und wissenschaftlicher Texte, wodurch Prozesse und Strategien der Herstellung und des Verstehens von Texten fokussiert werden (z. B. Baurmann & Weingarten 1995, Büker 1998, Claußen 2009). Inzwischen liegen zuverlässige DaF-relevante Beschreibungen von vielen deutschsprachigen wissenschaftlichen Text- und Gesprächssorten vor (z. B. Ehlich & Steets 2003, Ehlich & Heller 2006, vgl. hierzu auch Fandrych & Graefen 2010; zu alltäglichen Textsorten Fandrych & Thurmair 2011), ebenso einschlägige Unterrichtsmaterialien (z. B. Ylönen & Hahn 2004, Mehlhorn 2005 et al., Graefen & Moll 2011), welche sich zunehmend auch an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)* orientieren (z. B. Vogt 2011).

Neben dem E-Learning (z. B. Ylönen & Tuorila-Kahanpää 2006, Ylönen 2007, 2008) machen sich gegenwärtig zwei neue Tendenzen in der DaF-bezogenen Anwendungsforschung bemerkbar: Erstens die Analyse von Multimodalität, und zweitens die Problematisierung des Kulturbegriffs. Bezüglich des Stichwortes *Multimodalität* lassen sich zwei analytische Zugriffe unterscheiden. Erstens spricht man von *multimodalen Texten* (oder: Kommunikaten), was bedeutet, dass vor allem elektronische Texte neben reinen Sprachzeichen über eine Fülle weiterer bedeutungstragender Elemente wie Bilder, Banner, Musik, gesprochene Sprache, Links, Animationen usw. verfügen, die die Kommunikation auf noch unerforschte Weise steuern (z. B. Bucher 2011). Zweitens spricht man von der *Analyse multimodaler Interaktion*, was besagt, dass man nicht nur die verbalen und paraverbalen Elemente, sondern alle Elemente, die Beteiligte zwecks Bedeutungstiftung in der Interaktion heranziehen (wie Mimik, Gestik, Körperbewegung, Hantieren mit Dingen usw.), systematisch untersucht (z. B. Schmitt 2007). Deutlich zeichnen sich hier die Konturen

einer Interaktionslinguistik ab, die teils in Kooperation mit der Systemlinguistik, teils aber auch im Gegensatz zu ihr arbeitet. In diesem Kontext macht sich auch die *Problematisierung des Kulturbegriffs* bemerkbar. Neben den *statischen Kulturbegriff*, der z. B. in der kontrastiven Linguistik oft vorreflexiv mit Vorstellungen von stabilen und homogenen Nationalkulturen und Nationaleigenschaften angesetzt wird, tritt zunehmend ein *fluiden Kulturbegriff*, demzufolge sich zumindest in der interlingualen interkulturellen Interaktion die Bezugsgröße ‚Kultur‘ insofern als äußerst flexibel erweist, als sie vornehmlich als Mechanismus der sozialen Ein- und Ausschließung fungiert und längst nicht immer die allseits erwartete deterministische Störquelle darstellt (z. B. Altmayer 2010, Günthner 2010).

Ergebnis der kursorischen Bestandsaufnahme ist, dass die sprachlich-kommunikative Vor- und Nachbereitung von Austauschstudien äußerst anspruchsvoll ist, wenn sie der Forderung nach forschungsbasierter Lehre auf Höhe der aktuellen Fachdiskussion nachkommen soll. Sie stellt hohe Anforderungen an Lehrende und Studierende, die ihr Geschäft zwar beide vielseitig, flexibel und zielgenau, aber eben auch wissenschaftlich reflektiert und fachdidaktisch begründet betreiben sollen. Nachfolgend stellen wir ein Kurskonzept vor, das bestrebt ist, diesen Anforderungen im finnisch-deutschen Kontext annähernd gerecht zu werden.

Vorauszuschicken ist an dieser Stelle, dass wir selbstredend nur die zentralen Aspekte des Kurskonzeptes und keine Kursmaterialien vorstellen können. In neoliberaler Sprechweise geht es uns darum, ein *best practice*-Beispiel zur Diskussion zu stellen, freilich ohne den Anspruch, tatsächlich das „beste“ Konzept gefunden zu haben. Es versteht sich mithin von selbst, dass wir praktische Forschungsergebnisse präsentieren, die aus einer theoretisch reflektierten Unterrichtspraxis hervorgegangen sind. Im Unterschied etwa zu den Beiträgen von Pihkala-Posti (2012) und Ylönen (2012 a) beziehen sich unsere Ausführungen nicht auf Modellversuche, sondern auf eine langjährige Regelveranstaltung, die forschend begleitet wird. Im Sinne altbewährter Handlungsforschung gehen wir induktiv vor und bestimmen hier angesichts der spärlichen Forschungslage im finnisch-deutschen Kontext zunächst den „Kursbedarf“ und die „Kursziele“, bevor wir die zentralen Merkmale des Kurskonzeptes diskutieren (Kap. 3). Nach der kursorischen Erörterung der Chancen, die ein solcher Vorbereitungskurs bietet, wenden wir uns in Kapitel 4 ausführlich der Frage zu, inwiefern man durch schriftliche und/oder mündliche Erfahrungsberichte Aufschlüsse über offene Probleme

bzw. Hinweise für künftige Revisionen bzw. Innovationen von Vorbereitungskursen erhalten kann. Dabei konzentrieren wir uns in diesem Beitrag erstens auf finnisch-deutsche Studienunterschiede, die die Studierenden wahrnehmen, und zweitens auf den Nutzen, den die Studierenden nach ihrem Austauschstudium dem Vorbereitungskurs beimessen. In diesem Zusammenhang sprechen wir mehrmals den sprachbiografischen Fragebogen bzw. das sprachbiografische Interview an, ohne die Sache im Detail zu erörtern. Die Erwähnung des Fragebogens (siehe Anhang) ist hier unverzichtbar, weil er gleichsam Kundenbindung durch Individualisierung demonstriert: Da der Fragebogen gleich bei Kursbeginn ausgefüllt und sowohl individuell (= Interview) als auch allgemein im Kurs mit der Kursleiterin besprochen wird, erfahren die Studierenden von Anfang an, dass ihre Interessen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen werden. Dies führt im Ergebnis dazu, dass es erstens nur selten Kursabbrüche gibt, und dass zweitens viele Studierende nach ihrer Rückkehr nach Finnland freiwillig an einem Nach-Austausch-Gespräch teilnehmen, wofür sie nicht eigens mit Studienpunkten belohnt werden. Auf Wunsch der Studierenden werden sie zu Kursbeginn im sprachbiografischen Fragebogen, im zugehörigen Auswertungsgespräch (= sprachbiografisches Interview) und – falls zwischenzeitlich nicht Anderes vereinbart wurde – auch im Nach-Austausch-Gespräch (auch: Nach-Austausch-Interview, Nach-Austausch-Bericht, siehe Kap. 4) geduzt, was bedeutet, dass selbstverständlich auch die Studierenden die Kursleiterin duzen.

3. Vorbereitung finnischer Studierender auf ein Austauschstudium an deutschsprachigen Universitäten: der Tamperenser Kurs *Deutsch in Alltag und Studium*

Der Tamperenser Kurs³ wurde erstmals 1999 am Sprachenzentrum der Universität Tampere eingerichtet, er wendet sich an Hörer aller 9 Fachbereiche⁴ und ist an etliche

³ Ausdrücklich sei erwähnt, dass es sich bei diesem Kurs um keinen Selbstläufer handelt. Der bisherige Erfolg des Kurses gründet auf unsichtbaren Anstrengungen hinter den Kulissen. Hierzu gehört eine permanente Kursrevision, wie sie auch in den Beiträgen von Pihkala-Posti (2012) und Ylönen (2012 a) als erstrebenswert diskutiert wird. Wie im Fließtext erwähnt, verlangt dies auch die Rezeption der relevanten Forschungsliteratur. In einer frühen Phase hat der Tamperenser Kurs z. B. von den zahlreichen Anregungen und Empfehlungen aus der Arbeit von Eßer (1997: 160ff.) profitiert. Wie oben im weiteren Text geschildert wird, decken sich eigene Lehrerfahrungen auch mit Prinzipien, wie sie in Mehlhorn et al. (2005) dargestellt und material entfaltet werden. Dies betrifft die inhaltliche Seite. In

institutionelle Vorgaben gebunden. Der Kurs wird von Brigitte Reuter geleitet; im Berichtsjahr bzw. im Jahr 2011 der Jyväskylä-Konferenz sah das Kurskonzept wie folgt aus:

Kursbedarf: Die Universität ist an der Durchführung des Kurses interessiert, weil die meisten Tamperenser Studierenden Deutschland als Zielland ihres Austauschstudiums wählen. Da das Austauschstudium inzwischen formal hochgradig standardisiert ist und weil deshalb auch viele finnische Austauschstudierende in Deutschland, Österreich und der Schweiz gern englischsprachige Lehrveranstaltungen besuchen, reduziert sich die potenzielle Nachfrage nach einem speziellen Vorbereitungskurs erheblich. Bei den Interessenten handelt es sich in der Regel um solche Studierende, die meist ein starkes Interesse an deutschsprachiger Studien- bzw. Fachkommunikation haben und deshalb deren lokale Kontexte mitsamt den Abweichungen von finnischen Gewohnheiten vorbereitend kennen lernen möchten. Infolge dieser Nachfrage kann sich der Kurs nicht nur auf die Einübung bestimmter kommunikativer Studienaktivitäten beschränken, denn er muss ebenso die erwarteten landeskundlichen Informationen vermitteln⁵.

Das offizielle Kursangebot: Aus den vorgenannten Gründen trägt der Kurs den Titel „Deutsch in Alltag und Studium“, wobei in der finnischsprachigen Kursbeschreibung präzisiert wird, dass es sich bei der Alltagskommunikation um studienrelevante Kommunikation mit Behörden und anderen Institutionen handelt. Aus Kostengründen ist der fakultative Kurs auf 1 Semester, 18 Teilnehmende und einen Umfang von 3

formaler Hinsicht muss der Kurs fast jedes Studienjahr neu, meist gemeinsam von Kursleiterin und Studierenden, gegen die Sparabsichten des Universitätsmanagements verteidigt werden. Die Paradoxie der gegenwärtigen Lage kennzeichnet, dass das Sprachenzentrum als eine solche Dienstleistungseinheit der Universität Tampere gilt, an der per definitionem nicht forschungsbasiert unterrichtet wird. Konkret bedeutet dies, dass Forschungen, auf denen auch dieser Beitrag beruht, zwar durchgeführt, nicht aber in den offiziellen persönlichen Zielvereinbarungen aufgeführt werden dürfen. Die Existenz des Kurses ist prekär, seine Verteidigung kann einem heute als die Verteidigung von ‚Privatvergnügen‘ ausgelegt werden. Erwähnt sei ferner, dass die Konzeption des Vorbereitungskurses am Sprachenzentrum auch vom Kurs „Wissenschaftliches Schreiben“ profitiert, den Ewald Reuter im MA-Programm *Deutsche Sprache und Kultur* am Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften der Universität Tampere anbietet.

⁴ Folgende Fachbereiche/Schools sind an der Universität Tampere vertreten: Institute of Biomedical Technology; School of Information Sciences; School of Management; School of Education; School of Languages, Translation and Literary Studies; School of Medicine; School of Health Sciences; School of Communication, Media and Theatre; School of Social Sciences and Humanities. Siehe: <http://uta.fi/english/contacts/index.html> (24.04.2012)

⁵ Zur Stellung der deutschen Sprache an finnischen Hochschulen und Universitäten siehe Ylönen/Vainio (2010), Ylönen/ Kivilä (2011) und Ylönen (2012 b).

ECTS begrenzt, was bedeutet, dass von 80 Zeitstunden 36 Stunden auf Kontaktunterricht und 44 Stunden auf Selbststudium entfallen. In der Praxis wird das Selbststudium völlig durch kursbezogene Arbeiten abgedeckt. In der Kursbeschreibung wird auch erwähnt, dass die Teilnahme am Kurs Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 voraussetzt, was im Zuge des oben erwähnten sprachlernbiografischen Interviews überprüft wird (siehe Fragebogen im Anhang).

Kursziele: Aufgrund der großen Heterogenität der Lerngruppe (Sprachlernbiografie, Studienfach und -dauer, Motivation, sprachlich-kommunikatives Leistungsvermögen, Lernstil usw.) muss auf eine fachspezifische Vorbereitung (vgl. Reuter 2005, 2011 b) verzichtet und statt dessen eine Fächer übergreifende, insbesondere Fachkulturen vermittelnde Vorbereitung angeboten werden (vgl. Ehlich 1999). Eine Hilfe bei der Entscheidungsfindung geben die traditionellen Unterschiede zwischen einem Studium in Finnland und einem Studium in den deutschsprachigen Ländern; diese sind zwar kaum empirisch erforscht, an finnischen Universitäten aber in aller Munde (vgl. z.B. Reuter 2006, Hyvärinen 2008, Ylönen & Vainio 2010: 40ff.). Das versteckte Wissen besagt: mündliche Studienkommunikation üben! Da das Studium in Finnland bereits vor dem Bologna-Prozess sehr verschult war, wurden und werden Studierende von der Universität (Verwaltung und Lehrkörper) vergleichsweise intensiv begleitet und betreut, was einer gewissen studentischen Passivität Vorschub leistet. Verstärkt wird diese Tendenz durch die Tatsache, dass das finnische Studiensystem auch nach der Bologna-Reform praktisch keine mündlichen Prüfungen kennt. Studierende sind deshalb vornehmlich an prüfungsrelevantem Wissen interessiert, das in zahlreichen Klausuren abgefragt wird. Im internationalen Vergleich kann man bis in die Gegenwart hinein kaum von einer Gesprächs- bzw. Diskurskultur an finnischen Hochschulen und Universitäten sprechen, obwohl sich die Situation allmählich ändert. Aus studentischer Sicht ist es seit der Schule überaus funktional, Kurse ‚abzusitzen‘ und alle Energie in wenige Noten relevante schriftliche Arbeiten zu investieren. Ein Vorbereitungskurs muss folglich klar und deutlich auf die Rolle von Eigeninitiative und Gesprächsaktivität an deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten hinweisen. Die Bestimmung der konkreten Kursziele ergibt sich somit im Rückgriff erstens auf die genannten Einschätzungen, zweitens auf die einschlägige Forschungsliteratur, drittens auf erreichbares Unterrichtsmaterial und viertens auf studentische Rückmeldungen nach dem Austauschstudium (siehe Kap. 4):

- Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz in ausgewählten Bereichen von Studium und studienbezogenem Alltagsleben
- Bewusstmachung von und Einarbeitung in Strategien der Bewältigung studienrelevanter Aufgaben (z. B. Lesestrategien, Präsentationstechniken usw.)
- Anleitung zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Sprachenlernen (z. B. Wortschatzarbeit, außerunterrichtliche Recherche, Lerntagebuch usw.)
- Vermittlung von landeskundlichem Wissen über Alltag und Studium in den deutschsprachigen Ländern (z. B. Deutsch als polyzentrische Sprache, Unterschiede zwischen alltäglicher Wissenschaftssprache und Sprache wissenschaftlicher Veröffentlichungen, universitäre Erwartungen an studentisches Kommunikationsverhalten usw.)
- Begegnung mit deutschsprachigen Erasmus-Austauschstudierenden an der Universität Tampere.

Kursinhalte: Die allgemeinen Kursziele werden getrennt für die Bereiche mündliche und schriftliche Kommunikation operationalisiert, wobei im Unterricht immer danach gestrebt wird, möglichst aktuelles authentisches Anschauungs- oder Beispielmateriale einzusetzen. Eine auf Deutsch ausformulierte Beschreibung der stichwortartigen finnischsprachigen Kursbeschreibung, die im elektronischen Verzeichnis des Sprachenzentrums der Universität Tampere erscheint, sieht wie folgt aus (vgl. ähnliche Einteilung bei Mehlhorn et al. 2005: 9):

MÜNDLICHE KOMMUNIKATION

Kontakte knüpfen

Personen (Kommilitonen, Dozenten, Verwaltungsangestellte usw.) in situ ansprechen, Anliegen vortragen und um Gesprächstermin bitten, usw.

Sprechstundenbesuch

Im Unterschied zu Finnland hoher Zeitdruck, daher: Anmeldung, Planung zentraler Fragen, Vorabzusendung der Fragen, Nachfragen/Nachhaken, Abwimmeln vorbeugen, usw.

Vorstellen und Beraten

Eigene und fremde Pläne und Projekte vorstellen, Beratungsbedarf formulieren und gemeinsam Problemlösungen erarbeiten, usw.

Präsentation/mündliches Referat

Chronologisches, kontrastives, dialektisches Darstellungsmuster; Prämissen und Schlussfolgerungen; Zuhörerzuschnitt; Selbst- und Fremdkritik, Powerpoint-Konventionen usw.

Bemerkung: Bekanntlich ist es am schwierigsten, mündliche Kommunikation zu dokumentieren und im Unterricht zu präsentieren. Große Hilfe können linguistische Beschreibungen liefern, die sowohl ganze Gesprächsmuster, aber auch gesprächsrollenspezifische Strategien und deren Realisierungsformen ermitteln. Dienstleistungs- und Informationsgespräche (Kontakte knüpfen) sind im Deutschen früh empirisch untersucht und beschrieben worden, mittlerweile gibt es auch ausführliche finnische Beschreibungen (z. B. Sorjonen & Raevaara 2006). Sprechstundengespräche sind ebenfalls viel untersucht worden, von Kotthoff (1989) und Meer (2003) bis Limburg (2010), Kiesendahl (2011) und Limburg & Locher (2012). Auch Beratungsgespräche und beratende Phasen in anderen Gesprächssorten wurden gründlich untersucht, vgl. z. B. zusammenfassend Kallmeyer (2000) und Habscheid (2004). Von der Dokumentvorlage bis hin zu Gestaltungshinweisen sind Powerpoint-Präsentationen diesseits und jenseits der Ostsee inzwischen fach- und institutsspezifisch konventionalisiert und gehören zum unterrichtlichen Pflichtprogramm; im Vorbereitungskurs steht ihre jeweilige Versprachlichung im Vordergrund.

SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION

E-Mail schreiben

Z. B. Kontaktaufnahme zu Dozenten und Beratern an künftiger Gastuniversität und Behördenkontakt: schriftliche Anliegen-darstellung mit Bitte um Bearbeitung

Argumentieren

Z. B. Fächer übergreifende Themen: Pro und Contra Studiengebühren, Pro und Contra Bologna-Reform; argumentationstypische Routineformulierungen bewusst machen, sammeln und einüben, usw. (vgl. oben ‚mündliche Kommunikation‘)

Thesepapier erstellen

Aus Vorlagen bzw. Quellen allgemeine Aussagen filtern und folgerichtig versprachlichen

Bemerkung: Authentisches schriftliches Unterrichtsmaterial ist relativ leicht erhältlich. Studierende können beispielsweise ihre eigenen (anonymisierten) E-Mails im Kurs vorlegen und Austauschstudierende aus dem deutschsprachigen Raum sind auf Nachfrage oftmals bereit, ihre (anonymisierten) Thesepapiere und schriftlichen Referate für finnische Unterrichtszwecke zur Verfügung zu stellen. – Da die finnische Germanistik stark systemlinguistisch ausgerichtet ist, liegen leider keine kontrastiven Arbeiten zu wissenschaftlichen Textsorten und wissenschaftlichen Gesprächssorten vor (vgl. Hyvärinen & Piitulainen 2010, Piitulainen 2011, Szurawitzki 2012). Bei Bedarf muss die Kursleitung selber problemorientiert kontrastive Schnellanalysen durchführen, indem sie Beschreibungen deutscher (siehe Kap. 2) und finnischer wissenschaftlicher Textsorten (z. B. Ventola & Mauranen 1996, Mäntynen et al. 2006, Hirsjärvi et al. 2010) nebeneinander legt, die größten Unterschiede herausarbeitet und diese für den Unterricht aufbereitet.

Methodisches Vorgehen: In Anlehnung an die konstruktivistische Lerntheorie und das von Mehlhorn et al. (2005: 8f.) entwickelte Verfahren für Studierstrategiekurse werden die oben genannten Kursinhalte jeweils durch die folgenden 7 Schritte abgearbeitet:

1. Vorwissen aktivieren: eigene Erfahrungen mit dem thematisierten Sachverhalt erörtern
2. Betrachtung/Beobachtung von Zielverhalten an authentischen Beispielen
3. Bewusstmachung und Analyse möglicher fachlicher und nationalkultureller Unterschiede, Erarbeiten/Besprechen von Verhaltensalternativen, Arbeit mit Redemitteltabellen, Wortschatzlisten und Satzstrukturen
4. Vorbereitung und Erprobung des Zielverhaltens durch Rollenspiele und/oder Simulationen (u. U. mit Videoaufnahme)
5. Reflektion und Auswertung der unterrichtlichen Erprobung in Einzel- und/oder Gruppengespräch, Feedback auch bezüglich *TestDaF*-Vorgaben (siehe *TestDaF* 2001, ferner Bolton 2000)
6. Echte Erprobung des Zielverhaltens: bzgl. mündlicher Kommunikation z.B. durch Telefongespräche, Skype oder Videokonferenzen; bzgl. schriftlicher Kommunikation z. B. durch E-Mails
7. Evaluation/(Selbst-)Reflektion: Selbst- und Fremdeinschätzung des erprobten Zielverhaltens, bei Bedarf wiederholtes Üben, individuelles und allgemeines Feedback durch Kursleitung

Erwartete studentische Leistungen: Im Kontaktunterricht werden folgende Leistungen von Kursteilnehmenden erwartet:

- Ausfüllen des Sprachbiografie-Fragebogens (siehe Anhang)
- regelmäßige und aktive Teilnahme (an Rollenspiel/Simulation)
- Schreiben von E-Mails an die Kursleitung
- Präsentation des eigenen Studienfaches und der Gastuniversität
- Mündliches Referat mit Thesenpapier zu einem selbst gewählten fachlichen Thema

Selbststudium: Kursteilnehmende bearbeiten je 3 Aufgaben zu Textverstehen, Hörverstehen und zum schriftlichen Ausdruck nach Maßgabe von *TestDaF*.

Probeproofung: Ein besonderer Service des Vorbereitungskurses besteht in der probeweisen Durchführung von *TestDaF* (schriftlich und mündlich). Die Ergebnisse dieser Sprachstandserhebung werden gemäß den *TestDaF*-Niveaus skaliert und den Teil-

nehmenden in einem persönlichen Gespräch mitgeteilt (vgl. TestDaF 2001: 23); bei Bedarf werden individuell Ratschläge für die weitere Verbesserung von Zielverhalten gegeben.

Die vorstehende Erläuterung des Kurskonzeptes belegt, dass dieses Konzept einerseits im Rückgriff auf die relevante fachdidaktische Diskussion, andererseits aber auch im Rückgriff auf spezifische Erkenntnisse über die Wissensbedürfnisse (was *möchten* sie wissen) und den Wissensbedarf (was *müssen* sie wissen) von Austauschstudierenden im finnisch-deutschen Kontext erarbeitet wurde. Nach dem bereits oben kurz erwähnten sprachbiografischen Interview, dessen Durchführung und Ergebnisse von Anfang an eine konsequente Lerner- bzw. Lernzielorientierung im Kurs ermöglichen, wenden wir uns nun ausführlich den Berichten bzw. den Feedbacks zu, die finnische Austauschstudierende nach ihrer Rückkehr nach Tampere freiwillig abgeben. Diese Nach-Austausch-Interviews dienen gezielt der Kursrevision bzw. Kursinnovation.

4. Kursinnovation durch Nach-Austausch-Gespräche

In den Kapiteln 1 und 2 haben wir nachdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die Anforderungen an den DaF-Unterricht, hier: Unterabteilung ‚Studienvorbereitung im Ausland‘, ständig erhöhen, während sich gleichzeitig die Unterrichtsbedingungen verschlechtern. In Kapitel 3 haben wir ein pragmatisches Kurskonzept vorgestellt, das trotz widriger Bedingungen, wie Ressourcenmangel und verschärfte Regelstudienzeiten, Chancen einer sinnvollen sprachlich-kommunikativen Vorbereitung auf ein deutschsprachiges Austauschstudium eröffnet. Dass auch Studierende diese Chancen (noch immer) sehen, dafür spricht einerseits das seit Jahren anhaltende studentische Interesse an diesem Kurs und andererseits die Tatsache, dass die Kursdurchführung meist ein positives Echo findet. Dennoch ist es eine offene Frage, ob der Kurs tatsächlich sein Ziel erreicht und Studierenden den Weg in das Austauschstudium erleichtert. Eine Möglichkeit, darüber mehr zu erfahren, besteht sicherlich darin, Kursteilnehmende nach ihrer Rückkehr zu ihrem Austauschstudium zu befragen. Diese Möglichkeit wurde im Jahre 2002 erstmals erprobt und seither Kursteilnehmenden jedes Jahr wieder als Gelegenheit für einen persönlichen Erfahrungsbericht angeboten. In der Praxis sieht dies so aus, dass Studierende sich nach ihrem Austauschstudium freiwillig

per E-Mail bei der Kursleiterin melden und einen Gesprächstermin vereinbaren. Bei den Gesprächen, die in der Regel 30-45 Minuten dauern und mit Zustimmung der Befragten auf Tonträger gespeichert werden, handelt es sich in der Regel um eine Mischung aus Erfahrungsbericht und Feedbackgespräch. Anfangs entsprechen diese Gespräche meist narrativen Interviews, was besagt, dass die Studierenden hauptsächlich ihre Erlebnisse und Erfahrungen schildern, während andere Gesprächsteile eher an halbstrukturierte Themeninterviews erinnern, weil hier auch die Kursleiterin zwecks Feedback steuernd eingreift. Wechsel zwischen diesen beiden Themenbereichen kommen immer wieder vor. Ferner ist festzuhalten, dass die Studierenden diese Gespräche auf Deutsch führen möchten: Unverkennbar ist der Wunsch vorhanden, der Lehrerin zu demonstrieren, dass man seine Deutschkenntnisse angewendet und verbessert hat. Zu erwähnen ist auch, dass den Befragten die zentrale Funktion des Erfahrungsaustausches völlig bewusst ist: Im Vorbereitungskurs wurden ihnen nämlich auch jeweils aktuelle Interviewauszüge präsentiert, um zu begründen, warum der Kurs so beschaffen ist, wie er beschaffen ist. Kursteilnehmende können also frühzeitig erkennen, dass nicht alles das, was im Kurs gesagt und behauptet wird, bloß Lehrermeinung ist, sondern dass sie genau so von den Erfahrungen früherer Austauschstudierender profitieren, wie künftige Austauschstudierende von ihren Erfahrungen profitieren werden. Man braucht kaum zu erwähnen, dass dieses Vorgehen sowohl der Kundenbindung als auch dem nachhaltigen Lernen dient.

Um Missverständnissen vorzubeugen, erwähnen wir an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich, dass die Nach-Aufenthalt-Gespräche zwecks Kursinnovation durchgeführt wurden und werden, und dass mit ihnen ursprünglich kein eigenes wissenschaftliches Erkenntnisinteresse verbunden war. Dies bedeutet jedoch nicht, dass man die Gespräche nicht auch für wissenschaftliche Zwecke nutzen kann. In diesem Sinne greifen wir auf ein Korpus von nahezu 50 auf Tonträger gespeicherten Gesprächen zurück, die bislang nur auszugsweise für Unterrichtszwecke transkribiert wurden. Nachfolgend präsentieren wir teils wesentlich längere Auszüge, um bei ihrer Analyse und Interpretation auch den finnisch-deutschen Kontext angemessen dokumentieren und erläutern zu können. Unser Erkenntnisinteresse ist folglich im Bereich der Anwendungsforschung angesiedelt.

4.1 Unterschiede zwischen dem Studium in Finnland und dem Studium im deutschen Sprachraum

Nachfolgend führen wir einige Auszüge aus den Nach-Aufenthalt-Gesprächen an und diskutieren summarisch, welche Unterschiede finnische Austauschstudierende zwischen ihrem Studium in Finnland und ihrem Austauschstudium im deutschen Sprachraum thematisieren. Die Namen der Studierenden wurden anonymisiert; die Verschriftung orientiert sich an der deutschen Rechtschreibung, sie verzichtet auf die Wiedergabe von Fragen und Exkursen und konzentriert sich auf solche Passagen, in denen Unterschiede unmittelbar angesprochen werden; entsprechende Schlüsselwörter markieren wir durch Fettdruck. Nachfolgend präsentieren wir einen ersten Auszug aus einem studentischen Erfahrungsbericht:

Berichtauszug 1

Studierende (Germanistik), Universität Mainz (1 Austauschsemester 2010):

***Hausarbeiten** schreiben war neu für mich. Wir sollten 10 Seiten schreiben, so was machen wir in Finnland nicht, nicht so lang jedenfalls. Wenn man nicht genügend Deutschkenntnisse hat, so wie ich, dann kann das ganz schwer sein.*

Die Deutschen verbringen viel Zeit mit dem Studium und konzentrieren sich auf das Studium.

*Wenn man nicht viel vorher über Deutschland weiß, sollte man das mit dem **Siezen** und **Duzen** wissen und auch üben. Das ist sehr wichtig. Und dann diese ... Frau Doktor, Herr Professor, das ist sehr wichtig und wenn man das nicht benutzt hat, dann gab es immer einen Moment, das war peinlich.*

*Wir haben sehr viele **Referate** gemacht. Also, ich glaube fast in jedem Kurs musste man ein Referat halten, und ehm sie haben auch ganz viel gelesen und **viel Zusätzliches gelesen** und ehm und ehm im Unterricht wurde auch viel diskutiert. Also das ist bestimmt anders als hier in Finnland, also da wird viel diskutiert und auch die die ehm Studenten stellen Fragen ehm an die Lehrer, also z. B.: Bist Du jetzt sicher? Das klingt ein bisschen komisch, also wie sagt man, sie widersprechen das, was der Lehrer gesagt hat. ... Sie **kritisieren** viel öfter als es hier in Finnland gemacht wird und und wie soll ich sagen, also z. B. beste Freunde können im Kurs einander sehr viel kritisieren und dann sind sie trotzdem Freunde und das ist so okay und das macht man auch mit dem Lehrer und das ist okay und hier in Finnland würde man das so als unfreundlich und unhöflich betrachten und das war für mich neu.*

*Zu den Angestellten gab es eine **Distanz**, man konnte nicht so zu ihnen sprechen wie zu den anderen Studierenden.*

*In der **Sprechstunde** ging es nur um die Sache. Es war **formal**, ja sehr formal war es bei mir. Hier in Finnland sagt man immer erst: Oh, hallo wie geht es Dir Marja, so ein schönes Wetter heute! Dort: Guten Tag, wie kann ich Ihnen helfen?*

*Also, wenn man so ein **Thesenpapier** hat oder so, was die Lehrer geben von dem Unterricht, also was sie sagen, so Notizen, die sind ganz schwer, also wie soll ich sagen, es gab nur ein Wort und das soll alles so erklären und Du musst dann alles selbst da schreiben, also wenn Du da dann eine Prüfung machen musst, finde ich das vielleicht auch schwer.*

*Ich hab da auch einen Wirtschaftskurs besucht und da gab es einen **Katalog** von Powerpointpräsentationen und einige Seiten konnte man gar nicht verstehen und man hätte ja **viel schreiben** müssen und dann fand ich das so schwierig, dass ich das auslassen musste. [Mitschrift]*

Analytischer Kommentar: Eine Durchsicht des Berichtes ergibt zunächst sehr schnell, dass die Berichterstatteerin bei der Versprachlichung ihrer Erfahrungen beim Zuhörer die Kenntnis der finnischen und deutschen Verhältnisse voraussetzt. Im Zuge ihrer finnisch-deutschen Kontrastbildung expliziert sie in der Regel das Unbekannte, Überraschende, Neue und vertraut darauf, dass die Zuhörerin das Gesagte aufgrund ihrer besonderen Vorkenntnisse angemessen kontextualisieren kann. Da die LeserInnen dieses Berichtsauszuges (und der folgenden Auszüge) vermutlich nicht alle angesprochenen Sachverhalte kennen, diskutieren wir die zentralen Punkte summarisch.

Im vorliegenden Kontext überrascht es nicht, dass im Bericht studienrelevante Text- und Gesprächssorten thematisiert werden. Dass die Studierende die Textsorte *Hausarbeit* nicht kennt, liegt aus finnischer Sicht auf der Hand, da sie allerhöchstens gesteuerte *Hausaufgaben* oder *Klausuren* als alltägliche Formen studentischen Schreibens kennt. Textsortenbezeichnungen wie z. B. *Referat* oder *Thesenpapier* erweisen sich praktisch als falsche Freunde, da an der Gastuniversität unter derselben Bezeichnung andere Erwartungen an konkrete Textexemplare gestellt werden. Aus den kontextualisierenden Hinweisen geht hervor, dass die Erstellung eines Referates oder Thesenpapiers unausgesprochen solche studentischen Aktivitäten erfordert, die man finnischerseits nicht kennt und deshalb als „viel Zusätzliches“ erfährt. In diese Richtung zielt auch der unterschwellige Hinweis auf die Schwierigkeiten mit der *Mitschrift*. Finnische Studierende sind es bei der Arbeit mit Kompendien („Katalog“) gewohnt, dass Sachverhalte satz- und textförmig dargestellt werden und sind deshalb überrascht, wenn sie während des Dozentenvortrags Begriffsleitern, Stichwortlisten oder andere Strukturierungshilfen durch Mitschreiben selbst ergänzen und kontextualisieren sollen. Kurz: Aus den Kommentaren geht ansatzweise hervor, dass die Studierende an der Heimuniversität eher schulmäßigen Unterricht gewohnt ist, was besagen soll, dass

Lehrende geneigt sind, alles explizit vorzuexerzieren und Studierende dies dann variierend nachmachen.

Verbunden mit diesen Erfahrungen ist die generelle Beobachtung, dass Studierende an deutschsprachigen Universitäten „viel Zeit mit dem Studium“ verbringen. In solchen Äußerungen macht sich der Funktionswandel von Studium und Universität, wie er durch den Bologna-Prozess forciert wurde, bemerkbar. In Finnland, wo dieser Prozess längst abgeschlossen ist, sind Studierende daran gewöhnt, sich Wissen in einer 37-Stunden-Woche in genau abgewogenen Portionen anzueignen. Wissen muss man nur das, was prüfungsrelevant ist. Nur vor diesem Hintergrund kann die finnische Studierende das fremde Studienverhalten als überraschend und erklärungsbedürftig wahrnehmen. Dass Studierende wissenschaftliche Diskurse mittragen und für das Gelingen universitären Unterrichts auch Verantwortung übernehmen sollten, empfinden finnische Studierende als Zumutung.

Traditionell erklärungsbedürftig ist die kulturspezifische Kommunikation von sozialer Nähe und Ferne. Die sprachlich-kommunikative Umsetzung des finnischen Gleichheitsgebots kollidiert im deutschen Sprachraum mit der offensiveren Kommunikation feiner sozialer Unterschiede. So geht die Studierende in ihrem Bericht davon aus, dass sich sowohl Lehrende als auch Verwaltungsangestellte und Studierende als Angehörige ein und derselben Universität betrachten und diese Zusammengehörigkeit auch tagtäglich kommunizieren. Selbst wenn nicht immer ‚geduzt‘ werden sollte, so wird doch oder sollte doch signalisiert werden, dass man trotz unterschiedlichen sozialen Rangs von Gleich zu Gleich kommuniziert. In ihrem Bericht gibt die Studierende klar zu verstehen, dass ihr an der Gastuniversität auf Schritt und Tritt – im Seminar, in der Sprechstunde, in der Verwaltung – Sprechweisen auffallen, die ihren eigenen kommunikativen Gewohnheiten zuwiderlaufen und deren Funktionalität sie nicht erkennen kann.

Absichtlich haben wir mit dem Erfahrungsbericht einer Germanistikstudierenden begonnen, da sie die erfahrene Fremdheit in der Fremdsprache Deutsch besonders angemessen ausdrücken kann. Wenige wechseln hin und wieder ins Finnische und fassen ihre Erfahrungen beim Wechsel ins Deutsche dann wieder schlagzeilenartig auf Deutsch zusammen. Folgender Auszug belegt das Schlagzeilenformat:

Berichtauszug 2

Studierende (Internationale Politik), Universität Gießen (2 Austauschsemester 2009)

*Mit der **Bürokratie** ist es schon etwas Anderes. Hier geht alles etwas schneller.*

Analytischer Kommentar: Die „Bürokratie“ und ihre Langsamkeit an deutschen Universitäten sind Topoi, die häufig in den Berichten wiederkehren. Nicht immer ist dabei erkennbar, was tatsächlich auf eigenen Erfahrungen beruht oder möglicherweise einem ausschmückenden Zitat der sprichwörtlichen Stempel-Bürokratie im deutschen Sprachraum geschuldet ist. Die unterschwellige Vernetzung verschiedener Themen der einzelnen Berichte belegt bereits der nächste Auszug eindrucksvoll:

Berichtauszug 3

Studierende (Wirtschaft / Marketing), Universität Mainz (2 Austauschsemester 2010)

*Am Anfang war es ein bisschen schwierig, **alle Sachen auf Deutsch zu erledigen** - naja, manchmal, wenn man an der Uni etwas erledigen möchte, nur eine Sache und man musste dann wieder **verschiedene Büros** besuchen und **viele Stempel** holen, und und alles das, das war ein bisschen anstrengend manchmal und naja die **Angestellten** in den Büros waren immer nicht so nett, also wenn sie nicht etwas gewusst haben, sie haben nur gesagt: Ich weiß nicht, geh weiter! – Also sie wollten überhaupt nicht helfen.*

*Die deutschen Studenten, sie mussten immer so lange **Hausaufgaben** schreiben, so ungefähr 10 Seiten oder so was. Wir Erasmusstudenten, wir brauchten das nicht. Also ich habe immer mit den Professoren am Anfang des Kurses gesprochen und wir haben dann so gesprochen, was sollte ich für diesen Kurs machen.*

*Man musste sehr darauf beachten, wie man mit den Professoren spricht, also **siezen** und so weiter und ähm naja sie waren ein bisschen, die Professoren, ein bisschen strenger denke ich als hier, also man konnte zum Beispiel keine **Kritik** ihnen geben, wenn sie z. B. etwas falsch gesagt haben, z. B. ein Professor war ganz ähm wütend, wenn ein Student hat was gesagt und ja er hat das gemacht.*

Analytischer Kommentar: Im Anschluss an die Berichtauszüge 1 und 2 stellen wir hier folgende Punkte heraus:

Eine eigene Erwähnung wert ist hier zunächst die Herausforderung, den Studienalltag ausschließlich in der Fremdsprache zu bewältigen. Nach einem halben oder gar einem ganzen Studienjahr an einer Gastuniversität wird in der Rückschau sehr leicht vergessen, welche Umstellung es bedeutet, „alle Sachen auf Deutsch zu erledigen“. Anders als an der Heimuniversität ist am Gastort kein schneller Wechsel in die Muttersprache Finnisch oder Schwedisch möglich.

In diesem Auszug wird die Andersartigkeit der „Bürokratie“ kolportiert, wobei wiederum die aus finnischer Sicht mangelnde Höflichkeit und Hilfsbereitschaft des Verwaltungspersonals moniert wird.

Der Auszug belegt ferner, dass finnische Studierende eher „Hausaufgaben“ (finn. kotitehtävät) als „Hausarbeiten“ (für die es im Hochschulkontext keine direkte finnischsprachige Entsprechung gibt) kennen, denn auch diese finnische Studierende wundert sich über das aus finnischer Sicht ungewöhnlich hohe Arbeitspensum deutscher „Hausaufgaben“.

Erwähnt werden abermals die Tücken der Beziehungskommunikation. Wieder wird die Distanz zwischen Verwaltung und Lehrkörper auf der einen und den Studierenden auf der anderen Seite angesprochen. Im Gegensatz zu Berichtsauszug 1, in dem die offenbar erwünschte studentische Kritikbereitschaft an einer deutschen Universität mit Verwunderung zur Kenntnis genommen wird, nennt Auszug 3 ein Beispiel dafür, dass „Kritik“ auch an unsichtbare Grenzen stoßen kann. Erkennbar ist im Kern auch, dass die Entgegensetzung von „Finnland = affirmatives Lernverhalten“ versus „Deutschland = kritisches Lernverhalten“ nicht unbesehen auf alle Studienkontexte übertragen werden kann.

Pars pro toto veranschaulichen die Auszüge aus den Erfahrungsberichten, welche Problemzonen finnische Studierende im deutschsprachigen Austauschstudium erkennen und in welchen Worten sie dies ausdrücken. Aufs Ganze gesehen, werden in den Nach-Aufenthalt-Interviews der letzten 3-5 Jahre immer wieder folgende Punkte genannt:

- Siezen/Duzen ist problematisch, auch unter Gleichaltrigen
- Langwierige Bürokratie: in Finnland geht alles viel schneller
- Sprechstundenverhalten: unter hohem Zeitdruck zielgenau fragen müssen
- Permanenter Argumentationsdruck: bei jeder Gelegenheit, in Studium und Alltag, den eigenen Standpunkt begründen und verteidigen müssen
- Institutionelles Redegebot: nicht nur ständig mündliche Referate halten ist Pflicht, im Studium wird generell eine aktive mündliche Beteiligung erwartet
- Teils sehr hohe Leistungsanforderungen: neben der obligatorischen Kurslektüre soll man auch eigeninitiativ weitere relevante Literatur lesen; an manchen

Universitäten wird der Lektüreeerfolg sogar überprüft, bevor man am Kurs teilnehmen kann

- Hausarbeiten schreiben: neben vielen anderen Leistungen im Kurs muss man danach noch eine 10–15-seitige Hausarbeit schreiben, deren Benotung auf sich warten lassen kann
- Prüfungssystem: nur mündliche Prüfungen oder Klausuren; keine Buchprüfungen, die man an finnischen Universitäten auf Wunsch meist beliebig oft wiederholen kann.

Aus dieser Aufstellung geht hervor, dass es offenbar nicht die wissenschaftlichen Text- und Gesprächssorten sind, die den finnischen Austauschstudierenden Probleme bereiten, sondern vielmehr die Art und Weise, wie man sich sprachlich-kommunikativ mit den jeweiligen Lehr- bzw. Forschungsgegenständen beschäftigt. Keiner bezweifelt, dass an deutschsprachigen Universitäten geforscht und studiert wird, doch *wie* man das tut und *warum* bzw. *wozu* man das auf die beobachtete Weise tut, erscheint fremd und rätselhaft. Diese Rätselhaftigkeit mag auch ein gewichtiger Grund dafür sein, weshalb die Studierenden in ihren Berichten meist von einer klaren Bewertung absehen. Vieles wird genau deshalb als „anders“ erfahren, weil die Funktionalität des „Andersartigen“ nicht durchschaut werden kann. Hierfür liefert das Stichwort „Bürokratie“ das treffende Beispiel. Dass Hochschulen und Universitäten „Bürokratie“ brauchen, wird in den Berichten als selbstverständlich vorausgesetzt, weshalb es vergleichsweise einfach ist, ihre Leistungsfähigkeit zu beurteilen: Die finnische Universitätsbürokratie arbeitet schneller als die Unibürokratien im deutschen Sprachraum! Weshalb jedoch die Sprechstunden an den deutschsprachigen Universitäten so verlaufen, wie sie verlaufen, und warum dort Studierende scheinbar so viel mehr leisten müssen als in Finnland, das bleiben offene Fragen – auf die auch die Forschung keine einfachen Antworten kennt. Nimmt man sich nämlich dieser Fragen an, so wird man gewahr, dass die Orientierungsprobleme im Austauschstudium generell mit Fragen des Selbstbildes und der Identitätsarbeit junger Erwachsener in sich ständig wandelnden Gesellschaften verknüpft sind. So konnte z. B. in einer empirischen Fallstudie (Tuohimäki 2010, siehe auch Miebs 2003) exemplarisch nachgewiesen werden, dass das Siezen/Duzen-Problem nicht – wie es in Finnland ein hartnäckiges Stereotyp behauptet – auf den außerfinnischen bzw.

außernordischen Raum beschränkt ist, sondern auch im finnischen Kontext immer häufiger auftaucht. Hierin kann man wiederum die Auswirkungen der Globalisierung erkennen, die gesellschaftliche Umbrüche auslöst und zur permanenten Überarbeitung angestammter Selbstverortung zwingt, gerade auch im studentischen Mikrokosmos (siehe z. B. Stammeier 2006, Münch 2009).

Bringt man es auf den Punkt, dann stellt aus Sicht der finnischen Studierenden das Rede-, Argumentations- und Selbstinformationsgebot die größte Herausforderung dar. Konkret bedeutet dies, dass man sich erstens an Lehrveranstaltungen unaufgefordert mündlich beteiligen soll, dass man sich dabei zweitens argumentativ und kritisch verhalten soll, und dass man drittens selbstständig Fach- und Weltwissen miteinander verknüpfen soll. Diesen Zusammenhang veranschaulicht folgender Berichtsauszug:

Berichtsauszug 4

Studentin (Sozialpolitik), Humboldt-Universität Berlin (1 Austauschsemester 2009)

*Es war ein bisschen schwierig für mich, wir müssen **viel sprechen, diskutieren, argumentieren**, und so, am Anfang konnte ich nicht so gut, ein bisschen so, wie man **argumentiert**, so weil wir müssen so über so Fakt Fakten sprechen, und es war ein bisschen, ja es war total anders als als Studieren in Finnland, weil ja wir müssten so **eigene Meinung** haben über diese Sachen, und zum Beispiel ich hatte eine Seminar „Neokonservatismus in den USA“ und das war total neu für mich und alle diese ganz schwierigen Sachen und auf Deutsch wir müssten diese Artikel jedes Mal lesen und dann über die Themen diskutieren, und es war ein bisschen schwierig.*

*Ich denke es ist wichtig zu **argumentieren** weil ja man muss so eine **eigene Meinungen** haben und nicht nur Texte lesen, ja ich denke hier, dass es war wichtig zu sagen, das es stimmt oder es stimmt nicht.*

*Hier haben wir Themen und dann der Lehrer so nur spricht und wir diskutieren nicht so viel. So wie in Deutschland, das war so 2 Stunden und wir **diskutieren nur**.*

Ja, es war sehr schwierig, weil die Themen waren so unbekannt für mich und alle diese neuen Wörter und ja ich brauchte da Hilfe.

Analytischer Kommentar: „[T]otal anders“ und „total neu“ sind aus Sicht der Befragten nicht einfach die zahlreichen Diskussionen, die in der Fremdsprache schwierig zu führen sind, sondern insbesondere die vielen fachlich-inhaltlichen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit man sich überhaupt an Diskussionen beteiligen kann. Ihre deutsch-finnische Kontrastierung erhärtet, was auch aus den anderen Berichten ansatzweise hervorgeht: Offenbar ‚ticken‘ finnische Hochschulen und Universitäten anders als Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum. An der

Oberfläche des Studienalltags können die Befragten zwar Unterschiede erkennen, nicht aber, welche unterschiedlichen Rationalitäten möglicherweise dafür verantwortlich sind. Die Klärung dieses Sachverhaltes stellt ein echtes Forschungsdesiderat dar, da eine Antwort wohl kaum allein von der kontrastiven Gesprächs- und Textsortenforschung erwartet werden kann und kultur- und wissenschaftsgeschichtlicher Forschung bedarf.

4.2 Vom Nutzen des Vorbereitungskurses für das Austauschstudium

Nachdem wir an vier Berichtauszügen dargestellt haben, welche Unterschiede finnische Austauschstudierende zwischen dem Studienalltag an ihrer Heim- und Gastuniversität erkennen und wie sie dies in der Fremdsprache Deutsch versprachlichen, wenden wir uns nun der Frage zu, wie Befragte den Wert des Vorbereitungskurses „Deutsch in Alltag und Studium“ in der Rückschau auf ihr Austauschstudium einschätzen. Bereits unser erstes Beispiel zeigt, dass der Nutzen des Vorbereitungskurses ausdrücklich und unmittelbar auf den in Kapitel 4.1 freigelegten Problemzusammenhang bezogen wird:

Berichtauszug 5

Studentin (Journalismus), Universität Nürnberg (1 Austauschsemester 2008)

*Die **Referat** war gut, weil ich hab dann 2-3 **Referaten** in Deutschland gehabt, mündlich und eine **Hausarbeit** habe ich geschrieben dort (...) ja, also das war gut, weil weil es war dann nicht so ... ähm spannend ein ein Referat zu halten. Und wenn man wusste, dass es muss nicht so so besonders sein, dann eigentlich und wenn hat man die **Referaten** von deutschen Studenten gesehen, ja dann war es doch irgendwie leichter dort zu gehen und selbst zu sprechen.*

*Die **schriftlichen, die schriftlichen Aufgaben waren sehr groß**, habe ich gedacht, also die **Hausarbeiten**, weil man sollte ja 15 Seiten schreiben auf Deutsch und und das war so, also ich schreibe nie 15 Seiten auf Finnisch, also wie kann ich das auf Deutsch machen. Und dann habe ich nur ein gemacht und das waren naja vielleicht 12 Seiten und dafür war ich nicht ok.*

Sie haben von uns auch so gute Leistungen erwartet. Es war nicht so, dass wir es haben leichter gehabt.

*Ich hatte das Gefühl, dass in Deutschland die die Studenten referieren mehr und eigentlich müssen nicht so, oder wenigstens nicht in Nürnberg, nicht so viel selbst denken oder so kritisch denken wie hier (...) und deswegen war ich nicht so zufrieden oft mit mit allen Kursen, weil die **Referaten**, die die deutschen Studenten gehalten haben, waren nicht so gut.*

*Es war auch gut, dass wir haben über diese **Sprechstunde** gesprochen, da wusste man, wie das läuft.*

Analytischer Kommentar: Da sich die nun präsentierten Berichtsauszüge wie die früheren Auszüge (Kap. 4.1) an eine Interviewerin wenden, die sowohl die finnischen als auch die deutschen Verhältnisse kennt, kommentieren wir die Auszüge wieder so, dass LeserInnen, denen der finnisch-deutsche Kontext nicht vertraut ist, sie dennoch ohne Probleme verstehen können sollten.

Explizit wird erwähnt, dass sich die Beschäftigung mit dem „Referat“ und mit der „Sprechstunde“ im Vorbereitungskurs während des Austauschstudiums ausgezahlt hat. Insbesondere deutet die Befragte an, dass es sich gelohnt hat, vorab die Angst vor dem mündlichen Referat zu nehmen („wenn man wusste, dass es muss nicht so so besonders sein, [...] ja dann war es doch irgendwie leichter dort zu gehen und selbst zu sprechen.“). Zu unerwarteter Erleichterung führte in diesem Fall die Erfahrung, dass die Referate der „deutschen Studenten“ doch „nicht so gut“ waren, wie sie in Kreisen von finnischen Austauschstudierenden oft gehandelt werden. (Bei der im Kurskonzept in Kapitel 3 erwähnten Begegnung der Tamperenser Kursteilnehmenden mit deutschsprachigen Austauschstudierenden werden auch studentische Gegenperspektiven thematisiert und Vergleiche angestellt.) Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Differenzierungsleistung der Befragten: Aus ihrer Erfahrung leitet sie nicht das Pauschalurteil ab, dass die Studierenden – in diesem Fall: in Deutschland – gar nicht so fleißig arbeiten (müssen), wie es das Hörensagen vermuten lässt, sondern sie relativiert die allgemeine Erwartung und meint, dass sich die deutschen Studierenden wenigstens an ihrer Gastuniversität und in ihrem Fach nicht so wie erwartet verhalten haben.

Als echtes Problem stellt auch diese Befragte den Umgang mit der „Hausarbeit“ dar, weil z. B. eine Minderleistung (12 statt 15 Seiten) von Lehrenden sanktioniert wird. Im Rückblick auf alle bislang angeführten Berichtsauszüge kann man an dieser Stelle festhalten, dass es sich im finnisch-deutschen Kontext bei der „Hausarbeit“ wohl um eine hochschulkulturelle Lücke handelt: An deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten gibt es eine Textsorte, die das finnische Studiensystem nicht kennt. Für den Vorbereitungskurs stellt diese eine besondere Herausforderung dar.

Die Relevanz der vorbereitenden Behandlung der „Sprechstunde“ für das Studium, die in Bericht 5 nur lapidar als nützlich eingeschätzt wird, wird in anderen Berichten ausführlicher dargestellt, z. B.:

Berichtauszug 6

Studentin (Wirtschaftswissenschaften), Universität Konstanz (1 Austauschsemester 2008)

*Für mich war es sehr nützlich, dass wir über die **Sprechstunde** gesprochen haben, weil weil ich, ich glaube ich mindestens 2 oder 3 Mal bin ich zur **Sprechstunde** gegangen, und das habe ich auch ziemlich schnell bemerkt, dass es wirklich so ist, wie Sie erzählt haben, dass es gar nicht so wie in Finnland ist, dass man einfach hinget und sagt was man will, sondern ja, sondern in Deutschland geht es anders. Und es ist auch wichtig zu wissen, dass man weiß, wie es geht und man sich vorbereiten kann, weil ja, es ist nicht so einfach ... Ja, es ist wichtig, dass man ein Modell hat, es ist wichtig zu wissen, wie man sich verhalten muss.*

*Also ich musste, ich glaube, ich hab für jeden Kurs etwas **Mündliches** gemacht, also ein **mündliches Referat** oder eine **Gruppenarbeit** oder so was, und so was nicht in Finnland und dafür ist es auch wichtig, das man schon hier in den Kursen, im Vorbereitungskurs viel das **Mündliche** oder **die mündliche Sprache** übt, weil das ist, für eine Finne kann es ein bisschen schwer sein.*

*Ja, ich finde, es ist wichtig, das man **1 Referat** schon vorher im dem Kurs, dem Vorbereitungskurs ein **Referat** macht, weil man auf Deutsch ... ich musste **3** halten und das habe ich hier in Finnland nicht.*

Analytischer Kommentar: Ausdrücklich hebt die Berichterstatteerin hervor, dass sich die ausführliche Behandlung der Gesprächssorte „Sprechstunde“ im Vorbereitungskurs als sehr nützlich erwiesen hat. In der Praxis stellt sich insbesondere das im Kurs erarbeitete Verhaltensmodell als nützlich heraus: Mit diesem Modell im Hinterkopf bemerkt man „ziemlich schnell“, dass eine Sprechstunde „in Finnland“ „anders“ abläuft als in „Deutschland“. Mehrfach erwähnt die Befragte, dass es wichtig ist, über ein „Modell“ der angemessenen Situationsbewältigung zu verfügen, was fremdsprachendidaktisch ausformuliert bedeutet, dass sie das gefragte Handlungsmuster bzw. Interaktionsschema und seine sprachlich-kommunikativen Realisierungsvarianten kennt. Diese Meinung verallgemeinert sie und betont nachdrücklich, wie wichtig es für finnische Studierende ist, „Mündliches“ und „mündliche Sprache“ zu üben, bevor man an deutschsprachige Universitäten geht. Eine weitere Gesprächssorte, die sie dieser allgemeinen Einschätzung subsumiert, ist das „mündliche Referat“.

Um zu belegen und zu veranschaulichen, dass und wie diesbezüglich bestimmte Themen in den studentischen Erfahrungsberichten immer wieder angesprochen werden, präsentieren wir abschließend noch einige Kurzauszüge:

Berichtauszug 7

Studentin (Sozialpädagogik), Universität Erfurt (1 Austauschsemester 2008)

*Es ist ganz wichtig zu wissen, wie die Struktur eines **Referates** ist, und das ist zu üben.*

*Wenn man ein **mündliches Referat** hält, sollte man auch mindestens so ein **Handout** schreiben, so ein etwas längeres von so 8 Seiten.*

*Ich möchte einen Kurs besuchen, aber dann habe ich bemerkt so jede Woche von 50 bis 100 Seiten auf Deutsch Texte lesen, es war nur **Vorlesung**, kein Seminar. Ich konnte das nicht machen, nicht.*

***Siezen und Duzen** ist wirklich ein Unterschied in der Kultur, das bemerkt man doch.*

Berichtauszug 8

Studentin (Politikwissenschaften), Freie Universität Berlin (1 Austauschsemester 2008)

*Man konnte schon verstehen, aber teilnehmen an den **Seminaren**, das war schwer. Lesen ging schon, aber man musste immer ein **Referat** halten und das war schwer. Und man musste so viele Punkte für die Kurse machen, das war schwer.*

*Am Anfang war es schwer, die **Bürokratie**, in der Bank habe ich nichts verstanden und dann beim Bürgeramt, die AOK, man muss so viel rumlaufen.*

Berichtauszug 9

Studentin (Verwaltungswissenschaften), ETH Zürich (1 Austauschsemester 2008)

*Ja, ich musste viele **E-Mails** schreiben in der Schweiz.*

*Ja, für mich war **die Sprache sehr schwierig** und es gab nicht so viel Information auf Englisch, und z. B. hier an der Uni gibt es viele Informationen für die Studenten, aber nicht so viel in Zürich.*

Die Wörter sind nicht so einfach, wenn man Management studiert und deshalb war es so schwierig zu verstehen.

Es ist gut, wenn man viele mündliche Übungen macht. Das ist gut.

Analytischer Kommentar: Aus den kurzen Stellungnahmen geht im Kern hervor, dass sich im Prinzip alles das, was bereits im Vorbereitungskurs behandelt wird, vor Ort als sehr nützlich erwiesen hat. Laut Auszug 7 ist es gut und wichtig, die Struktur eines „Referates“ und eines „Handouts“ zu kennen, wobei fraglich ist, ob hier „Handout“ auch „Thesepapier“ meinen kann. Ferner wird erwähnt, dass es sinnvoll ist, die Arbeitsbelastung (engl. workload) und das Problem von „Duzen und Siezen“ in der Vorbereitung anzusprechen. Aus dem Kontext der Auszüge 8 und 9 geht indirekt

hervor, dass einerseits die Deutschkenntnisse eine große Rolle bei der Abarbeitung des aus finnischer Sicht enormen Arbeitspensums spielen, dass andererseits aber auch das polyzentrische Deutsch eine große Herausforderung darstellt. Nicht nur sprechen muttersprachliche Dozenten in der Regel viel schneller und unartikulierter als DaF-Lehrende, darüber hinaus ist ihre mündliche Rede oft auch mundartlich gefärbt und von unterschiedlichem Jargon durchsetzt. Allein aus diesen Gründen, die von den Befragten natürlich nicht in DaF-didaktischer Metasprache wiedergegeben werden, lohnt es sich, im Vorbereitungskurs „viele mündliche Übungen“ (Auszug 9) zu machen.

Die studentische Betonung des „Mündlichen“ darf jedoch nicht zu dem Fehlschluss verleiten, dass das „Schriftliche“ im Vorbereitungskurs vernachlässigt werden dürfte. Obwohl sich in der kontrastierenden Wahrnehmung der Studierenden das „Mündliche“ als der hervorstechendste Unterschied zwischen einem Studium in Finnland und im deutschen Sprachraum darstellt, spielt auch das „Schriftliche“ eine Rolle, wie die Kommentare zur „Hausarbeit“ belegen. Insgesamt spiegelt sich in den studentischen Vergleichen, dass im finnischen Studium generell weniger studentische Eigeninitiative verlangt wird als im deutschsprachigen Studium, was sich unmittelbar auf studentisches Reden und Schreiben auswirkt. In Finnland ist wissenschaftspropädeutisches Schreiben stark auf die Abfassung von Bachelor- und Masterarbeit orientiert und wird in eigenen, teils thematisch ungebundenen Kursen systematisch geübt. Hierzu sind in Finnland in den letzten Jahren sehr viele Publikationen erschienen (wie z. B. Hirsjärvi et al. 2009). Zwar müssen finnische Studierende meist sprecherzieherische Übungen in der Muttersprache (Artikulation, Mimik, Gestik usw.) absolvieren, aber eine allgegenwärtige Schulung akademischer Diskussions- bzw. Diskursgewohnheiten ist tendenziell kaum vorhanden. Deshalb ergibt sich bei finnischen Austauschstudierenden der Eindruck, dass sich im Bereich des „Mündlichen“ eine größere Kluft auftut als beim „Schriftlichen“, wobei nicht vergessen werden darf, dass beide Ausdrücke als Chiffren für bestimmte Aktivitätskomplexe stehen.

Wie aus den vorstehenden Berichten nur am Rande hervorgeht, erkennen finnische Austauschstudierende natürlich auch im Lauf der Zeit, dass an der Gastuniversität auch einheimische Studierende und Lehrende bestimmte Richtlinien unterlaufen und gelegentlich nur vortäuschen, sich an gewisse Maximen zu halten. Doch auch an diesen mehr oder weniger häufigen Ausnahmen von der Regel erkennen die

Austauschstudierenden, dass an deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten ein anderer Wind weht als an finnischen.

5. Innovativer Kurs, Forschungsdesiderate, Lehrdefizite und Fazit

Die in Kapitel 4 erörterten Befragungsergebnisse und Einschätzungen beziehen wir nun zusammenfassend auf die in den Kapiteln 2 und 3 gemachten Kernaussagen, indem wir die beanspruchte Innovativität des Tamperenser Vorbereitungskurses *Deutsch in Alltag und Studium*, aber auch Forschungsdesiderate und Lehrdefizite erörtern. Wie bereits erwähnt, ist das aktuelle Kurskonzept bereits das Ergebnis zahlreicher Kursfeedbacks (sprachbiografisches Interview, Probe-TestDaF) und Nach-Austausch-Interviews. Es liegt auf der Hand, dass wir die folgenden Punkte (5.1-5.3) nicht in aller Ausführlichkeit, sondern wieder nur cursorisch und zugespitzt besprechen können. Dies soll ein Beispiel veranschaulichen: Während man vor 10-15 Jahren finnischen Studierenden noch lapidar mit auf die Reise gegeben hätte, dass sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz „mehr Eigeninitiative als hierzulande“ zeigen müssten, kann man diesen Rat inzwischen text- und gesprächssortenspezifisch konkret ausbuchstabieren, wie oben die Beispiele „Sprechstunde“ oder „Referat“ belegen. Man kann Studierenden heute klar aufzeigen, worin Sortenunterschiede konkret bestehen und wie sie sich darauf einstellen können. Da dies im Kurs berücksichtigt wird, werden z. B. Probleme bei der Rezeption deutschsprachiger Vorlesungen, wie sie Schlabach (1999, 2000) im deutsch-finnlandsschwedischen Kontrast am Beispiel von Perspektivierungs- und Bewertungshandlungen ermittelt hat, von den Befragten nur noch selten erwähnt. Dies ist nur *ein* Beispiel dafür, wie der Kurs im Laufe der Jahre seine Zielgenauigkeit erhöhen konnte und künftig erhöhen kann. Solche Ziele der Kursrevision bestimmen die nachfolgenden Ausführungen.

5.1 Innovativität des Tamperenser Vorbereitungskurses

Eine (alte) Erneuerung ist zunächst die Tatsache, dass dieser Kurs überhaupt eingerichtet wurde und bis auf Weiteres Bestand haben wird, was nicht an allen finnischen Universitäten selbstverständlich ist. Der Kurs selbst erfüllt eine Reihe von Kriterien, die längst nicht alle sprachpraktischen Kurse an Schulen und Hochschulen erreichen und die wir deshalb als besonders innovativ einschätzen:

- wissenschaftsbasiertes Lernmaterial
Für die Bestimmung von Zielverhalten, das im Kurs geübt und erprobt wird, werden linguistische Beschreibungen herangezogen und für den Kurs aufbereitet. Authentische Beispiele des Zielverhaltens dienen in der Regel als Anschauungs- und Analysematerial.
- wissenschaftsbasierte Lernprogression
Das Zielverhalten wird jeweils im Rückgriff auf einen 7-Schritte-Zyklus (teils mit Videokontrolle) eingeübt, der die Phasen der Bewusstmachung (Kognitivierung), Übung, Erprobung und Reflektion enthält. Im rekursiven Durchlauf dieses Zyklus wird allmählich ein Gespür für die Andersartigkeit des neuen Zielverhaltens aufgebaut.
- Maßgeschneidertes Vorgehen
Beim Tamperenser Vorbereitungskurs handelt es sich nicht um einen allgemeinen Informationskurs, sondern um einen Sprachkurs, der in Zielaktivitäten auf einem bestimmten Sprachniveau (A2+ – B1) einführt. Trotz sprachlicher Heterogenität der Lerngruppe werden Sprachkenntnisse auf einem überprüfbaren Niveau erreicht.
- Behandlung fachlicher Verschiedenheit
Da es sich um keinen fachspezifischen, sondern um einen Fächer übergreifenden Kurs handelt, werden im Kurs Fachkulturen und disziplinäre Unterschiede angesprochen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede wissenschaftlicher Darstellungsformen kursorisch behandelt.
- Nachhaltiges Lernen
Wie bereits erwähnt, geht es in diesem Kurs nicht einfach um ein Erlernen der deutschen Sprache im sprachsystematischen Sinn, sondern zugleich auch um die deutschsprachige Bewältigung bestimmter Zielsituationen. Mehrfaches Rollenspiel bzw. mehrfache Simulation gewährleistet die robuste Aneignung eines bestimmten Zielverhaltens.
- Sprachbiografisches Interview
Mit Hilfe des Fragebogens (siehe Anhang) werden die Sprachlernerfahrungen der Kursteilnehmenden vor Kursbeginn ermittelt, bei Kursbeginn summarisch im Kurs besprochen und in Einzelfällen durch ein persönliches Gespräch ergänzt. Der Fragebogen dient auch als Grundlage für individuelles Feedback (siehe nächsten Punkt).
- Professionelles individuelles Feedback
Alle Lernenden legen probeweise den *TestDaF* (mündlich und schriftlich) ab und erhalten sowohl individuelles schriftliches als auch individuelles mündliches Feedback, in dem sie auf ihre Stärken und Schwächen sowie auf Weiterlernhilfen aufmerksam gemacht werden.

Explizit erwähnt haben wir in unserem Beitrag lediglich den sprachbiografischen Fragebogen bzw. das sprachbiografische Interview sowie den Probe-TestDaF. Dennoch nehmen wir an, dass interessierte DaFler ohne Schwierigkeiten erkennen können, wie sich Stellungnahmen zu einzelnen der hier aufgeführten Kriterien im Kursfeedback der Nach-Austausch-Gespräche niederschlagen. Weitere empirische Aufschlüsse zu den Kriterien müssen künftigen Untersuchungen vorbehalten bleiben. – Neben dem Erreichten sind aber auch einige Forschungslücken und Probleme in der Lehre bzw. im Unterricht deutlich anzusprechen.

5.2 Forschungsdesiderate

Obwohl in Finnland Maßnahmen zur Vorbereitung auf Austauschstudien verbreitet sind, fehlt es gegenwärtig noch an Erfahrungsaustausch über Vorbereitungskurse, die so zielgenau konzipiert sind, wie wir es in diesem Beitrag ansatzweise dargestellt haben. Wer in Finnland einen solchen Kurs konzipieren und realisieren will, der wird früher oder später auch auf folgende Forschungsdesiderate treffen:

1. Fehlende Text- und Gesprächssortenbeschreibungen: Weder von allen finnischen noch von allen deutschen studienrelevanten Text- und Gesprächssorten liegen linguistische Beschreibungen vor, wie sich oben auch am Beispiel der „Hausarbeit“ herausstellte.
2. Fehlende kontrastive Text- und Gesprächssortenbeschreibungen: Von der Fehleranalyse (Miebs 2004) bis zu linguistisch fundierten deutsch-finnischen Ratgebern (z. B. Heine 2008) liegen viele sprachbezogene Hilfen vor, die sich jedoch meist auf die Satzebene beziehen. Es fehlen kontrastive finnisch-deutsche Beschreibungen von wissenschaftlichen Text- und Gesprächssorten (vgl. Hyvärinen & Piitulainen 2010, Piitulainen 2011, 2012, Szurawitzki 2012)⁶.
3. Ungeklärtes Verhältnis von Globalität und Lokalität: Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde davon ausgegangen, dass Studiengänge so harmonisiert werden, dass wenigstens in der EU so etwas wie ein homogener Studienraum entstehen könnte. Die oben angeführten studentischen Berichte zeigen, dass dies in *formalstruktureller* Hinsicht

⁶ Der im Frühsommer 2012 erschienene Sammelband zur „Rezension“ von Skog-Södersved/Parry/Szurawitzki (2012) kann in diesem Beitrag leider nicht mehr berücksichtigt werden.

zutrifft, da z. B. – anders als früher – viele ihrer im Ausland erbrachten Studienleistungen an der Heimuniversität anerkannt werden. Dies ist nach Bologna der Sinn studentischer Mobilität! Was die Berichte jedoch auch zeigen, ist, dass es in *aktivitätsstruktureller* Hinsicht nach wie vor große Unterschiede zwischen Studienfächern, Instituten und Universitäten gibt. Nicht *dass* man forscht, lehrt und studiert, ist strittig, sondern *wie* und *zu welchem Zweck* man dies konkret tut – das wird als unklar, unübersichtlich und desorientierend erfahren (vgl. Maeße 2010 a, b). Es stellt hohe Anforderungen an eine Kursleitung, diese schillernde Vielfalt im Kurs an authentischen Beispielen auf den Punkt zu bringen und auf ihre praktische Bewältigung vorzubereiten.

4. Die Wirksamkeit des Vorbereitungskurses: Generell ist es eine offene Frage, wie hochschulisches Probeverhalten den Praxistest besteht, d. h. inwiefern die Wirksamkeit oder Tauglichkeit von Schulung in der Praxis nachgewiesen werden kann. Wie dargestellt, gibt es zwar auch im beschriebenen Kurs praxisnahe Übungen und Prüfungen, aber ob sie auch halten, was sie als nachhaltig versprechen, ist schwer zu ermitteln. Ein probater Weg, den wir ausführlich dokumentiert und als innovativ erörtert haben, ist die systematische Auswertung von mündlichen Erfahrungsberichten gerade nach dem Austauschstudium.

5.3 Defizite in der Lehre

Bei der Lektüre unseres Beitrages hat sich vielleicht manche Leserin und mancher Leser gefragt, ob der beschriebene Kurs letztlich nicht doch zu hohe Ziele hat und mit zu komplexem Inhalt überfrachtet ist. Der Zweifel ist berechtigt, kann aber zerstreut werden, da allein schon die studentische Abstimmung mit Füßen entscheidend dazu beiträgt, dass der Kurs jedes Studienjahr wieder angeboten wird. Im Tamperenser Fall können wir sogar mitteilen, dass der Kurs um 1 ECTS-Punkt aufgestockt wurde, so dass nun auch die „Hausarbeit“ angemessen behandelt werden kann. Einerseits dürfen Studierende also beglückt sein, dass ein solcher Kurs überhaupt angeboten wird, andererseits ist jedoch zu bedauern, dass kursbezogene Ressourcen enorm begrenzt sind.

Wie früher angemerkt, ist es bedauerlich, dass wenigstens in Finnland bislang wenig Öffentlichkeit über sprach- bzw. länderspezifische Vorbereitungskurse hergestellt

worden ist. Wünschenswert ist jedenfalls, lokale Erfahrungen zusammenzuführen und verallgemeinernd aus solchen Erfahrungen zu lernen. Gemeinsam könnten auch die dringend benötigten authentischen Materialien erstellt, erprobt und dann mit Recht als *best practice*-Beispiele in Dozentenkreisen kursieren.

5.4 Fazit

Alles in allem kommen wir zu dem Ergebnis, dass auch in Zeiten der wechselseitigen Durchdringung von weltkulturellen Tendenzen und nationalen Pfadabhängigkeiten Austauschstudien weiterhin eine große Herausforderung darstellen. Eine transnationale Harmonisierung der Studiensysteme macht sich am ehesten auf der formalstrukturellen Ebene, d. h. bei der Organisation und Finanzierung der Austauschstudien bemerkbar. Im Studienalltag, also auf der aktivitätsstrukturellen Ebene, begegnen Austauschstudierende jedoch noch immer einer undurchsichtigen Vielfalt lokaler und nationaler Studienpraktiken, weshalb auch künftig eine gezielte Vorbereitung auf Austauschstudien lohnenswert erscheint. Alle drei Phasen – Studienvorbereitung, Austauschstudium, Studiennachbereitung – dienen letztlich den Zielen des heute nachdrücklich geforderten weltoffenen Studiums. In theoretischer Hinsicht bleibt es eine offene Frage, ob Vorbereitungsmaßnahmen der geschilderten Art letztlich einer welt- bzw. europaweiten Homogenisierung von Studienpraktiken zuarbeiten und daher ein Übergangsphänomen darstellen oder ob sie sich als Regelaktivitäten etablieren, die laufend in den Umgang mit national-, lokal- und fachkultureller Diversität einüben. In unterrichtspraktischer Hinsicht haben wir prototypisch nachgewiesen, *dass* und *wie* im Rückgriff auf gesprächs- und textlinguistisches Wissen sowie auf konstruktivistisches Lerndesign ein Vorbereitungskurs ausgearbeitet werden kann, der nachweislich zur sprachlich-kommunikativen Problembewältigung in Studienkontexten befähigt. Darüber hinaus haben wir dargelegt, wie man durch Nach-Austausch-Gespräche systematisch Wissen erfragen kann, das in Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels unmittelbar für Kursrevisionen bzw. -innovationen genutzt werden kann.

Bibliografie

Altmayer, Claus (2010) Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.) (2010), 2. Teilband, 1402-1413.

- Bärlund, Pia (2012) Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. *GFL* 2-3/2012, 158-184 (In dieser Nummer).
- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1995) *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden; Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bolton, Sibylle (Hrsg.) (2000) *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. München: Goethe-Institut.
- Bonner, Withold; Liimatainen, Annikki; Salminen, Olli; Schopp, Jürgen F. (Hrsg.) (2012) *Deutsch im Gespräch*. Berlin: Saxa.
- Bonner, Withold; Reuter, Ewald (Hrsg.) (2011) *Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Teilbände. Berlin; New York: de Gruyter.
- Bucher, Hans-Jürgen (2011) Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse von Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Harmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Schmidt, 123-156.
- Büker, Stella (1998) *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Claußen, Tina (2009) *Strategietraining und Schreibberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernerverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Daems, Claudia; Eichstädt, Ulrike (2012) Brückenschlag zwischen Ingenieurwissenschaften und Deutsch als Fremdsprache – Das ADOK-Projekt: Automatisierung und Deutsch im Online-Kurs. *GFL* 2-3/2012, 185-215 (In dieser Nummer).
- Duden (1996) *Deutsches Universal Wörterbuch A–Z*. 3., neu bearbeitete Auflage. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (1999) Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26/1, 3-24.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1983) *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und pragmatische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.) (2007): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.) (2003) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Eßer, Ruth (1997) „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2010) Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.) (2010), 1. Teilband, 509-517.

- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus didaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Günthner, Susanne (2010) Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.) (2010), 1. Teilband, 331-342.
- Habscheid, Stephan (2004) Gesprächsberatung in Organisationen und Institutionen. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Mit CD-ROM. Tübingen; Basel: Francke, 320-340.
- Heine, Antje (2008) *Funktionsverbgefüge richtig verstehen und verwenden. Ein korpusbasierter Leitfaden mit finnischen Äquivalenten*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Heinemann, Margot (2001) Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker; Antos; Heinemann; Sager (2001), 1. Teilband, 702-709.
- Helenius, Jenna (2011) *Die Krise des schulischen DaF-Unterrichts in Finnland. Explorative Bestandsaufnahme und Verbesserungsvorschläge*. Universität Tampere: Masterarbeit im Fach Deutsche Sprache und Kultur. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05057.pdf> [24.04.2012].
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula (2009) *Tutki ja kirjoita* [Forsche und schreibe]. 15., überarbeitete Auflage. Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, Irma; Piitulainen, Marja-Leena (2010) Kontrastive Analyse Finnisch-Deutsch. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.) (2010), 1. Teilband, 568-575.
- Hyvärinen, Marjo (2008) *Deutschsprachige Austauschstudenten in Finnland. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Erfahrungen von Studenten aus dem deutschen Sprachraum in Finnland*. Universität Tampere: Masterarbeit im Fach Deutsche Sprache und Kultur. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03075.pdf> [24.04.2012].
- Kaiser, Dorothee (2002) *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kiesendahl, Jana (2011) *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Schmidt.
- Kallmeyer, Werner (2000) Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2/2000, 227-252.
- Klingovsky, Ulla (2009) *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Kotthoff, Helga (1989) *Pro und Contra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1998) Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft*. Berlin; New York: de Gruyter, 133-142.

- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Teilbände. Berlin; New York: de Gruyter.
- Limberg, Holger 2010: *The Interactional Organization of Academic Talk. Office hour consultations*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Limberg, Holger; Locher, Miriam A. (Hrsg.) (2012) *Advice in Discourse*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Mäntynen, Anne; Shore, Susanna; Solin, Anna (Hrsg.) (2006) *Genre – tekstilaji* [Genre – Textsorte]. Helsinki: Suomalainen Kirjallisuus Seura.
- Maeße, Jens (2010 a) *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript.
- Maeße, Jens (2010 b) Der Bologna-Diskurs. Zur politischen Logik der Konsensdemokratie. In: Angermüller, Johannes; van Dyk, Silke (Hrsg.) *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt am Main; New York: Campus, 101-127.
- Meer, Dorothee (2003) *Sprechstundengespräche an der Hochschule*. „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mehlhorn, Grit, unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tiina; Helbig-Reuter, Beate; Kleppin, Karin (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicium.
- Miebs, Udo (2003) Höflichkeitssensible Bereiche der finnisch-deutschen Wirtschaftskommunikation und ihre Berücksichtigung in der Sprachschulung. In: Reuter, Ewald; Piitulainen, Marja-Leena (Hrsg.): *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 321-344.
- Miebs, Udo (2004) Zur schriftlichen Fehlerkorrektur bei Schreibübungen im ersten Germanistik-Studienjahr. In: Jäntti, Ahti; Nurminen, Jarkko (Hrsg.): *Thema mit Variationen. Dokumentation des VI. Nordischen Germanistentreffens in Jyväskylä vom 4.-9. Juni 2004*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 383-394.
- Münch, Richard (2009) *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nothnagel, Steffi (2010) Auslandssemester. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hrsg.) *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 433-461.
- Pihkala-Posti, Laura (2011) Zur Stellung des E-Learning im finnischen Deutschunterricht. In: Bonner; Reuter (Hrsg.) (2011), 369-380.
- Pihkala-Posti, Laura (2012) Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch „diginative“ Lernwege. *GFL* 2-3/2012, 114-137 (In dieser Nummer).
- Piitulainen, Marja-Leena (2011) Von Grammatik und Wortschatz bis zu Textsorten und Kulturunterschieden. Eine Übersicht über den Sprach- und Kommunikationsvergleich Finnisch – Deutsch. In: Lenk, Hartmut E. H. (Hrsg.): *FINNLAND – Geschichte, Kultur und Gesellschaft*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 367-405.

- Piitulainen, Marja-Leena (2012) Zur Relevanz der kontrastiven Textsortenforschung in germanistischer Forschung und Lehre. In: Bonner; Liimatainen; Salminen; Schopp (Hrsg.) (2012), 43-61.
- Prinz, Michael; Korhonen, Jarmo (Hrsg.) (2011) *Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum – Geschichte und Gegenwart. Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Tampere, 27. bis 29. Mai 2010*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Reuter, Ewald (2005) Der Forschungsplan. Auslandsgermanistische Erkundungen zur hochschuldidaktischen Funktion einer wissenschaftlichen Textsorte. In: Reuter, Ewald; Sorvali, Tina (Hrsg.): *Satz – Text – Kulturkontrast. Festschrift für Marja-Leena Piitulainen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 247-286.
- Reuter, Ewald (2006) ‚Kuschelstudium‘ im nordischen Wohlfahrtsstaat. Bologna-Prozess und DaF-Studien in der finnischen Germanistik. In: Caspar-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Midekke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.-19. November 2005 an der Universität Hannover. Mit CD-ROM*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 99-108. Online: <http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2006/neustrukturierungDaF.pdf> [24.04.12].
- Reuter, Ewald (2011 a) Veränderungskommunikation in Hochschulen – Die sprachliche Inszenierung universitären Organisationswandels. In: Nissilä, Niina; Siponkoski, Nestori (Hrsg.): *Kieli ja etiikka* [Sprache und Ethik]. *VAKKI Symposium XXXI, Vaasa 11.-12.2.2011*. Vaasa: Universität Vaasa, 309-320. http://www.vakki.net/publications/2011/VAKKI2011_Reuter.pdf [24.04.2012].
- Reuter, Ewald (2011 b) Wissenschaftliches Schreiben im finnischen Germanistikstudium. Bestandsaufnahmen und Aussichten. In: Prinz; Korhonen (Hrsg.) (2011), 345-355.
- Schlabach, Joachim (1999) Deutschsprachige Wirtschaftsvorlesungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wirtschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde – aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 255-268.
- Schlabach, Joachim (2000) „Damit kann ich natürlich gar nichts anfangen“ oder „Det är oftast för enkelspatigt“. Zu Bewertungen in deutschen und finnlandschwedischen Marketingvorlesungen. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Wirtschaftskommunikation kontrastiv*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 93-111.
- Schmitt, Reinhold (2007) Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In: Holly, Werner; Paul, Ingwer (Hrsg.): *Medialität und Sprache*. Bielefeld: Aisthesis, 26-53.
- Skog-Södersved, Mariann; Parry, Christoph; Szurawitzki, Michael (Hrsg.) (2012) *Sprache und Kultur im Spiegel der Rezension. Ausgewählte Beiträge der GeFoText-Konferenz vom 29.9. bis 1.10.2010 in Vaasa*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Sorjonen, Marja-Leena; Raevaara, Liisa (Hrsg.) (2006) *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä* [Alltagsangelegenheiten erledigen. Schaltergespräche in der Staatlichen Rentenversicherungsanstalt]. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Stammeier, Jenni (2006) *Narrative Konstruktion von nationalen Identitäten im Gespräch. Dargestellt am Beispiel von vier Interviewgesprächen mit*

- Deutschfinnen der zweiten Generation*. Universität Tampere: Magisterarbeit im Fach Deutsche Sprache und Kultur. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01489.pdf> [24.04.2012].
- Sucharowski, Wolfgang (2001) Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Brinker; Antos; Heinemann; Sager (Hrsg.) (2001), 2. Teilband, 1566-1576.
- Szurawitzki, Michael (Hrsg.) (2012) Kontrastive Wissenschaftssprachforschung / Contrastive Perspectives on Academic Discourse. *Linguistik online* 52, 2/2012. Online: http://www.linguistik-online.de/52_12/index.html [21.05.2012].
- TestDaF (2001) *Test Deutsch als Fremdsprache. Information für Hochschulen*. Hagen: TestDaF-Institut.
- Tuohimäki, Anri (2010) *Zur Anrede im Deutschen und im Finnischen am Beispiel von Erfahrungen der Tamperenser Germanistikstudenten*. Universität Tampere: Magisterarbeit im Fach Deutsche Sprache und Kultur. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04650.pdf> [24.04.2012].
- Ventola, Eija; Mauranen, Anna (eds.) (1996) *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Vogt, Karin (2011) *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wiesmann, Bettina (1999) *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.
- Ylönen, Sabine (1994) Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. In: *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics* XIII (1994), 89-113.
- Ylönen, Sabine (2007) Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien. Beispiel mündliche Hochschulprüfung. In: Ehlich; Heller (Hrsg.) (2006), 115-146.
- Ylönen, Sabine (2008) Von Strukturwissen und *Edutainment* zum Interaktionstraining: Was kann Sprachlernsoftware? Ergebnisse einer Feedback-Analyse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/docs/Yloenen.pdf> [21.05.2012].
- Ylönen, Sabine (2012 a) Quantitative und qualitative Methoden datengeleiteten Lernens. *GFL* 2-3/2012, 75-113 (In dieser Nummer).
- Ylönen, Sabine (2012 b) Internationalisierung der Hochschulen und die Rolle des Deutschen und anderer Fremdsprachen aus finnischer Perspektive. In: Bonner; Liimatainen; Salminen; Schopp (Hrsg.) (2012), 81-97.
- Ylönen, Sabine; Hahn, Martin (2004) *Euromobil – deutsches Programm. Multimediales Sprachlern- und Informationsprogramm zur Förderung studentischer Mobilität*. CD-ROM mit Webanbindung (aktualisierte Fassung 2008). Universität Jyväskylä: Zentrum für angewandte Sprachforschung. Kostenloser Download und Bestellung: <http://www.jyu.fi/euromobil> [24.04.2012].
- Ylönen, Sabine; Kivelä, Mari (2011) Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen an Universitäten und Hochschulen in Finnland. In: Prinz; Korhonen (Hrsg.), 303-318.

- Ylönen, Sabine; Tuorila-Kahanpää, Heidi (2006) Blended Learning in Preparation for Studying Abroad. <http://www.euro-mobil.org/publications/BlendedLearning.pdf> [21.05.2012].
- Ylönen, Sabine; Vainio, Virpi (2010) Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 4, 1, 29-49. http://apples.jyu.fi/article_files/Articles_2010_Ylonen_Vainio.pdf [21.05.2012].

Schlagwörter: Austauschstudium, wissenschaftliche Textsorte, wissenschaftliche Gesprächssorte, wissenschaftliches Schreiben, wissenschaftliches Arbeiten

Biografische Angaben

Brigitte Reuter ist Lektorin für Deutsche Sprache am Sprachenzentrum der Universität Tampere. Schwerpunkt in angewandter Forschung und Lehre: Deutsch als Fremdsprache, Wirtschaftsdeutsch, berufsbezogene Kommunikation. Erasmus-Austausch. (Mit-)Organisation und Durchführung zahlreicher Workshops zum berufsbezogenen DaF-Unterricht an Hochschulen und Universitäten.

Ewald Reuter ist Ordentlicher Universitätsprofessor für Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Tampere in Finnland. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Deutsch als Fremdsprache, Text- und Gesprächslinguistik, angewandte Linguistik, interkulturelle Wirtschafts- und Wissenschaftskommunikation, finnisch-deutsche Beziehungen. Mitherausgeber von *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache / Intercultural German Studies*. Letzte Buchveröffentlichungen: (mit Werner Kallmeyer und Jürgen F. Schopp) *Perspektiven auf Kommunikation. Festschrift für Liisa Tiittula zum 60. Geburtstag*, Berlin: Saxa (2010); (mit Withold Bonner) *Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009*, Frankfurt am Main: Lang (2011), Hrsg. Schwerpunkt: *DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht (GFL 3/2011)*.

Anhang: Sprachbiografischer Fragebogen

Fragebogen zum bisherigen Fremdsprachenlernen

(nach Mehlhorn et al. 2005: 165-166)

Name: _____

Hauptfach: _____

Nebenfach: _____

Studienjahr: _____

Welche Fremdsprachen hast Du bislang gelernt?

In der Schule:

Wie lange bzw. wie viele Kurse?

Wann hast Du das Abitur gemacht?

Jahr: _____

Wie viele Deutschkurse hast Du im Gymnasium (lukio) besucht: _____

Hast Du Deutsch als Abiturfach gehabt?

ja

nein

Welche Fremdsprachen hast Du bisher am Sprachenzentrum der Universität Tampere gelernt:

Warum hast Du diese Sprachkurse besucht?

Hast Du eine Sprache am Sprachenzentrum **neu** angefangen zu lernen?

ja nein

Wenn ja, welche? _____

Welche anderen Deutschkurse hast Du bisher am Sprachenzentrum besucht?

Hast Du eine längere Zeit (mehr als 1 Monat) in einem Land gelebt, dessen Sprache Du gelernt hast / lernst?

ja nein

Wenn ja, in welchem Land / in welchen Ländern?

Wie lange hast Du dort gelebt?

Was war der Grund Deines Aufenthaltes in diesem Land / diesen Ländern?

Hast Du Kontakt zu Muttersprachlern, deren Fremdsprachen Du gelernt hast?

ja nein

Wenn ja, in welcher Sprache / welchen Sprachen kommuniziert ihr?

schriftlich (z.B. SMS):

mündlich:

Was tust Du, um Deine Fremdsprachenkenntnisse zu erhalten oder zu verbessern? Gib bitte konkrete Beispiele!

Wie viel Zeit verwendest Du pro Woche für das Erlernen welcher Fremdsprache (z.B. in diesem Semester)?

1. Fremdsprache _____

2. Fremdsprache _____

a) keine

a) keine

b) 30 Minuten

b) 30 Minuten

c) ca. 1 Stunde

c) ca. 1 Stunde

d) mehr als 1 Stunde wie viel: _____

d) mehr als 1 Stunde wie viel: _____

Wenn Du in diesem Semester weitere Fremdsprachen lernst, nenne sie bitte:

Machst Du in irgendeiner Form regelmäßig Wortschatzarbeit in einer oder in mehreren Fremdsprachen, die Du lernst?

ja

nein

Wenn ja, was machst Du konkret?

Wie gehst Du vor, wenn Du einen (Fach-) Text lesen musst? Beschreibe bitte die einzelnen Schritte:

1. _____

2. _____

3. _____

Was tust Du konkret, um Dein Hörverständnis zu verbessern?

In welchen Bereichen sind Deine Deutschkenntnisse am besten?

In welchem Bereich / welchen Bereichen hast Du die meisten Schwierigkeiten mit der Deutschen Sprache?

Welche Fertigkeit (Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen) möchtest Du im Deutschen besonders verbessern?

Besuchst Du in diesem Semester noch einen anderen Deutschkurs?

ja nein

Wenn ja, welchen? _____

Aus welchen Gründen hast Du Dich für diesen Kurs angemeldet?

1.

2.

3.

Was möchtest Du in diesem Kurs ganz besonders lernen?

Stell Dir vor, Du möchtest Deine Deutschkenntnisse auch noch nach dem Ende dieses Kurses verbessern, um Dich weiter auf Dein Austauschstudium oder Dein Auslandspraktikum vorzubereiten: Was würdest Du tun und wie würdest Du das tun?

1. Was?

1. Wie?

2. Was?

2. Wie?

3. Was?

3. Wie?

4. Was?

4. Wie?

Vielen Dank für Deine Mitarbeit und viel Erfolg beim Deutschlernen!