

Die Wirkung mehrwöchiger, individueller Sprachaufenthalte an Gymnasien



Céline Schläpfer

Masterarbeit

2023

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Die Wirkung mehrwöchiger, individueller Sprachaufenthalte an Gymnasien

Masterarbeit

Verfasserin

Céline Schläpfer
Bettenstrasse 26c
9212 Arnegg

eingereicht am 8. Dezember 2023

Betreuung

Dr. phil. Mathias Piconi
Institut Fachdidaktik Sprachen

Co-Betreuung

Dr. Robert Hilbe
Institut Fachdidaktik Sprachen
Institut Kompetenzdiagnostik

Abstract

Viele Schweizer Gymnasien schreiben ihren Schülerinnen und Schülern einen obligatorischen Sprachaufenthalt vor. Dieser ist in der Regel von ähnlicher Dauer, wird jedoch meist individuell organisiert und unterscheidet sich somit im Setting. Aus diesem Grund und weil es sich dabei um eine grössere Investition handelt, stellt sich die Frage, inwiefern die Schülerinnen und Schüler tatsächlich davon profitieren.

Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, herauszufinden, ob und inwiefern sich die allgemeine Sprachkompetenz von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten während eines mehrwöchigen, individuellen Sprachaufenthaltes verändert. Dazu wurde bei Schülerinnen und Schülern der Kantonsschule Wattwil der aktuelle Sprachstand vor, direkt nach und ein Jahr nach dem Sprachaufenthalt gemessen und miteinander verglichen. Zudem wurde untersucht, wie sich Faktoren wie Setting, persönliche Einstellung und persönliche Disposition auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz auswirkten. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed Methods Ansatz gewählt, da auch die subjektiven Erfahrungen, die mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung verknüpft wurden, in die Auswertung einfließen sollten.

Die Untersuchung ergab, dass ein Sprachaufenthalt wie er an der Kantonsschule Wattwil durchgeführt wird, nachweislich positive Auswirkungen auf die allgemeine Sprachkompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hatte. Mittels multipler linearer Regression konnten zudem zwei signifikante Faktoren identifiziert werden, die sich bei der untersuchten Stichprobe entscheidend auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz auswirkten. Als relevante Faktoren wurden sowohl die gewählte Sozialform in Bezug auf das Setting als auch das Ausgangsniveau der allgemeinen Sprachkompetenz identifiziert. Darüber hinaus ergab die Auswertung der qualitativen Daten eine äusserst positive Resonanz bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, wodurch weitere Chancen von Sprachaufenthalten aufgezeigt werden konnten, die zuvor nur wenig Beachtung erfahren hatten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Inhaltsverzeichnis	II
1 Einleitung und Relevanz des Themas	4
2 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand	7
2.1 Chancen und Defizite von Sprachaufenthalten	7
2.1.1 Sprachkompetenz und Sprachlernmotivation	8
2.1.2 Soziale Interaktion.....	8
2.1.3 Gastfamilien	9
2.1.4 Kultureller Austausch	11
2.2 Definition allgemeine Sprachkompetenz	12
2.2.1 Linguistische Kompetenz	12
2.2.2 Soziolinguistische Kompetenz.....	13
2.2.3 Pragmatische Kompetenz	14
2.3 Definition persönliche Disposition	15
2.4 Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz	16
3 Forschungsfragen	20
4 Methodisches Vorgehen	21
4.1 Forschungsdesign	21
4.2 Stichprobe	22
4.3 Datenerhebung	23
4.3.1 Erhebung der allgemeinen Sprachkompetenz.....	23
4.3.2 Erhebung des Settings und der subjektiven Erfahrungen	25
4.4 Datenanalyse	28
4.4.1 Analyse der quantitativen Daten.....	28
4.4.2 Analyse der qualitativen Daten.....	32
5 Ergebnisse	34
5.1 Entwicklung der Sprachkompetenz	34
5.1.1 Vergleich t1 und t2	34

5.1.1.1	Alle Sprachen.....	35
5.1.1.2	Englisch	39
5.1.1.3	Französisch.....	43
5.1.1.4	Italienisch	47
5.1.1.5	Spanisch	51
5.1.2	Vergleich Testresultate und Fachnoten	55
5.1.3	Effektive Wirkung der festgelegten Einflussfaktoren	56
5.1.3.1	Setting.....	62
5.1.3.2	Persönliche Einstellung.....	62
5.1.3.3	Persönliche Disposition	63
5.1.3.4	Zusammenfassung.....	63
5.1.4	Vergleich t2 und t3	64
5.1.4.1	Alle Sprachen.....	64
5.1.4.2	Englisch	65
5.1.4.3	Französisch.....	66
5.1.4.4	Italienisch	67
5.1.4.5	Spanisch	67
5.2	Subjektive Erfahrungen	68
5.2.1	Subjektive Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten	68
5.2.1.1	Ängste und Sorgen	68
5.2.2	Einfluss der Erfahrungen auf die persönliche Einstellung	69
5.2.3	Bewertung des Sprachaufenthaltes	70
5.2.3.1	Interkulturelle Erfahrung	73
5.2.3.2	Aufenthalt in einer Gastfamilie.....	74
5.2.3.3	Sprachlicher Lernfortschritt	75
6	Diskussion.....	77
6.1	Forschungsfrage 1	77
6.2	Forschungsfrage 2.....	84
7	Fazit und Ausblick.....	90
	Danksagung.....	93

Literaturverzeichnis	94
Abbildungsverzeichnis	97
Tabellenverzeichnis	99
Hilfsmittelverzeichnis.....	99
Eigenständigkeitserklärung.....	100
Anhang.....	101
A) Umfrage vor dem Sprachaufenthalt.....	101
B) Umfrage nach dem Sprachaufenthalt	103
C) Hintergrundinformationen zum Sprachtest.....	108

1 Einleitung und Relevanz des Themas

An den St. Galler Gymnasien ist ein Zeitfenster für das Absolvieren eines Sprachaufenthaltes vorgesehen, der meist mehrere Wochen dauert und den Besuch einer Schule im Sprachgebiet mit Unterkunft in einer Gastfamilie vorsieht. Dieser Aufenthalt soll dazu beitragen, die Sprachkompetenzen der Jugendlichen zu verbessern. So sollen sie auf die Maturitätsprüfungen vorbereitet werden, für die ein Niveau B2 vorgesehen ist. Um die Durchführung eines solchen Sprachaufenthaltes auf der Gymnasialstufe zu rechtfertigen, nun ein Einblick in den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen, der seit dem Jahre 1994 die wesentlichen Ziele der zu unterrichtenden Fächer festhält sowie in das Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR). Für diese Arbeit von Interesse sind speziell die Kompetenzen des Rahmenlehrplans, die für den kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich festgehalten wurden. Hierbei wird das Kommunizieren als Schlüsselkompetenz und folglich als Schwerpunkt des Sprachunterrichts verstanden, welche auf erweiterten Sprachkenntnissen beruht. Zentral ist sowohl das korrekte Verstehen als auch eine adäquate, differenzierte und vor allem situations- und normengerechte Ausdrucksweise und Begrifflichkeit (EDK, 1994, S. 17). Mit dieser Kompetenz und den formulierten Zielen, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Fremdsprachunterricht dazu befähigt werden sollen, «sich in der Welt sprachlich zurechtzufinden» (EDK, 1994, S. 41) und «sich auszudrücken und andere zu verstehen» (EDK, 1994, S. 41) beschreibt der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen die zu erreichende Sprachkompetenz. Diese deckt sich mit dem im MAR festgehaltenen Bildungsziel, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Fremdsprachen ihre Kommunikationsfähigkeiten entfalten können. Dies äussert sich durch die Fähigkeit, in der Fremdsprache klar, treffend und einfühlsam zu kommunizieren (EDK, 1995, S. 3).

Weiter hält im Rahmenlehrplan die Grundkompetenz des Kompetenzbereichs *am kulturellen Leben teilnehmen* Folgendes fest:

«Die Jugendlichen lernen, dass Kommunikation immer in einem kulturellen Umfeld stattfindet und Gewohnheiten, Werte und ästhetische Kriterien vermittelt. Letzten Endes beruht Kommunikation auch auf kultureller Entdeckungsfreude.» (EDK, 1994, S. 17)

Ergänzend dazu wird im Kompetenzbereich *andere Kulturen kennenlernen* formuliert, dass Schülerinnen und Schüler neue Ansichten, Kultur- und Lebensformen erfahren müssen, um ihr familiäres und lokales Umfeld zu überwinden und ihren Horizont zu erweitern (EDK, 1994, S. 18). Obschon weder der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen noch das Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen eine Notwendigkeit für das Absolvieren eines Sprachaufenthaltes vorgibt, so hat sich ein solcher in vielen Gymnasien der Schweiz durchgesetzt. Dabei hängt die Wahl der Sprachregion und der Sprache vom

gewählten Schwerpunktfach ab. Wer beispielsweise Italienisch oder Spanisch lernt, verbringt den Sprachaufenthalt in einem italienisch- oder spanischsprachigen Gebiet; alle anderen Schülerinnen und Schüler wählen hingegen zwischen einer englisch- und französischsprachigen Region.

Einerseits ist ein solcher Sprachaufenthalt als Lernmöglichkeit und Bereicherung anzusehen, doch andererseits stellt er für die Eltern eine gewisse finanzielle Herausforderung dar, da er mit privaten Mitteln bezahlt werden muss. Bei einem dreiwöchigen Aufenthalt ist für die Schule, Unterkunft in der Gastfamilie, Reise und Verpflegung mit 3'000 Franken zu rechnen, was gerade für Familien aus einfachen Verhältnissen zu einer hohen finanziellen Belastung führt. An der Kantonsschule in Wattwil beispielsweise wird ein dreiwöchiger Sprachaufenthalt im dritten Schuljahr verlangt. In bilingualen Klassen fällt zudem ein zweiter Sprachaufenthalt in einer englischsprachigen Region an. Dieses Obligatorium kann kritisch betrachtet werden. So stellt sich die Frage, ob der erwartete Lernertrag wirklich so hoch ist, dass es sich lohnt, einen solchen Sprachaufenthalt durchzuführen, oder ob es nicht besser wäre, ihn als fakultativ einzustufen und den Jugendlichen eine Alternative anzubieten, um deren Eltern finanziell zu entlasten. Ziel dieser Arbeit ist es folglich, zu messen, ob durch einen solchen Sprachaufenthalt sprachliche Fortschritte erzielt werden können und dabei das gewählte «Setting» zu berücksichtigen. Mit Setting ist gemeint, wie der Sprachaufenthalt organisiert wird: Gehen die Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Gruppen? Leben sie in einer Gastfamilie oder nicht? Solche Faktoren sollen im Rahmen einer teilstandardisierten Onlineumfrage erfasst werden. Zudem soll ermittelt werden, ob die persönliche Einstellung oder die persönliche Disposition einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Die persönliche Einstellung bezeichnet affektive Faktoren des Fremdsprachenerwerbs, kann entweder positiv oder negativ sein und ist vor respektive nach dem Sprachaufenthalt nicht zwingend dieselbe, da sie sich aufgrund persönlicher Erfahrungen verändern kann. Zudem hat sie einen Einfluss auf die Risikobereitschaft und Belastbarkeit (Roche, 2020, S. 42-43). Die persönliche Disposition, auch Persönlichkeitsdisposition genannt, beschreibt hingegen charakterisierende Merkmale eines Menschen, welche mindestens eine mittelfristige zeitliche Stabilität aufweisen. Die persönliche Disposition ist aus dem Grund relevant für diese Arbeit, da sie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dazu veranlasst in der Situation des Sprachaufenthaltes ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, welches allenfalls Auswirkungen auf den Lernzuwachs haben kann (Asendorpf, 2004, S. 4-11). Einen weiteren Fokus dieser Arbeit stellen die subjektiven Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten während des Sprachaufenthalts dar. Infolgedessen werden in der Onlineumfrage zusätzlich Items enthalten sein, die zu diesem Aspekt Aufschluss geben sollen. Mit dem Ziel ihre allgemeine Sprachkompetenz zu messen, werden die Schülerinnen und Schüler der Kantonsschule Wattwil dreimal einen Sprachtest lösen – ein paar Wochen vor,

unmittelbar nach und etwa einem Jahr nach dem Sprachaufenthalt. Dabei wird auf bereits bestehende, erprobte Online-Tools zurückgegriffen. Da sich die angesprochene allgemeine Sprachkompetenz aus verschiedensten Aspekten zusammensetzt, muss dieser Begriff zunächst einmal definiert werden. Zumal beide in Betracht gezogenen Online-Tools sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, kurz GER, stützen, verwendet diese Arbeit die darin festgehaltene Definition der kommunikativen sprachlichen Kompetenz als Grundlage, welche unter dem Begriff allgemeine Sprachkompetenz zusammengefasst wird. Sie setzt sich aus drei Kernkompetenzen zusammen, welche mehrere verschiedene Kompetenzen zusammenfassen. In Kapitel 2.2 folgt eine ausführliche Beschreibung der kommunikativen sprachlichen Kompetenz.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Schulleitung der KSW bereits über die Durchführung dieser Arbeit informiert wurde. Aus dem folgenden Auszug einer E-Mail geht hervor, dass die Unterstützung der Schulleitung gewiss ist und die Anfrage auf ein sehr positives Feedback gestossen ist. Es handelt sich hierbei um eine E-Mail zwischen Mathias Piconi, der diese Arbeit betreut und Lehrer an der KSW ist und Lukas Lütolf, dem Prorektor des 3. und 4. Gymnasiums an der KSW.

«Aus meiner Sicht ist das eine interessante Arbeit, die zudem eine gute Möglichkeit bietet, um unsere Sprachaufenthalte umfassend zu evaluieren. [...] Ich wäre hier auch bereit, den entsprechenden Aufwand seitens der KSW mitzutragen und die Ergebnisfindung nach Kräften zu unterstützen. Mir ist es, wie Du ja bereits weisst, ein grosses Anliegen, die Sprachaufenthalte, Praktika, etc. so zu gestalten, dass sie den Schülerinnen und Schülern einen echten Nutzen bringen und in dem Zusammenhang ist natürlich eine Evaluation des jetzigen Systems eine gute Möglichkeit, um unser System zu überprüfen.» (Lütolf, 2022)

Die Durchführung dieser Arbeit begründet sich nicht ausschliesslich darin, dass deren Ergebnisse für die KSW von erheblichem Interesse sind. Auch für die spätere Lehrtätigkeit der Autorin sind sie von Bedeutung. Schliesslich ist das Wissen über die Wirkung von Sprachaufenthalten enorm hilfreich, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler bei diesem Thema zu beraten und zu unterstützen. Ausserdem tragen auch persönliche Beweggründe der Autorin dazu bei, dass sie ihr Wissen in diesem Thema weiter vertiefen möchte. Zum Beispiel, dass sie selbst bereits mehrere Sprachaufenthalte in den unterschiedlichsten Settings und Sprachen absolviert hat.

2 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand

Zur Wirkung von Sprachaufenthalten auf die allgemeine Sprachkompetenz unter Berücksichtigung des Aufenthaltssettings liegen erst wenige Studien vor, wobei sich der grosse Teil auf Sprachaufenthalte im tertiären Bildungssektor fokussiert. Deshalb erweist sich eine Masterarbeit zur Erforschung der Wirkung mehrwöchiger, individueller Sprachaufenthalte am Gymnasium als Chance. Ein Beispiel für eine Arbeit mit ähnlicher Fragestellung ist diejenige von Hans-Peter Hodel zum Thema *Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren*. Dabei versuchte er der Frage auf den Grund zu gehen, welche Wirkung der 1999 eingeführte Sprachaufenthalt namens *Stage* an der Kantonsschule Obwalden in Sarnen zeigte. Hierbei handelte es sich um einen obligatorischen, vierwöchigen und individuellen Sprachaufenthalt (Hodel, 2004, S. 397). Das Vorgehen der in Hodels Arbeit durchgeführten Untersuchung zur Wirkung des beschriebenen Sprachaufenthaltes dient dieser Arbeit in gewissen Punkten als Orientierung. Gearbeitet wurde im Hinblick auf die Bestimmung des Sprachniveaus mit Tonbandaufnahmen, und um die subjektive Wahrnehmung des Aufenthalts zu untersuchen, wurden die Stagiaires aufgefordert, während des Aufenthalts ein Tagebuch zu führen, sowie nach dem Aufenthalt einen Fragebogen auszufüllen (Hodel, 2004, S. 398). Eine für diese Arbeit relevante Schlussfolgerung Hodels ist unter anderem, dass sich die Kompetenzbeschreibungen des GER als brauchbar erwiesen haben (Hodel, 2004, S. 415). Daran anknüpfend wird für diese Arbeit ein Sprachtest verwendet, der auf den GER abgestimmt ist. Dabei handelt es sich um den Einstufungstest der Migros-Klubschule. Für die Messung des Sprachniveaus liegen also erprobte und als brauchbar bewertete Messinstrumente vor (vgl. Kapitel 4.3).

Obwohl erst wenige Studien in diesem Themenbereich durchgeführt wurden, liegen dennoch einige Ergebnisse zu Sprachaufenthalten generell, also nicht ausschliesslich auf der Sekundarstufe II, vor. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel aufgeführt.

2.1 Chancen und Defizite von Sprachaufenthalten

Abhängig davon wie ein Sprachaufenthalt gestaltet wird, eröffnen sich die unterschiedlichsten Chancen. Während einige Personen lediglich die Verbesserung ihrer Sprachkompetenz im Fokus haben, wünschen sich andere Personen einhergehend einen kulturellen Austausch, das Knüpfen möglichst vieler Bekanntschaften oder eine Pause vom Alltag. Ausserdem bietet der Sprachaufenthalt eine Abwechslung zum von Routine geprägten Sprachunterricht, denn der Sprachaufenthalt zeichnet sich durch neue Motivationen, Ziele, Rollen und Interaktionspartner aus (Hodel, 2004, S. 401). Viele Jugendliche sehen einen Sprachaufenthalt zudem als Gelegenheit, zum ersten Mal, ohne ihre Eltern ein fremdes Land zu besuchen.

Folgend wird spezifisch auf die Chancen und Defizite von Sprachaufenthalten in den Bereichen Sprachkompetenz und Lernmotivation, soziale Interaktion, Gastfamilien und kultureller Austausch eingegangen, wobei relevante empirische Erkenntnisse vorgestellt werden, die im Verlauf dieser Arbeit wieder aufgegriffen werden.

2.1.1 Sprachkompetenz und Sprachlernmotivation

Eine der offensichtlichsten Chancen und oftmals das angestrebte Ziel ist die Entwicklung der Sprachkompetenz. Wer einen Sprachaufenthalt absolviert, erwartet diesbezüglich insbesondere eine Verbesserung im Bereich der pragmatischen Kompetenzen (vgl. Tabelle 1). Allerdings können auch andere Bereiche der Sprachkompetenz – also die linguistischen und soziolinguistischen Kompetenzen – von einem Sprachaufenthalt profitieren. Ob und in welchem Ausmass sich eine Person verbessert, ist allerdings abhängig von verschiedenen Aspekten, wie dem sprachlichen und kognitiven Niveau der Person (Segalowitz & Freed, 2004, S. 196). Wie sich die allgemeine Sprachkompetenz entwickelt und welche Faktoren diese Entwicklung beeinflussen, wird in Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt. Darüber hinaus ist erwiesen, dass ein gelungener Sprachaufenthalt in hohem Masse zu einer Steigerung der Sprachlernmotivation führt (Heinzmann et al., 2014, S. 7). Somit profitieren Austauschschülerinnen und Austauschschüler im Idealfall gleich doppelt.

2.1.2 Soziale Interaktion

Durch den Aufenthalt im Sprachgebiet der zu erlernenden Fremdsprache, sind die Austauschschülerinnen und Austauschschüler gezwungen, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Folglich wird angenommen, dass sie dadurch wesentlich mehr Kontakt mit der Fremdsprache haben und diese schneller erlernen als zuhause (Magnan & Back, 2007, S. 44). Segalowitz und Freed (2004, S. 184) bestätigen, dass die soziale Interaktion mit Personen mit der Zielsprache als Erstsprache (L1) als essenzieller Einflussfaktor für die Verbesserung der Sprachkompetenz gesehen werden kann. Diese These von Magnan und Back (2007, S. 45) unterstützt, dass fernsehen, Zeitung lesen, Musik hören oder das Verfolgen von Gesprächen in der Fremdsprache zwar attraktive Lerngelegenheiten beschreiben, sie allerdings bei weitem nicht so effektiv sind, wie die direkte Kommunikation mit Personen, deren L1 die Zielsprache ist. Wiederum gibt es auch Personen, die aus verschiedenen Gründen Angst vor der Interaktion mit Personen mit der Zielsprache als L1 haben und diese daher vermeiden (Allen & Herron, 2003, S. 377). Gemäss Hodel (2004, S. 401) ist jedoch die gesamte Austauschsituation von einer gewissen Fremdheit geprägt, die Angst auslösen kann, da die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über andere Konventionen oder Repertoires verfügen als die Personen, mit denen sie interagieren. Diese Unterschiede würden unweigerlich zu Kommunikationsproblemen führen. Es gilt jedoch, selbstständig Handlungsstrategien zu entwickeln, um diese

Situationen erfolgreich zu bewältigen und somit soziale Interaktionen kompetent zu gestalten (ebd.). Auch dies stellt eine Kompetenz dar, die durch einen Sprachaufenthalt gefördert werden kann.

Viele Austauschstudierende möchten ausserdem während ihres Auslandsaufenthaltes neue Bekanntschaften schliessen. Wird während dieser Zeit beispielsweise eine Sprachschule besucht, so interagieren sie oft mit Personen, deren Erstsprache die gleiche ist oder die eine andere Erstsprache als die zu erlernende Fremdsprache haben. Dies birgt die Gefahr, dass sich ihre Sprachkompetenz nur wenig oder gar nicht verbessert, obwohl sie zum Beispiel mit einer Person derselben Erstsprache in der zu erlernenden Fremdsprache kommunizieren (Magnan & Back, 2007, S. 51). Das könnte daran liegen, dass in einer Konversation beiden Parteien essenzielle sprachliche Mittel fehlen und sie dadurch auf einem niedrigen sprachlichen Niveau miteinander kommunizieren. Dies bietet keinen neuen Input und hat deswegen keinen oder nur einen geringen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz (Magnan & Back, 2007, S. 52). Hingegen scheint die Interaktion in der zu erlernenden Fremdsprache mit Personen, die eine andere Erstsprache haben, effektiv zu sein. Wenngleich nicht im gleichen Masse wie mit Personen mit der Zielsprache als L1. Voraussetzung ist, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner sprachlich kompetenter ist. Es scheint, dass diese Personen im Vergleich zu Personen mit der Zielsprache als L1 besser in der Lage sind, während des Gesprächs bestimmte Hilfestellungen zu geben. Ausserdem trauen sich diejenigen Austauschschülerinnen und Austauschschülern, die die Interaktion mit Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern meiden eher, mit solchen Personen zu sprechen (Magnan & Back, 2007, S. 53-55).

2.1.3 Gastfamilien

Einige Personen berichteten nach Absolvieren eines Sprachaufenthaltes, dass sie ihre Unterkunft bei einer Gastfamilie als enorme Bereicherung wahrgenommen haben. So hätten sie nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell und menschlich davon profitieren können (Greder-Specht et al., 2006, S. 16). Ferner betonten auch mehrere Studierende aus der Studie von Magnan und Back (2007, S. 50), die Signifikanz des Aufenthaltes in einer Gastfamilie, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern. Wichtig ist jedoch, dass sich die aufgenommenen Personen als offen und integrationsfähig zeigen, damit der Aufenthalt gelingt und alle davon profitieren können (Hodel, 2004, S. 409). Kienesberger (2009) zitiert in ihrer Diplomarbeit verschiedene Gasteltern. Einer mexikanischen Gastmutter zufolge ist die Offenheit und das Selbstvertrauen von Austauschschülerinnen und Austauschschülern weitaus wichtiger, um einen erfolgreichen Sprachaufenthalt in einer Gastfamilie zu absolvieren, als das Sprachniveau (Kienesberger, 2009, S. 16-18). Zudem spielt das Familienverständnis der Austauschschülerinnen und Austauschschüler eine wesentliche Rolle. Personen, die in ihrer Vergangenheit die Scheidung der

Eltern miterlebt haben, empfinden es tendenziell als grössere Herausforderung, mit ihrer Gastfamilie zu interagieren und sich zu integrieren. Dies trifft auch auf Personen zu, die ein enges Verhältnis zu ihren Eltern und ihrer Familie pflegen (Kienesberger, 2009, S. 16-18). Schafft es die Austauschschülerin oder der Austauschschüler, sich in die Familie zu integrieren, so stellen Konversationen während des gemeinsamen Essens eine ausgezeichnete Lernmöglichkeit dar. Hierbei eröffnet sich die Gelegenheit, sich über das Erlebte, kulturelle Werte oder über das Essen zu unterhalten. Dadurch wird die Sprachverwendung in informellen, familiären Situationen geübt (Kienesberger, 2009, S. 16-18). Ebenso wird argumentiert, dass Gastfamilien einen authentischen und qualitativ hochwertigen Input in der Zielsprache ermöglichen, welcher für das Sprachenlernen vorteilhafter sei als der Input von Personen, mit einer anderen Erstsprache, den eine Person beispielsweise in einem Wohnheim erhält (Rivers, 1998, S. 492).

Genauso wie Austauschschülerinnen und Austauschschüler verschieden sind, so sind es auch die Gastfamilien. Entsprechend ist nicht jede Gastfamilie gleich geeignet, was als Nachteil zu verstehen ist. Einerseits kann es sein, dass sich Gasteltern zu fürsorglich verhalten, was sich negativ auf das Verhalten ihrer Schützlinge auswirken kann. Als Folge beginnen sich diese zunehmend aus dem Familienleben herauszunehmen und zu isolieren (Kienesberger, 2009, S.16-18). Andererseits kommt es auch vor, dass gewisse Gastfamilien lediglich Interesse daran haben, mit dieser Tätigkeit zusätzlich Geld zu verdienen und weniger, einen kulturellen Austausch zu ermöglichen (ebd.).

Obschon viele Studien den Aufenthalt in Gastfamilien als gewinnbringend in Bezug auf die Sprachkompetenz bezeichnen, gibt es ebenfalls Studien, die keinen Zusammenhang feststellen konnten. Ein Beispiel hierzu ist die Studie von Rivers (1998). Er interpretierte die zwischen 1976 und 1996 gesammelten Daten der American Council of Teachers of Russian Student Records Data Base, welche den Zuwachs der Sprachkompetenz in den Bereichen Sprechen, Verstehen und Lesen von 2'529 Probandinnen und Probanden ermittelte, die ihren Aufenthalt sowohl in Gastfamilien als auch in Wohnheimen absolvierten (Rivers, 1998, S. 492). Rivers (1998, S. 495-496) kam zu dem Ergebnis, dass Austauschschülerinnen und Austauschschüler, die in Wohnheimen lebten, im Bereich Sprechen signifikant grössere Fortschritte machten als diejenigen in Gastfamilien. Im Bereich Verstehen gab es keine signifikanten Unterschiede im Lernfortschritt. Lediglich im Bereich Lesen schnitten die in Gastfamilien untergebrachten Probandinnen und Probanden bedeutend besser ab als die in Wohnheimen untergebrachten (ebd.). Diese Resultate begründet er damit, dass viele der Probandinnen und Probanden, die in Gastfamilien lebten, frustriert waren, da ihre mangelnde Sprachkompetenz zu Sprachbarrieren führte und sie daher einen Grossteil des Aufenthaltes allein verbrachten und mehr Zeit in ihre Hausaufgaben investierten. Dies ist der Grund für den grösseren Lernfortschritt im Bereich Lesen. Die als vielversprechend angesehene Interaktion mit Personen mit der Zielsprache als

L1 fand nicht statt. Darum die schlechteren, respektive nicht signifikant unterschiedlichen, Ergebnisse in den Bereichen Sprechen und Verstehen (Rivers, 1998, S. 497). Wenngleich viele Studierende in der Studie von Magnan und Back (2007, S. 50) den Kontakt mit der Gastfamilie als gewinnbringend für ihren Lernfortschritt empfanden, konnte auch hier kein Unterschied im Lernfortschritt zu Studierenden gefunden werden, die in Wohnheimen oder in Einzelappartements lebten.

2.1.4 Kultureller Austausch

Auch wenn nicht jeder daran interessiert ist, bietet ein Sprachaufenthalt zudem die perfekte Gelegenheit für einen kulturellen Austausch, denn Sprache und Kultur kann nicht voneinander getrennt werden (Roche, 2020, S. 358). Dabei wird während des Austauschs zunächst einmal ein interkulturelles Bewusstsein geschaffen. Dieses zeigt sich darin, dass sich eine Person der regionalen und sozialen Unterschiede zwischen dem Herkunftsland und dem Aufenthaltsland bewusst wird. Darüber hinaus wird der Person bewusst, dass es neben der eigenen Kultur noch viele andere gibt und dass sie andere Kulturen zunächst aus der Perspektive ihrer eigenen Gemeinschaft wahrnimmt und daher von nationalen Stereotypen ausgeht (Europarat, 2001, S. 105). Während des Sprachaufenthaltes lernt eine Person jedoch die Kultur des Gastlandes immer besser kennen. Dies geschieht zum Beispiel durch Gespräche mit Personen mit der Zielsprache als L1 über Werte, Überzeugungen, Einstellungen oder über das Essen, Traditionen und Bräuche der jeweils eigenen Kultur (Kienesberger, 2009, S. 16-18). Es wird zunehmend gelernt, die eigene Kultur in Bezug zur fremden Kultur zu setzen und sich mit interkulturellen Missverständnissen auseinanderzusetzen (Europarat, 2001, S. 106). Allen & Heron (2003, S. 371) argumentieren allerdings, dass ein solches interkulturelles Verständnis nicht zwangsläufig entsteht. Sie argumentieren, dass Personen während eines solchen Sprachaufenthaltes Angst haben können, sich in die Kultur zu integrieren, weshalb sie dies auch nicht tun. Diese Aussage wird von Kienesberger (2009, S. 33-34) bestätigt, die darauf hinweist, dass die eigene Motivation, eine neue Kultur kennenzulernen und die Offenheit der Kultur gegenüber einen deutlichen Einfluss darauf haben, wie gut eine Person die Kultur kennenlernt.

Nicht zuletzt entstehen während des Sprachaufenthaltes oft Freundschaften mit Menschen aus anderen Kulturen, in die eine Person durch Gespräche ebenfalls einen Einblick erhält (Hammer, 2005, S. 3).

2.2 Definition allgemeine Sprachkompetenz

Die kommunikative sprachliche Kompetenz des GER wird in dieser Arbeit als allgemeine Sprachkompetenz bezeichnet und setzt sich aus drei Kernkompetenzen mit jeweils mehreren untergeordneten Kompetenzen zusammen (Europarat, 2001, S. 93-129). Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Kernkompetenzen sowie die untergeordneten Kompetenzen.

kommunikative sprachliche Kompetenz		
linguistische Kompetenz	soziolinguistische Kompetenz	pragmatische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> lexikalische Kompetenz grammatische Kompetenz semantische Kompetenz phonologische Kompetenz orthographische Kompetenz orthoepische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen Wissen über Höflichkeitskonventionen Wissen über Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten 	<ul style="list-style-type: none"> Diskurskompetenz funktionale Kompetenz

Tabelle 1: Überblick über die vom GER beschriebene kommunikative sprachliche Kompetenz (In Anlehnung an Europarat, 2001, S. 25-129)

2.2.1 Linguistische Kompetenz

«Die linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.» (Europarat, 2001, S. 110). Da dies eine sehr offene Definition ist, werden nun die untergeordneten Kompetenzen der linguistischen Kompetenz aufgezählt und anhand von Beispielen genauer erläutert.

Einerseits ist das die lexikalische Kompetenz. Sie beinhaltet das Kennen und Verwenden des Vokabulars einer Sprache, welches in lexikalische und grammatische Elemente unterteilt wird. Lexikalische Elemente sind entweder feste Wendungen, wie Satzformeln (z.B. Begrüßungen oder Sprichwörter), idiomatische Wendungen (z.B. «Er hat den Löffel abgegeben» oder «jemandem einen Bären aufbinden»)¹, feststehende und als Ganzes gelernt und verwendete Muster (z.B. «Könnte ich bitte ... haben?») oder Phrasen (z.B. «zu Ende gehen» oder «in Betrieb nehmen») und feste Kollokationen (z.B. «eine Rede halten» oder «Fehler machen») oder es handelt sich um Einzelwörter.

¹ Die in Klammer aufgeführten Beispiele zur Erklärung der verschiedenen Begriffe in Kapitel 2.2.1 wurden wörtlich aus dem GER (Europarat, 2001, S. 110-118) übernommen.

Als grammatische Elemente werden geschlossene Wortarten (z.B. im Deutschen: Artikel, Präpositionen, usw.) bezeichnet (Europarat, 2001, S. 111-113). Die grammatische Kompetenz beinhaltet das Kennen und Verwenden von grammatischen Elementen (z.B. Morpheme, Wörter), Kategorien (z.B. Numerus, Tempus), Klassen (z.B. Konjugationen, Deklinationen), Strukturen (z.B. Phrasen, Teilsätze, Sätze), Prozessen (z.B. Nominalisierung, Transformation) und Beziehungen (z.B. Kongruenz, Valenz) (Europarat, 2001, S. 113-115).

Semantische Kompetenz heisst, dass jemand die Fähigkeit besitzt, Bedeutung zu verstehen und zu kontrollieren. Einerseits gib es die lexikalische Semantik, welche sich mit der Wortbedeutung beschäftigt. Andererseits gibt es die grammatische Semantik, welche sich mit der Bedeutung der zuvor beschriebenen Aspekte der grammatischen Kompetenz beschäftigt. Zudem gibt es die pragmatische Semantik, welche sich mit logischen Beziehungen beschäftigt. Dazu gehört zum Beispiel die Folgerung, die Präsupposition, die Implikation und so weiter (Europarat, 2001, S. 116).

Die phonologische Kompetenz besteht darin, dass eine Person Laute wahrnehmen, unterscheiden und wiedergeben kann. Zudem schliesst diese Kompetenz das Wissen um die Zusammensetzung von Wörtern, die Satzphonetik (z.B. Satzrhythmus oder Intonation) und die phonetische Reduktion (z.B. Vokabelschwächung oder Assimilation) ein. Erkenntlich wird die phonologische Kompetenz mit Blick auf die Aussprache (Europarat, 2001, S. 117).

Die orthographische Kompetenz bezeichnet das Wahrnehmen und Beherrschen der Rechtschreibung einer Sprache. So kann jemand mit einer hohen orthographischen Kompetenz Buchstaben einer Sprache erkennen und handschriftlich wiedergeben, kennt die korrekte Schreibweise, wendet die Zeichensetzung korrekt an und kennt die gebräuchlichen logographischen Zeichen (Europarat, 2001, S. 117).

Ebenfalls zur linguistischen Kompetenz gehört die orthoepische Kompetenz. Hierbei geht es darum, Geschriebenes korrekt aussprechen zu können. Dazu wird ein gewisses Wissen über die Rechtschrift einer Sprache sowie die Bedeutung der einzelnen Wörter vorausgesetzt (Europarat, 2001, S. 118).

2.2.2 Soziolinguistische Kompetenz

Die soziolinguistische Kompetenz kommt bei der Kommunikation zwischen Personen zum Tragen, welche unterschiedlichen Kulturen angehörig sind. Vielfach ist den Sprechern gar nicht bewusst, dass ihr Sprechverhalten stark durch ihre eigenen gesellschaftlichen Konventionen geprägt ist (Europarat, 2001, S. 25). Dennoch ist diese Kompetenz unabdingbar bei der Bewältigung des sozialen Aspektes der Sprachverwendung. Beispielsweise hat die soziale Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmenden einen Einfluss auf die Sprachverwendung.

Wer mit seinen Eltern spricht, verwendet andere Begrüßungs- oder Anredeformen, wie wenn dieselbe Person mit einem Vorgesetzten spricht. Weiter gelten in fremden Kulturen andere Höflichkeitskonventionen, wie in der eigenen Kultur (Europarat, 2001, S. 119). Zum Beispiel wird eine ablehnende Position im Amerikanischen direkt ausgedrückt, während dieselbe Position in anderen Kulturen indirekt ausgedrückt wird, ohne dabei das Wort *nein* zu verwenden (Roche, 2020, S. 359). Die Kenntnis dieser Unterschiede führt zur Anpassung der Sprachverwendung und kann dabei helfen, interkulturelle Missverständnisse zu verhindern (Europarat, 2001, S. 119). Ferner unterscheiden sich auch Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, da sie Kultur repräsentieren und darum von Sprache zu Sprache unterschiedlich sein können (Europarat, 2001, S. 120). Ein Beispiel hierzu der Vergleich zwischen deutschen und englischen Redewendungen: Auf Deutsch heisst es «Es schüttet wie aus Eimern.» und auf Englisch «It's raining cats and dogs.» was übersetzt «Es regnet Katzen und Hunde.» bedeutet.

2.2.3 Pragmatische Kompetenz

Unter pragmatischer Kompetenz wird der «funktionale Gebrauch sprachlicher Ressourcen» verstanden (Europarat, 2001, S. 25). Vereinfacht ausgedrückt geht es um das sprachliche Handeln. Daher ist diese Kompetenz besonders in mündlichen Interaktionen, also beim Diskurs, erforderlich, weshalb die Diskurskompetenz eine wichtige Komponente der pragmatischen Kompetenz darstellt. Sie beschreibt die Fähigkeit, Sätze so zu formulieren, dass sie zu kohärenten Textpassagen zusammengefügt werden können, die vom Adressaten problemlos verstanden werden. Dies erfordert eine gewisse Flexibilität, die sich darin zeigt, dass sowohl Inhalt als auch Form den Umständen und dem Adressaten angepasst werden können. Darüber hinaus zeigt sich die Diskurskompetenz darin, inwieweit die Person dazu in der Lage ist, Themen miteinander zu verknüpfen, wichtige Inhalte weiter auszuführen und Schlussfolgerungen zu ziehen (Europarat, 2001, S. 123). Je weiter die Sprachkompetenz entwickelt ist, desto wichtiger wird die Diskurskompetenz. Dies liegt ganz einfach daran, dass Diskurse mit steigendem Niveau auch an Umfang und Komplexität zunehmen (Europarat, 2001, S. 124).

Die funktionale Kompetenz ist ebenfalls Bestandteil der pragmatischen Kompetenz und bezieht sich auf das Wissen über den Ablauf der Interaktion zwischen den Gesprächsteilnehmern. Eine Interaktion beginnt mit einer Eröffnung, besteht aus verschiedenen Initiativen, welche wiederum zu Entgegnungen führen, und endet mit einem Abschluss, wenn das Ziel der Interaktion erreicht ist (Europarat, 2001, S. 125). Ein einfaches Beispiel für eine mögliche Initiative ist das Stellen einer Frage, deren Entgegnung die Antwort auf die Frage ist. Wer die funktionale Kompetenz beherrscht, weiss um diese Interaktionsmuster und ist zudem dazu in der Lage, sie anzuwenden (Europarat, 2001, S. 126-127).

2.3 Definition persönliche Disposition

In Kapitel 1 wurde bereits eine erste Definition der persönlichen Disposition gemacht, welche nun weiter vertieft wird.

Die persönliche Disposition ist aus dem Grund relevant für diese Arbeit, da sie die Gymnastinnen und Gymnasten dazu veranlasst, in der Situation des Sprachaufenthaltes ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, das sich auf die Lernfähigkeit und den Lernzuwachs auswirkt (Asendorpf, 2004; Europarat, 2001). Die persönliche Disposition beschreibt grundsätzlich charakteristische Merkmale eines Menschen, die mindestens eine mittelfristige zeitliche Stabilität aufweisen. Sie wird deshalb auch als Persönlichkeitsdisposition bezeichnet und ihre Komponenten sind entweder vererbt oder erlernt und umfassen Aspekte wie die durchschnittliche Intelligenz, das erfahrene oder erlernte Wissen und das persönliche Interesse (Asendorpf, 2004, S. 4-11). Auch Mehrsprachigkeit sowie die Lernkultur und -traditionen stellen Teil der persönlichen Disposition dar (Roche, 2020, S. 357) und können sich demnach auf den Lernprozess auswirken, insbesondere im Hinblick auf das Erlernen von Fremdsprachen.

Erfahrenes und erlerntes Wissen kann unter dem Begriff deklaratives Wissen, auch *savoir* genannt, zusammengefasst werden. Genau genommen resultiert das deklarative Wissen aus dem Erfahrungslernen, das zum individuellen Weltwissen beiträgt und den formalen Lernprozessen, die das theoretische Wissen ausmachen (Europarat, 2001, S. 102). Das deklarative Wissen als Teil der persönlichen Disposition beeinflusst die Kommunikation zwischen zwei Personen. Diese hängt nämlich vom gemeinsamen Weltwissen der beiden Gesprächspartner ab. Auch das Sachwissen über das Land, seine Kultur und seine Werte, in dem die Sprache gesprochen wird, beeinflusst die Kommunikation erheblich (Europarat, 2001, S. 103-104). Erlernte Fertigkeiten und prozedurales Wissen, auch *savoir-faire* genannt, helfen einer Person, sich in verschiedenen Situationen konventionsgemäss zu verhalten oder Routinehandlungen erfolgreich zu bewältigen. Auch dies ist von Person zu Person unterschiedlich und somit Teil der persönlichen Disposition (Europarat, 2001, S. 105-106). Ebenso bildet die persönlichkeitsbezogene Kompetenz, auch *savoir-être* genannt, den Kern der persönlichen Disposition. Sie bezieht sich auf die Persönlichkeit von Personen und unterscheidet sich durch individuelle Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen und Persönlichkeitstypen (Europarat, 2001, S. 106-108). Heinzmann (2014, S. 31-32) führt aus, dass beispielsweise Offenheit, Neugier und die Fähigkeit, sich in unbekanntem Situationen zurechtzufinden, von Persönlichkeitsfaktoren abhängen, die Teil der persönlichen Disposition sind. Ebenfalls relevant und zur persönlichen Disposition gehörend ist die Lernfähigkeit, auch *savoir-apprendre* genannt. Auch sie ist zu einem gewissen Grad bereits gegeben und beinhaltet die Fähigkeit zu beobachten, an neuen Erfahrungen teilzunehmen, neues Wissen mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen oder vorhandenes Wissen anzupassen. Die Lernfähigkeit kann sich jedoch mit zunehmender

Lernerfahrung auch weiterentwickeln (Europarat, 2001, S. 108-109). Von der Lernfähigkeit abhängig sind die allgemeine Lernbereitschaft, die Fähigkeit zum Auswendiglernen oder die Sensibilität für grammatikalische Merkmale, die somit gleichfalls zur persönlichen Disposition gehören (Segalowitz & Freed, 2004, S. 175-176). Darüber hinaus repräsentieren Ziele das Interesse einer Person und motivieren. Da Interesse und Motivation persönliche Ressourcen darstellen und das Lernen beeinflussen (Europarat, 2001, S. 140), sind sie ebenfalls Teil der persönlichen Disposition.

Da vermutet wird, dass die persönliche Disposition einen Einfluss auf das Sprachenlernen hat, wurden in dieser Arbeit verschiedene Aspekte berücksichtigt, die eine grobe Einschätzung der persönlichen Disposition der einzelnen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ermöglichen sollen. So soll das Sprachniveau vor dem Sprachaufenthalt, gemessen durch den ersten Sprachtest und die Zeugnisnote, eine ungefähre Aussage über das erlernte Wissen im Bereich der Sprachen ermöglichen.

2.4 Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz

Das Erlernen einer Sprache ist ein äusserst komplexer Prozess, der neben sozialen, psychologischen, kognitiven und persönlichen Variablen auch von Alter, Einstellung und bereits vorhandenen Kompetenzen abhängt (Kienesberger, 2009, S. 21). In diesem Kapitel wird versucht, die Grundbausteine des Sprachenlernens aufzuzeigen und zu erklären, wie sie eingesetzt werden und was sie zur Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz beitragen. Ebenfalls wird unter Berücksichtigung bestehender Forschungsergebnisse erörtert, inwiefern ein Sprachaufenthalt im Vergleich zum regulären Fremdsprachenunterricht die allgemeine Sprachkompetenz verbessern kann.

Es ist zu beachten, dass der Spracherwerb ein dynamischer Prozess ist (Roche, 2020, S. 122), der wellenartig verläuft (Roche, 2020, S. 136). Zu Beginn besitzen die Lernenden lediglich geringe Kenntnisse und erlernen einzelne Wörter oder grössere Chunks. Hierbei sind deren grammatische Strukturen allerdings noch nicht bekannt. Personen mit früherer Sprachlernerfahrung beginnen jedoch schnell damit, daraus Regeln abzuleiten (Roche, 2020, S. 140-141). Unter Verwendung dieser Regeln beginnen Lernende damit, einfache Sätze mit den grammatikalischen Grundelementen, wie Subjekt, Prädikat und Objekt zu bilden (Griesshaber, 2021, S. 153). Die allgemeine Sprachkompetenz entwickelt sich dabei kontinuierlich weiter. Dieser Prozess verläuft jedoch nicht linear, sondern ist von Pausen geprägt, in denen das Gelernte verarbeitet oder neue Strukturen erworben werden müssen (Roche, 2020, S. 157).

Generell gilt, dass die Sprachkompetenz zunächst aktiviert werden muss, um sie zu verbessern. Dies geschieht durch sprachliche Aktivitäten in den Bereichen Rezeption und Produktion. Rezeption und Produktion von Sprache sind primäre Interaktionsprozesse und daher

grundsätzlich ständig aktiv. Dazu gehört zum Beispiel das Lesen von Texten und das Verfolgen von Gesprächen bzw. das Schreiben und das Sprechen selbst. Rezeption und Produktion sind somit zentrale Prozesse im Lernprozess (Europarat, 2001, S. 25). Dies zeigt sich darin, dass sie im schulischen Unterricht einen hohen Stellenwert einnehmen und auf vielfältige Weise geübt werden. In hohem Masse geschieht dies durch eine angestrebte Aufgaben- und Handlungsorientierung, bei der alltagsnahe und realistische Inhalte und Aufgaben erarbeitet werden (Roche, 2020, S. 28-29). Ziel ist hierbei die Lösung relevanter Aufgaben, wofür sprachliche Handlungen vollständig in den Unterricht eingebettet werden, welche motivierend wirken und schliesslich die Anwendung der erworbenen Kompetenzen im realen Leben ermöglichen sollen (Roche, 2020, S. 394). Rezeption und Produktion sind aber auch zentral für die Entwicklung der Sprachkompetenz während eines Sprachaufenthaltes. Aus behavioristischer Perspektive wird die These vertreten, dass der Kontakt mit einer verständlichen Sprache ausreicht, um den Spracherwerb anzuregen sowie die Sprachrezeption und -produktion zu ermöglichen. Dabei genügt es, lange genug zuzuhören, um die wahrgenommenen Muster (Patterns) zu imitieren und somit Fertigkeiten zu entwickeln, um die Fremdsprache eigenständig nutzen zu können. Dieser Ansatz wird als Reiz-Reaktionsverfahren bezeichnet (Roche, 2020, S. 17-18). Indes zeigt sich dieser Ansatz als veraltet und es gibt viele Stimmen, die behaupten, dass zusätzlich zum Input eine aktive Teilnahme an Interaktionen notwendig ist, um Lernfortschritte zu erzielen (Europarat, 2001; Kienesberger, 2009; Quinn Allen, 2013). Unter diesem Gesichtspunkt scheint der Sprachaufenthalt optimal zu sein, da er nicht nur einen qualitativ hochwertigen Input ermöglicht, sondern auch zur aktiven Teilnahme an Interaktionen auffordert. Ein Sprachaufenthalt ermöglicht zudem das Eintauchen (Immersion) in eine fremdsprachige Kultur als optimale Lernumgebung im konstruktivistischen Sinne, was im Fremdsprachenunterricht nicht in gleichem Masse möglich ist. Es ist jedoch notwendig zu betonen, dass das Immersionsprinzip nicht nur durch die passive Aufnahme des Inputs aus der fremdsprachigen Umgebung funktioniert, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit der Sprache erfordert (Roche, 2020, S. 24-25). Gerade zu Beginn des Sprachaufenthaltes und bei geringerem Sprachniveau kann es immer wieder zu Missverständnissen kommen. Da es jedoch im Interesse der Person liegt, verstanden zu werden, wird in der Regel aktiv versucht, Kommunikationsschwierigkeiten zu beheben. Dies ist laut Kienesberger (2009, S. 9-10) der beste Weg, um effektiv kommunizieren zu lernen. Ist dieses Ziel erreicht, wird auch die Sprachlernmotivation und das Selbstvertrauen im Sprachgebrauch gestärkt (Freed, 1995; Kienesberger, 2009). Voraussetzung ist natürlich, dass der geleistete Beitrag der Person hoch ist. Dies bedeutet, dass die Person sich offen und interessiert zeigt und Gelegenheiten für Gespräche mit Personen mit der Zielsprache als L1 ergreift. Genau diese Chance bietet sich in einem Klassenzimmer nicht (Segalowitz & Freed, 2004, S. 174). Zudem sollten durch den frühen Fremdsprachenunterricht an

europäischen Schulen, die grundlegenden Kompetenzen für eine erfolgreiche Interaktion bereits vorhanden sein (Kienesberger, 2009, S. 13-15). Brecht, Davidson und Ginsberg (1993, S. 24) fanden in ihrer Studie heraus, dass sich vor allem bereits vor dem Aufenthalt in hohem Masse vorhandene Grammatik- und Lesekompetenzen positiv auf das Lesen, Sprechen und Schreiben auswirken. Es ist jedoch zu erwarten, dass diejenigen, die bereits über ein höheres Sprachniveau verfügen, geringere Fortschritte machen (Brecht, Davidson & Ginsberg, 1993; Freed, 1995). Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits angedeutet, dass auch die persönliche Disposition einen Einfluss auf den Sprachlernprozess hat. Dies wurde in der gleichen Studie am Beispiel der pragmatischen Kompetenz – dem sprachlichen Handeln – gezeigt. Der Erwerb einer hohen pragmatischen Kompetenz setzt ein schnell und effizient funktionierendes kognitives Verarbeitungssystem voraus. Es zeigte sich, dass sich dies vor allem auf die Flüssigkeit des mündlichen Austauschs auswirkt (Segalowitz & Freed, 2004, S. 193-194). Wird der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten einmal ausser Acht gelassen, so ist es dennoch die pragmatische Kompetenz, die logischerweise am meisten von einem Sprachaufenthalt profitiert, da die Person mit vielen kommunikativen Situationen konfrontiert wird und daher regelmässig sprechen muss (Kienesberger, 2009, S. 26). Segalowitz und Freed (2004, S. 178) untersuchten in ihrer Studie, wie sich der mündliche Sprachgebrauch englischsprachiger Studenten nach einem Semester an einer spanischen Universität veränderte. Dazu verglichen sie die Ergebnisse der Austauschstudierenden mit denen einer Kontrollgruppe, die kein Austauschsemester absolvierte. Die Ergebnisse zeigten, dass in Bezug auf den mündlichen Sprachgebrauch nur diejenigen, die an einem Austausch teilgenommen hatten, signifikante Fortschritte machten. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich dieser Fortschritt nicht nur auf die Flüssigkeit des mündlichen Austauschs beschränkte, sondern, dass sich auch die Länge des Diskurses und das Sprachtempo signifikant erhöht hatten (Segalowitz & Freed, 2004, S. 184). Nicht überraschend ist zudem die Entwicklung des Wortschatzes. So schreibt Kienesberger (2009, S. 28), dass in ihrer Studie die Personen, die einen Sprachaufenthalt absolvierten, einen viermal schnelleren Wortschatzzuwachs aufwiesen als die Kontrollgruppe. Vorausgesetzt, das Engagement war gross und die Personen haben sich aktiv an den Interaktionen beteiligt. Auch hier profitieren diejenigen, die vor dem Sprachaufenthalt über einen geringeren Wortschatz verfügten stärker als diejenigen, die bereits über einen umfangreicheren Wortschatz verfügten. Obschon viele Bereiche der allgemeinen Sprachkompetenz stark von einem Sprachaufenthalt zu profitieren scheinen, scheint dies für die grammatische Kompetenz nicht der Fall zu sein. Laut Kienesberger (2009, S. 27) konnte in diesem Bereich kein signifikanter Leistungszuwachs im Vergleich zur Kontrollgruppe festgestellt werden.

Ob ein Sprachaufenthalt gewinnbringend ist und sich die Sprachkompetenz folglich weiterentwickelt, hängt neben den bereits genannten Faktoren auch von der Dauer und der sozialen

Form des Sprachaufenthalts ab (Heinzmann, Schallhart, Müller, Künzle & Wicki, 2014, S. 31). Eine Sprache kann nicht von heute auf morgen erlernt werden, was der meist langjährige Fremdsprachenunterricht zeigt und so gehen auch die Meinungen über die optimale Dauer eines Sprachaufenthaltes auseinander. Hodel (2004, S. 415) kommt in seiner Arbeit zum Schluss, dass bereits eine Dauer von vier Wochen eine Verbesserung um ein halbes Niveau auf der Skala des GER bewirken kann. In einer anderen Studie wurde festgestellt, dass bereits ein Zeitraum von elf Tagen einen positiven Einfluss auf das Hörverstehen und sogar auf das Schreiben haben kann. Dieses Ergebnis wurde damit begründet, dass die untersuchten Personen sehr schnell Strategien entwickelten, um das Gesagte zu verstehen. Dabei handelte es sich einerseits um sogenannte Top-Down-Strategien. Das bedeutet, es wurde versucht, das Gesagte als Ganzes und nicht jedes einzelne Wort zu verstehen. Andererseits lernten viele, um Hilfe zu bitten, wenn sie etwas nicht verstanden (Kienesberger, 2009, S.23). Auch die Sprechbereitschaft konnte bereits in kurzen Zeiträumen erhöht und das selbst wahrgenommene Sprachniveau verbessert werden. Generell gilt jedoch, dass die Verbesserung der Sprachkompetenz umso grösser ist, je länger der Sprachaufenthalt dauert (Kienesberger, 2009, S. 12).

3 Forschungsfragen

Die Arbeit befasst sich mit den folgenden Fragestellungen:

1. Wie entwickelt sich die allgemeine Sprachkompetenz der Zielsprache nach einem mehrwöchigen Sprachaufenthalt am Gymnasium?
 - i. Wie äussert sich die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz anhand der Testresultate und anhand der Fachnoten?
 - ii. Wie wirkt sich das gewählte Setting, die persönliche Einstellung und die persönliche Disposition auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz in der Zielsprache aus?
 - iii. Lässt sich eine längerfristige Wirkung des Sprachaufenthalts auf die allgemeine Sprachkompetenz auch nach einem Jahr nachweisen?

2. Welche subjektiven Erfahrungen machen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten während des mehrwöchigen Sprachaufenthalts?
 - i. Wie wirken sich die subjektiven Erfahrungen auf die persönliche Einstellung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus?
 - ii. Wie werden verschiedene Aspekte des Sprachaufenthalts wie die interkulturelle Erfahrung, der Aufenthalt in einer Gastfamilie und der sprachliche Lerngewinn durch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bewertet?

In Bezug auf die oben aufgeführten Forschungsfragen lassen sich folgende Vermutungen aufstellen, welche im Verlauf der Arbeit überprüft werden sollen.

1. Schülerinnen und Schüler, die ihren Sprachaufenthalt allein absolvieren, erzielen grössere sprachliche Fortschritte.
2. Schülerinnen und Schüler, die ihren Sprachaufenthalt in einer Gastfamilie absolvieren, erzielen grössere sprachliche Fortschritte.
3. Schülerinnen und Schüler, die eine positive Einstellung haben, erzielen grössere sprachliche Fortschritte.
4. Die Fachnoten derer, die keinen Sprachaufenthalt absolvieren, sind zum Zeitpunkt nach dem Sprachaufenthalt ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler schlechter.

4 Methodisches Vorgehen

Im vorangegangenen Theorieteil wurde das für den empirischen Teil dieser Arbeit relevante Grundwissen erarbeitet und veranschaulicht. Folgend wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit beschrieben. Dabei wird auf das Forschungsdesign, die Stichprobenbildung, die Datenerhebung und abschliessend die Datenanalyse eingegangen.

4.1 Forschungsdesign

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurde, liegt der Fokus dieser empirischen Arbeit darauf, die Wirkung von mehrwöchigen, individuellen Sprachaufenthalten an Gymnasien zu ermitteln und herauszufinden, ob bestimmte Faktoren einen Einfluss auf den Lernzuwachs haben und wie sich dieser manifestiert. Dabei werden auch die persönlichen Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einbezogen. Aufgrund der Konzeption dieser Arbeit, wurde die Mixed Methods Methode gewählt. Diese Methode beinhaltet die Erhebung sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten und verfolgt damit das Ziel, den zu untersuchenden Sachverhalt umfassender abzubilden und die Aussagekraft zu erhöhen. Sie eignet sich vor allem dann, wenn versucht wird, einen Sachverhalt zu beschreiben, zu erklären oder zu evaluieren (Leavy, 2017, S. 164). Vor allem in den 1950er Jahren bis hin zu den 1980er Jahren wurde die Mixed Methods Methode vermehrt eingesetzt und hat sich bis heute bewährt (Leavy, 2017, S. 170). Innerhalb dieser Methode gibt es verschiedene Designs. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein verschachteltes Design, bei dem die quantitative Datenerhebung die primäre Methode darstellt und die qualitative Datenerhebung zur Unterstützung und bzw. oder Ergänzung der qualitativ erhobenen Daten eingesetzt wird. Dabei können die Datensätze nacheinander oder – wie in der vorliegenden Arbeit – gleichzeitig erhoben werden (Leavy, 2017, S. 172-177).

Zudem handelt es sich um eine Längsschnittstudie, da die Teilnehmenden mehrmals – im Falle dieser Arbeit zu drei Zeitpunkten – an einer Erhebung teilnahmen (Pfeiffer, 2019). Bei den Erhebungen wurden die Daten jeweils mit einem Sprachtest und einer teilstandardisierten Online-Befragung erhoben. Zu den Zeitpunkten t1 und t2 wurden sowohl der Sprachtest als auch die Online-Befragung durchgeführt. Zum Zeitpunkt t3 wurde jedoch nur der Sprachtest durchgeführt, da zu diesem Zeitpunkt keine weiteren qualitativen Daten mehr benötigt wurden. Abbildung 1 auf der folgenden Seite gibt einen Überblick über die Erhebungszeitpunkte.

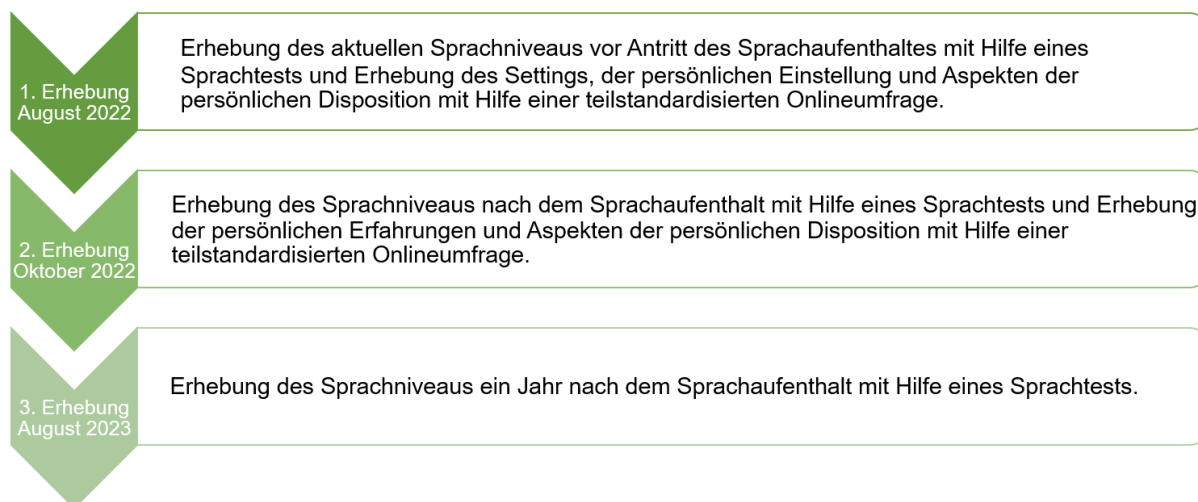


Abbildung 1: Erhebungszeitpunkte (eigene Darstellung)

4.2 Stichprobe

Die für diese Arbeit rekrutierte Stichprobe bestand aus 94 Schülerinnen und Schülern der Kantonsschule Wattwil, deren Klassenlehrpersonen von Mathias Piconi angefragt wurden. Sie stammten aus verschiedenen Schwerpunktklassen und absolvierten den Sprachaufenthalt im Herbst 2022 in verschiedenen Sprachen. Dazu zählten Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch. Die Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt des Fremdsprachenaufenthalts zwischen 15 und 17 Jahre alt.

Bei der Rekrutierung wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Settings in Bezug auf den Sprachaufenthalt sowie möglichst unterschiedliche Schwerpunktklassen auszuwählen. Damit sollte sichergestellt werden, dass unterschiedliche Voraussetzungen, Einstellungen und Sichtweisen vertreten waren. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, sind die Ergebnisse nur bedingt auf andere Personengruppen generalisierbar, so dass bei Verallgemeinerungen auf die Gesamtheit der Schweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten Vorsicht geboten ist (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn Schärer, S. 145).

Von den 94 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die einen Sprachaufenthalt angetreten sind, absolvierten ihn 34 in einem englischsprachigen Gebiet, 15 in einem französischsprachigen Gebiet, 18 in einem italienischsprachigen Gebiet und 27 Personen in einem spanischsprachigen Gebiet. Darunter vertreten waren die Schwerpunkte Wirtschaft & Recht, Spanisch, Italienisch, Physik & Anwendung der Mathematik, Bildnerisches Gestalten und Musik. Der erste Sprachtest wurde von 89 Personen, der zweite Sprachtest von 86 Personen und der dritte Sprachtest von 79 der 94 Personen gelöst. Der Online-Fragebogen wurde zum Zeitpunkt t1 von 79 Personen und zum Zeitpunkt t2 von 74 Personen ausgefüllt. Die Tatsache, dass die

Daten einiger Personen fehlen, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass drei Personen die Kantonsschule Wattwil verlassen haben und zum anderen darauf, dass das Lösen des Tests und das Ausfüllen des Fragebogens auf Freiwilligkeit beruhte bzw. einige Personen am Tag der Erhebung abwesend waren.

4.3 Datenerhebung

Die Daten wurden mittels Sprachtest und einer teilstandardisierten Online-Umfrage erhoben. Folgend wird zum einen darauf eingegangen, wie die Auswahl des Sprachtests zustande kam, wie der Test aufgebaut ist und wie sich dessen Einsatz bei den jeweiligen Erhebungen gestaltete. Zum anderen wird näher erläutert, wie die Umfrage erstellt, getestet und eingesetzt wurde.

4.3.1 Erhebung der allgemeinen Sprachkompetenz

Die Erhebung und Auswertung der Daten zum Sprachstand gehören zum quantitativen Teil dieser Arbeit. Angesichts des Fokus dieser Arbeit auf die Messung der allgemeinen Sprachkompetenz ist es erforderlich, ein geeignetes Erhebungsinstrument zu finden, das die in Tabelle 1 (vgl. Kapitel 2.2) aufgeführten Kompetenzen umfassend erhebt. Ein Sprachtest stellt dabei im Rahmen dieser Arbeit die empfehlenswerteste Methode dar, um die grösstmögliche Anzahl der Kompetenzen der allgemeinen Sprachkompetenz zu messen. Jedoch können mittels eines Sprachtests nicht alle Kompetenzen der allgemeinen Sprachkompetenz erfasst werden. Deshalb wird auch die Fachnote zur Erhebung der allgemeinen Sprachkompetenz herangezogen. Die folgenden Abschnitte erörtern die Vor- und Nachteile beider Erhebungsinstrumente und zeigen auf, inwieweit die allgemeine Sprachkompetenz anhand dieser Instrumente gemessen werden kann.

Zur Ermittlung des aktuellen Sprachniveaus lösten die Schülerinnen und Schüler der Kantonsschule Wattwil schliesslich einen computeradaptiven Sprachtest. Hier wurden zwei Varianten durchgespielt und aufgrund der gemachten Erfahrungen entschieden, welcher Test verwendet wurde; beide Tests waren adaptiv, d.h. sie passen die Schwierigkeit der Aufgabenstellungen adaptiv an das Antwortverhalten an, und beide beziehen sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der bereits für die Definition der allgemeinen Sprachkompetenz verwendet wurde: der eine Test war «Dialang» der Universität Lancaster, der andere war der Einstufungstest der Migros Klubschule. Beide Tests ermitteln das Sprachniveau in den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Hör- und Leseverständnis. Dadurch werden die meisten Teilkompetenzen der linguistischen Kompetenz sowie in bestimmten Aspekten auch ein Teilbereich der soziolinguistischen Kompetenz abgedeckt. Der Test der Migros Klubschule barg den Vorteil, dass alle der soeben genannten Teilbereiche Gegenstand desselben Tests waren und das Resultat alle diese Teilbereiche zusammenfasste. Bei «Dialang»

musste für jeden der genannten Teilbereiche ein eigener Test gelöst werden. Einerseits dauerte das Lösen von mehreren verschiedenen Tests länger und andererseits war es sehr wahrscheinlich, dass am Ende nicht alle Ergebnisse der einzelnen Teilbereiche vorlagen. Aus diesem Grund wurde der Sprachtest der Migros-Klubschule verwendet. Die pragmatische Kompetenz und Teilkompetenzen der linguistischen Kompetenz, darunter die orthoepische und die phonologische Kompetenz, konnten aufgrund des Zeitmangels und der Ausrichtung des bereits bestehenden computeradaptiven Tests nicht untersucht werden. Diese Aspekte flossen jedoch in die Fachnote ein. Diese dient als weiterer Indikator, der die allgemeine Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt und den Lernfortschritt in der jeweiligen Fremdsprache misst. Der zuständige Prorektor der Kantonsschule Wattwil, Lukas Lütolf, sicherte der Verfasserin zu, Einsicht in die Notenblätter zu gewähren, die soweit anonymisiert wurden, dass in der Masterarbeit keine Rückschlüsse auf einzelne Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mehr möglich waren. Angesichts der Subjektivität der Fachnote, wird diese gegenüber dem Testresultat des Sprachtests untergeordnet behandelt. Ausserdem sollte beachtet werden, dass sowohl der Sprachtest als auch die Fachnote jeweils die allgemeine Sprachkompetenz als Ganzes abbilden und somit die Entwicklung einzelner Kompetenzen nicht spezifisch aufgezeigt werden kann. Zusätzlich lässt sich weder beim Sprachtest noch bei der Zeugnisnote der Fortschritt der soziolinguistischen Kompetenz berücksichtigen. Obwohl der Sprachtest einige Aspekte wie das Wissen über Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten erfasst, stellen diese nur einen geringen Teil der soziolinguistischen Kompetenz dar. Da diese jedoch bei der Kommunikation zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen zum Tragen kommt, ist es wahrscheinlich, dass sie sich durch den Sprachaufenthalt ebenfalls weiterentwickelt. Im Rahmen dieser Arbeit kann die Feststellung jedoch ausschliesslich anhand subjektiver Bewertungen der Schülerinnen und Schüler erhoben werden und ist somit Teil des qualitativen Abschnitts dieser Untersuchung.

Um vergleichbare Erhebungsbedingungen zu schaffen, wurde der Test gemeinsam und unter Aufsicht während des regulären Unterrichts an der Kantonsschule Wattwil durchgeführt und dauerte jeweils eine Lektion. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten benötigten dazu eigene Laptops und Kopfhörer. Die Erhebung der notwendigen Daten erfolgte zu drei festgelegten Zeitpunkten. T1 fand im August 2022, zirka zwei bis drei Wochen vor dem Aufenthalt, t2 im Oktober 2022, unmittelbar nach dem Sprachaufenthalt, und t3 im August 2023 statt. Die Auswertung des Sprachtests erfolgte jeweils unmittelbar nach Abschluss des Tests und wurde automatisch durchgeführt. Abschliessend wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Ergebnisse per E-Mail an die Autorin zu senden.

Abbildung 2 zeigt ein Beispiel eines solchen Testresultats.

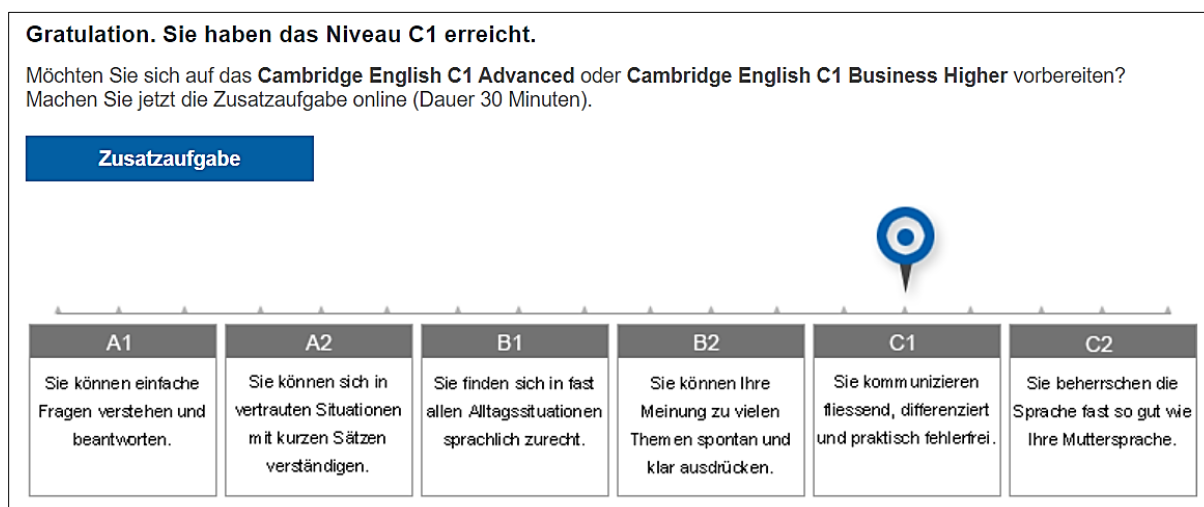


Abbildung 2: Beispiel eines Testresultats (Klubschule Migros, 2023)

Erkennbar sind die sechs Niveaustufen des GER, welche wiederum in drei Unterkategorien unterteilt werden. Dadurch wird erkenntlich, in welchem Bereich der Niveaustufe sich eine Person bewegt – also eher im unteren, im mittleren oder im oberen Bereich. In Kapitel 4.4.1 wird erklärt, wie ein solches Testresultat für die Datenauswertung codiert wird.

4.3.2 Erhebung des Settings und der subjektiven Erfahrungen

Die Daten für das Setting des Aufenthaltes und den subjektiven Teil dieser Arbeit wurden mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens erhoben, der von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Hilfe von Microsoft Forms ausgefüllt wurde. Der Vorteil eines solchen Fragebogens liegt darin, dass damit eine grosse Datenmenge von einer grossen Anzahl von Personen erhoben werden kann. Ausserdem müssen die Befragten dadurch kein persönliches Gespräch mit einer fremden Person führen, wodurch sie sich bei der Beantwortung persönlicher Fragen wohler fühlen (Leavy, 2017, S. 19). Es wurde bewusst ein teilstandardisierter Fragebogen gewählt, da in Bezug auf das Setting nur bestimmte Möglichkeiten zur Auswahl standen und somit geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, überwiegend im Single Choice Format, gestellt wurden. Im Hinblick auf die subjektiven Erfahrungen war es jedoch wesentlich sinnvoller, mit offenen Fragen zu arbeiten. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, nur wirklich notwendige Fragen zu stellen, da die Antwortbereitschaft der Personen mit zunehmender Länge des Fragebogens immer mehr abnimmt. Die Beantwortung sollte daher nicht länger als zehn bis fünfzehn Minuten dauern (Peterson, 2014, S. 82-83). Die beiden vollständigen Fragebögen bestanden daher einmal aus zwölf und einmal aus 21 Items und befinden sich im Anhang.

Der geschätzte Beantwortungsaufwand war jedoch nicht das einzige Kriterium bei der Entwicklung des Fragebogens. Im Folgenden werden weitere Aspekte aufgeführt, die bei der Formulierung der Items berücksichtigt wurden. Im Allgemeinen handelte es sich dabei um semantisch-inhaltliche, sprachlich-grammatikalische und psychologische Aspekte, die im Folgenden näher erläutert werden (Kallus, 2016, S. 59). Beispielsweise sollten die Items klar und einfach formuliert sein und keine Fachbegriffe enthalten, die von den Befragten ohne weitere Erläuterung nicht verstanden wurden. Liess sich die Verwendung von Fachbegriffen nicht vermeiden, mussten diese näher erläutert werden. Hierbei, aber auch bei der Formulierung der Items im Allgemeinen, sollte die verwendete Sprache an die Befragten angepasst werden. Ebenso sollte darauf geachtet werden, möglichst präzise Fragen zu stellen. Dies bedeutete beispielsweise, dass bei der Frage nach Häufigkeiten ein fester Zeitraum vorgegeben wurde oder, dass pro Item nur ein Aspekt und nicht mehrere Aspekte gleichzeitig abgefragt wurden. Aus Gründen der Verständlichkeit sollten die Items möglichst nur aus einfachen Sätzen bestehen und keine Nebensätze enthalten, denn sowohl die Verständlichkeit als auch die Lesbarkeit der Items haben einen Einfluss auf die Reaktion bzw. Beantwortung der befragten Personen. Darüber hinaus sollten die Items einfach zu beantworten sein und es musste möglich sein, sie zu beantworten, ohne den Kontext der anderen Items zu kennen. Schliesslich sollten die Items einen Bezug zum Erlebten der antwortenden Personen herstellen, ohne deren Privatsphäre zu verletzen (Kallus, 2016, S. 60-69). Aus diesem Grund wurde bei Items, die nach den Gründen für eine gegebene Antwort fragten, ein offenes Antwortformat gewählt.

Da die Sprachaufenthalte an der Kantonsschule in Wattwil zu zwei Zeitpunkten – einmal während den Herbstferien und einmal während den Sommerferien – stattfanden, bot sich die Möglichkeit, die Umfrage vorab mit einer Klasse zu testen, die nicht in die interessierenden Kriterien dieser Arbeit fiel. Dabei handelte es sich um Schülerinnen und Schüler einer Klasse mit dem Schwerpunkt Bewegung und Sport. So konnte sichergestellt werden, dass die Fragen verständlich formuliert wurden und das Ausfüllen problemlos funktionierte. Da die Verfasserin dieser Arbeit bei den Erhebungen zu den Zeitpunkten t1 und t2 persönlich anwesend war, konnten weitere Fragen direkt beantwortet werden.

Im Unterschied zum Sprachtest wurde der Fragebogen lediglich zwei Mal ausgefüllt. Dies fand zu den Zeitpunkten t1 und t2 statt. Mit Hilfe des Fragebogens sollten einerseits vor Antritt des Sprachaufenthalts die allgemeinen Informationen bezüglich des obengenannten «Aufenthalt-Settings» erhoben werden. Andererseits erfragt er die persönliche Einstellung, die sprachlichen Ziele sowie sie subjektiven Erfahrungen. Dies bildet den qualitativen Aspekt dieser Arbeit. Zum Zeitpunkt t2 lag der Fokus auf der Reflexion. Es wurden also Informationen bezüglich der persönlichen Einstellung nach Absolvieren des Sprachaufenthalts, zur Erwartungshaltung gegenüber dem Aufenthalt und zur persönlichen Meinung in Bezug auf diese Art von

Sprachaufenthalten erhoben. Um die persönliche Disposition der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu erfassen, wurden in beiden Erhebungen verschiedene Items eingesetzt. Eines dieser Items ist die Frage nach eventuellen Ängsten oder Zweifeln, welche die Personen vor dem Aufenthalt haben. Allen & Herron (2003, S. 377) kommen beispielsweise zu dem Schluss, dass Personen, die Angst vor der Interaktion mit Personen mit der Zielsprache als Erstsprache (L1) haben, diese häufig vermeiden. Diese Angst kann auf Missverständnisse in der Vergangenheit zurückzuführen sein, die eine Person verunsichern. Oder weil eine Person generell Angst hat, dass die eigenen Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um im Alltag zurechtzukommen (Kienesberger, 2009, S. 35). Laut Kienesberger beeinflusst Angst jedoch nicht alle Personen gleich. Aus diesem Grund wurde auch erhoben, welche persönlichen Ziele sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten setzen. Dazu wurde eine Auswahl an möglichen Zielen zusammengestellt, die sich aufgrund anderer Studien als häufig herausgestellt haben. Zur Auswahl standen «meine Sprachkenntnisse wesentlich verbessern», «eine fremde Gegend kennenlernen», «mit Kolleginnen und Kollegen zusammen sein», «eine fremde Kultur kennenlernen» und «Spass haben». Zusätzlich konnte ausgewählt werden, ob neben den oben genannten Zielen noch weitere Ziele verfolgt wurden. Ziele repräsentieren das Interesse einer Person und motivieren. Da Interesse und Motivation persönliche Ressourcen darstellen und das Lernen beeinflussen (Europarat, 2001, S. 140), sind sie ebenfalls Teil der persönlichen Disposition. Darüber hinaus wurden Fragen zur Anstrengung gestellt, die die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von sich aus aufwendeten. Damit ist gemeint, wie oft pro Tag sie während des Sprachaufenthaltes versucht haben, in der Fremdsprache zu sprechen.

4.4 Datenanalyse

In den vorangegangenen Kapiteln wurde vor allem auf die Prozesse der Datenerhebung eingegangen. Im Folgenden wird der Fokus auf die Datenaufbereitung und die anschließende Datenauswertung gelegt. Wie bereits in Kapitel 4.3 ist auch dieses Kapitel so aufgebaut, dass einerseits die Analyse der quantitativen Daten und andererseits die Analyse der qualitativen Daten näher beschrieben wird.

4.4.1 Analyse der quantitativen Daten

Die erhobenen quantitativen Daten werden vorab kodiert. Dabei wird den verschiedenen Ausprägungen unter Berücksichtigung des jeweiligen Skalenniveaus ein numerischer Wert zugeordnet. Bei ordinalskalierten Variablen muss die Reihenfolge der Ausprägungen durch die numerischen Codes ausgedrückt werden, während bei den verschiedenen Ausprägungen nominal skalierten Variablen lediglich die Unterschiede zwischen den numerischen Codes zu berücksichtigen ist. Die Ausprägungen von Variablen, die metrisch skaliert sind, können auf diese Weise übernommen werden. Der Grund für das Kodieren liegt darin, dass Computer und somit auch das verwendete Programm nur numerische Informationen verarbeiten können (Diaz-Bone, 2023, S. 27). Im Anschluss werden die quantitativen Daten anhand statistischer Auswertungsmethoden mit dem Programm jamovi ausgewertet. Dabei handelt es sich um eine kostenlose Statistiksoftware, mit der statistische Methoden auf einfache Weise angewendet werden können.

In diesem Teil der Arbeit wird die Entwicklung der abhängigen Variable und der Zusammenhang respektive die Auswirkungen der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable ermittelt. Bei der abhängigen Variable handelt es sich um die allgemeine Sprachkompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt vor dem Sprachaufenthalt, zum Zeitpunkt nach dem Sprachaufenthalt sowie längerfristig nach einem Jahr (vgl. Kapitel 4.3.1). Das Setting des Aufenthalts, die persönliche Einstellung und die persönliche Disposition bilden die unabhängigen Variablen. Tabelle 2 stellt eine Übersicht der Variablen dar und zeigt auf, anhand welcher Daten diese gemessen werden.

abhängige Variable	allgemeine Sprachkompetenz		Differenz Sprachtestresultat (t2-t1)
			Differenz Fachnote (t2-t1)
unabhängige Variablen	Setting des Sprachaufenthalts		<ul style="list-style-type: none"> Item 1.4: In welcher Sprache absolvierst du deinen Sprachaufenthalt? Item 1.5: Welche Sprachaufenthaltsform hast du gewählt? Item 1.6: Verbringst du deinen Sprachaufenthalt allein oder mit deinen Kolleginnen und Kollegen? Item 1.7: Wo lebst du während deines Aufenthaltes?
	persönliche Einstellung		<ul style="list-style-type: none"> Item 1.8: Wie ist deine persönliche Einstellung zum anstehenden Sprachaufenthalt? Item 2.4: Wie ist deine persönliche Einstellung zum Sprachaufenthalt – jetzt, wo du ihn absolvierst hast?
	persönliche Disposition	Ausgangslage Sprachniveau	Resultat Sprachtest t1 Fachnote t1
Kommunikationswillen/Engagement		Item 2.9: Wie oft am Tag hast du in der Fremdsprache gesprochen?	

Tabelle 2: Variablenübersicht quantitative Datenanalyse (eigene Darstellung)

Das Ergebnis des Sprachtests, welches als GER-Niveau angegeben wird, sowie die Fachnote des jeweiligen Sprachfaches stellen die Grundlage für die Feststellung der Entwicklung der Sprachkompetenz dar. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Abstände zwischen den einzelnen Niveaustufen des Testresultats bzw. den Notenwerten gleich gross sind, wären beide Variablen streng genommen ordinalskaliert. In der vorliegenden Arbeit werden diese abhängigen Variablen jedoch vor allem aus Gründen der Praktikabilität, der Darstellbarkeit und der Kommunizierbarkeit der Ergebnisse metrisch interpretiert. Bei der Interpretation der Ergebnisse werden jedoch Einschränkungen, die sich aus der Annahme des metrischen Skalenniveaus ergaben, berücksichtigt. Um einen numerischen Wert zu erhalten, wird das Ergebnis des Sprachtests wie folgt umcodiert:

GER-Niveau	unterer Niveaubereich	mittlerer Niveaubereich	oberer Niveaubereich
A1	1	2	3
A2	4	5	6
B1	7	8	9
B2	10	11	12
C1	13	14	15
C2	16	17	18

Tabelle 3: Codierung GER-Niveau in Zahlenwert (eigene Darstellung)

Mit Hilfe des arithmetischen Mittelwerts und der Standardabweichung der Testresultate bzw. der Fachnote wird das Niveau der allgemeinen Sprachkompetenz neben einer grafischen Darstellung in Form eines Streudiagramms angegeben. Diese grafischen Darstellungen wurden mit Hilfe von Microsoft Excel erstellt. Um eine Veränderung der Sprachkompetenz zwischen den Erhebungszeitpunkten zu untersuchen, wird mit Hilfe der Testresultate bzw. der Fachnoten durch Subtraktion der arithmetischen Mittelwerte die Differenz gebildet. Diese Operation wäre bei strikter Annahme eines ordinalen Skalenniveaus nicht zulässig, ist aber sinnvoll, um das Ausmass der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz beschreiben zu können. Um festzustellen, ob eine allfällige Veränderung der allgemeinen Sprachkompetenz statistisch signifikant ist, wird der Wilcoxon-Test verwendet. Dieser Test untersucht die zentralen Tendenzen zweier abhängiger Variablen und wird in drei verschiedenen Situationen angewendet: bei Messwiederholungen, bei natürlichen Paaren und beim Matching. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine Messwiederholung, da die Werte derselben Person vor und nach dem Treatment – hier dem Sprachaufenthalt – verglichen werden. Der Wilcoxon-Test ist ein nichtparametrischer Test. Das bedeutet, dass keine Annahmen über die Verteilung der Daten gemacht werden, diese also nicht normalverteilt sein müssen, um den Test durchführen zu können. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Variablen mindestens ordinalskaliert sind. Darüber hinaus kann der Wilcoxon-Test auch bei kleinen Stichproben und Ausreissern angewendet werden (Universität Zürich, 2023).

Zumal davon ausgegangen wird, dass die unabhängigen Variablen die abhängige Variable beeinflussen, wird zum Ermitteln des Zusammenhangs und dessen Ausprägung die multiple lineare Regressionsanalyse angewendet. Linear, da vermutet wird, dass die Veränderung eines Parameters eine Änderung eines anderen Parameters bedingt (Aeppli et al., 2016, S. 295). Und multiple Regressionsanalyse, da mehrere unabhängige Variablen berücksichtigt werden (Aeppli et al., 2016, S. 297). Obwohl es eine Voraussetzung der multiplen Regressionsanalyse ist, dass die abhängige Variable intervallskaliert ist (Universität Zürich, 2023) und die abhängige Variable im vorliegenden Fall, wie oben beschrieben, eigentlich ordinalskaliert ist, wird sie in dieser Arbeit als intervallskalierte Variable behandelt und erfüllt somit diese Voraussetzung. Des Weiteren werden bei Regressionsanalysen die unabhängigen Variablen auch als Prädiktorvariablen und die abhängige Variable als Kriteriumsvariable bezeichnet (Aeppli et al., 2016, S. 328). Um also Prädiktoren zu identifizieren, die eine günstige Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz erklären können, werden die Differenzwerte des Sprachtests bzw. der Fachnote als unabhängige Variablen in multiplen linearen Regressionen verwendet. Eine weitere Voraussetzung für die multiple lineare Regression ist, dass die unabhängigen Variablen nicht zu stark miteinander korreliert sind. Zu diesem Zweck werden Varianzinflationsfaktoren (VIF) und Toleranzwerte berechnet. Solange der Toleranzwert nicht

grösser als 0.10 und der Varianzinflationsfaktor nicht grösser als 10 ist, liegt keine Multikollinearität vor (Universität Zürich, 2023). Ebenso wird vorausgesetzt, dass die Fehlerwerte annähernd normalverteilt sind (ebd.). Um dies zu überprüfen, wird ein Signifikanztest auf Normalverteilung, der Shapiro-Wilk-Test, durchgeführt. Ist der p-Wert dieses Tests nicht signifikant, bedeutet dies, dass es keine Abweichung von der Normalverteilung gibt. Bevor jedoch die Ergebnisse der multiplen linearen Regression betrachtet werden können, muss das Modell zunächst getestet werden. Dazu wird die Modellzusammenfassung betrachtet, die zum einen die Ergebnisse des durchgeführten F-Tests zeigt. Hierbei ist es wichtig, dass der p-Wert signifikant ist, also mindestens gleich gross oder kleiner als 0.05, um die Ergebnisse der Regressionsanalyse als signifikant zu bezeichnen (Navarro & Foxcroft, 2022, S. 313). Als Faustregel gilt, dass ein Wert von $p \leq 0.05$ schwach signifikant, ein Wert von $p \leq 0.01$ signifikant und ein Wert von $p \leq 0.001$ hoch signifikant ist (Raithel, 2008, S. 124). Darüber hinaus gibt der Korrelationskoeffizient R an, wie stark die Prädiktorvariablen mit der Kriteriumsvariablen korrelieren (Navarro & Foxcroft, 2022, S. 294). Dabei weist ein Wert ab 0.1 auf einen schwachen Zusammenhang, ein Wert ab 0.3 auf einen mittleren Zusammenhang und ein Wert ab 0.5 auf einen starken Zusammenhang hin (Bortz & Döring, 2006, S. 606). Wichtig ist auch der Wert, der für R^2 angegeben wird. Dieser wird auch als Bestimmtheitsmass bezeichnet und beschreibt den Anteil der Varianz in der Kriteriumsvariablen, der durch die Prädiktorvariablen erklärt werden kann (Navarro & Foxcroft, 2022, S. 311). Ein Wert von 0.738 für R^2 bedeutet beispielsweise, dass 73.8% der Varianz der Kriteriumsvariable durch die Prädiktorvariablen erklärt werden können. Daraus lässt sich schliessen, dass das Regressionsmodell die Varianz der Kriteriumsvariable umso besser erklären kann, je näher dieser Wert bei 1 liegt. Nach der Überprüfung des Modells kann mit der Interpretation der Ergebnisse der multiplen linearen Regression begonnen werden. Von Bedeutung ist dabei der Regressionskoeffizient, der in der von jamovi zusammengestellten Tabelle in der Spalte «Schätzung» angegeben wird. Der Regressionskoeffizient gibt an, wie gross der Effekt der unabhängigen Variable ist und ob sie sich positiv oder negativ auf die abhängige Variable, die Differenz der allgemeinen Sprachkompetenz zwischen den Zeitpunkten t1 und t2 auswirkt (Flandorfer, 2019). Ebenfalls zentral für die Interpretation sind die Ergebnisse des t-Tests, dessen p-Wert die Signifikanz des Regressionskoeffizienten beschreibt. Auch hier muss der p-Wert wieder gleich gross oder kleiner als 0.05 sein, damit der Einfluss der Prädiktoren auf die abhängige Variable als signifikant gilt (Universität Zürich, 2023).

4.4.2 Analyse der qualitativen Daten

Für die Auswertung der qualitativen Daten bietet sich die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring an. Diese Methode hat zum Ziel, die erhobenen Daten zu reduzieren, da bei der Umfrage viele und zum Teil sehr ausführliche Antworten gesammelt werden. Trotz der Reduktion bleiben jedoch die wesentlichen Inhalte erhalten (Kuckartz, 2007, S. 92). Weitere Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse sind, dass sie zuvor festgelegten Abläufen folgt und daher transparent, nachvollziehbar und leicht erlernbar ist. Obwohl im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse in der Regel ein Kategoriensystem steht, wird dieses während des Analyseprozesses fortwährend überarbeitet und an das Material angepasst. Darüber hinaus liegt eine weitere Stärke darin, dass durch das regelgeleitete Vorgehen auch Gütekriterien wie die Interkoderreliabilität gewährleistet sind und dass mit diesem Verfahren auch grössere Materialmengen bearbeitet werden können (Mayring, 2000, S. 474). Trotzdem gibt es bei der qualitativen Inhaltsanalyse auch gewisse Einschränkungen. Zum Beispiel bei einer sehr offenen Fragestellung oder bei einer stark explorativen Studie. In einem solchen Fall wäre auch die induktive Kategorienbildung zu restriktiv oder könnte nicht plausibel theoriegeleitet begründet werden (ebd.).

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse wird, wie bereits angetönt, nach einem streng vorgegebenen Ablauf durchgeführt, um die erhobenen Daten zu reduzieren und sie in Kategorien zusammenzufassen (Kuckartz, 2007, S. 92-94). Dies erfolgt nach sorgfältiger Lektüre aller Antworten mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung als Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Dabei werden aus den Antworten heraus, also während des Analyseprozesses selbst, verschiedene Kategorien gebildet (Mayring, 2000, S. 472). Kuckartz (2007, S. 62) definiert Kategorien als «Werkzeuge zur Phänomenklassifizierung mit der Möglichkeit der Bildung von Unterklassen». Eine Kategorie kann ein Wort, ein Zeichen oder eine Kombination mehrerer Wörter sein (Kuckartz, 2007, S. 57). Wenn eine Antwort zu einer bereits definierten Kategorie passt, wird sie mit dieser versehen. Entspricht eine Antwort nicht den bereits definierten Kategoriendefinitionen, wird eine neue Kategorie gebildet (Mayring, 2016, S. 115). Nach etwa 10 bis 50 Prozent der Antworten, wenn kaum noch neue Kategorien gebildet werden können, werden die bestehenden Kategorien überarbeitet. Dadurch wird sichergestellt, dass der Abstraktionsgrad zum Gegenstand und zur Fragestellung passt. Nachdem alle Antworten mit den passenden Kategorien versehen werden konnten, ist es möglich entweder das Kategoriensystem im Hinblick auf die Forschungsfrage und die zugrundeliegende Theorie zu interpretieren oder die Kategorien auf ihre Häufigkeit hin zu untersuchen. (Mayring 2016, S. 117). In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf letzteres gelegt, was die Interpretation der Antworten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erleichtert. Um einen Überblick zu

schaffen, veranschaulicht Abbildung 3 den beschriebenen Prozess der induktiven Kategorienbildung in vereinfachter Form:

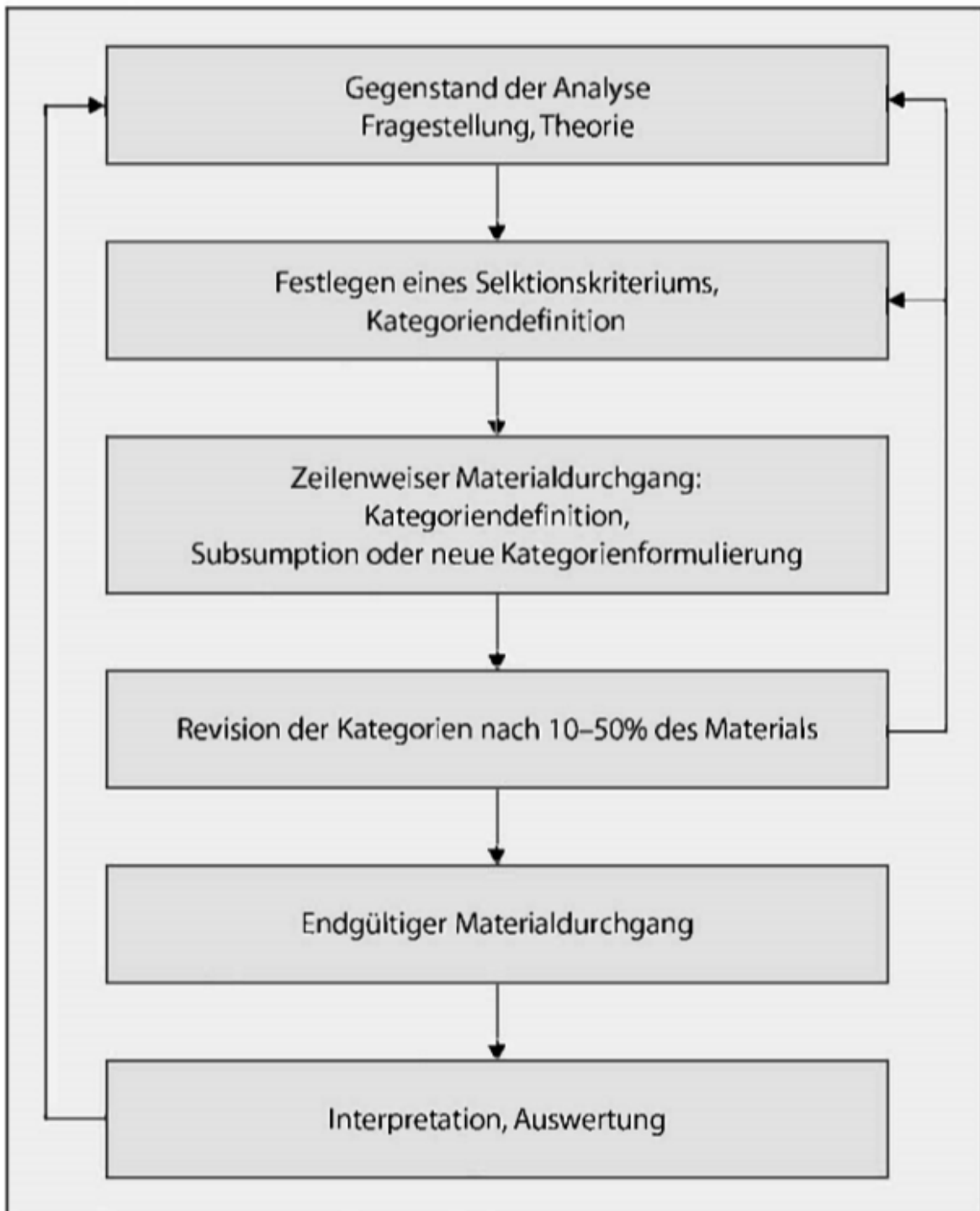


Abbildung 3: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2016, S. 116)

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenerhebungen vorgestellt. Diese sind unterteilt in Ergebnisse zur Entwicklung der Sprachkompetenz und Ergebnisse zu den subjektiven Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

5.1 Entwicklung der Sprachkompetenz

Die folgenden Kapitel sind so aufgebaut, dass zunächst die Entwicklung der Sprachkompetenz zwischen den Zeitpunkten t1 und t2 bzw. t2 und t3 für alle Sprachen zusammengefasst und anschliessend für jede Sprache einzeln dargestellt wird. Zu den wichtigsten Kennwerten zählt zum einen der arithmetische Mittelwert, der den Schwerpunkt der Verteilung der Testresultate und der Fachnoten beschreibt (Diaz-Bone, 2023, S. 45). Zum anderen gibt die Standardabweichung jeweils Auskunft darüber, wie stark die einzelnen Ausprägungen um den arithmetischen Mittelwert streuen (Diaz-Bone, 2023, S. 50). Mit Hilfe von grafischen Diagrammen werden die Ergebnisse zur besseren Verständlichkeit zusätzlich visuell aufbereitet. Abschliessend gibt das Ergebnis der multiplen linearen Regression Aufschluss darüber, inwieweit sich die Faktoren Setting, persönliche Einstellung und persönliche Disposition auf die Entwicklung der Sprachkompetenz auswirken.

5.1.1 Vergleich t1 und t2

Zunächst von Interesse ist der direkte Vergleich des Sprachniveaus unmittelbar vor und unmittelbar nach dem Sprachaufenthalt. Die Ergebnisse zeigen dabei die Entwicklung der Sprachkompetenz anhand der Testresultate und anhand der Fachnoten. Zuerst werden alle Sprachen zusammen betrachtet, gefolgt von der Analyse der einzelnen Sprachen.

5.1.1.1 Alle Sprachen

Über alle Sprachen hinweg wurde bei der Erhebung zum Zeitpunkt t1 (N=85) unmittelbar vor dem Sprachaufenthalt ein Mittelwert von 7.82 erreicht, was gemäss GER dem Niveau B1 entsprach. Die Standardabweichung (SD) betrug 3.35. Konkret bedeutet dies, dass 68.3% aller Schülerinnen und Schüler ein Testat zwischen 4.47 und 11.17 erreichten (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn Schärer, S. 288). Zum Zeitpunkt t2 (N=85) betrug der Mittelwert 9.27 und die SD 2.99. Dieser Mittelwert entsprach ebenfalls dem Niveau B1. Wird jedoch durch Subtraktion die Differenz der beiden Mittelwerte gebildet, so ergab sich innerhalb dieser Niveaustufe eine Steigerung um einen Wert von 1.45 Stufen. Aufgrund der Standardabweichung zeigte sich, dass bei der zweiten Erhebung 68.3% der Schülerinnen und Schüler ein Testat zwischen 6.28 und 12.26 erreichten. Während zum Zeitpunkt t1 89 Testate eingingen, waren es zum Zeitpunkt t2 noch 85 Testate. Für die Berechnung der Ergebnisse wurden ausschliesslich die Daten der Personen einbezogen, bei denen die Testresultate für beide Erhebungszeitpunkte vorlagen. Abbildung 4 stellt anhand eines Balkendiagramms grafisch dar, mit welcher Häufigkeit die einzelnen Testate auftraten und inwiefern sich die Häufigkeiten im Vergleich veränderten.

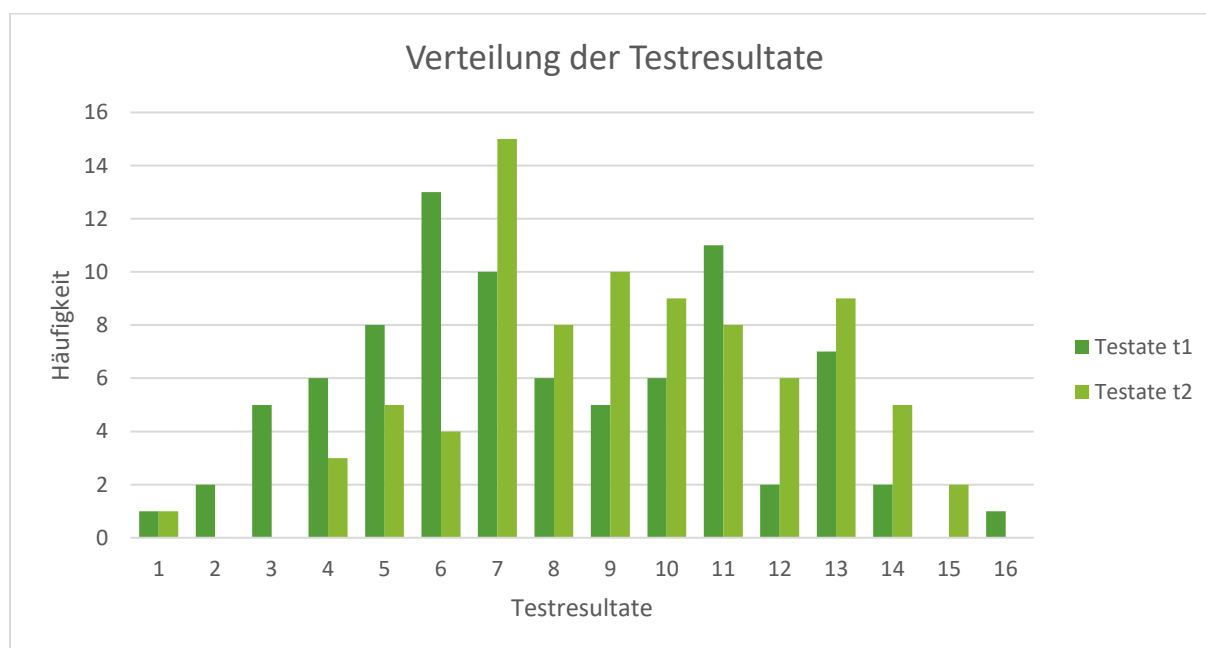


Abbildung 4: Verteilung der Testresultate aller Sprachen im Vergleich (N=85) (eigene Darstellung)

Der Vergleich der arithmetischen Mittelwerte vor und nach dem Sprachaufenthalt zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt um 1.45 Stufen verbesserten. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Veränderung auch statistisch signifikant war. Zu diesem Zweck wurde der Wilcoxon-Test durchgeführt, der die zentralen Tendenzen zweier abhängiger Variablen untersucht (Universität Zürich, 2023). Die Ergebnisse dieses Tests (N=85, $p < 0.001$, $r=0.756$)

zeigten, dass die Zunahme der Sprachkompetenz, die sich in den Testresultaten widerspiegelte, statistisch hoch signifikant war, da der Wert p kleiner als 0.001 war (Raithel, 2008, S. 124). Um die Bedeutsamkeit des Ergebnisses beurteilen zu können, wird auch die Effektstärke angegeben (Universität Zürich, 2023). Diese entspricht nach Cohen ab einem Wert von 0.10 einem schwachen Effekt, ab einem Wert von 0.25 einem mittleren Effekt und ab einem Wert von 0.40 einem starken Effekt (ebd.). Im vorliegenden Fall beträgt die Effektstärke 0.765, was folglich einem starken Effekt entspricht und bedeutet, dass die Niveauezunahme ausreichend hoch ist, um als bedeutend eingestuft zu werden (ebd.). Demnach konnten die Schülerinnen und Schüler ihre allgemeine Sprachkompetenz durch den Sprachaufenthalt gemessen an den Testresultaten signifikant verbessern.

Das Streudiagramm in Abbildung 5 gibt Aufschluss über den Zusammenhang der Testresultate zwischen der ersten und der zweiten Erhebung. Es zeigt, welche Testresultate die Personen, die bei der ersten Erhebung ein bestimmtes Testresultat erreicht hatten, bei der zweiten Erhebung erreichten. Beispielsweise erreichten Personen, die zum Zeitpunkt t_1 das Testresultat 2 erreicht hatten, zum Zeitpunkt t_2 entweder das Testresultat 4 oder sogar 7. Gerade bei den höheren Testresultaten zeigt sich, dass nicht in allen Fällen eine Verbesserung stattgefunden hat. Genauer gesagt erzielten nur Personen, die bei der ersten Erhebung ein Testresultat zwischen 1 bis 6 erreicht hatten, bei der zweiten Erhebung das gleiche oder ein höheres Testat. Diejenigen, die bereits bei der ersten Erhebung ein Testresultat von 7 oder höher erreicht hatten, konnten sich nicht in allen Fällen verbessern. Zusammenfassend konnte sich von den 85 Personen die Mehrheit, nämlich 62 Personen (72.9%), verbessern. 10 Personen (11.8%) erreichten das gleiche Testresultat wie zuvor und lediglich 13 Personen (15.3%) erreichten ein schlechteres Ergebnis. Die eingeblendete Trendlinie zeigt, welches Ergebnis bei einem bestimmten Testresultat vor dem Sprachaufenthalt zu erwarten wäre. Ein weiterer Aspekt, über den das Streudiagramm Auskunft gibt, ist die Korrelation zwischen den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_2 . Sie gibt Auskunft über die Art der Beziehung zwischen den Ergebnissen der beiden Messzeitpunkte (Diaz-Bone, 2023, S. 87). Je mehr sich die Punktwolke einer Geraden annähert, desto stärker ist die Korrelation (Diaz-Bone, 2023, S. 104-107). Die Punktwolke in Abbildung 5 zeigt zwar keine deutlich erkennbare Gerade, aber eine klare Tendenz. Gemäss der Abbildung korreliert ein Wert auf der x-Achse tendenziell mit einem höheren Wert auf der y-Achse, was auf eine positive Korrelation hindeutet. Es lässt sich also sagen: Je höher das Testresultat vor dem Sprachaufenthalt ausgefallen war, desto höher fiel es auch danach aus.

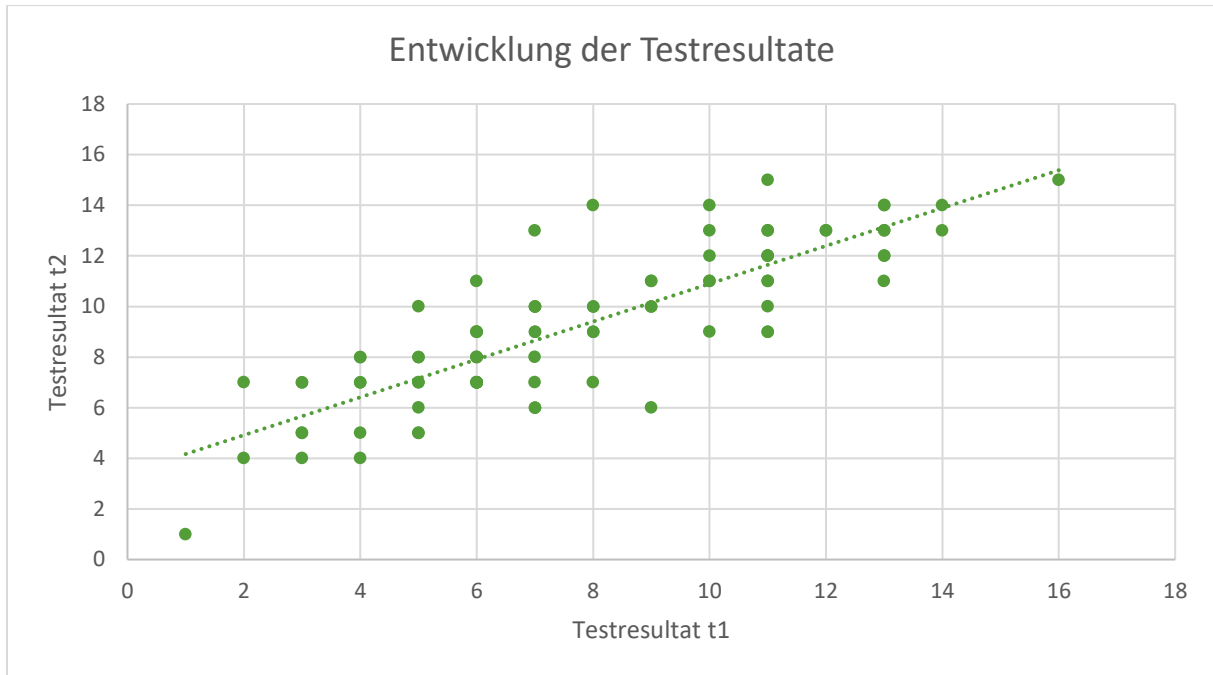


Abbildung 5: Entwicklung der Testresultate über alle Sprachen hinweg (N=85) (eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung der fachspezifischen Noten wird eine Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz deutlich, die sich in einem Anstieg der Fachnoten niederschlägt. Zum Zeitpunkt t1 (N=91) lag der Mittelwert bei 4.74 mit einer Standardabweichung von 0.571 und zum Zeitpunkt t2 (N=91) bei 4.87 mit einer Standardabweichung von 0.542. Dies entspricht einer Steigerung um 0.13 Notenstufen. Auch hier wird in Abbildung 6 die Notenverteilung anhand der Häufigkeiten grafisch dargestellt.

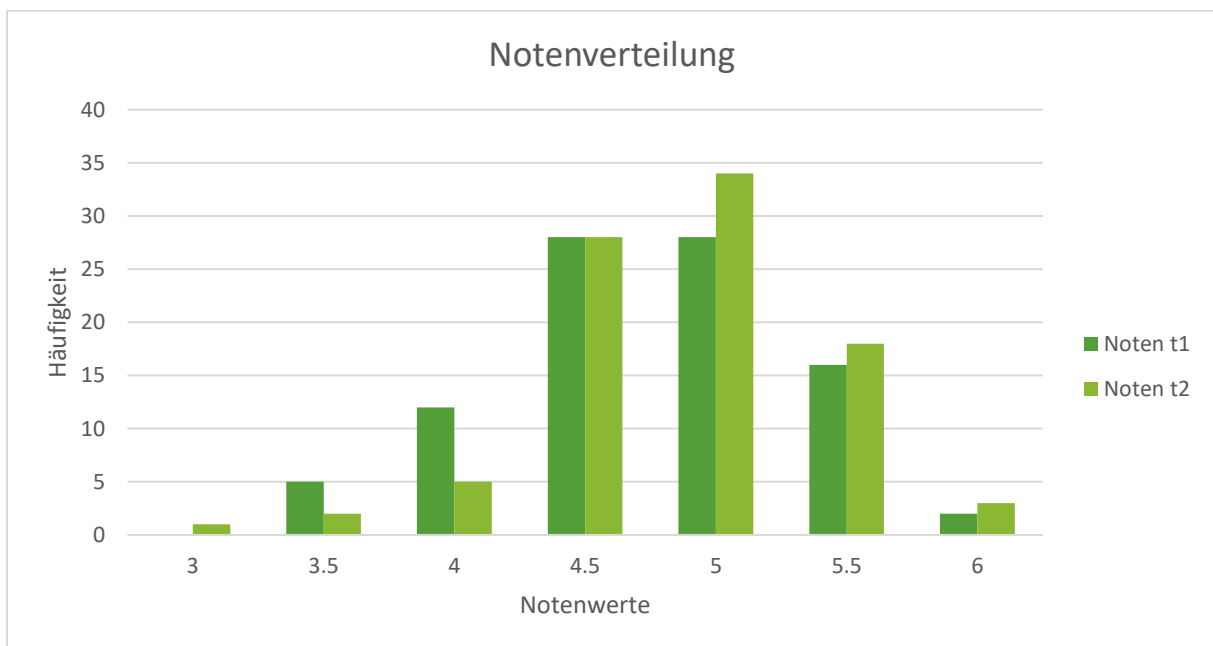


Abbildung 6: Notenverteilung aller Sprachen im Vergleich (N=91) (eigene Darstellung)

Wie bei den Testresultaten verbesserten sich die Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich der Fachnoten. Ein Blick auf den Wilcoxon-Test ($N=91$, $p < 0.001$, $r=0.563$) zeigt, dass hier die Verbesserung ebenfalls hoch signifikant war, obwohl sie im Durchschnitt nur 0.13 Notenstufen entsprach. Die Effektstärke von 0.563 beschreibt auch hier einen starken Effekt zwischen den beiden Messzeitpunkten.

Das Streudiagramm in Abbildung 7 zeigt, dass eine Verbesserung des Testresultats wesentlich häufiger vorkam als eine Verbesserung der Fachnote. Dies wird bei genauerer Betrachtung der Entwicklung der Sprachkompetenz der einzelnen Personen bestätigt. Von 91 Personen konnten sich 31 Personen (34.1%) verbessern. Falls eine Verbesserung aufgetreten ist, lag diese im Bereich von einer halben bis maximal einer ganzen Note. Allerdings gab es mehr Fälle, in denen eine Verbesserung der Fachnote nicht erreicht werden konnte. Dies galt für 49 Personen (53.8%), die sowohl vor als auch nach ihrem Sprachaufenthalt dieselbe Fachnote erhielten. 11 Personen (12.1%) erzielten nach ihrem Sprachaufenthalt eine schlechtere Fachnote als zuvor. Auch in diesem Fall bildet die Punktwolke eine Gerade, was auf eine gewisse positive Korrelation schließen lässt, die durch die Ergebnisse des vorhergehenden Wilcoxon-Tests bestätigt werden kann.

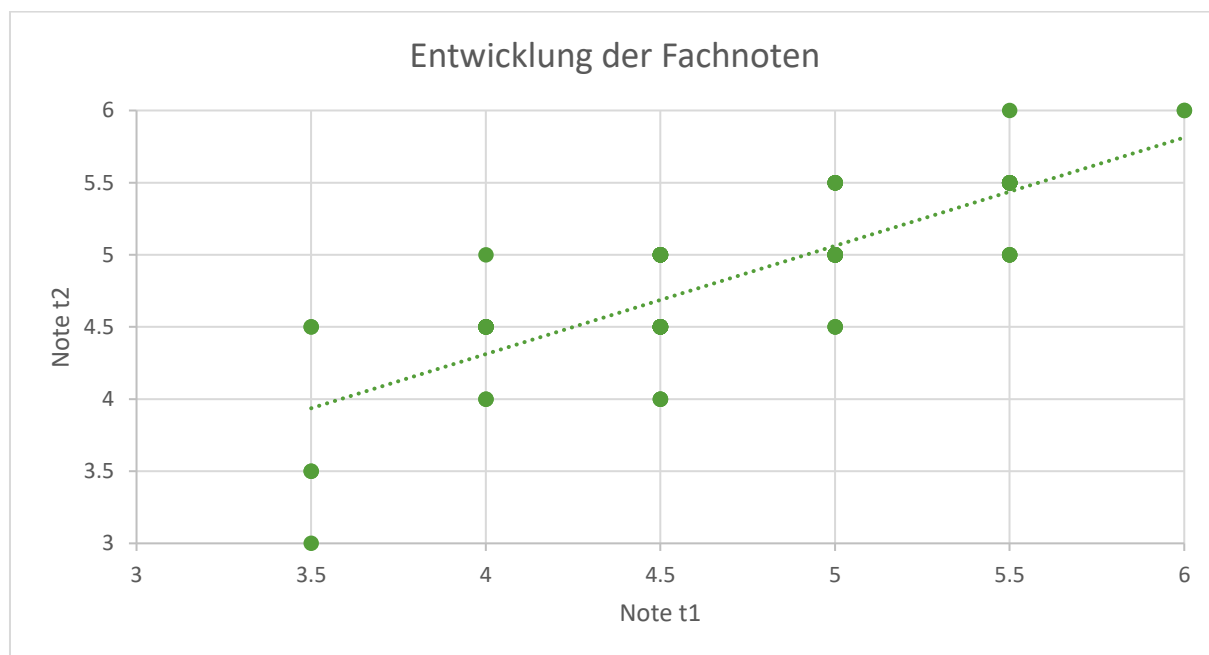


Abbildung 7: Entwicklung der Fachnoten über alle Sprachen hinweg ($N=91$) (eigene Darstellung)

5.1.1.2 Englisch

Bei Analyse der Testresultate aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ihren Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet absolvierten, wurde bei der Erhebung zum Zeitpunkt t1 (N=32) ein Mittelwert von 11.1 erreicht, was gemäss GER dem Niveau B2 entsprach. Die Standardabweichung (SD) betrug 2.16. Somit bewegten sich 68.3% der Schülerinnen und Schüler vor dem Sprachaufenthalt zwischen den Testresultaten 8.94 und 13.26. Zum Zeitpunkt t2 (N=32) lag der Mittelwert bei 11.9 und die SD bei 1.81. Nach dem Aufenthalt bewegten sich also 68.3% der Schülerinnen und Schüler zwischen den Testresultaten 10.09 und 13.71. Der Mittelwert zum Zeitpunkt nach dem Sprachaufenthalt entsprach ebenfalls dem Niveau B2, was aber innerhalb dieser Niveaustufe eine Steigerung um einen Wert von 0.8 Stufen auf. In Abbildung 8 wird anhand eines Balkendiagramms grafisch dargestellt, wie häufig die einzelnen Testresultate auftraten und wie sich die Häufigkeiten im Vergleich veränderten. Dabei ist eine Verlagerung nach rechts auf der x-Achse und somit eine tendenzielle Verbesserung der Testresultate zu erkennen.

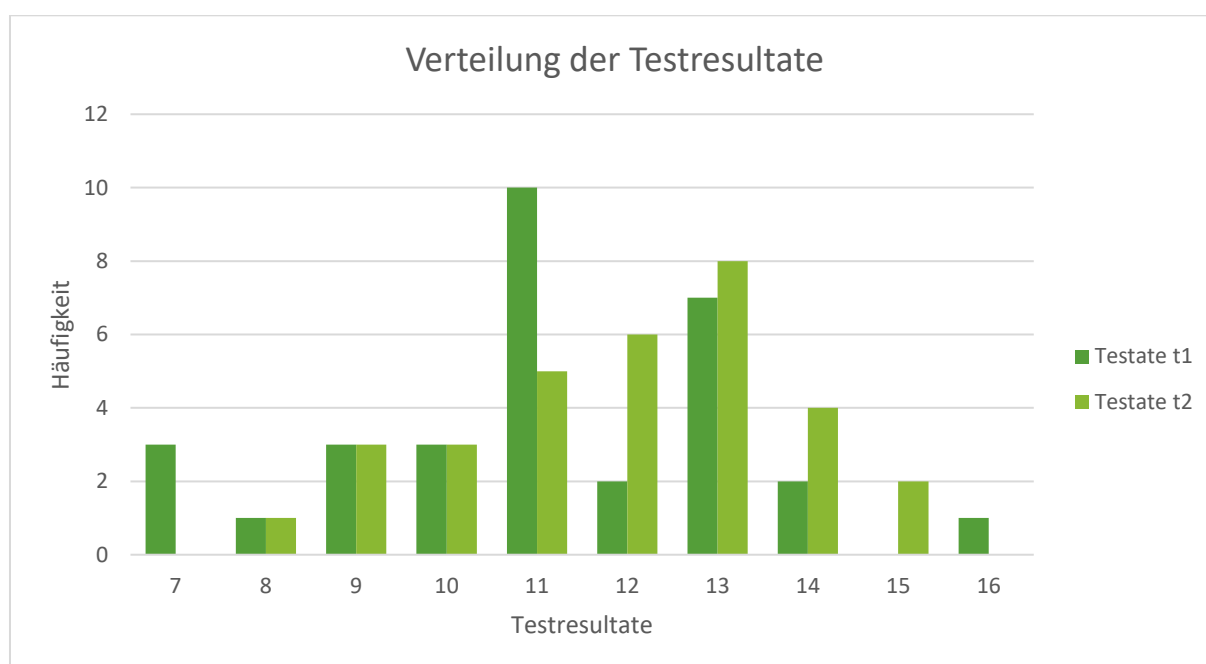


Abbildung 8: Verteilung der Testresultate in der Sprache Englisch im Vergleich (N=32) (eigene Darstellung)

Ob die Steigerung der Sprachkompetenz, gemessen am Testresultat, von 0.8 statistisch signifikant war, zeigen die Ergebnisse des durchgeführten Wilcoxon-Tests (N=32, $p=0.017$, $r=0.513$). Mit einem Wert von $p = 0.017$ wird die statistische Signifikanz bestätigt und auch die Effektstärke zeigt mit einem Wert von 0.513 einen starken Zusammenhang zwischen den beiden Variablen auf. Folglich wurde die allgemeine Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch den Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet gefördert und hat sich, gemessen an den Testresultaten, signifikant verbessert.

Aus dem Streudiagramm in Abbildung 9 geht hervor, dass sich Personen, die bei der ersten Erhebung ein Testresultat zwischen 7 und 10 erzielt hatten, bei der zweiten Erhebung bessere Ergebnisse erzielten. Bei denjenigen, die bereits bei der ersten Erhebung ein Testresultat von 11 oder höher erreicht hatten, konnte dieses Ergebnis bei der zweiten Erhebung nicht in allen Fällen gehalten oder verbessert werden. Von den 32 Personen erzielten nach dem Sprachaufenthalt 20 Personen (62.5%) ein besseres Testresultat als zuvor. 5 Personen (15.6%) erzielten dasselbe Testresultat und 7 Personen (21.9%) erzielten danach ein schlechteres Testresultat als noch vor dem Sprachaufenthalt. In dieser Abbildung sind auch Ausreisser gut zu erkennen. Damit sind Personen gemeint, die sich im Vergleich zu anderen überdurchschnittlich stark verbessert oder verschlechtert haben. Beispiele für Ausreisser, die in Abbildung 9 ersichtlich sind, sind die Folgenden: Zum einen die drei Personen, die ihr Testresultat von 7 auf 13, von 10 auf 14 und von 11 auf 15 verbesserten. Andererseits fällt auch die Person auf, deren Testresultat sich von 11 auf 9 verschlechterte.

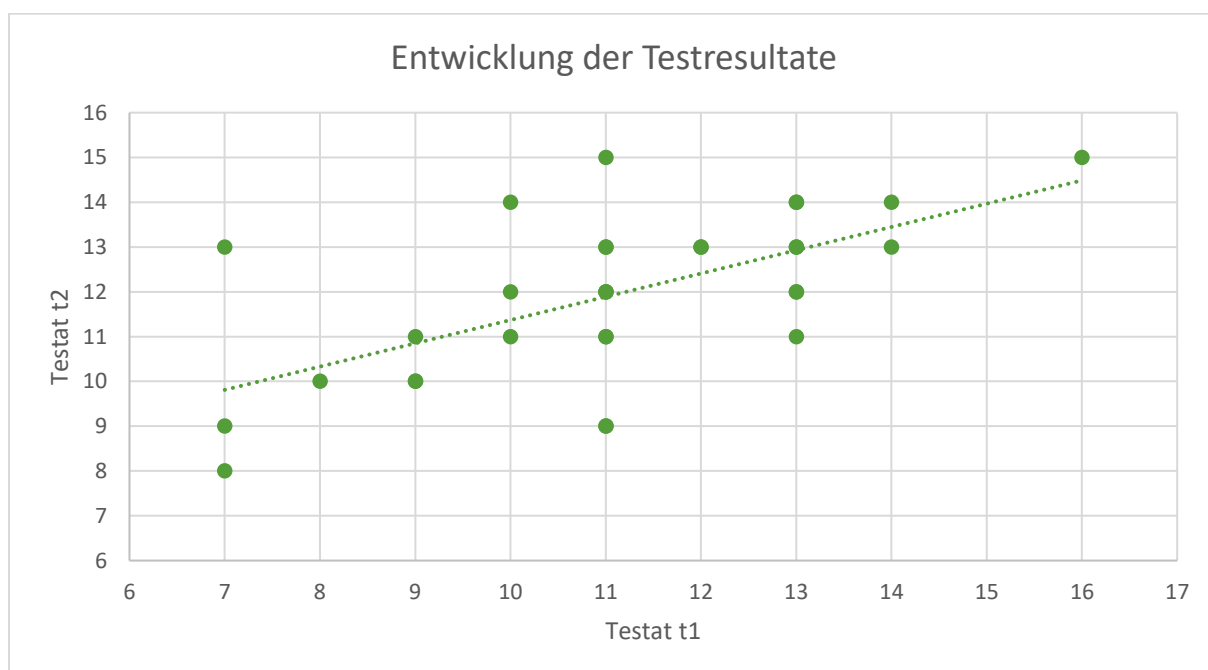


Abbildung 9: Entwicklung der Testresultate in der Sprache Englisch (N=32) (eigene Darstellung)

Der Vergleich der Fachnoten zeigt, dass auch hier eine Veränderung der Sprachkompetenz stattgefunden hat. Zum Zeitpunkt t1 (N=34) lag der Mittelwert bei 4.66 mit einer Standardabweichung von 0.503 und zum Zeitpunkt t2 (N=34) bei 4.81 mit einer Standardabweichung von 0.444. Dies entspricht einer Steigerung um 0.15 Notenstufen. Die grafische Darstellung der Notenverteilung ist Abbildung 10 zu entnehmen. Klar zu erkennen ist, dass nach dem Sprachaufenthalt deutlich mehr Personen die Note 4.5 erhielten, als vor dem Sprachaufenthalt und dementsprechend weniger Personen nach dem Sprachaufenthalt die Fachnote 4 erhielten. Dasselbe ist auch bei den Fachnoten 5 und 5.5 zu beobachten, allerdings nicht im gleichen Ausmass.

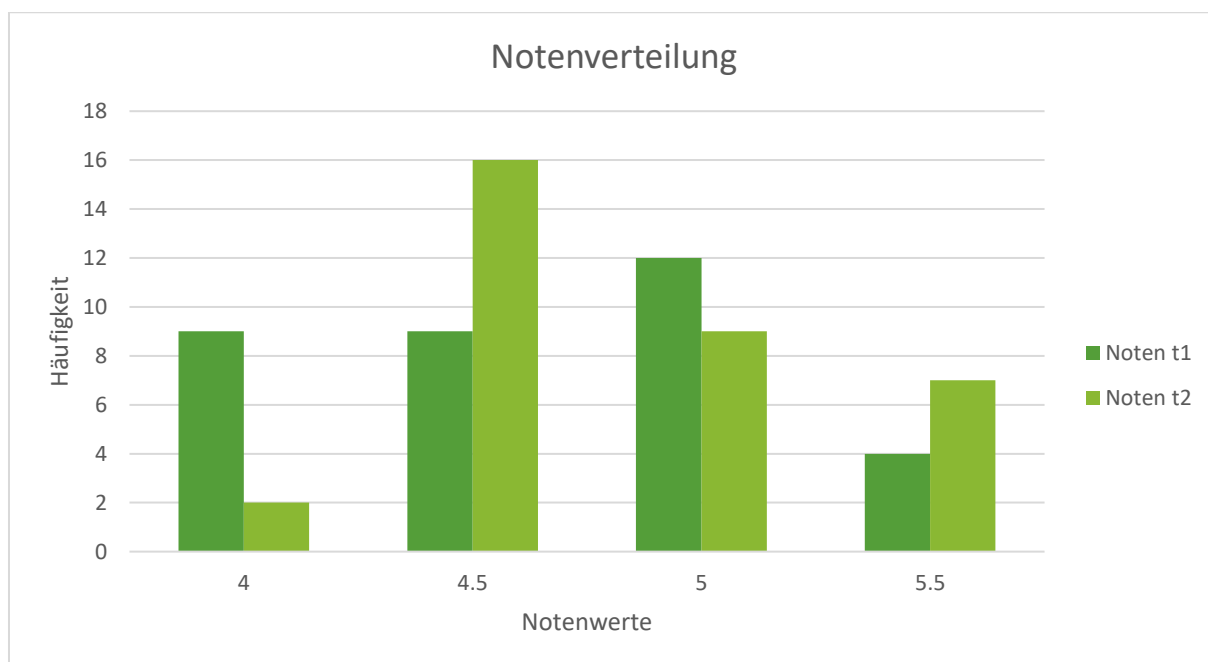


Abbildung 10: Notenverteilung in der Sprache Englisch im Vergleich (N=34) (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (N=34, $p=0.008$, $r=0.714$) bestätigen, dass die durchschnittliche Verbesserung der Fachnoten um 0.15 Notenstufen statistisch signifikant war. Dies zeigt sich am Wert $p = 0.008$. Ausserdem beschreibt die Effektstärke mit einem Wert von 0.714 auch hier einen starken Zusammenhang zwischen den beiden Messzeitpunkten.

In Kombination mit Abbildung 10 zeigt das Streudiagramm in Abbildung 11, dass einige Personen, ihre Fachnote um eine halbe Note verbessern konnten. Allerdings gab es auch viele Fälle, in denen die Fachnote nicht mehr verbessert werden konnte. Hier zeigt sich ebenfalls, dass sich einige Personen, die vor dem Sprachaufenthalt die Fachnote 4.5 oder 5 erhielten, sogar um eine halbe Note verschlechtert haben. Explizit erhielten nach dem Sprachaufenthalt 12 Personen (35.3%) eine bessere Fachnote. Bei 20 Personen (58.8%) blieb die Fachnote sowohl vorher als auch nachher gleich und 2 Personen (5.9%) erhielten eine schlechtere Fachnote.

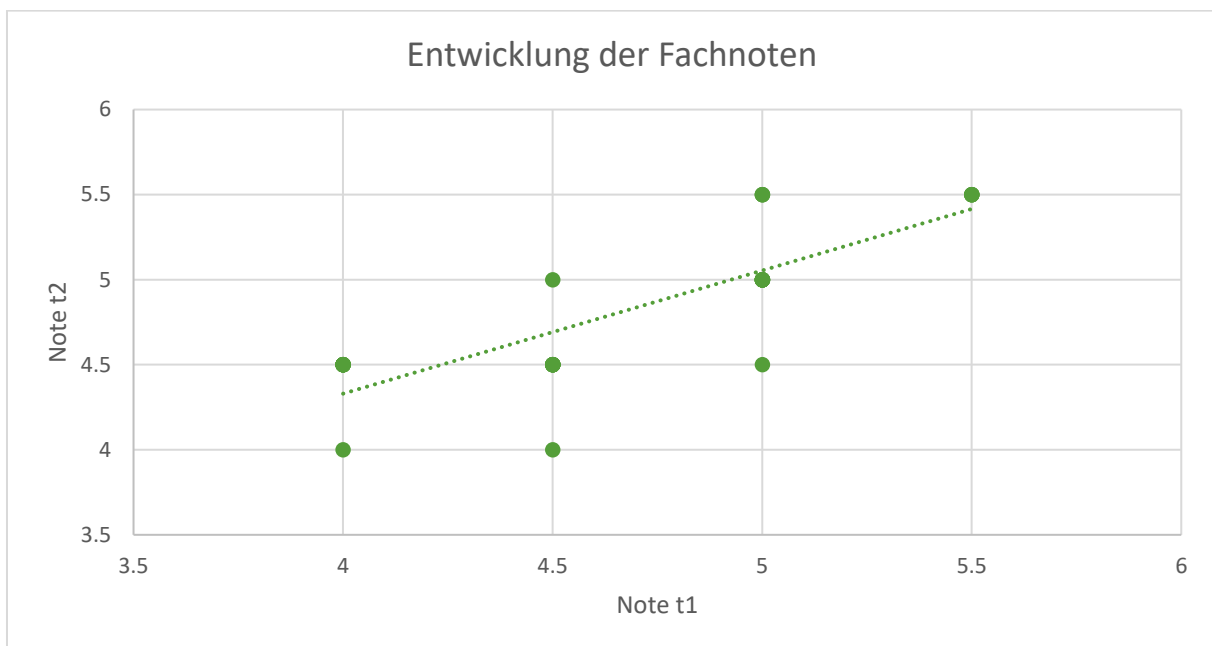


Abbildung 11: Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Englisch (N=34) (eigene Darstellung)

5.1.1.3 Französisch

Die Auswertung der Testresultate aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die einen Sprachaufenthalt im französischsprachigen Ausland absolvierten, ergab zum Zeitpunkt t1 (N=14) einen Mittelwert von 5.79. Dies entsprach nach dem GER dem Niveau A2. Die Standardabweichung betrug 1.72. Das bedeutet, dass 68.3% aller Personen ein Testresultat zwischen 4.07 und 7.51 erreichten. Zum Zeitpunkt t2 (N=14) lag der Mittelwert bei 6.93 und die Standardabweichung bei 1.9, d.h. 68.3% aller Personen erreichten ein Testresultat zwischen 4.49 und 8.29. Der Mittelwert nach dem Sprachaufenthalt entsprach ebenfalls dem Niveau A2, wies jedoch innerhalb dieser Niveaustufe eine Steigerung um einen Wert von 1.14 auf. Abbildung 12 stellt anhand eines Balkendiagramms grafisch dar, mit welcher Häufigkeit die einzelnen Testate auftraten und inwiefern sich die Häufigkeiten im Vergleich veränderten. Auffallend ist, dass die minimale Ausprägung um eine Stufe und die maximale Ausprägung sogar um zwei Stufen zunahm. Bereits beim Vergleich der Streubreiten der Testresultate um den Mittelwert ist zu erkennen, dass eine Verschiebung stattfand. Diese Verschiebung wird in Abbildung 12 noch einmal visuell dokumentiert.

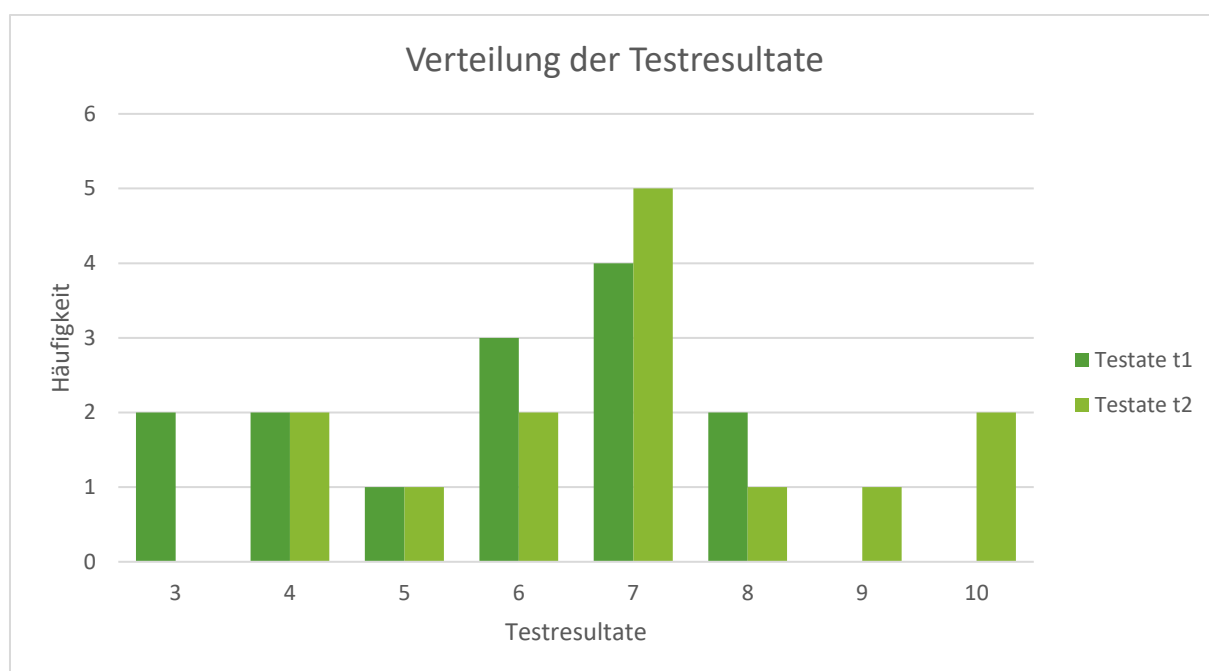


Abbildung 12: Verteilung der Testresultate in der Sprache Französisch im Vergleich (N=14) (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (N=14, $p=0.014$, $r=0.795$) zeigen die statistische Signifikanz der Verbesserung der Sprachkompetenz, gemessen an den Testresultaten. Da $p < 0.05$ ist, kann der erzielte Fortschritt von 1.14 Stufen als schwach signifikant bezeichnet werden. Ebenso liegt mit einer Effektstärke von 0.795 eine sehr hohe Korrelation vor. Die Testresultate zeigen also, dass sich die allgemeine Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die

ihren Sprachaufenthalt in einem französischsprachigen Gebiet verbracht haben, signifikant verbesserte.

Das Streudiagramm in Abbildung 13 zeigt, dass sich in der Sprache Französisch bis auf wenige Ausnahmen alle Schülerinnen und Schüler verbessern konnten. Konkret bedeutet dies, dass 10 Personen (71.4%) eine Verbesserung erzielten. 2 Personen (14.3%) erzielten das gleiche Testresultat wie vor dem Sprachaufenthalt, während bei weiteren 2 Personen (14.3%) eine Verschlechterung ihres Testresultats zu verzeichnen war. Für diejenigen, die sich verbessern konnten, bedeutet dies eine Verbesserung zwischen 1 und 3 Stufen. Wie bereits in den vorhergehenden Streudiagrammen bildet die Punktwolke hier ebenfalls eine ansatzweise erkennbare Gerade. Dies bedeutet, dass in diesem Fall eine Korrelation vorliegt, was durch die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests bestätigt wird. Aufgrund der Ausrichtung der Trendlinie handelt es sich auch hier um einen positiven Zusammenhang. Es gilt also: Je höher das Testresultat vor dem Sprachaufenthalt ausgefallen war, desto höher war auch das Testresultat nach dem Sprachaufenthalt.

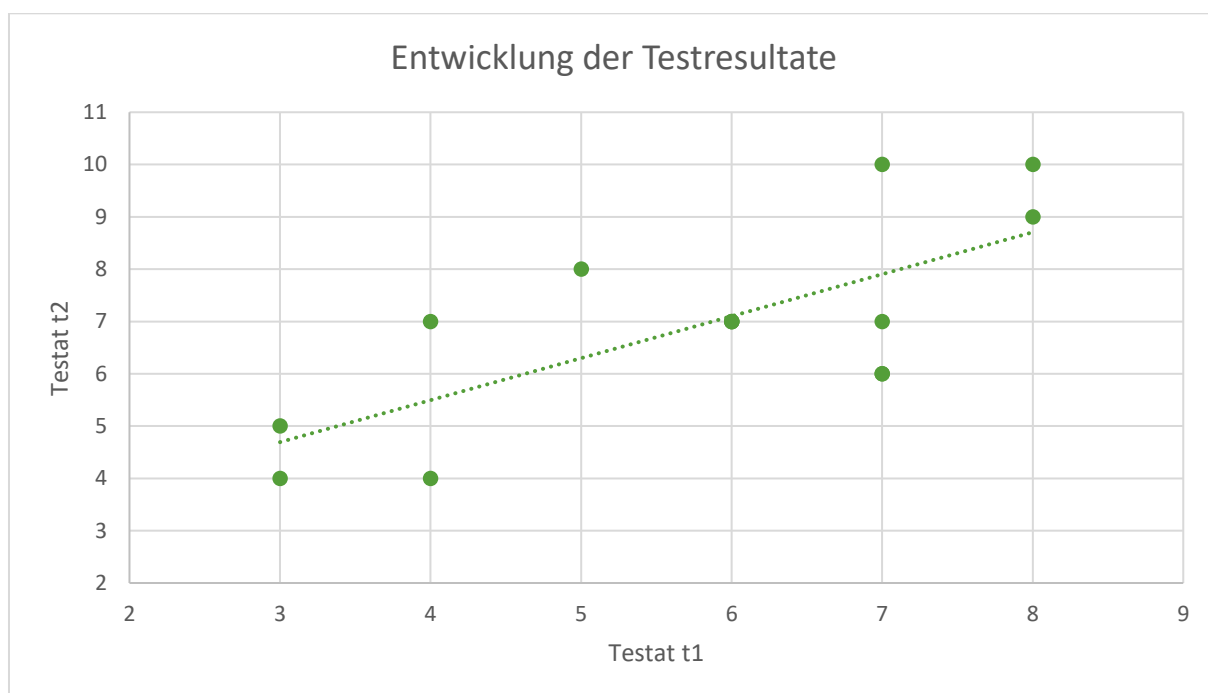


Abbildung 13: Entwicklung der Testresultate in der Sprache Französisch (N=14) (eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung der Fachnoten wird deutlich, dass sich auch hier eine Veränderung in Bezug auf die Sprachkompetenz ergeben hat. Zum Zeitpunkt t1 (N=15) lag der Mittelwert bei 4.63 mit einer Standardabweichung von 0.743 und zum Zeitpunkt t2 (N=15) bei 4.70 mit einer Standardabweichung von 0.882. Das bedeutet, dass vor dem Sprachaufenthalt 68.3% der Personen zwischen den Fachnoten 3.887 und 5.373 lagen und nach dem Sprachaufenthalt 68.3% der Personen zwischen den Fachnoten 3.818 und 5.582 lagen. Die Differenz zwischen den beiden Mittelwerten entsprach einer Zunahme von 0.07. Die Schülerinnen und Schüler machten also in den Fachnoten der Sprache Französisch augenscheinlich keine grossen Fortschritte. Auch war die Verteilung der Fachnoten in dieser Sprache deutlich breiter als in der Sprache Englisch oder über alle Sprachen hinweg. Diese Ergebnisse sind in Abbildung 14 visuell gut zu erkennen.

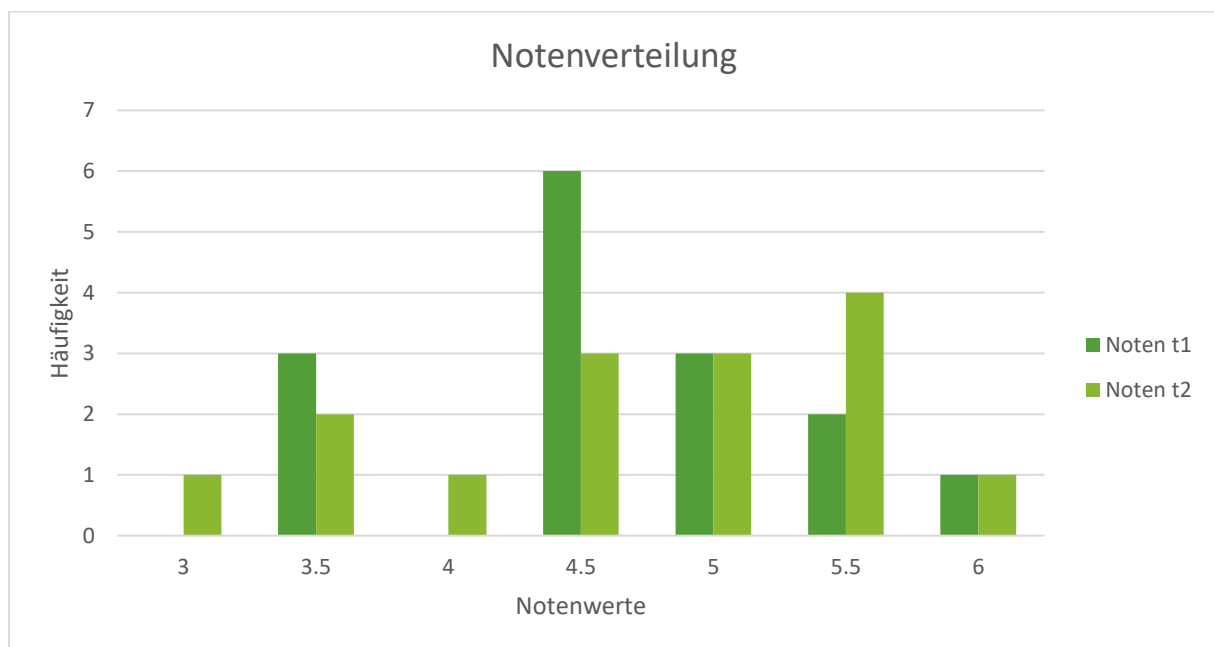


Abbildung 14: Notenverteilung in der Sprache Französisch im Vergleich (N=15) (eigene Darstellung)

Die Steigerung der Sprachkompetenz im Hinblick auf die Fachnoten schien mit einem Wert von 0.07 Notenstufen relativ gering zu sein. Deshalb gaben auch hier die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (N=15, $p=0.484$, $r=0.333$) Aufschluss über die statistische Signifikanz der Steigerung. Im Vergleich zu den vorherigen Ergebnissen, war in diesem Fall der Sprachfortschritt nicht signifikant. Dies belegte der Wert $p=0.484$, der deutlich über der Schwelle von $p \leq 0.05$ lag.

Aus dem Streudiagramm in Abbildung 15 geht hervor, dass die Mehrheit der Personen nach dem Sprachaufenthalt dieselbe Fachnote erhielt wie vor dem Sprachaufenthalt. Es handelt sich hierbei um 9 Personen (60%). Nur 4 Personen (26.7%) erhielten eine bessere Fachnote und 2 Personen (13.3%) eine schlechtere Fachnote. Allerdings lässt sich hier dennoch eine gewisse Beziehung in Form einer positiven Korrelation erkennen, da sich die Punktwolke einer Geraden annähert.

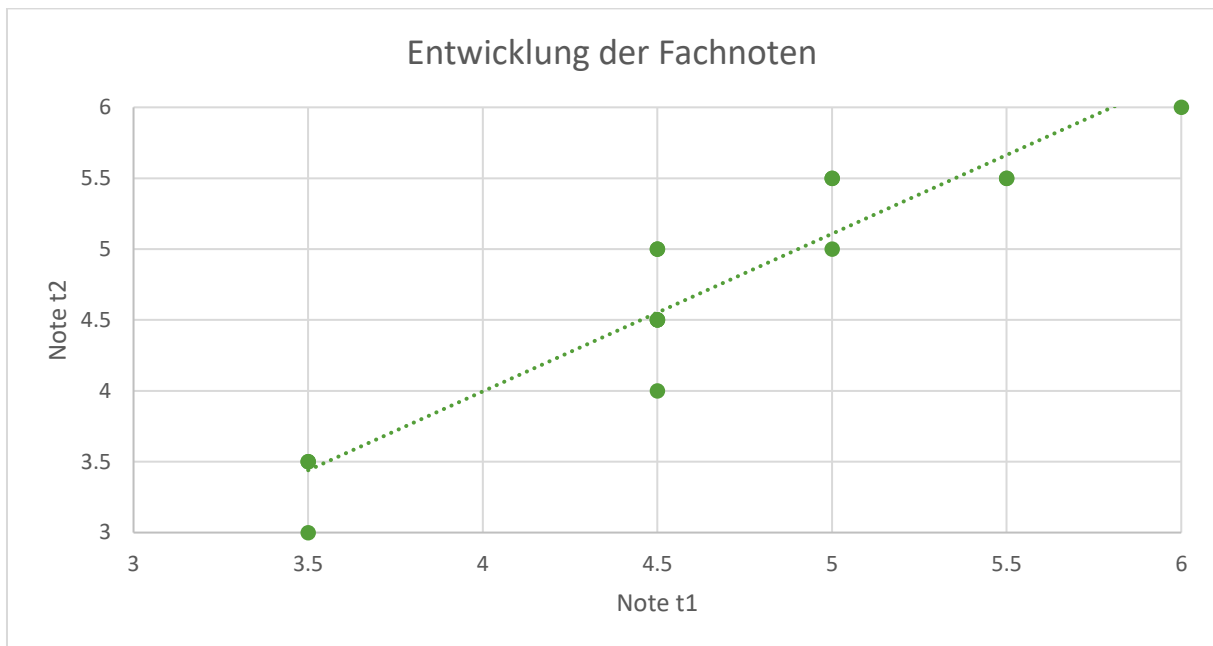


Abbildung 15: Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Französisch (N=15) (eigene Darstellung)

5.1.1.4 Italienisch

Die Testresultate aller Personen, die ihren Sprachaufenthalt in einem italienischsprachigen Gebiet verbrachten, wiesen zum Zeitpunkt t1 (N=15) einen Mittelwert von 4.80 auf, was nach GER dem Niveau A2 entsprach. Die Standardabweichung betrug 2.04, d.h. 68.3% der Personen erzielten zu diesem Zeitpunkt ein Testresultat zwischen 2.76 und 6.84. Zum Zeitpunkt t2 (N=15) betrug der Mittelwert 7.07 und die Standardabweichung 2.74. Das bedeutet, dass zu diesem Zeitpunkt 68.3% der Personen ein Testresultat zwischen 4.33 und 9.81 erzielten. Der Mittelwert nach dem Sprachaufenthalt entsprach sogar dem Niveau B1 und wies eine Steigerung um einen Wert von 2.27 Stufen auf. In Abbildung 16 wird anhand eines Balkendiagramms grafisch dargestellt, wie häufig die einzelnen Testate vorkamen und inwiefern sich die Häufigkeiten im Vergleich veränderten. Bei der Sprache Italienisch blieb das Minimalergebnis des Tests unverändert, während das Maximalergebnis um zwei Punkte gestiegen ist.

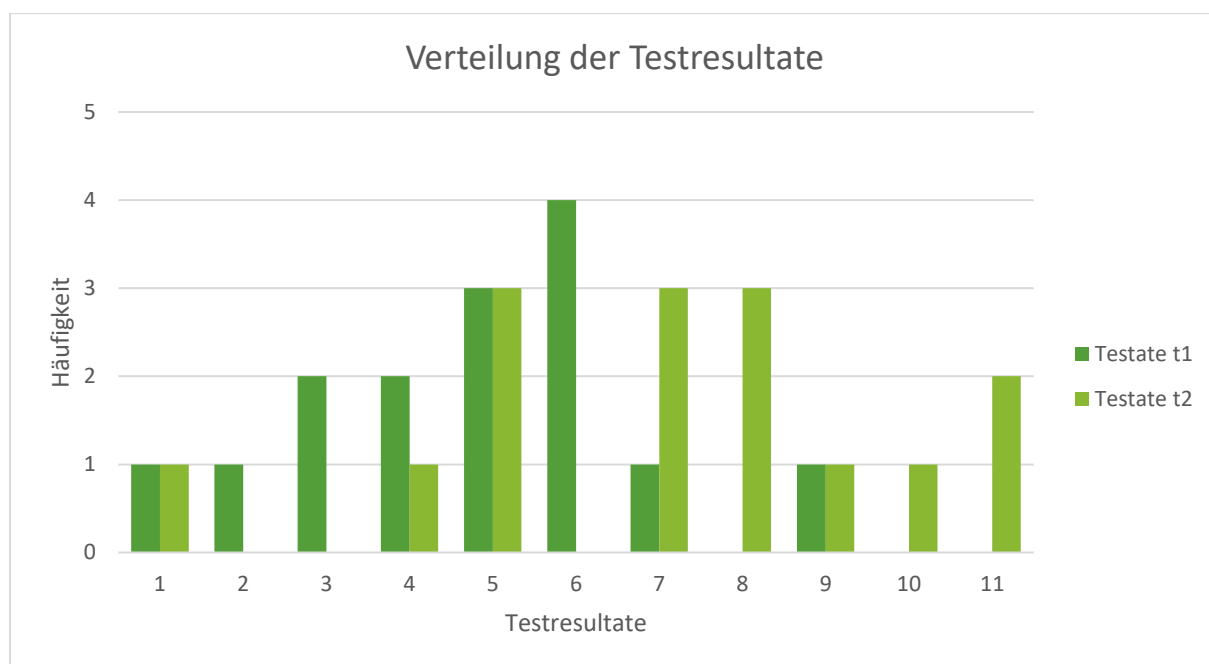


Abbildung 16: Verteilung der Testresultate in der Sprache Italienisch im Vergleich (N=15) (eigene Darstellung)

Gemessen an den Testresultaten scheint bereits die errechnete Differenz der beiden Mittelwerte von 2.27 einen sehr grossen durchschnittlichen Fortschritt in der allgemeinen Sprachkompetenz zu beschreiben. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (N=15, $p=0.002$, $r=1.00$) zeigen deutlich, dass der gemessene Fortschritt statistisch signifikant war. Dies zeigt sich am Wert $p=0.002$. Ausserdem ist die Korrelation zwischen den beiden Variablen sehr hoch, da in diesem Fall eine Effektstärke von 1.00 berechnet wurde. Schülerinnen und Schüler, die ihren Sprachaufenthalt in einem italienischsprachigen Gebiet verbrachten, erzielten also bislang die höchsten Fortschritte in ihrer allgemeinen Sprachkompetenz.

Abbildung 17 zeigt wiederum ein Streudiagramm, das den Zusammenhang der einzelnen Testresultate zwischen den beiden Messzeitpunkten darstellt. Hierbei zeigt sich, dass in der Sprache Italienisch alle Schülerinnen und Schüler ihr Sprachniveau mindestens halten konnten und sich ein Grossteil sogar verbessert hat. 12 von insgesamt 15 Personen konnten ihre Sprachkenntnisse um 2 bis 5 Stufen verbessern. Besonders auffallend ist dabei, dass auch Personen, die vor dem Sprachaufenthalt bereits ein hohes Testresultat erzielt hatten, deutliche Fortschritte erzielten. In den anderen Sprachen konnte dies in der Regel nicht beobachtet werden. Die verbleibenden 3 Personen erzielten vor und nach dem Sprachaufenthalt dasselbe Testresultat. Ein Blick auf die Punktwolke zeigt ausserdem eine annähernd gerade Linie, was auf eine hohe Korrelation zwischen den beiden Messzeitpunkten hinweist und durch die Ergebnisse des vorhergehenden Wilcoxon-Tests bestätigt wird.

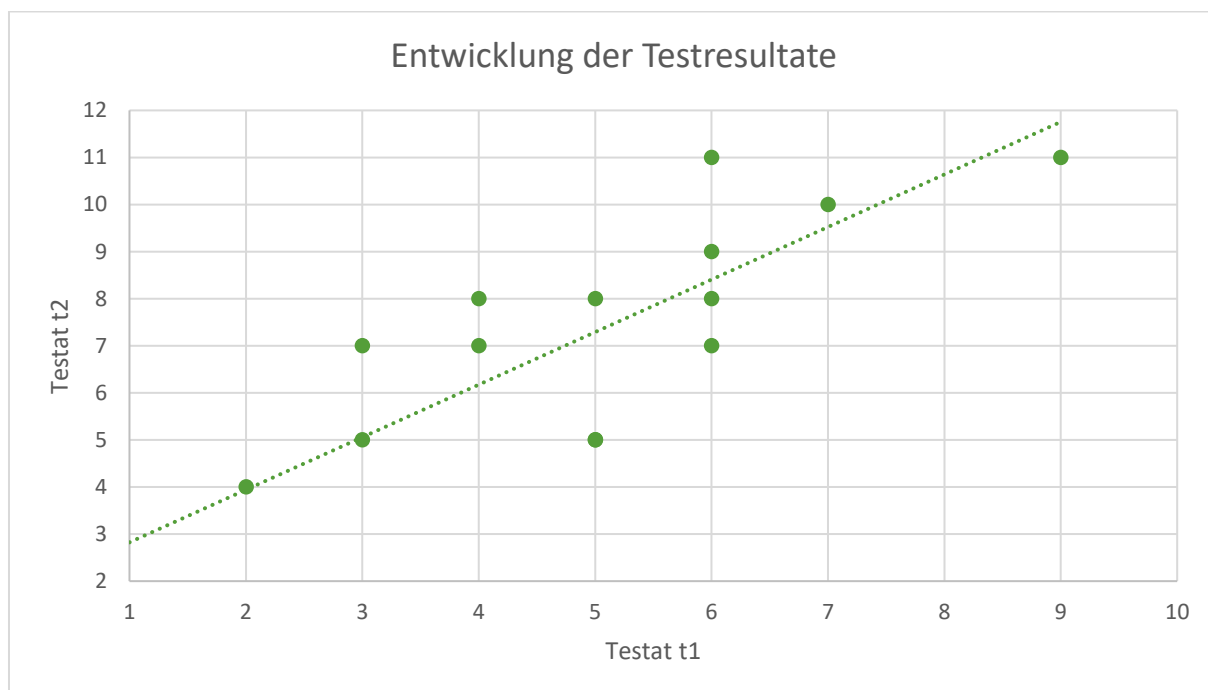


Abbildung 17: Entwicklung der Testresultate in der Sprache Italienisch (N=15) (eigene Darstellung)

Werden die Fachnoten betrachtet, so zeigt sich, dass sich hier der Mittelwert kaum veränderte. Zum Zeitpunkt t1 (N=16) lag der Mittelwert bei 5.09 mit einer Standardabweichung von 0.584 und zum Zeitpunkt t2 (N=16) lag der Mittelwert bei 5.06 mit einer Standardabweichung von 0.443. Bei der Betrachtung des Mittelwertes konnte eine leichte Verschlechterung der Sprachkompetenz um 0.03 Noten festgestellt werden. In Abbildung 18 ist ersichtlich, dass sich die Notenverteilung leicht veränderte. Trotz der durchschnittlichen Verschlechterung ist deutlich zu erkennen, dass die Person, die vor dem Aufenthalt die Fachnote 3.5 erhielt, sich nach dem Sprachaufenthalt mindestens auf die Fachnote 4.5 verbessern konnte.

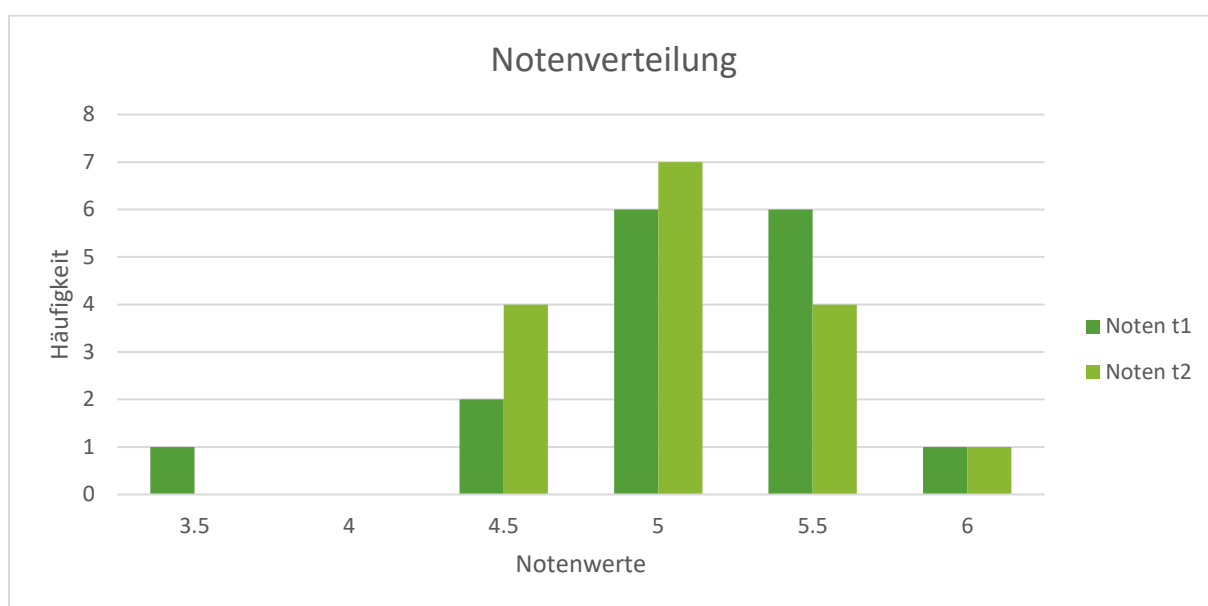


Abbildung 18: Notenverteilung in der Sprache Italienisch im Vergleich (N=16) (eigene Darstellung)

Werden die Resultate der Sprachtests in der Sprache Italienisch mit den Fachnoten verglichen, so wiesen letztere eine leichte Verschlechterung auf. Jedoch ergaben die Resultate des Wilcoxon-Tests (N=16, $p=0.824$, $r=-0.143$), dass dieser Rückgang statistisch nicht signifikant war und lediglich eine schwache Korrelation zwischen den beiden Messzeitpunkten vorliegt.

Abbildung 19 zeigt das Streudiagramm der Entwicklung der Fachnoten. Daraus geht hervor, dass sich im Italienisch nur die beiden Personen verbessern konnten, die vor dem Sprachaufenthalt die Fachnote 3.5 oder 4.5 erhielten. 10 Personen (62.5%) konnten ihre Fachnote lediglich halten und 4 Personen (25%) verschlechterten sich sogar um eine halbe Note.

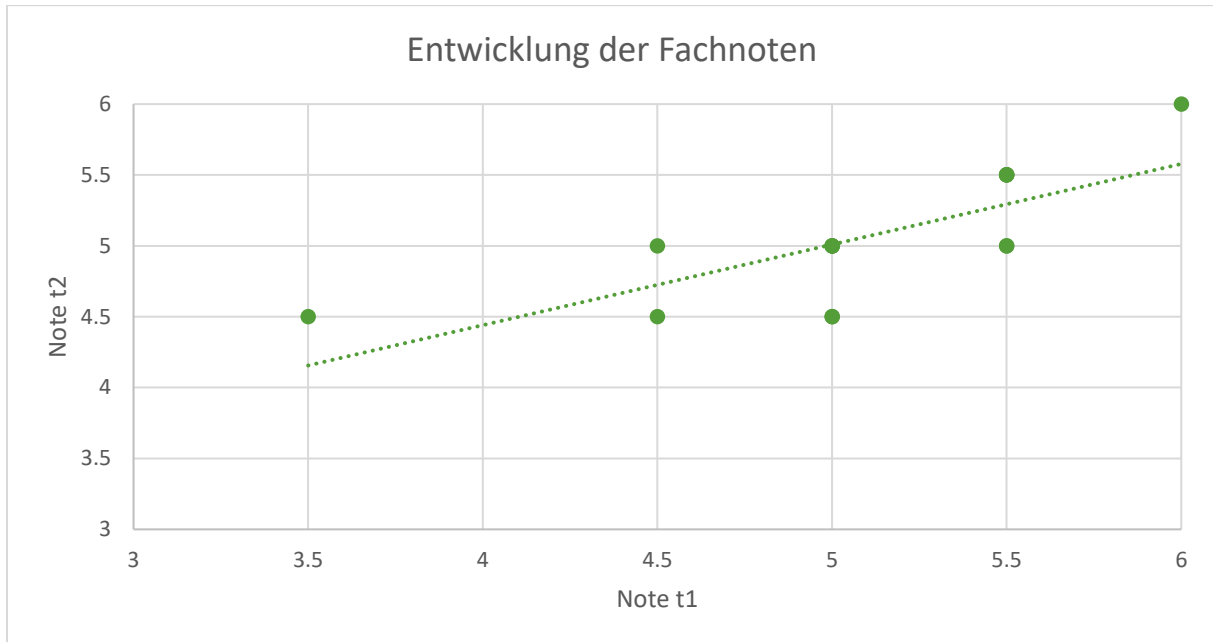


Abbildung 19: Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Italienisch (N=16) (eigene Darstellung)

5.1.1.5 Spanisch

Bei der Betrachtung der Testresultate der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ihren Sprachaufenthalt in einem spanischsprachigen Gebiet absolvierten, ergab sich zum Erhebungszeitpunkt t1 (N=24) ein Mittelwert von 6.54, was dem Niveau A2 des GER entsprach. Die Standardabweichung betrug 2.34, d.h. 68.3% der Personen erzielten zu diesem Zeitpunkt ein Testresultat zwischen 4.2 und 8.88. Zum Erhebungszeitpunkt t2 (N=24) betrug der Mittelwert 8.46 und die Standardabweichung 2.15, d.h. 68.3% der Personen erzielten nun ein Testresultat zwischen 6.31 und 10.61. Diese Ergebnisse zeigen eine durchschnittliche Verbesserung um 1.92 Stufen, wobei der Mittelwert zum Zeitpunkt t2 sogar dem GER-Niveau B1 entsprach. In Abbildung 20 wird mittels eines Balkendiagramms die Häufigkeit der einzelnen Testresultate sowie die Veränderungen der Häufigkeiten im Vergleich dargestellt. Es ist erkennbar, dass die minimale Testergebniszahl von 2 auf 5 gestiegen ist. Ebenso hat sich die maximale Testergebniszahl von 11 auf 14 erhöht. Des Weiteren ist eine deutliche Verschiebung auf der x-Achse nach rechts erkennbar.

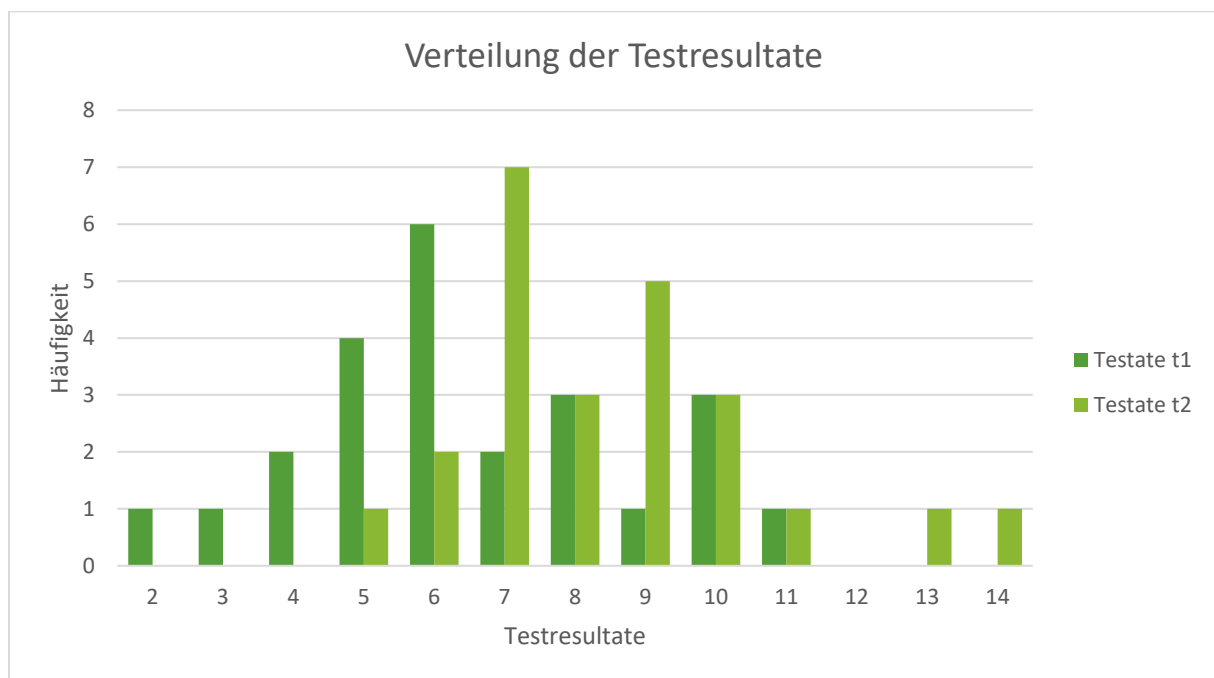


Abbildung 20: Verteilung der Testresultate in der Sprache Spanisch im Vergleich (N=24) (eigene Darstellung)

Wie oben beschrieben, konnten die Schülerinnen und Schüler, die ihren Sprachaufenthalt in einem spanischsprachigen Gebiet absolvierten, ihre Sprachkompetenz auf der Grundlage der Testresultate um durchschnittlich 1.92 Stufen verbesserten, und zwar von der Niveaustufe A2 des GER auf die Niveaustufe B1. Dies zeigten auch die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (N=24, $p < 0.001$, $r=0.787$). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass $p < 0.001$ ist, was bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler hoch signifikant verbesserten. Auch ein Blick auf die

Effektstärke zeigt, dass diese mit einem Wert von 0.787 sehr hoch ist und somit eine hohe Korrelation zwischen den Testresultaten vor und nach dem Sprachaufenthalt nachgewiesen werden kann.

Das Streudiagramm in Abbildung 21 zeigt, dass sich alle Personen, die vor dem Sprachaufenthalt ein Testresultat zwischen 2 und 7 erreicht hatten, verbessern konnten, und dies zum Teil sehr deutlich. So erzielten diese Schülerinnen und Schüler nach dem Sprachaufenthalt ein um 1 bis 5 Stufen höheres Testresultat als vor dem Sprachaufenthalt. Diejenigen, die bereits vor dem Sprachaufenthalt ein Testresultat von 8 oder höher erreicht hatten, konnten sich nicht in allen Fällen verbessern. Konkret bedeutet dies, dass von insgesamt 24 Personen, nach dem Sprachaufenthalt 20 Personen (83.3%) ein besseres Testresultat erreichten als zuvor. Die restlichen 4 Personen (16.7%) erreichten jedoch ein schlechteres Testresultat. Bis auf einige wenige Ausreißer gleicht die Punktwolke einer Geraden, was das hohe Korrelationsergebnis, das aus dem Wilcoxon-Test hervorging, bestätigt.

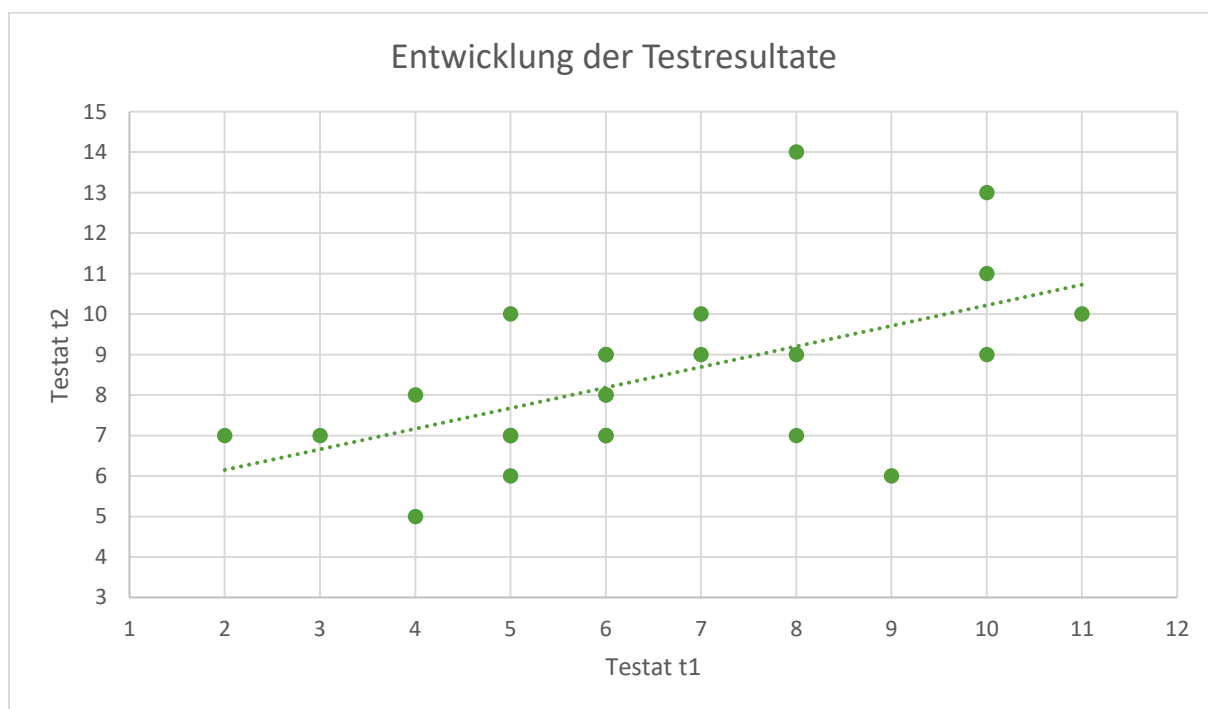


Abbildung 21: Entwicklung der Testresultate in der Sprache Spanisch (N=24) (eigene Darstellung)

Dass auch hier eine Veränderung in Bezug auf die Sprachkompetenz stattfand, wird bei der Betrachtung der Fachnoten deutlich. Zum Zeitpunkt t1 (N=26) lag der Mittelwert bei 4.69 mit einer Standardabweichung von 0.511 und zum Zeitpunkt t2 (N=26) bei 4.92 mit einer Standardabweichung von 0.440. Dies entspricht einer Steigerung um 0.23 Notenstufen. Zudem lagen 68.3% der Fachnoten vor dem Sprachaufenthalt zwischen 4.18 und 5.2, während sie sich nach dem Sprachaufenthalt zwischen 4.45 und 5.39 lagen. Auch hier zeigt Abbildung 22 die Verteilung der Noten nach Häufigkeit, wobei eine tendenzielle Verschiebung nach rechts auf der x-Achse gut zu erkennen ist.

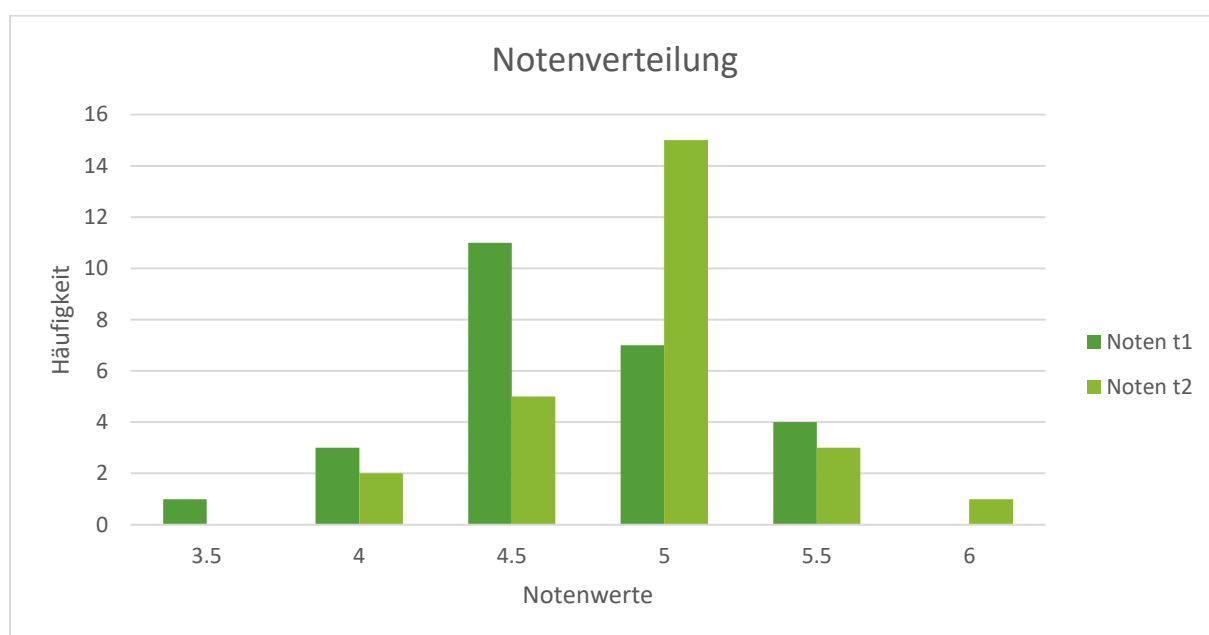


Abbildung 22: Notenverteilung in der Sprache Spanisch im Vergleich (N=26) (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (N=26, $p=0.011$, $r=0.669$) zeigen, dass es sich hierbei um eine statistisch signifikante Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz, gemessen an den Fachnoten, handelte. Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Sprache Spanisch sowohl in Bezug auf die Testresultate als auch in Bezug auf die Fachnoten signifikante Verbesserungen verzeichneten.

Das Streudiagramm in Abbildung 23 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fachnote nach dem Sprachaufenthalt halten oder sogar verbessern konnten. Dabei erhielten 13 Personen (50%) nach dem Sprachaufenthalt eine bessere Fachnote als zuvor, während 10 Personen (38.5%) die gleiche Fachnote erhielten. Lediglich in drei Fällen (11.5%) verschlechterten sich Personen, die vor dem Sprachaufenthalt die Note 4.5 oder 5.5 hatten, im Vergleich um eine halbe Note. Darüber hinaus ist auch hier durch die Anordnung der Punktwolke eine Korrelation erkennbar, die durch die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests anhand der nachgewiesenen hohen Effektstärke bestätigt werden kann.

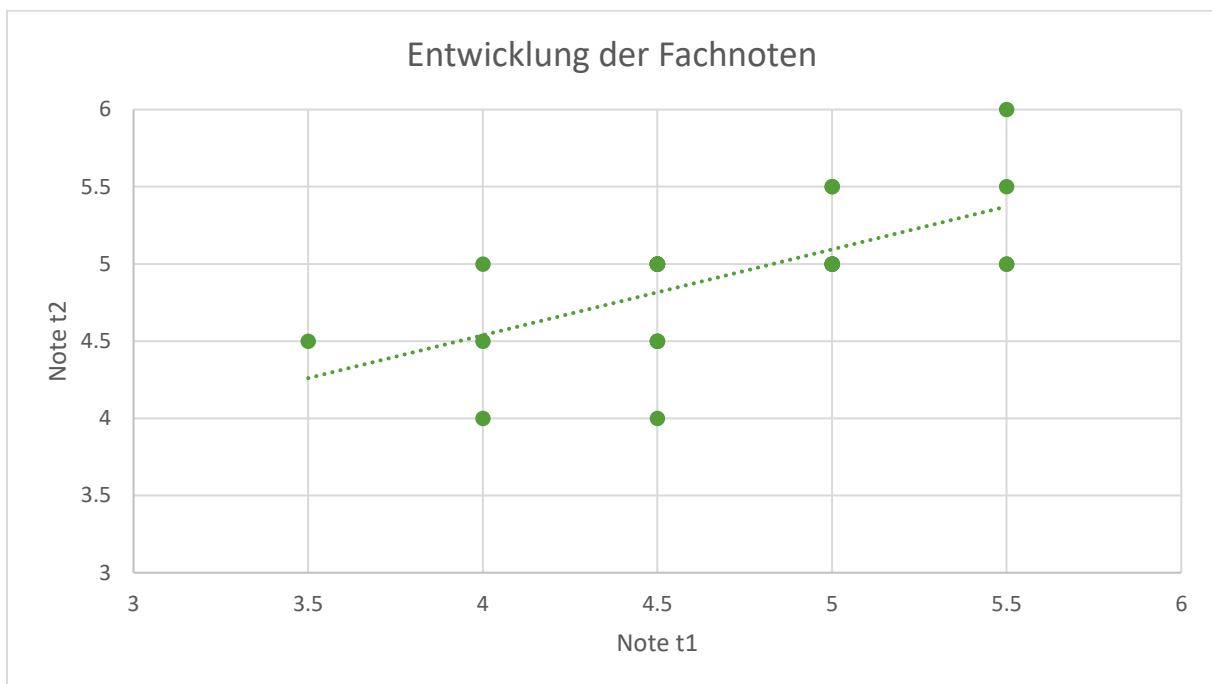


Abbildung 23: Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Spanisch (N=26) (eigene Darstellung)

5.1.2 Vergleich Testresultate und Fachnoten

Da die Testresultate und die Fachnoten zu unterschiedlich sind, ist ein direkter Vergleich nicht möglich. In diesem Kapitel wird jedoch versucht, die festgestellten Entwicklungen zu vergleichen. Dies ist allerdings unter dem Gesichtspunkt zu sehen, dass die Fachnoten aufgrund ihres subjektiven Charakters im Vergleich zu den Testresultaten untergeordnet zu behandeln sind.

Tabelle 4 zeigt, inwieweit sich die Testresultate bzw. die Fachnoten jeweils veränderten. Bei der Betrachtung der Testresultate wird deutlich, dass sich die allgemeine Sprachkompetenz durchschnittlich sowohl in Bezug auf alle Sprachen als auch in Bezug auf die einzelnen Sprachen signifikant erhöhte, was durch die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests in allen Fällen bestätigt wurde. Bei der Betrachtung der Entwicklung der einzelnen Sprachen zeigte sich, dass die Englischkenntnisse den geringsten Zuwachs aufwiesen. Der Zuwachs im Französischen war zwar etwas grösser, lag jedoch im gleichen Bereich. In den Sprachen Spanisch und vor allem dem Italienisch entwickelte sich die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt am stärksten. Werden die Niveaustufen des GER als Referenz genommen, so verbesserten sich die Schülerinnen und Schüler hier um zwei Drittel einer Niveaustufe. Warum sich die allgemeine Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachen so unterschiedlich entwickelt hat, ist eine Frage, der in Kapitel 6.1 nachgegangen wird.

	Testresultate	Fachnoten
alle Sprachen	+ 1.45	+ 0.13
Englisch	+ 0.8	+ 0.15
Französisch	+ 1.14	+ 0.07
Italienisch	+ 2.27	- 0.03
Spanisch	+ 1.92	+ 0.23

Tabelle 4: Durchschnittliche Entwicklung der Sprachkompetenz anhand der Testergebnisse und der Fachnoten (eigene Darstellung)

Im Vergleich zu den Testresultaten fiel die Veränderung der Fachnoten um einiges geringer aus. Ausserdem zeigte sich bei den Fachnoten zwar über alle Sprachen hinweg eine durchschnittliche Verbesserung um 0.13 Notenstufen, die zudem signifikant war, jedoch war die Verbesserung der Fachnoten im Französisch im Vergleich zu den Sprachen Englisch und Spanisch nicht signifikant und im Italienisch war sogar eine leichte Verschlechterung zu erkennen. Bemerkenswert ist allerdings, dass im Italienisch die schlechteste Fachnote von einer 3.5 auf eine 4.5 gesteigert werden konnte (vgl. Abbildung 19). Zudem scheint sich das Phänomen, dass die Sprachen Italienisch und Spanisch im Durchschnitt stärker vom Sprachaufenthalt profitierten als die Sprachen Englisch und Französisch, hier nicht zu manifestieren. Auch hierfür werden in Kapitel 6.1 einige mögliche Erklärungen diskutiert.

5.1.3 Effektive Wirkung der festgelegten Einflussfaktoren

Im Folgenden werden die Voraussetzungen für die multiple lineare Regression geprüft und im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt. Dabei wurde untersucht, ob die genannten Prädiktoren einen Einfluss auf die abhängige Variable hatten und wenn ja, wie sich dieser Einfluss manifestierte. Die abhängige Variable ist die Differenz der allgemeinen Sprachkompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, gemessen unmittelbar vor und unmittelbar nach dem Sprachaufenthalt (vgl. Kapitel 5.1.1). Zuerst wurde mit der Differenz der Sprachtestresultate gerechnet und in einem zweiten Schritt mit der Differenz der Fachnoten.

Bevor die Ergebnisse der multiplen linearen Regression dargestellt werden können, muss zunächst geprüft werden, ob die verwendeten Variablen die Voraussetzungen erfüllen. Anhand der Varianzinflationsfaktoren (VIF) und der Toleranzwerte der abhängigen Variablen soll sichergestellt werden, dass diese möglichst nicht miteinander korrelieren. Da alle Werte in der Spalte VIF in Tabelle 15 kleiner sind als 10 und keiner der Werte in der Spalte Toleranz den Wert 0.10 unterschreitet, kann davon ausgegangen werden, dass keine Multikollinearität vorliegt.

	VIF	Toleranz
Testresultat t1	2.18	0.459
Note t1	1.34	0.744
Sprache	1.36	0.735
Item 1.5	1.25	0.799
Item 1.6	1.23	0.814
Item 1.7	1.27	0.788
Item 1.8	1.56	0.639
Item 2.9	1.19	0.842

Tabelle 5: Kollinearitätsstatistik (eigene Darstellung)

Um festzustellen, ob die Fehlerwerte annähernd normalverteilt sind, wurde der Shapiro-Wilk-Test (Tabelle 6) durchgeführt. In diesem Fall weist ein nicht signifikanter p-Wert darauf hin, dass die Fehlerwerte normalverteilt sind. Dies war also hier der Fall.

Statistik	p
0.993	0.980

Tabelle 6: Shapiro-Wilk-Test (eigene Darstellung)

Tabelle 7 zeigt die Modellzusammenfassung der durchgeführten multiplen linearen Regression. Der Wert unter R entspricht dem Korrelationskoeffizienten und gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen an. In diesem Fall entspricht R einem Wert von 0.733, was nach Cohen (1988, S.40) einer hohen Korrelation entspricht. Die Abbildung zeigt auch, dass der Determinationskoeffizient (R^2) dem Wert 0.537 entspricht. Das bedeutet, dass mit den genannten Prädiktoren 53.7% der Varianz der abhängigen Variable erklärt werden können. Da der Wert für R^2 jedoch mit jeder Prädiktorvariable steigt, sollte immer auch ein Blick auf das korrigierte R^2 geworfen werden. Dieses weist im vorliegenden Fall allerdings trotzdem noch einen Wert von 0.419 auf (Flandorfer, 2019). Abschliessend zeigt der p-Wert, dass es sich hierbei um ein hoch signifikantes Modell handelt.

Güte der Modellanpassung

Modell	R	R^2	adjustiertes R^2	Test des Gesamtmodells			
				F	df1	df2	p
1	0.733	0.537	0.419	4.54	12	47	< .001

Tabelle 7: Modellzusammenfassung (eigene Darstellung)

Da alle Voraussetzungen für die multiple lineare Regression erfüllt wurden und sich das Regressionsmodell als signifikant herausgestellt hat, kann nun mit der Analyse der Ergebnisse fortgefahren werden.

Der erste Prädiktor des Modells ist die Sprache, in der der Aufenthalt stattgefunden hat. Hier entspricht der Wert 1 der Sprache Englisch, 2 der Sprache Französisch, 3 der Sprache Italienisch und 4 der Sprache Spanisch. Item 1.5 erfragte einen Aspekt des Settings, nämlich ob während des Aufenthalts (1) eine Schule oder (2) ein Praktikum absolviert wurde. Item 1.6 erfragte, ob die Person ihren Sprachaufenthalt (1) allein oder (2) mit anderen bekannten Personen verbracht hatte. Item 1.7 erfragte, ob die Person (1) in einer Unterkunft mit anderen Freundinnen und Freunden, (2) in einer Gastfamilie oder (3) allein in einer Unterkunft gewohnt hatte. Item 1.8 erfragte, ob die Person (1) positiv oder (2) negativ gegenüber dem Sprachaufenthalt eingestellt war. Item 2.9 erfragte, wie oft die Person schätzt, während des Tages in der Fremdsprache gesprochen zu haben. Dabei entsprach 1 der Ausprägung «immer», 2 der Ausprägung «oft», 3 der Ausprägung «gelegentlich», 4 der Ausprägung «selten» und 5 der Ausprägung «nie», wobei die Ausprägungen 4 und 5 von keiner Person der Stichprobe angegeben wurden und daher im Modell nicht vorkommen. Schliesslich wurde auch das Ausgangsniveau, gemessen am Testresultat und der Fachnote, als Prädiktor in Betracht gezogen.

Ergebnisse

Prädiktor	Schätzung	Std.-fehler	95% Konfidenzintervall		t	p	Stand. Schätzer	95% Konfidenzintervall	
			Untere	Obere				Untere	Obere
Interzept ^a	6.7778	2.003	2.748	10.807	3.3840	0.001			
Sprache:									
2 – 1	-2.1456	0.864	-3.883	-0.408	-2.4843	0.017	-1.1393	-2.062	-0.217
3 – 1	-1.7185	1.047	-3.825	0.388	-1.6413	0.107	-0.9125	-2.031	0.206
4 – 1	-0.6824	0.739	-2.169	0.804	-0.9234	0.360	-0.3624	-1.152	0.427
Item 1.5:									
2 – 1	-1.2852	0.773	-2.841	0.270	-1.6624	0.103	-0.6825	-1.508	0.143
Item 1.6:									
2 – 1	-1.5142	0.489	-2.498	-0.530	-3.0950	0.003	-0.8040	-1.327	-0.281
Item 1.7:									
2 – 1	0.0708	0.718	-1.374	1.516	0.0986	0.922	0.0376	-0.730	0.805
3 – 1	0.8054	1.678	-2.571	4.182	0.4799	0.634	0.4277	-1.365	2.221
Item 1.8:									
2 – 1	-3.2936	2.265	-7.851	1.263	-1.4540	0.153	-1.7489	-4.169	0.671
Item 2.9:									
2 – 1	-0.7075	0.593	-1.900	0.485	-1.1936	0.239	-0.3757	-1.009	0.258
3 – 1	-0.9327	0.694	-2.330	0.464	-1.3431	0.186	-0.4953	-1.237	0.247
Testresultat t1	-0.4756	0.119	-0.715	-0.236	-3.9882	< .001	-0.8615	-1.296	-0.427
Note t1	0.1869	0.436	-0.691	1.065	0.4282	0.670	0.0571	-0.211	0.326

^a Repräsentiert das Referenzniveau

Tabelle 8: Ergebnisse der multiplen linearen Regression (eigene Darstellung)

Bevor die Ergebnisse des zweiten Regressionsmodells analysiert werden können, werden erneut die Voraussetzungen überprüft. Dazu werden zunächst die Varianzinflationsfaktoren (VIF) und die Toleranzwerte der abhängigen Variablen überprüft. Diese sollten möglichst unkorreliert sein, was dadurch bestätigt wird, dass in Tabelle 9 alle Werte in der Spalte VIF kleiner als 10 und alle Werte in der Spalte Toleranz grösser als 0.10 sind.

	VIF	Toleranz
Sprache	1.36	0.735
Item 1.5	1.25	0.799
Item 1.6	1.23	0.811
Item 1.7	1.26	0.791
Item 1.8	1.56	0.639
Item 2.9	1.19	0.840
Testresultat t1	2.18	0.458
Note t1	1.34	0.744

Tabelle 9: Kollinearitätsstatistik (eigene Darstellung)

Der Shapiro-Wilk-Test in Tabelle 10 zeigt, ob die Fehlerwerte annähernd normalverteilt sind. Der nicht signifikante Wert dieses Testergebnisses bestätigt die Annahme der Normalverteilung der Fehlerwerte.

Statistik	p
0.984	0.608

Tabelle 10: Shapiro-Wilk-Test (eigene Darstellung)

Abschliessend wird ein Blick auf die Modellzusammenfassung des zweiten Regressionsmodells geworfen (vgl. Tabelle 11). Im Vergleich zum ersten Modell ist hier der Korrelationskoeffizient (R) zwar geringer, zeigt aber dennoch einen starken Zusammenhang zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variablen auf. Auch der Determinationskoeffizient (R^2) ist in diesem Modell kleiner. So können mit diesem Modell nur 28% der Varianz der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen erklärt werden. Bei der Betrachtung des korrigierten Determinationskoeffizienten wird deutlich, dass nur noch 10% der Varianz mithilfe dieses Modells erklärt werden können. Schliesslich zeigt auch der p-Wert, dass dieses Modell für die Erklärung der Varianz der unabhängigen Variable durch die gewählten Prädiktorvariablen nicht

signifikant ist. Dies hat zur Folge, dass das Regressionsmodell mit der Notendifferenz als abhängiger Variable nicht alle Anforderungen an eine multiple lineare Regression erfüllen kann. Der Vollständigkeit halber werden die Ergebnisse im Folgenden dennoch dargestellt.

Modell	R	R ²	adjustiertes R ²	Test des Gesamtmodells			
				F	df1	df2	p
1	0.529	0.280	0.100	1.56	12	48	0.137

Tabelle 11: Modellzusammenfassung (eigene Darstellung)

Ergebnisse

Prädiktor	Schätzung	Std.-fehler	95% Konfidenzintervall		t	p	Stand. Schätzer	95% Konfidenzintervall	
			Untere	Obere				Untere	Obere
Interzept ^a	1.24548	0.4442	0.3523	2.1387	2.8037	0.007			
Sprache:									
2 – 1	0.00455	0.1908	-0.3790	0.3881	0.0239	0.981	0.0136	-1.128	1.155
3 – 1	0.23087	0.2321	-0.2357	0.6974	0.9949	0.325	0.6873	-0.702	2.076
4 – 1	0.26510	0.1638	-0.0643	0.5945	1.6181	0.112	0.7892	-0.191	1.770
Item 1.5:									
2 – 1	0.11212	0.1714	-0.2325	0.4568	0.6541	0.516	0.3338	-0.692	1.360
Item 1.6:									
2 – 1	-0.05220	0.1086	-0.2705	0.1661	-0.4808	0.633	-0.1554	-0.805	0.494
Item 1.7:									
2 – 1	-0.11626	0.1582	-0.4343	0.2018	-0.7350	0.466	-0.3461	-1.293	0.601
3 – 1	-0.51162	0.3725	-1.2605	0.2373	-1.3736	0.176	-1.5230	-3.752	0.706
Item 1.8:									
2 – 1	0.65498	0.5025	-0.3554	1.6653	1.3034	0.199	1.9498	-1.058	4.958
Item 2.9:									
2 – 1	0.16230	0.1315	-0.1022	0.4268	1.2340	0.223	0.4832	-0.304	1.270
3 – 1	0.04957	0.1525	-0.2570	0.3561	0.3251	0.747	0.1476	-0.765	1.060
Testresultat t1	0.03077	0.0264	-0.0223	0.0838	1.1662	0.249	0.3119	-0.226	0.850
Note t1	-0.30034	0.0968	-0.4950	-0.1057	-3.1018	0.003	-0.5108	-0.842	-0.180

^a Repräsentiert das Referenzniveau

Tabelle 12: Ergebnisse der multiplen linearen Regression (eigene Darstellung)

5.1.3.1 Setting

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regression mit der Differenz der Testresultate und der Fachnoten sind in den Tabellen 8 und 12 dargestellt, wobei bei der Auswertung nur die Ergebnisse aus Tabelle 8 berücksichtigt werden. Der Grund dafür ist, dass das zweite Regressionsmodell nicht alle Voraussetzungen erfüllen konnte und für die Erklärung der Varianz der abhängigen Variable nicht signifikant ist.

Die Spalte «Schätzung» gibt an, wie gross der Effekt der unabhängigen Variable ist und ob sie sich positiv oder negativ auf die abhängige Variable, die Sprachkompetenz auswirkt (Flandorfer, 2019). In Bezug auf die unabhängige Variable Sprache zeigt sich, dass im Vergleich zu Personen, die ihren Sprachaufenthalt in einer englischsprachigen Region absolvierten, Personen, die ihren Sprachaufenthalt in einer französisch-, italienisch- oder spanischsprachigen Region absolvierten, geringere Fortschritte erzielt haben. Ferner scheint sich, wie Item 1.5 zeigt, die Arbeit in einem Praktikum im Vergleich zum Besuch einer Sprachschule negativ auf die Entwicklung der Sprachkompetenz ausgewirkt zu haben. Ebenso wirkte sich das Absolvieren des Sprachaufenthaltes mit Freunden im Vergleich zum alleinigen Aufenthalt negativ auf die Entwicklung der Sprachkompetenz aus, wie Item 1.6 zeigt. In Bezug auf die Unterkunft (Item 1.7) profitierten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die in einer Gastfamilie oder allein in einer Unterkunft lebten, mehr als diejenigen, die mit Freunden zusammenwohnten. Die Ergebnisse zeigen auch, dass es in diesem Fall vorteilhafter war, allein in einer Unterkunft zu leben, als in einer Gastfamilie.

Es stellt sich nun allerdings die Frage, ob der Effekt der genannten Prädiktorvariablen statistisch signifikant ist. Diese Frage lässt sich mit einem Blick auf die Spalte mit dem angegebenen p-Wert beantworten. Dieser beschreibt die statistische Signifikanz der unabhängigen Variable (Flandorfer, 2019). So zeigen die Ergebnisse in Tabelle 8, dass die Veränderung der Sprachkompetenz nur im Fall der Sprache Französisch auf die Sprachwahl zurückzuführen ist, da alle anderen p-Werte nicht signifikant sind. Darüber hinaus hatte weder der Besuch einer Sprachschule noch der Aufenthalt in einer Gastfamilie oder allein in einer Unterkunft einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Veränderung der Sprachkompetenz. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Sprachaufenthalt allein absolvierten, profitierten hingegen signifikant stärker davon als diejenigen, die ihn mit anderen Freundinnen und Freunden absolvierten.

5.1.3.2 Persönliche Einstellung

Bei der persönlichen Einstellung (Item 1.8) wirkte sich eine negative Einstellung deutlich negativ auf die Entwicklung der Sprachkompetenz aus. Allerdings zeigt sich hier anhand des Werts von $p=0.153$, dass der Einfluss dieser Prädiktorvariable auf die Entwicklung der Sprachkompetenz trotz des hohen Schätzwertes nicht signifikant war.

5.1.3.3 Persönliche Disposition

In Bezug auf die persönliche Disposition zeigt sich, dass das persönliche Engagement im Sinne des regelmässigen Sprachgebrauchs einen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz hatte. Hier wird in Item 2.9 deutlich, dass Personen, die täglich (2) oft oder (3) gelegentlich in der Fremdsprache sprachen, geringere Fortschritte machten als Personen, die (1) immer in der Fremdsprache sprachen. Personen, die täglich (3) gelegentlich in der Fremdsprache sprachen, machten ebenfalls geringere Fortschritte also Personen, die (2) oft in der Fremdsprache sprachen. Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass je seltener eine Person in der Fremdsprache sprach, desto geringer waren ihre Fortschritte. Die p-Werte zeigen jedoch, dass es sich hierbei nicht um eine signifikante Prädiktorvariable handelt.

Ebenso sollte das Ausgangsniveau, gemessen am Testresultat und der Fachnote, einen Hinweis auf die durchschnittliche Intelligenz geben. Es zeigt sich, dass je höher das Testresultat vor dem Sprachaufenthalt war, desto geringer war die Differenz, die sich aus der Subtraktion der beiden Testresultate ergab. Dass es sich hierbei um einen signifikanten Prädiktor handelt, zeigt der p-Wert von < 0.001 . Die Ergebnisse der Regression zeigen hingegen auch, dass je höher die Fachnote vor dem Sprachaufenthalt war, desto grösser war die Differenz, die sich aus der Subtraktion der beiden Testresultate ergab. Da der p-Wert in diesem Fall allerdings nicht signifikant war, kann die Fachnote vor dem Sprachaufenthalt als Prädiktor für den Sprachfortschritt vernachlässigt werden.

5.1.3.4 Zusammenfassung

Obwohl im Französisch, aber vor allem in den Sprachen Italienisch und Spanisch grössere Fortschritte erzielt wurden (vgl. Kapitel 5.1.1), scheint die Sprache, mit Ausnahme der Sprache Französisch, kein Prädiktor für den Sprachfortschritt zu sein, der in diesem Regressionsmodell anhand der durch Subtraktion gebildeten Differenz der Testresultate vor und nach dem Sprachaufenthalt angegeben wurde. Darüber hinaus erwiesen sich weder die Wahl eines Praktikums im Vergleich zu einer Sprachschule, noch die Art der Unterkunft, noch die persönliche Einstellung vor dem Sprachaufenthalt, noch das persönliche Engagement im Sinne des regelmässigen Sprachgebrauchs, noch die Zeugnisnote vor dem Sprachaufenthalt als signifikante Prädiktoren für den Sprachfortschritt. Was jedoch als statistisch signifikante Prädiktoren bezeichnet werden können, sind die Sozialform des Aufenthalts und das vor dem Aufenthalt erzielte Testresultat.

5.1.4 Vergleich t2 und t3

Um die Frage zu beantworten, ob sich der Sprachaufenthalt auch längerfristig auf die Sprachkompetenz auswirkte, liegt der Fokus nun auf der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz zwischen den Zeitpunkten t2 und t3. Im folgenden Kapitel wird daher untersucht, wie sich die allgemeine Sprachkompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, gemessen an den Testresultaten, weiterentwickelt hat. Dabei wird jede Sprache für sich betrachtet. Zusätzlich wird die Entwicklung der Fachnoten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit und ohne Sprachaufenthalt verglichen. Da in den Schwerpunktfächern Italienisch und Spanisch alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einen Sprachaufenthalt absolvierten, erfolgt der Vergleich nur für die Sprachen Englisch und Französisch.

5.1.4.1 Alle Sprachen

Die Testresultate über alle Sprachen hinweg wiesen unmittelbar nach dem Sprachaufenthalt (N=76) einen arithmetischen Mittelwert von 9.22 auf. Die Standardabweichung (SD) betrug dabei 3.01. Im Vergleich wurde zirka ein Jahr nach dem Sprachaufenthalt (N=76) ein Mittelwert von 9.47 und eine Standardabweichung von 3.40 ermittelt. Die durch Subtraktion der beiden Mittelwerte gebildete Differenz beträgt folglich 0.25 Stufen und entsprach nach wie vor dem GER-Niveau B1. Dies zeigt auch die Verteilung der Testresultate nach Häufigkeit in Abbildung 24, in der keine sichtbare Verschiebung nach rechts auf der x-Achse stattgefunden hat.

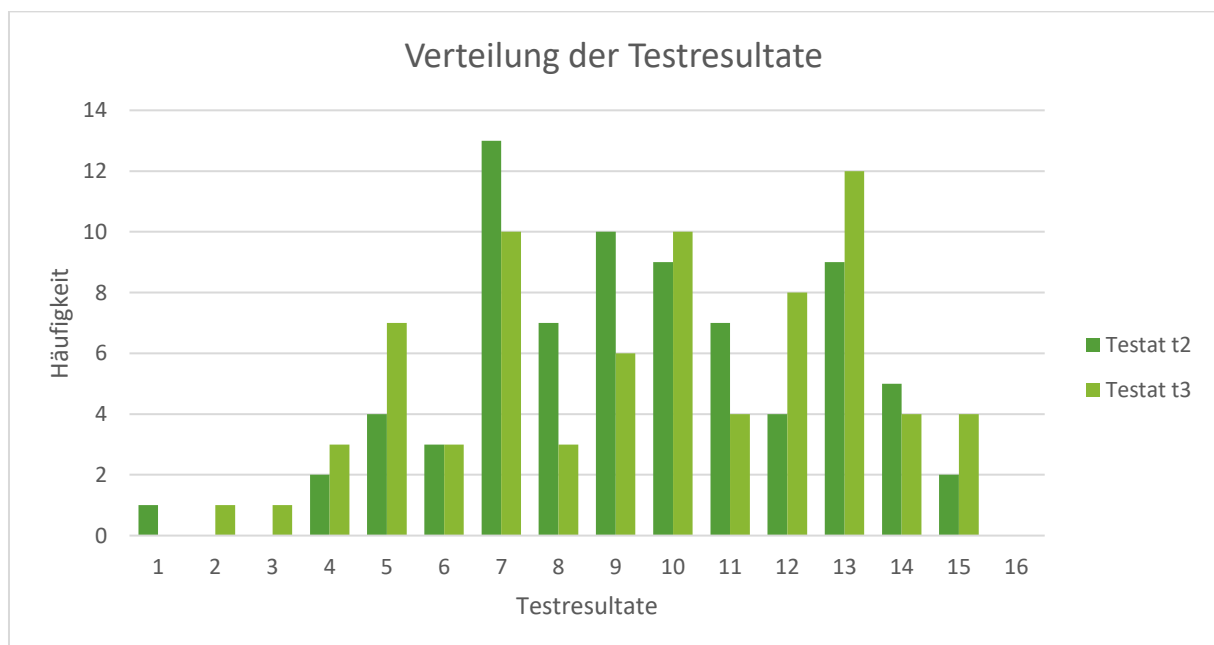


Abbildung 24: Verteilung der Testresultate über alle Sprachen hinweg im Vergleich (N=76) (eigene Darstellung)

Von den 79 Personen, von denen sowohl zum Erhebungszeitpunkt t2 als auch zum Erhebungszeitpunkt t3 ein Testresultat vorlag, verzeichneten 34 Personen ein weiteres Mal eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenz. 21 Personen erreichten sowohl vor als auch nach dem

Sprachaufenthalt dasselbe Testresultat und bei 21 Personen verschlechterte sich die Sprachkompetenz. Da die Steigerung der Sprachkompetenz, gemessen an den Testresultaten, nicht zwingend auf den Sprachaufenthalt, sondern auf andere Faktoren zurückzuführen ist, soll diese nicht im Vordergrund stehen. Wichtig ist die Feststellung des Wilcoxon Tests ($N=79$, $p=0.093$, $r=0.258$), dass das Sprachniveau sich zwar nicht signifikant verbessert hat, jedoch trotzdem das Niveau gehalten werden konnte. Dies deutet auf eine längerfristige Wirkung des Sprachaufenthaltes in Kombination mit weiteren Einflussfaktoren hin. Was diese Einflussfaktoren sein könnten, wird in Kapitel 6.1 diskutiert.

5.1.4.2 Englisch

Aus den Ergebnissen in Kapitel 5.1.1.2 geht hervor, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach dem Sprachaufenthalt im Vergleich zu vor dem Sprachaufenthalt im Durchschnitt signifikant verbessern konnten. Um zu untersuchen, ob sich der Sprachaufenthalt langfristig auf die allgemeine Sprachkompetenz auswirkte, wird die Entwicklung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen den Erhebungszeitpunkten t2 und t3 genauer betrachtet. Hierbei handelt es sich um 28 Personen, die sowohl an der zweiten als auch an der dritten Erhebung teilnahmen. Es zeigt sich, dass 14 der Personen ihre Sprachkompetenz anhand der Testresultate weiter verbessern konnten. 9 Personen blieben auf dem gleichen Niveau und 5 Personen verschlechterten sich.

Der Vergleich der Fachnoten bezieht sich auf Personen derselben Klasse, die den Sprachaufenthalt nicht in der Sprache Englisch absolvierten. Dadurch werden die Fachnoten von Personen verglichen, die von denselben Lehrpersonen unterrichtet wurden. Damit soll sichergestellt werden, dass beide Gruppen nach den gleichen Massstäben beurteilt wurden und der Vergleich dadurch aussagekräftig ist. Es handelt sich um die Fachnoten von drei verschiedenen Klassen, die von zwei verschiedenen Lehrpersonen gesetzt wurden. Der Vergleich in Tabelle 13 zeigt, dass das Ausgangsniveau derer, die keinen Sprachaufenthalt in der Sprache Englisch absolvierten, höher war. Ebenso zeigt sich, dass auch diese Personen ihre Fachnote im Durchschnitt verbessern konnten, obschon diese Verbesserung geringer und gemäss Wilcoxon-Test nicht signifikant ausfiel.

	Note t1	Note t2	Differenz	Note t1 (ohne Aufenthalt)	Note t2 (ohne Aufenthalt)	Differenz (ohne Aufenthalt)
N	34	34	34	33	33	33
Mittelwert	4.66	4.81	0.147	4.92	4.94	0.0152
Standardabweichung	0.503	0.444	0.289	0.398	0.348	0.233

Tabelle 13: Vergleich der Fachnoten mit und ohne Sprachaufenthalt in der Sprache Englisch (eigene Darstellung)

Wird die Entwicklung der Fachnoten verglichen, so konnten sich von 34 Personen mit Aufenthalt 12 Personen (35.3%) verbessern. 20 Personen (58.8%) konnten ihr Niveau halten und 2 Personen (5.9%) verschlechterten sich. Von den 33 Personen ohne Aufenthalt konnten sich lediglich 4 Personen (12.2%) verbessern. 26 Personen (78.8%) blieben auf dem gleichen Niveau und 3 Personen (9%) verschlechterten sich. Diese Ergebnisse deuten auf einen längerfristigen Effekt des Sprachaufenthalts auf die allgemeine Sprachkompetenz hin. Sie sind jedoch nicht aussagekräftig genug, um in jedem Fall von einer längerfristigen Wirkung auf die allgemeine Sprachkompetenz allein durch den Sprachaufenthalt sprechen zu können.

5.1.4.3 Französisch

Ähnlich wie in der Sprache Englisch konnten auch die Schülerinnen und Schüler, die ihren Sprachaufenthalt in einem französischsprachigen Gebiet absolvierten, ihre allgemeine Sprachkompetenz, gemessen an den Testresultaten, signifikant verbessern (vgl. Kapitel 5.1.1.3). Wenn der Fokus erneut auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz zwischen der zweiten und dritten Erhebung gelegt wird, handelt es sich um 13 Personen, deren Entwicklung anhand der Testresultate aufgezeigt wird. Von diesen 13 Personen konnten sich 4 Personen verbessern, 4 Personen blieben auf demselben Sprachniveau und 5 Personen verschlechterten sich.

Auch hier werden die Fachnoten von Schülerinnen und Schülern derselben Klasse verglichen, die entweder keinen Sprachaufenthalt absolviert haben oder diesen nicht in einem französischsprachigen Gebiet absolvierten. In diesem Fall handelt es sich um zwei Klassen, die von zwei verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet wurden. Tabelle 14 zeigt, dass das durchschnittliche Ausgangsniveau der Personen, die keinen Sprachaufenthalt in Französisch absolvierten, in diesem Fall niedriger war als das der Personen, die einen Sprachaufenthalt absolvierten. Ebenso zeigt sich, dass sich das Fehlen eines Sprachaufenthaltes negativ auf die Entwicklung der Fachnote auswirkte, wobei diese negative Entwicklung auch in diesem Fall gemäss Wilcoxon-Test nicht signifikant war.

	Note t1	Note t2	Differenz	Note t1 (ohne Aufenthalt)	Note t2 (ohne Aufenthalt)	Differenz (ohne Aufenthalt)
N	15	15	15	36	36	36
Mittelwert	4.63	4.70	0.0667	4.42	4.36	-0.0556
Standardabweichung	0.743	0.882	0.320	0.671	0.807	0.459

Tabelle 14: Vergleich der Fachnoten mit und ohne Sprachaufenthalt in der Sprache Französisch (eigene Darstellung)

Von den 15 Personen, die einen Sprachaufenthalt in einem französischsprachigen Gebiet absolvierten, verbesserten sich 4 Personen, was 26.7% entspricht. 9 Personen (60%) erhielten dieselbe Fachnote und 2 Personen (13.3%) verschlechterten sich. Von den 36 Personen, die keinen Sprachaufenthalt in dieser Sprache absolvierten, erhielten 11 Personen (30.6%) eine bessere Fachnote. 12 Personen (33.3%) erhielten dieselbe Fachnote und 13 Personen (36.1%) eine schlechtere Fachnote. Zusammenfassend zeigt sich, dass sich ein Sprachaufenthalt in der Sprache Französisch langfristig tendenziell positiv auf die Sprachkompetenz auswirkte. Jedoch zeigen die Ergebnisse, dass die langfristige Wirkung auf die allgemeine Sprachkompetenz bei der Sprache Französisch geringer war als bei der Sprache Englisch und darüber hinaus sind auch hier die Ergebnisse nicht eindeutig.

5.1.4.4 Italienisch

Von den 17 Schülerinnen und Schülern, die ihren Sprachaufenthalt in einer italienischsprachigen Region absolvierten, liegen zu den Erhebungszeitpunkten t2 und t3 von 14 Personen Testresultate vor. Bei Analyse der Sprachkompetenzentwicklung dieser 14 Schülerinnen und Schüler verbesserten sich 6 Personen weiter. 3 Personen blieben auf dem gleichen Sprachniveau und 5 Personen erzielten ein schlechteres Testresultat.

Die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler nach dem Sprachaufenthalt lässt keine deutliche Tendenz erkennen. Daher kann keine Aussage über die langfristigen Auswirkungen eines Aufenthalts zum Vertiefen der allgemeinen Sprachkompetenz in der italienischen Sprache getroffen werden.

5.1.4.5 Spanisch

24 Schülerinnen und Schüler absolvierten ihren Sprachaufenthalt in einer spanischsprachigen Region. Davon liegen zu den Erhebungszeitpunkten t2 und t3 Testresultate von 21 Personen vor. Bei der Betrachtung der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz zeigt sich, dass sich 10 Personen ein weiteres Mal verbessern konnten. 5 Personen erzielten das gleiche Testresultat, während 6 Personen ein schlechteres Testresultat erreichten.

Auch in der Sprache Spanisch weist die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler keine eindeutige Tendenz auf. Daher kann hier ebenfalls keine Aussage über die langfristigen Auswirkungen eines Aufenthalts zur Vertiefung der allgemeinen Sprachkompetenz in der spanischen Sprache getroffen werden.

5.2 Subjektive Erfahrungen

In den folgenden Kapiteln werden die subjektiven Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dargestellt, die mit Hilfe der teilstandardisierten Umfrage erhoben wurden. Sie sollen den quantitativen Teil dieser Arbeit ergänzen und abrunden und dabei einen Einblick in die Wahrnehmung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gewähren. Die qualitativen Daten ermöglichen darüber hinaus eine zusätzliche Fundierung der Ergebnisse im Hinblick auf die Entwicklung der Sprachkompetenz.

5.2.1 Subjektive Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

Auf die Frage, was ihnen spontan als erstes einfällt, wenn sie an den Sprachaufenthalt denken, folgten Antworten wie: «viel Freizeit», «Freude», «Spas», «Strand, Sonne, Meer», «tolle Zeit» oder «tolle Erfahrungen», die ein erstes Stimmungsbild vermitteln. Dieses bestätigt sich, wenn die positiven und negativen Nennungen gezählt werden. So nannten 69 Personen eine positive Sache als ersten Gedanken an den Sprachaufenthalt. Darunter waren Aussagen wie «die besten drei Wochen meines Lebens» (S73, Fragebogen t2) oder «ich wäre gerne noch länger geblieben» (S76, Fragebogen t2). Fünf Personen nannten eine negative Sache als ersten Gedanken an den Sprachaufenthalt. Drei Personen meinten, dass es für sie in Ordnung war, sie aber nicht noch einmal einen solchen Sprachaufenthalt machen möchten. Zwei Personen bezeichneten den Sprachaufenthalt als Zeitverschwendung. Insgesamt scheint es sich jedoch um eine positiv in Erinnerung gebliebene Erfahrung zu handeln.

5.2.1.1 Ängste und Sorgen

Da Ängste einen Einfluss auf das Verhalten während eines Sprachaufenthaltes zu haben scheinen (vgl. Kapitel 2) und sich negative Emotionen hindernd auf den Lernprozess auswirken (Greder-Sprecht, 2009, S.35), wird im Folgenden untersucht, welche Ängste und Sorgen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dieser Stichprobe hatten und ob sich diese bewahrheiteten. Positiv zu bewerten ist, dass von den 77 Personen, die die Umfrage vor dem Sprachaufenthalt ausgefüllt haben, 23 Personen angaben, keine Ängste oder Sorgen zu haben. Das entsprach immerhin 29.9% der Befragten. Die mit 24 Nennungen am häufigsten angegebene Angst betraf die Kommunikation. Personen gaben an, dass sie Angst hätten, ihre Sprachkompetenz wäre nicht ausreichend, um sich zu verständigen und dass es deswegen zu Missverständnissen kommen werde oder dass sie befürchteten, dass die Leute zu schnell sprechen und sie nichts verstehen würden. Zehn Personen gaben an, dass sie Bedenken hätten im Hinblick auf die Unterkunft in einer Gastfamilie. Neun Personen machten sich Sorgen, dass sie allein nicht zurechtkommen würden, da sie zuvor noch nie ohne die Familie oder andere Begleitpersonen verreist waren. Ebenso viele Personen äusserten, dass sie Angst hätten, dass die Reise nicht wie geplant ablaufen würde. Einige wenige gaben an, dass sie Angst

davor hätten, den Anschluss zu anderen Schülerinnen und Schülern nicht zu finden. Nach dem Sprachaufenthalt wurden die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gefragt, ob sich die angegebenen Ängste und Sorgen im Rückblick auf den Sprachaufenthalt bewahrheitet hätten. Von den 74 Personen, die die Umfrage ausgefüllt haben, gaben 57 an, dass sich ihre Ängste und Sorgen nicht bewahrheitet hätten. Prozentual gesehen sind das 77%, die also einen Sprachaufenthalt ohne Ängste und Sorgen absolvieren konnten. Diejenigen, die einen Grund für ihre Ängste oder Sorgen angaben, nannten folgende Ursachen. Bei drei Personen kam es tatsächlich zu Komplikationen bei der Reise. Zwei Personen gaben an, dass sie bereits vor dem Sprachaufenthalt Angst vor Heimweh hatten. Eine dieser Personen gab jedoch an, dass sie zwar Heimweh hatte, es allerdings nicht so schlimm war, wie sie zunächst angenommen hatte. Ebenfalls zwei Personen gaben an, dass die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel für sie mit Ängsten verbunden war, da sie Schwierigkeiten hatten, sich zurechtzufinden bzw. sich nicht immer darauf verlassen konnten. Zudem bewahrheitete sich bei zwei Personen die Angst davor, in einer Gastfamilie platziert zu werden, in der sie sich nicht wohlfühlten oder die sie als ungeeignet beschrieben. Von den 24 Personen, die vor dem Sprachaufenthalt Angst vor der Kommunikation in der Fremdsprache hatten, gab nach dem Sprachaufenthalt nur eine Person an, tatsächlich Kommunikationsprobleme gehabt zu haben. Dies sei ihrer Meinung nach vor allem auf Lücken im Wortschatz zurückzuführen.

5.2.2 Einfluss der Erfahrungen auf die persönliche Einstellung

Um die persönliche Einstellung vergleichen zu können, wurde diese vor und nach dem Sprachaufenthalt abgefragt. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hatten dabei zwei Antwortmöglichkeiten, und zwar «(eher) positiv» und «(eher) negativ». Dies wurde bewusst so gewählt, damit sie sich für eine der beiden Tendenzen entscheiden mussten. Von den 77 Personen, die die Umfrage vor dem Sprachaufenthalt ausfüllten, beschrieben 73 Personen (94.8%) ihre Einstellung als «(eher) positiv» und nur 4 Personen (5.2%) als «(eher) negativ». Als Gründe für eine eher negative Einstellung wurden der Schulbesuch, der Aufenthalt in einer fremden Umgebung oder die Konfrontation mit unkontrollierbaren Situationen genannt. Auch das Reisen ohne vertraute Personen wie Freunde oder Familie war ein Grund für eine eher negative Einstellung. Die überwiegende Mehrheit der Befragten beschrieb ihre Einstellung jedoch als «(eher) positiv» und nannte dafür die unterschiedlichsten Gründe. An erster Stelle der Begründungen stand das Sammeln neuer Erfahrungen, das von 24 Personen genannt wurde. 17 Personen begründeten ihre positive Einstellung mit grosser Vorfreude. Jeweils 14 Personen gaben an, positiv gestimmt zu sein, weil sie endlich die Fremdsprache im Kontext anwenden könnten und ausserdem viele neue Kontakte knüpfen würden. Ebenfalls 13 Personen waren positiv gestimmt, weil sie nun die Möglichkeit hätten, neue Kulturen kennenzulernen, indem sie in ein fremdes Land reisen würden. Die Möglichkeit, unabhängig zu reisen, viele

Erinnerungen zu schaffen und die positiven Erfahrungen, die einige Teilnehmer bereits gemacht hatten, wurden als weitere Gründe angegeben.

Nach dem Sprachaufenthalt wurde dieselbe Frage von 74 Personen beantwortet. Davon gaben 69 Personen (93.2%) eine «(eher) positive» und 5 Personen (6.8%) eine «(eher) negative» Einstellung an. Eine der Personen, die vor dem Aufenthalt angab, eine eher negative Einstellung zu haben, hatte ihre Meinung geändert. Diese Person gab an, dass sie sich sprachlich verbessern konnte, dass alles gepasst hatte und dass sie im Allgemeinen eine gute Zeit hatte. Die anderen drei Personen, die vor dem Sprachaufenthalt eine negative Einstellung hatten, nahmen an der zweiten Umfrage nicht mehr teil. Interessanterweise waren es also andere Personen, die nach dem Sprachaufenthalt eine eher negative Einstellung hatten. Doch worauf führten sie diese zurück? Eine Person gab an, dass sie sich oft gelangweilt habe und die Gastfamilie nie etwas gemeinsam unternommen habe. Eine andere Person sagte, dass die Organisation des Sprachaufenthaltes schlecht gewesen sei. Eine weitere Person begründete ihre Einstellung folgendermassen: «Der Sprachaufenthalt war eine schöne Erfahrung, ich hatte eine freundliche Gastfamilie, jedoch war die Schule nicht gut, weil man kaum etwas gelernt hat.» (S80, Fragebogen t2). Obwohl sich die persönliche Einstellung einiger Personen geändert hatte, zeigte sich auch nach dem Sprachaufenthalt, dass die persönliche Einstellung überwiegend positiv war. Dies zeigte sich daran, dass wiederum eine grosse Mehrheit angab, «(eher) positiv» eingestellt zu sein.

5.2.3 Bewertung des Sprachaufenthaltes

In diesem Kapitel wird die Beurteilung des Sprachaufenthaltes durch die Schülerinnen und Schüler der Kantonsschule Wattwil auf der Basis ihrer subjektiven Erfahrungen dargestellt. Zunächst werden die Chancen eines Sprachaufenthaltes aus der Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beurteilt. Danach wird die bisherige obligatorische Durchführung des Sprachaufenthaltes bewertet. Im Anschluss daran wird in den folgenden Unterkapiteln die Einschätzung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Wirkung des Sprachaufenthaltes in den Bereichen interkulturelle Erfahrung, Aufenthalt in einer Gastfamilie und sprachlicher Lernfortschritt dargestellt.

In Kapitel 2.1 wurde bereits über die Chancen und Defizite von Sprachaufenthalten aus Sicht der Forschung berichtet. Jetzt soll jedoch gezeigt werden, welche Chancen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach Abschluss des Sprachaufenthaltes darin sahen. Bei der Beantwortung der Umfrage hatten sie die Möglichkeit, diese Frage frei zu beantworten. Die bei der qualitativen Inhaltsanalyse entstandenen Codes werden nun in tabellarischer Form und nach Häufigkeit geordnet dargestellt, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

Kategorien	Anzahl der Nennungen
Verbesserung der Sprachkompetenz	40
Persönliches Wachstum	22
Kontakte knüpfen	21
Kultureller Austausch	16
Kommunikationshemmungen abbauen	14
Neue Erfahrungen sammeln	13
Sprache im Kontext anwenden	10
Kontakt mit Personen mit der Zielsprache als L1	5
Standortbestimmung	2
Erhöhte Sprachlernmotivation	1

Table 15: Von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genannte Chancen eines Sprachaufenthaltes (eigene Darstellung)

Die Verbesserung der Sprachkompetenz wurde auch von den befragten Personen klar als Chance erkannt. Als weitere Chance wurde von 22 Personen das persönliche Wachstum genannt. Im Zusammenhang mit diesem Wachstum wurde erwähnt, dass die Selbstständigkeit während des Sprachaufenthaltes steigt. Dies wurde damit begründet, dass die Personen lernen, sich allein zurechtzufinden und ihre Zeit eigenständig zu planen. Andererseits äusserte eine Person folgende Meinung: «Ich glaube, man lernt vor allem offen für Neues zu sein.» (S38, Fragebogen t2). Ein weiteres Beispiel für persönliches Wachstum zeigt sich in folgendem Zitat: «Selbst zu entscheiden und so viel Verantwortung zu tragen, kannte ich vorher nicht. Nun kann ich besser mit schwierigen Situationen umgehen.» (S79, Fragebogen t2). «Man lernt nicht nur für die Sprache, sondern für das Leben.» (S57, Fragebogen t2). Dies ein Zitat, das die Bedeutung des persönlichen Wachstums aufzeigt. Ähnlich viele Personen berichteten darüber, dass sie während des Austauschs die Möglichkeit hatten, Kontakte zu unterschiedlichen Menschen zu knüpfen. Diese Kontakte stellen zum Beispiel die Mitglieder der Gastfamilie, Einheimische oder andere Austauschschülerinnen und -schüler dar. Mehrere Personen betonten, dass die meisten Leute sehr offen und freundlich sind, was es einfach macht, Gespräche zu führen. Einige Personen gaben zudem an, auch nach ihrem Sprachaufenthalt noch Kontakt zu Menschen zu haben, die sie in dieser Zeit kennengelernt hatten, und dass sie diesen Kontakt auch weiterhin pflegen möchten. 16 Personen betrachteten das Kennenlernen einer Kultur als eine zusätzliche Chance im Rahmen ihres Sprachaufenthaltes. Aufgrund der begrenzten Dauer

des Aufenthalts von drei Wochen konnte die Kultur zwar nur eingeschränkt erkundet werden, dennoch berichtete S77 zum Zeitpunkt t2: «Es hilft einen Einblick in die Kultur und die Sprache zu erhalten.». 14 Personen gaben an, dass der Sprachaufenthalt dazu beiträgt, Kommunikationshemmungen abzubauen. Dabei geht es darum, dass die Personen durch verbesserte Sprachkenntnisse die Angst verlieren würden, in der Fremdsprache zu sprechen. Dies wird durch folgende Zitate belegt: «Der Sprachaufenthalt kann das Selbstvertrauen zum Sprechen einer Fremdsprache stärken.» (S38, Fragebogen t2) oder «Man fühlt sich einfach sicherer die Sprache zu sprechen, vor allem im mündlichen Bereich.» (S61, Fragebogen t2). Die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu sammeln, wurde von 13 Personen als Chance angegeben. Für manche war allein der Aufenthalt im Ausland eine völlig neue Erfahrung, während andere während ihres Aufenthalts neue Erfahrungen sammelten. Die Erfahrungen reichten von einem anderen Ansatz zum Sprachenlernen im Vergleich zum Schulunterricht bis hin zur Möglichkeit, während der Freizeit Neues auszuprobieren. Zehn Personen erkannten im Sprachaufenthalt die Chance, die Sprache im Kontext anwenden zu können. S21 schrieb dazu im Fragebogen t2: «Man ist in einem fremden Land und kommt so direkt mit der Sprache in Kontakt.». Ebenfalls gab S62 wieder, dass im Vergleich zur Schule ein direkter Kontakt mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern möglich war und somit eine durchgängige Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache stattgefunden hat. Dieses Zitat zeigt bereits eine weitere Chance auf, die von fünf Personen beschrieben wurde, nämlich der Kontakt mit Personen, die die Zielsprache als Erstsprache haben. Es wurde angemerkt, dass solch direkter Kontakt im regulären Unterricht normalerweise nie stattfindet, ausser die Lehrperson oder eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler ist zweisprachig aufgewachsen. Zwei Personen antworteten damit, dass der Sprachaufenthalt als Standortbestimmung genutzt werden könne, um Defizite zu finden und sowohl während als auch nach dem Sprachaufenthalt daran zu arbeiten. Eine Person sah im Sprachaufenthalt die Chance, die Sprachlernmotivation zu erhöhen.

Auch die Handhabung des Sprachaufenthalts an der Kantonsschule Wattwil wurde im Hinblick auf die Bewertung erfasst. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten konnten in der Umfrage zum Zeitpunkt t2 zwischen der Option «Der Sprachaufenthalt soll weiterhin obligatorisch bleiben» und «Der Sprachaufenthalt sollte freiwillig sein» wählen. Die Auswertung ergab, dass von den 74 befragten Personen, 63 Personen (85.1%) der Ansicht waren, dass der Sprachaufenthalt weiterhin obligatorisch bleiben soll. Lediglich 11 Personen (14,9%) befürworteten die Möglichkeit, den Sprachaufenthalt zukünftig freiwillig zu gestalten.

5.2.3.1 Interkulturelle Erfahrung

Einerseits kann ein Sprachaufenthalt als Möglichkeit betrachtet werden, um Einblicke in andere Kulturen zu gewinnen und so interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Andererseits beinhaltet der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (vgl. Kapitel 1) die Kompetenzbereiche *am kulturellen Leben teilnehmen* und *andere Kulturen kennenlernen*. In diesen Bereichen sollen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kulturelle Entdeckungsfreude entwickeln und Kultur- und Lebensformen erleben, um ihren persönlichen Horizont zu erweitern (EDK, 1994, S. 17-18). Daher verfolgt ein Sprachaufenthalt, ergänzend zum Unterricht, das Ziel, diese Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken. Demzufolge ist es für diese Arbeit von Bedeutung festzustellen, ob dieses Ziel erreicht werden kann. Dies sollen die Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigen. Vor ihrem Sprachaufenthalt gaben 43 von 79 Personen an, dass sie neben anderen Zielen die Kultur des Ziellandes besser kennenlernen möchten. Das entspricht mit 54.4% mehr als der Hälfte der Personen, welche ebenfalls das im Rahmenlehrplan vorgesehene Ziel verfolgten. Dies zeigt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von sich aus bereits eine gewisse Bereitschaft mitbrachten, sich neben der Sprache auch mit der Kultur des Ziellandes auseinanderzusetzen.

Um die Ausgangslage zu bestimmen, wurden die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gefragt, ob sie vor der Anreise bereits ein gewisses Vorwissen über die Kultur des Ziellandes hatten. Von insgesamt 74 Befragten gaben 51 Personen an, bereits vor dem Sprachaufenthalt etwas über die Kultur des Ziellandes zu wissen. Zwölf Personen informierten sich aufgrund des Sprachaufenthalts über die Kultur des Ziellandes und elf Personen reisten ohne jegliches Wissen über die Kultur des Ziellandes an. Den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wurde nun die Frage gestellt, wie sehr ihnen der Sprachaufenthalt dabei geholfen hat, das Zielland und dessen Kultur besser kennenzulernen. Die Antwortmöglichkeiten waren «nicht», «wenig», «mittelmässig», «ziemlich» und «sehr». Von denjenigen, die ohne Vorwissen angereist waren, wählte niemand die Antwort «nicht». Eine Person gab an, dass sie durch den Sprachaufenthalt «wenig» über die Kultur gelernt hat. Zwei Personen gaben an, dadurch «mittelmässig» viel über die Kultur gelernt zu haben. Sieben Personen berichteten, dass der Sprachaufenthalt ihnen «ziemlich» dabei geholfen habe, die Kultur besser kennenzulernen, während eine Person angab, dass ihr der Sprachaufenthalt «sehr» dabei geholfen habe, die Kultur des Ziellandes besser kennenzulernen. In Bezug auf die 63 Personen, die nach eigenen Angaben mit Vorkenntnissen über die Kultur des Ziellandes angereist waren, ist Folgendes festzuhalten: Eine Person gab an, dass der Sprachaufenthalt ihr «nicht» dabei geholfen habe, die Kultur besser kennenzulernen. Bei drei Personen hat der Sprachaufenthalt nur «wenig» dazu beigetragen. 14 Personen gaben an in diesem Bereich «mittelmässig» davon profitiert zu haben. 28 Personen gaben an, dass der Sprachaufenthalt ihnen «ziemlich» dabei geholfen habe, die

Kultur des Ziellandes besser kennenzulernen und 17 Personen gaben an, dass der Sprachaufenthalt ihnen «sehr» dabei geholfen habe.

Zusammenfassend ergeben die Antworten, dass der Sprachaufenthalt 1.4% der Befragten «nicht», 5.4% «wenig», 21.6% «mittelmässig», 47.3% «ziemlich» und 24.3% «sehr» dabei geholfen hat, mehr über die Kultur des Ziellandes zu erfahren. Zudem ist auffällig, dass die Mehrheit derjenigen, die mit einem gewissen Vorwissen über die Kultur des Ziellandes angereist sind, trotzdem angab, dass sie beim Kennenlernen der Kultur des Ziellandes durch den Sprachaufenthalt entweder «mittelmässig», «ziemlich» oder «sehr» profitiert haben.

5.2.3.2 Aufenthalt in einer Gastfamilie

Der Aufenthalt in einer Gastfamilie wird oft als grosse Chance für einen Sprachaufenthalt betrachtet. Daher wurde die Wirkung von Gastfamilien bereits in verschiedenen Forschungen untersucht. Obschon viele Forschende zum Entschluss gekommen sind, dass sich der Aufenthalt in einer Gastfamilie positiv auf die Sprachkompetenz auswirkt, gibt es auch Stimmen, die dem widersprechen. Aus diesem Grund soll auch dieser Aspekt im Rahmen dieser Arbeit genauer untersucht werden. Nachdem bereits untersucht wurde, wie sich der Aspekt Gastfamilie effektiv auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz auswirkte, sollen nun die Einschätzungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bezüglich dieser Wirkung dargestellt werden. Dazu wurden sie nach ihrem Sprachaufenthalt befragt, ob sie den Aufenthalt in einer Gastfamilie aus ihrer Sicht als gewinnbringend betrachten. Zur Auswahl standen die Antwortmöglichkeiten «ganz sicher», «ziemlich wahrscheinlich», «vielleicht», «eher weniger» und «keinesfalls». Von insgesamt 65 Personen gab eine Person (1.5%) an, «keinesfalls» vom Aufenthalt in einer Gastfamilie profitiert zu haben. 3 Personen (4.6%) profitierten «eher weniger» davon, 6 Personen (9.2%) berichteten, «vielleicht» davon profitiert zu haben, 20 Personen (30.8%) gaben an, «ziemlich wahrscheinlich» davon profitiert zu haben und 35 Personen (53.9%) gaben an, «ganz sicher» vom Aufenthalt in einer Gastfamilie profitiert zu haben. Folglich meint die Mehrheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus ihrer Sicht vom Aufenthalt in einer Gastfamilie profitiert zu haben.

Um die Ursachen dieser Ergebnisse zu ergründen, wurde gefragt, welche Aktivitäten regelmässig mit der eigenen Gastfamilie unternommen wurden. Diese Fragestellung wurde gewählt, da sich bei gemeinsamen Aktivitäten meist Gelegenheiten ergeben, miteinander zu sprechen und so die Zielsprache geübt und der Austausch über verschiedene Themen ermöglicht wird. Den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wurden bei dieser Frage bereits verschiedene Aktivitäten vorgegeben, aus denen sie eine oder mehrere auswählen konnten. Zur Auswahl standen die Aktivitäten «gemeinsam gegessen», «sich über den Tag oder anderes unterhalten», «zuhause etwas mit ihnen unternommen», «ausserhalb von zuhause etwas mit

ihnen unternommen», «andere Aktivitäten» und «nichts». Die häufigste Nennung mit 54 Stimmen war, dass sich die Personen mit der Gastfamilie regelmässig über den Tag oder sonstige Themen unterhalten haben. Dicht gefolgt mit 51 Stimmen gaben die Personen an, regelmässig mit ihrer Gastfamilie gegessen zu haben. 11 Personen gaben an, regelmässig mit ihrer Gastfamilie zuhause gemeinsam Zeit verbracht zu haben. Je 5 Personen unternahmen regelmässig Aktivitäten ausserhalb des Hauses zusammen mit ihrer Gastfamilie oder unternahmen regelmässig andere als die aufgelisteten Aktivitäten mit ihnen. Ebenfalls 5 Personen berichteten, dass es keine Aktivität gab, die sie regelmässig mit ihrer Gastfamilie unternommen haben. Nun soll überprüft werden, ob diese 5 Personen angaben, vom Aufenthalt in einer Gastfamilie profitiert zu haben. Dabei zeigt sich, dass 3 von 5 Personen der Meinung sind, dass sie «eher weniger» vom Aufenthalt in der Gastfamilie profitiert haben. Eine Person gibt an, «vielleicht» einen Gewinn daraus gezogen zu haben, während eine andere Person sagt, dass der Aufenthalt in einer Gastfamilie für sie «ganz sicher» gewinnbringend war, obwohl nicht viel mit der Gastfamilie unternommen wurde.

Umgekehrt wird nun untersucht, welche Aktivitäten die 10 Personen regelmässig mit ihrer Gastfamilie unternommen haben, die angaben, dass der Aufenthalt in der Gastfamilie für sie nur «vielleicht», «eher weniger» oder «keinesfalls» gewinnbringend war. Von denjenigen, die angaben, dass ihr Aufenthalt in einer Gastfamilie «vielleicht» gewinnbringend war, wurde fünfmal angegeben, sich regelmässig über den Tag unterhalten zu haben. Viermal gaben dieselben Personen an, regelmässig gemeinsam mit ihrer Gastfamilie gegessen zu haben und eine dieser Personen gab an, dass sie keine der Aktivitäten regelmässig mit ihrer Gastfamilie unternommen hatte. Die 3 Personen, die angaben, dass der Aufenthalt in einer Gastfamilie für sie «eher weniger» gewinnbringend war, bestätigten alle, dass sie nicht regelmässig etwas mit ihrer Gastfamilie unternommen hatten. Die Person, die der Meinung war, «keinesfalls» vom Aufenthalt in einer Gastfamilie profitiert zu haben, gab an, sich dennoch regelmässig mit ihnen über den Tag oder andere Themen unterhalten zu haben. Bei der Betrachtung der Antworten derselben 10 Personen auf die Frage, was sie an ihrer Gastfamilie überrascht hat, zeigt sich, dass die Mitglieder der Gastfamilien oft abwesend waren. Eine Person berichtete beispielsweise, dass ihre Gastmutter nachts jeweils arbeitete und darum tagsüber meist schlief. Eine andere Person gab an, dass ihre Gastmutter meist anderweitig beschäftigt war und wenig Zeit für sie hatte, da in der gleichen Familie auch andere Austauschschülerinnen und -schüler lebten.

5.2.3.3 Sprachlicher Lernfortschritt

Die Auswertung der quantitativen Daten zeigte eine nachweisliche Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durch den Sprachaufenthalt. Nun ist von Interesse, wie die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz aus

subjektiver Sicht wahrgenommen wurde. Vor der Bearbeitung des Sprachtests wurde den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten daher die Frage gestellt, wie sie die Entwicklung ihrer allgemeinen Sprachkompetenz selbst einschätzen. In diesem Fall konnte eine Wahl zwischen vier möglichen Antwortmöglichkeiten getroffen werden. Diese lauteten: «Ja, ich habe grosse Fortschritte gemacht.», «Ja, in gewissen Bereichen habe ich Fortschritte gemacht.», «Ja, aber ich habe nur sehr wenige Fortschritte gemacht.» und «Nein, ich habe keine Fortschritte gemacht.». Von den Befragten gaben acht Personen (10.8%) an, ihrer Meinung nach grosse Fortschritte gemacht zu haben. 51 Personen (70.3%) sagten, dass sie in gewissen Bereichen Fortschritte gemacht haben. Elf Personen (14.9%) gaben an, nur sehr wenige Fortschritte gemacht zu haben und drei Personen (4%) berichteten keine Fortschritte gemacht zu haben. Diese Zahlen zeigen, dass der Sprachaufenthalt von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich des sprachlichen Lernfortschritts äusserst positiv beurteilt wurde. Immerhin gaben über 80% an, zumindest in bestimmten Bereichen Fortschritte erzielt zu haben.

6 Diskussion

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung dieser Arbeit entlang der Forschungsfragen dargestellt und diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2) verglichen und die Methodenkritik vorgebracht. Das Ziel besteht darin, die vorliegenden Forschungsfragen und Vermutungen zu beantworten. An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass die dargestellten Ergebnisse nicht uneingeschränkt generalisiert werden können. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Untersuchung nur in einem Jahrgang an der Kantonsschule Wattwil durchgeführt wurde.

6.1 Forschungsfrage 1

Wie entwickelt sich die allgemeine Sprachkompetenz der Zielsprache nach einem mehrwöchigen Sprachaufenthalt am Gymnasium?

Um diese Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, wurde sie in drei Unterfragen gegliedert. Zunächst wird darauf eingegangen, ob und inwieweit sich die allgemeine Sprachkompetenz verändert hat. Anschliessend werden die Faktoren analysiert, die tatsächlich einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz hatten, und abschliessend wird die Frage beantwortet, ob sich ein Sprachaufenthalt langfristig auf die allgemeine Sprachkompetenz auswirkt.

Wie äussert sich die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz anhand der Testresultate und anhand der Fachnoten?

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass eine Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz stattgefunden hat. Die Testresultate zeigten eine signifikante Steigerung sowohl über alle Sprachen hinweg als auch in jeder einzelnen Sprache. Diese Steigerung lag zwischen 0.8 und 2.27 Stufen. Verglichen mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) entsprechen diese Werte einer Steigerung von einem Drittel bis etwas mehr als zwei Dritteln einer Niveaustufe. Die vorliegenden Ergebnisse sind vergleichbar mit denen einer ähnlichen Studie. Hodel (2004, S. 411-412) fand heraus, dass sich die Gymnastinnen und Gymnasten während seiner Untersuchung zwischen 2000 und 2003 nach einem vierwöchigen Sprachaufenthalt in den linguistischen und pragmatischen Kompetenzbereichen um etwa ein halbes Niveau auf der GER-Skala verbessern konnten. Die pragmatischen Kompetenzen – insbesondere die Diskurskompetenz – wurden dabei durch den

Sprachaufenthalt am meisten verbessert. In der genannten Studie wurden die pragmatischen Kompetenzen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten konkret anhand von Tonbandaufnahmen erhoben, welche anschliessend ausgewertet wurden (ebd.). Ein direkter Vergleich der pragmatischen Kompetenzen zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Entwicklung wäre interessant gewesen, zumal oftmals vermutet wird, dass diese Kompetenz, wie durch Hodel belegt, am meisten von einem Sprachaufenthalt profitiert. Leider war es aufgrund des Rahmens dieser Arbeit nicht möglich, Tonbandaufnahmen zu erheben und auszuwerten, um einen solchen direkten Vergleich ziehen zu können.

Überdies stellte sich heraus, dass die Sprachen Italienisch und Spanisch, gemessen an den Testresultaten, deutlich stärker vom Sprachaufenthalt profitierten als die Sprachen Englisch und Französisch. Ebenso zeigten die dargestellten Streudiagramme, dass sich Personen mit einem niedrigeren Ausgangsniveau bedeutend stärker verbessern konnten als Personen mit einem hohen Ausgangsniveau. Diese beiden Ergebnisse scheinen miteinander zusammenzuhängen. Auf die soeben beschriebene Tendenz wiesen bereits frühere Forschungsergebnisse hin. So kamen Brecht, Davidson und Ginsberg (1993, S. 12) schon in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 1984 zu dem Ergebnis, dass zu erwarten ist, dass Personen, die bereits ein höheres Sprachniveau mitbringen, geringere Fortschritte machen. Auch Kienesberger (2009, S. 25-28) berichtete von einem Einfluss des Ausgangsniveaus auf den Lernverlauf. Aber warum ist das so? Fortgeschrittene Sprecherinnen und Sprecher verfügen bereits über ein sehr breites Wissen über die Sprache, haben einen ausgeprägten Wortschatz und beherrschen einen Grossteil der grammatischen Strukturen. Für sie ist es deshalb schwieriger Neues zu lernen, weil sie schon viel wissen (ebd.). Während des Sprachaufenthaltes müssten sich diese Personen daher auf die noch vorhandenen Defizite konzentrieren und gezielt daran arbeiten. Dazu wäre es allerdings notwendig, diese Defizite im Vorfeld genau zu identifizieren. Wer also über ein geringeres Sprachwissen und einen kleineren Wortschatz verfügt und noch nicht alle grammatischen Strukturen kennt, hat ein viel grösseres Lernpotenzial. Diese Aussagen werden durch Brecht, Davidson & Ginsberg (1993) und Freed (1995) bestätigt und dieses Wissen erklärt auch, warum in den Sprachen Italienisch und Spanisch grössere Fortschritte erzielt wurden. Diese beiden Sprachen wurden von den Schülerinnen und Schülern in den meisten Fällen erst seit Beginn des Gymnasiums gelernt, was zu diesem Zeitpunkt einem Zeitraum von etwas mehr als zwei Jahren entsprach. Die Sprachen Englisch und Französisch werden dagegen bereits in der Primarschule unterrichtet. Schülerinnen und Schüler, die ihren Sprachaufenthalt in einem englisch- oder französischsprachigen Gebiet absolvierten, verfügten somit über sechs bzw. vier Jahre mehr Spracherfahrung. Darüber hinaus lässt sich das höhere Ausgangsniveau im Englischen ebenfalls dadurch erklären, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund

seiner Funktion als Lingua franca im Alltag regelmässig mit der Sprache konfrontiert werden und diese selbst anwenden.

An dieser Stelle wird ebenfalls auf die Entwicklung der Fachnoten eingegangen. Diese dienten als weiterer Indikator für die Bestimmung der allgemeinen Sprachkompetenz und wurden zur Beschreibung des sprachlichen Lernfortschritts der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herangezogen. Der Vergleich zwischen den Testresultaten und den Fachnoten (vgl. Kapitel 5.1.2) zeigte, dass der Lernfortschritt im Hinblick auf die Fachnoten geringer ausfiel als bei den Testresultaten. Im Italienisch zeigte sich sogar eine leicht negative Entwicklung der Fachnote, welche allerdings, genauso wie die leicht positive Entwicklung im Fach Französisch, statistisch nicht signifikant war. Diese Entwicklungen könnten dadurch erklärt werden, dass die Fachnoten die allgemeine Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler wesentlich umfassender erfassen, da sie mehr Kompetenzbereiche umfassen. Hier sind insbesondere die pragmatischen Kompetenzen von Bedeutung, die durch den Sprachtest nicht oder nur eingeschränkt erfasst werden konnten. Aus diesem Grund ist es vermutlich schwieriger, eine Verbesserung der Fachnote zu erreichen als eine Verbesserung des Testresultats. Zudem ist denkbar, dass Lehrkräfte davon ausgehen, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durch den Sprachaufenthalt sprachlich verbessern konnten und aufgrund dieser Erwartungen höhere Anforderungen an sie stellen. In diesem Fall würde eine gleichbleibende Fachnote bereits auf eine Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz schliessen lassen. Andererseits darf die Subjektivität der Fachnote nicht vernachlässigt werden. Jede Lehrperson gestaltet ihren Unterricht unterschiedlich, behandelt bestimmte Inhalte ausführlicher als andere und verwendet individuelle Bewertungsmaßstäbe. Auch die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften variieren aufgrund unterschiedlicher Praxiserfahrungen (Hascher, 2008, S. 79). Die durch unterschiedliche Lehrpersonen gesetzten Fachnoten können deshalb nur unter Vorbehalt miteinander verglichen werden. Dies ist auch der Grund, weshalb in dieser Arbeit die Fachnoten den Testresultaten untergeordnet behandelt wurden.

Ferner ist anzumerken, dass eine solche Bewertung der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Kantonsschule Wattwil anhand von Testresultaten und Fachnoten problematisch sein kann und kritisch zu hinterfragen ist. Der Grund hierfür ist, dass diese Schülerinnen und Schüler gezwungen waren, an einem Sprachaufenthalt teilzunehmen, ob sie wollten oder nicht. In der vorliegenden Arbeit wurden folglich auch Daten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhoben, die angaben, im Hinblick auf den Sprachaufenthalt eine negative persönliche Einstellung zu besitzen und die nicht das Ziel verfolgten, ihre allgemeine Sprachkompetenz zu verbessern. Es ist anzunehmen, dass diese Personen, während ihres Sprachaufenthaltes ein geringeres Engagement zeigten, indem sie mögliche Lernchancen ungenutzt liessen und wahrscheinlich eher Zeit mit Personen

verbrachten, die dieselbe Sprache sprachen. Daher ist es vorstellbar, dass die Testresultate und Fachnoten sich anders entwickeln würden, wenn der Sprachaufenthalt auf freiwilliger Basis erfolgen würde.

Nichtsdestotrotz kann zusammenfassend gesagt werden, dass bereits nach einem dreiwöchigen Sprachaufenthalt sowohl anhand der Testresultate als auch anhand der Fachnoten signifikante Fortschritte in der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz nachgewiesen werden konnten. Obschon bereits ein elftägiger Sprachaufenthalt ausreichend sein kann, um die Kompetenz des Hörverstehens und des Schreibens nachweislich zu verbessern und das selbst wahrgenommene Sprachniveau dadurch höher eingeschätzt wird (Kienesberger, 2009, S. 23), ist eine Verlängerung des Sprachaufenthalts auf die längstmögliche Zeit sinnvoll, da das Immersionserlebnis umso umfassender ist, je länger der Aufenthalt dauert. Allerdings sollte diese Massnahme zeitlich mit dem Unterricht am Gymnasium koordinierbar sein. Aus diesem Grund erscheint die Vorgabe einer zeitlichen Dauer von drei Wochen, die während der Herbstferien absolviert werden muss, durchaus adäquat.

Wie wirkt sich das gewählte Setting, die persönliche Einstellung und die persönliche Disposition auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz in der Zielsprache aus?

Um Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf den festgestellten Sprachfortschritt aufwiesen, wurden zwei multiple lineare Regressionen durchgeführt. Zuerst wurde dabei die durch Subtraktion der Testresultate gebildete Differenz als abhängige Variable verwendet und anschliessend wurde die durch Subtraktion der Fachnoten gebildete Differenz als abhängige Variable verwendet. Das zweite Regressionsmodell zeigte sich dabei als nicht signifikant, um die Varianz der abhängigen Variable zu erklären. Hingegen konnte die erste Regression 53.7% der Varianz der abhängigen Variable erklären. Die multiple lineare Regression erwies sich als optimale Auswertungsmethode im Hinblick auf die Beantwortung dieser Forschungsfrage.

Aus den Ergebnissen ergab sich, dass lediglich zwei der verwendeten Prädiktorvariablen statistisch signifikant waren, um die Veränderung der Sprachkompetenz, gemessen an den Testresultaten, zu erklären. Vermutungen 2 und 3 (vgl. Kapitel 3) waren zwar korrekt, jedoch hatten diese Prädiktoren keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz. Ebenfalls war, entgegen der Erwartung, der Aufenthalt in einer Gastfamilie bei der untersuchten Stichprobe nicht die gewinnbringendste Unterkunftsvariante. So stellte sich heraus, dass Personen, die während ihres Sprachaufenthaltes alleine in einer Unterkunft residierten, die grössten Fortschritte erzielten. Jedoch war dieser Unterschied nicht signifikant.

Zum einen war die Sozialform, in der der Sprachaufenthalt absolviert wurde, eine signifikante Prädiktorvariable. Es zeigte sich, dass Personen, die allein an einen Ort reisten, ihre allgemeine Sprachkompetenz deutlich mehr verbessern konnten als diejenigen, die mit Kolleginnen oder Kollegen an einen Ort reisten. Dieses Ergebnis bestätigt somit Vermutung 1, wie sie in Kapitel 3 formuliert wurde. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass Personen, die allein reisen, aufgrund mangelnder Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld gezwungen sind, in der Zielsprache zu kommunizieren. Genau diese aktive Teilnahme an Interaktionen ist notwendig, um Lernfortschritte zu erzielen (Europarat, 2001; Kienesberger, 2009; Quinn Allen, 2013). Allerdings wird erwartet, dass der Beitrag der Einzelperson signifikant ist (Segalowitz & Freed, 2004, S. 174). Ferner kamen bereits andere Forscher zu dem Schluss, dass selbst wenn die Schülerinnen und Schüler mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der Zielsprache kommunizieren, ihnen dabei essenzielle sprachliche Mittel fehlen und ihre sprachlichen Fähigkeiten dadurch nicht verbessert werden (Magnan & Back, 2007, S. 52). Es empfiehlt sich, zukünftige Sprachaufenthalte unter diesem Gesichtspunkt strategisch zu planen, um die bestmöglichen Ergebnisse zu erzielen. Grundsätzlich erscheinen also die von der Kantonsschule Wattwil festgelegten Optionen in Bezug auf das Setting sinnvoll, da sich – abgesehen von der Sozialform – die anderen Optionen nicht signifikant unterschiedlich auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz auswirkten. Zudem ist vorstellbar, dass es für Personen, die eigentlich keinen Sprachaufenthalt machen möchten, motivierender ist, bei der Gestaltung des Sprachaufenthalts im Hinblick auf das Setting mitbestimmen zu dürfen.

Andererseits erwies sich das Ausgangsniveau, gemessen am Testresultat als zweiter wichtiger Prädiktor hinsichtlich der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz. Dieses Ergebnis bestätigt die Diskussion um die Ergebnisse aus den Kapiteln 5.1.1 und 5.1.2, wonach Personen mit geringerer allgemeiner Sprachkompetenz grössere Fortschritte erzielen als Personen mit höherem Ausgangsniveau. Zusammen mit den Ergebnissen aus Kapitel 5.1.1 werfen die soeben diskutierten Ergebnisse die Frage auf, ob ein Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet überhaupt notwendig ist. Schliesslich ist es das Ziel der Kantonsschule, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt der gymnasialen Matura in allen Fremdsprachen das GER-Niveau B2 erreicht haben. Dieses Sprachniveau wiesen die meisten Personen, die sich in einem englischsprachigen Gebiet aufhielten, bereits vor ihrem Sprachaufenthalt auf. In Anbetracht der Tatsache, dass das Ausgangsniveau in der Sprache Englisch bereits sehr hoch war und allfällige Fortschritte geringer ausfallen als bei einem niedrigeren Ausgangsniveau, sollte der Nutzen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die einen Aufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet absolvierten, mit dem Nutzen von Personen verglichen werden, die einen Sprachaufenthalt in einem französisch-, italienisch- oder spanischsprachigen Gebiet absolvierten. Bei einem solchen Vergleich zeigt sich, dass das

Ausgangsniveau in den Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch dem GER-Niveau A2 entsprach und somit im Vergleich zur englischen Sprache deutlich niedriger war. Durch den Sprachaufenthalt konnte das Sprachniveau, mit Ausnahme der Sprache Französisch, auf das GER-Niveau B1 gesteigert werden. Folglich kamen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durch das Absolvieren eines Sprachaufenthalts in diesen Sprachen dem Ziel der Kantonschule – dem GER-Niveau B2 – einen Schritt näher, während dieses Ziel in der Sprache Englisch bereits vor dem Sprachaufenthalt erreicht wurde. Hinzu kommt, dass der tatsächlich erzielte Fortschritt in den Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch im Vergleich zur Sprache Englisch, basierend auf den Testresultaten, grösser ausfiel. Folglich kann der Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet nicht allein durch die Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz gerechtfertigt werden.

Lässt sich eine längerfristige Wirkung des Sprachaufenthalts auf die allgemeine Sprachkompetenz auch nach einem Jahr nachweisen?

Bisherige Untersuchungen zu diesem Thema haben nicht geklärt, ob ein Sprachaufenthalt langfristig einen positiven Einfluss auf die allgemeine Sprachkompetenz hat. Aus diesem Grund wurde diese Frage mittels eines Vergleichs der Fachnotenentwicklung von Personen, die einen Sprachaufenthalt absolvierten und Personen, die keinen Sprachaufenthalt absolvierten, beantwortet. Für eine umfassende Beantwortung der Frage wurden zusätzlich die Verläufe der Sprachkompetenzentwicklung von Personen mit Sprachaufenthalt anhand von Testresultaten untersucht. Aus den Ergebnissen lässt sich jedoch nicht eindeutig ableiten, dass sich ein Sprachaufenthalt längerfristig positiv auf die allgemeine Sprachkompetenz auswirkte. Obwohl die Ergebnisse zeigen, dass Personen, die ihren Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet absolvierten, sowohl anhand der Testresultate als auch im Vergleich der Fachnoten die deutlichste Verbesserung über einen längeren Zeitraum hinweg erzielten und auch Personen, die ihren Sprachaufenthalt in einem französischsprachigen Gebiet absolvierten, zum Zeitpunkt t3 tendenziell noch Fortschritte machten – wenn auch geringere als bei der Sprache Englisch – waren die Ergebnisse in den Sprachen Italienisch und Spanisch nicht eindeutig genug, um klare Schlussfolgerungen zu ziehen. Hinzu kommt, dass eine Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz zwischen den Zeitpunkten t2 und t3 nicht ausschliesslich auf das Absolvieren eines Sprachaufenthaltes zurückzuführen ist. Es ist vorstellbar, dass eine subjektiv empfundene Steigerung der Sprachkompetenz beispielsweise das Selbstvertrauen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Zielsprache stärken kann und dadurch die Hemmschwelle gesenkt wird, Filme, Bücher oder andere Medien in der Zielsprache zu konsumieren. Dieser Konsum kann dazu beitragen, die allgemeine Sprachkompetenz

weiter zu verbessern. Auch der Unterricht und die behandelten Themen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten. Ebenfalls ist denkbar, dass die Fortschritte in der Zielsprache nach dem Sprachaufenthalt aufgrund des individuellen Sprachniveaus der einzelnen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterschiedlich schnell verlaufen, wie es bereits während des Sprachaufenthaltes der Fall war.

Folglich empfiehlt es sich, weitere Untersuchungen durchzuführen, um die langfristigen Auswirkungen des Sprachaufenthaltes genauer zu bestimmen und mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren und zu berücksichtigen. Als Konsequenz kann Vermutung 4 (vgl. Kapitel 3), dass die Fachnoten derer, die keinen Sprachaufenthalt absolvierten, zum Zeitpunkt nach dem Sprachaufenthalt schlechter sind als jene ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler weder bestätigt, noch widerlegt werden.

6.2 Forschungsfrage 2

Welche Subjektiven Erfahrungen machen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten während des mehrwöchigen Sprachaufenthalts?

Diese Forschungsfrage umfasst zwei verschiedene Unterfragen. Zunächst werden die subjektiven Erfahrungen im Allgemeinen diskutiert. Danach wird vom Einfluss der subjektiven Erfahrungen auf die persönliche Einstellung berichtet und abschliessend wird die subjektive Bewertung des Sprachaufenthaltes, insbesondere der Aspekte interkulturelle Erfahrung, Aufenthalt in einer Gastfamilie und sprachlicher Lerngewinn diskutiert.

Bei der Analyse der Ergebnisse zeigte sich, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Sprachaufenthalt als eine sehr positive Erfahrung bewerteten. Von den Befragten nannten 93.2% als erstes einen positiven Gedanken, wenn sie an den Sprachaufenthalt dachten. Diese Rückmeldung deutet darauf hin, dass die meisten Personen positive Emotionen mit dem Sprachaufenthalt verbanden, was sich gemäss verschiedener Theorien positiv auf das Lernen während dieses Zeitraums ausgewirkt haben müsste (Greder-Specht, 2009, S. 33). Allerdings können Ängste den Lernprozess und somit auch das Erlebnis des Sprachaufenthaltes negativ beeinflussen (Greder-Specht, 2009, S. 35). Deshalb sind die Ergebnisse bezüglich der Ängste und Sorgen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vor und nach dem Sprachaufenthalt von grosser Bedeutung. Bei der Auswertung hat sich gezeigt, dass bereits vor dem Sprachaufenthalt 23 von 77 Personen angaben, keine Ängste oder Sorgen zu haben. Diese Personen sollten folglich in ihrem Lernprozess während des Sprachaufenthaltes nicht von negative Emotionen, die durch Ängste oder Sorgen hervorgerufen wurden, in ihrem Lernen beeinträchtigt worden sein. Die vor dem Sprachaufenthalt am häufigsten genannte Angst betraf die Kommunikation. Insgesamt hatten 24 Personen Angst, dass ihre Sprachkompetenz nicht ausreichen würde, um mit anderen Personen mündlich zu interagieren. Diese Angst kann unter Umständen Personen davon abhalten, mit anderen zu interagieren (Kienesberger, 2009, S. 35) und ist deshalb ernstzunehmen. Bei 23 von 24 Teilnehmern stellte sich jedoch nach dem Sprachaufenthalt heraus, dass diese Angst unbegründet war, da sie angaben, keine Kommunikationsprobleme aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse gehabt zu haben. Weitere Ängste und Sorgen, die vor dem Sprachaufenthalt geäussert wurden, waren wie folgt: Unterbringung in einer unpassenden Gastfamilie, Alleinreisen ohne Familie und Freunde, Reisekomplikationen sowie Schwierigkeiten, Anschluss zu Gleichaltrigen zu finden. Mit wenigen Ausnahmen bewahrheiteten sich diese Ängste und Sorgen allerdings nicht, denn nach dem Sprachaufenthalt gaben 77% der Befragten an, den Aufenthalt ohne Ängste und Sorgen absolviert zu haben.

Diese Erkenntnis ist bedeutsam, da dadurch Ängste und Sorgen als Einflussfaktoren auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz ausgeschlossen werden können.

Wie wirken sich die subjektiven Erfahrungen auf die persönliche Einstellung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus?

Die Auswertung in Kapitel 5.2.2 ergab, dass vor dem Sprachaufenthalt 94.8% der Personen angaben, eine (eher) positive Einstellung in Bezug auf den bevorstehenden Aufenthalt zu haben. Lediglich 5.2% reisten mit einer (eher) negativen Einstellung an. Diese Begründeten sie damit, dass eine Schule besucht werden musste, dass der Aufenthalt allein und in einer fremden Umgebung stattfand und mit unkontrollierbaren Situationen umgegangen werden musste. Generell konnte bereits vor dem Sprachaufenthalt eine überwiegend positive Einstellung festgestellt werden. Daher war es für diese Arbeit von grossem Interesse herauszufinden, ob und inwiefern sich die Einstellung veränderte und welche Gründe dafür verantwortlich waren.

Wie in der vorherigen Frage bereits dargelegt wurde, haben die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt der Erhebung t2 überwiegend von positiven Erfahrungen während ihres Sprachaufenthaltes berichtet. Dies spiegelt sich auch in der Auswertung der Frage nach ihrer persönlichen Einstellung zum Sprachaufenthalt wider. Zu diesem Zeitpunkt gaben 93.2% an, im Nachhinein eine (eher) positive Einstellung zum Sprachaufenthalt zu haben, während 6.8% angaben, eine (eher) negative Einstellung zu haben. Augenscheinlich zeigt die persönliche Einstellung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten keine Veränderungen. Allerdings ergab eine genauere Betrachtung, dass eine der Personen, die vor dem Sprachaufenthalt angegeben hatte, eine (eher) negative Einstellung zu haben, danach eine (eher) positive Einstellung besass. Ein Vergleich der Entwicklung der persönlichen Einstellung der anderen drei Personen war nicht möglich, da sie an der zweiten Erhebung nicht mehr teilnahmen. Allerdings lieferte dies die Erkenntnis, dass jene, die angaben, nach dem Sprachaufenthalt eine (eher) negative Einstellung zu haben, zuvor eine (eher) positive Einstellung hatten. Wenn die Gründe für diese negative Entwicklung der persönlichen Einstellung untersucht werden, können unter Umständen bereits bei der Planung des Sprachaufenthalts entsprechende Aspekte berücksichtigt werden, um dadurch die Erfahrung zu verbessern. Was waren also die Ursachen, die zu einer (eher) negativen Einstellung führten? Eine Person gab an, dass die Gastfamilie nie etwas unternommen habe und sich diese Person als Konsequenz davon oft gelangweilt habe. Diese Erfahrung ist bedauerlich. Allerdings lernen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Gastfamilie meist erst vor Ort kennen. Wenn es jedoch möglich ist, wäre es ratsam, die Gastfamilie im Vorfeld zum Beispiel über Skype kennenzulernen, um solche Situationen zu

vermeiden. Falls sich herausstellt, dass die Gastfamilie den Erwartungen nicht entspricht, könnte eine Änderung beantragt werden. Wenn das nicht möglich ist, bieten Sprachschulen normalerweise verschiedene Aktivitäten an, um unabhängig von der Gastfamilie etwas zu unternehmen. Dadurch bietet sich auch die Gelegenheit, neue Kontakte zu knüpfen. Dies ein Aspekt, auf den sich viele Personen bereits vor dem Sprachaufenthalt freuen (vgl. Kapitel 2.2.1). Eine andere Person gab an, dass sie nach dem Sprachaufenthalt (eher) negativ eingestellt war, da sie in der Sprachschule nicht so viel gelernt hatte, wie erhofft. In einem solchen Fall könnte bei der Sprachschule nachgefragt werden, ob derselbe Kurs in einem höheren Niveau besucht werden könnte. Eine weitere Option könnte sein, den Kurs zu wechseln. Dies ist allerdings oftmals mit zusätzlichen Kosten verbunden. Ebenfalls wurde berichtet, dass die Organisation des Sprachaufenthaltes schlecht gewesen sei. Solch ein Problem kann natürlich immer wieder auftreten, meistens handelt es sich dabei jedoch um Einzelfälle. Eine Möglichkeit, dies zu verbessern, wäre die Durchführung eines Erfahrungsaustauschs zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten höherer Jahrgänge. Dabei könnten Tipps und Erfahrungen ausgetauscht werden, um eine reibungslose Organisation des Sprachaufenthaltes zu ermöglichen.

Um die Forschungsfrage nun zu beantworten, kann abschliessend gesagt werden, dass sich die persönliche Einstellung durch die Erfahrungen des Sprachaufenthaltes nur selten veränderte. Gab es jedoch Veränderungen, waren diese auf verschiedene subjektiv hoch gewichtete Ursachen zurückzuführen, die die persönliche Einstellung beeinflussten.

Wie werden verschiedene Aspekte des Sprachaufenthaltes wie die interkulturelle Erfahrung, der Aufenthalt in einer Gastfamilie und der sprachliche Lerngewinn durch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bewertet?

Die Evaluation ergab, dass ein Sprachaufenthalt in der Art und Weise, wie er an der Kantonschule in Wattwil durchgeführt wird, durchaus interkulturelle Erfahrungen ermöglicht. Es wurde festgestellt, dass 21.6% der Befragten den Sprachaufenthalt als «mittelmässig», 47.3% als «ziemlich» und 24.3% als «sehr» hilfreich bei der Erweiterung des Verständnisses der Kultur des Ziellandes empfanden. Interessanterweise gaben auch die meisten Personen, die bereits ein gewisses Vorwissen über die Kultur des Ziellandes hatten, an, trotzdem von ihrem Sprachaufenthalt in diesem Aspekt stark profitiert zu haben. Möglicherweise liegt dies daran, dass mehr als die Hälfte der Befragten vor ihrem Sprachaufenthalt geplant hatte, das Zielland und seine Kultur besser kennenzulernen. Dadurch wurde der Sprachaufenthalt in Bezug auf diesen Aspekt als äusserst gewinnbringend empfunden. Auch Kienesberger (2009, S. 33-34)

bekräftigte, dass bereits die Motivation, eine Kultur besser kennenzulernen, einen deutlichen Einfluss auf das Kennenlernen der Kultur habe. Ebenso denkbar ist, dass ein Aufenthalt von drei Wochen ausreichend ist, um ein tiefgreifendes Eintauchen in die Kultur zu ermöglichen und diese besser kennenzulernen. In dieser Zeitspanne eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten, um an Gesprächen teilzunehmen, die sich mit Werten, Überzeugungen, Einstellungen, Essgewohnheiten sowie den vorherrschenden Traditionen und Bräuchen auseinandersetzen lassen (Kienesberger, 2009, S. 16-18). Jene Gespräche ermöglichen einen Einblick in die Kultur und fördern somit das Verständnis dafür (ebd.).

Auch der Aufenthalt in einer Gastfamilie wurde von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als gewinnbringend bewertet. Bei der Auswertung zeigte sich, dass von den 65 Personen, die in einer Gastfamilie untergebracht waren, 55 Personen (84.7%) angaben, vom Aufenthalt in einer Gastfamilie «ziemlich wahrscheinlich» oder «ganz sicher» profitiert zu haben. Entscheidend für die Bewertung waren hauptsächlich die Aktivitäten, die die Personen mit ihren Gastfamilien unternommen haben, da dabei der Austausch von Informationen und Kommunikation praktiziert wurde. In der Tendenz hat sich gezeigt, dass je mehr Aktivitäten eine Person mit ihrer Gastfamilie unternahm, desto eher bewertete sie den Aufenthalt bei ihrer Gastfamilie als gewinnbringend. Allerdings wurde auch deutlich, dass nicht jede Aktivität von jeder Person als gleich gewinnbringend bewertet wurde. In manchen Fällen kam es vor, dass das gemeinsame Essen oder der Austausch über den Tag oder andere Themen zwar regelmässig stattfand, aber der Aufenthalt in einer Gastfamilie dennoch nur als «vielleicht» gewinnbringend betrachtet wurde. Dies, obwohl während des Essens geführte Konversationen eine ausgezeichnete Lernmöglichkeit bieten (Kienesberger, 2009, S. 16-18) und authentische und qualitativ hochwertige Inputs in der Zielsprache ermöglichen (Rivers, 1998, S. 492). Bei jenen Personen, die ihren Aufenthalt in einer Gastfamilie nur als «vielleicht», «eher weniger» oder «keinesfalls» gewinnbringend bewerteten, zeigte sich, dass es häufig zu einer zu geringen Interaktion kam. Es sollte jedoch angemerkt werden, dass ein Aufenthalt in einer Gastfamilie nicht nur dann gewinnbringend ist, wenn die Gastfamilie auf die Gymnasiastin oder den Gymnasiasten zugeht. Ebenso wichtig ist die Offenheit und das Engagement seitens der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Hodel, 2004, S. 409).

Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten waren der Meinung, dass der Sprachaufenthalt zu sprachlichen Fortschritten beigetragen hat. Schliesslich gaben von den 74 Befragten 60 Personen (81.1%) an, zumindest in gewissen Bereichen Fortschritte erzielt zu haben. Diese subjektiven Angaben stimmen grösstenteils mit der Entwicklung der Testresultate und teilweise auch mit der Entwicklung der Fachnoten überein. Bei der zweiten Erhebung (t2) erzielten nämlich von insgesamt 85 Personen 62 Personen ein besseres Testresultat im Vergleich zur ersten Erhebung (t1). In Bezug auf die Fachnoten erreichten 31 von insgesamt 91 Personen nach

dem Sprachaufenthalt eine bessere Fachnote als zuvor und 49 Personen, hatten dieselbe Fachnote wie zuvor. Dadurch wird deutlich, dass die subjektive Einschätzung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten relativ gut mit der tatsächlichen Entwicklung ihrer Sprachkompetenz übereinstimmt. An dieser Stelle wäre es interessant zu untersuchen, ob diejenigen, die angaben, Fortschritte erzielt zu haben, dies auch tatsächlich erreicht haben. Zudem könnte überprüft werden, ob die Personen, die angaben, grosse Fortschritte gemacht zu haben, tatsächlich grössere Fortschritte im Vergleich zu jenen gemacht haben, die angaben, nur in bestimmten Bereichen Verbesserungen zu verzeichnen.

Zusammenfassend bewerteten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten diese drei Aspekte als positiv und sahen sie ausserdem als Chancen eines Sprachaufenthalts. Allerdings wurden im Hinblick auf den Sprachaufenthalt auch weitere Punkte genannt, welche die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten rückblickend als Chancen bewerteten. Neben der bereits angesprochenen Verbesserung der Sprachkompetenz (40 Nennungen) war persönliches Wachstum mit 22 Nennungen eine der am häufigsten genannten Chancen des Sprachaufenthaltes. Darunter wurde einerseits die verstärkte Selbstständigkeit verstanden. Andererseits ging es dabei auch darum, sich neuen Situationen gegenüber offen zu zeigen und Verantwortung für die eigene Person zu übernehmen, was laut einer Person eine wichtige Lebenslektion sei. Ebenfalls kristallisierte sich das Knüpfen von Kontakten mit 21 Nennungen als weitere Chance heraus, denn die neu geschlossenen Bekanntschaften bieten nicht nur während des Sprachaufenthaltes die Möglichkeit zur Interaktion, sondern es bildet sich zudem ein Netzwerk an Kontakten, das auch danach noch gepflegt werden kann. Der kulturelle Austausch, der bereits diskutiert wurde, wurde ebenfalls von 16 Personen als Chance angesehen. Weitere Aspekte betrafen das Abbauen von Kommunikationshemmungen (14 Nennungen), das Sammeln neuer Erfahrungen (13 Nennungen), das Anwenden der Sprache im Kontext (10 Nennungen), der Kontakt mit Personen mit der Zielsprache als L1 (5 Nennungen), eine Standortbestimmung durch den Sprachaufenthalt (3 Nennungen) sowie eine aus dem Sprachaufenthalt resultierende erhöhte Sprachlernmotivation (1 Nennung). Werden die genannten Chancen betrachtet, wird deutlich, dass ein Sprachaufenthalt eine vielfältige Gelegenheit zum Lernen bietet. Demnach sind die Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz und das Kennenlernen einer fremden Kultur nicht die alleinigen Ziele, die einen Sprachaufenthalt in dieser Form rechtfertigen. Würde der Fokus beispielsweise ebenso auf die von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genannten Chancen gelegt, so scheint auch der Aufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet gerechtfertigt, obschon er sich allein aus sprachlicher Sicht nicht rechtfertigen lässt (vgl. S. 81). Ausserdem sprach sich die Mehrheit der Befragten (85.1%) hinsichtlich der Handhabung des Sprachaufenthalts dafür aus, dass dieser weiterhin obligatorisch bleiben sollte. Nur 14.9% befürworteten die Möglichkeit, den Sprachaufenthalt zukünftig freiwillig zu gestalten. Dies kann

somit zu den Aspekten gezählt werden, welche die obligatorische Durchführung eines solchen Aufenthalts rechtfertigen.

Zum Schluss lässt sich festhalten, dass die Mixed Methods Methode für diese Arbeit als angemessen erachtet werden kann. Obwohl die Auswertung der quantitativen Daten bereits Erkenntnisse über die Wirkung mehrwöchiger, individueller Sprachaufenthalte an Gymnasien lieferte, stellte die zusätzliche Analyse der qualitativen Daten eine wichtige Ergänzung dar. Hierdurch konnten die Ergebnisse der quantitativen Analyse in einen umfassenderen Kontext gestellt werden. Ebenfalls konnte die Aussagekraft und Verständlichkeit der Ergebnisse erhöht werden, was eine umfassende Evaluation des Sprachaufenthaltes, wie er an der Kantonschule Wattwil durchgeführt wird, ermöglichte. Aufgrund der zahlreichen Daten, die durch die Umfrage gesammelt wurden, hat sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als optimale Methodik erwiesen. Sie zeigte sich als äusserst effiziente Methode zur Auswertung qualitativer Daten und ermöglichte dennoch die Berücksichtigung aller Antworten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

7 Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurde festgestellt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Kantonsschule Wattwil durch den absolvierten Sprachaufenthalt eine durchschnittliche Verbesserung ihrer allgemeinen Sprachkompetenz verzeichneten. Diese Verbesserung war, gemessen an den Testresultaten, sowohl über alle Sprachen hinweg als auch in jeder Sprache einzeln statistisch signifikant. Auch im Vergleich der Fachnoten konnte zumindest in den Fächern Englisch und Spanisch eine statistisch signifikante durchschnittliche Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz nachgewiesen werden. Personen mit einem niedrigeren Ausgangsniveau profitierten dabei stärker vom Sprachaufenthalt als Personen mit einem höheren Ausgangsniveau. Dies bestätigte sich beim Vergleich in den einzelnen Sprachen. Die durchschnittlichen Verbesserungen der allgemeinen Sprachkompetenz, gemessen an den Testergebnissen waren in den Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch deutlich höher als in der Sprache Englisch, wo vor dem Sprachaufenthalt das höchste durchschnittliche Sprachniveau nachgewiesen wurde. Dieses Ergebnis lässt sich anhand der durchgeführten multiplen linearen Regression erklären. Diese zeigte nämlich, dass das Ausgangsniveau eine wichtige Prädiktorvariable ist, um die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz durch einen Sprachaufenthalt vorherzusagen.

Ferner lieferten die Ergebnisse der multiplen linearen Regression die Erkenntnis, dass die übrigen untersuchten Prädiktoren in den Bereichen Setting, persönliche Einstellung und persönliche Disposition, trotz eines Einflusses auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz, mit einer Ausnahme statistisch nicht signifikant waren. Nur die gewählte Sozialform, die Teil des Settings des Sprachaufenthaltes ist, stellte eine Ausnahme dar. Es wurde festgestellt, dass Personen, die ihren Aufenthalt allein absolvierten, ihre allgemeine Sprachkompetenz signifikant stärker verbesserten als jene, die ihn gemeinsam mit Kolleginnen oder Kollegen absolvierten. Folglich scheinen die von der Kantonsschule Wattwil angebotenen Optionen zur Auswahl des Settings, ausgenommen der Wahl der Sozialform, keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz zu verursachen. Demnach können sie so belassen werden, wodurch individuelle Präferenzen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei der Organisation des Sprachaufenthaltes berücksichtigt werden können.

Ob sich der Sprachaufenthalt auch längerfristig auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz ausgewirkt hat, konnte anhand der erhobenen und ausgewerteten Daten nicht nachgewiesen werden. Insofern eröffnet sich in diesem Bereich ein Forschungsdesiderat, dem in zukünftigen Untersuchungen nachgegangen werden könnte. In diesem Zusammenhang müssten mögliche weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz identifiziert und berücksichtigt werden.

Die Auswertung der subjektiven Erfahrungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Kantonsschule Wattwil ergab, dass der Sprachaufenthalt von der grossen Mehrheit als positive Erfahrung beschrieben wurde. Dieses Ergebnis widerspiegelt sich auch in der Entwicklung der persönlichen Einstellung. Diese war bereits vor dem Sprachaufenthalt grösstenteils positiv und blieb in den meisten Fällen positiv. Nur in einigen wenigen Fällen hatte der Sprachaufenthalt einen negativen Einfluss auf die persönliche Einstellung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Zwar äusserten einige vor dem Sprachaufenthalt Ängste und Sorgen, jedoch erwiesen sich diese mehrheitlich als unbegründet und hatten keinen Einfluss auf die persönliche Einstellung. Somit kann der Sprachaufenthalt als weitgehend angstfreies Erlebnis beschrieben werden und es kann ausgeschlossen werden, dass negative Emotionen wie Angst den Lernprozess beeinträchtigten.

Des Weiteren zeigte sich, dass ein Sprachaufenthalt eine vielfältige Lerngelegenheit bietet, nicht nur hinsichtlich der allgemeinen Sprachkompetenz. Wie sich herausstellte, sind die Chancen eines Sprachaufenthalts, wie sie in der Theorie beschrieben wurden, teilweise mit den von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genannten Chancen übereinstimmend. Neben der offensichtlichsten Chance, einer verbesserten allgemeinen Sprachkompetenz, wurde ebenfalls über persönliches Wachstum, das Knüpfen neuer Kontakte, den kulturellen Austausch, den Abbau von Kommunikationshemmnissen, das Sammeln neuer Erfahrungen, die Anwendung der Zielsprache im Kontext und einige weitere Aspekte gesprochen. Deshalb sollte die Rechtfertigung des Sprachaufenthaltes nicht allein auf die bislang im Fokus stehenden Ziele wie die Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz und das Kennenlernen einer neuen Kultur beschränkt sein. Insbesondere deshalb, da Personen, die den Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Gebiet absolvierten, das zu erreichende Sprachniveau ohnehin bereits vor dem Sprachaufenthalt erreicht hatten.

In Bezug auf die Beurteilung der Aspekte interkultureller Erfahrung, Aufenthalt in einer Gastfamilie und sprachlicher Lernfortschritt ergab sich eine äusserst positive Resonanz. Hinsichtlich der interkulturellen Erfahrung sagten 21.6% der Befragten, dass sie den Sprachaufenthalt trotz der begrenzten Dauer von nur drei Wochen als «mittelmässig», 47.3% als «ziemlich» und 24.3% als «sehr» hilfreich bei der Erweiterung des Verständnisses der Kultur des Ziellandes empfanden. Ein Aufenthalt in einer Gastfamilie wurde von vielen Personen als profitabel empfunden: 84.7% der Personen gaben an entweder «ziemlich wahrscheinlich» oder «ganz sicher» vom Aufenthalt in einer Gastfamilie profitiert zu haben. Die Personen empfanden den Profit umso grösser, je mehr Aktivitäten sie mit der Gastfamilie teilten. Im Hinblick auf den subjektiv wahrgenommenen Lernfortschritt gaben 81.1% der Personen an, zumindest in gewissen Bereichen Fortschritte erzielt zu haben. Dies deckte sich mit den Ergebnissen der individuellen Entwicklung zwischen den Zeitpunkten t1 und t2 gemessen an den Testresultaten.

Die Bewertung dieser drei Aspekte zeigt zudem, dass sie nicht nur als Chancen eines Sprachaufenthalts beschrieben wurden, sondern auch effektiv so wahrgenommen wurden. Aufgrund der ausserordentlich positiven Resonanz überraschen auch die Ergebnisse zur zukünftigen Handhabung des Sprachaufenthaltes aus der Perspektive der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht. So stimmten 85.1% der befragten Personen dafür, den Sprachaufenthalt weiterhin als obligatorisch zu behandeln.

Mit Blick in die Zukunft könnte eine weitere Untersuchung mit einer grösseren Stichprobe von Schweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus verschiedenen Gymnasien in diesem Rahmen eine geeignete Methode sein, um die gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen. Dadurch könnte eine Aussage über die Auswirkungen von Sprachaufenthalt auf die Gesamtheit der Schweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten getroffen werden. Dabei wäre es interessant, die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz in den verschiedenen Teilbereichen zu messen, um beispielsweise präzisere Aussagen über die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz zu treffen. Ausserdem wäre es sinnvoll, bei der Identifikation von Prädiktoren, die sich auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz auswirken, die persönliche Disposition der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten breiter zu erfassen. Dies da sich herausstellte, dass das Ausgangsniveau als Teil der persönlichen Disposition einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz hatte.

Aus den Resultaten dieser Arbeit lässt sich als zukünftige Lehrkraft schliessen, dass sich ein Sprachaufenthalt insbesondere im jungen Alter bereits lohnt. Dabei ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zum Lernen, die nicht nur zu einer Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz führen. Obwohl Sprachaufenthalte in dieser Form in der Sekundarstufe I nicht durchgeführt werden, gibt es dennoch Möglichkeiten, einen Austausch mit Klassen aus dem fremdsprachigen Ausland zu gestalten. Beispielsweise in Form eines Briefaustauschs oder der Durchführung eines Klassenlagers in der Westschweiz. Auch dadurch erleben die Schülerinnen und Schüler die Zielsprache im natürlichen Kontext und lernen nebenbei einige Kernmerkmale einer fremden Kultur kennen. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler an die Situation des Sprachaufenthalts herangeführt werden. Zudem kann ihnen durch die Lehrperson nahegelegt werden, bei Gelegenheit nach der Lehre oder nach Abschluss einer weiterführenden Schule einen Sprachaufenthalt zu absolvieren.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Diese wertvolle Unterstützung in Form von Ratschlägen, hilfreichen Gesprächen oder aufmunternden Worten half mir, diese Masterarbeit zu verfassen.

Ein besonderer Dank geht an meine Betreuungspersonen Mathias Piconi und Robert Hilbe. Bei Fragen konnte ich mich jederzeit an sie wenden und erhielt hilfreiche Tipps und schätzenswerte Anregungen. Für diese tolle und produktive Zusammenarbeit bedanke ich mich herzlich.

Ebenfalls möchte ich mich herzlich bei der Schulleitung, den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern der Kantonsschule Wattwil bedanken. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Danke deshalb für die Unterstützung und die zur Verfügung gestellte Zeit.

Ein letzter Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden, die mich stets aufmunterten, mit wertvollen Ratschlägen unterstützen und beim Korrekturlesen halfen.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn Schärer. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Stuttgart: UTB.
- Allen, H., & Herron, C. (2003). A mixed methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370-385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x>
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Brecht, R., Davidson, D. & Ginsberg, R. (1993). *Predictors of foreign language gain during study abroad*. Washington, DC: National Foreign Language Center. Abgerufen von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360828.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diaz-Bone, R. (2023). *Statistik für die Soziologie*. München: UVK.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strassburg: Europarat.
- Flandorfer, P. (2019). *Durchführung und Interpretation der Regressionsanalyse*. Abgerufen von <https://www.scribbr.ch/statistik-ch/regressionsanalyse/>
- Freed, B. F. (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess: Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Greder-Specht, C., & Stiefel Amans, R. (2006). *Wirkungsorientierte Evaluation eines Sprachaufenthaltes: EvaluARction*. Schaffhausen: Pädagogische Hochschule Schaffhausen.
- Griesshaber, W. (2021). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Hammer, M. (2005). *Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience. Executive Summary: Overall Findings*. Abgerufen von https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2014/02/afs_study.pdf

- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71-86). Münster: Waxmann.
- Heinzmann, S., Schallhart, N., Müller, M., Künzle, R., & Wicki, W. (2014). *Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen*. Forschungsbericht Nr. 44. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Werner-Wicki/publication/278158360_Sprachliche_Austauschaktivitaeten_und_deren_Auswirkungen_auf_interkulturelle_Kompetenzen_und_Sprachlernmotivation/links/55801a2708ae3f51267a4977/Sprachliche-Austauschaktivitaeten-und-deren-Auswirkungen-auf-interkulturelle-Kompetenzen-und-Sprachlernmotivation.pdf
- Hodel, H.-P. (2004). Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren. *Swiss Journal of Educational Research*, 26(3), 397–418.
- Kallus, K. W. (2016). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.
- Kienesberger, U. (2009). *Learning English in a Study Abroad Context: The Effects on Motivation and Learner Beliefs*. (Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz). Abgerufen von <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/212840?originalFilename=true>
- Klubschule Migros. (2023). *Einstufungstest Sprachen - Englisch*. Abgerufen von <https://www.klubschule.ch/Themen/Einstufungstests/Sprachtest#tab=tab1>
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lancaster University. (o.J.). *Dialang*. Abgerufen von <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lütolf, L. (08.06.2022). *AW: Konzept Masterarbeit*. Schriftliche Mitteilung an Mathias Piconi.
- Magnan, S., & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40, 43-61.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (5. Aufl., S. 468-475). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2022). *Learning statistics with jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners*. Abgerufen von <https://davidfoxcroft.github.io/ljsj-book/learning-statistics-with-jamovi.pdf>
- Petersen, T. (2014). *Der Fragebogen in der Sozialforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Pfeiffer, F. (2019). *Querschnittstudie vs. Längsschnittstudie in der Abschlussarbeit*. Abgerufen von <https://www.scribbr.ch/methodik-ch/querschnittstudie-laengsschnittstudie/>
- Quinn Allen, L. (2013). Teacher's beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System*, 41, 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.020>
- Rivers, W. (1998). Is being there enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 31, 492-500.
- Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. Abgerufen von https://www.edk.ch/de/themen/gymnasium?highlight=06c2143ea8274fd5a2a266f039868385&expand_listing_block=0b86be90da634c4eb7e31924f6220445
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1995). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)*. Abgerufen von https://www.edk.ch/de/themen/gymnasium?highlight=06c2143ea8274fd5a2a266f039868385&expand_listing_block=0b86be90da634c4eb7e31924f6220445
- Segalowitz, N., & Freed, B. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Universität Zürich. (2023). *Multiple Regression*. Abgerufen von https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/mreg.html#3.5._Signifikanz_des_Regressionsmodells
- Universität Zürich. (2023). *Wilcoxon-Test*. Abgerufen von https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/wilcoxon.html

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Erhebungszeitpunkte (eigene Darstellung).....	22
Abbildung 2:	Beispiel eines Testresultats (Klubschule Migros, 2023).....	25
Abbildung 3:	Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2016, S. 116).....	33
Abbildung 4:	Verteilung der Testresultate aller Sprachen im Vergleich (N=85) (eigene Darstellung).....	35
Abbildung 5:	Entwicklung der Testresultate über alle Sprachen hinweg (N=85) (eigene Darstellung).....	37
Abbildung 6:	Notenverteilung aller Sprachen im Vergleich (N=91) (eigene Darstellung)	37
Abbildung 7:	Entwicklung der Fachnoten über alle Sprachen hinweg (N=91) (eigene Darstellung).....	38
Abbildung 8:	Verteilung der Testresultate in der Sprache Englisch im Vergleich (N=32) (eigene Darstellung).....	39
Abbildung 9:	Entwicklung der Testresultate in der Sprache Englisch (N=32) (eigene Darstellung).....	40
Abbildung 10:	Notenverteilung in der Sprache Englisch im Vergleich (N=34) (eigene Darstellung).....	41
Abbildung 11:	Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Englisch (N=34) (eigene Darstellung).....	42
Abbildung 12:	Verteilung der Testresultate in der Sprache Französisch im Vergleich (N=14) (eigene Darstellung)	43
Abbildung 13:	Entwicklung der Testresultate in der Sprache Französisch (N=14) (eigene Darstellung).....	44
Abbildung 14:	Notenverteilung in der Sprache Französisch im Vergleich (N=15) (eigene Darstellung).....	45
Abbildung 15:	Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Französisch (N=15) (eigene Darstellung).....	46
Abbildung 16:	Verteilung der Testresultate in der Sprache Italienisch im Vergleich (N=15) (eigene Darstellung).....	47
Abbildung 17:	Entwicklung der Testresultate in der Sprache Italienisch (N=15) (eigene Darstellung).....	48
Abbildung 18:	Notenverteilung in der Sprache Italienisch im Vergleich (N=16) (eigene Darstellung).....	49
Abbildung 19:	Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Italienisch (N=16) (eigene Darstellung).....	50

Abbildung 20:	Verteilung der Testresultate in der Sprache Spanisch im Vergleich (N=24) (eigene Darstellung).....	51
Abbildung 21:	Entwicklung der Testresultate in der Sprache Spanisch (N=24) (eigene Darstellung).....	52
Abbildung 22:	Notenverteilung in der Sprache Spanisch im Vergleich (N=26) (eigene Darstellung).....	53
Abbildung 23:	Entwicklung der Fachnoten in der Sprache Spanisch (N=26) (eigene Darstellung).....	54
Abbildung 24:	Verteilung der Testresultate über alle Sprachen hinweg im Vergleich (N=76) (eigene Darstellung)	64

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über die vom GER beschriebene kommunikative sprachliche Kompetenz (In Anlehnung an Europarat, 2001, S. 93-129).....	12
Tabelle 2:	Variablenübersicht quantitative Datenanalyse (eigene Darstellung).....	29
Tabelle 3:	Codierung GER-Niveau in Zahlenwert (eigene Darstellung)	29
Tabelle 4:	Durchschnittliche Entwicklung der Sprachkompetenz anhand der Testergebnisse und der Fachnoten (eigene Darstellung).....	55
Tabelle 5:	Kollinearitätsstatistik (eigene Darstellung)	56
Tabelle 6:	Shapiro-Wilk-Test (eigene Darstellung)	56
Tabelle 7:	Modellzusammenfassung (eigene Darstellung)	57
Tabelle 8:	Ergebnisse der multiplen linearen Regression (eigene Darstellung)	58
Tabelle 9:	Kollinearitätsstatistik (eigene Darstellung)	59
Tabelle 10:	Shapiro-Wilk-Test (eigene Darstellung)	59
Tabelle 11:	Modellzusammenfassung (eigene Darstellung)	60
Tabelle 12:	Ergebnisse der multiplen linearen Regression (eigene Darstellung)	61
Tabelle 13:	Vergleich der Fachnoten mit und ohne Sprachaufenthalt in der Sprache Englisch (eigene Darstellung)	65
Tabelle 14:	Vergleich der Fachnoten mit und ohne Sprachaufenthalt in der Sprache Französisch (eigene Darstellung)	66
Tabelle 15:	Von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genannte Chancen eines Sprachaufenthaltes (eigene Darstellung)	71

Hilfsmittelverzeichnis

KI-Instrument	Verwendung	Kritische Überprüfung	Betroffene Stellen
DeepL Write https://www.deepl.com/write	Überarbeitung und Korrektur der selbst verfassten Texte	Eigenständige Überprüfung auf inhaltlich falsche Antworten und Lektorat durch Familie und Freunde	Gesamte Arbeit

Eigenständigkeitserklärung



Eigenständigkeitserklärung
Vorlage vom 18. September 2023

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit,

- dass ich diese Bachelor-/ Masterarbeit eigenständig und nur unter Verwendung der im Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel verfasst habe;
- dass alle mit Hilfsmitteln erbrachten Teile der Arbeit präzise deklariert wurden; dies gilt auch für durch künstliche Intelligenz generierte Inhalte;
- dass ich diese Bachelor-/ Masterarbeit nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Arbeit vorgelegt habe.

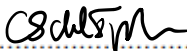
Respektierung von Urheberrechten und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG (publiziert im Rechtshandbuch der PHSG auf Nextra) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelor-/ Masterarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

- Die Rechte von urheberrechtlich geschützten Materialien (Bild, Ton, Film, Text etc.) wurden vollständig abgeklärt, sofern diese nicht durch das Zitatrecht abgedeckt sind. Zitate sind ausgewiesen. Die Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.
- Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an phiq@phsg.ch weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind.
- Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.

Zustimmung zur Veröffentlichung

- Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/Extranet zugänglich gemacht wird.
- Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet nicht zugänglich gemacht werden.

Ort, Datum: Arnegg, 1. Dezember 2023 Unterschrift: 

Anhang

A) Umfrage vor dem Sprachaufenthalt

Wirksamkeit von Sprachaufenthalten

Liebe Schülerin
Lieber Schüler

Was ist dir wichtig am Sprachaufenthalt, den du in den nächsten Wochen absolvierst? Genau diese Frage möchte ich in meiner Masterarbeit beantworten. Dabei bin ich auf deine Hilfe angewiesen: Darf ich Dich bitten, die folgenden Fragen zu beantworten? Deine Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Das Ausfüllen der Umfrage dauert nur wenige Minuten. Bitte nimm dir dennoch einen Moment Zeit, um über die Fragen nachzudenken und beantworte sie in Ruhe.

Herzlichen Dank für deine Mithilfe!

* Erforderlich

1. Wie ist dein Vorname? *

Ihre Antwort eingeben

2. Wie ist dein Nachname? *

Ihre Antwort eingeben

3. Welche Klasse besuchst du? *

3W

3S

3P

3bISW

3GM

3IW


4. In welcher Sprache absolvierst du deinen Sprachaufenthalt? *

Englisch


Französisch

Italienisch

Spanisch

5. Welche Sprachaufenthaltsform hast du gewählt? * 


- Ich gehe in eine Schule.
- Ich absolviere ein Praktikum.

6. Verbringst du deinen Sprachaufenthalt allein oder mit deinen Kolleginnen und Kollegen? * 


- allein
- mit anderen aus der Klasse

7. Wo lebst du während deines Aufenthalts? * 


- Gastfamilie
- Unterkunft mit meinen Kolleginnen und Kollegen
- Unterkunft allein

8. Wie ist deine persönliche Einstellung zum anstehenden Sprachaufenthalt? * 


- (eher) positiv
- (eher) negativ

9. Wie würdest du deine persönliche Einstellung begründen? * 


Ihre Antwort eingeben

10. Gibt es etwas, das dir im Hinblick auf den Sprachaufenthalt Sorgen bereitet oder gar Angst macht? * 

Ihre Antwort eingeben

11. Worauf freust du dich besonders? * 

Ihre Antwort eingeben

12. Das ist mir wichtig am Sprachaufenthalt: * 

eine fremde Gegend kennenlernen

Spass haben

mit Kolleginnen und Kollegen zusammen sein

anderes

eine fremde Kultur besser kennenlernen

meine Sprachkenntnisse wesentlich verbessern

Absenden

B) Umfrage nach dem Sprachaufenthalt

Rückblick Sprachaufenthalt ...

Liebe Schülerin
Lieber Schüler

Was für Erfahrungen hast du während des kürzlich absolvierten Sprachaufenthalts gemacht? Genau diese Frage möchte ich in meiner Masterarbeit beantworten. Dabei bin ich auf deine Hilfe angewiesen: Darf ich Dich bitten, die folgenden Fragen zu beantworten? Deine Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Das Ausfüllen der Umfrage dauert nur wenige Minuten. Bitte nimm dir dennoch einen Moment Zeit, um über die Fragen nachzudenken und beantworte sie in Ruhe.

Herzlichen Dank für deine Mithilfe!

* Erforderlich

1. Was ist dein erster Gedanke, wenn du an deinen Sprachaufenthalt zurückdenkst? * 

Ihre Antwort eingeben

2. Wie ist dein Name und Vorname? *

Ihre Antwort eingeben

3. Welche Klasse besuchst du? *

- 3W
- 3S
- 3P
- 3bISW
- 3GM
- 3IW

4. Wie ist deine persönliche Einstellung zum Sprachaufenthalt - jetzt, wo du ihn absolviert hast? *

- (eher) negativ
- (eher) positiv

5. Wie würdest du deine persönliche Einstellung begründen? *

Ihre Antwort eingeben

6. Haben sich deine Ängste und Sorgen bewahrheitet? Wenn ja, welche? *

Ihre Antwort eingeben

7. Was für Chancen erkennst du in einem solchen Sprachaufenthalt, wie du ihn machen musstest? *

Ihre Antwort eingeben


8. Denkst du, dass du deine Sprachkenntnisse durch diesen Sprachaufenthalt verbessern konntest? *




- Ja, ich habe grosse Fortschritte gemacht.
- Ja, in gewissen Bereichen habe ich Fortschritte gemacht.
- Ja, aber ich habe nur sehr wenige Fortschritte gemacht.
- Nein, ich habe keine Fortschritte gemacht.

9. Wie oft am Tag hast du in der Fremdsprache gesprochen? * 

- immer
- oft
- gelegentlich
- selten
- nie

10. Was ist dir rückblickend wichtig an einem Sprachaufenthalt? * 

- meine Sprachkenntnisse wesentlich verbessern
- eine fremde Gegend kennenlernen
- mit Kolleginnen und Kollegen zusammen sein
- eine fremde Kultur kennenlernen
- Spass haben
- anderes

11. Wusstest du vor dem Sprachaufenthalt bereits etwas über die Kultur des Ziellandes? * 

- Ja, ich wusste schon im Voraus etwas darüber.
- Ja, ich habe mich aufgrund des Aufenthalts darüber informiert.
- Nein, ich bin ohne Vorwissen dorthin gereist.

12. Wie sehr hat dir der Aufenthalt dabei geholfen das Land und dessen Kultur besser kennenzulernen? *

- nicht
- wenig
- mittelmässig
- ziemlich
- sehr

13. Das ist mir besonders an der Kultur aufgefallen: *

Ihre Antwort eingeben

14. Hast du in einer Gastfamilie gelebt? *

- Ja
- Nein

15. Diese Gewohnheiten haben mich an meiner Gastfamilie überrascht: *

Ihre Antwort eingeben

16. Denkst du, der Aufenthalt in einer Gastfamilie war für dich gewinnbringend? *

- ganz sicher
- ziemlich wahrscheinlich
- vielleicht
- eher weniger
- keinesfalls

17. Welche Aktivitäten hast du **regelmässig** mit deiner Gastfamilie unternommen? * 


- gemeinsam gegessen
- sich über den Tag oder anderes unterhalten
- zuhause etwas mit ihnen unternommen
- ausserhalb von zuhause etwas mit ihnen unternommen
- andere Aktivitäten
- nichts

18. Was würdest du bei einem nächsten Sprachaufenthalt **genauso** machen? * 


Ihre Antwort eingeben

19. Was würdest du bei einem nächsten Sprachaufenthalt **anders** machen? * 

Ihre Antwort eingeben

20. Welche Tipps würdest du jemandem geben, der kurz vor seinem/ihrem ersten Sprachaufenthalt steht? * 

Ihre Antwort eingeben

21. Wie soll der dreiwöchige Sprachaufenthalt deiner Meinung nach gehandhabt werden? * 

- Der Sprachaufenthalt soll weiterhin obligatorisch bleiben.
- Der Sprachaufenthalt sollte freiwillig sein.

Sie können eine Kopie Ihrer Antwort nach dem Absenden drucken

Absenden

C) Hintergrundinformationen zum Sprachtest

Sprachtest

Kennen Sie Ihr Sprachniveau?

Sie benötigen eine neutrale Einschätzung Ihrer Sprachkenntnisse? Machen Sie jetzt den Computer-adaptiven Sprachtest (CAT) der Klubschule Migros. So erfahren Sie, welcher Sprachkurs am besten für Sie geeignet ist.

Diese Spracheinstufung ist kostenlos und geht schnell: Bereits in 20 bis 30 Minuten finden Sie Ihr Niveau heraus. Der Clou: Der Test passt sich Ihren Kenntnissen an. Ist die erste Frage zu schwierig, wird die nächste leichter und umgekehrt.

Das Ergebnis erhalten Sie schliesslich per E-Mail. Mit der Auswertung erfahren Sie, in welchem der sechs Sprachniveaus Ihre Fremdsprachenkenntnisse liegen. Neugierig? Machen Sie jetzt eine Spracheinstufung in

- Englisch
- Französisch
- Italienisch
- Spanisch
- Deutsch

CAT - Computer-adaptiver Test

Mit den Computer-adaptiven Sprachtests der Klubschule Migros passt sich die Schwierigkeit Ihren Antworten an. Konnten Sie die erste Frage nicht korrekt beantworten, wird Ihnen als nächstes eine einfachere zugestellt. Oder waren die erste Fragen etwa zu leicht? Aufgepasst, die Herausforderung wird zunehmen.

Die Einstufung kann durch das Computer-adaptive Verfahren in 20 – 30 Minuten vorgenommen werden.

Wir verraten es Ihnen: In 20 bis 30 Minuten testen wir auf verschiedene Arten Ihr Wissen. So müssen Sie beispielsweise in den **Lückentexten** fehlende Wörter einfügen. Bringen Sie ausserdem vorhandene Vokabeln per **Drag & Drop** in die richtige Reihenfolge und bilden Sie damit einen vollständigen Satz. Bei **Multiple-Choice**-Fragen wählen Sie den jeweils passenden Ausdruck. Mit diesen Übungsarten können wir Ihr **Leseverständnis** und Ihr **Hörverständnis** einschätzen. Wie es um Ihr Vokabular bestellt ist, finden wir zum Beispiel durch **Zuordnungsfragen** heraus: Ziehen Sie dazu mit Ihrer Maus die einzelnen Wörter zu den passenden Oberbegriffen.