

„Kyllä tämä aina neulomisen voittaa.“  
Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren

Pro Gradu – Arbeit  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für moderne und klassische Sprachen  
Universität Jyväskylä  
April 2007

Paula Hankila

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Paula Hankila	
Työn nimi – Title ”Kyllä tämä aina neulomisen voittaa.” Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Huhtikuu 2007	Sivumäärä – Number of pages 98 s. + 2 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksella pyrittiin kartoittamaan senioreiden, eli yli 60-vuotiaiden, Saksan kielen oppimismotivaatiota. Lähtökohtana olivat kolme seuraavaa tutkimuskysymystä: 1) Mitkä tekijät vaikuttavat senioreiden Saksan kielen oppimismotivaatioon ja kuinka ne siihen vaikuttavat? 2) Millaisia ikään liittyviä ongelmia seniorit opiskelussaan havaitsivat? 3) Onko senioreiden opiskelumotivaatio ulko- vai sisäsyntyistä? Tutkimuksen pääpaino oli oppimismotivaation vaikuttavissa tekijöissä, koska se nähdään eri osatekijöiden summana. Näiden osatekijöiden tarkastelu voi myös auttaa senioreiden opettajia kehittämään opetustaan. Oppimismotivaation osatekijöitä lähestyttiin erilaisten teoreettisten mallien avulla ja tuloksia verrattiin Berndtin (2003b) tutkimukseen senioreiden saksan kielen oppimismotivaatiosta Italiassa.</p> <p>Tutkimusmetodinä käytettiin kirjallista, ei-strukturoitua avointa kyselyä. Tutkimusmateriaali koostui 47 senioreiden kirjoittamasta tekstistä. Senioreita tutkimukseen osallistui viidestä kansalais- tai työväenopistosta, jotka kaikki sijaitsevat keskisuurissa tai suurissa kaupungeissa. He olivat saaneet kirjoittamisensa tueksi apukysymyksiä ja ohjeita, mutta saivat myös vapaasti kertoa opiskelustaan. Tekstit olivat sekä sisällöltään että pituudeltaan vaihtelevia. Tekstien analysointi perustui eri vaikuttavien tekijöiden kategoriointiin, johon suuntaa antoivat sekä apukysymykset että aiempi tutkimus. Eri kategorioiden sisältöä analysoitiin laadullisesti. Oppimismotivaation ulko- ja sisäsyntyisyyden tarkastelu perustui kaikkien kategorioiden tarkasteluun.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet seniorit olivat hyvin motivoituneita saksan kielen opiskeluun ja heidän motivaationsa oli sisäsyntyistä, eli he itse halusivat panostaa saksan kielen osaamiseensa. Eri osatekijöistä merkittävimmäksi nousi opettaja, jonka tärkeyttä monet vastaajista painottivat. Myös omilla tavoitteilla ja ryhmällä oli paljon vaikutusta motivaatioon. Jokaisella seniorilla oli omat tavoitteensa, mutta hyvin yleinen tavoite oli muistin harjoittaminen sekä suullisen kielitaidon ja saksan ymmärtämisen parantaminen. Tämän tavoitteen saavuttamista auttoi opetus, jossa pääpaino oli kielen käyttämisellä. Senioreiden kouluajoilta tuttua kieliopin painottamista he eivät kaivanneet. Ryhmän rakenteen ja koon kerrottiin vaikuttavan opiskeluun. Useille senioreille ryhmä oli myös tärkeä ystäväpiiri.</p>	
Asiasanat – Keywords Motivation, Senioren, Fremdsprachenlernen, deutsche Sprache	
Säilytyspaikka – Depository Aallon kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Zur Motivation</b> .....	<b>2</b>
2.1	Zentrale Begriffe der Motivation .....	2
2.2	Zum Fremdsprachenlernen .....	5
<b>3</b>	<b>Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation</b> .....	<b>8</b>
3.1	Entwicklung der Motivationsforschung im Fremdsprachenlernen .....	8
3.2	Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation der deutschen Sprache .....	10
<b>4</b>	<b>Theorien und Modelle zur Fremdsprachenlernmotivation</b> .....	<b>13</b>
4.1	Die Theorie von Deci und Ryan .....	13
4.2	Die Motivationskonzeption von Dörnyei .....	14
4.3	Das Modell von Kleppin.....	19
4.3.1	Lernerinterne Faktoren .....	19
4.3.2	Lernerexterne Faktoren.....	24
<b>5</b>	<b>Lernen im Seniorenalter</b> .....	<b>26</b>
5.1	Senioren als Lerner .....	27
5.2	Fremdsprachenlernmotivation bei Senioren .....	29
5.2.1	Motive .....	30
5.2.2	Selbstkonzepte .....	31
5.2.3	Lernerziele.....	32
5.2.4	Anstrengung und Beharrlichkeit.....	34
5.2.5	Lernsituation .....	34
5.2.6	Lehr- und Lernmaterialien.....	35
5.2.7	Lerngruppe .....	35
5.2.8	Lehrer und Lehrerverhalten .....	36
<b>6</b>	<b>Das methodische Vorgehen</b> .....	<b>36</b>
6.1	Die Informanten .....	37
6.2	Untersuchungsfragen und Analyseverfahren.....	39
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>43</b>
7.1	Frühere Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und der Verwendung der Sprachen .....	43
7.2	Lernziele.....	50
7.3	Eigene Aktivität und Lernfähigkeit .....	58
7.4	Der Unterricht .....	63
7.5	Der Lehrer .....	70
7.6	Die Gruppe .....	74
7.7	Das Unterrichtsmaterial .....	80
7.8	Altersbedingte Lernschwierigkeiten.....	84
7.9	Intrinsische vs. extrinsische Motivation .....	89
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>91</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>95</b>
	<b>Anhang 1: Der Brief an die Senioren auf Finnisch</b> .....	<b>99</b>
	<b>Anhang 2: Der Brief an die Senioren auf Deutsch</b> .....	<b>101</b>

# 1 Einleitung

Fremdsprachenlernen wird oft mit der Schule oder dem Arbeitsleben verknüpft. In der Zukunft wird aber auch eine dritte Gruppe, die Senioren, in der Bedeutung wachsen. Die demografische Entwicklung der finnischen Gesellschaft zeigt, dass die Anzahl der Senioren in den nächsten Jahrzehnten wächst. Wenn der Anteil der Senioren im Bereich der Ausbildung zunimmt, müssen auch die Besonderheiten dieser Lernergruppe berücksichtigt werden, damit der Unterricht den Bedürfnissen und Wünschen dieser Zielgruppe entspricht.

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Lernmotivation von Senioren, genauer gesagt von über 60-jährigen. Motivation ist ein wesentlicher Teil allen Lernens. Zum Beispiel macht hohe Motivation das Lernen angenehmer und leichter. Obwohl Fremdsprachenlernmotivation schon viel untersucht worden ist, gibt es keine früheren Untersuchungen zum Thema Motivation Deutsch lernender Senioren in Finnland. Die Untersuchungsfragen dieser Arbeit sind folgende: 1) Welche Faktoren sind für die Deutschlernmotivation von Senioren wichtig und wie beeinflussen sie sie? 2) Welche altersbedingten Probleme haben die Senioren mit dem Deutschlernen? 3) Ist die Deutschlernmotivation der Senioren intrinsisch oder extrinsisch orientiert? Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wurde eine Befragung Deutsch lernender Senioren an finnischen Volkhochschulen durchgeführt. Diese Arbeit soll ein Beitrag zur Entwicklung zielgruppenspezifischen Unterrichts für Senioren sein und helfen, die Senioren als Lernergruppe besser zu verstehen.

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit besteht aus drei unterschiedlichen Konzepten für Lernmotivation, die im Kapitel 4 erörtert werden. Diese Konzepte behandeln die Lernmotivation im Allgemeinen. Die Besonderheiten von Senioren als Lernern werden im Kapitel 5 behandelt.

Im empirischen Teil werden zuerst die Befragung (Informanten und Methode) und danach die Ergebnisse vorgestellt. Insgesamt werden 47 Antworten kategorisiert und danach mit Hilfe der Kategorien analysiert. Die Kategorien vertreten die motivationalen Faktoren, die zusammen einen Gesamteindruck über die Motivation der Deutsch lernenden Senioren geben. Das methodische Vorgehen dieser Arbeit wird genauer im Kapitel 6 erläutert.

Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Hier werden acht motivationale Faktoren sowie ihre Kategorisierung in intrinsische und extrinsische Motivation diskutiert. Im Kapitel 8 werden schließlich der Gesamteindruck über die Deutschlernmotivation von Senioren zusammengefasst sowie Vorschläge für weitere Untersuchungen gemacht.

## 2 Zur Motivation

Motivation ist auch in der Alltagssprache ein bekannter Begriff, man spricht über starke und schwache Motivation und meint damit oft das Interesse. Eigentlich ist die Motivation eine viel komplexere Erscheinung, weil viele unterschiedliche Faktoren, nicht nur das Interesse, die Motivation beeinflussen. Über Motivation sind viele Theorien in verschiedenen Wissenschaftszweigen aufgestellt worden. Diese Theorien betrachten Motivation aus verschiedenen Blickwinkeln, sie können z. B. unterschiedliche Vorstellungen über das Ziel der Motivation haben. Laut Kuusinen (1995) zielt die Forschung der Motivation und Motive darauf ab, die Ursachen für das Verhalten des Menschen zu finden (Kuusinen 1995, 192f.). In dieser Arbeit werden die wichtigsten Begriffe und einige lernorientierte Motivationstheorien dargestellt.

### 2.1 Zentrale Begriffe der Motivation

Motivation ist ein **hypothetisches Konstrukt**, das das Verhalten des Menschen verstehen hilft. Sie kann nicht direkt beobachtet oder gemessen werden. Motivation enthält viele unterschiedliche Faktoren und Prozesse und keine Theorie kann alle Dimensionen der Motivation umfassen. (Peltonen/Ruohotie 1992, 18.)

In vielen Theorien wird die Motivation als ein veränderlicher **geistiger Zustand** des Individuums betrachtet. Sie bestimmt die Intensität und die Zielgerichtetheit der Aktion in einer bestimmten Situation. Motivation und Einstellung sind nahe stehende Begriffe, aber es kann auch ein klarer Unterschied gemacht werden. *Einstellung* bedeutet Reaktionsbereitschaft, die als ziemlich beständig und sich nur langsam verändernd angesehen wird. (Peltonen/Ruohotie 1992, 10ff.) Laut Ajzen (2005) kann man einem Sachverhalt, einem Objekt oder einer Person gegenüber negativ oder positiv eingestellt sein. Einstellungen sind zwar relativ stabil, Veränderungen sind jedoch möglich. (Ajzen 2005, 3ff.) *Motivation* ihrerseits wird als kurzfristig und situationsbedingt definiert. Die Einstellung kann aber als habituelle Motivation gesehen werden. Zur habituellen

Motivation gehört nicht die Intensität der Aktion, die ein wesentlicher Teil der Motivation ist. Habituelle Motivation beeinflusst die Situationsmotivation stark. (Peltonen/Ruohotie 1992, 10ff.) Wenn Motivation als etwas Unveränderliches angesehen wird, kann sie auch *stabile Motiveigenschaft* genannt werden. Stabile Motiveigenschaft führt zu Ähnlichkeiten in den Handlungen des Individuums. (Nurmi/Salmela-Aro 2002, 10.) Wenn man beispielsweise sehr ehrgeizig ist, opfert man sich leicht ständig für die Arbeit auf.

Laut Heckhausen (1980) kann Motivation auch als ein **Prozess** geschildert werden. Dieser Prozess sucht verschiedene Handlungsmöglichkeiten aus und steuert das zielorientierte Handeln. Der Motivationsprozess, ist nicht einheitlich von Anfang bis Ende, sondern er besteht aus kleineren, selbstständigen Prozessen. Am Anfang werden zum Beispiel die möglichen Handlungsergebnisse und ihre Folgen bewertet und erst danach wird zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten entschieden. Motivation und Handeln hängen eng zusammen, sind aber zwei verschiedene Dinge. Handeln kann in einzelne Verhaltensweisen eingeteilt werden, beispielsweise in Denken, Lernen und motorische Tätigkeiten. Motivation wiederum soll die Auswahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten oder Denkinhalten erklären. (Heckhausen 1980, 25.)

Neben dem inneren Zustand des Individuums und den äußeren Stimulanzen spielt auch der **situationelle Kontext** eine große Rolle. Die gleiche Information, z. B. ein Hilferuf, kann in verschiedenen Situationen unterschiedlich interpretiert werden. Motivation ist nur ein Faktor, der auf das Verhalten des Menschen einwirkt. Das Verhalten des Menschen ist aber eine so vielschichtige Erscheinung, dass es unmöglich ist, eindeutig zu definieren, was die Motivation und was etwas anderes verursacht. Werte und Erwartungen haben z. B. viel mit Motivation zu tun, sind aber doch eigene Begriffe. (Peltonen/Ruohotie 1992, 18.)

Nach Peltonen und Ruohotie (1992) enthalten viele Definitionen von Motivation drei gemeinsame Merkmale, die sie gut kennzeichnen. Erstens gehört zur Motivation **Intensität**. Intensität ist die Stärke, die das Verhalten verursacht. Zweitens setzt Motivation **Zielgerichtetheit** voraus. Damit wird gemeint, dass das Verhalten immer ein bestimmtes Ziel hat. Das dritte Merkmal ist **Systemorientierung**. Systemorientierung bedeutet, dass die Umgebung und das Individuum selbst durch Feedback die Motivation beeinflussen können. Das Feedback, z. B. über die

Nützlichkeit eines bestimmten Verhaltens, kann dieses Verhalten verstärken oder zu seiner Einstellung führen. (Peltonen/Ruohotie 1992, 16f.)

Motivation basiert auf Motiven. Alle Motive zusammen bilden die Motivation. Als *Motive* können z. B. Bedürfnisse, Wünsche, Triebe, innere Anreize, Belohnungen und Strafen funktionieren. Kennzeichnend für alle, sowohl für unbewusste als auch für bewusste Motive ist, dass sie immer zielorientiert sind. (Peltonen/Ruohotie 1992, 16.)

Als Anlass zu Motiven kann z. B. Unzufriedenheit mit der Umwelt betrachtet werden: Man will etwas in seiner Umwelt verändern. Motive sind also immer persönlich. Jeder hat seine eigene Hierarchie von Motiven und auch diese Hierarchie ist situationsabhängig. Ein Motiv ist wirksam bis es sein Ziel erreicht oder bis sich die Situation so verändert, dass ein anderes Motiv dringlicher wird. (Heckhausen 1980, 24f.)

Die Begriffe Motiv und Motivation sind nicht eindeutig und ihre Benutzung kann Probleme hervorrufen. Hier werden die Schwachpunkte der Begriffe kurz erörtert. Motive sind hypothetische Konstrukte, keine Tatsachen, und sie können eigentlich nicht beobachtet werden. Um Motive zu untersuchen muss man das Verhalten des Menschen sehr genau beobachten. Erstens muss klar gemacht werden, unter welchen Bedingungen ein Motiv vorkommt und welche Wirkung es auf das Verhalten hat. Eigentlich sind Motive Erklärungen, mit denen man die Beziehungen zwischen Situation, Person und Handeln erläutert. In Motivuntersuchungen muss man auch die individuellen Unterschiede wahrnehmen. Jeder Mensch hat ein individuelles Informationsverarbeitungssystem und deswegen laufen die Motivationsprozesse unterschiedlich ab. Auch unterschiedliche Interessen, Charakterzüge und Einstellungen beeinflussen die Motivation. (Heckhausen 1980, 23ff.)

In dieser Arbeit wird Motivation im Bereich des Deutschlernens untersucht. Im Mittelpunkt vorliegender Arbeit stehen die für die Lernmotivation wichtigen Faktoren und die Art der Motivation von Senioren. Einzelne Prozesse, die zur Motivation gehören, können in hier nicht diskutiert werden, weil das Material dieser Untersuchung es nicht ermöglicht. Motivation wird in dieser Arbeit als eine Gesamtwirkung unterschiedlicher Faktoren, wie Motive, Einstellungen und Situation zu einem Zeitpunkt verstanden.

## 2.2 Zum Fremdsprachenlernen

Die Motivation beeinflusst auch das Fremdsprachenlernen. Um diese Beziehung genauer zu betrachten, soll zuerst der Begriff des Lernens definiert werden. Laut Madsen und Egidius (1974) ist *Lernen* ein psychischer Prozess, der Veränderungen des Verhaltens verursacht. Etwas zu lernen erfordert sowohl Beobachtungen und Eindrücke als auch Wiederholung. Wenn diese Beobachtungen und Eindrücke sich wiederholen, können sie eine Veränderung in der Verhaltens- oder Denkweise hervorrufen. (Madsen/Egidius 1974, 9f.) Diese Auffassung von Madsen und Egidius vertritt die behavioristische Lerntheorie, nach der man lernt, wenn jemand dem Lerner neue Information vermittelt. Der Lerner ist kein aktiv Gestaltender des Lernens, sondern er nimmt die Informationen lediglich auf und wenn er sie wiedergeben kann, hat er sie gelernt. Es handelt sich also um eine mechanistische Lernauffassung. Der Unterricht ist dementsprechend stark lehrerorientiert. (Hentunen 2004, 5.) Die behavioristische Lerntheorie war die vorherrschend, als die Informanten dieser Untersuchung zur Schule gingen, weshalb sie also an die behavioristische Lerntheorie gewöhnt sind.

Nach Uusikylä und Atjonen (2000) ist das Prozessieren der Information das Wesentliche beim Lernen. Der Lerner nimmt aktiv und mit einem Ziel an diesem Prozess teil. Er nimmt Informationen auf, die er dann bearbeitet und interpretiert. Das Lernen ist also ein Prozess, in dem die Erfahrungen des Lerners sich verändern. Diese Veränderung wird aber nicht immer im Verhalten des Lerners deutlich. (Uusikylä/Atjonen 2000, 125.) Diese Vorstellung über das Lernen steht im Einklang mit kognitiven Lerntheorien. Nach diesen Lerntheorien ist der Lerner ein aktiver Teilnehmer im Lernprozess. Der Lerner selbst also eignet sich die neue Information an, was Bearbeitung und Ordnen von alten und Produzieren neuer Informationen fordert. In der konstruktivistischen Lerntheorie wird noch betont, dass der Lerner ein Individuum ist, das auf seine eigene Weise und in Interaktion mit anderen Individuen der Gesellschaft lernt. Auch Gefühle, Einstellungen und Erfahrungen des Lerners beeinflussen das Lernen. Die Rolle des Lehrers im Lernprozess ist nicht zentral, sondern nur den Lerner unterstützend. Obwohl die Einmaligkeit des Lerners betont wird, sollte der Unterricht nach konstruktivistischer Lerntheorie viel Paar- und Gruppenübungen enthalten und abwechslungsreich sein. (Hentunen 2004, 5f.) Rauste-von Wright betont, dass Interaktion immer zum Lernen gehört (Rauste-von Wright 1997, 17). Heutiger



Unterricht wird hauptsächlich nach dieser Lerntheorie gestaltet. Das bedeutet, dass sich der Unterricht seit den Schuljahren der Informanten sehr verändert hat.

Fremdsprachenlernen ist dem Lernen untergeordnet und das oben genannte gilt also auch für das Fremdsprachenlernen, obwohl es sich in vieler Hinsicht von andersartigem Lernen unterscheidet. Dörnyei (1994) betont, dass Fremdsprachenlernen im Vergleich zu vielen anderen Formen des Lernens einen Sonderfall darstellt. Er begründet diese Ansicht damit, dass die Sprache für den Menschen verschiedene Rollen hat. Die Sprache ist ein Kommunikationssystem, das erlernt werden kann, aber sie ist auch Teil der Identität des Individuums und der wichtigste Kanal sozialer Organisation. (Dörnyei 1994, 274.) In der vorliegenden Arbeit wird das Fremdsprachenlernen als eine Form des Lernens betrachtet. Das bedeutet, dass beim Fremdsprachenlernen wenigstens teilweise die gleichen Faktoren wie beim Lernen im Allgemeinen diskutiert werden.

Im Fremdsprachenunterricht ist der Lerner natürlich besonders wichtig, weil er neue Informationen bearbeitet und produziert, aber auch andere Faktoren beeinflussen das Lernen. In Abbildung 1 werden die für den Unterricht wichtigen Inhalte dargestellt. Wenn man sich auf den Lerner konzentriert, werden Faktoren, wie Motivation, Selbstvertrauen, Lernstrategien sowie Einstellungen gegenüber und Begabung für Sprachen als wesentlich betrachtet (Gardner/Tremblay/Masgoret 1997, 344).

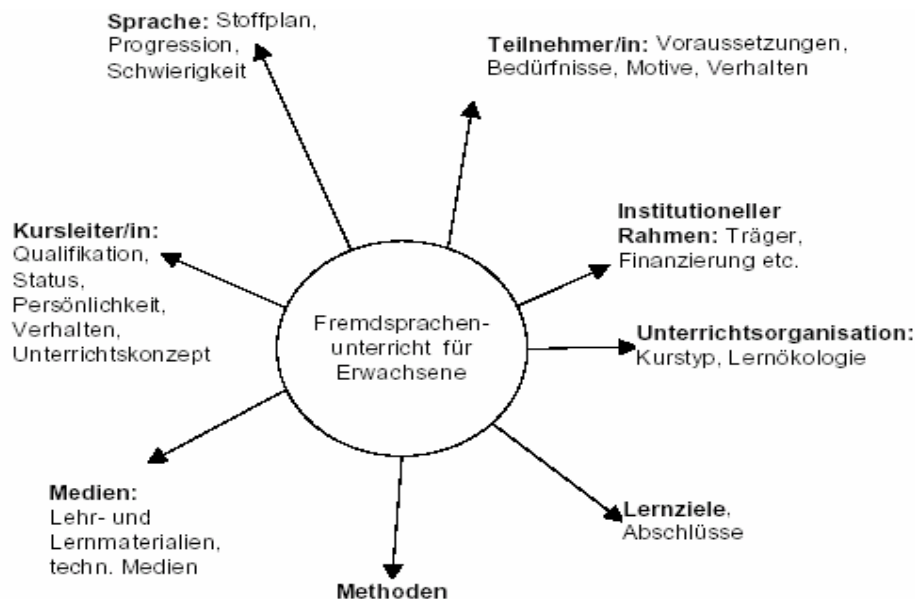


Abbildung 1. Der didaktische Kreis (Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkhochschulen, 9).

Dieser didaktische Kreis zeigt deutlich, wie viele unterschiedliche Faktoren im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen. Der Lerner, hier als Teilnehmer/in bezeichnet, ist nur ein Faktor im Unterricht. Sprache, Medien und Methoden z. B. sind ebenfalls wichtig, wenn der Unterricht erfolgreich sein soll. (Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen, 9.) Die Komplexität des Fremdsprachenlernens wird deutlich, wenn man sich vorstellt, dass alle oben erwähnten Faktoren in Wechselwirkung miteinander stehen.

Motivation wird häufig als eine der wichtigsten Faktoren des Lernens betrachtet. Sie ist die Energie, die den Lernprozess initiiert und weiterführt. Nach Blumberg und Pringle (1982) reicht Motivation allein nicht aus, wenn etwas gelernt werden soll. Auch die kognitive Fähigkeit, den aktuellen Sachverhalt zu erlernen, muss vorhanden und die Situation günstig für das Lernen sein. In diesem Fall werden zu der Situation z. B. Lernmaterial, Zeit und Atmosphäre gezählt. Wenn eine von diesen Voraussetzungen nicht erfüllt wird, wird das Lernen unvollkommen sein. (Blumberg/Pringle<sup>1</sup>, zitiert nach Peltonen/Ruohotie 1992, 22.)

Laut Naef (1983) ist Motivation für jede Art von Lernen wichtig, bestimmt im freiwilligen Studium Erwachsener maßgeblich den Lernerfolg (Naef 1983 Online). Um die Lernmotivation zu beobachten oder zu verbessern, muss man wissen, woraus sie besteht.

Nach Stangl kann *Lernmotivation* als ein Sammelbegriff für emotionale und kognitive Prozesse, die zum zielgerichteten Lernen führen, definiert werden. Diese zwei Aspekte des Lernens, der emotionale und der kognitive, sind miteinander verbunden. Um etwas Neues zu lernen, ist ein bestimmtes Niveau der kognitiven Fähigkeiten und Vorkenntnisse nötig. Man kann jedoch geringe intellektuelle Fähigkeiten mit guten Vorkenntnissen oder umgekehrt kompensieren. Emotionale Faktoren, d. h. Gefühle, können das Lernen entweder erleichtern oder erschweren. Positive Gefühle, wie z. B. Freude und Interesse, helfen einen guten Lernerfolg zu erzielen. Negative Gefühle, wie z. B. Angst und Sorge, dagegen beeinträchtigen das Lernen. (Stangl Online.) Krapp definiert Lernmotivation als die Grundlage für das Lernen, das intentional, bewusst gesteuert und auf bestimmte Ziele gerichtet ist. Laut Krapp gehören zur Lernmotivation

---

<sup>1</sup> Blumberg, M./Pringle, C.D. 1982: The missing opportunity in organizational research: Some implications for a theory of work performance. In: *Academy of Management Review*, 7, 560-569.

alle motivationalen Strukturen und Prozesse, die am Lernen beteiligt sind. (Krapp 1999, 388.) Laut Dörnyei besteht die Fremdsprachenlernmotivation aus Motiven und motivationalen Umständen, die er motivationale Komponenten nennt. Als Beispiele für Motive können Interesse und für motivationale Komponenten Feedback vom Lehrer<sup>2</sup> erwähnt werden. (Dörnyei 1994, 277.)

Lernmotivation gehört zum Leben, sie ist sehr natürlich für die Menschen. Laut Naef (1983) versucht jeder Mensch Probleme zu lösen und Fragen zu beantworten und dies passiert aus Neugier. Neugier fällt am deutlichsten in der Kindheit auf, aber die Menschen bewahren sie sich durch das ganze Leben. Die Neugierde ist das einzige sachbezogene Motiv von allen Motiven, die zur Lernmotivation beitragen. (Naef 1983 Online.) Lernmotivation umfasst viele Motive, genau wie die Motivation im Allgemeinen. Ein rein motivzentrierter Blickwinkel reicht aber nicht aus. Lernen ist ein vielfältiger Prozess und so ist es auch die Lernmotivation. Nicht nur Motive, sondern sie zusammen mit verschiedenen anderen Faktoren, z. B. mit Gefühlen und Einstellungen, bilden die Lernmotivation. Ein Bild über die Vielfältigkeit der Fremdsprachenlernmotivation bekommt man, wenn man die Abbildung 1 oben betrachtet. Alle Faktoren in der Abbildung 1 beeinflussen die Fremdsprachenlernmotivation.

### 3 Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation

Die Fremdsprachenlernmotivation ist viel untersucht worden. Eine eingehende Erörterung der Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation oder der Entwicklung der Motivationsforschung ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch nötig. Im folgenden Kapitel werden die Hauptlinien der Entwicklung der Motivationsforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens und einige Untersuchungen über Fremdsprachenlernmotivation der deutschen Sprache dargestellt.

#### 3.1 Entwicklung der Motivationsforschung im Fremdsprachenlernen

Fremdsprachenlernmotivation ist seit den sechziger Jahren viel untersucht worden. Nach Dörnyei (2005) kann die Entwicklung der Motivationsforschung in drei Phasen

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird die maskuline Täterbezeichnung verwendet und bezieht sich also auch dann sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen, wenn es ein eigenes Wort für beide gibt.

eingeteilt werden: die sozial-psychologische, die kognitiv-orientierte und die prozessorientierte Phase. (Dörnyei 2005, 66f.)

Die erste, sozial-psychologische Phase dauerte etwa dreißig Jahre lang, von den sechziger bis in die neunziger Jahre. Diese Phase hat die Forschung der Fremdsprachenlernmotivation eingeleitet. Die wichtigsten Forscher während dieser Phase waren Robert Gardner, Wallace Lambert und Richard Clément. Gardner und Lambert hoben vor allem die Bedeutung der sozialen Umgebung im Fremdsprachenlernen hervor. Einstellungen und Stereotype gehören z. B. zu den Faktoren, die Gardner und Lambert betonten. Mit dieser Betonung konnten sie die Besonderheiten des Fremdsprachenlernens im Vergleich zu anderen Schulfächern nachweisen. Gardner stellte auch eine Motivationstheorie auf und entwickelte eine Testbatterie für das Messen von Motivation und Einstellungen. (Dörnyei 2005, 67ff.)

Clément hatte einen anderen Blickwinkel auf die Fremdsprachenlernmotivation. Nach Dörnyei (2005) konzentrierte Clément sich in seinen Forschungen auf das linguistische Selbstvertrauen. Linguistisches Selbstvertrauen bedeutet, dass das Individuum an seine Fähigkeiten, die Ziele und Resultate zu erreichen, glaubt. Wenn man ein gutes linguistisches Selbstvertrauen hat, ist auch die Fremdsprachenlernmotivation höher. Man will dann in der Fremdsprache kommunizieren und sich mit der Zielgruppe identifizieren. (Dörnyei 2005, 73.)

Die zweite Phase der Untersuchung von Fremdsprachenlernmotivation setzte in den neunziger Jahren ein. Typisch für die kognitiv-orientierte Phase ist, wie der Name der Phase schon verrät, die Konzentrierung auf die erkenntnismäßige Seite der Fremdsprachenlernmotivation. Zu bedeutenden kognitiven Faktoren können z. B. Möglichkeiten, Fähigkeiten und frühere Erfahrungen gezählt werden, weil angenommen wurde, dass solche Faktoren die Motivation beeinflussen. Diese kognitive Richtung hat ihren Ursprung in der Psychologie. Ein anderer Aspekt in dieser Phase war die Konzentrierung auf die Mikroperspektive. Während in der sozial-psychologischen Phase die Bedeutung der sozialen Umgebung betont wurde, richtete sich der Blick in der kognitiv-orientierten Phase auf die Untersuchung der Motivation in kleineren Kontexten, in denen das Lernen eigentlich passiert, z. B. im Fremdsprachenunterricht. Die Resultate der sozial-psychologischen Untersuchungen wurden während dieser Phase nicht abgelehnt. Die kognitiv-orientierte Phase vertritt eine andere Richtung der

Motivationsforschung und konzentriert sich deswegen auf andere Sachverhalte, u. a. auf Attributionen und auf die aufgabenfokussierte Motivation. (Dörnyei 2005, 74ff.)

Die letzte, prozessorientierte Phase hat jetzt etwa fünf Jahre lang gedauert und dauert noch an. Diese Phase betont die Dynamik der Motivation und sie wird als Prozess angesehen, d. h. sie beginnt, muss aufrechterhalten werden und endet irgendwann. Sie kann sich schnell ändern, schon während einer Lehrstunde kann sie stark variieren. Weil der Fremdsprachenlernprozess normalerweise ziemlich lange dauert, gibt es unzählige Anstiege und Abstiege der Motivation. Diesen Prozess zu verstehen wäre sehr nützlich und einige Modelle wurden dazu auch schon aufgestellt. Trotz der relativen Neuheit dieser Phase liegen schon viele Untersuchungen zur Dynamik der Motivation vor. (Dörnyei 2005, 83ff.) Ein Modell, das zu dieser Phase gehört, wird kurz im Kapitel 4.2 angesprochen.

Diese Arbeit vertritt aus praktischen Gründen größtenteils die zwei ersten Phasen. Die Untersuchung der Prozesshaftigkeit der Motivation würde andere Untersuchungsmethoden und eine sehr genaue Untersuchung verlangen, was in diesem Fall nicht möglich ist. Die in den zwei ersten Phasen entwickelten Konzepte erlauben jedoch bereits wichtige Einblicke in die allgemeine Motivation von Senioren. Die Dynamik der Motivation wird in dieser Arbeit jedoch nicht gering geschätzt, sondern als eine wichtige Tatsache betrachtet. In der vorliegenden Analyse wird auch die Motivationskonzeption von Dörnyei (2005) berücksichtigt. Die kurzen Prozesse (z. B. Variationen während der Lehrstunde) werden nicht beschrieben, sondern das ganze Fremdsprachenlernen wird als Prozess angesehen und beschrieben.

### **3.2 Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation der deutschen Sprache**

Wie schon früher erwähnt, ist die Fremdsprachenlernmotivation ein beliebtes Untersuchungsthema. Dies führte auch zu einer Vielzahl von Untersuchungen über die Fremdsprachenlernmotivation der deutschen Sprache. In diesem Kapitel werden nur einige Untersuchungen, die entweder die Fremdsprachenlernmotivation der Senioren oder der deutschen Sprache in Finnland behandeln, kurz dargestellt. Die einzige Untersuchung über Senioren ist die Untersuchung von Berndt (2003b). Im finnischen Kontext wurden keine Untersuchungen über die Deutschlernmotivation von Senioren durchgeführt. Hier werden also einige finnische Untersuchungen zur

Fremdsprachenlernmotivation in Finnland im Allgemeinen oder zur Deutschlernmotivation von finnischen Schülern dargestellt.

Für diese Arbeit ist die Untersuchung *Sprachenlernen im Alter* von Annette Berndt (2003b) die wichtigste. Berndt behandelt hier die Relevanz des Themas Fremdsprachenlernen im Seniorenalter und diskutiert die Veränderung des Lernens, die das Altern mit sich bringt. Als Untersuchungsmethode nutzte Berndt sowohl Fragebögen als auch Interviews. Das Material besteht aus 48 Fragebögen und Interviews mit 15 Lernern und 5 Lehrern. Die Untersuchung wurde in Italien durchgeführt. In Berndts Untersuchung werden sowohl die Spezifika der Senioren als Fremdsprachenlernern als auch die Gemeinsamkeiten dieser Lernergruppe mit anderen Lernergruppen deutlich. Sachverhalte, die in der Untersuchung diskutiert werden, sind Motivationen, Sprachlernbiografien, Probleme beim Fremdsprachenlernen, sozio-emotionale Faktoren, Methoden und der europäische Kontext. Berndt konstatiert, dass die Bewusstmachung sehr wichtig für das Fremdsprachenlernen im Alter ist. Senioren sollten sich über folgende vier Kategorien bewusst sein: individueller Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens (Lernbiografie und Grundlage), Methoden und Strategien, Metakognition (wie Lernen funktioniert) und die fremde Sprache. Berndt macht auch Vorschläge für den Aufbau einer Unterrichtseinheit, die besonders für Senioren geeignet wäre. (Berndt 2003b, 9ff.) Einige Resultate Berndts Untersuchung werden im Kapitel 5 vorgestellt.

Julkunen (1998) untersuchte die Fremdsprachenlernmotivation von elfjährigen Schülern in Finnland. In seiner Untersuchung sind mehrere Sprachen vertreten, u. a. Deutsch. Julkunen konzentrierte sich auf die Ursachen der Sprachwahl und die Motivation zu Beginn des Lernens. Insgesamt 181 Schüler füllten den Fragebogen, den Julkunen als Untersuchungsmethode wählte, aus. Mit Hilfe von fünf Faktoren (integrative Motivation, kommunikative Motivation, instrumentale Motivation, gesellschaftliche Motivation und die Einstellung zu den Sprechern der Zielsprache) versuchte er die Struktur der Motivation zu umreißen. In der Untersuchung wird deutlich, dass Englisch eine gute Stellung in Finnland hat, gefolgt von Französisch, Deutsch und Russisch. Die Sprachwahl der Kinder wird von den Eltern, Freunden, Geschwistern und anderen Verwandten beeinflusst. Die Bedeutung des Fremdsprachenlernens liegt nach dieser Studie in seiner Nützlichkeit: man ging davon aus Sprachkenntnisse beim Reisen, in der Arbeit und im Allgemeinen in der Zukunft zu benötigen. Die Schüler hatten viele

Kontakte mit den Fremdsprachen, sie kannten die Zielsprache durch Medien und Reisen. Julkunen konstatiert, dass die Lernmotivation in Finnland ziemlich stabil sei. Zwischen verschiedenen Sprachen gebe es keine großen Unterschiede in den Motivationen. Einige Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen waren zu sehen, Mädchen hatten z. B. ein positiveres Sprach-Ich als Jungen. (Julkunen 1998, 12ff.)

Es liegen auch einige Magisterarbeiten über die Lernmotivation von Deutschlernenden vor. Karppinen (2005) untersuchte z. B. die Lernmotivation von Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe. Ihre Untersuchung ist eine Vergleichstudie über den Motivationsstand der A<sup>3</sup>- und B3-Deutschlernenden. Als Untersuchungsmethode benutzte sie Fragebögen und insgesamt 66 Schüler füllten ihren Fragebogen aus. Nach Karppinen sind gesellschaftliche und soziale Motive die wichtigsten. Der Vergleich zwischen den zwei unterschiedlichen Lernergruppen zeigte, dass die B3-Deutschlernenden motivierter als die A-Deutschlernenden sind. Dieser Unterschied hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die B3-Deutschlernenden die Sprache selbst wählten. Man beginnt A-Deutsch so früh, dass oft die Eltern für ihre Kinder den Beschluss fassen. Auch die Lernmaterialien können die Motivation beeinflussen. Die Materialien für B3-Lernende waren nach Meinung der Lehrerinnen interessanter und entsprachen dem Niveau der Schüler besser als die Materialien für A-Lernende. Auch solche Faktoren wie Geschlecht, Lernerfolg und das Niveau der Schüler sind bedeutende Faktoren für die Motivation. (Karppinen 2005, 1ff.)

Rossi (2003) wiederum untersuchte die Motivation von B2<sup>4</sup>-Deutschlernenden in der 8. und 9. Klasse. Als Untersuchungsmethode nutzte auch Rossi Fragebögen und erhielt insgesamt 61 Antworten. Die Schwerpunkte ihrer Untersuchung sind die Gründe für die Sprachwahl, das Sprach-Ich, Lernstrategien und klassenzimmerbezogene Lernmotivation. In der Untersuchung wurde Motivation in Hintergrundmotivation und eigentliche Lernmotivation eingeteilt. Hintergrundmotivation beeinflusst z. B. die Sprachwahl und ist stabiler als die Aktualmotivation. Von Hintergrundmotivationen sind die wichtigsten die instrumentalen und kommunikativen Motivationen. Die Schüler lernen Deutsch, weil es später nützlich sein kann oder weil sie an deutscher Sprache und Kultur interessiert sind. Der Kontakt mit Muttersprachlern der deutschen Sprache ist im

---

<sup>3</sup> A-Deutsch beginnt man in der dritten Klasse der Einheitsschule und B3-Deutsch erst im Gymnasium zu lernen.

<sup>4</sup> B2-Deutsch beginnt man in der achten Klasse der Einheitsschule zu lernen.

Allgemeinen nicht so wichtig für die Schüler. Die eigentliche Lernmotivation beinhaltet Unterrichtssituationen, Aufgaben, die Persönlichkeit des Schülers und seine Erfahrungen mit dem Lernen. Nach Rossi haben die Schüler in der Stadt ein positiveres Sprach-Ich als die Schüler auf dem Lande. Einen Unterschied gibt es auch zwischen der 8. und der 9. Klasse, das Sprach-Ich ist positiver in der 8. Klasse. Die Lernstrategien der Schüler sind ein Schwachpunkt, auf den sich die Lehrer konzentrieren sollten. Von unterschiedlichen Lernsituationen wurde die kooperative Lernsituation bevorzugt. Die Aufgaben sollten abwechslungsreich sein, auch wenn sie von den Schülern für nicht so relevant oder interessant befunden werden. (Rossi 2003, 1ff.)

#### 4 Theorien und Modelle zur Fremdsprachenlernmotivation

Lernmotivation im Allgemeinen ist für jegliches Lernen von Bedeutung. Fremdsprachenlernen unterscheidet sich jedoch von sonstigem Lernen, weil die Sprache zur Identität und natürlichen Sozialisation des Menschen gehört (Kleppin 2001, 220) (s. auch Kap. 2.2). Wahrscheinlich wegen dieser Unvergleichbarkeit des Fremdsprachenlernens mit anderen Formen des Lernens wurden besonders auf die Fremdsprachenlernmotivation konzentrierte Motivationstheorien aufgestellt. Diese Theorien eignen sich gut für Motivationsuntersuchungen im Bereich des Fremdsprachenlernens, aber sie sind nicht die Einzigen, an die man sich anlehnen kann. Einige allgemeine Motivationstheorien wurden in diesem Bereich ebenfalls häufig verwendet, weil sich die Fremdsprachenlernmotivation mit ihrer Hilfe zutreffend beschreiben lässt. Hier werden zwei bekannte Motivationstheorien behandelt, eine allgemeine Motivationstheorie, die auch häufig in diesem Bereich verwendet wurde, und eine, die sich speziell auf das Fremdsprachenlernen bezieht. Die Teile der Theorien, die nicht für diese Arbeit relevant sind, werden teilweise übersprungen. Der Grund für dieses Verfahren ist der Umfang der Theorien: Sie sind so umfangreich, dass es unmöglich und unnötig ist, sie hier ausführlich darzustellen.

##### 4.1 Die Theorie von Deci und Ryan

Eine bekannte allgemeine Motivationstheorie, die auch auf das Fremdsprachenlernen anwendbar ist, ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Diese Theorie konzentriert sich auf die intrinsische Motivation. Unter intrinsischer Motivation wird die Motivation verstanden, die nicht auf Trieben, sondern auf dem Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung beruht. Wenn man dieses Modell von Motivation im



Bereich des Fremdsprachenlernens angewendet, wird besonders die Gegenüberstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation betont. Diese beiden Seiten der Motivation sind trotz der Gegenüberstellung gleichermaßen wichtig für das Lernen, sie ergänzen sich. (Deci/Ryan 1985, 5ff.) Diese Theorie ist wichtig für die vorliegende Arbeit, weil betrachtet wird, ob die Motivation von Senioren mehr intrinsische oder extrinsische Merkmale hat.

Intrinsische Motivation ist nicht abhängig von externen Belohnungen, sondern ein intrinsisch motivierter Lerner fühlt Zufriedenheit, wenn er sein Lernziel erreicht hat. Das Erreichen des Lernziels weckt Gefühle von Effektivität und Autonomie. Auch andere Gefühle gehören zur intrinsischen Motivation: Intrinsisch motivierte Lerner sind interessiert am Lerninhalt und fühlen Freude beim Lernen. Dieser Typ der Motivation wird als optimal für das Lernen betrachtet. Deswegen wird oft versucht, die intrinsische Motivation des Lerners auf unterschiedliche Art und Weise zu fördern. Um intrinsisch motiviert zu werden oder zu bleiben, sollten die Lernumgebung und das Lernmaterial inspirierend sein. Auch optimal anspruchsvolle Aufgaben fördern die Motivation, aber sie müssen wirklich optimal sein, nicht zu leicht oder zu schwierig. Lehrer haben auch eine wichtige Rolle beim Motivieren, sie müssen den Lernern konstruktives Feedback geben, um die intrinsische Motivation auszuschöpfen und zu erhöhen. (Deci/Ryan 1985, 32ff.)

Alle Lerninhalte sind nicht gleich interessant, aber sie können trotzdem wichtig sein. Wenn man nicht intrinsisch motiviert ist, muss man die Motivation zum Lernen irgendwie anders entwickeln. Im Falle extrinsischer Motivation ist der Anstoß zum Lernen nicht im Lerner selbst zu finden, sondern wird durch die Umgebung vermittelt. Extrinsische Motivation wird oft mit Belohnungen oder mit dem Vermeiden von Strafen verknüpft. Dieser Motivationstyp ist nicht so günstig für das Lernen, aber auch notwendig. Auch die Lehrer sind ein bedeutender Faktor in der Förderung der extrinsischen Motivation. (Deci/Ryan 1985, 261ff.)

#### **4.2 Die Motivationskonzeption von Dörnyei**

Um Motivation des Lernens von Fremdsprachen im schulischen Kontext geht es in zahlreichen Arbeiten von Dörnyei (u. a. 1990, 1994, 2000, 2005). Er definiert die Komponenten der Fremdsprachenlernmotivation mit Hilfe von drei Niveaus (Dörnyei 1994, 279). Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden die Kategorien dieser

Arbeit mit den Niveaus von Dörnyei verglichen. Dörnyei lehnt sich dabei an die bekannte Motivationstheorie von Gardner und Lambert (1972) an. Im Folgenden soll zuerst kurz auf den bekanntesten Teil der Theorie von Gardner und Lambert eingegangen werden.

Gardner und Lambert betonen, dass die Bedeutung von Einstellungen gegenüber der Gruppe, die die Zielsprache spricht, für die Lernmotivation wichtig ist. Sie teilen die Lernmotivation in zwei Typen ein: in integrative Motivation und in instrumentale Motivation. Um integrative Lernmotivation handelt es sich, wenn der Lerner mehr über die andere Gruppe wissen will, weil er letztendlich ein Mitglied dieser Gruppe werden möchte. Instrumentale Lernmotivation dagegen liegt vor, wenn der Lerner die Fremdsprache wegen ihrer Nützlichkeit, z. B. im Arbeitsleben, lernt. (Gardner/Lambert 1972, 3.) Diese Theorie wurde viel kritisiert, u. a. weil sie nicht besonders praxisbezogen im Bereich der Bildung ist. Die Untersuchung wurde in Kanada durchgeführt und der Schwerpunkt der Untersuchung lag in der sozialen Umgebung und nicht in der Umgebung des formalen Fremdsprachenlernens. Trotzdem wird sie als bedeutend für das Fremdsprachenlernen angesehen (Dörnyei 1994, 273).

Auf die Theorie von Gardner und Lambert aufbauend teilt Dörnyei die Fremdsprachenlernmotivation in drei Niveaus ein: sprachbezogenes, lernerbezogenes und situationsbezogenes Niveau (s. Abb. 2).

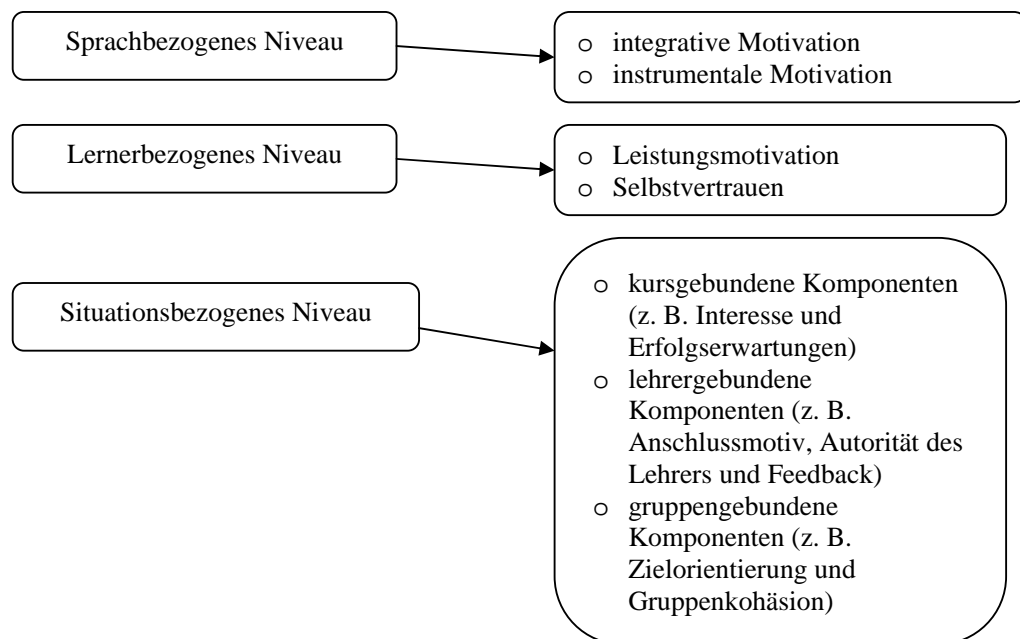


Abbildung 2: Komponenten der Fremdsprachenlernmotivation nach Dörnyei (1994)

Auf dem **sprachbezogenen Niveau** sind die integrative und instrumentale Motivation angesiedelt, die in dieser Konzeption allerdings nicht auf die gleiche Weise verstanden werden wie in der Theorie von Gardner und Lambert. (Dörnyei 1994, 275.) Die integrative Motivation bezieht sich auch hier auf die intellektuellen Interessen, aber der Integrationswunsch ist nicht der einzige Grund, die Sprache zu lernen. Zur integrativen Motivation werden hier auch das Interesse für Fremdsprachen und andere Kulturen, das Streben nach Offenheit und die Suche nach neuen Stimuli und Herausforderungen gezählt. (Dörnyei 1990, 65f.) Instrumentale Motivation enthält neben der traditionellen instrumentalen Motivation auch Wissen, Freundschaft und den Wunsch nach Integration in die andere Gruppe, der traditionell zur integrativen Motivation gezählt wird. Dieses Niveau funktioniert als Basis für die Auswahl der Sprache, die man lernen will, und für die allgemeinen Lernziele. (Dörnyei 1994, 275ff.)

In das **lernerbezogene Niveau** ordnet Dörnyei die mentalen Aspekte des Lernalters ein. Die Komponenten auf diesem Niveau bestehen aus ziemlich permanenten Charakteristika des Lernalters. Wichtige Komponenten des lernerbezogenen Niveaus sind das Leistungsmotiv und Selbstvertrauen. Das Leistungsmotiv ist zentral für alles Lernen und gehört zur Persönlichkeit jedes Menschen. Das Selbstvertrauen kann noch in kleinere Teile eingeteilt werden: Attributionen, Einschätzungen der Selbstwirksamkeit, Einschätzungen der eigenen Sprachkenntnisse und Angst vor der Sprachverwendung. Auch andere kognitive Faktoren können auf diesem Niveau relevant sein, z. B. intrinsische/extrinsische Motivation und gelernte Hilflosigkeit. (Dörnyei 1994, 275ff.)

Das dritte Niveau der Konzeption von Dörnyei ist das **situationsbezogene Niveau**. Dieses Niveau enthält drei Gruppen von motivationalen Komponenten: kurs-, lehrer- und gruppengebundene Komponenten. Diese drei Komponenten enthalten sowohl extrinsische und intrinsische Motive als auch motivationale Umstände. (Dörnyei 1994, 280.)

Zu den kursgebundenen Komponenten können Interesse, Relevanz, Erfolgserwartungen und Zufriedenheit gezählt werden. Mit dem Interesse können das Neugiermotiv und die intrinsische Motivation verknüpft werden (man will etwas Neues lernen). Die Komponente Relevanz betrifft die Vorstellung des Lernalters darüber, wie der Kurs dazu beiträgt die Ziele des Lernalters zu erreichen. Erfolgserwartungen bedeuten die Wahrscheinlichkeit des Gelingens. Diese Komponente ist z. B. mit dem Selbstvertrauen und dem Schwierigkeitsgrad der Übungen verbunden. Die letzte kursgebundene

Komponente ist Zufriedenheit, die das Endresultat der Aktivität beschreibt. Der Lerner kann sein Ziel erreicht haben und deswegen fühlt er sich froh oder bekommt irgendeine Belohnung. (Dörnyei 1994, 277ff.)

Zu den lehregebundenen Komponenten gehören das Anschlussmotiv sowie die Autorität und Unterstützung der Motivation der Lerner durch den Lehrer. Unter Anschlussmotiv wird hier das Bedürfnis des Lerners, dem Lehrer zu gefallen, verstanden. Die Autorität des Lehrers sollte sich nach Dörnyei zwischen unterstützend und kontrollierend bewegen. Ein sehr kontrollierender Lehrer kann die intrinsische Motivation der Lerner hemmen. Die Unterstützung der Motivation der Lerner ist eine komplizierte Komponente. Der Lehrer sollte ein Vorbild für die Lerner sein und sie für das Lernen begeistern. Auch die Bedeutungen der Aufgaben zu erklären und Lernstrategien zu lehren gehören zum Verantwortungsbereich des Lehrers. Weiterhin sollte der Lehrer den Lernern konstruktives Feedback geben. Er sollte sich dabei auf die Fortschritte im Rahmen der Fähigkeiten des Lerners konzentrieren. (Dörnyei 1994, 277ff.)

Die Gruppengebundenen Komponenten gliedert Dörnyei in vier Unterkategorien auf: Zielorientierung, Norm- und Belohnungssystem, Gruppenkohäsion und Zielstruktur der Klasse. Zielorientierung bedeutet, dass jede Lernergruppe ein für sie typisches Ziel hat, z. B. etwas lernen oder Spaß haben. Die Normen und Belohnungen in der Gruppe bauen ein eigenes System auf. Es kann z. B. möglich sein, dass in der Gruppe nicht erwartet wird, die Hausaufgaben zu machen oder sich für die Prüfung gut vorzubereiten. Dann wären auch schlechte Noten keine Lösung die Motivation zu verbessern, weil sie nicht wichtig für die Gruppe sind. Unter Gruppenkohäsion wird der Zusammenhalt der Gruppe verstanden. In einer Gruppe, die sehr kohärent ist, haben die gruppengebundenen Normen einen großen Einfluss und auch die Motivation kann sehr stark sein. Die Zielstrukturen beschreiben die Rivalität in der Gruppe. Die Zielstruktur kann entweder konkurrenzfähig oder kooperativ oder individualistisch sein. In einer konkurrenzfähigen Situation versuchen die Lerner besser als andere zu sein und nur die besten werden belohnt. Kooperatives Verhalten in der Gruppe bedeutet, dass eine kleine Gruppe von Lernern zusammenarbeitet, um das Lernziel zu erreichen, und dass alle Lerner der Gruppe beim Gelingen belohnt werden. Individualistischer Stil unterstützt nicht die Rivalität, sondern jeder versucht allein das Ziel zu erreichen und wird nur für seine eigene Leistung belohnt. (Dörnyei 1994, 277ff.)

Dörnyei entwickelte dieses Modell später weiter. Nach Dörnyei und Ottó (2005) kann man drei Phasen in der Motivation finden: präaktional, aktional und postaktional. In jeder Phase des Prozesses sind teilweise verschiedene Motive aktiv. Es ist jedoch schwierig zu sagen, wann dieser Motivationsprozess und seine Phasen beginnen und enden. (Dörnyei 2005, 84ff.) Dieses Modell konzentriert sich auf die Prozesshaftigkeit der Motivation und hat seinen Schwerpunkt im schulischen Kontext. Obwohl in dieser Arbeit die Prozesshaftigkeit der Motivation nicht untersucht wird, werden die Motivationsfaktoren der Senioren auch nach Motivationsphasen geordnet. Eine genauere Betrachtung der Prozesshaftigkeit der Motivation ist nicht möglich, weil Lernen und Motivation der Senioren im Untersuchungsmaterial nicht eingehend genug beschrieben werden.

In der präaktionalen Phase entsteht die Motivation. Man setzt sich ein oder mehrere Ziele und beginnt die Handlung, die zum Erreichen der Ziele führen sollte. Viele unterschiedliche Faktoren beeinflussen diese Phase, z. B. welches Ziel man sich setzt, was für Einstellungen man der Zielsprache gegenüber hat und welche Strategien man benutzt. Natürlich kann sich auch die Umgebung der Lerner entweder motivationsfördernd oder –hemmend auswirken. Auf die präaktionale Phase folgt die aktionale Phase, in der man die Handlung kontrollieren und ihren Fortschritt einschätzen sowie die Motivation aufrechterhalten sollte. Auch während dieser Phase ist die Umgebung bedeutend, weil Lehrer, Eltern und die Lerngruppe negativ oder positiv auf die Motivation einwirken können. Die Ansichten des Lerners, z. B. über die Annehmlichkeit des Lernens oder sich selbst, sind ebenfalls relevante Faktoren. Zielsetzung und Strategien, die schon die präaktionale Phase beeinflusst haben, wirken auch in dieser Phase auf die Motivation ein. Die letzte Phase der Motivation ist die postaktionale Phase. Am Ende des Motivationsprozess bildet man Kausalattributionen<sup>5</sup>, thematisiert Lernstrategien und verzichtet auf eine weitere Planung. (Dörnyei 2005, 84f.)

---

<sup>5</sup> Nach Peltonen/Ruohotie (1992) sind Kausalattributionen Erklärungen oder Interpretationen von unterschiedlichen Sachverhalten, die das Lernen beeinflussen können (z. B. Fähigkeiten, Glück oder Schwierigkeitsgrad der Übung) (Peltonen/Ruohotie 1992, 72f.). Z. B. kann das Fehlen von Fähigkeiten den Misserfolg im Lernen erklären.

### 4.3 Das Modell von Kleppin

Auch Kleppin (2001) betont die Bedeutung der Motivation für das Lernen, wirft aber auch die Problematik des Begriffs auf. In ihrem Modell versucht Kleppin, die Faktoren der Fremdsprachenlernmotivation zu identifizieren. In dieses Modell werden nur die Faktoren, die die Motivation direkt beeinflussen, einbezogen. Der Ausgangspunkt des Modells ist der Fremdsprachenunterricht und dieses Modell sollte Handlungsempfehlungen für den Fremdsprachenunterricht bieten. (Kleppin 2001, 219.) Das Modell wurde von Kleppin unter Heranziehung relevanter Elemente existierender Motivationstheorien entwickelt. Es ist der Ausgangspunkt in diesem Kapitel, aber um die einzelnen Faktoren genauer zu beschreiben, werden auch andere Quellen herangezogen. Die Faktoren von Kleppin decken sich teilweise mit den Faktoren dieser Arbeit.

Kleppin (2001) teilt die Faktoren, die beim Fremdsprachenlernen Einfluss auf die Lernmotivation haben, in lernerinterne und lernerexterne Faktoren ein. Lernerinterne Faktoren sind die Sachverhalte, die im Lerner selbst angelegt sind, während die Ausgangspunkte der lernerexternen Faktoren außerhalb der Lerner zu finden sind. (Kleppin 2001, 224.) Zu den lernerinternen Faktoren gehören Motive, Motivationsstil, Selbstkonzepte, Attributionen, Emotionen, Einstellungen, Anstrengung und Beharrlichkeit sowie Lernerziele und Erwartungen des Lerners. Lernerexterne Faktoren sind dagegen unterrichtsexterne Faktoren, die Unterrichts- bzw. Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien, die Lerngruppe sowie der Lehrer und das Lehrerverhalten. (Kleppin 2002, 26ff.) Die Beziehung dieser Faktoren zur Lernmotivation ist nicht eindeutig. Es ist nicht bewiesen worden, wie die einzelnen Faktoren die Lernmotivation beeinflussen, einige können mehr Einfluss auf sie haben als andere. (Kleppin 2002, 26ff.)

#### 4.3.1 Lernerinterne Faktoren

Kleppin konstatiert, dass es viele unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, welche **Motive** für das Fremdsprachenlernen wichtig sind. Man hat schon viele Untersuchungen über Motive durchgeführt, aber z. B. weiß man nicht genau, wie Alter oder Geschlecht die Motive beeinflussen oder wie man sie am besten untersuchen kann. Kleppin merkt auch an, dass sich die Motive, die für die Lernmotivation bedeutsam sind, in Bezug auf die Dauer und die Ausgangspunkte voneinander unterscheiden.

(Kleppin 2002, 26.) Wie erwähnt, wurden bereits unterschiedliche Motivaufstellungen ausgearbeitet und eine von diesen stammt von Apelt (1981). Ihm zufolge sind das Gesellschaftsmotiv, das Elternmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Lehrermotiv, das Wissensmotiv, das Kommunikationsmotiv und das Geltungsmotiv wesentlich im Fremdsprachenunterricht (Apelt 1981, 54ff.). Man muss beachten, dass die Auflistung von Apelt sich auf die Schüler konzentriert und deswegen möglicherweise in dieser Arbeit nicht ganz adäquat ist. Im Folgenden werden die wichtigsten Motive genauer betrachtet.

**Das Leistungsmotiv** gehört untrennbar mit Erfolg zusammen: Man will erfolgreich sein und hat Angst vor Misserfolg. Dieses Motiv wird in Konkurrenzsituationen aktiv und steuert das Verhalten des Lerner. Die Lerner, die ein großes Bedürfnis nach Erfolg haben, vermeiden zu schwierige oder zu leichte Aufgaben. Sie wollen erfolgreich sein, aber auch etwas erreichen und deswegen kommen zu leichte Aufgaben nicht in Frage. Lerner mit schwachem Leistungsmotiv kennen Furcht vor Misserfolg. Sie gehen entweder ein Risiko ein und wählen eine schwierige Aufgabe oder begnügen sich mit einer leichten Aufgabe, um sich Erfolgchancen zu sichern. (Madsen/Egidius 1981, 31f.) Das Leistungsmotiv hat etwas Gemeinsames mit dem Geltungsmotiv von Apelt. Wenn man über das Geltungsmotiv spricht, geht es um Konkurrenzsituationen. Man versucht Anerkennung und Achtung zu bekommen. (Apelt 1981, 92f.)

Fremdsprachenlernen ist meistens ein sozialer Vorgang und das Motiv, das sich mit diesem Aspekt des Lernens beschäftigt, ist das **Anschlussmotiv**. Lerner versuchen andere Lerner kennen zu lernen und neue Freunde zu finden. Dieser Prozess erfordert, dass man ein positives Bild von sich selbst gibt und offen für andere Lerner ist. Neue Anschlüsse zu finden festigt das positive Selbstbild des Lerner und wird auch als lohnend erlebt. Zum Anschlussmotiv gehört auch die Furcht vor Zurückweisung, die Unsicherheit verursacht. (Heckhausen 1980, 280.) Apelt nennt kein entsprechendes Motiv, aber auch er zog die Bedeutung der Kommunikation in Betracht. In Apelts Auflistung gibt es weiterhin das Kommunikationsmotiv, das sich auf das Sprechen in Lernsituationen bezieht. Laut Apelt haben die Lerner ein Bedürfnis nach Meinungs austausch und der Lehrer sollte die Lerner zur fremdsprachlichen Kommunikation anspornen. Die Lerner müssen selbstständig und aktiv sein, aber der Lehrer ist die entscheidende Person. Wenn dieses Motiv unbeachtet bleibt, kann es

Unzufriedenheit bei den Lernern wecken und damit das Lernen negativ beeinflussen. (Apelt 1981, 86ff.)

Ein fundamentales Motiv bei allem Lernen ist das **Neugiermotiv**, das bei Apelt Wissensmotiv heißt. Man will etwas Neues lernen oder wissen, dieses Bedürfnis kommt von der Person selbst und ist deswegen intrinsisch. Einige Motive sind altersgebunden, aber das Neugiermotiv ist wichtig für alle Altersgruppen. Es wurde sogar gezeigt, dass es für Erwachsene besonders wichtig ist. Der Unterschied zwischen jüngeren Lernern und Erwachsenen liegt darin, dass bei Erwachsenen dieses Bedürfnis mehr rational ausgerichtet ist. Das Neugiermotiv trägt aber immer beide Aspekte, den emotionalen und den rationalen, in sich. (Apelt 1981, 79ff.)

Die **Eltern- und Lehrermotive** sind wesentlich in der Kindheit, aber bei den Erwachsenen ist es nicht so einfach. Das Elternmotiv ist wahrscheinlich irrelevant für Erwachsene und besonders für Senioren. Nach Apelt (1981) bedeutet Lehrermotiv, dass der Lehrer ein entscheidender Teil der Motivation ist und ohne ihn das Lernen nicht angenehm wäre. So wichtig ist der Lehrer jedoch nicht für alle. Zwar hat er immer Einfluss auf die Motivation, bei den Erwachsenen aber auf unterschiedliche Weise als in der Kindheit. Kinder versuchen dem Lehrer zu gefallen und sich mit ihm zu identifizieren, während diese Bedürfnisse bei Erwachsenen geringer sind. Der Lehrer soll den Lernern immer sein Interesse für die Sprache vermitteln können und seine Persönlichkeit sollte die Lerner mitreißen. (Apelt 1981, 74ff.) Auf die Bedeutung und Rolle des Lehrers wird in dieser Arbeit später noch eingegangen.

Die oben behandelten Motive sind nicht die einzigen, die die Fremdsprachenlernmotivation beeinflussen. Wie schon festgestellt, weiß man nicht genau, welche Motive relevant für das Fremdsprachenlernen sind. Leistungsmotiv, Anschlussmotiv und Neugiermotiv sind jedoch wichtig. Laut Metsämuuronen (1997) sind das Nützlichkeitsmotiv, Neugier und allgemeine Aktivität die wichtigsten Motive bei Fremdsprachenlernen (Metsämuuronen 1997, 95.)

Ein Faktor, dessen Bedeutung für die Motivation noch diskutiert wird, ist der **Motivationsstil**. Laut Kleppin ist dieser mögliche Faktor nicht genug untersucht worden. Der Motivationsstil wäre etwas stabiler als Motive, eigentlich ein persönlicher Zug. Als einen möglichen Motivationsstil erwähnt Kleppin die gelernte Hilflosigkeit. (Kleppin 2002, 26.) Gelernte Hilflosigkeit entsteht, wenn man wegen der Umstände



oder des Mangels an eigenen Fähigkeiten missglückt. Man wird hoffnungslos und die Motivation wird schwächer. (Egidius 1994, 243.) Nach Peltonen und Ruohotie (1992) kann gelernte Hilflosigkeit auch mit der Autonomie des Lernalers verknüpft sein. Wenn der Lerner streng kontrolliert wird, glaubt er, dass er keine Möglichkeit hat den Lernerfolg zu beeinflussen. Dieser Prozess führt zu geringer Leistungsmotivation. (Peltonen/Ruohotie 1992, 75.) Im Modell von Dörnyei beinhaltet das Lernerniveau einige gemeinsame Züge mit dem Motivationsstil; die gelernte Hilflosigkeit z. B. kommt auch in Dörnyeis Modell vor (Dörnyei 1994, 276). Sie hat zwar Einfluss auf die Lernmotivation, ob sie aber ein Motivationsstil ist, ist nicht klar. Der Faktor des Motivationsstils hängt zusammen mit den Selbstkonzepten, die als nächstes behandelt werden.

Die Wichtigkeit von **Selbstkonzepten** konnte noch nicht bewiesen werden (Kleppin 2002, 26). Selbstkonzepte werden jedoch als bedeutungsvoll für die Fremdsprachenlernmotivation empfunden. Nach Burns (1982) hat ein Selbstkonzept zwei Elemente: das Selbstbild und das Selbstwertgefühl. Das Selbstkonzept enthält also alle Glaubensvorstellungen und Einschätzungen, die man über sich selbst hat. (Burns 1982, 1.) Im Fremdsprachenunterricht ist z. B. die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wichtig (Kleppin 2002, 26). In Dörnyeis Modell gehören die Selbstkonzepte, wie auch der Motivationsstil, zu dem Lernerniveau. Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit sind bedeutende Faktoren auf dem Lernerniveau und Teile von Selbstkonzepten. Selbstwirksamkeit deutet auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, einen bestimmten Auftrag auszuführen, hin und Selbstvertrauen beschreibt die mehr allgemeine Vorstellung, die man über seine Fähigkeiten, etwas durchzuführen oder ein Ziel zu erreichen, hat. (Dörnyei 1994, 277.) Zu den Selbstkonzepten können auch die Gefühle von Autonomie gezählt werden. Wenn der Lerner fühlt, dass er für sein Lernen selbst verantwortlich ist und es beeinflussen kann, ist auch die Lernmotivation besser. (Kleppin 2002, 27.) List (2002) weist darauf hin, dass das Fremdsprachenlernen die Selbstkonzepte des Lernalers auch bedrohen kann. Man sollte die Fremdsprache anders als die Muttersprache sprechen, sich auf eine neue Melodie einlassen, was den Lernern u. U. schwer fällt. (List 2002, 7f.) Lernerautonomie wurde schon beim im Zusammenhang mit dem Motivationsstil erwähnt, weil sie auch mit gelernter Hilflosigkeit zusammenhängt. Im Allgemeinen haben alle lernerinterne Faktoren viel miteinander zu tun und sind teilweise auch voneinander abhängig.

**Das Erklären** von Sachverhalten ist ein wesentlicher Teil des menschlichen Verhaltens, auch im Bereich des Fremdsprachenlernens. Dieses Erklären, das auch einen Teil der Motivation bildet, wird als Attribuierung bezeichnet. Die Attribuierungen brauchen nicht wissenschaftlich logisch zu sein, weil der Lerner sie für sich selbst verwendet. (Kleppin 2002, 27.) Nach Peltonen und Ruohotie können z. B. Fähigkeiten, Glück und Schwierigkeitsgrad der Übung als Attribuierungen für den Lernerfolg dienen. Diese Attribuierungen beeinflussen die Motivation und Emotionen und dadurch auch die Leistungen. Attribuierungen sind persönlich, d. h. jeder kann die gleiche Situation ein bisschen anders interpretieren. Die Attribuierungen hängen jedoch auch mit dem Selbstvertrauen zusammen. Lerner mit gutem Selbstvertrauen führen ihren Erfolg auf ihre eigenen Fähigkeiten zurück. Lerner mit schwächerem Selbstvertrauen wiederum denken, das Scheitern mit mangelnden Fähigkeiten zu erklären ist. (Peltonen/Ruohotie 1992, 72ff.) Laut Dörnyei gehört die Attribuierung zum Lernerniveau (Dörnyei 1994, 276). Auch hier ist also ein Zusammenhang mit lernerinternen Faktoren zu sehen. Laut Kleppin ist das Zusammenspiel zwischen Selbstkonzepten, Emotionen, Erwartungen und Erklären eng (Kleppin 2002, 27). In Dörnyeis Modell sind Attribuierungen auf dem Lernerniveau z. B. Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen (Dörnyei 1994, 279).

Eine Fremdsprache zu lernen bringt etwas Neues in die Identität des Lerners ein und erregt dadurch auch unterschiedliche **Emotionen**. Die Emotionen können die Motivation sowohl verstärken als auch negativ beeinträchtigen. Als negative Emotion kann z. B. die Angst vor Testsituationen oder vor Fehlern erwähnt werden. Auch frühere schlechte Erfahrungen können die Motivation beeinflussen. (Kleppin 2002, 27.) Natürlich funktioniert dieses auch umgekehrt, positive Erfahrungen können die Motivation verstärken. Beispielsweise Gelingen, gutes Gemeinschaftsgefühl oder Interesse können positive Emotionen erwecken. Auch nach List (2002) haben die Erfahrungen mit Sprachen und Neugier eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen. Wenn man genügsam und sesshaft ist, wird eine Entwicklung seiner Meinung nach schwierig. (List 2002, 6f.)

Manche lernerinterne Faktoren sind wenig untersucht worden und ihre Bedeutung für die Motivation muss noch weiter aufgeklärt werden. Einen Faktor, der viel untersucht worden ist, stellen die **Einstellungen** dar. Wenn über Einstellungen gesprochen wird, muss man beachten, dass vielerlei Einstellungen mit dem Fremdsprachenlernen

verbunden sind. Es gibt z. B. Einstellungen zu der Sprache oder Kultur an sich, dem Sprachenlernen oder dem Lehrer. (Kleppin 2002, 27.) Gardner und Lambert (1972) haben Motivation und Einstellungen untersucht. Laut Gardner und Lambert sind das Interesse am Fremdsprachenlernen und die Einstellungen zu der Sprache an sich wichtig, wenn man eine Fremdsprache erfolgreich lernen will (Gardner/Lambert 1972, 132f.). In Dörnyeis Modell kommen Einstellungen nicht als eine Einheit vor. Die Einstellungen der Sprache und der Zielkultur gegenüber gehören hier zum Sprachniveau, und drücken sich in der integrativen Motivation aus (Dörnyei 1994, 279).

Jeder Lerner hat irgendein Ziel, das er erreichen will. **Lernerziele** oder Erwartungen des Lerners spiegeln Motive wider, wobei die Grenze zwischen Motiven und Zielen nicht klar ist. In einer bestimmten Situation können Ziele und Motive das Gleiche sein. Im Fremdsprachenlernen dauert es lange, die Ziele zu erreichen und deswegen ist es wichtig, Nahziele zu setzen. Diese Nahziele sollten bedeutungsvoll und akzeptabel für den Lerner sein und Erfolg versprechen. (Kleppin 2002, 27f.) In Dörnyeis Modell sind Ziele auf dem Sprachniveau angesiedelt. Ihm zufolge bestimmen die Motive die Ziele. (Dörnyei 1994, 279.)

Der letzte lernerinterne Faktor ist **Anstrengung und Beharrlichkeit**. Darunter werden Zeit und Mühe, die die Lerner in das Lernen investieren, verstanden. Nach Milhaljevic (1994) sind die Nützlichkeit des Kursinhalts und die Lehrerkompetenz bedeutende Faktoren für Anstrengung und Beharrlichkeit (Milhaljevic<sup>6</sup>, zitiert nach Kleppin 2002, 28). Kleppin weist auf die Möglichkeit hin, Anstrengung als beobachtbare Verhaltenskomponente von Motivation und nicht als Faktor der Motivation aufzufassen (Kleppin 2002, 28). Es ist auch denkbar, dass die Anstrengung sowohl ein Faktor als auch eine beobachtbare Verhaltenskomponente der Motivation ist. Anstrengung kann den Lernerfolg positiv beeinflussen und dadurch die Motivation verbessern und wenn die Motivation verbessert wird, versucht man noch mehr Zeit und Mühe in das Lernen zu investieren.

#### 4.3.2 Lernerexterne Faktoren

**Unterrichtsexterne** Faktoren sind ein vielseitiges Feld. Es beinhaltet für den Lerner bedeutsame Menschen, wie z. B. Freunde. Einen anderen Aspekt des Feldes bildet die

---

<sup>6</sup> Milhaljevic, Jelena (1994): Variation in Learner Effort. Effects of the Teaching Setting. In: Studia Romanica et Anglica Zagrabiana XXXIX, 53-57. Zitiert nach Kleppin (2002, 28).

Gesellschaft, besonders die Bedeutung der Sprache in der Gesellschaft und die curriculare Situation. Das gesellschaftliche Umfeld hat Einfluss sowohl auf den Unterricht als auch auf die Einstellungen von Lernern zur Sprache. (Kleppin 2002, 28.) Die Fremdsprachen haben auch unterschiedliche Trends, einige Sprachen sind populärer als andere. Dieses beeinflusst natürlich das Wahlverhalten der Lerner und dadurch das Angebot der Sprachen in den Schulen und anderen Instanzen im Bereich der Ausbildung.

Kleppin erwähnt die **Unterrichts- bzw. Lernsituation** als einen lernerexternen Faktor (Kleppin 2002, 28). In diesem Fall beinhaltet Lernsituation nicht die Materialien, die Lerngruppe oder den Lehrer, obwohl sie in der Praxis zu der Lernsituation gehören. In Dörnyeis Modell wird die Lernsituation in viele Komponenten eingeteilt und die Vorstellung der Situation ist umfassend. In dieser Arbeit ist es jedoch zweckmäßig die Lernsituation in kleinere Teile aufzuspalten, wie auch von Kleppin praktiziert. Hier werden Lehrmethoden und Themen als Kern dieses Faktors betrachtet. Laut Dörnyei (2002) sollte der Unterricht abwechslungsreich sein, nicht routiniert werden. Aufgaben, die Gefühle wecken und Fantasie oder eine Problemlösung erfordern, sind motivierend. Aufgaben, die sichtbare Ergebnisse hervorbringen, können positive Gefühle wecken. Wenn der Lerner etwas vortragen darf, kann er darauf stolz sein. (Dörnyei 2002, 17.) Kleppin macht darauf aufmerksam, dass alle Besonderheiten im Unterricht ihr Anregungspotenzial verlieren, wenn sie zu oft verwendet werden. Solche Besonderheiten können z. B. Videos und Computereinsatz sein. (Kleppin 2002, 28.) Laut Apelt (1996) sollten die Themen für die Lerner bedeutungsvoll sein. Als beliebte Themen erwähnt Apelt Landeskunde, Geschichte, aktuelle politische Themen und Themen aus dem eigenen Lebenskreis. Auch Humor hat einen positiven Einfluss auf das Lernen. (Apelt 1996, 82f.)

Ein lernerexterner Faktor sind die **Lehr- und Lernmaterialien**. Nach Dörnyei sollten die Materialien authentisch und für die Lerner nahe liegend sein. Aber auch bei Materialien ist Abwechslung gefordert, etwas Ungewöhnliches sollte zuweilen geboten werden. Es wäre auch gut, wenn die Lerner selbst ihre Meinung über die Lernmaterialien äußern dürften. (Dörnyei 2002, 16.) Lernmaterialien sind heute schon recht vielseitig und erfüllen viele Anforderungen, die an sie gestellt werden (Kleppin 2002, 28). Kleppin meint wahrscheinlich kommerzielle Materialien, aber es ist auch möglich, dass der Lehrer selbst Materialien produziert. Gesprächskurse können auch

ohne Materialien durchgeführt werden, die Themen funktionieren als Basis der Gespräche. So hängt dieser Faktor eng mit der Lernsituation zusammen, weil die Themen, Übungen und Lehrmethoden die Materialauswahl beeinflussen. Wenn es z. B. das Ziel ist, deutsche Musik kennen zu lernen und gleichzeitig Hörverständnis zu üben, können andere Materialien verwendet werden als wenn das Ziel ist, Meinungen äußern zu lernen. Für Hörverständnis braucht man Musik mit Texten, aber Meinungen zu äußern, geht auch ohne Texte.

Die Bedeutung der **Lerngruppe** für die Motivation ist auch teilweise unklar, aber es wird behauptet, dass es einen Zusammenhang gibt. Wenn die Gruppenatmosphäre positiv ist, wird auch die Motivation stärker. (Kleppin 2002, 28f.) Nach Dörnyei wirkt die Gruppe auf die Motivation ein und beinhaltet viele bedeutende Komponenten. Die Gruppe hat ein eigenes Ziel und eigene Normen und sie kann entweder sehr eng oder lose sein und die Konkurrenzsituation in der Klasse kann variieren. (Dörnyei 1994, 278f.)

Der letzte lernerexterne Faktor ist **Lehrer und Lehrerverhalten**. Heutzutage herrscht die Einstellung vor, dass der Lehrer nicht im Mittelpunkt des Unterrichts steht, sondern seine Rolle im Unterstützen der Lerner und Anregen ihrer Lernprozesse besteht. Allerdings kann der Lehrer die Motivation der Lerner beeinflussen. Die Einstellung des Lehrers den Schülern und seiner Arbeit gegenüber ist ein wichtiger Faktor der Motivation. (Kleppin 2002, 29.) Auch nach Dörnyei ist der Lehrer ein Teil der Motivation. Er hat die bedeutendsten Eigenschaften oder Verhaltensweisen des Lehrers definiert (s. Kapitel 4.2). Als Beispiele können Feedback und Autorität erwähnt werden. (Dörnyei 1994, 278.) Es gibt unterschiedliche Vorstellungen darüber, was einen guten Lehrer ausmacht.

## 5 Lernen im Seniorenalter

Seniorenalter bedeutet nicht, dass man passiv wird und nichts Neues erfahren oder lernen kann. Senioren können sehr aktiv sein, wenn sie es wollen und wenn ihre Gesundheit es zulässt. Es ist jedoch klar, dass das Alter auch in Bezug auf das Lernen Veränderungen mit sich bringt. Im Allgemeinen wird angenommen, dass Senioren nicht so lernfähig seien wie jüngere Menschen. In Wirklichkeit ist es nicht so einfach, denn nicht alle Veränderungen sind negativ. Natürlich variiert die Lernfähigkeit individuell bei Senioren genauso wie bei jüngeren Menschen auch. In diesem Kapitel wird das

Lernen im Seniorenalter erörtert. Zum Lernen gehören sowohl physische als auch psychische Aspekte und beide werden hier diskutiert. Auch die Fremdsprachenlernmotivation der Senioren wird noch diskutiert, weil sie im Mittelpunkt in dieser Arbeit steht und in gewisser Hinsicht von der Fremdsprachenlernmotivation jüngerer Menschen abweicht.

## **5.1 Senioren als Lerner**

Oft wird das Lernen im Seniorenalter mit dem Gedächtnis assoziiert und die Vorstellungen sind normalerweise negativ. Nach vorherrschender Meinung lässt das Gedächtnis mit dem Alter nach. Gedächtnis und Lernen haben Berührungspunkte, aber Lernen fordert auch andere Funktionen und Fähigkeiten als das Erinnern. Es ist unmöglich, etwas ohne das Erinnern zu lernen, aber auch das Prozessieren des neuen Materials ist für verstehendes Lernen notwendig. (Suutama 2003, 174ff.)

Das Gedächtnis ist ein wichtiger Faktor im Bereich des Lernens und das Alter verändert es. Alle Veränderungen im Gedächtnis sind persönlich, aber einige gemeinsame Charakteristika können genannt werden. Das Arbeitsgedächtnis funktioniert als kurzfristiges Lager, in dem das Prozessieren des neuen Materials stattfindet. Im Seniorenalter verlangsamen sich die Funktionen im Arbeitsgedächtnis und damit erschwert sich das Lernen. Schwierigkeiten treten auf, wenn Senioren komplexe Informationen schnell verarbeiten sollen. Das Langzeitgedächtnis, in dem die gelernten Inhalte aufbewahrt sind, wird nicht bedeutend schwächer beim Altern. Wiederum die Vorgänge, die man braucht, um neue Informationen zu speichern und sie wieder abzurufen, werden verlangsamt. (Suutama 2003, 174ff.)

Wenn man die Forderungen und die Prozesse des Fremdsprachenlernens mit diesen Veränderungen des Gedächtnisses verknüpft, kann man einige Schlussfolgerungen über die möglichen Schwierigkeiten beim Lernen ziehen. Senioren brauchen mehr Zeit, um die Sachinhalte im Unterricht zu verinnerlichen, so dass das Voranschreiten angemessen und nicht zu schnell sein sollte. Ein Teil von Sprachkursen sind Intensivkurse, die aufgrund dieses verlangsamten Lernens wahrscheinlich nicht passend für Senioren sind. Es ist wichtig zu bemerken, dass die Senioren imstande sind auch komplexe Sachinhalte zu lernen, das Lernen dauert nur ein bisschen länger. Auch das Speichern und Abrufen der Informationen werden verlangsamt. Das bedeutet, dass man Senioren mehr Zeit lassen muss, wenn sie z. B. eine Frage beantworten oder sich an das richtige Wort

erinnern sollen. Diese Faktoren beeinflussen die Unterrichtspraxis. Sie sind auch für Senioren selbst neu, weil sie nicht an dieses Verlangsamten gewöhnt sind. Sie müssen diese neuen Merkmale akzeptieren und sich an sie gewöhnen. Mit höherem Alter sollte man dem Lernen mehr Zeit widmen, z. B. wenn man neue Wörter lernen möchte. Es muss jedoch immer berücksichtigt werden, dass alle Veränderungen individuell sind.

Auch andere physiologische Veränderungen gehören zum Altern. Senioren hören nicht so gut wie jüngere Menschen. Alle Art Hintergrundgeräusche und hohe Frequenzen des Tons können das Hören bedeutend stören. Das Altern wirkt auch auf das Sehvermögen ein. Die Beeinträchtigungen der Sehfähigkeit können mit Brillen behoben werden, aber trotzdem können Senioren bei mangelndem Licht nicht so klar sehen. Das Schreiben und alle Reaktionen werden im Alter langsamer. (Berndt 2003a, 471f.)

Die Schwächung des Gehörs und der Sehfähigkeit stellen Ansprüche an die Lernumgebung. Der Klassenraum sollte an einem geräuschlosen Ort liegen, weil z. B. Verkehrslärm das Lernen erschweren kann. Auch allerlei nicht zur Sache gehöriges Sprechen in der Klasse kann zum Problem werden. Geschwächte Sehfähigkeit setzt ausreichende Beleuchtung und klare Materialien voraus. Nach Berndt sind die Schriftgröße und die allgemeine Deutlichkeit wichtige Kriterien für die Materialien. Auch Hörverstehensmaterialien sollten für Senioren passend sein. Der Lehrer trägt die Verantwortung für die Materialien und sein eigenes Verhalten. Das Sprechen des Lehrers sollte auch deutlich und langsam sein. (Berndt 2003a, 472.)

Trotz unterschiedlicher physisch bedingter Schwierigkeiten lernen Senioren täglich neue Sachverhalte und finden Lösungen für Probleme. Alles Wissen und alle Erfahrungen, die sie während ihres Lebens gesammelt haben, helfen ihnen, neue Informationen zu analysieren. In formalen Lernkontexten kann das Lernen mit kleinen Maßnahmen erleichtert werden. Eine kleine Unterrichtsgruppe, ruhige Situation und intensiver Unterricht bilden zusammen eine optimale Lernumgebung. Es wäre auch nützlich, je nach Möglichkeit die neuen Sachverhalte mit den früher gelernten Sachverhalten und der eigenen Lebenserfahrung zu verbinden. Die Vermeidung von zu theoretischen Einheiten und kleinen Details kann dem Lernen dienen, weil es scheint, dass etwas auswendig zu lernen und das Lernen von vereinzelt Fakten für Senioren schwierig sind. Es muss auch berücksichtigt werden, dass mit dem Alter ein Mangel an Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit vorkommt, was zu Schwierigkeiten im Lernen führen kann. (Suutama 2003, 179ff.) Umgehendes und laufendes Feedback

bedeutet auch Senioren viel. Es hilft die Motivation des Lerners aufrechtzuerhalten. Die Bedeutung der Motivation wird besonders für das Lernen im Seniorenalter betont. (Hervonen 1997, 204.) Diese hohe Motivation kann mit dem geistigen Wachsen verknüpft werden. Andere Eigenschaften, die sich mit dem Alter verbessern, sind z. B. Bedachtsamkeit und die Fähigkeiten nachzudenken und Sachverhalte zu begründen. (Ilmarinen 1998, 24f.)

Was in der Regel kennzeichnend für das Lernen im Seniorenalter ist, ist die Freiwilligkeit. Senioren müssen keine Fremdsprachen lernen, sondern sie können es tun, wenn sie Interesse daran haben. Metsämuuronen (1997) untersuchte freiwilliges Lernen und stellte fest, dass das Zentrum des freiwilligen Lernens der Wille des Lerners ist. Man muss erstens inspiriert sein und diese Inspiration danach aufrechterhalten. Um einen Lernerfolg zu erreichen, müssen die Umstände für das Lernen günstig sein. Der Lerner muss sowohl physisch als auch psychisch imstande sein, neue Inhalte in einem bestimmten Bereich zu lernen. Er braucht auch Unterstützung von der Familie, den Freunden und dem Lehrer. Natürlich ist auch die Möglichkeit, einen Kurs zu besuchen, wichtig und dafür man braucht auch Geld und Zeit. Laut Metsämuuronen passt die intrinsische Motivation von Deci und Ryan (s. Kap. 4.1) gut zu freiwilligem Lernen. (Metsämuuronen 1997, 19ff.) Ich stimme Metsämuuronen zu, dass freiwilliges Lernen, in diesem Fall Fremdsprachenlernen, vermutlich intrinsisch motiviert ist. Am Anfang des Lernens stehen Interesse und Wille. Dieses stützt die Vorstellung, dass besonders bei den Senioren die Motivation ein entscheidender Faktor beim Lernen ist.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Senioren trotz der Herausforderungen des Alters durchaus lernfähig sind. Die physischen und psychischen Veränderungen müssen zwar berücksichtigt werden und sie beeinflussen das Lernen, sind aber prinzipiell keine das Lernen oder die Motivation einschränkende Faktoren. In dieser Arbeit wird vermutet, dass das Zentrum der Motivation das Interesse an der deutschen Sprache ist. Das Interesse kann jedoch aus unterschiedlichen Gründen erwachsen und was gefordert ist, um es aufrechtzuerhalten, variiert individuell.

## **5.2 Fremdsprachenlernmotivation bei Senioren**

Fremdsprachenlernmotivation ist ein Thema, das viel untersucht worden ist. Trotz des Interesses für diesen Bereich gibt es nur wenige Untersuchungen über die Motivation von Senioren. Eine Untersuchung über dieses Thema stammt von Annette Berndt:



*Sprachenlernen im Alter* (2003). Berndts Untersuchung behandelt die Lernmotivation italienischer Senioren, die Deutsch als Fremdsprache an einer Seniorenuniversität lernten. In der Untersuchung von Berndt ist die Altersspanne der Informanten 55 bis 79 Jahre. Die vorliegende Untersuchung zur Motivation von Senioren lehnt sich größtenteils an die Untersuchung von Berndt an, weil es sonst kaum Literatur zu diesem Thema gibt. Weil Senioren offensichtlich mehr gemeinsam mit Erwachsenen als mit Jugendlichen oder Kindern als Lernergruppe haben, wird hier auch die Untersuchung von Metsämuuronen (1997) über die Motivation von Erwachsenen herangezogen.

In diesem Teil werden einige motivationale Faktoren, die in der Untersuchung von Berndt (2003b) diskutiert werden, behandelt. Über einige Faktoren steht mehr Material zur Verfügung als über andere und deswegen können nicht alle Faktoren ebenbürtig erörtert werden. Die Faktoren sind schon früher vorgestellt worden und im Folgenden werden sie noch einmal aus dem Blickwinkel der Senioren behandelt. Die Faktoreneinteilung dieses Kapitels stammt von Kleppin (2002), weil sie meines Erachtens besonders klar ist. Berndt (2003b) nahm zwar keine derartige Faktoreneinteilung vor, aber ihre Ergebnisse lassen sich teilweise nach Kleppins Einteilung ordnen. Die Einteilung von Kleppin wurde auch deswegen ausgewählt, weil auch andere Untersuchungen als die von Berndt hier erörtert werden und danach geordnet werden können.

### 5.2.1 Motive

Die Vielfalt der Motive macht es schwierig zu definieren, welche Motive im Allgemeinen wichtig für das Fremdsprachenlernen sind. Metsämuuronen (1997) stellt in seiner Untersuchung über Motivstrukturen bei unterschiedlichen Hobbys fest, dass das Nützlichkeitsmotiv (z. B. Reisen), Neugier und allgemeine Aktivität wichtige Motive für das Fremdsprachenlernen sind. Laut Metsämuuronen lässt die Motivation mit zunehmendem Alter nach. Die Unterschiede in Motivstrukturen zwischen Menschen im mittleren Alter und Senioren sind sehr klein. Die wichtigsten Motive bei Senioren sind Neugier und das Nützlichkeitsmotiv. Sowohl das Leistungs- als auch das Anschlussmotiv lassen mit dem Alter genau so wie die Kreativität nach. (Metsämuuronen 1997, 95ff.) Auch laut Berndt (2003b) sind Neugier, allgemeine Aktivität und das Nützlichkeitsmotiv, besonders in Bezug auf Reisen, aber auch das Anschlussmotiv wesentlich. Die Senioren wollen ihre Aktivität erhalten und ihre Träume realisieren. Fremdsprachenlernen bietet auch die Möglichkeit zu neuen

Kontakten mit anderen Menschen. (Berndt 2003b, 148ff.) Berndt und Metsämuuronen haben also ziemlich gleiche Auffassungen über die wichtigen Motive. Berndt nennt diese Motive aber nicht Motive, sondern Motivationen. In diesen Motivationen können jedoch unterschiedliche Motive gefunden werden.

Metsämuuronens Ansicht, dass die Motivation mit zunehmendem Alter abnimmt, finde ich zu pessimistisch. Gerade die Senioren haben häufig die Zeit und finanzielle Möglichkeiten zu Reisen, was zu den wichtigsten Ursachen für ihre Sprachlernmotivation zählt. Ein überraschendes Resultat von Metsämuuronen ist, dass sich die Motive vom mittleren Alter an kaum verändern, obwohl sich die Lebenssituation im Seniorenalter in vielen Aspekten verändert. Bei Berndt spielt auch das Anschlussmotiv eine wichtige Rolle. Das Vorkommen dieses Motivs erklärt sich dadurch, dass der soziale Kreis der Senioren klein sein kann. Aus beiden Untersuchungen entsteht der Eindruck, dass die Senioren aktiv und zielbewusst sind. Sie scheinen ziemlich gleiche und wenige Motive für das Fremdsprachenlernen zu haben. Auch Apelt hatte bereits das Neugier-, Anschluss- und Nützlichkeitsmotiv zu den zentralen Fremdsprachenlernmotiven gezählt (Apelt 1981, 54ff.).

### 5.2.2 Selbstkonzepte

Was man über sich selbst denkt, ist von vielen Sachverhalten abhängig. Die Meinungen anderer Menschen, eigene Erfahrungen und die Einstellung der Gesellschaft haben eine Bedeutung für die Selbstkonzepte. Nach Ward (1984)<sup>7</sup> hat 'alt' einen pejorativen Unterton in der westlichen Kultur. Senioren möchten wegen dieses Untertons nicht als alt angesehen werden. Je mehr die Senioren an diese negativen Stereotype glauben, desto schwächer ist ihr Selbstwertgefühl. Nach Berndt (2003b) können sich die Selbstkonzepte der Senioren voneinander unterscheiden. Einige denken, dass hohes Alter das Lernen schwieriger macht und andere finden das Lernen genauso leicht oder schwierig wie früher. Laut Berndt handelt es sich um antrainierte Kompetenzen. Wenn man etwas viel trainiert hat, bringt das Alter kaum einen altersbedingten Verlust mit sich. (Berndt 2003b, 170.)

Selbstkonzepte sind natürlich sehr persönlich. Eine Verallgemeinerung ist schwierig, aber einige Tendenzen sind denkbar. Wahrscheinlich beeinflussen die Stereotype über

---

<sup>7</sup> Ward, R. A. (1984): The Aging experience. Cambridge: Harper & Row. In: Stuart-Hamilton, Ian (1991): The Psychology of Ageing: an introduction. London. Zitiert nach Stuart-Hamilton 1991, 106f.

das Alter die Selbstkonzepte, sodass ohne ständige positive Erfahrungen im Lernen das Selbstwertgefühl schwächer wird. Alle Senioren, die eine Fremdsprache lernen, dürften glauben, dass sie lernfähig sind. Selbstkonzepte können Wunden haben, aber das Gesamtbild ist positiv.

### 5.2.3 Lernerziele

Lerner haben normalerweise irgendein Ziel, das sie erreichen möchten. Die Ziele der Senioren unterscheiden sich nicht unbedingt von den Zielen anderer Lerner. Es ist aber auch möglich, dass das Alter eine neue Perspektive bietet. Nach Berndt (2003b) sind die wichtigsten Lernerziele, einen alten Traum zu realisieren, das Aufrechterhalten von Kontinuität, Zeitorganisation und sinnvolle Freizeitbeschäftigung, soziale Kontakte, Reisen, Gedächtnistraining und das Interesse an Zielland, Zielkultur und Zielsprache (Berndt 2003b, 148ff.).

Nach Berndt (2003b) wird es für manche Menschen erst im Seniorenalter möglich, einen alten Traum zu realisieren, weil sie früher wegen der Arbeit und der Familie keine Zeit hatten. Besonders Frauen hatten früher schlechtere Möglichkeiten zur Bildung und wollen das im Seniorenalter nachholen. Einige Senioren sind demgegenüber an Fremdsprachen gewöhnt. Sie haben entweder Sprachen als Hobby gehabt oder sich sonst mit ihnen beschäftigt, z. B. im Arbeitsleben. Im Seniorenalter möchten solche Senioren ihre Sprachkenntnisse aufrechterhalten. Die Sprache in einer Gruppe zu lernen bietet auch die Möglichkeit zur Leistungsmessung. Im Arbeitsleben herrscht immer eine gewisse Konkurrenzsituation und man kann seinen Leistungsstand leicht vergleichen. Im Seniorenalter verändert sich das Leben so, dass das Vergleichen schwieriger wird. Die Kontakte mit anderen Menschen werden oft geringer und es gibt keinen Maßstab mehr. Fremdsprachenlernen bietet die Möglichkeit zu sehen, wie man im Vergleich mit anderen Senioren mithalten kann. (Berndt 2003b, 148ff.)

Das Seniorenalter bietet also die Möglichkeit, alte Träume zu realisieren, aber das Zunehmen der Freizeit hat auch eine andere Seite. Nach Berndt (2003b) funktioniert das Fremdsprachenlernen auch als Zeitvertreib, wenn die Arbeit oder die Familie eine kleinere Rolle im Leben spielen. Fremdsprachenlernen wird als sinnvolles Hobby empfunden und bringt Regelmäßigkeit in die Wochenstrukturierung. Auch dieser Grund ist allerdings individuell, es gibt auch Senioren, die Zeitmangel haben. Bildung wird auch als wichtiger Teil des Lebens angesehen. Auch Senioren sollten sich noch

entwickeln, sonst bleiben sie hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zurück. (Berndt 2003b, 151f.)

Schon bei der Erörterung der Motive wurde erwähnt, dass der soziale Kreis der Senioren kleiner werden kann. Nach Berndt (2003b) ist es wichtig für Senioren, dass das Fremdsprachenlernen die Möglichkeit bietet, neue Menschen kennen zu lernen. Im Fremdsprachenunterricht machen alle Teilnehmer etwas zusammen und sie haben zumindest ein gemeinsames Interesse. Wenn man eine neue Sprache lernt, bekommt man soziale Kontakte im Unterricht, aber gleichzeitig öffnet dieses Hobby die Tür zu einer anderen Kultur. Der Lerner kann mit den zielsprachigen Menschen kommunizieren, wenn er will. Dieses Lernerziel hängt also teilweise mit einem anderen Ziel, dem Reisen, zusammen. Die Senioren sind eine neue Zielgruppe in der Tourismusbranche und es gibt bereits Reisen, die nur für Senioren konzipiert sind. Sprachkurse im Zielland werden auch für Senioren angeboten und bieten die Möglichkeit, sowohl die Kultur als auch die Sprache kennen zu lernen. Die andere Kultur zu verstehen und im Zielland kommunizieren zu können, sind wichtige Fähigkeiten für Senioren. (Berndt 2003b, 153ff.)

Senioren sind sich bewusst über das Nachlassen des Gedächtnisses und versuchen es aufrechtzuerhalten. Nach Berndt (2003b) ist Gedächtnistraining ein wichtiges Motiv für das Fremdsprachenlernen bei Senioren. Sprachen sind nicht leicht zu lernen, der Lernprozess fordert komplexe Informationsverarbeitung im Gehirn. Die deutsche Sprache z. B. wird als ziemlich schwierig und deswegen als für Gedächtnistraining passend erachtet. (Berndt 2003b, 155.) Es ist auch möglich, dass die Senioren die deutsche Sprache schon beherrschen und nicht vergessen möchten. Einige haben vielleicht Deutsch in der Schule gelernt und wollen ihr Gedächtnis testen, um herauszubekommen, ob sie sich noch an etwas aus den Schulzeiten erinnern können. Laut Berndt (2003b) ist auch das Interesse an deutscher Kultur und Geschichte ein Motivationsgrund. Frauen waren in ihrer Untersuchung an der deutschen Musik, Literatur und Philosophie interessiert, Männer dagegen bevorzugten Politik und Geschichte. Im Allgemeinen hatten Senioren in Berndts Untersuchung eine sehr positive Einstellung zur deutschen Kultur und Sprache. (Berndt 2003b, 156f.)

#### 5.2.4 Anstrengung und Beharrlichkeit

Diese Faktoren hängen mit dem Interesse, der Lebenssituation und der Lernfähigkeit zusammen. Einige Lerner brauchen mehr Zeit, um etwas zu lernen, als andere. Auch die Lebenssituationen der Lerner unterscheiden sich voneinander, der eine hat viel zu tun und für den anderen ist das Fremdsprachenlernen das einzige Hobby. Die Sprache an sich interessiert einige mehr als andere, die Sprache ist ja nicht das einzig mögliche Motiv für das Fremdsprachenlernen. Nach Berndt (2003b) ist regelmäßiges Lernen eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Auch Senioren müssen dem Lernen Zeit widmen, obwohl das Fremdsprachenlernen für sie freiwillig ist. (Berndt 2003b, 189.)

#### 5.2.5 Lernsituation

Es wurde bereits erwähnt, dass das Gehör und das Sehvermögen beim Altern nachlassen und dass dies die Lernsituation beeinflusst. Nach Berndt (2003b) sollten die Lehrer der Senioren sehr deutlich und laut sprechen und den Inhalt oft wiederholen. Es ist auch wichtig, dass die Umgebung ruhig ist. Wenn jemand in der Klasse spricht, sollten andere still sein. (Berndt 2003b, 172ff.) Auch das Sehvermögen kann in der Lernsituation Probleme hervorrufen und der Lehrer sollte dieses beachten. Zu der Lernsituation gehören aber auch andere Faktoren als der physische Zustand der Senioren. Lernmethoden und Themen werden hier zusammen mit der physischen Lernumgebung zur Lernsituation gezählt.

Nach Berndt (2003b) haben die Erfahrungen aus der Schulzeit Einfluss auf die methodischen Erwartungen der Senioren. Sie haben die Sprachen früher auf eine bestimmte Weise gelernt und diese Weise ist vielen Senioren am liebsten. Die Methode, die den Senioren bekannt ist, ist die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Der heutzutage beliebte kommunikative Ansatz gefällt den Senioren meist nicht besonders, weil sie kaum an das Sprechen gewöhnt sind und weil sie selten die Sprache mündlich benutzen. Sprachenlernen bedeutet für die Senioren daher oft, dass sie zur selben Zeit mit dem Fremdsprachenlernen auch eine neue Methode lernen müssen. Nicht alle Senioren haben eine negative Einstellung gegenüber dem kommunikativen Ansatz. Er wird auch als positiv empfunden, weil er den Unterricht lebendiger macht und die Lerner auf authentische Sprachverwendungssituationen vorbereitet. Jedoch scheint die Grammatik den Senioren sehr wichtig zu sein. Als passende Themen für Senioren erwähnt Berndt

alle alltäglichen Themen. Senioren sind interessiert an Alltagsleben, Reisen, Literatur, Musik und Geschichte. (Berndt 2003b, 198ff.)

#### 5.2.6 Lehr- und Lernmaterialien

Die Rolle der Lernmaterialien im Unterricht kann stark variieren. Einige Lehrer benutzen Lehrbücher und andere machen viel Material selbst, natürlich hängt das Bedürfnis nach Materialien auch von dem Kursinhalt ab. Nach Berndt (2003b) brauchen Senioren nicht speziell für sie ausgerichtete Bücher, weil sie keine besondere Gruppe sein möchten. Senioren arbeiten gern mit Materialien, die sie schon kennen, z. B. mit alten Büchern. Eigene Seniorenbücher seien nicht nötig, aber die Lernmaterialien sollten solche Themen beinhalten, die Erwachsene interessant finden, nicht nur jugendorientierte Themen. Wegen der Probleme mit dem Sehvermögen sollte der Text in den Lernmaterialien groß gedruckt sein. Visualisierung sei auch wichtig, weil das Sehen im Falle des Nachlassens des Gehörs an Bedeutung gewinnen kann. Die Gliederung des Lehrbuches sollte klar sein, z. B. Texte-Grammatikerklärung-Anwendung. Ein wichtiger Punkt sei die Zweisprachigkeit der Materialien. Die Senioren müssten selbst kontrollieren können, ob sie z. B. den Text richtig verstanden haben. Auch alle Beispiele sollten zweisprachig angeführt werden. (Berndt 2003b, 203f.)

Die allgemeinen Forderungen an Lehr- und Lernmaterialien gelten auch für Senioren. Nach Kleppin (2002) sollten die Lernmaterialien authentisch, aktuell und anwendbar sein. Sie müssen reale Situationen beschreiben und Identifikationsmöglichkeiten bieten. (Kleppin 2002, 28).

#### 5.2.7 Lerngruppe

Es wurde ebenfalls bereits konstatiert, dass das Fremdsprachenlernen als soziales Ereignis wichtig für Senioren ist. Sowohl die Motive als auch die Lernerziele deuten in diese Richtung. Nach Berndt (2003b) fördert die Freiheit von Prüfungsanforderungen den sozialen Umgang, weil der Unterricht mehr situations- und personengebunden sein kann. Auch wenn der soziale Aspekt des Lernens für Senioren wichtig ist, sind sie Individuen. Die Senioren bilden im Vergleich mit jüngeren Menschen eine sehr heterogene Gruppe. Der Lehrer muss den Senioren als Individuen begegnen können. Es können Probleme zwischen den Lernern vorkommen, genau wie auch bei jüngeren

Lernern. Senioren sind auch empathisch gegenüber dem Lehrer. Sie unterscheiden sich aber nicht viel von anderen Lernern. (Berdt 2003b, 193f.)

Es gibt Lernergruppen, die nur aus Senioren bestehen, und Gruppen, in denen es Menschen verschiedener Altersgruppen gibt. Die Lerngeschwindigkeit von Senioren und jüngeren Lernern ist sicherlich unterschiedlich. Natürlich gibt es auch Unterschiede innerhalb von Seniorengruppen, aber vielleicht nicht so große. In gemischten Gruppen haben die Teilnehmer wahrscheinlich auch unterschiedliche Interessen, was die Themenwahl komplizieren kann. Die Begegnung der verschiedenen Generationen kann aber auch zu sehr fruchtbarem Gedankensaustausch führen.

#### 5.2.8 Lehrer und Lehrerverhalten

Nach Berndt (2003b) sind Senioren als Lernergruppe für viele Lehrer etwas Neues. Normalerweise ist der Lehrer jünger als die Seniorenlerner und nicht gewöhnt an einen solchen Altersunterschied. Der Lehrer sollte trotz des Altersunterschieds autoritär sein, weil die Senioren im Unterricht die Rolle von Schülern einnehmen. Es ist aber wichtig zu erkennen, dass die Senioren auch erwachsene Individuen sind. Der Lehrer ist sowohl der Experte im Bereich Sprache als auch der Unterlegene, wenn es um Lebenserfahrung geht. Senioren sind Erwachsene, die freiwillig eine Fremdsprache lernen, und sie sollten selbst Verantwortung für ihr Lernen tragen. (Berndt 2003b, 190ff.)

Senioren haben Erwartungen, die der Lehrer erfüllen sollte. Nach Berndt (2003b) sollte der Lehrer viel Geduld haben. Senioren brauchen kleine Hilfen, z. B. Hilfsfragen, sowie Zeit im Unterricht und der Lehrer muss sie organisieren. Er muss auch dasselbe vielfach wiederholen, wenn es nötig ist. Die Senioren fühlen instinktiv, ob der Lehrer selbst motiviert ist und Senioren unterrichten will. Der Lehrer sollte ein Beispiel sein, er sollte motiviert und an der Zielsprache und -kultur interessiert sein. Die Sprachkompetenz von Muttersprachlern ist für Senioren sehr wichtig. Sie wollen korrektes Deutsch hören und besonders die richtige Aussprache lernen. (Berndt 2003b, 194ff.)

## 6 Das methodische Vorgehen

Um die Motivation Deutsch lernender Senioren in Finnland zu untersuchen, wurde eine Befragung an finnischen Volkhochschulen durchgeführt. In diesem Kapitel werden die Datenerhebung für die vorliegende Untersuchung und die Analyse des Materials

vorgestellt. Zuerst werden Informationen über die Informanten und anschließend über die Untersuchungsfragen und Analysemethoden gegeben.

## **6.1 Die Informanten**

Die Absicht dieser Arbeit war, die Motivation der Deutsch lernender Senioren herauszufinden. Um Informanten für diese Studie zu finden, wurde während des Frühlings 2005 mit vielen Volkhochschulen in Finnland Kontakt aufgenommen. Letztendlich nahmen fünf Volkhochschulen an der Untersuchung teil. Diese Volkhochschulen liegen in großen oder mittelgroßen Städten in verschiedenen Teilen Finnlands. Auch mit Volkhochschulen in einigen kleineren Städten oder Gemeinden wurde Kontakt aufgenommen, aber sie hatten derzeit entweder keinen Deutschunterricht oder keine Senioren in ihren Deutschgruppen. Die Briefe und Briefumschläge für die Antworten wurden den Lehrern zugeschickt oder der Brief wurde via E-Mail an die Lehrer gesendet, die sie an die interessierten Senioren verteilten. Insgesamt erreichte der Brief etwa 55 Deutsch lernende Senioren. Der prozentuale Rücklauf ist unmöglich einzuschätzen, weil die Lehrer den via E-Mail versendeten Brief selbst ausdrucken und für die Senioren vervielfältigen konnten.

Insgesamt 56 Senioren antworteten entweder per Post oder via E-Mail auf die Umfrage. Von den Befragten waren 39 Frauen, 15 Männer und zwei machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Weil das Geschlecht nicht so relevant für diese Untersuchung ist, führte das Fehlen diesbezüglicher Informationen nicht zur Vernachlässigung der Antworten. Ein Faktor, der wesentlich für diese Arbeit ist, ist das Alter. 13 der Befragten nannten ihr Alter nicht direkt. Aus einigen dieser Antworten konnte man jedoch auf das Alter schließen, weil der Befragte z. B. über den Zeitpunkt seiner Einschulung berichtete. Wenn das Alter des Befragten mit Hilfe solcher Angaben berechnet werden konnte, wurden diese Antworten in die Untersuchung aufgenommen. 9 der Antworten mussten jedoch unberücksichtigt bleiben. Das Alter der Befragten variierte von 53 bis 80 Jahren. Weil diese Arbeit Senioren behandelt, wurden nur die Antworten über 60-jährigen in Betracht gezogen. Diese Begrenzung und das Fehlen von Altersangaben verringerte das Material auf 47 Antworten.

Die Länge der Antworten variierte von etwa einer Seite bis sieben Seiten (mit Computer geschrieben). Es gab keine Empfehlungen für die Länge der Antworten und alle, sowohl die kürzeren als auch die längeren, enthielten wichtige Informationen zum Thema.



Allerdings variierte auch die Qualität der Antworten, d. h. dass einige Informanten detaillierter und anschaulicher schrieben als andere. Jede Antwort behandelte jedoch das Thema und keine wurde wegen verfehlten Inhalts abgelehnt. Die vorherrschende Sprache der Antworten war Finnisch, ein Informant schrieb aber auf Deutsch, was auch erlaubt war.

Der Zeitpunkt der Sammlung des Materials war der Frühling 2005. Der größte Teil der Senioren hatte schon im Herbst Deutsch gelernt und die Anfangsbegeisterung war bereits verflogen. Sie hatten auch Zeit gehabt, sich an die Gruppe, den Lehrer und das Deutschlernen zu gewöhnen. In diesem Sinne war der Zeitpunkt günstig für die Untersuchung. Andererseits ist es möglich, dass einige der Senioren schon ermüdet waren und keine Kraft mehr für eine ausführliche Behandlung des Themas hatten. Einige der Senioren hatten jedoch erst im Frühling Deutsch zu lernen begonnen.

Alle Informanten lernten also Deutsch in einer Volkshochschule. Die Kurse, die sie besuchten, unterschieden sich voneinander. Die einen besuchten Deutschkurse, die für Lerner jeden Alters konzipiert waren und die anderen speziell für Senioren geplante Kurse. Auch der Inhalt der Kurse variierte. Es gab Konversationskurse und Kurse, in denen man mit Hilfe eines Lehrbuchs Deutsch lernte. In dieser Arbeit wird nicht untersucht, ob es Unterschiede zwischen der Motivation der Lernenden unterschiedlicher Kurse gibt.

39 von 47 Informanten hatten Deutsch entweder in der Schule als Kind oder im Gymnasium als Jugendliche oder Erwachsene gelernt. Acht Informanten hatten also Deutsch im Erwachsenenalter zu lernen begonnen, einige von ihnen im Arbeitsleben und andere erst im Seniorenalter. 29 Informanten nannten die genaue Anzahl der Lernjahre in der Volkshochschule, die von einem halben Jahr bis etwa 20 Jahren variierte. Der Durchschnittswert der Anzahl der Lernjahre in der Volkshochschule war etwa sieben Jahre. Es ist zu bemerken, dass einige Informanten das Lernen in der Volkshochschule vor dem Seniorenalter begonnen hatten. Weil die Informanten nur die Anzahl aller Jahren insgesamt nannten, war es unmöglich zu wissen, wie lange sie als Senioren gelernt hatten. Aus diesem Durchschnittswert und dem Lernen in der Schule war zu schließen, dass die meisten Informanten schon lange Deutsch gelernt hatten.

## 6.2 Untersuchungsfragen und Analysemethode

Motivation ist eine so weite Erscheinung, dass es unmöglich ist, sie vollständig zu untersuchen. Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag auf unterschiedlichen Faktoren, die die Motivation beeinflussen können. In diese Arbeit wurde versucht, Antworten auf folgende Fragen zu finden: Welche Faktoren beeinflussen die Motivation der Senioren und wie beeinflussen sie sie? Welche altersbedingten Probleme haben die Senioren mit ihrem Deutschlernen? Ist die Motivation der Senioren intrinsisch oder extrinsisch? Fremdsprachengeragogik ist etwas Neues in Finnland und in dieser Arbeit wurde auch angestrebt, das Fremdsprachenlernen im Seniorenalter so zu beschreiben, dass es den Lehrern Nutzen bringt. Sie sollten sowohl Informationen über die Charakteristika von Senioren als Lerner als auch über deren Probleme beim Lernen und ihre speziellen Wünsche bekommen.

Um Antworten auf die Untersuchungsfragen zu finden, wurde ein qualitatives Untersuchungsmaterial gesammelt. In qualitativer Forschung ist die Qualität der Erscheinung ist das Wichtigste und das Material ist nicht-numerisch. Weil die Qualität der Erscheinung im Mittelpunkt steht, sind Verallgemeinerungen nicht das zentrale Ziel der Untersuchung, sondern man versucht die Erscheinung verstehen zu lernen. In der qualitativen Forschung stellt man keine Hypothese, sondern man versucht sich ganzheitlich auf das Untersuchungsmaterial einzulassen. Einige Typen der qualitativen Forschung sind z. B. Diskursanalyse, Inhaltsanalyse und Lebenslaufanalyse. (Niskanen Online.) Die vorliegende Arbeit ist eine qualitative Inhaltsanalyse.

Die Senioren bekamen einen Brief (s. Anhang 1 und 2), in dem sie gebeten wurden, über ihr Deutschlernen zu berichten. Neben einigen Stützfragen enthielt der Brief auch die Aufforderung, frei über das Deutschlernen zu erzählen. Es handelte sich also um eine offene, nicht-standartisierte schriftliche Befragung (Albert/Koster 2002, 30f). Die offenen Stützfragen im Brief können in drei Themen eingeteilt werden: Hintergrundinformation, Lernen im Seniorenalter und Faktoren des Deutschlernens.

Zu den Hintergrundinformationen gehörten Angaben zu Geschlecht, Alter und früheren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen sowie die Ursache für das Deutschlernen im Seniorenalter. Diese Fragen zu Hintergrundinformationen sollten die Informanten auf die Motivation ihres Deutschlernens orientieren. Mit ihrer Hilfe sollten auch Informationen über die Einstellungen der Lerner zum Fremdsprachenlernen und speziell

zu Deutsch als Fremdsprache erhalten werden. Die Ursache für das Deutschlernen im Seniorenalter gehört zum Motivationsfaktor „Lernerziel“. Um Informationen über das Lernen im Seniorenalter zu bekommen, wurden die Informanten gebeten, über ihr Lernen zu berichten. Sie sollten den Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens einschätzen, ob sie es z. B. leicht oder schwierig finden, und woraus dieses Gefühl entsteht. Mit diesen Fragen sollten Informationen über die Selbstkonzepte der Senioren gesammelt werden. Erwartbar waren z. B. Schilderungen des Gefühls, dass das Alter die Lernfähigkeit vermindert oder dass es keinen Einfluss auf das Lernen hat. Alle Senioren haben z. B. wahrscheinlich bestimmte Vorstellungen über ihre Begabung und diese Fragen sollten auch solche Sachverhalte aufdecken. Auch die Vor- und Nachteile des Lernens im Seniorenalter sollten mit diesen Fragen skizziert werden. Die dritte Gruppe von Fragen behandelte Faktoren des Deutschlernens. Als Sachverhalte, über die die Informanten erzählen konnten, wurden das Lernmaterial, der Lehrer, die Lerngruppe sowie die eigenen Ziele und Erwartungen genannt. Es wurde auch geraten, die das Lernen unterstützenden und beeinträchtigenden Faktoren zu erörtern. Diese Fragen sollten die Motivation der Senioren erläutern helfen, jedoch nicht als eine Einheit, sondern als eine Erscheinung, die aus mehreren Faktoren entsteht. Um Informationen über die ideale Lernsituation zu bekommen, wurde auch gefragt, was die Lerner noch mehr motivieren könnte und was ihnen am Deutschlernen am meisten gefällt.

Es wurde im Brief betont, dass die Informanten frei über andere Sachverhalte bezüglich ihres Deutschlernens erzählen könnten und geraten, dass sie ihre Meinungen und Erfahrungen erklären und nicht nur erwähnen sollten. Wenn irgendeine Frage dem Informanten schwer fiel, durfte er sie überspringen. Die Absicht der vorgegebenen Fragen war, den Informanten zu helfen und sie anzuleiten, ohne sie dabei einzuschränken. Natürlich ist eine gewisse Begrenzung des Themas notwendig, weil diese Arbeit einen bestimmten Aspekt, also die Motivation, untersucht. Die Fragen sollten die Informanten zur Erörterung dieses Aspekts des Deutschlernens anleiten. Die Motivation wurde im Brief nicht genannt, sondern es wurde lediglich erläutert, dass das Deutschlernen von Senioren untersucht werden soll. Das Wort ‚Motivation‘ wurde nicht genannt, weil jeder Lerner vermutlich eine unterschiedliche Vorstellung davon hat und der Begriff im Alltag beschränkter als in der Fachliteratur verstanden wird. Im Alltag wird oft angenommen, dass Motivation und Interesse das Gleiche sind. So eine Annahme könnte die Ausführungen der Informanten einschränken und deswegen wurde das Wort „Motivation“ nicht erwähnt.

Das Material wurde in Form von frei formulierten Texten gesammelt, weil es die Möglichkeit bietet, die Meinungen und Gefühle der Informanten möglichst authentisch zu untersuchen. Die Informanten konnten im Vergleich zu einem Fragebogen relativ frei über ihr Deutschlernen erzählen. Sie hatten auch mehr Zeit, über das Thema nachzudenken und ihre Gedanken zu ordnen. Texte zu sammeln ermöglicht auch eine größere Anzahl von Informanten als z. B. ein mündliches Interview und die größere Anzahl von Antworten verspricht umfassendere Einsichten in die motivationalen Faktoren und die Motivation von Senioren. Zur Durchführung mündlicher Interviews muss man reisen und die Aufarbeitung des Materials ist zeitaufwendig, weil es transkribiert werden muss. Im Zusammenhang mit dieser Untersuchung war Reisen nicht möglich und auch deswegen war es besser, die Senioren zu bitten, über ihr Deutschlernen zu schreiben.

Diese Art der Materialanalyse wird in der Literatur auf unterschiedliche Weise bezeichnet. Nach Mayring geht es um eine qualitative Inhaltsanalyse, in dem induktive Kategorienentwicklung benutzt wurde. Die induktive Kategorienentwicklung bedeutet, dass die Kategorien aus dem Material vorgebracht werden. Die qualitative Inhaltsanalyse basiert also auf Kategorisierung und Beschreibung des Inhalts der Kategorien. (Mayring Online.) Der gleiche Prozess wird von Eskola beschrieben, aber er nennt ihn theoriebezogenes Analysieren. Laut Eskola (2001) bedeutet theoriebezogenes Analysieren, dass die Analyse mit der Theorie verknüpft wird, aber nicht direkt auf der Theorie basiert. Die Basis der Analyse ist das Material. (Eskola 2001, 136ff.) Im Folgenden wird das Analysieren nach Eskola vorgestellt, der die Phasen des Analysierens deutlich erklärt hat.

Nach Eskola (2001) muss das Material erst in Kategorien eingeordnet werden. Die Kategorien können auf den Fragen des Interviews basieren. Danach müssen diesen Kategorien Antworten oder Kommentare aus dem Material zugeordnet werden. Eigentlich organisiert man nur das Material auf eine andere Weise. (Eskola 2001, 143f.) In dieser Arbeit wurde das Material erst vielfach durchgelesen, um einige zentrale Kategorien zu finden. Die ersten Kategorien waren der Lehrer und die Lernziele. Dann wurde jeweils eine neue Kategorie ausgewählt und Meinungen und Kommentare dazu aus dem Material gesucht. Während des Suchens nach Meinungen und Kommentaren wurden weitere Kategorien entdeckt und so wurde das Material neu gruppiert. Insgesamt wurden acht Kategorien postuliert. Obwohl die Theorie das Analysieren des

Materials nicht stark beeinflussen sollte, förderten die im Theorieteil erörterten Faktoren sowie die Stützfragen, die die Antworten der Informanten beeinflussten haben, selbstverständlich das „Entdecken“ der Kategorien.

Die Kategorien dieser Arbeit sind: 1) frühere Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und der Verwendung von Fremdsprachen, 2) Lernziele, 3) eigene Aktivität und Lernfähigkeit, 4) der Unterricht, 5) der Lehrer, 6) die Gruppe, 7) das Unterrichtsmaterial und 8) altersbedingte Lernschwierigkeiten. Entweder die gleichen Kategorien oder der gleiche Inhalt konnten auch in den Kategorien von Kleppin (2002), Dörnyei (1994, 2005) und Berndt (2003b) gefunden werden. Alle behandelten die Bedeutung der Gruppe, des Lehrers, des Lernzieles, der Einstellungen gegenüber sowohl der Sprache als auch des Fremdsprachenlernens sowie der eigenen Aktivität und Lernfähigkeit. Die Unterrichtsmaterialien wurden im Modell von Kleppin und in der Studie von Berndt als eigene Einheit erörtert. In der Theorie von Dörnyei wurde über die Qualität des Lernens gesprochen, was vermutlich auch die Unterrichtsmaterialien enthält. Berndt behandelte außerdem Lernschwierigkeiten in ihrer Studie, aber auch diese Kategorie hängt mit der Qualität des Lernens zusammen, die Dörnyei für wichtig befand.

Außer diesen Kategorien wurde in der vorliegenden Arbeit auch die Dichotomie extrinsische – intrinsische Motivation betrachtet. Diese Betrachtung basierte auf der Theorie von Deci und Ryan (1985). Sie wurde aus allen hier untersuchten Kategorien zusammengestellt und gibt abschließend ein Allgemeinbild über die Motivation der Senioren.

Die eigentliche Analyse ist nach Eskola (2001) der nächste Schritt. Das Material muss wieder vielfach durchgelesen und interpretiert werden. Ziemlich wenig Material bleibt unberücksichtigt, man versucht es nur logisch zu gliedern. Diese Phase heißt Thematisierung. Man gliedert das Material noch weiter und sucht nach interessanten Zitaten, die ein Thema gut beschreiben. Auch diese Themen können, wenn nötig, in kleinere Teile untergliedert werden. Danach werden alle Kommentare und Meinungen zu einem Thema gesucht. So wird nach dem Prinzip der Induktion gearbeitet, von kleineren zu größeren Einheiten fortschreitend. (Eskola 2001, 145ff.) In dieser Arbeit wurden die Kategorien genauer betrachtet, um unterschiedliche Aspekte zu finden, z. B. unterschiedliche Meinungen über den Lehrer oder die Gruppe. Die Aspekte wurden nicht weiter in kleinere Teile unterteilt. Eine genauere Analyse der einzelnen Aspekte würde ein umfangreicheres Material als das der vorliegenden Studie voraussetzen. Zur

Veranschaulichung der Kategorien werden einige typische Zitate herangezogen. Sie sind im Text erst auf Finnisch und dann auf Deutsch angegeben, die Übersetzungen sind meine eigenen. Beim Behandeln der Kategorien werden eigene Ergebnisse und Interpretationen vorgestellt und auch erörtert, in welcher Relation sie zu den Theorien und früheren Untersuchungen stehen.

Eine gute qualitative Untersuchung sollte glaubwürdig sein, obwohl die Resultate nicht verallgemeinert werden können. In dieser Untersuchung beschrieben die Senioren ihr Deutschlernen gut, aber sie schätzten nicht selbst ihre Lernmotivation ein. Wie im Kapitel 4 erörtert wurde, besteht die Fremdsprachenlernmotivation aus unterschiedlichen Phasen, Niveaus oder Faktoren. Es ist anzunehmen, dass die in dieser Arbeit untersuchten Faktoren die Lernmotivation der Senioren gut beschreiben können. Die Kategorisierung der Antworten führte zu teilweise gleichen Kategorien wie bei Kleppin (s. Kap. 4.3), was als positiv in Bezug auf die Glaubwürdigkeit dieser Arbeit betrachtet werden kann. Die Resultate dieser Arbeit sind in Hinsicht auf die Studie von Berndt (s. Kap. 5.2) gleichartig, was auch darauf hindeutet, dass die Resultate die Deutschlernmotivation der Senioren realistisch beschreiben. Die Antworten der Senioren wurden jedoch zu einem bestimmten Zeitpunkt geschrieben und die Motivation verändert sich die ganze Zeit. Wenn das Material später neu gesammelt würde, wären die Resultate wahrscheinlich wenigstens teilweise unterschiedlich.

## 7 Ergebnisse

### 7.1 Frühere Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und der Verwendung der Sprachen

Hier wird erörtert, welche Erfahrungen die Informanten mit dem Fremdsprachenlernen hatten, wie viel und welche Sprachen sie gebraucht haben und wie diese Erfahrungen ihr Lernen zum Zeitpunkt der Studie beeinflussten. Wie oben erwähnt, haben die meisten Informanten Deutsch schon in der Schule gelernt. Beispiele (1) und (2) zeigen, dass sie auch andere Fremdsprachen gelernt haben. Die Sprachenwahl besteht größtenteils aus europäischen Sprachen, wie z. B. Schwedisch, Englisch und Französisch. Es gibt auch einige Informanten, wie in den Beispielen (3) und (4), die keine Fremdsprachen in der Schule gelernt haben.

(1)

*Koulussa luin ruotsia, saksaa, englantia ja ranskaa... S15*

In der Schule habe ich Schwedisch, Deutsch, Englisch und Französisch gelernt...

(2)

*Kuulun tähän ryhmään siinä mielessä, että opiskelin kyllä saksan kieltä jo oppikoulun alaluokilta toisena vieraana kielenä ruotsin lisäksi. S31*

Ich gehöre insofern zu dieser Gruppe, dass ich die deutsche Sprache freilich schon in den unteren Klassen der höheren Schule als zweite Fremdsprache neben Schwedisch gelernt habe.

(3)

*En ollut aikaisemmin lukenut kieliä ja suomen kielioppi oli kovasti vaikeaa... S35*

Ich hatte früher keine Sprachen gelernt und die Grammatik der finnischen Sprache war sehr schwierig...

(4)

*Aikaisempaa kokemusta minulla ei ole. En ole kouluaikana lukenut kieliä ja jostain syystä tai syyttä en ollut ennen kiinnostunut. S14*

Ich habe keine früheren Erfahrungen. Ich habe keine Sprachen in der Schulzeit gelernt und aus irgendeinem Grund oder ohne Grund war ich vorher nicht an der deutschen Sprache interessiert.

Bis Anfang der 40er Jahre war Deutsch die vorherrschende Fremdsprache in den Schulen in Finnland. In den 40er Jahren begann Englisch Einzug zu halten, aber die deutsche Sprache war die bedeutendste Sprache bis zum Ende des Jahrzehntes und auch in den 50er Jahren. (Piri 2001, 105ff.) Das heißt, dass die deutsche Sprache an finnischen Schulen die dominierende Fremdsprache während der Schulzeit der Informanten war. Allerdings wurde nicht an allen Schulen Fremdsprachenunterricht erteilt, z. B. war es möglich, dass es auf dem Lande keinen Fremdsprachenunterricht gab.

In Beispielen (5) und (6) berichten die Informanten, dass zu ihrer Schulzeit im Deutschunterricht die Grammatik betont wurde. Die Informanten kritisierten diese Betonung nicht direkt, obwohl sie auch das Sprechen und Hören der Sprache für wichtig erachteten und sich über das Fehlen dieser Fähigkeiten beklagten. Die Grammatik war früher im Unterricht zentral und die Informanten akzeptierten das. Es gab nur einen Informanten, der im Beispiel (7) berichtete, dass er auch seine mündlichen Sprachfertigkeiten in der Schule verbessern konnte. Im Beispiel (8) wurde erwähnt, dass einige Informanten mit Hilfe des Lehrers auch Brieffreunde aus Deutschland bekamen und darüber einen authentischen Kontakt mit der Zielsprache hatten. Dies schätzten sie sehr. Der Schulunterricht im Allgemeinen gefiel den Informanten und sie waren der Meinung, dass die Betonung der Grammatik nützlich war. Die Erfahrungen von Senioren aus der Schulzeit sind also meistens positiv. Sie

beschrieben das Deutschlernen z. B. mit Adjektiven wie ‚interessant‘, ‚angenehm‘, ‚leicht‘ und ‚anziehend‘.

(5)

*Oppikoulun tehokas saksan kieliopin opetus ja suhteellisen laaja sanavarasto antaa turvallisen pohjan. S17*

Der effektive Unterricht in deutscher Grammatik und ein ziemlich breiter Wortschatz legen einen sicheren Grundstein.

(6)

*Olen lukenut hamassa nuoruudessani pitkän saksan ja osaan kyllä kieliopin ja pystyn ymmärtämään kirjoitettua tekstiä melko hyvin. En osaa kuitenkaan kummoisesti ilmaista itseäni saksaksi enkä ymmärrä puhuttua kieltä. S56*

Ich habe im fernen Jugendalter sogenanntes „langes Deutsch“ gelernt und beherrsche wohl die Grammatik und kann ziemlich gut geschriebene Texte verstehen. Ich kann mich aber weder besonders gut auf Deutsch ausdrücken noch gesprochene Sprache verstehen.

(7)

*Sota-aikana oli (paikannimi) lähinnä rautatiekuljetusten takia saksalainen sotilaskommando ja opettajamme sai sovittua, että eräs saksalainen sotilasupseeri tuli pitämään keskustelutunteja meidän koululaisten kanssa. Kun vielä saksalainen propaganda Signal- ja Adler lehtien avulla innosti saksankielen oppimiseen oli pohja luotu jatkuvampiakin kieliopintoja varten. S27*

Während der Kriegszeit war in (Ortsname) vor allem wegen der Eisenbahntransporte ein deutsches Kommando und unser Lehrer konnte vereinbaren, dass ein Offizier mit uns Schülern Konversationsstunden hielt. Da noch die deutsche Propaganda mit Hilfe der Zeitungen Signal und Adler zum Deutschlernen angespornte, war die Grundlage für ein stetigeres Fremdsprachenlernen geschaffen.

(8)

*Keskikoulun opettajani oli todella mahtava, sieltä on alun perin peräisin kielten harrastamiseni. Hän opetti sekä saksaa että ruotsia, pidän molemmista. Hän järjesti meille neljännellä luokalla kirjeenvaihtotovereita Sveitsistä. Minulla näitä oli kaksi. S38*

Mein Lehrer in der Volksschule war wirklich großartig, aus dieser Zeit resultiert mein Interesse an Sprachen. Er hat sowohl Deutsch als auch Schwedisch unterrichtet, ich mag beide. In der vierten Klasse hat er uns Brieffreunde aus der Schweiz organisiert. Ich hatte zwei Brieffreunde.

Die Erfahrungen aus der Schulzeit stützen die Motivation von Senioren auf mehrere Weise. Erstens sind die Erinnerungen meistens positiv und erwecken positive Gefühle und Einstellungen zum Fremdsprachenlernen. Die Informanten haben das Gefühl, dass der Unterricht in der Schule gut war und dass sie viel gelernt haben. Diese positiven Einstellungen können die Motivation fördern. Sie denken jedoch, dass sie ihre Fertigkeiten noch verbessern sollten und auch das motiviert sie. Sie kennen die deutsche Grammatik ziemlich gut, können aber ihrer Meinung nach nicht gut genug sprechen oder die gesprochene Sprache verstehen. In der Schule ist also etwas vernachlässigt



worden, und jetzt wollen sie diese Fertigkeiten erlernen. Diese Lücke im Schulunterricht muntert die Senioren zum Lernen auf. So eine Aufmunterung wäre wahrscheinlich nicht möglich, wenn die grundlegende Einstellung und die Erinnerungen negativ wären. In dieser Untersuchung hatte keiner der Informanten nur negative Erinnerungen an das Fremdsprachenlernen in der Schule. Der wichtigste Faktor in Anbetracht der Schulzeit ist also die allgemeine Vorstellung, dass das Fremdsprachenlernen angenehm ist. Wenn es angenehm gewesen ist, will man seine Kenntnisse verbessern und sucht den Unterricht auf.

In der Studie von Berndt (2003b) berichteten die Senioren über gleichartige Erfahrungen. Sie hatten früher viel Grammatik gelernt und Texte übersetzt und jetzt konzentriert sich der Unterricht mehr auf die mündlichen Fertigkeiten. Einige Informanten fanden es gut, weil es praxisorientiert und lebendig ist, aber andere meinten, dass es nicht für sie geeignet sei, weil sie an die alte Methode gewöhnt sind. Diese neue Methode erschwert ihrer Meinung nach das Lernen. (Berndt 2003b, 198.) Im Unterschied zur Studie von Berndt kritisiert in der vorliegenden Untersuchung niemand die Veränderung der Methoden auf diese Weise. Die Informanten betrachteten diese Veränderung im Gegenteil als positiv und ergänzend, weil sie damit die Möglichkeit hatten, etwas Neues zu lernen. Gleichzeitig schätzten sie aber auch das Grundwissen aus ihrer Schulzeit. Teilweise kann dieser Unterschied davon abhängen, dass ein Teil der Informanten in dieser Untersuchung einen Konversationskurs besuchte. Die Wahl dieses Kurstyps weist schon darauf hin, dass die Informanten nach besseren Sprachfertigkeiten streben und einer neuen Methode gegenüber aufgeschlossen sind.

Die Informanten hatten nicht nur in der Schule, sondern auch sonst Fremdsprachen gelernt oder verwendet. In diesem Zusammenhang werden z. B. die Anforderungen des Arbeitslebens und die Stellungen verschiedener Sprachen in der Welt genannt. Im Modell von Kleppin (2002) gehört die Stellung der Zielsprache zu den lernerexternen Faktoren, noch genauer gesagt zu unterrichtsexternen Faktoren (s. Kap. 4.3.2). Sie wird jedoch teilweise hier behandelt, weil die Informanten sie mit den früheren Erfahrungen verbanden.

Der wichtigste Faktor in der Verwendung der Sprachen ist der Wechsel der vorherrschenden Sprache. Als die Informanten zur Schule gingen, war Deutsch die vorherrschende Sprache. Während ihres Arbeitslebens nahm Englisch nach und nach diesen Platz ein, wie im Beispiel (9) beschrieben wird. In den Beispielen (10) und (11)

wird deutlich, dass diese Veränderung einigen Informanten Schwierigkeiten machte, weil sie nur wenig Englisch in der Schule gelernt hatten. Ein Teil der Informanten, wie im Beispiel (12), hatte zwar keine Probleme mit dieser Veränderung, aber sie hat zum Vergessen ihrer Deutschkenntnisse geführt, weil sie die deutsche Sprache während des Arbeitslebens einfach nicht mehr brauchten.

(9)

*Eri vaiheissa opiskelujen ja työn myötä olen eniten tarvinnut englantia, vähän ruotsia, mutta saksaa en lainkaan. S30*

In verschiedenen Phasen des Studiums und der Arbeit habe ich am meisten Englisch, ein bisschen Schwedisch, aber kein Deutsch gebraucht.

(10)

*Työvuosina oli tarpeen kartuttaa englannin kielen taitoa, mutta siihen en ole koskaan saanut samanlaista otetta kuin koulussa oppimaani saksan kieleen. S52*

Während des Arbeitslebens war es nötig, die Englischkenntnisse zu vertiefen, aber diese Sprache habe ich nie so in den Griff bekommen wie die deutsche Sprache, die ich in der Schule gelernt habe.

(11)

*Mutta kun on ollut pakko käyttää kohtuuttomasti aikaa englannin opiskeluun, sitä kun ei koulussa juuri opiskeltu. S56*

Aber man musste ja unverhältnismäßig viel Zeit für das Lernen der englischen Sprache verwenden, denn die hat ja man kaum in der Schule gelernt.

(12)

*Opiskelen saksaa, koska se oli kouluaineeni ja luin pitkän saksan. Työurani aikana tarpeettomana se unohtui. S45*

Ich lerne Deutsch, weil es mein Schulfach war und ich sogenanntes „langes Deutsch“ hatte. Im Arbeitsleben habe ich es dann vergessen, weil es überflüssig war.

Bespiel (13) steht für die Informanten, die Deutsch ihr Leben lang verwendet haben und auch für die Arbeit brauchten. Es ist zu vermuten, dass der Bedarf an Deutschkenntnissen auch vom Beruf abhängig ist, z. B. kann Deutsch im kaufmännischen Verkehr durchaus nützlich sein, wie der Informant im Beispiel (14) berichtet. Einige verwendeten Deutsch auch im Privatleben, wie die in den Beispielen (15) und (16) beschrieben wird. Sie hatten z. B. Freunde in den deutschsprachigen Ländern, sind viel gereist oder die deutsche Sprache war ihr Hobby.

(13)

*Olen koko työssäoloaikani tarvinnut saksaa. S5*

Ich habe Deutsch während meines gesamten Arbeitslebens gebraucht.

(14)

*Työskennellessäni teollisuudessa ylempänä toimihenkilönä jouduin oppimaan saksan kieltä käytännössä ostotoiminnassa ja tuotesuunnittelussa. S23*

Während meiner Arbeit als höhere Angestellte, musste ich die deutsche Sprache in der Praxis des Einkaufs und der Produktentwicklung lernen.

(15)

*Aikanaan aloitin oppikoulussa saksan v.1947. Sitten se on seurannut mukana milloin millaisessakin muodossa: matkoilla, kielikerhoissa, lukemalla ja tällä hetkellä taivaskanavilta seuraamalla. S24*

Seinerzeit habe ich Deutsch in der höheren Schule im Jahre 1947 zu lernen begonnen. Danach hat es mich immer in irgendeiner Form begleitet: auf Reisen, in Sprachkursen, beim Lesen und im Moment beim Verfolgen Satellitenkanäle.

(16)

*Tutustuin v. 59 saksalaiseen perheeseen, joka side on säilynyt. Vierailen heidän luonaan vuosittain ja he meillä hieman harvemmin. Lisäksi soittelemme säännöllisesti. Jonkin verran käytin saksaa myös työmatkoillani, vaikka englanti olikin pääkieli kansainvälisessä yhteistyössä. S28*

Im Jahre 59 habe ich eine deutsche Familie kennen gelernt, dieses Band hat gehalten. Ich besuche sie jährlich und sie uns etwas seltener. Darüber hinaus rufen wir einander regelmäßig an. Zu einem gewissen Grad habe ich Deutsch auch während meiner Dienstreisen verwendet, obwohl Englisch die Hauptsprache in der internationalen Zusammenarbeit war.

Die Bedeutung der früheren Erfahrungen für die Motivation kann man nicht genau einschätzen, weil sie individuell und nach Situationen variieren, genau wie die Motivation im Allgemeinen. Damit können die früheren Erfahrungen in das lernerbezogene Niveau der Konzeption von Dörnyei (1994) eingeordnet werden (s. Kap. 4.2). Wenn man das Modell von Dörnyei (2005) betrachtet, kann man die früheren Erfahrungen der präaktionalen Phase zuordnen (s. Kap. 4.2). Die Senioren haben bestimmte Einstellungen der deutschen Sprache und dem Fremdsprachenlernen gegenüber, die die Entscheidung über die Neuaufnahme des Deutschlernens beeinflussen. In diesem Fall spielen auch die früheren Erfahrungen eine Rolle bei der Zielsetzung, was im Beispiel (17) zu sehen ist. Viele Informanten möchten die Fertigkeiten, für die in der Schule der Grundstein gelegt wurde, jetzt verbessern. Einige haben die deutsche Sprache jahrelang als Hobby gehabt und sie möchten ihre Deutschkenntnisse aufrechterhalten. Bei denen, die früher kein Deutsch gelernt haben, beeinflussen die Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen, und wahrscheinlich auch die Einstellungen zur deutschen Kultur und Sprache, die Motivation. Die Bedeutung der früheren Erfahrungen wird im Beispiel (18) beschrieben.

(17)

*Saksan opiskelun aloitin eläkkeelle jäättyäni kansalaisopistossa. [...] Kouluajalta minulla on myönteisiä kokemuksia kielten oppimisesta.*

*Minulla oli innostuneita ja taitavia opettajia, jotka jo siihen aikaan puhuivat tunnilla vierasta kieltä. Erityisesti ovat jääneet mieleen onnistumisen elämykset, kun ymmärsin puhuttua kieltä ja oivalsin asian, josta oli kyse. S43*

Mit dem Deutschlernen habe ich nach meiner Pensionierung in der Volkshochschule angefangen. [...] Aus der Schulzeit habe ich positive Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Ich hatte begeisterte und geschickte Lehrer, die schon damals im Unterricht die Fremdsprache gesprochen haben. Besonders sind mir Erfolgserlebnisse im Gedächtnis geblieben, in denen ich die gesprochene Sprache verstanden und den aktuellen Sachverhalt begriffen habe, um den es ging.

(18)

*Opiskelutausta: keskikoulu, jossa vieraina kielinä ruotsi ja englanti. Kielet olivat mieliaineeni koulussa, arvosanat kummassakin 9 sen ajan arvostelun mukaan. En ole aikaisemmin opiskellut saksaa, vasta toinen vuosi kansalaisopistossa. [...] Minulla oli kummassakin kielessä erittäin hyvät opettajat ja he myöskin vaativat. S39*

Lernerhintergrund: höhere Schule, mit Schwedisch und Englisch als Fremdsprachen. Die Sprachen waren meine Lieblingsfächer in der Schule, in beiden Note neun nach derzeitiger Bewertungspraxis. Ich habe früher kein Deutsch gelernt, erst das zweite Jahr in der Volkshochschule. [...] Ich hatte sehr gute Lehrer in beiden Sprachen und sie waren auch anspruchsvoll.

Typisch für Deutschlernen im Erwachsenenalter scheinen Unterbrechungen zu sein. Viele Informanten erwähnen, dass es irgendeine Unterbrechung in ihrem Deutschlernen gegeben hat. Die Beispiele (19), (20) und (21) zeigen, dass Gründe dafür z. B. die Familie oder die Arbeit sein können. Während dieser Pausen ist das Interesse an der deutschen Sprache jedoch nicht erloschen, sondern später wieder erwacht. In der Studie von Berndt (2003b) wird die gleiche Erscheinung festgestellt. Nach Berndt gehört sie zur Aufrechterhaltung eines Teils von Identität. Erstens ist es möglich, dass das Fremdsprachenlernen schon lange ein Hobby gewesen ist oder dass es eine Chance ist, nach dem Arbeitsleben seine Fähigkeiten mit denen der anderen zu vergleichen. (Berndt 2003b, 150f.) Die Unterbrechungen haben die Informanten auf folgende Weise beschrieben:

(19)

*Sitten kävin 40 vuotta työssä eikä perheeni halunnut kuulla mitään saksankielen rakkaudestani, piti vain opiskella espanjaa, espanjaa! S2*  
Dann habe ich 40 Jahre gearbeitet und meine Familie wollte nichts von meiner Liebe zur deutschen Sprache hören, man musste nur Spanisch lernen, Spanisch!

(20)

*Kirjoitin 1971, iltalinjaa kävin ikään kuin vasemmalla kädellä, perhe oli ykkösasia ja päätinkin tuolloin: "HANKIN PUHETAIDON MYÖHEMMIN!" S4*

Ich habe 1971 das Abitur gemacht, das Abendgymnasium habe ich praktisch mit der linken Hand gemacht, die Familie war das

Wichtigste und deshalb entschied ich auch damals: „ICH WERDE SPRECHFERTIGKEITEN SPÄTER ERWERBEN!“

(21)

*Suoritin kesäyliopistossa latinan ja saksan pro exercitiot ja harrastin venäjää jonkin aikaa „Berlitzissä“ koulun jälkeen mutta kiireiset työvuodet pyyhkivät kieliharrastukset taka-alalle. S20*

Ich habe die Sommeruniversität pro exercitio in Lateinisch und Deutsch absolviert und mich einige Zeit nach der Schule mit „Berlitz“-Kursen in Russisch beschäftigt, aber die eiligen Arbeitsjahre haben meine Sprachhobbys in den Hintergrund gedrängt.

Aus allen Antworten geht hervor, dass die früheren Erfahrungen für die Entscheidung der Senioren, Deutsch zu lernen, wichtig sind. Das Fehlen negativer Erfahrungen lässt darauf schließen, dass Menschen mit solchen Erfahrungen im Seniorenalter keine Fremdsprachen lernen. Der Einfluss der früheren Erfahrungen auf das Lernen kann mit diesem Material nicht untersucht werden, aber ihre Bedeutung für den Beginn oder das Fortführen des Lernens im Seniorenalter ist deutlich geworden. Die positiven Einstellungen zum Fremdsprachenlernen und der deutschen Sprache erhalten sich durch das Leben.

## **7.2 Lernziele**

In diesem Kapitel wird behandelt, welche Ziele die Informanten für ihr Deutschlernen haben. Die Ziele werden hier in zwei Gruppen eingeteilt: die sprachlichen und die praktischen, handlungsorientierten Ziele. Zu den sprachlichen Zielen gehören z. B. die Verbesserung irgendeiner Fertigkeit oder Teilfertigkeit der Sprache (z. B. Sprechen oder Grammatik). Die handlungsorientierten Ziele dagegen beschreiben, wofür die Informanten die Sprache brauchen (z. B. Reisen oder Kommunizieren mit deutschsprachigen Freunden). Diese beiden Ziele beeinflussen einander in den meisten Fällen. Beispielsweise möchte man besser Deutsch sprechen lernen, weil man deutschsprachige Freunde hat. In den meisten Fällen sind also die sprachlichen Ziele den handlungsorientierten untergeordnet.

Von den sprachlichen Zielen sind Deutsch zu sprechen und die gesprochene Sprache verstehen zu lernen die wichtigsten, was auch in den Beispielen (22), (23) und (24) deutlich wird. Wie schon im Kapitel 7.1 konstatiert wurde, gehörten diese Fähigkeiten früher im Schulunterricht zu den Nebensachen. Jetzt möchten die Informanten diese Fähigkeiten verbessern.

(22)

*Kielioppi on vielä hallinnassa nyt tavoitteena on parantaa puhumista ja kuuntelua. S7*

Die Grammatik beherrsche ich noch, jetzt ist mein Ziel das Sprechen und das Hörverstehen zu verbessern.

(23)

*Nyt haluan saada vanhat taidot palautumaan, passiivisen kielen aktiiviseksi, haluan ja uskon oppivani uuttakin, erityisesti sanavaraston lisääntymistäkin tärkeämmäksi koen puheen tuottamisen ja saksalaisen puheen ymmärtämisen. S30*

Jetzt will ich meine alten Fähigkeiten auffrischen, die passiven Sprachkenntnisse aktivieren, ich will und glaube, dass ich auch etwas Neues lernen kann, wichtiger als die Erweiterung des Wortschatzes, sind für mich besonders die Sprachproduktion und das Verstehen gesprochener Sprache.

(24)

*Syksyllä päätin ilmoittautua kansalaisopiston saksan kursseille kartuttaakseni erityisesti kielen suullista taitoa ja ymmärtämistä sekä voidakseni hyödyntää aikaisemmin oppimaani. S52*

Im Herbst habe ich beschlossen, mich für den Deutschkurs der Volkshochschule anzumelden, um meine mündlichen Fertigkeiten und mein Hörverstehen zu verbessern und um das früher Gelernte ausnutzen zu können.

Dieses Ziel bestimmt auch die Kurswahl vieler Informanten. Sie besuchen Konversationskurse, weil sie ihre mündlichen Fertigkeiten und ihr Hörverständnis verbessern möchten. Diese Fertigkeiten sind aber nicht die einzigen, die die Informanten üben möchten. In den Beispielen (25), (26) und (27) werden auch das Lesverstehen, der moderne Wortschatz und die flüssige Sprachverwendung als anstrebenswerte Fertigkeiten genannt.

(25)

*Lisäksi eritoten sähkötekniikan alueen originellit artikkelit kiinnostavat ja siksi ja sen vuoksi olisi lystiä, jos niistä saisi edes ajatuksen irti. S26*

Darüber hinaus interessiere ich mich speziell für originelle Artikel aus dem Bereich der Elektrotechnik und deswegen wäre es schön, wenn ich zumindest die Grundideen verstehen könnte.

(26)

*Omat tavoitteet selvisi jo tulla alussa: auttava puhuminen, ymmärtäminen, nykysanasto ja voisihan sitä vähän näppärämmin „sättäilläkin“, mutta siinä ei niin väliä kirjoitusvirheillä. S24*

Meine eigene Ziele sind schon am Anfang klar geworden: ausreichendes Sprechen, Verstehen, moderner Wortschatz und man könnte ja auch ein bisschen geschickter „chatten“, aber beim Chatten sind Schreibfehler kein Problem.

(27)

*Parasta opiskelussa tai opiskelun vaikutuksessa on se, kun pystyy lukemaan saksakielistä tekstiä, saa puhuttua ja puhuu ajattelematta, että onkohan tämä nyt kieliopillisesti oikein. S5*

Das Beste am Lernen oder an den Folgen des Lernens ist, wenn man einen deutschsprachigen Text lesen kann, sprechen kann und ohne nachzudenken, ob das jetzt grammatisch korrekt ist, spricht.

Viele Informanten erwähnten, wie Beispiele (28), (29), (30) und (31) zeigen, dass sie kein besonderes Ziel haben, sondern sie ihre Sprachkenntnisse im Allgemeinen aufrechterhalten möchten. Sie waren zufrieden mit dem Niveau, das sie schon erreicht haben, möchten aber ihres Alters oder des seltenen Sprachgebrauchs wegen nichts verlieren. Einen Kurs zu besuchen bietet eine gute Möglichkeit, die Sprachkenntnisse aktiv aufrechtzuerhalten.

(28)

*Eläke aika koitti aikanaan ja päätin pitää yllä kielitaitoani. S23*

Die Pensionszeit holte mich seinerzeit ein und ich beschloss meine Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten.

(29)

*Kielitaidon ylläpito edellyttää jatkuvaa käyttöä, puhumista eikä vain lukemista ja keskustelupiiri antaa siihen mahdollisuuden. S27*

Die Aufrechterhaltung der Sprachfertigkeiten setzt ihre kontinuierliche Verwendung voraus, nicht nur Lesen, sondern auch Sprechen, und der Konversationskurs bietet die Möglichkeit dazu.

(30)

*Haluan ylläpitää aktiivista kielitaitoani. S37*

Ich will meine aktiven Sprachfertigkeiten aufrechterhalten.

(31)

*Tarkoitukseni on ollut säilyttää ja myöskin lisätä oma kielitaitoani sekä tälläkin tavalla hidastaa henkistä vanhenemistä. S12*

Meine Absicht war meine Sprachfertigkeiten aufrechtzuerhalten und auch zu verbessern sowie auch auf diese Weise das geistige Altern zu verlangsamen.

Im letzten Beispiel wurde bereits das Verlangsamen des geistigen Alterns als ein praktisches Ziel genannt. Die Beispiele (32), (33), (34), (35) und (36) behandeln Gedächtnistraining, das viele Informanten als bedeutende Ursache für das Fremdsprachenlernen im Seniorenalter erwähnten. Im Arbeitsleben mussten sie sich an viele Sachverhalte erinnern und haben damit ihr Gedächtnis trainiert. Im Seniorenalter brauchen sie ihr Gedächtnis weniger und haben Angst, dass es schlechter wird. Durch das Deutschlernen wollen sie ihre geistigen Fähigkeiten erproben und herausfinden, ob sie noch lernfähig sind.

(32)

*Ehken mukavinta on sellainen hetkittäinen toteamus, että „vinttikamari on vielä lämmin ja siellä on aika-ajoin joku kotonakin“. S26*

Vielleicht das Beste ist so eine gelegentliche Feststellung, dass „das Dachstübchen noch warm und ab und zu dort sogar noch jemand zu Hause ist“.

(33)

*Tarvitsen harrastuksen, jossa voi käyttää aivojansa. S43*  
Ich brauche ein Hobby, in dem man sein Hirn benutzen kann.

(34)

*Kyllä minulla vähän se käsitys on, etten minä oikein paljonkaan uusia asioita opi, mutta käyn viivytystaistelua aikaa vastaan, että jotakin pysyisi päässä. Siinä taistossa saksankieli on yksi rintamaloikka! S54*  
Ich glaube ein bisschen, dass ich nicht besonders gut neue Sachverhalte lerne, aber ich bin im Hinhaltekampf gegen die Zeit, damit etwas im Kopf bleibt. In diesem Kampf ist die deutsche Sprache ein Frontbereich!

(35)

*Kun jää eläkkeelle ei ole vielä valmis istumaan kädet ristissä, täytyy harrastaa jotakin ruumiillisen ja henkisen kunnon ylläpitämiseksi. S9*  
Wenn man in Rente geht, ist man noch nicht bereit nur mit verschränkten Händen dazusitzen, man muss etwas tun, um den körperlichen und geistigen Zustand aufrechtzuerhalten.

(36)

*Parasta kielten opiskelussa tässä iässä on havaita, että (ainakin keskustelutunneilla) kaikki painivat suunnilleen samassa sarjassa ja muutkin kuin minä unohtelevat yksinkertaisia sanoja. S15*  
Was das Beste am Sprachenlernen in diesen Alter ist, ist zu bemerken, dass (zumindest in den Konversationsstunden) alle etwa in der gleichen Klasse ringen und dass auch andere als ich einfache Wörter vergessen.

In der Studie von Berndt (2003b) wurde Gedächtnistraining ebenfalls als eine Motivation für das Fremdsprachenlernen betrachtet (s. Kap. 5.2.3). Dieses Bedürfnis nach Gedächtnistraining kann mit der Motivation der Kontinuität verbunden werden. Nach Berndt (2003b) möchten Senioren ihre Sprachkenntnisse aufrechterhalten, weil sie daran gewöhnt sind (s. Kap. 5.2.3). Es ist anzunehmen, dass das Arbeitsleben früher für Gedächtnistraining gesorgt hat. Im Seniorenalter wollen sie sowohl dieses Gedächtnistraining als auch ihr Hobby fortführen. Durch das Deutschlernen kann das Fehlen anderweitigen Gedächtnistrainings wenigstens teilweise kompensiert werden. Es sichert eine gewisse Kontinuität im Leben der Senioren, weil es ein wöchentliches Ereignis ist. Deutschlernen bringt also Regelmäßigkeit ins Leben, was die Senioren als positiv betrachten, wie die Beispiele (37), (38), (39) und (40) zeigen. Ein Ereignis macht natürlich noch kein strukturiertes Leben aus, aber zusammen mit anderen Unternehmungen der Senioren wird eine Struktur aufgebaut.

(37)

*Minulla on siis vanha rakkaus saksankieleen ja koen (ryhmän nimi) lähinnä hauskana asiana, josta ei voi olla pois. [...] Harrastan siis vanhan rakkauden ylläpitoa! S2*  
Meine Liebe für die deutsche Sprache ist also alt und ich empfinde (Name der Gruppe) als eine schöne Sache, die man nicht auslassen kann. [...] Ich pflege also die Aufrechterhaltung einer alten Liebe!



(38)

*Innostusta ei paljon riitä ja opiskelu on viime vuosina ollut paremminkin vain harrastusta ja rutiininomaista ? kylläkin mukavaa tapahtumaa. (eine alte Sitte) S55*

Die Begeisterung reicht nicht weit und das Lernen ist in den letzten Jahren vor allem ein Hobby und ein routinemäßiges, allerdings auch angenehmes, Ereignis gewesen. (eine alte Sitte)

(39)

*Pidän tällaisesta elinikäisen oppimisen ajatuksesta. S10*

Ich mag die Idee vom lebenslangen Lernen.

(40)

*Nyt jo eläkeiän myötä on myös saksankieli ollut tärkeä osa viikottaisesta elämänrytmistä. S3*

Jetzt mit dem Pensionsalter ist die deutsche Sprache ein wichtiger Teil des wöchentlichen Lebensrhythmus gewesen.

Die Beispiele (41), (42) und (43) behandeln ein anderes praktisches Ziel, das nicht in der Studie von Berndt (2003b) vorkommt, nämlich das Kommunizieren mit deutschsprachigen Freunden oder Familienmitgliedern. Wie schon früher erwähnt, ist die mündliche Sprechfertigkeit ein Problem für viele Senioren (s. Kap. 7.1). Dieses Problem tritt besonders in der Kommunikation mit den Freunden auf. Einige der Informanten kommunizierten bislang in irgendeiner anderen Sprache mit ihren Freunden, wollen aber die Muttersprache der Freunde lernen, genau wie der Informant im Beispiel (44). Das Lernen der Muttersprache der anderen trägt zum Erwerb von Achtung und Interesse bei.

(41)

*Olen 67-vuotias sairaanhoitaja ja opiskelen saksan kieltä oppiakseni ymmärtämään ja puhumaan saksaa sveitsiläisten ystäviemme kanssa. S1*

Ich bin eine 67 Jahre alte Krankenschwester und lerne die deutsche Sprache, um Deutsch verstehen und sie mit unseren Schweizer Freunden sprechen zu können.

(42)

*Myös tuo kielitaito tuo harrastuksiin „kansainvälisyyttä”. Esim. koiraharrastuksen kautta olen saanut aikoinaan saksalaisia ja englantilaisia ystäviä, joihin yhteydet vielä jatkuvat. S12*

Auch diese Sprachfertigkeiten bringen „Internationalität“ in die Hobbys. Z. B. habe ich durch mein Hundehobby irgendwann deutsche und englische Freunde bekommen, mit denen ich noch verkehre.

(43)

*Vasta tyttäreni avioituttua Saksaan vuosia myöhemmin tunsin tarvetta parantaa ao-kielen kolhiintunutta taitoa ja ehkä myös vastapainona suuresti yleistyneelle englannin kielelle, joka koulun kielivalinnoissakin on syrjäyttänyt saksan. [...] Paras kannustin itselleni on se, että voin ymmärtää ja tulla ymmärretyksi saksan kielellä lastenlasteni ja heidän elinympäristönsä kanssa. S20*

Erst als meine Tochter vor Jahren in Deutschland heiratete, habe ich es für nötig befunden, meine verrosteten Fertigkeiten in der

betreffenden Sprache zu verbessern und vielleicht auch als Gegenwicht zu der stark verbreiteten englischen Sprache, die in der Schule die deutsche Sprache verdrängt hat. [...] Der beste Ansporn für mich ist, dass ich die deutsche Sprache im Umgang mit meinen Enkelkindern und in ihrer Umgebung verstehen kann und mit ihr verstanden werde.

(44)

*Haluan oppia saksaa puhumaan, koska meillä on saksalainen vävy. Hänen kanssaan ensin puhuttiin englantia ja nykyisin suomea, jota hän on erinomaisesti oppinut. Saksan kielen taito on tarpeen jotta voin keskustella ilman tulkkia hänen perheensä ja sukulaistensa kanssa, sillä itse olen vierailut Saksassa ja hänen perheensä on vierailut kotonamme ja olemme edelleen kanssakäymisissä. S43*

Ich will Deutsch sprechen lernen, weil wir einen deutschen Schwiegersohn haben. Mit ihm haben wir erst Englisch gesprochen und heutzutage Finnisch, das er ausgezeichnet gelernt hat. Die Sprachkenntnis des Deutschen ist nötig, um mich ohne Dolmetscher mit seiner Familie und seinen Verwandten unterhalten zu können, denn ich habe Deutschland besucht und seine Familie unser Zuhause und wir stehen auch weiterhin miteinander in Kontakt.

In der Studie von Berndt (2003b) wird das Reisen als eine Motivation zum Fremdsprachenlernen erwähnt (s. Kap. 5.2.3). Auch in dieser Untersuchung wird es als ein praktisches Ziel genannt, damit sind die Beispiele (45) und (46) verbunden. Einige Reisen wegen der Freunde, andere wegen der Kultur oder der Natur. Aus den Antworten ist zu schließen, dass die Senioren es für wichtig halten, dass man die Sprache des Ziellandes zumindest ein wenig sprechen kann. Die Sprache des Ziellandes zu sprechen ist Ausdruck von Respekt. Sprachfertigkeiten bringen auch oft eine bessere Bedienung mit sich und machen das Reisen leichter, wie der Informant im Beispiel (47) bemerkt. Der Motivationsprozess beim Reisen ist wechselseitig, man lernt Deutsch, um es auf der Reise verwenden zu können, und die Verwendung der Sprache belohnt und motiviert noch mehr. Eine Belohnung ist, wenn man mit anderen kommunizieren kann und vielleicht auch für seine Sprachfertigkeiten gelobt wird. Deutsch ist auch deshalb eine geeignete Sprache, weil die Senioren Mitteleuropa als ideales Reiseziel betrachten. Es liegt ziemlich nahe zu Finnland. Einige Informanten denken genau so wie der Informant im Beispiel (48), dass man im Seniorenalter nicht die Kraft hat, weit zu reisen.

(45)

*Matkustaessa ulkomailla, esim. junassa, tapaa ihmisiä ja pystyy puhumaan heidän kanssaan – palkitsevaa! S13*

Wenn man im Ausland reist, z. B. mit dem Zug, trifft man Menschen und kann sich mit ihnen unterhalten – belohnend!

(46)

*Lähdin opiskelemaan saksaa siksi että haluan matkustaa Keski-Euroopan maihin, Saksa, Itävalta, Sveitsi naapureineen ovat*

*mielikohteitani ennen kaikkea luonnon – mutta myös kulttuurin vuoksi. S14*

Ich habe Deutsch zu lernen begonnen, weil ich in mitteleuropäische Länder reisen will, Deutschland, Österreich, die Schweiz mit ihren Nachbarn sind meine Lieblingsziele vor allem wegen der Natur – aber auch wegen der Kultur.

(47)

*Nykyään se on kyllä täysin harrastusmaista, mutta siitä on kovasti hyötyä ja iloa matkoilla Euroopan eri maissa. Siellä kun tuskin kukaan osaa suomea ja kun osaa vähänkin maan omaa kieltä saa paremman ja ystävällisemmän kohtelun, olen huomannut. S32*

Heutzutage ist es natürlich nur ein Hobby, aber es verbindet vor allem das Nützliche mit dem Angenehmen auf den Reisen in verschiedenen Ländern Europas. Denn dort kann kaum jemand Finnisch und wenn man zumindest ein wenig die Sprache des Landes kann, wird man ein bisschen besser und freundlicher behandelt, habe ich bemerkt.

(48)

*Luulen myös, että iän myötä pitkät matkat muuttuvat lyhyiksi Keski-Euroopan matkoiksi ja silloin taas tarvitaan saksan kieltä. S42*

Ich glaube auch, dass mit dem Alter die langen Reisen durch kürzere nach Mitteleuropa ersetzt werden und dann braucht man wieder die deutsche Sprache.

Das soziale Leben verändert sich im Seniorenalter und diese Veränderung kann durch das Lernen von Fremdsprachen abgemildert werden (s. Kap. 5.2.3). Wenn man in Rente geht, muss man die soziale Umgebung der Arbeit aufgeben. Es ist auch möglich, dass die sozialen Kontakte auch ansonsten schwach sind, weil die Kinder weggezogen und einige Senioren vielleicht schon verwitwet sind. Einen Sprachkurs zu besuchen bedeutet, dass man andere Menschen, die das gleiche Interesse haben, trifft. In Seniorenkursen sind die Mitlerner teilweise in der gleichen Lebenssituation und haben wahrscheinlich auch ähnliche Erfahrungen. Wie Informanten in den Beispielen (49), (50), (51) und (52) berichteten, ist die Lernergruppe in diesem Fall auch eine Gruppe von Gleichgesinnten, die einen im Leben stützen kann. Die Lernergruppe wird im Kapitel 7.6 genauer betrachtet.

(49)

*Itselleni osallistuminen saksan ryhmään merkitsee rakkaan kielen ylläpitoa ja lähes yhtä tärkeää on hyvien kaverien näkeminen ja ryhmään kuulumisen tunne. S18*

Für mich selbst bedeutet die Teilnahme an der Deutschgruppe die Aufrechterhaltung einer geliebten Sprache und beinahe genauso wichtig sind das Treffen guter Freunde und das Gefühl von Zugehörigkeit zur Gruppe.

(50)

*Myös ryhmän jäsenet merkitsevät paljon. Sen kantajoukko on pysynyt vuosikausia samana. Tapaamme myös ”loma-aikana” muutamia kertoja kesässä. S37*

Auch die Mitglieder der Gruppe haben große Bedeutung. Die Stammgruppe ist schon über Jahre die gleiche. Wir treffen uns auch einige Male pro Sommer während der „Urlaubszeit“.

(51)

*Se on enemmän sosiaalinen tapahtuma kuin innokas pyrkiminen saksan hallintaan. S45*

Es ist mehr ein soziales Ereignis als aktives Streben nach der Beherrschung des Deutschen.

(52)

*Lähes kaikki olemme eläkeläisiä ja melkein kuin perhe. S55*

Wir sind beinahe alle Rentner und fast wie eine Familie.

Es gibt auch einige Kommentare, die nur schwer einer bestimmten Kategorie zuzuordnen sind. Die Beispiele (53), (54) und (55) beschreiben die Aufrechterhaltung geistiger Fähigkeiten und Interessen der Senioren. In den Beispielen (56) und (57) scheint die deutsche Sprache fast wie eine Kunst für die Informanten zu sein, sie genießen die Sprache. Für jeden Informanten bedeutet das Fremdsprachenlernen etwas anderes. Das Deutschlernen kann einen bedeutenden und persönlichen Teil des Lebens ausmachen.

(53)

*Kuten myös, olen havainnut itsessäni halun tutkia mennyttä historiaa.*

*Käsittäen tietysti Saksaa ja saksalaisuutta. S3*

Außerdem habe ich auch meinen Wunsch die Geschichte zu erforschen festgestellt. Natürlich Deutschland und Deutschsein betreffend.

(54)

*Ei sitä osaa sanoin sanoa, mutta... tutkin vuoden 1918 tapahtumia, selaan asiakirja asiakirjalta ja yhtäkkiä Saksankielen ässä onkin paljon käytetty kirjainyhdistelmä monessa, varsinkin kansakoulunopettajien armonanomuskirjeissä... S4*

Man kann es nicht mit Worten beschreiben, aber... ich untersuche die Ereignisse des Jahres 1918, blättere Akte um Akte durch und plötzlich ist das S der deutschen Sprache eine viel benutzte Buchstabenkombination in den Akten, besonders in den Gnadengesuchen der Volksschullehrer...

(55)

*Eikä vain kielitaito vaan myös informaatiota tulee eri aloilta ja keskustelutaitokin lisääntyy. S23*

Und nicht nur die Sprachkenntnis wird verbessert sondern man erhält auch Informationen aus verschiedenen Bereichen und auch das Konversationstalent wird verbessert.

(56)

*Nauttinut vain kuulemastani ja lukemastani. S27*

Ich habe allein alles, was ich gehört und gelesen habe, genossen.

(57)

*Tunnit ovat taitavasti suunniteltuja ja rakennettuja, paitsi että kuulemme ja opimme kaunista kieltä, saamme myös todellista henkistä sisältöä elämäämme. S34*

Die Stunden sind geschickt geplant und aufgebaut, außer die schöne Sprache zu hören und zu lernen, bekommen wir auch echten geistigen Inhalt in unser Leben.

Die Ziele der Informanten entsprechen größtenteils den Resultaten der Studie von Berndt (2003b), obwohl es kleine Unterschiede gibt (s. Kap. 5.2.3). Die Betonungen sind teilweise unterschiedlich, aber alle kleineren Unterschiede können mit der Informantengruppe zusammenhängen. Die Bedeutung der Ziele für die Motivation wird sowohl von Kleppin (2002) als auch von Dörnyei (1994 und 2005) konstatiert (s. Kap. 4.2 und Kap. 4.3.1). Kleppin (2002) erwähnt, dass die Lerner auch kurzfristige Ziele brauchen, weil es schwierig ist, die langfristigen Ziele beim Fremdsprachenlernen zu erreichen (Kleppin 2002, 28). In dieser Untersuchung waren die meisten Ziele langfristig, die Informanten haben keine kurzfristigen Ziele erwähnt. Es ist klar geworden, dass die Informanten nicht denken, dass die Ziele leicht zu erreichen sind. Die Langfristigkeit scheint jedoch kein Problem für sie zu sein. Senioren haben schon viele Erfahrungen und Fertigkeiten erworben. Ihre Stärke ist wahrscheinlich die Geduld, die ihnen beim Lernen hilft. Sie lernen die Sprache für sich selbst und haben keine Eile und deswegen stellen langfristige Ziele kein Problem für sie dar.

Die Lernziele der Senioren sind sehr persönlich und unterscheiden sich je nach Lerner, obwohl es natürlich, wie oben gezeigt, einige allgemeine Tendenzen gibt. Das Ziel ist meistens handlungsorientiert. Die Sprache nur wegen der Sprache an sich zu lernen, scheint seltsam zu sein, aber solche Lerner gibt es auch. In der Regel gibt es aber auch dann ein praktisches Ziel für das Deutschlernen, wenn die Informanten sprachliche Ziele haben. Die sprachlichen Ziele stehen deutlich in einer Beziehung zu den Schwächen des Schulunterrichts der Informanten. Einige praktische Ziele streben die Aufrechterhaltung der Fertigkeiten an und andere konzentrieren sich auf Hobbys und soziale Kontakte.

### **7.3 Eigene Aktivität und Lernfähigkeit**

Nach Kleppin (2002) lässt die Anstrengung des Lerners Aussagen über die Lernmotivation zu (s. Kap. 5.2.4). Hier wird erörtert, wie die Informanten ihre eigene Aktivität beschreiben. Viele Senioren versuchen ihre Sprachfertigkeiten auch außerhalb der Stunden zu üben, wie die Informanten in den Beispielen (58) und (59), die die

Sprache immer, wenn es möglich ist, benutzen und viel wiederholen. In Finnland sind die Möglichkeiten des Sprechens und Hörens der deutschen Sprache beschränkt, aber wie das Beispiel (60) zeigt, nutzen viele Informanten alle Möglichkeiten aus. Es gibt aber auch Informanten, wie in den Beispielen (61) und (62), die nicht so viel Zeit auf das Deutschlernen verwenden. Das Deutschlernen ist für sie nur eines von vielen Hobbys oder sie möchten es als ein „lockeres“ Hobby erhalten.

(58)

*Matkoilla yritän puhua mahdollisimman paljon saksaa ja Euroopassa siihen on mahdollisuus. Olen selvinnyt vähäisellä kielitaidollani auttavasti Saksassa, Sveitsissä, Itävallassa, Tšekissä, Slovakiassa, Hollannissa, Espanjassa, Italiassa, Kreikassa, Marokossa. Se tuo opiskelumotivaatiota, iloa osaamisesta ja harmia vähäisestä osaamisesta. [...] Saksalaisia kirjoja luen mielelläni. S1*

Auf den Reisen versuche ich so viel wie möglich Deutsch zu sprechen und in Europa gibt es die Möglichkeit, das zu tun. Ich bin mit meinen geringen Sprachfertigkeiten in Deutschland, in der Schweiz, in Österreich und Tschechien, in der Slowakei, in Holland, Spanien, Italien, Griechenland und Marokko ausreichend zurechtgekommen. Das bringt Lernmotivation mit sich, Freude am Können und Ärger über geringes Können. [...] Deutsche Bücher lese ich gern.

(59)

*Minulla on aina matkassa pientä luettavaa bussipysäkillä odotellessa uutuuteen pidän yllä pienikokoista kortistoa johon olen kirjoittanut vaikeita sanoja, sanontoja yms. Silloin tällöin osta itse tai mieheni ostaa Saksankielisen sanomalehden. Pikkulappuja on aina ulkotakin taskussa, nimittäin bussipysäkillä voi vällan mainiosti kerrata vaikeita sanoja. S4*

Ich habe immer was Kleines zum Lesen beim Warten an der Bushaltestelle dabei, neuerdings führe ich eine kleine Kartei, in die ich schwierige Wörter, Redewendungen usw. geschrieben habe. Ab und zu kaufe ich oder mein Mann eine deutsche Zeitung. Kleine Zettel sind immer in der Jackentasche, man kann nämlich ausgezeichnet schwierige Wörter an der Bushaltestelle wiederholen.

(60)

*Saksan opiskelussa minua auttavat kielikasetit, cd:t, videot, televisio-ohjelmat sekä musiikkikappaleet. Kirjoja minulla on aikamoinen valikoima. Oppikirjojen lisäksi minulla on saksalaisia satukirjoja (tuttuja satuja saksaksi), keittokirjoja, kartoja, lasten kuvallinen kirja sanojen oppimiseen, sanaristikoita, opaskirjoja eri kohteista ja kaupungeista. Minulle tulee myös erään saksalaisen naisten vaateyrityksen muotikuvasto useita kertoja vuodessa aina sesongin vaihtuessa. Musiikista voisin mainita, että laulan saksankielisiä lauluja, kun kuuntelen niitä levyiltä. S43*

Beim Deutschlernen helfen mir Sprachkassetten, CDs, Videos, Fernsehprogramme und Lieder. An Büchern habe ich eine beträchtliche Auswahl. Außer Lehrbüchern habe ich deutsche Märchenbücher (bekannte Märchen auf Deutsch), Kochbücher, Karten, ein Kinderbuch mit Bildern für das Lernen der Wörter, Kreuzwörterrätsel, Reiseführer verschiedener Ziele und Städte. Ich bekomme auch den Modekatalog einer deutschen Damenbekleidungsfirma mehrere Male pro Jahr, immer wenn die Saison wechselt. Ich könnte auch erwähnen, dass ich deutsche Lieder singe, wenn ich Platten höre.

(61)

*Koen, että kansalaisopisto-opiskelu on hyvin löyhää iltalukioon verrattuna, mutta sekin riippuu itsestä, paljonko panostaa. Itse en ole toiminut täysillä esimerkiksi sanojen ulkoa opettelemisessa. S18*

Ich finde, dass das Lernen an der Volkhochschule sehr locker im Vergleich zum Abendgymnasium ist, aber es hängt von einem selbst ab, wie viel man investiert. Ich selbst habe nicht alles gegeben z. B. beim Auswendiglernen der Wörter.

(62)

*Syynä on myös se, että aikaa pitäisi opiskeluun käyttää enemmän. En ota tätä niin vakavasti, koska minulla on useita muita harrastuksia liikunta, musiikki, matkat ja myös englannin kertaus ja opiskelu. S16*

Eine Ursache ist auch, dass man mehr Zeit für das Lernen verwenden sollte. Ich nehme das nicht so ernst, weil ich auch mehrere andere Hobbys habe, wie Sport, Musik, Reisen und auch Auffrischen und Lernen des Englischen.

Aus den Antworten wird eine klare Zweiteilung ersichtlich: einige sind sehr aktiv und andere denken, dass es gut wäre, dem Lernen mehr Zeit zu widmen, aber aus unterschiedlichen Gründen tun sie dies nicht. Die erste Gruppe versucht ihre Deutschfertigkeiten auch außerhalb der Stunden zu üben, was darauf hinweist, dass sie motiviert sind. Die deutsche Sprache zu lernen, ist wichtig für sie und sie entdecken neue Möglichkeiten die Sprache zu lernen. Aus einigen Antworten kann man schließen, dass die Sprache nicht nur ein Hobby für sie ist, sondern mehr eine Herzenssache. Die anderen Lerner, die nicht so aktiv sind, beschreiben sich selbst als z. B. ‚faul‘ oder ‚schlaff‘. Für sie ist das Deutschlernen ein Hobby von vielen oder eher ein alter Brauch. Wenn das Lernen freiwillig ist und die Ziele rein persönlicher Art sind, man z. B. keine Prüfung ablegt, finden sie die Verwendung von mehr Zeit als unnötig. Sie verstehen, dass es das Lernen erleichtern würde, wenn sie außerhalb der Stunden mehr üben, aber diese Erleichterung des Lernens ist kein ausreichender Grund für sie. Einige Informanten haben nicht genug Zeit für das Lernen zu Hause, weil sie viele Hobbys haben. Sie sind sehr aktiv und wollen nicht wegen eines Hobbys die anderen vernachlässigen. Die meisten Lerner, auch die sonst nicht so aktiven, machten ihre Hausaufgaben. Sie fühlten sich wahrscheinlich verpflichtet sie zu machen. Die Senioren haben vermutlich schon in der Schule gelernt, dass man die Hausaufgaben machen muss und sie scheinen diese Lehre aus ihrer Schulzeit zu respektieren. Alle Informanten waren sich bewusst über die Anforderungen des Fremdsprachenlernens und keinen war das Deutschlernen egal in der Hinsicht, dass sie nichts dafür tun oder tun wollten.

Die Informanten schätzten auch ihre Lernfähigkeit in den Antworten ein. Die meisten Einschätzungen betrafen die Lernfähigkeit im Seniorenalter und andere die allgemeine

Lernfähigkeit der Informanten. Für einen Teil der Senioren, wie Beispiele (63) und (64) zeigen, ist das Deutschlernen auch im Seniorenalter leicht, ihrer Ansicht nach gab es keinen großen Unterschied zwischen dem Lernen in der Jugend und im Seniorenalter. So eine positive Einstellung der eigenen Lernfähigkeit gegenüber kann die Lernmotivation stützen. Es ist aber auch möglich, dass sie das Lernen stört, wie ein Informant im Beispiel (65) anmerkte. Das Alter bringt in den meisten Fällen Veränderungen mit sich, und es wäre nötig, diese Veränderungen zu erkennen und zu akzeptieren. Wenn man sich über den Lernprozess bewusst ist, kann man in das Lernen intensivieren.

(63)

*Oppia ikä kaikki eli on lystikästä todeta, että kyllä sinne "onttoon" jotakin jää vaikka "käyttötunteja" on jo kosolti. S26*

Man lernt nie aus, das heißt es ist lustig festzustellen, dass in dem „Hohlkörper“ noch etwas hängen bleibt, obwohl es schon viele „Gebrauchsstunden“ gibt.

(64)

*Opiskelu ei mielestäni kaipaa helpotusta. En koe opiskelua senioreina sen vaikeammaksi. S5*

Das Lernen braucht meiner Meinung nach keine Erleichterung. Ich finde das Lernen als Senior nicht schwieriger.

(65)

*Pahin este on väärä omien kykyjen yliarviointi! S2*

Das fatalste Hindernis ist die falsche Überschätzung der eigenen Fähigkeiten!

Viele Senioren empfanden das Lernen im Seniorenalter aber als schwieriger als das Lernen in der Jugend. Das Alter bringt einige Probleme mit sich und diese Probleme werden im Kapitel 7.8 noch genauer erörtert. Wenn es um die Lernfähigkeit geht, glaubten fast alle, dass sie imstande sind, neue Sachverhalte zu lernen. Das Lernen ist aber nicht so leicht wie früher, wie die Informanten in den Beispielen (66) und (67) feststellten. Die Vorstellung über ihre eigenen Fähigkeiten ist also ziemlich positiv. Sie können lernen und viele sind bereit, dem Lernen ein bisschen mehr Zeit zu widmen, weil sie nicht mehr zur Arbeit gehen müssen. Eigentlich sollte das Deutschlernen Herausforderungen bieten, viele Informanten genießen das. Das Beispiel (68) zeigt, dass es auch Informanten gibt, die glauben, dass das Lernen neuer Sachverhalte schon wirklich schwierig ist, sie aber mit Hilfe des Unterrichts ihre Sprachfertigkeiten aufrechterhalten können. Die Aufrechterhaltung der Sprachfertigkeiten kann einem Informanten viel bedeuten, obwohl er es schwierig findet.



(66)

*Koen, että opiskelu oli nuorena helppoa, mutta nyt uuden oppimiseen menee paljon enemmän aikaa. Se harmittaa, vaikka tiedän, että näin se on kaikilla muillakin. S1*

Ich finde, dass das Lernen als Jugendliche leicht war, aber jetzt dauert es viel länger etwas Neues zu lernen. Das ärgert mich, obwohl ich weiß, dass es auch allen anderen so geht.

(67)

*Uusien sanojen ja myöskin vanhojen jo opittujen mutta unohtuneiden kielioppiasioiden kertaaminen on erittäin haasteellista ja aika vaikeakin näin vanhempana. Mutta toisaalta on ihan hauskaa huomata että vielä oppii uusia asioita ja muistuu vanhoja mieleen. S32*

Das Lernen neuer Wörter und auch das Wiederholen schon gelernter aber entfallener Grammatiksachen ist sehr herausfordernd und auch ziemlich schwierig, wenn man älter ist. Aber andererseits ist es schön zu bemerken, dass man noch neue Sachverhalte lernt und die alten noch ins Gedächtnis kommen.

(68)

*Mitä tulee saksankielen opiskeluun seniori-iässä (tarkoittanee 60+), luulen, että aika vähän oppii kokonaan uutta. Mutta silloin palautuu mieleen asioita, jotka on joskus osannut, vaikkei itse sitä tiedostaisikaan. S15*

Was das Lernen der deutschen Sprache im Seniorenalter (bedeutet wahrscheinlich 60+) angeht, glaube ich, dass man ziemlich wenig ganz neue Sachverhalte lernt. Aber dann kommen solche ins Gedächtnis, die man irgendwann gekonnt hat, obwohl man sich selbst dessen nicht bewusst ist.

Der Gesamteindruck über die Vorstellungen der Informanten zu ihrer Lernfähigkeit im Seniorenalter ist positiv. Fast alle glaubten, dass sie noch neue Sachverhalte lernen können oder zumindest die alten aufrechterhalten. Das Lernen fordert vielleicht mehr als in der Jugend, aber die Informanten akzeptierten dies und waren bereit, sich mehr Mühe zu geben. Auch die allgemeinen Vorstellungen über die Lernfähigkeit beeinflussen die Motivation. Wie schon oben erwähnt, trafen einige Informanten auch Aussagen über ihre allgemeine Fremdsprachenlernfähigkeit. Diese fällt unterschiedlich aus: Einige fühlten, dass sie nicht begabt für das Lernen von Fremdsprachen sind (Beispiele 69 und 70) und andere, dass das es ihnen immer leicht gefallen ist (Beispiel 71).

(69)

*En ole lahjakas kielissä, joten saksankin olen unohtanut, jos sitä koskaan olen osannutkaan. S42*

Ich bin nicht begabt in den Sprachen, weshalb ich auch die deutsche Sprache vergessen habe, sofern ich sie jemals konnte.

(70)

*Yleensäkin „kielipääni“ on varsin keskinkertainen. S55*

Überhaupt ist mein „Sprachtalent“ recht mittelmäßig.

(71)

*Kielten opiskelu on ollut minulle jo kouluajoista mieluista ja mielenkiintoista. S32*

Das Sprachenlernen ist schon seit der Schulzeit angenehm und interessant für mich gewesen.

Diese unterschiedlichen Einschätzungen der eigenen Begabung können die Motivation beeinflussen. Alle Einschätzungen, auch die, die nur das Lernen im Seniorenalter betreffen, können zu den Selbstkonzepten gezählt werden. Nach Kleppin (2002, 2003b) und Dörnyei (1994, 2005) haben diese Vorstellungen eine Rolle beim Lernen (s. Kap. 4.3.1, 5.2.2 und 4.2). Ihrer Meinung nach sind die Selbstkonzepte lernerintern oder liegen auf dem lernerbezogenen Niveau. Nach Dörnyei (2005) sind die Selbstkonzepte wichtig in der präaktionalen Phase. Das heißt, dass es schwierig ist, diese Selbstkonzepte zu beeinflussen. Es sei wichtig, dass sich die Lerner darüber bewusst sind, was sie selbst über ihre eigenen Fähigkeiten denken. Wenn z. B. in der Schule der Lerner ein falsches, negatives Bild über seine Fähigkeiten bekommen habe, könne das die Motivation im Seniorenalter senken. Es ist auch möglich, solche Vorstellungen als Attributionen zu benutzen (s. Kap. 4.3.1). Man kann schlechte Lernresultate mit Hilfe fehlender Begabung erklären, obwohl die Ursache für die Resultate eigentlich irgendwo anders liegt.

In dieser Untersuchung hatten die meisten Informanten jedoch sehr positive Vorstellungen über ihre eigenen Fähigkeiten. Sie glaubten, dass sie noch lernen oder wenigstens ihre Sprachfertigkeiten aufrechterhalten können. Viele sind auch bereit, sich Mühe zu geben, um die deutsche Sprache besser beherrschen zu lernen. Einige haben nicht genug Zeit oder das Sprachenlernen ist nur ein Hobby von vielen, aber auch sie sind gewissenhafte Lerner. Die Betrachtung der Aktivität der Senioren und der Vorstellungen, die sie über ihre Lernfähigkeit haben, deutet an, dass die Selbstkonzepte der Senioren ihre Motivation nicht vermindern, weil sie ziemlich positiv sind. Dieses Ergebnis ist konform mit den Ergebnissen von Berndt (2003b) (s. Kap. 5.2.2).

#### **7.4 Der Unterricht**

Der Unterricht sollte natürlich den Erwartungen der Senioren möglichst gut entsprechen. Jeder Lerner hat jedoch unterschiedliche Ziele und Erwartungen und deswegen kann angenommen werden, dass nicht alle mit dem Unterricht zufrieden sind. Nach Berndt (2003b) gibt es einige Themen, die die Senioren besonders interessant und passend finden und sie bevorzugen auch eine bestimmte Methode (s. Kap. 5.2.5). Hier

wird betrachtet, ob die gleichen Themen und Methoden auch von den Informanten dieser Untersuchung als passend empfunden wurden. Auch die allgemeine Atmosphäre und die Hoffnungen der Senioren werden geäußert.

Wie schon früher erwähnt war die Grammatik während der Schulzeit der Senioren sehr wichtig (s. Kap. 7.1). Sie sind gewöhnt an die Grammatik-Übersetzungsmethode, die früher im Unterricht eine zentrale Rolle spielte. Heutzutage werden andere Dinge im Unterricht betont, z. B. das Sprechen und Kulturkompetenz. Die meisten Informanten finden die Grammatik nach wie vor wichtig, bevorzugen aber eine neuere Methode. Im Beispiel (72) wird aber das Fehlen von gründlichem Grammatikunterricht auch kritisiert, wenn auch nicht besonders stark. In den Beispielen (73), (74) und (75) berichten die Informanten, dass sie die deutsche Kultur kennen lernen und die Sprache sowohl verstehen als auch sprechen können wollen. Wie schon in der Studie von Berndt (2003b), wird auch in dieser Untersuchung lebendiger Unterricht für gut befunden (s. Kap. 5.2.5).

(72)

*Kieliopin opetus pitäisi olla perusteellisempaa. Palapeliä ei voi rakentaa ellei ole kaikkia osia. Koen saksan opiskelun ikään kuin palapelin kokoamiseksi. S43*

Der Grammatikunterricht sollte gründlicher sein. Man kann ein Puzzle nicht zusammensetzen, wenn man nicht alle Stücke hat. Für mich ist das Deutschlernen wie das Zusammensetzen eines Puzzles.

(73)

*Itselleni on tärkeää tavallisen arkielämän ja tavanomaiseen kanssakäymiseen ja matkailuun liittyvän sanaston ja keskustelun omaksuminen. Tässä kuuntelutehtävät ovat olleet minulle tärkeitä, samoin eril. keskustelut parin tai pienryhmän ja koko ryhmänkin (pieni ryhmä) kanssa. S30*

Für mich selbst sind der Wortschatz und das Gespräch des normalen Alltagslebens und gewöhnlichen Umgangs sowie Reisens wichtig. Deswegen sind Hörverständnisübungen für mich wichtig gewesen, wie auch unterschiedliche Gespräche mit dem Partner oder in der Kleingruppe und auch mit der ganzen Gruppe (kleine Gruppe).

(74)

*Mielestäni tuntuu erittäin hyvältä ja mukavalta tuntuu, kun opettajamme kertoo saksalaisesta elämäntavasta, kulttuurista ja ruoasta. Se lisää mielenkiintoa ja antaa tavallaan kokonaisvaltaisen kuvan kieleen. S39*

Ich finde es schön, wenn unser Lehrer über die deutsche Lebensweise, Kultur und das deutsche Essen erzählt. Es erhöht das Interesse und gibt auf seine Weise ein holistischeres Bild über die Sprache.

(75)

*Vanhemmalla iällä kaipaa kielen käyttöä: keskusteluharjoituksia, elävän kielenkuuntelemista ja mielipiteiden vaihtoa ao. kielellä. S17*

Im reiferen Alter sehnt man sich nach der Verwendung der Sprache: Gesprächsübungen, Hören der lebendigen Sprache und Meinungsaustausch in der betreffenden Sprache.

Obwohl sich die Unterrichtsmethoden geändert haben, lernt man auch heutzutage Grammatik und übersetzt Texte. Wenn der Unterricht nicht nur aus diesen Teilen besteht, akzeptieren die meisten Informanten sie. Wenn sich der Unterricht allerdings stark auf Grammatik und Übersetzung konzentriert, finden die Informanten ihn nicht zufrieden stellend, was in den Beispielen (76) und (77) deutlich wird. In der Studie von Berndt (2003b) wurde die Grammatik-Übersetzungs-Methode mehr respektiert als in dieser Untersuchung (s. Kap. 7.1).

(76)

*Itse haluaisin, että tunnit painottuisivat puhumiseen ja kuulemisen ymmärtämiseen. [...] Mielestäni tekstejä voi kääntää kotona, mutta yksin on vähän vaikea keskustella. S56*

Ich wünschte, dass sich die Lektionen auf das Sprechen und Hörverständnis konzentrierten. [...] Meiner Meinung nach kann man Texte zu Hause übersetzen, aber es ist ein bisschen schwierig allein zu diskutieren.

(77)

Sie versucht natürlich den Grammatik mir beizubringen, aber ich finde es nicht so notwendig mit einer preussischen Genauigkeit diese Sachen zu lernen. Das Sprechen, mit Leuten umzugehen, ist auch wenn man nicht so richtig spricht das Wichtigste. S44 (S44 hat auf Deutsch geschrieben)

Wenn man an die Bedeutung der Grammatik und Übersetzungen und anderer Inhalte denkt, muss man berücksichtigen, dass das Ziel der Informanten eine Rolle spielt. Wenn man praktische Ziele hat, sind das Sprechen und das Hörverständnis wahrscheinlich wichtig. Wenn man seine Sprachkenntnis, die man in der Schule erworben hat, aufrechterhalten will, sind Wiederholung der Grammatik und Übersetzungsübungen geeignet. Beide Ziele werden in dieser Untersuchung genannt (s. Kap. 7.2) und deswegen ist es natürlich, dass sich auch hier die Meinungen voneinander unterscheiden. Es ist auch möglich, dass einige Informanten die Grammatik so gut beherrschen, dass sie den Grammatikunterricht als unnötig betrachten. Wenn man die Grammatik in der Schule oder irgendwo anders nicht gelernt hat oder wenn man sich mehr für die Sprache an sich interessiert, braucht man auch Grammatikunterricht.

Die Informanten berichteten auch ein wenig über Prüfungen und Hausaufgaben. Offenbar gibt es nicht in allen Kursen Prüfungen, weil nur einige Informanten sie erwähnten. Es ist anzunehmen, dass die Lehrer in Gesprächskursen keine Prüfungen

organisieren. Sowie sie organisiert werden, scheinen Prüfungen im Allgemeinen kein Problem zu sein. Einige hatten welche, wie der Informant im Beispiel (78), und kritisierten das nicht und die anderen hatten keine, aber auch sie waren offenbar mit der Situation zufrieden. Die meisten erwähnten die Hausaufgaben, auch die, die einen Gesprächskurs besuchten. Im Allgemeinen akzeptierten die Informanten die Hausaufgaben. Einige äußerten aber auch Wünsche zum Inhalt. Einige Informanten, wie z. B. im Beispiel (79), fanden es gut, dass man sich zu Hause über das nächste Thema Gedanken machen kann. Im Beispiel (80) betonte der Informant, dass die Hausaufgaben nicht zu schwierig sein dürfen.

(78)

*Kotitehtäviä on ollut aika paljon ja esim. sanastosyistä se on joskus aika työlästä. Kirjallinen testi on ollut kaksi kertaa vuodessa ja niistä olen saanut hyvät numerot, suullisesta testistä tuskin olisin selvinnyt. S1*

Hausaufgaben hatten wir ziemlich viel auf und das ist z. B. wegen des Wortschatzes manchmal ziemlich beschwerlich. Eine schriftliche Prüfung hatten wir zwei Mal pro Jahr und ich habe in beiden gute Noten bekommen, mündliche Prüfungen hätte ich kaum bestanden.

(79)

*Edelleen on ollut aina ratkaisevaa se miten opettajat ovat valmistaneet oppimateriaalia seuraaville tunneille ja minkälaisia kotitehtäviä on saatu. Parasta on se että näitä läksyjä ei varsinaisesti kuulustella, vaan tehdyn perusteella opettaja saa aikaiseksi vapaa ajatusten vaihdon. S33*

Außerdem ist immer entscheidend gewesen wie die Lehrer das Material für die nächsten Stunden vorbereitet haben und was für Hausaufgaben wir bekommen haben. Das Beste ist, dass diese Hausaufgaben eigentlich nicht abgefragt werden, sondern der Lehrer auf Grund der gemachten Aufgaben einen freien Gedankenaustausch initiieren kann.

(80)

*„Kotiläksyksi“ ei saisi antaa liian vaikeita ja laajoja tekstejä, joiden selvittämiseen eivät riitä normaalit suursanakirjat, vaan täytyy turvautua Duden'iin kirjastoissa. S12*

Als „Hausaufgabe“ dürfte man nicht zu schwierige und umfassende Texte aufgeben, für die normale Großwörterbücher nicht ausreichen und man einen Duden aus der Bibliothek braucht.

Wie schon früher erwähnt, wollten nicht alle Informanten so viel Zeit und Energie in das Deutschlernen investieren. Dies hängt mit dem anderen Wunsch der Informanten zusammen, der in den Beispielen (81), (82), (83) und (84) deutlich wird: Die Informanten möchten, dass der Unterricht Spaß macht. Er darf nicht zu ernsthaft oder anspruchsvoll sein.

(81)

*Tässä iässä en haluaisi omaksua sitä mielikuvaa, että istuisin koulun penkillä. Tuntuu jollain tavalla alentavalta, jos on luettava läksyjä tai täytettävä ruudukkoja jostain kirjasta. S15*

In diesem Alter möchte ich nicht den Eindruck haben, dass ich in der Schule sitze. Ich empfinde es irgendwie als erniedrigend, wenn man Hausaufgaben machen oder Kästchen in einem Buch ausfüllen muss.

(82)

*Rauhallinen tahti on eduksi. S14*

Ein ruhiges Tempo ist von Vorteil.

(83)

*Eikä haittaa ollenkaan se, että keskustelu rönsyilee ja opettaja huomaa tunniksi valitsemansa aiheen karanneen ties minne. S23*

Und es ist überhaupt kein Problem, dass die Diskussion vom Hundertsten ins Tausendste kommt und der Lehrer bemerkt, dass sich sein für die Stunde ausgewähltes Thema verflüchtigt hat.

(84)

*Tässä yhteydessä painotan, aikuisopiskelijan motiivin kannalta, opiskelun hauskuutta. S29*

In diesem Zusammenhang betone ich, in Bezug auf die Motive erwachsener Lerner, das Lernen Spaß machen sollte.

Aus allen diesen Kommentaren kann man erkennen, dass sich der Unterricht für Senioren von dem in der Schule unterscheiden sollte. Sowohl die Ziele als auch die Rolle des Deutschlernens im Seniorenalter sind andere als in der Jugend und das sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Das Deutschlernen ist freiwillig und sollte einen positiven Inhalt in das Leben bringen. Stress und Angst gehören nicht in einen Unterricht für Senioren, auch wenn der Unterricht nicht unterfordernd sein sollte, wie das Beispiel (85) zeigt.

(85)

*Seniори-ikäiset ovat edelleen täysijärkisiä ja oppimiskykyisiä, joten opetuksen pitäisi olla täysipainoista. S43*

Die Senioren sind noch zurechnungsfähig und lernfähig, weshalb der Unterricht anspruchsvoll sein sollte.

Was man in den Kursen macht, gefiel den meisten Informanten. Der Unterricht enthielt z. B. Sprechen, Übersetzen, Lesen, Wiederholung der Grammatik, Übungen und kleine Vorträge der Lerner. Auch Lernen außerhalb des Klassenzimmers ist natürlich möglich, wie die Informanten in den Beispielen (86) und (87) beschreiben. Ein Informant hatte schon zwei Reisen in deutschsprachige Länder mit seiner Deutschgruppe gemacht und mehrere Informanten erwähnten, dass sie zusammen ins Kino gegangen sind, wenn deutsche Filme liefen. Daraus kann man schlussfolgern, dass der Unterricht vielseitig sein sollte. In den Beispielen (88) und (89) kommt eine Übungsform vor, die jedoch in einigen Antworten als unerwünscht angesehen wird: Paar- und Gruppenübungen sind

nicht für alle Informanten geeignet, weil sie sie als gekünstelte und nicht so nützliche Situationen betrachten.

(86)

*Yhteinen joululounas on ollut myös mukava kokemus. S4*

Das gemeinsame Weihnachtsessen ist auch ein angenehmes Erlebnis gewesen.

(87)

*Olemmehan opettajamme johdolla käyneet myös katsomassa saksankieliset elokuvat: mm. Perikato ja Good bye Lenin. S3*

Wir haben ja auch unter Leitung des Lehrers deutschsprachige Filme angesehen: u. a. Der Untergang und Good bye Lenin.

(88)

*Käännämme tekstiä saksasta suomeksi ja usein lehtikirjoituksia saksaksi. [...] Erinomainen asia on, että hän ei harrasta meille ”ryhmätyötä”, olemmehan keskustelukurssi ja ryhmä jo sinänsä. Itse inhoan ryhmätyötä. S34*

Wir übersetzen Texte aus dem Deutschen ins Finnische und oft Zeitungsartikel ins Deutsche. [...] Es ist eine erstklassige Sache, dass er keine „Gruppenarbeit“ mit uns macht, wir sind ja ein Gesprächskurs und eine Gruppe schon an sich. Ich selbst verabscheue Gruppenarbeit.

(89)

*Kahdenkeskisiä harjoituksia olen joskus aikaisemmin joutunut tekemään ja niitä inhoan: Valitkaa pari ja keskustelkaa tästä ja tästä aiheesta! Tunnen heti suurta epävarmuutta. Keskustelun pitäisi syntyä jotenkin luonnostaan eikä käskien. Ihmiset valitsevat vielä usein luokassa saman istumapaikan, johon ovat tottuneet. Silloin pariksikin joutuu aina sama, yhtä epävarmaksi mennyt kaveri, eikä edistystä tapahdu. S6*

Ich musste irgendwann mal früher Paarübungen machen und ich verabscheue sie: Wählt ein Paar und diskutiert über dieses und dieses Thema! Ich fühle sofort große Unsicherheit. Die Diskussion sollte irgendwie natürlich beginnen und nicht auf Anordnung. Die Leute wählen oft in der Klasse noch den gleichen Sitzplatz, an den sie gewöhnt sind. Dann ist der Partner immer der gleiche, ein genauso verunsicherter Typ, und keine Fortschritte werden gemacht.

Der Unterricht sollte die Senioren aktivieren und zum Lernen anspornen. Die Senioren erwarten keine speziellen Ereignisse, sondern nur vielseitigen und lockeren Unterricht. Ob man übersetzt, diskutiert oder Übungen macht, ist nicht so wichtig wie die Inhalte und die Atmosphäre. In den Beispielen (90), (91), (92) und (93) wird die herrschende Meinung geäußert: Die Themen sollten aktuell und vielseitig sein. Die Informanten interessierten sich vor allem für Kultur, Geschichte und Politik.

(90)

*Keskusteluaiheet ovat olleet vaihtelevia, esim. ajankohtaiset aiheet ja tapahtumat Saksassa ja Suomessa, politiikasta kirjallisuuteen, runoudesta kielioppiin jne. S5*

Die Gesprächsthemen waren abwechslungsreich, z. B. aktuelle Themen und Ereignisse in Deutschland und Finnland, von Politik bis zu Literatur, von Dichtung zu Grammatik und so weiter.

(91)

*Meillä on hyvin miellyttävä opettaja, syntyperäinen saksalainen rouva, joka jaksaa aina etsiä internetistä uusia ajankohtaisia aiheita, joita sitten monistaa meille kotitehtäviksi, ja sitten niitä tunnilla käsitellään, ellei satu viikon aikana tapahtumaan jotakin oikein raflaavaa, joka menee annetun aiheen edelle, (esim. paavin kuolema). S8*

Wir haben eine sehr nette Lehrerin, eine deutsche Frau, die uns immer neue aktuelle Themen aus dem Internet sucht und sie für uns kopiert als Hausaufgaben, und dann behandeln wir sie in der Stunde, wenn nicht etwas Bedeutendes während der Woche passiert ist, das das vorgegebene Thema übertrifft, (z. B. der Tod der Papst).

(92)

*Mitä sitten kokemaani opetukseen tulee niin eniten on kiinnostanut historia, niin varhainen kuin etenkin viime vuosikymmenien tapahtumat. [...] Ja sitten kulttuurihistoria, suuret kirjailijat ja filosofit– heihin on ollut ilo tutustua. S27*

Was meine Unterrichtserfahrungen betrifft, hat mich am meisten die Geschichte interessiert, sowohl die frühe als auch vor allem die Ereignisse der letzten Jahrzehnte. [...] Und dann Kulturgeschichte, große Schriftsteller und Philosophen – es ist eine Freude gewesen, sie kennen zu lernen.

(93)

*Aiheet rönsyilevät niin, että kaikki elämän osa-alueet tulevat varmasti käsitellyiksi vuoden mittaan. S38*

Die Themen verzweigen sich so, dass alle Bereiche des Lebens sicher während des Jahres behandelt werden.

Die Senioren sind also nicht wählerisch, wenn es um die Themenwahl geht. Sie finden fast alle Themen interessant und eine Ursache dafür könnte sein, dass sie während des Lebens viele Erfahrungen gesammelt haben und deswegen über unterschiedlichste Themen diskutieren können. Teilweise haben sie wahrscheinlich ganz ähnliche Erfahrungen gemacht und das beeinflusst auch die Gesprächsbereitschaft. Alle diskutieren gern über aktuelle Themen, der Deutschkurs bietet also die Möglichkeit, die Ereignisse der Gegenwart zu diskutieren. Die Rolle des Arbeitsplatzes als Diskussionsforum wird im Seniorenalter wenigstens teilweise durch den Deutschkurs ersetzt. Wenn die Themen abwechslungsreich sind, können alle Lerner neue Sachverhalte lernen, aber auch ihr eigenes Wissen und ihre Meinungen äußern. Die Themen, die in dieser Untersuchung als interessant erachtet wurden, sind fast die gleichen, wie die Themen in der Studie von Berndt (2003b) (s. Kap. 5.2.5).

Kleppin (2002) kategorisiert den Unterricht als einen lernerexternen Faktor, der die Motivation beeinflusst. Auch Dörnyei (1994, 2002, 2005) betont die Bedeutung des



Unterrichts für die Lernmotivation. In motivierendem Unterricht sind die Themen nach Dörnyei (2002) abwechslungsreich und authentisch, sie sollten auch relevant für die Lerner sein. Diese Bedingung erfüllen die von den Informanten besuchten Kurse (s. Kap. 4.3.2). Im Modell von Dörnyei (2005) hat der Unterricht eine aufrechterhaltende Wirkung auf die Motivation, das heißt er gehört zur aktionalen Phase. (s. Kap. 4.2). Das bedeutet, dass der Lerner trotz günstiger Ausgangsmotivation demotiviert werden kann, wenn der Unterricht nicht seinen Erwartungen entspricht. Deswegen ist es wichtig, dass der Lehrer weiß, was für einen Unterricht die Senioren erwarten und welche Interessen sie haben. Also der Unterricht ist eigentlich ein lernerexterner Faktor, aber um den Unterricht befriedigend gestalten zu können, muss der Lehrer schon ziemlich viel über die Lerner wissen.

## 7.5 Der Lehrer

Schon mehrmals in dieser Arbeit ist die Bedeutung des Lehrers für die Motivation der Lerner angesprochen worden (s. Kap. 4.1, 4.3.1, 4.3.2, 5.2.8). Nur fünf der Informanten erwähnten den Lehrer nicht in ihrer Antwort. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass der Lehrer wichtig für das Lernen der Informanten ist. Sie haben deutliche Meinungen über und Erwartungen an den Lehrer und betrachten ihn als einen entscheidenden Faktor beim Lernen. Er kann das Lernen behindern oder die Lerner motivieren. Die Sprach- und Kulturkenntnis des Lehrers beeinflusst nach Auskunft der Informanten die Qualität des Unterrichts. Diese Meinung wird auch in den Beispielen (94), (95) und (96) deutlich.

(94)

*Opettajan persoona on erittäin vaikuttava, keskustelun oppimisessa myös opettajan syntyperäisyys tai pitkään ko. maassa eläminen auttaa suuresti kielen tартumista takaraivoon! S31*

Die Persönlichkeit des Lehrers ist sehr bedeutend, beim Erwerb von Gesprächsfertigkeiten unterstützt auch die muttersprachliche Herkunft des Lehrers oder sein langer Aufenthalt im fraglichen Land das Behalten der Sprache im Hinterkopf!

(95)

*Opettajan merkitys on ratkaiseva: hän puhuu selvästi ja elävästi äidinkieltään ja keksii vaihtelevia teemoja ryhmällemme. S37*

Die Bedeutung des Lehrers ist entscheidend: Er spricht deutlich und lebendig seine Muttersprache und findet abwechslungsreiche Themen für unsere Gruppe.

(96)

*Onnellinen ryhmä, jos opettajan äidinkieli on opetettava kieli. S13*

Eine glückliche Gruppe, wenn die Muttersprache des Lehrers die Zielsprache ist.

Obwohl die meisten Lerner denken, dass ein Muttersprachler der beste Lehrer ist, reicht die muttersprachliche Kompetenz der Lehrer nicht aus. Sie kann sogar ein Problem sein, wenn nämlich der Lehrer das Niveau der Sprachfertigkeiten der Lerner nicht berücksichtigt, was der Fall im Beispiel (97) ist.

(97)

*Tämä opettaja on ollut vaativa, ystävällinen ja asiallinen, mutta en ole oppinut ymmärtämään riittävästi, koska hän puhuu minun (ja mieheni) mielestä liian nopeasti niin kuin äidinkieltä puhutaan. Joskus olemme pyytäneet hitaampaa puhumista ja opettaja on muistanut sen parilla kerralla. S1*

Dieser Lehrer ist anspruchsvoll, freundlich und sachlich gewesen, aber ich habe nicht genug zu verstehen gelernt, weil ich (und mein Mann) der Meinung sind, dass er zu schnell spricht, wie man eben seine Muttersprache spricht. Ab und zu haben wir ihn gebeten langsamer zu sprechen und er sich hat ein paar Mal daran erinnert.

Oft wird der muttersprachliche Lehrer jedoch als ein Vorteil angesehen. Er kennt die deutsche Kultur am besten und kann auch die Kulturunterschiede hervorheben. Auch die Aussprache des muttersprachlichen Lehrers gefällt den Lernern. Aber wie schon das vorige Zitat deutlich macht, reicht die muttersprachliche Kompetenz des Lehrers allein nicht aus um ein guter Lehrer zu sein. Er muss die Lerner und ihre Sprachfertigkeiten kennen und sie auch im Unterricht berücksichtigen, wie auch die Informanten in den Beispielen (98), (99) und (100) berichten. Dies ermöglicht es den Lernern positive Erfahrungen zu sammeln und unterstützt damit das Lernen. Wenn der Unterricht zu schwierig oder zu leicht ist, wird die Motivation schwächer.

(98)

*Usein opettaja osaa tehdä kysymykset opiskelijan taitojen mukaan, silloin tulee onnistumisen tunne, kun osaa vastata oikein. Opettajan persoonallinen opetustaito on tärkeä oppimisessa ja ennen kaikkea motivoitumisessa. S42*

Oft kann der Lehrer die Fragen den Fähigkeiten des Lerners entsprechend stellen, dann bekommt man das Gefühl eines Erfolgserlebnisses, wenn man richtig antworten kann. Das persönliche Können des Lehrers ist wichtig für das Lernen und vor allem für die Motivierung.

(99)

*Saksan kielen opiskelussa opettajan merkitys on suuri. Ei riitä, että opettaja osaa itse puhua saksaa hyvin. Hänen täytyy oivaltaa oppilaitten taso ja opettaa asiat. S43*

Für das Lernen der deutschen Sprache hat der Lehrer eine große Bedeutung. Es reicht nicht, dass der Lehrer selbst gut Deutsch sprechen kann. Er muss auch das Niveau der Lerner begreifen und die Sachverhalte unterrichten.

(100)

*Opettajalla on siten vissi rooli oppimisessa. On erinomaisen tärkeää, että hän osaa laskeutua jalustaltaan "minä tiedän kaiken" sille tasolle mitä kulloinkin ryhmä edustaa. S26*

Der Lehrer hat eine bedeutende Rolle für das Lernen. Es ist besonders wichtig, dass er von seinem „ich weiß alles“-Podest auf das Niveau der jeweiligen Gruppe herabsteigen kann.

Der Lehrer muss also auch pädagogische Kenntnisse haben, um die Sachverhalte verständlich unterrichten zu können. Die Informanten meinten, dass ein qualifizierter Lehrer Organisationstalent hat und exakt ist. Die Informanten beschrieben auch einen guten Lehrer. Wie oben erwähnt, halten die Senioren es für wichtig, dass der Unterricht Spaß macht. In den Beispielen (101), (102), (103) und (104) berichten die Informanten, dass der Lehrer eine bedeutende Rolle für die Schaffung eines angenehmen Unterrichtsklimas hat.

(101)

*Tekijöistä tärkein on opettaja, hänestä riippuu paljon. Hän luo ryhmän hengen ja ilmapiirin. Miten innostunut hän on ja miten laajat ovat hänen yleistietonsa sekä miten hyvin hän seuraa päivän tapahtumia Suomessa ja muuallakin, vaikuttavat siihen miten laajalaisesti hän pystyy ohjailemaan keskustelua ryhmässä. S12*

Der wichtigste von allen Faktoren ist der Lehrer, von ihm hängt viel ab. Er schafft den Geist und die Atmosphäre in der Gruppe. Wie begeistert er ist, wie gut sein Allgemeinwissen ist und wie gut er die aktuellen Tagesgeschehen sowohl in Finnland als auch woanders verfolgt, hat Einfluss darauf, wie weit er die Konversation in der Gruppe steuern kann.

(102)

*Opettajallamme on sopivasti huumoria, mutta on samalla tiukka, joten tulee tehtyä aika paljon kotitehtäviä pärjätäkseeni. S22*

Unser Lehrer ist angemessen humorvoll, aber gleichzeitig auch streng, so dass ich ziemlich viele Hausaufgaben mache, um mitzuhalten.

(103)

*Kun tämän hetkinen opettajamme, jo useita vuosia meitäkin opettanut, on erittäin vilkas, aktiivinen ja spontaani sekä näkee vaivaa ja osallistuu itse vilkkaaseen keskusteluun, on keskustelupiirimme muodostunut suorastaan sosiaaliseksi tapahtumaksi. Sitä oikein odottaa joka viikko. S23*

Weil unser jetziger Lehrer, der uns schon jahrelang unterrichtet hat, sehr lebhaft, aktiv und spontan ist und sich auch Mühe gibt und an der regen Konversation teilnimmt, ist unsere Gesprächsrunde eigentlich ein soziales Ereignis geworden. Man wartet wirklich jede Woche auf sie.

(104)

*Parasta oppimisessa ja opiskelussa on kuitenkin opettajamme, joka on syntyperäinen saksalainen ja erittäin motivoitunut ja monipuolinen opettaja. S32*

Das Beste am Lernen ist jedoch unser Lehrer, der ein geborener Deutscher und ein sehr motivierter und vielseitiger Lehrer ist.

Der Lehrer muss also selbst motiviert und aktiv sein, um auch die Lerner motivieren zu können. Humor und Spontaneität lockern den Unterricht auf und machen ihn interessant. Der Lehrer kann sogar das Beste am Lernen der Fremdsprache sein. Die Bedeutung des Lehrers wird auch deutlich, wenn man die früheren Erfahrungen der Informanten betrachtet. Fast alle erinnern sich an den Lehrer und einige drückten direkt aus, dass er ihr Interesse an den Fremdsprachen geweckt hat (s. Kap. 7.1). Obwohl der Unterricht nach den Informanten in lockerer Atmosphäre stattfinden sollte, wollen sie sich auch entwickeln. Deswegen ist es wichtig, dass der Lehrer auch Feedback gibt und die Lerninhalte deutlich erklärt, wie die Informanten in den Beispielen (105), (106) und (107) beschreiben.

(105)

*Opettaja antaa sopivasti myönteistä palautetta. S47*

Der Lehrer gibt angemessen positives Feedback.

(106)

*Minusta on muuten hyvä, että opettaja korjaa virheitä puheessa.*

*Useathan ei sitä tee, eikä tietysti kaikki sitäkään kestä. S54*

Ich finde es übrigens gut, dass der Lehrer Fehler im Gespräch korrigiert. Manche machen das ja nicht und natürlich halten alle das auch nicht aus.

(107)

*Hänen pitää olla kannustava, mutta suon hänelle myös hipun „inkvisiittorin“ lahjoja. Itse pidän tärkeänä sitä, että opettaja perustelee (kielioppi) ”mitä se on”. S26*

Er muss unterstützend sein, aber ich gönne ihm auch ein wenig von der Begabung eines „Inquisitors“. Selbst finde ich es wichtig, dass der Lehrer begründet (die Grammatik) „was das ist“.

Besonders positives Feedback wird als wichtig betrachtet, weil es der Aufrechterhaltung der Motivation dient. Der Lehrer muss also „locker“ und kreativ sein, Feedback geben und die Situation beherrschen. Nach den Informanten ist der Lehrer verantwortlich für das Gelingen des Unterrichts und hat einen großen Einfluss auf die Motivation der Lerner. Der Lehrer muss unbedingt verstehen, was für einen Unterricht die Senioren erwarten. Am besten finden die Lehrer dies heraus, wenn sie die Senioren über ihre Erwartungen und Wünsche befragen. Im Beispiel (108) wird ein üblicher Wunsch der Senioren geäußert: Der Lehrer sollte sie als Individuen betrachten und nicht als eine heterogene Gruppe.

(108)

*Hän pystyy ottamaan opiskelijat yksilöinä. S42*

Er betrachtet die Lerner als Individuen.

In dem Modell von Dörnyei und Ottó (2005) wird ebenfalls die Bedeutung des Lehrers für die Aufrechterhaltung der Motivation konstatiert (s. Kap. 4.2). Auch in der Motivationskonzeption von Dörnyei (1994) wird der Lehrer als eine bedeutende Komponente erwähnt (s. Kap. 4.2). Nach Dörnyei (1994) und Berndt (2003b) sollte der Lehrer ein Vorbild für die Lerner sein und in vorliegender Untersuchung wird der Lehrer in den meisten Fällen als ein Vorbild angesehen (s. Kap. 4.2 und 5.2.8). Weiterhin wiesen die Informanten auf die Bedeutung des Feedbacks hin, genauso wie Dörnyei (1994) (s. Kap. 4.2). Nach Kleppin (2002) bemerken die Lerner die Einstellung des Lehrers seiner Arbeit gegenüber, was auch in dieser Arbeit bestätigt wird (s. Kap. 4.3.2). Die Informanten kommentierten Begeisterung und Aktivität des Lehrers und meinten, dass ein motivierter Lehrer ein guter Lehrer ist. In der Studie von Berndt (2003b) und in dieser Untersuchung gibt es viele Ähnlichkeiten, was den Lehrer betrifft (s. Kap. 5.2.8). Auch in dieser Arbeit wurde der muttersprachliche Lehrer bevorzugt und die Motivation des Lehrers als bedeutend angesehen während Stützfragen und ein langsames Tempo jedoch nicht für wichtig befunden wurden. Einige Informanten erwähnten, dass sie gern viel wiederholen, aber das Tempo wurde nicht angesprochen. Daraus kann man schließen, dass die Lehrer verstanden haben, was für ein Tempo den Senioren gerecht wird.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Lehrer ein sehr wichtiger Faktor für die Lernmotivation der Senioren ist, das Lehrermotiv also stark ist (s. Kap. 4.3.1). Man kann das jedoch nicht über ein starkes Anschlussmotiv erklären, weil die Informanten dem Lehrer nicht gefallen möchten (s. Kap. 4.2). Der Lehrer sollte nach Meinung der Informanten umgekehrt die Wünsche der Lerner berücksichtigen, und so geht es eigentlich fast um die Umkehrung des Anschlussmotivs. Wenn man das Gesamtbild aller Antworten betrachtet, findet man heraus, dass die Senioren sehr zufrieden mit ihren Lehrern sind.

## **7.6 Die Gruppe**

Wie schon im Kapitel 7.2 erwähnt, hat das Fremdsprachenlernen im Seniorenalter eine soziale Bedeutung. Die Senioren, genau wie der Informant im Beispiel (109), möchten sich mit gleichgesinnten Menschen abgeben, was der Besuch eines Deutschkurses ermöglicht. Die Bedeutung der Gruppe für die Lernmotivation ist nach den Informanten groß, was auch im Beispiel (110) genannt wurde. In den meisten Fällen unterstützt die

Gruppe die Motivation, aber es gibt auch gegensätzliche Fälle (s. Beispiele 126, 127 und 128).

(109)

*Opiskelun myötä olen löytänyt ensiarvoisen tärkeitä samanhenkisiä ystäviä. S4*

Mit dem Lernen habe ich äußerst wichtige gleich gesinnte Freunde gefunden.

(110)

*Olen nyt toista vuotta samassa ryhmässä ja motivaatio onkin kiinni myöskin muista ryhmän jäsenistä, eli meillä on hauskaa yhdessä. S32*

Dieses ist jetzt mein zweites Jahr in der gleichen Gruppe und die Motivation hängt auch von den anderen Mitgliedern der Gruppe ab, das heißt wir haben Spaß zusammen.

Es gibt mehrere Faktoren in dieser Kategorie, die die Motivation beeinflussen. Ein Faktor ist die Altershomogenität der Gruppe. In einigen Gruppen sind alle Lerner Senioren, also die Gruppen sind sehr homogen in Bezug auf das Alter, und in anderen gibt es auch jüngere Lerner, diese Gruppen sind also altersheterogen. Was für eine Gruppe ein Lerner bevorzugt, ist sehr persönlich, wie viele Faktoren der Motivation. In den Beispielen (111), (112) und (113) betrachten die Informanten altersheterogene Gruppen als positiv und im Beispiel (114) ist der Informant der Meinung, dass eine altershomogene Gruppe ideal ist.

(111)

*Kanssaopiskelijat ovat olleet erilaisia ja eri ikäisiä ja rikastuttavat keskustelua omilla mielipiteillään ja kokemuksillaan. Monet heistä ovat tulleet tutuiksi useiden vuosien takaa. S5*

Die Mitlerner sind unterschiedlich und verschiedenartig und bereichern die Konversation mit ihren Meinungen und Erfahrungen. Viele von ihnen sind mit den Jahren bekannt miteinander geworden.

(112)

*Ryhmläiset ovat kiinnostavia ihmisiä, ystävällisiä ja hyväntahtoisia. Ikäerot eivät haittaa. Huumoriakin löytyy. S16*

Die Lerner in der Gruppe sind interessante Menschen, freundlich und gutwillig. Die Altersunterschiede machen nichts. Es gibt auch Humor.

(113)

*Uuden lukuvuoden alkaessa tulee yleensä aina joku nuorempi mukaan, jolla on sama elämäntilanne kuin esim. itsellä aikanaan. Hän saattaa kertoa tarkoituksenaan olevan mennä harjoittelutyöhön tai opiskelemaan saksaa puhuvaan maahan. Valitettavasti parin kerran jälkeen hän jää pois huomattuaan kuinka vanhoja ihmisiä kurssilla on. Tämä on aivan säännömukaista, ei poikkeus. Sitä pidän valittavana molemmille osapuolille, nuorille ja vanhoille. Mutta maahamme luotiin sotien jälkeen tällainen lokerointi järjestelmä ihmisten välille. S23*

Am Anfang des Schuljahres kommt normalerweise ein jüngerer Lerner in die Gruppe, der in der gleichen Lebenssituation ist, wie ich damals. Er erzählt z. B., dass es sein Ziel ist, in einem

deutschsprachigen Land sein Praktikum zu machen oder zu studieren. Leider bleibt er nach einigen Malen weg, wenn er bemerkt, wie alt die Menschen sind, die den Kurs besuchen. Dies passiert ganz regelmäßig, keine Ausnahme. Ich finde das sehr schlimm für beide, die Jungen und die Alten. Aber nach dem Krieg wurde in unserem Land so eine Gruppierung der Menschen vorgenommen.

(114)

*Opiskeluryhmämme on sopivan homogeeninen ikärakenteeltaan ja ehkä myös tavoitteiltaan. S17*

Unsere Lerngruppe ist recht homogen von ihrer Altersstruktur und vielleicht auch von ihren Zielen her.

Die Mehrheit der Informanten sieht eine Altersheterogenität der Gruppe als Vorteil an. Die unterschiedlichen Lebenssituationen der Lerner machen die Konversation interessant und alle lernen voneinander. Das Alter ist natürlich nicht das Einzige, was die Lerner voneinander unterscheiden kann. Jeder Lerner ist unterschiedlich, alle haben wenigstens teilweise unterschiedliche Erfahrungen und die Persönlichkeiten sind auch unterschiedlich. Die meisten Informanten mögen diese Vielseitigkeit, sie lernen gern neue Menschen kennen und interessieren sich für unterschiedliche Lerner. Auf der anderen Seite bilden ähnliche Lerner eine funktionierende Gruppe. Wenn es unterschiedliche Lerner gibt, wird die Harmonie der Gruppe manchmal gestört. Wenn es um das Alter geht, erwähnen nur einige Informanten die Heterogenität als Nachteil. Weiterhin werden die Unterschiede zwischen den Sprachkenntnissen der Lerner in den Antworten kommentiert. Wie die Beispielen (115), (116), (117) und (118) zeigen, bevorzugen die Informanten Homogenität der Sprachkenntnisse in der Gruppe.

(115)

*Asialle on myös eduksi se, että joukko on kutakuinkin tasapäistä eli siinä ei ole yhtään täysinoppinutta gurua mutta ei liioin vain „hepreaa“ hallitsevaa. S26*

Auch das fördert die Sache, dass die Gruppe beinahe ebenbürtig ist, das heißt es gibt keinen ausgelernten Guru aber auch keinen, für den alles nur „Hebräisch“ ist.

(116)

*Tasoerot eivät ole liian suuret jäsenten kesken ja ryhmässä voidaan jakaa erilaisia asioita. S47*

Die unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnisse zwischen den Mitgliedern sind nicht zu groß und wir können verschiedene Dinge in der Gruppe teilen.

(117)

*Pieniä ”haittatekijöitä” ovat ryhmään ilmaantuvat uudet jäsenet, jos kielitaito ei ihan riitä sujuvaan keskusteluun. S37*

Kleine „Nachteile“ sind die neuen Mitglieder der Gruppe, deren Sprachfertigkeiten noch nicht völlig für eine fließende Konversation reichen.

(118)

*Jonkin verran opiskelua hidastaa se, että ryhmässä on myös ei koskaan aikaisemmin saksaa opiskelleita. S48*

Es verlangsamt das Lernen ein bisschen, wenn es auch Lerner in der Gruppe gibt, die nie früher Deutsch gelernt haben.

Nur ein Informant ist der Meinung, dass es kein Problem ist, wenn die Lerner unterschiedliche Sprachkenntnisse haben. Die meisten Informanten, die die Unterschiede in den Sprachkenntnissen erwähnen, sind also der Meinung, dass sie das Lernen stören. Sie haben die deutsche Sprache schon jahrelang gelernt und ihre Sprachkenntnis ist ziemlich gut. Wenn es schwächere Lerner in der Gruppe gibt, muss man sie berücksichtigen und entweder wird die Konversation oder der Unterricht langsamer. Die Informanten sind oft an eine gewisse Weise des Unterrichts oder der Konversation gewöhnt und sie finden solche Abweichungen störend.

Wenn man etwas lernen möchte, sollte auch die Atmosphäre günstig sein. Ein Faktor, der die Atmosphäre beeinflusst, ist der Lehrer (s. Kap. 7.5), aber natürlich ist auch die Gruppe bedeutend. Auf die Atmosphäre in der Gruppe haben folgende Faktoren Einfluss: die Größe und die Einheitlichkeit der Gruppe. Wie die Beispiele (119), (120) und (121) zeigen, haben die Informanten in Bezug auf die Größe der Gruppe einen deutlichen Wunsch, die Gruppe sollte klein sein.

(119)

*4-5 hengen ryhmä (12 on liian suuri) S1*

Eine Gruppe von 4-5 Personen (12 ist zu viel)

(120)

*Nyt ryhmän koko on tärkeä: ei saa olla liian suuri. Noin 7-10 henkeä sopiva, jotta kaikki saisivat puhua ja mielipiteensä kuulluiksi (tietenkin vieraalla kielellä). S13*

Jetzt ist die Größe der Gruppe wichtig: sie darf nicht zu groß sein. Etwa 7-10 Personen sind passend, so dass alle sprechen und ihre Meinung äußern dürfen (natürlich in der Fremdsprache).

(121)

*Juuri tämä pieni ryhmäkoko 7-10 oppilasta on mielestäni hyvä. Voimme aina kysyä heti kun joku asia jää ymmärtämättä. S14*

Genau diese kleine Gruppengröße 7-10 Lerner ist meiner Meinung nach gut. Wir können immer gleich fragen, wenn wir etwas nicht verstanden haben.

(122)

*Myös ryhmämme noin 20 henkilöä ja siellä vallitseva yhteishenki ja positiivinen ilmapiiri on merkinnyt paljon. S51*

Auch unsere Gruppe von etwa 20 Personen und der Gemeinsinn und die positive Atmosphäre in der Gruppe haben große Bedeutung.



Eine Größe von etwa 10 Lernern wird für gut befunden, aber auch kleinere und größere Gruppen können eine gute Lernumgebung sein, was besonders im Beispiel (122) deutlich wird. In den kleinen Gruppen bekommen die Lerner das Gefühl, dass sie frei fragen und auch ihre Meinungen äußern können. Es ist wichtig für sie, dass sie das Gefühl der Teilnahme bekommen. Natürlich hat auch die Einheitlichkeit der Gruppe einen Einfluss auf dieses Gefühl. In vielen Antworten wurden die Mitlerner als Freunde betrachtet, genau wie im Beispiel (123). Alle kennen einander und können frei über verschiedene Sachverhalte sprechen. In den Beispielen (124) und (125) wird beschrieben, wie eine Stimmung des Vertrauens und der Freundschaft in der Gruppe vorherrscht.

(123)

*Sama ydinjoukko on kokoontunut n. 10 vuotta ja siksi tapaamme "siviilissäkin" loma-aikoina (sosiaalinen merkitys). S24*

Die gleiche Kerngruppe ist etwa 10 Jahre zusammengetroffen und deswegen treffen wir uns auch „im Zivilleben“ während der Ferienzeiten (soziale Bedeutung).

(124)

*Tunnelma tunneilla on ollut miellyttävä ja välitön. Paljon on naurettu, mutta välillä myös itketty. S5*

Die Stimmung in den Stunden ist angenehm und offen. Wir haben viel gelacht, aber ab und zu auch geweint.

(125)

*Kun ryhmä ja opettaja ovat huumorintajuisia, luontevia, ryhmän erilaiset ja eritasoisetkin opiskelijat hyväksyviä, ei tule häiritsevää kilpailua eikä silloin tarvitse pingottaa. Tällaisessa ilmapiirissä innokkuus säilyy ja opiskelu jatkuu lukuvuodesta toiseen, uskon myös oppivani paremmin. S30*

Wenn die Gruppe und der Lehrer humorvoll und natürlich sind und die unterschiedlichen Lerner, die auf unterschiedlichen Niveaus sind, akzeptieren, gibt es keine Konkurrenz und dann braucht man sich nicht verkrampfen. In so einer Atmosphäre hält sich die Begeisterung und das Lernen geht von Jahr zu Jahr weiter, ich glaube auch, dass ich besser lerne.

Im Allgemeinen beschrieben die Informanten ihre Lerngruppen sehr positiv und werteten die Bedeutung der Atmosphäre für die Lernmotivation sehr hoch. Obwohl die Gruppen meistens sehr eng sind, gibt es auch normale Probleme zwischen den Lernern. Einige Lerner sind redseliger als andere, und das störte einige Informanten, was in den Beispielen (126), (127) und (128) deutlich geäußert wird. Im Beispiel (129) kommt vor, dass die Informanten sich darüber bewusst sind, dass solche Situationen auch für den Lehrer schwierig sein können.

(126)

*Lisäksi joukossa on liikaa kykyjä joten olen jäänyt sivulliseksi. Asiaa ei voine auttaa ja olen päättänyt lopettaa opiskelun kuluvana keväänä. S25*

Darüber hinaus gibt es zu viele Talente in der Gruppe so dass ich zum Zuschauer geworden bin. Dem ist wahrscheinlich nicht abzuhelfen und ich habe beschlossen, das Lernen in diesem Frühling aufzugeben.

(127)

*Sellaiset yksin esiintyjät, jotka ei anna edes opettajalle suun vuoroa saisivat olla poissa. Niinhän se on koululuokassakin, että yksi hankala aina sattuu mukaan ja pilaa kaikkien tunnelmat. S24*

Solche Alleinauftreter, die nicht mal den Lehrer zu Wort kommen lassen, sollten wegbleiben. So ist es auch in der Schulklasse, dass es immer einen schwierigen Lerner gibt, der die Stimmung aller anderer verdirbt.

(128)

*Alkuun ryhmä oli tasainen, mutta tänä vuonna ryhmään tuli useampia sujuvasti saksaa puhuvia ja varsinkin pari heistä oli todella tilaa ottavia. Puhuimme tästä opettajan kanssa, mutta tilanne ei muuttunut. S1*

Am Anfang war die Gruppe ausgeglichen, aber dieses Jahr sind mehrere Lerner, die fließend Deutsch sprechen, in die Gruppe gekommen und besonders ein paar von ihnen waren sehr dominierend. Wir haben darüber mit dem Lehrer gesprochen, aber die Situation hat sich nicht geändert.

(129)

*Opettajalle on työssään varmaan aikamoinen haaste se, että ihmiset ovat temperamentiltaan ja itsetunnoltaan niin erilaisia. "Ronskilan Hilikat" ja "Lällärit" vaativat erilaista käsittelyä. S54*

Für den Lehrer muss es wirklich eine Herausforderung sein, dass die Menschen von ihrem Temperament und Selbstbewusstsein her so unterschiedlich sind. „Mutige“ und „Schüchterne“ verlangen eine unterschiedliche Behandlung.

Die Mehrheit der Informanten erwähnt solche Probleme nicht, aber wenn es Probleme gibt, können sie ernst sein. So eine Situation kann so störend sein, dass der Lerner den Kurs aufgibt. Die Kommentare der Informanten spiegeln Machtlosigkeit wider, die Lerner können die Situation nicht verändern. Ein Informant hat über dieses Problem mit dem Lehrer gesprochen, aber dieser konnte nicht helfen. Die Antworten vermitteln den Eindruck, dass auch der Lehrer oft machtlos ist.

Die Bedeutung der Gruppe ist also groß. Einige Lerner sahen die soziale Umgebung, die die Gruppe bildet, als wichtigsten Teil des Lernens an. Auch in der Studie von Berndt (2003b) wurde die soziale Bedeutung erwähnt (s. Kap. 5.2.1). Die Lerngruppe gehört auch im Modell von Kleppin zu den lernerexternen Faktoren, spielt also eine Rolle für die Lernmotivation (s. Kap. 4.3.2). Auch in der Konzeption von Dörnyei wird die Lerngruppe behandelt (s. Kap. 4.2). Gruppenkohäsion wird hier als bedeutender Faktor erwähnt. In dieser Arbeit wurde deutlich, dass die Gruppen oft sehr eng sind,

was nach Dörnyei positiv ist. Dörnyei erörtert auch die Rivalität in der Gruppe, die Lerner arbeiten entweder zusammen oder vergleichen sich mit den anderen Lernern. In dieser Untersuchung herrscht in den Gruppen Gemeingeist, was die Informanten gut finden. Rivalität wird als bedrückend empfunden, sie stört das Lernen. Nach dem Modell von Dörnyei und Ottó (s. Kap. 4.2), kann man die Bedeutung der Gruppe der aktionalen Phase zu ordnen. Eine positive Erfahrung der Gruppe fördert das Lernen durch Aufrechterhaltung der Lernmotivation. Aus den Kommentaren der Informanten kann man schlussfolgern, dass die Gruppe einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation der Senioren hat.

## 7.7 Das Unterrichtsmaterial

In diesem Zusammenhang umfassen die Unterrichtsmaterialien sowohl alle kommerziellen Materialien, die die Lehrer im Unterricht benutzen, als auch alle Materialien, die die Lehrer selbst produzieren. Die Unterrichtsmaterialien, die die Lerner außerhalb des Unterrichts verwenden, werden hier nicht behandelt, weil sie schon im Kapitel 7.3 erörtert wurden.

Einige Informanten besuchten Konversationskurse und das Material war dann oft weniger wichtig als in irgendeinem anderen Kurs. Genau wie die Informanten in den Beispielen (130), (131) und (132), erwähnten die Mehrheit der Informanten Zeitungsartikel als geeignetes Material. Die Lehrer verwendeten Artikel sowohl in den Konversationskursen als auch in anderen Kursen.

(130)

*Opettaja toi usein seuraavaa kertaa varten saksankielisestä lehdestä monistamansa ajankohtaisen tekstin keskustelun pohjaksi. Ei haitannut vaikka keskustelu rönsysi aiheesta aivan sivuraiteille. S6*  
Der Lehrer hat oft Kopien eines aktuellen Textes aus einer deutschsprachigen Zeitung als Einleitung für das nächste Mal gemacht. Es machte nichts, wenn die Konversation auf ein anderes Thema abglitt.

(131)

*Oppimateriaalin suhteen pitäisin parhaana sitä, että opettaja monistaa vaihtelevia tekstejä lehdistä tai internetistä. Tässä iässä en haluaisi omaksua sitä mielikuvaa, että istuisin koulun penkillä. S15*  
Hinsichtlich des Materials würde ich bevorzugen, dass der Lehrer abwechslungsreiche Texte aus Zeitungen oder aus dem Internet kopiert. In diesem Alter möchte ich nicht das Gefühl haben, dass ich in der Schule sitze.

(132)

*Olemme saaneet ajankohtaisia julkaisuja, kuten Deutschland-lehtiä ja ajankohtaisia artikkeleita johtavista saksalaisista päivälehdistä. S27*

Wir haben aktuelle Publikationen, wie Deutschland-Zeitungen und aktuelle Artikel aus den leitenden deutschen Tageszeitungen bekommen.

Zeitungsartikel wurden bevorzugt, weil sie aktuell und bildend sind. Aktuelle Artikel wurden auch deswegen als passend empfunden, weil sie ziemlich allgemeinverständlich sind. Alle Senioren verfolgen wahrscheinlich aktuelle Ereignisse in der Welt, was dazu führt, dass alle an der Diskussion teilnehmen können. In einigen Fällen hatten die Senioren auch die Möglichkeit, selbst die Artikel auszuwählen, was als positiv empfunden wurde. Nach Dörnyei (2002) ist es wichtig, dass die Materialien authentisch und für die Lerner nahe liegend sind und dass die Lerner ihre Meinungen über sie sagen dürfen (s. Kap. 4.3.2). Die Artikel waren authentisches Material und entsprachen somit diesen Empfehlungen. Wie vertraut sie für die Lerner sind, variiert, aber man muss auch berücksichtigen, dass alle Lerner an der Diskussion teilnehmen können sollten. Das bedeutet, dass die Artikel einigermaßen allgemeinverständlich sein sollten. In einigen Gruppen durften die Lerner ihre Meinungen über die Materialien äußern, also auch diese Empfehlung wurde teilweise beachtet.

Auch Lehrbücher wurden in einigen Kursen verwendet. Sowohl Lehrbücher für Erwachsene als auch Schulbücher, wurden verwendet. Die Qualität der Lehrbücher wurde von den Lernern hauptsächlich gepriesen, wie auch die Beispiele (133), (134), (135) und (136) zeigen.

(133)

*Kaikin puolin hyvää työtä: aihevalinnat / kielioppi / tehtävät / lisäharjoitukset / sanasto / kuvitus. S4*  
Allseits gute Arbeit: Themenauswahl / Grammatik / Übungen / Zusatzübungen / Glossar / Illustration.

(134)

*Jos on aikuisille tarkoitettuja oppikirjoja, niin niistä saa monipuolista tietoa maasta ja tavoista ja voi myös lukea helpompaa kirjallisuutta. S9*  
Wenn Lehrbücher für Erwachsene verwendet werden, erhält man vielseitige Informationen über das Land und die Sitten und man kann auch leichtere Literatur lesen.

(135)

*Nyt on aikaa tehdä kotitehtäviä, ne ovat kiinnostavia ja nykyiset oppikirjat ovat aika hyvin suunniteltuja ja ne vastaavat tavallisen matkaajan tarpeita. S42*  
Jetzt hat man Zeit, die Hausaufgaben zu machen, die sind interessant und die heutigen Lehrbücher sind ziemlich gut und entsprechen den Bedürfnissen des gewöhnlichen Reisenden.

(136)

*Nykyiset kielen oppikirjat suorastaan houkuttelevat opiskeluun monipuolisuudellaan, värikkyydellään sekä ajankohtaisuudellaan. Oppikirjoja täydentävät mainiosti niihin liittyvät kasetit ja cd-levyt. S52*

Die heutigen Lehrbücher verlocken geradezu zum Lernen in ihrer Vielseitigkeit, Farbigkeit und Aktualität. Die dazu gehörenden Kassetten und CDs ergänzen die Lehrbücher ausgezeichnet.

Die Ursachen für die Zufriedenheit der Lerner sind Vielseitigkeit und handlungsorientierte Ausrichtung. In den Lehrbüchern gibt es Grammatik, Texte, Übungen, Landeskunde sowie Glossare. Oft kann man auch eine CD oder Kassette kaufen und dann die Texte selbst zu Hause anhören. Unter handlungsorientierter Ausrichtung wird verstanden, dass die Lerner den Inhalt der Lehrbücher auch anwenden können. In einem Lehrbuch wird z. B. das Schreiben eines Briefes oder das Kaufen einer Fahrkarte behandelt und viele Lerner verwenden die Fremdsprache in solchen Situationen. Mehrere Lerner erwähnen, dass die CDs und Kassetten der Lehrbücher ihnen gefallen. Sie helfen den Lernern die richtige Aussprache zu lernen und die Sprache besser zu verstehen. Das Verstehen der Sprache ist wichtig für die Senioren (s. Kap. 7.1) und daraus ist zu schließen, dass die CDs und Kassetten eine besondere Bedeutung haben können. Es wird aber betont, dass die Qualität der CDs und Kassetten sehr gut sein sollte. Dieser Wunsch kommt deutlich auch in den Beispielen (137) und (138) zum Ausdruck.

(137)

*Kasetin yksi miesääni oli aivan sairaan oloinen, reipasta ääntä olisi tarvittu, oli varmaankin työvahinko. S4*

Eine Männerstimme auf der Kassette klang ganz krank, eine lebhaftere Stimme wäre nötig gewesen, das war wahrscheinlich ein Arbeitsunfall.

(138)

*Tallenteiden teknisen tason pitää olla moitteeton jotta niistä olisi oppijalle iloa ja hyötyä. S26*

Die technische Qualität der Aufzeichnungen muss tadellos sein, damit sie dem Lerner Freude und Nutzen bringen.

Auch andere Materialien als Artikel und Lehrbücher mit CDs und Kassetten wurden verwendet, wie schon im Kapitel 7.4 erwähnt wurde. Die Lerner erzählten, dass sie deutsche Filme gesehen und viel Material über Landeskunde vom Lehrer bekommen haben. In den Beispielen (139) und (140) beschrieben die Informanten, wie auch Gedichte, Aphorismen und Ausschnitte aus Zeitungen als Unterrichtsmaterial verwendet wurden.

(139)

*Yhteiseen leikemappiin haemme Saksan kielialueen uutisia. S4*  
Wir stellen gemeinsam eine Mappe mit Nachrichten aus dem deutschen Sprachgebiet, zusammen.

(140)

*- oheisena käytämme saksalaista aforismikokoelmaa; ainakin riittävä vaikeusaste, mutta käytämme valikoiden; jokainen valitsee itse omansa S10*  
- als Zusatzmaterial verwenden wir eine deutsche Aphorismensammlung; zumindest ist der Schwierigkeitsgrad ausreichend, aber wir verwenden nur Teile daraus; jeder wählt selbst seine eigenen aus

Vielseitige und abwechslungsreiche Materialien gefielen den Senioren, jeder Lerner hatte aber natürlich eigene Wünsche und Bedürfnisse bezüglich der Materialien, weil jeder ein bisschen anders lernt und weil alle unterschiedliche Ziele hatten. In den Beispielen (141) und (142) werden einige Wünsche der Informanten vorgeführt.

(141)

*Viestimistä voisi tulla enemmän saksankielisiä ohjelmia; samoin opetusmateriaaleihin pitäisi vielä enemmän sisältyä kuuntelua ja puheharjoituksia sekä CD- ja tietokoneohjelmia myös. S7*  
In den Medien könnten mehr deutschsprachige Programme angeboten werden; auch in den Unterrichtsmaterialien sollten noch mehr Hörverstehens- und Sprechübungen sowie CD- und Computerprogramme eingeschlossen sein.

(142)

*Tai pidettäisiin pieniä näytelmäharjoituksia, niin että jokainen pääsisi vuorollaan osallistumaan vaikka vuorosanapaperit käsissään. S6*  
Oder wir könnten kleine Schauspielübungen organisieren, so dass jeder einmal an die Reihe käme, wenn auch mit dem Text in den Händen.

Nach Berndt (2003b) arbeiten die Senioren gern mit Materialien, die sie schon kennen und bei der Materialproduktion muss beachtet werden, dass die Senioren oft Probleme mit ihrem Sehvermögen haben (s. Kap. 5.2.6). Diese Untersuchung gibt ein gegensätzliches Bild, weil die Senioren den Materialien gegenüber sehr offen eingestellt waren und Probleme mit dem Sehvermögen nicht betonten. Es wurde jedoch erwähnt, dass die Qualität der Hörverstehensmaterialien sehr gut sein muss, weil sie sonst unnütz für die Lerner seien. Ob diese Forderung überhaupt altersbedingt ist, wurde in dieser Arbeit nicht diskutiert. Im Allgemeinen wollten die Senioren nicht die gleichen Materialien wie in der Schule benutzen. Das hängt auch damit zusammen, dass die Ziele der Senioren kommunikationsorientiert sind und dass sie Deutsch freiwillig lernen. Wie schon im Kapitel 7.4 konstatiert wurde, sollte der Unterricht vielseitig und locker sein, was auch bei der Wahl der Materialien berücksichtigt werden sollte. Die Materialien sollten natürlich der Zielgruppe angemessen und vielseitig sein. Die heutigen

Unterrichtsmaterialien unterscheiden sich von denen, an die die Senioren gewöhnt waren. Die Senioren sind aber nicht stagniert, sondern sie wollen von der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien profitieren.

## 7.8 Altersbedingte Lernschwierigkeiten

In diesem Kapitel werden einige allgemeine Probleme, die den Informanten zufolge typisch für das Lernen im Seniorenalter sind, behandelt. Das größte Problem ist nach Aussage der Informanten das Lernen von neuen Sachverhalten, besonders von Wörtern. Dieses Problem wird in den Beispielen (143), (144) und (145) beschrieben. Viele Informanten erwähnten, dass das Lernen von neuen Wörtern viel Zeit und Mühe erfordert. Im Beispiel (146) berichtete der Informant, dass auch das Erinnern an die Wörter, die sie früher gelernt haben, im Seniorenalter langsamer als früher ist. Obwohl diese Schwierigkeiten das Lernen stören, sind sie kein Hindernis dafür. Die Informanten verbanden dieses verlangsamte Lernen mit dem Alter und akzeptierten es.

(143)

*Kielen opiskelu vanhemmalla iällä ei ole mitenkään helppoa, koska muisti ei enää toimi samoin kuin nuorena. Muistaa oikein hyvin erilaisia "rimuja", joita opeteltiin ulkoa, mutta uudet sanat eivät tahdo pysyä mielessä. S8*

Das Lernen einer Fremdsprache im Seniorenalter ist gar nicht leicht, weil das Gedächtnis nicht so wie in der Jugend funktioniert. Man erinnert sich gut an unterschiedliche „Reime“, die man auswendig gelernt hat, aber sich die neuen Wörter einzuprägen, gelingt nicht so gut.

(144)

*Samoin havainto, että uudet asiat eivät tahdo jäädä mieleen ja sitä mukaan kuin niitä tulee, niin toisesta päästä tuppaa unohtumaan. S55*

Auch die Beobachtung, dass neue Dinge nicht im Gedächtnis bleiben wollen, und in dem Maße, wie man etwas lernt, vergisst man etwas anderes.

(145)

*Vaikka ajatusta olisi ilmaisemiseen, ei heti löydä sanoja. S46*

Auch wenn man einen Gedanken für eine Äußerung hätte, findet man nicht gleich die richtigen Wörter.

(146)

*Reaktionopeus on hidastunut, sanojen mieleenpalauttaminen ja vastauksen miettiminen vie aikaa enemmän kuin aikaisemmin, ulkomuisti on toki selvästi nuoruusvuosista heikentynyt. S30*

Die Reaktionsgeschwindigkeit hat nachgelassen, das Zurückrufen ins Gedächtnis und das Überlegen der Antwort dauert länger als früher, das Gedächtnis hat deutlich nachgelassen, im Vergleich zu den Jugendjahren.

Diese Probleme sind zumindest teilweise mit dem Alter zu verknüpfen. Nach Suutama (2003) ist etwas auswendig zu lernen nicht so leicht im Seniorenalter (s. Kap. 5.1). Auch in der Studie von Berndt (2003b) wurde konstatiert, dass das Gedächtnis das größte Problem beim Lernen im Seniorenalter ist. Die Senioren haben Probleme sowohl mit dem Lernen als auch mit dem Abrufen des Gelernten. (Berndt 2003b, 169.) Es ist aber zu bemerken, dass offensichtlich nicht alle Senioren Probleme mit ihrem Gedächtnis haben. Es gab auch Lerner, die glaubten, dass ihr Gedächtnis genau so gut wie in der Jugend funktioniert. Die meisten Senioren waren jedoch der Meinung, dass das Lernen und Abrufen des Gelernten länger als früher dauert. Das muss im Unterricht berücksichtigt werden, die Senioren brauchen mehr Zeit als jüngere Lerner, wenn sie z. B. Sätze bilden oder eine Frage beantworten sollen. Diese Lernschwierigkeiten führen auch dazu, dass das Wiederholen eine bedeutende Rolle im Lernen hat. Sowohl das Abrufen von früher Gelerntem als auch das Lernen von Neuem braucht Unterstützung und Wiederholung ist ein Mittel, das Lernen zu unterstützen. In der Studie von Berndt (2003b) wurde dieses Wiederholen mit einem guten Fremdsprachenlehrer verknüpft. Der Lehrer von Senioren muss so viel Geduld haben, dass er sich die Mühe macht, dasselbe vielmals zu wiederholen. (Berndt 2003b, 195.)

Das Gedächtnis ist aber nicht das einzige Problem, das das Lernen stört. In den Beispielen (147) und (148) wurden die Probleme mit dem Gehör und Sehvermögen genannt. Ab und zu hören die Senioren etwas falsch oder können nichts verstehen, wenn leise gesprochen wird. Diese Probleme waren aber nicht sehr üblich in dieser Arbeit.

(147)

*Keskusteluryhmässä on hankalaa, jos joku puhuu kovin hiljaa tai epäselvästi. S10*

In der Konversationsgruppe ist es schwierig, wenn jemand leise oder undeutlich spricht.

(148)

*Näön kanssa pientä hankaluutta, kuulon kanssa enemmän. Hiljaisella äänellä puhutusta joutuu pyytämään toistoa silloin tällöin, joskus olen kuullut väärin opettajankin kysymyksen ja vastannut sen mukaisesti. S30*

Kleine Probleme mit dem Sehvermögen, mehr Probleme mit dem Gehör. Wenn jemand leise spricht, muss man ab und zu um Wiederholung bitten, manchmal habe ich auch die Frage des Lehrers falsch verstanden und dann auch falsch beantwortet.

In der Studie von Berndt (2003b) wird das Hörverstehen als ein zentrales Problem betrachtet, und zwar nicht nur wegen des Hörverlusts sondern auch wegen der verlangsamten Informationsverarbeitung (Berndt 2003b, 171f.). Auch in dieser Arbeit



erwähnten die Informanten, dass das Hörverstehen ein Problem für sie ist. Nur einige Informanten erwähnten den Hörverlust oder Schwierigkeiten mit zu schnell gesprochener Sprache. Die meisten Informanten, die das Hörverständnis erwähnten, glaubten, dass die Probleme damit zusammenhängen, dass sie die Sprache nie viel gesprochen oder gehört haben. Das Problem ist also das gleiche wie bei Berndt, aber die Informanten hatten unterschiedliche Erklärungen für die Ursachen. Der Lehrer sollte in jedem Fall die möglichen Schwierigkeiten bezüglich des Hör- oder Sehvermögens in seinem Unterricht berücksichtigen (s. Kap. 5.1).

Auch mangelnde muttersprachliche Fertigkeiten, in diesem Fall in Finnisch, kann das Lernen der deutschen Sprache erschweren. Wie die Beispiele (149) und (159) zeigen, haben einige Informanten unzureichende Kenntnisse finnischer Grammatik, was zu Problemen im Deutschlernen führen kann. Die grammatischen Begriffe sind dann schwer zu verstehen und ein Vergleich zwischen den Sprachen ist nicht einfach.

(149)

*Ei ainoastaan saksan vaan myös muiden vieraiden kielten opiskelu on „tuskallista“ jos ja kun oman äidinkielen kielioppi on hataralla perustalla. Tällöin opiskelu muodostuu helposti sanontojen/fraastien ulkoluvuksi ja päähänpänttyyksi vailla ymmärrystä siitä miten ja millä perusteella näin. S26*

Nicht nur das Deutschlernen sondern auch das Lernen anderer Fremdsprachen ist beschwerlich wenn die Grammatik der Muttersprache auf wackligem Boden steht. Dann wird das Lernen leicht zum Auswendiglernen der Redewendungen/Phrasen ohne dass man versteht, wie und warum die Dinge so sind, wie sie sind.

(150)

*En ole aikaisemmin lukenut kieliä ja suomen kielioppi oli kovasti vaikeaa, joka myös haittaa vieraiden kielten opiskelua. S35*

Ich habe früher keine Sprachen gelernt und die finnische Grammatik war sehr schwierig, was auch das Lernen von Fremdsprachen behindert.

Berndt (2003b) stellte fest, dass die Unterschiede zwischen den Sprachen, besonders die Unterschiede in der Grammatik, den Senioren schwer fallen. Nach Berndt sind die grammatisch orientierten Lerngewohnheiten der Senioren eine Ursache für dieses Problem. (Berndt 2003b, 184f.) In dieser Untersuchung haben einige Informanten auch auf diese Problematik hingewiesen. Sie finden grammatische Besonderheiten, die sich von der finnischen Grammatik unterscheiden, schwierig. Solche Sachinhalte sind z. B. die Wortstellung und die Genera, die auch in den Beispielen (151) und (152) erwähnt werden.

(151)

*Jään nyt usein miettimään sanajärjestyksiä. Että verbeistä osan olisi pitänyt tulla lauseen loppuun, mutta meni ohi jo. Tai että substantiiville taisi tulla väärä suku, vaikka vähitellen suvut palautuvat mieleen. S6*

Ich muss oft über die Wortstellungen nachdenken. Dass ein Teil vom Verb am Ende des Satzes stehen sollte, aber dann ist es schon vorbei. Oder dass das Substantiv ein falsches Geschlecht bekommen hat, obwohl die Geschlechter mir langsam wieder einfallen.

(152)

*Ehkä syy on se, että saksan lauserakenne on niin päinvastainen suomeen verrattaessa. Samoin sanan suku aiheuttaa niin paljon seuraamuksia, kuten esim. adjektiivin taipumuksen yhteydessä. Edelleen vaikeaa on akkusatiivin ja datiivin käyttö. S29*

Vielleicht ist die Ursache, dass die Satzstruktur der deutschen Sprache so gegensätzlich im Vergleich zur finnischen ist. Auch das Geschlecht des Wortes hat so viele Folgen, wie z. B. im Zusammenhang mit der Deklination des Adjektivs. Weiterhin ist die Benutzung des Akkusativs und Dativs schwierig.

Nicht nur Schwierigkeiten mit der Muttersprache oder die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache können die Lerner durcheinander bringen, sondern auch andere Sprachen, die sie gelernt haben oder gleichzeitig lernen. Allerdings definieren sie nicht genau, wie die anderen Sprachen das Deutschlernen stören. Nur im Beispiel (153) wurde dieses Problem etwas näher geläutert, z. B. in den Beispielen (154) und (155) konstatierten die Informanten nur, dass diese Situation problematisch ist.

(153)

*Vaimoni äidinkieli on ruotsi, ja olemme noin kymmenen vuoden ajan puhuneet kotona ruotsia, joka sekin on minulle vieras kieli. Kun yritän muodostaa lauseita saksaksi, minulle tulee alitajuisesti ensin mieleen vastaava ruotsin sana, mikä aiheuttaa miettimistä ja kangertelua. S15*

Die Muttersprache meiner Frau ist Schwedisch und wir haben etwa zehn Jahre lang zu Hause Schwedisch gesprochen, was auch eine Fremdsprache für mich ist. Wenn ich versuche, Sätze auf Deutsch zu bilden, fällt mir zuerst unterbewusst das entsprechende Wort auf Schwedisch ein, was zum Nachdenken und Stammeln führt.

(154)

*Ehkä yksi haittaava tekijä saksan kielen opiskelussa on myöskin muut kielet. Englanti on vahvin kieleni, ja ranska rakkain [...]. S32*

Vielleicht stören auch die anderen Sprachen das Lernen der deutschen Sprache. Englisch ist meine stärkste Sprache und Französisch meine liebste.

(155)

*Olen opiskellut nyt samanaikaisesti saksaa ja englantia, mutta se on vähän haitannut oppimista. S42*

Ich habe jetzt gleichzeitig Deutsch und Englisch gelernt, aber das hat das Lernen ein bisschen erschwert.

Das Können oder das Lernen anderer Sprachen beeinflusst nach Berndt (2003b) immer das aktuelle Fremdsprachenlernen. Der Transfer<sup>8</sup> wurde in der Studie von Berndt sowohl als positive als auch als negative Erscheinung betrachtet. Sprachfertigkeiten in anderen Sprachen können z. B. in Bezug auf den Wortschatz helfen, weil die Wörter, die die gleiche Bedeutung haben, in verschiedenen Sprachen auch eine gleichartige Form haben können. Der Transfer kann auch aber negativ sein, wenn der Lerner z. B. ähnliche Wörter miteinander verwechselt. Im Allgemeinen meint Berndt, dass der Transfer hinsichtlich rezeptiver Fertigkeiten hilft, bezüglich produktiver Fertigkeiten aber stört. (Berndt 2003b, 162f.) In dieser Untersuchung haben die Informanten nur den negativen Transfer erwähnt. Das bedeutet aber nicht, dass es keinen positiven Transfer gibt, weil die Informanten dieser Studie offensichtlich eher über Probleme als über Vorteile der Kenntnis anderer Sprachen berichten. In der Studie von Berndt (2003b) wird diskutiert, dass die Lehrer den positiven Transfer ausnutzen können. Sie sollten dabei aber sehr vorsichtig vorgehen, um die Lerner nicht zu verwirren. (Berndt 2003b, 164f.)

Es gibt also einige Probleme, die viele Deutsch lernende Senioren gemeinsam haben. Allerdings ist jeder Lerner auch unterschiedlich und deswegen sind auch die Probleme beim Lernen vielfältig. Die hier genannten Probleme sind nur ein Teil aller möglichen. Nicht alle sind z. B. altersbezogen. Transferprobleme kommen in allen Lernergruppen vor, das Alter ist dabei kein entscheidender Faktor. Gedächtnisprobleme können dagegen mit dem Alter verknüpft werden, genauso wie Probleme mit dem Hör- und Sehvermögen. Im Vergleich mit der Studie von Berndt (2003b) sind die Probleme hauptsächlich gleichartig, aber einige Unterschiede sind auch zu finden. Nach Berndt gehören neben Problemen in den Bereichen Gedächtnis, Hörverstehen und Komplexität der deutschen Sprache auch die Aussprache genauso wie Angst und Scham zu den allgemeinen Problemen der Senioren (Berndt 2003b, 176ff.). In dieser Untersuchung haben die Informanten gar nicht über Angst oder Scham beim Lernen geschrieben. Einige erwähnten lediglich einen dominierenden Lerner in der Gruppe, was dazu führte, dass sie selbst nicht immer ihre Meinungen äußern konnten, aber Angst haben sie nicht beschrieben. Auch Ausspracheprobleme wurden nicht erwähnt, was davon abhängen kann, dass die Lerner sich nicht so bewusst über ihre Aussprache sind. Es ist durchaus

---

<sup>8</sup> Unter Transfer wird der Einfluss einer Sprache auf eine andere Sprache verstanden (Sajavaara 1999, 80). Z. B. verwendet man häufig die Wortstellung der finnischen Sprache, wenn man Deutsch spricht.

möglich, dass die Lehrer in vielen Fällen die Aussprache als ein Problem bezeichnen würden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es zwar altersbedingte Probleme gibt, sie aber das Deutschlernen der Senioren nicht maßgeblich prägen. Nur ein Informant in der vorliegenden Untersuchung meinte, dass er nichts lernt, und entschied deshalb, das Deutschlernen aufzugeben. Alle andere betonten mehr die positiven Seiten des Lernens und fanden, dass die Probleme nicht gravierend sind.

## **7.9 Intrinsische vs. extrinsische Motivation**

In diesem Kapitel wird untersucht, wo die Motivation von Senioren auf der Skala intrinsisch-extrinsisch liegt. Der Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist die Theorie von Deci und Ryan (s. Kap. 4.1). Wenn man die Motivation insgesamt betrachtet, konzentriert man sich nicht auf einzelne Faktoren, sondern versucht sich ein allgemeines Bild über die Ziele und Motive des Lerners zu machen. Hier stehen also die Ursachen, die Ziele, die Motive des Deutschlernens sowie die allgemeinen Einstellungen zum Deutschlernen im Mittelpunkt. Weder intrinsische noch extrinsische Motivation für sich wird als optimal angesehen, sondern beide spielen eine Rolle für die Fremdsprachenlernmotivation.

Nach Deci und Ryan bedeutet intrinsische Motivation, dass der Lerner nicht wegen Belohnungen oder Vermeiden einer Strafe lernt, sondern dass er wegen des Lerninhalts an sich lernen will (Deci/Ryan 1985, 32ff.) (s. Kap. 4.1). Schon die Zielgruppe dieser Untersuchung deutet darauf hin, dass die intrinsische Motivation stark sein könnte. Die Senioren sind nicht mehr im Arbeitsleben tätig, wo man entweder von Deutschkenntnissen profitieren oder durch Mangel an Deutschkenntnissen leiden könnte. Im Seniorenalter sind auch andere äußerliche Faktoren schwächer als früher, z. B. Eltern oder Freunde haben wenig oder keinen Einfluss auf die Senioren. Auch Senioren können jedoch Belohnung vom Lehrer suchen und sie als sehr wichtig betrachten, was zu extrinsischer Motivation gezählt werden kann.

In dieser Untersuchung haben die Informanten den Lehrer als einen der wichtigsten Faktoren angesehen (s. Kap. 7.5). Keiner von ihnen sah jedoch den Lehrer als Autorität, der er gefallen sollte, an. Der Lehrer war mehr wie ein Mittel zum Lernen und deswegen zwar wichtig, aber nicht das Zentrum des Lernens. Dieses deutet darauf hin, dass die Informanten intrinsisch motiviert waren. Sie wollten etwas lernen und dachten, dass der Lehrer ihnen helfen sollte. In dieser Untersuchung ist der Lehrer also ein Mittel

zum Lernen, aber die Beziehung zwischen den Lernen und dem Lehrer ist nicht so einfach, weil viele Informanten ihren Lehrer seit Jahren kannten. Einige Informanten betrachteten den Lehrer als eine der Ursachen für das Lernen, was ein Merkmal für extrinsische Motivation sein kann. Eine genauere Betrachtung dieses Sachinhalts würde jedoch ein anderes Material erfordern.

Die Ziele für das Deutschlernen der Informanten bezogen sich größtenteils auf die Informanten selbst (s. Kap. 7.2). Sie hofften ihre Deutschfertigkeiten noch verbessern zu können oder ihr Gedächtnis zu trainieren. Die Bedeutung der Deutschkenntnisse ergab sich z. B. aus den Hobbys (z. B. Reisen) oder aus der Familie (z. B. ein deutscher Schwiegersohn) der Befragten. Für viele war das Deutschlernen an sich ein Hobby, das nichts Besonderem dienen muss. Viele Informanten beschrieben das Deutschlernen als ein nützliches Hobby, es diene also irgendeinem Ziel, war aber auch an sich wichtig. Diese Ziele und Ursachen des Lernens zeigen intrinsische Merkmale. Wenn die Informanten Deutsch als ein eigenes Hobby lernen, geht es um intrinsische Motivation. Es ist möglich, dass das Deutschlernen jahrelang ein Teil des Lebens gewesen ist, das aber im Seniorenalter eine andere Bedeutung bekommt. Das Alter kann also die Motivation verändern. Es ist z. B. möglich, dass der Lerner Deutsch früher wegen der Arbeit gelernt hat, es aber im Seniorenalter wegen des Gedächtnistrainings fortführt. Im Beispiel (156) wird beschrieben, wie die Motivation sich von extrinsischer zu intrinsischer Motivation verändert.

(156)

*Eläkkeelle jäätyäni halusin jatkuvasti pitää kielitaitoa edes jotenkin kunnossa osallistumalla (kansalaisopiston nimi) samaan saksankieliseen keskustelupiiriin, jossa tänä keväänä päättyi 16. vuosi. [...] Tarkoitukseni on ollut säilyttää ja myöskin lisätä omaa kielitaitoani sekä tälläkin tavalla hidastaa henkistä vanhenemistä. S12*  
Als ich in Rente gegangen bin, wollte ich andauernd meine Sprachfertigkeiten wenigstens irgendwie in einer Konversationsgruppe in (Name der Volkhochschule), an der ich diesen Frühling 16. Jahre teilgenommen habe, aufrechterhalten. [...] Meine Absicht war, meine Sprachfertigkeiten aufrechtzuerhalten und auch zu verbessern und also auf diese Weise die geistige Alterung zu verlangsamen.

Die Motivation von Senioren trägt also hauptsächlich intrinsische Merkmale, was nach Deci und Ryan optimal für das Lernen ist (s. Kap. 4.1). Das Lernen und die deutsche Sprache an sich sind für die meisten Lerner wichtige Faktoren im Lernen. Die Informanten haben sich unterschiedliche Ziele für das Lernen gesetzt, der

Ausgangspunkt des Deutschlernens liegt jedoch im Lerner selbst, nicht in der Umgebung.

## 8 Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit war, die Lernmotivation von Deutsch lernenden Senioren zu untersuchen. Diesem Thema wurde sich durch drei Hauptthemen genähert: die Faktoren der Deutschlernmotivation, die altersbedingten Probleme und die Art, d. h. ob die Motivation intrinsisch oder extrinsisch ist, der Motivation. Es gibt viele Faktoren, die die Fremdsprachenlernmotivation beeinflussen und in dieser Arbeit wurden einige, die zentral sein dürften, betrachtet. Diese drei unterschiedlichen, aber einander stützenden Blickwinkel, sollten einen Überblick über die Deutschlernmotivation von Senioren geben. Dieser Überblick sollte den Lehrern von Senioren helfen, die Hoffnungen und Ziele der Senioren in ihrem Unterricht besser zu berücksichtigen.

Als Untersuchungsmaterial dienten 47 Antworten der Deutsch lernenden Senioren auf den Brief (s. Anhang 1 und 2). Das Alter der Informanten variierte von 53 bis 80 Jahren. Der Lernerhintergrund der Informanten variierte, aber die meisten hatten Deutsch schon vor dem Rentenalter gelernt. Das Material wurde in einer offenen, nicht-strukturierten schriftlichen Befragung gesammelt und anschließend qualitativ-theoriebezogen analysiert. Die Analyse des Materials, d. h. der Texte der Informanten, stützt sich auf Kategorien, die die zentralsten Sachinhalte, die die Informanten für wichtig befunden haben, repräsentieren. Nach einer genauen Analyse der Antworten wurden acht Kategorien gebildet: 1) frühere Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen und Verwendung der Sprachen, 2) Lernziele, 3) eigene Aktivität und Lernfähigkeit, 4) der Unterricht, 5) der Lehrer, 6) die Gruppe, 7) das Lernmaterial und 8) altersbedingte Lernschwierigkeiten. Darüber hinaus wurden die Arten der Motivation betrachtet, d. h. ob die Lernmotivation der Informanten eher intrinsisch oder extrinsisch ist.

In der Analyse der motivationalen Faktoren wurde klar, dass einige Faktoren für die Lernmotivation von Senioren wichtiger als andere sind. Der größte Teil der Senioren betonte die Bedeutung des Lehrers. Der Lehrer muss demnach selbst motiviert sein, die deutsche Sprache sehr gut beherrschen und auch die Kultur kennen, um die Lerner motivieren zu können. Die Senioren bevorzugten muttersprachliche Lehrer, aber auch die pädagogischen Fähigkeiten spielen eine große Rolle. Im Allgemeinen sind die Senioren sehr zufrieden mit ihren Lehrern. Im Unterricht ist die Verwendung der

deutschen Sprache besonders wichtig. Die Senioren wollten Deutsch sprechen und hören. Viele Senioren hatten in der Schule hauptsächlich Grammatik gelernt und wollten ihre mündlichen Sprachfertigkeiten jetzt verbessern. Die Senioren sind also nicht bei alten Lehrmethoden stehen geblieben, sondern genießen die neuen. Auch die Gruppe war sehr wichtig für die meisten Lerner, weil sie die Möglichkeit bietet, neue soziale Kontakte zu schließen, was im Seniorenalter sonst nicht so leicht ist. Eine gute Lerngruppe ist im besten Fall wie eine Familie, die Lerner können Freud und Leid in der Gruppe teilen.

Charakteristisch für Senioren als Deutschlerner in dieser Untersuchung ist eine positive Einstellung. Die Lernziele der Senioren sind unterschiedlich, aber im Allgemeinen sind sie positiv in dem Sinn, dass die Senioren mit Humor oder Begeisterung zu ihnen stehen. Einige meinten, dass das Deutschlernen die Altersdemenz hemmt und andere freuten sich darauf, während Auslandsreisen in der deutschen Sprache kommunizieren zu können. Sie betonten, dass das Deutschlernen ihrem Leben einen wichtigen Inhalt gibt. Ein Beweis für diese positive Einstellung ist die Schwierigkeit, Probleme hervorzuheben. In der Analyse wurde deutlich, dass die Senioren z. B. den Unterricht und den Lehrer gut fanden. Wenn es irgendein Problem gab, hing das meist von dem Lerner ab. Viele Senioren vermittelten aber den Eindruck, dass es keine Probleme gibt. Sie hatten ein schönes und leichtes Hobby gefunden und genossen das Leben. Es wurde jedoch auch deutlich, dass das Hobby nicht nur leicht ist. Viele hatten die deutsche Sprache jahrelang gelernt und ihre Fähigkeiten waren schon fortgeschritten. Sie wollten Qualitätsunterricht bekommen und ihre Fähigkeiten aufrechterhalten oder verbessern, was auf gewisse Ansprüche hindeutet. Diese positive Einstellung dem Deutschlernen gegenüber ist ein bedeutendes Merkmal guter Lernmotivation.

Alle einzelnen Faktoren zeigen, dass die Motivation der meisten Senioren in dieser Untersuchung gut war. Die größten altersbedingten Probleme beim Deutschlernen waren Schwierigkeiten beim Lernen neuer Wörter und Abrufen neuer und alter Sachverhalte. Diese Probleme bedeuten in der Praxis, dass die Senioren mehr Wiederholung und mehr Zeit für Antworten im Unterricht brauchen können. Auch bei den Problemen ist die positive Einstellung von Senioren erkennbar. Sie waren der Meinung, dass die Probleme zum Altern gehören und ließen sich nicht von ihnen entmutigen. Auch einige andere altersbedingte Probleme, wie Probleme mit dem Hörvermögen, wurden genannt, aber sie sind nicht so allgemein wie Probleme mit dem

Gedächtnis. Also auch die Probleme und der Mangel an Problemen lassen darauf schließen, dass die Motivation der Senioren gut war.

Die Betrachtung der intrinsischen und extrinsischen Motivation zeigt, dass die Motivation von Senioren stark intrinsisch betont ist. Beide Seiten der Motivation waren in den Antworten von Senioren zwar zu finden, aber die Gesamtheit ist intrinsisch geprägt. Die Senioren wollten also für sich selbst Deutsch lernen, was günstig für das Lernen ist.

Die frei formulierten Texte der Senioren boten als Untersuchungsmaterial sowohl Vor- als auch Nachteile. Es kann als positiv erachtet werden, dass die Senioren Zeit hatten, über die Fragen nachzudenken und ihre Antworten aufzuschreiben. Sie hatten auch die Möglichkeit, sehr frei über ihr Deutsch- und Fremdsprachenlernen zu berichten. Ein Nachteil dieser Methode ist die Qualität der Antworten. Ein Teil der Senioren beschrieb ihr Lernen sehr ausführlich und ein anderer Teil eher oberflächlich. Im Durchschnitt beantworteten die Senioren die Stützfragen sehr gut und ergänzten sie noch mit eigenen Kommentaren. Es ist natürlich möglich, dass etwas Bedeutendes unberücksichtigt blieb, weil die Situation nicht interaktiv war wie ein mündliches Interview. Eine wichtige Frage einer derartigen Untersuchung ist immer das Vertrauen. In diesem Fall haben mir die Senioren direkt geschrieben. Sie haben also frei über alles erzählen können und das auch teilweise getan. Es ist aber zu sehen, dass negative Meinungen selten sind, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie ein positives Bild über ihre eigene Gruppe geben wollten. Viele Lerngruppen scheinen so eng zu sein, dass eine derartige „schützende“ Einstellung natürlich wäre. Das kann bedeuten, dass die Senioren mich als fremd betrachtet haben und das Vertrauen nicht optimal gewesen ist. Die Antworten enthielten jedoch wichtige Informationen, teilweise auch gute Beschreibungen der Probleme des Lernens, z. B. über Probleme mit dem Gedächtnis. Diese Untersuchung behandelt eine Gruppe von Senioren. Das Material ist ziemlich umfangreich, aber die Ergebnisse können nicht einfach generalisiert werden. In dieser Untersuchung geht es um die Deutschlernmotivation dieser Informanten, nicht um die Motivation aller finnischen Deutsch lernenden Senioren. Einige deutliche Tendenzen waren jedoch auch festzustellen, und sie können als richtungweisend betrachtet werden. Die Glaubwürdigkeit dieser Untersuchung stützt auch, dass sowohl die gefundenen Faktoren als auch die Resultate der Analyse gleichartig mit früheren Untersuchungen sind.



Die Deutsch- und Fremdsprachenlernmotivation von Senioren ist in Finnland sehr wenig untersucht worden und weitere Untersuchungen wären wünschenswert. Alle einzelnen Faktoren dieser Untersuchung könnten genauer untersucht werden. Z. B. wäre eine Untersuchung der Unterrichtsmaterialien und des Unterrichts nützlich für die Lehrer. Auch die Lernmotivation im Allgemeinen könnte noch genauer betrachtet werden, z. B. mit Hilfe mündlicher Interviews. Einer Untersuchung der Motivation kann man sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln nähern, die vorliegende Herangehensweise ist auf keinen Fall die einzige Möglichkeit. Ein sehr interessantes vertiefungswürdiges Untersuchungsthema wäre auch die Bedeutung der früheren Erfahrungen für die Lernmotivation. In dieser Untersuchung haben alle entweder positive oder keine Erfahrungen gehabt. Es wäre auch interessant zu wissen, ob die früheren Erfahrungen so entscheidend sind, dass Lerner mit schlechten Erfahrungen im Seniorenalter keine Fremdsprachen lernen oder ob es sich hier nur um einen Zufall handelt.

## Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek (2005): Attitudes, Personality and Behavior. Maidenhead.
- Albert, Ruth/Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen.
- Apelt, Walter (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Staßfurt.
- Apelt, Walter (1996): Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick (1). In: Fremdsprachenunterricht 40/49. S. 81-89.
- Berndt, Annette (2003a): Erwerb von Fremdsprachen im Senioralter. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage. S. 470-473. Bad Langensalza.
- Berndt, Annette (2003b): Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik. Bamberg.
- Burns, Robert B. (1982): Self-concept development and education. London.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York.
- Dörnyei, Zoltán (1990): Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. In: Language Learning 40, Vol. 1, No. 1. S. 45-78.
- Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: The Modern Language Journal, Vol. 78, 3/1994. S. 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 26/2002. S. 16-17.
- Dörnyei, Zoltán (2005): The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. Mahwah.
- Egidius, Henry (Hrsg.) (1994): Natur och kulturs psykologi. Stockholm.
- Eskola, Jari (2001): Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. In: Aaltola, Juhani/Valli, Raine (2001): Ikkunoita

tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. S.133-157. Jyväskylä.

Gardner, Robert C./Lambert, Wallace E. (1972): Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Massachusetts.

Gardner, R. C./Tremblay Paul. E./Masgoret Anne-Marie (1997): Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. In: The Modern Language Journal, Vol. 81, 3/1997. S. 344-362.

Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen. Online am 9.1.2007: [http://www.vhs-ol.de/download/programmbereich4/fremdsprachen/Handbuch\\_Fremdsprachenunterricht\\_Leseprobe.pdf](http://www.vhs-ol.de/download/programmbereich4/fremdsprachen/Handbuch_Fremdsprachenunterricht_Leseprobe.pdf)

Heckhausen, Heinz (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Wemding.

Hentunen, Anna-Inkeri (2004): Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Vantaa.

Hervonen, Antti (1997): Muisti, oppimiskyky ja vanheneminen. In: Kajanto, Anneli/Tuomisto, Jukka (Hrsg.): Elinikäinen oppiminen. Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja. S. 193-217. Saarijärvi.

Ilmarinen, Juhani (1998): Työ ja ikääntyminen. In: Heinonen, Jarmo (Hrsg.): Senioriteetti voimavarana. Tampere. S.20-35.

Julkunen, Kyösti (1998): Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaation ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuu.

Karppinen, Mervi (2005): Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland: eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden. Jyväskylä.

Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 4/2001. S. 219-225.

- Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 1/2002. S. 26-30.
- Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1999. S. 387-406.
- Kuusinen, Kirsti-Liisa (1995): Motivaatio. In: Kuusinen, Jorma (Hrsg.): Kasvatuspsykologia. S. 191-224. Juva.
- List, Gudula (2002): Motivation im Sprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 26/2002. S. 6-10.
- Madsen, K. B./Egidius, Henry (1974): Oppiminen ja motivaatio. Tampere. (Alkuperäinen teos: Inläring och motivation. Suomentanut Aune Laakso.)
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Online am 21.3.2007: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>
- Metsämuuronen, Jari (1997): Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Helsinki.
- Naef, Regula D. (1983): Rationeller Lernen lernen. Weinheim und Basel. Auszug aus dem Buch in Online am 6.3.2006: [http://www.magic-point.net/fingerzeig/grundlagen-deutsch/motivation/motivation\\_r\\_naef/motivation\\_r\\_naef.html](http://www.magic-point.net/fingerzeig/grundlagen-deutsch/motivation/motivation_r_naef/motivation_r_naef.html)
- Niskanen, Vesa: Kvalitatiivinen tutkimus. Online am 17.2.2007: <http://www.mm.helsinki.fi/users/niskanen/kotu/kvaltut.htm>
- Nurmi, Jan-Erik/Salmela-Aro, Katariina (2002): Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. In Salmela-Aro, Katariina/Nurmi, Jan-Erik (Hrsg.): Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. S. 10-27. Keuruu.
- Peltonen, Matti/Ruohotie, Pekka (1992): Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu.
- Piri, Riitta (2001): Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylä.

- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1997): Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Juva.
- Rossi, Vuokko (2003): Motivation im Fremdsprachenunterricht: eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse. Jyväskylä.
- Sajavaara, Kari (1999): Toisen kielen oppiminen. In: Sajavaara, Kari/Piirainen-Marsh Arja (Hrsg.): Kielenoppimisen kysymyksiä. S. 73-102. Jyväskylä.
- Stangl, Werner: Werner Stangls Arbeitsblätter. Lernmotivation aus pädagogischer Sicht. Online am 7.11.2005:  
<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml>
- Suutama, Timo (2003): Muisti ja oppiminen. In: Heikkinen, Eino/Rantanen, Taina (Hrsg.): Gerontologia. S. 174-184. Tampere.
- Uusikylä, Kari/Atjonen, Päivi (2000): Didaktiikan perusteet. Juva.

## Anhang 1: Der Brief an die Senioren auf Finnisch

Hei!

Jyväskylä, 6.4.2005

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa Saksan kieltä ja kulttuuria ja tarkoitukseni on valmistua kieltenopettajaksi tämän vuoden kuluessa. Teen nyt pro gradu tutkielmani ja tarvitsisin siihen Teidän apuanne. Teen tutkimusta senioreiden saksan kielen opiskelusta ja toivoisin saavani Teiltä materiaalia tutkimukseeni. Pyytäisin Teitä kirjoittamaan tekstin saksan kielen opiskelustanne kysymysten avulla.

Toivoisin, että kertoisitte, miksi opiskelette juuri saksaa ja millainen tausta Teillä on kielenoppijana, esim. oletteko opiskelleet saksaa tai muita kieliä aiemmin ja millaisia kokemuksia Teillä on kieltenopiskelusta. Voitte kertoa myös, millaisena koette saksan opiskelun varttuneemmalla iällä (onko se vaikeaa, helppoa vai sopivan haastavaa) ja mielellään eritellä sitä, mistä tällainen tunne Teidän kohdallanne syntyy. Pyytäisin Teitä myös pohtimaan, mistä asioista pidätte ja mitkä tekijät auttavat Teitä saksan opiskelussanne ja mitkä puolestaan haittaavat opiskeluanne jollain tavalla tai tuntuvat vaikeilta ja miksi näin on. Kielen opiskeluun vaikuttavat aina monet eri tekijät, mm. oppimateriaali, opettaja, kanssaopiskelijat, omat tavoitteet ja odotukset. Voisitte pohtia tekstissänne näitä asioita sekä niiden vaikutusta saksan kielen opiskeluun Teidän kohdallanne. Kertokaa myös, mikä innostaisi Teitä vielä nykyistä enemmän saksan opiskeluun tai miten opiskelua voisi helpottaa. Haluaisin myös tietää, mikä on mielestänne kaikkein parasta saksan kielen opiskelussa. Jokaisella on erilaiset käsitykset ja kokemukset omasta oppimisestaan ja opiskelustaan ja siitä syystä en pysty esittämään tarpeeksi kattavia kysymyksiä, joten voitte vapaasti kertoa kaikista saksan kielen opiskeluunne liittyvistä asioista, sekä positiivisista että negatiivisista. Mikäli Teillä ei ole sanottavaa kaikkiin esittämiini aiheisiin, niin sekään ei haittaa.

Tekstille ei ole pituussuosituksia vaan voitte kirjoittaa sen verran kuin ajatuksia löytyy. Toivoisin kuitenkin, että selittäisitte kokemuksianne ja mielipiteitänne niin, että pystyn ne tekstin perusteella oikein ymmärtämään. Kirjoitukset tulevat tutkimuskäyttöön, eikä kirjoittajan henkilöllisyys tule tutkimuksessani missään vaiheessa julki. Teidän ei tarvitse laittaa yhteystietojanne näkyviin. Toivoisin kuitenkin, että kertoisitte sukupuolenne ja ikänne. Tekstinne voitte palauttaa minulle kirjekuussa, jossa saitte tämän ohjeen, mieluiten 6.5. mennessä. Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksestani tai

tekstin kirjoittamisesta, voitte ottaa minuun yhteyttä puhelimella, sähköpostilla tai kirjeitse milloin vain, yhteystietoni löytyvät paperin alalaidasta.

Aurinkoisia kevätpäiviä ja kiitos avustanne!

Terveisin,

Paula Hankila

Osoite

Puhelinnumero

Sähköpostiosoite

## Anhang 2: Der Brief an die Senioren auf Deutsch

Hallo!

Jyväskylä, 6.4.2005

Ich studiere Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Jyväskylä. Meine Absicht ist, während dieses Jahres mein Studium abzuschließen und Sprachlehrerin zu werden. Jetzt schreibe ich meine pro gradu –Arbeit und dafür brauche ich Ihre Hilfe. Die Arbeit behandelt das Deutschlernen der Senioren und ich hoffe, dass ich Material für meine Arbeit von Ihnen bekomme. Ich würde Sie bitten, einen Text über Ihr Deutschlernen mit Hilfe der Fragen zu schreiben.

Ich hoffe, dass Sie erzählen könnten, warum Sie gerade Deutsch lernen und was für einen Hintergrund sie als Fremdsprachenlerner haben, haben Sie z. B. früher Deutsch oder andere Sprachen gelernt und was für Erfahrungen haben Sie über das Fremdsprachenlernen. Sie können auch erzählen, wie Sie das Deutschlernen im Seniorenalter finden (ist es schwierig, leicht oder passend herausfordernd) und gern auch spezifizieren, woraus dieses Gefühl entsteht. Ich würde Sie auch bitten zu überlegen, welche Faktoren Ihnen beim Deutschlernen gefallen und helfen und welche dagegen Ihr Lernen irgendwie stören oder Ihnen schwer fallen und warum das so ist. Es gibt immer viele Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen, u. a. Lernmaterial, LehrerIn, andere Lerner, eigene Ziele und Erwartungen. Sie können in Ihrem Text diese Sachverhalte und ihren Einfluss auf Ihr Deutschlernen erörtern. Erzählen Sie auch, was Sie noch mehr zum Deutschlernen inspirieren könnte oder wie das Lernen erleichtert werden könnte. Ich möchte auch wissen, was Ihrer Meinung nach das Beste am Deutschlernen ist. Jeder hat unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen über sein eigenes Lernen und deswegen ist es für mich unmöglich, ausreichend umfassende Fragen zu stellen. Sie können frei über alle, sowohl positive als auch negative, Faktoren und Gefühle erzählen, die mit Ihrem Deutschlernen verknüpft sind. Falls Sie nicht zu allen Themen, die ich angeführt habe, eine Meinung haben, macht es auch nichts.

Es gibt keine Empfehlungen zur Länge des Textes, sondern Sie können so viel schreiben, wie Sie möchten. Ich hoffe jedoch, dass Sie Ihre Erfahrungen und Meinungen so erklären, dass ich sie aus Ihrem Text richtig verstehen kann. Die Texte werden in der Untersuchung benutzt aber die Identität des Schreibers wird in der Untersuchung nicht bekannt gemacht. Sie brauchen Ihre Adresse, Ihren Namen oder



Telefonnummer nicht angeben. Ich hoffe aber, dass Sie Ihr Geschlecht und Alter angeben. Sie können mir Ihren Text in dem Briefumschlag, der diesem Brief beiliegt, zurücksenden. Senden Sie den Text am liebsten bis zum 6.5. Falls Sie Fragen über meine Untersuchung oder das Schreiben des Textes haben, können Sie zu jeder Zeit mit mir per Telefon, Email oder brieflich Kontakt aufnehmen. Meine Kontaktinformationen können Sie in unterem Teil des Briefes finden.

Sonnige Frühlingstage und vielen Dank für Ihre Hilfe!

Mit freundlichen Grüßen,

Paula Hankila

Adresse

Telefonnummer

E-Mail-Adresse