

„Es war Deutsch in der Luft“

Erfahrungen erwachsener Sprachlerner mit dem handlungsorientierten
Unterricht im Rahmen eines DaF-Kurses

Magisterarbeit

Liisa Ranta-Ylitalo

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Mai 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Liisa Ranta-Ylitalo	
Työn nimi – Title "Es war Deutsch in der Luft" – Erfahrungen erwachsener Sprachlerner mit dem handlungsorientierten Unterricht im Rahmen eines DaF-Kurses	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 78
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Toiminnallinen kielenopetus on ollut esillä viime vuosina, mutta sitä on tutkittu verrattain vähän osana aikuisten kielenopetusta. Toiminnallisuuden pohjalla vaikuttaa useita teorioita ja suuntauksia. Tämä tutkielma pohjaa John Deweyn sekä David Kolbin kokemusoppimista käsitteleviin teorioihin ja tarkastelee toiminnallista kielenoppimista aikuiskoulutuksessa niiden näkökulmasta. Aikuisten oppimista tarkastellaan Malcolm S. Knowlesin aikuisoppimisen teorian kautta.</p> <p>Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia aikuisilla kielenoppijoilla on toiminnallisista tehtävistä ja aktiviteeteista ja miten ne heidän mielestään vaikuttavat heidän oppimistuloksiinsa.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty osana 50-tuntista saksan alkeiskurssia kevään 2018 aikana sekä kyselylomakkeilla että kurssin lopuksi toteutetun, nauhoitetun ja litteroidun ryhmäkeskustelun avulla. Ryhmäkeskustelun litteraatti muodostaa tutkimuksen pääaineiston.</p> <p>Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysi avulla tutkimalla aineistosta esiin nousseita teemoja. Tutkimustulokset osoittavat, että aikuiset kielenoppijat nimesivät verrattain enemmän oppimista tukevia kokemuksia kuin oppimista hankaloittavia seikkoja. Oppimista tukevat seikat voitiin jakaa kolmeen eri osa-alueeseen, jotka ovat tehtävien konkreettisuus, keskustelutehtävät sekä ryhmän rooli osana oppimista. Oppimista heikentäviksi seikoiksi koettiin sekä toiminnallisten tehtävien epäsopivaksi koettu vaatimustaso että ulkoiset ja sisäiset syyt, kuten väsymys tai aikarajoitteet. Tutkimuksessa ilmeni myös, että toiminnalliset aktiviteetit koettiin ennen kaikkea sanaston opettelemista, puhumista ja kielenkäytön harjoittelua tukevin.</p>	
Asiasanat – Keywords toiminnallisuus, aikuiskoulutus, aikuisten kielenoppiminen, toiminnallinen kielenopetus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	7
2 HANDLUNGSORIENTIERTER UNTERRICHT	10
2.1 HANDELN UND LERNEN: THEORETISCHE AUSGANGSPUNKTE DER HANDLUNGSORIENTIERUNG	10
2.1.1 John Dewey: Die Grundlagen des Erfahrungslernens	11
2.1.2 David Kolb: Die Theorie des Erfahrungslernens.....	14
2.1.3 Konstruktivismus und das Lernen	18
2.2 DIE HANDLUNGSORIENTIERUNG UND DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT	20
2.2.1 Grundlage des handlungsorientierten Unterrichts	20
2.2.2 Aspekte der Handlungsorientierung: Kinästhetische Aktivitäten, Drama und Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht	22
2.3 KRITISCHE BETRACHTUNGEN ZUM ERFAHRUNGSLERNEN UND ZUR HANDLUNGSORIENTIERUNG IN ERWACHSENENBILDUNG	24
3 ERWACHSENE UND DAS LERNEN	29
3.1 MERKMALE DES LERNENS DER ERWACHSENE.....	29
3.2 DAS SPRACHENLERNEN BEI ERWACHSENEN	33
3.3 ERWACHSENENBILDUNG IN FINNLAND	35
4 MATERIAL UND VORGEHENSWEISEN	38
4.1 QUALITATIVE FORSCHUNG	38
4.2 VORLAUF DER UNTERSUCHUNG UND DIE FORSCHUNGSFRAGEN.....	39
4.3 BESCHAFFUNG DES MATERIALS.....	41
4.3.1 Fragebogen als Untersuchungsmethode.....	41
4.3.2 Interviews und das Gruppengespräch als Untersuchungsmethode.....	42
4.4 QUALITATIVE INHALTSANALYSE	43
4.5 DIE INFORMANTEN	45
5 ERFAHRUNGEN ERWACHSENER DEUTSCHLERNER MIT DEM HANDLUNGSORIENTIERTEN UNTERRICHT.....	47
5.1 HANDLUNGSORIENTIERUNG UND ERWACHSENE: ASPEKTE, DIE DAS LERNEN UNTERSTÜTZEN.....	47
5.1.1 Der Einfluss der Konkretheit der Aufgaben.....	48
5.1.2 Gespräche als ein Teil des Lernens	52
5.1.3 Die Rolle der Gruppe und das Sprachenlernen	56
5.2 HANDLUNGSORIENTIERUNG UND ERWACHSENE: ASPEKTE, DIE DAS LERNEN VERHINDERN	60
5.2.1 Der Schwierigkeitsgrad der handlungsorientierten Aktivitäten	60
5.2.2 Der Einfluss der Verhältnisse.....	62
5.3 ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION	65
6 SCHLUSSBETRACHTUNG	68
LITERATURVERZEICHNIS	71
ANHANG 1	77

1 Einleitung

In der heutigen globalen Welt sind die Distanzen zwischen Ländern, Kulturen und Sprachen immer kleiner geworden, was zahlreiche Möglichkeiten sowohl für Individuen als auch für das Arbeitsleben anbietet. Die Veränderungen der letzten Jahrzehnte und der Wandel der Arbeitskultur bedeutet jedoch, dass neue Herausforderungen und Bedürfnisse für die ganze Gesellschaft und für die Erwerbsbevölkerung entstehen. Das Lernen im Erwachsenenalter ist nötig, und daraus entstehen neue Bildungsbedürfnisse. (Stenström 2008, 131.)

Inmitten dieses Wandels brauchen Erwachsene neue Fähigkeiten, um in der heutigen Welt erfolgreich handeln zu können: das Lernen ist nicht nur davon begrenzt, was während der Schulzeit gelernt wird, sondern es geschieht durch das ganze Leben. Die Europäische Union stellte 2006 acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, die EU-Regierungen darauf fordert, sie bei der Vorbereitung ihrer lebensbegleitenden Lernstrategien zu berücksichtigen. Zu ihnen zählen u. a. Sprachkenntnisse und fremdsprachliche Kompetenz. Das Sprachenlernen der Erwachsene steht auch im Mittelpunkt dieser Masterarbeit, die sich mit Erfahrungen der Sprachlerner¹ mit der Handlungsorientierung beschäftigt.

In der Handlungsorientierung hat das Handeln eine zentrale Rolle. Aber was umfasst dieser Begriff eigentlich – was ist Handeln, und wie realisiert es sich im Klassenzimmer? Laut Byram (2004, 257) ist **Handeln**² – und damit **handlungsorientierter Unterricht** – ein vielseitiger Begriff, wofür es soweit keine einheitliche, universal geltende Definition gibt. Einerseits sind relativ wenige Untersuchungen vor allem im Sprachunterricht für Erwachsene durchgeführt worden, und andererseits wird der Begriff in vielen unterschiedlichen Kontexten im Alltag verwendet. Jank und Meyer (1994, 353–354) weisen darauf hin, dass es bei der handlungsorientierten Methode nicht nur um das Handeln an sich geht, sondern es ist „eine bestimmte, politisch und pädagogisch verantwortbare Praxis“, mit eigenen Zielen und Prinzipien, aus denen Ergebnisse

¹ Mit allen in Text verwendeten Personenbezeichnungen, aus denen das Geschlecht nicht eindeutig hervorgeht, sind stets beide Geschlechter gemeint.

² Im Englischen *action*

entstehen. Dieses Handeln umfasst sowohl die konkreten Gäste und Handlungen, als auch Gedanken und Emotionen.

Wie van Lier (2007, 48) im Zusammenhang des Sprachunterrichts feststellt, gibt es mehrere Begriffe, mit denen auf die Handlungsorientierung gewiesen wird. Van Lier listet u. a. **task-based, content-based, action-based, exploratory** und **experiential learning** als naheliegende Begriffe auf. Die Liste ist nicht vollständig, weil noch weitere Begriffe im Bereich verwendet werden. Was sie aber vereinbart, ist die starke Betonung auf die Aktivität des Lerners. Das Lernen fordert selbständiges Denken und Handeln und in dieser Hinsicht eine ganzheitliche Teilnahme an die Lernsituation. (van Lier 2007, 48.)

Im Deutschen wird häufig der Begriff **Handlungsorientierung** verwendet (s. z. B. Jank & Meyer 1994; Gudjons 2014) und aus diesem Grund wird er auch in dieser Arbeit verwendet. In dieser Masterarbeit umfasst der Begriff **handlungsorientierter Unterricht** alles Handeln in der konkreten Lernsituation, woran die Lerner aktiv teilnehmen, und das ihnen ermöglicht, die eigene Erfahrungswelt mit dem Gelernten zu verbinden und ihr Wissen selbst zu konstruieren. Das umfasst u. a. sowohl kinästhetische Aktivitäten, Handlungen und Drama, als auch unterschiedliche Formen von Gruppen- und Partnerarbeit und Aufgaben, die die Denkprozesse der Lerner aktivieren. Im Zentrum des Lernens steht ein aktiv handelndes Individuum, das ganzheitlich am Lernen teilnehmen kann und seine eigene Erfahrungswelt in diesen Prozess reinbeziehen kann.

Handlungsorientierung ist in den letzten Jahren vor allem im Unterricht bei Kindern und Jugendlichen verwendet worden (s. z. B. Norrena et al. 2016; Maunu 2014). Beim Unterrichten Sprachlerner aus unterschiedlichen Altersgruppen begann die Frage mich zu interessieren, wie handlungsorientierte Aufgaben sich im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene realisieren könnten. Das Thema ist gesellschaftlich relevant, weil es bisher wenig in diesem Kontext erforscht worden ist. Jedoch könnte z. B. das Handeln in solchen Alltagskontexten Mithilfe von handlungsorientierten Aufgaben ausprobiert werden, in denen die Erwachsene ihre Sprachkenntnisse brauchen, sowohl an der Arbeit als auch in der Freizeit. Der Wandel der Arbeitskultur ist ein weiterer Grund dafür, warum Forschung an diesem Thema essentiell ist. Diese Masterarbeit konzentriert sich somit auf die Frage, wie die Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung fungiert und welche

Erfahrungen die Erwachsene damit beim Sprachenlernen sammeln. Wie im vorigen Absatz erwähnt wurde, ist handlungsorientierter Unterricht eng mit den Handlungen und mit der Konstruktion des eigenen Wissens verbunden. Erwachsene sind allgemein motiviert zu lernen, wenn sie das Gelernte gleich in die Praxis umsetzen können (Knowles et al. 2005, 64) und ihre Bedürfnisse sind eng mit der Kommunikation verbunden (Duboviciene & Gulbinskiene 2014). Handlungsorientierter Unterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten an, das Handeln in einer Fremdsprache mithilfe verschiedener Aktivitäten zu üben und Unterschiedliches auszuprobieren.

Das Ziel dieser Arbeit ist zu erforschen, was für Erfahrungen erwachsene Sprachlerner mit handlungsorientiertem Deutschunterricht haben, und wie diese Erfahrungen, ihrer Meinung nach, das Lernen beeinflussen. Die Untersuchungsfragen lauten:

1. Was für Erfahrungen sammeln die Informanten gegenüber handlungsorientierten Aktivitäten im Rahmen des Deutsch als Fremdsprache-Kurses (DaF)?
2. Was für ein Einfluss haben diese Aktivitäten, laut den Informanten, auf ihrem Lernprozess?

Das Material dieser Arbeit wurde während eines für erwachsene Sprachlerner gezielten DaF-Kurses im Frühjahr 2018 gesammelt. Während jeder Unterrichtseinheit wurden handlungsorientierte Aufgaben und Übungen gemacht und ausprobiert, und die Erfahrungen der Kursteilnehmer wurden am Ende des Kurses in einem Gruppengespräch gesammelt. Insgesamt fünf Informanten von sechs Kursteilnehmer nahmen an der Untersuchung teil. Weil die Gruppe klein ist, wird in dieser Masterarbeit mit dem Wort *Informant* auf die Informanten gedeutet.

Diese Masterarbeit besteht aus zwei Theoriekapiteln. Im Kapitel 2 handelt es sich um den handlungsorientierten Unterricht, und im Kapitel 3 werden die Prinzipien und theoretischen Kontexte der Erwachsenenbildung behandelt. Im Kapitel 4 werden die Vorgehensweise und das Material vorgestellt. Im Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt und die Erfahrungen der Erwachsene mit der Handlungsorientierung besprochen. Das letzte Kapitel beinhaltet die Schlussbetrachtung, in der die zentralsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst werden. Am Ende der Arbeit wird auch ein Blick auf die Zukunft geworfen.

2 Handlungsorientierter Unterricht

In diesem Kapitel werden die theoretischen Ausgangspunkte des handlungsorientierten Unterrichts und Lernens dargestellt. Kapitel 2.1 konzentriert sich auf die Theorien von John Dewey und David Kolb, und zusätzlich dazu stellt Unterkapitel 2.1.3 den Konstruktivismus kurz dar. Im Kapitel 2.2 wird die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht besprochen, und am Ende des 2. Kapitels werden einige kritische Bemerkungen zur Handlungsorientierung diskutiert.

2.1 Handeln und lernen: Theoretische Ausgangspunkte der Handlungsorientierung

Die Frage, wie Kenntnisse und Fähigkeiten gelernt werden können, hat den Menschen im Laufe der Jahrhunderte sehr interessiert. Unterschiedliche Theorien haben mehrere Perspektiven angeboten, um die Funktionen der menschlichen Lernprozesse zu erläutern und zu verstehen. Auch die Handlungsorientierung ist keine neue Erfindung der letzten Jahre, auch wenn sie in den letzten Zeiten viel Aufmerksamkeit bekommen hat. Ähnliche Prinzipien, Ideen und Methoden wurden schon früher entwickelt und erfunden: die Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichts reichen bis zu den Schulsystemen des 18. Jahrhunderts, und auch zu den berühmten Gedanken von Pestalozzi und dem Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Gudjons 2014, 19). Während des letzten Jahrhunderts haben mehrere Forscher die Prinzipien des handlungsorientierten und erfahrungsbezogenen Unterrichts weiterentwickelt. Zu ihnen zählen u. a. John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Moreno, Jack Mezirow und David Kolb.

Die Theorien von John Dewey und David Kolb werden in diesem Kapitel genauer betrachtet. Dewey verband das Handeln mit dem Denken und wird oft als Gründer des Erfahrungslernen angesehen, weshalb seine grundlegenden Ideen auch im Folgenden dargestellt werden. David Kolb gründete seine Gedanken größtenteils auf diejenigen von Dewey, und seine Theorie des Erfahrungslernens wird häufig in der Erwachsenenbildung verwendet. Aus diesem Grund wird sie auch im Rahmen dieser Arbeit behandelt.

Handlungsorientierung und Erfahrungslernen sind nahegelegene Begriffe, die sich teilweise überschneiden und nebeneinander abhängig des Theoretikers verwendet

werden. Im Ganzen beschäftigen z. B. John Dewey und David Kolb sich jedoch mit ähnlichen Inhalten, und ihre Theorien sind auch im Kontext des Sprachlernens verwendet worden. Sowohl die Gedanken von Dewey als auch von Kolb werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

2.1.1 John Dewey: Die Grundlagen des Erfahrungslernens

John Dewey (1859-1952) war ein Psychologe und Philosoph. Er veröffentlichte seine Gedanken zur Entwicklung des Schulsystems und zum Lernen am Anfang des 20. Jahrhunderts, aber seine Ideen sind immer noch populär, vor allem in der aktuellen Diskussion über die Verbindung zwischen dem Handeln und dem Lernen. Seine zentrale Idee ist, dass die Bedeutung und die Begriffsbildung, das Handeln und das Denken eng miteinander verbunden und verknüpft sind, und bilden somit die Basis für das Lernen. Auf Dewey wird auch häufig als Gründer des Erfahrungslernens, des reflektierenden Denkens und von der konstruktivistischen Lerntheorie hingewiesen. (Miettinen 1998, 84–85.)

Dewey betont vor allem die Demokratie als Lebensform, wozu die Schule und der Unterricht auch gehören. Für seine Pädagogik ist entscheidend, dass das Lernen im interaktiven Aushandlungsprozess, *learning by doing*, stattfindet. Der Unterricht sollte interaktive Lern- und Handlungschancen anbieten, die eine demokratische Partizipation der Teilnehmer ermöglichen. Die Aktivität des Lerners steht im Mittelpunkt: Eigene Interpretationen, eigenes Handeln und das Herausfinden von Fragen, Problemen und Lösungen gehören untrennbar zum Lernen. (Timm 2013, 48–49.)

Die persönlichen, individuellen Erfahrungen leiten zu Problemlösungen und Fragestellungen, und haben somit eine zentrale Rolle in Deweys Denken. Sie sollten als ein wesentlicher Teil des Lernprozesses berücksichtigt werden, auch wenn sie nicht von alleine das Ziel sind. Der Ausgangspunkt des reflektierten Lernens ist ein konkretes Problem, das von einer Situation verursacht wird, in der die gewohnten Verhaltensweisen nicht mehr funktionieren, und wodurch es ein Bedürfnis für ein neues Benehmen entsteht (Miettinen 1998, 87).

Dewey macht einen klaren Unterschied zwischen Erfahrungen aufgrund ihrer Qualität. Er teilt sie in **erzieherische** (*educative*) und **nicht-erzieherische** (*mis-educative*) Erfahrungen ein. Die Aktivität des Lerners und daraus entstehende Erfahrungen sind keine Ziele von alleine, sondern sie verlangen eine Verbindung mit den vorherigen Erfahrungen, um wertvoll für das Lernen zu sein. Wenn die neue Erfahrung nicht mit den bereits existierenden Erkenntnissen verbunden wird, bleibt sie isoliert, wird nicht integriert, und dem Lerner fehlen die Zusammenhänge zwischen der Lernsituation und dem konkreten Leben außerhalb des Klassenzimmers. Solcher Unterricht entwickelt weder die Fähigkeit der Lerner, Folgerungen zu ziehen, noch die Fähigkeit, in neuen Situationen sinnvolle Verhaltensweisen zu entwickeln. (Dewey 1938, 25–28.) Dewey unterscheidet auch zwischen der **primären Erfahrung** (*primary experience*) und der **reflektierten Erfahrung** (*reflective experience*). Bei der primary experience handelt es sich um die erste, unreflektierte Erfahrung in einer Situation, während die reflective experience die bewusste, gezielte Bearbeitung eines bestimmten Phänomens oder Problems umfasst. Diese reflektierte Erfahrung ist z. B. in den s. g. intelligenten Fehlern des Lerners beim Lernen einer Fremdsprache zu finden, wenn neue Strukturen entdeckt und ausprobiert werden. (Timm 2013, 49.)

Erfahrungen haben zwei weitere Aspekte, **die Kontinuität** und **die Interaktion**. Sie bilden ein Kontinuum unabhängig davon, ob sie erzieherisch oder nicht-erzieherisch sind. Laut dem Prinzip der Kontinuität nimmt jede neue Erfahrung etwas von den Älteren auf und beeinflusst und verformt die zukünftigen Erfahrungen. Sie werden auf einer individuellen Ebene gesammelt, aber Dewey betont, dass die Erfahrungen immer eine Verbindung zu einer realen Situation haben müssen, weil sie im Leben, im Alltag gesammelt werden. (Dewey 1938, 35–44.)

Der zweite Aspekt, die Interaktion, umfasst auch die äußeren Umstände. Jedes Individuum lebt sein ganzes Leben lang in einer bestimmten Umgebung, und ist von ihr und den Handlungen der Anderen beeinflusst. Diese Umgebung ist ein Teil der Erfahrung, und die Interaktion verlangt eine Beziehung zwischen den äußeren Verhältnissen und den inneren Erfahrungen. Im Idealfall berücksichtigt der Lehrer diese Verbindung zwischen den Umständen und dem Lernen, und seine Aufgabe ist, dem Lerner neue, bedeutungsvolle und erzieherische Erfahrungen anzubieten. Dewey ist

kritisch vor allem gegenüber dem traditionellen Klassenzimmer, das oft für ausreichend für das Lernen gehalten wird. Das Problem, laut Dewey, ist die starke Betonung der äußeren Umstände, während die inneren Erfahrungen vernachlässigt werden – auch wenn sie eine entscheidende Rolle beim Ausbilden der einzelnen Erfahrungen spielen. (Dewey 1938, 35–44.)

Diese zwei Aspekte, die Kontinuität und die Interaktion, formen eine Einheit und sind somit abhängig voneinander: Situationen und Erfahrungen folgen und beeinflussen einander, und neue Erkenntnisse werden in diesem Prozess gesammelt und weiterentwickelt. (Dewey 1938, 35–44.) Die älteren Erfahrungen bilden eine Basis für die zukünftigen Lernsituationen. Aus diesem Grund sollte das Lernen immer in einem richtigen Aushandlungskontext stattfinden, damit die Lerner die Fähigkeit üben, die neuen Erkenntnisse später in die Praxis umzusetzen. (Öystilä 2003, 35). Im Fremdsprachenunterricht können z. B. alltägliche Kommunikationssituationen geübt werden, wie Einkaufen oder Small talk, in denen unterschiedliche Rollen übernommen werden müssen. In den Lernsituationen können auch u. a. authentische Materialien verwendet werden.

Handlungsorientierung im Unterricht umfasst das Denken, die Reflexion der Erfahrungen und Situationen. Durch die bewusste Reflexion und das Denken wird gelernt, aber für Dewey sind die Gedanken nicht nur ein abstrakter Prozess, der im Gehirn stattfindet: die konkreten Handlungen basieren auf Gedanken, und das Handeln und die reflektierten Erfahrungen beeinflussen den Erkenntnisprozess. Die bewusste Reflexion von Erfahrungen führt zur Konstruktion neuer Ideen, Verhaltensweisen und Erkenntnisse. Im Mittelpunkt des Denkens steht also das Handeln und die Aktivität des Menschen. Die Beziehung zwischen den kognitiven Prozessen, dem Wissen und dem Handeln ist relevant – Erfahrungen und reflektiertes Denken können nicht voneinander getrennt werden. (Öystilä 2003, 35–36.) Im Lichte der Theorie von Dewey lässt sich sagen, dass ganzheitliches Lernen einer Fremdsprache solche Aktivitäten verlangt, die den Lerner und seine Denkprozesse aktivieren und dadurch zur Reflexion der Inhalte und des Lernprozesses führen. In der Praxis kann das bedeuten, dass die Lerner verschiedene Aspekte der Zielsprache ausprobieren dürfen, z. B. beim Sprechen, Spielen oder Rätsel lösen. Das Lernen der Zielsprache verlangt also mehr als passives Übernehmen der im

Voraus gegebenen Information, wie Strukturen oder Sprachmodellen, das verlangt Handeln in der Sprache und die Anwendung des gesammelten Wissens.

2.1.2 David Kolb: Die Theorie des Erfahrungslernens

David Kolb veröffentlichte sein Modell des Erfahrungslernens in 1984, und seitdem ist es häufig in der Erwachsenenbildung und auch im Sprachunterricht verwendet worden. Kolb weist auf die zentrale Rolle des lebenslangen Lernens, und die Herausforderungen, die es der Erwachsenenbildung stellt, hin. Laut ihm bietet das Erfahrungslernen eine Möglichkeit an, die Verbindungen zwischen dem Arbeitsleben, der Bildung und der Persönlichkeitsbildung zu verstärken und zu entwickeln. Das Leben in der „realen“ Welt kann mit dem Lernen im Klassenzimmer verbunden werden. Die Kontexte, in denen das Individuum seinen Alltag verbringt, sind auch mögliche Lernumgebungen. Zusammen mit der formalen Bildung unterstützt das Erfahrungslernen das lebenslange Lernen, die Entwicklung auf der individuellen Ebene und die Entwicklung der beruflichen Ziele. (Kolb 1984, 3–4.) Für Kolb, *„learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“* (Kolb 1984, 38).

Kolb gründet seine Ideen vor allem auf die Theorien von John Dewey, Jean Piaget (1896–1980) und Kurt Lewin (1890-1947). Lewin, wie Dewey, betonte die Bedeutung der konkreten Handlungen als ein wesentlicher Teil des Lernens. Er entwickelte vor allem die handlungsorientierte Methode in der Gruppenarbeit und in Teams, und er akzentuierte die Wichtigkeit der aktiven Teilnahme des Lerners an die Aktivitäten der gesamten Gruppe. (Öystilä 2003, 38.)

Kolbs Modell wird häufig als eine Zusammenfassung des erfahrungsbasierten Lernens im Sprachunterricht dargestellt (s. z.B. Kohonen & Kaikkonen 1998; Kohonen 2001). Im Mittelpunkt seiner Theorie steht der Gedanke, dass das Lernen einen interaktiven, dialektischen Konflikt zwischen der konkreten, unmittelbaren Erfahrung und der analytischen Objektivität verlangt. Das Lernen findet in einem kontinuierlichen Zyklus statt, und das Wissen wird in diesem Prozess vertiefter und spezifizierter. Das Feedback bildet eine Basis für das Lernen und macht das Handeln zielbewusst. (Öystilä 2003, 51.)

Dieser Zyklus wird in der folgenden Abbildung dargestellt und danach die Aspekte besprochen:

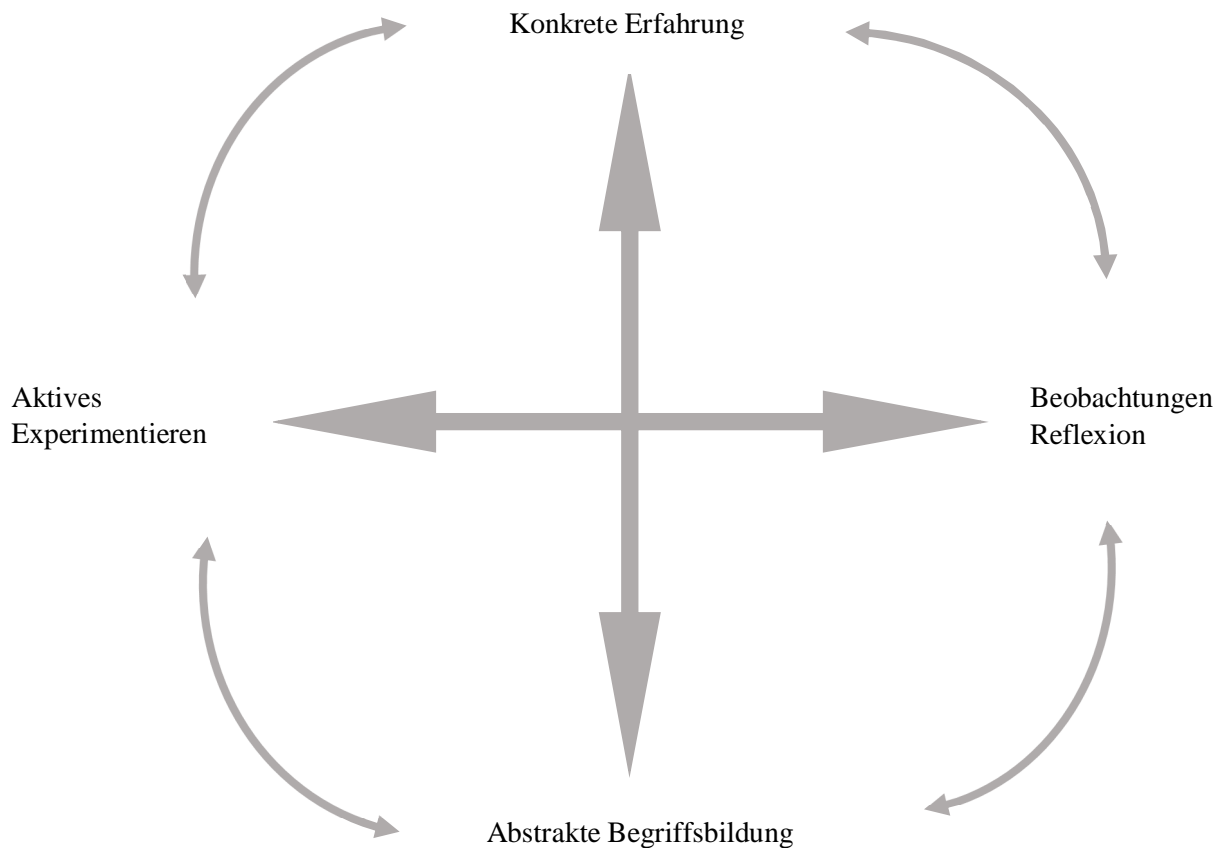


Abbildung 1: Kolbs Theory of Experiential Learning (TEL). (Quelle: Kolb 1984, 42.)

Kolb unterscheidet sechs Aspekte, die zentral für das Erfahrungslernen sind. Erstens ist das Lernen als ein Zyklus zu verstehen, und nicht nur als eine Sammlung von Ergebnissen. Ideen und Gedanken werden in diesem Zyklus anhand von neuen Erfahrungen gebildet und immer wieder weiterentwickelt. Der Erfolg des Lernens kann nicht nur aufgrund der Ergebnisse definiert oder gemessen werden. (Kolb 1984, 26.)

Zweitens soll die Aufmerksamkeit auf die Ideen, Gedanken und Erfahrungen der Lerner über ein bestimmtes Thema gerichtet werden, damit diese Themen dann geprüft und entwickelt werden können. Menschen haben Vorstellungen davon, wie die Welt um sie herum funktioniert und wie sie sich benehmen sollen. Trotz der früheren Erkenntnisse erlebt jedes Individuum Momente, zu denen die schon familiären Verhaltensweisen nicht

passen, und sie werden mithilfe dieser Erfahrungen neugebildet. Das Lernen ist in seinem wahrsten Sinn immer eine Art von Umlernen, und die Aufgabe des Lehrers ist, neue Ideen darzustellen und die Lerner dabei zu unterstützen, die alten Denkweisen zu entwickeln und neu zu bilden (Kolb 1984, 27-28.)

Drittens verlangt das Lernen Konflikte zwischen unterschiedlichen Verhaltensweisen, die gebraucht werden, um in der Welt klarzukommen. Das Lernen entsteht in einem Prozess, in dem nach einer Lösung für dieses Problem gesucht wird. Laut Kolb braucht der Lerner dabei vier unterschiedliche Fähigkeiten: konkrete Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexion, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren. Die Lerner müssen aktiv an der Lernsituation teilnehmen, die gesammelten Erfahrungen aus mehreren Perspektiven reflektieren können, neue Konzepte und Aspekte anhand der Observationen in die früheren Theorien integrieren können, und später diese Theorien als Basis für die Problemlösung und Entscheidungen verwenden können. (Kolb 1984, 29-31.)

Viertens ist das Lernen ein ganzheitlicher, holistischer Prozess, dessen Ziel ist, die Anpassung an die Welt zu ermöglichen. Es umfasst nicht nur das Lernen in einem Klassenzimmer, sondern auch in allen alltäglichen Umgebungen, und es ist präsent in allen Altersstufen, von der Kindheit bis ins hohe Alter. Andere Aspekte, wie z. B. die Kreativität oder Entscheidungsbildung gehören eng zum Lernprozess, und ermöglichen die Ganzheitlichkeit des Lernens. (Kolb 1984, 31-33.)

Fünftens schließt das Lernen die Transaktion zwischen dem Individuum und der Umgebung ein: sowohl die inneren, persönlichen Erfahrungen des Lerners als auch die äußeren Umstände sind Teile dieses Prozesses. Dewey nennt das Interaktion, aber Kolb bevorzugt das Wort Transaktion, um die reibungslose und durchdringende Verbindung zwischen den subjektiven Erfahrungen und objektiven Umstände zu erläutern. Die Bearbeitung der Erfahrungen beeinflusst die zukünftigen Erfahrungen und die Möglichkeiten, die das Individuum in einer Situation entdeckt. Die betroffenen Entscheidungen verformen die Zukunft und beeinflussen wieder die kommenden Entscheidungen. Das Lernen geschieht somit in allen Gebieten des Lebens, in dem gewöhnlichen Alltag. (Kolb 1984, 34–36; Kolb & Kolb 2011, 44.)

Sechstens ist das Lernen ein Prozess, in dem Erkenntnisse konstruiert werden – hinter dem Erfahrungslernen steht also der Konstruktivismus. Das Wissen wird in einem Transaktionsprozess aus früheren, kulturellen und gemeinsamen Erfahrungen und Erkenntnissen der Menschen, und aus persönlichen Lebenserfahrungen konstruiert. (Kolb 1984, 36–38; Kolb & Kolb 2011, 44.)

Entscheidend für Kolbs Modell ist also der ganzheitliche Prozess, in dem das Lernen stattfindet. Er präsentiert die Grundlagen des Lernens in einem Zyklus (s. Abbildung 1), der aus vier verschiedenen Phasen besteht. In Kolbs Modell sind konkrete Erfahrungen/abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren/Beobachtungen und Reflexion zwei unterschiedliche Dimensionen. (Kolb 1984, 41). Zur ersten Dimension gehört die direkte Erfassung durch Erfahrungen (*apprehension*). Auf der anderen Seite des Zyklus steht die Aufnahme durch kognitive Bearbeitung der neuen Information (*comprehension*), was zentral für das Lernen ist: es ermöglicht die Integration des neuen Wissens in das Alte, und macht es flexibel und verfügbar in anderen Situationen. (Öystilä 2003, 53.)

Die zweite Dimension umfasst die aktive Anwendung und das Experimentieren (*extension*), und die Beobachtungen und Reflexion (*intention*) als Teil des Lernprozesses. In dieser Dimension handelt es sich um die Transformationsprozesse des Wissens zwischen der Anwendung und der Reflexion. Die innere Reflexion der Erfahrungen und Emotionen ermöglicht das Lernen, und das konkrete Handeln beeinflusst die Erfahrungen. Das Lernen findet in dem Prozess statt, durch die bewusste Reflexion und die Anwendung des Wissens in der realen Welt. (Öystilä 2003, 53.)

Die beiden Dimensionen sind zentral für Kolbs Modell. Das Lernen verlangt sowohl eine konkrete Erfahrung als auch ihre Transformation. Einerseits reicht nicht nur eine einzelne, unbearbeitete Erfahrung für das Lernen, und andererseits braucht das Individuum etwas, was als Ausgangspunkt für das Lernen dient, d. h. Erfahrungen. (Kolb 1984, 42.) In Kolbs Modell sind deshalb beide Dimensionen notwendig für das Lernen, und sie ergänzen einander.

2.1.3 Konstruktivismus und das Lernen

Hinter der Handlungsorientierung steht auch der Konstruktivismus. Konstruktivismus ist eine Richtung, in deren Mittelpunkt das aktiv handelnde Individuum steht. Es wird davon ausgegangen, dass der Lerner das neue Wissen selber konstruiert. Es umfasst mehrere Richtungen, aber verbindend für sie alle ist das Verständnis davon, dass es immer zwischen dem Individuum und der neuen Information eine klare Verbindung gibt. Die Individuen, Gruppen und Gesellschaften konstruieren das Neue und Gelernte selber. Es geht um aktive kognitive Prozesse, deren Ergebnis das Lernen ist. Während des Prozesses werden Beobachtungen gesammelt, deren Interpretation auf den schon existierenden Erfahrungen und Informationen basiert. Das Bild von der Welt wird die ganze Zeit mithilfe dieser Beobachtungen und Interpretationen weiterentwickelt. In diesem Sinne ist das Lernen keine Überweisung von einzelnen Fakten, die passiv angenommen werden, sondern im Zentrum des Lernens steht ein aktives Individuum, das nach neuen Entdeckungen und Erlebnissen sucht. (Tynjälä 2002, 37–38.) Der Lerner denkt, beobachtet, interpretiert, überlegt und vergleicht die Informationen, die er in der Umgebung und in der jeweiligen Situation sammelt. Die gesammelten Informationseinheiten werden dann mit dem alten Wissen über das Thema verglichen, interpretiert und neu formuliert. (Kauppila 2007, 40.)

Der Konstruktivismus teilt sich in mehreren Richtungen auf, die entweder das Individuum und seine kognitiven Prozesse ins Zentrum stellen, oder die sozialen Aspekte des Lernens betonen. Laut des radikalen Konstruktivismus geschieht das Lernen auf einer rein individuellen Ebene, während die sozialen Richtungen des Konstruktivismus die kulturelle und gesellschaftliche Perspektive des Lernens in den Vordergrund stellen. Zwischen diesen zwei Richtungen ist der s. g. interaktionistische Konstruktivismus, der Aspekte von den beiden oben genannten Richtungen beinhaltet. Der interaktionistische Konstruktivismus hat seinen Ursprung z. B. in den in diesem Kapitel dargestellten Theorien und Gedanken von John Dewey. (Tynjälä 2002, 39, 50.)

Der Konstruktivismus hat seine Stelle auch im Fremdsprachenunterricht und -lernen gefunden. Dabei handelt es sich um interaktive Prozesse, die situativ, sozial und kulturell

eine Bedeutung haben. Die Verarbeitung der Ideen und Erfahrungen verlangt, oft auch unbewusst, die Teilnahme mit allen Sinnen: der ganze Körper, die Kognition und die Emotionen sind Teil dieses Prozesses. (Timm 2013, 45.) Der interaktionistische Konstruktivismus berücksichtigt sowohl die individuelle als auch die soziale Dimension. Sie bildet einen Hintergrund für das Lernen und die konstruktiven Prozesse des Individuums. (Tynjälä 2002, 51.)

Reich (2005³, zitiert nach Timm 2013) unterscheidet drei verschiedene Grundprinzipien im interaktionistischen Konstruktivismus, die einen Lernzyklus gestalten: Das methodische Grundprinzip ist die Konstruktion, die das Erfahren und das Ausprobieren beinhaltet, und im engen Zusammenhang mit individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen steht. Weil nicht alle Erfahrungen neu sein können, handelt es in der zweiten Phase, laut Reich, um die Rekonstruktion von früheren Konstruktionen. Durch diese bewussten Übernahmeprozesse werden sie aber zu individuellen Konstruktionen. Auf der dritten Stufe, der Dekonstruktion, werden weitere Fragen gestellt und die bereits existierenden und zusammengestellten Konstruktionen nochmal einmal verändert.

Auch wenn die verschiedenen Richtungen des Konstruktivismus alle ihre eigenen Schwerpunkte haben, und das Verhältnis von der sozialen Umgebung und dem Individuum teilweise unterschiedlich interpretieren, verbindet sie das Verständnis davon, dass das Lernen immer die eigene Aktivität verlangt – es handelt sich nicht um eine passive Aufnahme, sondern das Wissen wird selber gesammelt, konstruiert und interpretiert. Trotz der unterschiedlichen Betonungen stellen alle dieser Theorien das aktiv handelnde, denkende und teilnehmende Individuum ins Zentrum des Lernens. Von den oben dargestellten Aspekten lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass das Lernen im Lichte der Handlungsorientierung immer eng mit den sozialen, kommunikativen Kontexten und den individuellen kognitiven und konstruktiven Prozessen geschieht.

³ Reich, K. 2005: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 5. Aufl. Weinheim: Beltz

2.2 Die Handlungsorientierung und der Fremdsprachenunterricht

2.2.1 Grundlage des handlungsorientierten Unterrichts

Wie in der Einleitung dargestellt wurde, ist **der handlungsorientierter Unterricht** ein Begriff, der eine Vielfalt von Aktivitäten umfasst. Häufig wird unter diesem Begriff z. B. Sprechen, Spielen, Zeichnen oder Schauspielen in der konkreten Lernsituation gemeint, aber dazu gehören auch die Gedanken und Emotionen; auch das Denken ist aktives Handeln. Im Folgenden werden einige Beispiele dafür gegeben, was die Handlungsorientierung konkret im Unterricht bedeutet, auf welchen Prinzipien sie basiert und wie das Thema bisher erforscht worden ist.

Öystilä (2003, 59) stellt drei Aspekte der Handlungsorientierung dar: **das Handeln, die Gruppe** und **die Reflexion**. Das Lernen findet vor allem in den **Aushandlungsmomenten** statt. Der Lehrer bietet solche Aktivitäten an, die den Lerner ermöglichen, ihr Wissen in Frage zu stellen, wodurch individuelle Entwicklung geschehen kann. Das rationale Denken wird für einen Moment in den Hintergrund gestellt, weil das Erleben von Emotionen Zeit braucht, und die Erfahrungen können später rational analysiert und reflektiert werden. Diese Emotionen können den Lerner nötige, kognitive Mittel anbieten, die sie für die Problemlösung brauchen. Aus diesem Grund ist die Rolle der Emotionen und der Fantasie zentral im handlungsorientierten Unterricht (Öystilä 2003, 61-64.) Im Sprachunterricht sind z. B. Drama, Rollenspiele und Gruppenarbeit solche Aktivitäten, die die Fantasie der Lerner aktivieren, und auch Emotionen hervorrufen.

Das Handeln findet häufig, vor allem im Klassenzimmer und im Bildungskontext, in **Gruppen** statt. Das ermöglicht kooperative Elemente im Unterricht, Kommunikation mit den anderen und Diskussionen, die ein Teil der persönlichen Entwicklung sind. Themen werden in der Gruppe in der Praxis ausprobiert, nicht nur als Theorie. Die Lerner geben und bekommen Feedback und überlegen und reflektieren gemeinsame Erfahrungen. Diese kommunikative **Reflexion** der Erfahrungen ist somit eine der Grundelemente des handlungsorientierten Unterrichts. (Öystilä 2003, 65-70.) Spiele, Diskussionen, Drama oder Rätsel sind Beispiele von solchen Aktivitäten, die auch in Gruppen durchgeführt

werden können. Das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen ermöglicht die Entwicklung von Handlungsschemas, währenddessen die Lerner neue Modelle sammeln, die wiederholbar sind und auch verändert werden können (van Lier 2007, 55; Gudjons 2014, 52.)

Jank und Meyer (1994, 355–358) listen mehrere konkrete Merkmale auf, auf der der handlungsorientierte Unterricht basiert und auf die geachtet werden soll, und einige von ihnen, die für den Kontext der Erwachsenenbildung relevant sind, lauten:

1. Erstens ist die Ganzheitlichkeit sowohl auf der personalen, inhaltlichen als auch auf der methodischen Ebene essentiell. In der Praxis bedeutet das z. B. verschiedene Formen von Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht und Experimentieren.
2. Zweitens ist die Schüleraktivierung, neben der Ganzheitlichkeit, im Mittelpunkt des Unterrichts – die Lerner entdecken, planen und probieren Neues selber aus. Die Selbsttätigkeit führt zur Selbständigkeit, und im Laufe der Zeit können sie immer selbständiger an dem Thema arbeiten.
3. Der dritte Aspekt ist mit den zwei Vorigen verbunden: die subjektiven Interessen der Lerner werden anerkannt, wodurch die einzelnen Individuen die Themenbereiche weiterentwickeln können, die sie für wichtig oder interessant halten. Dadurch haben sie auch die Möglichkeit, an der Planung und dem Gestalten des Unterrichts teilzunehmen.
4. Viertens sollen im Unterricht, laut Jank und Meyer (1994, 355-358) konkrete Handlungsprodukte entstehen, die die materiellen und geistigen Ergebnisse der Arbeit darstellen. Mithilfe von ihnen kann das Thema weiterhin bearbeitet werden, wobei die Lerner diese Endprodukte selber kritisch betrachten und den Prozess reflektieren können.
5. Ein weiteres Merkmal ist, dass der Unterricht so geplant und gestaltet wird, dass kognitive und konkrete Aktivitäten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Wie diese Merkmale zeigen, ist das handlungsorientierte Lernen immer zielbewusst. Das ist nicht nur nötig für die Gestaltung des Unterrichts, sondern auch für die Motivation der

Lerner. Estola et al. (2012, 117) betonen die Wichtigkeit der Zielbewusstheit, was versichert, dass die Aktivitäten nicht nur als kindische Spiele erlebt werden, was auch in der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden soll.

2.2.2 Aspekte der Handlungsorientierung: Kinästhetische Aktivitäten, Drama und Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht

Kinästhetische Aktivitäten, Drama und Gruppenarbeit sind einige der Methoden, an denen die ganze Gruppe teilnehmen kann und die häufig mit der Handlungsorientierung verbunden werden. Im Folgenden werden diese drei Aktivitätseinheiten genauer betrachtet, weil sie ein wesentlicher Teil des DaF-Kurses waren, währenddessen das Material dieser Masterarbeit gesammelt wurde. Ich habe die Einteilung der Aktivitäten anhand der im früheren Kapiteln dargestellten Aspekten gewählt. Ein weiterer Grund dafür ist, dass die Mehrheit der Aktivitäten in diesen drei Kategorien eingeteilt werden konnten basierend auf die Gestaltung des Kurses.

Das motorische Handeln unterstützt die Gedächtnisbildung, und deshalb kann die Bewegung als ein effektiver Teil des Lernens angesehen werden (Gudjons 2014, 62). Sie hat einen positiven Einfluss z. B. auf sprachliche kognitive Prozesse oder die Entscheidungsfindung ganz konkret auch dadurch, dass sie den Blutfluss im Gehirn verbessert (Reed 2009, 12). Neben den physischen Vorteilen ermöglichen die kinästhetischen Aktivitäten positive Erlebnisse und Erfahrungen: Markkula (2010, 21-25) probierte handlungsorientierte Aktivitäten in ihrem Unterricht in den Klassen 7.-9. in der finnischen Gesamtschule aus, und laut ihr waren die Aktivitäten ein ermutigendes Erlebnis für solche Schüler, denen das Lernen allein durch Lesen schwerfällt.

Kinästhetische Aktivitäten können beim Lernen unterschiedlicher Inhalte verwendet werden, z. B. grammatische Begriffe können mit einer bestimmten Bewegung verbunden werden. Bisher sind die Erfahrungen von Erwachsenen mit kinästhetischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht relativ wenig erforscht worden, aber die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass Erwachsene hauptsächlich positive Erfahrungen damit sammeln. Braunstein (2006, 15) probierte kinästhetische Dramamethoden beim Unterrichten eines Englischkurses für Erwachsene lateinamerikanischer Herkunft. Laut ihrer Untersuchung erwarteten die Teilnehmer eher die traditionelle Unterrichtsweise, wie Frontalunterricht

und Lesen, hatten aber am Ende des Kurses eine positive Einstellung gegenüber den kinästhetischen Aktivitäten. Diejenigen, die Probleme beim Lesen oder Schreiben hatten, konnten besser an der Lernsituation teilnehmen, weil sie mehrere Mittel hatten, um z. B. eine Geschichte zu interpretieren und zu verstehen als im Vergleich zum Lesen und Schreiben.

Neben der Bewegung wird im Fremdsprachenunterricht Prozessdrama verwendet. Beim Prozessdrama handelt es sich um ein eingebildetes Szenario, das der Lehrer und die Lerner zusammen gestalten und in dem sie sich inner- und außerhalb unterschiedlicher Rollen bewegen. Es ermöglicht neue Umgebungen, die mit der Fantasie erfunden werden können und in denen die realen Erfahrungen entdeckt und analysiert werden können. Die Erfahrungen bereichern und beeinflussen einander, was den Teilnehmern ermöglicht, ihr Verständnis von der Situation zu erweitern und sie besser zu verstehen. (Bowell & Heap 2006, 12–13.)

Piazzoli (2011, 570–571) verwendete das Prozessdrama während eines Italienischkurses und fand heraus, dass das Prozessdrama die Beklemmung beschränkte, auch spontan in der Zielsprache zu kommunizieren. Die Möglichkeit, eine andere Rolle zu übernehmen, half dabei, sich selbstbewusster zu fühlen und sich spontaner auszudrücken. Authentische Kontexte und die Spannung des Dramas führten z. B. zu verbesserter Motivation und zu mehr Kommunikationsmöglichkeiten. Auch Dodson (2002, 176) fand ähnliche Ergebnisse in ihrer Untersuchung aus. Laut Studentenfeedback waren die Teilnehmer generell sehr zufrieden mit den dramatisierten Aktivitäten und schrieben z. B. von besserem Selbstbewusstsein und verbesserten Fähigkeiten, die Zielsprache zu verwenden. Balyasnikova, Higgins und Hume (2017) leiteten ein Dramaprojekt in einem Dramaverein für ältere Fremdsprachenlerner in Vancouver. Laut ihnen identifizierten die Teilnehmer sich vor dem Drama eher als schlechte Sprecher des Englischen vor anderen Menschen, aber ihre Einstellung hatte sich währenddessen verändert. Nach einigen Monaten sprachen sie viel besser vor dem Publikum, improvisierten und machten Witze auf Englisch. Balyasnikova et al. (2017) weisen darauf hin, dass die Dramamethoden effektiv sein können, weil das Sprachenlernen in einer unterstützenden Gruppe stattfindet.

Sowohl das Drama als auch kinästhetische Aktivitäten werden häufig in der Gruppe durchgeführt, und das Erfahrungslernen und die handlungsorientierten Methoden betonen die Rolle der Gruppe im Lernprozess (S. Kap. 2). Lernen in Gruppen, Paaren oder mit der ganzen Klasse kommt in der Handlungsorientierung oft vor. Kooperative Aktivitäten unterscheiden sich von den traditionellen Unterrichtsweisen dadurch, dass sie direkte Kommunikation mit den anderen Lernern verlangen. Das ermöglicht auch die Vermittlung von Ideen, Gedanken und Erkenntnissen, und z. B. die Partnerarbeit ermuntert die Lerner selber zu reden. Die Gruppe unterstützt die Ziele der einzelnen Teilnehmer, aber verlangt auch ihre aktive Teilnahme. (Saloviita 2015.) Im Ganzen bietet Gruppenarbeit Abwechslung im Unterricht.

In diesem Kapiteln wurden einige theoretische Ausgangspunkte der Handlungsorientierung besprochen. Es wurde auch dargestellt, wie handlungsorientierte und erfahrungsbasierte Aufgaben im Fremdsprachenunterricht realisiert werden können und welche zentralen Merkmale die Aktivitäten häufig beinhalten.

Im Folgenden Kapitel, Kapitel 3, wird das Lernen der Erwachsene behandelt. In den Unterkapiteln wird genauer besprochen, was Erwachsene als Lerner verbindet und was typisch für ihr Sprachenlernen ist. Das letzte Unterkapitel des Kapitels 3 stellt den Kontext der finnischen Erwachsenenbildung kurz dar.

2.3 Kritische Betrachtungen zum Erfahrungslernen und zur Handlungsorientierung in Erwachsenenbildung

Das Erfahrungslernen und die Handlungsorientierung wurden im Kapitel 2 behandelt, und im Folgenden werden einige kritische Aspekte im Lichte der Erwachsenenbildung besprochen.

Kritische Betrachtungen zum Erfahrungslernen. Wie in vorigen Kapiteln dargestellt wurde, ist das Erfahrungslernen ein zentrales Thema in der Erwachsenenbildung. Vor allem das im Kapitel 2 behandelte Modell von Kolb wird häufig als Basis für das Erfahrungslernen angesehen und wird z. B. innerhalb von Organisationen und Firmen verwendet (Miettinen 1998, 85). Das Erfahrungslernen und das Handeln im Unterricht umfassen u. a. die reiche Erfahrungswelt der Erwachsenen und die Suche nach Lösungen

für konkrete Probleme (Dernova 2015, 52), die einige zentrale Merkmale für das Lernen der Erwachsene sind (vgl. z. B. Kapitel 3 dieser Arbeit). Trotz der Bedeutung dieser Theorien für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung sind sie auch kritisiert worden. Einige von dieser Perspektiven werden im Folgenden behandelt.

Fenwick (2001, 27) teilt ihre kritischen Bemerkungen in fünf Bereiche ein: die Betonung der Reflexion als eine kognitive Aktivität; das Verständnis von einer Erfahrung hauptsächlich als etwas Konkretes; ungenügende Berücksichtigung der Verbindung zwischen dem Kontext und dem Individuum; die Betonung des Lerners als ein ganzheitliches Individuum mit der Fähigkeit, problemlos das Phänomen zu reflektieren, und die Herausforderungen für den Lehrenden.

Wenn die kognitive Seite des Lernens akzentuiert wird, wird es als ein komplett rationaler Prozess angesehen, wobei die Rolle der Wünsche beim Lernen vernachlässigt wird. Britzman (1998, zitiert nach Fenwick, 2001)⁴ weist darauf hin, dass die unbewussten Prozesse und ihr Einfluss auf die Reflexion und den ganzen Lernprozess in diesem Fall nicht genug berücksichtigt werden. Wenn das Lernen nur durch die Reflexion stattfindet und die Erfahrungen auf diese Weise verarbeitet werden müssen, entstehen Diskrepanzen z. B. zwischen Handeln und Lernen oder Lebenserfahrung und angeleiteten Erfahrungen. Diese Gegensätze sind auch in den Dimensionen von Kolbs Modell zu finden. (Fenwick 2001, 28.)

Die Verbindung zwischen dem Lerner und der Umgebung ist ein weiterer kritischer Aspekt. Fenwick (2001, 28–29) betont die zentrale Rolle des Kontextes, in dem gelernt wird – die Erfahrungen und die Reflexion sollen nicht davon isoliert werden. Es geht nicht um eine Landschaft, in der der Lerner sich bewegt; Fenwick nennt die Umgebung eher eine Art von „Netz“, zu dem u. a. die einzelnen Aktivitäten und die Sprache gehören. Auch die soziale Dimension soll berücksichtigt werden. Das Lernen findet nicht nur in den Gedanken der Teilnehmer statt, sondern in der Kommunikation zwischen den Menschen und der Umgebung (Fenwick 2001, 29).

⁴ Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany, NY: SUNY Press.

Miettinen (1998) behauptet, dass das Modell sich schwer bewerten lässt, und kritisiert die Art und Weise, wie Kolb die Gedanken von Dewey interpretiert hat, außerhalb ihres ganzheitlichen, philosophischen Kontextes. Laut Miettinen kombiniert Kolb unterschiedliche Quellen miteinander ohne sie kritisch zu betrachten, und versucht dabei eine überzeugende Theorie zu bilden, die als eine Lösung für die Bedürfnisse der Erwachsenenbildung dienen könnte. Die Verbindungen zwischen den Dimensionen im Modell scheinen laut ihr zu fehlen, und das Problem wird einfach dadurch gelöst, dass sie in demselben Modell präsentiert werden.

Miettinen (1998, 92–93) stellt drei weitere Aspekte dar, die sich auf Deweys (1910, 192–193, zitiert nach Miettinen 1998)⁵ Analyse von den Schwächen des erfahrungsbasierten Lernens basieren. Erstens können Erfahrungen laut ihm zu Fehlinterpretationen führen, weil sie nicht als Kriterien verwendet werden können, um herauszufinden, welche der Interpretationen der einzelnen Erfahrung falsch oder richtig sind. Er betont, dass Menschen Folgerungen z. B. aufgrund der zeitlichen Reihenfolge der Geschehnisse ziehen. Zweitens basiert empirisches Denken auf bekannte und familiäre Handlungen, und kann deshalb unpraktisch beim Verstehen und Analysieren des Neuen sein. Drittens werden die bereits existierenden empirischen Erfahrungen häufig fast dogmatisch angesehen, weshalb wissenschaftliches Denken nötig ist, damit der Lerner sich von den gewohnten Denkweisen distanzieren kann.

Törmä (1998, 324) weist in ihrer Antwort auf die Kritik von Miettinen darauf hin, dass Kolbs Modell wesentliche Ideen von Deweys Denken beinhaltet, trotz der einzelnen Schwachpunkte: die Bedeutung der Erfahrungen, das Lernen als ein kontinuierlicher Prozess, die Rolle der Reflexion und die rational bearbeitete Veränderung in Handlungen sind auch in seinem Modell zu finden. Sie deutet darauf hin, dass Kolbs Modell häufig in Bildungsveranstaltungen verwendet wird, weshalb der Ausbilder verantwortlich für die Interpretation des Modells ist. Das Modell an sich ermöglicht eine Vielfalt von Interpretationen.

Trotz der kritischen Betrachtung bieten die Gedanken von Dewey und Kolb vielseitige Perspektiven für das Planen des Unterrichts in der Erwachsenenbildung an. Sie betonen

⁵ Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company

die Bedeutung der reichen Erfahrungswelt der Erwachsene und verstehen das Lernen als einen Prozess, der das lebenslange Lernen und die Weiterentwicklung von Erkenntnissen ermöglicht. Lernen, Handeln und Erfahrungen können miteinander verbunden werden, indem die Handlungsorientierung im Unterricht behandelt wird.

Kritische Bemerkungen zur Handlungsorientierung. Handlungsorientierter Unterricht kann vielseitige Möglichkeiten für die Planung des Unterrichts anbieten, aber verlangt gute und genaue Planung von dem Lehrenden. Öystilä (2003, 63, 70-73) weist darauf hin, dass handlungsorientierter Unterricht immer persönlich und teilweise unangenehm sein kann, weil die Entwicklung des Lerners als Individuen immer ein Teil des Prozesses ist. Weil der Prozess des Lernens nicht vollständig vorausgesehen werden kann, ist es möglich, dass einige Teilnehmer die Methode eher beängstigend oder bedrückend finden.

Ein weiterer möglicher Nachteil ist, dass die Handlungsorientierung nur als eine Methode mit tollen Spielen angesehen wird. Die Aktivitäten sind keine alleinstehenden Spiele, sondern dienen den Zielen des Lernens. (Öystilä 2003, 72.) Sie sind eng mit dem Kontext verbunden, und jeder Kontext verlangt dazu passende Aufgaben: in manchen Lernsituationen kann z. B. die Wiederholung einzelner Laute sinnvoll sein (van Lier 2007, 56), auch wenn sie in einer anderen Situation anders gesehen werden kann. Die Aktivitäten sollten immer im Zusammenhang mit dem Lehrplan stehen, als ein Teil des Ganzen. Die Inhalte sollten systematisch behandelt werden, auf einer solchen Weise, die die Zugänge zur Handlungsorientierung bei jedem Thema berücksichtigt (Gudjons 2014, 145).

Auch wenn die Ganzheitlichkeit der Aktivitäten ein Vorteil der Handlungsorientierung ist und Abwechslung bieten kann, weisen Jank und Meyer (1994, 369) darauf hin, dass handlungsorientierter Unterricht anstrengend sowohl für die Lerner als auch für den Lehrer sein kann – er kann störungsanfälliger im Vergleich zum traditionellen Unterricht sein, und zusätzlich zeitraubend, weil unterschiedliche Aktivitäten genaue Vorbereitungen und häufig ein bestimmtes Material verlangen. (Jank & Meyer 1994, 370.) Zusätzlich dazu kann die konkrete Umgebung, wie ein Klassenzimmer oder ein

Vorlesungssaal, anspruchsvoll sein: die Möbel begrenzen den Raum und beeinflussen somit die Planung und die Verwendung von Materialien (Markkula 2010, 22).

In diesem Unterkapitel wurden einige mögliche Nachteile des Erfahrungslernens und der Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung betrachtet. Wie schon vorher erwähnt, können diese Unterrichtsweisen Vieles im Fremdsprachenunterricht ermöglichen, wenn sie an den Kontext angepasst und geplant werden und die Ganzheit berücksichtigt wird.

3 Erwachsene und das Lernen

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene ist während der letzten zwei Jahrhunderte anerkannt worden, und in der immer globaler werdenden Welt werden gute Sprachkenntnisse verlangt. Jedoch ist das Sprachenlernen nicht nur auf die Schulzeit begrenzt, sondern ist ein wesentlicher Teil des Alltags der Erwachsenen. Aus diesem Grund ist auch die Weiterentwicklung des Sprachunterrichts für Erwachsene essentiell, um die Bedürfnisse des Arbeitslebens und der einzelnen Individuen zu erfüllen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit einigen Merkmalen des Lernens der Erwachsene und mit ihrem Sprachenlernen. Am Ende des Kapitels wird kurz der Kontext der Erwachsenenbildung in Finnland dargestellt.

Erwachsenenbildung bedeutet all die vielseitigen Formen der Bildung, die Erwachsenen angeboten werden. Sie wird häufig in zwei Bereiche eingeteilt, die aus der allgemeinen Bildung und aus der Berufsbildung für Erwachsene bestehen. (Sartoneva 2007, 221.) Die Ziele dieser Erwachsenenbildung sind laut Opetushallitus⁶ vielseitig: sie sollen z. B. sowohl die Chancengleichheit und die Demokratie verbessern als auch die Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten und Erkenntnisse unterstützen. In diesem Kapitel werden einige Aspekte davon behandelt, wie Erwachsene allgemein lernen und welche Faktoren essentiell sind, wenn es um das Sprachenlernen von Erwachsenen geht. Am Ende des Kapitels wird auch der finnische Kontext der Erwachsenenbildung erläutert.

3.1 Merkmale des Lernens der Erwachsene

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung ist die Frage, wie Erwachsene lernen und wie sie dementsprechend unterrichtet werden sollten, zentral. Sie vereinbart alte und neuere Theorien, und in diesem vielseitigen Bereich des Lernens stellen sie Perspektiven dar, unter denen keine die richtige Vorgehensweise ist –

⁶ Finnischer Bildungsministerium

Erwachsene sind alle Individuen, und es gibt keine einzelnen Fähigkeiten, die sie miteinander verbindet. (Fenwick & Tennant 2003, 55.)

Das Lernen der Erwachsenen wird häufig vom Lernen der Kinder und Jugendlichen unterschieden: auf den Unterricht der Kinder und Jugendlichen wird mit dem Begriff **Pädagogik** hingewiesen, während **Andragogik** zu klären versucht, wie Erwachsene unterrichtet werden müssten und wie sie lernen. Der Begriff Andragogik wurde das erste Mal schon im 19. Jahrhundert verwendet, aber mehr Aufmerksamkeit bekam er erst im 20. Jahrhundert, vor allem mit der Entwicklung von The Adult Learning Theory, die der US-amerikanische Erwachsenenbildner Malcolm Shepherd Knowles (1913–1997) veröffentlichte. Seine Gedanken über das Lernen sind verbreitet und überschneiden sich teilweise mit dem Erfahrungslernen. Die Theorie ist im Laufe der Jahrzehnte auch kritisiert worden, aber trotz allem hat sie eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Erwachsenenbildung gehabt (Jarvis 2012, 111). Aus diesem Grund wird im Folgenden die Theorie kurz behandelt.

Knowles stellt in seiner Theorie sechs Aspekte dar, die Erwachsene als Lerner charakterisieren. Er behauptet, dass Erwachsene bereit sind, Zeit und Mühe in den Lernprozess zu investieren, wenn sie wissen, dass sie dadurch nötige Erkenntnisse bekommen. Die Lücke zwischen ihrem bereits existierenden Wissen und dem neuen Wissen motiviert sie zum Lernen, weil es relevant z. B. für eine erfolgreiche Leistung in der Arbeit ist. (Knowles et al. 2005, 64.)

Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen sind Erwachsene selbsttätige Individuen, die verantwortlich für ihr eigenes Leben, ihr Lernen und ihre Entscheidungen sind. Sie haben ein Bedürfnis, als autonome Individuen angesehen zu werden und dementsprechend respektiert zu werden. In ihrem Alltag sind sie selbständig, aber im Klassenzimmer merken sie vielleicht plötzlich, dass sie sich in der alten Rolle ihrer Schulzeit befinden. Das kann zu einem Konflikt zwischen der Selbsttätigkeit und der Abhängigkeit vom Lehrer zu führen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Umgebung die Transition von der Abhängigkeit zu einem selbständigen Individuum beim Lernen vereinfacht. (Knowles et al. 2005, 65.)

Alle Erwachsenen haben eine eigene, individuelle Erfahrungswelt, die im Laufe ihres Lebens entstanden ist. Gruppen von Erwachsenen sind somit heterogen, weil es individuelle Unterschiede u. a. in Bezug auf ihren Hintergrund, ihre Lernmethode, ihre Motivation oder ihr Interesse gibt. Einerseits sind ihre Erfahrungen eine tiefe Ressource und Basis für das Lernen: die Identität ist bei jüngeren Lernern davon abhängig, was andere um sie herum denken, aber Erfahrungen definieren Erwachsene als Menschen. Andererseits kann die breite Erfahrungswelt das Lernen in manchen Fällen verhindern: Erwachsene haben Denkweisen und Voraussetzungen, die sie begrenzen können und sie weniger offen für neue Erlebnisse und Ideen machen. (Knowles et al. 2005, 65–66.)

Als vierten Aspekt stellt Knowles die Bereitschaft zum Lernen dar. Erwachsene sind allgemein motiviert zum Lernen, damit sie besser und effektiver in den Situationen ihres Alltags klarkommen können. Wenn sie in einer Situation landen, in der sie z. B. eine neue Rolle übernehmen müssen, entsteht ein Bedürfnis für das Lernen. Das Lernen ist dadurch vom Alltagskontext abhängig, davon, in was für einer Situation die Teilnehmer sich im Moment befinden. Die Einstellung der Erwachsenen zum Lernen ist auf die Lösung der Probleme oder Aufgaben gerichtet. Je enger das Lernen mit dem Alltagskontext verbunden ist, desto effektiver ist der Lernprozess. Laut Knowles (Knowles et al. 2005, 67–68) sind die meisten Erwachsenen intrinsisch motiviert sich weiterzuentwickeln, aber manche Erfahrungen, wie z. B. ein schlechtes Bild von sich selbst als Lerner, können einen negativen Einfluss auf die Motivation haben. (Knowles et al. ebd)

Diese Aspekte beeinflussen den Unterricht der Erwachsenen. Die Andragogik versucht, die Selbständigkeit zu unterstützen, damit die Lerner verantwortlich für ihr eigenen Lernprozess werden. Laut Knowles et al. (2005, 69) gibt es trotzdem keine starke Grenze zwischen der Pädagogik und der Andragogik. Auch wenn das Ziel ist, die Selbständigkeit zu unterstützen, können Situationen vorkommen, in denen die Lerner tatsächlich von dem Lehrenden abhängig sind. Es kann sein, dass sie keine früheren Erfahrungen mit dem neuen Thema gemacht haben oder ihre Erkenntnisse einfach zu begrenzt sind. Aus diesen Gründen muss der Unterricht an den Kontext angepasst werden. Das bedeutet, dass der Lehrer sich an der Grenze zwischen der Andragogik und Pädagogik bewegen muss, mit der Einstellung, die Lerner möglichst schnell in Richtung Selbständigkeit zu leiten. (Knowles et al. 2005, 69–70.)

Die Theorie von Knowles ist auch deshalb kritisiert worden, weil sie nur eine Perspektive des Erwachsenenlernens darstellt und ist auf zu wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen und Ergebnisse gegründet. Auch wenn die Andragogik keine eindeutige Theorie ist, umfasst sie Elemente des Erfahrungslernens. Knowles konzentriert vor allem auf die Bedeutung der Erfahrung. Die Theorie beantwortet trotzdem nicht die Frage, welche Aspekte der Erfahrungen zentral sind und welche nicht. Der Begriff Andragogik sollte deshalb eher als ein Oberbegriff für Theorien des Erwachsenenlernens angesehen werden. (Jarvis 2012, 109–111.)

Rogers und Horrocks (2010, 80) weisen ebenso darauf hin, dass Knowles Erwachsene laut ihnen als eine viel zu einheitliche Gruppe behandelt. Sowohl der Kontext ihres Lernens als auch ihre Erwartungen sind unterschiedlich: einerseits bevorzugen einige den traditionellen Schulunterricht, und wenn diese Erwartung nicht erfüllt wird, kann das das Lernen verhindern. Andererseits kann solcher Unterricht dazu führen, dass es einen Konflikt mit dem Erwachsenensein verursacht. Es ist von Vorteil für das Lernen, wenn die formale Situation in Frage gestellt werden kann, weil es auch eine selbständigere, aktivere Teilnahme an dem eigenen Lernprozess ermöglicht.

Der dynamische Lernprozess steht im Zentrum des Lernens der Erwachsenen. Sie sind aktive Personen, die sich in allen Bereichen ihres Lebens weiterentwickeln und neues entdecken, auch wenn sie sich vielleicht am Anfang eines Kurses auch am Anfang einer neuen Phase befinden. Diese Entwicklung ist subjektiv: alle verändern sich, aber in welchen Bereichen, wann und in welche Richtung, ist eine individuelle Frage, deren Vielfalt im Unterricht berücksichtigt werden sollte. (Rogers & Horrocks 2010, 81.)

Knowles bemerkt, dass Erwachsene oft motiviert sind, etwas Neues zu lernen, weil sie besser im Alltag klarkommen möchten und das gelernte Wissen gleich in die Praxis umsetzen können. Rogers und Horrocks (2010, 84–85) weisen darauf hin, dass nicht alle Erwachsene aufgrund von Bedürfnissen an der Ausbildung teilnehmen. Es ist möglich, dass es von ihnen verlangt wird und sie selber keinen Grund dafür finden. Laut Rogers und Horrocks haben Erwachsene, anstatt von Bedürfnissen, Absichten für das Lernen. Diese Absichten variieren und können z. B. mit sozialen Beziehungen, Pflichten oder mit dem Willen, jemandem zu gefallen, verbunden sein. (Rogers & Horrocks 2010, 84–86.)

Trotz der Tatsache, dass es einige gemeinsame Merkmale gibt, die Erwachsene als Lerner verbindet, sind sie alle Individuen mit unterschiedlichen Hintergründen und mit individuellen Motiven, Bedürfnissen und Erfahrungen. Die in diesem Kapitel dargestellten Perspektiven sind einige Ausgangspunkte dafür, wie Erwachsene lernen und welche Faktoren den Prozess allgemein beeinflussen. Im Mittelpunkt des Lernens steht ein aktiv handelndes Individuum, das sich jeden Tag weiterentwickelt und Neues lernt.

3.2 Das Sprachenlernen bei Erwachsenen

Im Unterkapitel 3.1 wurden einige zentrale Merkmale des Lernens der Erwachsene besprochen, und dieses Unterkapitel konzentriert sich genauer auf einige Aspekte des Sprachenlernens der Erwachsene.

Der Lernprozess der Erwachsene beim Lernen einer neuen Fremdsprache ist häufig im Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder verglichen worden. Die Frage des Alters im Sprachenlernen und der s. g. **kritischen Periode** ist einer der Zentralsten. Die Theorie, dass das Sprachenlernen am besten während eines bestimmten Zeitraums geschieht, wurde in 1967 von Eric Lenneberg veröffentlicht. Laut der Theorie der kritischen Periode lernen Individuen Sprachen am effektivsten von der Kindheit bis zur Pubertät, wonach die Fähigkeit, neue Sprachen zu lernen, schnell abnimmt. Die Frage ist relativ viel diskutiert worden (s. z. B. Johnson & Newport 1989; Newport 1990; Hakuta et al. 2003). Jedoch ist es noch unklar, was für eine Rolle die kritische Periode im Sprachenlernen hat und ob sie aus mehreren Phasen entsteht, wie lange sie dauert und wann die Grenzen des Sprachenlernens im Erwachsenenalter erreicht werden, wenn sie überhaupt erreicht werden. (Hartshorne et al. 2018, 263.) Neue Forschung weist darauf hin, dass die Grenzen möglicherweise noch später erreicht werden als erwartet (Hartshorne et al. 2018, 263), und die kritische Periode bis zum Erwachsenenalter dauert. Zusätzlich dazu scheint es wahrscheinlich, dass gute Sprachkenntnisse auch später im Leben zu erreichen sind.

Roberts und Kreuz (2015, 3) betonen, dass Erwachsene in manchen Bereichen des Sprachenlernens besser sind als Kinder, auch wenn Kinder und Jugendliche akzentfreier sprechen können und weniger Beklemmung in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache

erleben – sie stellen ihre Fähigkeiten seltener in Frage im Vergleich zu Erwachsenen. Trotz der möglicherweise negativen Selbsteinschätzung haben Erwachsene aber Erfahrung mit dem Lernen gesammelt und können mithilfe dieses Wissens verschiedene Lernstrategien anwenden und die Sprachkenntnisse ihrer ersten Sprache benutzen. (Hartshorne et al. 2018, 264.)

Roberts und Kreuz (2015, 4) akzentuieren, dass die kognitiven Fähigkeiten der Erwachsene sich von diejenigen der Kinder unterscheiden. Sie bemerken, dass sie das Lernen der neuen Erkenntnisse mit dem schon existierenden Wissen verbinden sollten, ohne eine Sprache isoliert von dem Kontext ihrer Erfahrungen zu lernen. Dubroviciene und Gulbinskiene (2014, 139–140) weisen darauf hin, dass Erwachsene konkrete Aktivitäten bevorzugen, weil sie es ihnen ermöglichen, dieses Wissen in die Praxis zu setzen. Laut ihnen lernen erwachsene Sprachenlerner effektiv in einer kooperativen und teilnehmenden Umgebung. Intrinsische Motivation und persönliche Ziele, die auf den Alltag basieren, charakterisieren Erwachsene: laut der Untersuchung von Dubroviciene und Gulbinskiene finden 97% der Informanten es wichtig, die Sprache sprechen zu können, weil sie sie in der Arbeit brauchen um kommunizieren zu können.

Johnson (2015, 14) betont weitere Aspekte der Bedeutung der Erfahrungen von Erwachsene: Erwachsene haben vielleicht andere Kulturen kennengelernt, sind gereist, haben Menschen aus unterschiedlichen Hintergründen getroffen und verschiedene Einstellungen im Laufe der Zeit erlebt – sie wissen, dass es andere Kulturen und Sprachen gibt. Im Klassenzimmer sind sie nicht unbedingt um sich selbst auf die Zukunft vorzubereiten; sie haben bereits interkulturelle Erfahrungen gesammelt, die eine Rolle beim Sprachenlernen spielen. Deweys Theorie bedeutet in diesem Kontext, dass es nicht das einzige Ziel ist, in der Zielsprache effektiv kommunizieren zu können, sondern die schon existierenden Erfahrungen zu reflektieren und ihren Sinn zu entdecken. In dieser Hinsicht ist die Erfahrungswelt der Erwachsene von Vorteil. (Johnson 2015, 14.)

Johnson (2015, 15–16) bemerkt zusätzlich, dass das Modell von Kolb (s. Kap. 2.1.2) sich für das Sprachenlernen der Erwachsene eignet: die vier Phasen ermöglichen einen ganzheitlichen Prozess, durch den die Inhalte behandelt werden können, und passt sowohl für das Lernen grammatischer Inhalte als auch für die interkulturellen Aspekte des

Unterrichts. Erwachsene können dadurch ihre Erfahrungen in neues Wissen verwandeln, nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch im Alltag, in dem sie wahrscheinlich in Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen kommen. Dieses Wissen ist auch außerhalb vom Klassenzimmer zu verbrauchen. Die Reflexion im Modell von Kolb kann u. a. geführtes Überlegen von Merkmalen der Zielsprachen umfassen, oder die abstrakte Begriffsbildung das Vergleichen von grammatischen Inhalten oder zwei Kulturen beinhalten. (Johnson 2015, 15–16.)

3.3 Erwachsenenbildung in Finnland

In diesem Unterkapitel wird die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Finnland kurz dargestellt und einen Blick auf den heutigen Zustand geworfen um dem Leser einen Überblick vom Kontext dieser Masterarbeit zu geben.

Die schnelle Entwicklung des finnischen, für alle Kinder offenen Schulsystems begann im 19. Jahrhundert. Nach der Gründung des Seminars für die Volksschullehrers in 1863 in Jyväskylä war das Lernen der Kinder und Jugendlichen in ganzen Finnland ein zentrales Thema geworden, was auch zur Einführung der Schulpflicht im Jahr 1921 führte. Gleichzeitig begannen auch die Überlegungen davon, wie die Erwachsene weitergebildet werden konnten und wie diese Ausbildung erreichbar für möglichst viele wäre. Die Verbreitung des Volksschulsystems war zuerst relativ langsam in manchen Teilen des Landes, und aus diesem Grund waren die regionalen Unterschiede groß, was die Bildungsmöglichkeiten allgemein betraf. Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts entstanden im Laufe der Zeit, z. B. Kurse und Abendschulen für Erwachsene, deren Ziel war, die Lücken des Schulsystems zu erfüllen und die Schulbildung zu ergänzen. Diese Art von Ausbildung konnten die Erwachsene häufig neben der Arbeit absolvieren. Die Veränderungen im Bildungssystem reflektierten die Entwicklung der Gesellschaft: neue Fähigkeiten und Erkenntnisse wurden in der schnell entwickelnden Welt benötigt und gesellschaftlich relevant. (Ahonen 2011, 430-434.)

Ab den 1960er Jahren hatte die Erwachsenenbildung sich dazu entwickelt, dass die regionalen Unterschiede kleiner geworden waren, die Universitätsnetzwerk sich

verbreitet hatte und es mehr Bildungsmöglichkeiten gab, die das lebenslange Lernen unterstützten. Die Organisierung des Bildungssystems wurde besser und reagierte auf die gesellschaftliche Entwicklung, als die Industriegesellschaft sich langsam zu einer Informationsgesellschaft verwandelte, in der nach technischen, IT-kenntnissen und sprachlichen Kompetenzen gefragt wurde. Die Rolle der Bildung ist im Laufe der 20. Und 21. Jahrhunderte noch zentraler geworden, und in der immer globaler werdenden finnischen Gesellschaft wird sie als einer der wichtigsten Bereiche angesehen. Die gesellschaftliche Diskussion ist somit eng mit der Erwachsenenbildung und mit dem lebenslangen Lernen verbunden (Kauppi & Vanhalakka-Ruoho 2008, 65, 77–82.)

Heute, in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts, ist das Feld der Erwachsenenbildung vielseitig. Neben den Universitäten, Hochschulen und beruflicher Ausbildung (*ammattikoulutus*) bieten mehrere Institutionen, Zentren und Schulen im Rahmen der offenen, freien Bildung (*vapaa sivistystyö*) Kurse an, die jedem verfügbar sind. Gemeinde finanzieren die Volksbildungszentren, und neben ihnen fungieren auch Bildungszentren, Ausbildungszentren (*koulutuskeskukset*), Volkshochschulen (*kansanopisto*) und Internate (*opistot, sisäoppilaitokset*), die entweder national oder privat sind. Zusätzlich zu ihnen bieten finnische Sommeruniversitäten (*kesäyliopisto*) Hochschulunterricht und Kurse an. (Salo 2008, 174.)

Diese Angebotsvielfalt ermöglicht eine breite Teilnahme an Kursen und Bildung allgemein. Die Untersuchung von Tilastokeskus⁷ vom Jahr 2012 zeigt, dass heute mehr als die Hälfte der finnischen Erwachsenen entweder an solcher Bildung teilnimmt, die zum akademischen Abschlussgrad führt, oder an anderen Kursen und Bildungsmöglichkeiten. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist Finnland auf dem fünften Platz, wenn die Anzahl der Erwachsene in der Erwachsenenbildung berücksichtigt wird. Die Untersuchung zeigt, dass jeder finnische Erwachsene durchschnittlich für etwa 70 Stunden an unterschiedlichen Kursen und Ausbildungen pro Jahr teilnimmt, und die Anzahl der Stunden ist hoch auch in anderen nordischen Ländern, auch wenn es Unterschiede zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen gibt. (Ruskanen 2014.) Trotz dieser Unterschiede haben die Meisten eine positive Einstellung

⁷ Das finnische Statistikzentrum

gegenüber der Bildung und dem lebenslangen Lernen – über 90 Prozent der Informanten aus dem Jahr 2006 waren der Meinung, dass das Lernen Spaß macht und zusätzlich das Selbstbewusstsein verbessert (Okkonen 2008).

Das Bereich des für Erwachsene gezielten Sprachunterrichts ist vielseitig. Neben den oben erwähnten Institutionen gibt es z. B. Vereine, Freundschaftsgesellschaften und Kulturzentren, die Sprachkurse anbieten. Sprachunterricht, der nicht mit einem Abschluss verbunden ist, umfasste im Jahr 2004 insgesamt 11% von allen Unterrichtsstunden. Die am meisten gewählten Sprachen waren Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch, aber ihr Angebot ist im Laufe der letzten zwanzig Jahren verringert worden. Gleichzeitig hat die Nachfrage nach anderen Sprachen, wie z. B. Italienisch oder Chinesisch, zugenommen. Auch wenn die Kurse häufig u. a. abends oder an Wochenenden organisiert werden, oder als Online-Kurse absolviert werden können, gibt es regionale Unterschiede: in Städten ist die Angebotsauswahl deutlich größer als auf dem Lande. In der Zukunft wird es z. B. nach einer verbesserten Organisation der Kurse, breiteren IT-Kenntnisse der Lehrer, flexibleren Kurs- und Unterrichtsformen und Verständnis von den besonderen Merkmalen des Sprachenlernens der Erwachsene in der Lehrherausbildung gefragt. (Sartoneva 2007, 221–232.)

4 Material und Vorgehensweisen

Diese Masterarbeit behandelt die Erfahrungen von Erwachsenen während eines Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurses für Anfänger in Finnland. Ich plante und unterrichtete den 50-stündigen Kurs im Frühjahr 2018, der von einer finnischen Sommeruniversität organisiert wurde. Am Ende konnten die freiwilligen Informanten an einem Gruppengespräch teilnehmen. Das Gespräch wurde aufgenommen, und das Transkript des Gesprächs ist das hauptsächliche Material dieser Masterarbeit.

In diesem Kapitel werden das Material, die Vorgehensweise und die Analyse des Materials behandelt. Zuerst wird die qualitative Forschung kurz dargestellt, wonach der Vorlauf der Untersuchung besprochen wird. Zusätzlich werden die Forschungsfragen dargestellt. Danach wird die Beschaffung des Materials vorgestellt und die Analyse besprochen. Am Ende des Kapitels werden die Informanten dargestellt.

4.1 Qualitative Forschung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit den Erfahrungen der Erwachsene mit dem handlungsorientierten Unterricht und ist von der qualitativen Art. Der Ausgangspunkt für die qualitative Forschung ist, dass das Leben als ein vielseitiges Phänomen zu verstehen ist, und ihr Ziel ist, das reale Leben zu erforschen und zu beschreiben. Situationen und Geschehnisse beeinflussen einander und deshalb ist es zentral, das Phänomen möglichst einheitlich zu behandeln. Die qualitative Forschung versucht, neue Aspekte zu entdecken und zu erforschen, im Vergleich dazu, bereits existierende Behauptungen zu überprüfen oder zu bestätigen, und sie ist von ihrer Natur her immer zeit- und kontextspezifisch. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Die qualitative und quantitative Forschung, die sich u. a. auf die numerische und statistische Darstellung und Analyse von Ergebnissen konzentriert, werden häufig als Gegensätze angesehen. Hirsjärvi et al. (2009, 137) betonen aber, dass es keine klaren Linien gezogen werden können, und sowohl die qualitative als auch die quantitative Forschung einander ergänzen. Alasuutari (2011, 32) weist darauf hin, dass die qualitative und quantitative Forschung sich eher in einem Kontinuum befinden.

Hirsjärvi et al. (2009, 162–164) betonen, dass die qualitative Forschung ein holistischer Prozess ist, währenddessen das Material in realen Kontexten gesammelt wird. Die Informanten werden so gewählt, dass sie eine zweckentsprechende Gruppe bilden. Die Observationen und Bemerkungen des Forschers sind die Basis für die Materialsammlung, auch wenn z. B. Fragebögen und Tests zusätzlich verwendet werden können. Jedenfalls ist es zentral, dass die Informanten im Mittelpunkt der Untersuchung stehen und sich möglichst frei äußern können. Das gesammelte Material wird vielseitig und aus mehreren Perspektiven analysiert und seine Einmaligkeit anerkannt. (Hirsjärvi et al. 2009, 162–164.)

Trotz der einigen gemeinsamen Merkmale kann die qualitative Forschung in mehreren unterschiedlichen Gebieten und Bereichen eingeteilt werden, anhängend davon, wie strukturiert oder holistisch die Untersuchung ist (Hirsjärvi et al. 2009, 165). Weil die Erfahrungen Erwachsener mit dem handlungsorientierten Sprachunterricht im Mittelpunkt dieser Masterarbeit stehen, enthält diese Arbeit Merkmale von der Phänomenologie, die sich vor allem mit den Erfahrungen und subjektiven Erlebnissen der Individuen beschäftigt. Allgemein kann es jedenfalls zusammengefasst werden, dass das Ziel der qualitativen Forschung in erster Linie ist, Ganzheiten von der von Menschen gestalteten Realität zu erforschen und zu verstehen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 64).

4.2 Vorlauf der Untersuchung und die Forschungsfragen

Vorlauf der Untersuchung. Das Material dieser Masterarbeit entsteht aus den Antworten der Informanten auf dem Fragebogen (s. Anhang 1) und aus einem freien Gruppengespräch am Ende des Deutschkurses. Der Deutschkurs fand während des Frühjahrs 2018 statt und beinhaltete insgesamt 50 Unterrichtsstunden. Das Ziel des Kurses war, das Niveau A1.1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu erreichen. Der Unterricht wurde abends unter der Woche und an Wochenenden organisiert. Auf einmal wurden vier bis sechs Unterrichtsstunden gehalten, und jedes Treffen beinhaltete handlungsorientierte Aufgaben und Aktivitäten, die zusätzlich zum Lehrbuch gemacht wurden und mit den Themen der Lektion verbunden waren.

Am Anfang des Kurses wurden der Inhalt und die Ziele der Untersuchung den Informanten erklärt, und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen (Kuula 2006, 117). Danach füllten die Informanten ein Formular ein (s. Anhang 1). Sie konnten unter mehreren Multiple-Choice-Fragen wählen, die z. B. die Motivation, an den Kurs teilzunehmen, betrafen. Das Formular wird genauer im Unterkapitel 4.3.1 behandelt.

Die Aktivitäten können in drei unterschiedlichen Hauptkategorien eingeteilt werden: kinästhetische Aktivitäten, Drama und Spielen und Partner- und Gruppenarbeit. Die kinästhetischen Aktivitäten umfassten z. B. Bewegung beim Lernen von grammatischen Inhalten oder Zahlen (s. z. B. Markkula 2010). Während den dramatisierten Aufgaben konnten die Teilnehmer entweder eine andere Rolle übernehmen, oder als sich selbst handeln (s. z.B. Gudjons 2014). Diese Aufgaben waren gewöhnlichen Alltagssituationen ähnlich und umfassten u. a. Shoppen, Bestellungen im Restaurant oder Diskussionen am Arbeitsplatz. Die Aktivitäten beinhalteten auch ganz konkrete Mittel: z. B. eine Kaffeepause wurde so organisiert, dass jeweils ein Teilnehmer Kunde war, während einer die Rolle des Kellners übernahm, und sie servierten gegenseitig richtigen Kaffee oder Tee und etwas Kleines zum Essen. Die Partner- und Gruppenarbeiten umfassten eine Reihe von unterschiedlichen Aktivitäten, während denen die Teilnehmer u. a. freie Gespräche miteinander gestalten konnten, bastelten, Aufgabe für andere zusammenstellten, Rätsel lösten oder nach bestimmten Informationen suchten (s. z. B. Norrena et al. 2016). Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen waren zentrale Teile der Aufgaben. Zusätzlich zu diesen Aktivitäten beinhaltete der Kurs schriftliche Aufgaben und Texte im Lehrbuch. Die Aktivitäten werden genauer im nächsten Kapitel 4 betrachtet.

Am Ende des Kurses nahmen die Informanten an einem Gruppengespräch teil, die aufgenommen wurde. Sie wurden vor dem Interview davon informiert, dass das Interview aufgenommen wird und dass die Teilnahme freiwillig ist. Insgesamt fünf von den sieben Kursteilnehmern nahmen an diesem Gruppengespräch teil, währenddessen sie frei über ihre Erfahrungen mit dem Kurs reden konnten. Beim Sprechen konnten sie auch ein Poster zusammenstellen und basteln, wozu sie u. a. Zeitungen, Papier und Farbstifte verwenden konnten. Das Gespräch wurde nach dem Interview transkribiert, und das Transkript bildet das hauptsächliche Material dieser Masterarbeit.

Die Forschungsfragen. Das Ziel dieser Untersuchung ist, die Erfahrungen der erwachsenen Sprachlerner mit der Handlungsorientierung und mit den während des Kurses durchgeführten handlungsorientierten Aktivitäten zu erforschen. Diese Masterarbeit konzentriert sich darauf, wie Erwachsene diese Aktivitäten erleben und wie sie laut ihnen das Lernen beeinflussen.

Die Forschungsfragen dieser Untersuchung lauten:

1. Was für Erfahrungen sammeln die Informanten gegenüber handlungsorientierten Aktivitäten im Rahmen des DaF-Kurses?
2. Was für ein Einfluss haben diese Aktivitäten, laut den Informanten, auf ihrem Lernprozess?

In den folgenden Unterkapiteln wird die Beschaffung des Materials genauer betrachtet.

4.3 Beschaffung des Materials

4.3.1 Fragebogen als Untersuchungsmethode

Fragebogen ist eine effiziente Weise, Material für eine Untersuchung zu sammeln. Einer seiner Vorteile ist, dass damit viel Material auf einmal gesammelt werden. Der Fragebogen kann entweder per Post oder elektronisch abgesendet werden, oder den Informanten persönlich gegeben werden. (Hirsjärvi et al. 195-197.)

Der Fragebogen kann sowohl aus Multiple-Choice-Fragen als auch aus offenen Fragen bestehen. Offene Fragen geben dem Informanten die Möglichkeit, sich in eigenen Worten auszudrücken und sie sind nicht von im Voraus gegebenen Antworten begrenzt. Ein möglicher Nachteil ist jedoch, dass es nicht möglich ist zu wissen, wie ernst die Informanten den Fragebogen nehmen. Missverständnisse können auch vorkommen. In Multiple-Choice-Fragen können alle Informanten zwischen bestimmten Antworten wählen, was ein Vergleich zwischen den Angaben ermöglicht. Das Material kann effektiv verarbeitet werden, aber ein Nachteil ist, dass die Multiple-Choice-Fragen keine schriftlichen Antworten beinhalten. Aus diesem Grund betonen Hirsjärvi et al. (2009, 202-20) die Wichtigkeit der Planung, spezifischer und klarer Fragestellungen und die Klarheit des ganzen Fragebogens. (Hirsjärvi et al. 2009, 199-203.)

Der in dieser Untersuchung verwendete Fragebogen (s. Anhang 1) besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beinhaltet Multiple-Choice-Fragen, der zweite Teil ist eine offene Frage. In den Multiple-Choice-Fragen werden nach dem Bildungsstand, Sprachkenntnisse und nach der Motivation, an dem Kurs teilzunehmen, gefragt. Der Fragebogen ermöglicht dem Informanten, seine Antwort noch kurz zu ergänzen (z. B. wo sie eine Sprache gelernt haben). Die offene Frage konzentriert sich auf die Erfahrungen der Informanten mit dem Sprachenlernen vor dem Deutschkurs. Der Inhalt der Antworten wird genauer im Unterkapitel 4.5 betrachtet.

4.3.2 Interviews und das Gruppengespräch als Untersuchungsmethode

Interviews sind häufig in der qualitativen Forschung, weil sie flexibel sind und mehrere Interpretationsmöglichkeiten anbieten, im Vergleich z. B. zu Fragebögen. Das Individuum nimmt aktiv an der Situation teil, macht selber Bemerkungen, Erfahrungen und Interpretationen. Weil es um eine Diskussion geht, hat der Forscher die Möglichkeit, direkt mit dem Informanten zu kommunizieren (Hirsjärvi et al. 2009, 204).

Interviews können generell als Einzel-, Partner- oder Gruppeninterviews durchgeführt werden. Die unterschiedlichen Interviewtyps befinden sich in einem Kontinuum abhängig davon, wie strukturiert und formal oder unstrukturiert und frei sie sind. In einem Ende des Kontinuums stehen strukturierte Interviews, die eine genaue Reihenfolge von Fragen beinhalten. Sie werden dann auf dieselbe Art und Weise jedem Informanten gestellt. Im anderen Ende stehen unstrukturierte Interviews, die sehr offen und frei sind, und das Gespräch bewegt sich innerhalb von Themenbereichen, die der Forscher sich im Voraus gedacht hat. (Hirsjärvi et al. 2009, 204–208.) Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde ein Gruppeninterview bzw. ein Gruppengespräch organisiert, währenddessen die Informanten frei über ihre Erfahrungen erzählen durften. Aus diesem Grund werden im Folgenden das Gruppengespräch als Untersuchungsmethode behandelt und das Gruppengespräch dieser Masterarbeit dargestellt.

Gruppengespräche unterscheiden sich von Einzelinterviews in mehreren Hinsichten. Wie Alasuutari (2011, 151) bemerkt, bietet die Gruppe allgemein einen ziemlich alltäglichen Kontext, die den Teilnehmern oft bekannt ist. Wenn die Teilnehmer einander bereits

kennen, konzentriert sich die Diskussion oft darauf, was sie als Gruppe verbindet und was sie als Individuen verbindet. Dadurch ermöglicht das Gruppengespräch die gemeinsame Reflexion, gegenseitige Fragestellungen und das Vergleichen von subjektiven Einstellungen innerhalb der Gruppe. Aus diesem Grund ist es möglich, dass ein Gruppengespräch weniger Information über die einzelnen, subjektiven Erlebnisse und Gedanken der Informanten anbietet, im Vergleich zu einem Einzelinterview. Der Forscher ist nicht immer bekannt mit bestimmten Bemerkungen oder Aussagen, aber diese Momente ermöglichen auch weitere genauere Fragen, damit das Phänomen detailliert beobachtet und verstanden werden kann. (Alasuutari 2011, 152–153.)

Das Gruppengespräch, das auch das hauptsächliche Material für diese Masterarbeit bildet, wurde am Ende des 50-stündigen DaF-Kurses organisiert. Insgesamt fünf Informanten haben am Interview teilgenommen, und sie wurden davon informiert, dass das Gespräch aufgenommen wird und dass die Teilnahme freiwillig ist. Vor dem Gespräch konnten die Informanten den vergangenen Kurs reflektieren und über ihre Erfahrungen mit den handlungsorientierten Aktivitäten nachdenken. Für diese Reflexion wurden einige offene Fragen gestellt, die z. B. den Inhalt des Kurses, die Arbeitsweisen, die Kursthemen und die Vor- und Nachteile des Kurses betrafen.

Weil das Thema relativ wenig erforscht worden ist, wurde den Informanten ermöglicht, im Rahmen eines offenen Gruppengesprächs ihre eigenen Erfahrungen mitzuteilen und solche Aspekte anzusprechen, die sie für wichtig halten. Das Thema des Gruppengesprächs war aus diesem Grund „Erfahrungen mit dem Deutschkurs“. Zusätzlich zu der Diskussion bastelten sie ein Plakat zusammen, für das sie Bilder und Text aus Zeitungen ausschneiden konnten, und auf das sie schreiben und zeichnen konnten. Weil Informanten frei über ihre Erfahrungen reden konnten, hat das Gespräch Merkmale eines offenen, thematisierten Interviews. Die Rolle der Forscherin war, genauere Fragen zu stellen und nach Erklärungen zu fragen.

4.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse des qualitativen Materials kann in mehreren Analyseweisen eingeteilt werden. Entweder wird das Material als Basis für die Analyse angesehen, oder eine Theorie oder theoretische Ausgangspunkte sind leitende Grundprinzipien für die Analyse

(Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-101). Das Material dieser Analyse wurde auf den Inhalt beziehend analysiert. Die Vorgehensweise wird im Folgenden detaillierter dargestellt.

Qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode für die Bearbeitung und Analyse des Materials, die vielseitig in qualitativer Forschung angewendet werden kann, auch wenn das Material sich in unterschiedlichen Formen befinden würde (z. B. als Texte, Transkripte, schriftliche Aufgaben). Die Analyse besteht aus mehreren Phasen. Allgemein kann die Bemerkung gemacht werden, dass sie sich auf ein bestimmtes Thema konzentriert, darauf, was zentral für die Untersuchung ist. Diese Teile des Materials werden gesammelt, näher betrachtet, gruppiert und in Themenbereiche eingeteilt. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94-97; 105.)

Die Analyse kann auf das gesammelte Material basieren, so dass es mit Hilfe von unterschiedlichen Denkansätzen (z. B. Gruppierungen und Kategorisierungen) bearbeitet wird, woraus eine theoretische Einheit entsteht. Das Ziel der Kategorisierung ist, Inhaltsbereiche im Material zu suchen und zu merken, die dann weiter in Unterkategorien eingeteilt werden können. Dadurch wird bestimmt, was diese Aussagen und Bereiche verbindet. (ebd.)

Die qualitative, auf den Inhalt bezogene Inhaltsanalyse besteht grundsätzlich aus drei Phasen. Die erste Phase umfasst das Reduzieren des Materials. Die zweite Phase beschäftigt sich mit der Gruppierung des Materials, und die dritte Phase konzentriert sich auf die Abstraktion (Miles & Huberman 1984; zitiert nach Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-111)⁸. In der ersten Phase wird das Material bearbeitet und vereinfacht – alles, was nicht zentral für den Fokus der Arbeit ist, wird entfernt. Die zweite Phase verlangt eine gründliche Betrachtung der Aussagen. In diesem Prozess werden Ähnlichkeiten und Unterschiede entdeckt, und auf Grund dieser Bearbeitung werden die Aussagen in Unterkategorien geteilt. Das verlangt eine Analyseeinheit, die ein Wort, ein Satz oder eine andere, für den Kontext passende Einheit sein kann. In der dritten Phase, in der Abstraktion, werden die Unterkategorien geordnet und dabei die Themen ausgewählt, die für die Untersuchung zentral sind. Es wird von den Aussagen zu immer größeren

⁸ Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. Aufl. California: Sage.

Einheiten und Kategorien gegangen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden dementsprechend dargestellt und geordnet. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-115.)

Das Material dieser Arbeit entsteht hauptsächlich aus einem Gruppengespräch, das aufgenommen wurde. In der ersten Phase der Analyse wurde das Gespräch transkribiert. Danach habe ich das Material mehrmals durchgelesen, um ein Überblick von der Ganzheit und vom Inhalt des Gespräches zu bekommen.

In der zweiten Phase habe ich nach vereinfachten Aussagen und Begriffen gesucht. In dieser Arbeit ist die Analyseeinheit eine Aussage des Informanten, die während des Gespräches als eine Replik geäußert wurde. Um den Prozess klarer zu machen, habe ich das Transkript ausgedruckt und die einzelnen Aussagen mit Farbstiften voneinander getrennt. Das hat zusätzlich damit geholfen, die für diese Untersuchung relevante Inhalte von den anderen Themen zu unterscheiden.

Im Material kommen mehrere Aussagen mehrmals vor, die ich in Unterkategorien gesammelt habe. Diese umfassen die Konkretheit der Arbeit, die Rolle der Gruppe, die Gespräche in Partner- und Gruppenarbeit. Andere Unterkategorien umfassen die inneren und äußeren Verhältnisse des Lernens und den Schwierigkeitsgrad der handlungsorientierten Aktivitäten.

In der dritten Phase wurden diese Unterkategorien unter zwei Hauptkategorien geordnet. Die Aussagen und auf sie basierende Unterkategorien teilen sich in zwei Bereiche ein: die Informanten kommentierten häufig die positiven Erfahrungen, die nützlich für das Lernen waren, und die negativen Erlebnisse und Aktivitäten. Aus diesem Grund sind zwei Hauptkategorien entstanden: die positiven Erfahrungen und die negativen Erfahrungen mit dem handlungsorientierten Unterricht.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung und die Haupt- und Unterkategorien werden genauer im nächsten Kapitel betrachtet.

4.5 Die Informanten

Von insgesamt sechs Kursteilnehmern nahmen fünf Informanten an der Untersuchung teil. Sie waren zur Zeit der Materialsammlung zwischen 21 und 54 Jahre alt, zwei von

ihnen waren Männer, drei der Informanten waren Frauen. Drei von den Informanten hatten einen Hochschulabschluss, einer hatte eine Berufsausbildung absolviert und einer die gymnasiale Oberstufe beendet.

Vier der Informanten hatten sowohl Englisch als auch Schwedisch gelernt. Ein Informant hatte Deutsch in der gymnasialen Oberstufe gelernt, aber er erzählte am Anfang des Kurses, dass er die Sprache seitdem wenig oder gar nicht verbraucht hatte. Zwei Informanten berichteten, dass sie Französisch und Russisch während der Schulzeit, an der Volksschule und an der Uni gelernt hatten. Einer von ihnen schrieb, dass er zusätzlich dazu noch Spanisch in der Schule gelernt hatte.

Insgesamt drei Informanten berichteten, dass ihr Grund dafür, an diesem Kurs teilzunehmen, die Möglichkeit war, den Kurs in ihr fortlaufendes Studium zu integrieren. Um das Studium zu beenden, mussten sie an einem Sprachkurs teilnehmen. Ein Informant behauptete, dass er Deutsch an der Arbeit braucht, und sich deshalb für den Kurs entschieden hatte. Für vier Informanten war es ein wichtiger Grund für die Teilnahme, dass sie die Sprache und die Kultur der deutschsprachigen Länder für interessant halten. Zwei Informanten wollten Deutsch aufgrund ihrer Hobbys lernen.

In den schriftlichen Antworten erwähnten zwei Informanten, dass sie es von Vorteil finden, Deutsch sprechen zu können, vor allem an der Arbeit, aber auch in der Freizeit. In den anderen Antworten kam z. B. die Möglichkeit vor, eine andere Kultur kennenzulernen. Zwei Informanten schrieben, dass sie es schön finden, neue Sprachen zu lernen, weil das Lernen an sich Spaß macht.

Weil die Gruppe klein war, wird in dieser Masterarbeit nur mit dem Wort *Informant 1-5* auf die Informanten hingewiesen.

In diesem Kapitel wurden das Material, die Vorgehensweise und die Analyse des Materials behandelt. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt und besprochen.

5 Erfahrungen erwachsener Deutschlerner mit dem handlungsorientierten Unterricht

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt und besprochen. Dieser Teil der Arbeit ist in zwei Hauptkategorien eingeteilt. Wie im vorigen Kapitel erwähnt wurde, zeigt das Material, dass die Informanten ihre Erfahrungen in erster Linie als unterstützend oder verhindernd beschreiben und aus diesem Grund richten sich die folgenden Unterkapitel dementsprechend danach.

Das erste Kapitel 5.1 behandelt solche Erfahrungen der Teilnehmer, die sie für unterstützend für das Lernen halten. In den Unterkapiteln werden die Konkretheit der Aufgaben (Unterkapitel 5.1.1), die Gespräche in Partner- und Gruppenarbeit (Unterkapitel 5.1.2) und die Rolle der Gruppe (Unterkapitel 5.1.3) besprochen.

Das Kapitel 5.2 konzentriert sich auf solche Erfahrungen der Informanten, die das Lernen laut ihnen verhindert haben. Diese Themen kamen im Gruppengespräch als solche Aspekte vor, die das Lernen für sie komplizierter machen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und der Einfluss der Verhältnisse werden genauer in den Unterkapiteln 5.2.1 und 5.2.2 betrachtet.

Die Interpretation des Materials im Lichte von ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Erfahrungen und davon, wie die Informanten sie erlebt haben, kann in manchen Fällen anspruchsvoll sein. Die Folgenden Betrachtungen basieren auf meine Interpretation des Materials und die Aussagen der Informanten. Dazu zählen noch meine Beobachtungen während des Unterrichts als Lehrerin des Kurses.

5.1 Handlungsorientierung und Erwachsene: Aspekte, die das Lernen unterstützen

In diesem Unterkapitel werden die von den Informanten genannten Erfahrungen, die sie für unterstützend hielten, behandelt, und ihr Einfluss auf den Lernprozess diskutiert. Im Unterkapitel 5.1.1 wird die Konkretheit des Unterrichts besprochen, das Unterkapitel

5.1.2 beschäftigt sich mit kommunikativen Aufgaben, und das letzte Unterkapitel 5.1.3 konzentriert sich auf die Rolle der Gruppe.

5.1.1 Der Einfluss der Konkretheit der Aufgaben

Wie im Kapitel 2.2 besprochen wurde, ist handlungsorientierter Unterricht häufig konkret und er konzentriert sich auf den subjektiven Aspekt des Lernens (s. z.B. Dewey 1938; Kolb 1984). Das Ziel ist, dass die Lerner möglichst viel selbst entdecken, ausprobieren und sich überlegen (s. Gudjons 2014; Tynjälä 2002). Diese Konkretheit, in der Form von unterschiedlichen Aktivitäten und Aufgaben, kommt in mehreren Aussagen des Gruppengesprächs vor. Im Kapitel 4 wurden die Gestaltung des Kurses und die Aktivitäten kurz vorgestellt, aber weil der Kurs viele Aktivitäten umfasste, werden die von den Informanten kommentierten Aufgaben im Anhang mit dem Kommentar kurz dargestellt, um dem Leser einen Kontext zu geben.

Zwei von fünf Informanten sprechen das s. g. „Einkaufsspiel“ an. Das Ziel dieser Aufgabe war der in der Lektion gelernte Wortschatz zu verwenden, und solche Kommunikationssituationen vorzutragen, die während des Einkaufens vorkommen können – sie waren also eng mit einem Alltagskontext verbunden (Öystilä 2003; Vor dem Anfang der Lektion hatte ich mehrere Früchte und Lebensmittel aus Plastik, Kleidungsstücke, leere Kartonagen und andere Verpackungen auf die Tische außerhalb des Klassenzimmers gestellt. Jeder Informant durfte eine Einkaufsliste zusammenstellen, sie tauschten sie untereinander und gingen dann jeweils zu zweit einkaufen. Einer war der Verkäufer, der Andere der Kunde. Die Rollen wurden auch im Laufe der Aktivität getauscht. Beim Einkaufen mussten sie die konkreten Sachen sammeln, um Hilfe bitten und bezahlen. Die Diskussionen waren während der vorigen Lektion geübt geworden.

Informant 3 kommentiert die Aufgabe folgendermaßen:

- (1) *[...] ja sitte musta oli kiva, että kun oli näitä hedelmiä ja näitä, niin siinä oikein konkretisoitui, vaikka kyllähän me nyt tiedetään, miltä tomaatti näyttää ja sun muuta. Oli niitä oikeita asioita.*

[...] und ich fand es schön, dass es Früchte und Anderes gab. Dadurch wurde es konkret, auch wenn wir wissen, wie eine Tomate aussieht und alles. Es gab richtige Sachen. (Informant 3)

Aus seiner Aussage geht deutlich hervor, dass die konkrete Umgebung, in der er seine Fantasie verwenden konnte, die konkreten Mittel, die man genauso kaufen konnte wie im Supermarkt, für ihn zentrale Teile der Aufgabe waren. Wie er erwähnt, geht es in erster Linie nicht darum, dass er nicht wissen würde, was die Lebensmittel sind und wie sie heißen, sondern darum, dass die Aufgabe und die ganze Lernsituation mithilfe der Lebensmittel in Verbindung zur realen Welt gesetzt werden konnte. Die deutschen Wörter auf der Einkaufsliste konnten die Teilnehmer mit einer richtigen Sache verbinden, indem man sie sucht, in die Hand nimmt und bezahlt. Wie im Kapitel 3.1 anhand der Theorie von Knowles (2005) besprochen, ist es für Erwachsene zentral, die Verbindung mit dem Alltag und mit dem Lernen zu finden, damit sie das Gelernte später konkret in die Praxis umsetzen können. Das motiviert sie zum Lernen, weil die Aufgaben gleichzeitig die Lücken zwischen ihrem jetzigen Wissen und dem Ziel für sie sichtbar machen.

Ich habe während der Aktivität die Bemerkung gemacht, dass die konkrete Umgebung, ein imaginäres Geschäft mit echten Lebensmitteln, dazu führte, dass die Lerner anstatt des „obligatorischen“, in dem Lehrbuch vorgestellten Gespräch ihre eigenen Ideen, Probleme und Gedanken in die Situationen einbrachten. Im Kapitel 3 wurde erwähnt, dass Erwachsene eine breite Erfahrungswelt haben, die sie beim Lernen verwenden (s. Knowles et al. 2005). Die Lerner begannen, alltägliche Probleme während der Aktivität zu lösen: einer hatte seine Kreditkarte in der Hand und wollte deshalb an der Kasse fragen, ob man mit der Karte bezahlen kann, ein Anderer überlegte sich, was *Lieferung* auf Deutsch heißt und wie man erzählen könnte, wann die Nächste kommt, weil ein Produkt ausverkauft war. Aus ihrer Erfahrungswelt konnten die Teilnehmer authentische Situationen entnehmen, die sie schon oft erlebt hatten, aber nicht wussten, wie sie in ihnen auf Deutsch klarkommen können. Das beeinflusste den Lernprozess deutlich und erweiterte ihn in dem Sinne, dass die Diskussionen nicht vom Lehrbuch begrenzt waren und dem Leben der Teilnehmer näher standen. Es lässt sich auch sagen, dass es den Informanten dabei half, die gelernten Inhalte noch weiterzuentwickeln und persönlichere

Aspekte ins Gespräch reinzubringen (vgl. das Beispiel oben, *Lieferung*, s. Jank & Meyer 1994).

Zusätzlich zu solchen dramatisierten Aktivitäten wurden auch unterschiedliche Aufgaben durchgeführt, die andere konkrete Mittel verlangten. Wörter wurden mithilfe von Klebezetteln gelernt, und z. B. Verben konjugiert. Häufig konnten die Informanten diese Wortlisten und Zettelchen für das Spiel selbst zusammenstellen und entscheiden, was für sie wichtig war. Informant 1 beschreibt:

- (2) *Minusta ainakin parhaita on olleet nämä, kun on ollut niitä pikku lappusia, ja niitä on nostettu ja noppaa heitetty ja on pitänyt sitten se verbi [sanoa] [...] Ne oli tehokkaita harjoituksia.[...] Oli pakko miettiä niitä verbitaivutuksia.*

Ich fand die Aufgaben am besten, wenn wir kleine Kärtchen zogen, würfelten und dann musste man das Verb [sagen] [...] Das waren effektive Aufgaben. [...] Man musste an die Konjugation denken. (Informant 1)

Die Informanten 4 und 2 stimmen zu:

- (3) *Joo, se oli munikin mieleen*
Ja, mir haben sie auch gefallen (Informant 4)
- (4) *Se oli just hyvä sanaston oppimiseen*
Es war passend für das Lernen des Wortschatzes (Informant 2)

Um in der Aufgabe weiterzukommen, mussten die Informanten das Wort sagen oder das Verb korrekt konjugieren und die Kärtchen mit der richtigen Konjugation verbinden. Wie der Informant 1 beschreibt, findet er es effektiv, dass diese Art von Aktivitäten einen dazu bringen, die Konjugation und die Wörter zu überlegen. Die Kärtchen und Würfel verbinden die Konkretheit mit den sprachlichen Formen. machen es ganzheitlicher und sorgen für die Teilnahme mit verschiedenen Sinnen (s. z.B. Norrena et al. 2016). Beim Spielen entstand etwas Konkretes, wie z. B. eine neue Reihenfolge der Kärtchen, die sie selbst zusammengestellt hatten. Das Ergebnis der Aktivität konnten die Teilnehmer gleich vor sich sehen, als ein neues, mit der Sprache verbundenes Produkt (s. z. B. Jank & Meyer 1994).

Informant 2 weist darauf hin, wie die Konkretheit laut ihm das Lernen unterstützt:

- (5) *Ainakin mulle jää paremmin mieleen siitä kielestä niitä sanoja ja että mitenkä sitä käytetään.*

Ich kann die Wörter der Sprache dadurch besser im Gedächtnis behalten, und das, wie man die Sprache spricht. (Informant 3)

Er verbindet die handlungsorientierten Aktivitäten vor allem damit, dass sie einem dabei helfen, die Wörter zu erinnern. Die Aufgaben geben Hinweise darauf, wie man die Sprache sprechen könnte – möglicherweise auch, wie man während einer Aktivität die Grammatik in die Praxis umsetzen könnte, oder was der Unterschied z. B. zwischen dem Duzen und dem Siezen ganz konkret bedeutet. Während der Aktivitäten machten die Informanten Beobachtungen und Interpretationen und gestalteten ihr eigenes Wissen darüber, wie die Sprache verwendet werden sollte (s. Reich 2005, zitiert nach Timm 2013; Tynjälä 2002).

In den vorigen Abschnitten wurden Aussagen darüber dargestellt und behandelt, wie die Konkretheit, laut den Informanten, das Lernen unterstützt und wie diese Aspekte mit dem Lernprozess verbunden sind. Ein weiterer Aspekt ist das Verständnis von sich selbst als Lerner, was die Konkretheit der Aktivitäten beeinflusste. Informant 4 beschreibt das so:

(6) [...] *tossa kaikessa sanoinkin siitä, mulle on ehkä justiin helpoin tapa opetella asioita sillä tavalla tuommoisen konkreettisen tekemisen kautta.*

[...] wie ich erwähnt habe, ist es für mich vielleicht am leichtesten, Themen durch konkretes Handeln zu lernen. (Informant 4)

Die handlungsorientierten Aufgaben waren neu für ihn. Es schien während des Kurses, dass er mit ihrer Hilfe die Inhalte effektiver bearbeiten und verinnerlichen konnte als mithilfe der schriftlichen Aufgaben oder Texte. Wie die Ergebnisse von Markkula (2010) und Braunstein (2006) zeigen, können handlungsorientierte Aktivitäten solchem Lerner helfen, der Schwierigkeiten mit dem Schreiben oder mit dem Lesen hat. Informant 4 entdeckte während des Kurses, dass es für ihn hilfreich ist, z. B. grammatische Inhalte mit konkreten Sachen (Bilder, Papier, Drama) zu verbinden. Beispiel 6 weist darauf hin, dass er es am leichtesten findet, auf diese Art und Weise etwas Neues zu lernen.

Zusammenfassend kann die Bemerkung gemacht werden, dass die Informanten die konkreten handlungsorientierten Aufgaben unterstützend finden. Wie im Kapitel 2 besprochen wurde, beinhalten die Theorien von Dewey (1938) und Kolb (1984) die Idee eines aktiv handelnden Individuums. Das Lernen findet in einem Zyklus statt, indem die

Lerner neue Fragen stellen, Probleme entdecken und sie lösen. Wie die Beispiele zeigen, kam das während des häufigen Kurses vor.

Die in diesem Kapitel dargestellten Aussagen zeigen, dass die Informanten die Konkretheit der Aufgaben vor allem mit dem Lernen der neuen Wörter und grammatischen Inhalte verbinden. Im Lichte ihrer Aussagen lässt sich sagen, dass sie ihnen dabei halfen, die Sprache ganzheitlicher zu beherrschen. Laut ihnen bleibt das Gelernte länger und effektiver im Gedächtnis. Zusätzlich scheint es, dass handlungsorientierte Aufgaben ein positives, unterstützendes Erlebnis sein können, wenn der Lerner einen neuen Aspekt des eigenen Lernens entdeckt.

5.1.2 Gespräche als ein Teil des Lernens

Die Mehrheit der handlungsorientierten Aufgaben, die in der ganzen Gruppe gemacht wurden, beinhalteten und verlangten mündliche Übungen. Zusätzlich dazu wurden manchmal schriftliche Aufgaben mündlich besprochen, damit die Lerner ihre eigenen Gedanken und Ideen ins Gespräch einbringen konnten. Die Gespräche und ihre Bedeutung für das Lernen sind ein Thema, das sich durch das ganze Gruppengespräch wiederholt und immer wieder in den Aussagen auftaucht. Einige dieser Bemerkungen der Informanten werden in diesem Unterkapitel behandelt.

Wenn die Informanten über das Sprechen reden, findet es häufig im Kontext des ‚traditionellen‘ Lernen statt:

- (7) *Ja ylipäätään ne kaikki keskustelut. Vaikka se nyt ei oo se perinteinen oppimismuoto, mutta niinku sanoitte, niin tosi paljon ollaan saatu keskustella.*

Und überhaupt alle Gespräche. Auch wenn sie nicht die traditionelle Lernweise sind, aber wie ihr auch gesagt habt, konnten wir uns viel unterhalten. (Informant 1)

Der Informant 2 macht einen ähnlichen Kommentar:

- (8) *Sekin, että se tuo paljon mielenkiintoa ja intoa siihen opiskeluun verrattuna johonkin vanhan kansan menetelmään, jossa sitä vaan luetaan kirjasta kaikki ja tehdään harjoituksia sitten vaan. Tuo piristävää erilaisuutta siihen. Varsinkin, kun yleensä sanotaan, että se meidän kielitaito on aika vahvasti siellä kirjoittaminen-lukeminen-akselilla. Tarvii sitä kuuntelua ja sitä puhumista varsinkin.*

Es macht das Lernen interessanter im Vergleich zu alten Methoden, in denen nur alles im Buch gelesen wird und nur Aufgaben gemacht werden. Es macht das Lernen abwechslungsreicher. Vor allem, weil allgemein gesagt wird, dass unsere Sprachkenntnisse (in Finnland) beim Lesen und Schreiben liegen. Wir müssen das Hören und vor allem das Sprechen üben. (Informant 2)

Es scheint, dass die Informanten einen klaren Unterschied zwischen den s. g. traditionellen Unterrichtsweisen und dem Sprechen machen. Das Lesen im Lehrbuch und das Schreiben werden häufig für ‚alte‘ Methoden gehalten (s. z.B. Luukka et al. 2008), während das Sprechen als etwas Neues erwähnt. Für sie präsentiert es eine neue Lernweise und ist somit etwas, was Abwechslung für das Lernen bietet. Laut Informant 2 machen die Aktivitäten das Lernen interessanter im Vergleich dazu, dass das Lernen nur auf Bücher, Lesen und Schreiben basieren würde. Er weist ebenso darauf hin, dass die Finnen häufig sehr gut im Lesen und Schreiben einer Fremdsprache sind – die Fähigkeiten, die mit der ‚traditionellen‘ Lernweise geübt werden – aber laut ihm sind ihre Kenntnisse mit dem Sprechen und beim Hörverständnis einige ihrer Schwachpunkte. Es scheint, dass er diese Lücke zwischen seinen Erkenntnissen und den Fähigkeiten, die relevant für ihn vorkommen, anerkennt, und aus diesem Grund die Wichtigkeit des Sprechens betont (s. z. B. Knowles et al. 2005).

Informant 4 stimmt den anderen beiden zu:

(9) *Mä oon samaa mieltä tuon puhumisen kanssa, sitä pitäis treenata enemmän. Eihän sitä opi kuin puhumalla.*

Ich bin auch der Meinung, dass man das Sprechen mehr üben sollte. Man lernt ja nur dadurch, dass man spricht. (Informant 4)

Diese Aussagen der Informanten sind den Ergebnissen von Dubroviciene und Gulbinskiene (2014) ähnlich. Sowohl die Informanten ihrer Untersuchung als auch die Informanten des DaF-Kurses halten es für notwendig, in der Zielsprache sprechen zu können. Dieses Bedürfnis stammt möglicherweise aus ihren Alltagskontexten und aus früheren interkulturellen Erfahrungen und Kommunikationssituationen (Johnson 2015). Wie Knowles et al. (2005) bemerken, sind Erwachsene allgemein motiviert zu lernen, wenn sie Lücken in ihren Kenntnissen entdecken und das neue Wissen etwas damit zu tun hat, was sie in ihrem Leben erlebt haben.

Während der Gespräche konnten die Kursteilnehmer, abhängig von der Aktivität, entweder als sich selbst handeln oder eine andere Rolle übernehmen. Der Informant 2 erwähnt:

(10) *Ainaki niihin on saanu eläytyä eri lailla.*

Ich habe mich anders einfühlend fühlen können als sonst. (Informant 3)

Im Gruppengespräch weist er allgemein auf handlungsorientierte Aktivitäten hin. Ich habe eine weitere Frage gestellt, was es genau war, was in diesen Aufgaben geholfen hat zu lernen. Der Informant 1 erzählt weiter:

(11) *No ainakin se ylipäättään, että tuli puhuttua enemmän. Tuli tehtyä pitempiä lauseita.*

Man hat überhaupt mehr gesprochen und längere Sätze formuliert. (Informant 1)

Die Diskussionen in der ganzen Gruppe oder in Partnerarbeit verlangten immer die Kommunikation und gegenseitiges Reagieren auf die Kommentare des Anderen. Handlungsorientierte Aktivitäten halfen den Teilnehmer dabei, sich deutlich vielseitiger auszudrücken, wie Informant 1 erwähnt. Dabei hat er wahrscheinlich seine Sprachkenntnisse, z. B. den Wortschatz und sein grammatisches Wissen möglichst vielseitig verwendet. Einerseits ermöglichten diese Aktivitäten laut ihm die Kenntnisse in der Praxis zu verwenden. Andererseits mussten sie ihr Wissen ausprobieren und unterschiedliche Informationseinheiten miteinander verbinden, um ein sinnvolles Gespräch miteinander zu gestalten.

Informant 2 fügt hinzu:

(12) *Sitteku ei ollu niitä kirjoja siinä. Tavallaan sitä pyrki pärjäämään sillä saksalla.*

Weil man keine Bücher zur Hand hatte, hat man versucht, auf Deutsch klarzukommen.

Informant 3 reflektiert dasselbe Thema:

(13) *Jos ois ollu kirja, niin mä ainakin oisin lukuun suoraan siitä kirjasta vaan jonku vastauksen siihen, mutta sitte joutu niinkö ite vähän pinnisteleämään ja koitti keksiä niitä sanoja.*

Wenn ich das Buch mit dabei gehabt hätte, hätte ich direkt aus dem Buch eine Antwort vorgelesen, aber jetzt musste ich mich anstrengen. Ich habe versucht, mich an die Wörter zu erinnern. (Informant 3)

Wenn die Informanten ohne das Lehrbuch handelten, versuchten sie, mit ihren schon existierenden Sprachkenntnissen verstanden zu werden. Die Abwesenheit des Buches

aktivierte ihren Denkprozess. Sie mussten Verbindungen zwischen ihren Erkenntnissen und den Anforderungen der fortlaufenden Diskussion entdecken (s. z. B. Knowles et al. 2005; Johson 2015), um sich an die Situation anpassen zu können und um antworten zu können. Während des Kurses merkte ich, dass die Informanten während der handlungsorientierten Aktivitäten und Diskussionen persönlichere Antworten außerhalb des Lehrbuchs zusammenstellten. Wenn sie ein Problem hatten, suchten sie nach neuen Wörtern, Ausdrücken und neuer Information, um das sagen zu können, was ihnen wichtig war und was sie meinten. Diese Idee des aktiv handelnden Individuums, das das Lernen aus einer persönlichen Perspektive betrachtet, liegt am Herzen der Handlungsorientierung (Gudjons 2014).

Die Abwesenheit des Buches war ein möglicher Grund dafür, dass die Informanten dazu kamen, Deutsch auch in anderen Zusammenhängen zu verwenden als nur im Klassenzimmer. Informant 3 erzählt:

(14) *Oltiin tuossa paussilla, niin siinä tuli sitten jotenkin vähän väsyny olo ja mietittiin, et miks väsyttää, niin me vaan päätettiin keksiä sanoja ja yhistellä niitä, ja tultiin sitten ymmärretyksi kuitenkin.*

Während der Pause fühlten wir uns ein bisschen müde, und haben uns überlegt, warum wir uns so müde fühlen. Dann haben wir damit angefangen, an Wörter zu denken und sie miteinander zu verbinden, und wurden verstanden. (Informant 3)

(15) *Niin, saksan kieltä se oli.*
Ja, es war Deutsch. (Informant 2)

(16) *Saksan kieli oli ilmassa*
Es war Deutsch in der Luft. (Informant 3)

(17) *Ei ehkä opillisesti oikein, mutta toinen ymmärsi.*
Vielleicht war es nicht korrekt, aber der Andere konnte mich verstehen. (Informant 2)

Wie die Beispiele 14-17 zeigen, begannen die Erwachsenen im Laufe des Kurses selbstständig die Sprache zu sprechen und sie in die Praxis zu setzen (s. Dewey 1938). Dann waren sie nicht abhängig von der Lehrerin oder ihrer Hilfe (Knowles et al. 2005), sondern konnten sich frei auf Deutsch ausdrücken. Die möglichen Fehler hielten sie nicht vom Sprechen ab. In diesen Zitaten handelt es sich um eine Einzelsituation, aber es scheint, dass die Aktivitäten, die freie und nicht geleitete Gespräche umfassten, die Teilnehmer dabei unterstützten, Deutsch auch außerhalb des Lehrbuchs zu verwenden.

Die Sprache war nicht nur „im Buch“, sondern mit etwas Konkretem verbunden. Die Erfahrungen der Informanten entsprechen auch die Ergebnisse von Piazzoli (2011), da die Möglichkeit, eine Rolle zu übernehmen, die Beklemmung beschränkte, sich in der Zielsprache auszudrücken.

In früheren Absätzen dieses Kapitels wurde geklärt, dass die Informanten das ‚traditionelle‘ Lernen mit dem Lehrbuch von den mündlichen Aufgaben unterscheiden. Interessanterweise zeigen die hier dargestellten Beispiele, dass sie in diesen Zitaten das Sprechen in erster Linie damit verbinden, vor allem in der Zielsprache sprechen zu lernen. Die im Kapitel 5.1 erwähnten Aktivitäten, in denen sie z. B. mit Kärtchen arbeiten konnten, wurden eher mit dem Lernen der grammatischen Inhalte verbunden (s. z. B. Zitat 2). Das Sprechen wird nicht so stark mit dem Üben der grammatischen Themen verglichen, auch wenn dieses Wissen genauso während der Diskussionen verwendet werden muss, wie z. B. deutsche Sätze formuliert oder wie Verben konjugiert werden.

In diesem Unterkapitel wurde die Bedeutung von deutschsprachigen Gesprächen und Diskussionen im handlungsorientierten Unterricht behandelt und die Erfahrungen der Erwachsenen dargestellt.

5.1.3 Die Rolle der Gruppe und das Sprachenlernen

Im Kapitel 2.2.2 wurde im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung erwähnt, dass die Aktivitäten häufig in einer Gruppe oder in Partnerarbeit stattfinden (Öystilä 2003). Während dieses DaF-Kurses wurden die Mehrheit der handlungsorientierten Aktivitäten entweder in Partnerarbeit oder in der ganzen Gruppe gemacht, und das ist eins der Themen, die auch häufig im Gruppengespräch auftauchen. In den Aussagen der Informanten kommen zwei Aspekte vor, die den Informanten wichtig zu sein scheinen: die Größe der Gruppe und die Atmosphäre innerhalb der Gruppe, und ihr Einfluss auf den Lernprozess. Diese zwei Aspekte werden in diesem Unterkapitel genauer besprochen.

Die Größe der Gruppe. Mehrere Informanten kommentieren die Größe der Gruppe und ihre Rolle für ihre Lernerfahrung.

(18)(...) *mutta ainakin minusta tuntuu niinku että meillä on semmonen hyvän kokonen porukka. On menny aika joustavasti ja on uskaltanut puhua.*

Ich finde, dass wir eine ganz nette Gruppe sind, von der Größe her. Alles ist relativ flexibel gelaufen und man hat sich getraut zu sprechen. (Informant 3)

Der Informant 3 findet es gut, dass die Gruppe klein genug ist. Er weist darauf hin, dass man dann die Möglichkeit hat, ohne Angst zu sprechen. Er verbindet die Größe ebenso damit, dass Sachen flexibel erledigt und besprochen werden können. Laut ihm fällt es den Teilnehmern leichter, sich auf Deutsch auszudrücken, wenn die Gruppe klein ist: tiefere, persönlichere Beziehungen zwischen den einzelnen Teilnehmern werden möglich und sie kennen einander besser.

Der Informant 2 stimmt zu:

(19) *Ehkä se on osittain tän pienen ryhmän ansiota. En mä ite koskaan aiemmin uskaltanut millään oppitunnilla mitään sanoa.*

Vielleicht ist es dieser kleinen Gruppe zu verdanken. Ich habe mich nie davor getraut, während des Unterrichts etwas zu sagen. (Informant 2)

Für ihn war diese Gruppe ein neues Erlebnis. Er hat sich das erste Mal im Unterricht in der Zielsprache geäußert. Während des Kurses war er auch einer der Aktivsten, hat Deutsch von Anfang an sehr aktiv verwendet, zusätzliche Fragen außerhalb der Kursthemen gestellt und die Sprache „getestet“ und ausprobiert. Das Beispiel weist darauf hin, so dass die kleine Gruppe eine sichere Umgebung für ihn war, damit er sich traute, auf Deutsch zu sprechen.

Informant 4 fügt hinzu:

(20)[...] *kuka tossa äsken mainitsi, että pieni ryhmä, niin se on oppimisen kannalta varmasti parempi [...]*

[...] und wie das auch vorher schon jemand gesagt hat, finde ich, dass eine kleine Gruppe für das Lernen besser ist [...] (Informant 1)

Wie die oben dargestellten Aussagen beweisen, halten die Informanten die Größe für einen zentralen Faktor für die Lernergebnisse. Erstens kommt aus ihren Kommentaren

hervor, dass die Gruppe klein genug sein sollte, damit man seine eigenen Ideen, Gedanken, Fragen und Probleme ansprechen kann. Zweitens finden sie, dass die Inhalte besser besprochen werden können und das Lernen flexibler ist. Drittens scheint die kleine Gruppe eine sichere Stimmung hervorzurufen, in der die Informanten sich frei ausdrücken können. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die kleine Gruppe und Gruppenarbeiten tiefere und persönlichere Beziehungen ermöglichen.

Die Atmosphäre innerhalb der Gruppe. Die Informanten sprechen die Atmosphäre der Gruppe und ihre Bedeutung für das Lernen an.

Die Informanten 2 und 3 kommentieren die Stimmung zwischen den Teilnehmern:

(21)[...] *ei oo huomannut mitään kovin suurta hierarkiaa.*

[...] ich habe nicht gemerkt, dass es eine große Hierarchie zwischen uns gegeben hätte.

(Informant 2)

(22)[...] *ja vaikka on huomannut, että on tuollaisia jo saksaa taitavia, niin on kuitenkin ollut kiva olla porukassa.*

[...] auch wenn ich gemerkt habe, dass es hier solche gibt, die schon Deutsch können, hat es Spaß gemacht, zusammen zu sein. (Informant 3)

Laut den Informanten war es ein positives Erlebnis, in dieser Gruppe zu lernen. Sie finden, dass es innerhalb der Gruppe keine Hierarchie gab, was das Lernen verhindert hätte. Auch wenn einige Informanten Deutsch vor Jahren in der Schule gelernt hatten, wurden ihre Sprachkenntnisse nicht als ein Hindernis für das Lernen angesehen. Die Beispiele zeigen, dass sie sich mit den anderen wohlfühlten, was das Lernen und Durchführen der handlungsorientierten Aktivitäten unterstützte.

Informant 1 sagt:

(23) *Joo, ja tohtii kysyä heti jos joku asia jää epäselväksi, että niinkö heti vaan uusiksi, ettei menny heti yhdestä kerrasta.*

Ja, und ich traue mich zu fragen, wenn etwas unklar ist, und zu sagen, dass es gleich wiederholt werden sollte, weil ich es nicht auf einmal verstanden habe. (Informant 1)

Seine Aussage weist darauf hin, dass es für ihn bedeutend war, dass er sich vor der Gruppe äußern und um Wiederholungen bitten konnte. Ich bemerkte, dass diese Fragen dann

häufig zu einer Diskussion in der ganzen Gruppe führten. Die kleine Gruppe ermunterte die Informanten, ihre Fragen und Unsicherheiten mit den anderen zu teilen, ohne Angst davor zu haben. Wie die Aussage des Informanten 1 beweist, trauten sie sich auch zu sagen, wenn sie etwas nicht verstanden hatten. Diese Offenheit ermöglichte eine Vielfalt von Diskussionen während des Kurses, die das Lernen dadurch unterstützen konnten, dass die Unklarheiten nicht unbehandelt blieben, was den Informanten beim Konstruieren ihrer Sprachkenntnisse half. Die kooperativen Aufgaben unterstützten dadurch das Lernen und machten es möglicherweise effektiver (s. Kap. 3.2).

Informant 3 beschreibt:

(24)[...] *että aivan hyvin tämä meidän opiskelujengi on sellaista ja myöskin opettaja on sen sorttinen, että uskaltaa sanoa, että itse uskaltaa sanoa sen vähäisenkin. Että sieltä tulee tavallaan se oikeanlainen tuki, että nyt mennään oikeaan suuntaan.*

[...] unsere Gruppe und die Lehrerin sind auch solche Personen, dass ich mich traue zu sprechen und auch die kleinsten Sachen zu sagen. Man bekommt die richtige Art von Unterstützung und Bestärkung, dass man in die richtige Richtung geht.

Der Informant 3 unterscheidet zwei Aspekte, die zentral dafür waren, dass er sich während des Kurses getraut hat, an den Aktivitäten teilzunehmen. Laut ihm hat es eine große Bedeutung, dass sowohl die ganze Gruppe als auch der Lehrer eine unterstützende, ermunternde Einstellung haben und positives Feedback geben. Diese positiven Erfahrungen führten dazu, dass die Stimmung sicher genug war, damit er sein Wissen in die Praxis umsetzen konnte.

Im Lichte dieser Beispiele scheint es, dass die Gruppe eine zentrale Rolle für das Entstehen der positiven Lernerfahrungen hat. Eine der möglichen Gründe dafür ist die Stimmung, die ganz am Anfang des Kurses entstanden ist. Die Kursteilnehmer, die zuerst ankamen, begannen gleich miteinander zu reden, und im Klassenzimmer gab es schon eine lebendige Diskussion, als die restlichen Teilnehmer ankamen. Am Anfang der ersten Unterrichtsstunde wurde ebenso eine Aktivität durchgeführt, während der die Informanten lernten, sich gleich auf Deutsch vorzustellen und nach dem Namen des anderen zu fragen. Die Atmosphäre dieser Gruppe blieb unterstützend während des ganzen Deutschkurses, und es scheint, dass sie aus mehreren Faktoren entstanden ist –

die positive Einstellung des zuerst angekommenen Teilnehmers, die Sicherheit und die geringe Hierarchie sind mögliche Gründe für die gute Atmosphäre. Es scheint, dass eine sichere Atmosphäre und die unterstützende Einstellung der anderen Kursteilnehmer und des Lehrers zentral für das Durchführen handlungsorientierter Aktivitäten ist und den Teilnehmer dabei hilft, ihr Wissen in die Praxis umzusetzen und möglichst vielseitig zu verwenden.

5.2 Handlungsorientierung und Erwachsene: Aspekte, die das Lernen verhindern

Im Kapitel 5.1 wurden die positiven Erfahrungen der Informanten des DaF-Kurses mit den handlungsorientierten Aktivitäten behandelt. Dieses Kapitel konzentriert sich auf solche Erfahrungen, die laut Informanten das Lernen verhindern können oder einen negativen Einfluss auf die Lernergebnisse haben. Es werden ebenso solche Situationen und Verhältnisse besprochen, zu denen die handlungsorientierten Aktivitäten nach Meinung der Informanten nicht passend waren.

Im Unterkapitel 5.2.1 wird die Bedeutung des Schwierigkeitsgrads der durchgeführten Aktivitäten besprochen. Der Unterkapitel 5.2.2 beschäftigt sich mit dem Einfluss der sowohl der innerlichen als auch der äußerlichen Verhältnisse in Bezug auf die Erfahrungen der Informanten.

5.2.1 Der Schwierigkeitsgrad der handlungsorientierten Aktivitäten

In diesem Unterkapitel werden einige Aspekte der Aktivitäten behandelt. Die Informanten konzentrieren sich vor allem auf zwei Aspekte: den Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten und die Probleme, die kinästhetischen Aktivitäten verursachen können.

Informant 4 betont die Wichtigkeit des passenden Schwierigkeitsgrads:

(25) Mut mun mielestä se on tärkeä oppimisen kannalta, [...] että ne kaikki on siinä alussa kun lähdetään opettelemaan, on riittävän helppoa [...] että sä pääset alussa siihen sisälle. Jos sä et pääse alussa siihen sisälle, sitten sä et pääse siihen enää ollenkaan.

Ich halte es für wichtig in Bezug auf das Lernen [...] dass alles am Anfang leicht und einfach genug ist [...], so dass man gleich am Anfang in die Sache reinkommt. Wenn es nicht am Anfang möglich ist, schafft man es später auch nicht mehr. (Informant 4)

In diesem Beispiel von Informant 4 wird deutlich, dass er am Anfang des Kurses leichte und einfache handlungsorientierte Aktivitäten bevorzugt. Seine Erfahrung ist, dass das zentral für positive und effektive Lernergebnisse im Laufe des Kurses ist. Er weist darauf hin, dass es wichtig ist, sich an die neue Arbeitsweise schon früh gewöhnen zu können, weil es später schwierig oder sogar unmöglich sein kann. Er hält es für ein mögliches Risiko für die Lernergebnisse.

Neben dem Schwierigkeitsgrad kommt das Verbinden mehrerer Handlungen im Gespräch vor, und sie überschneiden sich auch teilweise. Während des Kurses wurden einige kinästhetische Aktivitäten durchgeführt, während deren z. B. Artikel beim Tanzen gelernt wurden. Eine bestimmte Bewegung musste gemacht werden, wenn ein Artikel gesagt wurde. Diese Aktivität wurde am meisten von den Informanten kommentiert.

Informant 2 erzählt:

(26) Joo ei ne liian vaikeita saa olla [...] Että se menee siihen miettimiseen, että mihin laittaa nämä jalat.

Sie (die Aufgaben) dürfen nicht zu schwierig sein, so, dass man die Zeit dafür verschwendet, dass man denkt, wie man die Beine stellen sollte. (Informant 2)

Seine Erfahrung ist, dass es ihm schwer fällt, die Bewegung mit der Bedeutung zu verbinden. Die Aufgabe verlangt gute Konzentration darauf, was gesagt wird, und auf die eigenen Bewegungen. Er betont, dass die handlungsorientierten Aktivitäten nicht zu schwierig oder kompliziert sein sollten. In dem Fall konzentriert man sich nur auf das eigene Handeln, anstatt darauf, die Inhalte der Aufgabe zu lernen.

Informant 1 stimmt zu:

(27) No tanssissa ehti kyllä miettiä vaan niitä jalkoja

Naja, beim Tanzen konnte man nur an die Beine denken. (Informant 1)

Wie Informant 4 hat er eine ähnliche Erfahrung gemacht. Er weist darauf hin, dass es während der Aufgaben möglich war, nur daran zu denken, was für eine Bewegung als nächstes kommt. Die Informanten 3 und 4 sind sich einig:

(28) *Joo se oli, että mihin päin astutaan nyt, ettei törmätä toisiin.*

Ja, ich musste auch daran denken, in welche Richtung ich laufen sollte, damit ich nicht gegen jemanden stoße. (Informant 3)

(29) *Mullakin se meni täysin ohi se koko tehtävä sitten.*

Die ganze Aufgabe ist an mir vorbei gegangen. (Informant 4)

Anhand von diesen Beispielen scheint es, dass die Informanten es für schwierig halten, mehrere Handlungen mit dem Lernen des Inhalts zu verbinden. Für sie bedeutet es, dass sie sich in erster Linie auf das Handeln konzentrieren können, und der Kern der Aktivität bleibt eine Nebensache. Wie das Beispiel 29 zeigt, können zu komplizierte, schnelle oder zu viele Handlungen verbindende Aufgaben das Lernen laut dem Informant 4 ganz verhindern. Dann fungieren die Handlungen eher als ein Störfaktor als als Hilfe für das Lernen. Bemerkenswert ist, dass insgesamt vier von den fünf Informanten, die am Gruppengespräch teilnahmen, finden, dass zumindest diese Aktivität negative Eigenschaften beinhaltet. Wie Jank und Meyer (1994) bemerken, ist ein der möglichen Nachteile des handlungsorientierten Unterrichts, dass er störungsanfälliger ist. Die Informanten sind der Meinung, dass die handlungsorientierten Aktivitäten leicht genug sein sollten, damit die Teilnahme möglich wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aussagen der Informanten darauf hinweisen, dass zu schwierige handlungsorientierte Aktivitäten das Lernen negativ beeinflussen. Die Aktivitäten werden von ihnen für schwierig gehalten, wenn sie sich nicht bereit fühlen, der Zeitraum begrenzt ist und der Schwierigkeitsgrad nicht genug angepasst wird. Wenn die Aufgabe sowohl mehrere Inhalte als auch kinästhetisches Handeln und aktive kognitive Prozesse umfasst, werden die Ziele der Aktivität möglicherweise nicht erreicht, sondern das Thema bleibt unklar.

5.2.2 Der Einfluss der Verhältnisse

In diesem Unterkapitel wird der Einfluss der Verhältnisse auf das Lernen behandelt. Die Bemerkungen der Informanten, die die Verhältnisse betreffen, können hauptsächlich in zwei Unterkategorien eingeteilt werden: die innerlichen, mit dem Lerner verbundenen Faktoren, und die äußerlichen Verhältnisse, die z. B. organisatorische Sachen betreffen.

Informant 1 erzählt:

(30) *Semmosen vaan joinaki iltoina oon itte huomannut, että jos on vaan liian väsynyt, niin sitten ei vaan mikään jää päähän. Sitte ei kyllä auta mitkään toiminnat.*

An manchen Abenden habe ich gemerkt, dass nichts im Kopf bleibt, wenn ich zu müde bin. Dann helfen wohl keine Aktivitäten. (Informant 1)

Weil die Unterrichtsstunden hauptsächlich abends stattfanden, hatten die meisten Informanten einen Arbeitstag hinter sich, wenn sie zum Kurs kamen. Informant 1 nennt die Müdigkeit einen der zentralsten Gründe, die einen negative Einfluss auf seinem Lernen haben. Auch wenn die handlungsorientierten Aktivitäten die Denkprozesse der Teilnehmer aktivieren (s. z. B. Dewey 1938; Kolb 1984; Gudjons 2014), weist der Kommentar von Informant 1 darauf hin, dass die mit dem Lerner verbundenen Aspekte den Lernprozess negativ beeinflussen können. Wenn die Teilnehmer zu müde sind, ist der Lernprozess nicht effektiv. In diesem Fall werden die Ziele der Aktivitäten nicht komplett erreicht und das Konstruieren des neuen Wissens (s. z. B. Tynjälä 2002; Kauppila 2007) kann begrenzt stattfinden. Das Beispiel weist darauf hin, dass handlungsorientierte Aufgaben, auch wenn sie z. B. Spielen und Drama beinhalten können, trotzdem ebenso kognitive Aufmerksamkeit verlangen. Die Aussage des Informanten 1 deutet darauf hin, dass die handlungsorientierten Aufgaben in dieser Hinsicht nicht als ‚leichter‘ oder einfacher angesehen werden können.

Diese Herausforderungen, wie z. B. die Müdigkeit, die von Informant 1 angesprochen wurde, sind relevante Faktoren, die die Organisation des Unterrichts für Erwachsene beeinflussen. Erwachsene nehmen häufig in ihrer Freizeit an den Kursen teil, was bedeutet, dass sie abends und an Wochenenden organisiert werden. Wie im Kapitel 3.1 besprochen wurde, sollte das in der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden. Handlungsorientierte Aktivitäten können Abwechslung für das Lernen bieten, aber das, wie sie in den Unterricht eingebaut werden, verlangt Planung: das Beispiel 30 von Informant 1 weist darauf hin, dass die Ziele der Aktivitäten und ihre Zeiteinteilung genau geplant und berücksichtigt werden muss, damit sie möglichst effektiv eingesetzt werden können.

Neben den lernerbezogenen Gründen wurden auch die äußerlichen Kursverhältnisse angesprochen. Ein zentrales Thema, das in diesen Aussagen vorkommt, ist die Zeit, die für die handlungsorientierten Aktivitäten verwendet werden kann.

Informant 4 erzählt:

(31) *Pitää saada ajan kanssa paneutua siihen asiaan. [...] ei oo tottunut semmoseen, niin se vaatii siihen miettimiseen enemmän sitä ajankäyttöä.*

Man braucht Zeit, um sich in die Sache vertiefen zu können. [...] Wenn man nicht daran gewöhnt ist, braucht man mehr Zeit fürs Nachdenken. (Informant 4)

Informant 4 weist auf die neue Arbeitsweise hin, darauf, dass die handlungsorientierten Aktivitäten für ihn ein neues Erlebnis waren. Er hält es für wichtig, dass die Vorbereitungen auf die Aktivität genug Zeit für das Nachdenken, für das Überlegen und für die Orientierung ermöglichen. Die handlungsorientierten Aufgaben verlangen eine neue Art von Teilnahme und Lernen im Vergleich zu den für die Informanten ‚traditionellen‘ Arbeitsweisen, die im Unterkapitel 5.1.1 diskutiert wurden. Aus diesem Grund scheint es wichtig zu sein, dass den Anweisungen genug Aufmerksamkeit geschenkt wird und die Aktivität im Voraus gut besprochen wird, damit die Teilnehmer sich sicher fühlen können.

Andere äußerliche Faktoren, wie z. B. die Anforderungen der Kursorganisation, können die Planung der Zeiträume beeinflussen. In diesem Fall ist es möglich, dass nur eine begrenzte Zeit für die handlungsorientierten Aktivitäten verwendet werden kann. Wie im Kapitel 2.3 besprochen wurde, ist die Handlungsorientierung dafür kritisiert worden, dass die Aktivitäten relativ zeitraubend sein können. Jedoch wäre es von Vorteil, wie das Beispiel 31 von Informant 4 zeigt, ausreichend Zeit für die Vorbereitungen und das Durchführen der Aufgabe reserviert würde. Dadurch könnten die Lernziele der Aktivität effektiver erreicht werden und ein positiveres Erlebnis ermöglicht.

5.3 Zusammenfassung und Reflexion

Im Ganzen haben die Informanten deutlich mehr positive als negative Erfahrungen mit den handlungsorientierten Aktivitäten genannt. Die positiven Erfahrungen sind solche, die das Lernen vereinfachten. Damit verbinden sie auch die Möglichkeit, sich in der Gruppe zu äußern, ohne Angst davor zu haben, was die anderen dazu sagen. Die Unterstützung der anderen Teilnehmer und der Lehrerin sind zentral dafür, dass während der Aktivitäten eine sichere Atmosphäre entsteht. Die negativen Erfahrungen sind vor allem mit der Praxis und mit dem Durchführen einzelner Aktivitäten verbunden, teilweise mit unterschiedlichen Verhältnissen. In diesem Kapitel werden einige zusätzliche Bemerkungen zu den positiven und negativen Erfahrungen der Informanten besprochen.

Die positiven Erfahrungen der Informanten sind in erster Linie mit der Konkretheit der Aufgaben, mit der Zusammenarbeit und der Stimmung der Gruppe und mit dem Sprechen und der Kommunikation verbunden. Was die Konkretheit, die Rolle der Gruppe und das Sprechen allgemein zu verbinden scheint, ist die Selbständigkeit der Informanten beim Gebrauch der deutschen Sprache, was auch eins der zentralsten Ziele der Handlungsorientierung ist (s. Kap. 3.1 & 3.2). Sie begannen die Sprache außerhalb der Unterrichtsstunden zu verwenden (s. Beispiele 14-17) und die konkreten Probleme und Situationen ihres Alltags in die Lernsituationen einzubringen (s. z. B. Beispiele 9, 23, 24). Das Ganze betrifft einerseits die Bedürfnisse der Erwachsenen: wie im Kapitel 3.1 schon erklärt wurde, suchen die Erwachsenen nach Möglichkeiten, das Gelernte gleich in die Praxis umzusetzen und aufgrund ihrer persönlichen Bedürfnisse die Inhalte zu lernen. Andererseits stammen ihre Bedürfnisse aus ihrer breiten Erfahrungswelt und aus Fragen, die in ihrem Alltag relevant sind, wie z. B. Einkaufen im Ausland oder Small Talk mit einem Kollegen.

Was die Mehrheit der Beispiele verbindet, ist die Betonung des Muts zu sprechen. Viele Informanten halten die Rolle der Gruppe dabei für wichtig. Weil die Stimmung ihrer Meinung nach trotz der Unterschiede der Sprachkenntnisse tolerierend, offen und gleichberechtigt war, konnten sie sich freier in der Zielsprache äußern. Im Laufe der Zeit begannen sie sich auch in der Freizeit auf Deutsch zu äußern und trauten sich, ihr komplettes Wissen über die Sprache in die Praxis umzusetzen, aber auch in Frage zu

stellen (s. Kap. 3.1). Die handlungsorientierten Aktivitäten führten dazu, dass die Informanten sich auch ohne Bücher ausdrücken konnten und mussten. Wie im Kapitel 3.2 schon erwähnt wurde, lernen Erwachsene effektiv in einer kooperativen Umgebung, und die Ergebnisse dieser Untersuchung scheinen ebenfalls darauf hinzudeuten.

Zusätzlich zu den positiven Lernerfahrungen mit der Handlungsorientierung sprachen die Informanten ebenso negative Aspekte an. Sie wurden vor allem mit der Praxis, mit den Verhältnissen und mit der Organisation der Aktivität verbunden. Die im Unterkapitel 5.2.2 dargestellten Aussagen beweisen, dass es laut den Informanten essentiell ist, genug Zeit für die Vorbereitungen und für das eigentliche Handeln zu reservieren (s. Kap. 3.4). Wenn diese Aspekte nicht berücksichtigt werden, kann es ihrer Meinung nach dazu führen, dass die Lernergebnisse nicht dem Ziel der Aktivität entsprechen. Es scheint, dass vor allem diese Art von kinästhetischen Aktivitäten genug Zeit und Planung vom Lehrer verlangen, aber auch genug Zeitraum für die Teilnehmer, damit sie sich an die Handlungsorientierung gewöhnen können, die ihnen möglicherweise als Lernweise neu ist. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass kinästhetische Aktivitäten sich möglicherweise eher für die Wiederholung bereits gelernter Inhalte eignen, damit den Teilnehmern bekannt ist, was von ihnen erwartet wird. Dadurch haben sie die Möglichkeit, mehr Aufmerksamkeit auf das Handeln zu richten. Im Lichte dieser Arbeit wurden diese Aspekte der Handlungsorientierung nur innerhalb einer Gruppe betrachtet, und aus diesem Grund sind andere Ergebnisse in anderen Verhältnissen und Gruppen möglich.

Solche Aspekte, die das Lernen verhindern und im Kapitel 5.2 besprochen wurden, sind mögliche Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung des handlungsorientierten Sprachunterrichts für Erwachsene. Wie Öystilä (2003) bemerkt, brauchen die Aufgaben eine klare Verbindung zu den Inhalten, die während des Unterrichts besprochen werden. Die Aktivitäten sollten dementsprechend weiterentwickelt werden, damit die Kursteilnehmer genug Zeit für die Vorbereitung haben. Die Entwicklung der Materialien ist ein weiterer Aspekt: viele Aktivitäten verlangen häufig ein bestimmtes Material (Jank & Meyer 1994). Weil das Thema bisher relativ wenig erforscht worden ist, ist mehr Forschung benötigt, um ein vielseitigeres und breiteres Bild von den Bedürfnissen des handlungsorientierten Sprachunterrichts für Erwachsene zu geben.

In diesem Kapitel 5 wurden die Ergebnisse dieser Masterarbeit dargestellt und besprochen. Zusammenfassend lässt es sich sagen, dass die Informanten im Ganzen mehr positive Erfahrungen ansprachen im Vergleich zu den negativen Erlebnissen und fanden, dass die handlungsorientierten Aktivitäten ihr Lernen unterstützten. Es scheint, dass die Aufgaben zumindest innerhalb dieser Gruppe ein eher positives, das Lernen unterstützendes Erlebnis für die Mehrheit der Informanten waren.

6 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Masterarbeit war zu untersuchen, was für Erfahrungen und Erlebnisse erwachsene Sprachenlerner mit dem handlungsorientierten Unterricht und Aufgaben während eines DaF-Kurses sammeln. Das Thema ist aktuell vor allem in frühkindlicher Erziehung und in der Grundschule und ist dementsprechend in voranliegenden Kontexten erforscht worden. Jedoch ist es relativ wenig im Sprachunterricht der Erwachsene erforscht worden. Das Ziel dieser Masterarbeit war die Erfahrungen der Erwachsene zu erläutern und zu untersuchen, wie sie das handlungsorientierte Lernen in Bezug auf ihre Lernergebnisse betrachten.

Die Forschungsfragen dieser Untersuchung lauteten:

1. Was für Erfahrungen sammeln die Informanten gegenüber handlungsorientierten Aktivitäten im Rahmen des DaF-Kurses?
2. Was für ein Einfluss haben diese Aktivitäten, laut den Informanten, auf ihrem Lernprozess?

Die Analyse zeigte, dass die Erfahrungen der Informanten in zwei Hauptkategorien aufgeteilt werden konnten. Die positiven Erfahrungen beinhalteten die Konkretheit der Aktivitäten, die Rolle der Gruppen- und Partnerarbeit und die auf Deutsch geführten Gespräche. Diese Erfahrungen fanden die Informanten unterstützend für den Lernprozess. Die Konkretheit half ihnen dabei, die behandelten Themen mit etwas Konkretem zu verbinden, was z. B. das Lernen von Wörtern und grammatischen Inhalte umfasste. Die Aufgaben scheinen auch dabei hilfreich zu sein, die gelernten Inhalte wieder in Erinnerung zu rufen und das konstruierte Wissen so effektiv wie möglich in die Praxis umzusetzen, u. a. im Zusammenhang mit Diskussionen und Drama-aktivitäten, währenddessen die Informanten sich frei auf Deutsch ausdrücken konnten.

Der zweite Aspekt betrifft die Gespräche, die häufig in Gruppen- oder Partnerarbeit durchgeführt wurden. In den Aussagen der Informanten kam es deutlich vor, dass die Diskussionen eher für etwas Neues gehalten wurden, während das Lernen mit Büchern und Texten als ein ‚traditionelles‘ Methode für sie vorkam. Das Sprechen hielt die Mehrheit der Informanten für wichtig und nötig. Die handlungsorientierten Aktivitäten

und Gespräche baten ihnen die Möglichkeit an, die Sprache außerhalb des Lehrbuchs zu verwenden. Ihr Sprachgebrauch war nicht vom Buch begrenzt. Es ist bemerkenswert, dass die Informanten der Meinung waren, dass sie längere Sätze formulierten mehr auf Deutsch sprachen im Vergleich dazu, dass sie nur ein fertiges Gespräch im Lehrbuch imitiert hätten. Weder hielten die Grenzen der Lektionen die Informanten zurück: wie die Beispiele 14-17 zeigen, sprachen die Informanten Deutsch auch während Pausen und überlegten sich relevante Fragen.

Der dritte Aspekt umfasst die Bedeutung der Gruppe. Erstens fanden die Informanten es wichtig, dass die Gruppe klein genug ist. Eine kleine Gruppe ermöglicht persönlichere und tiefere Beziehungen und macht die Teilnahme an den Aktivitäten leichter. Zweitens scheint es, dass die Informanten sowohl die gutgelaunte, unterstützende Atmosphäre innerhalb der Gruppe für wichtig hielten. Für sie bedeutete das, dass sie sich freier auf Deutsch äußern konnten. Sie konnten auch ihre Unsicherheiten zeigen und Fragen stellen.

Der zweite Teil der Ergebnisse konzentrierte sich auf die negativen Erfahrungen. Für die Informanten waren sie Aspekte, die das Lernen verhindern. Sie wurden noch in zwei Unterkategorien eingeteilt: die inneren und äußerlichen Verhältnisse und ihr Einfluss und die Bedeutung des passenden Schwierigkeitsgrads. Die Analyse zeigte, dass die innerlichen Verhältnisse, z. B. Müdigkeit, und die äußerlichen Umstände, u. a. der Zeitdruck während eines negativen Einflusses auf dem Durchführen der Aktivitäten und dem Lernprozess hatten. Die Informanten hielten es für essentiell, dass die handlungsorientierten Aufgaben nicht zu schwierig sind, und fanden es kompliziert, das Lernen neuer Inhalte mit dem Handeln zu verbinden. Das kam vor allem bei einigen kinästhetischen Aktivitäten vor.

Insgesamt kann es gesagt werden, dass die Informanten deutlich mehr und detaillierter über die positiven Erfahrungen sprachen. Die Analyse zeigte, dass handlungsorientierte Methoden beim Lernen von Fremdsprachen nützlich und effektiv für Erwachsene sein können. Jedoch ist das Material dieser Masterarbeit begrenzt, weil es nur um eine kleine Gruppe der Lerner handelt. Aus diesem Grund können die Ergebnisse nicht auf alle Erwachsene ausgedehnt werden, aber sie weisen darauf hin, dass handlungsorientierte Aktivitäten möglicherweise effektiv und nützlich beim Lernen neuer Fremdsprachen in

Erwachsenenbildung sein können. Weil das Thema zurzeit relativ wenig erforscht worden ist, fehlt es noch Forschung an die Handlungsorientierung und das Sprachenlernen im Kontext der Erwachsenenbildung. Weitere mögliche Forschungsfragen könnten z. B. die Wirkung der positiven und negativen Erfahrungen auf das Sprachenlernen in mehreren Kontexten sein, welche der Aktivitäten sich besonders unterstützend für das Sprachenlernen der Erwachsene sind, oder wie diese Unterrichtsweise im Sprachunterricht verwendet werden könnten.

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Gruppe von Informanten eine positive Einstellung gegenüber den handlungsorientierten Aktivitäten während des Kurses hatten und sie fanden, dass die Aufgaben ihnen beim Lernen halfen. Zusammenfassend kann es gesagt werden, dass die Handlungsorientierung im Lichte dieser Arbeit neue Ausgangspunkte für den Sprachunterricht in Erwachsenenbildung bieten kann.

Literaturverzeichnis

- Ahonen, Kirsi 2011: Aikuiset opintiellä. Vapaan sivistystyön oppilaitokset ja ammatilliset kurssit. In: Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (Hg.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, S. 430–467.
- Alasuutari, Pertti 2011: Laadullinen tutkimus 2.0. 4. Aufl. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter 2013: Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 1–23.
- Balayasnikova, Natalia; Higgins, Sarah; Hume, Matt 2017: Enhancing Teaching English as an Additional Language Through Playfulness: Seniors (Ethno)Drama Club in Vancouver's Downtown Eastside. In: TESOL Journal. H 9, S. 481–497.
- Braunstein, Lauren 2006: Adult ESL Learners' Attitudes Toward Movement (TPR) and Drama (TPR Storytelling) in the Classroom. In: The CATESOL Journal. H. 18, S. 7–20.
- Byram, Michael 2004: Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dewey, John 1938: Experience & Education. New York: Kappa Delta Pi.
- Dodson, Sarah L. 2002: The Educational Potential of Drama for ESL. In: Brauer, Gerd. Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Greenwood Publishing Group, S. 161–179.
- Duboviciene, Tatjana; Gulbinskienė, Dalia 2014: Learning/Teaching EFL to Adult Learners at Language Courses. In: Man and the Word / Foreign Languages. H. 16, S. 138–149

- Estola, Eila u. a. 2012: Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät. In: Heikkinen, Hannu L. T. u. a.: Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, S. 109-123.
- Europäische Kommission 2018: Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online abrufbar unter https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_1&format=PDF (letzter Aufruf am 6.5.2019)
- Fenwick, Tara J. 2001: Experiential Learning. A Theoretical Critique from Five Perspectives. Information Series No. 385. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Fenwick, Tara; Tennant, Mark 2003: Understanding Adult Learners. In: Foley, Griff: Dimensions of Adult Learning. Maidenhead: Open University Press, S. 55–73.
- Gudjons, Herbert 2014: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 8. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hakuta, K.; Bialystok, E.; Wiley, E. 2003: Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second-language acquisition. In: Psychological science. 14, 31-38.
- Harsthorne, Joshua K.; Tenenbaum, Joshua B.; Pinker, Steven 2018: A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. In: Cognition 177, S. 263–277.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula 2009: Tutki ja kirjoita. 15. Aufl. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert 1994: Didaktische Modelle. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
- Jarvis, Peter 2012: Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. London: Routledge.

- Johnson, Jacqueline S.; Newport, Elissa L. 1989: Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. In: *Cognitive Psychology*. H. 21, S. 60–99.
- Johnson, Stacey Margarita 2015: *Adult Learning in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kauppila, Juha; Vanhalakka-Ruoho, Marjatta 2008: Elämäntulkku ja elinikäinen oppiminen. In: Suoranta, Juha; Kauppila, Juha; Rekola, Hilikka; Salo, Petri & Vanhalakka-Ruoho Marjatta: *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, S. 41–90.
- Kauppila, Reijo A. 2007: *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knowles, Malcolm S.; Holton, Elwood F.; Swanson, Richard A. 2005: *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam: Elsevier.
- Kohonen, Viljo 2001: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education.
- Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli 1998: *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kolb, Alice; Kolb, David 2011: *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. In: Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Hg.): *Handbook of management learning, education and development*.
- Kolb, David 1984: *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Luukka, Minna-Riitta u. a. 2008: Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Markkula, Marjaana 2010: Kokemuksia kieliopin opettamisesta toiminnallisesti. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39. Helsinki: Yliopistopaino.
- Maunu, Nina 2014: Uteliaisuus, yhteisöllisyys, ilo: toiminnallisen kieliopin mahdollisuuksista. In Karasma, Katri; Rauramo, Sirkka-Liisa (Hg.): Opetustieteen perustajan juhlakirja: professori Inkeri Vikaisen satavuotismuistoksi 11.10.2014. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Miettinen, Reijo 1998: Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. In: Aikuiskasvatus H. 2, S. 84–97.
- Newport, Elissa L. 1990: Maturational constraints on language learning. Cognitive Science. H. 14, S. 11-28.
- Norrena, Juho u. a. 2016: Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Okkonen, Kaisa-Mari 2008: Aikuisiällä oppiminen saa kannatusta suomalaisilta. Suomen virallinen tilasto (SVT): Aikuiskoulutukseen osallistuminen Helsinki: Tilastokeskus. Online abrufbar unter <http://tilastokeskus.fi/til/aku/art.html> (letzter Aufruf am 20.3.2019)
- Piazzoli, Erika 2011: Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. In: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. H. 16, S. 557–573.
- Reed, Julian A. 2009: Active education: lessons for integrating physical activity with language arts, math, science and social studies. New York: Nova Science Publishers cop. 2009.
- Rogers, Allan; Horrocks, Naomi 2010: Teaching Adults. Berkshire: Open University Press

- Rogers, Richard; Kreuz, Roger J. 2015: *Becoming fluent: How cognitive science can help adults learn a foreign language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ruuskanen, Timo 2014: Suomi aikuisten koulutukseen osallistumisen kärkimaita EU:ssa. Suomen virallinen tilasto (SVT): Aikuiskoulutukseen osallistuminen Helsinki: Tilastokeskus. Online abrufbar unter http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_003.html (letzter Aufruf am 20.3.2019)
- Salo, Petri 2008: Kansansivistystyö Suomessa ja muissa pohjoismaissa. In: Suoranta, Juha u. a. (Hg.): *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla*. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, S. 157–175.
- Saloviita, Timo 2015: *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sartoneva, Pirkko 2007: Aikuiskoulutuksen tarjoamista kieltenopiskelumahdollisuuksista. In: Pöyhönen, Sari; Luukka, Minna-Riitta (Hg.): *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus/Jyväskylän yliopisto, S. 221–232.
- Stenström, Marja-Leena 2008: Koulutus ja työelämä muutoksessa. In: *Aikuiskasvatus*. H. 28, S. 128–134.
- Timm, Johannes-Peter 2013: *Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse*. In: Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 43–60.
- Tuomi, Jouni; Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 2002: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Törmä, Sirpa 1998: Deweyn kokemuksen filosofia ja Kolbin malli. Vastine Reijo Miettisen artikkeliin ”Miten kokemuksesta voi oppia”. Aikuiskasvatus 2/98. In: Aikuiskasvatus H. 4, S. 324–325.
- van Lier, Leo 2007: Action-based Teaching, Autonomy and Identity. In: Innovation in Language Learning and Teaching. H. 1, S. 46–65.
- Opetushallitus 2019: Vapaa sivistystyö. Online abrufbar unter https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/vapaa_sivistystyo (letzter Aufruf am 20.3.2019).
- Öystilä, Satu 2003: Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. In: Poikela, Esa; Öystilä, Satu (Hg.): Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press. S. 27–76.

Anhang 1: Fragebogen

Sukupuoli / Geschlecht

- nainen / weiblich mies / männlich
 en halua ilmoittaa / keine Angabe

Syntymävuosi / Geburtsjahr _____

Mikä on koulutustaustasi?

- keskikoulu/peruskoulu alempi korkeakoulututkinto
 lukio ylempi korkeakoulututkinto
 ammatillinen koulutus muu, mikä?

Mitä kieliä olet opiskellut?

- suomi, missä? _____ ranska, missä? _____
 ruotsi, missä? _____ espanja, missä? _____
 englanti, missä? _____ venäjä, missä? _____
 saksa, missä? _____ muu, mikä ja missä? _____

Miksi osallistut saksan alkeiskurssille? (Voit halutessasi rastittaa useamman vaihtoehdon)

- Kiinnostus kieleen ja kulttuuriin Opinnot osana tutkintoa
 Tarvitsen kieltä työelämässä Perhe ja ystävät
 Matkailu
 Harrastus
 Muu syy, mikä?

Kuvaile muutamalla lauseella ajatuksiasi kielten oppimisesta ja opiskelusta.

Kiitos!

Geschlecht weiblich männlich keine Angabe

Geburtsjahr _____

Was ist Ihr Bildungsgrad?

- | | |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Grundschule | <input type="checkbox"/> Hochschulabschluss / Bachelor oder ähnlich |
| <input type="checkbox"/> gymnasiale Oberstufe | <input type="checkbox"/> Hochschulabschluss / Magister oder ähnlich |
| <input type="checkbox"/> Berufsausbildung | <input type="checkbox"/> Anderes, welche? |

Welche Sprachen haben sie gelernt?

- | | |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Finnisch, wo? _____ | <input type="checkbox"/> Französisch, wo? _____ |
| <input type="checkbox"/> Schwedisch, wo? _____ | <input type="checkbox"/> Spanisch, wo? _____ |
| <input type="checkbox"/> Englisch, wo? _____ | <input type="checkbox"/> Russisch, wo? _____ |
| <input type="checkbox"/> Deutsch, wo? _____ | <input type="checkbox"/> eine ander Sprache, welche und wo? |

Ihre Gründe für die Teilnahme an diesem Deutschkurs: (Wenn Sie möchten, können Sie mehrere Optionen auswählen)

- | | |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interesse an die Sprache und Kultur | <input type="checkbox"/> Der Kurs gehört zum Studium |
| <input type="checkbox"/> Ich brauche Deutsch in der Arbeit | <input type="checkbox"/> Familie und Freunde |
| <input type="checkbox"/> Reisen | |
| <input type="checkbox"/> Hobby | |
| <input type="checkbox"/> Ein anderer Grund, welche? | |

Bitte beschreiben Sie Ihre Gedanken über das Sprachenlernen und das Lernen kurz in ein paar Sätzen.

Vielen Dank!