

„Det pirrar inte i magen“

– Einstellungen von Deutsch- und Schwedisch lernenden finnischen  
Senioren zum Sprechen und zur mündlichen Sprachkompetenz

Magisterarbeit  
Tiina Kauppinen

Universität Jyväskylä  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für moderne und klassische Sprachen  
November 2014



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Tiina Kauppinen	
Työn nimi – Title „Det pirrar inte i magen“ – Einstellungen von Deutsch- und Schwedisch lernenden finnischen Senioren zum Sprechen und zur mündlichen Sprachkompetenz	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Marraskuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 104 s. + 1 liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Työn tarkoituksena oli selvittää, miten yli 60-vuotiaat saksan ja ruotsin oppijat suhtautuvat vieraan kielen puhumiseen. Kokemukseni mukaan vanhemmat kielenoppijat keskittyvät suullisen ja kommunikatiivisen kielitaidon sijasta eniten kielen kirjalliseen muotoon. Tämän lisäksi suurin osa vanhemmista kielenoppijoista on aloittanut kieliopintonsa kielioppi-käännös-menetelmän aikana, jolloin suulliseen kielitaitoon ei kiinnitetty juurikaan huomiota. Koska nykyään suullinen kielitaito on pääosassa koulujen kielenopetuksessa, halusin tutkimuksen avulla myös selvittää, mikä puhetaidon asema on kansalaisopistossa opiskelevien ikääntyvien kielenoppijoiden mielestä suhteessa kielitaidon muihin osa-alueisiin. Tämän lisäksi tarkoituksena oli selvittää ikääntymisen vaikutuksia vieraan kielen puhumiseen.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena oli kuvata ja selittää tutkimusryhmän käsityksiä puhumisesta ja suullisesta kielitaidosta. Tutkimusryhmä koostui yhteensä yhdeksästä yli 60-vuotiaasta kielenoppijasta, joista neljä opiskeli saksaa ja viisi ruotsia Jyväskylän kansalaisopistolla. Osallistujista kuusi oli naisia ja kolme miehiä ja heidän ikänsä vaihteli 64 ja 69 vuoden välillä. Tutkimusmetodina käytettiin teemahaastatteluita, jotka nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastatteluaineistosta nousseita teemoja tutkittiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että valtaosa ikääntyvistä suhtautuu vieraan kielen puhumiseen positiivisesti. Suullista kielitaitoa pidettiin pääasiassa tärkeimpänä kielitaidon osa-alueena, ja se yhdistettiin usein kuullunymmärtämiseen. Moni korosti myös osa-alueiden keskinäistä tasa-arvoisuutta. Positiivinen suhtautuminen sekä puhumiseen että suulliseen kielitaitoon ylipäänsä on johdettavissa lähes poikkeuksetta haastateltavien kokemuksiin kielenkäyttötilanteisiin: se, jolla on tai on ollut mahdollisuuksia käyttää kieltä suullisen kommunikaation välineenä, pitää suullista kielitaitoa tärkeänä ja suhtautuu puhumiseen positiivisesti. Iän vaikutukset vieraan kielen puhumiseen olivat puolestaan liitettävissä erityisesti muistiin ja yleiseen hidastumiseen, jotka vaikuttavat sanojen käyttöön puhetilanteessa. Haastateltavat kokivat, että heillä on laaja sanavarasto, mutta sanat eivät ikääntyneenä enää palaudu mieleen puhetilanteissa niin hyvin. Negatiivisten vaikutusten vastapainoksi ikä toi kuitenkin mukanaan myös lisää puhumisvarmuutta.</p>	
Asiasanat – Keywords Fremdsprachenlernen im Seniorenalter, Sprechen, kommunikative Kompetenz	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	



# Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	7
2 KOMMUNIKATION .....	10
2.1 Was ist Kommunikation?.....	10
2.2 Modelle der kommunikativen Kompetenz.....	12
2.3 Finnen als Kommunikatoren.....	17
2.3.1 Gründe für das Kommunikationsverhalten .....	18
2.3.2 Finnen als Kommunikatoren.....	19
3 SPRECHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	21
3.1 Sprechen als Fertigkeit.....	22
3.2 Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache .....	24
4 FREMDSPRACHENLERNEN IM ALTER .....	28
4.1 Definitionen des Alters .....	29
4.2 Veränderungen im Alter .....	31
4.2.1 Verlangsamung .....	31
4.2.2 Hörvermögen .....	32
4.2.3 Gedächtnis .....	34
4.2.4 Lernfähigkeit .....	36
4.2.5 Emotionen .....	38
4.3 Senioren als Fremdsprachenlerner .....	40
4.3.1 Sprachlernbiografien .....	40
4.3.2 Motivationen .....	42
4.4 Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen im Seniorenalter.....	43
5 MATERIAL UND METHODE.....	45
5.1 Untersuchungsfragen .....	45
5.2 Informanten und Sammlung des Materials .....	46
5.3 Wahl der Untersuchungsmethode .....	49

5.4 Analysemethode .....	50
6 ERGEBNISSE .....	52
6.1 Hintergrund.....	52
6.1.1 Kurzportraits der Informanten .....	53
6.1.2 Sprachlerner geschichten.....	55
6.1.3 Einstellungen zur Sprache und deren Sprecher.....	60
6.2 Bedeutung der Sprechfertigkeit im Verhältnis zu anderen Fertigkeiten.....	65
6.2.1 Stellung der Sprechfertigkeit .....	66
6.2.2 Gründe für die Wahl der wichtigsten Fertigkeiten .....	69
6.3 Einstellungen zum Sprechen .....	73
6.3.1 Sprechsituationen und Sprechmöglichkeiten.....	74
6.3.2 Einstellungen zum Sprechen.....	79
6.4 Einfluss des Alters auf das Sprechen.....	85
6.4.1 Verlangsamung.....	86
6.4.2 Gedächtnis.....	87
6.4.3 Wortschatz.....	89
6.4.4 Emotionen.....	92
7 SCHLUSSBETRACHTUNG .....	95
Literaturverzeichnis .....	101
Anhang 1: Schriftliche Einladung zum Interview .....	105

# 1 EINLEITUNG

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der finnischen Gesamtschule und in der gymnasialen Oberstufe verändert. Eine Fremdsprache sprechen zu können gehört heute zu den wichtigsten Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts und mündliche und kommunikative Übungen werden bevorzugt. Die Sprechfertigkeit wird häufig mit dem Begriff der *kommunikativen Kompetenz* verknüpft, mit dem die Fähigkeit gemeint ist, in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Diese Ziele und Kompetenzen werden auch in Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004) hervorgehoben.

Vor 50 Jahren wichen die Betonungen des Fremdsprachenunterrichts von den heutigen Schwerpunkten ab. Zu der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode konzentrierte der Fremdsprachenunterricht sich vor allem auf das Regelsystem und auf die schriftliche Verwendung der Zielsprache. Von den vier sprachlichen Fertigkeiten, Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, stand das Sprechen an letzter Stelle im Fremdsprachenunterricht; mündliches Können und die kommunikative Kompetenz gehörten nicht zu den wichtigsten Lernzielen und Sprechen wurde kaum geübt (Faistauer 2001, 865). Die Senioren von heute haben also in ihrem Jugendalter Fremdsprachen anders gelernt als die Kinder des 21. Jahrhunderts.

Um die mündliche Sprachkompetenz des Fremdsprachenlerner aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten, wird in der vorliegenden Arbeit das Phänomen *mündliche Sprachkompetenz* unter älteren Fremdsprachenlernern untersucht. Das Ziel der Arbeit ist, herauszufinden, wie Deutsch und Schwedisch lernende finnische Senioren mit meistens wenigen Erfahrungen im mündlichen Fremdsprachenunterricht zum Sprechen in der Fremdsprache eingestellt sind und welche Bedeutung die Fertigkeit *Sprechen* im Verhältnis zu anderen sprachlichen Fertigkeiten für sie hat. Außerdem wird der Einfluss des Alters auf das Sprechen in der Fremdsprache untersucht. In der Arbeit sind über 60-jährige Deutsch- und Schwedischlerner<sup>1</sup> an der Volkshochschule Jyväskylä untersucht worden.

---

<sup>1</sup> Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes stets beide Geschlechter gemeint.

Mein Interesse an Senioren als Fremdsprachenlerner wurde während meines Lehrerpraktikums im Frühjahr 2013 geweckt, als ich als Praktikantin an der Volkshochschule Jyväskylä Deutsch unterrichtete. In Gesprächen mit den Senioren kam zum Vorschein, dass sie am liebsten sprechen lernen wollten, was ihnen aber als schwierigster Teilbereich des Fremdsprachenlernens vorkam. Auch die Organisatorin des Sprachunterrichts an der Volkshochschule hat mir das Thema *mündliche Sprachkompetenz* empfohlen, weil dieses Thema die Fremdsprachenlehrer der Volkshochschule interessierte. Das Thema scheint nicht nur interessant, sondern auch nützlich zu sein, da diese Untersuchung den Fremdsprachenlehrern an der Volkshochschule wertvolle Informationen über Senioren als Fremdsprachenlerner und vor allem als Fremdsprachensprecher geben kann.

Außer dem eigenen Interesse begründe ich die Wahl des Untersuchungsthemas damit, dass das Thema *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter* ganz wenig untersucht worden ist. Viele Untersuchungen betrachten das Fremdsprachenlernen im frühen Erwachsenenalter, aber es gibt nicht viele umfassende Theorien zum Fremdsprachenlernen im späten Erwachsenenalter bzw. im Seniorenalter (Berndt 2003, 9). Auch in Finnland gibt es wenige Untersuchungen zum Thema, weshalb diese Arbeit die Kenntnisse über Fremdsprachenlernen finnischer Senioren auch im Allgemeinen erweitern kann.

Um die Themen *mündliche Sprachkompetenz* und *Sprechen* aus der Perspektive der Fremdsprachen lernenden Senioren zu untersuchen, wurden folgende Untersuchungsfragen gestellt:

1. Welche Bedeutung hat die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache für die Senioren im Verhältnis zu den anderen sprachlichen Fertigkeiten?
2. Wie stellen die Senioren sich auf Sprechsituationen in der Fremdsprache ein?
3. Hat das Alter der Senioren Einfluss auf das Sprechen in der Fremdsprache?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wurden über 60-jährige Deutsch- und Schwedischlerner an der Volkshochschule Jyväskylä interviewt. Neun Personen sind interviewt worden, von denen vier Personen Deutsch und fünf Personen Schwedisch lernten.



Der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit gründet sich auf Modellen zur kommunikativen Sprachkompetenz, zur Sprechfertigkeit und zum Fremdsprachenlernen im Alter. Die Arbeit besteht aus sieben Teilen. Nach der Einleitung wird der theoretische Rahmen der Arbeit erläutert. Im Kapitel 2 wird der Begriff *Kommunikation* erklärt und Modelle der kommunikativen Kompetenz vorgestellt. Im Kapitel 3 wird das Thema *Sprechen* erläutert. Das Kapitel 4 behandelt verschiedene Altersphänomene und die Charakteristika der Senioren als Fremdsprachenlerner. Im empirischen Teil der Arbeit, im Kapitel 5 und 6, wird als Erstes das Material und die Untersuchungsmethode vorgestellt, wonach die Ergebnisse der Interviews analysiert werden. Im Kapitel 7 wird eine Schlussbetrachtung gegeben, die die Analyse und die Resultate mit dem theoretischen Hintergrund der Untersuchung zusammenführt.

## 2 KOMMUNIKATION

Zu kommunizieren ist ein selbstverständlicher Teil unseres Lebens. Um sowohl alltägliche als auch spezifische Aufgaben ausführen zu können, kommunizieren wir verbal und nonverbal. Gut kommunizieren zu können bedeutet besseres gegenseitiges Verständnis (Savignon 1997, 9-10). Der Begriff *Kommunikation* spielt seit langem eine wichtige Rolle auch im Fremdsprachenunterricht. Da die internationalen Beziehungen ständig zunehmen, sind Ziele wie die *kommunikative Sprachkompetenz* und die *kommunikative mündliche Praxis* immer wichtiger im finnischen Fremdsprachenunterricht geworden (Harjanne 2008, 111). Angenommen, dass die Bedeutung der mündlichen Kommunikation auch im Fremdsprachenunterricht in nicht-schulischen Instituten wie Volkshochschulen beachtet worden ist, steht der Begriff der Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz auch in dieser Arbeit im Vordergrund.

In diesem Kapitel wird als Erstes der Begriff *Kommunikation* im Allgemeinen und im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen behandelt. Danach werden drei zentrale Modelle der kommunikativen Kompetenz vorgestellt. Zum Schluss werden einige Bemerkungen zu Finnen als Kommunikatoren gemacht.

### 2.1 Was ist Kommunikation?

In den 60er Jahren fing man in der Sprachwissenschaft an, Aufmerksamkeit auf den Begriff *Kommunikation* zu richten, der seitdem viel besprochen worden ist. Es gibt dennoch keine einheitliche Definition für den Begriff. Duden Online Wörterbuch definiert die Kommunikation folgendermaßen: ‚Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache, Zeichen‘ (Duden Online Wörterbuch). Kürzer gesagt ist Kommunikation vor allem eine sprachliche Tätigkeit zwischen Menschen und dient zu gegenseitiger Verständigung. Laut Meggle (1981, 5) bedeutet Kommunikation menschliches Handeln. Watzlawick et al (1969, 51) haben ihrerseits einen zutreffenden Kommentar gegeben, indem sie gesagt haben, dass es unmöglich ist, in einer zwischenpersönlichen Situation nicht zu kommunizieren. Verhalten jeder Art kann also zur Kommunikation gezählt werden. Diese Definitionen sollen in dieser Arbeit den Ausgangspunkt der Kommunikation darstellen.

Um die Definition der Kommunikation im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht detaillierter zu erläutern, betrachten wir die Beschreibungen von Kaikkonen (1994). Laut Kaikkonen (1994, 32) besteht die Kommunikation aus zwei Teilen: aus der persönlichen Kommunikation und aus der Entwicklung der Sprachgebrauchskennntnisse. Die persönliche Kommunikation bedeutet laut Kaikkonen die Rezeption und die Produktion von Nachrichten. Die Entwicklung der Sprachgebrauchskennntnisse bezieht sich wiederum darauf, wie die Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten sich entwickeln und vielfältiger werden. Damit ist also die Entwicklung der persönlichen Kommunikation gemeint. Sowohl die persönliche Kommunikation als auch deren Entwicklung müssen im Unterricht beachtet werden. Je fortgeschrittener der Lerner ist, desto wichtiger ist die persönliche Kommunikation. (Kaikkonen 1994, 32-33.)

Außer der Einteilung zur persönlichen Kommunikation und zur Entwicklung der Sprachgebrauchskennntnisse kann die Kommunikation in verbale und nonverbale Kommunikation eingeteilt werden. Nach Kaikkonen (1994, 33) besteht die verbale Kommunikation aus zwei Teilen: aus der Rezeption und aus der Produktion. Diese Einteilung wird auch für die sprachlichen Fertigkeiten benutzt (Hören und Lesen bzw. Sprechen und Schreiben; s. Kap. 3.1). Sowohl die Rezeption als auch die Produktion der Sprache spielen eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Man muss die Sprache hören und verstehen, um sie zu benutzen und sich verständigen zu können.

Watzlawick et al haben schon in den 60er Jahren behauptet, dass das Material der Kommunikation nicht nur aus Worten, sondern auch aus paralinguistischen Phänomenen wie z. B. Gesten oder Tonfall besteht (Watzlawick et al 1969, 51). Neben dem produktiven und dem rezeptiven Teil der verbalen Kommunikation hebt auch Kaikkonen (1994, 34) die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation hervor, die im Fremdsprachenunterricht laut ihm nicht viel beachtet wird. Da die nonverbale Kommunikation jedoch einen wesentlichen Teil der Interaktion bildet, sollte auf sie genauso viel Gewicht im Unterricht gelegt werden wie auf die vier Teilkompetenzen. Kaikkonen (ebd.) begründet sich damit, dass der Fremdsprachenlerner trotz guter verbaler Kommunikationsfähigkeit nicht unbedingt Erfolg in der Interaktion hat, wenn er keine Kenntnis vom Gebrauch der nonverbalen Faktoren hat. Kaikkonen (1994, 35) meint, dass man deshalb die Sprachkompetenz als Begriff neu

definieren sollte und zwar so, dass beide verbale und nonverbale Faktoren miteinbezogen würden. Hier spielen die kulturellen Normen eine wesentliche Rolle (s. Kap. 2.3.1).

## 2.2 Modelle der kommunikativen Kompetenz

Der Aufbau der Sprachkompetenz kann aus verschiedenen theoretischen Aspekten und mithilfe verschiedener Modellen immer auf unterschiedliche Weise definiert werden. In dieser Arbeit wird die kommunikative Kompetenz als Parallele zur Sprachkompetenz betrachtet. Diese Phänomene einander gleichzustellen ist möglich, da der Rahmen der kommunikativen Kompetenz so umfassend ist, dass sie sogar die Sprachkompetenz allgemein decken kann (vgl. z. B. Canale & Swain 1980). Im Vordergrund steht auf jeden Fall der Gebrauch der Sprache in der Kommunikation.

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz ist schon in den 70er Jahren in der Linguistik aufgetaucht. Die neue kommunikative Richtung schien die Ziele zu erreichen, die der audiolinguale Fremdsprachenunterricht nicht erfüllen konnte, d. h. die kommunikative Kompetenz war flexibel, kreativ, progressiv und ging von den Bedürfnissen des Lerners aus. (Savignon 1997, 7.) Zur Verbreitung der Idee der kommunikativen Kompetenz haben u. a. die Sprachwissenschaftler Noam Chomsky und Dell Hymes schon in den 60er Jahren beigetragen. Chomsky teilte (1965<sup>2</sup>) die sprachliche Kompetenz in *competence*, in ein angeborenes grammatisches System, und in *performance*, in den realisierten Sprachgebrauch. Dies wurde von Hymes (1966<sup>3</sup>) kritisiert, wobei er die Form und die Funktion der Sprache eher als integralen Teil der kommunikativen Kompetenz betrachtete. Hymes wies darauf hin, dass der grammatische Faktor nur einen Teil der Kompetenz bildete, wobei man auch alle anderen Faktoren und Formen der Kommunikation berücksichtigen musste. (Savignon 1997, 16-17.) Die Gedanken von Hymes bildeten die Grundlage der kommunikativen Kompetenz.

Als Nächstes werden drei verschiedene Modelle zur kommunikativen Kompetenz vorgestellt. Die bekanntesten Modelle sind die von Canale und Swain (1980) und Bachman und Palmer (1996). Noch ein anderer Typ der kommunikativen Kompetenz wird im

---

<sup>2</sup> Chomsky, N. 1965: Aspects of the theory of syntax. Cambridge: M.I.T. Press.

<sup>3</sup> Hymes, D.H. 1966: Two types of linguistic relativity. In: Bright, W. (Hrsg.): Sociolinguistics. Den Haag: Mouton. 114–158.

gemeinsamen europäischen Referenzrahmen vorgestellt, der ein anerkannter Bezugsrahmen für Sprachkompetenzen ist.

### **Das Modell von Canale und Swain (1980)**

Das bekannteste Modell der kommunikativen Kompetenz haben Canale und Swain 1980 vorgestellt. Canale und Swain betrachteten die kommunikative Kompetenz als ein System, in dem das Wissen und das Können zusammen der Kommunikation dienen. Das Modell betonte nicht mehr nur die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, sondern konzentrierte sich auf eine kommunikative Perspektive des Fremdsprachenlernens. In dem Modell von Canale und Swain besteht die kommunikative Kompetenz aus drei Teilbereichen: aus der grammatikalischen Kompetenz, aus der soziolinguistischen Kompetenz und aus der strategischen Kompetenz. 1983 fügte Canale noch eine Komponente dazu, und zwar die Diskurskompetenz. Als nächstes wird ein Überblick über diese zusammenwirkenden Komponenten der kommunikativen Kompetenz gegeben.

Mit der **grammatikalischen Kompetenz** meinen Canale und Swain (1980) Kenntnisse über die grammatikalischen Regeln. Es handelt sich also sowohl um lexikalische Einheiten, d.h. Wörtern, als auch um Regeln der Morphologie, der Syntax, der Phonologie und der Semantik auf der Satzebene. Der Fremdsprachenlerner braucht die grammatikalische Teilkomponente der kommunikativen Kompetenz, um sich richtig und exakt äußern zu können. (Canale & Swain 1980, 29-30.)

Die **soziolinguistische Kompetenz** des Modells von Canale und Swain (1980) bezieht sich auf die sozialen Regeln des Sprachgebrauchs. Die soziolinguistische Kompetenz verlangt Verständnis für den sozialen Kontext, in dem die Sprache benutzt wird (Savignon 1997, 41). Zu diesem Kontext zählt Savignon (1997, 41) die Rollen der Kommunikatoren, die mitgeteilte Information und die Funktion der Interaktion. Das Wissen über diese Regeln ist laut Canale und Swain (1980, 30) relevant für die Interpretation von Ausdrücken in einem sozialen Zusammenhang. Hier handelt es sich also darum, dass der Lerner wissen muss, was ein gewisser Ausdruck in einem gewissen soziolinguistischen Kontext bedeutet, auch wenn die wortwörtliche Bedeutung etwas ganz anderes wäre. Savignon (1997, 42) spricht auch von der Angemessenheit des Sprachgebrauchs: zur soziolinguistischen Kompetenz

gehört die Kenntnis darüber, was man in einer Kommunikationssituation sagen soll und wie man es sagen soll. Sogar Schweigen wird durch die soziolinguistische Kompetenz geregelt.

Die **strategische Kompetenz** besteht aus verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die man bei Bedarf benutzen kann, wenn die Kommunikation nicht funktioniert und andere sprachliche Kompetenzen nicht ausreichend sind. Canale und Swain (1980) teilen diese Strategien in zwei Gruppen ein: in Strategien, die vor allem von der grammatikalischen Kompetenz geprägt sind, und in Strategien, die mit der soziolinguistischen Kompetenz zusammenhängen. Die Strategien mit dem grammatikalischen Aspekt werden benutzt, wenn man z. B. nach Paraphrasen sucht. Die soziolinguistischen Strategien benutzt man z. B. in einer Situation, in der man nicht weiß, wie man eine Person ansprechen sollte. Die strategische Kompetenz als Ganzes ist hilfreich besonders in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens. (Canale & Swain 1980, 30-31.)

Der vierte Bestandteil der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (1980) ist die **Diskurskompetenz**, die Canale 1983 zur kommunikativen Kompetenz hinzugefügt hat. Mit der Diskurskompetenz meint Canale (1984, 112) die Fähigkeit, Wörter und ihre Bedeutung mithilfe von Kohäsion und Kohärenz zu verbinden und zu interpretieren. Die Kohäsion umfasst z. B. Pronomen und Tempusformen. Diese Kohäsionsmittel tragen dazu bei, dass die Sätze semantisch zusammenhängen. Durch die Kohärenz können die Sätze organisiert werden und inhaltlich zusammenhängend betrachtet werden. Der Unterschied zur Kohäsion ist der Ausgangspunkt: die Kohärenz hält die Sätze logisch zusammen, im Gegensatz zur Kohäsion, die auf der Ebene der Semantik agiert. Die Diskurskompetenz umfasst also die Fähigkeit, Sätze und Texte semantisch und logisch durch bestimmte Strukturen verbinden zu können (Canale 1984, 112).

### **Das Modell von Bachman und Palmer (1996)**

Ein anderes bekanntes Modell der kommunikativen Kompetenz stammt von Bachman (1990), später bearbeitet von Bachman und Palmer (1996). Bachman und Palmer (1996, 67) verstehen unter kommunikativer Kompetenz zwei Hauptkomponenten: das Sprachwissen und die strategische Kompetenz. Das Sprachwissen beinhaltet zwei Kategorien, das organisationale Wissen und das pragmatische Wissen. Die strategische Kompetenz sehen Bachman und Palmer als ein Set von metakognitiven Komponenten oder Strategien, die als

exekutive Prozesse gesehen werden können und eine kognitive Funktion in der Sprachverwendung haben. Im Folgenden betrachten wir die Komponenten des Modells von Bachman und Palmer (1996).

Das **Sprachwissen** wird im Modell von Bachman und Palmer (1996) in das organisationale und in das pragmatische Wissen eingeteilt. Das organisationale Wissen dient zum Kontrollieren der formalen Struktur der Sprache. Dadurch kann man grammatisch korrekte Ausdrücke produzieren, empfangen und organisieren. Bachman und Palmer (1996) teilen das organisationale Wissen in zwei Unterkomponenten ein, und zwar in das grammatische und in das textuale Wissen. Das grammatikalische Wissen, analog zur grammatikalischen Kompetenz von Canale und Swain (1980), betrifft das Wissen über Wortschatz, Syntax, Phonologie und Graphologie und dient zur Produktion oder zur Rezeption von formal korrekten Ausdrücken. Wie das grammatikalische hat auch das textuale Wissen mit Sprachverwendung zu tun, da sie mit der Kohäsion von mehreren Ausdrücken bzw. Sätzen operiert. Das textuale Wissen hat Auswirkungen auf die Organisation rhetorischer oder konversationaler Entwicklung. (Bachman & Palmer 1996, 67-68.)

Bei dem pragmatischen Wissen als zweiter Teilkomponente des Sprachwissens handelt es sich im Modell von Bachman und Palmer (1996) um Bedeutungen von Ausdrücken und Sätzen in dem Zusammenhang, in dem sie vorkommen, und im Verhältnis zu den Intentionen des Sprachbenutzers im Rahmen der Kommunikationssituation. Das pragmatische Wissen beinhaltet die Komponenten des funktionalen und des soziolinguistischen Wissens. Mit dem funktionalen Wissen meinen Bachman und Palmer (1996, 69) die Fähigkeit, Beziehungen zwischen Ausdrücken des Sprachbenutzers und seinen Intentionen zu verstehen. Das soziolinguistische Wissen ermöglicht uns, Sprache so zu produzieren und zu empfangen, dass sie für die jeweilige Situation geeignet ist. Dabei spielt das Wissen über die Sprachgebrauchskonventionen eine zentrale Rolle. (Bachman & Palmer 1996, 69-70.)

Die zweite Hauptkomponente der kommunikativen Kompetenz, die **strategische Kompetenz**, ist laut Bachman und Palmer (1996) eine metakognitive Strategiereserve, die bei kognitiven Aktivitäten wie im Sprachgebrauch benutzt wird. Es kann als eine Fähigkeit gesehen werden, mit der man die Sprachkompetenz im Sprachgebrauch einsetzt. Die strategische Kompetenz ist eigentlich keine sprachliche Fähigkeit, sondern eine kognitive

Eigenschaft, mit der man die Sprache zweckmäßig in verschiedenen Situationen benutzen kann. (Bachman & Palmer 1996, 70.)

Bachman (1990) zählt zur strategischen Kompetenz drei Komponenten: Bewertung (*assessment*), Planung (*planning*) und Exekution (*execution*). Durch die Komponente Bewertung können wir laut Bachman (1990, 100) das Ziel der Kommunikation erkennen, dies sprachlich möglichst effektiv erreichen, die Kenntnisse des Gesprächspartners erkennen und die Erfüllung des kommunikativen Zieles verfolgen und sie bewerten. Mit der Komponente Planung weist Bachman (1990, 101) auf einen Plan hin, den man mithilfe der Komponente Sprachwissen ausarbeitet, um ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Die Komponente Exekution beeinflusst die relevanten psychophysiologischen Mechanismen, durch die das kommunikative Ziel erreicht werden kann, und verwirklicht zum Schluss das Ziel der Kommunikation (Bachman 1990, 103).

### **Kommunikative Kompetenz im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER)**

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (im Folgenden: GER) ist ein in ganz Europa anerkannter Bezugsrahmen für die Beschreibung von Sprachkompetenzen, der gemeinsame Kriterien sowohl für das Lernen und Lehren von Sprachen als auch für das Beurteilen von Sprachkompetenzen gibt (Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2004, 2). GER beschreibt die Kompetenzen, die der Fremdsprachenlerner braucht, um in kommunikativen Situationen zurechtzukommen. Im GER wird zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Kompetenzen unterschieden, von denen die kommunikativen Kompetenzen in dieser Arbeit von Interesse sind. Die kommunikativen Kompetenzen werden im GER in drei Komponenten eingeteilt: in linguistische, in soziolinguistische und in pragmatische Kompetenzen (Europarat 2001, 109).

Die **linguistischen Kompetenzen** beziehen sich auf die formale Seite der Sprache und werden in sechs Komponenten eingeteilt. Diese sind die lexikale, die grammatische, die semantische, die phonologische, die orthografische und die orthoepische Kompetenz. (Europarat 2001, 110.) Die **soziolinguistischen Kompetenzen** umfassen die Kenntnis über die soziale Dimension des Sprachgebrauchs und die Fähigkeit, diese zu benutzen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten sind direkt mit dem Sprachgebrauch verbunden und beinhalten



z. B. die sprachliche Kennzeichnung der sozialen Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Register und Dialekte. (Europarat 2001 118-119)

Die **pragmatischen Kompetenzen** beziehen sich auf die Kenntnis des Sprachbenutzers über die Prinzipien der sprachlichen Mitteilungen. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich einerseits um die Organisierung und die Strukturierung der Mitteilungen, die die Diskurskompetenz bilden, und andererseits um das Verstehen der kommunikativen Funktion der Äußerungen, das man funktionale Kompetenz nennt. Außerdem beinhalten die pragmatischen Kompetenzen die Komponente der Schemakompetenz, die das Wissen um die Prinzipien betrifft, nach denen Mitteilungen nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind. (Europarat 2001, 123-125.)

Ich habe hier einige der bekanntesten Modelle und Theorien zur kommunikativen Kompetenz behandelt. Sowohl das Modell von Canale und Swain als auch das Modell von Bachman und Palmer und der gemeinsame europäische Referenzrahmen übereinstimmen darin, dass die kommunikative Kompetenz eines Sprachbenutzers sowohl das Wissen über die Sprache als auch die Fähigkeit zum korrekten Sprachgebrauch umfasst. Jedes Modell beinhaltet daher sowohl eine Komponente der Kenntnis über die grammatischen Regeln als auch eine oder mehrere Komponenten des Sprachgebrauchs in der Interaktion. In dieser Arbeit werden unter der kommunikativen Kompetenz ganz allgemein diese zwei Hauptkomponenten verstanden.

### **2.3 Finnen als Kommunikatoren**

Das Selbstbild eines Menschen als Kommunikator hat zwei Seiten. Einerseits gibt es das Bild, das die Zuhörer von dem Sprecher bekommen, und andererseits das Bild, das der Sprecher selbst von sich hat (Norton 1983, 88). Laut Sajavaara und Lehtonen (1997, 263) sind Finnen, häufig auch humoristisch gemeint, als schweigsame, hartnäckige und langsame Waldmenschen bezeichnet worden. Das Selbstbild der Finnen unterscheidet sich nicht viel davon: Finnen schließen sich der Meinung auch selbst an, aber sind eher ernsthaft. Untersuchungen weisen in der Tat darauf hin, dass natürliche Sprechsituationen in der Fremdsprache für Finnen schwer sind (u. a. Yli-Renko 1989).

Um die kommunikative Kompetenz im Kontext dieser Untersuchung zu betrachten, werden hier Finnen als Kommunikatoren in fremdsprachigen Situationen beschrieben. Als Erstes

werden zwei Faktoren vorgestellt, von der die finnische Kommunikationskultur geprägt ist, wonach das typische Bild von Finnen behandelt wird. Es handelt sich hier um Untersuchungen aus den 80er und 90er Jahren, deren Ergebnisse den heutigen Zustand und das Bild des Finnen nicht unbedingt vollständig entsprechen. Es gibt jedoch einige Eigenschaften und kulturelle Faktoren, die immer noch das finnische Kommunikationsverhalten prägen, und deshalb werden sie hier behandelt.

### 2.3.1 Gründe für das Kommunikationsverhalten

Die wichtigsten Gründe für das Kommunikationsverhalten jedes Volkes liegen im Selbstbild und in der gemeinsamen Kultur, die sich im Laufe des Daseins der jeweiligen Menschengruppe gebildet haben. Das Selbstbild der Finnen als Kommunikatoren scheint laut vielen Untersuchungen relativ negativ zu sein; Laut Sajavaara und Lehtonen (1997, 264) fühlen die Finnen sich unfähig, mit einander und mit Nicht-Finnen zu kommunizieren, was häufig sowohl auf die Isolation des Landes als auch auf das Finnische als eine schwierige Sprache zurückgeführt wird. Außerdem meinen Sajavaara und Lehtonen (1997, 264), dass die Finnen der Meinung sind, dass ihre Fähigkeit zum Fremdsprachenlernen im Verhältnis zu anderen Menschen nicht so gut ist (ebd.).

Die mündliche Kommunikation eines Individuums wird also von Einstellungen zu und Vorstellungen von dem eigenen Kommunikationsvermögen geprägt. Sajavaara und Lehtonen (1997, 266) nennen dies *collective lack of self-confidence*, ‚kollektiver Mangel an Selbstvertrauen‘, weil das Phänomen grob gesagt alle Finnen betrifft. Ein Beispiel dafür ist die Untersuchung von Sallinen-Kuparinen (1986), in der erwachsene Finnen gebeten wurden, ihre mündliche Kommunikationsfähigkeit zu bewerten. Die Resultate wiesen darauf hin, dass die Finnen sich nicht besonders hoch bewerteten. Jeder zweite meinte, dass seine mündliche Kommunikationsfähigkeit mittelmäßig sei. Nur 20 % der Informanten fanden ihre Fähigkeit *gut* oder *ausgezeichnet* und 20 % *ausreichend*. Eine mittelmäßige oder schwächere mündliche Kommunikationsfähigkeit hatten insgesamt 78 % der Informanten, was auf ein negatives Selbstbild hinweist. Obwohl die Selbsteinschätzungen von der Wirklichkeit auch beachtlich abweichen können, sind sie ein typischer Teil des Kommunikationsverhaltens der Finnen.

Der Großteil der verbalen und nonverbalen Kommunikation ist kulturell gestaltet und geprägt (Bratanić 2007, 82). Die Kultur stellt eine natürliche Umgebung für die Kommunikation dar, weshalb es relevant ist, die kulturellen Faktoren als einen Grund für das Kommunikationsverhalten einer Gemeinschaft zu nennen. Das schweigsame Verhalten könnte traditionell als ein wesentlichstes Kennzeichen für die finnische Kommunikationskultur gesehen werden. Sallinen hat 1994 gemeint, dass die Bescheidenheit und die Untertreibung von sich selbst ein kennzeichnendes Element der finnischen Kultur sind (Sallinen 1994, 80). Diese Meinungen haben sich wie gesagt in 20 Jahren verändern können, weshalb das Bild von einer schweigenden Kultur heute etwas fragwürdig ist.

Laut Sajavaara und Lehtonen (1997, 270) haben sogar alle Skandinavier in der mündlichen Kommunikation die Gewohnheit, nur in dem Fall zu sprechen, wenn sie etwas zu sagen haben. Insofern die Finnen sprechen, denken sie zuerst und sprechen erst danach, während z. B. Amerikaner, Briten und Deutschen auch den Gedankensprozess verbalisieren (Yli-Renko 1994, 21). Sajavaara und Lehtonen (1997, 270) illustrieren die Unterschiede zwischen den Gesprächskulturen mit der Beobachtung, dass z. B. ein Amerikaner Informationen über den Sprechpartner durch Sprechen sammelt, wobei ein Finne das gleiche Ziel durch nicht-wörtliche Observationen erreicht. Diese Gewohnheiten sind auf kulturelle Normen zurückzuführen.

### *2.3.2 Finnen als Kommunikatoren*

Sallinen-Kuparinen (1986, 183) beschreibt den Stil der finnischen Kommunikation als Empfänger-orientiert. Ein typischer Finne versucht, Situationen zu vermeiden, in denen er als Erster sprechen müsste, und hört lieber zu, um Respekt vor dem Sprechpartner zu erweisen (Sajavaara & Lehtonen 1997, 271). In der Pragmatik spricht man von negativem bzw. positivem Gesicht und von negativer bzw. positiver Höflichkeit. Wenn wir unabhängig sind und nicht von anderen gestört oder behindert werden wollen, zeigen wir unser negatives Gesicht. Eine Person ist daher negativ höflich, wenn sie sich dafür entschuldigt, dass sie von einem anderen etwas verlangt, was ihn Zeit oder Kraft kostet. Das positive Gesicht kommt seinerseits zum Vorschein in dem Bedürfnis, von den anderen akzeptiert zu werden. Die positive Höflichkeit besteht darin, den anderen zu loben oder Solidarität mit ihm zu zeigen. (Meibauer 2006, 115.) Aufgrund der pragmatischen

Grundlagen legen Finnen in sozialen Verhältnissen mehr Wert auf die negative Höflichkeit, d. h. auf Distanz und Rücksichtnahme, und schätzen daher das negative Gesicht. Im Gegensatz zu Finnen schätzen z. B. Amerikaner die positive Höflichkeit, wie Solidarität und Freundschaftlichkeit.

Dass die Finnen in Gesprächen nicht aktiv sind, kann Probleme hervorrufen. In der Untersuchung von Yli-Renko (1994), in der Finnen in deutsch- und englischsprachigen Kommunikationssituationen betrachtet wurden, kam das Schweigen des Finnen den deutsch- und englischsprachigen Informanten als Gleichgültigkeit vor. Dies kann daran liegen, dass das schweigsame Verhalten des Finnen in einer anderen Kommunikationskultur keine Norm ist und deshalb negativ erlebt wird. Yli-Renko (1994, 20) schreibt, dass das Verbrechen gegen die zielsprachigen Kulturnormen meistens schlimmer ist als sprachliche Fehler. Damit verweist Yli-Renko (ebd.) darauf, dass das als Gleichgültigkeit verstandene Schweigen sich mehr auf den Sprechpartner als Person bezieht, im Gegenteil zu sprachlichen Fehlern.

Obwohl der negativ gefärbte Begriff *the silent finn* sehr häufig als das einzige Kennzeichen der Finnen erwähnt wird, ist das nicht die einzige Eigenschaft, mit dem die Finnen beschrieben worden sind. In verschiedenen Untersuchungen sind den Finnen auch positive Eigenschaften zugerechnet worden. In der Untersuchung von Yli-Renko (1994) meinten die meisten nicht-finnischen Informanten, dass Finnen die Fremdsprache gut sprechen und besonders die Grammatik gut beherrschen, obwohl ein begrenzter Wortschatz und falsche Wortwahl Schwierigkeiten verursachen können. Die Finnen haben laut den Informanten Empathie, Flexibilität und Freundlichkeit, was man in der interkulturellen Kommunikation braucht. (Yli-Renko 1994, 20-21.) Im Allgemeinen bereitet das Verstehen keine Schwierigkeiten für Finnen, während das Problem häufig an der Produktion der Sprache liegt (Yli-Renko & Salo-Lee 1991, 2).

Hier haben wir einige traditionelle Beschreibungen von den Finnen betrachtet. Zusammenfassend kann man sagen, dass die größten Problembereiche der Finnen in der fremdsprachlichen Kommunikation vor allem mit den kulturellen und pragmatischen Aspekten des Sprachgebrauchs zu tun haben. Was man als Muttersprachler über das mündliche Finnische gelernt hat, wird auch in die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache miteinbezogen (Yli-Renko 1989, 32). Neben der jeweiligen

Kommunikationskultur hat das eigene Selbstbild als Kommunikator Einfluss auf die Kommunikation. Sallinen (1994, 73) schreibt, dass das Kommunikationsbild ein Teil des ganzen Selbstbildes eines Menschen ist und expliziert dadurch z. B. auch die Vorstellung davon, welche Einflussmöglichkeiten der Mensch in einer Situation hat. Das Kommunikationsbild hat also eine große Bedeutung für die tatsächliche Kommunikation.

Ganz wichtig ist daran zu erinnern, dass die Normen der Kommunikation immer relativ sind. Für Finnen ist das schweigsame Verhalten eine Norm und fällt in der Kommunikation von Muttersprachlern nicht auf, aber in der Kommunikation mit Muttersprachlern anderer Sprachen kann das anders empfunden werden. Die sprachlichen Kennzeichen einer Gemeinschaft können nicht vollkommen als Schwächen oder Stärken bezeichnet werden. Die Interpretation des Schweigens, zum Beispiel, hängt von der Kultur des Hörers ab – die einen können Schweigen als unhöflich empfinden, während die anderen das schätzen. (Sajavaara & Lehtonen 1997, 273.) Yli-Renko (1989, 11) meint, dass das finnische Schweigen einfach ‚a way to communicate‘ ist.

Wie bereits am Anfang des Kapitels 2.3 angedeutet, soll man diese traditionellen Beschreibungen von Finnen nicht wortwörtlich nehmen. Obwohl man auch bekannte Eigenschaften erkennen kann, sind die oben vorgestellten Beschreibungen schon älter und stellen ein ganz stereotypisches Bild dar. Es ist eine gute Frage, was für ein Volk die Finnen heute sind. Schon die Tatsache, dass wir multikulturell und international geworden sind, gibt einen Grund dafür, sich ein neues Bild von Finnen als Kommunikatoren zu machen.

### 3 SPRECHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Sprechen<sup>4</sup> und Kommunikation bilden einen wesentlichen Teil des täglichen Lebens. Wir benutzen die mündliche Sprache, um uns auszudrücken, um Information zu teilen, um Probleme zu lösen, um uns zu unterhalten. Wenn wir mit Familienmitgliedern kommunizieren, handelt es sich meistens um die gesprochene Sprache; wenn politische

---

<sup>4</sup> Auf das Sprechen im Fremdsprachenunterricht wird in dieser Arbeit mit verschiedenen Termini hingewiesen, u. a. mit der *mündlichen Sprachproduktion* bzw. *gesprochenen Sprache* und der *mündlichen Kommunikation*. Diese Termini beziehen sich jeweils auf die sprachliche Tätigkeit des Sprechens. Auf die mündliche Sprachkompetenz wird ebenso mit der *Sprechkompetenz* bzw. mit der *mündlichen Sprachfertigkeit* hingewiesen.

Entschlüsse gefasst werden, handelt es sich auch um die gesprochene Sprache. Die mündliche Kommunikation hat starken Einfluss sowohl auf das Privatleben eines Menschen als auch auf die globale Welt, und ihre Bedeutung scheint ständig zuzunehmen.

Wegen der globalen Tendenzen spielen das Sprechen und die mündliche Kommunikation eine wichtige Rolle auch in der Schulwelt. Im Fremdsprachenunterricht in den finnischen Schulen konzentriert man sich heute vor allem auf die Sprechfertigkeit. Das Ziel der kommunikativen mündlichen Sprachpraxis ist laut Harjanne (2008, 115) eine kommunikative mündliche Sprachkompetenz, d. h. die Fähigkeit, die Fremdsprache sprechen zu können. Dass man in der Schulwelt Wert auf die mündliche Sprachkompetenz legt, könnte man annehmen, dass die Sprechfertigkeit auch im Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen beachtet worden wäre. Deshalb wird sie hier behandelt. In diesem Kapitel werden die vier sprachlichen Fertigkeiten, Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, vorgestellt, wobei das Sprechen etwas näher betrachtet wird. Danach werden die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

### **3.1 Sprechen als Fertigkeit**

Der Mensch ist dadurch bestimmt, was er weiß, denkt, fühlt und kann. Im Laufe des Lebens erwirbt er viele verschiedene Fertigkeiten. Butzkamm (1993, 78) definiert den Begriff *Fertigkeit* als eine erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlung, die sich im Tun, im Ausführen und Ausüben äußert. Diese Definition betrifft auch die vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die eine wichtige Rolle für den Sprachgebrauch spielen.

Die klassische Einteilung der sprachlichen Fertigkeiten hat im heutigen Fremdsprachenunterricht eine tragende Funktion. Wer eine Fremdsprache lernt, muss sich die vier Fertigkeiten aneignen, wobei man mit Aneignen nicht auf die Kenntnis über diese sprachlichen Handlungen, sondern vor allem auf das praktische Können hinweist. Der Gebrauch der jeweiligen Fertigkeit und das Übungsverfahren im Unterricht dienen dazu, die höchste Kenntnisstufe zu erreichen, wobei die Fertigkeiten sich stufenweise entwickeln. (Butzkamm 1993, 78.) Obwohl die Fertigkeiten häufig als Lernziele gesehen werden, ist es

laut Faistauer (2001, 869) wichtig, ihre Funktion auch als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht zu verstehen.

Die sprachlichen Fertigkeiten beziehen sich auf das gemeinsame Fundament des sprachlichen Systems der Zielsprache, und sollen deshalb nach Huneke und Steinig (2002, 109) nicht voneinander isoliert gesehen werden. Trotzdem lassen sie sich je nach Art des Sprachgebrauchs einteilen, was die Modellen der kommunikativen Kompetenz eigentlich nicht tun. Es handelt sich hier um eine doppelte Einteilung: einerseits können die vier Fertigkeiten durch den Charakter der sprachlichen Tätigkeit zu rezeptiven und produktiven Fertigkeiten eingeteilt werden, andererseits kann man sie als gesprochene und geschriebene Sprache behandeln.

Die Einteilung in die rezeptive bzw. produktive Fertigkeiten geht davon aus, dass die Sprache entweder empfangen oder produziert wird. Zu den *rezeptiven* Fertigkeiten gehören die Fertigkeiten Hören und Lesen. Mit den *produktiven* Fertigkeiten sind wiederum Sprechen und Schreiben gemeint. Außer der Einordnung nach der sprachlichen Tätigkeit können Sprechen und Hören in *mündliche* und Lesen und Schreiben in *schriftliche* Fertigkeiten eingeteilt werden. Darüber hinaus können sie nach dem jeweiligen Medium eingeordnet werden. Dadurch kann man Sprechen und Hören als *akustisch* und Lesen und Schreiben als *grafisch* bezeichnen. (Faistauer 2001, 864-865.)

Von den vier Fertigkeiten ist Sprechen bzw. die gesprochene Sprache eine Sprachform, die mündlich bzw. stimmlich produziert und auditiv empfangen wird. Die mündliche Kommunikation umfasst dadurch sowohl das Sprechen als auch das Hören. Yli-Renko und Salo-Lee (1991, 2) definieren den Begriff *mündliche Sprachkompetenz* als Vermögen, die Sprache zu produzieren und zu empfangen, und die Fähigkeit, die Sprache natürlich und sachgemäß in verschiedenen kommunikativen Situationen als Kommunikationsmittel zu benutzen. In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt in der Produktion der gesprochenen Sprache.

Sprechen ist eine wichtige Zielfertigkeit im Fremdsprachenunterricht und hat verschiedene Bedeutungen je nach Ziel des Lerners und der Kommunikationssituation. Einige Lerner wollen sprechen lernen, um im Zielland in alltäglichen Situationen zu kommunizieren, während z. B. zukünftige Deutschlehrer das Sprechen anders lernen müssen, um als

Vorbilder im Klassenraum handeln zu können. Es hängt auch von der Kommunikationssituation ab, welche Rolle und Funktion das Sprechen hat. (Heyd 1997, 149.)

Abhängig davon, ob der Sprecher seine Gefühle äußern oder Informationen weitergeben möchte, wird die Sprache durch bestimmte Kommunikationsverfahren und Äußerungsformen unterschiedlich realisiert. Auch pragmatische Faktoren wie Situation, Ort, Zeit und Gesprächspartner beeinflussen den mündlichen Sprachgebrauch. Sprachliche Momente gehören ebenfalls zum Gestalten der Kommunikation. Außersprachliche (Gestik, Mimik u. a.) und parasprachliche Momente (Aussprache, Intonation u. a.) werden vom Sprecher eingesetzt. (Heyd 1997, 149-150.) Als Nächstes wird die gesprochene Sprache mithilfe eines Vergleichs erläutert, indem die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache betrachtet werden.

### **3.2 Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache**

Bei gesprochener und geschriebener Sprache handelt es sich um die zwei Erscheinungsformen der Sprache (Dürscheid 2006, 376). In der modernen Gesellschaft wird laut Tiittula (1992, 11) von einem Individuum erwartet, dass es beide die mündliche und die schriftliche Sprachkompetenz richtig in verschiedenen Kommunikationssituationen benutzen kann. Das Bild, das man von der gesprochenen Sprache hat, wird meistens aus dem Blickwinkel der geschriebenen Sprache betrachtet und die gesprochene Sprache wird häufig mithilfe der geschriebenen Sprache sogar beigebracht. Die gesprochene und die geschriebene Sprache unterscheiden sich jedoch in vielen Aspekten voneinander. Um richtig sprechen und schreiben zu lernen, lohnt es sich also, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser zwei Formen zu kennen und zu verstehen. (Tiittula 1993, 63.)

Schwitalla (1994, 18-19) betrachtet die wesentlichen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aus drei Aspekten: 1) aus den gesellschaftlichen und kommunikativen Bedingungen, 2) aus der Produktion und der Rezeption, und 3) aus den Ergebnissen für die Äußerungsproduktion. Was auch sehr wichtig für die Charaktere der gesprochenen und der geschriebenen Sprache ist, ist ihr unterschiedlicher Lernprozess. Als Erstes betrachte ich den Lernprozess, wonach die drei erstgenannten Aspekte erläutert werden.



Sowohl Sprechen als auch Hören sind primäre Sprachleistungen, die zum Erstspracherwerb jedes Menschen gehören (Faistauer 2001, 868). Ein ganz fundamentaler Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache ist gerade ihr **Lernprozess**. Sprechen geht dem Schreiben sowohl historisch als auch von der Entwicklung des Individuums gesehen voran (Tiittula 1992, 16-17). Sprechen lernen gehört zur primären Sozialisation. Diese Fähigkeit wird in der frühen Kindheit erworben, häufig, ohne sich dessen bewusst zu sein. Schreiben lernt man wiederum bewusst in einer mehr oder weniger formalen Situation, in der bestimmte Lehrmethoden gebraucht werden. Es handelt hier meistens von explizitem Unterricht und geschieht in der sekundären Sozialisation, d. h. in der Schule (Tiittula 1993, 69).

In der Muttersprache sprechen zu lernen geschieht also kurz gesagt von alleine, aber das Sprechlernen in der Fremdsprache nimmt wie bekannt einen anderen Verlauf. Nach Kaikkonen (1994, 40) hat der Fremdsprachenlerner auf dem Anfängerniveau meistens nicht viel sprachliches Material, mit dem er sich sofort korrekt äußern könnte. Wenn man eine Fremdsprache lernt, handelt es sich aber gerade darum, dass man Wörter und Strukturen, denen man begegnet, mit den schon existierenden Kenntnissen verbindet und sprachlich in der Interaktion prüft. Fehler gehören dazu. Häufig hat der Lerner keine Möglichkeit, sich genauso äußern als er wollte und muss deshalb seinen Ausdruck anders formulieren, z. B. mit mehreren Wörtern. (ebd.)

Die **gesellschaftlichen und kommunikativen Bedingungen** beziehen sich auf die Kommunikationssituation. Eine Sprechsituation geschieht meistens Face-to-Face, d. h. der Sprecher und der Hörer befinden sich in derselben Zeit in demselben Raum (exklusive Telefongespräche). Man kann die Anwesenheit des Sprechpartners fühlen und sehen, wie der Sprechpartner seine Meinungen sprachlich äußern. In der geschriebenen Kommunikation beherrscht jedoch eine sichtbare Distanz: der Produzent und der Rezipient sind zeitlich und räumlich getrennt, der Adressat ist meistens unbekannt und die Situation monologisch. (Schwitalla 1994, 18.) In einem Extremfall weiß der Schreiber unbedingt nicht, wem er schreibt. Im Verhältnis zum Schreiben ist Sprechen also ein viel affektiverer Vorgang. Beim Sprechen tritt man auf und zeigt seine sprachliche Kompetenz.

Zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen gehören die Normen der Sprachproduktion. Texte sind stärker normiert als die gesprochene Sprache, welche

dagegen mehr Variation auf allen Ebenen der Sprache hat. Die gesprochene Sprache hat auch bestimmte Regeln, deren kultureller Hintergrund und Gebrauch wichtig zu kennen sind, um in der interkulturellen Kommunikation Erfolg zu haben. Ein gutes Beispiel ist z. B. die Regeln des Sprecherwechsels, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sind. (Tiittula 1993, 66.) In der mündlichen Kommunikation werden dem Nicht-Muttersprachler Regelverstöße, die in der schriftlichen Kommunikation nicht erlaubt sind, häufig verziehen (Kaikkonen 1994, 39).

Laut Tiittula (1993) haben kommunikationsbezogene Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache vor allem mit dem Privatleben zu tun. Im Alltag wird viel mündlich kommuniziert, während die Funktionen der geschriebenen Sprache außerhalb des Privatlebens sind. Die Funktionen sind nicht immer so streng, aber es gibt auch Ausnahmen. (Tiittula 1993, 69-70.) Der Abstand zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprachform ist im Laufe des 20. Jahrhunderts etwas geringer geworden. Heute ist die Textproduktion durch soziale Medien viel interaktiver und die schriftliche Kommunikation hat mehrere Gemeinsamkeiten mit der mündlichen, wenn z. B. Soziale Medien und Instant Messaging über das Internet oder telefonisch Alltag geworden sind und die ganze Zeit mehrere Merkmale aus der gesprochenen Sprache bekommen.

Das unterschiedliche Verhältnis zur Kommunikationssituation und zur Interpretation der gesprochenen bzw. der geschriebenen Sprache beeinflusst **die Produktion** und **die Rezeption** der Nachrichten. In der gesprochenen Sprache muss man nicht so explizit sein als in der geschriebenen, weil in einer Gesprächssituation Nachfragen und Ergänzungen möglich sind. Außerdem können in der mündlichen Kommunikation auch nonverbale Mittel benutzt werden. (Tiittula 1993, 65-66.)

Beim Sprechen muss man auch auf die zeitlichen Begrenzungen achten. Die Zeit für die Planung der Aussage ist kurz und macht die gesprochene Sprache schnell. Daher sind die mündlichen Äußerungen dynamisch und verschwinden schnell. Das Gesagte bleibt im Kurzzeitgedächtnis nur eine kurze Zeit, weshalb es schwer fallen kann, sprachliche Fehler sofort zu erkennen. (Tiittula 1993, 67.) Dagegen gibt es größere Planbarkeit in der geschriebenen Sprache. Geschriebene Texte, ausschließlich der Texte der sozialen Medien, sind im prototypischen Fall statisch. Wir können sie wiederholt lesen, etwas eventuell wiederaufnehmen und dadurch auch Details besser erinnern als in der mündlichen

Kommunikation. Die Produktion von Texten ist jedoch langsamer als die der gesprochenen Sprache, aber dabei ist es leichter, Korrekturen zu machen und ihre Spuren zu löschen. (Schwitalla 1994, 19.)

Nach Yli-Renko und Salo-Lee (1991, 4) verursacht spontanes Sprechen oft Prozessierungsprobleme – es fällt einem schwer, gleichzeitig seine Aussage zu planen, laut zu sprechen und andere Reaktionen und Aussagen zu kontrollieren, wenn es sich um realzeitige Kommunikation handelt. Da das Gesagte meistens nur einmal gehört wird, muss man wirklich darauf konzentrieren. Wenn man gesprochene Sprache hört, muss man sich laut Schwitalla (1994, 19) daran erinnern, dass die Gedächtnisspanne kürzer ist. Außer der Konzentration auf die eigene Sprachproduktion muss ein Fremdsprachenlerner auch mehr Aufmerksamkeit auf das Verstehen der gesprochenen Sprache ausrichten (Kaikkonen 1994, 39).

Ein Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache ist laut Schwitalla (1994, 19) in der **Äußerungsproduktion** zu finden. Laut ihm baut sich die Bedeutung eines Gesprächs sich langsam durch die Sprecherbeiträge mehrerer Sprecher auf, wobei auch der Hörer an der Bedeutungsgestaltung mitwirkt. Die Bedeutung eines geschriebenen Textes ist nach Schwitalla (ebd.) dagegen sozusagen fertig, und muss vom Leser entdeckt werden.

In der gesprochenen Sprache liegt der Schwerpunkt also auf dem Produktionsprozess und auf dem dynamischen Verhalten, in der geschriebenen Sprache auf dem statischen Produkt, auf dem Ergebnis. Sprechen ist eine in der Realzeit verlaufende Tätigkeit, während Texte in ihrer Form und Bedeutung fertig und unmodifizierbar sind. Verschiedene sprachliche Phänomene können den Empfänger und seine Interpretationen unterschiedlich beeinflussen, abhängig davon, ob es um gesprochene oder geschriebene Sprache handelt. (Tiittula 1993, 68-69.) Für Fremdsprachenlerner sind diese Unterschiede noch von größerer Bedeutung.

In diesem Kapitel haben wir die Fertigkeit Sprechen betrachtet. Im Verhältnis zur kommunikativen Kompetenz stellt die Gesamtheit der vier sprachlichen Fertigkeiten eine andere Dimension der Sprachkompetenz dar. Sie konzentriert sich vor allem auf die verschiedenen Sprachformen, die als fundamentale Bestandteile der Sprachkompetenz gesehen werden aber trotzdem nicht voneinander getrennt werden können. Die mündliche

Sprachfertigkeit umfasst nicht nur das Sprechen, sondern auch die auditive Rezeption der Sprache, das Hören. Außerdem lässt sich die gesprochene Sprache mithilfe der geschriebenen Sprache beschreiben.

Die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache beruhen auf dem Lernprozess, auf den gesellschaftlichen und kommunikativen Eigenschaften und selbst auf der Produktion bzw. auf der Rezeption. Die mündliche Sprachkompetenz hängt mit der kommunikativen Kompetenz zusammen und spielt daher eine wichtige Rolle im heutigen Fremdsprachenunterricht. Da die Fremdsprachenlerner verschiedene Lernziele haben können, kann die Bedeutung der mündlichen Sprachkompetenz vom Mensch zu Mensch variieren. Auch die Kommunikationssituation definiert die Bedeutung der mündlichen Sprachfertigkeit.

## 4 FREMDSPRACHENLERNEN IM ALTER

Alter und Altern ist schon in der frühen Geschichte der Menschheit als Gegenstand der Philosophie benutzt worden. Gerontologie (*gérōn* = Greis, *logos* = Lehre) ist ein Wissenschaftszweig, der Alter und Altern untersucht. Die Gerontologie sucht Antworten darauf, wie der Mensch sich im Laufe des Alternsprozesses verändert und was für Konsequenzen das für das Individuum und für die Umgebung hat. Alter und Altern betreffen sowohl physische, psychische als auch soziale Aspekte, weshalb die Alternforschung ihren Schwerpunkt besonders auf Integration verschiedener Wissenschaftsbereiche hat, wie in diesem Fall auf Integration von Gerontologie und Fremdsprachendidaktik. (Heikkinen 2003, 14.)

Die Geragogik ist ein Teilgebiet der Gerontologie, der sich mit der Bildung von alternden Menschen befasst und dadurch sich auf das Altern als einen wichtigen Faktor beim Lernen im Seniorenalter konzentriert. Die Geragogik macht die Bedeutung des lebenslangen Lernens bekannt; jeder kann unabhängig vom Alter etwas Neues erlernen und auch die alten Kenntnisse beibehalten. Für die mentale Funktionsfähigkeit spielt das lebenslange Lernen eine wichtige Rolle: neue Information zu suchen und schon bekannte Informationen zu benutzen hilft beim Aufrechterhalten der Aktivität eines älteren Menschen. (Hervonen

2001, 204.) Lernen ist möglich bis zum Seniorenalter, wenn der Mensch seine Fähigkeiten nicht verrosten lässt.

Im Folgenden wird das Thema Fremdsprachenlernen im Alter besprochen, wobei der Schwerpunkt auf den vom Alter bedingten Veränderungen liegt. Das Kapitel hat folgende Struktur: Als erstes werden verschiedene Definitionen des Alters besprochen. Danach handelt es sich um Veränderungen, mit denen der alternde Mensch sich konfrontieren muss. Der Schlusskapitel erläutert die Charakteristika der Senioren als Fremdsprachenlerner.

#### **4.1 Definitionen des Alters**

In einer wissenschaftlichen Arbeit, in der es sich um das Alter handelt, ist es relevant, die Definitionen des Alters zu erläutern. Es ist allerdings schwierig, die Frage zu beantworten, was unter dem Begriff *Alter* zu verstehen ist. Das Problem der einheitlichen Zeit- und Altersdefinitionen wird von der interindividuellen Varianz der Menschen hervorgerufen: da die Funktionsfähigkeit von Menschen mit derselben Lebensdauer unterschiedlich sein kann, kann man nicht nur auf die Lebensdauer als Altersanzeiger vertrauen.

In der Gerontologie wird häufig zwischen zwei Hauptkategorien des Alters unterschieden, und zwar zwischen dem chronologischen und dem biologischen Alter. Das **chronologische Alter** bezeichnet die zeitliche Lebensdauer eines Menschen, d. h. wie viele Jahre der Mensch gelebt hat. Das chronologische Alter kann jedoch nicht immer vorhersagen, ob und wann mit bestimmten biologischen, funktionalen, psychologischen und sozialen Veränderungen zu rechnen ist. (Erber 2011, 8.) Das **biologische Alter** bezieht sich auf den biologischen Zustand, auf die Vitalität des Menschen. Der biologische Zustand ist eng mit den Strukturen, Grundfunktionen und Fähigkeiten des Menschen verbunden. (Berndt 2003, 27.) Laut Erber (2011, 8) ist die biologische Alter sehr individuell und korreliert nicht unbedingt mit dem chronologischen Alter, da gleichaltrige Menschen im Alter unterschiedlichen physischen und psychischen Veränderungen begegnen.

Erber (2011, 9) unterscheidet noch drei zusätzliche Kategorien, mit denen man das Alter betrachten kann. Das **funktionelle Alter** beschreibt das Alter aus einer ähnlichen Perspektive wie das biologische Alter, bezeichnet aber einen funktionellen Zustand des Menschen (ebd.). Stuart-Hamilton (2003, 24) beschreibt es als das durchschnittliche Alter, in dem eine bestimmte Ebene einer Fähigkeit erreicht ist. Als Beispiel gibt Erber (2011, 9)

einen 85-jährigen Senioren, der in der Nacht Auto fahren kann, auch wenn in seinem Alter das Sehvermögen im Normalfall in diesem Alter schon nachgelassen hat. Dieser Senior ist also von seinem funktionellen Alter her jünger als von dem biologischen. Das funktionelle Alter muss also immer im Verhältnis zu dem jeweiligen Kontext geschätzt werden.

Mit dem **psychologischen Alter** verweist Erber (2011, 9) auf die Anpassungsfähigkeit des Menschen in veränderten Situationen. Wer trotz hohen Alters immer etwas Neues ausprobiert, kann psychologisch jünger gesehen werden als der, der nur die alten Routinen verfolgt. Das **soziale Alter** befasst soziale Erwartungen im Alter, d. h. was von einer Person in einem bestimmten chronologischen Alter erwartet wird (Erber 2011, 9). Ein Senior könnte typisch als ein Mensch gesehen werden, der gerne zu Hause bleibt und Bücher liest. Wenn diese Person jedoch das Gegenteil zeigt und z. B. gerne und häufig mit ihren Freunden ausgeht, kann sie für sozial jünger gehalten werden.

Da Menschen trotz unterschiedlichen chronologischen Alters das gleiche biologische, funktionelle, psychologische oder soziale Alter aufweisen können, kann man feststellen, dass es keine Faustregel für die Definierung des Alters gibt. Es gibt allerdings allgemeine Auffassungen zum Anfangspunkt des Seniorenalters. Das chronologische Alter, in dem das Altern anfängt, wird am häufigsten zwischen 60 und 65 Jahren angesetzt. Dies ist begründet, da in diesem Alter mehrere physische und psychische Veränderungen zu bemerken sind. (Stuart-Hamilton 2003, 25.) Das Alter ist laut Berndt (2003, 27) ‚ein Konstrukt unterschiedlicher korrelierender Faktoren, die mit den Hauptbereichen des physischen, psychischen, mentalen und sozialen Alters zu fassen sind‘. Diese Faktoren verändern sich unterschiedlich, und wirken sich auf das Individuum und daher z. B. auch auf das Fremdsprachenlernen unterschiedlich aus (ebd.).

Um den allgemeinen Anfangspunkt des Alters zu verfolgen, ist in dieser Arbeit die unterste Altersgrenze der Informanten auf 60 Jahren gesetzt. Sie sind also über 60-jährige Senioren. Mehr zu den Informanten im Kapitel 5.2.

## 4.2 Veränderungen im Alter

Es ist klar, dass der Mensch sich beim Altern sowohl physisch als auch psychisch verändert. Laut Baltes et al (1994, 14<sup>5</sup>; zitiert nach Berndt 2003, 115) altern Menschen jedoch sehr unterschiedlich. Je älter man wird, desto mehr man sich als Person von den anderen unterscheidet. Dies wird vom Zusammenwirken der Vorgänge der biologischen, psychischen und sozialen Bereiche hervorgerufen. Altern ist daher ein individuell geprägter komplexer Prozess. (Berndt 2003, 115.)

Um eine Grundlage für das Fremdsprachenlernen im Alter zu geben werden als Nächstes einige allgemeine Faktoren behandelt, die sich im Laufe des Lebens verändern. Es gibt mehrere Gebiete, in denen verschiedene Veränderungen auftauchen, aber hier werden nur einige besprochen, die eine Rolle für das Fremdsprachenlernen spielen. Diese sind Verlangsamung, Gedächtnis, Hörvermögen, Lernfähigkeit und Emotionen. In jedem Kapitel wird der Bereich zuerst im Allgemeinen und schließlich aus dem Blickwinkel des Fremdsprachenlernalters besprochen, indem ich versuche, einige Ratschläge für den Fremdsprachenunterricht für Senioren zu sammeln.

### 4.2.1 Verlangsamung

Ein allumfassendes Phänomen, das im Altwerden unvermeidbar ist, ist die Verlangsamung aller Tätigkeiten. Kausler et al (2007, 399) nennen dies *slowing-down principle*, das ‚Prinzip der Verlangsamung‘. Es handelt sich sowohl um physische Verlangsamung als auch um die Verlangsamung innerer mentaler Funktionen. Konkret ist die Verlangsamung in der Bewegung des Menschen zu bemerken: es verlangt mehr Zeit, z. B. aufzustehen oder die Treppe hinaufzugehen, was auch auf geschwächten physischen Zustand zurückzuführen ist.

Wenn man von der Verlangsamung der mentalen Prozesse spricht, ist der Begriff Reaktionszeit von großer Bedeutung. Laut Stuart-Hamilton (2006, 70) wird mit der Reaktionszeit wird auf die Zeit hingewiesen, die man braucht, um auf einen Stimulus zu reagieren. Je niedriger die Reaktionszeit, desto schneller reagiert man. Im Alter werden die

---

<sup>5</sup> Baltes, P. B. & Baltes, M. M. 1994: Problem „Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung“. In: Baltes, P. B. & Mittelstraß, J. & Staudinger, U. M. (Hrsg.): Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie. Berlin. 1-35

Reaktionszeiten länger. Es hängt auch von der Komplexität der Aufgabe ab, wie schnell man reagiert: je komplexer die Aufgabe, desto langsamer kommt die Reaktion. Die verlängerte Zeit, die ältere Menschen für mentalen Operationen brauchen, ist einer der Gründe für die schwächere Leistung in Gedächtnistesten (Kausler et al 2007, 399). Die Reaktionszeit steht in direkter Verbindung mit dem Kurzzeitgedächtnis, da die Stimuli im Kurzzeitgedächtnis prozessiert werden (s. Kap. 4.2.3).

Nach Grein (2013, 20) empfinden die Senioren den Zeitfaktor häufig als größten Stressauslöser beim Lernen. Beim Fremdsprachenlernen ist dieser Faktor am leichtesten in der Unterrichtssituation zu bemerken. Ältere Fremdsprachenlerner können die neue Information in einem hohen Tempo nicht schnell genug prozessieren. Außerdem fallen den Senioren sowohl die Aufmerksamkeit als auch das Konzentrieren schwer, was auch darauf zurückzuführen ist, dass die Informationsbearbeitung im Alter langsamer und anspruchsvoller wird (Berndt 2003, 169). Dass das Gehirn des älteren Menschen mehr Zeit braucht, um etwas abzuspeichern, muss in der Unterrichtsplanung grundsätzlich berücksichtigt werden.

#### *4.2.2 Hörvermögen*

Wahrnehmungssinne sind ein Mittel des Gehirns, Kontakt mit der Umgebung aufzunehmen. Veränderungen in den Sinntätigkeiten reduzieren Kommunikationsmöglichkeiten stark, da alle Informationen hauptsächlich durch sie wahrgenommen werden. Wenn die Sinnesorgane schwächer werden, haben sie einen negativen Einfluss auf die Gehirntätigkeiten, wobei der Informationsfluss zwischen verschiedenen Gedächtniskomponenten langsamer wird. Dies hat starken Einfluss auf die mentale Funktionsfähigkeit. (Hervonen 2001, 212.) Altersbedingte Veränderungen verändern sozusagen die Fähigkeit des Menschen, auf Reize der Umgebung zu reagieren.

In Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen ist am interessantesten und relevantesten, das Hörvermögen zu erläutern. Das Hören ist einer der allgemeinsten Bereiche, in dem im Alter Veränderungen zu erkennen sind. Nach Kausler et al (2007, 210) sind ungefähr 30 % von über 65-jährigen Menschen mit Hörstörungen konfrontiert worden, und dieser Verlust hat Einfluss auf alltägliche Aufgaben. Laut einer finnischen Studie zu Hörschwierigkeiten haben ungefähr 40 % der Finnen mit 65 Jahren eine Hörbeeinträchtigung (Uimonen et al



1999<sup>6</sup>; zitiert nach Sorri & Huttunen, 2003, 144). Um die Veränderungen des Hörvermögens zu begründen, wird hier kurz die Struktur des Gehörs vorgestellt.

Das Hörvermögen besteht aus zwei Teilen: aus dem peripherischen System, d. h. aus dem Hörorgan, und aus dem Zentralnervensystem, in dem die Geräusche interpretiert werden. Im Seniorenalter können das peripherische System, das innere Ohr und der Hörnerv strukturelle Veränderungen unterliegen, was die Rezeption und die Interpretation von Geräuschen beeinträchtigen kann. Damit ein auditiver Stimulus registriert werden kann, muss er vor allem laut genug sein, was für den älteren Menschen häufig ein Problem darstellt. (Erber 2010, 114-115; Stuart-Hamilton 2006, 37) Außerdem beeinflusst die Verlangsamung des ganzen Nervensystems die auditive Reaktionszeit: es dauert länger, gesprochene Sprache und die damit verbundenen zeitlichen Unterschiede zu verstehen (Sorri & Huttunen 2003, 146). Daraus kann man schlussfolgern, dass in der späteren Lebensphase weniger auditive Informationen bis zum Gehirn gelangen.

Wie die oben erläuterten Veränderungen in den Wahrnehmungssinnen das Fremdsprachenlernen beeinflussen, wird als Nächstes veranschaulicht. Eine logische Folge der Hörstörungen sind Probleme im phonetischen Bereich. Senioren, die Schwierigkeiten mit dem Hören haben, lernen laut Berndt (2003, 176) die phonetisch korrekte Aussprache nicht. Es kann z. B. passieren, dass der ältere Fremdsprachenlerner die neuen Laute in der Fremdsprache mit ähnlichen Lauten der eigenen Muttersprache ersetzt (Grein 2013, 21). Das, was man nicht richtig hört, kann man durch reines Zuhören nicht adäquat artikulieren. Laut Grein (2013, 22) wird daher die Möglichkeit, die zielsprachliche Aussprache zu erwerben, kleiner und kleiner mit der Zeit.

Berndt (2003) meint, dass die Probleme mit der Aussprache nicht nur mit den Hörschwierigkeiten, sondern auch mit geringen Erfahrungen in authentischen Sprechsituationen verbunden sind. Wenn man die Sprache selten in authentischen Situationen hört, hat man kaum Möglichkeit, die Sprache richtig zu sprechen und von den eventuellen Aussprachefehlern zu lernen. Authentische Hörmaterialien haben jedoch häufig

---

<sup>6</sup> Uimonen, S. & Huttunen K. Jounio-Ervasti K., Sorri M. 1999: Do we know the real need for hearing rehabilitation at the population level? Hearing impairments in the 5- to 75-year-old cross-sectional Finnish population. *Br J Audiol.* 33, 53-9.

die Schwäche, dass sie meistens Nebengeräusche beinhalten, was wieder ein Problem für Senioren darstellt. (Berndt 2003, 175-176.)

Gesprochene Sprache unterscheidet sich von der geschriebenen in vielerlei Hinsicht (s. Kap. 3.2), und nicht am wenigsten in ihrer Form. Die gesprochene Sprache ist viel schneller und die mündlichen Äußerungen verschwinden auch schnell. Wenn man eine Äußerung akustisch nicht richtig hört, leidet darunter auch das Verständnis. Die Flüssigkeit der gesprochenen Sprache bereitet daher den Senioren Probleme, weshalb Deutlichkeit und Prosodie eine wichtige Rolle spielen. (Berndt 2003, 173-174.)

Zum Schluss soll erwähnt werden, dass ältere Fremdsprachenlerner eine Tendenz haben, am liebsten schreiben und lesen üben und lernen zu wollen, obwohl es ihnen bewusst ist, dass auch Hören und Sprechen wichtige Fertigkeiten sind. Dies ist mit dem Hören verbunden. Berndt (2003) behauptet, dass die Vorliebe für Schreiben und Lesen daran liegt, dass die zwei anderen Fertigkeiten, Hören und Sprechen, wegen der Probleme beim Hörverstehen schwieriger zu üben sind. Mit anderen Worten: Um die von dem schwächeren Hörvermögen verursachten Probleme zu vermeiden bevorzugen die Senioren Lesen und Schreiben als Fertigkeiten. (Berndt 2003, 175-176.) Daher können die Hörschwierigkeiten noch schlimmer werden und sich negativ auf das Hörverstehen einwirken.

#### *4.2.3 Gedächtnis*

Der Mensch kann im Gedächtnis Information speichern, bewahren und suchen. Diese Funktionen verlangen Zusammenarbeit von verschiedenen Systemen und Gehirntätigkeiten. Im Alter durchläuft das Gedächtnis auch eine Veränderung. Wenn ein älterer Mensch sagt, sein Gedächtnis sei schlechter geworden, kann das wegen interindividueller Varianz vieles bedeuten; jeder Mensch erlebt und bewertet Gedächtnisveränderungen subjektiv. (Hervonen 2001, 196-197.) Laut Erber (2010, 135) verändern sich die verschiedenen Strukturen und Prozesse des Gedächtnissystems im unterschiedlichen Takt, da einige von ihnen anfälliger für Störungen sind als andere. Als Nächstes wird das Gedächtnissystem vorgestellt und einige Gedächtnisstörungen erläutert.

Das Gedächtnis wird in drei Komponenten eingeteilt: in das sensorische Gedächtnis, in das Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis, und in das Langzeitgedächtnis. Das **sensorische**

**Gedächtnis** funktioniert zwischen den Sinnesorganen und dem Gehirn und empfängt ständig große Mengen von Informationen. Aus dem visuellen und auditiven Informationsfluss folgt, dass die wichtigsten Informationen gewählt werden müssen, um das Gehirn nicht zu überlasten. Diese selektive Aufmerksamkeit wird schwächer mit dem Alter. Zusammen mit dem geschwächten Hörvermögen kann dies die Kommunikation beschwerlich machen. Daher fällt es älteren Menschen schwer, z. B. im Lärm die relevanten Informationen vom Überflüssigen zu trennen. (Hervonen 2001, 199.)

Wenn die visuelle oder auditive Information im sensorischen Gedächtnis registriert wird, gelangt sie in das **Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis**<sup>7</sup>. Dieser Teil betrifft die Informationsprozesse, die in der Realzeit verlaufen. Das Kurzzeitgedächtnis spielt einerseits mit dem sensorischen Gedächtnis zusammen und behandelt die Informationen, die aus der Umgebung kommen, andererseits ruft es Informationen aus dem Langzeitgedächtnis ab. (Hervonen 2001, 200.) Das Kurzzeitgedächtnis ist ein vorläufiger Speicher und seine Kapazität ist begrenzt; laut Erber (2010, 136) kann man im Kurzzeitgedächtnis gleichzeitig nur eine bestimmte Anzahl von Einheiten wie Wörter oder Zahlen bewahren und diese jeweils nur ungefähr 30 Sekunden. Wenn diese Kapazität überlastet wird, verschwindet ein Teil der schon wahrgenommenen Information (ebd).

Die begrenzte Kapazität und die kurze Bewahrungszeit schützen das Kurzzeitgedächtnis vor Überlastung, verursachen aber Probleme für den alternden Menschen. Mehrere Tätigkeiten gleichzeitig zu kontrollieren und Informationen für das Langzeitgedächtnis auszuwählen fällt schwerer. Laut Suutama (2003, 176) sind ältere Menschen im Verhältnis zu jüngeren in dem Sinne in einer ungünstigen Lage, dass sie mehr Zeit brauchen, neue Informationen im Arbeitsgedächtnis zu speichern und zu prozessieren.

Das **Langzeitgedächtnis** ist laut Hervonen (2001, 201) ein grenzenloser Vorrat und ein plastisches Nervengewebe, in der Erfahrungen und Informationen durch Milliarden von Anschlüssen gelagert werden. Das Langzeitgedächtnis kann im Prinzip so viel Information speichern, dass man es nie ausfüllen kann. Die Informationen können im Langzeitgedächtnis sogar für Jahre gespeichert werden. Die Grenzenlosigkeit des Langzeitgedächtnisses beschreibt die Tatsache, dass wir nicht definieren können, wie viel

---

<sup>7</sup> Hervonen (2001) nennt das Kurzzeitgedächtnis auch Arbeitsgedächtnis. In einigen Quellen wird das Arbeitsgedächtnis dennoch als Teil des Kurzzeitgedächtnisses gesehen (vgl. Suutama 2003).

Information wir im Laufe der Zeit gesammelt haben, aber dass wir trotzdem kleine Details zurückrufen können, die wir schon vor langer Zeit gespeichert haben (Erber, 2010, 138).

Informationen in das Langzeitgedächtnis zu verlagern gelingt auch einem älteren Menschen. Laut Suutama (2003, 176) scheint dieser Teil des Gedächtnissystemes am resistantesten gegen das Altern zu sein. Laut Hervonen (2001, 201) ist jedoch der Umfang der gespeicherten Informationen das Problem: sich einerseits Gedächtnisinhalte zu merken und andererseits sie aus dem Langzeitgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis zurückzurufen kann im Alter schwer fallen, was besonders für das Lernen ein Hindernis ist (Hervonen 2001, 201-202).

Die größten Schwierigkeiten eines älteren Fremdsprachenlernalters sind häufig mit dem abgeschwächten Gedächtnissystem verbunden. In der Untersuchung von Berndt zu Fremdsprachenlernen im Alter (2003) zeigte sich besonders die Merkfähigkeit als sehr anspruchsvoll, was auf die Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses zurückzuführen ist. Hervonen (2001, 200) schreibt, dass neue Wörter nur eine kurze Zeit im Arbeitsgedächtnis gelagert werden können und dass nur eine kleine Anzahl von Wörtern hineinpasst. Deshalb ist es für die Senioren notwendig, besonders fremdsprachige Wörter zu wiederholen, um sie sich zu merken. Sprachliche Kenntnisse, die einmal gut gelernt und im Langzeitgedächtnis gespeichert worden sind, werden laut Suutama (2003, 176) normalerweise gut im Langzeitgedächtnis bewahrt und noch besser, wenn sie gebraucht und wiederholt werden.

#### *4.2.4 Lernfähigkeit*

Das Lernen gehört zu den kognitiven Prozessen. Die meisten Veränderungen im kognitiven Bereich hängen mit dem Gedächtnis zusammen, und daher sind auch die Konzepte des Gedächtnisses und des Lernens unbestreitbar miteinander verknüpft (Kausler et al 2007, 240). Obwohl das Lernen nicht direkt vergleichbar mit dem Gedächtnis ist, spielt es in der Informationsprozessierung des Arbeitsgedächtnisses eine große Rolle, da die neuen Informationen als Erstes ins Arbeitsgedächtnis gelangen (Lehto 1997, 47). Mehrere Tätigkeiten und Informationen gleichzeitig zu kontrollieren kann für die Senioren im Lernprozess schwierig sein (Berndt 2003, 147). Auch die Merkfähigkeit durchläuft eine Veränderung. Suutama (2003, 179) schreibt, dass ältere Menschen neue Informationen häufig oberflächlicher als jüngere prozessieren, d. h. sich eher auf die Form als auf die

Bedeutung konzentrieren, und deshalb weniger effektiv lernen. Nach Suutama (ebd.) können die Senioren unter Anleitung dennoch auch die tiefe Prozessierungsebene erreichen.

Älteren Menschen fällt es schwer, Informationen auszuwerten, wenn sie größere Mengen von neuen Informationen wahrnehmen. Die Schwierigkeit, das Relevante von weniger Relevantem zu unterscheiden, kann man beseitigen, wenn man konkret thematisiert, welche Inhalte im Unterricht zentral sind. Im Allgemeinen ist ein gut strukturierter Unterrichtsaufbau nützlich für die Senioren, da er die Aufmerksamkeit unterstützt und das Stressrisiko vermindert. Sicherheit bringt auch die Wiederholung, die ebenfalls eine große Rolle für ältere Lerner spielt. (Grein 2013, 24-25.)

Wie oben im Kapitel 4.2.1 schon erwähnt, wird das Altern von Verlangsamung geprägt. Ein zu rascher Takt führt zu einer unnötigen Ausschüttung von Stresshormonen, was einen Kreislauf auslöst: wegen Stress kann man keine weitere Informationen aufnehmen, bekommt deshalb noch mehr Stress und kann zum Schluss dem Unterricht nicht mehr folgen (Grein 2013, 24). Um sich das Neue möglichst effektiv anzueignen, darf das Lernen also nicht unter Zeitdruck geschehen. Als wichtigste Eigenschaft eines Fremdsprachenlehrers älterer Menschen nennt Berndt (2003, 194) Geduld. Der Fremdsprachenlehrer muss geduldig sein, so dass die Lerner mit ihm und dem Lehrvorgang Schritt halten können (Berndt 2003, 194).

Eine ganz konkrete und allgemeine Tatsache, mit der man im Unterricht mit älteren Fremdsprachenlernern konfrontiert, ist der sensorische Faktor, d. h. die nachlassende Hör- und Sehfähigkeit. Diese können durch einen angemessenen Raum ausgeglichen werden. Der beste Unterrichtsraum für Senioren ist möglichst hell und weist eine gute Akustik auf. Da Nebengeräusche die Konzentration auf den wichtigsten Inhalt des Hörtexts den Senioren stören, sollten die Hörübungen ohne Nebengeräusche dargeboten werden. (Grein 2013, 25.) Auch die Größe und die Deutlichkeit visueller Vorlagen muss beachtet werden (Berndt 2003, 147).

Außer der gedächtnisbezogenen und der sensorischen Faktoren handelt es sich beim Lernen um mehrere sozio-emotionale Faktoren, wie Einstellungen, Motivationen und frühere Lernerfahrungen (Suutama 2003, 180-181). Senioren können unterschiedliche Gründe für

das Lernen haben: der eine macht weiter mit den früher erworbenen Kenntnissen, der andere vertieft seine Sachkenntnisse und der dritte versucht, defizitäre Entwicklungen auszugleichen (Berndt 2003, 147). Lernen hat für ältere Menschen auch meistens eine soziale Funktion (s. Kap. 4.3.2), indem das Treffen mit der Unterrichtsgruppe für viele der einzige soziale Kontakt sein kann.

Lernen basiert auf dem vorhandenen Wissen, das bei älteren Menschen eine breite Erfahrungs- und Weltwissensbank darstellt. Es ist wichtig, im Unterricht das Neue mit dem schon vorhandenen Wissen zu kombinieren, um Sicherheit zu bieten und den Lernerfolg zu unterstützen (Grein 2013, 24). Unabhängig davon, ob man ein neues oder schon bekanntes Thema behandelt, ist es wichtig daran zu denken, dass die Senioren in ihrem Jugendalter auf eine andere Art gelernt haben als heute. Viele haben in den 50er und 60er Jahren mit dem Fremdsprachenlernen angefangen, als die Grammatik-Übersetzungsmethode herrschend war. Dabei bedeutete die Beherrschung der Sprache Kenntnis der Wörter und der grammatischen Regeln (Faistauer 2001, 865). Die meisten Senioren kennen keine andere Art des Fremdsprachenlernens, weshalb es wichtig ist, einerseits die für die Senioren bekannten Methoden zu benutzen und andererseits auch neue, kommunikative Methoden in den Unterricht einzubeziehen.

#### *4.2.5 Emotionen*

Es wird häufig behauptet, dass die emotionale Seite des Lebens im Seniorenalter weniger intensiv wird. Man glaubt, dass die Senioren mehr negative Gefühle spüren als positive. Diese Vorstellungen gehören laut Kausler et al (2007, 156) zu den Mythen über das Altern. In Wirklichkeit ist die Situation eigentlich umgekehrt. Im späten Erwachsenenalter kommen positive Gefühle nämlich häufiger vor als im frühen Erwachsenenalter (Kausler et al 2007, 158). Negative Stimuli erregen weniger Aufmerksamkeit bei älteren Erwachsenen als bei jüngeren und im Vergleich mit jüngeren Erwachsenen merken Ältere sich mehr positive und weniger negative Reize (Glinka & Godde 2011, 161). Im Großen und Ganzen fühlen Senioren nicht weniger intensiv, sondern die Verarbeitung von Emotionen verändert sich ein wenig.

Im Lernprozess haben Emotionen eine große Bedeutung. Trotz der oben vorgestellten Fakten kann eine Lernsituation eine negative Auswirkung auf die Gefühle des Senioren

haben. Laut Berndt (2003, 179) werden ältere Fremdsprachenlerner sich im Unterricht häufig mit Angst und Scham konfrontiert. Nach Berndt (2003, 179) sind Angst und Scham Emotionen, die meistens zu den Persönlichkeitsmerkmalen des Lerners gehören und daher individuell sind. In der Untersuchung von Berndt (ebd.) sah eine der Informanten ihre Sprechangst eindeutig als einen Teil ihres persönlichen Charakters; sie hatte schon in der Schulzeit ängstlich reagiert.

Negative Emotionen können laut Berndt (2003, 179) auch situationsspezifisch auftreten. In der Untersuchung von Horwitz et al zur Angst im Fremdsprachenunterricht (1986) wurde festgestellt, dass neben Prüfungssituationen besonders Hören und freies, unvorbereitetes Sprechen Angst verursachen (Horwitz et al 1986, 126). In der Persönlichkeitspsychologie ist festgestellt worden, dass man im Alter Vorsicht bevorzugt und weniger Unsicherheit toleriert (Oblrich 1994<sup>8</sup>, 8; zitiert nach Berndt 2003, 180). Laut Berndt (2003, 180) kann Angst als ein Signal für Vorsicht und das freie Sprechen als eine Situation der Unsicherheit bezeichnet werden, was daher ganz klar ein Problem darstellen kann. Laut Berndt (2003, 181) verursacht Angst ‚offenbar einen Shift der Aufmerksamkeit des Lerners vom Lerngegenstand auf seine emotionale Verfasstheit und andere Störfaktoren‘. Daher können sich die Lerner in einer Angstsituation nicht auf das Hören bzw. das Sprechen konzentrieren.

Horwitz et al (1986, 127) verweisen darauf, dass Fremdsprachenlerner häufig Angst vor Fehlern haben. Laut Berndt (2003, 180) können die Fehler den älteren Lernern aufzeigen, in welchem Zustand ihr Leistungsgrad ist, was ihr Selbstkonzept negativ verändern könnte. Die meisten älteren Lernenden wünschen eben eine explizite Fehlerkorrektur, welche jedoch empathisch durchgeführt und den einzelnen Lernenden angepasst werden muss (Grein 2013, 24).

Alles in allem ist das Gedächtnis nicht der einzige Faktor, der sich im Alter verändert. Der Gedächtnisfaktor spielt dennoch in der Tat eine große Rolle im Alternsprozess, aber seine Stärke variiert von Bereich zu Bereich. Das am leichtesten erkennbare Zeichen des Alters ist dennoch die Schwächung der Wahrnehmungssinne. Auch das emotionale Leben macht

---

<sup>8</sup> Oblrich, E. 1994: Persönlichkeitsentwicklung. In: Olbrich, E. & Sames, K. & Schramm, A. (Hrsg.): Kompendium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis. 2 Bände. Landsberg am Lech (Loseblattsammlung). VI-3

eine Veränderung durch. Obwohl hier meistens negative Einwirkungen des Alters besprochen wurden, ist es wichtig daran zu denken, dass sie sehr individuell vorkommen. Das Erkennen und Akzeptieren der verschiedenen Altersphänomene beeinflusst die psychische Funktionsfähigkeit und das Lernen positiv, da der ältere Mensch seine Fähigkeiten im Verhältnis zu jüngeren Menschen setzen kann. Dadurch wird laut Hervonen (2001, 195) das Risiko der Unterschätzung der eigenen Kompetenz, der Angst vor Demenz und der sozialen Isolierung geringer. Obwohl die Veränderungen eine meistens negative Rolle beim Lernen spielen, kann das Lernen also wiederum die Leistungsfähigkeit aufrechterhalten.

### **4.3 Senioren als Fremdsprachenlerner**

Oben haben wir die gewöhnlichsten Veränderungen im Alter erläutert und veranschaulicht, wie sie das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Es ist klar, dass der Alterungsprozess sich vor allem auf Körper, Gehirn und Psyche auswirkt und dadurch das Lernen beeinflusst. Es gibt jedoch viele Faktoren, die im Lernprozess wichtiger sind als die vom Alter bedingten Veränderungen. Die persönliche Sprachlerngeschichte und die Motivation, um nur einige Faktoren zu erwähnen, üben einen bedeutenden Einfluss auf das Fremdsprachenlernen aus. Grein (2013, 16) konkretisiert dies so: ‚Ein 80-Jähriger, der immer gelernt hat, kann besser Lernen als ein unmotivierter 30-Jähriger, der seit dem 18. Lebensjahr nichts mehr getan hat!‘

Um das Bild eines Fremdsprachen lernenden Senioren noch deutlicher zu machen, werden in diesem Kapitel Informationen über die typischsten Merkmale der älteren Fremdsprachenlerner gegeben. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Sprachlerngeschichten und auf die Lernmotivationen, in denen die Fremdsprachen lernenden Senioren viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

#### *4.3.1 Sprachlernbiografien*

Senioren, die Fremdsprachen lernen, können die direkten und indirekten Einflüsse des Alters beim Lernen wahrnehmen. Die Veränderungen, mit denen der Fremdsprachenlerner sich auseinandersetzen muss, sind dennoch nur ein Teil dessen, was für das Lernen eine Rolle spielt. Der sprachliche Hintergrund des Senioren spielt nämlich eine wesentliche Rolle beim Fremdsprachenlernen.



Laut Berndt (2003, 157) betrifft die meisten Fremdsprachen lernenden Senioren die lange Tradition, Fremdsprachen zu lernen. Ältere Menschen haben im Laufe der Zeit häufig schon vielfältige Erfahrungen mit dem Sprachenlernen gemacht, was Berndt als ein Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit betrachtet. Außerdem haben die meisten Senioren im Laufe der Zeit mehrere unterschiedliche Arten des Fremdsprachenlernens kennengelernt, wie den schulischen Kontext oder das Studium. Die Mehrsprachigkeit eines Individuums kann laut Berndt (2003, 158) daher auch mit dem Begriff der differenzierten Mehrsprachigkeit charakterisiert werden. Diese Arten des Sprachenlernens sind von außen gesteuert und formell. Häufig kann der Mensch Fremdsprachen auch mit dem Ziel lernen, die Sprache beruflich zu benutzen. Dieses Phänomen kann als funktionelle Mehrsprachigkeit bezeichnet werden (Berndt 2003, 159).

Die Lernbiografien älterer Menschen haben häufig viele Brüche im Fremdsprachenlernen wegen der wechselnden Lebensphasen, weshalb viele es später neu aufnehmen, wieder Fremdsprachen zu lernen (Berndt 2003, 159-160). Nach dem Studium hat man meistens eine Phase, in der das Arbeitsleben anfängt und die Gründung der Familie aktuell ist. Laut Edlinger (2013, 32) verfügen Senioren, die Fremdsprachenkurse besuchen, oft gerade über einen hohen Bildungsabschluss und haben eine akademische Karriere gemacht. Dass die jeweilige Fremdsprache nicht mehr gebraucht wird, kann auch zur Stagnation von Fremdsprachenkenntnissen auf einem bestimmten Niveau führen und sogar Prozesse des Vergessens aktivieren. Die Wiederaufnahme der Sprachressourcen geschieht nicht schnell, aber ältere Menschen haben ihre Sprachkenntnisse auf jedem Fall in das Gedächtnis verlagert, was das Weiterlernen ermöglichen soll (Berndt 2003, 161).

Die Sprachlerner geschichten werden auch von verschiedenen Lehrmethoden geprägt. Die heutigen Senioren haben in ihrem Jugendalter auf eine andere Art gelernt als heute. Die Richtung der Fremdsprachendidaktik in den 50er und 60er Jahren wurde Grammatik-Übersetzungsmethode genannt. In der Grammatik-Übersetzungsmethode bedeutete Sprachbeherrschung Sprachwissen: Sprachkompetenz konnte durch Kenntnis der Wörter und der grammatischen Regeln erreicht werden (Faistauer 2001, 865). Die geschriebene Sprache war die Grundlage des Fremdsprachenlernens, während auf die gesprochene Sprache und auf den kommunikativen Sprachgebrauch kein Wert gelegt wurde. Dass man

sich einmal eine gewisse Unterrichts- bzw. Lernmethode angeeignet hat, kann Konsequenzen für das Lernen im späteren Leben haben.

#### *4.3.2 Motivationen*

Um beim Lernen Erfolg zu haben braucht man Motivation. Motivation ist davon abhängig, was und wie wichtig das Ziel des Lernens ist: ob man Grundkenntnisse in einer Sprache erlangen möchte, um eine Reise ins Zielsprachenland zu machen, oder ob man z. B seine vorhandenen Sprachkenntnisse erweitern möchte. Eine der am häufigsten genannten Motivationen, eine Fremdsprache im Alter zu lernen, ist laut der Untersuchung von Berndt (2003, 148) ‚der Wunsch, Bildung nachzuholen, die in früheren Lebensphasen nicht möglich war‘. Senioren, vor allem Frauen, können früher andere Beschäftigungen oder überhaupt keine Möglichkeit zur Bildung gehabt haben, weshalb sie in späteren Lebensphasen etwas Neues lernen möchten (Berndt 2003, 149).

Laut Edlinger (2013, 34) besuchen auch die Senioren Fremdsprachenkurse, die schon früher an Bildungsangeboten teilgenommen haben. Diese Senioren haben meistens das Ziel, auch nach der eventuellen Pensionierung ihre Sprachkenntnisse zu erhalten und zu verbessern. (Berndt 2003, 150.) Einerseits besteht die Gruppe der älteren Fremdsprachenlerner also aus Senioren, die etwas Neues ausprobieren möchten, und andererseits aus Senioren, für die das Fremdsprachenlernen eine Tradition geworden ist.

Nach dem Ende der Berufstätigkeit oder z. B. nach dem Auszug der erwachsenen Kinder müssen ältere Menschen sich darauf einstellen, ihre eigene Freizeit zu gestalten. Aus diesem Grund wird auch Zugang zu Fremdsprachenkursen gesucht. Das Fremdsprachenlernen dient also als zweckmäßige Anwendung der freien Zeit. (Berndt 2003, 151-152.) Wegen Veränderungen in der Lebenssituation und in den sozialen Kontakten suchen die Senioren neue soziale Erlebnisse. Fremdsprachenkurse dienen dem sinnvollen Zusammensein mit anderen Menschen, in dem die Fremdsprache als Kommunikationsmittel benutzt wird. (Berndt 2003, 153.) Zu den sozialen Kontakten gehört auch der Wunsch, die Fremdsprache mit Muttersprachlern im Zielsprachenland zu benutzen. Kenntnisse über eine Fremdsprache dienen daher auch als sprachliches Mittel beim Reisen, was in der Untersuchung von Berndt (2003, 154) als eines der Argumente für das Sprachenlernen genannt wurde.

Zu den sozio-emotionalen Faktoren des Fremdsprachenlernens im Seniorenalter gehört die Vorstellung von dem Sprachkurs als soziales Ereignis. Viele Senioren schätzen das soziale Miteinander im Kurs, da die sozialen Kontakte und Ereignisse in ihrem Alter geringer sind als früher. Das Bedürfnis nach persönlichem Austausch ist einer der wichtigsten Gründe für den Kursbesuch. Da die Kurse freiwillig sind und da es keine Prüfungsanforderungen gibt, ist ein freies situations- und personenbezogenes Handeln in der Fremdsprache möglich. (Berndt 2003, 193-194.)

Berndt (2003, 150) weist auch darauf hin, dass Senioren das Studium als Erfolgsmesser anwenden können, mit dem sie ihre Leistungsfähigkeit bewerten und kontrollieren können. Das Fremdsprachenlernen kann nach Berndt (2003, 155) daher die Funktion haben, gegen Gedächtnisprobleme zu kämpfen und die Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses aufrechtzuerhalten. Eine der Motivationen, eine Fremdsprache zu lernen, ist also auch die Kontrolle über die eigene Leistungsfähigkeit. Laut Hervonen (2001, 195) spielt die subjektive Interpretation des Senioren über die Veränderungen im Alter eine wichtige Rolle für die Lernmotivation. Wenn man seine Kenntnisse positiv bewertet, ist man auch motivierter.

Hier haben wir zwei Faktoren behandelt, mit denen ältere Fremdsprachenlerner beschrieben werden können. Senioren, die Fremdsprachen lernen, weisen häufig auf einen ähnlichen sprachlichen Hintergrund hin. In ihrer Sprachlerngeschichte haben die Senioren Fremdsprachen meistens schon länger gelernt; viele können sogar über verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit verfügen. Den Senioren ist auch gemeinsam, dass sie in der langen Tradition des Fremdsprachenlernens oft auch Brüche gehabt haben. Zu den Motivationen der älteren Fremdsprachenlerner gehört einerseits der Wunsch, etwas Neues zu probieren und andererseits der Wunsch, die vorhandenen Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten. Die Senioren wollen auch ihre Leistungsfähigkeit durch das Lernen bewerten. Außerdem interessieren sie sich für die soziale Seite des Fremdsprachenlernens, für den persönlichen Austausch mit anderen Kursteilnehmern.

#### **4.4 Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen im Seniorenalter**

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Thema *Fremdsprachenlernen im Alter* relativ wenig untersucht worden. Es gibt zahlreiche Untersuchungen zu Fremdsprachenlernen im

frühen Erwachsenenalter, aber ältere Fremdsprachenlerner sind noch wenig untersucht worden (Berndt 2003, 9). Als Nächstes stelle ich zwei Untersuchungen vor, die das Fremdsprachenlernen im Alter behandeln und für diese Arbeit relevant sind. Die erste stammt von Berndt (2003) und die zweite von Hankila (2007).

Berndt (2003) hat in ihrer Untersuchung *Sprachenlernen im Alter* Senioren als Fremdsprachenlerner in Italien untersucht. Das Untersuchungsmaterial besteht aus 48 Fragebögen und aus Interviews mit 15 Deutsch lernenden Senioren und 5 Deutschlehrern. In der Untersuchung behandelt Hankila sowohl die alterbezogenen Veränderungen, die das Lernen beeinflussen, als auch die Spezifika der Senioren als Fremdsprachenlerner. Die Untersuchung zeigte, dass die Deutsch lernenden Senioren unterschiedliche Motivationen zum Deutschlernen haben. Einige wichtige Motivationen waren z. B. die sinnvolle Gestaltung der Freizeit, die Möglichkeit zu sozialen Kontakten, die Gedächtnistraining und die Verwendung der Sprache im Zielsprachenland. Die größten Probleme beim Fremdsprachenlernen waren am häufigsten von Gedächtnis, Hörvermögen und Emotionen hervorgerufen. Berndts Untersuchung spielt in dieser Arbeit die Rolle einer Grundlage, da sie eine umfassende Beschreibung von älteren Fremdsprachenlernern gibt. Das vierte Kapitel dieser Arbeit behandelt genauer die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung von Berndt.

Die zweite Untersuchung, die ich hier vorstellen möchte, ist die Untersuchung *”Kyllä tämää aina neulomisen voittaa.” – Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren* von Hankila (2007). Die Untersuchung ist eine Pro gradu-Arbeit, die die Deutschlernmotivation finnischer Senioren als Thema hat. Um das Thema zu untersuchen, hat Hankila eine Befragung an finnischen Volkshochschulen durchgeführt. Das Material der Untersuchung besteht aus 47 Texten, die die Informanten zum Thema *Deutschlernen* geschrieben haben. Die Ergebnisse zeigten, dass die Senioren die Lernergruppe, den Lehrer und die Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht als wichtigste motivationale Faktoren fanden. Die Motivation der Informanten war gut und intrinsisch, d. h. die Informanten wollten die Sprache für sich selbst lernen. Sie wollten die Sprache sprechen und hören und ihre mündliche Sprachkompetenz verbessern, weil sie in ihrer Schulzeit hauptsächlich nur Grammatik gelernt hatten. Die Lernziele der Informanten waren entweder sprachlich oder handlungsorientiert. Zu den sprachlichen Zielen gehörte z. B. der

Wunsch, eine bestimmte sprachliche Fertigkeit zu verbessern. Die praktischen Ziele beschrieben dagegen, wofür die Informanten die Sprache brauchten. Die Informanten meinten, dass man sich von den altersbezogenen Veränderungen nicht entmutigen lassen sollte.

## 5 MATERIAL UND METHODE

Um Einstellungen von Deutsch und Schwedisch<sup>9</sup> lernenden Senioren zum Sprechen in der Fremdsprache zu untersuchen, sind über 60-jährige Deutsch- und Schwedischlerner an der Volkshochschule Jyväskylä interviewt worden. In diesem Kapitel werden zuerst die Untersuchungsfragen vorgestellt. Danach wird die Wahl der Untersuchungsmethode begründet. Zum Schluss werden die Informanten, die Interviews in der Praxis und die Analysemethoden vorgestellt.

### 5.1 Untersuchungsfragen

Um die Themen *Sprechen* und *mündliche Sprachkompetenz* aus der Perspektive der Fremdsprachen lernenden Senioren zu untersuchen, wurden in der Anfangsphase der Untersuchung folgende Untersuchungsfragen gestellt:

1. Welche Bedeutung hat die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache für die Senioren im Verhältnis zu den anderen sprachlichen Fertigkeiten?
2. Wie stellen die Senioren sich auf Sprechsituationen in der Fremdsprache ein?
3. Hat das Alter der Senioren Einfluss auf das Sprechen in der Fremdsprache?

Die erste Frage hat ihren Grund in meinen Beobachtungen, die ich während meines Lehrerpraktikums an der Volkshochschule gemacht habe. In den Sprachkursen an der Volkshochschule, die ich observierte, wurde viel gelesen und geschrieben, während Sprechübungen und Gespräche in der Fremdsprache im Hintergrund standen. Laut Berndt (2003) haben die Senioren tatsächlich eine Vorliebe für die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Deshalb interessiert es mich, die Stellung der Sprechfertigkeit im Verhältnis zu anderen Fertigkeiten in der Fremdsprache zu untersuchen.

---

<sup>9</sup> Schwedisch ist die zweite Amtssprache Finnlands. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in dieser Arbeit dennoch sowohl die deutsche als auch die schwedische Sprache *Fremdsprachen* genannt.

Die zweite Frage sucht Antworten darauf, welche Einstellungen die Senioren zum Sprechen in der Fremdsprache haben und was für Gefühle und Gedanken fremdsprachige Sprechsituationen wecken. Die zentralste Idee ist, herauszufinden, ob die Senioren die Sprechsituationen positiv oder negativ finden. Auch die Gründe für die Einstellungen stehen im Vordergrund, da man durch sie die Einstellungen tiefer verstehen und interpretieren kann.

Die dritte Frage beruht auf der spezifischen Lernergruppe, auf den Fremdsprachen lernenden Senioren. Weil das Alter und das Altern bestimmte Folgen für das Fremdsprachenlernen haben, interessiert es mich, zu untersuchen, ob und wie sie genau auf die mündliche Sprachfertigkeit bzw. auf das Sprechen in der Fremdsprache einwirken. Mit den Antworten auf diese Frage werden also die Veränderungen im Alter und ihren eventuellen Einfluss auf das Sprechen in der Fremdsprache betrachtet.

## **5.2 Informanten und Sammlung des Materials**

Die Informanten dieser Untersuchung sind Senioren, die zu der Zeit der Interviews Deutsch- oder Schwedischkurse an der Volkshochschule Jyväskylä besuchten. Um die Informantengruppe und das Thema dieser Arbeit abzugrenzen, wurden über 60-jährige Senioren für die Interviews gesucht. Die Altersgrenze beruht auf einer allgemeinen Auffassung zum Anfangspunkt des Seniorenalters (s. Kap. 4.1).

Die Suche nach Informanten fing im November 2013 an, als ich Kontakt zu der Organisatorin des Sprachunterrichts an der Volkshochschule Jyväskylä aufnahm, um zusammen mögliche Untersuchungsthemen und praktische Sachen zu besprechen. Danach habe ich eine Deutschlehrerin an der Volkshochschule angeschrieben und ihren Deutschkurs besucht. Bei diesem Besuch haben sich sechs Senioren zum Interview gemeldet, von denen einer das Interview später wegen Krankheit abgesagt hat. Anschließend haben insgesamt fünf Deutschlerner sich zum Interview gemeldet.

Um Schwedisch lernende Senioren zum Interview zu finden, habe ich zwei Schwedischkurse an der Volkshochschule besucht. In der ersten Gruppe, in einem der Grundkurse, den ich im November 2013 besuchte, schien die Zahl über 60-jähriger Senioren gering zu sein, weshalb nur zwei Informanten gefunden wurden. Deshalb entschloss ich mich, im Januar 2014 noch einen Schwedischkurs zu besuchen. Diese

Gruppe war als Sprechkurs genannt worden, und aus diesem Kurs habe ich drei Informanten gefunden. Am Anfang hatte ich geplant, nur Grundkurse zu besuchen und Sprechkurse zu vermeiden, in denen das Sprechen besonders hervorgehoben wird. Wegen der wenigen Grundkurse im Schwedischen war es aber unvermeidbar, einen Sprechkurs zu besuchen, um genug Informanten zu finden. Insgesamt fünf Schwedischlerner haben sich zum Interview gemeldet, womit die Zahl der Informanten zum Schluss auf zehn stieg.

Zum Schluss sind aus den zehn Interviews nur neun benutzt worden. Dies liegt daran, dass einer der Informanten die Interviewsituation sehr unangenehm fand und seine Gedanken gar nicht äußern konnte, was mit seinem hohen Alter und seinem gesundheitlichen Zustand erklärt werden kann. Wegen des fehlenden Inhalts habe ich dieses Interview ausgelassen. Letztendlich war die Anzahl der Informanten neun, von denen vier Deutsch und fünf Schwedisch lernten. Die Gruppe bestand aus sechs Frauen und drei Männern. Das Alter der Informanten variierte von 64 bis 69 Jahre. Die Interviews mit den Informanten dauerten 32 bis 56 Minuten, durchschnittlich 40 Minuten. Ich habe den Informanten aufgrund des Pilotinterviews im Voraus mitgeteilt, dass die Interviews ungefähr 30 Minuten dauern würden. Diese Zeit wurde bei den meisten Informanten überstiegen, da sie viel zu sagen hatten und gerne von ihren Erfahrungen erzählten. Der Inhalt der Interviews war nicht jedes Mal gleich, da die Informanten als Personen unterschiedlich waren und die Fragen oft unterschiedlich verstanden. Jedes Interview hatte auch bestimmte Schwerpunkte, was auch auf die Persönlichkeit und auf das Interesse des jeweiligen Informanten zurückzuführen ist. Im empirischen Teil im Kapitel 6.1 gehe ich genauer auf die Charakteristika der Informanten ein.

Die Interviews wurden während drei Wochen im Februar 2014 durchgeführt. Vor den eigentlichen Interviews wurde ein Pilotinterview durchgeführt, um die Interviewfragen, die Struktur des Interviews und den Zeitaufwand zu prüfen. Die Interviews mit den Informanten wurden zeitlich im Zusammenhang mit den Deutsch- und Schwedischkursen arrangiert, um die Zeitpläne für die Informanten leichter zu machen. Die Deutschlerner wurden in der Schule Viitaniemi in Jyväskylä interviewt, wo der Deutschkurs stattfand. Die Interviews der Schwedischlerner fanden wiederum an der Hauptbibliothek der Stadt Jyväskylä statt, wo ein bestimmter Raum für diesen Zweck reserviert war. Die Informanten wurden auf Finnisch interviewt und die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen.

Die Struktur des Interviews wurde in einer relativ langen Zeitspanne geplant, um die zentralsten Themen zu finden und zu bestimmen. Die Interviewthemen beruhten auf den Untersuchungsfragen, waren aber etwas breiter und betrachteten das Thema *mündliche Sprachkompetenz* von mehreren Seiten. Unter jedem Thema gab es mehrere vorher bestimmte Fragen, die im Interview benutzt werden konnten. Außerdem wurden bei Bedarf in der Interviewsituation zusätzliche Fragen gestellt, z. B. um den Informanten zu bitten, seine Meinung genauer zu erläutern.

Folgende Themen wurden in den Interviews besprochen:

1. persönliche Sprachlerngeschichte
2. Einstellung zu der Fremdsprache und deren Sprecher
3. fremdsprachige Sprechsituationen
4. Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache
5. die vier Fertigkeiten und die Stellung des Sprechens
6. Alter und die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache

In der *persönlichen Sprachlerngeschichte* durften die Informanten erzählen, wann sie mit der jeweiligen Fremdsprache angefangen hatten und wie sie sie nach der eventuellen schulischen Ausbildung gelernt und benutzt hatten. Zum ersten Thema gehörte auch das Begründen des Kursbesuchs an der Volkshochschule. Im zweiten Thema *Einstellung zu der Fremdsprache und deren Sprecher* beschrieben die Informanten ihre Einstellung zu der jeweiligen Fremdsprache und deren Sprecher. Die Sprachlerngeschichte und die Einstellung zu der Fremdsprache und deren Sprecher stellten eine Grundlage für die anderen Themen dar.

Das dritte Thema handelte sich um *fremdsprachige Sprechsituationen*, denen die Informanten begegnet waren. Im vierten Thema konzentrierten die Informanten sich auf ihre *Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache*. Im fünften Thema *die vier Fertigkeiten und die Stellung des Sprechens* erzählten die Informanten von der Bedeutung der vier sprachlichen Fertigkeiten (s. Kap. 3.1) im Verhältnis zueinander und nahmen Stellung besonders zur Bedeutung der Fertigkeit *Sprechen*. Im letzten Thema *Alter und die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache* handelte es sich um das Alter und um seinen eventuellen Einfluss auf das Sprechen in der Fremdsprache.



### 5.3 Wahl der Untersuchungsmethode

Um Antworten auf die Untersuchungsfragen zu finden, wurde ein qualitatives Untersuchungsmaterial gesammelt. Laut Kiviniemi (2001, 68) ist das Ziel einer qualitativen Untersuchung, das Phänomen aus der Perspektive der Informanten zu betrachten. Einen qualitativen Ansatzpunkt zu wählen war motiviert, da diese Untersuchung keine Verallgemeinerungen oder numerischen Informationen über das Thema sucht, sondern sich auf die Meinungen der Informanten konzentriert.

Als Untersuchungsmethode wurde das Interview gewählt, weil man mit Interviews nicht nur das jeweilige Phänomen, sondern auch die Gedanken und Vorstellungen der Informanten betrachten kann. Die Vorteile der Interviews sind gerade mit ihren qualitativen Eigenschaften verbunden. Mit Interviews kann man Erfahrungen, Meinungen und Gefühle der Informanten untersuchen, was in dieser Untersuchung im Vordergrund stand. (Dufva 2011, 131-132.)

Die Auswahl von Interviewtypen ist breit. Auch die Terminologie bzw. die Namen der verschiedenen Interviewformen sind zahlreich. Hirsjärvi und Hurme (2001, 43) nennen als Beispiele das strukturierte Formularinterview, das halbstrukturierte und das nicht-strukturierte Interview, das Themeninterview, und das Tiefeninterview. Die Einteilung der Interviewtypen beruht auf ihre Struktur. Einerseits haben wir das strukturierte bzw. standardisierte Fragebogeninterview, dessen Struktur vorher bestimmt wird und gefolgt werden muss. Fragebogeninterviews werden häufig benutzt, wenn das Ziel das Testen von formalen Hypothesen ist. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44-45.) Andererseits gibt es das nicht-strukturierte Interview bzw. das Tiefeninterview, das mithilfe von offenen Fragen durchgeführt wird und daher leicht auch in der Interviewsituation bearbeitet werden kann. Das Tiefeninterview gleicht einem normalen Gespräch aufgrund der Frage-Antwort-Struktur. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 45-46.)

Zwischen dem strukturierten und dem nicht-strukturierten Interview gibt es eine Mischform, die als Themeninterview genannt wird. Das Themeninterview besteht aus Themen, die im Voraus gewählt sind und auf dem theoretischen Rahmen der Untersuchung beruhen. (Dufva 2011, 132-133.) Zum Unterschied von den zwei anderen Interviewkategorien ist das Themeninterview halbstrukturiert: einerseits sind die zu

behandelnden Themen des Interviews bestimmt, andererseits sind die einzelnen Fragen und deren Form nicht unbedingt festgesetzt. Das Themeninterview hat also keine bestimmte Struktur, wie der Fall bei dem strukturierten Interview ist, aber erreicht auch die Tiefe des nicht-strukturierten Tiefeninterviews nicht vollständig. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.) In dieser Arbeit wurde das Themeninterview benutzt, weil die Interviewthemen leicht festgestellt werden konnten und weil das Ziel eine freie, gesprächsähnliche Interviewsituation war. Die Themen der Interviews in dieser Arbeit wurden oben im Kapitel 5.2 vorgestellt.

Vor der Sammlung des Materials sind verschiedene Themeninterviewformen erwogen worden. Am Anfang wollte ich Gruppeninterviews durchführen, in denen ich die Informanten zusammen in kleinen Gruppen interviewt hätte. Ein Vorteil dieser Alternative wäre in dieser Untersuchung der Gedankenaustausch zwischen Informanten gewesen. Eine Fremdsprache zu sprechen weckt häufig Gefühle, und die Informanten hätten wahrscheinlich gerne zusammen darüber diskutieren wollen. Auch Dufva (2011, 135) ist der Meinung, dass die Diskussion in einem Gruppeninterview vielfältiger als die in einem Einzelinterview sein kann. Deshalb wäre es begründet gewesen, ein Gruppeninterview zu benutzen. Ein Nachteil in dieser Vorgehensweise ist allerdings, dass alle Informanten nicht unbedingt ihre Erfahrungen mit anderen teilen wollen. Weil aufgrund des Untersuchungsthemas und der Untersuchungsfragen eine ganz persönliche Ansicht erwartet war, kam ich zu dem Ergebnis, das Einzelinterview zu benutzen. Außerdem haben die zeitlichen Bedingungen meine Wahl beeinflusst, da der Informant in einem Einzelinterview mehr Zeit hat, sich zu äußern und seine Gedanken genauer zu erläutern.

#### **5.4 Analysemethode**

Das Material dieser Arbeit wurde qualitativ analysiert. Die qualitative Untersuchung ist laut Tuomi und Sarajärvi (2006, 7) ein Regenschirmbegriff, unter dem es mehrere Varianten gibt. In der vorliegenden Arbeit habe ich genauer gesagt eine qualitative Inhaltsanalyse benutzt. In einer qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material systematisch und objektiv bearbeitet, um Tendenzen und Unterschiede zu finden. Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, eine Beschreibung eines Phänomens zusammenzufassen. Dabei werden die Resultate in einen größeren Zusammenhang gesetzt und im Licht anderer Untersuchungen betrachtet. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 105.)

Die Art der Analyse, die in dieser Arbeit benutzt wurde, kann als theoriebezogenes Analysieren genannt werden. Theoriebezogenes Analysieren ist nach Eskola (2001, 137) eine Vorgehensweise, in der man von der Theorie ausgeht und nach dem empirischen Teil der Arbeit wieder auf die Theorie zurückkommt. Laut Tuomi und Sarajärvi (2006, 98) hat das schon vorhandene Wissen, d. h. die Theorie, Einfluss auf die Analyse, aber das Material wird nicht grundsätzlich mit ihr geprüft, sondern sie öffnet einfach neue Wege zur Interpretation des Materials. In dieser Arbeit beruhte das Interview auf den Untersuchungsfragen, die sich wiederum auf Theorien zur kommunikativen Kompetenz, zur Sprechfertigkeit und zum Fremdsprachenlernen im Alter gründeten. Das Material wurde daher sowohl von der Theorie als auch von den Untersuchungsfragen geprägt.

Alles, was in einer Untersuchung interessant ist, wird in den Untersuchungsfragen, im Ziel der Arbeit geäußert; alles andere muss laut Tuomi und Sarajärvi (2006, 94) ausgeklammert werden. Wie Kiviniemi (2001, 68) betont, entwickeln sich die Interpretationen Schritt für Schritt im Laufe der Untersuchung, da eine qualitative Untersuchung prozessorientiert ist. Im Analyseprozess habe ich das Material viele Male durchgelesen und die Analyse bearbeitet, um den wichtigsten Inhalt des Materials zu finden. Die Analyse wurde schon während der Interviews angefangen, indem ich mir Notizen über die interessantesten und zentralsten Themen gemacht habe.

Nach der Ausführung der Interviews sind sie transkribiert worden, was viel Zeit in Anspruch genommen hat. Um das Material einer qualitativen Untersuchung zu analysieren, muss es laut Eskola (2001, 143) in Kategorien eingeordnet werden. Nach der Transkribierung habe ich das Material ein paar Mal Interview für Interview durchgelesen, um noch ein Gesamtbild zu bekommen, wonach ich es in Kategorien eingeteilt habe. Diese Kategorien entsprachen teilweise den Themen des Interviews, beruhten sich aber vor allem auf die Untersuchungsfragen. Die Kategorien dieser Arbeit sind 1) Einstellungen zum Sprechen, 2) Bedeutung der Sprechfertigkeit und 3) Einfluss des Alters auf das Sprechen. Diese Kategorien beinhalten auch Unterkategorien (s. Kap. 6). Als Nächstes habe ich mich auf diese Themen konzentriert und sie bearbeitet.

Nach der Kategorisierung fing die eigentliche Analyse an. Laut Eskola (2001, 146) ist die Funktion der Analyse, das kategorisierte und neu strukturierte Material zusammenzufassen, so dass es noch besser organisiert wird und dass das Wichtigste im Vordergrund steht. In

dieser Phase kann man nach Eskola (2001, 147) entweder Informant für Informant oder Kategorie für Kategorie vorgehen. Da ich keine Personenbeschreibung machen wollte, habe ich in dieser Arbeit die letztere Vorgehensweise benutzt, indem ich die interessantesten und relevantesten Themen als einzelne Kategorien näher betrachtet habe und ihren Inhalt interpretiert habe. Zum Schluss wurde die Analyse mit der Theorie verbunden. Alles in allem wurde die Analyse von den Untersuchungsfragen gesteuert.

## 6 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt. Das Kapitel hat vier Teile. In dem ersten Teil wird der Hintergrund der Informanten vorgestellt, um eine Grundlage für die anderen Teile zu geben. Die Informanten werden in Kurzportraits vorgestellt und ihre Sprachlerngeschichten und Einstellungen zu der Fremdsprache und deren Sprecher werden erläutert. Der zweite Teil konzentriert sich auf das Sprechen als eine der vier sprachlichen Fertigkeiten. Im dritten Teil handelt es sich um die Einstellungen zum Sprechen, wobei auch Sprechsituationen und Sprechmöglichkeiten betrachtet werden. Der vierte Teil konzentriert sich auf den Einfluss des Alter auf das Sprechen in der Fremdsprache. Zunächst betrachten wir die Hintergrundinformationen der Informanten.

### 6.1 Hintergrund

In diesem Kapitel wird der Hintergrund der Informanten vorgestellt. Als Erstes werden die Informanten einzeln kurz vorgestellt. Danach werden die Sprachlerngeschichten der Informanten als Gruppe behandelt, zu denen ich hier den eventuellen formalen Fremdsprachenunterricht, den Kontakt mit Fremdsprachen außerhalb der Schule und das Fremdsprachenlernen an der Volkshochschule zähle. Auch die Gründe für den Kursbesuch an der Volkshochschule werden diskutiert. Zum Schluss werden die Einstellungen zu der jeweiligen Fremdsprache und deren Sprecher betrachtet. Der Hintergrund der Informanten wird behandelt, um einen Rahmen für die folgende Analyse zu geben. Gleichzeitig dient er als eine Einleitung zum Thema der Arbeit und zur Informantengruppe.

### *6.1.1 Kurzportraits der Informanten*

Um ein Gesamtbild von den neun Informanten zu geben, werden sie anfangs kurz vorgestellt. Zuerst werden die Deutsch lernenden Informanten und danach die Schwedisch lernenden Informanten vorgestellt. In der Analyse sind statt der richtigen Namen Pseudonyme benutzt worden.

#### **Die Deutsch lernenden Informanten**

**Martta** ist 1946 geboren. Sie hat Deutsch sieben Jahre in der Schule gelernt. In der Volkshochschule hat sie Deutsch vor eineinhalb Jahren angefangen. Sie hat Deutsch und andere Fremdsprachen auch im Abendgymnasium gelernt. Deutsch spielt für sie eine wichtige Rolle, weil sie ein Ferienhaus auf deutschsprachigem Gebiet hat.

**Esteri** ist 1947 geboren. Sie hat Deutsch in der Schule gelernt und in der Abiturprüfung das Fach Deutsch absolviert. Sie hat ein paar Jahre Deutsch an der Universität studiert, aber wegen der Gründung eines eigenen Unternehmens das Studium abgebrochen. Deutsch hat sie aber in ihrer Arbeit benutzt. Außerdem hat sie als Jugendliche einen Sommer in Deutschland gearbeitet und noch an einem Sprachkurs in Deutschland teilgenommen. In Österreich hat sie auch einen Sprachkurs gemacht. Sie hat drei Jahre an der Volkshochschule Deutsch gelernt, um ihre Liebblingssprache benutzen zu können.

**Urho** ist 1948 geboren. Er hat Deutsch sieben Jahre in der Schule und ungefähr 7 bis 10 Jahre in der Volkshochschule gelernt. Im Studium und in seiner Arbeit hat er viele Fremdsprachen benutzt, und Deutsch ist in den vergangenen zehn Jahren wegen Familienbeziehungen die wichtigste Fremdsprache geworden.

**Kerttu** ist 1948 geboren. Sie hat Deutsch acht Jahre in der Schule gelernt und in der Abiturprüfung das Fach Deutsch absolviert. Nach dem Abitur und vor dem Sprachkurs an der Volkshochschule hat sie Deutsch nur beim Reisen benutzt. An der Volkshochschule hat sie drei Jahre Deutsch gelernt. Sie braucht die Sprache vor allem beim Reisen in deutschsprachigen Gebieten.

## **Die Schwedisch lernenden Informanten**

**Liisa** ist 1944 geboren. Sie hat Schwedisch fünf Jahre in der Schule gelernt. Im Jugendalter hat sie ihre Sprachkenntnisse in ihren Sommerjobs in Schweden und auf Åland benutzt, wo sie jeweils einen Sommer gearbeitet hat. In ihrer Freizeit liest sie gerne Romane in verschiedenen Fremdsprachen und besucht auch andere Fremdsprachenkurse an der Volkshochschule.

**Reino** ist 1949 geboren. Er hat über 30 Jahre als Seemann gearbeitet und in seiner Arbeit Schwedisch benutzt. Er hat nie Schwedisch in der Schule gelernt, sondern seine Sprachkenntnisse einfach an der Arbeit erworben. An der Volkshochschule hat er vor drei oder vier Jahren angefangen, um seine Schwedischkenntnisse vertiefen und benutzen zu können.

**Raili** ist 1945 geboren. Sie hat Schwedisch ab der ersten Klasse in der Schule gelernt und in der Abiturprüfung das Fach Schwedisch absolviert. Nach dem Studium hat sie ein halbes Jahr in Schweden als Praktikantin gearbeitet und Schwedisch auch in ihrer späteren Arbeit in Helsinki benutzt. Wegen mehrerer Umzüge konnte sie nicht mehr Schwedisch benutzen. An der Volkshochschule hat sie Schwedisch und andere Fremdsprachen dreieinhalb Jahre gelernt. Die Schwedischkurse spielen laut ihr eine wichtige Rolle für die Aktivierung und die Auffrischung des Gehirns.

**Mauno** ist 1947 geboren. Er hat Schwedisch in der Schule gelernt und eine Zeit auch studiert, aber letztendlich eine andere Studienlinie gewählt. In seiner Arbeit als Lehrer hat er Schwedisch und andere Sprachen wegen Schüleraustausch benutzt. An der Volkshochschule hat er Schwedisch ungefähr 20 Jahre gelernt, um seine Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten.

**Aino** ist 1945 geboren. Sie hat Schwedisch fünf Jahre in der Schule gelernt. Sie hat seit 55 Jahren eine schwedische Brieffreundin, mit der sie die Sprache benutzt. An der Volkshochschule hat sie ein halbes Jahr Schwedisch gelernt. Der Kursbesuch dient bei ihr zum Aufrechterhalten der Sprachkenntnisse und der Gehirntätigkeit.

### 6.1.2 Sprachlerner geschichten

Die Interviews fingen mit den Sprachlerner geschichten an. Die Informanten wurden gebeten, davon zu erzählen, wann und wo sie mit der Fremdsprache zum ersten Mal angefangen haben und ob und wie sie mit dem Lernen weitergemacht haben. Die Informanten wurde auch gefragt, wie lange sie die Fremdsprache an der Volkshochschule gelernt hatten und welche Gründe sie für den Kursbesuch hatten.

**Vor der Volkshochschule** haben die Informanten relativ ähnliche Sprachlerner geschichten gehabt. Der erste Kontakt mit der Sprache war bei den meisten Informanten der Fremdsprachenunterricht in der Schule. Mit *Schule* haben die meisten Informanten die finnische *oppikoulu* oder *kansakoulu* gemeint. Viele Informanten erwähnten die Anzahl der Jahre, in denen sie die Fremdsprache in der Schule gelernt hatten und bei meisten war das fünf bis acht Jahre. Ein Informant hatte die Fremdsprache nur in der Praxis gelernt, da er die Sprache in seiner Arbeit lernte und sie dadurch für Jahrzehnte anwendete. Zwei von den Informanten erzählten, dass sie nach der Schulzeit die Fremdsprache sogar studierten, aber wegen persönlicher Gründe haben beide das Studium abgebrochen. Auch zwei Informanten hatten sich überlegt, mit dem Fremdsprachenstudium nach der Schule anzufangen, haben aber eine andere Studienlinie gewählt. Im Allgemeinen haben alle Informanten den ersten Kontakt zu Fremdsprachen schon relativ früh bekommen und es gab keinen Informanten, der erst im Erwachsenenalter mit der Fremdsprache angefangen hatte.

Die Informanten wurden gebeten, davon zu erzählen, welche Stellung die Fremdsprache nach der Schulzeit in ihrem Leben gehabt hat. Viele haben noch im Jugendalter im Zielsprachenland gearbeitet oder Sprachkurse besucht. Einige haben die Fremdsprache auch im Arbeitsleben in Finnland gebraucht. Eine Informantin hat seit 50 Jahren eine nahe Beziehung zum Schwedischen gehabt, weil sie als Kind eine Brieffreundin aus Schweden bekommen hatte und immer noch in Kontakt mit ihr ist.

Obwohl die Fremdsprachen im Großen und Ganzen eine gewisse Bedeutung im Laufe des Lebens der Informanten behalten haben, schien es eine Tendenz zu sein, dass man nach dem Jugendalter die Fremdsprache hinter sich ließ und erst später wieder aufnahm. Nach der Schulzeit hatten die Informanten also eine längere Phase, während der sie die Fremdsprache kaum oder gar nicht benutzten. Man könnte behaupten, dass dies an der

veränderten Lebenssituation, d. h. an der Gründung der Familie und am Einstieg ins Arbeitsleben liegen würde (Berndt 2003; s. Kap. 4.3.1). Die Informanten begründeten diese Pause jedoch meistens damit, dass sie im Erwachsenenalter kaum Möglichkeit oder Bedarf gehabt haben, die Sprache zu benutzen. Dies kommt unten in den Beispielen<sup>10</sup> (1), (2), und (3) zum Vorschein.

- (1) *Mutta sitten tuli muutto miehen työpaikan myötä Jyväskylään. Ruotsia en tarvinnut. Sitten muutimme Joensuuhun. Ruotsia en tarvinnut. Sitten muutimme Imatralle. Ruotsia en tarvinnut, siellä opiskelin sitten venäjää. (Raili)*

Aber dann mussten wir wegen der Arbeit meines Mannes nach Jyväskylä ziehen. Schwedisch brauchte ich nicht. Dann zogen wir nach Joensuu. Schwedisch brauchte ich nicht. Dann zogen wir nach Imatra. Schwedisch brauchte ich nicht, da habe ich Russisch gelernt.

- (2) *Se [saksa] oli pitkään ihan piilossa että mä en sitä käyttänyt, eikä ollut tarvetta käyttää, että se on nyt tässä viimeisen kymmenen vuoden aikana mä oon siihen panostanut. (Urho)*

Das [Deutsch] war sehr lange versteckt, das habe ich nicht benutzt, und hatte auch keinen Bedarf daran, aber in den letzten zehn Jahren habe ich mich um Deutschlernen bemüht.

- (3) *Saksassahan pääs tietysti unohtumaan, 25 vuoteen en avannu saksaks suutani. (Mauno)*

Deutsch habe ich natürlich vergessen, seit 25 Jahren habe ich nichts auf Deutsch gesagt.

Ein gutes Beispiel für die geringen Sprachverwendungsmöglichkeiten wird im Zitat (1) gegeben, in dem Raili ihren Lebenslauf aus der Perspektive des Bedarfs an der schwedischen Sprache erklärt. In ihrem Kurzporträt wurde erzählt, dass sie Schwedisch in der Arbeit in Helsinki benutzt hatte. Nach den Umzügen hatte sie keine Möglichkeiten, die Sprache zu sprechen. Sie scheint enttäuscht zu sein, dass sie die Sprache nicht benutzen konnte. Hier spielt auch die Verbreitung des Schwedischen in Finnland eine Rolle: im Osten wird es kaum gesprochen. Auch die Zitate von Urho (2) und Mauno (3) zeigen, dass es eine Pause in der Sprachverwendung gegeben hat. Verändernde Lebenssituationen haben also Einfluss auf die Sprachverwendung (s. Kap 4.3.1).

**In der Volkshochschule** haben die Informanten unterschiedliche Lerngeschichten. Die Anzahl der Jahre, in denen die Informanten die Fremdsprache an der Volkshochschule gelernt haben, kann in drei Hauptgruppen eingeteilt werden. In der ersten Gruppe waren zwei Informanten, die ein halbes Jahr bis eineinhalb Jahre an der Volkshochschule gelernt

---

<sup>10</sup> Alle übersetzten Stellen, die in der vorliegenden Arbeit vorkommen, sind von der Verfasserin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt.



hatten. Der andere hatte erst im vorherigen Herbst mit der Fremdsprache angefangen. In der zweiten Gruppe waren vier Informanten und sie hatten die Fremdsprache drei bis vier Jahre lang an der Volkshochschule gelernt. Außerdem habe ich auch zwei Informanten in eine eigene Gruppe gesetzt, deren Sprachlerngeschichte an der Volkshochschule viel länger war. Der eine hatte die Fremdsprache 7-10 Jahre gelernt und der andere erzählte, dass er schon über seit 20 Jahre im Kurs saß. Einer der Informanten erwähnte nicht, wie lange er an der Volkshochschule gelernt hatte. Für einige Informanten war die Volkshochschule jedoch schon von früher bekannt, da sie dort auch andere Kurse besucht hatten.

Die Fremdsprache später in der Volkshochschule wieder aufzunehmen hat viele Gründe. In den Antworten der Informanten auf die Frage, warum sie die Sprache in der Volkshochschule lernten, kam es zum Vorschein, dass fast jeder Informant sowohl praktische als auch emotionale Gründe hatte, die als Anstöße zum Fremdsprachenlernen im Seniorenalter gesehen werden können. Die Informanten hatten meistens nicht nur einen Bedarf an Sprachkenntnissen, sondern sie suchten auch ein mehr oder weniger emotionales bzw. soziales Erlebnis in den Sprachkursen, was auch in den Untersuchungen von Berndt (2003) und Hankila (2007) zu erkennen war (s. Kap. 4.4). Als nächstes stelle ich einige praktische Gründe für das Fremdsprachenlernen im Seniorenalter vor, wonach die emotionalen Gründe besprochen werden.

**Die praktischen Gründe** haben meistens mit menschlichen Beziehungen zu tun, wobei die Fremdsprache als ein nützliches Kommunikationsmittel betrachtet werden kann. Praktische Gründe geben Urho (4), Martta (5) und Esteri (6):

- (4) *No siinä on perhesyyt koska meidän tyttäremme oli vaihto-oppilaana Saksassa [--] ja sitten hänellä on saksalainen mies ja asuvat Suomessa ja mies puhuu kyllä suomea mutta sitten nää miehen sukulaiset, vanhemmat ja muut puhuvat pelkästään tietysti saksaa. (Urho)*

Das ist wegen Familiengründen, da unsere Tochter als Austauschstudentin in Deutschland war [--] und sie hat einen deutschen Mann und sie wohnen in Finnland, und der Mann spricht auch Finnisch, aber seine Familie, Eltern und andere, sprechen natürlich nur Deutsch.

- (5) *Me on ostettu tuolta [paikannimi] talo, ja se on semmosta saksankielistä aluetta. (Martta)*

Wir haben ein Haus in [Ortsname] gekauft, und das ist ein deutschsprachiges Gebiet.

- (6) *[--] tota no mun tytär mut niinkun houkutti sitten, et tota niin... (Esteri)*

[--] also meine Tochter hat mich überredet, also...

Einige Informanten (4, 5) haben erzählt, dass sie die Fremdsprache regelmäßig wegen Familienbeziehungen, Freunden und Reisen brauchen (s. Kap 4.3.1). Die Familie als Grund zu erwähnen bezog sich nicht nur auf fremdsprachige Familienmitglieder, mit denen die Informanten die Sprache benutzen können. Die Familie hatte nämlich auch eine aufmunternde Funktion auf die Wahl gehabt, eine Fremdsprache zu lernen. Familienmitglieder haben Esteri (6) ermutigt, mit einer Fremdsprache anzufangen, was sie auch als eine interessante Herausforderung gesehen hat.

Zu den anderen praktischen Gründen, Fremdsprachen zu lernen, gehören auch kognitive Ziele, wie die Aufrechterhaltung der Sprachkenntnisse (7) und die Anregung des Gehirns (8, 9):

- (7) *Ihan muistelemalla näitä kieliä taikka sanoja ja lauserakenteita, että mä olen tullu niinkun tämmöstä lähinnä kielioppipuolta taikka sanastoa tai tämmöstä niinku hakemaan [--] (Raili)*

Sich diese Sprachen oder Wörter oder Satzstrukturen ins Gedächtnis zurückrufen, also ich suche hier in erster Linie Grammatik und Wortschatz [--]

- (8) *Mutta vielä korostan sitä, että tän ikäsenä niin kyllä motivaatio on ollu ihan vaan niinkun aivotoiminnan virkistäminen, että tuota. Ja dementian estäminen (nauraa). (Raili)*

Aber ich betone noch, dass die Motivation in diesem Alter einfach nur das Auffrischen der Gehirntätigkeit ist, also. Und die Vorbeugung der Demenz (lacht).

- (9) *Ja sitten kun nykyään niin paljon puhutaan, että vanhempien pitäis täällä aivosolukkoa käyttää niin tähän on aivan erinomainen tilaisuus. (Liisa)*

Und heute spricht man so oft davon, dass die Älteren die Gehirnzellen benutzen sollten, und das hier ist dadurch eine wunderbare Möglichkeit.

Raili (7) sagt, dass sie im Sprachkurs den Wortschatz und die Grammatik der Fremdsprache auffrischen möchte. Sie weist darauf hin, dass sie diese Kenntnisse aufrechterhalten möchte. Der Wunsch, das Sprachkönnen auf der gleichen Ebene zu behalten, wird vor allem vom Alter geprägt (s. Kap 4.3.1). Im Zitat (8) sagt Raili, dass sie auch Anregung für das Gehirn sucht und dadurch gegen die Demenz kämpft. Auch Liisa (9) hat den Wunsch, ihr Gehirn zu aufzufrischen, wofür das Fremdsprachenlernen gut geeignet ist. Raili (8) und Liisa (9) ist es bewusst, dass das Gedächtnis im Seniorenalter schwächer wird. Deshalb wollen sie mithilfe des Lernens gegen den Verfall kämpfen. Das Akzeptieren der Veränderungen im Alter kann das Lernen leichter machen, da es laut Hervonen (2001, 195) positiv auf die Motivation einwirkt (s. Kap. 4.3.2).

Einige Informanten sind auch der Meinung, dass sie nicht genug Möglichkeiten haben, die Sprache zu benutzen, was ein Grund für die Teilnahme an Fremdsprachenkursen an der Volkshochschule ist (10, 11):

(10) *Koska tää oikeestaan ainoa paikka, jossa sitä suullista kielitaitoa voi jotenkin täällä... (Mauno)*

Weil das hier eigentlich der einzige Platz ist, wo man hier die mündliche Sprachkompetenz...

(11) *Ja se oli tosiaan minulle syy niinku kysyit, nii mä en saanu puhua ruotsia täällä. (Reino)*

Und das war tatsächlich für mich ein Grund, wie du fragtest, dass ich hier kein Schwedisch sprechen durfte.

(12) *No periaatteessa se, että kun mä oon matkustanu kuitenkin aika paljon saksankielisellä alueella, niin sitten haluais, että osais sitä puhuakin, [--] (Kerttu)*

Grundsätzlich das, also weil ich ganz viel in deutschsprachigen Gebieten gereist bin, möchte ich die Sprache auch sprechen können, [--]

Mauno (10) und Reino (11) suchen in den Fremdsprachenkursen die Möglichkeit, die Sprache zu benutzen und betonen besonders den mündlichen Sprachgebrauch. Für sie stellen die Fremdsprachenkurse also die einzige Möglichkeit, die Sprache einfach sprechen zu können. Kerttu (12) sieht den Sprachkurs ebenso als eine Möglichkeit, die Sprache mündlich zu benutzen. Im Verhältnis zu Mauno und Reino besucht sie den Sprachkurs nicht nur darum, einfach frei sprechen zu können, sondern ist auch der Meinung, dass sie im Kurs ihre mündliche Sprachkompetenz verbessern könnte, um die Sprache auf Reisen zu benutzen. Sie begründet ihren Kursbesuch also aus der Perspektive der Entwicklung der Sprechfähigkeit.

Neben diesen praktischen Gründen gibt es wie gesagt auch **emotionale Gründe**, die die Informanten zu Fremdsprachenkursen an der Volkshochschule gebracht haben. Eine positive Einstellung zu der jeweiligen Fremdsprache war aufgrund der Interviews sehr allgemein und den Informanten schien die Sprache zu gefallen, was als einen Grund für den Kursbesuch gesehen werden kann. Dies wird in den Zitaten (13), (14) und (15) illustriert.

(13) *Et en minä sitä [kieltä] oikeestaan mihinkään tarvitse. Ihan vaan sen takia kun mä tykkään. (Mauno)*

Also ich brauche sie [die Sprache] eigentlich nicht. Einfach weil ich es mag.

(14) *Mutta tää on ollu mieleinen aine, niin sen takia, ja tää on ollu helppoa, et mä en enää tässä iässä jaksa puurtaa ja jotakin ylioppilaskirjotuksia varten niinkun tämmöstä, et tää on ollu ihan sopiva kurssi mulle. (Raili)*

Aber das ist mein Lieblingsfach, also deshalb, und das ist leicht gewesen, in diesem Alter schaffe ich es wohl nicht, hart zu arbeiten und wie für das Abitur zu lernen, also das hier ist ein passender Kurs für mich.

- (15) *[--] siis se mikä varmasti vaikuttaa siihen että meitä on näin iäkkäitä tuolla kansalaisopistolla niin se antaa meille työtä, se antaa ajankulua, yksinäisille ihmisille sosiaalisia suhteita. (Liisa)*

[--] also was sicherlich einen Einfluss darauf hat, dass wir so viele ältere Menschen an der Volkshochschule sind, ist, dass es uns Arbeit, Beschäftigung und soziale Beziehungen für einsame Menschen gibt.

Mauno (13) und Raili (14) begründen den Kursbesuch einfach damit, dass sie die Sprache interessant finden und dass es ihnen Spaß macht, die Sprache zu lernen (13). Raili hat auch zugefügt, dass das Sprachenlernen noch mehr Freude macht, wenn es keine Bewertung oder keinen Druck zum Absolvieren des Kurses gibt. Für Liisa (15) ist das soziale Miteinander wichtig. Sie hat den Wunsch nach sozialen Erlebnissen erwähnt, was die Senioren im Allgemeinen für sehr wichtig halten (s. Kap. 4.3.2). Alles in allem legen die Senioren Wert auf die Funktion und die Behaglichkeit des Sprachenlernens, wenn sie ihren Kursbesuch begründen. Die Informanten haben nicht nur das eine oder das andere erwähnt, sondern haben sowohl praktische als auch emotionale Gründe für den Kursbesuch gegeben.

In der Untersuchung von Hankila (2007) wurde die Motivation deutschsprachiger Senioren betrachtet. Sie fand heraus, dass die Lernziele, die die Senioren im Deutschkursen haben, entweder handlungsorientiert oder sprachlich sind, d. h. sie brauchen die Sprache oder interessieren sich für die Sprache an sich. Dies war auch in der Untersuchung von Berndt erkennbar. Die Einteilung der Lernziele entspricht auch den Gründen, warum die Informanten dieser Arbeit die Fremdsprachenkurse besuchten.

### *6.1.3 Einstellungen zur Sprache und deren Sprecher*

Im Interview wurden die Informanten gefragt, wie sie zu der jeweiligen Fremdsprache und zu deren Sprecher eingestellt sind. Diese Frage wurde benutzt, um Informationen darüber zu bekommen, ob eine positive Einstellung zur Sprache auch Einfluss auf die Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache hat. Die Einstellungen waren im Allgemeinen sehr positiv, sowohl zur Sprache als auch zu deren Sprecher. Einige von den Schwedisch lernenden Senioren brachten auch die Frage des obligatorischen Schwedischunterrichts in der finnischen Gesamtschule hervor, die in Finnland häufig diskutiert wird. Als Erstes betrachten wir die Einstellungen zu der jeweiligen Fremdsprache und danach die Einstellungen zu den Sprechern der Sprache.

**Die allgemeine Einstellung zur Sprache war sehr positiv**, was auch einen Grund für den Kursbesuch darstellt (s. Kap. 6.1.2). Die Informanten beschrieben die Fremdsprache, die sie an der Volkshochschule lernten, mit positiven Adjektiven, die in den Zitaten (16), (17) und (18) beinhaltet sind.

- (16) *Saksan kieli on mielenkiintoinen (nauraa). Sanajärjestykset vähän vaikeeta ja vähän nopea puhuminen, niin vähän hankala saada selvää. Muuten se on sellanen systemaattinen. (Urho)*

Die deutsche Sprache ist interessant (lacht). Die Wortstellung ist etwas schwierig und schnelles Sprechen ist ein bisschen schwer zu verfolgen. Sonst ist sie systematisch.

- (17) *Voi että, se on niin rakas kieli. (Reino)*

Ach, das ist eine so liebe Sprache.

- (18) *Mut kielet on musta ihanaa, must on ihanaa kun omakin tyttö osaa hienosti, [--] et must se on niin ihanaa. (Aino)*

Aber Sprachen sind wunderbar, ich finde es wunderbar, dass meine eigene Tochter es auch so gut kann, [--] also das finde ich so wunderbar.

Für die Informanten ist die Sprache z. B. *interessant* (17), *lieb* (18) und *wunderbar* (19). Urho (16) und Reino (17) beziehen sich auf eine bestimmte Sprache, Aino (18) scheinen alle Sprachen zu gefallen. Die positiven Beschreibungen sind auf jeden Fall nur positiv zu interpretieren. Es ist interessant, dass die Informanten eine sehr affektive Einstellung zu der jeweiligen Fremdsprache haben.

Einige Informanten beschrieben ihre positive Einstellung zur Fremdsprache durch den Schwierigkeitsgrad der Sprache (19, 20):

- (19) *Minusta se on helppo kieli. Tai minulle se on ollu helppo. (Raili)*

Meiner Meinung nach ist es eine leichte Sprache. Oder für mich ist es leicht gewesen.

- (20) *Jotenkin se lauseitten muodostaminen, tai jotenki, jotenki ku on semmonen tunne, et saksalainen sanoo niin paljon monimutkasemmin asiat mitä suomalainen sanoo, niin sitä niinkun jotenkin jää sit niinkun aina jälkikäteenkin miettimään niitä sanankänteitä. Se on niinkun se, mikä niinkun viehättää siinä kans. (Kerttu)*

Irgendwie die Satzbildung, oder irgendwie habe ich das Gefühl, dass die Deutschen die Sachen viel komplizierter sagen als Finnen, und nachher fängt man an, über das Gesagte nachzudenken. Das ist etwas, was mir auch gefällt.

Raili und Kerttu wiesen auf die Komplexität der Sprachen hin. Raili (21) meint, dass Schwedisch *leicht* sei, was ihre positive Einstellung hat beeinflussen können. Kerttu (21) gefällt dagegen besonders die Tatsache, dass die Deutschen ihre Gedanken viel

komplizierter formulieren, was sie besonders interessant findet. Einerseits kann das Fremdsprachenlernen den Informanten wegen der subjektiv erlebten Leichtigkeit gefallen, andererseits kann die Komplexität der Sprache eine Herausforderung darstellen, die die Senioren interessant finden und bewältigen wollen. Ein interessanter und anspruchsvoller Lernprozess kann auch die Rolle eines Erfolgsmessers der Leistungsfähigkeit spielen (s. Kap. 4.3.2).

Zwei Schwedisch lernende Senioren nahmen Stellung zu der Frage des Schwedischunterrichts in Finnland. Mit dem Ausdruck ‚Zwangschwedisch‘, der im Zitat (21) vorkommt, wird in Finnland pejorativ auf den obligatorischen Schwedischunterricht in der Gesamtschule hingewiesen, dem gegenüber viele Menschen negativ eingestellt sind. Die folgenden Zitate (21, 22) stellen gegensätzliche Meinungen dar:

- (21) *No se on toinen kotimainen kieli, ja minua vähän surettaa se, että yleensä on nyt tämmönen kouluissa ja ehkä vanhemmissa, tämmönen kielteinen asema, et mä en oikein ymmärrä sitä. [--] Mutta kyllä mä tykkäisin, että sitä yhä edelleen opetettais, että mä en, minusta se on helppo kieli ja ei siitä tarviis puhua, et pakkoruotsi. Et jos jonkun vieraan kielen oppii niin sitä helpompi jo sitten oppia jotain muutakin kieltä. (Raili)*

Das ist die zweite Amtssprache, und ich bin etwas traurig darüber, dass es eine allgemeine negative Stellung in der Schule und bei den Eltern gibt, das verstehe ich nicht richtig. [--] Aber ich würde es gut finden, dass man die Sprache noch unterrichten würde, also ich finde, dass die Sprache leicht ist und dass man sie nicht als Zwangschwedisch bezeichnen sollte. Also wenn man eine Fremdsprache lernt, ist es leichter, auch andere Sprachen zu lernen.

- (22) *Siis mun mielestä se [ruotsi] vie aivan liian paljon aikaa koulussa, koska se käytännön käyttö on niin vähäistä, [--] (Liisa)*

Also ich finde, dass es [Schwedisch] zu viel Zeit in der Schule in Anspruch nimmt, weil es in der Praxis so wenig benutzt wird, [--]

Nach Raili (21) ist es schade, dass es eine negative Einstellung zu der zweiten Amtssprache Finnlands gibt und dass besonders die Schule und die Eltern der Schüler dieser Meinung sind. Sie meint, dass Schwedischkenntnisse es überhaupt erleichtern, auch weitere Sprachen zu lernen, weshalb man Schwedisch in der Schule auch in der Zukunft lernen sollte. Raili hatte die schwedische Sprache allerdings immer leicht gefunden, was ihre Meinung hat beeinflussen können. Liisa (22) meint jedoch den Gegensatz, da sie eine relativ starke negative Einstellung hat. Laut ihr nimmt der Schwedischunterricht in der Schule übermäßig viel Zeit in Anspruch im Verhältnis zu ihrem Gebrauch in Wirklichkeit. Es ist unklar, wie sich auf diese Meinung gekommen ist, also ob sie z. B. persönliche Erfahrungen hat. Raili und Liisa und ihre Argumente für und gegen den obligatorischen

Schwedischunterricht in der Gesamtschule entsprechen auf jeden Fall den Meinungen der öffentlichen Diskussion über das Thema. Es ist interessant, dass die Informanten so eifrig Stellung nahmen, obwohl das Thema sie eigentlich nicht betrifft.

Neben die Einstellungen zur Fremdsprache wurde in den Interviews die Einstellung zu den Sprechern der jeweiligen Sprache behandelt. Acht von neun Informanten hatten eine **positive Einstellung zu deutsch- bzw. schwedischsprachigen Menschen**, was analog zu den Einstellungen zur Sprache ist. Beispiele für die positive Einstellung geben die Zitate (23), (24) und (25):

(23) *No minulla on oikein positiivinen kuva ruotsinkielisistä. (Raili)*

Ich habe ein sehr positives Bild von Schwedischsprachigen.

(24) *No hirveen kiva asenne on aina ollu, minua ei oo koskaan diskrimineerattu ruotsalaisissa laivoissa, siitä minä oon hyvillä mielin. Aina kun ruotsinkielisiä niinku tuolla kuntosalillakin, [...] niin mä meen heti juttelemaan. (Reino)*

Ich haben immer eine sehr schöne Einstellung gehabt, ich bin nie in den schwedischen Schiffen diskriminiert worden. Immer, wenn im Fitnessstudio Schwedischsprachige sind, [...] gehe ich sofort sprechen.

(25) *Ei mulloo mitään saksalaisia vastaan todellakaan. Mulla oli aikanaan saksalainen poikaystävä. (Esteri)*

Ich habe wirklich nichts gegen Deutsche. Ich hatte einmal einen deutschen Freund.

Raili (23) hat eine sehr positive Einstellung zu Schwedischsprachigen. Im Interview erzählte sie, dass sie sehr gut in der Arbeit in Schweden behandelt wurde. Reino (24) äußert sich ähnlich, indem er sagt, dass er nie in der schwedischsprachigen Arbeitsumgebung diskriminiert wurde. Auch Esteri (25) hatte einen Kontakt zu Deutschsprachigen gehabt, mit dem sie ihre positive Meinung begründete. Die positiven Meinungen kann man auf persönliche Erfahrungen zurückführen: dass man früher von Schwedisch- bzw. Deutschsprachigen gut behandelt worden ist, kann einen Grund für diese Einstellungen darstellen. Auch die anderen Informanten hatten eine überwiegend positive Einstellung zu schwedisch- und deutschsprachigen Menschen.

Wie oben bei der Einstellung zum Schwedischen, kam es auch ein paar abweichende Meinungen zu schwedischsprachigen Menschen unter den Schwedisch lernenden Informanten (26, 27, 28):

- (26) *No kyllähän sitä jonkin verran väheksytään, [--] onhan monia maita, joissa on monta kieltä, ollaan me vähän semmosia, (väheksyvää ääni) 'sen ei kuule tänne tartte työntyä'. (Aino)*

Es wird ja etwas diskriminiert, [--] es gibt ja viele Länder, die viele Sprachen haben, wir Finnen sind etwa, (mit abfälliger Stimme) ‚der braucht ja nicht hier einzudringen‘.

- (27) *Kyllä mulla tietenkin on... suomen ruotsinkielisistä siis tämmönen kateellinen suhtautuminen, koska hehän ovat etuoikeutettuja monella tapaa ja hehän ovat ne rikkaimmat ihmiset Suomessa [--] Ja sitten toisaalta siis ruotsalaiset ovat minun mielestäni todella fiksuja, minä oon... no niitä kohtaan kyllä tunnen oikein alemmuutta, hehän on käyttäytymiseltään, ulkonäöltään, siis kaikin puolin sivistyneempiä. (Liisa)*

Ich habe natürlich... eine neidische Einstellung zu den Schwedischsprachigen in Finnland, weil sie in vielerlei Hinsicht privilegiert sind und weil sie auch die reichsten Menschen in Finnland sind [--] Und dann andererseits sind die Schweden meiner Meinung nach sehr klug, ich bin... Im Verhältnis zu ihnen fühle ich mich sogar minderwertig, sie sind ja vom Verhalten, vom Aussehen, allerseits gebildeter.

- (28) *[--] Kun sitten sanotaan, että suomalaisten pitäis puhua ruotsia ruotsinkielisten kanssa, minusta se on väärin sen takia, että jos molemmat puhuisivat englantia, silloin he olisivat samalla tasolla siinä keskustelussa, koska se joka pystyy puhumaan äidinkielellään niin se on aina etulyöntiasemassa. (Liisa)*

[--] Man sagt, dass Finnen Schwedisch mit den Schwedischsprachigen sprechen sollten, das finde ich unrecht, weil wenn beide Englisch sprechen würden, wären sie auf der gleichen Niveau im Gespräch, weil derjenige, der seine Muttersprache sprechen kann, hat immer den Vorteil.

Das erste Zitat von Aino (26) soll letzten Endes nicht als negativ interpretiert werden, aber soll hier behandelt werden, da es eine Meinung zu der negativen Einstellung gibt. Aino hatte persönlich eine sehr positive Meinung zu schwedischsprachigen Menschen (s. auch Zitat 18). Sie deutet jedoch an, dass es unter den Finnen auch negative Einstellungen zu Schwedischsprachigen gibt. Dies kann man mit der Frage zum obligatorischen Schwedischunterricht verknüpfen, obwohl es sich in diesem Fall statt der Sprache um schwedischsprachige Menschen handelt.

Liisa (27) hat außer der negativen Einstellung zur schwedischen Sprache eine neidische Einstellung zu schwedischsprachigen Menschen. Sie findet es unrecht, dass Finnischsprachige Schwedisch mit den Schwedischsprachigen sprechen sollten und schlägt vor, dass Englisch als gemeinsame Sprache zu benutzen gleichberechtigter wäre (28). Sie hat eine abweichende Einstellung zum Schwedischen und schwedischsprachigen Menschen. Es sieht also so aus, dass die Stellung des Schwedischen zumindest für einen Informanten widersprüchliche Gedanken verursacht.

Der Hintergrund der Informanten ist analog zu den Beschreibungen der Untersuchungen zu Senioren als Fremdsprachenlerner (s. Kap 4, vgl. Berndt 2003). In dieser Arbeit haben alle



Informanten den ersten Kontakt zu Fremdsprachen schon in der Schule bekommen und trotz Brüchen, die von den abwechselnden Lebenssituationen hervorgerufen sind, die Fremdsprache wieder im Seniorenalter aufgenommen. Die Dauer des Fremdsprachenlernens in der Volkshochschule variiert von sechs Monaten bis über zwanzig Jahre, was auf unterschiedliche Lernprozesse hinweist.

Die Gründe dafür, einen Fremdsprachenkurs in der Volkshochschule zu besuchen, hatten sowohl praktischen als auch emotionalen Charakter. Einerseits haben die Informanten Bedarf an der jeweiligen Sprache, andererseits gefällt die Sprache ihnen und sie wollen sie deshalb lernen. Die Einstellungen zur Fremdsprache und deren Sprechen sind hauptsächlich positiv, sogar warm, aber einigen Informanten ist auch die Tatsache bewusst, dass es in Finnland negative Einstellungen zum Schwedischen bzw. zu schwedischsprachigen Menschen gibt. Diese Hintergrundinformationen sollen eine Grundlage für die folgenden Kapitel darstellen.

## **6.2 Bedeutung der Sprechfertigkeit im Verhältnis zu anderen Fertigkeiten**

In der ersten Untersuchungsfrage dieser Arbeit handelt es sich um die Bedeutung der Sprechfertigkeit bzw. des Sprechens im Verhältnis zu den anderen sprachlichen Fertigkeiten Schreiben, Hören und Lesen (s. Kap. 3.1). Als Praktikantin an der Volkshochschule habe ich den Fremdsprachenunterricht observiert und festgestellt, dass es viel mehr gelesen und geschrieben als gesprochen wird, weshalb ich behauptet habe, dass Lesen eine der wichtigsten Lernmethoden und Motivationen der Fremdsprachen lernenden Senioren ist. Die Vorliebe der älteren Fremdsprachenlerner für die schriftlichen Fertigkeiten ist auch in Untersuchungen festgestellt worden (Berndt 2003). Um die Meinung der Senioren herauszufinden, habe ich sie gefragt, welche Fertigkeit für sie die wichtigste ist.

In der Interviewsituation haben die Informanten eine Liste von den vier Fertigkeiten sehen und die Bedeutung dieser Fertigkeiten im Verhältnis zueinander bewerten können. Das Thema *Bedeutung der Sprechfertigkeit im Verhältnis zu anderen Fertigkeiten* kann aus zwei Perspektiven behandelt werden. Als Erstes kann man die Antworten der Informanten danach einteilen, welche Fertigkeiten sie als Wichtigste bezeichnet haben, was auch meine grundlegende Idee war. Eine andere Einteilung der Antworten folgt daraus, dass man die

Gründe für die Wahl der wichtigsten Fertigkeiten betrachtet. Als Erstes betrachte ich die Bedeutung der Sprechfertigkeit im Verhältnis zu den anderen Fertigkeiten und die Stellung der Fertigkeiten allgemein, wonach ich näher auf die Gründe für die Wahl eingehe.

### 6.2.1 Stellung der Sprechfertigkeit

Die Informanten sind gefragt worden, was sie für die wichtigste Fertigkeit halten, Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben. Die meisten Informanten haben zwei wichtigste Fertigkeiten gewählt, einige nur eine. Einige meinten auch, dass die Fertigkeiten gleichwertig sind. Die Einteilung der Antworten lässt sich am besten in der Tabelle 1 veranschaulichen. Die Informanten sind je nach Sprache mit D (Deutsch) oder S (Schwedisch) markiert und gruppiert worden. In dem Fall, dass der Informant mehr als eine Fertigkeit genannt hat, ist die erstgenannte fettgedruckt.

Tabelle 1: Die Bedeutung der vier Fertigkeiten.

Informant	Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	Alle gleichwertig
Martta (D)	<b>x</b>		x		x
Esteri (D)	x		<b>x</b>		
Urho (D)	<b>x</b>				x
Kerttu (D)	<b>x</b>		x		
Liisa (S)				<b>x</b>	
Reino (S)			<b>x</b>		x
Raili (S)	<b>x</b>		x		x
Mauno (S)	<b>x</b>		x		
Aino (S)	<b>x</b>	x			

Um einen Überblick zu geben, betrachten wir als Erstes die Tabelle 1. Als wichtigste Fertigkeit zeigte sich überwiegend das Sprechen bzw. die Sprechfertigkeit. Sieben aus neun Informanten fanden Sprechen überhaupt wichtig, und von denen fanden sechs Informanten, dass Sprechen die vorrangig wichtigste Fertigkeit ist. Auch Hören hatte eine zentrale Stellung im Verhältnis zu den anderen Fertigkeiten und hatte eine enge Verbindung zum Sprechen. Sechs von neun Informanten fanden Hören wichtig, von denen zwei es für die wichtigste Fertigkeit hielten. Im Gegensatz zu diesen akustischen Fertigkeiten wurden Schreiben und Lesen beide jeweils nur einmal gewählt. Zwischen den Deutsch und den Schwedisch lernenden Informanten gab es einen kleinen Unterschied. Jeder Deutsch

lernende Informant wählte Sprechen, während nur drei von fünf Schwedisch lernenden Informanten Sprechen wählten. Außerdem wurden Schreiben und Lesen nur von den Schwedisch lernenden Informanten gewählt.

In den meisten Antworten der Informanten ist also die Fertigkeit Sprechen erwähnt worden. Die meisten Informanten, die Sprechen als wichtige Fertigkeit bezeichnet haben, haben auch Hören gewählt. Diese zwei akustischen Fertigkeiten hatten in den Antworten der Informanten eine nahe Beziehung, die die Informanten meistens in einem und demselben Satz äußerten. Deshalb betrachte ich die Fertigkeiten Sprechen und Hören zusammen, was auch von ihrer akustischen Natur logisch ist (s. Kap. 3.1). Die Zitate (29) und (30) illustrieren dieses Verhältnis.

- (29) *No kyllä minun mielestä se on se sujuva puhuminen. Tietysti ihan samalla voisi olla puhuminen ja kuullunymmärtäminen, et voi keskustella. (Raili)*

Meiner Meinung nach ist es das fließende Sprechen. Natürlich könnte das auch Sprechen und Hörverstehen sein, das kann man nicht diskutieren.

- (30) *Kyllä mun mielestä siis kuullunymmärtäminen on aika tärkeä. En mä nyt nosta sitä sillä tavalla niinkun ihan jalustalle, mutta tota niinkun ton puhumisen lisäksi. (Esteri)*

Hörverstehen ist meiner Meinung nach ganz wichtig. Ich hebe es nicht richtig hervor, aber außer dem Sprechen.

Raili (29) sagt als Erstes, dass Sprechen die wichtigste Fertigkeit ist. Sie macht jedoch weiter und sagt, dass sowohl Sprechen als auch Hören bzw. Hörverstehen die wichtigsten Fertigkeiten sein könnten, und dass man sich eigentlich nicht nur für den einen oder den anderen entscheiden kann. Esteri (30) hat Hören zuerst als die wichtigste Fertigkeit genannt, findet aber zum Schluss Sprechen und Hören relativ gleichwertig. Da Sprechen eine Sprachform ist, die stimmlich produziert und auditiv empfangen wird, beinhaltet sie auch die Fertigkeit des Hörens (Yli-Renko & Salo-Lee 1991, 2; s. Kap. 3.1). Auch die Informanten haben diesen Zusammenhang erkannt, obwohl sie es nicht unbedingt direkt geäußert haben. Dies ist auf jeden Fall eine ganz logische Verbindung: um gesprochene Sprache zu verstehen, muss man die Sprache hören. Dadurch kann man sich der richtigen phonologischen und prosodischen Aspekte bewusst werden und sie in den eigenen Sprachgebrauch miteinbeziehen, d. h. sprechen lernen.

Nicht nur die Verbindung zwischen den akustischen Fertigkeiten, sondern auch die Gesamtheit der vier Fertigkeiten war für den Großteil der Informanten eine

Selbstverständlichkeit. Vier Informanten meinten, dass die vier Fertigkeiten gleichrangig sind. Urho und Raili beschreiben die von ihnen erlebte Gleichwertigkeit der Fertigkeiten ganz treffend (31, 32).

- (31) *Tärkein on puhuminen. Puhuminen on tärkein. Mutta jotta pystyisi puhumaan, niin silloin minusta nämä kolme muuta niin täytyy jo hallita. [--] Kyllä minusta nämä on samanarvoisia. Täytyy osata kirjoittaa nätisti ja hyvin, ja pitäisi ymmärtää kuultu puhe ja samoin olisi mukava pystyä lukemaan saksalaista kirjaa. (Urho)*

Das wichtigste ist Sprechen. Sprechen ist am wichtigsten. Aber um sprechen zu können, muss man meiner Meinung nach auch die anderen drei beherrschen. [--] Ich finde diese gleichwertig. Man muss schön und gut schreiben und sollte das Gehörte verstehen und es wäre auch schön, einen deutschen Roman lesen zu können.

- (32) *No kyllä minusta niin, tämmösen elämän niin tota tärkein [--] on puhuminen, ja tietty kuullunymmärtäminen. No kaikki nää on tärkeitä. (nauraa) Jos kirjottaakin joutuu, niin pitäähän sitä kirjottaakin. [--] Tottakai luetunymmärtäminenkin, et jos jotakin tekstiä pitäis lukkee ja pitäis vastata jollain tavalla, niin pitää sekin ymmärtää. Nää on musta ihan tasavertasia. (Raili)*

Ja ich finde es so, dass das wichtigste in diesem Leben [--] Sprechen ist, und natürlich Hörverstehen. Alle diesen sind wichtig. (lacht) Wenn man schreiben muss, muss man auch schreiben können. [--] Natürlich auch Leseverständnis, also wenn man einen Text lesen und irgendwie antworten sollte, dann muss man das auch verstehen. Meiner Meinung nach sind diese ganz gleichwertig.

Urho (31) äußert sich über das Verhältnis zwischen der Wichtigkeit und dem Bedarf der Fertigkeiten. Er sieht das Sprechen zwar am wichtigsten, meint aber auch, dass man auch Kenntnisse über die anderen drei Fertigkeiten braucht, um sprechen zu können. Laut ihm sind alle Fertigkeiten gleichwertig, wenn man sie nur braucht. Auch Raili (32) findet alle Fertigkeiten wichtig, wenn man sie nur braucht. Raili betrachtet die Stellung der einzelnen Fertigkeiten gerade aus einer ganz allgemeinen Bedarf-orientierten Perspektive: je häufiger man die Fertigkeit braucht, desto wichtiger ist sie. Weder Raili noch Urho zeigen deutlich, dass sie selbst alle Fertigkeiten brauchen würden, sondern finden ganz allgemein, dass alle Teile der Sprachkompetenz wichtig im Leben sind. Die vier sprachlichen Fertigkeiten sind konstruktive Teile der Sprachkompetenz und können nicht isoliert werden (Huneke & Steinig 2002, 109; s. Kap. 3.1), was auch die Informanten erkennen.

Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben bekamen relativ wenige Jastimmen. Lesen wurde von Liisa als die vorrangig wichtigste Fertigkeit bezeichnet, und Schreiben von Aino als eine der wichtigsten Fertigkeiten bezeichnet (33, 34):

- (33) *Siis minulle henkilökohtaisesti tämä luetunymmärtäminen on tietysti tärkein, koska minä haluan pystyä lukemaan esimerkiksi sanomalehtiä. Kirjoittamista mä en tarvitse oikeastaan ollenkaan, enkä siis paljon puhumistakaan, et kyllä se kuullunymmärtäminen sitten tulee toiseks. (Liisa)*

Also für mich persönlich ist das Leseverstehen natürlich am wichtigsten, weil ich zum Beispiel Zeitungen lesen will. Schreiben brauche ich eigentlich gar nicht, und auch nicht Sprechen, also dadurch liegt das Hörverstehen an zweiter Stelle.

- (34) *No se on mulle semmonen tärkeä, et pystyy puhumaan ja kommunikoimaan. Kirjottaminenkin nyt tietysti, että kun mää nettiin nykyään kirjotan kirjeitä, [--] (Aino)*

Ja also das ist wichtig für mich, dass man sprechen und kommunizieren kann. Schreiben natürlich auch, weil ich übers Internet Briefe schreibe, [--]

Für Liisa (33) ist die Lesefertigkeit am wichtigsten, weil sie Zeitungen lesen möchte. Als die nächstwichtigste Fertigkeit nennt sie Hörverstehen, aber Schreiben und Sprechen braucht sie gar nicht. Aino (34) vertritt die allgemeine Meinung, dass sprechen und überhaupt kommunizieren zu können wichtig sind. Für sie spielt auch Schreiben eine zentrale Rolle, da sie die Fertigkeit zum Briefeschreiben braucht. Obwohl es festgestellt ist, dass Fremdsprachen lernende Senioren meistens die Fertigkeiten Lesen und Schreiben bevorzugen (Berndt 2003, 175), stimmt es in dieser Untersuchung eigentlich nicht, da diese Fertigkeiten jeweils nur einmal gewählt worden. Außerdem hat Aino das Schreiben gar nicht als Erstes erwähnt. Dies kann teilweise darauf zurückgeführt werden, dass ein Drittel der Informanten einen Kurs besuchte, in dem das Sprechen hervorgehoben wurde (s. Kap. 5.2), was die Dominanz der Fertigkeit Sprechen erklären könnte.

Sowohl die Fälle von Liisa (33) und Aino (34) als auch alle früheren Beispiele beschreiben die Beziehung zwischen der Wichtigkeit der Fertigkeit und dem Bedarf an der Fertigkeit. Hier kommen wir zu einer anderen Dimension des Themas *Bedeutung der Sprechfertigkeit im Verhältnis zu anderen Fertigkeiten*, genauer gesagt zum Bedarf an einer Fertigkeit: wenn man eine Fertigkeit braucht, so hält man sie für wichtig. Die Dimension der Wichtigkeit der Fertigkeit kommt auch in den früheren Zitaten zum Vorschein. Da ich oben die Wahl der wichtigsten Fertigkeiten betrachtet habe, konzentriere ich mich im Folgenden also auf den Hintergrund der Meinungen bzw. auf die Gründe dafür, warum man eine Fertigkeit als wichtig bezeichnet hat.

### 6.2.2 Gründe für die Wahl der wichtigsten Fertigkeiten

Die Informanten haben die Stellung bzw. die Wichtigkeit einer Fertigkeit aufgrund der Brauchbarkeit der jeweiligen Fertigkeit begründet und zwar aus zwei Perspektiven. Die Informanten haben die Bedeutung der Fertigkeiten entweder aus einer allgemeinen Perspektive betrachtet, d. h. dadurch, was sie überhaupt in Fremdsprachenkenntnissen für

wichtig halten, oder aus einem persönlichen Blickwinkel betrachtet, d. h. aufgrund des eigenen Bedarfs an der jeweiligen Fertigkeit.

Einige Informanten beschrieben die Stellung bzw. die Wichtigkeit einer oder mehreren Fertigkeiten aus einem **allgemeinen Aspekt**. Die Meinungen von Urho und Raili oben in Zitaten (31) und (32) sind gute Beispiele für den allgemeinen Blickwinkel, aber auch die folgenden Zitate (35) und (36) von Martta und Reino dienen der Veranschaulichung dieser Perspektive.

(35) *Kyllähän ne aika tasavertasia on, jos ei nyt aattele just ittee nii, vaan niinku yleisesti, niin nämä kaikki on [tasavertaisia]. (Martta)*

Sie sind wohl ganz gleichwertig, wenn man nicht nur an sich selbst denkt, sondern allgemein, so sind diese [gleichwertig].

(36) *Kyllä tuo kuullunymmärtäminen on minusta kaikkein tärkein ymmärtää. (Reino)*

Nach meiner Meinung ist das Hörverstehen am wichtigsten zu verstehen.

Martta (35) äußert sich ganz explizit, indem sie sagt, dass wenn man nicht an sich selbst sondern ganz im Allgemeinen denkt, sind alle Fertigkeiten gleichwertig. Auch Reino (36) übermittelt eine ganz generelle Ansicht, obwohl er es nicht so direkt sagt. Auf jeden Fall bezieht er sich nicht gerade auf sich selbst, sondern meint, dass Hören bzw. Hörverstehen überhaupt am wichtigsten ist. Diese Antworten zeigen, dass einige Informanten die Frage zur wichtigsten Fertigkeit nicht unbedingt so persönlich interpretiert haben, wie die anderen. Wenn man auch die Zitate (31) und (32) betrachtet, kann man den allgemeinen Aspekt damit ergänzen, dass man im Allgemeinen eine Fertigkeit wichtig findet, wenn man sie braucht. Mit dem allgemeinen Aspekt meine ich also, dass die Stellung der einzelnen Fertigkeiten davon abhängt, ob und wie die Fertigkeiten gebraucht werden.

Die Antworten, die einen **persönlichen Bedarf** an einer Fertigkeit aufwiesen, beinhalteten meistens mehrere Hinweise auf den Informant selbst. Zeichen von der persönlicheren Perspektive gaben vor allem das Personalpronomen *ich* und die Partikel *selbst*. Diese Antworten können weiter in zwei Bereiche eingeteilt werden. Einige fanden eine Fertigkeit persönlich wichtig, weil sie sie als Teil ihrer gesamten Sprachkompetenz noch verbessern möchten. Andere begründeten ihre Meinung mithilfe des Bedarfs an der Fertigkeit in ihrem Leben. Die folgenden Zitate (37) und (38) illustrieren den erstgenannten Fall.

(37) *No joo toi toi puhuminen, koska kaikkee muutahan minä tunnen hallitsevani, [--] (Mauno)*

Naja, das Sprechen, weil ich fühle, ich beherrsche alle die anderen.

(38) *Kyllähän se puhutun kielen taito olis mulla ainakin niinku se mitä mä tarviin, etten mä sitä kirjoitettua nyt tässä iässä ennää tarvii. Ainakaan kauheen paljon. Mutta tuota, se on nyt sitten se mikä onkin se mun heikoin kohta. Siis kirjottaminen on helpompaa kuin puhuminen. (Martta)*

Die mündliche Sprachkompetenz wäre für mich das, was ich brauche, ich meine, in diesem Alter brauche ich die Schreibfertigkeit nicht mehr. Auf jeden Fall nicht besonders viel. Aber das ist dann meine Schwäche. Schreiben ist also leichter als sprechen.

Mauno (37) beschreibt die Sprechfertigkeit im Verhältnis zu seiner Kompetenz in den anderen Fertigkeiten. Er sagt, dass er das Sprechen für wichtig hält, weil er die anderen Fertigkeiten schon beherrscht. Für ihn ist Sprechen also ein Teilgebiet, in dem er seine Kompetenz wahrscheinlich verbessern möchte. Für Martta (38) ist die Sprechfertigkeit wichtig, weil sie sie braucht. Außerdem sagt sie, dass sie die Sprechfertigkeit schwierig findet, zumindest im Verhältnis zum Schreiben, und dass sie die Fertigkeit Sprechen auch deswegen für wichtig hält, weil sie sie vielleicht verbessern möchte. Mauno und Martta betrachten die Wichtigkeit einer Fertigkeit aus einer progressiven Perspektive: welche Fertigkeit sie noch lernen oder entwickeln möchten, finden sie am wichtigsten. Auch in der Untersuchung von Hankila (2007) haben Deutsch lernende Senioren das Ziel gehabt, Sprechen und Hörverstehen zu lernen, weil sie sie im Schulunterricht nicht gelernt hatten. Mangelnde Lernerfahrungen können auch hier ein Grund für die Wahl der wichtigsten Fertigkeit sein.

Der zweite Teil des persönlichen Aspekts betrifft den Gebrauch und die Verwendung der Fertigkeit. Dies wird in den Zitaten (39) und (40) veranschaulicht.

(39) *No minä sitä [suullista kielitaitoa] tarvitsen, että voin sitä käyttää, kun keskustelen saksan kieltä puhuvien kanssa. Siksi se on kaikista tärkein. (Urho)*

Also ich brauche sie [mündliche Sprachkompetenz], so dass ich sie benutzen kann, wenn ich mit Deutschsprachigen diskutiere. Deshalb ist es die Allerwichtigste.

(40) *Jos mä nyt ite tarviin sitä siinä matkustamisessa tätä kielitaitoo, niin kyllähän mä niinkun ajattelisin sillä tavalla, että mun mielestä näistä tää puhuminen ja kuullunymmärtäminen ainakin mun kohalla ois kaikista tärkeimmät asiat. (Kerttu)*

Wenn ich beim Reisen diese Sprachkompetenz brauche, würde ich so denken, dass Sprechen und Hörverstehen meiner Meinung nach bei mir die aller wichtigsten Sachen sind.

Urho und Martta bewerten die Bedeutung der Fertigkeiten mithilfe des persönlichen Bedarfs. Urho (39) hat Sprechen als die wichtigste Fertigkeit genannt, und zwar deswegen, weil er sie in der Kommunikation mit Muttersprachlern braucht. Auch Kerttu (40) weist auf den Gebrauch der mündlichen Fertigkeit hin, und bewertet die Fertigkeiten Sprechen und Hören hoch, weil sie sie beim Reisen braucht. Diese Meinungen sind analog zu den Gründen, eine Fremdsprache zu lernen (s. Kap. 6.1.2). Sie entsprechen auch den Lernzielen, die Senioren in Fremdsprachenkursen haben, wie dem Ziel, die Fremdsprache mit Muttersprachlern zu benutzen (Berndt 2003, 154; s. Kap. 4.3.2)

Ich habe in diesem Kapitel die Bedeutung der Sprechfertigkeit aus zwei Perspektiven behandelt: aus ihrer Stellung im Verhältnis zu den anderen Fertigkeiten und aus den Gründen dafür, warum die Informanten eine Fertigkeit als wichtig bezeichnet haben. Alles in allem spielen die akustischen Fertigkeiten und daher die mündliche Kommunikation eine große Rolle für das Fremdsprachenlernen der Senioren. Der Großteil der Informanten, die das Sprechen als eine wichtige Fertigkeit gewählt hat, hat gleichzeitig auch das Hören gewählt. Dies zeigt, dass die Informanten den Zusammenhang zwischen der produktiven und der rezeptiven Fertigkeit kennen. Die mündliche Sprachkompetenz besteht gerade aus den beiden Teilkompetenzen, Sprechen und Hören (s. Kap. 3.1). Alle die vier sprachlichen Fertigkeiten können tatsächlich nicht isoliert betrachtet werden, sondern tragen zusammen der Sprachkompetenz bei (s. Kap. 3.1), worauf auch mehrere Informanten hinwiesen.

Es ist interessant, dass die grafischen Fertigkeiten Lesen und Schreiben jeweils nur einmal gewählt wurden. Laut Berndt (2003) wollen Fremdsprachen lernende Senioren meistens gerade lesen und schreiben lernen. In ihrer Untersuchung hat Berndt (2003) diese Tendenz bei älteren italienischen Deutschlernern erkannt. In der Untersuchung von Hankila (2007) sind Deutsch lernende finnische Senioren untersucht worden und eine der wichtigsten Lernzielen der Informanten war, zu sprechen und die gesprochene Sprache zu verstehen (ebd., 50). Hier könnte man also schlussfolgern, dass die Lernziele und die Stellung der Fertigkeiten auch kulturell geprägt sind. Ein traditionelles Kennzeichen der finnischen Gesprächskultur ist jedoch das schweigsame Verhalten gewesen (u. a. Sajavaara & Lehtonen 1997, 263; s. Kap 2.3), was nicht wirklich der Bevorzugung der Sprechfertigkeit in entspricht. Das Kommunikationsbild der Finnen hat sich im Laufe der Zeit verändern können. Vielleicht schätzen die Finnen heute die Sprechfertigkeit sowohl in der



Muttersprache als auch in der Fremdsprache. In der Fremdsprache wollen sie wahrscheinlich auch die kulturellen Normen der Zielsprache verfolgen.

Eine andere Bemerkung zur Wahl der wichtigsten Fertigkeiten ist auch, dass die Informanten die Fertigkeiten aus unterschiedlichen Perspektiven betrachteten. Die Wahl der wichtigsten Fertigkeiten beruhte meistens auf dem Gebrauch der Fertigkeit. Die Informanten haben z. B. das Sprechen als wichtigste Fertigkeit genannt, weil sie die Sprache mit Muttersprachlern benutzen, oder das Schreiben genannt, weil sie Briefe schreiben. Einige Informanten haben auch eine allgemeinere Erklärung für die Wahl der wichtigsten Fertigkeit gegeben, indem sie die Stellung der Fertigkeiten mit ihrem allgemeinen Wert beschrieben haben und keine persönliche Stellung zu der Wichtigkeit der Fertigkeit genommen haben.

Die unterschiedlichen Bewertungsweisen können davon abhängig sein, dass die Informanten die Frage unterschiedlich verstanden haben. Einige haben es persönlicher verstanden, wie auch gemeint war, andere betrachteten sie dagegen aus einer allgemeinen Perspektive. Letzten Endes kommen wir immer zum Bedarf an der Fertigkeit: die Stellung der Fertigkeiten ist immer damit verbunden, ob und wie viel man sie braucht. Es ist jedoch wichtig zu bemerken, dass nicht alle Fertigkeiten aufgrund der Brauchbarkeit für eine Person von Bedeutung sind, da Menschen unterschiedliche Lernziele haben (s. Kap. 3.1). Die mündliche Kommunikation und die akustischen Fertigkeiten werden hier wahrscheinlich deswegen hervorgehoben, weil die meisten Informanten laut den Interviews häufig einen persönlichen Grund dafür haben, die jeweilige Fremdsprache zu sprechen (s. Kap. 6.1.2).

### **6.3 Einstellungen zum Sprechen**

In diesem Kapitel wird die zweite Untersuchungsfrage behandelt, die sich um die Einstellungen zum Sprechen in der Fremdsprache handelt. Als Erstes werden Sprechsituationen besprochen. Die früheren Erfahrungen in Sprechsituationen sind bereits im Kapitel 6.1.2 unter Sprachlerngeschichten kurz behandelt worden, aber hier konzentriere ich mich genauer auf die Sprechsituationen, die zu der Zeit der Interviews für die Informanten aktuell waren. Auch darauf wird Gewicht gelegt, wie ausreichend die Senioren die Sprechmöglichkeiten in ihrem Leben finden. Sprechsituationen und

Sprechmöglichkeiten werden behandelt, weil sie eine Grundlage für den mündlichen Sprachgebrauch darstellen und deshalb auch die Einstellungen zum Sprechen beeinflussen. Der zentrale Inhalt des Kapitels besteht aus den Einstellungen der Informanten zum Sprechen, die nach den Sprechsituationen und Sprechmöglichkeiten behandelt werden.

### 6.3.1 Sprechsituationen und Sprechmöglichkeiten

In den Interviews wurde gefragt, wo und wann die Informanten die jeweilige Sprache mündlich benutzen, d. h. in welchen **Sprechsituationen** sie die Fremdsprache sprechen. Es war eine Selbstverständlichkeit, dass sie die Sprache wöchentlich im Sprachkurs an der Volkshochschule benutzen, was hier nicht genauer besprochen wird. Auch die früheren Erfahrungen in Sprechsituationen stehen hier im Hintergrund, weil das Gewicht auf aktuellen Sprechsituationen liegt.

Reisen hat sich als der am häufigsten genannte Grund für den Gebrauch mündlicher Sprachkompetenz gezeigt. Der mündliche Sprachgebrauch beim Reisen hat meistens damit zu tun, dass etwas erledigt werden muss, d. h. der Sprecher hat die Notwendigkeit, die Sprache als Mittel für das Erreichen eines Zieles zu benutzen (41, 42):

- (41) *No tota oonhan mä joutunu niinkun jossakin pankissa asioimaan ja sitten tietenkin aina näissä tilanteissa, ku on joutunu kysymään tietä tai jossakin lipun ostossa tai tota niin, niin hotellissa tietenkin joutunu asioimaan, kauppoissa asioimaan, oikeestaan ihan kaikissa tämmösissä normaalissa kanssakäymisessä, niin ja sitten kyllä mä niinkun sitten oon ihan osannu viritellä jotain keskustelua sitten jossakin, et tota. (Kerttu)*

Ja, also ich habe zum Beispiel in einer Bank etwas erledigen müssen und dann natürlich in diesen Situationen, in denen ich nach dem Weg fragen müssen oder beim Kaufen der Eintrittskarten oder im Hotel natürlich, in Supermärkten, eigentlich in jeder Art von Kontakt, und dann habe ich auch irgendwo Diskussionen angefangen, also. (Kerttu)

- (42) *Tietysti jollakin lomamatkalla on... on tietenkin tullut [puhuttua], [--] kun on asuttu siellä Klagenfurtissa välissä, sen Bodensee-järven alla siinä hotellissa niiden ihmisten kanssa on puhuttu ja sitten Zürichissä on kauppoissa käyty ja sillain. Sillain kaupassa on puhuttu. (Urho)*

Natürlich auf Urlaubsreisen habe ich... habe ich natürlich [gesprochen] [--] wenn wir zwischendurch dort in Klagenfurt gewohnt haben, in diesem Hotel am Bodensee haben wir mit Leuten gesprochen und auch in Zürich haben wir eingekauft und so weiter. Beim Einkaufen haben wir gesprochen.

Kerttu gibt im Zitat (41) gute Beispiele für die Sprachverwendung beim Reisen, wobei sie fast alle möglichen Sprechsituationen auflistet, die mit der Erledigung einer Aufgabe zu tun haben. Sie scheint die Sprache ganz frei zu benutzen, da sie die Sprache in vielen Situationen hat benutzen müssen und den Eindruck vermittelt, dass sie kein Problem damit

hat, die Sprache zu benutzen, um ein Ziel zu erreichen. Außerdem hat sie auch selbst Diskussionen initiiert, was ihre Offenheit und Aktivität zeigt. Auch Urho illustriert an Beispielen im Zitat (42), wo er die Sprache benutzt hat. Auch er nennt Gespräche und Einkaufssituationen im Ausland und scheint die Sprache ebenso gerne im Umgang mit Menschen zu benutzen.

Wie es auch im Kapitel 6.1.2 vorkam, haben Familie und Bekannten einen großen Einfluss auf den Beschluss gehabt, mit Fremdsprachenlernen an der Volkshochschule anzufangen. Die mündliche Sprachkompetenz in der Fremdsprache wird mit Familienmitgliedern und Freunden benutzt. Dies wird in den Zitaten (43) und (44) veranschaulicht.

- (43) *No just naapurien kanssa kun ne on... Tervehtii ystävällisesti ja kysyy mitä kuuluu niin yritän sitä, ilmoista sitä puhutaan ja mitenkä tultiin ja tuota niin ja näin sit mulla on small-talkia naapureitten kanssa. (Martta)*

Ja also mit Nachbarn, weil sie sind... Sie begrüßen freundlich und fragen, wie es geht, da versuche ich, über das Wetter sprechen wir und wie wir gekommen sind und so weiter, und so habe ich Small-Talk mit den Nachbarn.

- (44) *No lapsista, [--] ja sitte oli matkustelut ja glögin tekemiset ja mitä siinä nyt, ihan maan ja taivaan väliltä ja jotakin töistä ja valokuvauksesta ja ulkoilusta ja ihan kaikesta oikeastaan, laidasta laitaan, mitä nyt tämmöset pariskunnat keskenään puhuu. (Aino)*

Na über Kinder, [--] und dann war das Reisen, Glühwein kochen und was das jetzt war, alles zwischen Himmel und Erde, etwas über Arbeit und Fotografieren und Spaziergehen, über alles eigentlich, worüber Ehepaare miteinander sprechen.

Die Zitate oben heben die Vielfältigkeit der Sprachverwendung und die Vielfältigkeit der Gesprächsthemen hervor. Martta (43) weist auf ihre Ferienhausnachbarn hin, mit denen sie im Ausland die Fremdsprache benutzt. Aino (44) beschreibt die Gespräche mit einer Freundin, mit ihr sie die Sprache benutzt und gibt Beispiele für die Gesprächsthemen, die ganz vielfältig sind. Die Informanten benutzen die Sprache also sowohl in alltäglichen Kommunikationssituationen z. B. im Small-Talk (43) als auch in Diskussionen über spezifische Themen (44).

Während die Sprechsituationen oben im Zitat (41) von Kerttu je nach Ziel der Kommunikation aufgelistet werden, stellt Aino im Zitat (44) eine Liste von Diskussionsthemen vor, die in der fremdsprachigen Kommunikation vorgekommen sind. Diese Themen variieren von Kindern bis Glühwein, und verweisen daher auf eine sprachliche Vielfalt. Im Verhältnis zu den Sprechsituationen, mit denen ein gewisses kommunikatives Ziel und ein bestimmtes kommunikatives Muster verbunden sind, kann

die Sprache in Gesprächen mit Freunden ganz frei benutzt werden. Alles in allem haben die Informanten aufgrund der oben vorgestellten Zitate die Sprache nicht nur in vielen verschiedenen Kommunikationssituationen benutzt, sondern sie haben sie in der jeweiligen Situation auch ganz vielfältig benutzt.

Es waren nur die vier oben vorgestellten Informanten (Zitate 41-44), die außer dem Sprachkurs regelmäßig die Fremdsprache mündlich benutzten. Im Kapitel 6.1.2 haben einige Informanten darauf hingewiesen, dass der Kursbesuch ihre einzige Möglichkeit ist, die Fremdsprache zu sprechen. Deshalb sind alle Informanten noch gefragt worden, ob sie zur Zeit der Interviews außer dem Sprachkurs ausreichende **Möglichkeiten zum Sprechen** in der Fremdsprache haben. Einige fanden die Möglichkeiten unzulänglich, die meisten aber ausreichend, weil ihnen entweder der Kursbesuch reichte oder weil sie gerade Kontakte zu Muttersprachlern hatten.

Bevor wir auf die Beispiele eingehen, ist es relevant, die sprachliche Umgebung Jyväskyläs zu betrachten. Jyväskylä ist eine einsprachig finnische Gemeinde. Im Dezember 2013 war die Anzahl der Schwedischsprachigen in Jyväskylä 0,2 % (Tilastokeskus 2013). Es gibt keine Statistiken über die Anzahl der Deutschsprachigen in Jyväskylä. Nur die Anzahl der Einwohner ausländischer Staatsbürgerschaft ist angegeben und lag im Dezember 2013 bei 2,8 % (ebd.), was leider keine Informationen über die Verteilung der verschiedenen Sprachen gibt. Grundsätzlich könnte man annehmen, dass die Möglichkeit, in Jyväskylä Deutsch oder Schwedisch mit Muttersprachlern zu sprechen, gering ist. Dies kommt auch im Kapitel 6.1.2 vor, in dem die Informanten den Fremdsprachenkurs als ihre einzige Möglichkeit zur mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache beschrieben.

Wie gesagt, fanden einige Informanten die Sprechmöglichkeiten tatsächlich ungenügend, was in den Zitaten (45), (46) und (47) veranschaulicht wird.

(45) *Ei oo tarpeeksi [mahdollisuuksia], mut minun on tyytyminen tuohon [opettajan nimi] tunteihin. (Reino)*

Es gibt nicht genug [Möglichkeiten], aber ich muss mich einfach mit dem Unterricht von [Name des Lehrers] zufriedengeben.

(46) *No ei niitä [mahdollisuuksia] oikeestaan ole. Nyt sitä kattoo ruotsinkielistä Bettina-ohjelmaa, sielläkin on paljon suomea, ja kyllähän tietysti Femín kanavaa, mutta ei siinä nyt muuta, tai ei pysty ite puhumaan, että... [--] Siis minua on vaivannu se, et sitä [kieltä] ei oo voinu niinkun käyttää. (Raili)*

Also es gibt eigentlich keine Möglichkeiten. Ich gucke Bettina, diese schwedischsprachige Sendung, in der es auch viel Finnisch gibt, und natürlich auch den Sender Fem, aber das ist alles, oder ich kann nicht selbst sprechen, also... [--] Es hat mich gequält, dass ich sie [die Sprache] nicht habe benutzen können.

- (47) *Et mä oon siinä mielessä tyytyväinen, mut kyllä tietysti olishan se kivaa, jos ois mahdollisuuksia, mut ei täällä oikein oo, ei mulla täällä oo semmosia ystäviä ketään. (Aino)*

Also ich bin in dem Sinne zufrieden, aber es wäre natürlich schön, wenn es Möglichkeiten gäbe, aber hier gibt es eigentlich keine, ich habe hier keine solchen Freunde.

Im Zitat (45) meint der Informant Reino, dass er nicht genug Möglichkeiten zum Sprechen hat und deshalb sich mit dem Schwedischkurs begnügen muss. Auch Raili (46) findet, dass sie eigentlich keine Möglichkeiten hat, die Sprache zu sprechen, obwohl z. B. das Fernsehen schwedischsprachige Sendungen anbietet. Sie findet es sehr schade, dass sie die Sprache nicht hat benutzen können. Auch Aino weist im Zitat (47) auf den Mangel an Sprechsituationen hin. In Jyväskylä hat sie keine Freunde, mit denen sie die Sprache sprechen könnte. Der Mangel an Möglichkeiten könnte vielleicht geringer sein, wenn die Gemeinde mehr Deutsch- bzw. Schwedischsprachige hätte. Es ist natürlich noch eine andere Frage, ob man die Sprechmöglichkeiten aussuchen und finden würde, wenn es überhaupt andere Fremdsprachensprecher gäbe.

Der Großteil der Informanten fand ihre Sprechmöglichkeiten zulänglich. Einige Informanten begründeten dies einfach damit, dass ihnen der Kursbesuch reichte (48, 49).

- (48) *Koska mä en sitä tarte, niin ei mun tarvitse niitä mahdollisuuksiakaan saada. (Liisa)*

Weil ich sie nicht brauche, brauche ich auch keine Möglichkeiten.

- (49) *Tämä riittää. Mut kyllä mä tietysti voisin, jos osaisin enemmän, mutta missä mä sitä. [--] Kyllä vaan, mut ei mulla todella oo siis mahdollisuuksia. (Aino)*

Dies ist genügend. Aber ich könnte natürlich, wenn ich die Sprache besser konnte, aber wo würde ich das. [--] Ja klar, aber ich habe wirklich keine Möglichkeiten.

Im Zitat (48) weist Liisa darauf hin, dass sie die Fremdsprache eigentlich nicht braucht, und dass sie deshalb auch keinen Bedarf an weiteren mündlichen Kommunikationssituationen hat. Für sie scheint die Fremdsprache ein reines Hobby zu sein, weshalb wahrscheinlich emotionale Faktoren eine Rolle für ihren Kursbesuch gespielt haben (s. Kap 6.1.2). Auch Aino im Zitat (49) ist der Meinung, dass der Sprachkurs ausreichend Sprechmöglichkeiten anbietet, obwohl sie auch gerne etwas mehr sprechen würde, wenn sie Möglichkeiten hätte.

Andere Informanten hatten außer dem Sprachkurs noch zusätzliche Kontakte zu der Fremdsprache, weshalb sie ihre Möglichkeiten zum Sprechen ausreichend fanden (50, 51, 52). Diese Informanten waren diejenigen, die fremdsprachige Familienmitglieder oder Bekannte hatten oder viel verreisten, d. h. die überhaupt häufiger Sprechsituationen hatten.

- (50) *No nyt sitten 14.-21. Itävallasta tulee [henkilönnimi] ja [henkilönnimi] äiti ja... Tulee sinne tyttären asunnolle muutamaks päiväksi. Kyllä sitä taas puhutaan ja myöhemmin tulee [henkilön nimi] ja hänen kanssaan puhutaan tässä maaliskussa. (Urho)*

Also jetzt am 14.-21. kommt [Personenname] und die Mutter von [Personenname] aus Österreich und... Sie kommen zu der Wohnung von meiner Tochter. Dann sprechen wir wieder und später kommt noch [Personenname] und mit ihm sprechen wir im März.

- (51) *Nyt ku me taas keväällä lähetään sinne [paikannimi] niin kyllä mä siellä tarviin ehottomasti sitä kieltä, siellä kaupossa ja joka paikassa, myyjät osaa sitä ja se seutu on [saksankielistä]. (Martta)*

Wenn wir wieder im Frühling nach [Ortsname] fahren, da brauche ich dann die Sprache, dort in Geschäften und überall, die Verkäufer können das sprechen und die Gegend ist [deutschsprachig].

- (52) *No ei, ei, että tota niin sitten taas ootan, et pääsen reissun päälle. Pääsee siellä sitten puhumaan. (Kerttu)*

Ach nein, nein also ich warte darauf, dass ich mich auf die Reise mache. Dann kann ich sprechen.

Bei Urho (50) scheint die Sprachverwendung wegen Familienbeziehungen sehr regelmäßig zu sein. Die Informanten Martta (51) und Kerttu (52) weisen auf den mündlichen Sprachgebrauch beim Reisen hin. Sie haben die Möglichkeit, die Fremdsprache regelmäßig im Ausland zu benutzen, was ihnen zu reichen scheint. Kerttu (52) deutet sogar ganz klar darauf hin, dass sie die Sprechsituationen nur mit Reisen im Ausland assoziiert, und hier in Finnland keine zusätzliche Sprechmöglichkeiten braucht. Die mündliche Kommunikation steht besonders im Privatleben im Vordergrund (Tiittula 1993, 69-70; s. Kap. 3.2), was diese Beispiele illustrieren.

Auch bei den Möglichkeiten zum Sprechen spielt die Funktion der mündlichen Sprache eine große Rolle: diejenige, die fremdsprachige Sprechmöglichkeiten ungenügend fanden, würden gerne mehr sprechen, wenn es eine Möglichkeit gäbe, die Sprache in sinnvollen Situationen zu benutzen. Für die Informanten, die keine mehrere Möglichkeiten brauchten, war die Sprache auch kein primäres Kommunikationsmittel. Diejenigen, die ausreichend Möglichkeiten zum Sprechen hatten, hatten auch einen Bedarf an die Sprache. Das Sprechen ist also immer mit den verschiedenen Funktionen des Sprachgebrauchs verbunden.

### 6.3.2 Einstellungen zum Sprechen

In der zweiten Untersuchungsfrage handelte es sich darum, welche Einstellungen die Senioren zu fremdsprachigen Sprechsituationen haben. In den Interviews wurde es klar, dass die meisten Informanten das Sprechen hauptsächlich positiv fanden. Einigen gefielen die fremdsprachigen Sprechsituationen nicht so viel. Die positiven Einstellungen wurden mit der Sprechbereitschaft, mit der Entwicklung der Sprechfertigkeit und mit der Verringerung der Sprechangst begründet. Zuerst betrachte ich die negativen Einstellungen zum Sprechen, danach die positiven. Ich deute darauf hin, dass keiner der Informanten eine ausnahmslos negative Einstellung zum Sprechen hatte, und dass hier das Wort *negativ* nur als Gegensatz zu *positiv* steht.

In den Interviews kam es zum Vorschein, dass einigen Informanten das Sprechen in der Fremdsprache nicht besonders gefiel (53, 54, 55).

- (53) *No en tiää, vähän mä aristelen sillein kuitenkin. [--] Mä oon ihmisenä semmonen kauheen itsekriittinen, tai semmonen, et pitäs vähentää sitä itsekriittisyyttä. Tai niinkun mä oon muutenkin semmonen niinkun ihmisenä, tuntuu et aina pitäis mennä niin oikeen. (Esteri)*

Ich weiß nicht, ein bisschen scheue ich mich jedoch. [--] Als Mensch bin ich sehr selbstkritisch, oder so, ich sollte die Selbstkritik vermindern. Oder ich bin auch allgemein ein Mensch, der alles immer richtig machen will.

- (54) *Mun pitää vaan sietää sitä, että en tosiaankaan puhu hyvin, mutta kuitenkin jos minulla sanottavaa on, niin kyllä minä sen aina yritän aina sanoa että (nauraa). (Liisa)*

Ich muss es einfach ausstehen, dass ich gar nicht gut spreche, aber wenn ich jedoch etwas zu sagen habe, versuche ich, das zu sagen (lacht).

- (55) *Mä oon niinku pakottanu itteni yrittämään, että periaatteessa mä en tykkää, mutta tota niin... Mun nyt vaan täytyy. [--] Sillä kuitenkin saa tuloksia kun on... pakottaa ittesä puhumaan. (Martta)*

Ich habe mich gezwungen, zu versuchen, also prinzipiell mag ich es nicht, aber... Ich muss einfach. [--] Davon profitiert man auf jeden Fall, wenn man... wenn man sich zwingt.

Die Informantin Esteri im Zitat (53) findet das Sprechen schwierig, was sie auf ihre Persönlichkeit zurückführt. Sie sagt nicht, dass sie die Sprache nicht sprechen könnte, und auch aufgrund des Interviews scheint sie auch im Allgemeinen sehr gute Sprachkenntnisse zu haben. Sprechsituationen findet sie aber etwas unangenehm, weil sie zu selbstkritisch ist. Im Zitat (54) äußert Liisa sich ganz klar, dass ihre Sprechfertigkeit nicht gut ist, was ihre Einstellung zum Sprechen hat beeinflussen können. Auch sie scheint sehr selbstkritisch zu sein. Finnen haben traditionell die Tendenz zur Untertreibung (Sallinen 1994, 80; s. Kap.

2.3.1), was hier ganz klar zum Vorschein kommt. Martta (55) mag dagegen Sprechen im Prinzip gar nicht. Sie hat sich jedoch gezwungen, zu sprechen, weil sie weiß, dass sie sich dadurch entwickelt. Liisa und Martta haben es gemeinsam, dass sie trotz unangenehmer Gefühle versuchen, zu sprechen.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, den Fall von Liisa näher zu betrachten. Aufgrund ihrer Gedanken im Interview schien sie eine relativ negative Einstellung zu Schwedischsprachigen zu haben, weil sie laut ihr in vielerlei Hinsicht besser sind als Finnen. Weil die Schwedischsprachigen laut ihr viel besser sind, traut sie sich vielleicht nicht, Schwedisch zu sprechen. Das Selbstbild ist ein Teil der Vorstellung von sich selbst als Kommunikator (s. Kap. 2.3), und bei Liisa könnte einerseits ihr Selbstbild und die Vorurteile gegen Schwedischsprachige diese negativen Einstellungen bilden. Andererseits spielt hier jedoch die Motivation eine große Rolle; wenn Liisa die Sprache nicht für das Sprechen braucht, sondern viel mehr für das Lesen (s. auch Kap. 6.2.1), hat sie auch keinen Gebrauch für mündliche Sprachkompetenz. Daher sind ihre Erfahrungen auch gering und können Sprechangst verursachen.

Andere Informanten verwiesen auf eine positive Einstellung zu fremdsprachigen Sprechsituationen. Ein gutes Beispiel für eine sehr positive Einstellung zum Sprechen und zur schwedischen Sprache gibt Reino im Zitat (56):

(56) *Kyllä se herättää oikein positiivisia tunteita ja kyllä se on iso rikkaus, mä sanon suoraan näin sinulle, että vaikka lottovoiton saisin ja unohtaisin koko ruotsin kielen, niin minä valihitsin ruotsin kielen. Jos sais valita. (Reino)*

Es weckt sehr positive Gedanken und es ist ein großes Reichtum, ich sag es dir ganz offen, dass obwohl ich im Lotto gewinnen würde und die schwedische Sprache völlig vergessen würde, würde ich die schwedische Sprache wählen. Wenn man wählen dürfte.

Den Kommentar von Reino (56) kann man nicht falsch interpretieren: er drückt seine positiven Gedanken und seine Liebe zum Sprechen und zur schwedischen Sprache sehr offen aus. Auch die anderen Informanten hatten eine positive Einstellung zum Sprechen, zeigten ihre Gedanken aber etwas anders. In den Antworten auf die Frage, wie sie auf das Sprechen in der Fremdsprache eingestellt sind, kamen drei Faktoren zum Vorschein, mit denen die Informanten ihre positive Einstellung beschrieben. Diese sind die Sprechbereitschaft, die Entwicklung der eigenen Sprechkompetenz und die Verringerung der Sprechangst. Als Erstes wird die **Sprechbereitschaft** mit Zitaten illustriert (57, 58).



- (57) *Ei kun tota, päinvastoin, pitäis päästä enemmän vaan matkustamaan ja käymään... Et sillain pääsisi juttelemaan, niinku puhumaan saksaa. (Urho)*

Nein also, ganz im Gegenteil, ich möchte noch mehr reisen und besuchen... Dadurch könnte man reden, Deutsch sprechen.

- (58) *Juu, ehattomasti, se on ihan ehotonta, et niitten kanssa pitää pitää yhteyttä. (Martta)*

Ja klar, das ist ja unbedingt nötig, das man mit ihnen im Kontakt ist.

Bei der Frage, wie man auf das Sprechen eingestellt ist, erklärten die Informanten ihre Einstellung damit, dass sie noch mehr sprechen würden, wenn sie nur könnten. Die Sprechbereitschaft bei den Informanten war also groß. Die Informanten Urho (57) und Martta (58) deuteten auf Reisen und auf ihre fremdsprachigen Bekannten im Ausland hin, die einen authentischen Zusammenhang zum Sprechen in der Fremdsprache darstellen und die Einstellung zum Sprechen positiv beeinflussen. Obwohl Martta oben im Zitat (55) gesagt hat, dass sie sprechen nicht besonders mag, hat sie auf die Frage, ob sie Sprechsituationen gerne sucht, eine bejahende Antwort gegeben. Dies kann auf ihre Lernmethode zurückgeführt werden (s. oben Zitat 55), in dem sie trotz unangenehmer Gefühle die Fremdsprache spricht, weil sie weiß, dass man sprechen durch sprechen lernt.

Zweitens kann man die positiven Einstellungen zum Sprechen in der Fremdsprache mithilfe der allgemeinen Zufriedenheit mit **der Entwicklung der eigenen Sprechkompetenz** beschreiben (59, 60, 61):

- (59) *Sitä on kiva puhua, kun huomaa, että kyllä se jotenkin sujuu. Sitten ku ei tarvitse enää sillä tavalla hakea sanoja joka tilanteessa, et mitä tuollakin istuu ryhmässä, niin tuota, se, että kun pystyy puhumaan asioista, joista siellä keskustellaan, ja jos on omia mielipiteitä... (Mauno)*

Es ist schön zu sprechen, wenn man bemerkt, dass es einigermaßen geht. Und wenn man nicht in jeder Situation die Wörter suchen muss, also wenn ich auch da im Kurs sitze, also, wenn man von Sachen sprechen kann, über die man dort diskutiert, und wenn man eigene Meinungen hat...

- (60) *No nyt kun mä esimerkiks ennen joulua, kun mä olin siellä Wienissä, niin aika niinkun jotekin mukavasti jo lähtee, että et tota mun mielestä paremmin selvisin nyt kun ollenkaan kesällä, että. (Kerttu)*

Also jetzt, wo ich zum Beispiel vor Weihnachten in Wien war, geht es schon ganz schön, also ich denke, ich habe es meiner Meinung nach besser als im Sommer geschafft, also.

Die Informanten in den Zitaten (59) und (60) haben ihre positive Einstellung zum Sprechen mithilfe ihrer Sprachkompetenz beschrieben. Mauno (59) weist besonders darauf hin, dass er beim Sprechen nicht mehr Wörter suchen muss, was auf eine Verbesserung der

Kenntnisse verweist. Kerttu (60) hat ebenso bemerkt, dass ihre Sprachkenntnisse sich entwickelt haben, was ihr freut. Die mündliche Sprachkompetenz der Informanten kann sich entwickelt haben, weil die Informanten im Laufe der Zeit mehrere Kontakte zu Fremdsprachigen gehabt haben, wie es der Fall wenigstens für Kerttu ist (s. auch Kap. 6.1.1). In unterschiedlichen Phasen des Lebens haben einige Senioren wahrscheinlich das Niveau der individuellen Mehrsprachigkeit erreichen können (Berndt 2003, 157; s. Kap. 4.3.1).

Einige der Informanten verknüpfen die Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz noch mit einem dritten Faktor, mit der **Verringerung der Sprechangst**. Laut den Informanten spielt die Sprechangst keine Rolle für den Mut, Fremdsprachen zu sprechen. Dies wird in den Zitaten (61), (62) und (63) illustriert.

(61) *Niin, en mä enää pelkää. (Mauno)*

Ja, ich habe keine Angst mehr.

(62) *Ei minkään näköstä jännitystä. Mä oon rutinoitunu tos jännityspuolessa, et ei mua jännitä [--] Det pirrar inte i magen eli ei oo 'perhosia vatsassa'. Näin sanotaan ruotsiksi. (Reino)*

Keinerlei Angst. Ich bin routiniert in dieser Angstsache, also ich habe keine Angst. [--] Det pirrar inte i magen, das heißt, ich habe ‚keine Schmetterlinge im Bauch‘. So sagt man auf Schwedisch.

(63) *Ei oo sitä jännitystä enää niin puhumisessa, kyllä sitä on aikasemmin alkuvaiheessa ollut, kun on ollut huonempi kielitaito. (Urho)*

Es gibt keine Spannung mehr beim Sprechen, ich hab es in der Anfangsphase gehabt, in der meine Sprachkompetenz schlechter war.

Mauno (61) erzählt, dass er irgendwann mal früher mehr oder weniger Sprechangst gehabt hat, was ihm aber heute kein Problem darstellt. Reino (62) sagt, dass er schon routiniert ist und nicht mehr Angst vor Sprechen haben muss. Ein Grund dafür könnte sein, dass seine früheren Beschäftigungen in einer schwedischsprachigen Umgebung bzw. Arbeit mehrere Situationen angeboten haben, indem sein Selbstbild als Kommunikator stärker geworden ist. Urho (63) bezieht sich darauf, dass er nicht mehr Angst haben muss, wie in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens. Außerdem hat er eine positive Entwicklung in seiner Sprechkompetenz bemerkt, was ich auch oben im vorangehenden Abschnitt betrachtet habe (s. Zitate 59 und 60).

Hier ist es natürlich nicht zu erkennen, ob und in welchem Maße die Informanten die Sprechangst erlebt haben, oder meinen sie nur im Allgemeinen, dass das Sprechen in der

Fremdsprache oft eine aufregende Aufgabe darstellt. Nach Berndt (2003, 179) müssen Fremdsprachen lernende Senioren sich häufig mit negativen Gefühlen wie Angst konfrontieren. Berndt (ebd.) schreibt, dass diese Gefühle jedoch auf der Persönlichkeit beruhen oder in spezifischen Situationen auftreten können (s. Kap. 4.2.5). In dieser Untersuchung verweisen die Senioren jedoch auf keine Angst vor Sprechen. Hier kommt eigentlich weder die Angst als Persönlichkeitsmerkmal noch situationsspezifische Angstgefühle zur Frage. Es ist jedoch interessant, dass nur Männer fanden, dass das Sprechen keine Angst verursacht. Dagegen waren die einzigen Informanten, denen das Sprechen Angst verursachte, nur Frauen. Vielleicht hängen die Angstgefühle auch vom Geschlecht ab.

Einige Informanten erzählten, dass obwohl sie sich mit bestimmten emotionalen Schwierigkeiten beim Sprechen konfrontieren müssen, haben sie eine positive Einstellung zum Sprechen. Sie akzeptieren ihre vorhandenen Kompetenzen und erlauben auch Fehler (64, 65):

- (64) *Eikä sitten niinku välitä siitä, että ehkä aluks oli semmonen että jos määhän nyt tein kielioppivirheen, et jos määhän sanon väärin niin mä en sano ollenkaan. Mut nyt määhän oon pikkuhiljaa päässy siitä. Että kuhan mä saan itteni ymmärretyks, niin meni oikein tai väärin. (Martta)*

Und man interessiert sich nicht mehr dafür, dass, wie man am Anfang diese Gedanke hatte, dass wenn ich einen Grammatikfehler mache, wenn ich etwas falsch sage, sage ich das gar nicht. Aber jetzt habe ich langsam das hinter mir gelassen. Also wenn ich mich verständigen kann, ist es egal, ob es richtig oder falsch ist.

- (65) *Onhan se nyt vähän siinä vaiheessa ku se tulee kohalle, et ääh, ei tuu mitään taas, mut sitten kun sitä puhuu ja niinkun mä sanoin, et mä en pelkää, vaikka mä puhun kuinka pieleen, niin mua ei häiritse se. Niin en mä siitä oo koskaan stressiä ottanu sillain. [--] Niin jos siihen joku tulis aina korjaamaan, et 'ei se nyt noin menny', niin voi olla, et siitä tulis semmonen tänne päähän, mut mulle ei oo koskaan tullu, niin määhän vaan puhua pölpötän. (Aino)*

Es ist doch in dem Punkt so, wenn du dran bist, dass ach, es wird wieder nichts, aber wenn du einfach sprichst, und wie ich sagte, ich habe keine Angst, obwohl ich falsch sprechen würde, also es stört mich nicht. Also ich habe mir keinen Stress gemacht. [--] Ja und wenn jemand immer so korrigieren würde, wie ‚so geht es nicht‘, könnte es sein, dass man es ständig im Hinterkopf behält, aber mir ist es nie passiert, und so plaudere ich einfach weiter.

Die Fehlertoleranz scheint einen positiven Einfluss auf das Sprechen in der Fremdsprache zu haben und vermindert die eventuelle Wirkung der Sprechangst. Martta (64) sagt, dass ihre Fehlertoleranz langsam besser geworden ist, obwohl sie früher Sprechsituationen wegen der Angst vor grammatischer Inkorrektheit vermieden hat. Die Grammatik hat also noch lange Einfluss auf das Sprechen gehabt, was wahrscheinlich auf die unterschiedlichen

Lernmethoden in der Schule zurückzuführen ist (s. Kap 4.3.1). Bei Aino (65) scheint die offene Einstellung ein Teil der Persönlichkeit zu sein; sie sagt, dass sprachliche Fehler sie nie gestört haben und dass sie trotz Fehler einfach weiterspricht. Dies begründet sie damit, dass sie selten korrigiert worden ist, was ein Hindernis für das Sprechen hätte darstellen können. Alles in allem finden die Informanten, dass man nicht perfekt sprechen muss, um sich verständigen zu können. Dass man akzeptiert, dass man im Alter nicht so gut wie früher leisten kann, kann auf das Lernen positiv einwirken (Hervonen 2001, 195; s. Kap. 4.2.5).

In diesem Kapitel habe ich die Einstellungen der Informanten zum Sprechen behandelt. Als eine Einleitung zu den Einstellungen zum Sprechen wurden die aktuellen Sprechsituationen und Sprechmöglichkeiten betrachtet. Es gab nur vier Informanten, die die Fremdsprache zur Zeit der Interviews regelmäßig auch außerhalb des Sprachkurses sprachen. Die jeweilige Fremdsprache wurde beim Reisen und mit der Familie und den Freunden gesprochen. Beim Reisen war der Grund, die Fremdsprache zu sprechen, zweckorientiert: etwas muss erledigt werden. Die Sprechsituationen hatten also ein kommunikatives Ziel. Bei informelleren Situationen variierten die Gesprächsthemen viel. Sowohl die Menge der verschiedenen Sprechsituationen als auch die Menge der verschiedenen Gesprächsthemen weisen eine sprachliche Vielfalt auf.

Die Meinungen zur Sprechmöglichkeiten können in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die meisten Informanten fanden die Sprechmöglichkeiten ungenügend. Einige waren zufrieden mit den Möglichkeiten. In der letztgenannten Gruppe war auch eine Einteilung möglich: ein Teil der Informanten fand den Sprachkurs ausreichend, während für einen Teil sowohl der Sprachkurs als auch andere persönliche Kontakte genügend Sprechmöglichkeiten darstellten.

Die Einstellungen zum Sprechen waren sowohl bei den Deutsch lernenden Informanten als auch bei den Schwedisch lernenden Informanten hauptsächlich positiv. Die positiven Einstellungen waren von der Sprechbereitschaft, von der Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz und von der Verringerung der Sprechangst geprägt. Einige Informanten suchten gerne Sprechsituationen in der Fremdsprache. Einige fanden Sprechen schön, weil sie die Entwicklung ihrer Sprechfertigkeit beim Sprechen bemerken konnten. Einige wiesen auf die verringerte Sprechangst hin, was das Sprechen leichter machte. Die negativen

Einstellungen können auf die negative Vorstellung von der eigenen mündlichen Sprachkompetenz und auf die allgemeinen negativen Einstellung zu Sprechsituationen zurückgeführt werden.

Es gab ein interessantes Verhältnis zwischen den Sprechsituationen und den Einstellungen zum Sprechen. Die meisten Informanten, die keine regelmäßigen Sprechsituationen hatten, fanden das Sprechen nicht so gemütlich. Diejenigen, die die Sprache oft sprachen, wiesen ganz deutlich auf eine positive Einstellung hin. Die Erfahrungen in Sprechsituationen, über die man verfügt, können das Sprechen also leichter machen und die Einstellung zum Sprechen positiv beeinflussen. Je häufiger man Kontakte zu Fremdsprachensprechern hat, desto positiver ist also die Einstellung.

Interessant ist auch, dass es nur Frauen waren, die eine negative Einstellung vertraten. Bei den positiven Einstellungen wiesen Männer häufiger auf die Abwesenheit der Sprechangst hin als Frauen. Frauen verwiesen aber mehr Bewusstheit über die eigene, ab und zu auch fehlerhafte Sprachproduktion. Dass man auch Fehler erlaubt kann positiv auf das Sprechen einwirken, wenn man einfach spricht, anstatt sich nur auf die Korrektheit zu konzentrieren.

#### **6.4 Einfluss des Alters auf das Sprechen**

Da das Alter das Leben mehr oder weniger beeinflusst, hat es wahrscheinlich Wirkungen auch auf das Sprechen, das einen wesentlichen Teil des Lebens bildet. Man könnte behaupten, dass das Alter Einfluss auch auf das Sprechen in einer Fremdsprache hat. Bei älteren Menschen wirken die altersbedingten Veränderungen auf kognitive Prozesse meistens negativ ein (s. Kap. 4.2.3, 4.2.4). Um den Einfluss des Alters beim Sprechen zu untersuchen, wurden die Informanten gefragt, ob und wie das Alter ihre mündliche Sprachproduktion in der Fremdsprache beeinflusst.

Die Einflüsse des Alters auf das Sprechen waren nach den Informanten auf die Verlangsamung und auf das Gedächtnis zurückzuführen und kamen im Bereich des Wortschatzes zum Vorschein. Außerdem spielte das Alter eine Rolle in der emotionalen Seite des Fremdsprachenlernens bzw. des Sprechens. Die Informanten erzählten ganz viel vom Einfluss des Alters auf Fremdsprachenlernen im Allgemeinen, weshalb dieses Kapitel außer dem Sprechen auch Hinweise auf andere Bereiche des Fremdsprachenlernens im

Alter beinhaltet. Als Nächstes betrachten wir die miteinander zusammenhängenden Bereiche Verlangsamung, Gedächtnis, Wortschatz und Emotionen.

#### 6.4.1 Verlangsamung

Die Verlangsamung physischer und psychischer Tätigkeiten ist eines der Kennzeichen des Alters (s. Kap. 4.2.1). Die Informanten haben den Einfluss der Verlangsamung beim Sprechen bemerkt. Die folgenden Zitate beschreiben den Bedarf an Zeit (66, 67, 68).

- (66) *No kyllä se [ikä] varmaan hidastaa sitä puhumista. Että... tietysti riippuu vähän tilanteesta, mistä keskustellaan, mut ei ne sanat välttämättä tule näin niinkun niin hetkessä, et sen huomaa, mut ei se nyt... (Raili)*

Das [Alter] macht das Sprechen wahrscheinlich langsamer. Also... es hängt ein bisschen von der Situation ab, worüber man diskutiert, aber die Wörter kommen nicht unbedingt sofort, also das bemerkt man, aber es ist nicht...

- (67) *No se, että mä en niinku löydä niitä sanoja, et mulla kestää aina, et mä sen.. Et se niinku tökkii se mun puhe sitten. Mutta kyllä niinku yleensä, jos on riittävästi aikaa, niin aina jotenki se asia menee perille, että ei se ihan kesken jää. (Martta)*

Also das, dass ich die Wörter nicht finde, dass es immer eine Weile dauert, dass ich es... Also meine Sprache stockt dann. Aber normalerweise, wenn ich genügend Zeit habe, werde ich verstanden, also es bleibt nicht total unterbrochen.

Raili (66) und Martta (67) weisen darauf hin, dass ihre eigene Sprachproduktion langsamer ist, und meistens liegt es daran, dass ihnen die Wörter beim Sprechen nicht schnell einfallen und dass sie deswegen mehr Zeit brauchen. Laut Raili (66) hängt dies von der Situation und von dem Gesprächsthema ab, wobei die Suche nach den Wörtern ein reines lexikalisches Problem sein kann, da z. B. spezifische Themenbereiche einen bestimmten Wortschatz erfordern, der dem Sprecher nicht unbedingt bekannt ist. Martta (67) erkennt auch den Bedarf an Zeit beim Sprechen. Wenn sie mehr Zeit hat, findet sie die Wörter leichter und kann sich vollständig äußern. Hier spielt also der Zeitdruck eine Rolle (s. Kap. 4.2.1). Dass auch die Konzentrationsvermögen im Alter schwächer wird, kann in den Fällen von Raili und Martta erkannt werden (Berndt 2003, 169; s. Kap. 4.2.1).

Außer der Sprachproduktion kann die Verlangsamung eine Rolle in der Sprachrezeption spielen (68):

- (68) *Semmosen, että kun nehän puhuu aika nopeesti, niin sit mä joudun niinkun sanomaan, että jos tota, sanos vähän hitaammin. (Kerttu)*

Also das, dass wenn sie ganz schnell sprechen, muss ich fragen, ob sie es etwas langsamer sagen könnten.

Bei Kerttu (68) liegt das Problem bei der Rezeption der gesprochenen Sprache: sie braucht mehr Zeit, die Gesprochene zu verstehen, und zwar, wenn es sich um muttersprachliche Sprecher handelt. Nach Berndt (2003, 169; s. Kap. 4.2.1) ist die Informationsbearbeitung im Alter wegen längerer Reaktionszeiten langsamer, weshalb es schwer fallen kann, sich z. B. auf gesprochene Mitteilungen zu konzentrieren. Dass die gesprochene Sprache meistens flüssig ist, kann auch Einfluss auf die Rezeption der Sprache haben (s. Kap. 3.2). Außerdem ist gesprochene Sprache von dem jeweiligen Sprecher geprägt. Der eine kann schnell und der andere langsam sprechen. Dass die gesprochene Sprache wegen der Geschwindigkeit schwierig zu verstehen ist, hängt nicht unbedingt vom Hörer ab, sondern kann also von den Eigenschaften des Sprechers hervorgerufen sein.

Der Bedarf an Zeit beim Sprechen bzw. beim Fremdsprachenlernen kann auch einen positiven Charakter haben. Dies illustriert das Zitat von Kerttu (69).

(69) *Mut sitte mikä niinkun toisaalta sitten taas on, että semmonen maltti on kasvanu siihen, että sitä niinkun jaksaa niinkun, tehdä sitä. Ennenhän sitä sillon kouluaikana usein huitas sen siitä (nauraa). [--] Niin että kärsivällisyys varmaan korvaa kuitenkin sitä, vaikkei nyt, vaikkei sit oppiskaan niin nopeesti enää. (Kerttu)*

Aber andererseits ist es wiederum so, dass man heute mehr Geduld hat, dass man es noch schafft, das zu tun. Früher in der Schulzeit hat man oft alles nur hingehauen (lacht). [--] Also die Geduld ersetzt das jedoch, obwohl man auch nicht so schnell lernen würde.

Kerttu (69) vergleicht das Fremdsprachenlernen im Alter mit dem im Jugendalter. Sie sagt, dass sie heute mehr Geduld hat, während sie in der Schulzeit alles ganz schnell machte und vielleicht auch nicht so gut. Obwohl das Lernen also mehr Zeit erfordern würde, sind Senioren meistens auch geduldiger, weshalb die Verlangsamung nicht nur ein Hindernis ist.

#### 6.4.2 Gedächtnis

Das Gedächtnis ist ein Faktor, der am häufigsten mit dem Alter verbunden wird und der viele Wirkungen auf verschiedene kognitive Bereiche hat (s. Kap. 4.2.3). Mauno (70) gibt ein Beispiel für den allgemeinen Einfluss der Schwächung des Gedächtnisses.

(70) *Sen tietysti huomaa parhaiten, että unohtuu. Uuden oppiminen, tämän sanaston oppiminen, jossei oo ollu yhteyksissä, ei se niin vaan tartu päähän. (Mauno)*

Das merkt man natürlich am leichtesten, dass man Sachen vergisst. Etwas Neues zu lernen, Wörter zu lernen, wenn man keinen Kontakt gehabt hat, das kann man sich nicht einfach so aneignen.

Laut Mauno (70) erkennt man die Schwächung des Gedächtnisses vor allem darin, dass man Sachen vergisst. Er bezieht sich auch auf das Lernen allgemein, und deutet darauf hin, dass man z. B. neue Wörter nicht so leicht lernen kann, besonders wenn man sie nicht gebraucht hat oder keinen Kontakt zur Sprache gehabt hat. Im Alter kann man einerseits schon vorhandenes Wissen bzw. schon vorhandene Kompetenzen verlieren, andererseits kann man Neues nicht so gut lernen, weil die Merkfähigkeit schwächer ist (Berndt 2003; s. Kap. 4.2.3). Dies kann auf das Sprechen einwirken, da die gelernten Wörter und Strukturen nicht unbedingt beim Sprechen einfallen und beim Hören nicht gemerkt werden können.

Ein anderer Aspekt des Gedächtnisses, den die Informanten gefunden haben, ist die Wiederholung, die auf das Sprechen beeinflussen kann. Auf die Wiederholung wird in den Zitaten (71) und (72) hingewiesen.

(71) *[...] tässä iässä kun rupee opettelemaan sitä, niin ei ookkaan [helppoa]... Rimpsu, vähintään viistuhatta toistoa, että tilanteessa niinkun sanasto jää päähän. (Mauno)*

[...] wenn man in diesem Alter anfängt, das zu lernen, ist es nicht [leicht]... Eine Reihe, mindestens fünf Tausend Wiederholungen, dass man in einer Situation den Wortschatz sich merken kann.

(72) *Että sekin tottakai, vanhemmiten näitä uusia sanoja, niin niitä pitää lukea sata kertaa. Tai joku tämmönen fraasi. (Raili)*

Also das auch natürlich, dass man im Alter diese neuen Wörter, die muss man hundertmal lesen. Oder eine Phrase.

Im Zitat von Mauno (71) wird es nicht total klar, ob er von der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache spricht. Auf jeden Fall ist er der Meinung, dass man im Seniorenalter das Neue vielmals wiederholen muss, um sie sich zu merken. Raili weist hier vor allem auf die geschriebene Sprache hin: sie muss die Wörter vielmals lesen, um sie zu lernen. Wiederholung ist ein wichtiges Lernmittel für Senioren, deren Gedächtnis und Merkfähigkeit schwächer geworden sind (Grein 2013; s. Kap. 4.2.4). Obwohl die Informanten in Zitaten (71) und (72) die Wiederholung negativ finden, ist sie allerdings eine wichtige Lernmethode für Senioren: die Wiederholung kann einen positiven Einfluss auf das Sprechen haben, da die Wörter und Strukturen, die wiederholt und daher gelernt worden sind, leichter in die Produktion miteinbezogen werden können.



Obwohl man mit dem Gedächtnis meistens negative Wirkungen verknüpft, findet eine Informantin auch eine positive Seite in ihrem Gedächtnis (73):

(73) *Saanut itseluottamusta että vielä muistaa (nauraa). Sitä ei aina voi testata, vaikka nimimuisti on jo huonompi, mutta yllättävän hyvin on kuitenkin tämä menny. (Raili)*

Es hat mein Selbstbewusstsein gesteigert, dass ich mich noch erinnere (lacht). Das kann man nicht immer prüfen, wenn auch das Namensgedächtnis schwächer ist, aber ich hab es trotzdem überraschend gut geschafft.

Im Gegensatz zu den oben vorgestellten Meinungen ist Raili (73) mit ihrem Gedächtnis hauptsächlich zufrieden. Sie findet es positiv, dass sie sich trotz der Schwächung des Namensgedächtnisses überhaupt etwas erinnern kann. Sie bezieht sich hier auf das Fremdsprachenlernen und meint, dass ihr Gedächtnis sie auf eine Weise überrascht hat und ihr Selbstbewusstsein verstärkt hat. Auch hier wird nicht direkt auf das Sprechen hingewiesen, aber die meisten gedächtnisbezogene Kommentare haben eine Verbindung zum Wortschatz und daher auch meistens auf die Verwendung von Wörtern in der Sprachproduktion. In der Schrift haben die Senioren Zeit dafür, die Sätze zu formulieren, weshalb das Gedächtnis auf die schriftliche Produktion wahrscheinlich nicht so viel einwirkt. Deshalb nehme ich an, dass die Senioren über den Einfluss des Gedächtnisses auf das Sprechen gesprochen haben.

#### 6.4.3 Wortschatz

Bisher habe ich die Bereiche der Verlangsamung und des Gedächtnisses behandelt, die das Sprechen in der Fremdsprache im Alter beeinflussen. Mit den oben vorgestellten Beispielen ist meistens ein anderer Faktor verbunden, nämlich der Wortschatz. Der Wortschatz scheint eine große Rolle beim Sprechen zu spielen, weil die Informanten ihn so häufig genannt haben.

Die Meinungen der Informanten zum Wortschatz beim Sprechen können drei unterschiedliche Denkansätze aufgegliedert werden. Als Erstes kann man feststellen, dass die Informanten ihren Wortschatz im Allgemeinen ganz breit finden. Als Zweites haben die Informanten sich darüber geäußert, dass die Wörter häufig verloren gehen, d. h. sie können sie nicht ins Gedächtnis abrufen. Drittens meint ein Teil der Informanten, dass sie die Wörter jedoch noch zu finden sind. Als Nächstes betrachte ich diese Gedanken näher.

Was bei vielen Informanten gemeinsam war, war die Vorstellung von einem breiten Wortschatz, den die Informanten beim Sprechen nützlich fanden. Die Zitate (73), (74) und (75) stellen einige Beispiele dar.

(73) *Niinkun mun mielestä mullon sanavarasto kuitenkin aika iso, et sillä tavalla. (Kerttu)*

Also meiner Meinung nach ist mein Wortschatz ganz groß, also.

(74) *Mut kyl mää sen nyt sitten huomaa, kun seuraan noita toisia nuorempia, niin kyllä mulla yllättävän iso sanavarasto on vaikka, mä oon vaan joka toinen, siis joka vuos yhden viikonlopun keskustellu ruotsiks periaatteessa. (Aino)*

Aber ich merke es jetzt, wo ich die anderen jüngeren Leute betrachte, dass ich einen überraschend breiten Wortschatz habe, obwohl ich eigentlich jedes zweite, also jedes Jahr ein Wochenende auf Schwedisch gesprochen habe.

(75) *[--] kun mulla on niinku oikeesti aika laaja sanavarasto, että ku mää saan palautettua [ne sanat] mieleen niin... (Martta)*

[--] ich habe also wirklich einen breiten Wortschatz, also wenn ich einfach [die Wörter] zurückrufen kann...

Kerttu (73), Aino (74) und Martta (75) sind nur einige von den Informanten, die ihren Wortschatz groß finden. Kerttu (73) findet ihren Wortschatz ganz breit. Aino (74) hat ihre Wörterkenntnisse mit jüngeren Kursteilnehmern verglichen und meint, dass sie trotz der relativ wenigen Sprechsituationen ihren Wortschatz gut und breit beibehalten hat. Martta (75) weist auf das Gedächtnis hin und sagt, dass ihr viele Wörter zur Verfügung stehen, wenn sie sie nur ins Gedächtnis zurückrufen kann.

Die allgemeine positive Vorstellung vom Umfang des Wortschatzes kann auf den formalen Unterricht der Schulzeit zurückgeführt werden. Zu der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode, die in der Schulzeit der meisten Informanten herrschend war, wurde die Sprachkompetenz als Kenntnis der Wörter und der grammatischen Regeln gesehen (s. Kap. 4.3.1). Dass die Senioren sich damals vor allem auf die Wörter und Strukturen konzentriert haben kann ein Grund dafür sein, dass sie ihren Wortschatz noch heute gut und breit finden. Im Kapitel 6.3.2 fanden die Informanten das Sprechen gemütlich, weil sie die Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz bemerken konnten. Eine positive Vorstellung von dem existierenden Wortschatz kann wahrscheinlich auch darauf Einfluss haben, wie die Senioren das Sprechen empfinden.

Wie oben klar wird, kennen die Senioren viele Wörter. Obwohl sie über einen breiten Wortschatz verfügen, finden sie, dass das Alter auf das Abrufen der Wörter beim Sprechen einwirkt. Die folgenden Zitate (76, 77) veranschaulichen diese Erfahrungen.

(76) *Ja sitten tän päivän uutisissakin oli se, että se on tässä iässä se kovalevy niin täynnä, että se vaatii (nauraa) ennenku sieltä sen sanan löytää, niin... (Martta)*

Und heute in den Nachrichten wurde auch davon erzählt, dass in diesem Alter die Festplatte so voll ist, dass es eine Herausforderung ist (lacht), bis man das Wort findet...

(77) *Ihan tietysti, et kyllä sanatkin, niin tietysti puheessa niitä sitten etsii niitä sanoja, mutta tuota se ei tule näin luontevasti, [--] (Raili)*

Also natürlich, auch Wörter, natürlich sucht man die Wörter, wenn man spricht, aber es kommt nicht so natürlich, [--]

Martta (76) weist wieder auf das Gedächtnis hin. Sie hat erlebt, was den meisten Senioren auch Alltag ist, nämlich dass es beim Sprechen schwer fällt, die Wörter zu finden. Raili (77) bezieht sich auf die Flüssigkeit und die Natürlichkeit der Sprachproduktion. Sie meint auch, dass die Wörter nicht so einfach wiedereinfallen. Wie oben bereits diskutiert, stehen den Senioren meistens viele Wörter zur Verfügung. Nach Suutama (2003, 176; s. Kap. 4.2.3) scheint das Langzeitgedächtnis gerade am resistentesten gegen altersbedingte Veränderungen zu sein. Wegen des Umfangs der gespeicherten Informationen kann es den Senioren jedoch schwer fallen, einzelne Einheiten wie Wörter aus dem Langzeitgedächtnis ins Arbeitsgedächtnis zurückzurufen (Hervonen 2001, 201; s. Kap. 4.2.3). Wenn noch ein Zeitdruck entsteht, wie in der gesprochenen Kommunikation meistens der Fall ist (s. Kap. 3.2), kann der Senior sich nicht konzentrieren und kann die Kontrolle über die Sprachproduktion verlieren (s. Kap. 4.2.1).

Im Kapitel 6.3.2 wiesen die meisten Informanten auf eine positive Einstellung zum Sprechen hin und begründeten sie damit, dass sie mit ihrer Sprachkompetenz zufrieden sind. Die positive Vorstellung von der eigenen Sprachkompetenz spielt auch hier eine Rolle; obwohl die Senioren beim Sprechen häufig Wörter suchen, sind einige von ihnen soweit zufrieden, dass sie die Wörter letztendlich auch finden können. Dazu Zitate (78) und (79).

(78) *Et minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa. Et tietenkin ihan puhe on varmaan, ei oo ihan enää semmosta, mutta tota... Kyllä ne sanat ihan sieltä ne tulee, muistuu mieleen että. Ihan mukavaa. (Raili)*

Also was man im Jugendalter lernt, meistert man im Alter. Also natürlich ist das Sprechen nicht mehr so, aber... Die Wörter kommen doch, die fallen doch ein. Ganz schön.

- (79) *No tota minun ei tartte mieltä enää, kun aion jotain sanoa, vaan se tulee automaattisesti. Et ei tarvii kaivella sanoja. (Mauno)*

Na also ich muss nicht mehr denken, wenn ich etwas sagen will, sondern es kommt ganz automatisch. Ich brauche die Wörter nicht zu suchen.

Raili (78) weist auf die schon erworbenen Kenntnisse bzw. Wörter hin. Ihr Kommentar kann so interpretiert werden, dass das Sprechen für sie etwas anders als früher ist, aber dass es ihr trotzdem gelingt, die Wörter zu finden, was das Fremdsprachenlernen bzw. Sprechen schön macht. Mauno (79) meint sogar, dass er gar nicht zweifeln muss, wenn er spricht, weil die Sprache so automatisiert ist. Dies kann natürlich im Prinzip wahr sein, wenn man eine Fremdsprache sehr lange gelernt hat. Mauno hatte zur Zeit des Interviews nämlich schon über zwanzig Jahre Schwedischkurse an der Volkshochschule besucht. Die Wiederholung kann also seine Sprachkompetenz verstärkt haben (s. Kap. 4.2.4). Man könnte behaupten, dass sowohl Raili als auch Mauno ihre Leistungsfähigkeit gut finden. Dass man seinen Leistungsgrad akzeptiert kann auf das Lernen positiv einwirken, was hier der Fall sein könnte (s. Kap. 4.2.5).

#### 6.4.4 Emotionen

Die Tätigkeit des Sprechens, die meistens eine Face-to-Face-Situation zwischen zwei oder mehreren Menschen ist, weckt Gefühle (s. Kap. 3.2). Im Alter verändert sich das Gefühlsleben ein wenig, was Einfluss auf das Sprechen haben kann. Einige Informanten haben die positive Seite des Alters im emotionalen Bereich des Sprechens gemerkt (80, 81, 82).

- (80) *[--] eihän niinkun tässä iässä enää, ei se oo enää mikään semmonen niinkun häpeämiskysymys (auraa), et miten sitä puhuu, et se ei oo enää se semmonen kynnys, että. (Kerttu)*

[--] also nicht mehr in diesem Alter, es ist kein Schamgefühl mehr (lacht), wie man spricht, also es ist keine Hemmschwelle mehr.

- (81) *[...] en osaa välttämättä hirveen oikein puhua, mutta et jos mä osaan, niin tiän et uskaltaa puhua, et se on semmonen aika tärkeä, koska sillä oppii, se on mun mielestä just semmonen et se lähtee se. (Aino)*

[...] ich kann nicht unbedingt besonders richtig sprechen, aber wenn ich kann, weiß ich, dass ich den Mut habe, zu sprechen, also das ist ganz wichtig, weil dadurch lernt man, so fängt es meiner Meinung nach genau an.

- (82) *No se on minusta jo aika selvästi helpompaa, mitä vuosia sitten että... Että pystyy jo aika vapaasti puhumaan. Että se menee joskus mietintään ja jää lauseet kesken, mutta kyllä se, ei se pelota yhtään. Kyllä. Ei pelota yhtään että. (Urho)*

Ich finde es schon wesentlich leichter, als vor einigen Jahren... Dass man schon ganz frei sprechen kann. Ab und zu muss man denken und die Sätze halbfertig lassen, aber das, das macht keine Angst. Ja. Keine Angst also.

Die Zitate verweisen Ähnlichkeiten mit denjenigen, die im Kapitel 6.2.1 *Stellung der Sprechfertigkeit* behandelt worden. Da wiesen die Informanten auf eine positive Einstellung zum Sprechen hin, besonders weil sie gemerkt hatten, dass sie besser sprechen als früher. Ihre mündliche Sprachkompetenz hatte sich also positiv entwickelt. In den Zitaten (80), (81) und (82) sehe ich jedoch einen anderen Aspekt, nämlich den des Alters. Kerttu (80) weist explizit auf das Alter hin, und sagt, dass sie sich in diesem Alter nicht mehr schämen muss, wenn sie spricht. Auch Aino (81) äußert sich ähnlich. Sie betont die Bedeutung des Muts: obwohl sie nicht korrekt sprechen würde, traut sie sich, zu sprechen. Laut Aino ist das genau der Anfang des Lernprozesses. Urho (82) kennt ebenso Sprechsituationen, in dem er zweifelt, aber für ihn ist das Sprechen heutzutage vor allem ein lockeres Ereignis. Diese Zitate könnten darauf zurückgeführt werden, dass ein älterer Mensch mehrere positive Gefühle erlebt (s. Kap 4.2.5). Den Zusammenhang kann man jedoch nicht völlig feststellen, da der Altersprozess individuell ist und da die Emotionen auch einen sehr persönlichen Charakter haben.

In diesem Kapitel haben wir den Einfluss des Alters auf das Sprechen behandelt. Es lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die am häufigsten erwähnten altersbedingten Faktoren, die Verlangsamung und das Gedächtnis, vor allem den Gebrauch von Wörtern beim Sprechen beeinflussen. Außerdem spielen die Gefühle und die Vorstellung von den eigenen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Diese Bemerkungen waren gemeinsam sowohl bei den Deutsch lernenden Senioren als auch bei den Schwedisch lernenden Senioren, weil sie von ihrer Natur her nicht sprachspezifisch sind, sondern das Alter betreffen.

Die Verlangsamung beeinflusst das Sprechen vor allem dadurch, dass die Senioren mehr Zeit brauchen, in einer Sprechsituation die Wörter ins Gedächtnis zurückzurufen. Eigentlich braucht man Zeit auch in der muttersprachlichen Kommunikation, weshalb das Sprechen auch in der Fremdsprache langsamer sein kann. Laut Yli-Renko (1994, 21; s. Kap. 2.3) ist es auch festgestellt worden, dass die Finnen denken, bevor sie sprechen. Wenn

es sich hier jedoch um das Alter handelt, ist die Verlangsamung statt den kulturellen Faktoren höchstwahrscheinlich vom Gedächtnis hervorgerufen (s. Kap. 4.2.3).

Das Gedächtnis spielt eine Rolle auch auf der Ebene des Lernens neuer Wörter. Dass man die Wörter vielmals wiederholen muss, um sie sich zu merken, verursacht Schwierigkeiten. Das Lernen von Wörtern hat eigentlich keinen unmittelbaren Einfluss auf das Sprechen, funktioniert aber indirekt: je schwieriger es ist, neue Wörter in das Gedächtnis zu speichern, desto schwieriger kann es sein, sie in die Sprachproduktion miteinzubeziehen.

Es kam ganz deutlich vor, dass die Informanten über einen großen Wortschatz verfügen. Zu der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode wurden die Wörter und die Grammatik der Sprache sehr systematisch gelernt (s. Kap. 4.3.1), was ein Grund für einen breiten Wortschatz sein könnte. Laut Suutama (2003, 176; s. Kap. 4.2.3) werden nämlich die gut gelernten und wiederholten Kenntnisse im Langzeitgedächtnis gut bewahrt.

Neben dem Lernen neuer Wörter spielt das Gedächtnis eine Rolle beim Sprechen. Obwohl die Informanten viele Wörter kennen, finden sie es schwierig, die Wörter beim Sprechen ins Gedächtnis zurückzurufen. Die Vorstellung von einem breiten Wortschatz weist auf den guten Zustand des Langzeitgedächtnisses hin, das im Alter relativ wenige Veränderungen durchläuft, und die geschwächte Fähigkeit, die Wörter abzurufen, auf das Kurzzeitgedächtnis hin, das anfälliger für Veränderungen im Alter ist (s. Kap. 4.2.3). Außer der mit dem Kurzzeitgedächtnis zusammenhängenden Probleme kann man beim spontanen Sprechen nach Yli-Renko und Salo-Lee (1991, 4; s. Kap. 3.2) kognitive Prozessierungsprobleme haben, da man in Gesprächen mehrere Aufgaben kontrollieren muss.

Aufgrund der Vorstellungen von einem breiten Wortschatz könnte man sagen, dass die Informanten über die Seite der kommunikativen Kompetenz verfügen, die das Wissen über die Sprache befasst, und zwar das lexikalische Wissen (s. Kap. 2.2). Weil die Informanten jedoch auf altersbedingte Schwierigkeiten beim Abrufen der Wörtern verweisen, könnte man annehmen, dass das Alter vor allem die Seite der kommunikativen Kompetenz beeinflusst, die das Können, den tatsächlichen Sprachgebrauch, beinhaltet (s. Kap. 2.2).

Obwohl die Informanten den Einfluss des Alters in der mündlichen Sprachkompetenz bemerken können, erlebten einige Informanten sie nicht besonders negativ, sondern waren

zufrieden mit ihrer mündlichen Sprachkompetenz im Verhältnis zu ihrem Alter. Im Alter erregen negative Stimuli weniger Aufmerksamkeit bei älteren Erwachsenen als bei jüngeren (Glinka & Godde 2011, 161; s. Kap. 4.2.5), was ein Grund dafür sein könnte, dass die Senioren ihre Schwächen akzeptieren. Die Freiwilligkeit der Fremdsprachenkurse kann auch die Senioren aufmuntern, da sie wissen, dass sie nicht perfekt sein müssen. Das Alter kann also sogar einen positiven Einfluss auf das Sprechen haben, weil es das Selbstbewusstsein der Informanten verstärkt.

## 7 SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Arbeit habe ich die Einstellungen von Deutsch- und Schwedisch lernenden Senioren zum Sprechen in der Fremdsprache und die Bedeutung der mündlichen Sprachkompetenz für die Senioren untersucht. Die Sprachlerngeschichten heutiger Senioren wurden meistens in der Phase der Grammatik-Übersetzungsmethode angefangen, die keinen Wert auf die mündliche Sprachproduktion legte und sich vor allem auf die formale Seite der Sprache konzentrierte. Weil es außerdem festgestellt worden ist, dass Fremdsprachen lernende Senioren die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben bevorzugen, war es interessant, sowohl die Einstellungen von Senioren zu Sprechsituationen als auch die Stellung der Fertigkeit Sprechen im Verhältnis zu den anderen sprachlichen Fertigkeiten zu untersuchen. Außerdem habe ich den Einfluss des Alters auf das Sprechen in der Fremdsprache betrachtet.

Als Untersuchungsmaterial haben Themeninterviews von über 60-jährigen Senioren gedient. Ich habe insgesamt neun Informanten interviewt, von denen vier Deutsch und fünf Schwedisch lernten. Die Gruppe bestand aus sechs Frauen und drei Männern und das Alter der Informanten variierte von 64 bis 69 Jahre. Für das Interviewmaterial wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, in der das Material in Themen eingeteilt wurde. Die Themen der Arbeit waren 1) Einstellungen zum Sprechen, 2) Bedeutung der Sprechfertigkeit und 3) Einfluss des Alters auf das Sprechen. Die Themen beruhten auf den Untersuchungsfragen.

Um ein Überblick über die Informantengruppe zu bekommen wurde der Hintergrund der Informanten betrachtet, der analog zu den Beschreibungen der Untersuchungen zu Senioren

als Fremdsprachenlerner war. Die meisten Informanten besuchten den Fremdsprachenkurs, weil sie die Sprache in ihrem Leben brauchten. Andere begründeten ihren Kursbesuch damit, dass ihnen die Sprache gefiel. Die Gründe für den Kursbesuch hatten also sowohl praktischen als auch emotionalen Charakter. Die Einstellungen zur Fremdsprache und deren Sprecher waren hauptsächlich positiv, was eine Rolle für die Einstellung zum Sprechen hat spielen können.

In der ersten Untersuchungsfrage handelte es sich darum, welche Stellung die Sprechfertigkeit im Verhältnis zu den anderen Fertigkeiten hat. Aufgrund der Interviews ist das Sprechen am wichtigsten für die Senioren, aber auch das Hören wurde hervorgehoben. Die Informanten kennen also den Zusammenhang zwischen dieser zwei akustischen Fertigkeiten: ein Gespräch besteht sowohl aus Sprachproduktion als auch aus Sprachrezeption, und um sprechen zu lernen muss man auch die Sprache hören. Viele Informanten fanden auch, dass alle vier Fertigkeiten gleichwertig waren, was ganz verständlich ist, da die gesamte Sprachkompetenz traditionell aus diesen Fertigkeiten besteht.

Obwohl z. B. Berndt (2003) auf die Vorliebe der Senioren für Lesen und Schreiben verwiesen hat, wurden diese Fertigkeiten in dieser Arbeit jeweils nur einmal als wichtig bezeichnet. Die Informanten schätzten viel mehr die akustischen Fertigkeiten, was darauf zurückgeführt werden kann, dass die meisten Informanten die mündliche Sprachfertigkeit in ihrem Leben brauchen. Der Bedarf-Aspekt charakterisierte die meistens Gründe für die Wahl einer Fertigkeit. Dass die Senioren im Fremdsprachenunterricht in ihrem Jugendalter die Fertigkeit des Sprechens und des Hörens nicht geübt haben, wollen sie sie vielleicht auch jetzt lernen, weil sie über andere Kompetenzen schon verfügen.

Die zweite Untersuchungsfrage handelte sich um die Einstellungen zum Sprechen in der Fremdsprache. Die meisten Informanten vertraten eine positive Einstellung zum Sprechen, was sie damit begründeten, dass sie überhaupt gerne sprachen, dass sie das Sprechen wegen ihrer verbesserten Sprechfertigkeit gemächlich fanden und dass sie nicht mehr Angst vor Sprechen hatten. Die Abwesenheit der Angst könnte darauf zurückgeführt werden, dass man im Alter mutiger geworden ist und deshalb keine Angst vor Sprechen oder vor Fehlern hat. Hier gab es jedoch einen kleinen Unterschied zwischen den Geschlechtern: alle



Männer sagten, dass sie keine Angst vor Sprechen hatten, aber einige Frauen erzählten dagegen, dass sie Sprechsituationen etwas aufregend fanden.

Es gab nur vier Informanten, die die Fremdsprache zur Zeit der Interviews regelmäßig auch außerhalb des Sprachkurses sprachen. Die meisten Informanten fanden die Sprechmöglichkeiten tatsächlich ungenügend, und hätten gerne mehr Möglichkeiten gehabt. Einige waren zufrieden mit den vorhandenen Möglichkeiten, weil ihnen der Sprachkurs reichte oder weil sie Kontakte zu Muttersprachlern hatten. Das Verhältnis zwischen den Sprechsituationen bzw. Möglichkeiten und den Einstellungen zum Sprechen kam ganz klar zum Vorschein: diejenigen, die die Sprache oft sprachen, wiesen ganz deutlich auf eine positive Einstellung hin. Dies funktioniert auch umgekehrt: eine Informantin, die keine regelmäßige Sprechsituationen hatte, hatte eine relativ negative Einstellung zu der Fremdsprache und deren Sprecher und fand das Sprechen nicht besonders schön.

Die dritte Untersuchungsfrage handelte sich um den Einfluss des Alters auf das Sprechen in der Fremdsprache. Das Alter hatte Einfluss auf das Sprechen durch die Verlangsamung und die Schwächung des Gedächtnisses, die vor allem den Gebrauch von Wörtern beim Sprechen behinderten. Die Verlangsamung beeinflusst das Sprechen vor allem dadurch, dass die Senioren mehr Zeit brauchen, in einer Sprechsituation die Wörter ins Gedächtnis zurückzurufen. Dies ist wiederum mit dem Kurzzeitgedächtnis verbunden, das im Alter Informationen langsamer prozessiert und dadurch das Abrufen der Wörter behindert.

Trotz der Schwierigkeit, die Wörter zurückzurufen, verfügen die Senioren über einen breiten Wortschatz, was wahrscheinlich auf früheren Fremdsprachenlernmethoden beruht. Man könnte sagen, dass die Informanten über die Kenntnis über die Sprache, besonders über die lexikalischen Kompetenz, verfügen, aber dass der Sprachgebrauch in der Wirklichkeit wegen des Alters schwieriger als früher ist. Das Alter bedeutet für die Senioren jedoch mehr Selbstvertrauen: sie trauen sich, zu sprechen, obwohl sie sich der Altersphänomene bewusst sind. Daher hat das Alter sowohl einen negativen als auch einen positiven Charakter.

In der Untersuchung sind Deutsch und Schwedisch lernende Senioren untersucht. Wenn man die Informanten nach der Sprache in zwei Gruppen einteilt, findet man eigentlich

keine größeren Unterschiede zwischen ihnen. Beide Gruppen hatten eine vorwiegend positive Einstellung zum Sprechen und der Großteil beider Gruppen fand das Sprechen als die wichtigste Fertigkeit. Was jedoch einfallend ist, ist dass die Deutsch lernenden Informanten sogar mehr Kontakte zu Deutschsprachigen hatten als die Schwedisch lernenden Senioren zu Schwedischsprachigen, obwohl man annehmen könnte, dass man hier in Finnland mehr Möglichkeiten hätte, mit Schwedischsprachigen zu sprechen. Ein kleiner Unterschied bestand auch darin, dass jeder Deutschlerner das Sprechen wichtig fand, aber nur 60 % der Schwedischlerner der Meinung waren, dass das Sprechen eine wichtige Fertigkeit ist. Da die Untersuchungsgruppe ganz klein war, ist dieser Unterschied jedoch nicht so bedeutend.

Alles in allem lässt es sich zwei Schlussfolgerungen aus dem Untersuchungsmaterial ziehen. Als Erstes haben die Senioren, die sowohl eine positive Einstellung zu der Fremdsprache und zu deren Sprecher als auch regelmässige Sprechsituationen haben, eine positive Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache und finden die Fertigkeit Sprechen als die wichtigste Fertigkeit. Die Einstellung zum Sprechen hängt also davon ab, welche Funktion das Sprechen im Leben des Senioren hat. Zweitens beeinflusst das Alter vor allem das Abrufen von Wörtern beim Sprechen, was auf die Verlangsamung der kognitiven Prozesse bzw. des Gedächtnisses zurückzuführen ist. Trotz dieser Schwierigkeit haben die Senioren in ihrem Alter keine Angst mehr vor das Sprechen.

Das Interview als Untersuchungsmethode zu wählen, war meiner Meinung nach relevant, da ich die Einstellungen zu und Vorstellungen von dem Phänomen Sprechen haben wollte. Die Informanten konnten mithilfe der Interviewfragen über ihre Erfahrungen ganz frei erzählen, was das Material ganz umfassend machte. In der Sammlung des Materials kam es jedoch zum Vorschein, dass die Informanten häufig auch von nebensächlichen Sachen erzählten und nicht immer auf die Fragen konzentrieren konnten. Sie haben auch oft die Fragen unterschiedlich verstanden. Im Thema *Einfluss des Alters auf das Sprechen* haben die Informanten sich z. B. nicht völlig darauf konzentriert, wie das Alter das Sprechen beeinflusst, sondern haben oft auch die Einflüsse des Alters auf das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen betrachtet. Dieses freie Erzählen war natürlich gewünscht und auch erwartet, aber es hat die Analyse etwas schwieriger gemacht. Was ich anders hätte machen

können, wäre die Interviewfragen eindeutiger zu formulieren und die Bedeutung des Sprechens zu betonen.

Was man im Rahmen dieser Arbeit hätte noch untersuchen können, wäre die Selbstbewertung der mündlichen Sprachkompetenz der Senioren gewesen. Die früheren Erfahrungen in Sprechsituationen spielten eine große Rolle für die Einstellungen zum Sprechen und für die Wahl der wichtigsten Fertigkeiten, aber ich glaube, dass auch die Vorstellung von der eigenen mündlichen Sprachkompetenz Einfluss auf die Einstellungen hätte haben können. Die Selbstbewertung hätte jedoch noch einen anderen theoretischen Rahmen gebraucht, weshalb ich diesen Aspekt hier nicht untersucht habe.

In der Analysephase war es interessant, herauszufinden, dass obwohl die Senioren das Fremdsprachenlernen zur Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode angefangen hatten, hatten sie keine negative Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache. Es sieht so aus, dass sie sogar mehr sprechen lernen wollen. Diese Informanten besuchten die Fremdsprachenkurse jedoch freiwillig. Es wäre interessant zu untersuchen, wie Senioren, die Sprachkenntnisse haben, aber keinen Sprachkurs besuchen, auf fremdsprachige Sprechsituationen eingestellt sind. Die Ergebnisse könnten ganz unterschiedlich sein.

Im Fremdsprachenunterricht für Senioren können die Ergebnisse dieser Arbeit als eine Einleitung zu einer mündlichen und kommunikativen Praxis funktionieren. Die Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass Fremdsprachen lernende Senioren auf das Sprechen in der Fremdsprache positiv eingestellt sind und sich sogar mehrere Sprechmöglichkeiten wünschen, sollten im Fremdsprachenunterricht für Senioren beachtet werden. Dies kann z. B. durch die Betonung mündlicher Übungen erreicht werden. Mündliches und kommunikatives Übungsverfahren würde auch der Tatsache dienen, dass ältere Fremdsprachenlerner das Sprechen für die wichtigste Fertigkeit halten und daher meistens auch gerne besser sprechen wollen. Im Fremdsprachenunterricht für Senioren sollen die mündlichen Übungen so ausgeführt werden, dass die Senioren genug Zeit haben, sich die Wörter in das Gedächtnis zurückzurufen. Viele wünschen auch, dass man sich nicht auf die Fehler konzentrieren würde. Es lohnt sich also, sich statt der Fehler auf den Inhalt zu konzentrieren, weil die Senioren dadurch ihre positive Einstellung zum Sprechen beibehalten können. Die Bedeutung der kommunikativen und mündlichen

Sprachkompetenz sollte also im Fremdsprachenunterricht in jeder Altersstufe berücksichtigt werden.

## Literaturverzeichnis

Bachman, L. F. 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996: *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Berndt, A. 2003: *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicum.

Bratanic, M. 2007: Nonverbal Communication as a Factor in Linguistic and Cultural Miscommunication. In: Esposito, A. & Bratanic, M. & Keller, E. & Marinaro, M. (Hrsg.): *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue*. Amsterdam: IOS Press. 82-91.

Butzkamm, W. 1993: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2., verb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.

Canale, M., Swain, M. 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* (1): 1–47. Online unter <http://ibat.efl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> (Letzter Aufruf am 18.10. 2014)

Canale, M. 1984: A Communicative Approach to Language Assessment in a Minority Setting. In: Rivera, C. (Hrsg.): *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters. 107-122.

Dürscheid, C. 2006: Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 375-388.

Duden Online Wörterbuch. Online unter <http://www.duden.de/> (Letzter Aufruf am 18.10. 2014)

Edlinger, A. 2013: Zielgruppen. In: Feigl-Bogenreiter E. (Hrsg.): *Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachen lernen bis ins hohe Alter*. 32-36.

Erber, J. T. 2010: *Aging and Older Adulthood*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

Eskola, J. 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. In: Aaltola, J. & Valli, R. (Hrsg.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 133-157.

Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Faistauer, R. 2001: Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, G. & Götze, L. & Henrici, G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, 864-871.

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2004: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen. Online unter [http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger\\_kurzinfo.pdf](http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf) (Letzter Aufruf am 18.10. 2014)

Glinka, K. & Godde, B. 2011: Emotionen und Altern. Zeitschrift für Medizinische Psychologie 4/2011. 159-169. Online <http://iospress.metapress.com/content/4mv368m327707018/fulltext.pdf> (Letzter Aufruf am 18.10. 2014)

Grein, M. 2013: Fremdsprachenlernen im Alter. In: Feigl-Bogenreiter E. (Hrsg.): Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachen lernen bis ins hohe Alter. 5-30. Online unter [http://files.adulteducation.at/uploads/MEHRSPRACHIG\\_statt\\_EINSILBIG\\_fertig\\_EF\\_Vers3.pdf](http://files.adulteducation.at/uploads/MEHRSPRACHIG_statt_EINSILBIG_fertig_EF_Vers3.pdf) (Letzter Aufruf am 15.10. 2014)

Hankila, P. 2007: "Kyllä tämä aina neulomisen voittaa.": eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren. Pro gradu Arbeit. Jyväskylä. Online unter [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11441/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2007326.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11441/URN_NBN_fi_jyu-2007326.pdf?sequence=1) (Letzter Aufruf am 18.10. 2014)

Harjanne, P. 2008: Communicative Oral Practice in the Foreign Language Classroom – Methodological Challenges. In: Loima, J. (Hrsg.): Facing the Future – Developing Teacher Education. Helsinki: Hakapaino Oy. 111-129.

Heikkinen, E. 2003: Mitä on gerontologia? Tutkimuskohde, tutkimusmenetelmät, teorianmuodostus. In: Heikkinen, E. & Rantanen, T. (Hrsg.): Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy. 14-21.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hervonen, A. 2001: Muisti, oppimiskyky ja vanheneminen. In: Kajanto, A. & Tuomisto, J. & Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (Hrsg.): Elinikäinen oppiminen. Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus. 193-217.

Heyd, G. 1997: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Narr. 149-181.

Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. & Cope, J. 1986: Foreign Language Classroom Anxiety. In: The Modern Language Journal 70. 125-132.

Huneke, H-W. & Steinig, W. 2002: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Kaikkonen, P. 1994: Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY. 31-46.

Kausler, D. H & Kausler, B. C & Krupsaw J. A. 2007: The Essential Guide to Aging in the Twenty-first Century: Mind, Body, and Behavior. Missouri: University of Missouri Press.

Online unter <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10203770> (Lezter Aufruf am 15.10. 2014)

Kiviniemi, K. 2001: Laadullinen tutkimus prosessina. In: Aaltola, J. & Valli, R. (Hrsg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 68-84.

Lehto, J. 1997: Työmuisti ja oppiminen. In: Kasvatus 28, (1). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 45-53

Meggel, G. 1981: Grundbegriffe der Kommunikation. Berlin: de Gruyter.

Norton, R. 1983: Communicator style. Theory, applications, and measures. London: Sage Publications.

Sajavaara, K. & Lehtonen, J. 1997: The Silent Finn Revisited. In: Jaworski (Hrsg.): Silence: Interdisciplinary Perspectives. Berlin: Walter de Gruyter. 263-283. Online unter <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10588233> (Lezter Aufruf am 15.10. 2014)

Sallinen, A. 1994: Suomalaisten kommunikoijakuva. In: Isotalus, P. (Hrsg.): Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. 73-84.

Sallinen-Kuparinen, A. 1986: Finnish Communication Reticence. Perceptions and Self-reported Behavior. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Savignon, S. J. 1997: Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill.

Schwitalla, J. 1994: Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen. In: Fritz, G. & Hundsnurscher, F. (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer. 17–36.

Sorri, M. & Huttunen, K. 2003: Ikääntyneen kuulo. In: Heikkinen, E. & Rantantien, T. (Hrsg.): Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy. 143-154.

Stuart-Hamilton, I. (2006): The Psychology of Ageing. An Introduction. London: Jessica Kings Publishers.

Suutama, T. 2003: Muisti ja oppiminen. In: Heikkinen, E. & Rantantien, T. (Hrsg.): Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy. 174-192.

Tiittula, L. 1992: Puhuva kieli – suullisen viestinnän erityispiirteitä. Helsinki: Finn Lectura.

Tiittula, L. 1993: Suullinen kielitaito. Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä In: Takala, S. (Hrsg.): Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 63-76.

Tilastokeskus. Kuntien avainluvut. Online unter <http://tilastokeskus.fi/tup/kunnat/kuntatiedot/179.html> (Lezter Aufruf am 15.10. 2014)

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2006: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Watzlawick, P. & Beavin, J. H. & Jackson, D. D. 1969: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Pradoxien. Vierte, unveränderte Auflage. Bern: Hans Huber.

Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. 1991: Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitos. 1-24.

Yli-Renko, K. 1994: Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. In: Pohjala, K. (Hrsg.): Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Hakapaino Oy. 17-34.

Yli-Renko, K. 1989: Intercultural Communication as an Aim of English Language Teaching. Helsinki: University of Helsinki.

Zentralamt für Unterrichtswesen 2004: Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Helsinki: Zentralamt für Unterrichtswesen. Online unter [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (Lezter Aufruf am 15.10. 2014)



# Anhang 1: Schriftliche Einladung zum Interview

## Haastattelupyyntö

Olen tekemässä gradua **Jyväskylän kansalaisopiston saksan- ja ruotsin opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista liittyen suulliseen kielitaitoon**. Olen kiinnostunut kuulemaan mm. siitä, millaisia kokemuksia sinulla on tilanteista, joissa kommunikoidaan vieraalla kielellä. Tarkoituksena ei ole siis testata suullista kielitaitoasi. Mikäli mahdollista, haastattelisin **mieluiten yli 60-vuotiaita** saksan ja ruotsin opiskelijoita, jotta voisin kohdistaa tutkimukseni juuri senioreiden kieltenoppimiseen.

Haastattelut toteutetaan **helmikuussa 2014**. Haastattelut kestävät **n. 30-60 min ja niiden kieli on suomi**. Haastattelut äänitetään tutkimuksen toteutukseen liittyvistä käytännön syistä, mutta äänitteet tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. **Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia**, eikä haastateltavien henkilöllisyyttä paljasteta missään vaiheessa tutkimusta.

**Otathan yhteyttä minuun viimeistään 30.11. 2013**, jotta voimme sopia sinulle sopivasta haastatteluajasta ja -paikasta. Vastaan mielelläni myös mahdollisiin kysymyksiin tutkimuksesta.

Tutkimuksen ohjaajana toimii professori Anne Pitkänen-Huhta.

Ystävällisin terveisin

*Tiina Kauppinen*

Sähköposti

Puhelinnumero