



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**„Konsequenzen von Alterserscheinungen und deren
Berücksichtigung im Unterricht in der
Erwachsenenbildung“**

Verfasser

Kai Mühlhofer, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 17.11.2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Angewandte Linguistik UG2002

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle zunächst für die nette und sehr förderliche Unterstützung meines betreuenden Professors Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia bedanken. Weiterer Dank geht an meinen Sohn Niklas, der nicht selten zu kurz gekommen ist. Besonderer Dank geht auch an meine Schwiegereltern, die Niklas aufregende und spannende Tage beschert haben, wenn der Papa mal wieder stundenlang am Computer sitzen musste. Last but not least geht ein liebevolles Dankeschön an meine Frau Conny, die mit sehr viel Geduld und guten Tipps wesentlich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	6
2	Relevanz eines neuen Themas	8
2.1	Soziale Relevanz.....	8
2.2	Wissenschaftliche Relevanz.....	12
3	Altersfaktor & Fremdsprachenlernen	14
3.1	Intelligenz & Alter	15
3.1.1	Defizitmodell des Alterns	16
3.1.2	Fluide und kristalline Intelligenz.....	18
3.1.3	Kompetenzmodell des Alters	21
3.2	Lernen & Alter	23
3.2.1	Graying World	24
3.2.2	Lernmotive & Charakteristika älterer LernerInnen.....	28
3.2.3	Lernschwierigkeiten & Probleme älterer LernerInnen	33
3.2.4	Lernstrategien nach Illeris	37
(a)	Das kumulative Lernen	37
(b)	Das assimilative Lernen.....	38
(c)	Das akkomodative Lernen.....	38
(d)	Das transformative Lernen	38
3.3	Zusammenfassung Alterserscheinungen & Lernen.....	40
4	Pilotstudie: Alterserscheinungen und deren Konsequenzen für den Unterricht	43
4.1	Forschungsmethode Erhebung Subjektiver Theorien	44
4.1.1	Methodik und Theorie der Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien	44
4.1.2	Ziele und Erkenntnisinteresse	48
4.1.3	Adaptionen des Forschungsprogrammes Erhebung Subjektiver Theorien	49
4.1.4	Grenzen, Schwierigkeiten und Kritik am Forschungsprogramm.....	50

4.2	Anwendung der Forschungsmethode und Vorgehensweise	52
4.2.1	Das Untersuchungsdesign	52
4.2.2	Die Probandin Waltraud.....	53
4.2.3	Das Interview.....	54
4.2.4	Das Strukturbild und die kommunikative sowie explanative Validierung	56
5	Die Ergebnisse.....	59
5.1	Ergebnisse aus der Waltraud-Erhebung.....	59
5.1.1	Das Interview.....	59
5.1.2	Das Strukturbild.....	69
5.1.3	Subjektive Theorien.....	72
5.2	Vergleich der Ergebnisse aus Literatur und Empirie	75
5.2.1	Motivation	75
5.2.2	Lernschwierigkeiten	76
5.2.3	Lehrerrolle	78
5.2.4	Methode.....	79
5.2.5	Lernstrategien	79
6	Zusammenfassung & Ausblick	81
7	Bibliographie	83
8	Anhang	86
8.1	Interview.....	86
8.2	Abstract/ Zusammenfassung.....	108
8.3	Wissenschaftlicher Lebenslauf	110

1 Vorwort

Das zentrale theoretische Forschungsfeld der vorliegenden Masterarbeit ist Fremdsprachenerwerbsforschung und im Speziellen der Altersfaktor. Im direkten Zusammenhang damit werden in Kapitel 2 zunächst die soziale und wissenschaftliche Relevanz des Themas behandelt, um anschließend in Kapitel 3 Theorien wie die Fremdsprachendidaktik (u.a. Berndt, 2003) zu betrachten. Darüber hinaus wird die Fremdsprachengeragogik detailliert vorgestellt (vgl. Berndt, 2003) und es werden einige Studien aus dieser und den anderen bisher erwähnten Forschungsdisziplinen besprochen. Was den Altersfaktor betrifft, so wird eine differenzierte Definition des Terminus „Alter“ vorgenommen und das Alter als Konstrukt wissenschaftlich betrachtet. Hierfür wird, in Analogie zu den Arbeiten Annette Berndts (z.B. Berndt, 2003), eine theoretische Diskussion des Altersbegriffes vorgestellt und eine definitorische Entscheidung in Anlehnung an weitere Studien zum Altersfaktor getroffen (vgl. z.B. Martin & Kayser, 1998), um den empirischen Teil zu fundieren. Für eben jenen empirischen Teil dieser Masterarbeit wird die Methode zur Erhebung subjektiver Theorien (vgl. u.a. Scheele, 1992; Berndt, 2003) detailliert vorgestellt und für die Erhebung eigener Daten herangezogen.

Ziel dieses umfangreich angelegten theoretischen Teils ist neben der Festlegung des wissenschaftlichen Verständnisses auch die Erhebung des Status Quo der Spracherwerbsforschung im Bereich des Faktors des höheren Alters von Lernenden. Es werden dafür in Kapitel 3 zahlreiche Studien aus diesem Feld diskutiert und auf ihren Beitrag zum Forschungsstand hin untersucht. Eine solche Erhebung der Literatur zu den Konsequenzen von Alterserscheinungen und deren Berücksichtigung im Unterricht in der Erwachsenenbildung ermöglicht es, Tendenzen, Wissensbestände und Perspektiven herauszuarbeiten, um das Fremdsprachenlernen älterer Menschen zu charakterisieren.

Der Literaturrecherche und -diskussion folgt in Kapitel 4 ein empirischer Teil, der aus Theorie und Praxis der Forschungsmethode zur Erhebung subjektiver Theorien besteht. Wie die Datenerhebung im Detail aufgebaut ist und welche Methoden der Datenerhebung und

–auswertung zum Einsatz kommen, wird in Kapitel 4 ausführlich erläutert (z.B. Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik nach Scheele, 1992). Besondere Beachtung soll dabei der Aussagekraft des Vorgehens mit einer Probandin geschenkt werden. Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit ist als Pilotstudie zu verstehen. Mit der Erhebung des Forschungsstandes und der anschließenden illustrativen empirischen Herangehensweise soll ein möglicher Weg aufgezeigt werden, um der Auseinandersetzung mit Altersfaktoren einen wissenschaftlichen Nährboden zu geben. Die Ergebnisse des empirischen Teils sind zwar schwer generalisierbar, sie geben jedoch detailliert einen Einzelfall wieder, der in Kombination mit der umso ausführlicheren theoretischen Bestandsaufnahme einige Grundgedanken zum Thema Alterserscheinungen und Fremdsprachenlernen zulassen kann. Kapitel 5 dieser Masterarbeit führt die Erkenntnisse des theoretischen und des empirischen Teils zusammen und zeigt Korrelationen und Diskrepanzen der unterschiedlichen Studien auf. Eine differenzierte und kritische Bewertung dieses Vorgehens erfolgt in Kapitel 6, um die Validität dieser Arbeit zu beurteilen. Eine abschließende Zusammenfassung sowie ein forschungsrelevanter Ausblick werden in Kapitel 6 gegeben.

2 Relevanz eines neuen Themas

Dieses Kapitel bildet die Grundlage der vorliegenden Arbeit. In der Auseinandersetzung mit dem Thema Alterserscheinungen und Fremdsprachenunterricht stellt sich schnell heraus, dass es sich hierbei um ein aktuelles gesellschaftliches Thema handelt, welches in der Wissenschaft weitgehend unterrepräsentiert ist und zugleich eine immer größer werdende Herausforderung darstellt, sowohl für die Wissenschaft als auch für die Gesellschaft. Dieses Kapitel beschreibt also zugleich auch die Motivation für die Beschäftigung mit diesem Gegenstandsbereich im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit.

2.1 Soziale Relevanz

Die Notwendigkeit, sich mit der zunehmenden Zahl der älteren Menschen in der Gesellschaft auseinanderzusetzen, gilt selbstverständlich nicht bloß für die Fremdsprachenforschung. Der demographische Wandel der letzten Dekaden führt nicht lediglich dazu, dass das durchschnittliche Lebensalter der Gesellschaft ansteigt und die Gruppengröße der älteren Menschen damit gleichermaßen. Ebenso lässt sich beobachten, dass die steigende Zahl älterer Menschen auch zunehmend mehr Interesse an weiterbildenden Angeboten wie etwa Sprachkursen entwickelt (vgl. AES-Studie 2013; Berndt 2003; Raasch 2013). Insbesondere die Adult Education Survey (AES) aus dem Jahre 2011 zeigt, dass bereits 35,2% aller 55- bis 64-Jährigen in Österreich an nicht-formalen, also privaten, kostenpflichtigen Weiterbildungsangeboten teilnehmen und damit mehr als noch im Jahr 2007 (AES-Studie, 2013: 64). Darüber hinaus zeigt die Studie eine deutliche Korrelation von Bildungsstand (höchster Abschluss) und Teilnahme an nicht-formalen Bildungsangeboten. Auch Annette Berndt (2003) schreibt:

„Die beschriebenen quantitativen Umstrukturierungen werden begleitet von qualitativen Veränderungen. Der im vorliegenden Zusammenhang wichtigste Faktor dürfte der Umstand sein, dass immer mehr Menschen mit stetig wachsendem Bildungsniveau ins höhere Alter vorrücken.“ (Berndt, 2003: 14)

Diese nachgewiesene Veränderung in der Zielgruppe derer, die Fremdsprachenkurse besuchen, wirft gleichzeitig auch Fragen danach auf, welche didaktischen Konzepte sich als geeignet darstellen, um eine alters- und zielgruppengerechte Vermittlung zu ermöglichen. Albert Raasch (2013) fordert daher, „sich die vorhandene Expertise zunutze [zu] machen, um die Zielgruppe der älteren SprachenlernerInnen differenziert mit zielgruppengerechten Angeboten zu versorgen“. Ebenso sei es notwendig, „sich von bekannten didaktischen Konzepten [zu] lösen und einen globalen Ansatz [zu] suchen“ (Raasch, 2013: 222).

Die Gründe für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen älterer LernerInnen erstrecken sich von altersbedingten physischen Einschränkungen über spezifische Lernmotive bis hin zu Lernstrategien, die sich allesamt von denen jüngerer LernerInnen unterscheiden lassen. Diese Charakteristika gilt es im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, woraus sich eine komplexe didaktische Herausforderung ergibt. Die existenten didaktischen Konzepte und Methoden der Fremdsprachenerwerbsforschung ignorieren jene spezifischen Bedürfnisse älterer LernerInnen und konzentrieren sich meist auf Jugendliche oder junge Erwachsene (vgl. Edmondson & House, 2006: 112-130). Ein eigens auf die Bedürfnisse älterer LernerInnen zugeschnittenes Lehr- oder Lernkonzept gibt es derzeit (Stand 05/2014) nicht, bzw. nur in sehr rudimentärer Form (Berndt, 2000), in welchem Grundgedanken zum Deutschunterricht von Senioren festgehalten werden. Albert Raasch (2013) formuliert in seinem Essay ebenfalls einige Grundgedanken über Faktoren, die es im Unterricht für ältere LernerInnen zu berücksichtigen gilt. Beide Arbeiten sind jedoch weit entfernt von einem didaktischen Konzept, welches handlungsleitend für LehrerInnen sein könnte.

Wie oben bereits erwähnt, unterscheiden sich ältere LernerInnen von jüngeren in dreierlei Hinsicht: Zum einen haben sie altersbedingte physische Einschränkungen (Alterserscheinungen), die sich dergestalt äußern, dass ein älteres Gehirn z.B. beim Lösen von Sprachaufgaben mehr Gehirnareale aktiviert als ein junges Gehirn, wie neurobiologische Gehirn-Scans zeigten (vgl. Obler et al., 2010: 120, 133). Ob dies ein positiver oder ein negativer Befund ist, bleibt jedoch laut Obler et al. unklar: Das Aktivieren einer größeren Anzahl von Gehirnarealen könne einerseits darauf hinweisen, dass andere Problemlösungsstrategien verwendet werden, da andere Zentren im Gehirn gleichzeitig aktiv werden. Andererseits könne dieser Befund auch negativ gedeutet werden, da die

Aktivierung von weiteren Zentren auf eine mangelnde Funktionsfähigkeit der vorhandenen neuronalen Netzwerke hindeuten könne (vgl. Obler et al., 2010). Darüber hinaus konnte Löwe (1973) mithilfe von u.a. audiometrischen Tests nachweisen, dass Hör-, Seh- und Gedächtnisvermögen ab dem 40. Lebensjahr abnehmen, ebenso die Lernfähigkeit. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommen Ross et al. (2005). Auch hier zeigen die Ergebnisse, dass Hör-, Seh- und Gedächtnisvermögen, aber auch synaptische Verbindungen, die Funktionstüchtigkeit der Neurotransmitter und weitere Prozesse im Gehirn mit dem Alter stetig abbauen. All diese Arbeiten zeigen jedoch auch, dass Faktoren wie Lerngewohnheit, Lernerfahrung und Motivation dabei helfen können, das Gehirn jung zu halten (vgl. Ross et al., 2005). Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der oben besprochenen Arbeiten konstatieren, dass ältere Menschen nachgewiesenermaßen zwar langsamer lernen, aber nicht schlechter oder weniger. Ebenso kann die Hypothese formuliert werden, dass die Empathie der Lehrenden, also die Berücksichtigung von Alterserscheinungen im Unterricht, eine zentrale Rolle spielen könnte, um eine altersgerechte Vermittlung und einen anschließenden Lernerfolg zu ermöglichen.

Zum zweiten unterscheiden sich ältere Lernende hinsichtlich ihrer spezifischen Lernmotive. Albert Raasch (2013) fasst einige Motive zusammen und beschreibt damit, was die Gründe für den Besuch eines Sprachkurses im Alter sind. Im Unterschied zu jüngeren LernerInnen verfügen ältere TeilnehmerInnen über eine ausschließlich intrinsische Motivation, da sie keine berufliche Verwendung der Fremdsprachenkenntnisse anstreben. An dieser Stelle ist es jedoch unbedingt erforderlich, eine Einschränkung vorzunehmen. Eine Definition „älterer LernerInnen“ wurde bislang in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen, da Kapitel 3 ausführliche Definitionen beinhaltet. Hier sei jedoch vorweggenommen, dass der geplanten Masterarbeit eine „60plus“-Definition zugrunde gelegt wird, d.h. Menschen, die mindestens 60 Jahre alt sind, werden als „ältere Erwachsene“, „ältere LernerInnen“ oder ähnlich bezeichnet. Albert Raasch definiert seinen Terminus „ältere Ältere“ nicht genau, er charakterisiert jene Gruppe von Lernenden lediglich qualitativ (vgl. Raasch, 2013). Wenn Raasch jener Gruppe also eine ausschließlich intrinsische Motivation zuspricht, muss davon ausgegangen werden, dass er von Menschen jenseits des erwerbsfähigen Alters spricht, also nicht zwangsläufig einem Alter ab 60 Jahren. Es liegen also zwei unterschiedliche Definitionen vor, da das erwerbsfähige Alter in Österreich mit etwa 64 Jahren endet (vgl. AES Studie, 2013). Die Ergebnisse der AES Studie kommen also

hinsichtlich der Motivation zum Besuch eines Sprachkurses im höheren Alter (55-64) zu einem anderen Ergebnis als es Raasch formuliert: Demnach würden 53% aller 55-64-Jährigen aus beruflichen Gründen (Karriereaussichten verbessern) an Weiterbildungsangeboten teilnehmen. Es ist jedoch plausibel, dass diese Zahl mit zunehmendem Alter stark sinkt. Diese Arbeit berücksichtigt also, welche Auswirkungen die Erwerbstätigkeit auf das Fremdsprachenlernen bei Menschen über 60 hat. Als weiteres Motiv beschreibt Raasch (2013) die soziale Komponente, die der Besuch eines Sprachkurses mit sich bringt. Einerseits entsteht ein sozialer Anschluss im Kurs, da regelmäßige Kontakte mit Mitmenschen und ein gemeinsames Lernen einen integrativen Moment bereitstellen, andererseits können neu erworbene (Sprach-)Kenntnisse auch neue Kommunikationsräume eröffnen (vgl. Raasch, 2013). Auch die AES Studie zeigt dies: Rund 39% aller Befragten gaben an, dass sie Weiterbildungsangebote besuchen, um Leute kennenzulernen bzw. um Spaß am Leben zu erfahren (vgl. AES Studie, 2013: 77). Ein weiterer Grund, weshalb gerade ältere Menschen Sprachkurse besuchen, ist, dass sie besonders in altersheterogenen Gruppen eine Anerkennung erfahren können, die sie in der Pension eventuell sonst nicht erfahren können (vgl. Raasch, 2013). Diese Anerkennung entstehe dann, wenn ältere LernerInnen merken, dass sie trotz ihres Alters mit den Lernerfolgen jüngerer Menschen Schritt halten können. Ebenso helfen Sprachkurse, wie auch andere Weiterbildungsangebote, dabei, die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu halten. So sei laut Raasch (2013) häufig das sogenannte „Gehirnjogging“ ein wichtiger Grund, Sprachkurse im Alter zu besuchen. Sprachenlernen im Alter hat also ein starkes emotionales Moment, welches bei älteren LernerInnen weitaus stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei jüngeren. Sprache ist also ein wichtiger Bestandteil des Fähigkeits-Selbstkonzeptes älterer Menschen (vgl. Mentel-Winter, 2013), und somit die Grundlage für emotionale und motivationale Vorgänge.

All diese Spezifika älterer FremdsprachenlernerInnen sind besonders vor dem Hintergrund des demographischen Wandels eine große Herausforderung für die Gesellschaft und insbesondere Fremdsprachenerwerbsforschung. Die soziale Relevanz dieses Themas ist also vielschichtig und aktuell. Die Frage, welche Auswirkungen der Altersfaktor und unter Umständen die Existenz einer kritischen Periode für den Spracherwerb (u.a. Lenneberg 1967) genau haben, ist jedoch Teil der wissenschaftlichen Relevanz dieses Themas. Vielfach als „Forschungslücke“ innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung bezeichnet (vgl. z.B. Berndt, 2003: 11), ist die Frage, ob Alterserscheinungen den Lernerfolg entscheidend

beeinflussen. Annette Berndt (2003) schreibt, dass „sich die Studien bis auf wenige Ausnahmen einzig auf Vergleiche innerhalb der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter [beziehen]“ (Berndt, 2003: 11).

2.2 Wissenschaftliche Relevanz

Wie bereits erwähnt, spricht Berndt von einer „Forschungslücke“ bzw. „Leerstelle“ in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fremdsprachendidaktik (Berndt, 2003: 11; 38). Zu dieser Ansicht kommt Annette Berndt, nachdem sie sieben wissenschaftliche Arbeiten bespricht, die sich mit dem Faktor „höheres Alter“ beim Fremdsprachenlernen befassen (Berndt, 2003: 29-38). Auffällig ist zunächst, dass sich die Studien in ihren Ergebnissen ähneln. In allen Studien wird festgestellt, dass es altersbedingte Schwierigkeiten und daraus resultierende Unterschiede im Lernprozess und im Lernerfolg zwischen älteren und jüngeren LernerInnen gibt (vgl. Berndt, 2003: 31, 32). Ältere lernen demnach langsamer und mit mehr Detailinteresse, wobei sie sich auf lernstrategische Hilfe von außen verlassen, während jüngere LernerInnen eher darauf bedacht sind, sich selbst zu helfen. Darüber hinaus verfügen ältere LernerInnen über ein schlechteres Hörverstehen. Zum einen, da sie physisch bedingt im Nachteil sind, und zum anderen, weil sie aufgrund der zeitlichen Distanz zu ihrer Schulzeit über eine mangelnde Lernerfahrung verfügen (vgl. Berndt, 2003: 32, 33).

Diese wenigen und vagen Ergebnisse machen deutlich, dass hier eine Forschungslücke vorliegt, um weitere und differenziertere Aussagen darüber machen zu können, wie sich der Faktor eines höheren Erwachsenenalters in unterschiedlichen Lernkontexten auf den Lernerfolg und die Lernstrategien auswirkt.

Ebenfalls Teil dieser Masterarbeit ist auch die Frage nach einer kritischen Periode (nach Lenneberg 1967), welche für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb alles andere als konsensual beantwortet wurde. Edmondson und House (2006) äußern ihre Skepsis und sagen, dass zumindest die Aussprache einer kritischen Periode unterliegt. Diese Meinung wird ebenfalls mit einem mangelhaften Forschungsstand begründet (vgl. Edmondson & House, 2006: 178, 179). Letztendlich kommen Edmondson und House zu dem Schluss, dass

Menschen aller Altersgruppen erfolgreich Fremdsprachen lernen können und ein „Frühbeginnprogramm“ für Fremdsprachen keine eindeutige wissenschaftliche Unterstützung aus der Erforschung des Faktors „Alter“ bekommt“ (Edmondson & House, 2006: 185). Dieser erneute Verweis auf den unzureichenden Forschungsstand in diesem Bereich macht die wissenschaftliche Relevanz des Themas deutlich. In der Wissenschaft herrscht also eine gewisse Uneinigkeit darüber, wie sich der Altersfaktor auswirkt, und gleichzeitig fehlt eine solide wissenschaftliche Basis für eine solche Diskussion. Edmondson und House (2006) fassen den Status Quo wie folgt zusammen:

„[D]ie Mehrheit der angesprochenen Studien beschäftigt sich mit dem natürlichen Zweitspracherwerb, die Ergebnisse sind tendenziell wichtig, jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht einhellig, verschiedene Erklärungshypothesen bieten Teilerklärungen an, schließen sich gegenseitig aber nicht aus.“ (Edmondson & House, 2006: 185)

Darüber hinaus ist es unbedingt erforderlich, den Faktor „Alter“ nicht allein für Unterschiede im Lernerfolg verschiedener Altersgruppen verantwortlich zu machen, sondern die Faktorenkomplexion, die in jedem Lernkontext vorliegt, zu berücksichtigen. Das Alter ist nur ein Faktor von vielen, die ein Fremdsprachenlernen charakterisieren. Lernerfahrung, Motivation, Sprachlerneignung, kognitiver Lernstil und Bildungsnähe sind ebenfalls wichtige Faktoren (vgl. Edmondson & House, 2006: 186).

Die wissenschaftliche Relevanz besteht zudem auch darin, dass es bis dato keine altersgerechte didaktische Methode für die Vermittlung von Fremdsprachen-Kenntnissen gibt. Erst im September 2013 fordert Albert Raasch (2013) alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung dazu auf, sich „von bekannten didaktischen Konzepten zu lösen und einen globalen Ansatz zu suchen“ (Raasch, 2013: 222). Begründet mit der Tatsache, dass sich keine der vielen prominenten Methoden der Fremdsprachen-Vermittlung explizit an ältere LernerInnen richtet, ist diese ganz aktuelle Forderung ein ganz wesentlicher Bestandteil der wissenschaftlichen Relevanz dieses Themas, und zwar über viele Disziplinen hinweg. Es ist also nicht bloß die Sprachwissenschaft aufgefordert, sich mit der immer stärker wachsenden Gruppe älterer FremdsprachenlernerInnen zu befassen, sondern ebenso die Didaktik, die Medizin, die Geragogik, die Psychologie und viele weitere. Somit bedarf es nicht bloß neuer didaktischer Konzepte oder, schlimmer, einer Adaption bekannter Ansätze. Vielmehr bedarf es interdisziplinär aufgestellter Konzeptionen, die der gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Dekade gerecht werden.

3 Altersfaktor & Fremdsprachenlernen

Den Altersbegriff eindeutig zu definieren, ist aufgrund einer Ambiguität von biologischen und psychologischen Dimensionen besonders problematisch. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Altersbegriff werden zwei Kategorien unterschieden (Berndt, 2003: 27; vgl auch Beier 1994). Es wird zum einen das kalendarische bzw. chronologische Alter beschrieben, welches die zeitliche Lebensdauer einer Person ab der Geburt beziffert (Beier, 1994: 4). Ein zweites und vom ersten unabhängiges Konzept ist das des biologischen bzw. funktionellen Lebensalters, welches den „biologischen Zustand einer Person“ (Berndt, 2003: 27) bzw. die „interne funktionelle Eigenzeit“ (Beier 1994: 4) bezeichnet. Letztere Kategorie wird in der Gerontologie auch mit dem Begriff „Vitalität“ gleichgesetzt, um zum Ausdruck zu bringen, dass zwei Menschen unterschiedlichen kalendarischen Alters gleichermaßen vital sein können (vgl. Berndt 2003). Neben dieser Kategorisierung sei eine „subjektinterne Größe [existent], die „psychische Realität“ des vom Individuum erlebten Alters“ (Berndt 2003: 27). Hinzu kommen soziopolitische Aspekte, die einen Menschen als „alt“ definieren, wie etwa die Festlegung einer Erwerbsfähigkeitsgrenze. Innerhalb der Gesellschaft gilt ein Mensch nach dem Austritt aus der Erwerbsfähigkeit als alt, selbst, wenn sich diese Person noch vital fühlt und subjektiv ein niedrigeres Alter erlebt (vgl. Leitner, 1998: 3).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle bereits konstatieren, dass der Altersbegriff ein theoretisches Konstrukt ist, welches von vielen unterschiedlichen Faktoren determiniert wird, die sich von einer biologischen über eine soziopolitische bis hin zu einer subjektinternen, psychischen Dimension des Erlebens von Alter erstrecken.

Dieses Kapitel dient einer strukturierten Ordnung und Darstellung jener Faktoren im Hinblick auf Altersfaktoren und mentale Leistungsfähigkeit. Es soll somit eine Grundlage geschaffen werden, auf der weitere Überlegungen und Ergebnisse diskutiert werden, die sich speziell auf das Lernen von Fremdsprachen im hohen Erwachsenenalter beziehen.

3.1 Intelligenz & Alter

Kapitel 3.1 und 3.2 bilden zusammen eine Art Dreieck, das den Altersbegriff mit den Konzepten Intelligenz und Lernen in Beziehung setzt. Es soll dadurch gezeigt werden, dass der Altersfaktor alleine nicht ausreichend ist, um Lernprozesse im höheren Alter zu beschreiben. Vielmehr liegt eine Faktorenkomplexion vor, welche in diesem Kapitel detailliert vorgestellt wird. Ziel ist es, die späteren Ergebnisse vor dem Lichte dieser Faktorenkomplexion zu betrachten und den Altersfaktor dafür präzise zu definieren, und so eine Eindimensionalität zu vermeiden. Abbildung 1 zeigt ebenjene Mehrdimensionalität, die das Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter charakterisiert.

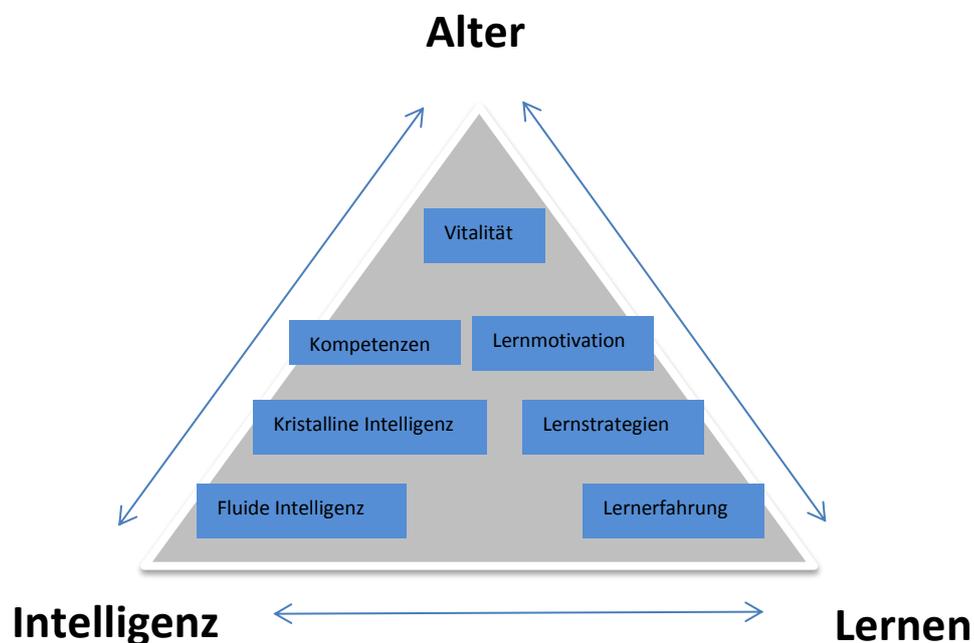


Abbildung 1: Mehrdimensionalität & Faktorenkomplexion beim Lernen im höheren Erwachsenenalter (vgl. Leitner 1998)

Die folgenden Kapitel befassen sich im Detail mit den einzelnen Faktoren, die den Altersfaktor letztlich ausmachen. Diese Auffassung des Konzeptes „Alter“ bildet die Grundlage für die im Titel dieser Arbeit genannten Altersfaktoren. Inwiefern diese Definition konsistent mit den Ergebnissen der empirischen Studie dieser Arbeit ist, zeigt Kapitel 5.

3.1.1 Defizitmodell des Alterns

Das Defizitmodell des Alterns ist ein Modell, das in den 1960er Jahren in den USA entwickelt wurde und davon ausgeht, dass die kognitive, die emotionale sowie die physische Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter stark zurückgehen (vgl. Wiese 2010: 56f; Leitner 1998: 7f). Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wurden im U.S.-amerikanischen Militär Tests zur Intelligenzmessung durchgeführt, ursprünglich mit der Intention, geeignete Offiziere für den anstehenden Krieg zu selektieren (vgl. Leitner 1998: 8). Die Ergebnisse wurden Jahre später veröffentlicht und zeigten einen signifikanten Rückgang der mentalen Leistungsfähigkeit ab dem 30. Lebensjahr. Die Resultate späterer Studien waren konsistent mit den anfänglichen Untersuchungen und zeigten somit ebenfalls einen Rückgang der Intelligenz ab dem 30. Lebensjahr (vgl. Leitner 1998: 8). Aufbauend auf jenen Ergebnissen, entwickelte sich das Defizitmodell des Alterns, welches die Vorstellung vom „gebrechlichen, passiven und isolierten alten Menschen“ beinhaltet (Wiese 2010: 56).

Heutzutage gilt das Defizitmodell als überholt und die damaligen Untersuchungsergebnisse gelten als falsch. Die Kritik an den Studien des frühen 20. Jahrhunderts besteht darin, dass die beobachteten Altersdefizite nicht alleine mit dem Lebensalter der ProbandInnen korrelieren, sondern andere Einflussfaktoren eine Rolle spielen, die in den damaligen Studien nicht kontrolliert worden sind. So finde sich beispielsweise eine starke Korrelation mit dem Bildungsstand. Wiese (2010) schreibt, „die Teilnehmer der jüngeren Jahrgänge [konnten] durchschnittlich eine weitaus höhere Schulbildung aufweisen als die Teilnehmer der älteren Jahrgänge“ (Wiese 2010: 56). Der Grund für die Leistungsdifferenz der ProbandInnen war also weniger das Lebensalter als vielmehr der unterschiedliche Stand der Bildung. Wiese konstatiert weiter, dass „in weiteren Untersuchungen bewiesen werden [konnte], dass Altersunterschiede kaum noch eine Rolle spielten, wenn die Teilnehmer in etwa über die gleiche [...] Schulbildung verfügen“ (Wiese 2010: 56f).

Wie weiter oben bereits festgehalten, ist der Altersbegriff ein theoretisches Konstrukt, welches von einer biologischen über eine soziopolitische bis hin zu einer subjektinternen, psychischen Dimension verfügt. Ergebnisse, wie die aus den 60er Jahren, sowie die

Verbreitung einer Defizithypothese haben jedoch dazu geführt, dass sich in einer Gesellschaft, in der es immer mehr ältere Menschen gibt, das Bild eines „defizitären Alters“ (Leitner 1998: 10) festgesetzt hat. Diese soziopolitische Komponente ist besonders stigmatisierend und ein wichtiger Beweggrund zum Verfassen dieser Masterarbeit. Sie widerspricht dem Selbstverständnis vieler älterer Personen (vgl. subjektinterne, psychische Dimension des Erlebens von Alter) und steht in keiner direkten Korrelation zum kalendarischen Alter.

Das Defizitmodell des Alterns hat einen entscheidenden Schwachpunkt: Grundlage des damaligen Verständnisses von Alter ist ein allgemeines Intelligenzmodell, welches, wie das Defizitmodell insgesamt, heute bereits überholt ist. Ein alle Fähigkeiten umfassendes Intelligenzmodell ist nicht haltbar. Daher empfiehlt es sich, unterschiedliche Fähigkeiten differenziert zu betrachten. Heike Leitner (1998) fasst dies wie folgt zusammen:

„Offensichtlich verändern sich bestimmte intellektuelle Fähigkeiten in unterschiedlicher Weise und erreichen auch zu unterschiedlicher Zeit ihren Höhepunkt – ein wichtiger Hinweis darauf, daß Intelligenz nicht ein einziger allgemeiner Faktor ist, sondern sich aus mehreren sich ergänzenden Komponenten zusammensetzt, also eine funktionale Einheit von voneinander relativ unabhängigen Funktionen ist.“ (Leitner 1998: 10)

Jene voneinander unabhängigen Funktionen gilt es also zu identifizieren und gesondert zu betrachten. Dafür werden zunächst zwei große Bereiche unterschieden: (a) verbale Fähigkeiten und (b) Problemlösen (vgl. Leitner 1998: 10). Unter verbalen Fähigkeiten werden Fähigkeiten verstanden, die „*Wortflüssigkeit, Verständnis beim Lesen, mündliches Ausdrucksvermögen und Wortschatz*“ (Leitner 1998: 10; *originale Hervorhebung*) betreffen. Problemlösen umfasst die „*Erfassung des Kerns eines Problems, die Fähigkeit, für die Bearbeitung eines Problems den optimalen Ansatz zu finden und die Fähigkeit, eine gute Entscheidung zu treffen*“ (Leitner 1998: 10; *originale Hervorhebung*).

Das nachfolgende Kapitel 3.1.2 stellt eine wesentliche Intelligenz-Theorie dar und bildet somit den Zwischenschritt zur Annahme eines Kompetenzmodells des Alterns, welches anschließend in Kapitel 3.1.3 vorgestellt wird. Alles in allem entsteht somit ein erster zentraler Baustein des Verständnisses von Alter in der vorliegenden Masterarbeit. Ein weiterer wird in Kapitel 3.2 entwickelt.

3.1.2 Fluide und kristalline Intelligenz

Eines der prominentesten und zugleich wichtigsten Intelligenzmodelle ist das der fluiden (flüssigen) und kristallinen (kristallisierten) Intelligenz nach Horn und Cattell 1967 (Horn & Cattell 1967). Die Annahme hinter einer solchen Differenzierung von Fähigkeitsbereichen ist die, dass nicht alle Fähigkeiten einem Rückgang im Alter unterworfen sind, sondern einige sogar einen Zuwachs erleben können. Genauer gesagt bedeutet dies, dass zwischen Erfahrungs- und Allgemeinwissen einerseits (kristalline Intelligenz) und Informationsverarbeitung andererseits (fluide Intelligenz) unterscheiden muss (vgl. Berndt 2003: 132). Kristalline Intelligenz umfasst Bereiche wie „verbales Verständnis“, „mechanisches Wissen“ und „Bewertung von Erfahrung in sozialen Situationen“ (Berndt 2003: 132). Die fluide Intelligenz dagegen beinhaltet Bereiche wie „induktives Denken“, „figurale Beziehungen“, „geistige Geschwindigkeit“ und „assoziatives Gedächtnis“ (Berndt 2003: 132). Der Grundgedanke dabei ist, dass bei zunehmendem Alter das erworbene Alltags- bzw. Erfahrungswissen stetig mit wächst, während die fluide Intelligenz abbaut, was wiederum auf neurologische Abbauprozesse im Gehirn zurückzuführen ist (vgl. Berndt 2003: 132). Abbildung 2 verdeutlicht den Einfluss des Alters auf die fluide und die kristalline Intelligenz: In der Jugend verläuft die Entwicklung noch parallel, ab dem 30. Lebensjahr etwa baut die fluide Intelligenz langsam ab (vgl. Baltes et. al. 1995; Horn & Cattell 1967; Berndt 2003; Leitner 1998).

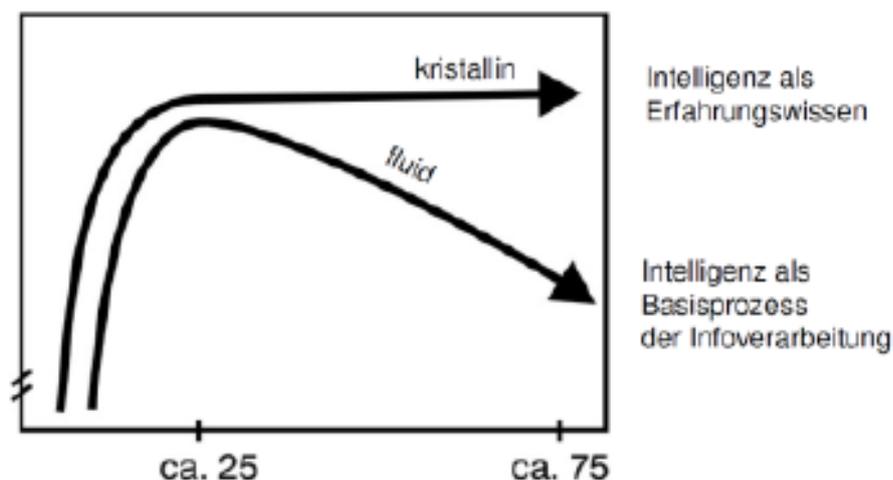


Abbildung 2: Fluide & kristalline Intelligenz nach Alter (nach Baltes et al. 1995)

Was Horn & Cattell (1967) in ihrer *Theory of Fluid and Crystallized Intelligence* (Horn & Cattell 1967) jedoch nicht berücksichtigt haben, ist der Trainingseffekt. Berndt (2003) konstatiert, dass Komponenten wie Informationsverarbeitung, elementare Gedächtnisoperationen und das Lösen von Induktionsaufgaben trainier- und optimierbar sind (vgl. Berndt 2003: 132ff). Sie stellt weiter fest, dass „selbstgenerierte Lösungsstrategien zeitlich stabiler sind als ein fremdgeleitetes Training spezifischer Regeln“ (Berndt 2003: 135). Es gibt also auch innerhalb der fluiden Intelligenz die Möglichkeit, gewisse Kompetenzen durch Training zu erhalten und zu steigern, wenngleich diese Trainingseffekte auf die Trainingsbereiche (bereichsspezifisch) und zeitlich auf die Dauer des Trainings beschränkt sind (vgl. Berndt 2003: 135). Somit seien „die Bereichsspezifität und die Vorteile selbstgesteuerter Strategietrainings [...] wichtige Hinweise für Bildungsaktivität mit älteren Menschen“ (Berndt 2003: 135).

Heike Leitner (1998) fasst die Kernaussage der Theorie fluiden und kristallinen Intelligenz wie folgt zusammen und wirft im Jahr 1998 Fragen auf, deren Beantwortung in der zuvor zitierten Arbeit von Annette Berndt (Berndt 2003) zu finden ist:

„Altern muß also nicht automatisch einen generellen Abbau allen intellektuellen Potentials bedeuten. Angesichts des Defizitmodells, das sich letztlich in der Hauptsache über fluide Kompetenzen definiert, bleiben jedoch demungeachtet zwei wesentliche Fragen offen: Zum einen, ob die Dimension *flüssige Intelligenz* allen Untersuchungsergebnissen zum Trotz nicht auch bis zumindest einem gewissen Grad altersresistent ist, zum anderen, ob nicht die Dimension *kristallisierte Intelligenz* nicht nur altersbeständig ist, sondern mit fortschreitendem Alter vielleicht sogar noch Wachstumsprozesse aufweisen kann“. (Leitner 1998: 12)

Das Defizitmodell als Theorie des Rückgangs kognitiver Leistungsfähigkeit wurde nun anhand der Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz teilweise bestätigt, aber weitgehend widerlegt. Zwar kommt es im Bereich der fluiden Kompetenzen zu einem neurologisch bedingten Abbau im Gehirn, aber durch Training können Teile aufrechterhalten und sogar gesteigert werden. Darüber hinaus sind kristalline Kompetenzen wie Erfahrungswissen keinem Abbau unterworfen. Ein weiteres Modell wird in Kapitel 3.1.3 vorgestellt: das Kompetenzmodell des Alterns. Hier wird der finale Schritt hin zu einem positiv assoziiertem und auf Stärken des hohen Alters fokussiertem Bild von älteren Menschen gemacht. Als klare Gegenposition zu einem defizitär ausgelegten Theoriekonstrukt wie dem Defizitmodell, bildet das Kompetenzmodell eine konstruktive und moderne Theorie, die zugleich einen

fruchtbaren Nährboden für weitere Überlegungen im Bereich der Fremdsprachengeragogik bildet. (Vgl. Berndt 2003: 119-147)

3.1.3 Kompetenzmodell des Alters

Wie eingangs in Kapitel 3 erwähnt, verfügt der Altersbegriff über unterschiedliche Dimensionen und ist als eine Art Faktorenkomplex zu verstehen. Da hierbei auch die subjektinterne, psychische Dimension des Erlebens von Alter eine zentrale Rolle spielt, sollte es in der Auseinandersetzung mit Altersfaktoren auch immer um die Kompetenzen und Stärken gehen, über die ältere Menschen verfügen. Die defizitäre Verlustperspektive zuvor beschriebener Modelle soll dabei in den Hintergrund gestellt werden. Das Kompetenzmodell rückt hierfür „Leistungsressourcen und Umgebungsanforderungen“ (Leitner 1998: 16) in den Vordergrund, um die individuelle Mobilisierung vorhandenen Erfahrungswissens und die Adaption an neue Herausforderungen, die der Lebensabschnitt Alter mit sich bringt, zu beschreiben. Intelligenz spielt dabei eine unwesentliche Rolle. Vielmehr geht es darum, den Menschen in seiner Umgebung wahrzunehmen und seine Verhaltensänderung im Zuge der Anpassung an neue Lebensumstände zu berücksichtigen. Es geht dabei unter anderem auch um die Frage, inwieweit ein älterer Mensch seine Kompetenzen und Kapazitätsreserven nutzt, um sich sein Leben im Alter zufriedenstellend zu erhalten und selbstbestimmt zu leben (vgl. Berndt 2003: 120; Leitner 1998: 16; Wiese 2010; 57).

Das Kompetenzmodell löst sich also von einer Intelligenz-Perspektive, sei sie noch so ausdifferenziert, und nimmt die Kompetenzen in den Fokus, die einer älteren Person zur Verfügung stehen, um den individuellen Lebensumständen zu begegnen, fernab jeglicher Normdefinition und nur im Sinne persönlicher Problemlösungsstrategien. Auf diese Art gelingt es dem Kompetenzmodell, den menschlichen Altersprozess nicht als defizitär zu begreifen (vgl. Leitner 1998: 17). Zentrales Element dieser Theorie ist die Plastizität im Sinne der Mobilisierung kognitiver Ressourcen zum Zwecke der Problemlösung. Diese Herangehensweise lässt das kalendarische Lebensalter noch stärker in den Hintergrund rücken und betont umso mehr die subjektinterne Alterswahrnehmung (vgl. Leitner 1998: 17).

Wiese (2010) fasst die Auffassung hinter dem Kompetenzmodell anhand einer Metapher wie folgt zusammen:

„Ein häufig gebrauchtes Bild für das Altern nach dem Kompetenzmodell ist das eines Baumes, der fortwährend wächst und sich immer wieder verzweigt. Als Gegenstück des Defizitmodells weckt das Kompetenzmodell entsprechend positive Assoziationen und entspricht der Notwendigkeit der Gesellschaft, sich das Kräftepotential der älteren Menschen zunutze zu machen.“ (Wiese 2010: 58)

Dieses Zitat bildet die Nahtstelle zum folgenden Kapitel, welches sich im Sinne der eingangs entwickelten Dreiheit der Altersdefinition mit dem Aspekt des Lernens explizit beschäftigt. An diesem Punkt ist bereits deutlich, dass sich das vorliegende Altersverständnis von jeglicher defizitären Perspektive löst und individuelle Kompetenzen zur individuellen Problemlösung (im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts) in den Vordergrund stellt.

3.2 Lernen & Alter

In diesem Kapitel soll es zunächst um den Begriff des Lernens selbst gehen, um notwendige Definitionen insbesondere für das Lernen im höheren Erwachsenenalter zu finden und mit ihnen die empirische Studie im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit weiter vorzubereiten. Ziel ist es auch, in den folgenden drei Subkapiteln zu eruieren, warum sich ältere Menschen für das Lernen einer Sprache entscheiden und welche Lernmotive, Charakteristika und Schwierigkeiten in der Literatur beschrieben werden. Mit jenem Status Quo der Literatur zum Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Pilotstudie im Rahmen dieser Masterarbeit abgeglichen und kritisch bewertet.

In Kapitel 3.2.1 wird zunächst die Tatsache thematisiert, dass die heutige Gesellschaft immer älter wird, da der Anteil der älteren Menschen stetig wächst. Der demographische Wandel wird somit in seiner Bedeutung für das Lernen im höheren Erwachsenenalter betrachtet, um besser nachvollziehen zu können, warum der Anteil der älteren Menschen, die sich für Weiterbildungsangebote wie etwa Sprachkurse entscheiden, immer größer wird und inzwischen bei ca. 35% liegt.

Anschließend werden in Kapitel 3.2.2 Lernmotive und Charakteristika des Lernens im höheren Alter diskutiert. Im Rahmen der eingangs vorgestellten Auffassung vom Begriff Alter als Faktorenkomplexion wird anhand der Motivationen, Desiderata und Strategien von älteren Lernenden verdeutlicht, wie sehr die heutigen Lebensumstände vieler älterer Menschen das Lernen im Alter beeinflussen und warum dies Teil des Altersbegriffes in dieser Arbeit ist.

Ebenso wichtig sind in diesem Zusammenhang die besonderen Lernschwierigkeiten und Probleme, mit denen sich ältere Lernende konfrontiert sehen. Auch diese Umstände sind ein wichtiger Bestandteil des hier verwendeten Altersbegriffes, wie Kapitel 3.2.3 deutlich zeigt.

3.2.1 Graying World

Wie in Kapitel 2.1 im Rahmen der sozialen Relevanz bereits erwähnt, lässt sich seit rund 25 Jahren eine deutliche Verschiebung der Altersverteilung innerhalb der Gesellschaft beobachten. Unter dem Begriff *Graying World* versteht man das „in den Vereinigten Staaten als *graying of the modern societies* postulierte Phänomen der ergrauenden Welt“ (Leitner 1998: 5; orig. Hervorh.), was meint, dass „mit steigender Lebenserwartung einerseits und fallenden Geburtenzahlen andererseits das Verhältnis zwischen Jungen und Alten aus dem Gleichgewicht geraten ist“ (Leitner 1998: 5). Laut einer Prognose der Statistik Austria (Statistik Austria 2013) liegt der Anteil der über 65-Jährigen im Jahr 2014 bei 18,5%. Bereits im Jahr 2050 könnte sich diese Zahl jedoch stark erhöhen und einen Anteil von über 28% erreichen. Gleichzeitig sinkt die Zahl derer, die unter 65 Jahre alt sind, was das Verhältnis signifikant verändert. Abbildung 3 zeigt graphisch, wie sich die Bevölkerungsanteile verändern. Man sieht, dass der Anteil der über 65-Jährigen stark wächst (dunkel-orangener Bereich im oberen Teil der Grafik). Abbildung 4 zeigt dieselbe Entwicklung in tabellarischer Form.

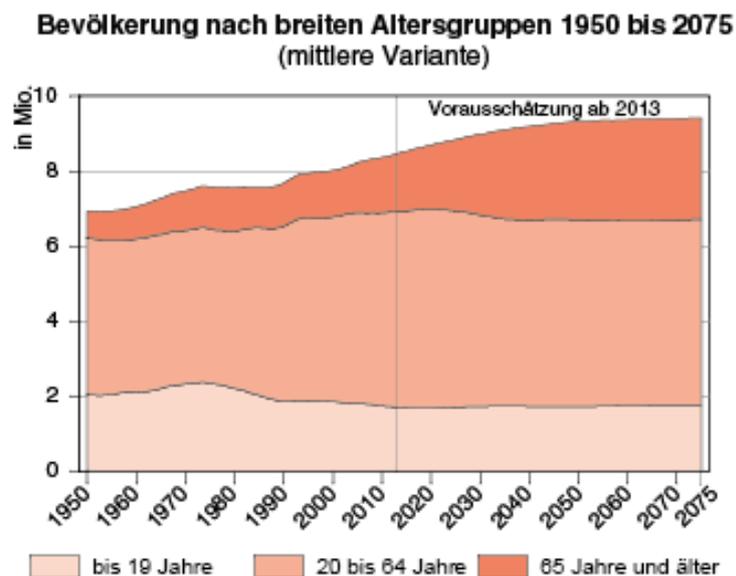


Abbildung 3: Bevölkerungsprognose 2013 (Statistik Austria 2013)

Vorausberechnete Bevölkerungsstruktur für Österreich 2012-2075 laut Hauptszenario

Jahr	Bevölkerungsstruktur						
	Insgesamt	Unter 20 Jahre	20 bis unter 65 Jahre	65 und mehr Jahre	Unter 20 Jahre	20 bis unter 65 Jahre	65 und mehr Jahre
	absolut				in %		
2012	8.426.311	1.705.025	5.209.025	1.512.261	20,2	61,8	17,9
2013	8.468.570	1.694.646	5.231.670	1.542.254	20,0	61,8	18,2
2014	8.502.960	1.685.575	5.247.270	1.570.115	19,8	61,7	18,5
2015	8.538.252	1.679.370	5.264.073	1.594.809	19,7	61,7	18,7
2020	8.696.226	1.674.602	5.307.787	1.713.837	19,3	61,0	19,7
2025	8.847.673	1.698.089	5.244.991	1.904.593	19,2	59,3	21,5
2030	8.985.216	1.721.020	5.109.012	2.155.184	19,2	56,9	24,0
2035	9.099.276	1.729.457	4.994.292	2.375.527	19,0	54,9	26,1
2040	9.193.419	1.724.140	4.973.775	2.495.504	18,8	54,1	27,1
2045	9.269.678	1.716.706	4.995.318	2.557.654	18,5	53,9	27,6
2050	9.322.768	1.717.232	4.979.817	2.625.719	18,4	53,4	28,2
2055	9.353.127	1.728.122	4.957.756	2.667.249	18,5	53,0	28,5
2060	9.373.868	1.743.745	4.926.933	2.703.190	18,6	52,6	28,8
2075	9.427.406	1.764.288	4.952.190	2.710.928	18,7	52,5	28,8

Abbildung 4: Vorausberechnete Bevölkerungsstruktur für Österreich 2012-2075 (Statistik Austria 2013)

Es gibt demnach aktuell (Stand 2014) 1.570.115 Menschen, die älter als 65 Jahre sind. Im Jahr 2050 wird es voraussichtlich 2.625.719 über 65-jährige Menschen in Österreich geben.

Mit dieser steigenden Zahl an älteren Erwachsenen steigt auch die Anzahl derer, die zunehmend mehr Interesse an weiterbildenden Angeboten wie etwa Sprachkursen entwickeln (vgl. AES-Studie 2013; Berndt 2003; Raasch 2013). Insbesondere die Adult Education Survey (AES) aus dem Jahre 2011 zeigt, dass bereits 35,2% aller 55- bis 64-Jährigen in Österreich an nicht-formalen, also privaten, kostenpflichtigen Weiterbildungsangeboten teilnehmen und damit mehr als noch im Jahr 2007 (AES-Studie, 2013: 64).

In der Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen dieser Arbeit soll insbesondere auch auf die Situation jener Älteren eingegangen werden. Dass die Gesellschaft immer älter wird, führt unter anderem auch zu einer „*Verweiblichung des Alters*“ (Leitner 1998: 6; *orig. Hervorh.*). Demnach sei die Lebenserwartung von Frauen höher als die von Männern. Leitner (1998) spricht von einem Verhältnis von 1:3, was bedeutet, dass es dreimal mehr Frauen im Alter von 85 Jahren gibt. Aktuelle Daten der Statistik Austria belegen diese Annahme (Statistik Austria 2013):

Bevölkerungspyramide 2012, 2030 und 2060 (mittlere Variante)

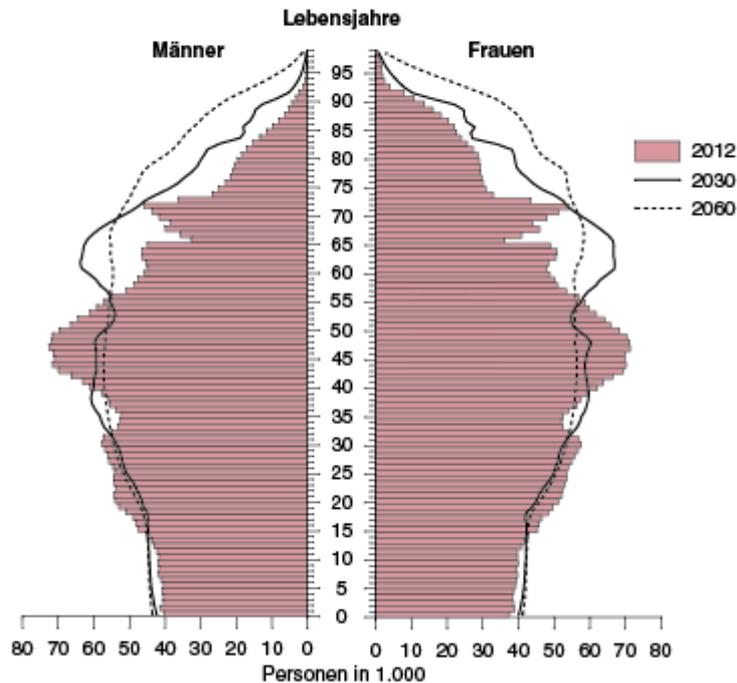


Abbildung 5: Bevölkerungspyramide nach Geschlecht (Statistik Austria 2013)

In Abbildung 5 ist zu sehen, dass es im Jahre 2012 circa 30.000 85-jährige Frauen gab, aber nur rund 10.000 Männer in diesem Alter. Eine Folge davon ist unter anderem, dass ungefähr zwei Drittel aller älteren Frauen alleine leben bzw. verwitwet sind (vgl. Leitner 1998: 6). Leitner (1998) konstatiert, dass „bereits mit 65 Jahren jede zweite Frau allein [lebt], aber nur jeder sechste bis siebte Mann“ (Leitner 1998: 6). Diese „Vereinsamung aufgrund der Witwenschaft“ (Leitner 1998: 6) führe somit auch zu einer sozialen Isolation. Die in Kapitel 3.1 aufgezeigten Ergebnisse zeigen jedoch, dass es in jedem Alter möglich ist, die eigene Situation zu verändern und Kapazitätsreserven zu nutzen. Ein möglicher Weg aus dieser Isolation ist also, sich zum Beispiel im Rahmen eines Fremdsprachenkurses zu beschäftigen.

Die folgenden Kapitel bauen auf dieser Konstatierung auf und zeigen, inwiefern sich die (soziale) Situation älterer Menschen in der Motivation, den Desiderata und in den Lernstrategien sowie –schwierigkeiten widerspiegelt. Im Zuge der Erhebung aller altersrelevanten Merkmale werden dies die letzten fehlenden Bestandteile sein, bevor an einem Fallbeispiel gezeigt wird, wie die Methode der Erhebung Subjektiver Theorien helfen kann, den Altersbegriff weiter zu definieren und relevante Alterserscheinungen zu erheben.

Letztlich muss die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in der Erwachsenenbildung all diese Aspekte berücksichtigen, um eine zielgruppengerechte Versorgung zu gewährleisten und den Bedürfnissen älterer Lernenden gerecht zu werden.

3.2.2 Lernmotive & Charakteristika älterer LernerInnen

Für die Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der älteren Lernenden ist es essentiell, diese zunächst genauer zu charakterisieren und deren Lernmotive und Desiderata an den Fremdsprachenunterricht zu benennen. Nur so kann das zugrundeliegende Verständnis des Altersbegriffes veranschaulicht und die zuvor entwickelte, abstrakte Ebene sinnvoll ergänzt werden. Dieser Schritt ist deshalb so essentiell, weil es in der vorliegenden Arbeit um die ganz konkreten und individuellen Bedürfnisse älterer Menschen gehen soll, und diese auch ganz konkret benannt werden müssen. Letztlich spiegelt auch die Methodenwahl (Erhebung Subjektiver Theorien) diesen Ansatz wider, was in Kapitel 4 ausführlich damit begründet wird, dass qualitative Methoden, insbesondere die Erhebung Subjektiver Theorien, „das Faktum Altsein und Altwerden in seinen Facetten aus der Sicht der Betroffenen [eruiieren]“ (Berndt 2003: 120), und nicht (nur) aus der externen und interpretativen Sicht des Forschenden. Der Entdeckungszusammenhang besteht hier demnach aus den Kontexten der subjektinternen und individuellen Sicht des Objektes selbst. Die folgenden Charakteristika älterer LernerInnen gehen daher unter anderem auf Arbeiten Annette Berndts (2000, 2003) zurück, die ebenfalls mit der Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien gearbeitet hat und deren Ergebnisse somit vergleichbar sind.

Berndt (2003) fasst die Lernfähigkeit älterer LernerInnen in 13 Statements in Form eines „Katalog[s] [...], der die grundlegenden Charakteristika und Desiderata des Lernens und der Lernfähigkeit im Alter darstellt“, zusammen und stützt diese mit gerontologischen Erkenntnissen (Berndt 2003: 146f). Berndt (2003) konstatiert zunächst, dass das Lernen im Alter eng mit den individuellen Lebenserfahrungen zusammenhänge und neue Lerninhalte darauf aufbauen (vgl. Berndt 2003: 147). Des Weiteren stellt Berndt (2003) fest, dass Lernen im Alter „Wiederlernen“, „Weiterlernen“ oder „Umlernen“ bedeuten kann, wenn eine längere Lernunterbrechung, eine stetige Lernerfahrung oder bekannte und uneffektive Lernstrategien vorliegen (vgl. Berndt 2003: 147). Berndt (2003) beschreibt zudem die soziale Komponente des Lernens im Alter sowie den „interventionistischen Auftrag, indem es Wege aufzeigt, defizitäre Entwicklungen zu hemmen oder auszugleichen“ (Berndt 2003: 147). Neben diesen Charakteristika nennt Berndt (2003) eine Anzahl an Bedingungen, die erfolgreiches Lernen im Alter fördern. Zum einen müsse Lernen im Alter ohne Zeitdruck

geschehen und der „Lernstoff [an] die sensorischen Möglichkeiten“ angepasst sein (Berndt 2003: 147). Ebenso müsse der Lernstoff „mehrkanalig aufbereitet sein, um den Merkprozess zu begünstigen“ (Berndt 2003: 147). Eine weitere Bedingung ist, dass die Unterrichtsstunden nicht zu „komplex“ aufgebaut sein sollten (Berndt 2003:147). Darüber hinaus brauche es eine „kognitive Schulung“, da „kognitive Strategien“ das Lernen positiv beeinflussen (Berndt 2003: 147). Jene Schulung sei zudem „erfolgreicher, wenn sie metakognitive Elemente enthält“ (Berndt 2003: 147). Als letzte Bedingung nennt Berndt (2003) die „Transparenz der Lern- und Lehrvorgänge, [da sie] die Autonomie älterer Lerner [fördert]“ (Berndt 2003: 147).

Annette Berndt (2003) nennt neben den Charakteristika auch einige Motivationen zum Erlernen einer Fremdsprache im Alter. Diese sind die Ergebnisse ihrer Studie, die sie mit Italienischlernenden durchgeführt hat, wobei ebenfalls die Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien zur Anwendung kam. In den Interviews wurde die Motivation behandelt, die jeden/ jede einzelne TeilnehmerIn dazu veranlasst hat, im Durchschnittsalter von 62,6 Jahren (vgl. Berndt 2003: 52) Italienisch zu lernen. Zusammenfassen lassen sich jene Motivationen in sechs Kategorien: (a) Einen alten Traum realisieren, (b) Aufrechterhalten von Kontinuität, (c) Zeitorganisation und sinnvolle Freizeitgestaltung, (d) Soziale Kontakte, (e) Reisen und (f) Gedächtnistraining (vgl. Berndt 2003: 148-156).

Raasch (2013) stellt der Charakterisierung älterer LernerInnen die Feststellung voran, dass er den europäischen Referenzrahmen für Sprachen, welchen er als federführend in der fachdidaktischen Entwicklung erachtet, für „unerheblich [und] kontraproduktiv“ (Raasch 2013: 218) hält, „weil es an den persönlichen Interessen, den Lernmöglichkeiten und den denkbaren Lernszenarien vorbeizieht“ (Raasch 2013: 218). Raasch (2013) begründet die Nichttauglichkeit des GERS für die Zielgruppe der Älteren des Weiteren auch damit, dass „Mobilität, Berufschancen, selbst internationale soziale Kohäsion [...] kein Lernmotiv oder Lernziel [bilden]“. Albert Raaschs Anliegen ist es, einen Neuansatz in der fachdidaktischen Entwicklung zu initiieren, der sich speziell an die Bedürfnisse älterer LernerInnen richtet (vgl. Raasch 2013). Für die Entwicklung eines solchen Sprachlernkonzeptes charakterisiert Raasch die Gruppe der „älteren Älteren“ (vgl. Raasch 2013) wie folgt.

Als erstes wesentliches Charakteristikum beschreibt Raasch (2013) die Motivation, über die älteren SprachlernerInnen verfügen. Diese sei, anders als bei jüngeren LernerInnen, hauptsächlich intrinsisch, da eine Sprache im höheren Alter nicht für den Beruf gelernt wird,

sondern für Reisen, soziale Kontakte oder die Bewahrung der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Raasch 2013: 219). Dadurch bedingt sei auch das Entstehen für eine bestimmte Kurswahl ein weiteres Merkmal älterer LernerInnen; ebenso das Verteidigen bzw. Begründen der Wahl zum Erlernen etwa einer bestimmten Sprache gegenüber anderen Personen im Bekannten- oder Familienkreis (vgl. Raasch 2013: 220). Ein weiterer Unterschied gegenüber Sprachkursen für jüngere LernerInnen sei, dass sich das Maß der Eigenverantwortung, die im Unterricht stets vermittelt werde, unterscheide. Es sei davon auszugehen, dass diese bewusste „Erziehung zu mündigen Bürgern“ (Raasch 2013: 220) bei älteren LernerInnen eine eher untergeordnete Rolle spiele, da sie die „Rolle des mündigen Bürgers“ (Raasch 2013: 220) nicht mehr zwangsläufig erlernen und umsetzen müssen (vgl. Raasch 2013). Als weiteres Lernmotiv älterer LernerInnen nennt Raasch (2013) das „Streben nach Anerkennung“ (Raasch 2013: 220), welches im Beruf einfacher zu erlangen sei als im späteren Ruhestand. Durch „regelmäßige Teilnahme und Beteiligung am Unterricht trotz altersbedingter Probleme, Schritt halten mit den Lernfortschritten in der Gruppe, hinreichende Hör- und Sehleistungen [...], eigene Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen [...] und Offenheit für andere und anderes“ (Raasch 2013: 220) könne eine Anerkennung erfahren werden, die ein wichtiges Merkmal des Lernens im höheren Erwachsenenalter darstellt. Als letztes zentrales Charakteristikum des Lernens im höheren Erwachsenenalter erwähnt Raasch (2013) die im gesamten Leben „erworbenen Wissensbestände“ (Raasch 2013: 221), die im Sprachenunterricht im höheren Alter aktiviert werden können und sollten (vgl. Raasch 2013). Das Maß der Berücksichtigung jener Wissensbestände und der Umgang damit solle jedoch bewusst und mit Bedacht behandelt werden, damit nicht „die Identität [der Lernenden] in Frage gestellt wird“ (Raasch 2013: 221).

Auch die AES-Studie (2013) hat einige wesentliche Lernmotivationen und Lernmotive erhoben, die sehr konsistent mit den Ausführungen und Ergebnissen Raaschs und Berndts sind. Die nachstehende Abbildung 6 zeigt die Gründe für die Teilnahme an nicht-formalen Bildungsangeboten, zu denen die hier besprochenen Kurse gegen Bezahlung (z.B. Volkshochschule oder andere private Bildungsinstitutionen) gehören (vgl. AES-Studie 2013). Die Ergebnisse zeigen, geordnet nach Altersgruppen, dass bei den 55- bis 64-Jährigen ein deutlich geringerer Anteil in der Kategorie „Um Beruf besser ausüben zu können bzw. Karriereaussichten zu verbessern“, nämlich rund 25% weniger als bei allen anderen Altersklassen, vorliegt und ähnliche Ergebnisse in den Kategorien „Um die Gefahr des

Arbeitsplatzverlustes zu verringern“ (minus 10-20%), „Bessere Möglichkeiten einen Arbeitsplatz zu finden“ (minus 10-25%), „Bessere Möglichkeiten einen Berufswechsel vorzunehmen“ (minus 10-22%) und „Um sich selbstständig zu machen“ (minus 3-8%) zu finden sind. Berufsbedingte Lernmotive nehmen also mit zunehmendem Alter ab, während persönliche bzw. freizeitbezogene Lernmotive mit steigendem Alter zunehmen. In den Kategorien „Verpflichtung zur Teilnahme“ ist ein Prozentsatz von 23,9% unter den 55- bis 64-Jährigen zu finden, in den Kategorien „Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen“ 76,1%, „Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand“ 84,8% und „Um Leute kennenzulernen/ aus Spaß“ 39,2%. Diese Zahlen belegen die geringe berufliche (extrinsische) Motivation älterer FremdsprachenlernerInnen und die starke intrinsische Motivation.

Gliederungsmerkmale	Teilnehmende (25 bis 64 Jahre) an nicht-formalen Bildungs- aktivitäten ¹⁾	Teilnahmegründe							
		Um Beruf besser ausüben zu können bzw. Karriere- aussichten zu verbessern		Um die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes zu verringern		Bessere Möglichkeiten einen Arbeitsplatz zu finden		Bessere Möglichkeiten einen Berufswechsel vorzunehmen	
		in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %
Insgesamt	2.131,1	1.585,8	74,4	515,1	24,2	561,3	26,3	415,0	19,5
Geschlecht									
Männer	1.076,6	818,0	76,0	291,0	27,0	271,2	25,2	210,1	19,5
Frauen	1.054,5	767,8	72,8	224,0	21,2	290,1	27,5	204,9	19,4
Alter									
25 bis 34 Jahre	538,0	428,3	79,6	179,5	33,4	207,0	38,5	159,2	29,6
35 bis 44 Jahre	595,4	472,6	79,4	143,0	24,0	159,9	26,9	113,7	19,1
45 bis 54 Jahre	644,0	495,7	77,0	145,0	22,5	150,9	23,4	115,5	17,9
55 bis 64 Jahre	353,7	189,2	53,5	47,6	13,5	43,5	12,3	26,6	7,5

Teilnahmegründe											
Um sich selbstständig zu machen		Verpflichtung zur Teilnahme		Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen		Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand		Um ein Zeugnis zu bekommen		Um Leute kennenzulernen/aus Spaß	
in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %
199,2	9,3	722,9	33,9	1.646,2	77,2	1.811,9	85,0	549,2	25,8	731,0	34,3
97,5	9,1	382,1	35,5	821,5	76,3	922,4	85,7	279,0	25,9	324,9	30,2
101,8	9,7	340,8	32,3	824,8	78,2	889,6	84,4	270,2	25,6	406,2	38,5
74,5	13,8	206,7	38,4	415,3	77,2	452,5	84,1	182,2	33,9	177,5	33,0
56,5	9,5	208,1	35,0	455,5	76,5	502,8	84,4	148,2	24,9	206,4	34,7
50,4	7,8	223,6	34,7	506,2	78,6	556,6	86,4	153,7	23,9	208,3	32,4
17,8	5,0	84,5	23,9	269,3	76,1	300,0	84,8	65,1	18,4	138,8	39,2

Abbildung 6: Gründe für die Teilnahme an nicht-formalen Bildungsangeboten (AES-Studie 2013: 76f)

Neben den spezifischen Charakteristika und Lernmotiven lassen sich auch spezifische Lernschwierigkeiten und Probleme älterer LernerInnen feststellen, welche im folgenden Kapitel ausführlich besprochen werden. Die besondere Bedeutung des Lernens im hohen

Alter ist ein wichtiger Bestandteil des vorliegenden Verständnisses vom Altersbegriff. Zusammen mit den nachfolgenden Beschreibungen der Lernschwierigkeiten und den nachfolgenden Lernstrategien sowie den zuvor vorgestellten Theorien der fluiden und kristallinen Intelligenz und dem Kompetenzmodell, manifestiert sich alles in allem ein Altersbegriff, der sich immer mehr von einer defizitären Auffassung entfernt und versucht, das Lernen im Alter als ein differenziertes Phänomen mit spezifischen Charakteristika zu sehen.

3.2.3 Lernschwierigkeiten & Probleme älterer LernerInnen

Zu Beginn dieses Kapitels soll noch einmal betont werden, dass eine bewusste Abgrenzung von einer defizitären Altersauffassung für diese Arbeit federführend ist. Die nachfolgenden Ausführungen über Lernschwierigkeiten und Probleme älterer LernerInnen bzw. des Lernens im höheren Erwachsenenalter gehen von Erkenntnissen aus, die in Kapitel 3.1 bereits beschrieben wurden. Es sind Spezifika identifizierbar, die in enger Korrelation mit dem Alter stehen und besonders den Bereich der fluiden Kompetenzen betreffen. Es findet in diesem Zusammenhang ein nachweisbarer, neurologisch bedingter Abbau im Gehirn statt. Dennoch ist dies nicht defizitär zu sehen: Durch gezieltes Training kann der Abbau neuronaler Strukturen im Bereich der Informationsverarbeitung, insbesondere „induktives Denken“, „figurale Beziehungen“, „geistige Geschwindigkeit“ und „assoziatives Gedächtnis“ (vgl. Berndt 2003: 132), gehemmt und beeinflusst werden. Gerade im Fremdsprachenunterricht kann ein solches Training stattfinden. Es bedarf dafür spezifischer Strategien und Techniken, um den Alterserscheinungen gerecht zu werden und einen förderlichen und erfolgreichen Unterricht anbieten zu können. Bevor jene Lernstrategien und Techniken jedoch genauer besprochen werden (s. Kapitel 3.2.4), werden in diesem Kapitel die angesprochenen Alterserscheinungen und deren Auswirkungen auf das Lernen im Alter ausführlich vorgestellt und diskutiert.

Albert Raasch (2013) beschreibt zunächst grundlegende Probleme, die im Fremdsprachenunterricht mit älteren Erwachsenen auftreten können. So thematisiert er unter anderem die fortschreitende Technisierung der heutigen Zeit, welche sich auch im Fremdsprachenunterricht anhand immer modernerer Medien beobachten ließe (vgl. Raasch 2013: 220). Es sei in diesem Zusammenhang nicht selbstverständlich, dass ältere Lernende mit derartigen Medien und Methoden vertraut sind (vgl. Raasch 2013). Des Weiteren sei zu bedenken, ob Ältere in altersmäßig homogenen oder heterogenen Lerngruppen lernen möchten (vgl. Raasch 2013: 221). Damit verknüpfte Schwierigkeiten seien „unterschiedlicher Lernrhythmus, unterschiedliche Weltkenntnisse und –sichtweisen, [...] Risiken des Missverstehens und der unterschiedlichen gegenseitigen Wertschätzung, [und eine] zusätzliche psychische Belastung für ältere Lernende“ (Raasch 2013: 221). Ebenso seien Lerngewohnheiten aus der Jugend ein zum Teil schwer in die heutige Zeit übertragbares

Element beim Lernen älterer Menschen, welches zu großen Schwierigkeiten führen könne (vgl. Raasch 2013).

Die Ergebnisse von Berndt (2003) ergänzen obige Überlegungen. Ähnlich wie bei den Ergebnissen zu den Lernmotiven, kommt Berndt (2003) bei den Lernschwierigkeiten zu fünf Aspekten: (a) Das Gedächtnis, (b) Hörverstehen, (c) Aussprache, (d) Angst und Scham, (e) Komplexität der Sprache.

(a) Das Gedächtnis

Die mit dem Alter reduzierte Merkfähigkeit ist eine Auswirkung des Abbaus der Informationsverarbeitung und beeinträchtigt das Lernen im höheren Alter maßgeblich (vgl. Berndt 2003: 169). Ebenso bringe der Lernprozess im Alter die Schwierigkeit mit sich, die Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Berndt (2003) betont hierbei jedoch, dass die Selbsteinschätzung von älteren Menschen nicht immer mit dem Grad ihrer Performanz übereinstimme, denn „ein positives Selbstkonzept [...] resultiert in einer besseren Performanz“ (Berndt 2003: 169). In jedem Fall betreffe die reduzierte Gedächtnisfähigkeit lediglich Bereiche, in denen komplexere kognitive Leistungen verlangt werden, wie etwa dem Fremdsprachenlernen, und nicht alltagsnahe Domänen (vgl. „Bereichsspezifität“ Berndt 2003: 171).

(b) Hörverstehen

Berndt (2003) erklärt zunächst den Prozess des Hörverstehens wie folgt:

„Während eine Information gehört wird, kommen beide Prozesse [bottom-up & top-down] je nach Disposition des Hörers abwechselnd in Gang: Er versucht die Information phonologisch, syntaktisch und semantisch zu entschlüsseln und greift hierbei immer wieder auf sein allgemeines Wissensrepertoire als Hilfsfunktion zurück“ (Berndt 2003: 171).

Der Faktor *Alter* spielt hierbei insofern eine Rolle, als er, wie bereits erwähnt, Auswirkungen auf das Gedächtnisvermögen eines Menschen hat. Aufgrund der Flüchtigkeit von gesprochener Sprache erfordert ein komplex gestalteter verbaler Input eine höhere Gedächtnis- und Informationsverarbeitungsleistung, welche wiederum im Alter einem neurologischen Abbau unterworfen sind (vgl. Berndt 2003: 171f). Auch hier muss betont werden, dass dies nicht bedeutet, Lernen im Alter sei defizitär. Vielmehr ist es auch im Bereich des Hörverstehens so, dass eine Kompensation des Abbaus fluider Intelligenz

zumindest teilweise durch entsprechende Berücksichtigung der Umstände und gezieltes Training erfolgen kann. Die Schwierigkeiten im Umgang mit Hörtexten können verschiedene Ursachen haben. Zum einen könne die Tonqualität der verwendeten Medien Probleme bereiten, zum anderen aber auch Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Störgeräusche oder die Deutlichkeit der Aussprache.

(c) Aussprache

Berndt (2003) konstatiert zur Aussprache, dass ihre Ergebnisse ein mangelndes Bewusstsein für die eigene Aussprache älterer LernerInnen offenbaren (Berndt 2003: 176). Als Grund nennt sie den kommunikativen Ansatz innerhalb der Sprachdidaktik, in welcher eine korrekte und authentische Aussprache nicht forciert werde (vgl. Berndt 2003). Berndt (2003) konstatiert weiter: „Je älter ein Lerner ist, umso unwahrscheinlicher ist eine Aussprache, die annähernd identisch mit der Zielsprache ist“ (Berndt 2003: 178).

(d) Angst und Scham

Ängstlichkeit ist ein Merkmal, das, wie Annette Berndt (2003) es formuliert, „bei älteren Menschen wie bei jüngeren ein Charaktermerkmal ist“ (Berndt 2003: 183). Sie konstatiert weiter, dass „Sprechangst im Unterricht [...] interindividuell unterschiedlich auftreten [kann]“ (Berndt 2003: 183). Bezogen auf den Altersfaktor bedeutet dies, dass Ängstlichkeit zwar primär ein über die Lebensjahre hinweg stabiles Merkmal ist, es aber bedingt durch Lernerfahrung und Leistungsdruck im Alter verstärkt auftreten kann (vgl. Berndt 2003: 179ff).

(e) Komplexität der Sprache

Die Ergebnisse von Annette Berndt bezüglich der deutschen Sprache im Fremdsprachenunterricht in Italien legen nahe, dass Lernschwierigkeiten in diesem speziellen Fall primär die Aussprache betreffen (vgl. Berndt 2003: 186). Weitere Probleme bereiten die deutsche Satzkonstruktion (fehlende Inversion von Subjekt und Objekt im Italienischen) und Unterschiede in der Grammatik des Deutschen und Italienischen im Allgemeinen, wie etwa das fehlende Neutrum im Italienischen (vgl. Berndt 2003: 184f). Zusammenfassend lässt sich demnach konstatieren, dass Lernschwierigkeiten bezüglich der Komplexität einer Sprache auf Strukturunterschiede und Interferenzen auf Ebene der

Phonologie, Syntax und Morphologie zurückzuführen sind. Inwieweit der Altersfaktor dabei eine Rolle spielt, beantwortet Berndt (2003) nicht. Es lässt sich jedoch vermuten, dass das Alter hierbei insofern relevant ist, als das Erfahrungswissen eines Menschen stets aktiv ist und ein über die Jahre stärkeres Bewusstsein für das eigene sprachliche Handeln erworben wurde und Interferenz-Phänomene somit begünstigt.

Berndt (2003) fasst ihre Ergebnisse zusammen, indem sie konstatiert, „dass ältere Lerner [...] über gute Voraussetzungen zum Fremdsprachenlernen verfügen – vorausgesetzt, sie sind in der Lage, die ihrem Alter [...] entsprechenden Strategien und Techniken zu entwickeln und anzuwenden“ (Berndt 2003: 189). Jene Strategien und Techniken wurden von Knud Illeris (2010) typisiert und in vier Kategorien eingeteilt, welche im folgenden Kapitel präsentiert werden.

3.2.4 Lernstrategien nach Illeris

In der vorliegenden Arbeit hat sich bereits mehrfach gezeigt, dass Lernen ein Prozess zu sein scheint, bei dem neue Informationen aus einem Input bezogen und mit bereits vorhandenem Wissen vereint werden. Dies bestätigen Nuisl und Thöne-Geyer (2013), wenn sie konstatieren, dass „neue Impulse [...] durch Verbindungen zum Langzeitgedächtnis gefiltert und im Abgleich mit früheren Erlebnissen, Erinnerungen, Gedanken und Gefühlen bewertet [werden]“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 199). Sie sprechen in diesem Zusammenhang der persönlichen Färbung neuen Inputs auch davon, dass „Erwachsene [...] sehr individuell [lernen]. [...] Mit anderen Worten: Die Lernstrategien erwachsener Menschen unterscheiden sich voneinander wie ihre Fingerabdrücke“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 199). Illeris (2010) identifiziert und unterscheidet daher vier Lernstrategien, die von erwachsenen LernerInnen angewandt werden. Dies dient einer Klassifizierung und Typisierung jener individuell geprägten Lernweisen. Im Folgenden sollen die vier Lernstrategien nach Illeris (2010) vorgestellt und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit und vor allem des vorliegenden Altersverständnisses diskutiert werden. Dieses Kapitel stellt somit den letzten Baustein des eingangs beschriebenen Altersbegriffes dar, mit dessen Hilfe das Lernen im höheren Alter sowie die Bedeutung des Alters für das Lernen näher definiert werden können.

Die vier Lernstrategien nach Illeris (2010) sind (a) Das kumulative Lernen, (b) Das assimilative Lernen, (c) Das akkomodative Lernen und (d) Das transformative Lernen.

(a) Das kumulative Lernen

Das kumulative Lernen beschreibt eine Lernstrategie, die in erster Linie bei Kleinkindern zu finden ist. Es sind noch keine mentalen Schemata bzw. Muster vorhanden und müssen zunächst aufgebaut werden (vgl. Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 199). Allerdings lässt sich kumulatives Lernen auch im Erwachsenenalter finden, beim Auswendiglernen von Vokabeln beispielsweise. Wissen, das kumulativ erworben wurde, lässt sich jedoch nur in

Situationen abrufen bzw. anwenden, die der ursprünglichen Lernsituation ähnlich sind (vgl. Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 199).

(b) Das assimilative Lernen

Beim assimilativen Lernen werden bereits vorhandene Schemata und Muster für die Einbettung neuer Informationen herangezogen. Diese Art des Lernens beschreibt ein bloßes Hinzufügen neuer Informationen, „Kenntnissen, Fähigkeiten und Erlebnismöglichkeiten“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 199), welche in Situationen zur Anwendung kommen können, die der ursprünglichen Lernsituation ähneln. (Vgl. Nuisl & Thön-Geyer 2013: 199)

(c) Das akkomodative Lernen

Das akkomodative Lernen ist eine Lernstrategie, bei der „bereits vorhandene mentale Schemata ganz oder teilweise umstrukturiert [werden]“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 199). Dieses Lernen findet dann statt, wenn neue Informationen nicht mit den bereits vorhandenen Mustern bzw. Schemata kompatibel sind und eine Umstrukturierung der früher etablierten Schemata vonnöten ist. Eine „qualitative Veränderung bestehender Schemata ermöglicht eine Problemlösung“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 200) und Phänomene wie „Reflexion, kritisches Denken und Bewusstwerdung“ finden statt (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 200). Die so erworbenen neuen Informationen sind nach erfolgreicher Umstrukturierung älterer Schemata in „verschiedenen und unvorhergesehen Situationen anwendbar“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 200).

(d) Das transformative Lernen

„Beim transformativen Lernen wird eine größere Zahl von Schemata und Mustern gleichzeitig umstrukturiert“ (Nuisl & Thöne-Geyer 2013: 200). Diese Art des Lernens findet dann statt, wenn eine Person die eigenen persönlichen Ansichten und Denkweisen überwirft und sich für neue „Anschauungen, Verstehensweisen, Denkformen“ (Nuisl & Thöne-Geyer

2013: 200) öffnet, „um diese tiefgreifender, umfassender, offener und gefühlsmäßig sensibler zu gestalten“ (Nuissl & Thöne-Geyer 2013: 200).

Die nun porträtierten Lernstrategien legen den Schluss nahe, dass Lernen immer die Aufnahme neuen Inputs bedeutet, welcher in das bestehende Erfahrungswissen und Denken eingebettet werden muss (vgl. Nuissl & Thöne-Geyer 2013). Besonders das akkomodative und das transformative Lernen beschreiben eine Situation, in der eine stärkere Diskrepanz zwischen neuen und bestehenden mentalen Schemata vorliegt und ein Zwischenschritt in Form eines Umstrukturierens und Umdenkens erfolgen muss. Es lässt sich konstatieren, dass mit zunehmendem Alter auch der Grad der Etablierung bestehender Schemata voranschreitet. Ein Öffnen bzw. Umstrukturieren jener bestehenden Schemata zum Zwecke der Etablierung neuen Wissens erscheint somit schwieriger. Dieser Umstand soll an dieser Stelle bewusst hypothetisch und als Vermutung formuliert werden. Ob das Aufbrechen älterer Denkweisen und mentaler Schemata eine besondere Schwierigkeit beim Sprachenlernen im höheren Alter darstellt, soll einerseits der nachfolgende empirische Teil dieser Arbeit zeigen. Andererseits findet sich in der Literatur lediglich ein Hinweis: Nuissl und Thöne-Geyer (2013) halten fest, dass sich „mit zunehmendem Alter die [...] inhaltliche Aufnahmefähigkeit verändern [kann]“ (Nuissl & Thöne-Geyer 2013: 200) und dass es wichtig sei, „welche Motive zugrunde liegen und welche Lernstrategien das Individuum entwickelt hat“ (Nuissl & Thöne-Geyer 2013: 201).

3.3 Zusammenfassung Alterserscheinungen & Lernen

Wie eingangs festgehalten gibt es viele Faktoren, die beim Lernen im höheren Erwachsenenalter von Bedeutung sind. Es lässt sich für diese Arbeit eine Dreieckigkeit annehmen, die sich aus den Konzepten *Alter*, *Intelligenz* und *Lernen* zusammensetzt. Alle zusammen ergeben ein sehr differenziertes Bild des Altersbegriffes, wie er für die Zwecke dieser Arbeit zentral ist. Abbildung 7 zeigt noch einmal, welche Kategorien und Subkategorien das Altersverständnis in der vorliegenden Arbeit definieren.

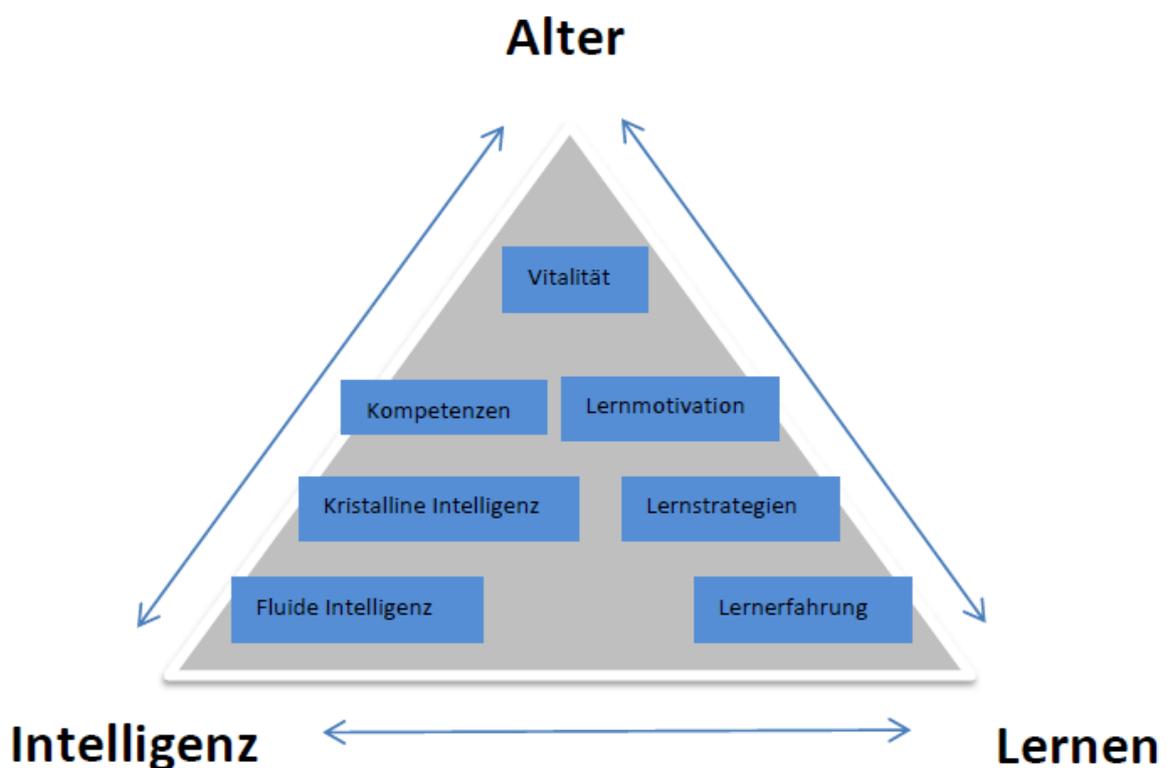


Abbildung 7: Mehrdimensionalität & Faktorenkomplexion beim Lernen im höheren Erwachsenenalter (vgl. Leitner 1998)

Um die Konsequenzen von Alterserscheinungen für das Lernen älterer Menschen zu beschreiben, müssen zunächst die neurologischen Abbauprozesse im Gehirn thematisiert werden, ohne jedoch für das Lernen selbst eine defizitäre Perspektive zu eröffnen. So kommt es zwar im Bereich der fluiden Intelligenz mit Bezug zu Informationsverarbeitung und Gedächtnisleistung zu altersbedingten Abbauprozessen. Allerdings kann gezieltes Training und zielgruppengerechter Unterricht trotzdem ein sehr erfolgreiches Lernen ermöglichen. Das Kompetenzmodell rückt hierfür vorhandene Ressourcen und relevante Anforderungen

des alltäglichen Lebens stärker in den Vordergrund, um die individuelle Mobilisierung vorhandenen Erfahrungswissens und die Adaption an neue Herausforderungen, die der Lebensabschnitt Alter mit sich bringt, zu beschreiben. Intelligenz spielt dabei eine unwesentliche Rolle. Vielmehr geht es darum, den Menschen in seiner Umgebung wahrzunehmen und seine Verhaltensänderung im Zuge der Anpassung an neue Lebensumstände zu berücksichtigen. Gleichzeitig steigt mit der wachsenden Zahl an älteren Erwachsenen auch die Anzahl derer, die zunehmend mehr Interesse an weiterbildenden Angeboten wie etwa Sprachkursen entwickeln, nicht zuletzt, um einer drohenden (sozialen) Isolation im höheren Alter zu entkommen. Die Motive für den Besuch von Weiterbildungsangeboten wie etwa Sprachkursen sind jedoch mannigfaltig und nicht allein auf den Erhalt eines intakten Soziallebens zurückzuführen. Berufsbedingte Lernmotive nehmen mit zunehmendem Alter ab, während persönliche bzw. freizeitbezogene Lernmotive mit steigendem Alter zunehmen. Verpflichtung zur Teilnahme, Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen, Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand, um Leute kennenzulernen bzw. aus Spaß sind weitere zentrale Lernmotive im Alter. Diese belegen die geringe berufliche (und somit extrinsische) Motivation älterer FremdsprachenlernerInnen und die starke intrinsische Motivation. Begleitet wird das Lernen im höheren Alter jedoch mit ebenso spezifischen wie lösbaaren Problemen und Lernschwierigkeiten. Dazu zählen unter anderem die fortschreitende Technisierung der heutigen Zeit und der Umstand, dass ältere Lernende mit modernen Medien nicht immer vertraut sind. Des Weiteren können mögliche Schwierigkeiten ein „unterschiedlicher Lernrhythmus, unterschiedliche Weltkenntnisse und –sichtweisen, [...] Risiken des Missverstehens und der unterschiedlichen gegenseitigen Wertschätzung, [und eine] zusätzliche psychische Belastung für ältere Lernende“ (Raasch 2013: 221) in altersmäßig heterogenen Kursen sein. Ebenso sind Lerngewohnheiten aus der Jugend ein zum Teil schwer in die heutige Zeit übertragbares Element beim Lernen älterer Menschen. Berndt (2003) kommt bei den Lernschwierigkeiten zu fünf verschiedenen Kategorien: Gedächtnis, Hörverstehen, Aussprache, Angst und Scham sowie die Komplexität der zu erlernenden Sprache können spezifische und altersbezogene Probleme verursachen, die Teil didaktischer Überlegungen sein müssen. Es lassen sich darüber hinaus verschiedene Lernstrategien identifizieren. Da Lernen immer die Implementierung neuer Informationen in bereits bestehende Wissensbestände bedeutet, beschreiben das akkomodative und das

transformative Lernen je eine Strategie, wonach vorhandene mentale Schemata teilweise bzw. ganz umstrukturiert werden. Daneben gibt es das kumulative und das assimilative Lernen, die ein primäres Aufbauen bzw. das Hinzufügen von mentalen Schemata umschreiben. Im höheren Alter sind Denk- und Verhaltensweisen bereits etabliert und mentale Schemata aufgebaut und fester Bestandteil der Weltanschauung. Diese für neue Schemata zu öffnen und in Form neuer Sprachenkenntnisse auch umzustrukturieren ist eine der grundlegenden Aufgaben der Fremdsprachengeragogik.

4 Pilotstudie: Alterserscheinungen und deren Konsequenzen für den Unterricht

Nachdem nun die theoretische Ausgangslage vorgestellt wurde, folgt in diesem Kapitel ein empirischer Teil, welcher als Pilotstudie zu verstehen ist. Mit dieser Herangehensweise soll ein möglicher Weg aufgezeigt werden, um der Auseinandersetzung mit Altersfaktoren einen wissenschaftlichen Nährboden zu geben. Die Ergebnisse des empirischen Teils sind zwar schwer generalisierbar, sie geben jedoch detailliert einen Einzelfall wieder, der in Kombination mit der umso ausführlicheren theoretischen Bestandsaufnahme einige Grundgedanken zum Thema Alterserscheinungen und Fremdsprachenlernen zulassen kann.

Für die Studie wurde eine 64-jährige Probandin ausgewählt, welche im Folgenden als Waltraud bezeichnet wird. Waltraud lernt nach einer längeren Lernunterbrechung Englisch und besucht dafür einen privaten Kurs in einer Erwachsenenbildungseinrichtung im Süden Wiens. Eine genauere Vorstellung erfolgt in Kapitel 4.2.

Die Untersuchungsmethode ist die zur Erhebung Subjektiver Theorien. Ziel ist es dabei, Waltrauds Ansichten, Einstellungen und Meinungen zum Fremdsprachenlernen zu erfassen, um daraus jene Theorien zu extrahieren, die für ihr Lernen grundlegend sind. Auf diese Art wird versucht, die Auswirkungen von Alterserscheinungen auf das Fremdsprachenlernen näher zu erheben, um anhand eines realen Fallbeispiels in Kombination mit den Ergebnissen aus der Literatur fundierte Annahmen über Alterserscheinungen, Fremdsprachenlernen im Alter und didaktische Implikationen formulieren zu können. Diese Herangehensweise ist als Einzelfall nicht sehr repräsentativ. Vielmehr dient er als Pilotstudie, um weitere, größer angelegte Studien dieser Art anzuregen. Die Innensicht der Älteren selbst ist hierbei der zentrale Faktor. Losgelöst von jeglicher wissenschaftlichen Außenperspektive sollen die Theorien der älteren LernerInnen selbst dem Erkenntnisgewinn beitragen. Inwieweit jene Loslösung gelingt, wird in Kapitel 4.1 thematisiert.

4.1 Forschungsmethode Erhebung Subjektiver Theorien

Bevor die Probandin Waltraud und das Untersuchungsdesign für den empirischen Teil dieser Arbeit genauer vorgestellt werden, wird in diesem Kapitel die Theorie zur Forschungsmethode zur Erhebung Subjektiver Theorien erarbeitet. Dafür wird zunächst das Konzept der Forschungsmethode als solches sowie die vorgeschlagene Methodik des Struktur-lege-Verfahrens als Dialog-Konsens-Methodik nach Scheele (1992) präsentiert. Anschließend werden Überlegungen über die Ziele und den erwarteten Erkenntnisgewinn der Erhebung Subjektiver Theorien angestellt. Darüber hinaus wird ausführlich beschrieben, welche Adaptionen des Forschungsdesigns für die vorliegende Arbeit nötig waren. Abschließend wird auf die Reichweite der Forschungsmethode eingegangen und Kritik aus der Literatur zusammengefasst.

Erst danach wird über das Vorgehen der Datenerhebung für die vorliegende Arbeit berichtet, das herangezogene Untersuchungsdesign genau präsentiert und die Probandin vorgestellt. Zudem werden in Kapitel 4.2 sowohl das geführte semistrukturierte Interview sowie dessen Leitfaden beschrieben, als auch die weiteren Phasen der Datenerhebung.

4.1.1 Methodik und Theorie der Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien

Das Forschungsprogramm der Erhebung Subjektiver Theorien wurde 1988 von Brigitte Scheele und Norbert Groeben entwickelt (vgl. Berndt 2003: 42). Es dient der Ermittlung subjektiven Wissens und sieht die Probanden nicht länger als „passive Erkenntnisobjekte“ (Berndt 2013: 42), sondern arbeitet mit der „kognitiv-konstruktiven Aktivität/ Reflexivität des menschlichen Subjekts“ (Berndt 2013: 42). Berndt (2003) hält weiter fest, dass „dieses Modell [...] von anthropologischen Grundannahmen aus[geht], die den Menschen als handelndes Subjekt mit den Merkmalen Intentionalität, Reflexivität, potentielle Rationalität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit kennzeichnen“ (Berndt 2003: 42). Es geht in dieser Methode demnach weniger um beobachtbares Verhalten und dessen Auswirkungen, sondern vielmehr um die „konstruktive Planung durch das Subjekt, über die der Forscher

Auskunft erhalten möchte – und dies geschieht am besten über den Probanden selbst, dem der Status eines „Wissenschaftlers“ eingeräumt werden soll, insofern als der Vorgang der Schaffung, Prüfung und Anwendung seiner Theorien dem Prozess wissenschaftlichen Forschens ähnelt“ (Berndt 2003: 42). Subjektive Theorien vermögen also, handlungsleitende Überlegungen eines Individuums, die durchaus unbewusst sein können, offen zu legen und deren Bedeutung bei unterstellter Intentionalität und Rationalität zu erheben (vgl. Berndt 2003). Berndt (2003: 43) fasst sechs Definitionsmerkmale Subjektiver Theorien zusammen, welche in Abbildung 8 dargestellt werden:

Subjektive Theorien...	sind stabile mentale Repräsentationen,
	können sowohl unbewusst als auch nicht-bewusstseinsfähig (implizit) sein und sich auf die Welt oder die eigene Person beziehen,
	haben zu wissenschaftlichen Theorien analoge Strukturen (u.a. Argumentationsstruktur, wenn-dann-Beziehungen) und erlauben logische Schlüsse,
	beeinflussen beobachtbares Verhalten/ Handeln und sind verhaltens- bzw. handlungsleitend,
	müssen im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sein,
	sind hinsichtlich ihrer objektiven Erkenntnis zu prüfen.

Abbildung 8: Definitionsmerkmale Subjektiver Theorien nach Berndt (2003: 43)

Des Weiteren erfüllen Subjektive Theorien, wie auch wissenschaftliche, laut Berndt (2003: 43) folgende Funktionen: „Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen, Erklärungen und auch Rechtfertigungen von Sachverhalten, Vorhersage von Sachverhalten, Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten (Berndt 2003: 43). Subjektive Theorien bilden somit für den Bereich des Fremdsprachenlernens eine erkenntnisbringende Methode, da sie helfen, die Bedürfnisse, Probleme und Desiderata von Lernenden zu ermitteln, und bilden gleichzeitig die Grundlage ihres Handelns im Unterricht.

Für die Anwendung der Methode bedarf es eines Struktur-lege-Verfahrens als Dialog-Konsens-Methode (vgl. Scheele 1992), welche im Folgenden näher vorgestellt werden soll. Scheele (1992) beschreibt das Struktur-lege-Verfahren wie folgt:

„Die SLT [Struktur-lege-Technik] ist dazu gedacht, Subjektive Theorien mittlerer Reichweite zu rekonstruieren, d.h. allgemeinere Konzeptstrukturen mit mehreren subjektiven Erklärungsschritten einschließlich der Definition wichtiger subjektiver Konstrukte.“ (Scheele 1992: 14)

Struktur-lege-Verfahren sind demnach das Instrument zur Erhebung Subjektiver Theorien. In der Praxis bedeutet dies, dass solche Verfahren „graphische Verfahren [sind], mit deren Hilfe Schaubilder der Subjektiven Theorien erstellt werden“ (Scheele 1992: 3). Die so entstandenen Schaubilder stellen die Subjektiven Theorien auf zwei Ebenen dar: zum einen den reinen Inhalt, zum anderen auch differenzierte formale Relationen innerhalb des Inhalts Subjektiver Theorien (vgl. Scheele 1992: 3). Wie dies in der vorliegenden Arbeit praktisch umgesetzt wurde, wird in Kapitel 4.2 genauer beschrieben. Hier soll zunächst die Bedeutung von Struktur-lege-Verfahren für die Erhebung Subjektiver Theorien näher erklärt werden. Abbildung 9 zeigt, wie Struktur-lege-Verfahren in der Erhebung Subjektiver Theorien zum Einsatz kommt und warum der Forschungsprozess über zwei wesentliche Phasen verfügt:

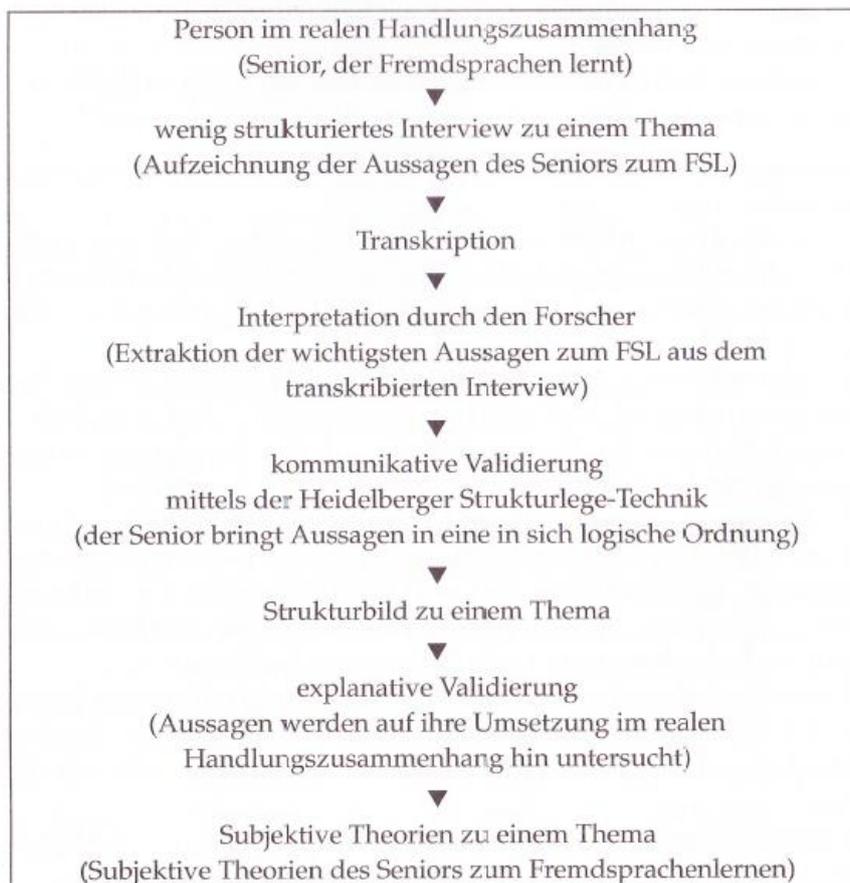


Abbildung 9: Forschungsprozess zur Erhebung Subjektiver Theorien (Berndt 2003: 44)

Die einzelnen Phasen werden anhand der eigenen Umsetzung für die vorliegende Arbeit in Kapitel 4.2 noch genauer erläutert. An dieser Stelle soll gezeigt werden, dass die Struktur-
Lege-Technik ein sehr zentrales Element des Forschungsprozesses ist. Sie dient im Anschluss an ein semistrukturiertes Interview der kommunikativen Validierung. Unter kommunikativer Validierung versteht Scheele (1992) die „interpretative Beschreibung von Handlungen [...], womit sichergestellt [wird], welchen Sinn eine Person mit bestimmten Handlungen oder Handlungsaspekten verbindet (dialog-konsenstheoretisches Wahrheitskriterium)“ (Scheele 1992: 5). Die kommunikative Validierung bildet die Nahtstelle zweier Phasen. In der ersten Phase bringt der/ die Untersuchungspartner/ -in die Äußerungen, die er/ sie zuvor im Interview getätigt hat, mithilfe von Kärtchen in eine logische Ordnung (vgl. Scheele 1992: 13f; Berndt 2003: 44f). Berndt (2003) schreibt hierzu:

„Die Subjektiven Theorien werden auf diese Weise im Dialog-Konsens kommunikativ validiert, um eine größtmögliche Angemessenheit der Rekonstruktion zu sichern. Phase eins in der Erhebung Subjektiver Theorien gilt als abgeschlossen, wenn der Untersuchungspartner und der Forscher übereinkommen, dass die Rekonstruktion die Subjektive Theorie adäquat wiedergibt. Diese Rekonstruktion darf sich jedoch nicht nur auf eine pure Wiederholung des Inhalts im Interview erstrecken, sondern steht unter dem Anspruch, eine elaborative Re-**Konstruktion** unter dem Aspekt der Strukturparallelität zu wissenschaftlich-objektiven Theorien darzustellen. (Berndt 2003: 45)

Phase zwei dient in einem weiteren Schritt dazu, die Ausführungen des/ der Untersuchungspartner/ -in auf die tatsächliche Relevanz in der Wirklichkeit zu überprüfen. Hierbei ist entscheidend, dass die in Phase eins konstruierte Theorie eine allgemeine Gültigkeit besitzt und nicht bloß in der Situation des Dialog-Konsenses überzeugt (vgl. Scheele 1992: 5). Das sogenannte „falsifikationstheoretische Wahrheitskriterium“ (Scheele 1992: 5) bzw. „explanative Validierung“ (Berndt 2003: 44) beschreiben eben jene Betrachtung von außen. Am Ende beider Phasen, also dialog-konsenstheoretisches und falsifikationstheoretisches Wahrheitskriterium, entsteht ein Strukturbild, welches eine gültige Darstellung der Subjektiven Theorien zeigt.

4.1.2 Ziele und Erkenntnisinteresse

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit soll als Pilotstudie einen Vorschlag zur systematischen Erhebung relevanter Alterserscheinungen und deren Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht mit älteren Erwachsenen machen. Die Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien soll dafür illustrativ angewendet werden, um das Vorgehen anhand eines authentischen Einzelfalls vorzustellen. In Anlehnung an Berndt (2003) wird dieses Forschungsprogramm angewendet, wobei kleinere Adaptionen vorgenommen werden. Welcher Art die Adaptionen sind, zeigt das folgende Kapitel. In diesem Teil soll expliziert werden, welchen Erkenntnisgewinn das hier präsentierte Forschungsprozedere birgt.

Das primäre Ziel dieser Arbeit ist es, Alterserscheinungen aus der Perspektive einer älteren Person selbst zu erheben. Im Abgleich mit den zuvor besprochenen Erkenntnissen aus der Literatur kann so ein aktuelles Abbild der Situation einer älteren Lernerin im realen Handlungszusammenhang erzeugt werden. Es können anschließend einige (vorsichtige) Aussagen darüber getätigt werden, was für die Kohorte der Älteren selbst relevante Faktoren im Sprachenunterricht sind und welche sich auf Alterserscheinungen zurückführen lassen. Ebenso können Theorien darüber gebildet werden, wie eine ältere Person erfolgreichen Sprachenunterricht definiert und was dafür vonnöten ist. Wenngleich ein Einzelfall keine unbedingte Generalisierbarkeit zulässt, kann der Abgleich mit dem Status Quo der Fremdsprachengragogik einige fundierte Grundannahmen und Theorieansätze ermöglichen. Insofern kann diese Arbeit einen Beitrag zur zielgruppengerechteren didaktischen Theoriebildung und somit zu altersgerechtem Fremdsprachenunterricht leisten. Als Pilotstudie ist die vorliegende Untersuchung limitiert, liefert aber fundierte Ansätze und Ideen für weitere Arbeiten in diesem Stil.

4.1.3 Adaptionen des Forschungsprogrammes Erhebung Subjektiver Theorien

Für die hier präsentierte Studie wurde das Forschungsprogramm zur Erhebung Subjektiver Theorien in seiner Konzeption von Scheele (1992) angewendet. Obwohl das Zweiphasenmodell im Ablauf beibehalten wurde, kam es dennoch zu einigen kleineren Adaptionen. Besonders in der Konzeption des Struktur-lege-Verfahrens wurden Veränderungen vorgenommen, die sich aus dem Umstand der Anwendbarkeit in der Arbeit mit älteren Erwachsenen ergeben haben. Diese Adaptionen betreffen das Regel- und Formelwerk des Legens der Hauptaussagen in Form von Kärtchen. Bereits Scheele (1992) spricht davon, dass das entworfene Regelwerk, welches die Korrelationen der einzelnen Aussagen betrifft, unter Umständen zu einer Überforderung der UntersuchungsteilnehmerInnen führen kann (vgl. Scheele 1992: 19). Das Regelwerk sieht im Original sehr komplexe Möglichkeiten vor, um zwei Kärtchen respektive zwei Aussagen miteinander in Beziehung zu setzen. So können neben „Absichten“, „Voraussetzungen“ und „Manifestationen eines bestimmten Begriffes“ auch abstrakte Verhältnisse wie „gegenseitige Abhängigkeiten mit negativer Beeinflussung“ oder „Abhängigkeiten unter bestimmten Gegebenheiten“ definiert werden (vgl. Scheele 1992: 15ff). Das Verstehen eines solchen Vorganges erfordert ein hohes Abstraktionsvermögen und eine schnelle Auffassungsgabe seitens der TeilnehmerInnen, was aufgrund des zuvor beschriebenen Abbaus fluiden Intelligenz im Alter als Problem zu nennen ist (vgl. auch Scheele 1992: 19). In der hier vorgestellten Untersuchung wurde deshalb eine Vereinfachung des Regelwerks vorgenommen, was zu einer erleichterten Anwendbarkeit geführt hat. So wurden zunächst drei Relationen als Regelwerk definiert: (a) Aussage A ist der **Grund** für Aussage B, (b) Aussage A ist die **Folge** von Aussage B und (c) Aussage A ist die **Bedingung** für Aussage B. Neben diesen Grund-, Folge- und Bedingungs Pfeilen zwischen den auf Kärtchen notierten Hauptaussagen des semistrukturierten Interviews konnten sowohl einseitige als auch doppelseitige Relationen festgehalten werden, die Richtung der inhaltlichen Beziehung sollte also, wie im originalen Regelwerk, eine Rolle spielen.

4.1.4 Grenzen, Schwierigkeiten und Kritik am Forschungsprogramm

Neben dem bereits diskutierten Problem der Regelkomplexität und der damit verbundenen Schwierigkeit in der Umsetzung mit älteren Menschen, werden weitere Aspekte der Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien in der Literatur kritisiert bzw. z.T. von Scheele (1992) selbst als Schwachpunkt identifiziert.

Barthels (1992) spricht von drei wesentlichen „geltungsrelevanten und –irrelevanten Problembereichen“ (vgl. Barthels 1992: 98ff). So seien zum einen „Automatismen/ Routinen und Reflexe“ (Barthels 1992: 98) nicht unmittelbar kognitiv gesteuert, sondern durch Umwelteinflüsse mitbestimmt. Hiermit sind automatisch ablaufende Mechanismen gemeint, die trotz (oder ohne) kognitivem Bewusstsein nicht angewendet werden können. Eine von einem bestimmten Verhalten abweichende Intention zeigt also keine Wirkung; mit anderen Worten: Es findet ein Verhalten statt, das eigentlich verhindert werden könnte (vgl. Barthels 1992: 98). In so einem Fall liegt unter Umständen eine Subjektive Theorie des Individuums vor, allerdings kann diese nicht handlungsleitend angewandt bzw. umgesetzt werden, das Verhalten bleibt unbeeinflusst.

Des Weiteren gibt es sogenannte „Intransparenz-Situationen“ (Barthels 1992: 98), welche die Bildung Subjektiver Theorie stören oder unmöglich machen, da eine Situation vorliegt, die durch „Unvollständigkeit, Unstrukturiertheit, Unüberschaubarkeit, Widersprüchlichkeit, Komplexität etc. der Information“ (Barthels 1992: 98) gekennzeichnet ist. Auch hier ist die Subjektive Theorie nicht handlungsleitend und von daher in ihrer Bedeutung zweitrangig im Vergleich zu reinem Behaviorismus (vgl. Barthels 1992: 98). Als Beispiel für dergestaltige Situationen nennt Barthels (1992) unlösbare Aufgaben, die zu einem „Versuch-Irrtum-Verhalten führen [und] überlegtes rationales Handeln unmöglich machen“ (Barthels 1992: 99).

Als weiteren Problembereich Subjektiver Theorien beschreibt Barthels (1992) „Phänomene der Desintegration von Kognition und Emotion bzw. Desintegration von Emotion/ Kognition einerseits und Verhalten andererseits“ (Barthels 1992: 99). Auch hier wird die handlungsleitende Komponente Subjektiver Theorien gestört, indem die beschriebene „Desintegration verhindert, dass sich eventuell vorliegende Intentionen etc. in

konkrete Verhaltensweisen (qua Handlungen) umsetzen können“ (Barthels 1992: 99). Als Beispiele werden hier „zwanghafte oder phobische Verhaltensweisen oder auch Suchtverhalten“ (Barthels 1992: 99) genannt.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass die Erhebung Subjektiver Theorien stark von der Intention des Individuums abhängig ist und die sinnvolle Identifizierung Subjektiver Theorien nur dann möglich ist, wenn der handelnden Person eine Absicht unterstellt werden kann. Fehlt diese, muss die potenzielle Rationalität infrage gestellt werden und die handlungsleitende Komponente Subjektiver Theorien entfällt, und damit zwei wichtige Definitionsmerkmale Subjektiver Theorien (vgl. Kapitel 4.1.1 der vorliegenden Arbeit). Als Lösungsansatz schlägt Barthels (1992: 101) Folgendes vor:

„Wenn nämlich der Fall des reflexiv-rational handelnden Menschen als (zumindest präskriptiver) Normalfall angesetzt wird – so wie das ja im FST geschieht –, dann muß auch die methodologische Grundstruktur der Forschung von diesem Fall des ‘Handelns’ ausgehen. Dabei werden die niedriger-komplexen Einheiten (des ‘Tuns’ oder ‘Verhaltens’) sowieso automatisch mit abgedeckt [...]. Geht man aber – wie bisher – sofort von diesen molekular(re)ren Einheiten des ‘Tuns’ oder ‘Verhaltens’ aus, dann ist eine Abbildung der eventuell vorliegenden individuell-subjektiven Bedeutungs- oder Sinndimension strukturell nicht mehr möglich [...]. Diese Bedeutungsaspekte gehen in ihrer Individualität über die allgemein geteilten Einstellungen, Haltungen, Reflexionen etc. hinaus und **können nur durch Kommunikation mit dem Erkenntnis-Objekt adäquat verstanden werden [...], wobei die Angemessenheit dieser verstehenden Beschreibung wiederum nur über den Dialog-Konsens festgestellt werden kann [...].**“ (Barthels 1992: 101; eigene Hervorhebung)

Ohne die erforderlichen Merkmale der potenziellen Rationalität und dem handlungsleitenden Charakter Subjektiver Theorien ist eine sinnvolle Identifizierung nicht möglich, es handelt sich dann vielmehr um verstehende Beschreibungen, die nur einen sekundären Beitrag zum Erkenntnisgewinn zu leisten imstande sind.

Für die Anwendung der Forschungsmethode zur Erhebung Subjektiver Theorien bedeuten die oben besprochenen Grenzen und Schwierigkeiten, dass zunächst der Versuch unternommen wird, alle Phänomene als menschliches Handeln zu konstituieren (vgl. Barthels 1992: 96). Erst, wenn dies nicht möglich ist, werden „Beschreibungs- und Erklärungsansätze des Tuns bzw. danach – als letzte Möglichkeit – [...] Theoriemodelle des Verhaltens“ (Barthels 1992: 96) herangezogen. Rationalität und Intention bzw. reflexives Handeln liegen dann vor, wenn „Innensicht, d.h. subjektive Intention, und Außensicht, d.h. objektive Motivation“ (Barthels 1992: 96) übereinstimmen. Diese Übereinstimmung kann letztlich mit Hilfe der kommunikativen und der explanativen Validierung festgestellt werden.

4.2 Anwendung der Forschungsmethode und Vorgehensweise

Nachdem die Forschungsmethode zur Erhebung Subjektiver Theorien ausführlich vorgestellt wurde, soll in diesem Kapitel näher auf die Pilotstudie und deren Untersuchungsdesign eingegangen werden. Dazu wird zu Beginn das Untersuchungsdesign selbst vorgestellt, um anschließend die Probandin zu profilieren. Im Anschluss daran werden die zwei Phasen der Forschungsmethode besprochen, indem die konkrete Anwendung für die vorliegende Untersuchung beurteilt wird.

4.2.1 Das Untersuchungsdesign

Der Zeitrahmen der vorliegenden Untersuchung erstreckt sich von Februar 2014 bis Juli 2014, wobei die theoretische Vorarbeit bereits im Herbst 2013 begonnen hat. Für die Erhebung der Daten wurde ein privates Erwachsenenbildungsinstitut südlich von Wien ausgewählt, welches Kursangebote jeglicher Art anbietet, unter anderem Fremdsprachenkurse. Durch die eigene Tätigkeit als Kursleiter in besagtem Bildungsinstitut hat sich die Möglichkeit ergeben, eine ältere Englischlernerin zu begleiten und sie für die Forschungsmethode zur Erhebung Subjektiver Theorien zu gewinnen.

Im Februar 2014 fand das erste Treffen in Form eines semistrukturierten Interviews statt, welches in etwa 40 Minuten dauerte und in der eigentlichen Kurszeit sowie den Räumlichkeiten des Institutes abgehalten wurde. Die Vorbereitung und Konzeption jenes Interviews werden im Folgenden noch näher erläutert. Nach dem Interview wurde ein Transkript angefertigt, das dem Zwecke der reinen Verschriftlichung dienen soll. Eine grobe GAT-Konvention reichte hierfür aus (Näheres in Kapitel 4.2.3). Ausgehend vom transkribierten Interview wurden von März bis April 2014 die Hauptaussagen zum Fremdsprachenlernen im Alter extrahiert (vgl. Kapitel 4.1.1 bzw. Scheele 1992; Berndt 2003). Die Kernaussagen wurden anschließend gut leserlich auf Karteikärtchen geschrieben. Die Vorbereitung der kommunikativen Validierung wird in einem der folgenden Kapitel näher beschrieben und erklärt. Im Anschluss an das im März angefertigte Transkript erfolgte im

April 2014 das zweite Treffen mit der Probandin. In diesem zweiten Treffen fand die kommunikative Validierung des zuvor geführten Interviews statt. Mit Hilfe der Struktur-Layout-Technik entstand so das Strukturbild zum Fremdsprachenlernen im Alter, welches in Kapitel 4.2.4 genauer präsentiert wird. Im direkten Anschluss an die kommunikative Validierung fand die explanative Validierung statt. Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgt seit Mai 2014 und besteht hauptsächlich daraus, die Subjektiven Theorien anhand des Strukturbildes zu definieren und auszuformulieren. Gleichzeitig erfolgt eine Kategorisierung und Zuordnung der verschiedenen Theoriebereiche, die aus den im Interview angesprochenen Themenbereichen hervorgegangen sind. Als letzter Schritt erfolgt dann ein Abgleich mit den Ergebnissen und Aussagen von Berndt (2003) und Raasch (2013). Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit stellt die Ergebnisse des empirischen Teils zusammen und präsentiert sie umfassend.

4.2.2 Die Probandin Waltraud

Im Zuge des Interviews wurden einige soziodemographische Daten erhoben, um Waltraud kurz zu porträtieren. Waltraud ist zum Zeitpunkt des Interviews 63 Jahre alt und lernt bereits seit zwei Jahren in dem Erwachsenenbildungsinstitut Englisch. Sie hat jedoch eineinhalb Jahre zuvor in Form eines Humboldt-Fernkurses begonnen, was ihre gesamte Lernzeit auf dreieinhalb Jahre erhöht. Sie hat das Selbststudium zunächst um den Privatkurs ergänzt und nach einem Jahr abgeschlossen, später jedoch ausschließlich im Erwachsenenbildungsinstitut weitergelernt. Waltraud hat also kurz vor ihrem 60. Lebensjahr mit dem Englischlernen begonnen. Sie weist damit eine Lernpause von ungefähr 41 Jahren auf, da sie zuletzt in der Schule Englischunterricht hatte. Ihre Sprachkenntnisse bestehen aus Deutsch (österreichischer Standard; Muttersprache) und Englisch. Waltraud bezeichnet sich selbst nicht als Anfängerin, sagt aber, dass sie über sehr geringe Grundkenntnisse des Englischen verfügte, als sie mit dem Kurs begonnen hat.

Waltraud hat den Friseurberuf gelernt und mit der Meisterprüfung abgeschlossen. Mit 24 Jahren hat sie sich mit einem Friseursalon in Wien selbständig gemacht, ihr Geschäft jedoch elf Jahre später verkauft, um ihrem, ebenfalls selbständigen Mann, in dessen Betrieb in der Buchhaltung zu helfen. Bis zu ihrem 55. Lebensjahr hat sie dort im Büro gearbeitet. Zehn Jahre vor Beginn des Englischlernens hat sie einen PC-Kurs besucht, was die einzige Weiterbildungsaktivität vor dem Englischkurs darstellt.

Als sonstige kulturelle und soziale Beteiligung nennt Waltraud gelegentliche Theaterbesuche und die Hundeschule, in der sie sehr aktiv ist.

4.2.3 Das Interview

Das Interview wurde als semistrukturiertes Interview geführt und blieb zu jeder Zeit offen für Themenvertiefungen und das Einbringen von neuen Themen. Dennoch gab es einen groben Leitfaden und es wurden im Vorfeld sieben Themenbereiche überlegt, welche angesprochen werden sollten. Ebenso wurde eine Gliederung überlegt, welche dem Themenablauf einen groben Rahmen geben sollte, damit das Interview nicht durch Abschweifungen und spontane Themenwünsche unübersichtlich wird.

Es wurden folgende Themen vorgegeben und in folgender Gliederung überlegt:

- (a) Biographie
- (b) Weiterbildungsaktivitäten
- (c) Sprachlerngeschichte
- (d) Motivation zum Erlernen des Englischen
- (e) Englisch als erste Fremdsprache (Erfahrungen, Bedeutung etc.)
- (f) Lernschwierigkeiten und deren Überwindung
- (g) Wie lernt man eine Fremdsprache erfolgreich?
- (h) Rolle geeigneter Lernmaterialien
- (i) Was bedeutet Fremdsprachenlernen?
- (j) Fremdsprachen als Identitätsmerkmal; Wertschätzung durch Fremdsprachen?

- (k) Spezifika des Lernens im Alter; Vergleich zu früher
- (l) Themenvorlieben im Kurs
- (m) Die altersgemäße Methode
- (n) Qualitäten des Fremdsprachenlehrers älterer Menschen
- (o) Die Fertigkeiten im Vergleich: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
- (p) Eigene Gesprächswünsche

Die Wahl der Themen erfolgte analog zu Annette Berndts Studie (Berndt 2003) und dient der Erhebung Subjektiver Theorien des Fremdsprachenlernens im Alter. Hierfür wurden möglichst viele Aspekte des Fremdsprachenlernens angesprochen und die Auswirkungen des Alters mit berücksichtigt. Ebenso wurde der Themenkomplex „Motivation“ thematisiert und ausführlich besprochen. Neben dem Lernprozess selbst, sollte auch die Bedeutung des Fremdsprachenlernens angesprochen werden, um möglichst auch eine Außenperspektive auf das Lernen (im Alter) zu erzeugen und nicht nur das Lernen und dessen Prozesse zu reflektieren. Die Themenwahl erfolgte zudem anhand der in Kapitel 3 besprochenen Altersfaktoren und der Charakteristika des Lernens älterer Menschen, wie Raasch (2013) und Berndt (2003) sie beschreiben. Die Intention dieses Vorgehens lässt sich primär mit der angestrebten Vergleichbarkeit der Ergebnisse begründen. In Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit wird ein Vergleich der Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung und den Erkenntnissen aus der diskutierten Literatur vorgenommen.

Im Interview zeigte Waltraud eine hohe Gesprächsbereitschaft und erzählte sehr ausführlich über ihre Sicht der Dinge. Ebenso erwies sich die Teilstrukturiertheit des Interviews als sehr fruchtbar, da Waltraud stets von der Möglichkeit des Vertiefens und der relativ freien Themenwahl Gebrauch machte und das Interview dadurch um interessante Aspekte ergänzte.

Das Interview wurde ohne zeitlichen Druck oder anderen Einflüssen von außen geführt. Zur Aufzeichnung kamen ein Diktiergerät sowie ein Tablet Computer zum Einsatz, beide Dateien haben eine sehr gute Qualität.

Eine ausführliche Auswertung des Interviews in Verbindung mit den Erkenntnissen aus dem Strukturbild erfolgt in Kapitel 5.

4.2.4 Das Strukturbild und die kommunikative sowie explanative Validierung

Wie in Kapitel 4.1.3 bereits erwähnt, wurden für die Erstellung des Strukturbildes einige Adaptionen vorgenommen. Zusammen mit den Karteikärtchen, auf denen die Hauptaussagen aus dem Interview stehen, wurden Grund-, Folge- und Bedingungs Pfeile hergestellt, mit denen die Hauptaussagen verbunden werden sollten, um eine logische Struktur und graphische Darstellung des Gesagten zu erzeugen. Die Karteikärtchen dienen dabei einerseits als Gedächtnisstütze, um die Flüchtigkeit des gesprochenen - und einige Tage zurückliegenden - Wortes zu kompensieren, andererseits aber auch als Baustein für die Erstellung eines umfangreichen Strukturbildes. Für die Durchführung des Treffens mit Waltraud wurden zudem zwei Karteikärtchen angefertigt, deren Beschriftung nicht auf das Interview zurückgeht, sondern illustrativen Zwecken während der Erklärung des Regelwerks dient. Diese zwei Kärtchen waren „Ein Führerschein ist wichtig“ und „Mobilität am Lande ist unbedingt erforderlich“. Anhand der Beispielkärtchen wurde eine mögliche kausale Beziehung aufgezeigt, die mit Hilfe eines „Grund“-Pfeils im Strukturbild wiedergegeben werden kann. Anschließend wurden die Beispielkärtchen entfernt und Waltraud konnte ohne Schwierigkeiten ihre eigenen Aussagen zum Fremdsprachenlernen im Alter ordnen und ein sehr aussagekräftiges Strukturbild entwickeln. Die Kärtchen und Pfeile wurden dabei auf eine große Papiertapete gelegt und am Ende mit doppelseitigem Klebeband fixiert. Die Papiertapete ermöglichte es Waltraud zudem, längere Pfeile mit einem Filzstift einzuzeichnen, wenn die vorgefertigten Pfeile zu unübersichtlich waren. Darüber hinaus gab es für Waltraud die Möglichkeit, neue Kärtchen zu schreiben und weitere Pfeile zu beschriften. Bevor Waltraud jedoch Beziehungen zwischen den Hauptaussagen herstellte, sollte sie zunächst die Aussagen sortieren und eventuell überflüssige entfernen. Dafür wurden vier Kategorien gefunden, die jederzeit hätten ergänzt werden können: (a) Motivation, (b) Lehrerrolle, (c) Probleme/ Lernschwierigkeiten und (d) Methoden. In der Extrahierung der Hauptaussagen zeigte sich, dass Waltraud fast ausschließlich darüber gesprochen hat, es wurde somit also nichts im Vorfeld aus der Analyse entfernt. Die vier Kategorien waren zudem flexibel. Waltraud ordnete ihre Aussagen zu und entwickelte z.T. neue Kategorien bzw. Zwischenkategorien, wenn sie unsicher bei der Zuordnung war. Nachdem alle relevanten Kärtchen zugeordnet waren, gab es die Gelegenheit zum

Reflektieren und gegebenenfalls weitere Änderungen vorzunehmen. Erst im Anschluss daran hatte Waltraud die Aufgabe, logische Verbindungen herzustellen.

Nachdem Waltraud das Gefühl hatte, fertig zu sein, erfolgte die Phase der explanativen Validierung. Die aufgebauten logischen Systeme des Strukturbildes wurden im Einzelnen besprochen und auf ihren tatsächlichen Wirkungszusammenhang in der Realität hin überprüft. Dabei gab es wieder die Möglichkeit, letzte Veränderungen vorzunehmen. Es hat sich dabei gezeigt, dass Waltraud zunächst sehr überrascht reagierte: Ihr war nicht bewusst, wie viel theoretisches Wissen sie über das Fremdsprachenlernen hatte bzw. wie viele Annahmen und Theorien sie im Kopf hatte. Zudem zeigten sich eine große Übereinstimmung mit ihrem tatsächlichen Lernen und eine stark handlungsleitende Komponente. Waltraud war freudig überrascht und sehr angetan von der Forschungsmethode zu Erhebung Subjektiver Theorien.

Die folgende Abbildung zeigt das Strukturbild nach der explanativen Validierung.

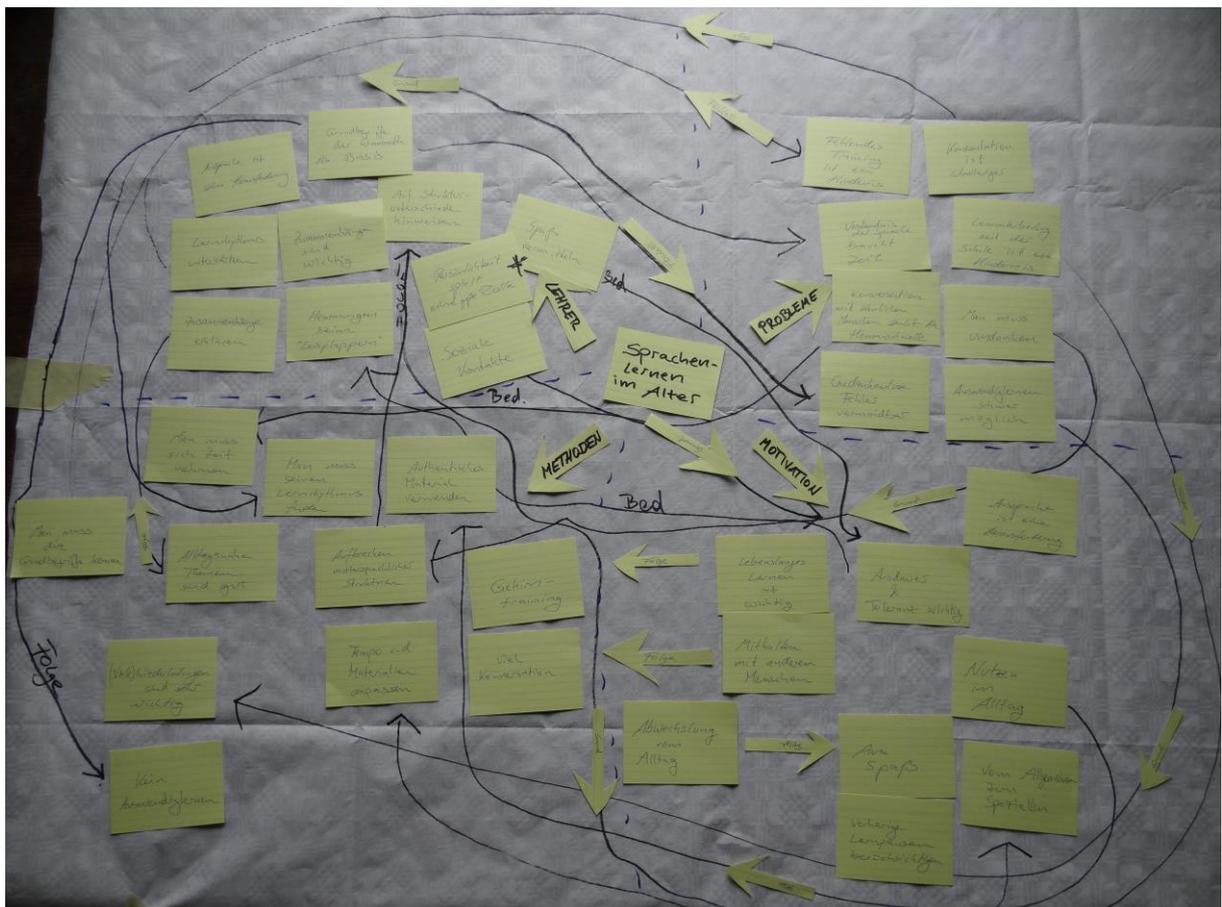


Abbildung 10: Vorläufiges Strukturbild Waltraud

Diese Form der Darstellung ist das Ergebnis der kommunikativen sowie explanativen Validierung und wurde für weitere Analysen in eine übersichtlichere, inhaltlich jedoch unveränderte, Grafik umgestaltet. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit diskutiert die Ergebnisse und stützt sich in den Ausführungen zum Strukturbild auf folgende Grafik:

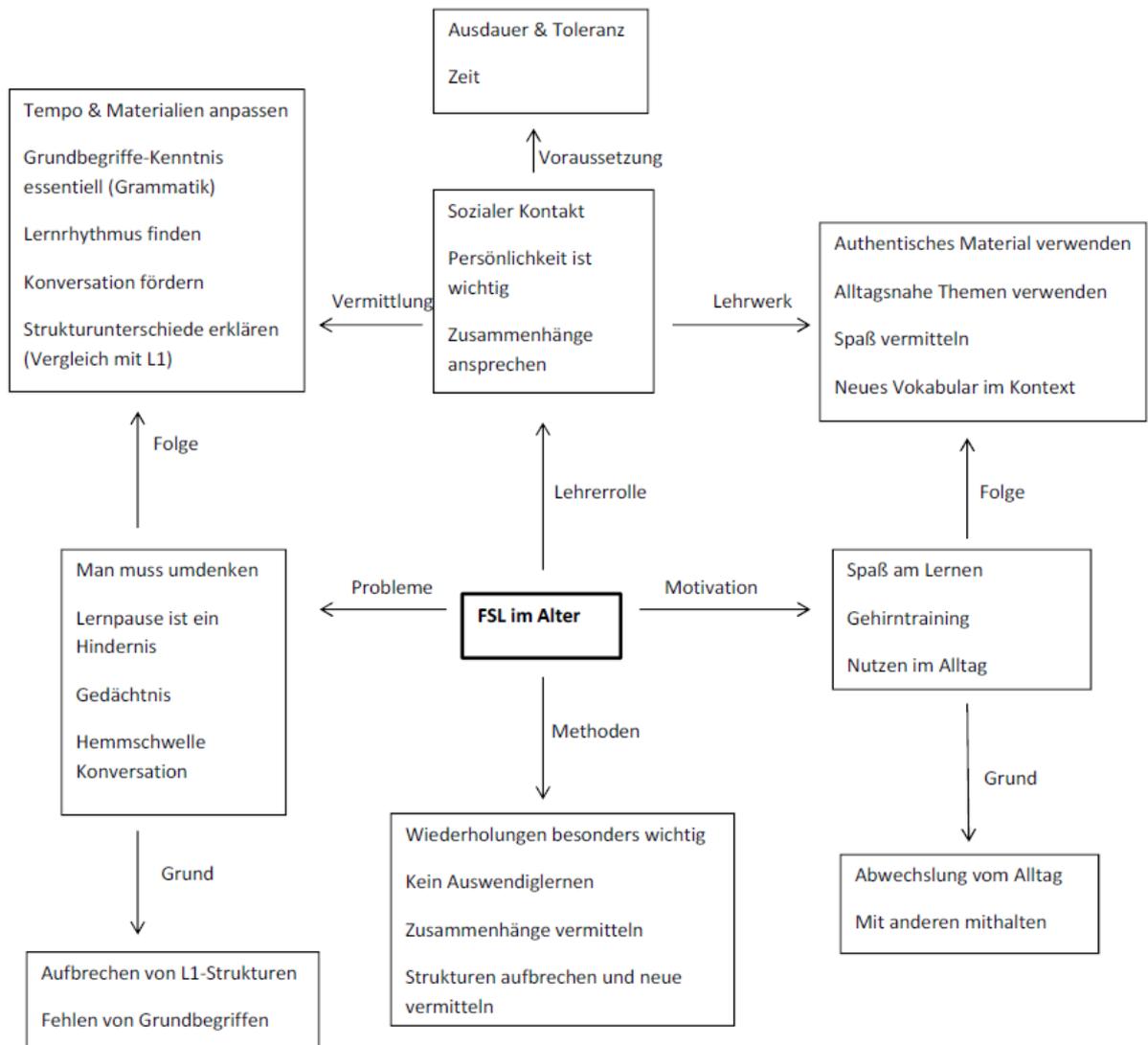


Abbildung 11: Gültiges Strukturbild Waltraud

5 Die Ergebnisse

Für die Ergebnispräsentation und –diskussion werden zunächst die Hauptaussagen des Interviews besprochen, um anschließend das Strukturbild ausführlich zu erklären und eine Deutung vorzunehmen. Erst danach werden die Subjektiven Theorien herausgearbeitet und vorgestellt. Dieser erste Teil endet mit einem Theorieansatz, der das Fremdsprachenlernen der Probandin Waltraud beschreibt und erklärt. Im Anschluss daran wird ein Vergleich mit den Ergebnissen aus der Literatur vorgenommen, wie sie in den Kapiteln 3 und 4 angeführt werden. Dieser Ergebnisabgleich dient der Feststellung der Vergleichbarkeit und Repräsentativität der vorliegenden eigenen Ergebnisse und findet auf vier Ebenen statt: (a) Motivation, (b) Lernprobleme, (c) Lehrerrolle und (d) Methoden.

5.1 Ergebnisse aus der Waltraud-Erhebung

5.1.1 Das Interview

In diesem Kapitel werden zunächst die Inhalte des Interviews grob wiedergegeben, geordnet nach der Gliederung des Interviews gemäß Leitfaden (vgl. Kapitel 4.2).

Biographie

Waltraud ist in Kärnten auf einem Bauernhof im ländlich geprägten Völkermarkt aufgewachsen und hat einen Teil ihrer Schulzeit bereits in Wien verbracht. Nach dem Hauptschulabschluss hat Waltraud eine Ausbildung zur Friseurin gemacht und mit 24 Jahren ein eigenes Geschäft in Wien eröffnet. Mit 35 Jahren wechselte sie jedoch den Beruf und half ihrem ebenfalls selbständigen Ehemann in dessen Firma in der Buchhaltung. Seit ihrem 55. Lebensjahr ist Waltraud in Pension.

Weiterbildungsaktivitäten/ Sprachlerngeschichte

Waltraud hat in der Schule Englisch gelernt. Im späteren Leben hat sie lange Zeit keine Weiterbildungsinitiativen gesetzt, bis sie mit ungefähr 50 Jahren einen PC-Kurs besucht hat. Erst im höheren Erwachsenenalter hat sie zunächst in Form eines Fernstudiums (Humboldt Institut) erneut mit dem Erlernen des Englischen begonnen. In folgendem Auszug erklärt Waltraud, was sie nach Beendigung des Fernstudiums bewogen hat, weiterführend Englisch zu lernen:

45 Ja, also eben der Humboldt, der war so ein bissl Stein des Anstoßes, da ist ja mal so ein Prospekt nach
46 Hause gekommen und da hab ich mir gedacht, also gut, das könnte ich zuhause eben so nebenbei am
47 PC am Abend oder wie auch immer. Ja, und das hat mir eigentlich so von der Idee her recht gut
48 gefallen. Ja, weil man so auch selbständig und alleine ein bisschen arbeiten kann. Und es ist
49 eigentlich eh recht lange Zeit recht gut gegangen und dann habe ich mir aber halt gedacht, irgendwie
50 fehlt mir so ein bissl die Möglichkeit, auch, ähm, irgendwie mit jemandem darüber zu re/ zu
51 sprechen, was man einfach hier alles macht, ned? Weil nur die CD's und so, die sind ja auch
52 irgendwie zu wenig, ned? Und ja, und dann habe ich gesucht, wer mir irgendwie helfen könnte, das
53 ein bissl auszuweiten, ne. Ja, und da habe ich eben/ da waren diese eineinhalb Jahre war der
54 Humboldt, wo ich laut denen, [unverständlich] Zeugnissen und mit Hilfe von Ihnen damals [lacht] mit
55 positiv abgeschlossen habe, diesen Kurs. Und ja/

Sie bezeichnet das Humboldt-Fernstudium als Stein des Anstoßes, welcher ihr Interesse am Fremdsprachenlernen geweckt habe. Sie betont, dass ihr besonders der soziale Kontakt beim Lernen daheim fehlte und sie deshalb einen weiteren, diesmal privaten, Kurs besuchen wolle. Ihre Motivation zum Erlernen des Englischen ist jedoch weit vielschichtiger.

Motivation

Neben der bereits erwähnten sozialen Komponente des Lernens nennt Waltraud weitere Motive, die für ihre Lernaktivität im Alter verantwortlich sind. Zu Beginn des Interviews stellt Waltraud bereits fest, dass sie (besonders im Alter) nicht bloß Heimarbeit betreiben, sondern auch Abwechslung finden möchte:

19 bei ihm im Büro gearbeitet, bis zu meinem 55. Lebensjahr. Und dann hab ich irgendwann einmal
20 daran gedacht, dass man eigentlich, außer dass man zuhause ist und sonst nix macht, gedacht,
21 irgendwas muss man nebenbei auch noch tun, außer/ ja, ich hab zwar/ tu ich eben nach wie vor noch
22 so ein bisschen Teilzeit für die Firma arbeiten. Und ja, und dann hab ich mit dem Englisch begonnen,
23 weil es ich mir eigentlich gedacht hab, das wär irgendwie gut, noch was anderes zu tun und das hat
24 mir eigentlich Spaß gemacht, ja.

Sie nennt also „Spaß“ als einen wesentlichen Grund, weshalb sie sich für einen Sprachkurs entschieden hat und deutet damit an, dass „Abwechslung vom Alltag“ wichtig sei. Später nennt sie jene „Abwechslung“ explizit und ergänzt, dass sie „Gehirntraining“ betreiben möchte, um ihren Alltag sinnvoll zu gestalten.

Waltraud nennt zahlreiche Motive, unter anderem auch einen anwendungsorientierten Aspekt des Englischlernens:

33 Das ist mir eigentlich/ ja. Und weil es einfach Spaß macht, ned? Und ja es ist eigentlich eine Sprache,
34 die man eh immer braucht und man hört's ja eigentlich rund um die Uhr fast, ned? Das gibt's ja
35 garnicht, dass man ned egal, ob jetzt Fernsehen oder Radiomusik, oder wie auch immer. Irgendwie
36 wird man mit dieser Sprache permanent konfrontiert. Und ja, und sie ein bissl besser zu verstehen,
37 war eigentlich dann die Motivation, dass ich mir gedacht, hab es wäre gut, da ein bissl auch was zu
38 tun.

Hier beschreibt sie eine regelrechte Omnipräsenz des Englischen und unterstreicht die Notwendigkeit, das Englische zu beherrschen. Waltraud bezieht ihre Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache an späterer Stelle im Interview explizit auf das Alter. Hier wiederholt sie zwar zum Teil bereits genannte Lernmotive, ergänzt jedoch deren besondere Bedeutung für das höhere Erwachsenenalter:

258 Dass man mit [längere Pause] mit den Menschen kommunizieren kann, dass man eigentlich auch für
259 sich selber [Pause], finde ich, ist es positiv ist, eine zweite Sprache zu können. [Pause] Egal, ob ich es
260 jetzt dorthin fahre, oder wie auch immer. Aber, ja, einfach eine Fremdsprache in der Zeit halt, so wie
261 es heute überhaupt ist, ne, wo alles so multikulturell ist, ned? Und man, glaube ich, ja, zwei, drei
262 Sprachen... [Pause] Und wenn die Kinder das können, ist es sowieso super, das finde ich.

[...]

267 Ja, ja! Ja, ja. Finde das/ ich finde das gut, wenn man mit den/ und auch/ ich mein, nicht nur Sprache,
268 sondern, ähm, mit allem, egal was es ist, ob man jetzt, es gibt ja so für Ältere auch PC-Kurse und und,
269 zum Teufel, alles, wird da ned angeboten. Also es ist ja [Pause] schade, wenn man sich die Zeit mit
270 nur sich hau/ zu Hause putzen und waschen und so weiter [lacht] vertrödelt. Also, finde, dass es viel
271 interessanter ist, da irgendwie was zu unternehmen und sein Hirn zu trainieren und auch so die
272 Kommunikation mit anderen Menschen oder was, ned? Man kommt unter da unter Leute oder was.
273 Und viele Leute, die einfach/ oder Frauen oder Männer, egal, die nur zu Hause sitzen vor dem

274 Fernsehen oder irgendwie und dann warten, ob irgendwer nach Hause kommt und mit ihnen
275 vielleicht sich unterhalten tut, ned? Das ist, von allein tut sich gar nichts, ned? Man muss [Pause]
276 selber was unternehmen und egal, was es ist, ne?

Waltraud zählt in diesem Ausschnitt ihre wichtigsten Lernmotive auf: (a) Kommunikation mit anderen, (b) Verwendung im Urlaub, (c) Multikulturalität der heutigen Zeit, (d) Sinnvolle Freizeitgestaltung/ Abwechslung, (e) Gehirntraining und (f) Spaß.

Lernschwierigkeiten und deren Überwindung

Waltraud sieht sich mit einer Reihe an Lernschwierigkeiten konfrontiert, die sie relativ deutlich benennen kann. Sie sagt von sich selbst, dass sie große Probleme mit dem Auswendiglernen von Vokabeln habe und neue Informationen immer in deren Wirkungsbereich lernen müsse. Zudem betont sie, dass sie vieles mehrfach lesen müsse, um es zu memorieren. Auch die Aussprache sei etwas, womit Waltraud große Schwierigkeiten habe, was wiederum an zu wenig Konversationsmöglichkeit liege. Ein weiterer problematischer Bereich für Waltraud ist, dass sie selbst von „gedankenlosen Fehlern“ spricht, die die Hauptursache für die Fehler seien, die sie häufig macht:

124 Ja, ich müsste mich wahrscheinlich dann viel mehr dahintersetzen und müsste das natürlich immer
125 wieder, so wie es halt mit den, mit den Zeiten ist [lacht], die mir irgendwie so hin und wieder mal
126 dann so, also, ja, die mir da auch so manchmal Probleme bereiten. Wobei es eigentlich gedankenlose
127 Fehler sind, das sind keine irgendwie so bewusst, sondern eigentlich gedankenlose Fehler, ne? Wenn
128 man so dahinschreibt und eigentlich, ja, im Deutschen weiß man, was weiß ich, so gestern war das
129 und im Englischen hat man so das Gefühl noch nicht für das, für das, was eben die Zukunft oder eben
130 die Vergangenheit ist. Jetzt, wenn ich viel schreibe, und das mache ich auch, hab ich jetzt wieder sehr
131 viel, äh, alles so aufgearbeitet, so die letzten Tage, und da merke ich eigentlich, dass ich eigentlich
132 sehr viele, eben, sehr viele gedankenlose Fehler gemacht habe, [Pause] was ned unbedingt
133 notwendig wären, wenn man halt [Pause] sich das so ein bissl [Pause] eher [Pause] drüber nachdenkt
134 vorher, bevor man es niederschreibt, das ist so wie beim Sprechen, zuerst denken und reden, ned?
135 Und so sollte man es auch zuerst denken, oder einmal kurz denken und dann noch einmal nachlesen
136 und dann kann man es immer/ ja, das passiert halt, wenn man ein bissl oberflächlich [lacht].

Was Waltraud hier beschreibt ist zeitgleich eine Art Lösungsidee, die Lernschwierigkeiten zu minimieren. Sie attestiert sich selbst eine zu hektische Herangehensweise und ermahnt sich, reflektierter zu sein, wenn es um die Anwendung von Lerninhalten geht. An einer späteren Gesprächsstelle hält Waltraud fest, dass die „gedankenlosen Fehler“ auch auf ein höheres Erwachsenenalter zurückzuführen seien, da die Konzentrationsfähigkeit mit immer größerer Anstrengung verbunden sei und dass dadurch mehr Zeit notwendig ist, um eine Aufgabe zu lösen:

320 Dieses, dieses, äh, [Pause] Sitzen und an dem zu arbeiten und und es zu verstehen, weil es ist ja nicht
321 so, wenn mich/ wenn ich mir da jetzt so ein Buch nehme, oder was, also, [Pause] man hat zwar die
322 [unverständlich] Bücher, wo man auf die zweite Seite Deutsch hat und, also gleich übersetzt ist, oder
323 was, aber wenn ich wirklich sage, ok, jetzt lese ich nur Englisch das Buch, dann muss man sich halt
324 viel mehr konzentrieren und das ist eher anstrengend, natürlich, die erste Zeit. Und dass, dass man
325 halt [Pause], ja. Es braucht halt einfach länger, [Pause] bis man das irgendwie versteht.

Waltraud konstatiert also, dass sich ein höheres Alter auf den Lernprozess negativ auswirkt, da die Konzentrationsspanne verringert und der Zeitaufwand und die Fehleranzahl erhöht sind. Individuelle Lernschwierigkeiten, wie die Schwierigkeit, neues Vokabular ohne Kontext (z.B. Beispielsätze) auswendig zu lernen, bezieht sie jedoch nicht explizit auf den Altersfaktor. Als weitere individuelle Schwierigkeit nennt Waltraud die Hemmung bei der mündlichen Verwendung der Sprache:

215 ...für die, die plappert da los und die ist halt irgendwie so wahrscheinlich auch in der Art ganz anders
216 [lacht] als wie ich, ja. Ich bin da eher vielleicht zurückhaltend oder eher ein bissl vorsichtig und
217 ängstlich, weil man sagt, ok, wer weiß, redest da irgendeinen Blödsinn, ist besser, man macht den
218 Mund nicht auf [lacht]. Und das ist vielleicht auch das, wo man sagt, also man hat so ein bissl
219 Hemmungen, dann so richtig das auszusprechen, ned? Weil man immer Angst hat oder sich schämt
220 und so, ach Gott, wer weiß, was da dann aussieht und dann lachen sie über dich, ned?

Als Erklärung für ihre Hemmungen in der Konversation führt Waltraud einen Vergleich mit ihrer Nichte an, welche in der Schule verschiedene Sprachen lernt und bereits im Kindergarten damit begonnen hat. Diese Erfahrung habe Waltraud nicht. Zudem habe Waltraud lange Zeit keinen Fremdsprachenunterricht gehabt, was ebenfalls ein Grund für ihre Hemmung sein könnte. Zuletzt führt Waltraud noch ihren zurückhaltenden Charakter an, wobei hier auch die Angst vor falscher Aussprache und die mögliche Reaktion anderer Menschen betont werden. Der soziale Stand bzw. das eigene Gesicht zu wahren scheinen hierbei die Gründe für die Hemmungen im Sprachenunterricht zu sein. In wie weit dies altersbedingt sein könnte, wird in Kapitel 5.2 näher erläutert.

Erfolgreiches Fremdsprachenlernen

Um eine Fremdsprache erfolgreich zu erlernen, empfiehlt Waltraud eine größtmögliche Kontaktzeit mit der Sprache und viel Konversation:

141 Wie man sie am besten lernt. Wenn man im Land selber ist, glaube ich. Also, ein bissl mit
142 Grundkenntnissen natürlich wäre schon empfehlenswert, und dann halt, ja, einfach [Pause], wenn
143 man die Möglichkeit hat hinzufahren. Viel zu lesen, laut zu lesen. [Pause] Und ja, einfach viel reden,
144 glaube ich.

[...]

148 Wenn man so einfach ins kalte Wasser geschupft wird, ned?

Zudem unterstreicht Waltraud die Notwendigkeit von Grundkenntnissen, worunter sie Basisvokabular und Grundbegriffe der Grammatik versteht, wie sie später im Interview erklärt. Eine weitere essentielle Variable für erfolgreiches Fremdsprachenlernen ist für Waltraud das stetige Weiterlernen ohne Unterbrechungen:

239 [lacht] So, so irgendwie, ned? Also, ja. [Pause] Und wenn man dann halt die Sprache nicht irgendwie
240 weiter ausgenützt hat, ned, dass man sagt, ok, ich brauche es dann, und dann machat ich das
241 vielleicht auch irgendwie anders, ned so verstanden, dann hat man eigentlich auch, auch nicht mehr
242 weiter gemacht, ned? Das war vielleicht auch der Fehler, ned? Dass man sich da nicht beim Schopf
243 gepackt hat und dann gesagt hat, so, und jetzt dann sollte man an da dem weiterarbeiten, ned?

[...]

248 Ja, ja. Ja, es ist/ ja, es braucht/ man braucht einfach länger, ned? Dass man sich das wieder so in
249 diesen Lernrhythmus kommt und so, ned? Und bis man das so, irgendwie, so behirnt, um was es geht
250 und dass man das wieder so [Pause] versteht, ned? Weil das, so wie es in der Schule war, das Lernen,
251 eine Sprache zu lernen, das war einfach altmodisch, glaube ich, ned? Das macht man heute sicher
252 nicht mehr.

Den Lernrhythmus zu finden ist demnach von besonderer Bedeutung für Waltraud. Hinzu kommt, dass Waltraud einen Aspekt besonders wichtig findet, wenn es um Erfolg und Fortschritt im Fremdsprachenlernen geht:

195 Man muss auf jeden Fall/ bei der Englischen brauche ich auf jeden Umdenken, also man darf nicht
196 Wort für Wort übersetzen, das ist das, was man eigentlich am Anfang häufig den Fehler macht. Man
197 muss auch so im Ganzen von der Satzstellung her und alles ganz umdenken. Also [Pause]...

[...]

201 ...das, und das dauert halt einfach seine Zeit. Das ist [lacht]...

Für Waltraud findet erfolgreiches Lernen dann statt, wenn ein umfassendes Umdenken einsetzt und alte Strukturen (wie die deutsche Satzstellung) aufgebrochen und verändert werden können. Auch hier betont Waltraud wieder, dass Lernen sehr viel Zeit braucht.

Lehrmaterialien

Waltraud wünscht sich authentisches Lernmaterial mit Les- und Hörtexten aus dem Kulturraum der Zielsprache. Sie begründet dies damit, dass regelmäßige und häufige Konfrontation mit der Zielsprache zu einem Lernerfolg führt. Sie betont jedoch auch die Notwendigkeit von Begleiterklärungen auf Deutsch, um die Zusammenhänge (u.a. in der Grammatik) nachvollziehen und verstehen zu können.

Bedeutung des Fremdsprachenlernens

Fremdsprachenlernen hat für Waltraud einen stark inkludierenden Charakter. Sie führt unter anderem die technischen Entwicklungen der heutigen Zeit an, die eine Verbreitung von Fremdsprachen, wie etwa die englischen Begriffe in der Mobilfunktechnologie, mit sich bringen:

295 dem PC vernetzt und so, also die lernen das ja alles/ [Pause] allein, wenn du schon so ein PC oder ein
296 Telefon bedienst, ohne Englisch kommst du ja überhaupt ned weiter. Es, es geht ja gar nicht anders,
297 ned? Also, du bist ja gezwungen eigentlich Grundbegriffe in der Sprache, also ich meine, Englisch
298 sowieso, ich meine, es gibt es ja gar n/ es, es gibt nichts Anderes außer Englisch in dem/ diese ganzen
299 virtuellen Welt, ned? Also man kann gar nicht anders, die Musik, alles ist englisch, außer ein paar da
300 in Österreich, aber überwiegend ist eigentlich die Dings alles englisch, ned? Und die Kinder lernen

Waltraud sieht in Fremdsprachenkenntnissen einen inkludierenden Moment, den sie auf drei Ebenen beschreibt. Zum einen konstatiert sie, dass Englischkenntnisse dabei helfen, den technischen Entwicklungen folgen zu können. Des Weiteren sieht sie im Lernprozess eine Möglichkeit, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und einer potenziellen Vereinsamung im Alter vorzubeugen. Als dritte Beschreibungsebene erwähnt sie die heutige Multikulturalität der heutigen Gesellschaft und spricht Fremdsprachenkenntnissen in diesem Zusammenhang eine wachsende Bedeutung zu:

260 jetzt dorthin fahre, oder wie auch immer. Aber, ja, einfach eine Fremdsprache in der Zeit halt, so wie
261 es heute überhaupt ist, ne, wo alles so multikulturell ist, ned? Und man, glaube ich, ja, zwei, drei
262 Sprachen... [Pause] Und wenn die Kinder das können, ist es sowieso super, das finde ich.

Für Waltraud bedeutet Fremdsprachenlernen ergo ein Dabeisein und Teilnehmen am gesellschaftlichen Leben. Gleichzeitig misst Waltraud dem Fremdsprachenlernen eine identitätsstiftende Bedeutung bei, indem sie sagt, dass Lernen im Alter grundsätzlich auch für einen selber wichtig sei.

Spezifika des Fremdsprachenlernens im Alter

Als grundlegendes Spezifikum des Fremdsprachenlernens im Alter nennt Waltraud die, in ihrem Fall vorliegende, längere Lernpause vor dem Sprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Sie unterstreicht die Vorteile, wenn Kinder von klein auf Fremdsprachen lernen und den Lernprozess stets aufrechterhalten. Damit verbunden sei die Notwendigkeit, den eigenen Lernrhythmus zu finden:

314 Ja, wenn man älter ist und dazwischen lange Zeit nix gemacht hat, oder was, fehlt dann irgendwie so
315 ein bissl dieses, dieses Training, oder was und irgendwas und muss man sich vielleicht mehr
316 konzentrieren. Würde ich sagen, die erste Zeit.

Alle weiteren Spezifika beschreibt Waltraud als die Lernschwierigkeiten, die weiter oben bereits besprochen wurden.

Themenvorlieben

Waltraud beschreibt ihre Themenvorstellungen wie folgt:

332 Ja. [Pause] Bei dem Humboldt war es eigentlich so, dass man eigentlich so, eigentlich diese/ da war
333 so diese ganze Alltagsgeschichte. Da ist eben darum gegangen, dass eben so [Pause] drei so junge
334 Burschen auch etwas/ also wieder eingestiegen sind in die Schule und begonnen haben auch ihre
335 Sprache nach der Schule wieder zu erweitern. Und dann eben nach London gefahren sind und dann
336 eigentlich dort [Pause] also die Sprache [Pause] sich verfestigen konnten. Und das war halt so diese
337 ganze Alltagsgeschichte, ned? Wenn man halt so eine Reise bucht und wie das von, vonstatten geht
338 und da ist auch der Lehrer mitgefahren und all das wurde eigentlich nur in, in Englisch, äh, über CD
339 gespielt und da war halt dann eben zwischendurch auch die ganze Grammatik drinnen für die
340 Zukunft und Vergangenheit und was halt so alles passiert ist und, und dass halt der eine Bursch da
341 drüben geblieben ist und so. Und das war halt alles eigentlich nur in, nur in Englisch. Und das war
342 eigentlich so, finde ich, für so Alltags/ so zum Einstieg sind diese Alltagsgeschichten relativ gut, weil
343 wenn man es irgendwie mit sich selbst vergleichen konnte, ned?

347 Was halt so eigentlich auch passiert, ned? Wenn ich jetzt zum, zur, zum, äh, zur Eisenbahn gehe, oder
348 was, und mir ein Ticket kaufe oder, was weiß ich, ein Taxi hole und bin einfach zu spät dran und
349 hoffe, dass der schneller fährt und egal jetzt, diese ganzen Geschichten und so. Und das finde ich so
350 zum Einstieg eigentlich einfach zum Lernen, ned? Da hat man das [Pause]/ Ja und da haben wir das
351 eigentlich hier eh weiter gemacht im Prinzip, ned? Ein bissl anders, aber eigentlich auch so diverse
352 Tagesabläufe.

[...]

372 Ja, wenn man so ein bissl diese Grundbegriffe hat, kann man ja dann mit dem Ganzen/ [längere
373 Pause] Wenn man das dann alles einmal hat, diese Grundbegriffe, kann man dann eh eigentlich
374 weiterarbeiten, ne? Mit, mit allem, was weiß ich, Zeitungen lesen und, ähm, und die, aus diversen
375 Zeitungsartikeln das nachzuerzählen, bissl Geschichte, englische Geschichte, finde ich. Oder über
376 England prinzipiell kann man eigentlich/ Ja, wenn man dann schon diese guten Grundbegriffe der
377 Sprache hat, kann man dann da eigentlich eh, glaube ich, ziemlich gut weiterarbeiten, ned?

[...]

403 Aber ich würde einmal sagen, dass man vielleicht über diese, diese ganze englische Geschichte, und
404 zwar bei dem Humboldt war auch ein bissl, äh, dabei, dass man, wenig, also so ein ganz ein kleines
405 Heft war das, dass man da auch, also ein bissl englische Geschichte drinnen gehabt hat, ned?

Es zeigt sich, dass Waltraud besonders zu Beginn des Lernprozesses alltagsnahe Inhalte, wie alltägliche Abläufe oder Reisesituationen, sehr interessant und nützlich findet. Mit fortschreitenden Kenntnissen wünscht sie sich jedoch zusätzlich Themen, die neue Informationen für sie beinhalten, wie etwa die britische Geschichte oder tagespolitische Themen der englischsprachigen Medien. Auch hier zeigt sich ein Interesse an authentischen Texten und Inhalten aus dem zielsprachlichen Kulturraum.

Kurszusammensetzung

Im Interview äußert sich Waltraud auch dazu, wie ein altersgerechter Fremdsprachenkurs zusammengesetzt sein sollte, wenn es kein privater Einzelunterricht ist, und welche Vorteile ein Gruppenunterricht mit sich bringt:

430 Ja, ja. Das/ An das habe ich in letzter Zeit des Öfteren einmal gedacht, ob es, wenn es um zw/ also
431 nicht zu viele, aber so zwei, drei, wo man so ein bissl, äh, vielleicht irgendwie so in Gespräche kommt.

[...]

435 Wo man so ein bissl einen Stein des Anstoßes bekommt, dass man so ein bissl in diese/ in das
436 Sprechen hineinkommt, ned? Also, dass man nicht nur so dieses normale Schulunterricht, quasi,
437 unter Anführungszeichen hat, sondern, dass das so ein bissl mit Kon/ mit mehr Konversation und
438 mehr so Abtasten, wie andere sind und so. Und wie man sich da irgendwie ein bissl so weiter
439 vorarbeiten kann.

[...]

443 Weil so ist halt zu zweit immer ein bissl anders, ned? Als wie, wenn da mehrere da sind und da muss
444 halt irgendwie so einmal die Hemmschwelle runterfallen und dann muss man schauen halt.

[...]

451 Das Alter ist eigentlich, glaube ich, egal. Also es sollen halt irgendwie, ja, es sollen halt irgendwie so
452 einmal, so, finde ich, so von der Art, wie jeder ist, ähm, irgendwie zusammenpassen und, ja, dass
453 man irgendwie so ähnlich ist.

[...]

457 Irgendwie. Ich meine, besser vielleicht, weil man ja/ weil meistens lernt man/ weil man ja am
458 meisten von jemandem, der eben viel besser ist, wenn einer mehr lernt als wie jemandem, der
459 schlechter ist, tu ich mich zwar besser, aber, äh, bringt dann keinen Vorteil, ned? Und, ja.

[...]

463 Vom Alter her wäre es egal, glaube ich.

Als Vorteile von Gruppenunterricht nennt Waltraud die besseren Konversationsmöglichkeiten und die damit verbundene Konfrontation mit der eigenen Hemmschwelle beim Sprechen, die durch mehr Übung schneller abgelegt werden könne. Sie betont dabei mehrfach, dass das Alter dabei keine Rolle spielt, sondern unterstreicht die Relevanz der individuellen Charaktereigenschaften, welche in der Gruppe kompatibel sein sollten. Altersmäßig heterogene Gruppen seien dabei kein Hindernis. Sie äußert zudem die Vermutung, dass ein Lerneffekt durch das Niveau anderer TeilnehmerInnen eintreten könne.

Lehrerrolle

Waltrauds Aussagen zur Rolle der Lehrperson legen nahe, dass sie sich Toleranz und Geduld hinsichtlich ihres Lernfortschrittes wünscht. Sie betont im gesamten Interview häufig, dass es für sie besonders wichtig ist, genügend Zeit zu haben, um die einzelnen Lernfortschritte zu bewältigen.

423 Wird er sehen, wenn es dann einfach nicht, nicht mehr weitergeht, weil da/ wenn er denkt, das ist si/
424 [lacht] sinnlos und zwecklos [lacht]. Aber prinzipiell, [Pause] ja, mir macht es Spaß und ich hoffe, er
425 schmeißt nicht die Nerven [lacht].

Selbsteinschätzung in den einzelnen Fertigkeiten

Waltraud beschreibt ihre eigenen Lernfortschritte wie folgt:

470 Die größte Baustelle ist bei mir das Sprechen [lacht]. Größte Bau/ [lacht]. Hören/ also Lesen, das
471 Lesen und Schreiben, glaube ich, ist so, eigentlich nicht so ein Problem. Wenn man halt was nicht
472 weiß, kann man ja nachschauen, wenn man irgendwie, wenn man was liest. Und Hören, ja, muss ich
473 des Öfteren ko/ also, dass man diese Wiederholungen hat. Aber das Sprechen ist eigentlich die
474 größte Baustelle.

[...]

486 Ja, ja! Das ist eben das Problem, wenn man eben so wenig Möglichkeit hat, es richtig, äh, immer
487 wieder zu sprechen, ned? Fehlt dann natürlich dies richtige/ dies schöne Fließende eigentlich, das
488 fehlt, ned? Das ist...

Sie benennt das Sprechen als größte Schwierigkeit, wobei sie wieder die Begründung heranzieht, zu wenige Konversationssituationen zu haben. Sie hat dabei zudem einen hohen Anspruch an sich selbst, da sie sich wünscht, Englisch ebenso fließend zu beherrschen wie Deutsch.

Im Folgenden wird das Strukturbild, welches auf Basis der oben beschriebenen Aussagen aus dem Interview erstellt wurde, vorgestellt und erläutert.

5.1.2 Das Strukturbild

Das Strukturbild beinhaltet die relevanten Hauptaussagen und bildet eine logische Verknüpfung ab, welche erste Theorieansätze aufweist, die im folgenden Kapitel formuliert werden. Dieses Kapitel dient einer Beschreibung des Strukturbildes und der Explikation, um darauf aufbauend eine Deutung und Theoriebildung vorzunehmen.

Wie bereits erwähnt, teilt sich das Strukturbild in vier Hauptabschnitte: Probleme, Methoden, Lehrerrolle und Motivation. Wie diese miteinander in Verbindung stehen und

welche Probleme, Methoden, Motivationen und Lehreraspekte relevant sind, zeigt das Strukturbild sehr deutlich:

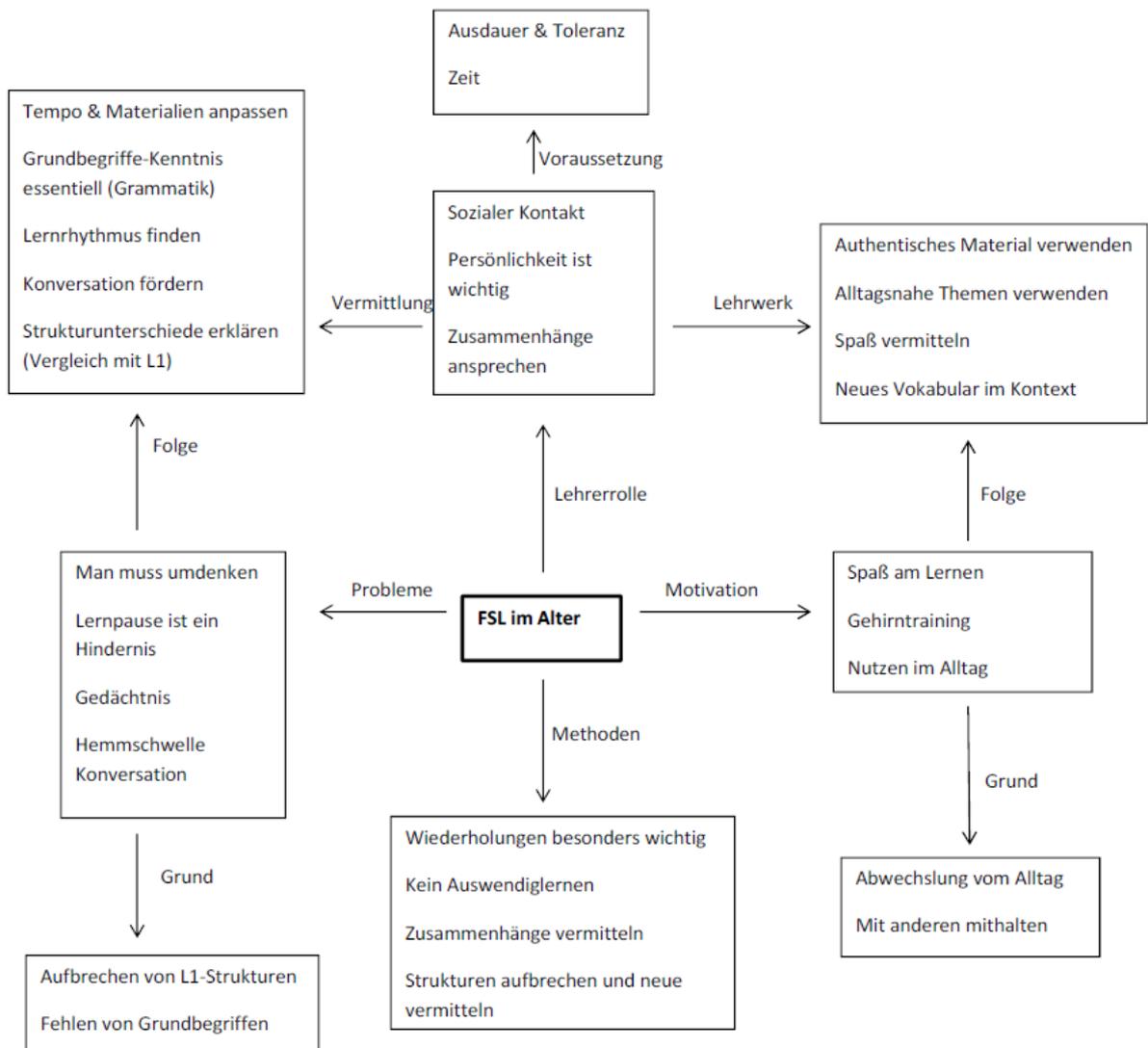


Abbildung 12: Das Strukturbild

Zentrale Lernmotive von Waltraud sind Spaß am Lernen, Gehirntraining und Nutzen im Alltag. Sie begründet dies mit der Abwechslung vom Alltag und der Interaktion mit anderen Menschen sowie deren Anerkennung. Für den Fremdsprachenunterricht und dessen Lehrwerk ergeben sich für Waltraud vier wesentliche Aspekte, deren Berücksichtigung wichtig ist: Authentisches Material und alltagsnahe Themen verwenden, Spaß vermitteln und neues Vokabular stets im Kontext (z.B. ganze Sätze) kennenlernen. Was die Unterrichtsmethoden betrifft, stellt Waltraud vier Aspekte in den Fokus: Wiederholungen haben eine wesentliche Rolle, Auswendiglernen sollte umgangen werden, Zusammenhänge

müssen vermittelt werden und Strukturen und Denkweisen müssen zunächst aufgebrochen werden, um neues Wissen zu vermitteln. Spezifische Probleme und Lernschwierigkeiten sind für Waltraud die Notwendigkeit des Umdenkens, längere Lernpausen vor und während des Lernens, ihre Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit und die Hemmschwelle in der Konversation. Als relevante Gründe identifiziert sie die Schwierigkeit, die L1-Strukturen einmal aufzubrechen und sich davon zu lösen und das (anfängliche) Fehlen von Grundbegriffen. Die Folgen dieser Lernschwierigkeiten für den Unterricht sind für Waltraud, dass das Tempo und die verwendeten Materialien an ihre individuellen Schwierigkeiten angepasst sein müssen, das vor allem zu Beginn eine notwendige Grundbegriffe-Kenntnis erworben werden und der Lernrhythmus gefunden werden muss, die Konversation in besonderem Maße gefördert werden und auf Strukturunterschiede zur Muttersprache hingewiesen werden sollte. Diese Aspekte sind zugleich auch Teil der Lehrerrolle und relevant für die Vermittlung. Die Lehrperson bildet für Waltraud den sozialen Kontakt, um den es beim Lernen im Alter geht, seine Persönlichkeit ist wichtig für das Miteinander. Zudem ist es entscheidend, dass die Lehrperson Zusammenhänge (z.B. in der Grammatik) explizit erklärt. Wichtige Voraussetzungen für eine optimale Erfüllung der Lehrerrolle sind für Waltraud Ausdauer, Geduld und Toleranz gegenüber dem individuellen Lerntempo und die Bereitschaft, viel Zeit zu geben und zu investieren.

5.1.3 Subjektive Theorien

Waltrauds Aussagen und Überlegungen, die sich im Strukturbild offenbaren, zeigen einige sehr differenzierte und komplexe Subjektive Theorien über das Sprachenlernen im Alter. Diese Theorien sollen im Folgenden vorgestellt werden, wobei sie zunächst gesammelt und nach verschiedenen Kriterien geordnet werden. Gleichzeitig werden sie auf eine abstrahierte Beschreibungsebene gebracht, um die notwendige Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten.

Theorien zur Lernmotivation im Alter

- Lernen im Alter folgt einer intrinsischen Motivation.
- Zentrale Lernmotive sind Spaß am Lernen, Gehirntraining und Nutzen im Alltag, da Lernen Abwechslung und Interaktion mit Menschen sowie deren Anerkennung bedeutet.
- Lernen im Alter ist nur zum Teil extrinsisch motiviert, da der Nutzen im Alltag eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu sozialen und mentalen Lernmotiven spielt.

Theorien zu Lernschwierigkeiten und deren Überwindung

- Eine qualitative Veränderung bestehender Denkweisen ist eine große Herausforderung („Umdenken“), stellt jedoch das Mittel zum Lernerfolg dar.
- Das Gedächtnis und die Konzentration lassen nach, was sich negativ auf das Lerntempo auswirkt und entsprechend mit viel Geduld und Toleranz berücksichtigt werden muss.
- Längere Lernpausen sind kontraproduktiv und müssen entsprechend berücksichtigt werden, indem ein individueller Lernrhythmus gesucht wird.
- Eine Hemmschwelle in der Kommunikation kann mit entsprechend zahlreichen und authentischen Übungen überwunden werden.
- Grundbegriffe müssen geklärt werden, bevor eine qualitative Veränderung bestehender Denkschemata erfolgen kann.

Theorien zur Lehrerrolle

- Die Lehrperson stellt (im Einzelsetting) den wesentlichen sozialen Kontakt dar.
- Ein gutes Miteinander, Toleranz und Geduld sind die zentralen Elemente einer erfolgreichen Vermittlung. Empathie ist besonders wichtig.
- Das Hinweisen und Explizieren sprachlicher Strukturunterschiede von Zielsprache und L1 bzw. anderen bekannten Sprachen ist essentiell.
- Die ausgewählten didaktischen Methoden sollten ein Auswendiglernen vernachlässigen. Neue Informationen sollten in deren Wirkungsbereich bzw. Kontext vermittelt werden.

Theorien zum erfolgreichen Sprachenlernen

- Eine größtmögliche Kontaktzeit mit der Zielsprache ist Grundvoraussetzung.
- Das Erlernen von Basiswissen (Vokabular und Grammatik) steht an erster Stelle.
- Kontinuität im Lernprozess ist relevant, um Wissen zu festigen.
- Ein Lernrhythmus muss gefunden und aufrechterhalten werden.
- Eine umfassende qualitative Veränderung bestehender Denkschemata bewirkt einen Lernerfolg. Ein Umdenken muss jedoch explizit thematisiert und erlernt werden.

Theorien zur Kursgestaltung

- Der Kurs sollte inhaltlich mit alltagsnahen Themen beginnen und sich zu tagesaktuellen und historischen Themen vorarbeiten.
- Authentische Materialien sollten verwendet werden.
- Die zielsprachliche Kultur sollte Teil der Vermittlung sein.
- Der Kurs und dessen Inhalte müssen Spaß vermitteln.
- Auf Auswendiglernen sollte verzichtet werden.
- Wiederholungen und organisierte, gleichbleibende Abläufe sind wichtig.

Theorien zum Altersfaktor im Fremdsprachenlernen

- Ein höheres Alter wirkt sich primär auf das Lerntempo und die Konzentration aus.
- Ein höheres Alter bringt meist eine längere Lernpause mit sich und erfordert das Finden eines Lernrhythmus.
- Ein höheres Alter bedeutet zudem, dass bestehende Denkschemata etabliert sind und sich schwer öffnen lassen.
- Ein höheres Alter bedeutet, dass Spaß und Kommunikation im Vordergrund stehen.

5.2 Vergleich der Ergebnisse aus Literatur und Empirie

Vergleicht man die Ergebnisse der Waltraud-Studie mit denen von Annette Berndt (2003) oder den Aussagen über das Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter von Albert Raasch (2013), fällt eine deutliche Konsistenz der Ergebnisse auf. Dieses Kapitel bildet einen systematischen Vergleich jener Erkenntnisse, die im ersten Teil der vorliegenden Arbeit diskutiert wurden, mit den Ergebnissen dieser Pilotstudie. Auf den Ebenen Motivation, Lernprobleme, Lehrerrolle, Methoden und Lernstrategien sollen allgemeingültige Formulierungen gefunden und weitere Überlegungen festgehalten werden.

5.2.1 Motivation

Annette Berndt (2003) nennt einige Motivationen zum Erlernen einer Fremdsprache im Alter. Diese sind die Ergebnisse ihrer Studie, die sie mit Italienischlernenden durchgeführt hat, wobei ebenfalls die Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien zur Anwendung kam (vgl. Berndt 2003: 52). Zusammenfassen lassen sich sechs Kategorien der Lernmotive: (a) Einen alten Traum realisieren, (b) Aufrechterhalten von Kontinuität, (c) Zeitorganisation und sinnvolle Freizeitgestaltung, (d) Soziale Kontakte, (e) Reisen und (f) Gedächtnistraining (vgl. Berndt 2003: 148-156).

Albert Raasch (2013) beschreibt die Motivation, über die ältere SprachlernerInnen verfügen, wie folgt. Diese sei, anders als bei jüngeren LernerInnen, hauptsächlich intrinsisch, da eine Sprache im höheren Alter nicht für den Beruf gelernt werde, sondern für Reisen, soziale Kontakte oder die Bewahrung der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Raasch2013: 219).

Auch die AES-Studie (2013) hat einige wesentliche Lernmotivationen und Lernmotive erhoben, die sehr konsistent mit den Ausführungen und Ergebnissen Raaschs und Berndts sind. Berufsbedingte Lernmotive nehmen mit zunehmendem Alter ab, während persönliche bzw. freizeitbezogene Lernmotive mit steigendem Alter zunehmen. Kategorien wie „Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen“, „Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand“ und „Um Leute kennenzulernen/ aus

Spaß“ sind die zentralen Ergebnisse des AES-Studie (2013). Diese Daten belegen ebenfalls die geringe berufliche (extrinsische) Motivation älterer FremdsprachenlernerInnen und die starke intrinsische Motivation.

Die vorliegende Arbeit kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Auch diese Ergebnisse zeigen, dass Lernen im Alter einer intrinsischen Motivation folgt und zentrale Lernmotive „Spaß am Lernen“, „Gehirntraining“ und „Nutzen im Alltag“ sind, da Lernen Abwechslung und Interaktion mit Menschen sowie deren Anerkennung bedeutet. Lernen im Alter ist jedoch nur zum Teil extrinsisch motiviert, da der Nutzen im Alltag eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu sozialen und mentalen Lernmotiven spielt. Wenngleich auch der Wunsch nach Anwendung im Alltag (z.B. englische Ausdrücke wie Smartphone) besteht, liegt die wesentliche Motivation bei Waltraud darin, soziale Kontakte zu pflegen und mental gefordert zu bleiben. Eine Abwechslung vom Alltag ist ihr primäres Lernmotiv. Die Ergebnisse sind also hochgradig konsistent.

5.2.2 Lernprobleme

Auch die Ergebnisse bezüglich Lernschwierigkeiten und Problemen sind vergleichbar. Albert Raasch (2013) beschreibt grundlegende Probleme, die im Fremdsprachenunterricht mit älteren Erwachsenen auftreten können. So thematisiert er unter anderem die fortschreitende Technisierung der heutigen Zeit, welche sich auch im Fremdsprachenunterricht anhand immer modernerer Medien beobachten ließe (vgl. Raasch 2013: 220). Es sei in diesem Zusammenhang nicht selbstverständlich, dass ältere Lernende mit derartigen Medien und Methoden vertraut sind (vgl. Raasch 2013). Des Weiteren sei zu bedenken, ob Ältere in altersmäßig homogenen oder heterogenen Lerngruppen lernen möchten (vgl. Raasch 2013: 221). Damit verknüpfte Schwierigkeiten seien „unterschiedlicher Lernrhythmus, unterschiedliche Weltkenntnisse und –sichtweisen, [...] Risiken des Missverstehens und der unterschiedlichen gegenseitigen Wertschätzung, [und eine] zusätzliche psychische Belastung für ältere Lernende“ (Raasch 2013: 221). Ebenso seien Lerngewohnheiten aus der Jugend ein zum Teil schwer in die heutige Zeit übertragbares

Element beim Lernen älterer Menschen, welches zu großen Schwierigkeiten führen könne (vgl. Raasch 2013).

Die Ergebnisse von Berndt (2003) ergänzen obige Überlegungen. Ähnlich wie bei den Ergebnissen zu den Lernmotiven, kommt Berndt (2003) bei den Lernschwierigkeiten zu fünf Aspekten: (a) Das Gedächtnis, (b) Hörverstehen, (c) Aussprache, (d) Angst und Scham, (e) Komplexität der Sprache.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind ähnlich, wenngleich sie sich in mancherlei Hinsicht unterscheiden. Zum einen äußert Waltraud keinerlei Probleme mit der fortschreitenden Technisierung, wie sie Albert Raasch (2013) beschreibt. Des Weiteren sagt Waltraud im Interview, dass sie sich altersmäßig heterogene Gruppen vorstellen könne, wenn diese vom Charakter her zusammenpassend aufgestellt sind. Zwar äußert Waltraud keine Zweifel daran, aber sie nennt an anderer Stelle die Wichtigkeit eines passenden Lernrhythmus, welchen Raasch (2013) als problematisch in heterogenen Lerngruppen beschreibt. Die Ergebnisse sind zudem konsistent mit denen von Annette Berndt (2003). Auch die vorliegenden Ergebnisse legen Lernschwierigkeiten bedingt durch Gedächtnis, Konzentration, Aussprache und Angst bzw. Scham nahe. Waltraud äußert, wie auch die ProbandInnen von Berndt (2003), dass es eine besondere Herausforderung im Alter sei, die Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Berndt (2003) erklärt dies mit der im Alter reduzierten Merkfähigkeit als Auswirkung des Abbaus der Informationsverarbeitung (vgl. Berndt 2003: 169). Besonders vergleichbar sind zudem die Ergebnisse zur Hemmschwelle beim Sprechen. Berndt schreibt dazu, dass Ängstlichkeit ein Merkmal sei, das „bei älteren Menschen wie bei jüngeren ein Charaktermerkmal ist“ (Berndt 2003: 183). Sie konstatiert weiter, dass „Sprechangst im Unterricht [...] interindividuell unterschiedlich auftreten [kann]“ (Berndt 2003: 183). Bezogen auf den Altersfaktor bedeutet dies, dass Ängstlichkeit zwar primär ein über die Lebensjahre hinweg stabiles Merkmal ist, es aber bedingt durch Lernerfahrung und Leistungsdruck im Alter verstärkt auftreten kann (vgl. Berndt 2003: 179ff). Als Erklärung für ihre Hemmungen in der Konversation führt Waltraud einen Vergleich mit ihrer Nichte an, welche in der Schule verschiedene Sprachen lernt und bereits im Kindergarten damit begonnen hat. Diese Erfahrung habe Waltraud nicht. Zudem habe Waltraud lange Zeit keinen Fremdsprachenunterricht gehabt, was ebenfalls ein Grund für ihre Hemmung sein könnte. Zuletzt führt Waltraud noch ihren zurückhaltenden

Charakter an, wobei hier auch die Angst vor falscher Aussprache und die mögliche Reaktion anderer Menschen betont werden. Der soziale Stand bzw. das eigene Gesicht zu wahren scheinen hierbei die zugrundeliegenden Gründe für die Hemmungen im Sprachenunterricht zu sein.

5.2.3 Lehrerrolle

Die Lehrperson stellt, wie zuvor festgestellt wurde, besonders im Einzelsetting den wesentlichen sozialen Kontakt für ältere FremdsprachlerInnen dar. Ein gutes Miteinander, Toleranz und vor allem Geduld sind die zentralen Elemente einer erfolgreichen Vermittlung. Empathie ist daher besonders wichtig, die Lehrperson sollte sich, so Waltraud, die Zeit nehmen, um auf individuelle Bedürfnisse einzugehen und genügend Raum für die Bewältigung von Übungen und Lernfortschritten zu geben. Das Hinweisen und Explizieren sprachlicher Strukturunterschiede von Zielsprache und L1 bzw. anderen bekannten Sprachen ist darüber hinaus essentiell. Diese Erkenntnisse sind konsistent mit denen von Berndt (2003). Berndt (2003) schreibt über den „erfolgreichen Fremdsprachenlehrer“ (Berndt 2003: 194), dass er primär über die Eigenschaft „Geduld“ verfügen müsse. Erklären lässt sich dies mit dem Abbau der Fähigkeit der Informationsverarbeitung, was sich auf das Lerntempo negativ auswirkt (vgl. Berndt 2003: 194ff).

Berndt (2003) konstatiert zudem, dass durch gezieltes Training der Abbau neuronaler Strukturen im Bereich der Informationsverarbeitung, insbesondere „induktives Denken“, „figurale Beziehungen“, „geistige Geschwindigkeit“ und „assoziatives Gedächtnis“ (vgl. Berndt 2003: 132), gehemmt und beeinflusst werden kann. Gerade im Fremdsprachenunterricht kann ein solches Training stattfinden. Es bedarf dafür seitens der Lehrperson spezifischer Strategien und Techniken, um den Alterserscheinungen gerecht zu werden und einen förderlichen und erfolgreichen Unterricht anbieten zu können. Empathie spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Die Lehrperson muss demnach über die Geduld und das Wissen verfügen, solche Alterserscheinungen im Unterricht zu berücksichtigen.

5.2.4 Methode

Ein zentrales Ergebnis der Studie von Berndt (2003) ist, dass ältere Lernende „ein großes Bedürfnis nach einer vollständigen Darbietung fremdsprachlicher Thematiken [haben], die Erklärung einzelner Phänomene sollte dabei immer auch den Rückbezug zum vollständigeren Themenkreis suchen. Da ältere Lernende meist Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen vorweisen, können diese als Erklärungshilfen herangezogen werden“ (Berndt 2003: 207). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind konsistent, da auch Waltraud die Relevanz von ganzheitlicher Vermittlung betont. Die ausgewählten didaktischen Methoden sollten ein Auswendiglernen vernachlässigen und neue Informationen sollten in deren Wirkungsbereich bzw. Kontext vermittelt werden. Waltraud wünscht sich demnach stets den Gesamtkontext anstelle von isolierten Informationen (z.B. Vokabeln im ganzen Satz statt auswendig lernen).

5.2.5 Lernstrategien

Die gewonnenen Daten der vorliegenden Studie weisen einen starken Bezug zu den von Knud Illeris (2010) identifizierten Lernstrategien auf. Illeris (2010) unterscheidet vier Lernstrategien, die von erwachsenen LernerInnen angewandt werden (vgl. Kapitel 3.2). Dies dient einer Klassifizierung und Typisierung jener individuell geprägten Lernweisen. Diese vier Lernstrategien sind (a) das kumulative Lernen, (b) das assimilative Lernen, (c) das akkomodative Lernen und (d) das transformative Lernen.

Waltraud betont im Interview mehrfach die Notwendigkeit, bestehende Denkweisen verändern zu müssen, um die neue Sprache erlernen zu können. Sie spricht dabei von einem „Umdenken“ und erklärt, dass erfolgreiches Lernen dann stattfindet, wenn ein umfassendes Umdenken auf den Ebenen Vokabular und Grammatikstrukturen einsetzt. Besonders im Strukturbild nimmt diese Theorie eine signifikante Rolle ein. Waltraud nennt das „Umdenken“ zunächst als Lernschwierigkeit, deren Überwindung Zeit in Anspruch nimmt und das Lernen stets charakterisiert, indem es eine dauerhafte Herausforderung und

Notwendigkeit im Lernprozess darstellt. Das Aufbrechen der muttersprachlichen Strukturen, wie sie mental verankert sind, nennt Waltraud als wesentliches Element des Erlernens einer Fremdsprache. Ebenso müsse das Aufbrechen alter Denkweisen und mentaler Schemata ein Kernelement in der Vermittlung sein, indem die Lehrperson immer wieder Strukturunterschiede beider oder mehrerer Sprachen expliziert und Vergleiche anstellt. Auch für die Methoden sei es eine wesentliche Aufgabe, vorhandene Strukturen zu benennen und aufzubrechen, um anschließend kontrastiv und komparativ neue Strukturen zu erlernen.

Vergleicht man nun die Aussagen und Subjektiven Theorien der vorliegenden Studie mit den Lernstrategien nach Illeris (2010), fallen starke Parallelen mit der Lernstrategie des akkomodativen Lernens auf. Die hier ermittelte Subjektive Theorie erfolgreichen Lernens im Alter basiert auf der Annahme, dass eine qualitative Veränderung bestehender mentaler Schemata, Denk- und Verstehensweisen eine Problemlösung und damit Lernerfolg ermöglicht. Erst wenn die vorhandenen mentalen Schemata ganz oder teilweise aufgebrochen werden, können sie dergestalt umstrukturiert werden, dass neue sprachliche Repräsentationen in Form von fremdsprachlichen Strukturen erworben werden (vgl. Illeris 2010). Die Notwendigkeit des „Umdenkens“ lässt sich ergo damit erklären, dass die neuen Impulse (fremdsprachliche Strukturen und Vokabular) nicht zu den bereits existierenden Schemata passen und dieser Konflikt mit der Zeit zu einem Aufbrechen jener existierenden Schemata führt, wenn dieser Prozess didaktisch-methodisch und explizit begleitet wird. Es lässt sich zudem vermuten, dass ein höheres Erwachsenenalter auch gleichzeitig einen höheren Grad an Etablierung bestehender und über die Lebensjahre erworbener mentaler Schemata mit sich bringt. Das Aufbrechen dieser bereits tief verwurzelten Denk- und Verstehensweisen nimmt dadurch proportional mehr Zeit in Anspruch. Dies wiederum begründet Waltrauds Desiderata nach ausreichend Zeit für die Problemlösung im Fremdsprachenunterricht.

6 Zusammenfassung & Ausblick

Dieses letzte Kapitel soll noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassen und eine kritische Bewertung der gewählten Methoden, die hier zur Anwendung kamen, abgeben, um die Validität dieser Pilotstudie zu beurteilen.

Aufgrund der zunehmenden sozialen Relevanz, bedingt durch das Älterwerden der Gesellschaft, werden Sprachkurse für ältere Erwachsene derzeit immer wichtiger und beliebter. Die Notwendigkeit, sich auch wissenschaftlich mit diesem Umstand zu beschäftigen ist dringlich und bisher zu wenig beachtet worden. Seitdem Albert Raasch (2013) zur Diskussion aufgefordert hat (Raasch 2013: 223), ist relativ wenig passiert. Diese Arbeit soll, wenn auch „nur“ im Rahmen einer Masterarbeit, einen ersten wichtigen Schritt in Richtung einer fächerübergreifenden Debatte tun, um zielgruppengerechtere Angebote für die Erwachsenenbildung zu schaffen. Es bedarf eigener didaktischer Konzepte für ältere Erwachsene, vor allem bedarf es jedoch zuvor einer umfassenden Erhebung der Charakteristika älterer LernerInnen und deren Desiderata.

Die vorliegende Arbeit hat versucht, einen möglichen Weg aufzuzeigen, wie die Zielgruppe der älteren LernerInnen untersucht werden kann. Es ist essentiell, die spezifischen Lernmotive, Lernschwierigkeiten und vor allem Lernstrategien zu ermitteln, um in einem nächsten Schritt didaktische Implikationen zu bestimmen und eine Basis für zielgruppen- und altersgerechten Fremdsprachenunterricht zu schaffen. Die Erhebung der Lernstrategien älterer LernerInnen sollte hierbei stärker in den Fokus gerückt werden, da der Altersfaktor vermutlich noch viel stärkere Auswirkungen darauf hat und sich unter Umständen eine Kategorisierung speziell für ältere Erwachsene lohnen könnte.

Die vorliegende Arbeit ist als Pilotstudie zu sehen, die einen möglichen Weg aufzeigt. Die Idee soll sein, mithilfe der Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mehr über die spezifischen Charakteristika älterer LernerInnen auf den Ebenen Lernmotive, Lernprobleme und Lernstrategien zu erfahren. In einer größer angelegten Untersuchung könnte eine höhere Repräsentativität erreicht werden, welche in dieser Einzelfallstudie nicht gegeben ist. Diese Pilotstudie ist jedoch so konzipiert, dass sie zum einen eine Vergleichbarkeit mit früheren Ergebnissen von Berndt (2003) erlaubt und somit sicherlich auch wiederholbar ist.

Ebenso erlaubt der Rahmen der vorliegenden Arbeit keine ausführlichen didaktischen Implikationen, da dies mit Sicherheit eine ganz eigene Herausforderung darstellt, welche eines größeren Umfanges bedarf.

Zum Schluss dieser Arbeit soll Albert Raasch (2013: 223) zitiert werden, um abschließend noch einmal die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden, wissenschaftlichen Diskussion über die Konsequenzen von Alterserscheinungen und deren Berücksichtigung im Unterricht in der Erwachsenenbildung zu betonen:

„Dieser - in mancher Hinsicht – innovative Ansatz [...] wird hiermit zur Diskussion gestellt.“ (Albert Raasch 2013: 223)

7 Bibliographie

- AES Studie (2011), *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, Statistik Austria, Wien, Verlag Österreich
- Baltes, P. (1995), *Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter*. In: Spektrum der Wissenschaft 10, S. 52-61
- Barthels, M. (1992), *Indikation in Bezug auf Problembereiche: Neue Einsichten zur potentiellen Geltungsbreite des Forschungsprogramms Subjektive Theorien*. In: Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1992), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*, Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, S. 92-127
- Beier, W. (1994), *Der Lebenslauf, Leben als Veränderung*. In: Olbrich, E., Sames, K., Schramm, A. (Hrsg.) (1994), *Kompodium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis, Band I, IV-1.4*, Landsberg am Lech
- Berndt, Annette (2003), *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicum
- Berndt, Annette (Hrsg.) (2013), *Fremdsprachen lebenslang lernen. Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Sammelband, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition
- Bialystok, E. (1997), *The structure of age: in search of barriers to second language acquisition*. In: *Second Language Research* 13, S. 115-137
- Edmondson, W. & House, J. (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. Auflage, Tübingen und Basel, A. Francke Verlag
- Grotjahn, R. (1998), *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, S. 35-59

- Horn, J., Cattell, R. (1967), *Age differences in fluid and crystallized intelligence*. In: Acta Psychologica 26, S. 107-129
- Illeris, Knud (2010), *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Leitner, H. (1998), *Fremdsprachenunterricht für SeniorInnen – Eine Fallstudie*, Wien: Universität Wien
- Lenneberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley
- Martin, M.; Kayser, N. (1998), *Das modulare Gedächtnistraining für ältere Erwachsene: Konzeption und Erprobung*, Z Gerontol Geriat, Nr. 31-1998, S. 97–103
- Mentel-Winter, Andrea (2013), *(Fähigkeits-) Selbstkonzepte erwachsener DaZ-Lernender. Eine Einführung*, in: Berndt, Annette (Hrsg.) (2013), *Fremdsprachen lebenslang lernen. Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Sammelband, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 181-194
- Nuissl, Ekkehard; Thöne-Geyer, Bettina (2013), *Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung*, in: Berndt, Annette (Hrsg.) (2013), *Fremdsprachen lebenslang lernen. Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Sammelband, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 195-208
- Obler, L., Rykhlevskala, E., Schnyer, D., Clark-Cotton, M., Spiro, A., Hyun, J., Kim, D., Goral, M., Albert, M. (2010), *Bilateral brain regions associated with naming in older adults*. In: Brain & Language 113 (2010), S. 113-123
- Raasch, Albert (2013), *Plädoyer für „betreutes Sprachenlernen“*. Ein Essay zum *Sprachenunterricht für „ältere Ältere“*, in: Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung, Nr. 249, 03-2013, S. 40-41
- Ross, A., Perminder, S., Wei, Wen, Valenzuela, M., Brodaty, H. (2005), *Cognitive correlates of H MRS measures in the healthy elderly brain*. In: Brain Research Bulletin 66 (2005), S. 9-16

- Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1992), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*, Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung
- Statistik Austria (2013), *Bevölkerungsprognose 2013*, online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/demographische_prognosen/bevoelkerungsprognosen/, Zugriff am 28.6.2014, 10:30 Uhr
- Wiese, K. (2010), *Von Greisenrepublik bis Generation 50plus – Die sprachliche Darstellung von Altersbildern in ausgewählten Zeitschriften*, Berlin: Pro BUSINESS

8 Anhang

8.1 Interview

Gut, die Aufnahme läuft. Dann würde ich Sie bitten am Anfang mal ein bisschen über Ihre Biografie was zu erzählen. Also, wo sind Sie aufgewachsen, geboren, ein bisschen schulische, berufliche Laufbahn, Werdegang.

Also aufgewachsen und geboren bin ich in Kärnten, das ist so ein kleines Dorf in der Nähe von Völkermarkt, das ist da in der Nähe von Klagenfurt. Und da war ich bis zur/ kurz vor der Schule. Haben meine Eltern so einen/ nach dem Krieg mein Vater/ also meine Mutter war Krankenschwester im [Pause] während des Krieges und mein Vater war, ähm, [Pause] ist geboren in Brno, in Tschechien. Und die haben sich dort kennengelernt und so sind wir Kinder dann so systematisch auf die Welt gekommen. Meine zwei Brüder sind älter wie ich und ja. Wir sind dann zur Schule, sind wir dann/ also meine zwei Brüder in Kärnten zwar und ich dann in/ zur Schule schon in Wien. Ja, hab ich Volksschule gemacht, hab Hauptschule gemacht, hab dann mein Lehre begonnen als Friseurin, hab mit Gesellenprüfung abgeschlossen, hab dann auch ein bisschen, äh, im Volkstheater, äh, für Maskenbilden gemacht und dann eben meine Meisterprüfung. Hab mich dann mit 24 Jahren selbständig gemacht. Und hab ein Geschäft gehabt im ersten Bezirk mit drei, vier Angestellten. Und ja, und hab dann mit 35 es dann weiter gegeben. Und bin dann/ hab dann meinen Mann kennengelernt da hab ich ihm zuerst einmal parallel ein bissl mitgeholfen in seiner Firma und dann [kurze Pause] also hab ich das Geschäft eben verkauft, der hat das übernommen und dann hab ich bei ihm im Büro gearbeitet, bis zu meinem 55. Lebensjahr. Und dann hab ich irgendwann einmal daran gedacht, dass man eigentlich, außer dass man zuhause ist und sonst nix macht, gedacht, irgendwas muss man nebenbei auch noch tun, außer/ ja, ich hab zwar/ tu ich eben nach wie vor noch so ein bisschen Teilzeit für die Firma arbeiten. Und ja, und dann hab ich mit dem Englisch begonnen, weil es ich mir eigentlich gedacht hab, das wär irgendwie gut, noch was anderes zu tun und das hat mir eigentlich Spaß gemacht, ja.

Mhm. Das heißt die, die Motivation, mit dem Englischkurs zu beginnen war also: Abwechslung zum Alltag?

Ja! Abwechslung und einfach auch, wie sagt man, so Gehirntraining zu machen.

Mhm.

Das ist mir eigentlich/ ja. Und weil es einfach Spaß macht, ned? Und ja es ist eigentlich eine Sprache, die man eh immer braucht und man hört's ja eigentlich rund um die Uhr fast, ned? Das gibt's ja garnicht, dass man ned egal, ob jetzt Fernsehen oder Radiomusik, oder wie auch immer. Irgendwie wird man mit dieser Sprache permanent konfrontiert. Und ja, und sie ein bissl besser zu verstehen, war eigentlich dann die Motivation, dass ich mir gedacht, hab es wäre gut, da ein bissl auch was zu tun.

Ja. Mhm. Und wenn wir da, ähm, ein bissl genauer drauf eingehen. Also, beim Humboldt haben Sie angefangen; können Sie das vielleicht nochmal kurz schildern? Also wie, wie haben Sie das erlebt, wie war das? Und was hat Sie dann auch veranlasst, vielleicht, ähm, doch über den Humboldt hinaus noch hier den Kurs zu machen?

Ja, also eben der Humboldt, der war so ein bissl Stein des Anstoßes, da ist ja mal so ein Prospekt nach Hause gekommen und da hab ich mir gedacht, also gut, das könnte ich zuhause eben so nebenbei am PC am Abend oder wie auch immer. Ja, und das hat mir eigentlich so von der Idee her recht gut gefallen. Ja, weil man so auch selbständig und alleine ein bisschen arbeiten kann. Und es ist eigentlich eh recht lange Zeit recht gut gegangen und dann habe ich mir aber halt gedacht, irgendwie fehlt mir so ein bissl die Möglichkeit, auch, ähm, irgendwie mit jemandem darüber zu re/ zu sprechen, was man einfach hier alles

macht, ned? Weil nur die CD's und so, die sind ja auch irgendwie zu wenig, ned? Und ja, und dann habe ich gesucht, wer mir irgendwie helfen könnte, das ein bissl auszuweiten, ne. Ja, und da habe ich eben/ da waren diese eineinhalb Jahre war der Humboldt, wo ich laut denen, [unverständlich] Zeugnissen und mit Hilfe von Ihnen damals [lacht] mit positiv abgeschlossen habe, diesen Kurs. Und ja/

Das heißt, den haben Sie ganz abgeschlossen, den Kurs?

Ja ja, dieser Kurs ist/ wurde komplett abgeschlossen mit einem positiven Zeugnis quasi.

Mhm.

Man kriegt halt eben, dass man das halt ordnungsgemäß bestanden hat und ja, dass das eigentlich alles ok war. Ja, und dann bin ich eigentlich hierher gekommen, zu Ihnen. Ja, und seitdem sitze ich da. [lacht]

Ok.

Jede Woche fleißigst und ich hoffe, [lacht] es trägt ein bisschen Früchte.

Ja, und, ähm, also außer Englisch haben Sie auch in der Schule damals keine andere Fremdsprache gelernt?

Nee, nein.

Ähm, wie sind Ihre Erfahrungen mit dem Englischen? Ist das so als erste Fremdsprache, war das jetzt bes/ gab es besondere Lernschwierigkeiten? Können Sie die vielleicht verorten? Wo haben Sie sich schwergetan vielleicht?

[Pause] Schwergetan. Ja, da sind schon einiges an Schwachstellen. Bin i/ Also ich kann zumindestens, also ich muss das irgendwie verstehen, ich kann ni/ ich kann mir nich/ wie soll ich sagen? Ich kann ned irgendwie was auswendig lernen, zum Beispiel Vokabeln oder sowas. Ich kann mich nicht hinsetzen so wie so andere, die einfach so Vokabeln da runterlernen und das/ ich muss die immer die ganzen Sätze im Zusammenhang, äh, lesen und verstehen können.

Mhm.

Muss halt zwei, drei Mal lesen, wie auch immer. Sicherlich schaut man dann einmal nach, wenn man ein Wort nicht weiß oder so. Aber so richtig, das so wie/ ich höre das immer von so vielen anderen Schülern, auch in Oberstufen, von Freundinnen, die/ wo die Kinder in Mittelschulen gehen und so weiter, und Gymnasien. Also, dass die alle so so überwiegend Vokabeln lernen müssen. Wo ich mir denke, es [Pause] irgendwo, das ist etwas, was ich eigentlich nicht kann.

Mhm. Grundsätzlich oder auch vielleicht in der Schule in Englisch auch schon, oder in anderen Bereichen? Oder ist es etwas, das...

Ja, ja, ja. Ich musste das vier, fünf, sechs Mal lesen und musste das ganze eigentlich verstehen im Gesamten und, ja, es fehlen einem da natürlich so manchmal auch die Worte

logischerweise, ned? Aber irgendwie tu ich mir einfach einfacher wie/ ich kann mich ned hinsetzen und Vokabeln lernen, weil ich mir denk, das bringt bei mir nichts. [lacht]

Ok. [Pause] Vielleicht noch weitere Lernschwierigkeiten irgendwo/ etwas, wo sie sich besonders die Zähne dran ausbeißen?

Na mit der/ mit dem Aussprechen. Die Aussprache, das ist auch etwas, wo ich so ein bissl/ weil man eigentlich das so leise vor sich hin liest, ne? Also man hat zu wenig/ ich habe zu wenig, ähm, Möglichkeit, Konversation zu machen.

Mhm.

Man kann zwar laut lesen, [Pause] aber so richtig, dass man so die Konversation hat, dass man also so frei einmal so dahinplappert, so wie man es eigentlich im Deutschen macht, das fehlt eigentlich, also mir zumindestens halt, ne?

Ok. Ja. Ähm, das heißt, diese Schwierigkeit zu überwinden, da könnten Sie sich vorstellen, durch mehr Konversation, Kommunikation...?

Ja, ja.

Ok, und, ähm, andere Lernschwierigkeiten, die Sie vielleicht überwunden haben schon, oder [Pause] mit dem Auswendiglernen, wenn Sie sagen, dass Sie sich da schwierig tun, wie, wie könnten Sie die überwinden?

Ja, ich müsste mich wahrscheinlich dann viel mehr dahintersetzen und müsste das natürlich immer wieder, so wie es halt mit den, mit den Zeiten ist [lacht], die mir irgendwie so hin und wieder mal dann so, also, ja, die mir da auch so manchmal Probleme bereiten. Wobei es eigentlich gedankenlose Fehler sind, das sind keine irgendwie so bewusst, sondern eigentlich gedankenlose Fehler, ne? Wenn man so dahinschreibt und eigentlich, ja, im Deutschen weiß man, was weiß ich, so gestern war das und im Englischen hat man so das Gefühl noch nicht für das, für das, was eben die Zukunft oder eben die Vergangenheit ist. Jetzt, wenn ich viel schreibe, und das mache ich auch, hab ich jetzt wieder sehr viel, äh, alles so aufgearbeitet, so die letzten Tage, und da merke ich eigentlich, dass ich eigentlich sehr viele, eben, sehr viele gedankenlose Fehler gemacht habe, [Pause] was ned unbedingt notwendig wären, wenn man halt [Pause] sich das so ein bissl [Pause] eher [Pause] drüber nachdenkt vorher, bevor man es niederschreibt, das ist so wie beim Sprechen, zuerst denken und reden, ned? Und so sollte man es auch zuerst denken, oder einmal kurz denken und dann noch einmal nachlesen und dann kann man es immer/ ja, das passiert halt, wenn man ein bissl oberflächlich [lacht].

Ok. Ähm, und was würden Sie, würden Sie meinen, was könnten Sie so als Tipp jemandem empfehlen, wie lernt man eine Fremdsprache erfolgreich?

Wie man sie am besten lernt. Wenn man im Land selber ist, glaube ich. Also, ein bissl mit Grundkenntnissen natürlich wäre schon empfehlenswert, und dann halt, ja, einfach [Pause], wenn man die Möglichkeit hat hinzufahren. Viel zu lesen, laut zu lesen. [Pause] Und ja, einfach viel reden, glaube ich.

Mhm.

Wenn man so einfach ins kalte Wasser geschupft wird, ned?

Ja. Und so die Grammatik?

Die Grammatik, wie man die am besten lernt? [Pause] Ich glaub die, die/ da muss man sich schon dahinterklemmen, um die Grammatik zu lernen.

Ja, also wirklich die Regeln lernen und Übungen machen.

Ja, ja. Übungen machen, ja.

Ja.

Anders, glaube ich, schafft man die Grundbegriffe nicht.

Ok. Das heißt, Sie würden auch, ähm, was geeignete Lernmaterialien, ähm, angeht, würden Sie schon sagen, viel authentisches Sprachmaterial?

Ja.

Also viele englische, wirklich englische Texte?

Ja, ja.

Und englische, auch Hörtexte?

Ja!

Ok. [Pause]

Umso öfter man die Sprache hört, umso, umso leichter tut man sich dann, glaube ich, auch, ned?

Mhm. Und wie würden Sie, äh, also so begleitend, äh, also deutsche, erklärende Texte in der Grammatik oder so üben? [Pause] Ist das eher notwendig oder weniger notwendig?

Oh ja, würde ich schon sagen, dass man so ein bissl eine Unterstützung dazu braucht.

Ok, also jetzt...

Um es wirklich zu verstehen, ned?

Ok.

Ja.

Mhm.

Man muss auf jeden Fall/ bei der Englischen brauche ich auf jeden Umdenken, also man darf nicht Wort für Wort übersetzen, das ist das, was man eigentlich am Anfang häufig den Fehler macht. Man muss auch so im Ganzen von der Satzstellung her und alles ganz umdenken. Also [Pause]...

Mhm.

...das, und das dauert halt einfach seine Zeit. Das ist [lacht]...

Hätten Sie eine Idee, warum das so, warum das so ist? Warum/ Hätten Sie sich da früher vielleicht leichter getan damit?

Na, glaube ich ned. Ich bin ei/ ich bin auch kein, kein Sprachtalent. Also, ich bin ned eine, die sich/ [Pause] Es gibt so Leute, so meine Nichte zum Beispiel, die, die ist ins Lycée gegangen auch, ned, und also die ist/ die hat von klein auf einfach [Pause] Französisch gehabt und dann Englisch gehabt und dann auch Latein in der Schule alles, und für die sind Sprachen überhaupt kein Problem. Aber die hat es halt vom Kindergarten weg nichts anderes gekonnt, ne? Und die hat sich auch auf das eingestellt, also [Pause] die hat auch ein/ mit dem Sprachenlernen überhaupt kein, kein Problem, also das ist...

Ja.

...für die, die plappert da los und die ist halt irgendwie so wahrscheinlich auch in der Art ganz anders [lacht] als wie ich, ja. Ich bin da eher vielleicht zurückhaltend oder eher ein bissl vorsichtig und ängstlich, weil man sagt, ok, wer weiß, redest da irgendeinen Blödsinn, ist besser, man macht den Mund nicht auf [lacht]. Und das ist vielleicht auch das, wo man sagt, also man hat so ein bissl Hemmungen, dann so richtig das auszusprechen, ned? Weil man

immer Angst hat oder sich schämt und so, ach Gott, wer weiß, was da dann aussieht und dann lachen sie über dich, ned?

Ok.

Irgendwie so. Ned, aber...

Und, äh, würden Sie meinen, dass das dann auch, wenn es bei Ihrer Nichte so war, dass sie wirklich ein ganzes Leben lang eigentlich Sprachen gelernt hat, ähm, dass man sagen kann, also, wenn Sie jetzt auch andere Sprachen vorher schon gelernt hätten, dass dann diese Hemmschwelle vielleicht auch sinkt?

Wahrscheinlich, ja. Wenn man das irgendwie von, von der Schule her irgendwie von/ vom Lernen her anders beigebracht bekommen hat, also, ja, damals waren halt irgendwie so diese, diese verschrobenen alten Lehrerinnen in der Schule, wenn ich noch daran denke, die andauernd gebüffelt haben und so, wennst die Vokabeln nicht kannst und so, ned? Und dann hast aber keine gescheiten zusammenhängenden Sätze gehabt, du hast zwar die Vokabel gehabt, aber du konntest nix/ keine gescheiten Aufsätze schreiben oder so irgendwie was, oder man hat keine Gelegenheit gehabt so richtig auch da irgendwie zu reden auch in der Schule, ned? Das war irgendwie so, nach die fünf Jahre, bist da raus und ja, warst froh, dass du da Gott sei Dank, dass wir das hinter uns haben, ned? [lacht] So, so irgendwie, ned? Also, ja. [Pause] Und wenn man dann halt die Sprache nicht irgendwie weiter ausgenützt hat, ned, dass man sagt, ok, ich brauche es dann, und dann machat ich das vielleicht auch irgendwie anders, ned so verstanden, dann hat man eigentlich auch, auch nicht mehr weiter gemacht, ned? Das war vielleicht auch der Fehler, ned? Dass man sich da nicht beim Schopf gepackt hat und dann gesagt hat, so, und jetzt dann sollte man an da dem weiterarbeiten, ned?

Mhm. Also der, der Wiedereinstieg nach, nach vielen Jahren des Nichtlernens, würden Sie sagen, ist schwieriger als...?

Ja, ja. Ja, es ist/ ja, es braucht/ man braucht einfach länger, ned? Dass man sich das wieder so in diesen Lernrhythmus kommt und so, ned? Und bis man das so, irgendwie, so behirnt, um was es geht und dass man das wieder so [Pause] versteht, ned? Weil das, so wie es in der Schule war, das Lernen, eine Sprache zu lernen, das war einfach altmodisch, glaube ich, ned? Das macht man heute sicher nicht mehr.

Nein, das gibt viele verschiedene didaktische Ansätze und Methoden. Ähm, und, also ganz allgemein gesprochen, was würden Sie sagen, was bedeutet es, eine Fremdsprache zu beherrschen? [Pause] Oder Fremdsprachenlernen, was bedeutet das für Sie?

Dass man mit [längere Pause] mit den Menschen kommunizieren kann, dass man eigentlich auch für sich selber [Pause], finde ich, ist es positiv ist, eine zweite Sprache zu können. [Pause] Egal, ob ich es jetzt dorthin fahre, oder wie auch immer. Aber, ja, einfach eine Fremdsprache in der Zeit halt, so wie es heute überhaupt ist, ne, wo alles so multikulturell ist, ned? Und man, glaube ich, ja, zwei, drei Sprachen... [Pause] Und wenn die Kinder das können, ist es sowieso super, das finde ich.

Mhm. Ja. Also, auch, vielleicht auch im Alter noch irgendwie, auch da dabei zu sein bei der Entwicklung auch, ja?

Ja, ja! Ja, ja. Finde das/ ich finde das gut, wenn man mit den/ und auch/ ich mein, nicht nur Sprache, sondern, ähm, mit allem, egal was es ist, ob man jetzt, es gibt ja so für Ältere auch PC-Kurse und und, zum Teufel, alles, wird da ned angeboten. Also es ist ja [Pause] schade, wenn man sich die Zeit mit nur sich hau/ zu Hause putzen und waschen und so weiter [lacht]

vertrödelt. Also, finde, dass es viel interessanter ist, da irgendwie was zu unternehmen und sein Hirn zu trainieren und auch so die Kommunikation mit anderen Menschen oder was, ned? Man kommt unter da unter Leute oder was. Und viele Leute, die einfach/ oder Frauen oder Männer, egal, die nur zu Hause sitzen vor dem Fernsehen oder irgendwie und dann warten, ob irgendwer nach Hause kommt und mit ihnen vielleicht sich unterhalten tut, ned? Das ist, von allein tut sich gar nichts, ned? Man muss [Pause] selber was unternehmen und egal, was es ist, ne?

Ja.

Und so [Pause] ist es auch für viele Leute, ältere Leute, auch wichtig, da irgendetwas zu machen, egal was man tut, ned?

Mhm. [Pause] Ähm, also würden Sie dem auch für Ihre eigene Identität eine wichtige Bedeutung zumessen?

Ja, ich finde, dass es für einen selber wichtig ist, dass man da was macht, also.

Ok, interessant, ja. [Pause] Ähm, wenn Sie jetzt, ich meine, das mit der Schule zu vergleichen, [Pause] probieren Sie es mal! Also, wie ist Sprachenlernen früher und heute im Vergleich? [Pause] Gibt es da besondere Spezifika, also [Pause] was das Sprachenlernen im etwas höheren Erwachsenenalter ausmacht?

Von früher her bis heute, also da sind ja Welten dazwischen. Ich meine, es wird sicherlich noch in den Grundschulen oder was so Ding, aber das/ Kinder sind heute ja alle auch in den Grundschulen mit dem PC vernetzt und so, also die lernen das ja alles/ [Pause] allein, wenn du schon so ein PC oder ein Telefon bedienst, ohne Englisch kommst du ja überhaupt ned

weiter. Es, es geht ja gar nicht anders, ned? Also, du bist ja gezwungen eigentlich Grundbegriffe in der Sprache, also ich meine, Englisch sowieso, ich meine, es gibt es ja gar n/ es, es gibt nichts Anderes außer Englisch in dem/ diese ganzen virtuellen Welt, ned? Also man kann gar nicht anders, die Musik, alles ist englisch, außer ein paar da in Österreich, aber überwiegend ist eigentlich die Dings alles englisch, ned? Und die Kinder lernen das auch von, von dem aus. Die kennen die Lieder wahrscheinlich, die wissen eh nicht vielleicht, um was es geht, wann es da singt, ist eh ein Schmarrn, aber im Prinzip, es ist/ die kennen die Lieder englisch auswendig, ned? Und, ja, die lernen das einfach so.

Mhm.

Und ich finde, das das eigentlich sehr, sehr gut ist. Wenn man das schon von klein auf, oder Volksschule aus oder wie auch immer. Dass die das unbedingt lernen sollten.

Ja, und würden Sie sagen, dass es eine Schwierigkeit darstellt, diesen Versuch, jetzt das alles zu, zu lernen, mit dem, mit Alter, also im, im höheren Erwachsenenalter, beginnt, ist das schwieriger, würden Sie sagen?

Ja, wenn man älter ist und dazwischen lange Zeit nix gemacht hat, oder was, fehlt dann irgendwie so ein bissl dieses, dieses Training, oder was und irgendwas und muss man sich vielleicht mehr konzentrieren. Würde ich sagen, die erste Zeit.

Mhm.

Dieses, dieses, äh, [Pause] Sitzen und an dem zu arbeiten und und es zu verstehen, weil es ist ja nicht so, wenn mich/ wenn ich mir da jetzt so ein Buch nehme, oder was, also, [Pause] man hat zwar die [unverständlich] Bücher, wo man auf die zweite Seite Deutsch hat und,

also gleich übersetzt ist, oder was, aber wenn ich wirklich sage, ok, jetzt lese ich nur Englisch das Buch, dann muss man sich halt viel mehr konzentrieren und das ist eher anstrengend, natürlich, die erste Zeit. Und dass, dass man halt [Pause], ja. Es braucht halt einfach länger, [Pause] bis man das irgendwie versteht.

Ok. Und, ähm, mal was ganz anderes, von den Themen, die sowohl im Humboldt als vielleicht auch hier bei, bei uns, ähm, so aufgegriffen und behandelt werden im, im Unterricht, gibt es da/ also haben Sie da bestimmte Vorlieben, Themenvorlieben, irgendwelche Themen, die Ihnen mehr Spaß machen?

Ja. [Pause] Bei dem Humboldt war es eigentlich so, dass man eigentlich so, eigentlich diese/ da war so diese ganze Alltagsgeschichte. Da ist eben darum gegangen, dass eben so [Pause] drei so junge Burschen auch etwas/ also wieder eingestiegen sind in die Schule und begonnen haben auch ihre Sprache nach der Schule wieder zu erweitern. Und dann eben nach London gefahren sind und dann eigentlich dort [Pause] also die Sprache [Pause] sich verfestigen konnten. Und das war halt so diese ganze Alltagsgeschichte, ned? Wenn man halt so eine Reise bucht und wie das von, vonstatten geht und da ist auch der Lehrer mitgefahren und all das wurde eigentlich nur in, in Englisch, äh, über CD gespielt und da war halt dann eben zwischendurch auch die ganze Grammatik drinnen für die Zukunft und Vergangenheit und was halt so alles passiert ist und, und dass halt der eine Bursch da drüben geblieben ist und so. Und das war halt alles eigentlich nur in, nur in Englisch. Und das war eigentlich so, finde ich, für so Alltags/ so zum Einstieg sind diese Alltagsgeschichten relativ gut, weil wenn man es irgendwie mit sich selbst vergleichen konnte, ned?

Mhm.

Was halt so eigentlich auch passiert, ned? Wenn ich jetzt zum, zur, zum, äh, zur Eisenbahn gehe, oder was, und mir ein Ticket kaufe oder, was weiß ich, ein Taxi hole und bin einfach zu

spät dran und hoffe, dass der schneller fährt und egal jetzt, diese ganzen Geschichten und so. Und das finde ich so zum Einstieg eigentlich einfach zum Lernen, ned? Da hat man das [Pause]/ Ja und da haben wir das eigentlich hier eh weiter gemacht im Prinzip, ned? Ein bissl anders, aber eigentlich auch so diverse Tagesabläufe.

Mhm. Und gibt es andere Themen? Auch, auch gerne Wünsche äußern! Also auch/ Was würden Sie sagen, finden Sie geeignet, um, um für sich/ also für sich geeignet, um Englisch zu lernen?

Für mich geeignet.

Also gibt es bestimmte Themen, die/ oder Themen, die Sie ausschließen würden, die sie jetzt, also, völlig uninteressant fänden oder/?

Ja, vielleicht irgendein Buch, was, was ich, was irgendwie vielleicht schon zu schwierig/ was im Moment für mich, äh, zu schwierig ist, weil man sich vielleicht [Pause] zu viel mit irgendwie Gramma/ mit äh, mit äh, Fremd/ also Vokabeln beschäftigen muss, bis man da wirklich zum, zum Lesen kommt, ned? Das ist vielleicht irgendwie ein bissl. Aber sonst finde ich es so, wie wir es eigentlich prinzipiell machen, finde ich es eigentlich eh ok so.

Mhm. Sie haben vorhin gesagt, dass, zum Einstieg, sich diese alltagsnahen Geschichten ganz gut eignen. Ähm, die Betonung auf den Einstieg beim Lernen, ähm, sehen Sie da einen Zeitpunkt, wo vielleicht andere Themen besser geeignet wären, als so die alltagsnahen?

Ja, wenn man so ein bissl diese Grundbegriffe hat, kann man ja dann mit dem Ganzen/ [längere Pause] Wenn man das dann alles einmal hat, diese Grundbegriffe, kann man dann eh eigentlich weiterarbeiten, ne? Mit, mit allem, was weiß ich, Zeitungen lesen und, ähm,

und die, aus diversen Zeitungsartikeln das nachzuerzählen, bissl Geschichte, englische Geschichte, finde ich. Oder über England prinzipiell kann man eigentlich/ Ja, wenn man dann schon diese guten Grundbegriffe der Sprache hat, kann man dann da eigentlich eh, glaube ich, ziemlich gut weiterarbeiten, ned?

Ja. Über die englische, also die, die britische Geschichte, meinen Sie. Ähm, und die, also so die, die Kultur der, der...

Des Landes.

Des Landes, genau. Da mit zu lernen, also finden Sie schon auch wichtig?

Ja.

Und auch beschränkt auf England? Oder durchaus auch den, den internationalen Charakter? Englisch ist ja in vielen Staaten die, die Amtssprache.

Ja, ich meine, ich würde sagen, dass man mal mit der, der Grundbegriff/ also, also der Grundding/ also mal, dass man sich einmal mit Großbritannien einmal vielleicht so im Groben vielleicht auseinandersetzt und dann eben, da gehört dann Amerika dazu und und und Australien und ja.

Aha, ok, ja.

Also dass man da vielleicht dann über diese Länder/ Ja, weil man kann über jedes Land in Englisch drüber reden, also ich kann [lacht] Deutschland. [lacht] Wenn ich/ wenn man sich auskennt in Eng/ aber wie gesagt, ja.

Mhm.

Aber ich würde einmal sagen, dass man vielleicht über diese, diese ganze englische Geschichte, und zwar bei dem Humboldt war auch ein bissl, äh, dabei, dass man, wenig, also so ein ganz ein kleines Heft war das, dass man da auch, also ein bissl englische Geschichte drinnen gehabt hat, ned?

Mhm, ok. Ähm, was jetzt, ähm, die, die Person betrifft, die die englische Sprache vermittelt, ja, also Ihr Lehrer sozusagen, ähm, würden Sie dem, würden Sie sich da besondere Qualitäten wünschen? Dass vielleicht auf bestimmte, ähm, Bedürfnisse mehr eingegangen wird? Auch vielleicht wieder hinsichtlich des Alters?

Na, ich finde, dass, dass, dass der Lehrer ok ist, der das so macht. Der hat eh mit mir genug zu tun und ich muss [lacht].

Allgemein gesprochen.

Na, also es ist, es ist/ ich finde, es ist ok so. Also, dass man da noch/ [Pause] Dadurch, dass ich ja davor kein/ irgendwie zu wenig Erfahrung hab, also, finde ich, dass es eigentlich für mich passend ist. Ich hoffe, er denkt dasselbe [lacht].

Ok.

Wird er sehen, wenn es dann einfach nicht, nicht mehr weitergeht, weil da/ wenn er denkt, das ist si/ [lacht] sinnlos und zwecklos [lacht]. Aber prinzipiell, [Pause] ja, mir macht es Spaß und ich hoffe, er schmeißt nicht die Nerven [lacht].

Definitiv nicht, nein [lacht]. Ähm, und wie würden Sie so das Setting beurteilen? Diese Situation, eins-zu-eins? Könnten Sie sich auch Gruppenunterricht vorstellen? Oder...

Ja, ja. Das/ An das habe ich in letzter Zeit des Öfteren einmal gedacht, ob es, wenn es um zw/ also nicht zu viele, aber so zwei, drei, wo man so ein bissl, äh, vielleicht irgendwie so in Gespräche kommt.

Mhm.

Wo man so ein bissl einen Stein des Anstoßes bekommt, dass man so ein bissl in diese/ in das Sprechen hineinkommt, ned? Also, dass man nicht nur so dieses normale Schulunterricht, quasi, unter Anführungszeichen hat, sondern, dass das so ein bissl mit Kon/ mit mehr Konversation und mehr so Abtasten, wie andere sind und so. Und wie man sich da irgendwie ein bissl so weiter vorarbeiten kann.

Mhm.

Weil so ist halt zu zweit immer ein bissl anders, ned? Als wie, wenn da mehrere da sind und da muss halt irgendwie so einmal die Hemmschwelle runterfallen und dann muss man schauen halt.

Ja, das, ja, das bietet natürlich ganz andere Möglichkeiten auch noch. Ähm, würden Sie so eine Runde dann/ ähm, wie würden Sie sich das in der Zusammenstellung das eher vorstellen können? Dass also auch, weiß nicht, sehr, sehr junge Menschen dabei sitzen, also dass das Alter vielleicht von, weiß ich nicht, dreißig bis...

Das Alter ist eigentlich, glaube ich, egal. Also es sollen halt irgendwie, ja, es sollen halt irgendwie so einmal, so, finde ich, so von der Art, wie jeder ist, ähm, irgendwie zusammenpassen und, ja, dass man irgendwie so ähnlich ist.

Mhm.

Irgendwie. Ich meine, besser vielleicht, weil man ja/ weil meistens lernt man/ weil man ja am meisten von jemandem, der eben viel besser ist, wenn einer mehr lernt als wie jemandem, der schlechter ist, tu ich mich zwar besser, aber, äh, bringt dann keinen Vorteil, ned? Und, ja.

Ok.

Vom Alter her wäre es egal, glaube ich.

Ok. Zum Abschluss noch eine letzte Frage. Ähm, man spricht beim Sprachenlernen ja von den vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen. Äh, wie würden Sie die bei sich momentan beurteilen? Also, wo haben Sie vielleicht größere Schwierigkeiten, wo sehen Sie mehr eine Baustelle noch?

Die größte Baustelle ist bei mir das Sprechen [lacht]. Größte Bau/ [lacht]. Hören/ also Lesen, das Lesen und Schreiben, glaube ich, ist so, eigentlich nicht so ein Problem. Wenn man halt

was nicht weiß, kann man ja nachschauen, wenn man irgendwie, wenn man was liest. Und Hören, ja, muss ich des Öfteren ko/ also, dass man diese Wiederholungen hat. Aber das Sprechen ist eigentlich die größte Baustelle.

Mhm. Aufgrund, ähm, mangelnder Möglichkeiten, einfach oder?

Genau, genau. Das...

Oder sehen Sie da auch irgendwie jetzt in der, in der Aussprache, in der, in der...?

Ja! Ein bisschen.

Beim Bilden dieser Laute?

Ja, ja! Das ist eben das Problem, wenn man eben so wenig Möglichkeit hat, es richtig, äh, immer wieder zu sprechen, ned? Fehlt dann natürlich dies richtige/ dies schöne Fließende eigentlich, das fehlt, ned? Das ist...

[Pause] Mhm, ok. Und beim, beim Hören? Wo würden Sie da sagen, warum ist das vielleicht noch schwierig? Kommt es dann auf die Qualität des Hörtextes an, auf die Sprecher?

Manchmal auch zu schnell.

Mhm.

Zu schnell und, ja, man muss dann einfach, wenn einem dann eben so, so Wörter fehlen, dann beginnt man irgendwie so die Vokabeln zusammenzuklauben und dann ist der Text weg, ned? Also das ist dann natürlich ein Problem, ned? [lacht]

Mhm, ok. Das ist sehr flüchtig. Wenn man liest, ist es natürlich nicht so flüchtig alles, klar.

Ja, ja.

Ok, dann, äh, eine allerletzte Frage noch von mir. Würden Sie sich dafür interessieren, dann die Arbeit, wenn sie dann wächst und gedeiht, weiter zu verfolgen? Möchten Sie da gerne die, die Ergebnisse auch mitbekommen und die fertige Arbeit auch gern...

Ihre fertige Arbeit?

Meine fertige Arbeit, ja ja. Die...

Ja, ja, wenn Sie...

Also, würde ich Ihnen natürlich anbieten, dass Sie da auf dem Laufenden bleiben.

Ja, schauen wir mal, was [lacht] was geworden ist.

Ok, dann bedanke ich mich dafür einmal!

Ich hoffe, es dient Ihnen! [lacht]

Das denke ich schon, das war ein sehr interessantes Gespräch.

8.2 Abstract/ Zusammenfassung

Aufgrund der zunehmenden sozialen Relevanz, bedingt durch das Älterwerden der Gesellschaft, werden Sprachkurse für ältere Erwachsene derzeit immer wichtiger und beliebter. Die Notwendigkeit, sich auch wissenschaftlich mit diesem Umstand zu beschäftigen, ist dringlich und bisher zu wenig beachtet worden. Seitdem Albert Raasch (2013) zur Diskussion aufgefordert hat, ist relativ wenig passiert. Diese Arbeit soll, wenn auch „nur“ im Rahmen einer Masterarbeit, einen ersten wichtigen Schritt in Richtung einer fächerübergreifenden Debatte tun, um zielgruppengerechtere Angebote für die Erwachsenenbildung zu schaffen. Es bedarf eigener didaktischer Konzepte für ältere Erwachsene, vor allem bedarf es jedoch zuvor einer umfassenden Erhebung der Charakteristika älterer LernerInnen und deren Desiderata.

Die vorliegende Arbeit versucht, einen möglichen Weg aufzuzeigen, wie die Zielgruppe der älteren LernerInnen untersucht werden kann. Es ist essentiell, die spezifischen Lernmotive, Lernschwierigkeiten und vor allem Lernstrategien zu ermitteln. Die Arbeit ist als Pilotstudie zu sehen, die einen möglichen Weg aufzeigt. Intention ist es, mithilfe der Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mehr über die spezifischen Charakteristika älterer LernerInnen auf den Ebenen Lernmotive, Lernschwierigkeiten und Lernstrategien zu erfahren.

Due to the increasing social relevance caused by the graying of the society, language courses especially for adults are getting more and more important. The necessity of treating this issue scientifically is urgent and has experienced too less attention. Since Albert Raasch (2013) has put it up for discussion, nothing really happened. This paper is supposed to take the initial step into that direction in order to create suited offerings for that specific target group of adult learners. Special didactical concepts are required for elder adults. Therefore, a comprehensive investigation of the relevant characteristics of elder learners and their needs has to be provided.

This paper attempts to show one possibility of how the target group of elder adults as language learners can be investigated. It is of utmost importance to find their specific learning motives, learning difficulties and learning strategies. This paper can be seen as a pilot study, which aims to show a possible way of investigating those characteristics. The intention is to find out more about the specific characteristics of elder learners by means of the method of investigating subjective theories.

8.3 Wissenschaftlicher Lebenslauf

Curriculum Vitae



Name	Kai Mühlhofer, BA (geb. Bliefernicht)
Familienstand	verheiratet
Schulischer Werdegang	2000 – 2007 Gymnasium Lilienthal 26. Juni 2007 Abitur
Studium	30.06.2008 – 25.07.2008 Intensivsprachkurs Niederländisch in Groningen mit erfolgreichem NT2/2-Diplomen (01.09.2008) 01.09.2008 – 01.06.2009 Hanzehogeschool Groningen, Niederlande: - International Business & Languages (1 Jahr) 01.09.2009 – 30.09.12 Universität Wien, Österreich mit Bachelorabschluss: - BA Sprachwissenschaft/ Linguistik <i>Erweiterungen:</i> - Kommunikationssoziologie - Grundlagen öffentlicher Kommunikation - Sprachbeherrschung Schwedisch (B1 Niveau) 01.09.2012 – 30.09.2014 Universität Wien, Österreich: - MA Angewandte Sprachwissenschaft <i>Schwerpunkte:</i> Medienkunde, Grundlagen öffentlicher Kommunikation Kommunikation in Organisationen und Institutionen Kommunikationstrainings Grammatiktheorie Wissenschaftliches Schreiben Text- & Diskursanalyse Methodik & Didaktik im Unterricht
Beruf	Seit 01.05.2012 Der Pauker (Nachhilfe-Institut): - Arbeit mit Schülern aller Schulstufen, bes. Maturavorbereitung in Deutsch & Englisch - Betreuung bei vorwissenschaftlichen Arbeiten Seit 01.05.2012 Bildungsraum (Erwachsenenbildung): - Lektorate & Korrektur- und Übersetzungsarbeiten - Mitarbeit bei der Erstellung von Internetpräsenz und Werbematerial - Sprach- und Kommunikationskurse - Deutsch als Fremdsprache Seit Mai 2014 „Am Haken“ Magazin des Falkemedia-Verlages in Kiel (freiberuflich) - Veröffentlichung „Das Ösi-Juwel. Neusiedler See: Österreich mal anders“ (21.5.2014) - Veröffentlichung „Angler-City-Guide Wien“ (15.10.2014) Seit August 2014 „Fisch & Wasser“ Magazin des VÖAFV in Wien (freiberuflich) - Veröffentlichung „Das Spinnfischer Einmaleins“ (01.09.2014) Seit September 2014 Learn Champ Consulting GmbH - Vollzeitbeschäftigung Learning Designer Seit Oktober 2014 VHS Wiener Neustadt (Erwachsenenbildung) - Deutsch-Kurse <u>Referenzen:</u> - Dauerhafte Betreuung von Webinhalten: http://www.derpauker.at/ http://www.bildungsraum.at/ - Textgestaltung und Überarbeitung der folgenden Website: http://www.notar-wien-3.at/

Besondere Kenntnisse

Sprachen	Deutsch (C2), Niederländisch (C1), Englisch (C1), Schwedisch (B1), Spanisch (A2), Litauisch (A1), Afrikaans (A1), Latein
Führerschein	Klasse B
Hobbies	Sprachen, Schreiben, Fotografie, Reisen, Literatur, Kultur, Sport, Angelsport