



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Elisabeth Feigl-Bogenreiter (Hg.)

MEHRSPRACHIG statt EINSILBIG

Sprachen lernen bis ins hohe Alter

VÖV-Edition Sprachen 6

Impressum:

Herausgeberin: Elisabeth Feigl-Bogenreiter

Redaktion: Elisabeth Feigl-Bogenreiter

Mitarbeit: Alexandra Edlinger und Catherine Vana

VÖV-Edition Sprachen 6

© Alle Rechte vorbehalten.

2013 Verband Österreichischer Volkshochschulen

1020 Weintraubengasse 13

Umschlaggestaltung: Qarante

Layout und Satz: Christine Rafetseder

ISBN 978-3-902022-34-9

Inhalt

	Seite
Einleitung	3
Fremdsprachenlernen im Alter	5
Lernen aus neurobiologischer Perspektive	5
Die demographische Entwicklung und VHS-Kursteilnehmende	13
Lernen im Alter.....	15
Umsetzung im Sprachunterricht.....	23
Schwerpunktthemen:	
Zielgruppen	32
Emotionen	37
Lehrbücher	41
Intergenerationen	45
eLearning im Alter	50
Lernende – Lehrende	54
Die Autorinnen	58



Einleitung

Alter und Sprachenlernen, ein unvereinbarer Widerspruch?

Mit zunehmendem Alter gestalten sich die persönlichen Motive eine (neue) Sprache zu lernen immer unterschiedlicher. Bereits erworbene Wissensstrukturen stellen sich zunehmend individueller dar. Je älter wir werden, desto mehr verfügen wir über Kenntnisse, Kompetenzen und Fertigkeiten an denen sich das Lernen orientieren kann. Je nach bisheriger Lernbiographie, bildungsfernem oder wissensnahem Lebenshintergrund, lassen sich unterschiedliche Strategien beim Erlernen von Neuem erkennen. Das gilt auch und ganz speziell für das Sprachenlernen.

Somit kann keineswegs generell behauptet werden, dass es mit zunehmendem Alter für alle Menschen gleichermaßen schwierig(er) wird, eine (neue) Sprache zu lernen. Sicher ist nur, dass die Unterschiede im Lernverhalten und in der Aufnahmebereitschaft mit zunehmendem Alter immer divergierender werden. Lernungewohnten, die in ihrem bisherigen Leben keine Fremd- oder Zweitsprachen erworben haben, fällt das Lernen im fortgeschrittenen Alter ungleich schwerer. Lerngewohnte, vielleicht sogar mehrsprachig sozialisierte Menschen verfügen über ausreichend Strategien beim Erwerb neuer Vokabel und formaler Strukturen. Auf diese Weise entwickeln sie sogar Vorteile gegenüber unstrukturierteren jüngeren Lernenden.

Unser Gehirn bewertet laufend, ob Informationen wichtig sind oder nicht. Wenn der Wunsch etwas zu lernen, nur sehr vage oder zögerlich gegeben ist, plagen sich ältere (aber auch viele jüngere) Menschen mit dem Erwerb einer (neuen) Sprache. Wenn ein konkreter Anlass gegeben ist, fällt alles leichter.

Und nicht zuletzt spielt, neben kognitiven und sozialen Bedingungen, die emotionale Einstellung eine entscheidende Rolle beim erfolgreichen Lernen. Auch, oder insbesondere in diesem Punkt, bringen Ältere ihr dickes „Erfahrungs-Bündel“ mit. Haben sie jahr(zehnt)elang erfahren, dass Lernen mit Angst, Frustration und Versagen verbunden ist, wird sich das negativ auf ihr Verhalten im Sprachunterricht ausüben.

Bei der **Tagung „Mehrsprachig statt Einsilbig – Sprachenlernen bis ins hohe Alter“**, die am 17. November 2012, an der Volkshochschule Graz stattfand, wurde das oben skizzierte Thema einem interessierten Fachpublikum näher gebracht. Die eintägige Veranstaltung, die von rund 100 VHS-

KursleiterInnen und Hauptberuflichen besucht wurde, konnte als Kooperationsprojekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen mit der AK Volkshochschule Steiermark, der Volkshochschule Steiermark, der Urania Graz, den Kärntner Volkshochschulen sowie dem Sprachennetzwerk Graz durchgeführt werden. Die Verlage Hueber, Klett und Cornelson beteiligten sich ebenfalls finanziell an den Kosten.

In ihrer Keynote ermöglichte Marion Grein von der Universität Mainz einen umfassenden Einstieg ins Thema und beleuchtete auch vor allem die neurobiologischen Veränderungen. In den darauf folgenden Themeninseln wurden Subthemen diskutiert: das Erschließen neuer Zielgruppen, der Umgang mit Emotionen, ältere Lernende und Kursbücher, das Verhältnis zwischen den Generationen sowie das zwischen älteren Lernenden und jüngeren Lehrenden.

In der Folge finden Sie eine Zusammenfassung der Beiträge sowie einige praktische Anregungen für den Unterricht. Viel Spaß beim Lesen und Umsetzen der Empfehlungen wünscht

Elisabeth Feigl

Sprachenreferentin / Verband Österreichischer Volkshochschulen



Marion Grein, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Fremdsprachenlernen im Alter¹

„Jeder, der aufhört zu lernen, ist alt,
mag er zwanzig oder achtzig Jahre zählen.
Jeder, der weiterlernt, ist jung,
mag er achtzig oder zwanzig Jahre zählen.“
(Henry Ford I. 1863-1947)

In einem ersten Kapitel werde ich sehr knapp die neurobiologischen Grundlagen des Lernens skizzieren. Ausgehend von den allgemeinen Erkenntnissen bezüglich der Vorgänge des Lernens im Gehirn wird dann, nach einem kurzen Exkurs zur Entwicklung der VHS-Kursbesuchenden, auf das Lernen im fortgeschrittenen Alter eingegangen. Schließlich werden konkrete Tipps für die altersgerechte Konzeption eines Sprachkurses gegeben, wobei an dieser Stelle schon darauf hingewiesen werden muss, dass Faktoren wie Vorbildung, Input und Motivation einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg haben als das Alter.

1. Lernen aus neurobiologischer Perspektive

Zwei Faktoren spielen für das Lernen eine bedeutsame Rolle: einmal das Gehirn bzw. genauer der Cortex (auch Kortex, Großhirnrinde, siehe Kapitel 1.1) und zum anderen die Neuronen (Kapitel 1.3). Aus neurobiologischer Sicht bedeutet Lernen den Aufbau von Neuronenpopulationen im Cortex. Jedes Neugeborene kommt mit ca. 100 Milliarden Neuronen auf die Welt, die jedoch nur minimalst miteinander verknüpft sind. Im ersten Lebensjahr vergrößert das Baby seine Gehirnmasse von ca. 250 auf 750 Gramm, und das nur dadurch, dass das Baby „lernt“, d.h., dass feste Verbindungen zwischen den Neuronen entstehen, es also zu Neuronenpopulationen kommt. Mit der Pubertät hat das Gehirn sein durchschnittliches Endgewicht zwischen 1,3 und 1,4 kg erreicht. Bei Männern befinden sich ca. 23 Milliarden, bei Frauen ca. 19 Milliarden der insgesamt 100 Milliarden Neuronen im Cortex. Während

¹ Teile sind Grein, Marion (i.V.) Neurodidaktik für Sprachkursleitende entnommen.

es beim Kleinkind viele, aber schwache neuronale Verknüpfungen gibt, sind es beim Erwachsenen weniger, aber sehr feste Verbindungen.²



Abb. 1 Neuronen im Cortex: Baby vs. Erwachsener

1.1 Der Cortex

Der Cortex ist in zwei Hemisphären unterteilt, die mehr oder weniger symmetrisch aufgebaut sind. Die beiden Hemisphären sind durch Stränge von Nervenfaserbündeln (mehr als 300 Millionen Nervenfasern) verbunden. Die beiden Hälften kommunizieren über das Corpus callosum, den Balken, miteinander. Insgesamt werden im Cortex vier unterschiedlich große Lappen unterschieden: der Frontal- oder Stirnlappen, der Parietal- oder Scheitellappen, der Okzipital- oder Hinterhauptslappen und der Temporal- oder Schläfenlappen.

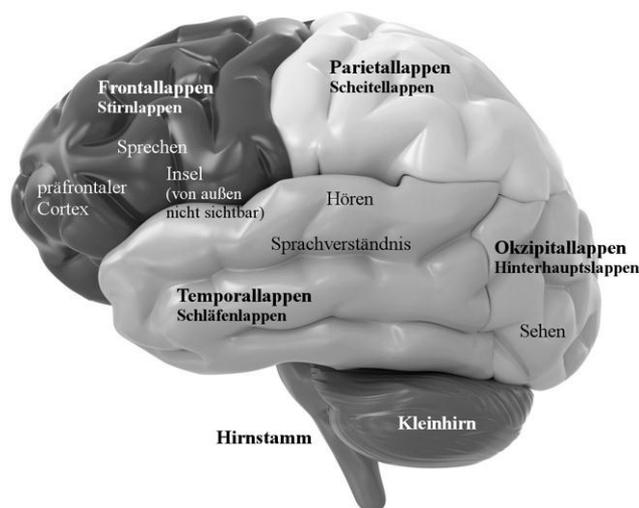


Abb. 2: Der Cortex (lateral)

² Die Daten zu Gehirn und Neuronen entstammen vorwiegend Trepel (2008), Korte (2012) und Squire & Kandel (2009), Bonhoeffer & Gruss (2011). Die Angaben finden sich wiederholt in allen neurobiologischen Quellen.

Für Sprache und so auch für das Sprachenlernen sind alle Bereiche des Cortex im Einsatz, der motorische Cortex regelt neben dem Broca-Areal die Muskeln beim Sprechen. Das Broca-Areal (Sprechen) selbst findet sich im Frontallappen. Es ist zuständig für die syntaktische Verarbeitung und die motorische Koordination des Sprechens. Im Deutschen sind beim Sprechen über 100 Muskeln im Einsatz. Im Stirnlappen beispielsweise findet die sprachpragmatische Verarbeitung statt, so z.B. bei Anspielungen oder Metaphern. Der Parietallappen verarbeitet haptische Reize und enthält das Lesezentrum. Im Temporallappen wird der emotionale Gehalt des Gesichtsausdrucks unseres Gegenübers bewertet (siehe unten). Hier befindet sich auch das Sprachverarbeitungszentrum, das sog. Wernicke Areal (Sprachverständnis). Der Okzipitallappen schließlich dient der visuellen Reizaufnahme. Im Alter nimmt das Volumen einiger dieser Areale ab (siehe Kapitel 3). Eine zentrale Funktion, noch vor der eigentlichen Sprachverarbeitung, hat das sog. Limbische System inne.

1.2 Das Limbische System

Das Limbische System (Limbus) befindet sich im Zentrum des Gehirns. Jedes neuronale Signal, also jeder Reiz, passiert als erstes den Limbus. Das Limbische System bewertet die ankommenden Reize nach den Kriterien bekannt vs. unbekannt, wichtig vs. unwichtig und angenehm vs. unangenehm. Der Informationsinhalt wird also einerseits mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen, andererseits wird der Reiz emotional bewertet (im Hippocampus).

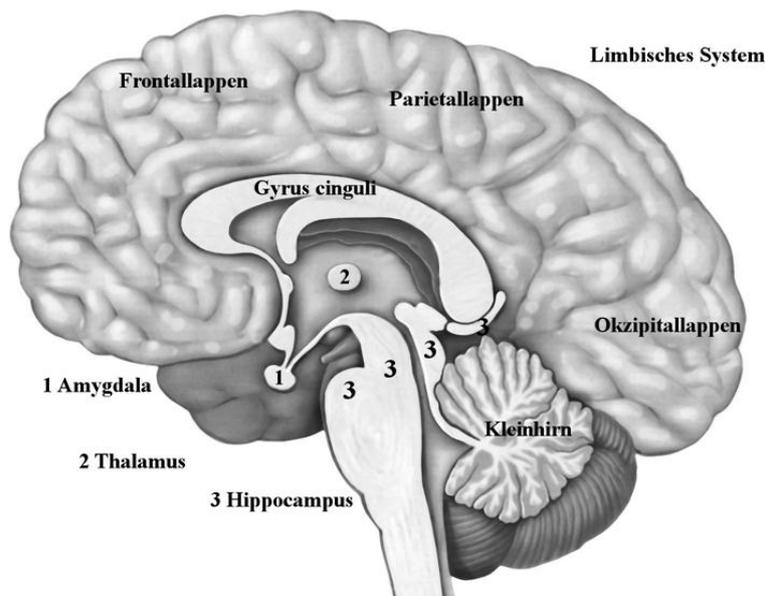


Abb. 3: Der Cortex (medial) mit Limbischem System

Sobald der Reiz als unwichtig empfunden wird, wird er gar nicht erst weiter geleitet. Nehmen wir als Beispiel die Vokabel *kutsu* (japanisch Schuh): Wenn der Reiz *kutsu* auf Ihr Ohr trifft, ist davon

auszugehen, dass der Reiz, da wenig relevant, nicht an den subkortikalen Bereich (der Bereich unterhalb des Cortexes, das Arbeitsgedächtnis) weitergeleitet wird und so nicht die Chance hat, jemals als fester Wissensbestand (Neuronenpopulation) im Cortex zu landen. Wörter oder Inhalte, die den Lernenden jedoch emotional ansprechen oder aber Wissensbestände, die den Lernenden sinnvoll erscheinen, werden weitergeleitet. Was für den einen Lernenden jedoch mit Sinnhaftigkeit verknüpft ist, kann für einen anderen sinnfrei sein. Siebert (2006: 86) spricht – in Anlehnung an Spitzer – von einem Relevanz- und einen Neuigkeitsdetektor. Hat ein Reiz (in Form des Lernstoffs) keine offensichtliche Relevanz, so erreicht er den Arbeitsspeicher (subkortikalen Bereich) erst gar nicht. Die Situation ist den meisten Lehrenden aus dem Unterricht bekannt: Die Lehrkraft erläutert ein sprachliches Phänomen und eine/r der Teilnehmenden fragt kurz danach, ob irgendwann genau dieses Phänomen vermittelt wird.

Wie kann man das limbische System aktivieren?

Da neue Informationen zunächst mit vorhandenen Wissensbeständen verglichen werden, ist es sinnvoll den Unterrichtseinstieg bzw. den Einstieg in ein neues Thema derart zu gestalten, dass vorhandene Wissensbestände wieder aktiviert werden, also z.B. über *mindmaps*, die zunächst in Einzelarbeit erarbeitet und dann vielleicht in kleinen Gruppen diskutiert werden.

Hilfreich ist ferner, wenn man den Nutzen der Wissensbestände konkret thematisiert; man also aufzeigt, welche wissenschaftliche, kulturelle, gesellschaftliche, persönliche Relevanz das Thema hat.

Wie spreche ich die emotionale Seite an?

Das limbische System möchte neugierig gemacht werden (vgl. Hermann 2009). Es schätzt eine entspannte Atmosphäre. Roth (2009: 60)³ schreibt:

Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen? Dies geschieht überwiegend aufgrund der vergangenen, meist unbewusst wirkenden Erfahrung. Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, so werden über die genannten neuromodulatorischen Systeme in der Großhirnrinde vorhandene Wissens-Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht.

Darüber hinaus schätzt das limbische System motivierte und glaubhafte Lehrende. Je desinteressierter der Lehrende erscheint, desto eher schließt das limbische System, dass der Wissensbestand ohne wirkliche Relevanz ist. Zu Beginn eines jeden Erstkontakts und auch bei jedem weiteren Gesprächskontakt wird die Glaubwürdigkeit des Gegenübers unbewusst evaluiert. Dies geschieht durch Analyse des Gesichtsausdrucks, prosodischer Merkmale (also der Stimme) und der Körperhaltung. Beteiligt sind Amygdala, insulärer Cortex (sog. Insel, überdeckt von den Lappen) sowie der rechte Temporal- und Parietallappen.

Erscheint der Lehrende motiviert, geht der Lernende unbewusst davon aus, dass das Wissen sinnvoll oder auch emotional gewinnbringend ist. Wenn das limbische System davon ausgeht, dass das

³ Der Artikel von Roth ist mehrfach in Publikationen zu finden.

Zuhören und aktive Mitarbeiten in der Folge zu einem Dopamin-Ausstoß (Neurotransmitter, der Vorfreude und Glücksgefühle auslöst) führt, ist die Feuerung dementsprechend stärker.

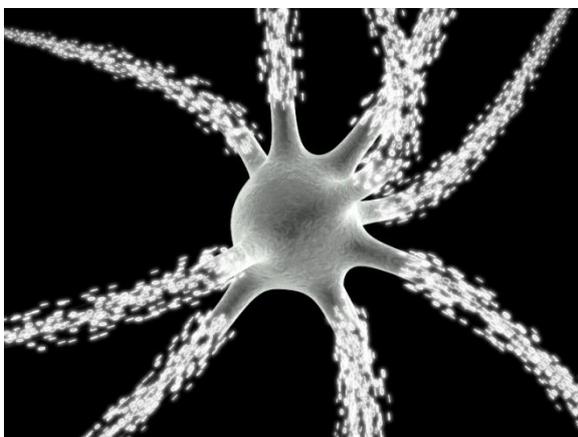
Ferner ist eine positive Anstrengung, die die Neurotransmitter Noradrenalin (anregend in geringen Dosen) und Acetylcholin (unterstützt die Speicherung⁴) ausschüttet, lernförderlich. Ohne jegliche Anstrengung und „positiven Stress“ schaltet das Gehirn ebenfalls ab. Die Lernenden müssen also gefordert werden. Das vom Limbischen System Gespeicherte wird allmählich an den Cortex übertragen, und dies in der Regel während des Schlafens (vgl. Spitzer 2009: 123ff.).

Beim Lernen ändern sich vor allem die Verbindungen zwischen den Neuronen. Die Weitergabe von Reizen erfolgt über die sog. Synapsen (vgl. Kapitel 1.3), sodass Lernen auch als Veränderung der Synapsenstärke definiert werden kann (vgl. Giesinger 2009: 527). Die Synapsen wiederum übertragen die bereits angesprochenen Neurotransmitter, von denen zurzeit (2012) über 100 verschiedene bekannt sind. Fürs Lernen von besonderer Bedeutung sind:

- Acetylcholin: zentral für die Aufmerksamkeitssteuerung
- Noradrenalin: Informationsverarbeitung, Angst und Emotionen (entsteht aus Dopamin)
- Dopamin: Belohnungssystem⁵
- GABA (Gamma-Amino-Buttersäure): dämpft Erregung und beruhigt
- Serotonin: Wohlbefinden und
- Glutamat: Sinneswahrnehmungen.

1.3 Neuronen und Synapsen

Bei jedem Input (bewusstem oder oft unbewusstem) entstehen sog. Ladungsprozesse zwischen den beteiligten Neuronen. Gleicher Input (also z.B. Wiederholungen) spricht die gleiche Neuronengruppen an. Die einzelnen beteiligten Neuronen gehen eine stabilere Verbindung ein.



Das Neuron besteht aus dem Zellkörper, der den Zellkern enthält, Dendriten und Axonen. Der Reiz wird von den Dendriten aufgenommen und über das Axon an das nächste Neuron weitergeleitet. Am Ende des Axons befinden sich und entstehen die Synapsen (vgl. Trepel 2008: 3ff.)

Abb. 4: Neuron/Nervenzelle (Original)

⁴ Ein Mangel an Acetylcholin ist der Auslöser für die Alzheimer-Krankheit.

⁵ Ein zu wenig an Dopamin begünstigt Parkinson, ein Übermaß begünstigt Schizophrenie.

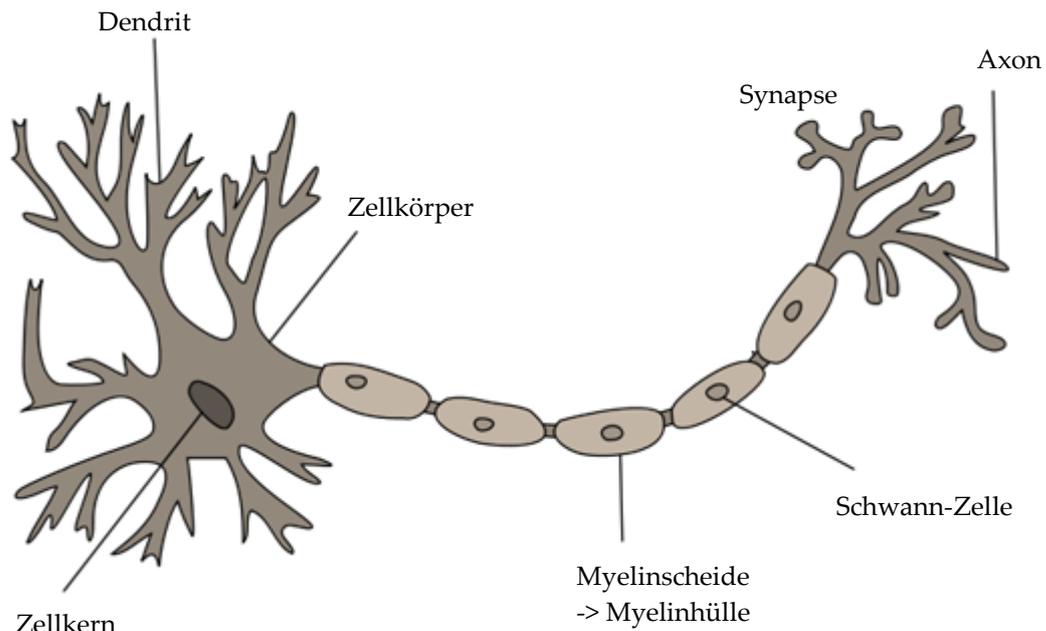


Abb. 5 Neuron schematisch

Jedes Neuron wird durch seine Membran umschlossen. Der bereits angesprochene Ladungsprozess entsteht durch die Aufnahme von Kalium in die Zelle und Abgabe von Natrium aus der Zelle. Derart entsteht ein elektrischer Ladungsunterschied. Wird ein Neuron durch einen Reiz aktiviert, gibt es seinen Ladungsunterschied in Form eines elektrischen Impulses ab. Die Übertragung von einem Neuron zu einem nächsten Neuron erfolgt nun durch die Weitergabe der bereits angesprochenen Neurotransmitter, also chemischer Stoffe, die von einer Synapse an die nächste Synapse weitergegeben werden. Je stärker der Reiz (Signalstärke), desto mehr Neurotransmitter werden freigesetzt bzw. weitergeleitet.

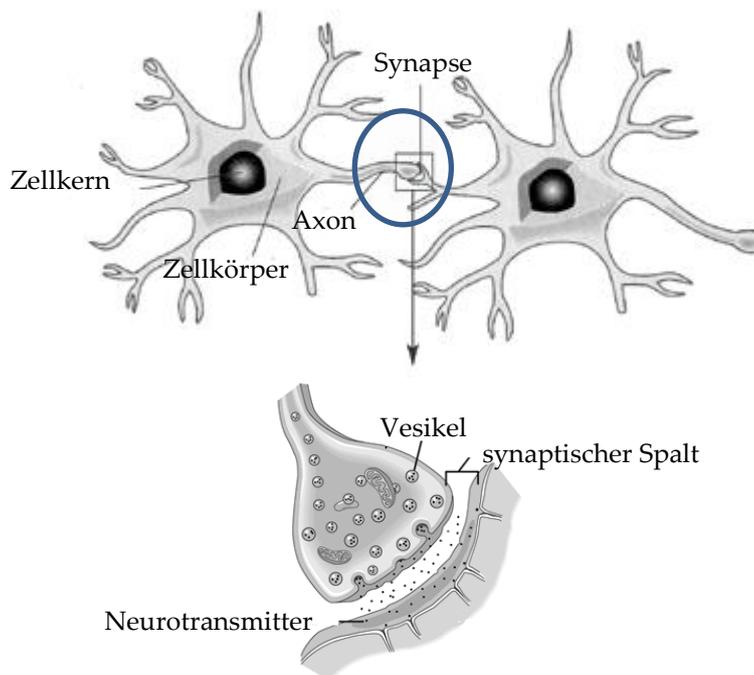


Abb. 6 Weitergabe von einem Neuron an das nächste Neuron

Ein Neuron kann bis zu 10.000 (je nach Quelle auch bis zu 15.000) synaptische Verbindungen aufbauen, bei 100 Milliarden Neuronen können das 10^{16} Synapsen sein. Lernen heißt also, um es noch einmal zu wiederholen, dass zwischen bestimmten Neuronen – aufgrund von wiederholten Reizen – eine feste Verbindung mithilfe der Synapsen aufgebaut wird (vgl. Trepel 2008: Kapitel 1). Von der Geburt bis zum 2. Lebensjahr entwickeln sich 1,8 Millionen Synapsen pro Sekunde (vgl. Korte 2012: 40).

Bei jedem Lernprozess kommt es zu einer Veränderung der betroffenen Neuronenpopulationen, indem das neue Wissen an bereits vorhandenes andockt. Man spricht hier von synaptischer Plastizität oder Synapsenplastizität. Lernen ist folglich ein Umstrukturierungsprozess vorheriger Wissensbestände im Cortex (vgl. Spitzer 2000: 11, 30). Man spricht auch von neuronaler Reorganisation.

Nehmen wir zur Verdeutlichung noch einmal *kutsu* (Schuh): Wenn Sie die neue Vokabel *kutsu* speichern, so dockt das Wort entweder an ihr muttersprachliches oder eines Ihrer fremdsprachlichen mentalen Lexika an (vgl. zu mentalen Lexika: Sunderman & Kroll 2006, Dijkstra & Van Heuven 2002, Jared & Kroll 2001. Marian & Spivey, 2003). Damit hat sich die vorherige Neuronenpopulation verändert. Bei festen Wissensbeständen bestehen tausende synaptischer Verbindungen zwischen den beteiligten Neuronen. Vorausgesetzt, das limbische System gewährt dem Reiz *kutsu* Zugang zum subkortikalen Bereich (dem Bereich, in dem es zunächst kurz gespeichert wird, Arbeitsgedächtnis), so vergleicht das Gehirn, wie bereits dargestellt, den neuen Reiz, also den neuen Input, mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen (oder Erfahrungen) im Cortex.

Der Reiz wird besser verarbeitet, wenn er auf bereits ähnliche Strukturen trifft (Mustererkennung). Häufige Inputs (in Form von Wissensbeständen) werden dann auf einer insgesamt größeren Fläche repräsentiert als seltene Inputs und solche, die nirgendwo andocken können (vgl. Spitzer 2000: 95ff).

kutsu dockt dabei also zunächst an der Erstsprache (oder einer anderen fest verankerten Sprache) an. Je öfter es wiederholt wird, desto „selbstständiger“ wird der Wissensbestand; je positiver die Konnotationen, desto besser wiederum die Speicherung. Würde ich z.B. bei der Vermittlung der Vokabel *kutsu* solchen Frauen, die einen Faible für Schuhe haben, ein paar Schuhe schenken, würde ich den Speicherungsprozess unterstützen.

Die Axone (Nervenfortsätze, die den Reiz weiterleiten) werden von einer Myelinhülle (auch Myelinschicht, Myelinscheide, Isolierhülle) umwickelt. Verantwortlich für die Produktion des Myelin sind sog. Gliazellen (bezeichnet auch als Schwann-Zellen). Da viele Neuronen über mehr Nervenfortsätze verfügen, wird die Anzahl von Gliazellen mit 100.000 Milliarden angegeben. Diese Myelinhülle schützt dabei nicht nur die Nervenfortsätze (Axone), sondern sorgt auch dafür, dass die elektrischen Impulse möglichst schnell weiter geleitet werden. Ein Neuron ohne Myelinhülle leitet einen Impuls 10 Meter pro Sekunde, mit Myelinhülle 100 Meter pro Sekunde. Myelin ist eine fettige, elektrisch gut isolierte Schicht, die zu 80% aus Fetten und zu 20% aus Proteinen besteht. Die Myelinisierung beginnt im 9. Monat noch im Mutterleib, steigt bis zum 20. Lebensjahr stetig an und entwickelt sich bis zum ca. 50. Lebensjahr weiter. Zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr verdoppelt sich die Myelinmenge im Gehirn. Myelin ist ein Schlüsselfaktor des Lernens im Alter, da die Myelinhülle dünner wird. Sie wird in Kapitel 3 wieder aufgegriffen.

Wie erreicht der Reiz nun den Cortex?

Im Allgemeinen werden unterschiedliche Sinne und damit Reize differenziert: der Sehsinn (optisch), der Geruchssinn (olfaktorisch) und der akustische Sinn. Die analogen Signale (optisch, akustisch, olfaktorisch) treffen auf einen adäquaten Rezeptor, es entsteht ein Rezeptorpotential, welches in den nachgeschalteten Neuronen in für das Gehirn lesbare digitale Signale umgewandelt werden; es wird ein Aktionspotential ausgelöst (vgl. Kandel et al. 2012).

Der Reiz *kutsu* trifft als akustischer Reiz auf Ihr Ohr, wird digital umgewandelt und trifft auf ein erstes Neuron. Der Reiz wird in der Folge, wie dargestellt, von einem Neuron zum nächsten Neuron weitergeleitet. Schreibe ich den Begriff *kutsu* an die Tafel, wird der analoge optische Reiz von den Photorezeptoren in digitale Signale transformiert. Einen stärkeren Reiz kann ich vielleicht auslösen, wenn *kutsu* mit einem Bild über den Beamer an die Wand projiziert wird. Die optischen Medien unterscheiden sich folglich bezüglich ihrer Reizintensität. Die Reizübertragung von einem Neuron zum nächsten erfolgt, wie bereits dargestellt, über die Synapse(n), die die chemischen Botenstoffe weitergibt/geben. Und – wie ebenfalls bereits angesprochen – kann die Speicherung durch eine positive Emotion gefestigt werden.

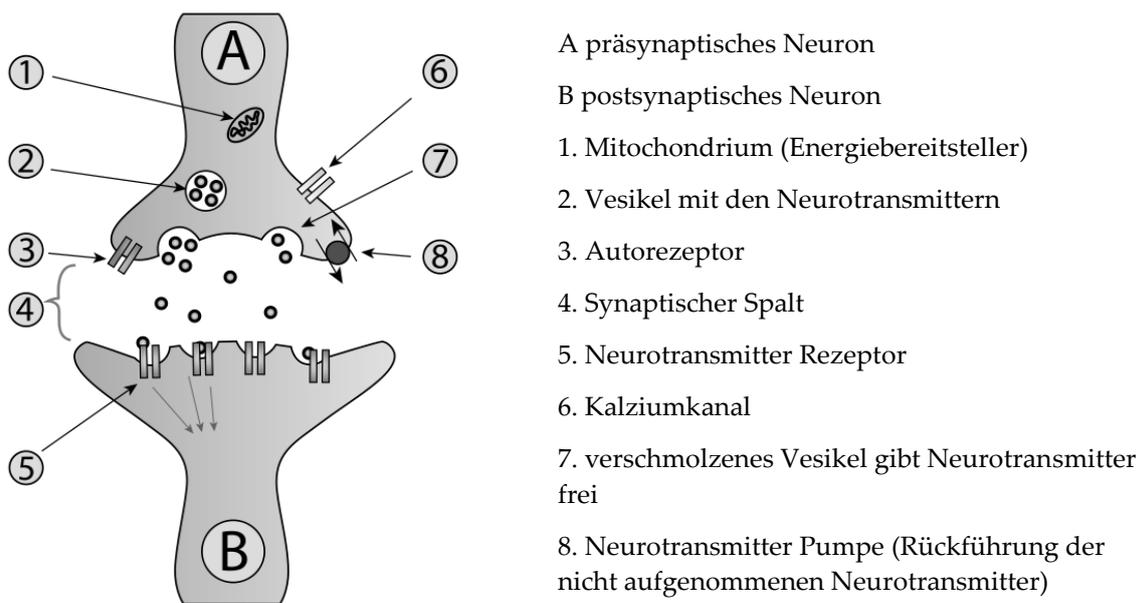


Abb. 7 Synapse schematisch

Die Synapse leitet (über die Axone) das ankommende Aktionspotential (das Wort *kutsu*) an das nächste, also das postsynaptische, Neuron weiter. Die Neurotransmitter befinden sich zunächst in den sog. Vesikeln (Bläschen) des präsynaptischen Neurons. Durch das ankommende Aktionspotential werden sie freigesetzt. Die Neurotransmitter gelangen in den synaptischen Spalt und werden vom postsynaptischen Neuron aufgenommen. Im präsynaptischen Neuron werden die Neurotransmitter sofort wieder aufgebaut. Bei übermäßigem Stress kann dies verzögert werden, so dass die weitere Reizweiterleitung blockiert ist (sog. „blackout“).

Erfolgt der gleiche Reiz häufiger, werden die gleichen Neuronen wieder aktiv. Es bilden sich weitere Synapsen aus. Durch häufige Wiederholung werden die Wissensbestände im Cortex (Langzeitgedächtnis) gespeichert.

Gehirnscans zeigen, dass nach nur 20 Minuten Klavierspielen beispielsweise neue Neuronenpopulationen nachweisbar sind (vgl. auch Spitzer 2000: 86). Wird danach nicht weiter geübt, geht die Neuronenpopulation verloren. Ähnliches passiert bei allen Lerngegenständen: Sowohl die Konnektivität der Synapsen als auch die Population an sich bedürfen der Wiederholung gleicher oder ähnlicher Signale.

Der Ablauf lässt sich schematisch wie folgt zusammenfassen:

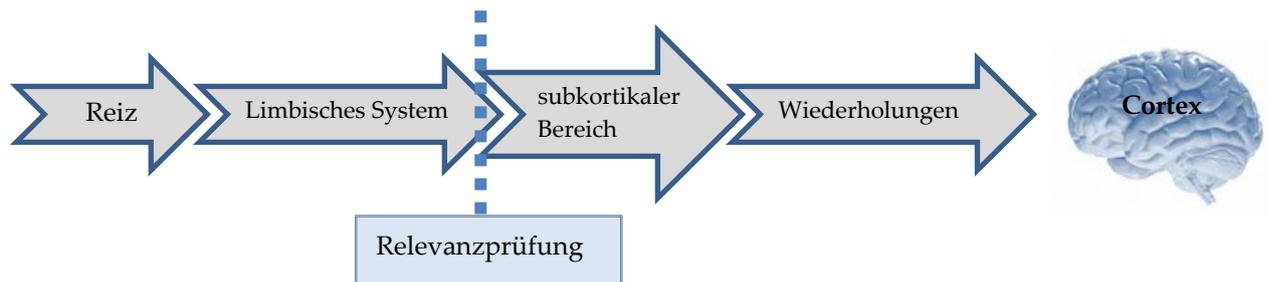


Abb. 8: Lernvorgang

Deutlich wird, dass einerseits das Limbische System emotional angesprochen werden muss, damit der Reiz überhaupt weitergeleitet wird und andererseits Wiederholungen notwendig sind, damit das Wissen in den Cortex gelangt. Eine Vokabel muss beispielsweise auch bei lerngewohnten Lernenden ungefähr 80mal wiederholt werden, ehe sie fest im Cortex verankert ist (vgl. Apeltauer 2010: 15).

Nach einem kurzen Exkurs zu den demographischen Entwicklungen (Kapitel 2) wird im 3. Kapitel auf die durch neurobiologische Veränderungen hervorgerufenen Faktoren des Lernens im Alter eingegangen.

2. Die demographische Entwicklung und VHS-Kursteilnehmende

Die Darstellung der demographischen Entwicklung in Österreich zeigt anhand der Trendlinie deutlich, dass die Anzahl älterer Menschen (65+) in Österreich zunimmt (vgl. www.statistik.at).

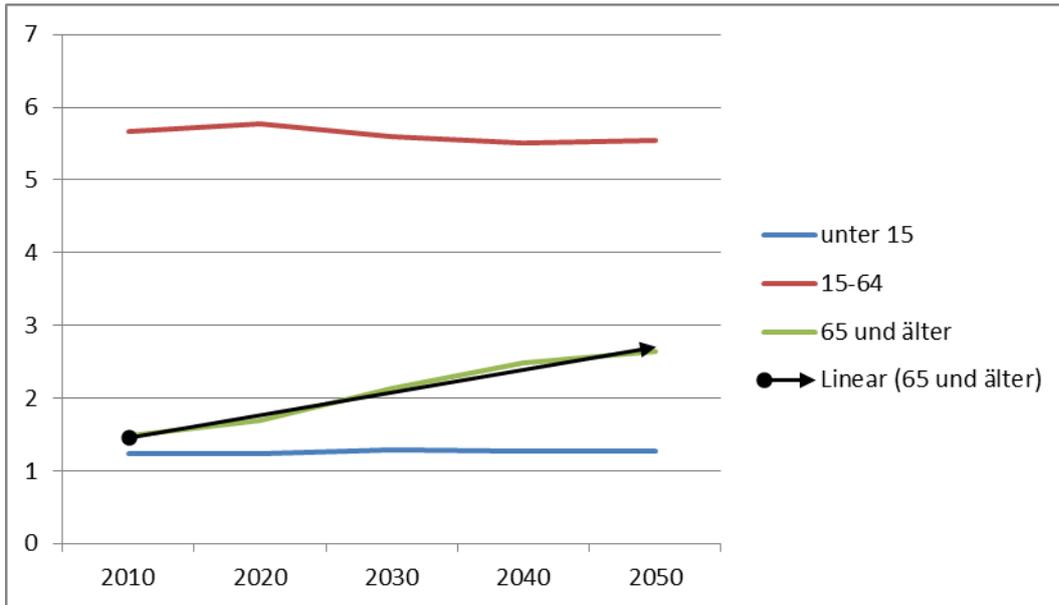


Abb. 9 Demographische Entwicklung in Österreich (Angabe in Millionen)

Von 1990 bis 2011 sieht man eine deutliche Zunahme älterer Kursteilnehmender an Volkshochschulen (VHS): Waren es 1990/91 noch 25% der 20- bis 29-Jährigen, die die VHS besuchten, machte diese Zielgruppe 2010/11 lediglich noch 13,5% aus. 1990/91 waren nur 7,2% der Teilnehmenden älter als 60 Jahre, 2010/2011 waren es bereits 17,1% der Teilnehmenden. Abb. 11 zeigt darüber hinaus die Staffelung im höheren Alter und zeigt, dass als neue Zielgruppe die Lernenden 70plus dazugekommen sind.

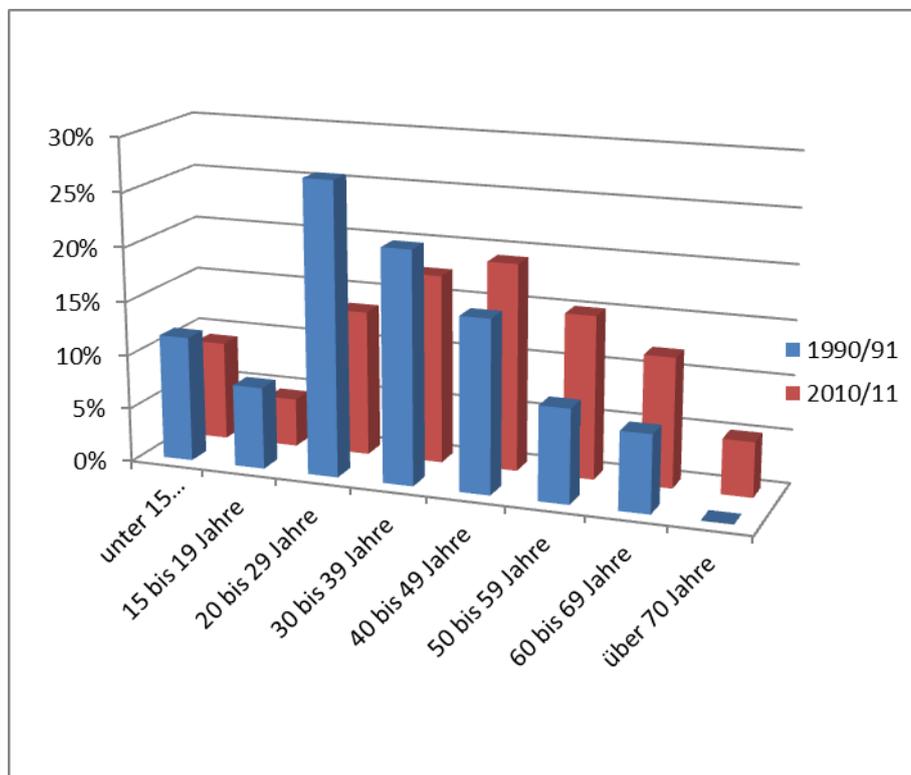


Abb. 10 Teilnehmende an VHS-Kursen 1990/91 vs. 2010/11

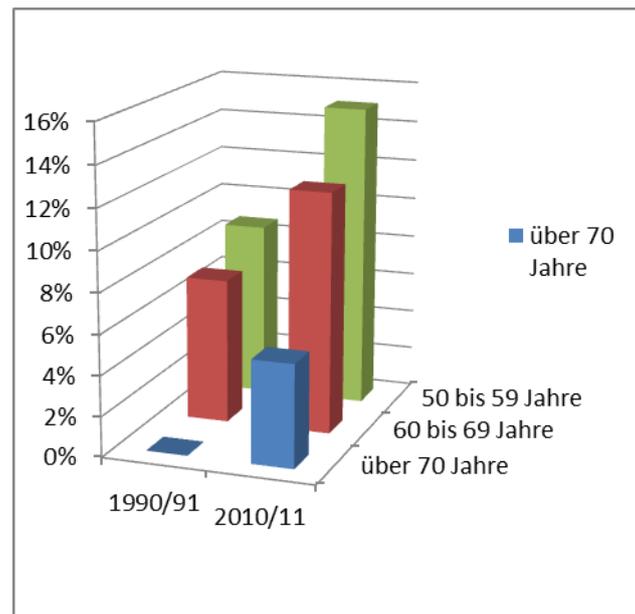


Abb. 11: Ältere Teilnehmende an VHS-Kursen 1990/91 vs. 2010/11 (vgl. Statistik Österreich)

Die Entwicklungen lassen vermuten, dass ältere Menschen zunehmend an VHS-Kursen (und anderen Weiterbildungen) teilnehmen werden. Es stellt sich grundsätzlich die Frage, ob es sinnvoll ist, für diese Zielgruppe eigene Kurse zu konzipieren. Je nach Lern- und Menschentyp werden sicherlich einige Teilnehmende weiterhin intergenerationelle Kurse bevorzugen, andere jedoch fühlen sich in altershomogeneren Gruppen sehr viel wohler, und diese positiven Emotionen unterstützen den Lernprozess. Im folgenden Kapitel werden die neurobiologischen Veränderungen im Alter dargestellt.

3. Lernen im Alter

Zunächst stellt sich die Frage, was überhaupt unter Alter zu verstehen ist. Was sind ältere Erwachsene? Im Bildungszusammenhang werden damit Lernende bezeichnet, die das 50. Lebensjahr überschritten haben. Diese Festlegung ist jedoch insgesamt kritisch zu betrachten, wie bereits das einleitende Zitat von Henry Ford deutlich machte. In Anlehnung an die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist man alt, wenn man das 65. Lebensjahr vollendet hat.

Betrachten wir zunächst die in der Literatur oder in Ankündigungen von Weiterbildungen verwendeten Begrifflichkeiten für ältere Lernende:

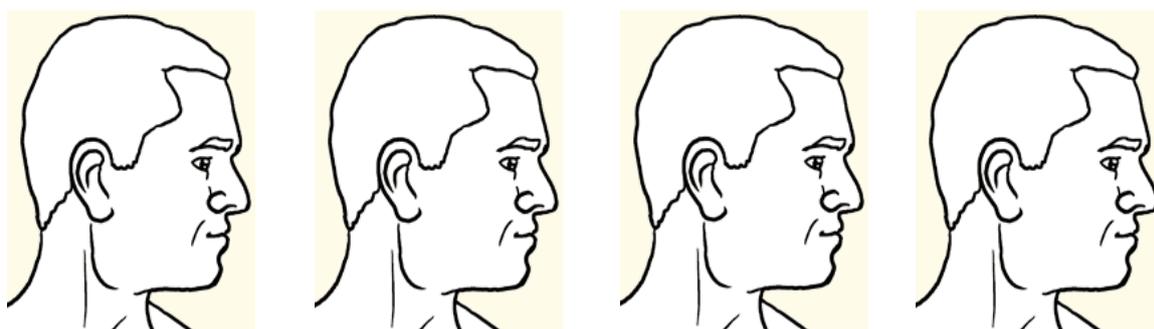
- Senioren
- Best Agers
- 50+ (vgl. Uni Mainz: Studium 50+)
- Woopies (well-off older people)
- Generation Gold, Goldies
- Selpies (second-life-people)
- Grampies (Growing Retired Active Moneyed People)

- Knowies
- Classics
- Silber Generation

Bis heute hat man keinen Begriff gefunden, der allgemein von allen akzeptiert wird (vgl. Studie des Instituts für Seniorenforschung, Frankfurt, <http://www.seniorresearch.de>).

Während noch vor ca. 50 Jahren das Alter als feste Variable zur Bestimmung des potentiellen Lernerfolgs herangezogen werden konnte, da die Generation der damals „Älteren“ noch recht homogen war, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Menschen auch eines biologischen Alters so groß, dass man sie kaum mehr bündeln kann. Heute haben die Menschen sehr viel divergentere Biographien als früher; die Möglichkeiten und das Interesse an Weiterbildung haben zugenommen und werden vielerorts als selbstverständlich angesehen. Die Gruppe der 60 oder 70-jährigen ist mittlerweile so heterogen, dass man sie nicht als feste Kohorte betrachten kann (vgl. auch Lindenberger 2008).

Auf die Frage: „Gibt es denn nun den Altersfaktor?“, antworte ich in meinen Seminaren meist mit der Antwort „Jein“ und veranschauliche dies anhand der folgenden Abbildung, auf der alle vier Männer



gleichermaßen 60 Jahre alt sind:

Lerngewohnt, Bil-
dungsnah
Fremdsprachen

Lerngewohnt
Bildungsnah
keine Fremdsprache

Lernungewohnt
Bildungsfern
Fremdsprachen

Lernungewohnt
Bildungsfern
keine Fremdsprache

Abb. 12: Alter und Lernbiographie

Der Alterungsprozess wirkt sich zwar auf Gehirn, Psyche und Körper aus, jedoch sind beim Fremdsprachenlernen Faktoren wie Motivation, Form des Inputs, Bildungsstand und die Anzahl bereits erworbener Fremdsprachen wichtiger als das Alter (vgl. Raz 2009: 411; Obler et al. 2010: 114). Ein 80-Jähriger, der immer gelernt hat, kann besser Lernen als ein unmotivierter 30-Jähriger, der seit dem 18. Lebensjahr nichts mehr getan hat!

Wie kann man dann aber die Variable Alter weiter thematisieren?⁶

Ausgangspunkte der neurobiologischen Darstellung der Alterungsprozesse ist einerseits das sog. Zwei-Komponenten-Modell für kognitive Fähigkeiten bzw. Intelligenz (nach Baltes 1990, Baltes et al. 1994, vgl. auch Raz 2009, Korte 2012: 23ff.) und zum anderen eine Einteilung des Gehirns in vier „Lebensalter“.

Betrachten wir zunächst das zwei Komponenten-Modell: Hier unterscheidet man zwei Arten von Intelligenz, die bis zum 25. Lebensjahr ca. parallel verlaufen:

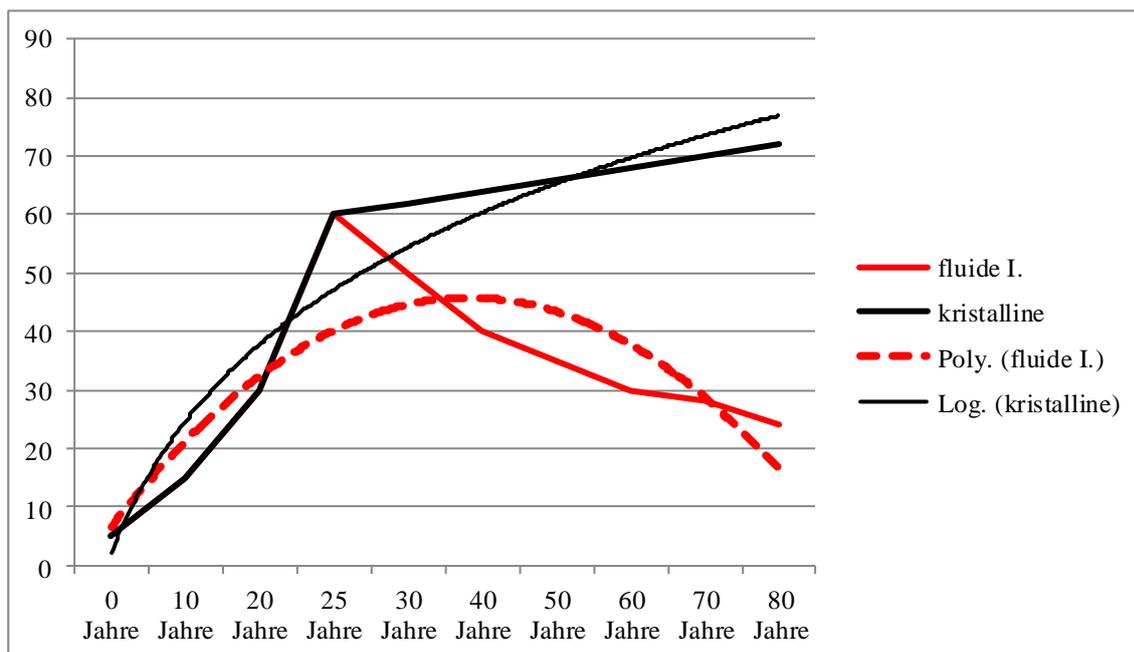


Abb. 13 Fluide und kristalline Intelligenz

Mit fortschreitendem Alter geht die fluide Intelligenz zurück, das heißt, dass die Informationsaufnahme und -verarbeitung mehr Zeit in Anspruch nehmen. Die kristalline Intelligenz (so man das Gehirn fit hält) steigt jedoch stetig an und Vieles wird derart ausgeglichen bzw. birgt sogar große Vorteile (vgl. auch Korte 2012: 25ff., Persson et al. 2004). Die folgende Tabelle fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen:

⁶ Im englischen Sprachraum sind in den letzten fünf Jahren große Mengen an Forschungsergebnissen zu Alter und Gehirn publiziert worden. Eine Suche bei google scholar nach wissenschaftlichen Publikationen führt den interessierten Lesenden zu einer Fülle an zusätzlichen Studien.

Fluide Intelligenz (nimmt ab)	Kristalline Intelligenz (nimmt zu)
geistige Beweglichkeit	individuelles Wissen & Verbindungen zu vorhandenen Wissensbeständen
Fähigkeit, sich an neue Erfahrungen und Lebensumstände kreativ anzupassen	Lösungsansätze für bekannte Aufgaben (Mustererkennung besser ausgebaut)
rasche Auffassungsgabe	Problemlösungstechniken und -strategien
Schnelligkeit des Kombinierens	Zusammenhänge erkennen
Verbindung von Gelerntem mit Neuem	Weitblick
Verarbeitung von Tönen und Bildern	Logisches Denken
Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (sub-kortikaler Bereich)	Urteilsvermögen
Speicherleistung (z.B. von Vokabeln)	sprachliche Fähigkeiten
Multitasking	emotionale Kontrolle & emotionale Intelligenz
	ExpertInnenwissen

Was heißt aber fortschreitendes Alter? In Anlehnung an Korte (2012: 78) kann man das Gehirn in vier Lebensalter unterscheiden: Kindheit, Erwachsenenalter (bis 50 Jahre), mittleres Alter (50 bis 85 Jahre) und hohes Alter (über 85 Jahre). Die einzelnen Übergänge sind fließend – und wie bereits mehrfach dargelegt – individuell sehr unterschiedlich.

Erste Veränderungen sind im sog. mittleren Alter, mit einer zugegebenermaßen sehr langen Spanne, zu verzeichnen. Ab ca. dem 55. Lebensjahr sterben Neuronen in allen Teilen des Gehirns ab, so im Kleinhirn, in der Großhirnrinde und im Thalamus (vgl. Ross et al. 2005, Stemmer 2010, Grady 2006). Bei Nicht-Aktiven sterben ferner Neuronen im Hippocampus und Mandelkern ab, was zu großen Gedächtnisproblemen führen kann (vgl. auch Raz 2009: 413). Grund ist die schlechtere Durchblutung, die zu einer verminderten Sauerstoffzufuhr führt.

Diesen Prozess kann man teilweise dadurch aufhalten, dass man das Gehirn aktiv hält oder wieder aktiviert. Heute weiß man, dass neue Neuronen auch in hohem Alter neu entstehen können; man spricht von der sogenannten adulten Neurogenese (vgl. Bischofberger & Schmidt-Hieber 2006). Bewegung führt darüber hinaus zu einer verstärkten Sauerstoffzufuhr.

Wie bereits angedeutet, gibt es jedoch auch altersbedingte Veränderungen bei „aktiven Älteren“. Aufgrund der abnehmenden Myelinhülle und der Abnahme der Gliazellen verlangsamen sich ca. ab

dem 60. Lebensjahr die Reaktionen und auch die kognitive Verarbeitung wird verzögert (vgl. Ross et al. 2005: 9, 13f., Raz 2009: 411, Korte 2012: 42, Nicholas et al. 1998: 423). Dadurch wird das Arbeitsgedächtnis zunehmend langsamer (vgl. Kemper & Anagnopoulos 1989: 38, Nicholas et al. 1998: 419, Lindenberger 2008: 77). Der Cortex wird insgesamt etwas kleiner (vgl. Hogstrom 2012).

Bereits ab dem 25. Lebensjahr nehmen die synaptischen Verbindungen ab und damit auch die wichtigen Neurotransmitter wie Acetylcholin (unterstützt das Gedächtnis), Serotonin, Dopamin und Noradrenalin. Das Stresshormon Cortisol hingegen wird verstärkt produziert.

Das Absterben von Neuronen beginnt im präfrontalen Cortex (siehe Abb. 14) und dem eingezeichneten Bereich. Der präfrontale Cortex des Frontallappens ist u.a. für die Verarbeitungsgeschwindigkeit (vor allem beim Rechnen) zuständig. Ferner wird dort Dopamin produziert; das Absterben der Neuronen führt folglich zu einer verminderten Dopamin-Ausschüttung. Der Mangel an Dopamin wiederum verringert die selektive Aufmerksamkeit: Man lässt sich leichter ablenken und kann weniger Aktivitäten zeitgleich durchführen. Ferner ist Dopamin zentral für die Speicherung im Cortex (also im Langzeitgedächtnis), sodass der Speicherprozess mehr Zeit in Anspruch nimmt (vgl. Korte 2012: 91)

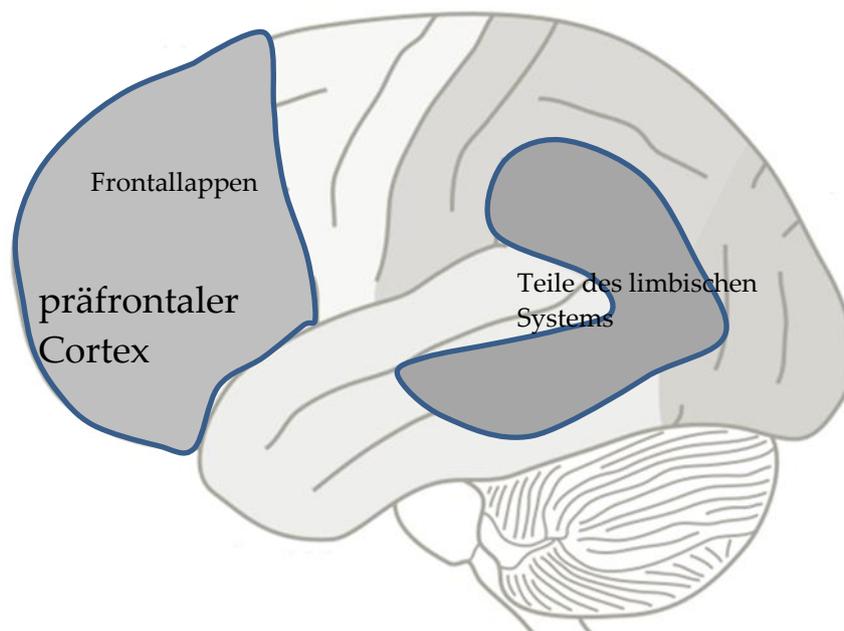


Abb. 14 Bereiche im Cortex, die schneller „altern“

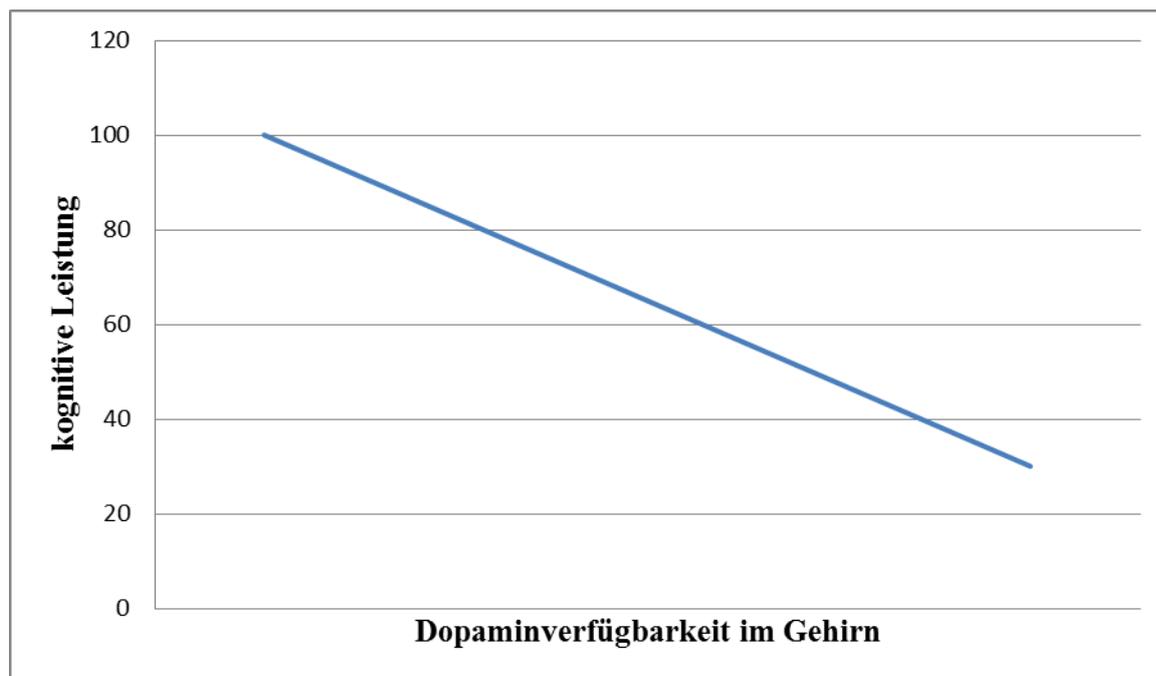


Abb. 15 Kognitive Leistung und Dopamin

Mit der geringeren Menge an Dopamin nimmt auch die Risikobereitschaft ab, d.h. gerade beim Sprachenlernen, dass man sich zunehmend Sicherheit und keine „Experimente“ wünscht. Verliert man diese Sicherheit, wird in verstärktem Maße das Stresshormon Cortisol produziert. Eine Aufforderung im Sprachkurs „Nun erzählen Sie doch einfach mal, was Sie im Urlaub gemacht haben! Fehler sind nicht wichtig, es geht nur ums Kommunizieren!“ fallen, natürlich abhängig auch vom Lerntyp, zunehmend schwerer, da die Risikobereitschaft und damit auch die Ambiguitätstoleranz (Akzeptieren, dass man Fehler macht) geringer ist. Der Lernende gerät in eine Stresssituation, die das weitere Abrufen von Informationen aus dem Cortex verhindern, der Hippocampus stellt die Arbeit ein. Ferner verhindert Stress die bereits angesprochene adulte Neurogenese, also das Entstehen neuer Neuronen, die wiederum das Speichern im Cortex erleichtern.

Zentral für die Verhinderung des Lernprozesses im Alter ist also übermäßiger Stress (Positiver Stress = Eustress ist jedoch notwendig). Größter Stressauslöser ist der Zeitfaktor. Da das ältere Gehirn länger braucht, um etwas abzuspeichern, muss man grundsätzlich mehr Zeit einplanen. Ein schönes Beispiel findet sich bei Korte (2012: 125f.): Mit 15 Jahren können manche Lernende - wenn Interesse und Motivation vorhanden - ein kurzes Gedicht nach dreimaligem Lesen auswendig aufsagen (auch wenn es dann sehr schnell wieder vergessen wird). Jenseits der 65. Jahre muss man es dreimal lesen, dreimal aufschreiben und ca. zehnmal wiederholen.

Wie oben bereits geschrieben, lässt die selektive Aufmerksamkeit nach, d.h. es fällt mit zunehmendem Alter schwerer, sich auf eine Sache zu konzentrieren; man wird leichter durch andere Reize abgelenkt. Wenn das Arbeitsgedächtnis überlastet ist, wird zu viel Adrenalin und Cortisol freigesetzt. Dadurch wird nicht nur die Speicherung von Wissen unterdrückt, und es kommt zu dem bekannten „blackout“, sondern Cortisol erhöht auch die Anfälligkeit für Diabetes und schädigt dauerhaft die Neuronen vor allem im Hippocampus.

Was passiert im älteren Gehirn bei Sprachaufgaben?

Das ältere Gehirn zeigt bei Gehirnschans mehr Aktivität, d.h. es bezieht mehr Gehirnareale beim Lösen einer Aufgabe mit ein als das junge Gehirn (vgl. Obler et al. 2010: 113, 120). Grundsätzlich ist jedoch strittig, ob dies ein Zeichen von Schwäche oder von Stärke ist.

Die einen argumentieren, dass Ältere mit den für diese Aufgabe üblichen neuronalen Netzwerken aufgrund des altersbedingten Abbaus im Gehirn (präfrontaler Cortex) nicht mehr auskommen und daher auf weitere Areale zugreifen müssen (Wartenburger et al. 2003, 2010, Wartenburger 2006).

Andere sind der Auffassung, dass die vermehrte Hirnaktivität darauf zurückzuführen ist, dass Ältere im Laufe ihres Lebens andere Strategien für das Lösen sprachlicher Aufgaben entwickelt haben (vgl. Obler et al 2010: 113).

Möglich ist ferner, dass ältere Menschen mehr Gehirnaktivität bei der Sprachverarbeitung zeigen, weil sie auf einen sehr viel größeren Fundus an eigenen Erfahrungen zurückgreifen (kristalline Intelligenz): Die zusätzliche Gehirnaktivität wird dadurch hervorgerufen, dass Erinnerungen und Erfahrungen aktiviert werden (vgl. Lyons et al. 2010).

Fassen wir die zentralen Faktoren zusammen (vgl. Berndt 2003):

(a) Informationsverarbeitung wird langsamer

Ab ca. dem 25. Lebensjahr nimmt die Leistungsfähigkeit der fluiden Intelligenz kontinuierlich ab (besonders, wenn das Gehirn nicht aktiv neues Wissen speichert); hierzu gehören alle Operationen, die große Ansprüche an Gedächtnis und kognitive Verarbeitung stellen. Die kristalline Intelligenz, zu der Sprache, Welt- und Erfahrungswissen gehören, kann bis ins hohe Alter anwachsen (vgl. auch Baltes 1995, Wartenburger et al. 2010). Dabei gilt es festzuhalten, dass ältere Menschen besonders dann schlechter ‚abschneiden‘, wenn komplexere Aufgaben unter Zeitdruck gelöst werden müssen (siehe vorne; vgl. auch Lehr 1991: 113ff.).

(b) Speicherungsprozess dauert länger

Mit der Informationsverarbeitung eng zusammen hängt das Gedächtnis (vgl. Fleischmann 1989, Lindenberger 2008: 77). Das Arbeitsgedächtnis kann ab ca. 60 Jahren weniger Informationen gleichzeitig verarbeiten (Gründe: Abnahme der Myelinhülle und der Neurotransmitter).

(c) Hören lässt nach

Das Hörvermögen verändert sich im Laufe des Lebens. Audiometrische Tests zeigen, dass ein Mensch im Alter von 60 Jahren noch ungefähr 80%, ein Mensch im Alter von 70 Jahren ungefähr noch 70% der Hörfähigkeit hat, die er mit 20 Jahren besaß (vgl. auch Lotfi et al. 2009, Lindenberger 2008: 78).

Akustische Informationen, die zu leise sind, können nicht wahrgenommen werden. Hören korreliert ferner mit der Aussprache. Alle Phoneme hören kann man nur bis zum Alter von ca. einem Jahr (vgl. Rinker et al. 2010: 90).

Mit zunehmendem Alter substituiert man „fremde“ Laute mit solchen aus der eigenen Erstsprache. Längenunterschiede beispielsweise werden nicht mehr gehört (Hölle – Höhle, Pollen – Polen). Das, was man nicht richtig hört, kann man durch reines Zuhören nicht adäquat artikulieren. Je älter der Lernende ist, desto wahrscheinlicher erwirbt er keine zielsprachliche Aussprache mehr.

Das selektive Hören lässt nach: Älteren Menschen fällt es zunehmend schwer, bei Hintergrundgeräuschen akustischen Informationen zu folgen und relevante Geräusche von irrelevanten zu unterscheiden.

(d) Sehfähigkeit wird schlechter

Die fast unvermeidbare Altersweitsichtigkeit mit dem Verlust des scharfen Sehens im Nahbereich lässt sich in der Regel mit einer Brille ausgleichen. Allerdings lässt auch die Kontrastwahrnehmung nach. Alte grüne Tafeln eignen sich hier weniger (vgl. Lindenberger 2008: 77). Die heute üblichen Whiteboards sind hier schon ein großer Fortschritt. Zentral ist, dass sowohl im Unterricht als auch im Lehrbuch Buchstaben so groß geschrieben werden, dass man sie problemlos lesen kann.

Eine Zusammenfassung der sich wandelnden Reizwahrnehmung (nach Saup 1993: 76) sieht wie folgt aus:

Lebensalter	20	30	40	50	60	70	80
Sehen							
vermehrter Lichtbedarf		35 ➡					
nachlassende Akkomodationsbreite			40 ➡				
höhere Blendempfindlichkeit			40 ➡				
schlechtere Anpassung an grelles Licht			40 ➡				
verminderte Tiefenwahrnehmung			40 ➡				
verminderte Sehschärfe				50 ➡			
verzögerte Dunkelanpassung				55 ➡			
Einengung des Gesichtsfelds				55 ➡			
längere Dauer für scharfe Wahrnehmung eines Objekts				55 ➡			
schlechtere Farbwahrnehmung						70 ➡	
Hören							
verminderte Hörfähigkeit bei Männern		32 ➡					
verminderte Hörfähigkeit bei Frauen		37 ➡					
Störanfälligkeit für Hintergrundgeräusche			45 ➡				
Seitendifferenzierte auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen						70 ➡	
deutlicher Presbyakusis (Altersschwerhörigkeit)						70 ➡	
gravierende Störung des Sprachverstehens						90 ➡	
Tasten							
Verminderung der Tastkörperchen	20 ➡						
graduelle Abnahme der Hautsensibilität		30 ➡					

(e) Verzicht auf bekannte Lehrmethoden fällt zunehmend schwerer (Sprachlernbiographie)

Die im modernen Fremdsprachenunterricht häufig eingesetzten Prinzipien sind vielen älteren Lernenden fremd. Dazu gehören:

- Aufgeklärte Einsprachigkeit
- Verzicht auf Übersetzungen
- Grammatikvermittlung durch Selbsterarbeitung
- Autonomes Lernen
- Handlungs- und Produktionsorientierung

Besonders Übersetzungen und grammatische Erklärungen sind bei älteren Lernenden oft erwünscht. Eine Weigerung Wörter, Konstruktionen oder Sätze zu übersetzen und die Grammatik ausführlich zu erklären, können zu Stress und Abwehrhaltung (Limbisches System) führen.

4. Umsetzung im Sprachunterricht

Grundsätzlich ist die erfolgreichste Art des Gedächtnis- und Gehirntrainings das Fremdsprachenlernen, da hier alle Bereiche des Cortexes in Anspruch genommen werden. Lesen, Kreuzworträtsel, anspruchsvolle Fernsehdokumentationen usw. aktivieren meist weniger Gehirnregionen. Gehirnjogging ist so lange gut für das Gehirn, so lange es nicht Gewohnheit geworden ist. Ellen Byalistok und KollegInnen (Baycrest Research Centre for Aging and the Brain, Toronto) haben darüber hinaus in groß angelegten Studien gezeigt, dass Bilingualität und Mehrsprachigkeit das Gehirn länger jung halten und Alzheimer nachweislich um ca. fünf Jahre verzögern (vgl. Byalistok et al. 2009 und 2010). Auch das Lernen einer Sprache in höherem Alter verzögert Demenzen und fungiert als sog. „kognitive Reserve“ (vgl. Byalistok 2009).

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass (a) Sprachenlernen das beste „Gehirnjogging“ überhaupt darstellt und (b) dass man bis ins hohe Alter eine Fremdsprache lernen kann. Welche Rückschlüsse kann man nun aus Kapitel 3 für den Unterricht ziehen? (vgl. Leitfaden für Sprachkursleiterinnen und Sprachkursleiter für Sprachen lernen im Alter)⁷

Im Folgenden werde ich kurz auf das Lehrwerk, den Unterrichtsaufbau und zentrale Prinzipien eingehen.

4.1 Lehrwerk

Motivierend ist ein ansprechendes Lehrwerk. Grundsätzlich bevorzugen die meisten Lernenden ein Lehrwerk gegenüber einer Lose-Blatt-Sammlung. Sehr motivationsfördernd (Dopamin-Ausschüttung) sind kurze überschaubare Lektionen mit einer gleichbleibenden Struktur und weiteren Hilfestellungen oder Prinzipien (vgl. Kapitel 4.3).

⁷ Für eine allgemeine Darstellung vgl. Berndt 1997, 2001, 2003 sowie Grotjahn et al. 2010).

4.2 Der Unterrichtsaufbau

Prinzipiell bevorzugen ältere Lernende einen gut strukturierten, oft auch ritualisierten Unterrichtsaufbau (Sicherheit, Verhinderung von Cortisol-Ausschüttung). Dieser kommt auch der Aufmerksamkeitsspanne entgegen. Auch bei jungen Lernenden macht das Gehirn nach ca. 20 Minuten eine kurze Verschnaufpause und nimmt kurzfristig keine Informationen auf. Jüngere Lernende finden den Anschluss meist schnell wieder. Ältere Lernende sorgen sich mehr, dass sie eventuell etwas sehr Wichtiges verpasst haben. Dann beginnt der Kreislauf: Stress – keine weitere Informationsaufnahme – noch mehr Stress – das Gehirn schaltet ab. Nach ca. 20 Minuten sollte man also – sofern es sich ermöglichen lässt – eine kurze abwechslungsreiche Wiederholung einplanen (vgl. Medina 2009: 75-103). Die Schwierigkeit, Relevantes von weniger Relevantem zu unterscheiden, kann man ausgleichen, indem man konkret thematisiert, welche Inhalte besonders zentral und wichtig sind.

Aufgrund der Freiwilligkeit des Besuchs von Sprachkursen sind die Lernenden meist hoch motiviert, trotzdem muss das limbische System auch hier angesprochen werden. Dafür eignen sich gut gewählte Unterrichtseinsteige, die entweder die Neugierde oder ganz allgemein das Interesse der Teilnehmenden anspricht.

4.3 Prinzipien des Unterrichts

Im Folgenden werden einige zentrale Prinzipien genannt, die sowohl das Lehrwerk als auch den Unterricht an sich betreffen.

Wichtig ist es, an das vorhandene Wissen anzudocken, d.h. man sollte gezielt das Vorwissen der Lernenden erfragen und daran anschließen. Oft hilft es hier, mit Wörtern oder Strukturen aus bekannten Sprachen, inklusive der Erstsprache, zu vergleichen, Strukturen bewusst zu machen. Auch die eingangs erwähnten *mindmaps* helfen: Das Wissen wird im Cortex abgerufen, und neues Wissen kann „andocken“. Man kann gezielt auf das Erfahrungswissen (kristalline Intelligenz) der Lernenden zurückgreifen. Das bietet den Lernenden Sicherheit und fördert derart den Lernerfolg.

Jeglicher Zeitdruck führt, wie bereits mehrfach erwähnt, zu einer zusätzlichen Ausschüttung von Adrenalin und Cortisol. Man sollte also versuchen, Zeitdruck und Stress zu vermeiden. Zu viele unterschiedliche Themen oder grammatische Aufgaben innerhalb einer Unterrichtseinheit sollten vermieden werden (Reizüberflutung, die den Hippocampus ausschaltet).

Cortisol begünstigt die Angst vor Fehlern. Die meisten älteren Lernenden wünschen zwar eine explizite Fehlerkorrektur, diese muss jedoch empathisch durchgeführt werden, d.h. den einzelnen Lernenden angepasst.

Viele Teilnehmende suchen in Sprachkursen auch soziale Kontakte; soziale Kontakte und gemeinsame Aktivitäten führen zu einer verstärkten Dopaminausschüttung, d.h. dass man durchaus auch vermehrt Zeit für den sozialen Austausch einplanen sollte.

Die Wiederholung, mehrfach angesprochen in diesem Artikel, spielt bei älteren Lernenden eine besonders große Rolle. Man sollte nach festen Regeln immer wieder Wiederholungseinheiten einschlie-

ben, z.B. nach jeder dritten Lektion und auch nach größeren Abständen erneut. Diese ritualisierte Wiederholung bietet Sicherheit, die wiederum die Speicherleistung verbessert. Konkret kann man hier auch die unterschiedlichen Eingangskanäle kombinieren (Sehen in Schrift und Bild, Hören, Handeln).

Wenn der Wunsch nach Wort-für-Wort-Übersetzungen besteht, sollte man gerade zu Beginn eines Sprachkurses darauf eingehen. Zunehmend, wenn die Lernenden an Sicherheit gewonnen haben, kann man durchaus auch stärker kommunikativ ausgerichtete Übungen einsetzen. Kommunikativ ausgerichtete Methoden führen zunächst zu Unsicherheit, wenn die Lernenden mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode gelernt haben. Die Unsicherheit führt zu Stress und Unzufriedenheit (Cortisol-Ausschüttung), diese wiederum verhindern das Lernen. Ein langsames Heranführen an Aktivitäten ist jedoch durchaus sinnvoll, führt dies meist zu mehr Sauerstoffzufuhr, die wiederum das Speichern begünstigt.

Dies betrifft auch das Lernen der Vokabeln: Viele ältere Lernenden haben mit Wortschatzlisten und Vokabelheften gelernt. Für manche Lerntypen ist das auch heute noch sinnvoll. Bei den meisten Lernenden ist das Karteikarten-System mit selbst erstellten Vokabelkarten (Bild, Synonym, Beispielsatz, eventuell Übersetzung) jedoch speicherintensiver. Grundsätzlich sollte man Lernstrategien nicht vorschreiben, sondern erläutern und als Hilfestellung anbieten.

Die nachlassende Hör- und Sehfähigkeit können durch den adäquaten Raum ausgeglichen werden. Der Raum sollte möglichst hell sein und gleichzeitig eine gute Akustik aufweisen. Bei Texten bevorzugen viele ältere Lernende den Einsatz eines Beamers mit großer Schrift, (z.B. Verdana, auf Kursivschreibung verzichten). Bei Hörverstehensübungen sollten die Hörtexte zunächst ohne Nebengeräusche dargeboten werden. Binnendifferenzierend kann man den Teilnehmenden die Texte auch schriftlich austeilen, so dass jede/r selbst entscheiden kann, ob er/sie beim ersten Hören mitlesen möchte. Um Sicherheit zu bieten, sollten alle Hörtexte grundsätzlich auch schriftlich vorliegen. Auch die Lehrkraft selbst sollte laut und deutlich sprechen.

Der Einsatz von Bildern ist immer hilfreich. Man sollte jedoch lieber ein großes Bild statt Bildcollagen mit vielen kleinen Bildern verwenden. Manche Bildcollagen führen zu einer Reizüberflutung.

Grundsätzlich muss die Sinnhaftigkeit des Lernstoffs betont werden. Dies kann auch über ein Lob erfolgen: „Nun können Sie schon problemlos ein Café besuchen“. Motivationsfördernd ist es immer, die Lernziele und die erreichten Lernetappen explizit zu benennen.

Eine wichtige Rolle spielt die Lehrkraft: Je motivierter sie den Unterricht durchführt, desto mehr speichern die Lernenden. Ferner muss sie über sehr viel Empathie verfügen, um auf die einzelnen Bedürfnisse der individuell sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten eingehen zu können. Mit introvertierten Lernenden muss sie anders umgehen als mit extrovertierten. Die Lehrkraft kann rasch erkennen, wo die Stärken und Schwächen der Lernenden liegen und wie sie sie, den neuesten neurobiologischen Erkenntnissen entsprechend, bestmöglich beim Lernen unterstützen kann.

4.4 Kurzfazit

Die Erkenntnisse der Neurobiologie untermauern, warum gute Lehrkräfte ihre Kurse mit älteren Teilnehmenden auch schon vor dem Zeitalter der Neurobiologie gut strukturiert, mit flacherer Progression und vielen Wiederholungseinheiten aufgebaut haben.

Schließen wir analog zum Einstieg mit Zitaten berühmter Persönlichkeiten, die sehr deutlich machen, dass die Themen Lernen, Handlungsorientierung und Alter keine neuen Themen sind:

*Lang ist der Weg durch Lehren,
kurz und wirksam durch Beispiele.*

Marcus Lucius Annaeus Seneca
(1 v. Chr.-16 n. Chr.)

*Sobald jemand in einer Sache Meister
geworden ist,
sollte er in einer neuen Sache Schüler werden*

Gerhart Hauptmann (1862-1946)

*Man bleibt jung, solange man noch lernen,
neue Gewohnheiten annehmen
und Widerspruch ertragen kann.*

Marie von Ebner-Eschenbach (1830-1916)

*Ich lerne vom Leben.
Ich lerne solange ich lebe.
So lerne ich noch heute.*

Otto von Bismarck (1815-1898)

Verwendete und zugrunde gelegte Literatur

Apeltauer, Ernst (2010): „Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität“. In: *Flensburger Papiere*, Heft 53, 1-32.

Backes, Gertrud M. & Clemens, Wolfgang (Hrsg.) (2000): *Lebenslagen im Alter*. Opladen, Lesbe + Budrich.

Baltes, Paul B. & Baltes, Margret M. (1994): Problem „Zukunft des Alters und gesellschaftliche Entwicklung“. In: Baltes, Paul B., Mittelstraß, Jürgen, Staudinger, Ursula (Hrsg.) *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*. 1-35.

Baltes, Paul B. (1990): „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze“. In: *Psychologische Rundschau* 41, 1-24.

Baltes, Paul B. (1995): Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter. In: *Spektrum der Wissenschaft* 10, 52-61.

Baltes, Paul B., Mittelstraß, Jürgen & Staudinger, Ursula (Hrsg.) (1994): *Alter und Altern: Eine interdisziplinäre Studententext zur Gerontologie*. Berlin: Walter de Gruyter.

Berndt, Annette (1997): „Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik“. In: *Info DaF* 1 (24); 69-77.

Berndt, Annette (2001): „Fremdsprachengeragogik. Motivationen älterer Fremdsprachenlerner“. In: *Info DaF* 1 (28).

Berndt, Annette (2003): *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München, iudicium Verlag.

Bialystok E., Craik F.I. & Freedman, M. (2010): „Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve“. In: *Neurology*, 75 (19), 1726-1729.

Bialystok, E., Craik, Fergus IM, Green, David W. & Gollan, Tamar H. (2009): „Bilingual minds“. In: *Psychological Science*. Sage Publications. DOI: 10.1177/1529100610387084. 89-129.

- Birdsong, David (2005). "Interpreting age effects in second language acquisition". In: Kroll, Judith F. & de Groot, Annette M.D. (Hrsg.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Oxford, Oxford University Press. 109-127.
- Bischofberger, Josef & Schmidt-Hieber, Christoph (2006): „Adulte Neurogenese im Hippocampus, Perspektiven der Hirnforschung“. In: *Neuroforum* 03/6. Elsevier. 212-221. <http://nwg.glia.mdc-berlin.de/media/pdf/neuroforum/2006-3.pdf> (Zugriff Dezember 2012).
- Bonhoeffer, Tobias & Gruss, Peter (Hrsg.) (2011): *Zukunft Gehirn: Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen*. München, C.H. Beck Verlag.
- Burgmans S., van Boxtel MP, Vuurman, EF, Smeets, F., Gronenschild, EH Uylings, HB & Jolles, J. (2009): "The prevalence of cortical gray matter atrophy may be overestimated in the healthy aging brain". In: *Neuropsychology*. 2009 Sep; 23(5):541-50. doi: 10.1037/a0016161.
- Caspary, Ralf (Hrsg) (2006): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg, Herder Spektrum.
- Cazeba, Roberto, Daselaar, Sander M., Dolcos, Florin, Prince, Steven E. Budde, Matthew & Nyberg, Lars (2004): "Task-independent and task-specific age effects on brain activity during working memory, visual attention, and episodic retrieval". In: *Cerebral Cortex*. Vol. 14 (4): 364-375.
- Codd, Veryan et al. (29 weitere) (2010): „Common variants near TERC are associated with mean telomere length“. In: *Nature Genetics*. Vol. 42, 3. 197-199.
- Delaud, Martine, Marinella Vicinanza-Ott, Lucía Juárez Marcos, Alison Demmer (2012): *Sprachen lernen im Alter. Leitfaden für Sprachkursleiterinnen und Sprachkursleiter*. Ismaning, Hueber Verlag.
- Dettbarn-Reggentin Jürgen & Reggentin, Heike (1992): *Neue Wege in der Bildung Älterer*. 2 Bände. Freiburg, Lambertus-Verlag.
- Dijkstra, Ton & Van Heuven, Walter J. B. (2002): "The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision". In: *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 175-197. doi:10.1017/S1366728902003012.
- Fleischmann, Ulrich M. (1989): *Gedächtnis und Alter*. Bern et al., Hans Huber.
- Gates, G.A., Cooper, J.C., Kannel, W.B., & Miller, N.J. (1990): "Hearing in the elderly: The Framingham cohort, 1983-1985: Part 1. Basic audiometric test results". In: *Ear and Hearing*, 11(4), 247-256. PubMed 2210098.
- Giesinger, Johannes (2009): „Neurodidaktik und die Normativität des Lernens“. In: *Pädagogische Rundschau* 63 (5). 527-538. (auch: urn:nbn:de:0111-opus-32974).
- Grady, Cheryl L., Springer, Melanie V., Hongwanishkul, Donaya, McIntosh, Anthony R. & Winocur, Gordon (2006): "Age-related changes in brain activity across the adult lifespan". In: *Journal of Cognitive Neuroscience*. Vol. 18, No. 2, 227-241.
- Grein, Marion (i.V.) *Neurodidaktik für Sprachkursleitende*. Ismaning, Hueber Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger, Schlak Torsten & Berndt, Annette (2010): "Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15: 1: 1-6.
- Hermann, Ulrich (Hrsg.) (2009): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel, Beltz.
- Hickok, G. & Poeppel, D. (2007): "The cortical organization of speech processing". In: *Nature Reviews Neuroscience* 8, 393-402.
- Hogstrom, Larson J., Westlye, Lars T., Walhovd, Kristine B., Fjell, Anders. (2012): The Structure of the Cerebral Cortex Across Adult Life: Age-Related Patterns of Surface Area, Thickness, and Gyrification. In: *Cerebral Cortex* (2012). Oxford, Oxford University Press. doi: 10.1093/cercor/bhs231.
- Jared, D. & Kroll, JF (2001): "Do bilinguals activate phonological representations in one or both of their languages when naming words?" In: *Journal of Memory and Language*, 44, 2-31.
- Jung, Horst (2000): *Fremdsprachenlernen über 60. Eine empirisch-qualitative Studie zum Sprachlernverhalten von Fremdsprachenlernern im Alter von 60 bis 80 Jahren*. Tübingen, Stauffenburg.
- Kandel, Eric R., Schwartz, James H. & Jesell, Thomas M. (2012) (Hrsg): *Neurowissenschaften: Eine Einführung*. Heidelberg, Berlin, Oxford, Spektrum Akademischer Verlag.

- Kemper, Susan & Anagnopoulos, Cheryl (1989): „Language and aging“. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 10. 37-50. doi:10.1017/S0267190500001203.
- Kempermann, Gerd (2008): „Altern ist auch adulte Neurogenese. Neue Nervenzellen für alternde Gehirne“. In: Staudinger, Ursula M. & Häfner, Heinz (Hrsg.) *Was ist Alter(n)?* Berlin & Heidelberg, Springer Verlag. 47-55.
- Klose, Hans-Ulrich (1993): *Altern der Gesellschaft. Antworten auf den demographischen Wandel*. Köln, Bund-Verlag.
- Korte, Martin (2012): *Jung im Kopf. Erstaunliche Einsichten der Gehirnforschung in das Älterwerden*. München, Deutsche Verlags-Anstalt.
- LaBarge, E., Edwards, D. & Knesevich, J.W. (1986): „Performance of normal elderly on the Boston Naming Test“. In: *Brain and Language*. Volume 27: 2, 380-384.
- Lehr, Ursula (1991): *Psychologie des Alterns*. Heidelberg und Wiesbaden, Quelle + Meyer.
- Lindenberger, Ulman (2008): „Was ist kognitives Altern? Begriffsbestimmung und Forschungstrends“. In: Staudinger, Ursula M. & Häfner, Heinz (Hrsg.) *Was ist Alter(n)?* Berlin & Heidelberg, Springer Verlag. 69-82.
- Lindenberger, U., Smith, J., Mayer K. U. & Baltes, P. B. (Hrsg.) (2010): *Die Berliner Altersstudie*. 3. Aufl. Berlin, Akademie Verlag.
- Lotfi, Y et al. (2009): „Quality of life improvement in hearing-impaired elderly people after wearing a hearing aid“ In: *Arch Iranian Med* 2009; 12 (4): 365-370.
- Lyons, Ian M., Mattarella-Micke, Andrew, Cieslak, Matthew, Nusbaum, Howard C., Small, Steven L. & Beilock, Sian, Beilock N. (2010): „The role of personal experience in the neural processing of action-related language“. In: *Brain & Language*. 214-222. doi:10.1016/j.bandl.2009.05.006
- Marian, V. & Spivey, M. (2003): „Bilingual and monolingual processing of competing lexical items“. In: *Applied Psycholinguistics*, 24, 173-193.
- Medina, John (2009): *Gehirn und Erfolg. 12 Regeln für Schule, Beruf und Alltag*. Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- Nicholas, Marjorie, Connor, Lisa Tabor, Obler, Loraine K. & Albert, Martin L. (1998): „Aging, language and language disorders“. In: Marty Taylor Sarno (Hrsg.) *Acquired Aphasia*. 3. Aufl. Academic Press. 413-449.
- Obler, Loraine K., Rykhlevskaia, Elena, Schnyer, David, Clark-Cotton, Manuela R., Spiro, Avron, Hyun, Jung-Moon, Kim, Dae-Shik, Goral, Mira & Albert, Martin L. (2010): „Bilateral brain regions associated with naming in older adults. In: *Brain & Language* 113 (2010): 113-123.
- Persson J., Sylvester, C.-Y., Nelson, J.K., Welsh, K.M., Jonides, J. & Reuter-Lorenz, P.A. (2004): „Selection requirements during verb generation: Differential recruitment in older and younger adults. In: *NeuroImage* 23: 1382-1390.
- Pulvermüller, F. (2005): „Brain mechanism linking language and action“. In: *Nature Reviews Neuroscience* 6, 576-582.
- Raz, Naftali & Lindenberger, Ulman (2010): „News of cognitive cure for age-related brain shrinkage is premature: a comment on Burgmans et al.“ In: *Neuropsychology*. 2010 24(2): 255-257.
- Raz, Naftali (2009): „Decline and compensation in aging brain and cognition: Promises and constraints“. In: *Neuropsychol Rev.* 19 (4): 411-414.
- Rinker, Tanja, Paavo, Alku, Brosch, Sibylle & Kiefer, Markus (2010): „Discrimination of native and non-native vowel contrasts in bilingual Turkish-German and monolingual German children: Insight from the mismatch negativity ERP component“. In: *Brain & Language* 113 (2010): 90-95.
- Ross, Amy J, Sachdev, Perminder S., Wen, Wei, Valenzuela, Michael J. & Brodaty, Henry (2005) „Cognitive correlates of H MRS measures in the healthy elderly brain“ In: *Brain Research Bulletin* 66 (2005) 9-16.
- Roth, Gerhard. (2009): „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“ In: Hermann, Ulrich (Hrsg.) *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel, Beltz. 58-68.
- Sakai, Kuniyoshi L. (2005): „Language acquisition and brain development“. In: *Science* Vol. 310, 815. New York.
- Saup, Winfried (1993). *Alter und Umwelt. Eine Einführung in die Ökologische Gerontologie*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Siebert, Horst (2006): *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Studententexte für Erwachsenenbildung. DIE. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

- Spitzer, Manfred. (2000): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg, Berlin, Springer Verlag.
- Spitzer; Manfred (2009): *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin, Spektrum Akademischer Verlag. (Nachdruck)
- Statistik Österreich, Statistisches Jahrbuch 2012. Tabelle 2.13, Wien 2012.
- Stemmer, B. (2010): „A cognitive neuroscience perspective on learning and memory in aging“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15: 1. 7-25
- Sunderman, Gretchen & Kroll, Judith. F. (2006): “First language activation during second language lexical processing“. In: *SSLA 28*. Cambridge University Press. 387-422. DOI: 10+10170S0272263106060177
- Takashima, Hiromi & Yamada, Jun (2010): „Shrinkage of the mental lexicon of kanji in an elderly Japanese woman: The effect of a 10-year passage of time“. In: *Journal of Cross-Cultural Gerontology* (2010) 25: 105-115.
- Trepel, Martin (2008): *Neuroanatomie. Struktur und Funktion*. München, Urban & Fischer.
- Wartenburger, I., Heekeren, HR., Burchert, F., De Bleser, R., Villringer, A. (2003). „Grammaticality judgments on sentences with and without movement of phrasal constituents - an event-related fMRI-study“. In: *Journal of Neurolinguistics* (16) 301:14.
- Wartenburger, I., Kühn, E., Sassenberg, U., Foth, M., Franz, E.A., van der Meer, E. (2010). „On the relationship between fluid intelligence, gesture production, and brain structure“. In: *Intelligence*, 38: 193-201. (IF 2008: 3.274)
- Wartenburger, Isabell (2006). „Wie verändert der (Fremd-)Spracherwerb das Gehirn? - Einfluss von Erwerbsalter und Sprachleistungsniveau auf die kortikale Repräsentation grammatikalischer und semantischer Verarbeitungsprozesse“. In: Barkowski, Hans & Wolff, Armin (Hrsg.) *Umbrüche* Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Regensburg: pp. 55-71.

Bildnachweis

Alle Bilder unterliegen – wenn nicht selbst gezeichnet – der GNU-Lizenz für freie Dokumentation (Creative Commons).

Schwerpunktthemen



Alexandra Edlinger

Zielgruppen

Die Zielgruppe der älteren LernerInnen wird durch demografische Veränderungen in den nächsten Jahren auch in Sprachkursen vermehrt vertreten sein.

Doch wer gehört alles zu dieser Zielgruppe und was zeichnet sie aus? Welche speziellen Formate könnten diese Altersgruppe ansprechen und wie können Sprachkursangebote zielgruppengerecht gestaltet werden?

Ältere LernerInnen als Zielgruppe

Ältere sind keine homogene Zielgruppe mit einheitlichen Bedürfnissen und Biografien; im Gegenteil, ältere LernerInnen sind durch große interindividuelle Unterschiede gekennzeichnet. Kade ((2007) zitiert nach Siebert (2011)) unterscheidet vier Milieus im Alter:

- „Pflichtbewusst-häusliche Alte“: sind ältere Personen, die familienorientiert und in Vereinen und der Kirche aktiv sind.
- „sicherheits- und gemeinschaftsorientierte Alte“: sind ältere Personen, die in eher bescheidenen Verhältnissen leben, hart gearbeitet haben und ihren Ruhestand bevorzugt mit Gleichaltrigen verbringen.
- „neue Alte“: sind ältere Personen mit hohem Bildungsabschluss, die finanziell abgesichert, mobil und aktiv sind.
- „resignierte Alte“: sind ältere Personen, die aus der unteren Sozialschicht kommen, kaum Bildungsinteressen haben und viel Zeit vor den Fernsehgeräten verbringen.

TeilnehmerInnen an Fremdsprachenkursen zählen vorwiegend zu den „neuen Alten“. Sie verfügen über einen hohen Bildungsabschluss, haben oft eine akademische Laufbahn hinter sich und bereits Erfahrungen beim Lernen von Fremdsprachen. Im Sinne einer Chancengleichheit bzw. eines Aus-

gleichs der in früheren Jahren erlebten Ungleichheit der Möglichkeiten zur Teilnahme an Bildung, ist es ein strategisches Ziel im Bereich des lebenslangen Lernens, vermehrt Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen anzusprechen und ihnen Zugänge zu Bildungsangeboten zu verschaffen.

Mögliche Barrieren und Hemmschwellen

Erler und Fischer (2012) fanden in ihrer Neuauswertung des Adult Education Survey verschiedene Barrieren, die einer Teilnahme an Weiterbildung im Weg stehen können, abhängig vom Alter der TeilnehmerInnen:

„Jüngere Befragte beklagen vor allem zu geringe Unterstützung im Job, den Preis sowie die Unvereinbarkeit mit den Arbeitszeiten. Die 30- und frühen 40-Jährigen nennen als Hindernisgrund oftmals familiäre Verpflichtungen (häufig die Familiengründungsphase). Die Gruppe der ab 50-Jährigen sieht dagegen eher wenig Sinn in Weiterbildung, eine Unvereinbarkeit mit ihrem Alter (nahende Pensionierung) und ihrer Gesundheit sowie ein Unbehagen damit „quasi noch einmal in die Schule zu gehen“ (schulisch). Vor allem die jüngeren sind eher motivierte NichtteilnehmerInnen, während die ab 50-Jährigen eher bei den nichtmotivierten TeilnehmerInnen zu finden sind.“
Erler und Fischer (2012:78)

Tippelt, Schmidt-Hertha und Kuwan (2008:134) haben folgende Barrieren für eine Weiterbildungsteilnahme gefunden:

Wichtigste Barriere	Anteil der Befragten
„privat kein Bedarf an (Weiter-)Bildung“	22%
„lohnt sich in meinem Alter nicht mehr“	17%
„benötige keine Weiterbildung für Beruf“	17%
„keine Zeit wegen familiärer Verpflichtungen“	9%
„Gesundheit erlaubt es nicht“	8%
andere	27%

Tabelle 1: Barrieren der Weiterbildungsteilnahme

Nach Heidecker und Sauter (2011:38) können die Hemmschwellen und Barrieren in vier Kategorien klassifiziert werden:

- „Hemmschwellen, die in der Person liegen“: Darunter fallen Aspekte, wie verschiedenste Ängste in Zusammenhang mit der Lernsituation, persönliche Faktoren, z. B. ein Mangel an Selbstvertrauen, aber auch gesundheitliche Faktoren, wie die körperliche Verfassung, und Aspekte wie Alter, Geschlecht, Ethnie etc.
- „Hemmschwellen, die mit der Institution/Organisation zusammenhängen“: In dieser Kategorie finden sich Faktoren, wie das Leitbild der Institution, Erreichbarkeit, Kosten, Informationen, Kurszeiten etc.

- „situationsbezogene Barrieren“: Dies sind Hemmschwellen, die mit der Kurssituation, wie Einstellungen der Lehrperson, aber auch familiäre Verpflichtungen der TeilnehmerInnen etc. in Zusammenhang stehen.
- „Barrieren, die im sozialen und politischen Umfeld liegen“: Solche Hemmschwellen sind unter anderem Altersstereotype, Sexismus, Rassismus etc.

Hemmschwellen, die in der Person liegen, treten in Fremdsprachenkursen vor allem in Form von Geschlecht, Ethnie, Bildungsbiografie und Gesundheit auf.

Ältere Männer und ältere MigrantInnen sind in Sprachkursen nur sehr spärlich vertreten. Weiters nehmen Menschen mit niedrigerem Bildungsniveau seltener an Sprachkursen teil als Ältere mit einem höheren Bildungsabschluss. Gleichzeitig zeigt sich, dass LernerInnen im Alter meist eine hohe Kontinuität an Lernerfahrungen im Lauf des Lebens aufweisen können. Mit anderen Worten, Ältere die auch in früheren Jahren an Bildungsangeboten teilgenommen haben und so beim Lernen „in Übung“ sind, nehmen auch im Alter eher an Weiterbildung teil. Die eigene Gesundheit, aber auch die von Angehörigen kann im Alter oft einer Kursteilnahme im Wege stehen.

Hemmschwellen, die mit der Institution/Organisation zusammenhängen, lassen sich bei Fremdsprachenkursen vor allem in Form von Kurskosten, Leitbild der Organisation und Kursformaten finden. Volkshochschulkurse werden oft zu niedrigen Preisen angeboten und können älteren LernerInnen vermitteln, dass diese nichts „wert“ sind. Im Gegensatz dazu können die Kurskosten MigrantInnen von der Teilnahme an einem Kurs abhalten. Der Begriff VolkshochSCHULE kann bei TeilnehmerInnen unangenehme Assoziationen zur eigenen Schulzeit entstehen lassen. Auch das Image der Volkshochschule könnte als verstaubt wahrgenommen werden. Ältere könnten fürchten, nur mit SeniorInnen in einem Kurs zu sitzen und so wieder segregiert zu sein. Ebenso werden Kurse, die das Wort „Senior“ oder Altersbezeichnungen im Titel tragen, von Älteren abgelehnt. Viele Ältere mögen auch ihre Vorbehalte gegenüber intergenerativem Lernen haben, dennoch sträuben sie sich davor von vornherein nur durch ihr Alter gekennzeichnet zu sein/werden.

Situationsbezogene Barrieren finden sich für Ältere in Sprachkursen oft in der Methode, mit der Fremdsprachen unterrichtet werden. Viele ältere LernerInnen haben zu ihrer Schulzeit mit ganz anderen Methoden Fremdsprachen gelernt. Die heute gängigen Methoden erscheinen ihnen oft fremd. Aber auch Situationen außerhalb des Kurses können Barrieren für den (regelmäßigen) Sprachkursbesuch darstellen. Berufliche Verpflichtungen haben die LernerInnen im Alter zwar kaum noch zu erfüllen, aber familiäre Verantwortlichkeiten bestimmen oft den Alltag älterer SprachkursteilnehmerInnen, wie etwa die Obsorge von Enkelkindern oder die Pflege von Angehörigen.

Barrieren, die im sozialen und politischen Umfeld liegen, finden sich beim Fremdsprachenlernen im Alter vor allem in altersdiskriminierenden Diskursen der Gesellschaft, die Eingang in alle Lebensbereiche finden. Vor allem das Vorurteil, dass Lernen im Alter - und Fremdsprachen Lernen im Alter im Besonderen - von nur sehr geringen Erfolgsaussichten geprägt sei, hält viele Ältere von der Teilnahme an Fremdsprachenkursen ab.

Wie oben aufgezeigt, wird die Weiterbildungsbeteiligung Älterer von vielen verschiedenen Faktoren bestimmt, unter anderem den Bildungs- und Berufserfahrungen im Lauf des Lebens, der aktuellen Lebenssituation und dem altersdiskriminierenden Diskurs der Gesellschaft („Lernen lohnt sich in meinem Alter nicht mehr“).

Kolland (2011:26f) thematisiert im Zusammenhang mit dem Dilemma der mit dem Alter rückläufigen Bildungsbeteiligung die mangelnde Wirksamkeit von Zielgruppenorientierung:

„Die Wirksamkeit von zielgruppenorientierten Ansätzen ist umstritten. Es bestehen Zweifel, dass spezifische Programme zu stärkerer sozialer Interaktion führen. Vielmehr können Aktivierungsprogramme Abhängigkeit und Marginalisierung erzeugen und verstärken, die aufzuheben sie begonnen worden waren. Gegenüber der Zielgruppenarbeit wird eingewendet, dass sie nur die aktiven und interessierten Mitglieder einer Gruppe erreiche und Perspektiven ausblende, welche nicht zur Zielgruppe gehören. Allerdings zeigt die bestehende Bildungspraxis, dass ohne gezielte Maßnahmen, d.h. ohne eine alterssensible Bildungsorientierung oder ein Mainstreaming Ageing ältere Menschen in Bildungsprozessen deutlich unterrepräsentiert sind. Es braucht also weniger ein explizit seniorenorientiertes Programm als vielmehr ein Programmangebot, welches von den verschiedenen Lebenswelten älterer Frauen und Männer ausgeht und handlungsorientiert ausgerichtet ist.“

Sprachkursangebote für ältere LernerInnen

Wie im Artikel von Marion Grein skizziert, zeichnet sich diese Altersgruppe durch große interindividuelle Unterschiede aus, und auf diese gilt es mit unterschiedlichsten Angeboten zu reagieren; dies vor allem auch daher, da in Zukunft eine höhere Beteiligung der Älteren zu erwarten ist. Die demografischen Veränderungen in Richtung einer alternden Gesellschaft werden sich fortsetzen und es wird zu einem höheren Gesamtbildungsniveau kommen.

Sprachkursangebote sollten nach Möglichkeit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der LernerInnen eingehen können und viel Raum für selbstbestimmtes und autonomes Lernen ermöglichen.

Solche Angebote könnten zum Beispiel Sprachlerncafés darstellen, in denen TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben in ungezwungener Weise in der Zielsprache zu kommunizieren und Raum für soziale Begegnungen finden können.

Um der Angst vor dem Lernen, der Hemmschwelle, wieder in die Schule gehen zu müssen entgegenzuwirken, könnten Schnupperkurse angeboten werden, in denen Ältere sich im erneuten Lernen „erproben“ können.

Intergeneratives Lernen ist in unserer alterssegregierten Gesellschaft ein wichtiges Thema und sollte durch intergenerative Lerntandems oder Lernpatenschaften Unterstützung finden. Um personenbezogenen Barrieren der Gesundheit entgegen zu wirken, könnte aufsuchende Bildungsarbeit eingerichtet werden, die Älteren Unterricht zu Hause, in einer Betreuungsstätte etc. bietet.

Aber auch Themen wie e-learning oder blended learning sollten vor älteren LernerInnen nicht Halt machen und in den Sprachunterricht integriert werden und so einen Mehrwert darstellen. Es gilt also ältere LernerInnen durch eine Vielfalt an innovativen Sprachkursangeboten anzusprechen, und nicht durch Kurse, die nur für Ältere bestimmt sind. Ältere schätzen zwar Lernen in entspannter Atmosphäre, aber auch sie haben beim Besuch eines Sprachkurses das Bedürfnis nach Wissenserwerb und nicht nur jenes nach Freizeitbeschäftigung oder Sozialkontakten. Schließlich gilt es auch die Teilnahme durch altersgerechten und nicht altersdiskriminierenden Unterricht zu halten und so positive Lernerfahrungen erlebbar zu machen, die sie zur Nutzung weiterer Bildungsangebote animiert.

Empfehlungen für das Erreichen neuer Zielgruppen unter den „älteren“ Lernenden

- Männer als Kursleiter (Würden sie die geringen KL-Honorare akzeptieren?)
- Sprachencafé, lockere Konversationsatmosphäre
- Schnupperkurse, um den Einstieg zu schaffen (6 UE)
- Tandemlernen
- Angebot für MigrantInnen nicht nur DaZ, sondern andere Sprachen
- aufsuchende Bildungsarbeit (d.h. potentielle TeilnehmerInnen dort ansprechen und unterrichten, wo sie sowieso sind: Park, Altersheim, „Lernen auf Rädern“, Kurse dezentral anbieten etc.)
- eLearning bzw. blended learning für gut Ausgebildete

Wie können wir ältere Lernende halten?

- spezielle „Sprachwünsche“ werden erfüllt (bedarfsgerecht unterrichten)
- Möglichkeiten für Zusammenkünfte außerhalb des Kurses schaffen
- interkulturelle Komponente beachten
- Weiterbildung der KursleiterInnen (Flexibilität bezüglich der Methoden)
- Differenzierung im Kurs
- Angebot an weiterführenden Kursen (auch mit wenigen TeilnehmerInnen)

Literatur

Erlor, I., & Fischer, M. (2007): In: Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung (Ed.), Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertung des adult education survey.

Heidecker, D., & Sautter, H. (2011): Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit. In: A. Waxenegger (Ed.), Lernen und Bildung im späten Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020 (pp. 34-50) Karl-Franzens-Universität Graz.

Kolland, F. (2011): Bildung und aktives Altern. Magazin Erwachsenenbildung.at, (13).

Siebert, H. (2011): Bildung im Alter. Magazin Erwachsenenbildung.at., (13), 11-13.

Tippelt, Rudolf, Schmidt-Hertha, Bernhard & Kuwan, Helmut. (2008): Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-jährigen. In: Gnahn, D., Kuwan, H. & Seidel, S. (Ed.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand (pp. 125-140) Bertelsmann.



Andrea Rainer und Silke Rinnerthaler

Emotionen

Gefühle und Emotionen haben im Lernprozess eine große Bedeutung. Lehrende müssen Emotionen wie Ängste und Unsicherheiten wahrnehmen und angemessen darauf reagieren können, um eine Lernatmosphäre zu schaffen, die sich an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden orientiert. Im Folgenden wird dieser Themenkomplex im Hinblick auf ältere Lernende betrachtet. Manche können zum Beispiel schlechter hören oder sehen oder haben andere Bedürfnisse als jüngere Lernende. So legen sie etwa Wert auf häufigere Wiederholungen und ein etwas langsames Lerntempo, arbeiten andererseits aber oft sehr strukturiert und verfügen über sehr viel Erfahrung.

Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten älterer TeilnehmerInnen

Gefühle und Emotionen spielen beim Lernen eine wesentliche Rolle. Beim Erwerb einer neuen Sprache ist es daher entscheidend, ob ich als Lernende/r das Gefühl habe, dieser Herausforderung gut gewachsen zu sein oder, ob ich mich überfordert fühle. Die SprachkursleiterInnen der Erwachsenenbildung stehen vor der Aufgabe, Ängste und Unsicherheiten der TeilnehmerInnen zu erkennen und die Lernenden bei ihrer Bewältigung zu unterstützen. Den Unterrichtenden sollte bewusst sein, dass etwa Angst vor Fehlern, vor dem lauten Sprechen, vor der Aussprache, vor der Zusammenarbeit mit anderen LernerInnen etc. den Sprachlernprozess erheblich einbremsen kann. Durch professionellen Umgang mit Emotionen schaffen die KursleiterInnen eine entspannte, angstfreie Kursatmosphäre und fördern das soziale Miteinander im Sprachkurs.

Eine große Herausforderung für die Lehrenden stellen zunehmend heterogene Gruppen dar. Das bedeutet, dass Kurse zeitlich und inhaltlich immer flexibler gestaltet und Kursinhalte den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden müssen. Heterogenität besteht nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher Bildungshorizonte und Interessen, sondern auch in Bezug auf teils beträchtliche Altersunterschiede. In einem Sprachkurs der Erwachsenenbildung treffen oft mehrere Generationen mit verschiedenen Zielen aufeinander: etwa eine Studentin, die für ihr Auslandsjahr die Sprachkenntnisse

vervollkommen möchte, eine Hausfrau mittleren Alters, die sich im Urlaub verständigen möchte, ein Anwalt kurz vor der Pension, der geistig fit bleiben möchte, oder ein Pensionist, der nun endlich Zeit findet, die Sprache zu lernen, die er schon vor 30 Jahren sprechen wollte. Dazu kommen etwa ältere Lernende die den Sprachkurs als eine Art Therapie empfinden, um der Einsamkeit zu entfliehen.

Aufgabe der TrainerInnen in der Erwachsenenbildung ist es nun, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern diese unterschiedlichen Lebenswelten und Bedürfnissen zu berücksichtigen und zu verbinden. Beispiele aus der Unterrichtspraxis der KursleiterInnen zeigen, dass ältere Lernende häufig nach mehr Aufmerksamkeit verlangen und zeitweise emotional fordernder sind. (Vgl. auch Bernd: 191).

Es gilt, sehr differenziert zu arbeiten, um den Sprachunterricht erfolgreich zu gestalten. Ein „leichteres“ Buch oder „effizientere“ Musikanlagen können die oben skizzierten Herausforderungen nicht lösen. KursleiterInnen benötigen vor allem soziale Intelligenz und eine profunde Ausbildung, um den Ansprüchen der älteren Generationen zu genügen und diesen Markt erfolgreich zu bedienen. Tauschen sich KursleiterInnen untereinander über ihre Erfahrungen mit älteren Lernenden aus, ergibt sich ein Bild vollkommen unterschiedlicher Sichtweisen und Erfahrungen. Vielen gelingt es, sich ohne Schwierigkeiten auf die Besonderheiten älterer KursteilnehmerInnen einzulassen, andere können die Hintergründe von gewissen Reaktionen nicht verstehen oder hinterfragen diese gar nicht. Oft haben ältere Lernende mit einem negativen Stereotyp zu kämpfen, wobei offensichtlich wird, dass diese Verallgemeinerungen häufig nicht zutreffen. Stimmt es, dass ältere Personen tatsächlich langsamer lernen und dass sie ungeduldiger sind? Stellen ältere TeilnehmerInnen nicht vielmehr einen Gewinn für die ganze Gruppe dar?

Anerkennung, Akzeptanz und Wertschätzung

Wissenschaftlich lässt sich belegen, dass sich der Spracherwerb der älteren Lernenden von den Jüngeren, z.B. hinsichtlich Sprechtempo oder Häufigkeit des Wiederholens unterscheidet (vgl. auch Artikel Grein). Durch Lern- und Lebenserfahrung und zeitlichen Mehraufwand werden diese „Defizite“ aber ausgeglichen und die Ergebnisse können sich durchaus mit denen jüngerer Lernender messen.

KursleiterInnen könnten ältere TeilnehmerInnen motivieren, ihre Erfahrungen aus Beruf und Leben in den Unterricht einzubringen und ihr Weltwissen mit der ganzen Gruppe zu teilen. So profitieren sowohl die einzelnen KursteilnehmerInnen als auch die KursleiterInnen davon. Ein Kreislauf beginnt, der sich auf alle positiv auswirkt. Im Weiteren treten zwei positive Effekte ein, die auch die Älteren beim Lernen unterstützen.

Erstens werden positive Emotionen durch das Anknüpfen an die Lebenswelt verstärkt. Positiv besetzte Inhalte werden leichter gelernt und besser im Gedächtnis behalten. Bei der Tagung „Mehrsprachig statt einsilbig“ zeigten die Erfahrungsberichte der KollegInnen zum Thema „Emotionen“, dass im Sprachunterricht positives Feedback und positive Emotionen den Lernerfolg steigern, während Kritik und Fehlerkorrekturen zum falschen Zeitpunkt sowie negatives Feedback Angst und Versagen fördern. Diese Erfahrungen werden auch durch die neurobiologische Forschung wissenschaftlich belegt.

Zweitens können durch die Benützung aller Ressourcen des gesammelten Weltwissens und der Lebenserfahrung die negativen Stereotypen zu „älteren“ Lernenden überwunden werden, ein Wettbewerb mit Jüngeren verhindert und positive Vorstellungen von einander aufgebaut werden.

Das klingt alles sehr einfach, ist aber im Unterricht nicht so leicht umzusetzen. Um vorhandene Ängste abzubauen und schlechten Vorerfahrungen entgegenzuwirken, ist Fingerspitzengefühl gefragt. Gegenseitige Wertschätzung und Toleranz, positive Bestärkung, positives Lernklima, Geduld, Unterrichten auf Augenhöhe, Lachen, Humor, das Sichern von Lernerfolgen, das Schaffen positiver Motivation und die Thematisierung von Ängsten sind alles Begriffe, die im Unterricht mit älteren TeilnehmerInnen große Bedeutung haben und über den Erfolg oder Misserfolg eines Kurses entscheiden können. Unter Berücksichtigung der oben genannten Schlagwörter sollte es den TrainerInnen leichter fallen, Ängste und Lerndefizite abzubauen.

Wie zuvor bereits erwähnt, hängen positive Emotionen und Lernerfolge oft eng zusammen. So erleichtern autonome und soziale Lernmöglichkeiten Älteren das Lernen. Das bedeutet, dass sich ältere TeilnehmerInnen Inhalte, die sie selbst erarbeiten und regelmäßig wiederholen, besser merken können. Deshalb empfiehlt es sich, häufiger Gruppen- und Partnerarbeiten oder Projektarbeiten im Unterricht einzusetzen. Zudem wird so auch der Austausch zwischen den Generationen gefördert.

Des Weiteren sollten die Unterrichtenden darauf achten, dass während der Aktivitäten kein Zeitdruck erzeugt wird. Ältere Lernende brauchen in der Regel mehr Zeit zum Lesen, Verstehen, Schreiben und Verarbeiten von Informationen. Zeitdruck fördert das Gefühl der Unzulänglichkeit und weckt negative Emotionen wie „das schaffe ich nicht, ich bin zu alt, zu langsam“.

Herausforderungen

Ein sehr sensibles Thema im Unterricht sind körperliche Defizite wie Schwerhörigkeit, Fehlsichtigkeit und verringerte Mobilität, die bei den Lernenden Emotionen wie Angst, Unzulänglichkeit und Unsicherheit hervorrufen. Sensorischen Schwächen, wie dem Sehen, kann zum Beispiel entgegengewirkt werden, indem Lernmaterialien übersichtlich gestaltet werden, ohne durch Zusatzinformationen vom Wesentlichen abzulenken. Dabei sollte darauf geachtet werden, alles möglichst groß zu schreiben. Den Lernmaterialien könnten anschauliche Bildbeispiele hinzugefügt werden.

Hohe Sensibilität im Umgang mit älteren Lernenden verlangt die Fertigkeit „Hören“. Ungeeignete Hörbeispiele, die durch laute Hintergrundgeräusche und unverständlich gesprochene Dialoge verunsichern, können negative Emotionen hervorrufen. Ängste werden verstärkt und Lernblockaden aufgebaut. Wichtig ist es, den TeilnehmerInnen die Angst vor den Hörbeispielen zu nehmen. Durch Vorbereitung auf den Hörtext mit Aktivitäten wie „Wortigel“, „Assoziogramme“, Mindmapping, usw. kann schon im Vorfeld viel Arbeit geleistet werden, um die TeilnehmerInnen emotional zu entlasten und ihnen die Angst vor dem „Nichtverstehen“ zu nehmen.

Auch bei spielerischen Aktivitäten gilt es, die Emotionen der älteren Lernenden zu berücksichtigen und sie nicht psychisch oder physisch zu überfordern, sondern Unsicherheiten zu thematisieren und die Lernenden bei ihrer Bewältigung zu unterstützen.

Eine gute Gesprächsbasis, die nötige Geduld und ein entspanntes Lernklima sind demnach Grundlagen für einen gelungenen Kursablauf und dies bedarf etlicher Arbeit, nicht nur von Seiten des/der KursleiterIn, sondern der ganzen Gruppe. Ein/e erfahrene/r KursleiterIn weiß, was die TeilnehmerInnen gerne machen und was sie eher ablehnen und kann somit Probleme schon im Vorfeld vermeiden. Abschließend möchten wir noch betonen, dass nicht allein die Vermittlung von Fachwissen guten Unterricht prägt, sondern auch das Eingehen und die Reaktionen auf Emotionen. So werden Lernerfolge ermöglicht und ein ausgewogenes Lernklima geschaffen.

Tipps zum Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten:

- Wertschätzung und Bestärkung auf Augenhöhe
- Positives Lernklima, Humor!
- Lernerfolge schaffen (Motivation!)
- Ängste thematisieren
- viele Wiederholungsphasen
- Gruppen- und Partnerarbeiten
- Vorentlastungen vor dem Hören



Beatrice Baglioni Greilberger, Catherine Castellani, Isabella Wachter

Lehrbücher

Immer mehr SprachkursteilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung gehören der Altersgruppe 50+ an. Die Lehrbücher haben diesen Trend bisher noch nicht so aufgegriffen. In Folge werden Kursbücher und andere Unterrichtsmaterialien dahingehend untersucht und besprochen wie und in welchen Kontexten ältere Lernende dargestellt werden. Weiters wird die Eignung von Lehrbüchern für diese Altersgruppe in Bezug auf Layout und Fotos, Hörtexte, Grammatik und Wortschatz, sowie Themen untersucht bzw. dargestellt, auf welche Kriterien zu achten ist. Abschließend werden Empfehlungen für eine hinsichtlich dieser Zielgruppe adäquatere Gestaltung von Lehrbüchern gegeben.

Welches Bild von älteren Menschen wird in Lehrbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien vermittelt?

Was könnte anders gemacht werden?

Die ständig steigende Zahl von so genannten „SeniorInnen-TeilnehmerInnen (Altersgruppe 50+) an Sprachkursen wirft unter anderem folgende Fragen auf: Wie gehen Sprachinstitute, Lehrende, aber vor allem auch Verlage mit ihren Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien auf diese Entwicklung ein? Wie behandeln die Verlage die Bedürfnisse und Wünsche älterer TeilnehmerInnen und wie berücksichtigen sie, welches Bild von älteren Menschen vermittelt wird?

In dieser Themeninsel wurde die oben skizzierte Fragestellung angesprochen, sowie ein entsprechender Denkprozess eingeleitet und diskutiert. Hierbei war es nicht die Aufgabe der Diskutierenden, eine Bewertung oder eine Benotung von Büchern vorzunehmen. Die Auseinandersetzung mit verschiedensten Lehrwerken sollte dazu führen, dass das Bewusstsein von Lehrenden und vielleicht auch von Verlagen auf die gegenständliche Problematik gelenkt und ein entsprechender Umdenkprozess eingeleitet wird.

Um eine Sensibilisierung zu erreichen, wurden folgende Punkte angeschnitten:

- Darstellung von älteren Menschen in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien
- Sind unsere Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien für die Altersgruppe 50+ passend?
- Empfehlungen für den Unterricht

Darstellung von Älteren in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien

Ausgehend von einer Umfrage unter den TeilnehmerInnen (KursleiterInnen, KursteilnehmerInnen, VertreterInnen der Verlage und Erwachsenenbildungsinstitutionen) in unserer Themeninsel kamen wir zu folgenden – nur auf unsere Gruppe begrenzten, repräsentativen – Ergebnissen:

Fragestellung:

- Wie oft kommen Bilder von älteren bzw. Texte über ältere Menschen in Lehrwerken vor?
- In welchem Kontext stehen diese Bilder und Texte?

Nach Durchsicht vieler Lehrwerke in verschiedenen Sprachen und von verschiedenen Verlagen kristallisierten sich für uns folgende Themen heraus:

Themen	Sehr oft	oft	eher selten	nie
Gruß- und Abschiedsformeln				
Familie				
Unterwegs + hilfreiche Fragen				
Tagesablauf				
Einkäufe - Markt				
Essen und Trinken				
Beschreibung von Menschen				
Freizeitaktivitäten - Sport				
Körper - Gesundheit				
Urlaubssituationen- Reisen				
Berühmte Personen				
Traditionen				
Zusammenleben verschiedener Generationen				
Umgang mit Medien				
Geschichten aus der Vergangenheit Erinnerungen				
Kultur				
Beruf				

Ältere Menschen werden auffallend oft mit den Themenbereichen Familie, Essen und Trinken, Urlaubssituationen, Reisen, Geschichten aus der Vergangenheit, Erinnerungen und Kultur in Verbindung gebracht.

Im Gegensatz dazu werden sie im „Umgang mit Medien“, „Sport“ und bei „hilfreichen Fragen“ kaum erwähnt. Wir denken, dass dies möglicherweise auch die Einschätzung älterer Menschen in unserer Gesellschaft widerspiegelt. Einerseits wird die 50+ Generation heute aktiver erlebt als früher, andererseits wird ihr weniger zugetraut (z. B. im Umgang mit „neuen“ Medien).

Entsprechen unsere Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien den Bedürfnissen der Altersgruppe 50+ ?
Wie könnten die Ansprüche älterer KursteilnehmerInnen besser berücksichtigt werden?

Layout und Fotos

Am wichtigsten ist ein klares und übersichtliches Layout. Unter dem Motto „weniger ist mehr“ sollte eine größere Schriftgröße gewählt werden, dafür aber die Anzahl der Übungen auf einer Seite reduziert werden. Insgesamt sollten in einem Buch weniger Lektionen aufgenommen werden, damit die Motivation – „Wir haben schon so viel geschafft!“ - erhalten bleibt. Erwähnt wurde auch die Möglichkeit, Zusatzhefte mit zusätzlichen vertiefenden Übungen anzubieten. Neuer Wortschatz könnte graphisch hervorgehoben werden (Farbe, Fettdruck ...).

Die Fotos sollten groß und in Farbe sein, aber nicht mit zu vielen Details verwirren, daher sind kleine Collagen oder Schwarz-Weiß-Cartoons mit Sprechblasen für diese Zielgruppe nicht besonders geeignet.

Hörtexte

Für ältere TeilnehmerInnen wären eine langsamere und eine schnellere Version ohne Nebengeräusche sinnvoll, um ihnen das Verstehen zu erleichtern. Eventuell könnte der/die KursleiterIn den Hörtext vor dem Hören vorlesen. Hilfreich wäre auch, die Transkription im Buch oder als Kopiervorlage anzubieten.

Grammatik und Wortschatz

Eine klare und übersichtliche Grammatik im Zusammenhang mit kommunikativen Übungen ist genauso wie die regelmäßige Wiederholung neuer Satzstrukturen unerlässlich. Wünschenswert wären auch Tabellen mit Verben und den dazugehörigen Präpositionen.

Der neue Wortschatz sollte in wechselnden, kreativen Kontexten schriftlich und mündlich wiederholt und gefestigt werden.

Für alle Bereiche gilt, dass eine einfache und klare Aufgabenstellung zu bevorzugen ist.

Themen

Die Themenbereiche sollten so gewählt werden, dass sie auch für ältere TeilnehmerInnen von Interesse sind. Selbstverständlich dürfen aktuelle Trends wie Au-pair-Oma, Leih-Oma, Fernreisen, ehrenamtliche Tätigkeiten, Seniorenstudien etc. nicht fehlen.

Ideal wäre es, Sachlernen in das Fremdsprachenlernen zu integrieren. So können im Buch angebotene Themen von den KursleiterInnen je nach Interesse der TeilnehmerInnen vertieft bzw. ausführlicher behandelt werden.

Ergänzend zu den bereits oben genannten können folgende Themen erwähnt werden: Kunstgeschichte, Architektur, Musik, Theaterbesuche, Kino, Biographien berühmter Persönlichkeiten, Gesundheit, Hausmittel, Garten, körperliche und geistige Fitness, Anwendung von neuen Medien (Skype, Reisebuchungen ...), Landeskunde, kulturelle Unterschiede (Mimik, Gestik), Reiseberichte, aktuelle Nachrichten.

Für ältere TeilnehmerInnen sensible Bereiche wie „Seniorenresidenzen“, Alterskrankheiten etc. stoßen auf wenig Gegenliebe.

Empfehlungen für Lehrwerke zum Einsatz im Unterricht mit älteren TeilnehmerInnen:

- Altersbilder, die sich im Lehrwerk finden, sollten nicht altersdiskriminierend sein und der Diversität dieser LernerInnengruppe gerecht werden. Neue Medien, Sport, neue Lebensformen und Beschäftigungen Älterer (Wohngemeinschaften, Ältere als Au-pairs oder Freiwillige) sollten auch in Lehrwerke für ältere LernerInnen Eingang finden.
- Feste Strukturen in einem Lehrwerk bieten Sicherheit und Orientierung, ein gleicher Aufbau der Lektionen kann das strukturierte Lernen erleichtern.
- Ein übersichtliches Layout, sowie große Bilder anstatt kleinerer Bildcollagen geben dem Lehrwerk Struktur.
- Lernziele, Lernetappen sollten explizit in jeder Lektion/in jedem Abschnitt benannt werden.
- Assoziationen sollen genutzt, vorhandenes Vorwissen aktiviert und auch Vergleiche mit anderen Sprachen hergestellt werden.
- Die Erstsprache sollte gezielt eingesetzt werden, etwa in Lerntipps, Grammatikerklärungen und landeskundlichen Informationen.
- Einzelne wichtige Wörter sollten direkt in der Lektion mit erstsprachlichen Übersetzungen angegeben werden.
- Abschnitte mit Redewendungen für den täglichen Gebrauch geben einen Alltagsbezug und stellen Lerneinheiten in einen transparenten Sinnzusammenhang.
- Systematische Wiederholungen und Überprüfungen sollten in den Lehrbüchern eingeplant sein, werden diese in einem Rätselcharakter angeboten, können sie motivationssteigernd wirken.
- Lerntipps und -tricks unter Berücksichtigung der Neurodidaktik älterer LernerInnen und der Tatsache, dass viele ältere LernerInnen andere Lehrmethoden gewohnt sind, können helfen Lernhemmungen abzubauen.
- Soziales Lernen sollte auch durch die Lehrwerke in Partner- oder Gruppenaktivitäten angeregt werden.



Alexandra Edlinger

Intergenerationen

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit intergenerativem, sozialem Lernen in altersheterogenen Sprachkursen und der Frage, wie ein altersgerechter, generationenfreundlicher Sprachunterricht im Gegensatz zu einem altersdiskriminierenden Unterricht gestaltet werden kann.

Ältere LernerInnen sind eine immer stärker wachsende Zielgruppe der Erwachsenenbildung. Und auch Sprachkurse erfreuen sich mittlerweile bei dieser AdressatInnengruppe ständig steigender Beliebtheit. Diskutiert werden didaktische Konzepte speziell für ältere LernerInnen. Es sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass Lernen meist in altersheterogenen Kontexten stattfindet und dies an Lehrpersonen besondere Anforderungen stellt. Es bedarf daher genauer Überlegungen, welche Faktoren beim Lernen in altersheterogenen Sprachkursen eine Rolle spielen und wie KursleiterInnen im Unterricht unterstützt werden können.

Dieser Artikel beschäftigt sich daher mit Altersdiskursen im Fremdsprachenunterricht und stellt die Frage wie eine generationenfreundliche Atmosphäre in altersheterogenen Sprachkursen geschaffen werden kann.

Altersdiskriminierung

In unserer Gesellschaft kommen Personen verschiedener Generationen eher selten miteinander in Kontakt. Mit verschiedenen kalendarischen Lebensaltern werden verschiedene Rollen, Werte, Normen und Bilder in Verbindung gebracht. Dies führt zu einer Alterssegregation unserer Gesellschaft und ist ein Nährboden für Altersstereotype und Vorurteile.

Der in westlichen Gesellschaften noch immer vorherrschende Defizitdiskurs sieht Altern als einen Prozess des Abbaus, sowohl in physiologischer als auch in kognitiver Hinsicht. Dieser Defizitdiskurs ist so sehr verinnerlicht, dass er Erwartungen und Erfahrungen älterer LernerInnen färben kann und diese in Bezug auf Abbau beurteilt werden.

„Altersbilder sind nicht nur Bilder von der Wirklichkeit, sie sind selbst Wirklichkeit. Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung, prägen mit Nachdruck unser Handeln und senken ihre vielfältigen Keime ins Altwerden jedes einzelnen Menschen selbst. Wer mit fünfzig Jahren glaubt, es sei zu

spät etwas Neues zu lernen, ist bereits einem typischen Altersbild aufgesessen, nämlich dem Vorurteil eines allgemeinen geistigen Verfalls." Amann (2004:15)

Der Defizitdiskurs geht einher mit einer Altersdiskriminierung, die im englischsprachigen Raum die treffende und gängige Bezeichnung Ageism bekommen hat. Ein gleichwertiger Terminus fehlt im Deutschen.

Ageism ist laut Bytheway (2005) vergleichbar mit Rassismus und Sexismus, da es seine Wurzeln in der sozialen Identität des Individuums hat, durch die bürokratisch bestimmte Identität und das physische Erscheinungsbild des Körpers. Allerdings unterscheidet sich Ageism von Sexismus und Rassismus, da es sich gegen eine Eigenschaft einer Person richtet, die jede Person einmal ereilen wird. Ageism dient, wie Rassismus und Sexismus auch, der Abgrenzung des Individuums, allerdings ist Alter im Unterschied zur Diskriminierung auf Grund der Hautfarbe oder des Geschlechts etwas, das uns alle betrifft und jedeR Einzelne erfahren wird. Die Abgrenzung des Individuums bezieht sich hier auf die eigene zukünftige Identität.

Neben Ageism findet sich auch das Gegenstück der Altersdiskriminierung, nämlich Adultism. Adultism ist der Terminus für Diskriminierung jüngerer Personen aufgrund der ihnen wegen ihres jungen Alters zugeschriebenen, mangelnden Erfahrungen.

Im Sprachkurs können sich Ageism und Adultism in verschiedenen Formen finden. Wie erwähnt, können ältere LernerInnen dem Defizitdiskurs aufsitzen und ihr eigenes Lernen in Zusammenhang mit dem eigenen Alter negativ bewerten. Treffen im Kurs verschiedene Altersgruppen aufeinander, können Zuschreibungen des Adultism und Ageism auftreten, zwischen LernerInnen verschiedener Altersgruppen, aber auch KursleiterInnen und LernerInnen. So können sich Stereotype des Adultism auch gegen eine jüngere Lehrperson richten, der durch mangelnde Lebenserfahrungen aufgrund ihres jungen Alters auch weniger Kompetenz zugeschrieben wird.

Alter und Fremdsprachenunterricht

Eine Fremdsprache zu erlernen, involviert die eigene Identität und das eigene Selbst. Eine Sprache funktioniert nie unabhängig von einem Individuum und das Beherrschen einer Fremdsprache stellt neben Sachwissen auch den Schlüssel zur Interaktion mit dem Unbekannten dar, die den Blick auf das eigene Selbst verändern kann. Eine Fremdsprache zu lernen ist immer ein kommunikativer Prozess, in dem gesellschaftliche Themen, wie das Alter und damit verbundene Rollen und Zuschreibungen – im wahrsten Sinne des Wortes – zur Sprache kommen.

Die soziale Konstruktion von Alter spielt eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht, wurde in bisherigen Forschungsarbeiten allerdings kaum beachtet und bleibt daher auch in Didaktik und Methodik noch weitgehend unberücksichtigt.

Da SprachlernerInnen und -lehrerInnen in der Welt außerhalb des Sprachunterrichts leben, hat der in der Gesellschaft vorherrschende Altersdiskurs auch Einflüsse auf die Konstruktion des Alters im Unterricht.

Allerdings haben abhängig vom Alter Einstellungen über die Zusammenhänge zwischen Sprachlernaktivität und Alter Einfluss auf die persönlichen Sprachlernerfahrungen.

Die Konstruktion des Alters der SprachlernerInnen ist jedoch keineswegs starr und unveränderbar, sie wird ständig neuen Erfahrungen angepasst und wird sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts konstruiert.

Das Bewusstsein für die Einflüsse des gesellschaftlichen, meist vorurteilsbehafteten, Altersdiskurs auf den Fremdsprachenunterricht zu schärfen, sollte einen fixen Platz in der Aus- und Fortbildung von ErwachsenenbildnerInnen spielen. Stereotypisierungen sind in unserem Altersdiskurs vertreten und finden sich auch unter erfahrenen Lehrpersonen. Eigene Vorurteile und Einstellungen müssen Unterrichts bewussten sein, um ein generationenfreundliches Klima in ihren Kursräumen schaffen zu können.

Lernende sollen mit ihren Einstellungen, Erwartungen und Ängsten in Bezug auf Alter und Sprachen Lernen im Unterricht genügend Raum finden. Vor allem im intergenerativen Kontext ist ein Eingehen auf Stärken aller Altersgruppen wichtig und kann zu einem Klima des sozialen miteinander, übereinander und voneinander Lernens führen. Nur so können die negativen Einflüsse von Stereotypisierungen, Selbststereotypisierungen und Stereotypbefürchtungen auf das Lernen gemindert werden.

Wozu intergeneratives Lernen?

Sprachunterricht führt zu linguistischen und nicht linguistischen Ergebnissen für Lernende jeden Alters. Wird im Sprachunterricht nur auf Sprachkompetenzen fokussiert, verstreichen Möglichkeiten, positive, bedeutungsvolle und lohnende Lernaktivitäten zu schaffen, ungenutzt.

„Intergeneratives Lernen ist in das Konzept des lebenslangen Lernens integriert, wenn man darunter das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne versteht.“ Schmidt/Tippelt(2009:85)

Schmidt und Tippelt (2009) sehen also im Konzept lebenslanges Lernen intergeneratives Lernen verwirklicht. Bildung ist immer auch eine Reflexion der eigenen Lebensspanne und kann so im Lauf des Lebens Wissen mit Konzepten verschiedener Lebensphasen integrieren.

Intergeneratives Lernen wird aber meist als Lernen in altersheterogenen Gruppen verstanden. Der Sprachunterricht ist eine Möglichkeit des gemeinsamen intergenerationellen Lernens. Beim Erarbeiten von Sprachkompetenzen lernen alle miteinander; wodurch Generationen gleichzeitig über- und voneinander lernen.

KursleiterInnen sind, wenn sie altersheterogenen Gruppen gegenüber stehen, besonders gefordert und nicht alle sehen daher intergeneratives Lernen positiv. Eine Befragung der KursleiterInnen von Kolland (2005) ergab, dass wenn KursleiterInnen ältere LernerInnen als langsame LernerInnen empfinden, sie eher altershomogene Gruppen bevorzugen. Die Einstellungen zum intergenerativen Lernen von Seiten der KursleiterInnen hängen also maßgeblich von ihren bisherigen Erfahrungen ab.

Außerdem befürwortet die Mehrheit der KursleiterInnen eine eigene Schulung für die Leitung von Kursen mit hohem Anteil älterer LernerInnen.

Franz und Scheunpflug (2009) sehen Lernen im Alter zwischen Seniorität und Alterität. In intergenerativen Kursen regiert oft das Senioritätsprinzip. Den jüngeren LernerInnen scheinen ältere aufgrund ihres Mehr an Wissen und Erfahrung überlegen und SeniorInnen erhalten oft eine Führungsrolle, die offensichtlich auch gesellschaftlich vermittelt ist. SeniorInnen hingegen betonen oftmals durch den Kontakt mit Jugendlichen in Schwung zu bleiben und schätzen den dadurch gewonnen Einblick in die neue Lebenswelt. Für Franz und Scheunpflug (2009) bedeutet intergeneratives Lernen eine Bewegung vom Senioritätsprinzip hin zum wechselseitigen Lernen, zur Alterität. Ob diese Bewegung jedoch gelingen kann, ist abhängig davon, wie die LernerInnen verschiedener Generationen zusammengeführt werden und bedarf daher der Kompetenzen sensibilisierter ErwachsenenbildnerInnen. Wechselseitiges Lernen kann am ehesten gelingen, so die AutorInnen, wenn sich die Generationen mit einem für alle relevanten Thema beschäftigen oder gemeinsam etwas herstellen. Die Forderung, die sich also an ErwachsenenbildnerInnen stellt, ist die Heterogenität und Alterität der Generationen, aber auch die unterschiedlichen Persönlichkeiten einer Generation wahrzunehmen und sich an einer Anerkennung dieser Differenz zu orientieren. Eine Herausforderung der didaktischen Gestaltung in intergenerationalen Kursen ist es, die Rollenmuster, mit denen sich Generationen begegnen, aufzubrechen und gegenseitiges Lernen zu ermöglichen. Es gilt den Lernprozess konkret und explizit zu gestalten und auch bewusst Raum für den informellen Austausch einzuplanen. Professionalisierte Weiterbildung der ErwachsenenbildnerInnen, um Lernarrangements in Hinblick auf die deutliche Heterogenität der LernerInnen planen zu können, ist daher notwendig.

Altersheterogene Kurse stellen KursleiterInnen vor eine Herausforderung. Es gilt LernerInnen als Individuen zu sehen, auf ihre spezifischen Bedürfnisse einzugehen und Altersstereotype im Kurs sensibel wahrzunehmen, zu thematisieren und nach Möglichkeit abzubauen.

Tipps, wie es gelingen könnte, die verschiedenen Generationen einzubinden:

- KursleiterInnen sollten über eigene Altersbilder reflektieren und Möglichkeiten bekommen, sich mit KollegInnen darüber auszutauschen. Wir haben alle gesellschaftliche Diskurse verinnerlicht. Eine Bewusstmachung dieser Diskurse, die schließlich unser Handeln leiten, kann helfen Unterrichtssituationen generationenfreundlich zu gestalten.
- Ein explizites Thematisieren des Altersdiskurses im Unterricht kann dabei helfen, sich der eigenen Altersstereotype bewusst zu werden und die Neugier auf andere Altersgruppen wecken. Durch das Ansprechen der Altersunterschiede und ein gleichzeitiges Aufzeigen der individuellen Unterschiede in einer Altersgruppe, sowie der Gemeinsamkeiten über Altersgruppen hinweg (z.B.: durch Partnerinterviews und Kursstatistiken), wird das Thema enttabuisiert und die KursteilnehmerInnen könnten so ermuntert werden, die Generationenbarriere zu überschreiten.
- Die Rolle des Kursleiters / der Kursleiterin ist in altersheterogenen Gruppen auch die eines Moderators / einer Moderatorin und Mediators/Mediatorin. Es gilt die altersheterogenen Gruppen zusammenzuführen, sie behutsam einander anzunähern und Barrieren abzubauen. Dazu bedarf es moderatordischen und mediatorischen Geschicks.

- Wichtig erscheint zum Abbau von Barrieren das Zusammenarbeiten in altersheterogenen Gruppen. Dabei soll in diesen Gruppen ein gemeinsames Ziel erarbeitet werden und dieses auch immer explizit thematisiert werden.
- Hierfür scheinen auch gruppensdynamische Aktivitäten von großer Bedeutung zu sein. Übungen, die das Gruppengefühl stärken und die gemeinsame Zielorientierung sichtbar machen, eignen sich um Barrieren abzubauen.
- Lernpartnerschaften im Kurs entstehen zu lassen und zu fördern, kann ebenfalls helfen Barrieren und Vorurteile abzubauen. Solche altersheterogene Lerntandems helfen Beziehungen im Kurs zu stärken und fördern soziales Lernen.
- Die eigene Lernbiografie sollte immer auch thematisiert werden. So werden eigene Kompetenzen bewusst gemacht und ein positives Selbstkonzept als FremdsprachenlernerIn gefördert. Lernerfahrungen über die Lebensspanne werden zueinander in Bezug gesetzt, neue Lehrmethoden können mit anderen verglichen werden und so eher angenommen werden, als wenn sie einfach vorgegeben werden.

Literatur:

- Amann, A. (2004): Die großen Alterslügen. Generationenkrieg - Pflegechaos - Fortschrittsbremse? Böhlau Verlag.
- Bytheway, B. (2005): Ageism and age categorization. *Journal of Social Issues*, 61(2), 361-374.
- Franz, J. & Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationalen Lernens. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, (12), 437-455.
- Kolland, F. (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Münster: Lit Verlag.
- Schmidt, & Tippelt. (2009): Bildung älterer und intergeneratives Lernen. *Zeitschrift Für Pädagogik*, (55), 73-90.



Ines Holme

eLearning im Alter

Am Beispiel einer Grundtvig-Lernpartnerschaft

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit dem Einsatz von eLearning-Möglichkeiten und Erfahrungen älterer Sprachen-LernerInnen, v.a. hinsichtlich der zielgruppenadäquaten Themen, des Zugangs dieser Altersgruppe zur Technik und der notwendigen Unterstützung. Dies wird anhand des Beispiels der Grundtvig-Lernpartnerschaft NELPAE erörtert und mit theoretischen Inputs ergänzt.

Das Projekt NELPAE

Die Kärntner Volkshochschulen arbeiten in einer Grundtvig-Lernpartnerschaft mit sieben Ländern an der Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte. Hauptziel des Projekts ist es, Erwachsenenbildung durch die Anwendung elektronischer Lernmittel europaweit zu fördern. Verschiedene Erwachsenenbildungseinrichtungen aus Rumänien, Polen, der Türkei, Kroatien, Italien, Portugal und Österreich entwickeln somit gemeinsam eine eLearning Plattform, die lernenden Erwachsenen und MultiplikatorInnen einen besseren Zugang zu Bildung, konkret zum Lernen von Fremdsprachen, ermöglichen soll. Im Fokus stehen Lernende der Generation 50+, da einerseits die Kärntner Volkshochschulen mit dieser Zielgruppe bereits Erfahrung haben, andererseits diese Personengruppe selten mit eLearning Programmen vertraut ist.

Konkret werden in Kärnten Englischkurse auf den Niveaus A1, A2 und B1 entwickelt. Durch dieses Projekt wird versucht Personen zu erreichen, die aus verschiedenen Gründen keine Möglichkeit haben, Bildungsangebote anzunehmen, z.B. wegen der Entfernung zu Kursorten und/oder fehlender Mobilität, körperlicher Behinderungen, etc.

Welche Themen passen zur Zielgruppe?

Die für Sprachkurse erhältlichen Kursbücher sind generell so konzipiert, dass sie jüngere Lernende ansprechen. Die Kurse müssen daher altersgerechte Themen bieten. Zu diesem Zweck wurden Teil-

nehmerInnen unserer Zielgruppe eingeladen, gemeinsam mit uns die Plattform zu testen und uns durch ihren Input zu helfen, in den Kursen den von älteren Lernenden erwarteten und gewünschten Inhalt zu bieten.

Ältere Lernende haben andere Bedürfnisse und Erwartungen als jüngere. Hinzu kommt auch, dass ältere Lernende oft ängstlich sind, wenn es um das Lernen von Fremdsprachen geht und es ihnen diesbezüglich an Selbstvertrauen mangelt. Es sollte auch berücksichtigt werden, dass e-Learning mehr von Frauen als von Männern angenommen wird. Daher stellt sich die Frage, ob bei der Wahl der Themen größtenteils auf Fraueninteressen Rücksicht genommen werden sollte. Generell liegen die Interessen der Zielgruppe 50+ im Bereich von Kultur, Literatur, Reisen, andere Länder/Land und Kultur, Gesundheit, Familie, Freizeit, Umwelt, etc. Es besteht weniger Interesse für sport- oder berufsbezogene Themen.

Ältere Lernende und die Technik: Welchen Zugang hat die Zielgruppe zur Technik? Was braucht sie, um eine eLearning Plattform zu bedienen?

Bei eLearning kommt auch noch die Angst vor der Technik hinzu. Obwohl gewisse Computer-Grundkenntnisse vorausgesetzt werden, ist eine gründliche Einschulung unumgänglich bevor TeilnehmerInnen mit den Kursen beginnen. Auch sollte ständige technische Unterstützung angeboten werden, um TeilnehmerInnen ihre Angst zu nehmen. Schulungsworkshops für die eLearning Plattform erfolgen in speziell organisierten Treffen und via ooVoo Videokonferenz.

Welche Art von Unterstützung sollten die Institute zur Verfügung stellen?

Die Themeninsel behandelte auch die Frage der Motivation, insbesondere, da kein oder wenig menschlicher Kontakt vorhanden ist. Besonders bei älteren Lernenden würde der Wunsch nach persönlichem Kontakt aufkommen. Auch wurde eingewendet, dass eLearning nur das schriftliche Sprachenlernen fördert, da kein interaktiver Kontakt, wie er in einem herkömmlichen Sprachkurs besteht, vorhanden ist. Dadurch würde ein wichtiger – wenn nicht der wichtigste – Aspekt beim Erlernen einer Sprache wegfallen, was eventuell zu Frustration und Verlust jeglicher Motivation führen könnte. In jedem Sprachkurs stellt Motivation die größte Herausforderung dar, und bei eLearning ist diese Herausforderung doppelt so groß. Natürlich ist das auch bei älteren Lernenden unterschiedlich zu sehen. Es gibt genügend ältere Lernende, die diese neue Form des Lernens mit Begeisterung aufnehmen und sich furchtlos allen Anforderungen stellen. Aber natürlich gibt es auch solche, die dem Ganzen eher ängstlich gegenüber stehen und schon beim kleinsten Problem das Handtuch werfen möchten. Diese benötigen umso mehr Unterstützung und Ermunterung seitens der TutorInnen und es muss ihnen auf jeden Fall das Gefühl vermittelt werden, dass sie nicht alleine sind. Am sinnvollsten wäre e-Learning sicherlich, wenn es ergänzend zu einem herkömmlichen Sprachkurs gemacht wird.

Die TeilnehmerInnen der Plattform-Kurse werden von den SprachtrainerInnen laufend begleitet. Zu diesem Zweck stellt die Plattform ein Messaging System zur Verfügung, sowie einen Chatroom, der es den Lernenden ermöglicht, mit den TutorInnen zu kommunizieren und sich mit den anderen Ler-

nenden auszutauschen – da durch diese gemeinsame Plattform auch der kulturelle Austausch zwischen den Ländern angestrebt wird, werden die TeilnehmerInnen ermutigt, sich auch mit den Lernenden in den anderen Partnerländern auszutauschen. Ständige Kommunikation mit den Lernenden besteht auch durch Assignments (Aufgaben) die zwischendurch auf die Plattform gestellt werden. Die TeilnehmerInnen erhalten dann ein Feedback von den Tutoren. Wichtig ist dabei, dass Feedbacks „positiv konstruktiv“ sind, d.h. sie sollten nicht „schulmeisterlich“ sein und auf Lob sollte auf keinen Fall vergessen werden, um Lernende weiterhin zu motivieren. Kommentare wie z.B., „Great effort, well done!“ „You’re getting better and better!“, etc. - auch wenn die Arbeit mit Korrekturen übersät ist - wirken immer ermutigend. Zu Trainingszwecken und zum persönlichen Austausch werden zwischendurch auch persönliche Treffen anberaunt.

Bewerbung der Plattform

Es wurde im Zuge der Diskussionen auch die Frage aufgeworfen, wie die Kurse der eLearning Plattform beworben werden. Die eLearning Plattform wird über mehrere Wege beworben: z.B. über das Kursprogramm der Kärntner Volkshochschulen sowie unsere Homepage und Facebook. Des Weiteren werden SprachtrainerInnen gebeten, TeilnehmerInnen mittels Handouts auf die Plattform hinzuweisen und zur Teilnahme zu ermutigen und TeilnehmerInnen von Sprach- und EDV-Kursen werden auch direkt von uns angesprochen.

Kritik

Es wurde seitens einer Teilnehmerin der Themeninsel die Frage aufgeworfen, ob es nicht eine Ressourcenverschwendung des Projekts sei, für eine e-Learning Plattform die Zielgruppe 50+ zu wählen, da viele ältere Personen wenig Erfahrung im Umgang mit Computern haben. Warum sollte man ältere Personen zwingen, eine Sprache über eLearning zu erlernen, anstatt in einem herkömmlichen Kurs?

Die Argumente dagegen waren einheitlich: Es gibt immer mehr ältere Personen, die den Umgang mit dem Computer lernen wollen und sich sehr für neue Technologien interessieren. Auch sollte man 50-jährige nicht unbedingt als „ältere“ Personen sehen, da viele noch im Berufsleben stehen und sehr wohl mit Computern arbeiten können. Die Plattform sollte auch nicht dazu dienen, ältere Menschen dazu zu zwingen, auf diese Form des Lernens umzusteigen. Es sollte jedoch denjenigen, die Interesse daran haben, die Möglichkeit dazu bieten – und dies auch noch kostenlos! Unsere Erfahrung zeigt auch, dass immer mehr ältere Personen sich für den Umgang mit Computern interessieren. Das beweist schon alleine die steigende Zahl der älteren TeilnehmerInnen in den EDV-Kursen der VHS. Besonders im Zeitalter des „active aging“ lohnt es sich unbedingt, dieser Zielgruppe die Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Die Entwicklung dieser e-Learning Plattform ist auf jeden Fall eine große Herausforderung für alle beteiligten Partnereinrichtungen und ist ein ständiger Lernprozess!

Tipps zum Thema eLearning:

- Technische Einschulung der TeilnehmerInnen vor Kursbeginn
- Auswahl von Themen, die für Frauen über 50 von Interesse sind
- Laufende Ermutigung und Unterstützung durch die TutorInnen
- Einführung eines Messaging System, eines Forums und/oder eines Chatrooms für die Kommunikation zwischendurch
- Verstärkung der Kontakte der Lernenden untereinander durch gemeinsame Aufgabestellungen zwischendurch
- eLearning als weitere Option und keineswegs als Zwang!



Birgit Simschitz

Lernende – Lehrende

Während der Schulzeit haben wir alle die Erfahrung gemacht, dass Ältere Wissen und Erfahrung an Jüngere weitergeben. In der Erwachsenenbildung treffen plötzlich ältere Lernende auf jüngere Unterrichtende. Die Rollen kehren sich um. In der Auseinandersetzung mit diesem Thema erscheint es wichtig zu reflektieren, warum das Rollenverhalten so entscheidend ist, welche Positionen sich einnehmen lassen und was es gilt, im Kontext der Lehrrolle zu wissen, zu können oder zu entwickeln.

Warum ist das Rollenverhalten zu bedenken?

Die erste Frage bezieht sich zunächst auf einen rasch zu klärenden gesellschaftlichen Kausalnexus: Dieser ist durch den demografischen Wandel bedingt und gestaltet durch die Förderung von und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Er wird in den kommenden Jahren dazu führen, dass in den Sprachkursen der Österreichischen Volkshochschulen immer mehr ältere Lernende von jüngeren Lehrenden unterrichtet werden. Die ungleich spannendere causa finalis der Antwort liegt jedoch in der für den Lernerfolg so bedeutsamen, eben wiederentdeckten Persönlichkeit der Unterrichtenden, in die historische Unterrichtstraditionen wie psychische Muster der persönlichen Entwicklung eingeschrieben sind und einer Reflexion harren.

Ausgangspunkt für die Überlegungen sind dabei im Alltag nicht selten zu hörende Aussagen wie „ich bin kein Lehrertyp“ oder auch „ich unterrichte auf Augenhöhe“. Die Distanz zur Rolle, die für andere Berufsgruppen wenn nicht undenkbar, so doch wenig vertrauenserweckend wäre – stellen wir uns für einen Moment Sätze wie „ich bin kein Anwaltstyp“ oder „ich erstelle Diagnose und Therapie auf Augenhöhe“ vor –, begründet sich in der Geschichte der Lehrprofession beziehungsweise genauer in dem sozialen Status, den Unterrichtende in der Vergangenheit eingenommen haben, und stärker noch in der allgemein noch diffus wahrgenommenen Macht zur Disziplinierung. Mit ihr wird auf verschiedenen Ebenen Unangenehmes verbunden. Sei es nun, dass generell mit Michel Foucault der Prozess der modernen Zivilisation als Maschinerie fortlaufender körperlicher Disziplinierung interpretiert, dass mit Peter Sloterdijk das Menschsein über die geübte Disziplin, nämlich die Mühen des Exerziti-

ums definiert wird. Oder, dass Lernende und Lehrende, wie Theodor W. Adorno mit Hinweis auf die Psychoanalyse bemerkt, in veränderter, doch wiederholender Form erneut in die Konflikte der Eltern-Kind-Beziehung verwickelt werden.

Der Moment der außergewöhnlichen Spannung in der letztgenannten Erklärung liegt nun darin, dass die Familienverhältnisse nicht einfach wie im regulären Schulbetrieb für Kinder und Jugendliche repetiert und variiert werden, sondern dass sie eine Umkehr erfahren: Unterrichtende stehen vor Lernenden, die ihre Eltern respektive Großeltern sein könnten und nehmen die Position einer Über-Ich-Figur mit allen zugeschriebenen und nicht zu erfüllenden Idealen ein. Im Unterschied zu vielen anderen Kontakten, in denen Ältere einfach Anweisungen, Empfehlungen und Ratschläge von jüngeren ExpertInnen annehmen, entfaltet sich das familiäre Spannungselement durch die Dauer des Kontakts (beispielsweise sind an die fünfhundert Unterrichtsstunden notwendig, um Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau B1 zu beherrschen). Selbst wenn es unüblich ist, den Spracherwerb vollständig an eine Lehrkraft zu binden, haben doch die durchschnittlichen Unterrichtseinheiten im Semester das Potential, Vor- oder auch Unbewusstes zu aktivieren.

Obleich es keine Möglichkeit gibt, Übertragungen von Lernenden auszuschließen, ist es für Lehrende wichtig, sich intensiv mit ihrer persönlichen Familiengeschichte auseinanderzusetzen, ohne dass man je die Gewissheit erlangen könnte, vor Übertragungen von Mustern auf Lernende gefeit zu sein. Den Überforderungen durch die Über-Ich-Ideale von Lernenden kann man kurzfristig mit der einfachen Formulierung „Ich weiß das nicht, ich muss das nachschlagen und die Antwort gebe ich Ihnen in der nächsten Woche“ begegnen.

Arnold Schönberg fordert von Lehrenden den Mut zur Blamage, denn für Lernende sind nicht Unfehlbare, sondern unermüdlich Suchende und auch Irrende essentiell für Bildung. Langfristig ist die Begrenztheit des Wissens in Erinnerung zu halten und der Grenzverlauf zwischen Wissen und Nicht-Wissen ist von Unterrichtenden immer wieder aufs Neue zu bestimmen. Ist Unberechtigtes aus familiären und früheren schulischen Erfahrungen der Lernenden abgewiesen, bleibt Raum und Zeit für die Rolle, der in ihrer Konvention – und darauf sollte nicht vergessen werden – eine Entlastungsfunktion zukommt.

Zusammenfassend begründet sich das Nachdenken über die Rolle durch die bereits eingetretene Veränderung der Altersdifferenz zwischen Lernenden und Lehrenden. Dies führt zu Modifikationen sowohl der historisch als auch der psychisch präfigurierten Rolle der Unterrichtenden. Daraus ergibt sich die zweite Frage nach der Positionierung der Rolle im Kontext von Lehr- und Lernmodellen.

Welche Positionen lassen sich einnehmen?

Der Übersichtlichkeit wegen wird hier grob zwischen einer instruktionalen, einer konstruktivistischen und einer integrativen Haltung zu Lehren und Lernen unterschieden.

Nach der instruktionalen Auffassung ist es die Aufgabe des Unterrichts, Sprache in ihrem Systemcharakter zu vermitteln. Im Unterricht wird der Weg von der Erklärung, der Theorie zur Umsetzung, zur

Praxis gewählt. Lehrende geben die Erklärung vorab und sorgen für eine mechanistische Einübung des neuen Phänomens.

Die konstruktivistische Haltung wird von Lehrenden in schwacher, gemäßigter oder auch starker Ausprägung vertreten, gemein ist den Ansichten, dass Lernen als Prozess verstanden wird, der aktiv, ausdifferenzierend und kumulativ ist. Der Unterricht beginnt mit einer komplexen Sprachhandlung und wird durch Hypothesen auf einfache Elemente reduziert. Die Teilnehmenden erarbeiten die zugrundeliegenden Regeln selbst, die Rolle von Lehrenden besteht in der Bereitstellung entsprechenden Materials und der Schaffung einer gegenstandsorientierten Lernumgebung (etwa mit Portfolios).

Weitere Lehrende setzen auf eine integrative Position und verbinden instruktionale und konstruktivistische Sprachvermittlungselemente. Gestützt auf das besondere Interesse und die Motivation der älteren Teilnehmenden regen sie Konstruktionen an, geben aber auch Anleitung, Orientierung und Hilfe. Im Sprachunterricht streben sie so eine Ausgewogenheit von expliziter Instruktion und konstruktiver Aktivität von Lernenden an.

Welche Lehrrolle eingenommen wird, hängt vom Menschenbild und der Weltanschauung der Lehrperson ab, kann jedoch auch eine Entscheidung sein, die im Hinblick auf die konkrete Gruppe, das Zeitbudget oder das Unterrichtsziel getroffen wird. Das Alter der KursteilnehmerInnen wird dabei kaum Kriterium sein.

Was gilt es im Kontext der Lehrrolle zu wissen, zu können oder zu entwickeln?

Die Antwort auf die letzte Frage, was es im Kontext der Rolle zu wissen und zu entwickelt gibt, lässt sich in dem *Europäischen Portfolio für Sprachenlehrende* von David Newby und anderen (http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf) finden und zwar nicht in Form eines fertigen Textproduktes, sondern als unterstützende, systematische Anleitung zur eigenverantwortlichen Klärung. Die Publikation des Europäischen Fremdsprachenzentrums trägt auch den schönen passenden Untertitel „Ein Instrument zur Reflexion“. Wenn auch die Kann-Beschreibungen zur Selbstbeurteilung auf Sprachlehrende in Ausbildung, ihre MentorInnen und den Schulunterricht ausgerichtet sind, sind die Kriterien zur Rolle, die in den Bereichen *Kontext* (Seite 17f.) und *Durchführung einer Unterrichtsstunde* (Seite 43) zu finden sind, auf das Thema der veränderten Altersdifferenz zwischen Lernenden und Lehrenden übertragbar. Die Kann-Bestimmungen nehmen Bezug auf die gesellschaftliche und die berufliche Rolle in Theorie und Praxis und unterstützen

Diese Sammlung von Anforderungen an die Rolle als jüngere/r Lehrende/r vor älteren Lernenden fördert die Auseinandersetzung mit dem Thema. Persönliche, mehrmalige Aufzeichnungen über einzelne Punkte über einen selbst gewählten Zeitraum ermöglichen es, die Lernfortschritte auf diesem Gebiet zu verfolgen und selbst zu beurteilen. Ein/e gute/r Lehrende/r, zu bleiben und ein/e solche/r, wird durch diesen Prozess nachhaltig unterstützt.

Tipp: Die Kann-Bestimmungen des Europäischen Portfolios für Sprachenlernende:

- Ich kann Kursteilnehmenden und anderen den Nutzen und die Vorteile des Sprachenlernens im Alter deutlich machen.
- Ich weiß den Mehrwert zu schätzen, den Lernende verschiedenen Alters in die Gruppe einbringen, und kann daraus einen Nutzen ziehen.
- Ich kann das Wissen, das ältere Sprachenlernende bereits besitzen, berücksichtigen und sie beim Aufbau dieses Wissens beim Lernen weiterer Sprachen unterstützen.
- Ich kann auf entsprechende Theorien bezüglich des Sprachenlernens im Alter und auf relevante Forschungsergebnisse zurückgreifen, wenn ich meinen Unterricht gestalte.
- Ich bin in der Lage, meinen Unterricht auf der Grundlage von Erfahrung, Feedback von den älteren Lernenden und Lernergebnissen kritisch zu beurteilen und ihn entsprechend anzupassen.
- Ich kann relevante Artikel, Zeitschriften und Forschungsergebnisse in Bezug auf das Lehren und Lernen von Älteren finden.
- Ich kann bestimmte pädagogische bzw. didaktische Themen in Bezug auf ältere Lernende oder meinen Unterricht durch Aktionsforschung identifizieren und untersuchen.

Die Rolle der Lehrenden im Unterricht benötigt fünf weitere Fertigkeiten:

- Ich kann die Aufmerksamkeit der älteren Lernenden während der Unterrichtsstunde aufrechterhalten und maximieren.
- Ich kann auf die Initiative und Interaktion von älteren Lernenden reagieren.
- Ich kann zu jeder Zeit Anreize zur Teilnahme von älteren Lernenden setzen.
- Ich kann eine Reihe von altersgerechten Lernstilen ansprechen.
- Ich kann den älteren Lernenden geeignete Lernstrategien verdeutlichen und sie bei der Entwicklung dieser Strategien unterstützen.

Literatur:

Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über den Lehrberuf. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006, S.70 – 86.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft184)

Hattie, John A.C. (2011): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London, New York: Routledge.

Newby, David et al.: Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. (2008). Europäisches Fremdsprachenzentrum. Online unter:
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf

Schönberg, Arnold (1911): Vorwort. Harmonielehre. Wien: Universal Edition 2005, S. V – VII.

Die Autorinnen

Mag.^a Beatrice Baglioni Greilberger ist langjährige Kursleiterin für Italienisch an der VHS Graz und an der Urania Graz.

VHS-Dozentin Mag.^a Catherine Castellani ist langjährige Kursleiterin für Französisch, Kustodin für Französisch an der VHS-Steiermark.

Mag.^a Alexandra Edlinger arbeitet an der Fertigstellung ihrer Dissertation zum Fremdsprachen Lernen im Alter an der Karl-Franzens Universität Graz. Sie untersucht wie erfolgreiches Lernen im Alter in den Dynamiken sozialer, linguistischer und psychologischer Faktoren stattfinden kann.

Marion Grein, Privatdozentin, ist habilitierte Leiterin des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Sprachlehrforschung, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation sowie Multimedia und E-Learning. Sie ist 1. Vorsitzende des Kontaktstudiums Fremdsprachen für Erwachsene - Sprachandragogik. Aufgrund ihrer Sozialisation in Japan bietet sie darüber hinaus zahlreiche Veranstaltungen im Bereich Japan und japanischer Kultur an.

Ines Holme ist seit 2007 an den Kärntner Volkshochschulen tätig, wo sie zuerst als Englisch-Trainerin und Zweigstellenleiterin der VHS Paternion-Feistritz/Drau arbeitete. 2009 übernahm sie die Koordination der Bezirksstelle Spittal/Drau mit 5 Zweigstellen. Sie ist außerdem Projektkoordinatorin der Grundtvig Lernpartnerschaft "New E-Learning Platform for Adult Education" (NELPAE). Sie lebte 25 Jahre in England und kehrte 2006 nach Österreich zurück.

Andrea Rainer studierte Italienisch/Deutsch Lehramt Uni Innsbruck, sie absolvierte Studienaufenthalte in Rom und Fortbildungen des VÖV im Didaktikbereich. Seit 1989 ist sie Kursleiterin für Italienisch an der VHS Innsbruck. Seit 2010 ist sie zertifizierte Trainerin in Fortbildungsseminaren der Volkshochschule Innsbruck und im SAPA-Zertifikatslehrgang für SprachkursleiterInnen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

Mag.^a Silke Rinnerthaler studierte Italienisch und Geschichte Lehramt. Sie ist Trainerin für Italienisch und Spanisch und seit 2010 Fachbereichsleiterin Sprachen an der Volkshochschule Salzburg.

Mag.^a Birgit Simschitz unterrichtet nach Schulpraktikum und Lektorat in der Slowakei als Erwachsenenbildnerin DaM (Deutsch als Muttersprache) und als Lehrbeauftragte DaF (Deutsch als Fremdsprache) bei treffpunkt sprachen an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Mag.^a Isabella Wachter ist Universitätslektorin, langjährige Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache, Aus- und Weiterbildnerin für SprachkursleiterInnen in Graz.



KooperationspartnerInnen...



... und TeilnehmerInnen

Wir bedanken uns für die gute Zusammenarbeit und die aktive Beteiligung!

