

Romanistik, Band 8

Bettina Lindorfer/Solveig Kristina Malatrait (Hg.)

Alter(n) in der Stadt

Vieillir en ville

Sprach- und literaturwissenschaftliche Beiträge  
aus Romanistik und Germanistik

mit einem Geleitwort von Jürgen Trabant

**T** Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

ISBN 978-3-86596-410-6  
ISSN 1860-1995

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2012. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-  
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Herstellung durch das atelier eilenberger, Taucha bei Leipzig.  
Printed in Germany.  
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort von <i>Jürgen Trabant</i> .....	7
Einleitung .....	11
<b>Sprache und Alter(n)</b>	
<i>Bettina Lindorfer</i>	
Stadt – Sprache – Alter: Neue Annäherungen an „Sprache und Alter“ .....	19
<i>Brigitte Jostes</i>	
Altersstarrsinn oder Altersweisheit? Die sprachliche Bildung der Älteren .....	43
<i>Annett Volmer</i>	
Zu alt für eine neue Sprache? Fremdsprachenlernen und Alter .....	69
<i>Carolin Krüger</i>	
Das sprachliche Feld des Alter(n)s in der deutschen Gegenwartssprache: Funktionen in öffentlichen Diskursen und deren Wandel unter sozio- ökonomisch-demographischen Rahmenbedingungen .....	85
<i>Annette Gerstenberg</i>	
Erinnern in der Stadt: Situationseinbindung und Kontext im institutionalisierten autobiographischen Erzählen .....	101
<b>Literarische Zugänge zum Alter(n)</b>	
<i>Rosmarie Fabian</i>	
Das Verhältnis des gealterten <i>poeta doctus</i> zum Stadt- und Hofleben – eine Analyse der Gedichte Voltaires .....	115
<i>Solveig Kristina Malatrait</i>	
Poétiques du vieillissement – le flâneur face au temps chez Baudelaire et Jacques Réda .....	129

<i>Vérane Partensky</i>	
La mémoire mortifère :	
Jean Lorrain et la vieillesse du dandy.....	149
<i>Dagmar Bruss</i>	
Leben, schreiben, altern: Jean Améry und Marcel Proust.....	163
<i>Dorothee Brandt-Hurka</i>	
La tristesse d'une vieillesse parisienne: Geronto-	
psychologische Betrachtungen des Alterns in der Stadt –	
<i>Une désolation</i> von Yasmina Reza (2001).....	179
<i>Hella Ehlers</i>	
„Mein Leben lang bin ich auf so was gelaufen, auf Straßen	
und Trottoiren [...]“ – Lebensläufe und Topographie der Stadt	
in Irina Liebmann „Die freien Frauen“.....	193
Verzeichnis der Beiträgerinnen .....	211

## Vorwort (eines alten Mannes aus der Stadt)

Ich finde es eigentlich nicht richtig, dass ein alter Mann – alt und Mann – ein Vor-Wort vor all den klugen Worten junger Frauen – jung und Frau – haben soll. Auch ein Nach-Wort ist eigentlich unpassend. Ich geniere mich also ein bisschen. Aber es ist natürlich ungeheuer generös, dass mich die in diesem Band schreibenden Frauen zu Wort kommen lassen. Ich bin gerührt und dankbar über diese wunderbare Einladung. Dass ich das so empfinde, zeigt vielleicht doch schon an, was sich geändert hat in den letzten Jahren in Bezug auf Alter und auf Geschlecht. Noch meine akademischen Lehrer (Jahrgänge 1900 bis 1920) hätten sich in vollem Bewusstsein ihrer ungeheuren wissenschaftlichen Bedeutung überhaupt nicht gewundert, dass sie zu einem solchen Band ein Vorwort schreiben dürfen. Wir alten Männer heute wundern uns schon und wissen die Ehre zu schätzen. Ich nehme sie an, weil der Band ja von mir handelt, von alten Sprechern (und Sprecherinnen): *mea res agitur*. Und das Vorwort wird natürlich kurz sein.

Die hier versammelten Studien zeigen: Alter plus Stadt ist keine für Menschen bekömmliche Kombination: Sprachliche Fähigkeiten werden – wie sollte es auch anders sein? – unabhängig vom Ort im Alter abgebaut, und die Stadt ist kein guter Ort für Alte, vor allem wohl, weil dort niemand mehr mit ihnen redet. Im heißen Paris des Jahres 2003 krepitierten sie zu Hunderten allein in ihren Wohnungen, sozusagen *sans mot dire*, jedenfalls hat niemand ihre letzten Worte gehört. Vorher aber hatte auch schon niemand mehr ihre vorletzten Worte vernommen. Was man auch wiederum verstehen kann, oder? Denn diese sind, wie die Psycholinguistik zeigen kann, durch Benennungsschwierigkeiten, Probleme beim Verstehen, Reduktion syntaktischer Komplexität, Schwierigkeiten mit Pronomina, Wiederholungen, Abschweifungen und weitere Verfallserscheinungen charakterisiert. Deprimierende Prozesse. Wer will sich das schon anhören? Aber das Miteinandersprechen bis zum Ende, das machen gerade die literarischen Beiträge des Bandes deutlich, ist ganz offensichtlich ein Lebensmittel wie Essen und Trinken. Es macht die „unheilbare Krankheit“, wie Jean Améry das Alter nennt, erträglicher. Seine Abwesenheit führt unmittelbar zum Tod.

Offensichtlich ist das Alter das allmähliche Ende der Sprache (ich persönlich bemerke noch nichts davon, außer dass ich hier gerade „abschweife“), die mit dem Tod ganz verstummt. Dagegen lässt sich nun einmal nichts machen. Aber nicht schon vor dem Ende verstummen, auch wenn Gedächtnis,

**Brigitte Jostes**

**Altersstarrsinn oder Altersweisheit?  
Die sprachliche Bildung der Älteren**

Grammatik

Das ist bekannt: Eine ältere Frau ist jünger als eine alte Frau. Wie groß muß doch die Angst vor dem Alter sein, daß sie sogar die Grammatik vergewaltigt.  
(Bovenschen 2006: 145)

**1. Einleitung**

Wie das Motto zeigt, macht es sich die Sprache nicht leicht mit dem Alter. Und wie geht es dem Alter mit der Sprache? Auch dies scheint keine unproblematische Beziehung zu sein. Zumindest gehören die Zusammenhänge von Alter und Spracherwerb zu den kontrovers diskutierten Dauerbrennern der sprachwissenschaftlichen Forschung. Angebliche Fakten, gefühltes Wissen, Mythen und Meinungen hierzu nehmen auch in Diskussionen der Alltagskultur großen Raum ein. Vom entspannt Anekdotischen zum weniger entspannt Hitzigen entwickeln sich die Gespräche dort, wo es nicht mehr um das eigene, sondern um das Sprachenlernen der Kinder geht. Hier sitzt die Verantwortung für eine hinreichende Ausstattung der Kinder mit kulturellem Kapital im Nacken, zu dem mittlerweile auch Fremdsprachenkenntnisse als „transnationales sprachliches Kapital“ (Gerhards 2010) gerechnet werden können. Und altersbedingte Nachteile eines späten Beginns des Fremdsprachenlernens gelten schließlich gemeinhin als abgesichert durch die wissenschaftliche Forschung.

Oft unbeachtet bleibt in diesen Gesprächen die Tatsache, dass sich die Forschung, auf die hierbei rekuriert wird, nur ausgesprochen selten auf schulischen Fremdsprachenunterricht bezieht. Denn die klassische Spracherwerbsforschung erforscht in allererster Linie den ungesteuerten Zweitspracherwerb; Rückschlüsse auf schulisches Lernen oder gar curriculare Empfehlungen ergeben sich aus ihren Erkenntnissen keineswegs zwingend. Der historisch jüngeren und viel kleineren Sprachlehr- und Lernforschung scheint noch das Gewicht zu fehlen, um als wissenschaftlicher Diskurs zu diesem Thema im öffentlichen Bewusstsein wahrgenommen zu werden. Es scheint also ein Missverständnis zwischen den Erwartungen an die Forschung einerseits und den größeren Forschungsinteressen andererseits zu

geben. Die Erwartungen besorgter Eltern sind nachvollziehbar, was aber treibt die Forschung an?

Man könnte bei der Beobachtung stehen bleiben, dass sich der größte Teil der Forschung zu Alter und Spracherwerb als ein kollektiv fortgeschriebener Kommentar zur Hypothese der „kritischen Periode“ lesen lässt, die Eric Lenneberg in seinem Buch *Biological Foundations of Language* im Jahre 1967 formuliert hat. Diese Hypothese besagt, dass das menschliche Gehirn nach der Pubertät die Plastizität (im Sinne einer neurophysiologischen Veränderbarkeit) verliere, die die Grundlage für die besondere Form des natürlichen Erstspracherwerbs darstelle. Der Erwerb einer Sprache nach der abgeschlossenen Lateralisierung des Gehirns geschehe auf eine ganz andere Weise und müsse in bewusster und mühevoller Anstrengung geschehen. Ob vertraut als „CPH“ (*Critical Period Hypothesis*) benannt oder unausgesprochen: Ein Beitrag zum Thema Alter und Spracherwerb ist ohne Bezug auf diese Hypothese kaum denkbar.

Zusammenfassende Forschungsüberblicke machen zweierlei deutlich: Erstens liefern die Forschungsergebnisse bis heute aufgrund unterschiedlicher Auslegungen der Hypothese und Unterschieden in den Forschungsdesigns sowohl Anhängern wie auch Gegnern Argumente an die Hand. Zweitens ging diese Fokussierung auf die Neurophysiologie mit einer Vernachlässigung all der anderen Faktoren einher, die ebenfalls einem altersbedingten Wandel unterliegen können. Geht man über die Beobachtung dieser Allgegenwärtigkeit der CPH als Antriebsfeder der Spracherwerbsforschung hinaus und fragt nach möglichen Gründen für ihre Wirkungsmächtigkeit, so liegt eine Erklärung nahe: Sie kann als Schauplatz der Verhandlungen um die Grenzziehung von Natur und Kultur in einem der zentralsten Humana, nämlich der Sprache gesehen werden.<sup>1</sup>

Und nicht anders sieht es aus, wenn es generell um das Thema „Alter“ geht, denn auch hier steht das spezifische Ineinander von Natur und Kultur zur Diskussion. Und das Thema der Plastizität – sowohl im engeren Sinne als neurophysiologische Veränderbarkeit des Gehirns als auch im weiteren Sinne als Veränderbarkeit im Allgemeinen – steht auch in der jüngeren Altersforschung auf der Tagesordnung. Wenn es dort heißt, dass die „fluide Intelligenz“, die für Neuorientierungen und Kombiniertfähigkeiten zuständig sei, im Alter abnehme, so ist dies sicher ein wissenschaftlich klingender Aspekt dessen, was man gemeinhin als „Altersstarrsinn“ bezeichnet. Wird da-

<sup>1</sup> „Die Sprache scheint zwischen Natur und Kultur hin und her geschoben zu werden. In Wirklichkeit aber ist die Sprache da, wo sie ist: mitten auf der Grenze zwischen Natur und Kultur, als *interface*“ (Trabant 1998: 21).

rauf verwiesen, dass demgegenüber die „kristalline Intelligenz“ mit ihren sozialen Erfahrungen und anderem erhalten bleibe, so verweist dies auf die weit verbreitete Rede von der „Altersweisheit“.

Ogleich nun in der so genannten „Wissensgesellschaft“ schon lange die Notwendigkeit des „lebenslangen Lernens“ – nicht nur von Sprachen – propagiert wird, nehmen Ältere weitaus weniger als bildungspolitisch gewünscht Angebote der Weiterbildung wahr. Die Bildungspolitik reagiert auf diesen „Altersstarrsinn“ etwa mit Überlegungen zu neuen Bildungsanreizen für Ältere oder mit der Forderung nach einer Professionalisierung der Bildung für diese Zielgruppe – es geht also im Prinzip darum, die Älteren eines Besseren zu belehren.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll diese gängige Perspektive einmal umgedreht und die Frage gestellt werden: Was lehrt uns das Bildungsverhalten der Älteren im Bereich der sprachlichen Bildung? Schließlich sind Ältere zwar oft starrsinnig, aber manchmal auch weise. Und weil die Bildung der Älteren im Gegensatz zur Bildung der Jüngeren von größerer Individualität und Selbstbestimmung geprägt ist, sind allgemeine Erkenntnisse über die sprachliche Bildung, die über die Sprachandragogik hinausweisen, nicht auszuschließen. Bewusst ist hierbei von der „sprachlichen Bildung“ der Älteren die Rede, obgleich doch das meist enger gefasste Sprachenlernen im Zentrum steht. Um das bodenlose Fass der Debatte um Bildungsbegriffe nicht zu öffnen, wird dieser Ausdruck erstens mit der engen Verknüpfung mit Weiter-„bildungs“-fragen begründet, bei denen das im Englischen enthaltene *education* (wie in *adult education*, *further education*) aufgrund seines Bezugs auf Erwachsene ja auch mit dem deutschen Wort „Bildung“ wiedergegeben wird. Denn während das deutsche Wort „Erziehung“ für eher von außen veranlasste und gesteuerte Prozesse steht und dementsprechend zu meist auf Kindheit und Jugend bezogen wird, wird „Bildung“ gemeinhin mit einer eigenen Aktivität und Reflexivität des Subjekts verbunden, wie sie insbesondere Erwachsenen zugeschrieben werden. Der Begriff des „Lernens“, der in den Bildungsdiskursen zunehmend an die Stelle von *education* tritt, lässt dieses Kriterium nun oft in den Hintergrund treten. Zweitens wird der verwendete Begriff der „sprachlichen Bildung“ mit einer hier zugrunde liegenden Sprachauffassung begründet, die über Sprachkompetenzen im engeren Sinne hinausgeht. Diese Frage nach einer engen oder weiten Sprachauffassung wird beispielsweise dort relevant, wo es um die Zuordnung von Literaturkursen zum Bildungsbereich „Sprachen“ geht.

Unter der Frage „Was macht die Sprache mit dem Alter? – Begriffe und Diskurse“ wird in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen, wie der

Faktor „Alter“ insbesondere in der Altersbildung und im international geprägten Weiterbildungsdiskurs gefasst und bewertet wird. Hierzu zählt auch ein Blick auf aktuelle Veröffentlichungen zum Weiterbildungsverhalten der Älteren.

Unter der Frage „Was macht das Alter mit der Sprache? – Diskurse und Mythen“ wird im Anschluss an den Versuch einer Zusammenfassung des Forschungsstands zum Faktor ‚Alter‘ beim Sprachenlernen der Fokus auf den (peinlichen) fremdsprachlichen Akzent gelegt. Dieser Fokus trägt der Tatsache Rechnung, dass Vorteile beim Erwerb einer akzentfreien Aussprache der kleinste gemeinsame Nenner in der Kontroverse um die Vorteile des frühen Sprachenlernens zu sein scheinen.

Ausgewählte Daten und Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung der Älteren werden im abschließenden Abschnitt unter der Überschrift „Starrsinniges oder weises Sprachenlernen der Älteren?“ präsentiert. Beispielhaft genannt seien schon hier: die große Bedeutung der intrinsischen Motivation (die der in der Bildungspolitik dominierenden instrumentellen Motivation gegenübersteht), die Vielfalt der Sprachen in der Erwachsenen- und Weiterbildung (im Gegensatz zum Sprachenangebot in der schulischen Bildung), die häufig benannten Widerstände der Älteren gegen den „kommunikativen Ansatz“ (die nicht nur als Kohortenphänomen betrachtet werden sollten) und nicht zuletzt der ‚Suchtcharakter‘ der sprachlichen Bildung (sprachlich Gebildete können scheinbar nicht aufhören, sich sprachlich zu bilden).

## 2. Was macht die Sprache mit dem Alter? – Dimensionen und Diskurse

### 2.1. Wie alt muss man sein, um älter oder gar alt zu sein?

Spätestens die Anrede „junge Frau“ macht unwiderruflich klar, dass man nun zu den „Älteren“ gehört. Ob man gar schon zu den „Alten“ gehört, ist schwer zu sagen, erklingt diese Bezeichnung doch höchstens hinter vorgehaltener Hand. Diese und andere Euphemismen, mit denen ein fortgeschrittenes Alter in der deutschen Sprache bezeichnet wird, sind ein deutliches Indiz für ein kulturelles Tabu oder zumindest eine gesellschaftliche Problematik, die mit Phänomenen des Alterns verbunden ist.

In der Gerontologie wird die menschliche Lebensspanne im Anschluss an den Psychologen Paul B. Baltes in insgesamt vier Abschnitte unterteilt: Hierbei umfasst das „Erste Alter“ Kindheit und Jugend, das „Zweite Alter“ das Erwachsenenalter, das „Dritte Alter“ die so genannten „jungen Alten“ zwischen 60 und 80 und schließlich das „Vierte Alter“ die „Hochaltrigen“ ab 80 Jahren.

Im Bildungsdiskurs begegnet indes schon das 50. Lebensjahr häufig als Grenze, die „die Zugehörigkeit zur Gruppe der Älteren“ markiert (Friebe 2009: 2), einzelne Studien zum Weiterbildungsverhalten der Älteren setzen aber auch schon beim 45. Lebensjahr an, so etwa die EdAge-Studie (vgl. Tippelt u.a. 2009: 18). Das kalendarische Alter, das mit der Jahreszahl angegeben wird, stellt für die Altersforschung im engeren Sinne aber nur eine Art Rahmen dar, der andere Dimensionen des Alters zugeordnet werden. So werden von der „Akademienengruppe Altern in Deutschland“ folgende Dimensionen zur Unterscheidung empfohlen:

Es empfiehlt sich, zwischen verschiedenen Dimensionen des Alters zu unterscheiden. In Bezug auf das *biologische Alter* kann weiter unterschieden werden zwischen einerseits dem *bio-kognitiven Alter*, das sich zwischen den Polen der Aufrechterhaltung geistiger Fähigkeiten und der unaufhaltsamen physischen Veränderung des Gehirns abspielt, und andererseits dem *bio-physischen Alter*, das die Auswirkungen der physischen Verschleißerscheinungen des Körpers beschreibt. Das *soziale Alter* wird durch die altersabhängige Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und sozialen Hierarchiestufen sowie durch die Einstufung in Altersgruppen nach dem Besitz gesellschaftlicher Funktionen bestimmt (Kocka u.a. 2009: 33f, Hervorhebungen von mir).

Ähnliche Unterscheidungen finden sich in einer Einführung zum Thema „Altern und Bildung“ (Kade 2009: 37f.), die dort jedoch nicht als Dimensionen, sondern als „Diskurse des Alterns“ bezeichnet werden. Einzelne Aspekte dieser Ausführungen seien hier kurz unkommentiert aufgeführt, um den diskursiven Hintergrund anzudeuten, vor dem sich das Feld der Altersbildung formiert. Die Autorin stellt den Diskursen des Alterns jeweils zwei Gegenbegriffe zur Charakterisierung an die Seite. So wird dem „biologischen Altern“ das Gegensatzpaar „Aktivierung vs. Disengagement“ zugeordnet: Auf die Funktionsverluste, die den biologischen Abbauprozessen geschuldet seien, reagierten Ältere mit empirisch beobachtbarem Rückzug. Der „Aktivierungsdiskurs“ – nach dem Motto *use it or loose it* oder auch „wer rastet, der rostet“ – propagiere ein aktives Entgegenreten durch kontinuierliches Training der betroffenen Funktionen. Diesem Diskurs werden Theorien der Kompensation entgegengesetzt, die von der Tatsache ausgehen, dass das biologische Altern jeweils Teilfunktionen betreffe. Statt einzig auf das Aufhalten der Alterung zu fokussieren – was als ein letztendlich nicht zu gewinnender Kampf interpretiert werden könne – könnten erhaltene Funktionen ausgebaut und entwickelt werden. Der Diskurs des „kognitiven Alterns“ wird mit dem Gegensatzpaar von „Orientierung vs. Desorientierung“ umrissen. Zur immer wieder im Zentrum stehenden Frage nach dem

Abbau der Intelligenz im Alter wird auf den Unterschied zwischen „fluider“ und „kristalliner“ Intelligenz verwiesen:

Nicht die Intelligenz schlechthin nimmt im Alter ab, sondern nur jene Funktionsbereiche, die für die kognitiven Grundfunktionen wie die tempoabhängige Aufnahme und Bearbeitung von Informationen, für die Flexibilität der Umstellung, für Neuorientierung und Kombinationsfähigkeit (*fluide Intelligenz*) zuständig sind, dagegen erleiden Funktionsbereiche, die für soziale Erfahrung, übungsabhängiges Sprachwissen und kulturelles Wissen (*kristalline Intelligenz*) zuständig sind, keine oder geringe Funktionseinbußen (vgl. Oswald 2000, S. 112) (Kade 2009: 42f, Hervorhebungen von mir).

Da dieser Aspekt des „kognitiven Alterns“ so hartnäckig im Zentrum der Debatten um die Lernfähigkeit im Allgemeinen und die (hier interessierende) Sprachlernfähigkeit im Besonderen steht, sei an dieser Stelle auch eine entsprechende Ausführung von Paul Baltes zitiert, der in ganz ähnlicher Weise eine „Mechanik der Intelligenz“ und eine „Pragmatik der Intelligenz“ einander gegenüberstellt und frühe altersbedingte Funktionseinbußen nicht bei der Pragmatik, wohl aber bei der Mechanik sieht:

*Die Mechanik, die grundlegenden Mechanismen der Informationsaufnahme und -verarbeitung, zeigt einen frühen Altersverlust, die Pragmatik, das erworbene Wissen, bleibt lange funktionstüchtig und in gewisser Weise entwicklungsfähig. [...] Ganz in diesem Sinne können ältere Menschen die Leistungsskala sogar anführen, etwa in Kategorien wie emotionale Intelligenz und Weisheit, in denen sich die Vorteile von Lebenserfahrung und historischer Erfahrung kristallisieren (Baltes 2007: 17f, Hervorhebungen von mir).*

Kade übt explizit Kritik an dem Stellenwert, dem Gedächtnis- und Intelligenzleistungen von der Kognitionsforschung zugewiesen würden. Der biographisch entwickelten Bildungsgeschichte komme aus pädagogischer Sicht eine größere Bedeutung zu.

Im Zentrum des Diskurses „Psychisches Altern“, dem das Begriffspaar „Hoffnung vs. Desillusionierung“ zugeordnet ist, findet sich der schwindende Lebenswille. Depressionen und Hoffnungslosigkeit drohten dort, wo es nicht gelänge, die eigene Lebensgeschichte in einen zeitlich strukturierten Sinnzusammenhang zu bringen. Hervorgehoben wird, dass die Emotionalität das Funktionssystem sei, das alle anderen überdauere.

Im Mittelpunkt des Diskurses zum „Sozialen Altern“ steht unter dem Gegensatzpaar „Integration vs. Desintegration“ der Austritt aus dem Berufsleben. Soziale Anschlussfähigkeiten, die auf erworbene soziale Kompetenzen aufbauten, seien die wichtigste biographische Kompetenz im Alter. Hochaltrige Heimbewohnerinnen stellten die Gruppe mit der größten Benachteiligung in der Sozialintegration dar.

Diese Dimensionen und Diskurse des Alters und des Alterns zeigen: Mit einer Vertiefung der Thematik verliert erstens das bei oberflächlicher Betrachtung so zentral erscheinende kalendarische Alter an Bedeutung. Bei der Hinzunahme sozialer und psychologischer Aspekte relativiert sich zweitens aber auch die Bedeutung der ebenfalls so zentral erscheinenden Fähigkeit zur Informationsverarbeitung, also die Fragen zur Intelligenz, die in der Regel mit neurophysiologischen Aspekten verknüpft werden. Neben körperlichen und geistigen Verlustprozessen tritt bei einer breiter angelegten Perspektive auf das Altern beispielsweise auch ein altersbedingter Zugewinn in den Blick, nämlich emotionale Ausgeglichenheit und Zuverlässigkeit:

Nachdem man in der Persönlichkeitspsychologie lange davon ausgegangen war, dass sich die Persönlichkeit jenseits des 30. Lebensjahrs nicht mehr sehr verändert, so weiß man jetzt aus zahlreichen Längsschnittstudien und kulturvergleichenden Untersuchungen, dass der Mensch mit dem Alter emotional ausgeglichener, zuverlässiger und umgänglicher wird, allerdings auch weniger offen für neue Erfahrungen. Die ersten drei Veränderungen fallen unter soziale Kompetenz und stellen eine große Stärke älterer Menschen dar (Kocka u.a. 2009: 42).

Nun ist der Diskurs des Alterns aber eingebunden in die demographische Entwicklung einerseits und in gegenwärtige Veränderungen von Gesellschaft und Arbeitswelt andererseits, die das gewohnte Schema der Dreiteilung des Lebenslaufs in Ausbildungs-/Lernphase, Arbeitsphase und Ruhestand als überholt erscheinen lässt. Für das insbesondere im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit notwendig erscheinende lebenslange Lernen werden daher insbesondere kognitive Veränderungen im Alter diskutiert, diese aber nicht als unüberwindbare Hindernisse dargestellt. Größer scheint das Problem der Motivation zu sein:

Das Können ist also kein Hindernis auf dem Weg zu einer abwechslungsreicheren Lebenszeitstruktur. Aber wie steht es mit dem Wollen? Was wissen wir über die Entwicklung der Persönlichkeit und der Motivation im Erwachsenenalter und Alter? Aus Untersuchungen ist bekannt, dass etwa vom 55. Lebensjahr an der Beruf unter den ersten vier Rangplätzen der gedanklichen und tätigen „Investitionen“ in zentrale Lebensbereiche nicht mehr vorkommt. Familie, Gesundheit, Freunde und kognitive Leistungsfähigkeit stehen dann auf den ersten Plätzen (Kocka u.a. 2009: 42, Hervorhebungen von mir).

Zugespißt formuliert „investieren“ die Älteren ihr je individuelles, durchaus noch nicht wertlos gewordenen Humankapital also nicht dort, wo es in gesellschaftlicher oder zumindest ökonomischer Hinsicht als wünschenswert erachtet würde. Dieser Diskurs des lebenslangen Lernens, der die Altersdiskurse grundiert, soll im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden.

## 2.2. Verurteilt: Lebenslänglich – Der grundierende Bildungsdiskurs

Der Begriff des lebenslangen Lernens (*Lifelong Learning*) gehört zu den Schlüsselbegriffen des internationalen Bildungsdiskurses.<sup>2</sup> Bei den Organisationen, die diesen Diskurs prägen, lässt sich seit Jahren eine diskursive und konzeptionelle Angleichung erkennen. Dennoch bleiben historisch und institutionell bedingte Unterschiede oder gegenläufige Tendenzen erkennbar. So zeigt sich etwa im zunächst rein ökonomisch orientierten Bildungsdiskurs der Europäischen Union zunehmend die Dimension des sozialen Zusammenhalts (eigentlich ein Kernthema des viel einflussärmeren Europarats) und umgekehrt zeigt sich in den Texten der UNESCO eine Hinwendung zu ökonomischen Aspekten der Bildung, für die international insbesondere die OECD steht. An der Geschichte des „Lebenslangen Lernens“ lassen sich diese unterschiedlichen Ausgangspunkte anschaulich aufzeigen. Geprägt und lanciert wurde das Konzept von den beiden sozial und friedensstiftend orientierten Organisationen Europarat und UNESCO. Zentral sind hier der Text *Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy* (Europarat 1971) sowie der wirkungsmächtige Bericht *Apprendre à être* der von der UNESCO eingesetzten Kommission unter der Leitung von Edgar Faure zur Entwicklung des Bildungswesens (Faure u.a. 1972). Das Konzept des lebenslangen Lernens wurde dann von den eher ökonomisch orientierten internationalen Bildungsorganisationen übernommen und hat dort eine Neukonzeptionalisierung erfahren:

*Lifelong learning became a worldwide topic of discussion in the 1970s with the publication of a report by UNESCO (Borg & Mayo, 2005). Reflecting a humanist background, this report called for lifelong education as part of individual cultural growth (Faure et. al., 1972). This humanist vision of lifelong learning is in sharp contrast to discussions in the late 1980s and 1990s. The OECD reconceptualized lifelong learning by making it part of human capital theory (Field, 2001), and the European Union gave it central prominence as part of the human capital requirements of the knowledge economy (Commission of the European Communities, 2000). Now, lifelong learning is considered essential for individuals to keep pace with the constantly changing global job market and technology (Borg & Mayo, 2005; Spring 1998). The European Union's statement on lifelong learning defined it as "all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence" (Commission of the European Communities, 2000, p.3) (Spring 2008: 339, Hervorhebungen von mir).*

Lebenslanges Lernen erschien also im Faure-Bericht der UNESCO als Bedingung für eine Entwicklung der individuellen Persönlichkeit, deren

<sup>2</sup> Zur Karriere des Begriffs allgemein siehe Kraus (2001) und Kuhlenkamp (2010). Speziell zum Zusammenhang von Altern, Bildung und Lebenslangem Lernen siehe Staudinger / Heidemeier (Hrsg.) (2009).

Merkmale etwa Verantwortung und Emanzipation sind. Im Gegensatz dazu steht die Beschäftigungsfähigkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt, die die aktuellen Diskurse um das lebenslange Lernen insbesondere der OECD und der Europäischen Union prägen.<sup>3</sup>

Da Bildungsberichterstattung gegenwärtig als unerlässliche Grundlage jeder bildungspolitischen Steuerung gilt, nimmt sie einen wichtigen Platz im Bildungsdiskurs ein. Auch in Deutschland wird die Berichterstattung über die nicht so leicht zu erfassenden Bildungsaktivitäten von Erwachsenen immer weiter entwickelt und vor allem internationalisiert. Die längste Tradition hat in diesem Bereich die seit 1962 geführte Volkshochschulstatistik. Da sie nicht nur Teilnehmer und Kurszahlen nach Sprachen differenziert, sondern auch den gesamten Programmteil „Sprachen“ nach Altersgruppen differenziert, bietet sie nach wie vor die detailliertesten Informationen zum Zusammenhang zwischen dem Lernfeld Sprachen und dem Alter. In einem vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebenen Projekt namens „Bildung im Alter“ wurden vom Infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft in einer repräsentativen Befragung von Personen zwischen 50 und 75 Jahren u.a. die Inhalte besuchter Veranstaltungen erfragt. Hierbei waren unter den nichtberuflichen Veranstaltungen verschiedene Arten von Besichtigungen (Städte, Baudenkmäler) die Spitzenreiter mit 29%, gefolgt von Veranstaltungen zu Gesellschaft, Geschichte oder Politik (14%). Zusammen mit musischen Veranstaltungen (9%) und Veranstaltungen über Gesundheit, Ernährung und Sport (7%) befanden sich Fremdsprachenkurse mit 9% im Mittelfeld (vgl. BMFSFJ 2004: 10). Seit 1979 erstellt das TNS Infratest Sozialforschung in Kooperation mit anderen Einrichtungen im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung das „Berichtssystem Weiterbildung“, mit dem über das Weiterbildungsverhalten der 19- bis 64-Jährigen berichtet wird. Im letzten dieser Berichte wird für diese Gruppe der Menschen im erwerbstätigen Alter zur Frage nach dem Stellenwert des Sprachenlernens festgestellt:

Wie auch im Jahr 2000 werden die Themenbereiche „Computer, EDV, Internet“ und „Sprachkenntnisse“ im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung am stärksten nachgefragt (BMBF 2006: 26).

Auch zur Frage nach wohnortabhängigen Unterschieden in der Weiterbildungsbeteiligung gibt das Berichtssystem Informationen: So ist die Beteiligung in Gemeindetypen bis zu 20.000 Einwohnern im Jahr 2003 mit 37%

<sup>3</sup> Zur Politik der sprachlichen Bildung der EU siehe Jostes (2006), zum Europarat siehe Jostes (2004).



am niedrigsten und in den Gemeindetypen mit 500.000 und mehr Einwohnern mit 43% am höchsten (vgl. BMBF 2006: 149). Zu wohnortabhängigen Unterschieden zwischen den einzelnen Lernfeldern – also ob man sich etwa in den großen Städten nicht nur insgesamt mehr „weitergebildet“, sondern vielleicht auch noch der Anteil des Sprachenlernens größer ist – finden sich hier keine Daten.

Dieses „Berichtssystem Weiterbildung“ wird gegenwärtig abgelöst vom *European Adult Education Survey* (AES), mit dem das Weiterbildungsverhalten der 25- bis 64-Jährigen erhoben wird. Bei dieser Umstellung von der nationalen auf die europäische Ebene, die in einem ersten Durchlauf um einen eigenen deutschen AES ergänzt wurde, zeigen sich Anpassungsprobleme, die über reine Begrifflichkeiten hinaus auf unterschiedliche Traditionen in den Bildungssystemen verweisen und die Problematik der Vergleichbarkeit der Ergebnisse solcher Erhebungen verdeutlichen (vgl. Rosenblatt / Bilger 2008). Hierbei führt einerseits der Übergang zu der nun international verbreiteten Unterscheidung der Lernformen in *Formal Education*, *Non-Formal Education* und *Informal Learning* zu nicht unerheblichen Abgrenzungsschwierigkeiten. Andererseits geht es um die für Deutschland typische Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, die sich nur schwer in internationale Klassifizierungen integrieren lässt. Wenn nun im AES zwischen den drei Typen „betriebliche Weiterbildung“, „individuelle berufsbezogene“ und „nicht berufsbezogene Weiterbildung“ unterschieden wird, so begegnet das Sprachenlernen an prominenter Stelle bei der nicht berufsbezogenen Weiterbildung:

Im Bereich der *nicht berufsbezogenen Weiterbildung* (Typ 3) steht die *Verbesserung von Sprachkenntnissen weit an der Spitze der Nennungen* (20,3%) gefolgt von den Themenfeldern Kunst/Musik/Medien (14,3%), Sport (13,5%), Gesundheit/Pflege (10,0%) und Umgang mit dem Computer/Softwarethemen (8,7%) (Rosenblatt / Bilger 2008: 91, Hervorhebungen von mir).

Zugleich zeigt sich, dass die Erweiterung von Sprachkenntnissen, obgleich beruflich relevant, „kaum betrieblich, sondern vorwiegend individuell organisiert“ wird (Rosenblatt / Bilger 2008: 91).

Von Relevanz für die hier interessierende Frage nach dem Stellenwert der sprachlichen Bildung im Gesamt der Weiterbildungsaktivitäten ist die Klassifikation der Lernfelder, für die als internationaler Bezugspunkt die *International Standard Classification of Education* der UNESCO steht (vgl. UNESCO 2006).<sup>4</sup> Im deutschen AES wurden die 25 Lernfelder der

<sup>4</sup> Im Hinblick auf die internationale Vergleichbarkeit von Bildungsdaten werden Bildungsthemen in dieser Klassifikation in insgesamt 25 Felder eingeteilt, die in neun

UNESCO zu fünf übergeordneten Kategorien gebündelt, hier begegnet Sprache in erster Linie zusammen mit Literatur, Geschichte, Religion und Philosophie im Feld 1-05. Im Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung steht dieses Feld mit 20,3% an erster Stelle, gefolgt vom Feld „Kunst, Musik, Medien“ mit 14,3%, Sport mit 13,5% und Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistungen mit 10,0%.

Wie gesagt, hier wurden Menschen bis zum Alter von 64 Jahren befragt. Als Ergänzung zu dieser ersten Erhebung des AES in Deutschland wurde eine Studie zum Thema „Bildungsverhalten und -interessen Älterer“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an der LMU München als Ergänzung durchgeführt. Diese widmete sich den 45- bis 80-Jährigen und kommt zu dem Ergebnis einer linearen Fortsetzung der Weiterbildungsaktivitäten in „außerberuflichen Kontexten“ bis ins hohe Alter:

Das Weiterbildungsverhalten in Abhängigkeit vom Alter kann auf den ersten Blick als stetiger Rückzug aus Bildungsaktivitäten missinterpretiert werden. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich zum einen, dass nur für einen Teil der Älteren eine reduzierte Weiterbildungsteilnahme zu erkennen ist und diese ganz wesentlich mit dem Berufsaustritt in Verbindung steht. Darüber hinaus wird deutlich, *dass sich Weiterbildungspartizipation in außerberuflichen Kontexten fast linear bis ins hohe Alter fortsetzt* und das, obwohl es sich hierbei um Generationen handelt, die aufgrund ihrer primären und sekundären Sozialisationserfahrungen weit weniger auf das lebenslange Lernen vorbereitet sind als jüngere Kohorten (Tippelt 2009: 45, Hervorhebungen von mir).

Zusammengefasst lässt sich zu den Dimensionen und Diskursen des Alters und des Alterns festhalten: Während sich die Sprache (als Teil der Alltagskultur) in erster Linie durch Euphemismen in diesem Bereich auszeichnet, die als Zeichen einer Tabuisierung gedeutet werden können, stellt das Alter gegenwärtig ein Schlüsselthema verschiedener Expertenkulturen dar. Die Frage nach der Intelligenz erscheint hier als eine Art Kardinalfrage, die im Kontext der Wirkungsmächtigkeit neurophysiologischer und kognitionswissenschaftlicher Forschungen zu sehen ist. Zunehmend ist hier aber eine Re-

---

größere Bereiche gebündelt werden. Ein zentrales Feld der Sprache wäre nach der UNESCO-Klassifikation dann das Feld mit dem Code 22 namens *Humanities*, wo sich neben Religion, Philosophie etc. auch Fremdsprachen und fremde Kulturen sowie *Native Languages* und ihre Literaturen finden. Ganz eng mit Sprache verbunden ist aber auch das Feld mit dem Code 08 namens *Literacy and Numeracy*. Die europaweite AES-Studie legt in Anlehnung an diese Klassifikation 13 Lernfelder zugrunde, wobei sich Aspekte sprachlicher Bildung sowohl im Feld mit dem Code 000 unter dem Stichwort „allgemeine Bildungsgänge“, als auch im Feld mit dem Code 200 namens „Geisteswissenschaften, Sprache (Inland) und Künste“ als auch im Feld 222 namens „Fremdsprachenphilologie“ finden.

lativierung zu beobachten, so dass emotionale und soziale Fragen des Alters an Raum gewinnen. Grundierend ist der Diskurs des „Lebenslangen Lernens“, der in seiner historischen Wandlung und in Gegenüberstellung mit dem tatsächlichen Bildungsverhalten der Älteren eine Vermutung provoziert: Zwar nimmt Bildung einen wichtigen Bereich in der Lebensgestaltung der Älteren ein – dies sollten die Zahlen gezeigt haben –, diese tatsächlich stattfindenden Bildungsaktivitäten scheinen aber in bildungspolitischer Hinsicht nicht die richtigen zu sein. Ganz so, als hätten die (starrsinnigen oder weisen?) Menschen den humankapitalistischen Wandel des Konzepts vom „Lebenslangen Lernen“ noch nicht mitvollzogen.

### 3. Was macht das Alter mit der Sprache? – Mythen und Fakten

#### 3.1. Der grundierende Diskurs: Die *Critical Period Hypothesis*

Nicht nur in der Spracherwerbsforschung, auch in der Alltagskultur ist und bleibt der Erstspracherwerb eins der wichtigsten Hintergrundszenerien, die vor dem Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen betrachtet werden. So handelt es sich um den zentralen Referenztext der Zweitspracherwerbsforschung, das Werk von Eric Lenneberg (1967), eigentlich gar nicht von zweitem oder fremden Sprachen, sondern vom Erstspracherwerb. Fremdsprachenkenntnisse erscheinen in diesem Buch (in dem die Fähigkeit zum Spracherwerb mit Bezug auf Lateralisierung und abnehmende Plastizität des Gehirns auf eine „kritische Phase“ eingeschränkt wird) als eine Art Störfaktor, da sie der Hypothese so offensichtlich zu widersprechen scheinen. Diesem scheinbaren Widerspruch begegnet Lenneberg (im Anschluss auf den Hinweis, dass nicht alle Typen des Lernens dieser zeitlichen Begrenzung unterworfen seien) mit der großen Ähnlichkeit aller Sprachen: Das Gehirn habe sich quasi durch die Erstsprache auf Sprache überhaupt eingestellt, wodurch möglich werde, dass auch nach der „kritischen Phase“ noch weitere Sprachen gelernt werden könnten:

*For instance, our ability to learn foreign languages tends to confuse the picture. Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade, although the incidence of "language-learning-blocks" rapidly increases after puberty. Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis on age limitation because we may assume that the cerebral organization for language learning as such has taken place during childhood, and since natural languages tend to resemble one another in many fundamental aspects the matrix for language skills is present (Lenneberg, 1967: 176, Hervorhebungen von mir).*

Das spätere Lernen weiterer Sprachen sei also durchaus noch möglich, indes nur mit bewusster und mühsamer Anstrengung. Und am Ende dieser Mühe stehe insbesondere die Gefahr des fremdsprachigen Akzents. Diese beiden zentralen Aspekte, nämlich der Prozess und das Ergebnis des Sprachenlernens, seien hier kurz allgemein beleuchtet.

Zur scheinbaren Schnelligkeit und Mühelosigkeit des Erstspracherwerbs (die hinter der Rede vom langwierigen und mühsamen Zweitspracherwerb steht) hat Wolfgang Klein schon in einer erstmals 1984 erschienenen Einführung in die Zweitspracherwerbsforschung eine entzaubernde Rechnung aufgemacht: Setze man für ein kleines Kind nur fünf Stunden täglich für das Lernen seiner Muttersprache an, so investiere das Kind in seinen ersten fünf Jahren etwa 9100 Stunden (vgl. Klein 1987: 21). Und – so möchte man Klein ergänzen – dies geschieht in aller Regel unter „Lernbedingungen“, die traumhafter nicht sein könnten: In „lernerzentrierter“ Weise (mit *Motherese* oder Ammensprache) kommunizieren Eltern (in einer Form von Einzelunterricht) von morgens bis abends in individueller Zuwendung mit dem Kind, dessen Mühen trotz allem durchaus erkennbar sind. In der Gegenüberstellung mit intensiven Immersionsprogrammen beim Fremdsprachenlernen erscheinen die verbreiteten Gegensätze von Schnelligkeit / Mühelosigkeit einerseits und Langwierigkeit / Mühsamkeit andererseits also schnell als Elemente eines mächtigen Mythos.

Im Hinblick auf das Ergebnis hat auch Lenneberg schon auf die Gefahr des „fremdsprachigen Akzents“ beim Sprachenlernen jenseits der Pubertät hingewiesen, hierauf wird im Folgenden noch näher eingegangen. An dieser Stelle sei das Ergebnis des Fremdsprachenlernens im Allgemeinen aber problematisiert, für das meist unausgesprochen auch wieder der Erstspracherwerb mit seinem Ergebnis der muttersprachlichen Kompetenz als Folie dient. So beginnt auch ein aktueller Forschungsüberblick zur CPH mit diesem „native speaker“ als „point of comparison“ (vgl. Muños / Singleton 2011: 2f.). Hier wird darauf verwiesen, dass der Begriff des *native speakers* einerseits kulturgebunden sei: In Gegenden mit weit verbreiteter Mehrsprachigkeit wie beispielsweise in Südindien sei es für den *native speaker* einer gegebenen Sprache keineswegs leicht, L2-Sprecher zu erkennen (vgl. Muños / Singleton 2011: 3). Andererseits sei bei allen Ergebnissen der empirischen Forschung zu hinterfragen, ob die Frage der altersbedingten „Reifung“ nicht weniger wichtig sei als vielmehr die Tatsache, dass bereits Kompetenzen in einer anderen Sprache besessen werden (Muños / Singleton 2011: 4). Thematisiert werden hier auch die Arbeiten von Abrahamsson und Hyltenstam, die zwar die Möglichkeit des Erwerbs von zweitsprachigen

Kompetenzen, die *nativelike* seien, bei einer großen „Begabung“ (*aptitude*) nicht ausschließen. Diese beiden Vertreter einer nativen Sprachauffassung, die in verschiedenen Arbeiten für die CPH argumentieren, finden die CPH aber selbst im Rahmen von Studien zu Spracherwerb und Sprachverlust von Auslandsadoptierten noch bestätigt. Der Unterschied zum echten *native speaker* und seinen Sprachkompetenzen wird mit dem von ihnen eingeführten Begriff der *non-perceivable non-nativeness* bezeichnet:

Throughout the text, we have suggested that the notion of non-perceivable non-nativeness can be useful when explaining an apparant *nativelike* L2 proficiency in language replacement (Hyltenstam / Bylund / Abrahamsson / Park 2009: 136.)

Anders gesagt: Der (in der Regel einsprachig konzipierte) *native speaker* gilt im Diskurs der Anhänger der CPH nicht nur als unhinterfragte Vergleichsfigur des Zweitspracherwerbs, sein Thron wird im Zweifelsfalle gar mit einer Kategorie der „nicht-wahrnehmbaren Nicht-Muttersprachlichkeit“ verteidigt.

Aber was sagen denn die Forschungsergebnisse zur Hypothese einer neurophysiologisch bedingten kritischen Phase des Spracherwerbs? Etwas vereinfachend könnte man sagen, dass dies davon abhängig ist, ob der jeweilige Forscher die Sprache mehr auf der Seite der Natur oder aber mehr auf der Seite der Kultur verorten möchte. Zumindest hängt viel von der Perspektive ab, mit der die einzelnen Ergebnisse interpretiert werden:

*The common view that 'younger is better' in learning a foreign language has led to the introduction of early foreign language teaching in Italy, Spain, France, Germany, Ireland and Scotland. No such unanimity exists within the applied linguistic community, with some authors claiming that "the idea of a critical period specifically for language development may well have had its day" (Singleton and Ryan 2004: 227). Others have pointed out that we need to look at the evidence without pre-conceptions: "the mere fact that an idea is popular among laypeople does not mean that it has to be wrong either" (DeKeyser 2006).*

[...]

A notorious difficulty in reviewing studies on the CPH lies in the decision to label a particular work either as 'pro' or 'contra' CPH. *Results are often inconclusive and could be interpreted either way, depending on the researcher's perspective.* Rather than classifying the literature in black or white terms, we have preferred to present the research along a continuum: at one end, studies that claim to have evidence of a critical period, on the other end, studies that report age effects, but not necessarily in line with the strict interpretation of the CPH (Dewaele 2009: 280, Hervorhebungen von mir).

Bei diesem Blick in den Stand der Forschungen zum Zusammenhang von Alter und Spracherwerb ist der Vergleich mit einem Wirbelsturm vielleicht nicht ganz abwegig: Im Zentrum stände die neurophysiologisch begründete CPH, zu der nicht wenige Autoren eine Patt-Situation zwischen Anhängern

und Gegnern konstatieren. Um dieses eng gefasste (aber wissenschaftsgeschichtlich zentrale) Zentrum herum aber kommen die anderen Aspekte des Alters ins Spiel und dort ist einiges in Bewegung. Im nächsten Abschnitt seien daher zusammenfassende Forschungsüberblicke resümiert, denen ein umfassenderer Altersbegriff zugrunde liegt.

### 3.2. Hänschen und Hans: Was vom Mythos übrig blieb

Der Faktor „Alter“ wird in der Sprachlehr- und lernforschung gemeinhin als eine Variable unter den so genannten „Lernervariablen“ behandelt, mit der die individuellen Verschiedenheiten bei Spracherwerb und Sprachenlernen erfasst werden sollen. Bei der Klassifikation dieser Variablen gibt es zahlreiche Unterschiede (vgl. Ellis 1994: 472), es scheint sich aber parallel zur Auffächerung des Altersbegriffs in anderen Disziplinen ein Trend zur Auflösung der historisch so zentralen Variable ‚Alter‘ abzuzeichnen. Beispielfhaft sei hier stichwortartig der Abschnitt „Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess beeinflussen“ aus einer Einführung in „Deutsch als Zweitsprache skizziert, in der der Faktor ‚Alter‘ schon völlig in andere Faktoren aufgelöst wird:

1. Kognitive Variablen
  - a. Sprachlerneignung, *language (learning) aptitude* (sprachanalytische Fähigkeiten und Kapazität des Arbeitsgedächtnisses)
  - b. Intelligenz
  - c. Lernstile
    - analytisch vs. global
    - Reflexivität vs. Impulsivität
    - Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz
    - Tendenz zur Bevorzugung eines bestimmten Wahrnehmungskanals
    - kulturspezifische interindividuelle Unterschiede
2. affektive und attitudinale Variablen
  - a. Persönlichkeitsmerkmale
    - Introvertiertheit vs. Extrovertiertheit
  - b. Angst / Ängstlichkeit
  - c. Motivation und attitudinale Einstellungen
    - Motivation als eine längerfristige stabile Einstellung des Lernenden
    - instrumentelle vs. integrative Motivation
3. soziale Faktoren / soziokulturelle Erfahrungen eines L2-Lerners
4. Alter
  - *die Variable „Alter“ kann nicht isoliert werden, sie ist verbunden mit Motivationsstrukturen, Einstellungen, Lernstilen*
5. Geschlecht
  - keine angeborene Disposition sondern soziokulturelle Bedingungen (*gender*) (zusammengestellt nach Kniffka / Siebert-Ott 2007: 58f.).

Wenn sich der Faktor „Alter“ derart auflösen kann, was sind dann noch die Erkenntnisse, die breite Anerkennung finden? Rod Ellis hat in seinem breit rezipierten Werk zum Zweitspracherwerb den Versuch unternommen, einen solchen *common ground* in fünf Punkten zusammenzustellen:

1. Adult learners have an initial advantage where rate of learning is concerned, particularly in grammar [...]
2. Only child learners are capable of acquiring a native accent in informal learning contexts [...] Adult learners may be able to acquire a native accent with the assistance of instruction, but further research is needed to substantiate this claim.
3. Children may be more likely to acquire a native grammatical competence [...].
4. Irrespective of whether native-speaker proficiency is achieved, children are more likely to reach higher levels of attainment in both pronunciation and grammar than adults.
5. The process of acquiring on L2 grammar is not substantially affected by age, but that of acquiring pronunciation may be (Ellis 1994: 491f, Hervorhebungen von mir).

Auffällig ist hier zunächst die wiederkehrende Formulierung „more likely“. Schließlich tauchte in den Debatten um die CPH immer wieder die Frage auf, ob einzelne späte Lerner mit muttersprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache die gesamte Hypothese widerlegen würden. Resultierend aus dieser grundsätzlichen Frage wird nun zunehmend einerseits der Begriff der „kritischen Phase“ durch den Begriff der „sensiblen Phase“ ersetzt. Diese wird mittlerweile jeweils in Bezug auf einzelne Bereiche (wie insbesondere Aussprache und Grammatik) differenziert betrachtet. Zweitens wird nun üblicherweise von höheren oder geringeren Wahrscheinlichkeiten gesprochen. Auf die Herkunft dieser und vergleichbarer Erkenntnisse aus der Forschung zum ungesteuerten Zweitspracherwerb weist beispielsweise Riemer in ihrer Zusammenfassung der Erkenntnisse hin:

Vor allem ist es eher Kindern als Erwachsenen möglich, erstsprachenähnliche Kompetenzen bezüglich Aussprache und Grammatik zu erreichen, d.h. *wenn man bereits im Kindesalter mit dem Spracherwerb begonnen hat, erreicht man eher eine akzentfreie Aussprache und eine fehlerfreie Sprachproduktion*. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Vorteile von Kindern vor allem in einem schnelleren Lerntempo und einer höheren *Erfolgswahrscheinlichkeit* liegen. Eine Anmerkung ist jedoch wichtig: *Die meisten Studien, die Vorteile von Kindern feststellten, waren im Kontext des ungesteuerten Zweitspracherwerbs angesiedelt*. Es ist also nicht zulässig, aus diesen Studien Argumente für einen „Frühbeginn“ der Fremdsprachenausbildung in der Grundschule oder für die Sinnlosigkeit von Sprachunterricht mit Erwachsenen abzuleiten (Riemer 2002: 69f, Hervorhebungen von mir).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ganz ähnlich fasst Rüdiger Grotjahn die Ergebnisse der Forschung zusammen: „Wie wir gesehen haben, kann die Frage ‚Je früher, desto besser?‘ weder mit einem klaren ‚Ja‘ noch mit einem klaren ‚Nein‘ beantwortet werden. Ein wichtiges Resultat der

In einer Studie, die sich insbesondere der Schwierigkeit des Erwerbs einer akzentfreien Aussprache widmet, wird dies – mit einer Ablehnung der CPH – mit der automatisierten kategoriellen Wahrnehmung begründet, die zwar große Hindernisse darstelle, jedoch nicht unüberwindbar sei:

*Demnach scheint sicher, daß ältere Lerner einen fremdsprachlichen Akzent nicht vermeiden können*. Da sich das gerade für diejenigen, die mit dem Erlernen von Fremdsprachen bei anderen und sich selber zu tun haben, recht fatalistisch anhört, sei betont, daß über die Manipulierbarkeit dieser Grenzen etwa durch Wahrnehmungstraining das letzte Wort noch nicht gesprochen ist (Bohn 1996: 53f., Hervorhebung von mir).<sup>6</sup>

Diese recht unkommentiert aneinander gereihten zusammenfassenden Einschätzungen sollten zeigen: Erstens die in der Wissenschaft kritisch gesehene Übertragung von Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung auf die Fremdsprachenausbildung, zweitens die nach wie vor bedeutende Funktion des Muttersprachlers als Folie für den Fremdsprachenlerner, drittens die Aufweichung des Faktors „Alter“ durch Zergliederung in einzelne Faktoren einerseits und durch Benennung von „Wahrscheinlichkeiten“ andererseits, viertens die bei aller Relativierung des Mythos von Hänschen und Hans verbleibende Gefahr des „fremdsprachlichen Akzents“. Dass auch dessen Peinlichkeit – ähnlich wie das Ziel der muttersprachlichen Kompetenz für das Fremdsprachenlernen insgesamt – kein naturgegebenes Faktum, sondern vielmehr eine kulturell verankerte Größe ist, soll der nächste Abschnitt zeigen.

### 3.3. Im Fokus: Die Peinlichkeit des fremdsprachlichen Akzents

In der Schibboleth-Geschichte aus dem alttestamentarischen Buch der Richter wird eine falsche Aussprache bekannterweise mit dem Tode bestraft. Heutzutage drohen in der Schule schlechte Noten. Im echten Leben ist ein auffälliger fremdsprachlicher Akzent zwar oft ‚peinlich‘, aber die in dem Wort steckende ‚Pein‘ hat ihre ursprünglich griechische Bedeutung von ‚Strafe‘ verloren. Eigentlich. Löst dann aber eine englischsprachige Durchsage im Zug ein kollektives Gelächter aus, weil der sächsische Akzent allzu deutlich vernehmbar ist, so liegt es nicht ganz fern, doch von einer Bestrafung dieses sprachlichen Fehlers zu sprechen, der aller Wahrscheinlichkeit nach einem zu spät begonnenen Fremdsprachenlernen geschuldet ist. Die

Forschung zum Faktor ‚Alter‘ ist allerdings, dass das als Begründung für den Fremdsprachenfrühbeginn häufig angeführte Argument, Kinder erlernten eine fremde Sprache leichter und besser als Erwachsene, *in erster Linie auf die Aussprache zutrifft*“ (Grotjahn 2005: 195).

<sup>6</sup> Siehe auch Bohn (1998).

akzentfreie Aussprache stellt ein – in der Regel unhinterfragtes – zentrales Ziel der fremdsprachlichen Bildung dar. Um dessen Historizität zu veranschaulichen, soll hier ein Blick zurück und ein Blick nach vorne geworfen werden.

Die Ursprünge der Aufwertung mündlicher Kompetenzen und der damit verbundenen Aufwertung einer „akzentfreien Aussprache“ liegen in der Reformbewegung Ende des 19. Jahrhunderts, die wissenschaftsgeschichtlich in enger Verbindung mit der Entstehung der Phonetik im Paradigma einer naturwissenschaftlich orientierten Sprachwissenschaft zu sehen ist. 1886 wurde die *Association Phonétique* gegründet, im Jahre 1888 wird Wilhelm Viëtor ihr Vorsitzender. In Viëtors berühmtem Manifest *Quo usque tandem – Der Sprachunterricht muß umkehren* wird der alte Sprachunterricht mit seiner klassischen „Grammatik-Übersetzungsmethode-Methode“ insbesondere wegen mangelnder Effizienz kritisiert (vgl. Mair 1981: 26f.). Auf der Grundlage einer Spracherwerbstheorie, die das Erlernen einer Fremdsprache nach dem Modell des Muttersprachenerwerbs konzipiert, wird für die „direkte Methode“ mit den grundlegenden Prinzipien von Nachahmung und Wiederholung plädiert.<sup>7</sup> Dies bedeutet: keine explizite Behandlung der Grammatik, keine Übersetzungen, Ausschaltung der Muttersprache und Unterricht ausschließlich in der Fremdsprache, keine geschriebene Sprache und keine Lektüre im Anfangsunterricht. Das neue Ziel des Fremdsprachenunterrichts war die Vermittlung „praktischer“ Fertigkeiten, insbesondere in Alltagssituationen, womit im Rückblick zwar einerseits eine Emanzipation des neusprachlichen Unterrichts vom altsprachlichen gesehen werden kann, zugleich aber bedacht werden muss,

dass eben jene Faktoren, die diese Emanzipation bewirkten, den FSU in eine neue Abhängigkeit brachten, welche sich in einer zunehmenden Funktionalisierung und Unterwerfung unter Verwertungsinteressen äußerte (Mair 1981: 27).

Obgleich diese „direkte Methode“ in einer Reinform sicher kaum angewandt wurde und ihre grundlegenden Prinzipien vielfach reformiert wurden (wie etwa die Relativierung des Einsprachigkeitsprinzips insbesondere bei der Bedeutungsvermittlung), ist dem modernen Fremdsprachenunterricht neben dieser Funktionalisierung insbesondere die große Bedeutung der zielsprachlichen Aussprache geblieben. Denn es ist in allererster Linie die lautliche Seite der Sprache, die für die Vertreter der Reformbewegung die Sprache ausmacht:

<sup>7</sup> Henry Sweet (1845-1912), ebenfalls Phonetiker und Vertreter der Reformbewegung, wird von George Bernard Shaw als Professor Higgins porträtiert, der der Blumenverkäuferin Eliza Doolittle den Cockney-Akzent abtrainiert.

Und wenn es auch gelänge, ihm [dem Lerner, BJ] die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt. „Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben“, [...] (Viëtor 1882: 5).<sup>8</sup>

Mit der Reformbewegung verliert die geschriebene Sprache ihre Bedeutung; im Fokus stehen nun die Laute:

Der Umstand, dass man unter dem Einfluß des Vitalismus und der neu entstandenen Phonetik die Sprache vielfach nur mehr als konkret-lautliches Phänomen betrachtete, trug wesentlich zur Diskreditierung der alten Methoden bei, welche den Erwerb der geschriebenen (und damit nicht-meßbaren, nicht-organischen) Sprache in den Vordergrund stellten. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die direkte Methode im Erwerb der Fähigkeit, die Phoneme und prosodischen Züge der Fremdsprache authentisch wiederzugeben, ihr zentrales Lehrziel erblickte, was eine rasche Integration der Erkenntnisse der Phonetik in den FSU bewirkte (Mair 1981: 29).

Springt man von dieser Debatte vom Ende des 19. Jahrhunderts in die globalisierte Gegenwart zu Beginn des 21. Jahrhunderts und fragt nach „verwertbaren“ Sprachfertigkeiten, so kommt man erstens am medialen Wandel nicht vorbei: In Chats und e-mails geht es zwar so Alltagssprachlich zu, wie Viëtor es vom Fremdsprachenunterricht gefordert hat, allerdings vollzieht sich dieser riesige Bereich der (konzeptionellen) Mündlichkeit nun im Medium der Schriftlichkeit, das keine Laute und damit auch keine Aussprachefehler mehr kennt.

Zweitens kommt man nicht am Englischen als Zweitsprache vorbei, dessen faktisch zu beobachtende weltweite Diversifizierung nun auch Reflexe in der Englischdidaktik zeigt, die an Salman Rushdies Einstellung zur englischen Sprache erinnern: Für Rushdie (1992) ist die Bearbeitung und Verfremdung des Englischen ein Schritt auf dem Weg der Befreiung der ehemals Kolonialisierten. Wenn er dazu aufruft, sich die englische Sprache zu eigen zu machen, so bedeutet dies durchaus auch, gegen die Sprachregeln des britischen Englisch zu verstoßen. Und ganz ähnliche Überlegungen finden sich im Kontext der sprachwissenschaftlichen und didaktischen Forschungen zum Englischen als internationale Sprache.<sup>9</sup> So hinterfragt etwa Brumfit (2001) das muttersprachliche Vorbild (über die Aussprache hinaus) angesichts der Tatsache, dass es mittlerweile mehr Nicht-Muttersprachler als Muttersprachler des Englischen gebe. Jenkins (2000) plädiert dafür, dass die

<sup>8</sup> Als prototypisches Ergebnis der hier gescholtenen alten Methode kann auf den Schriftsteller Joseph Conrad und das nach ihm benannte „Joseph-Conrad-Phänomen“ verwiesen werden: virtuos im schriftlichen Ausdruck und zugleich mündlich völlig unverständlich.

<sup>9</sup> Siehe hierzu Seidlhofer (2001).

Lautvarianten, die das Verständnis nicht behindern, als soziolinguistische Varianten zu akzeptieren seien. Die für viele Lerner schwierigen englischen *th*-Laute – für deren Erwerb viel Zeit aufgewendet wird – gehörten dann beispielsweise nicht zum pädagogischen Kern einer phonologischen Intelligibilität, da ihr Ersatz durch ähnliche Laute keine Verständigungsprobleme auslöst.

Dieser historische Blick auf das Ziel der „akzentfreien“ Aussprache nach dem Modell des Muttersprachlers soll zeigen: Die Wahrscheinlichkeit, eine Fremdsprache mit akzentfreier Aussprache zu lernen, mag mit dem Alter abnehmen. Die Bewertung eines fremdsprachlichen Akzents aber unterliegt historischen Wandlungen. Nicht ausgeschlossen, dass sich das Prinzip der sprachlichen „Entkolonialisierung“, wie es von Salman Rushdie für das Englische in Indien formuliert wurde, noch weiter in der Welt verbreitet. Der sächsische Akzent der englischsprachigen Zugdurchsage stände dann auf der Seite einer Befreiung, die Raum ließe für Stolz auf das trotz eines fortgeschrittenen Alters Gelernte.

#### 4. Starrsinniges oder weises Sprachenlernen der Älteren?

Mehrfach wurde darauf verwiesen, dass Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung in nicht unproblematischer Weise in die bildungspolitischen Debatten um den schulischen Fremdsprachenfrühbeginn einfließen. Mit der gegenwärtig expandierenden empirischen Bildungsforschung sind Erkenntnisse zu erwarten, denen verlässliche Daten zugrunde liegen. Vergleichbar umfangreiche Forschungstätigkeiten wie zur frühkindlichen Bildung finden sich zur „späterwachsenen Bildung“ indes nicht. So löst auch der Begriff der „Sprachandragogik“ trotz des Diktums vom lebenslangen Sprachenlernen nach wie vor nicht selten Irritationen aus (vgl. Eggers 1997). Dabei liegt doch beispielsweise der Verdacht auf der Hand, dass Zielsetzungen und Methoden des Sprachunterrichts für Ältere nicht notwendig denen jüngerer Lerner entsprechen müssen. So stellt sich beispielsweise die Frage, worin die häufig zu beobachtenden Probleme älterer Lerner mit dem wirkungsmächtigen „kommunikativen Ansatz“ im Fremdsprachenunterricht liegen: Ist es der Starrsinn der Älteren, der vor dem Hintergrund der eigenen Lernerfahrung den Segen dieses Ansatzes nicht zu erkennen erlaubt? Oder passt dieser Ansatz einfach nicht generell auch zum Sprachenlernen im Alter? Schließlich ist Altern immer auch ein Prozess der Individualisierung, und was für die meisten jungen Lerner richtig sein mag, muss es für die meisten Älteren keineswegs notwendig sein. So formuliert etwa Annette Berndt in

ihrer Studie zum Sprachenlernen im Alter die Frage nach der Angemessenheit des kommunikativen Ansatzes:

Da ältere Menschen kaum Möglichkeiten haben, die fremde Sprache in realen Alltagssituationen zu gebrauchen, verwundert es nicht, dass ihnen sowohl Zielsetzungen als auch die Aufbereitung des Stoffes durch den kommunikativ [sic] Ansatz als wenig sinnvoll erscheinen. [...] Der kommunikative Ansatz wirkt auf sie auch aufgrund ihrer Lern disposition im Alter schwierig, denn er stellt hohe Ansprüche an die Informationsverarbeitung des Lerners, da der mündlichen Sprachkompetenz, also dem Sprechen in der Fremdsprache, Vorrang eingeräumt wird (Berndt 2003: 199). Ausgehend von den vier Lernstilkategorien ‚concrete‘, ‚analytic‘, ‚communicative‘ und ‚authority-orientated‘, die Willing für Migranten im Erwachsenenalter (1987) differenziert, sind ältere Lerner offenbar eher dem analytischen und an Autoritäten orientierten Lernstil zuzuordnen mit ihrem Bedürfnis nach klarer und logischer Strukturierung und ihrer starken Lehrerorientierung (vgl. Kap. 11.1). *Offen bleibt, ob diese Lernstile eher alterskorreliert oder eher erfahrungsspezifisch und damit kohortenspezifisch sind. Diese Frage kann erst durch Langzeitbeobachtung des Phänomens gelöst werden, indem man zum Beispiel untersucht, ob die heutigen Lerner der kommunikativen Tradition dieser Methode auch im Alter treu bleiben, oder aber im Alter das Bedürfnis haben, auf eine eher kognitiv und analytisch angelegte Methode zu wechseln* (Berndt 2003: 201).

Ungeachtet der Schwierigkeiten, die das biologische Altern in Form von Verlusten im Bereich des Hörens, das kognitive Alter mit einer abnehmenden Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder das psychische Alter in Form von Angst und Scham mit sich bringen können: Ältere lernen trotz alledem massenhaft Sprachen. Dies kann – über die oben angeführten Daten hinaus – für Deutschland auch noch einmal mit einem Blick auf die jährlich veröffentlichte Volkshochschulstatistik gezeigt werden: Bundesweit war der Programmbereich Sprachen im Jahr 2009 mit 41,7% aller Unterrichtsstunden der Volkshochschulen vertreten, in Berlin fallen im gleichen Jahr gar 63% aller Stunden auf den Bereich Sprachen, wobei ca. 23% auf Fremdsprachen und ca. 41% auf Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache fallen. Die Altersverteilung zeigt in der bundesweiten Statistik für den Bereich Sprachen die größte Gruppe bei den 35- bis 49-Jährigen mit 32,6%, die zweitgrößte Gruppe bei den 50- bis 64-Jährigen mit 21,3%. Die über 65-Jährigen sind immerhin mit 12,5% vertreten.

Die VHS-Statistik zeigt auch, dass das Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung von einer großen Sprachenvielfalt geprägt ist.<sup>10</sup> Betrachtet man die

<sup>10</sup> Bei den Gewichtungungen der nachgefragten Sprachen hängt es davon ab, ob man die Anzahl der Kurse, der Unterrichtsstunden oder der Belegungen betrachtet. So fallen zwar bundesweit 40,4% aller Unterrichtsstunden des Bereichs Sprachen auf das Deutsche als Zweit- oder Fremdsprache, dies hängt jedoch mit der hohen Stundenzahl in den Intensivkursen zusammen.

Belegungszahlen, so zeigt sich für die „großen“ Sprachen folgendes Bild: Englisch 31,6%, DaF/DaZ 23,8%, Spanisch 12,2%, Italienisch 9,5%, Französisch 9,4%. Verbleibende über 13% verteilen sich auf mehr als 20 weitere Sprachen.

Zur Frage, welche Sprache in welchem Alter an der VHS gelernt wird, gibt die Statistik zwar selbst keine Informationen, Hinweise gibt aber eine Studie zum Fremdsprachenlernen an den Volkshochschulen. Hier zeigt sich, wie wichtig etwa die differenzierte Betrachtung von Anfänger- und Fortsetzungskursen ist. Unter Hinzuziehung dieses Kriteriums zeigt sich,

dass in den Sprachen Französisch und Spanisch im Anfangsbereich relativ junge Teilnehmer zu finden sind. In den Fortsetzungskursen steigt dann jedoch das Durchschnittsalter; die jüngeren Teilnehmer zeigen also weniger Beständigkeit als die älteren (Eschmann u.a. 2001: 32).<sup>11</sup>

Bei der Frage nach den Erwartungen an den Sprachkurs findet eine vorgeschlagene Antwort die größte Zustimmung, ohne dass hier nach Alter differenziert wird: 95% der Befragten halten „einfach Spaß“ für wichtig oder gar „sehr wichtig“. Dem gegenüber halten nur 37% der Befragten das Kriterium „bei anderen mithalten können“ für wichtig, das berufliche Weiterkommen mithilfe des Kurses wird von 47% für wichtig gehalten. Ähnliche Ergebnisse zeigt die Studie von Berndt (2003) im Hinblick auf Motive und Motivationen, dort werden genannt: Bildung nachholen, Aufrechterhalten von Kontinuität, Zeitorganisation und sinnvolle Freizeitbeschäftigung, soziale Kontakte (gegen Singularisierung, Einsamkeit, Isolation), Reisen, Gedächtnistraining: Hier wird eine intrinsische Motivation greifbar, bei der das Sprachenlernen um seiner selbst und seiner Umstände wegen (etwa dem Lernen in einer Gruppe) geschieht.

Welten scheinen zwischen der hier aufscheinenden „sprachlichen Bildung“ der Älteren einerseits und dem aktuellen Diskurs des *Lebenslangen Lernens* andererseits zu liegen. Aber in diesem Diskurs begegnet man dem Wort „Bildung“ ja auch immer seltener.

<sup>11</sup> Bei separater Betrachtung der Sprachen zeigen sich auch Unterschiede im Hinblick auf das Merkmal „Schulbildung“: Während sich in den Englischkursen viele ältere Teilnehmer mit dem Merkmal „niedrige Schulbildung“ finden, findet sich bei den romanischen Sprachen ein hoher Anteil an Teilnehmern mit Hochschulabschluss (vgl. Eschmann u.a. 2001: 36).

## Literaturverzeichnis

- Baltes, Paul B. / Mittelstraß, Jürgen (Hrsg., 1992): *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*, Berlin: de Gruyter.
- Baltes, Paul B. (2007): „Alter(n) als Balanceakt. Im Schnittpunkt von Fortschritt und Würde“, in: Peter Gruss (Hrsg.): *Die Zukunft des Alterns. Die Antwort der Wissenschaft*, München: Beck, S. 15-34.
- Berndt, Annette (2003): *Sprachenlernen im Alter: eine empirische Studie zur Fremdspracheragogik*, München: Iudicium.
- BMBF (Hrsg., 2006): *Berichtssystem Weiterbildung IX*, Bonn u.a.: BMBF.
- BMFSFJ (Hrsg., 2004): *Bildung im Alter. Ergebnisse des Forschungsprojektes*, Bonn: BMFSFJ.
- Bohn, Ocke-Schwen (1996): „Lernschwach weil erwachsen? Ein Forschungsüberblick zum Faktor ‚Alter Alter‘ im Fremdsprachenerwerb“, in: Andreas Harder / Jürgen Schmidt-Radefeldt (Hrsg.): *Europäische Sprachen im Kontakt*, Rostock: Universität, S. 23-57 (= Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft, 2).
- Bohn, Ocke-Schwen (1998): „Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem?“, in: Heide Wegener (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen: Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen: Narr, S. 1-20.
- Bovenschen, Silvia (2006): *Älter werden*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Brumfit, Christopher J. (2001): *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own*, Oxford: Oxford University Press.
- Dewaele, Jean-Marc (2009): „The Cognitive perspective: The Age Factor“, in: Karlfried Knapp / Barbara Seidlhofer (Hrsg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Berlin: de Gruyter, S. 279-306.
- Eggers, Dietrich (Hrsg., 1997): *Sprachandragogik*, Frankfurt/M. u.a.: Lang (= Forum Angewandte Linguistik, Bd. 31).
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Eschmann, Detlef / Richter-Lönnecke, Helga u.a. (2001): *Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen*, Ismaning: Hueber.
- Europarat (1971): *Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy*, Strasbourg: Europarat (= Studies on Permanent Education no. 21/1971).
- Faure, Edgar / Herrera, Filipe / Kaddoura, Abdul-Razzak / Lopes, Henri / Petrovski, Artuhur V. / Rehnema, Majid / Ward, Frederick Champion (1972): *Apprendre à être*, Paris: Fayard-UNESCO.
- Friebe, Jens (2009): *Bildung bis ins hohe Alter? Anspruch und Wirklichkeit des Weiterbildungsverhaltens älterer Menschen in Deutschland*, Bonn: DIE.
- Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im Vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Grotjahn, Rüdiger (2005): „Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors ‚Alter‘ auf das Fremdsprachenlernen“, in: Heiner Pürschel / Thomas Tinnefeld (Hrsg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, Bochum: AKS-Verlag, S. 186-202.
- Hyltenstam, Kenneth / Bylund, Emanuel / Abrahamsson, Niclas / Park, Hyeon-Sook (2009): „Dominant language replacement: The case of international adoptees“, in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, S. 121-140.
- Jenkins, Jennifer (2000): *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Jostes, Brigitte (2004): „Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit“, in: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 11 (22), S. 6-30.
- Jostes, Brigitte (2006): „Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum“, in: *Linguistik online* 29, (4/2006), S. 97-122.
- Kade, Sylvia (2009): *Altern und Bildung*, <sup>2</sup>Bielefeld: Bertelsmann.
- Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, <sup>2</sup>Frankfurt/M.: Athenäum.
- Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*, Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kocka, Jürgen / Staudinger, Ursula M. (Hrsg., 2009): *Gewonnene Jahre. Empfehlungen der Akademiengruppe Altern in Deutschland*, Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft (= Nova Acta Leopoldina, Band 107).
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuhlenkamp, Detlef (2010): *Lifelong Learning. Programmatik. Realität. Perspektiven*, Münster: Waxmann.
- Lenneberg, Eric Heinz (1967): *Biological foundations of language*, New York u.a.: Wiley.
- Mair, Walter N. (1981): „Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht: eine sozialgeschichtliche Skizze“, in: Walter N. Mair / Helmut Meter: *Fremdsprachenunterricht wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik*, Tübingen: Narr, S. 11-90.
- Muñoz, Carmen / Singleton, David (2011): „A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment“, in: *Language Learning* 44 (1), S. 1-35.
- Riemer, Claudia (2002): „Wie lernt man Sprachen?“, in: Jürgen Quetz / Gerhard von der Handt (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann., S. 49-82.
- Rosenblatt, Bernhard von / Bilger, Frauke (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*, Bd. 1, Bielefeld: Bertelsmann.

- Rushdie, Salman (1992): *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*, London: Granta Books.
- Seidlhofer, Barbara (2003): *A concept of 'international English' and related issues: From 'real English' to 'realistic English'?*, Strasbourg: Council of Europe.
- Singleton, David (2005): „The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours“, in: *International Review of Applied Linguistics* 43, S. 269-285.
- Staudinger, Ursula M. / Heidemeier, Heike (Hrsg., 2009): *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen*, Halle: Dt. Akad. der Naturforscher Leopoldina u.a. (= *Altern in Deutschland*, Band 2. Nova Acta Leopoldina N. F. Bd. 100, Nr. 364).
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard u.a. (2009): *Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Trabant, Jürgen (1998): *Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- UNESCO Institute for Statistics (2006): *International Standard Classification of Education, ISCED 1997*, Montréal: UIS.
- Viëtor, Wilhelm (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*, Heilbronn: Gebr. Henninger.