

# **Das Deutschlernen bei älteren Spätaussiedlern als Teilnehmer von Sprachkursen**

*Andrea Heinze, Sandra Schaffert & Martin Schön*

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bei Spätaussiedlern zwischen 50 und 65 Jahren als Teilnehmer von Deutsch- bzw. Integrationskursen. Dazu werden einige Forschungsergebnisse vorgestellt, gesetzliche Regelungen und Praxis der Integrationskurse beschrieben und eigene empirische Daten vorgelegt: Portraits von älteren Teilnehmern und deren subjektive Annahmen, ein Interview mit einer Deutschlehrerin über Besonderheiten der älteren Teilnehmer, sowie Analysen der Daten von Kursteilnehmer der letzten Jahre. Im Ergebnis erscheint die Berücksichtigung des Merkmals „Alter“, insbesondere im Vergleich mit dem Bildungsniveau und der Motivation, für die Praxis der Integrationskurse als unbedeutend.

## **1. Ältere Spätaussiedler als Teilgruppe der Integrationskurse**

Als Mitarbeiter eines kleinen Bildungsinstituts führen wir Deutsch- bzw. Integrationskurse durch und hatten dabei bis zum zuletzt abgeschlossenen Integrationskurs (Ende März 2006) eine gleichmäßige Verteilung von 17 bis 65 Jahre alten Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Dabei handelt es sich überwiegend um Aussiedler und ihre Angehörigen, die aus den russischsprachigen Gebieten der ehemaligen Sowjetunion stammen. In diesem Beitrag werden mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und aus unterschiedlichen Perspektiven Besonderheiten des Deutschlernens bei Spätaussiedlern zwischen 50 und 65 Jahren untersucht.

Aussiedler sind Personen mit deutscher Volks- oder Staatszugehörigkeit, die vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges ihren Wohnsitz jenseits der heutigen Ostgrenzen Deutschland (u. a. Polen, Sowjetunion, Rumänien) hatten und als Folge des Krieges diese Gebiete verlassen mussten oder aus diesen Gebieten vertrieben wurden (Schubert & Klein 2003; § 1 Bundesvertriebenengesetz). Als Spätaussiedler werden Personen bezeichnet, die erst nach dem 1.1.1993 die Aussiedlungsgebiete verlassen haben, auf Grundlage des deutschen Staatsangehörigkeitsrechtes Nachfahren von Deutschstämmigen sind und sich zum Deutschtum bekennen (Schubert & Klein 2003, § 6 Bundesvertriebenengesetz).

Auch wenn Spätaussiedler die deutsche Staatsangehörigkeit haben, sprechen sie nur selten gut Deutsch. Für ihre Familienangehörigen trifft das noch seltener zu. Mit jedem anerkannten

Spätaussiedler, der im Herkunftsland u. a. einen Antrag stellen und einen Deutschtest absolvieren musste, reisen durchschnittlich drei Familienangehörige ohne deutsche Staatsangehörigkeit ein. Im populären Sprachgebrauch, in vielen Veröffentlichungen und auch in diesem Beitrag werden jedoch alle als „Spätaussiedler“ oder kurz als „Aussiedler“ bezeichnet (vgl. Krekeler 2001, 2).

Da heute die meisten Spätaussiedler aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion einreisen, sprechen sie in aller Regel russisch und werden so in der Öffentlichkeit auch als „Russen“ wahrgenommen und bezeichnet, also der Gruppe der „Ausländer“ zugeordnet (vgl. Nieke 1992, 54). Diese Bezeichnungen, auch wenn sie unkorrekt sind, wirken gesellschaftlich und politisch (vgl. Mazza 1998, 2).

Im folgenden Beitrag beschäftigen wir uns damit, ob und welche Besonderheiten des Deutschlernens es bei älteren Spätaussiedlern, nämlich denjenigen, die zwischen 50 und 65 Jahre alt sind, als Teilnehmer unser Deutsch- bzw. Integrationskurse gibt. Dabei untersuchen wir, ob sich aus der Anwesenheit und Berücksichtigung älterer Aussiedler für das Unterrichten im Integrationskurs besondere Anforderungen ergeben und wenn ja, welche.

Zur speziellen Fragestellung des Sprachenlernens Älterer liegen nur wenige Untersuchungen vor, vielleicht wird das Thema in Zukunft auch als „Fremdsprachengeragogik“ (vgl. Berndt 2003) behandelt. Dieser Beitrag ist daher explorativ angelegt und greift mangels Vorarbeiten auch bewusst auf Erfahrungen der Autoren zurück.

Im folgenden Abschnitt 2 wird dazu der Forschungsstand zu Deutsch als Zweitsprache bei Älteren vorgestellt. Im Abschnitt 3 werden die Vorgaben zur Gestaltung der Integrationskurse beschrieben. Dann wird im Abschnitt 4 ein Überblick über das Vorgehen bei unseren eigenen Untersuchungen gegeben: Im Abschnitt 5 wird statistisches Material der Kursteilnehmer der letzten vier Jahre vorgestellt, in Abschnitt 6 auf Interviews mit Teilnehmern beruhende Teilnehmerportraits und deren subjektive Theorien zum Lernen Älterer vorgestellt. Schließlich werden im Abschnitt 7 die Ansichten der ebenfalls interviewten Lehrerin vorgestellt.

## **2. Forschungsstand und Vorbemerkungen zu Deutsch als Zweitsprache bei älteren Aussiedlern**

Es liegt bisher keine Untersuchung vor, die sich explizit mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bei der Gruppe der 50 bis 65jährigen Aussiedlern befasst (vgl. u.a. die Bibliographie von Reitemeyer 2002).

Die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ wird bei denjenigen angewendet, die in Deutschland leben, deren Muttersprache aber nicht Deutsch ist. Die vorhandenen Forschungen zu Deutsch als Zweitsprache beziehen sich im wesentlichen auf den Schulunterricht (vgl. die Beiträge in der

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht). Forschungsberichte zu Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene liegen somit nur vereinzelt vor. Nach Haug (2005a) ist die Qualität der Datenquellen im gesamten Bereich der Migration und der ausländischen Bevölkerung nicht zufriedenstellend und verbesserungsbedürftig (S. 5).

Für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache bei älteren Migranten werden im Folgenden Annahmen, Erfahrungen und einige wenige wissenschaftliche Untersuchungen vorgestellt. Es ergibt sich dabei als Problem, dass nur selten unsere Bezugsgruppe der 50- bis 65jährigen untersucht wird: Als „Ältere“ werden manchmal alle Erwachsene (denen Kinder gegenübergestellt werden) bezeichnet, manchmal sind es ausschließlich Senioren, also Menschen im Rentenalter.

## **2.1. Die Rolle des Alters beim Fremdsprachenerwerb älterer Migranten im Vergleich mit strukturellen Faktoren**

Von der Protagonistin zur Psychologie des Alterns, Ursula Lehr (vgl. Lehr 2003), werden die Untersuchungen mit der Feststellung zusammengefasst: „Ältere Menschen können genau so effektiv lernen wie Jüngere, wenngleich sie in manchen Bereichen anders lernen“ (Lehr 2002, 4). Eine Abnahme der fluiden Intelligenz, bedingt u. a. durch Schädigungen des Zentral-Nerven-Systems, ist erst im höherem Alter wahrscheinlich. Bis in das sechste Lebensjahrzehnt hinein kann es nachweislich zu Leistungszuwächsen kommen, wenn die Anforderungen optimiert sind und es weder zu Unter- noch zu Überforderungen kommt (vgl. Späth & Lehr 1990, 112; Hörwick 2003).

So zieht beispielsweise Malwitz-Schütte (2003) in einem Vortrag über Forschungsergebnisse zum Lernen im Alter die Bilanz „dass unter der Annahme nicht krankheitsbedingten Alterns (...) lernende ältere Erwachsene in der Regel keine speziellen Lehr/Lerntechniken und keine besonderen didaktischen Hilfen benötigen“.

Auch konkret für den Fremdsprachenerwerb stellt Schleppegrell (1987) fest, dass es keine Verschlechterung festzustellen gibt, wenn man davon absieht, dass mit dem Alter beispielweise Hör- und Sehschwierigkeiten auftreten *können*. Das Alter ist bei Erwachsenen Lernern nicht zu den bedeutenden Faktoren des Fremdsprachenerwerbs zu zählen.

Bei älteren Lernern ist also demzufolge nicht einseitig von einer besonderen Problemlage auszugehen, ein defizitorientierter Zugang ist auf Grund dieser Ergebnisse für die Gruppe der 50- bis 65jährigen nicht korrekt.

Da überrascht es, dass insbesondere Berndt (2003) in ihrer Studie über italienische Senioren, die in Rom an einer Seniorenuniversität Deutsch lernen auch konkrete methodische und didaktische Vorschläge entwickelt. Von Kaufmann (1993) liegt ein Beitrag mit Vorschlägen für die Methoden und den Unterricht in Deutschkursen für ältere Migranten vor.

Als wesentlich wichtiger als das Alter wird der Kontext des Lernens betrachtet (Schleppegrell

1987). Eine aktuelle und eine schon ältere Studie aus dem deutschsprachigen Raum zeigen dies deutlich:

Haug (2005b) untersucht mit Hilfe des Sozio-ökonomischen Panels die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kenntnisse in Deutsch und der Sprache des Herkunftslandes bei Angehörigen der ersten und zweiten Einwanderergeneration aus den Gastarbeiter-Anwerbeländern, bei Aussiedlern und neuen Zuwanderergruppen. Danach besteht kein Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und Sprachkompetenz, vielmehr sind Einwanderungsalter und die Schulbildung entscheidende Faktoren. Dies bedeutet im Großen und Ganzen: Wer länger da ist, spricht nicht besser. Dies gilt nicht für die Teilgruppen der Kinder und höher Gebildeten. Der Grund ist wohl darin zu sehen, dass sie in Deutschland länger in Bildungseinrichtungen (Schulen, Universitäten) verweilen.

Obwohl die Studie von Klein & Dittmar (1979) als eine der wenigen zum Deutschlernen bei älteren Migranten schon recht alt ist, verweist ihr Ergebnis auf einen interessanten Aspekt, der eventuell auf die aktuelle Situation übertragbar ist: Klein & Dittmar stellten fest, dass ältere Migranten eine schwächere grammatikalische Kompetenz im mündlichen Sprachgebrauch haben als jüngere, die schon genauso lange in Deutschland leben. Sie sehen das bessere Abschneiden der jüngeren in ihrer größeren Möglichkeit begründet, die Fremdsprache im authentischen Kontext mit Muttersprachlern anzuwenden (siehe Berndt 2003, S. 35).

## **2.2. Motivation und Interesse bei älteren Migranten**

Neben dem Alter und eher strukturellen Faktoren wie die Aufenthaltsdauer sowie die Kontakte mit Muttersprachlern werden auch motivationale Faktoren untersucht: Im Fremdsprachenerwerb eingeführte und untersuchte Aspekte der Motivation (vgl. Schlak 2002) sind u. a. integrative und instrumentelle Motivation (z. B. Gardner & Lambert 1972) sowie seit einigen Jahren auch intrinsische Motivation, Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation, Interesse, Reise-, Freundschaft-, und Wissensorientierung (Dörnyei 1994).

Zwar hat die Seniorenbildung in den letzten Jahren nicht nur in der Bildungspraxis, sondern auch in der Bildungsforschung Aufmerksamkeit gewonnen (u. a. Becker, Veelken & Wallraven 2000, Böhme & Dabo-Cruz 2003, Hoffmann-Gabel 2003). Die Ergebnisse zum Fremdsprachenlernen von Senioren (beispielsweise Jung 2006, Berndt 2003) lassen sich jedoch nur sehr eingeschränkt auf die Situation von Migranten übertragen:

Berndt (2003) stellt so fest, dass die von ihr untersuchten Deutschkurse für Senioren in Italien, mit Sprachkursen für (ältere) Migranten in Deutschland „wenig gemein“ haben (Berndt 2003, 38). Berndt gibt dazu die Hinweise: „Abgesehen vom häufig auftretenden Problem der mangelhaften Alphabetisierung [...] müssen sich Sprachkurse für ausländische Senioren sehr stark mit existenziellen Alltagsthemen wie zum Beispiel der sozialen Hilfestellung seitens der Behörden

beschäftigen“ (S. 38).

Es erscheint uns bedeutsam festzuhalten, dass Teilnehmer von Lehrgängen „Deutsch als Zweitsprache“, also überwiegend von Integrationskursen, Deutsch nicht lernen wollen, um Deutschland bereisen zu können. Von außen betrachtet, erscheinen Sprachkenntnisse eine notwendige Voraussetzung für das Leben in Deutschland. Man denkt deshalb immer häufiger darüber nach, Ausländer mit mangelnder Bereitschaft Deutsch zu lernen, durch Sanktionsmaßnahmen zu motivieren: „Jene wenigen, die sich weigern, unsere Sprache zu lernen, werden mit Sanktionen rechnen müssen.“ (Leitlinien des SPD-Präsidiums vom 10.7.2006 zur Vorbereitung des Integrationsgipfels). Für einen großen Teil der Neuzuwanderer besteht heute ein Rechtsanspruch auf einen Integrationskurs, das Gesetz sieht jedoch „auch Verpflichtungstatbestände vor, die bei Nichtbefolgung Sanktionen nach sich ziehen“ (Beck 2005, 11).

Im Juli 2006 ist mit dem Working Paper des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge die erste Auswertung einer Teilnehmerbefragung von Teilnehmern an Integrationskursen vorgelegt worden (Haug & Zerger 2006). Die Antworten von 1.277 Teilnehmern aus 86 Integrationskursen zu Fragen zu ihren Interessen und Wünschen wurden dazu ausgewertet, auch für die Untergruppen der Frauen, der islamischen Frauen, der nichtislamischen Frauen, der Männer sowie der Jüngeren und Älteren. Weil der Fokus bei der Unterscheidung beim Alter darauf abzielt, Besonderheiten von jungen Erwachsenen als Teilnehmer der Integrationskurse zu eruieren, sind diese Ergebnisse für unsere Fragestellung jedoch nur sehr eingeschränkt geeignet. „Ältere“ Teilnehmer sind hier alle ab 28 Jahre: Diese „älteren“ haben mehr Interesse an der Arbeitsplatzsuche als Kursthema (85 vs. 77%, S. 21).

Während für die über 60jährigen Teilnehmer die Möglichkeit einer Arbeitsaufnahme kaum zu den realistischen und erwünschten Zielen gehört, die mit dem Erwerb der deutschen Sprache verbunden werden, erscheint es für die jüngeren unserer untersuchten Gruppe jedoch als ein realistisches und notwendiges Ziel. Ob sich die Interessenlage hier grundlegend von jüngeren unterscheidet, erscheint uns wahrscheinlich, aber nicht zwingend. Beispielsweise sehen jüngere Frauen, dem konservativen Wertbild vieler Aussiedler folgend, ihre Berufung nicht in einer Tätigkeit als Hausfrau und Mutter, Deutsch wird also nicht aus beruflichen Zwecken gelernt. Sicherlich ist die Gruppe der älteren Teilnehmern nicht als eine hinsichtlich ihrer Motivlage homogene Gruppe zu betrachten.

### **2.3. Kontext des Fremdsprachenerwerbs bei älteren Aussiedlern**

Ähnlichkeiten der Rahmenbedingungen (älterer) Aussiedler in Deutschkursen beruhen sowohl in Ähnlichkeiten ihrer aktuellen Erfahrungen in der neuen Heimat und damit verbundenen Problemen wie auch in der gemeinsamen Alltagssprache Russisch:

Gehrke (1993) beschreibt in einem Aufsatz seine Beobachtungen und Erfahrungen als Sprachlehrer

in Aussiedler-Sprachkursen. Er schreibt den Teilnehmern ein „naives“ Heimkehrerbewusstsein zu, schon bald nach ihrer Ankunft in Deutschland seien sie erfüllt von Unverständnis und Verunsicherung, die neue Umgebung betreffend, in der sie sich als Fremde fühlen. Migrationsbelastungen und Integrationsschwierigkeiten können sich dann auch auf die Gesundheit von Aussiedlern auswirken (vgl. auch Collatz & Heise 2002).

Zwei sprachliche Besonderheiten fallen im Unterschied zu anderen Migrantengruppen ins Auge: Erwachsene Spätaussiedler sprechen und lesen russisch (kyrillische Schrift) und sind häufig mehrsprachig, sofern sie aus Gebieten mit territorialer Mehrsprachigkeit kommen, haben sich unter Umständen also in der Schule oder im Alltag auch zum Beispiel usbekische oder kasachische Sprachkenntnisse angeeignet. Die Muttersprache sowie gegebenenfalls bereits erlernte Fremdsprachen wirken sich positiv und negativ auf den Spracherwerb aus, indem Analogien in Grammatik, Vokabular und Aussprache gezogen werden (z. B. Cusack 2000, Gruber 2000).

Insbesondere bei den älteren Aussiedlern im engeren Sinne, die also deutschstämmige und -sprachige Vorfahren haben bestehen häufig Erinnerungen an die deutsche Sprache, die jüngere (unter 50jährige) nur vereinzelt aufweisen. Auch ältere, die kaum Deutsch sprechen, erinnern sich so häufig an Tier- und Pflanzennamen, die heute in Deutschland unüblich und unbekannt sind, beispielsweise an das altdeutsche "Welschkorn" oder Dialektbegriffe wie "Kukuruz" für Mais. Zudem eint diese Altersgruppe der Aussiedler im engeren Sinne, dass sie häufig, insbesondere in ihrer Kindheit und Jugend nach dem Zweiten Weltkrieg unter den Vergeltungsaktionen an den Deutschen leiden mussten und beispielsweise die ursprünglichen Siedlungsgebiete ihrer Familien verlassen mussten.

## **2.4. Zusammenfassung**

Das Deutschlernen der älteren – 50 bis 65 Jahre alten – Aussiedler ist, wie diese Zusammenschau aufzeigt, bislang kein spezifisches Forschungsinteresse. Ob sich aus der Anwesenheit von Älteren für den Unterricht besondere didaktische Anforderungen und Bedingungen ergeben, ist auf Grund dieser Forschungslage nicht eindeutig zu bestimmen: So wird auf Grundlage aktueller Forschungen argumentierend von Malwitz-Schütte (2003) kein Bedarf an besonderen Methoden festgestellt. Dem gegenüber werden jedoch auch konkrete didaktische und methodische Vorschläge erarbeitet (z. B. Kaufmann 1993, Berndt 2003).

## **3. Die Gestaltung der Integrationskurse**

Bisher liegen kaum Erfahrungsberichte zu den Integrationskursen vor (im wesentlichen Zeitungsartikel, aber auch Haug & Zerger 2006), so dass wir in diesen Abschnitt die Gestaltung der Integrationskurse sowie zum anderen auch die Deutschkurse für Aussiedler nach altem Recht kurz beschreiben.

Jahrelang wurden die Deutschkurse für erwachsene Ausländer und Aussiedler von den Arbeitsämtern klassenweise oder bei uns in Bad Reichenhall jährlich (mit laufendem Eintritt) vergeben und beauftragt, teilweise auch von Sozialämtern beschickt. Seit 1. Januar 2005 werden Deutschkurse als Integrationskurse primär ausländerrechtlich eingeordnet und behandelt, entsprechend wurde mit ihrer Planung, Organisation und Verwaltung das Innenministerium (BMI) bzw. das unterstellte Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) beauftragt. Im Jahr 2005 haben 8.196 Integrationskurse begonnen, 115.158 Personen nahmen daran teil, 28.989 haben im selben Jahr den Kurs beendet, 17.482 nahmen an der Abschlussprüfung teil und 12.151 haben mit dem Zertifikat Deutsch bestanden (Auskunft des BAMF auf IFG-Antrag 6051-002 vom 12.4.2006).

Neben dem Erwerb ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache im Verlauf von 600 Unterrichtsstunden legt die Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (IntV, vom 13.12.2004) auch die Vermittlung „von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ als Inhalt der Integrationskurse fest (§ 3). Das soll dann auch als Schwerpunkt in einem angehängten 30 Unterrichtsstunden umfassenden Orientierungsteil vermittelt werden. Das Kursziel gilt als erreicht, wenn sich der Kursteilnehmer „im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann“ (§ 3 Abs. 2 – Europäischer Referenzrahmen Niveau B1).

Die Kursträger werden vom BAMF zugelassen und sind einem Qualitätskonzept verpflichtet, das v. a. Unterrichtswerke, Stoffpläne, Einstufungstests, Zwischentests, und eine extern koordinierte Abschlussprüfung vorschreibt, eine Lehrerqualifikation durch Erfahrung und/oder Ausbildung Deutsch als Zweitsprache voraussetzt, sowie die eigentliche Unterrichtsaufgabe mit einer großen Menge an Meldungen, und Formularen begleitet. Mehrere administrative Aufgaben, beispielsweise die Fahrkostenregelung, die Veranlagung von Mehrwertsteuer und Unfallversicherung sind trotz über zweijähriger Vorbereitungszeit beim Bundesamt und nach 18monatiger Praxis noch nicht oder nicht endgültig geklärt. Auch formale Abwicklungen (Abrechnungsverfahren, Feststellung und Zustellung von Prüfungsergebnissen, Ident-Nummern) werden noch fortlaufend verändert bzw. verbessert.

Eine besondere Herausforderung sind die engen finanziellen Spielräume. Ausgehend von den Teilnehmerzahlen für 2005 (s. o.) haben die Bildungseinrichtungen bei einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 14 pro Unterrichtsstunde maximal (nicht alle Eigenbeiträge sind tatsächlich einzubringen) 28,70 € generiert, wobei sich der Umsatz auf Raumkosten, Lehrer und Verwaltung (Bücher, Kopien, Büroarbeiten) ungefähr gleich aufteilt. Auf dieser finanziellen Basis kann man auf Dauer wirtschaftlich keine Kurse durchführen, Goethe-Institute und andere große Sprachkurs- oder allgemeine Kursträger sind beim Unterrichtsverfahren wohl deshalb nicht engagiert. Überwiegend

sind offensichtlich Volkshochschulen am Zug, deren Basisfinanzierung (Verwaltungspersonal, pauschale Hörerprämie, Räume, Telefon usw.) aus anderen öffentlichen Etats gespeist wird, oder Institute, für die solche Kurse das Angebot mit anderen Integrationsmaßnahmen abrunden bzw. immerhin Deckungsbeiträge zuführen.

Auch für die Teilnehmer enthalten diese gesetzlichen Regelungen einige Hürden: Die gesetzlichen Regelungen stellen der ehemaligen Integrationsbeauftragten zu folge „sehr hohe Anforderungen dar, die absehbar von vielen Teilnehmenden nicht erfüllt werden dürften“ (Beck 2005, 12): „Entscheidend wird sein, ob es gelingt, Angebotsstrukturen zu etablieren, die den jeweiligen konkreten Lebensumständen und individuellen Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmenden gerecht werden“ (ebenda). Aus unseren Erfahrungen bei Informationsabenden und Gesprächen in Kindergärten und Schule nehmen Ausländer häufig nicht an Integrationskursen teil, weil sie keine Zeit für regelmäßige Kursteilnahme haben (weil sie beispielsweise in Schicht arbeiten) oder auch, weil sie zusätzliche Kosten scheuen, beispielsweise bei einem Euro Selbstbeteiligung pro Unterrichtsstunde und auch für die entstehenden Fahrtkosten.

Der hohe Anteil russisch sprechender Teilnehmer hat bisher zur Folge, dass in den Pausen in aller Regel russisch gesprochen wird, bzw. diese Sprache dominiert. Hinzu kommt, dass durch die ländliche Lage, häufig alle nicht-schulpflichtigen Angehörige einer Familie, die gleichzeitig nach Deutschland kommen, auch am selben Kurs teilnehmen, so dass sich ein Kurs, durchaus aus nur zwei bis drei Familien zusammensetzen kann, die in drei Generationen vertreten sind. Der Kursvormittag ist somit nur eine kurze Episode im gemeinsamen Alltag.

Für die schlecht bezahlten Lehrer ist der Integrationskurs nach neuem Recht wie auch die Deutschkurse nach altem Recht eine echte Herausforderung, insbesondere weil sie sich um extreme Leistungsgruppen kümmern müssen: Kurse, die sich aus Teilnehmern zusammensetzen, die im gegliederten Regelschulsystem pro Jahrgang ganz selbstverständlich mindestens vier differenzierten Klassen zugeteilt würden, sind die Regel. Analphabeten sitzen hier zusammen mit Fremdsprachenlehrerinnen. Im laufenden Kurs ist beispielsweise auch ein Schüler, der auf doppelt vergrößertes schriftliches Material angewiesen ist. Am einen Ende des Leistungsspektrums werden einfache Lese- und Schreibübungen gebraucht, am anderen Ende werden grammatikalische Feinheiten und literarische Qualität abgefragt, weil man zusätzliche Sprachprüfungen anstrebt.

## **4. Beschreibung des explorativen Vorgehens**

Wir versuchen nun, explorativ erkundend, Hinweise zu erlangen, ob und ggf. welche Besonderheiten im Lernen der älteren Teilnehmer bei der Durchführung der Integrationskurse wahrgenommen werden sollten. Es werden also nicht auf Grundlage eines spezifischen theoretischen Modells Aussagen empirisch überprüft, sondern solche Aussagen auf Grundlage der recht allgemeinen im Vorfeld beschriebenen Annahmen, Erfahrungen und Aussagen, von Testergebnissen und von betroffenen Kursteilnehmern und einer Lehrerin generiert.

Konkret wurden im Frühjahr 2006

- in leitfadengestützten Interviews 6 ältere Kursteilnehmer zu ihrer Spracherwerbsbiographie, ihren Motiven zum Besuch des Integrationskurses und dessen Bewertung, dem Lernverhalten außerhalb des Kurses sowie dazu befragt, ob sie Unterschiede zu den jüngeren Kursteilnehmern sehen und ggf. welche,
- eine erfahrene Deutschlehrerin in einem leitfadengestützten Interview zu ihrer Einschätzung, Vorgehensweise und ihren Erfahrungen befragt und
- bis dahin aufgelaufene statistische Daten zu den Integrationskursen analysiert.

Ziel der Untersuchungen ist, Besonderheiten des Deutschlernens bei Spätaussiedlern zwischen 50 und 65 Jahren als Teilnehmer von Deutsch- bzw. Integrationskursen zu erkunden.

Die Interviews wurden mit Unterstützung der russisch sprechenden Kursleiterin durchgeführt, die gleichzeitig auch Mitautorin des Beitrags ist. Diese Konstellation machen wir transparent, sie hat für diese Arbeit spezifische Vorteile beim Verstehen der Situation, also auf dieser Stufe des Erkenntnisgewinns.

## **5. Statistische Analyse: Bedeutung des Alters für die Prüfungsleistungen**

Das Bildungsinstitut Martin Schön (BIMS) mit Niederlassung in Bad Reichenhall führt, neben anderen Seminaren, seit zehn Jahren Deutschkurse durch und hatte in diesem Bereich bislang mehr als 2.300 Teilnehmer. Für die Deutschkurse nach altem Recht (AFG; SGB III) sowie die ersten Integrationskurse beim BIMS, aus welchen auch hier die Teilnehmer befragt wurden und in welchen die hier befragte Dozentin unterrichtet, stellen Spätaussiedler und ihre Angehörigen noch den größten Anteil der Teilnehmer dar. Ein Teil der Daten liegt elektronisch lesbar vor und ist damit für empirische Analysen zugänglich.

## 5.1. Beschreibung der untersuchten Daten

Für altersabhängige Vergleiche liegen uns zwei Stichproben mit allgemeinen biografischen Daten und Prüfungsergebnissen vor, zum einen Daten aus unseren Deutschkursen der Jahre 2003 und 2004 (SGB III, N=229) sowie aus den seit 2005 veranstalteten "Integrationskursen" (drei Klassen der Jahre 2005 bis 2006, N=62), deren Endleistungen als vergleichbare Größen vorliegen.

Folgende Tabelle 1 zeigt die Altersverteilung in den Kursen 2003 bis 2004 (Kurse nach SGB III) und ab 2005 (Kurse des BAMF). Wir erkennen einen Trend zu einer jüngeren Zusammensetzung der Kurse. Dieser ist zwar statistisch nicht signifikant (T-Test), entspricht aber strukturellen Veränderungen. In diesem interviewten Kurs sind vermehrt auch Ausländer (fünf), die nicht der Gruppe der Aussiedler im weiteren Sinne zuzurechnen sind.

Alter	Deutschkurse 2003-2004		Integrationskurse 2005-2006	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
bis 25 Jahre	34	15%	15	24%
26 bis 35 Jahre	77	34%	17	27%
36 bis 45 Jahre	47	21%	17	27%
46 bis 55 Jahre	49	21%	8	13%
56 bis 65 Jahre	22	10%	5	8%
gesamt	229	100%	62	100%

Tabelle 1: Altersverteilung der Deutschkurse 2003-2004 (nach dem SGB III) und der Integrationskurse 2005-2006 beim BIMS

## 5.2. Prüfungsleistung und der Einfluss von Alter, Geschlecht, Bildungsniveau

Nun soll untersucht werden, ob das Alter mit Leistungsvariablen zusammenhängt. Dazu stehen mehrere Variablen zur Verfügung, die jedoch nur zum Teil als geeignet erscheinen:

In der Stichprobe 2003-2004 wurde die Gesamtdeutschnote durch einen Zeugnistext wiedergeben, in dem die Endleistung relativiert auf die Anfangsleistung und das Engagement im Kurs formuliert wurde, im Sinne eines Versuchs, Lernfortschritt und Lernstand zu kombinieren. Dieses Verfahren ist zwar pragmatisch, aber für Korrelationsuntersuchungen nicht geeignet.

In beiden Gruppen liegen zudem auch keine einheitlichen Einstufungstests vor, die für einen Vergleich herangezogen werden könnten. Zwar wurde zuletzt (ab Sommer 2005) der vom BAMF

vorgegebene Einstufungstest durchgeführt, die Ergebnisse sind jedoch aus unserer Sicht sehr zu relativieren: Manche Teilnehmer wollen besonders schlecht abschneiden, weil sie den kompletten Kurs von Anfang an besuchen und nicht erst in einem fortgeschritten Kursabschnitt einsteigen wollen. Dann fallen beim jetzigen Einstufungstest immer wieder auch gute Ergebnisse von Teilnehmern auf, die offenbar viele Testaufgaben durch intelligente Schlussfolgerungen lösen. Für uns erscheinen die Daten daher nicht recht geeignet für weitere Analysen.

Bei der größeren Gruppe aus früheren SGB-Deutschkursen haben wir die Daten all jener Teilnehmer zusammengefasst, die in den Jahren 2003 und 2004 einen einheitlichen Abschlusstest (Lückentext) gemacht haben: Begleitende Testverfahren (Hörverstehen, Leseverständnis) wurden in den letzten Jahren immer wieder variiert, dann jedoch darauf verzichtet: Die Mehrfachauswahlverfahren, auf die aus Gründen der Ökonomie zurückgegriffen wurde, führten zu erheblichem Abschreiben. Gleichzeitig stellten wir fest, dass mühsam einzeln oder in kleinen Gruppen erhobene Daten hoch mit einem Test „Textbausteine“ (Lückentext) korrelierten. Aus Qualitäts- und Ökonomiegründen haben wir daher dann nur die Lückentext-Aufgaben gestellt (neben individuellen mündlichen Verfahren).

Der Erfolg der seit 2005 durchgeführten Integrationskurse wird durch ein extern verwaltetes Testverfahren (WBT Weiterbildungstestsysteme GmbH) mit dem Abschluss „Zertifikat Deutsch“ festgestellt. Hierbei werden schriftliche (Gruppentests) und mündliche (paarweise) Prüfungsaufgaben zentral vorgegeben, ein zu verfassender Brief sowie die mündlichen Aufgaben werden von zugezogenen externen Prüfern (vom Kursträger organisiert) bewertet und kodiert, die übrigen Aufgabenlösungen werden von den Teilnehmern maschinenlesbar kodiert, eingeschickt und von der WBT zentral ausgewertet. Daneben muss auch ein Test zum Orientierungskursteil bestanden werden. Bei der Prüfung werden die schriftlichen Aufgaben zu Leseverstehen, Sprachbausteine, Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck bzw. einem Brief gestellt. In der mündlichen Prüfung werden jeweils zwei Kandidaten drei Aufgabenbereiche vorgegeben: sich einzeln vorzustellen, darüber ein Gespräch miteinander zu führen und dann eine Aufgabe gemeinsam zu planen (Geburtstagsvorbereitung, Betriebsausflug).

Als geeignete Variablen für Leistungen wurden also die so ausgewählten jeweiligen Abschlussleistungen der Kurse für Korrelationsuntersuchungen herangezogen. Tabelle 2 zeigt in beiden Gruppen hochsignifikante Geschlechtsunterschiede zugunsten der Frauen in der Gesamtleistung bei nichtparametrischen Verfahren und T-Test.

Geschlecht	Deutschkurse 2003-2004			Integrationskurse 2005-2006		
	N	Alter	Abschlussleistung (Textbausteine)	N	Alter	Abschlussleistung (Zertifikat Deutsch)
Männer	114	38,0	14,0	29	34,0	162,5
Frauen	115	37,8	16,3	33	37,2	220,0

Tabelle 2: Leistungen in den Abschlussprüfungen und Alter der Teilnehmer in den Deutschkursen 2003-2004 und Integrationskursen 2005-2006 beim BIMS nach Geschlecht

Die (Pearson)-Korrelation von Alter und der Abschlussleistungen ist jedoch in beiden Gruppen kleiner als 0,04. Die Unterschiede des Alters bei Männern und Frauen können daher nicht in Zusammenhang mit der Abschlussleistung gesehen werden.

So wurden weitere mögliche Prognosevariablen untersucht. Dazu wurde der Bildungsstandard an Hand der ISCED (International Standard Classification of Education) hinzugezogen. Sie wurde von der UNESCO zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt (vgl. Wikipedia-Beitrag ISCED, Stand August 2006). Tatsächlich bestimmt der erreichte Ausbildungsstand nach ISCED-Level als Prognosevariable die Punktleistung in der Abschlussleistung (Zertifikat Deutsch) mit. [1]

Wie in Tabelle 3 dargestellt, stehen jedoch die von den Teilnehmern angegebene Anzahl der absolvierten Schuljahre statistisch gesehen in keinem Zusammenhang mit der Abschlussleistung.

Variablen	Abschlussleistung (Zertifikat Deutsch)	
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)
Bildungsstand nach ISCED-Level	0,31*	0,015
Anzahl der Schuljahre	0,02	0,9008

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Dies bestätigt sich bei der Anwendung der Rangkorrelation und von Kendall-Tau-b.

Tabelle 3: Korrelationen der Variablen Ausbildung (Anzahl der Schuljahre) und Bildungsstand (nach ISCED-Level) und Schulbesuchsjahre mit der Abschlussleistung (Zertifikat Deutsch) der Integrationskurse 2005-2006 beim BIMS (N=62)

Bemerkenswert ist auch, dass Aussiedler, obwohl sie in der Regel in der Heimat schon einen Sprachtest absolviert haben, im Mittel in der Abschlussprüfung nicht besser abschneiden als ausländische Kursteilnehmer (durchschnittlich 194 bzw. 193 Punkte im Zertifikat Deutsch).

Für unsere Fragestellung ist also festzuhalten, dass das Alter in keinem Zusammenhang mit der Gesamtprüfungsleistung steht, hingegen das Geschlecht und das Bildungsniveau in einen Zusammenhang mit der Gesamtprüfungsleistung stehen.

### 5.3. Alter und Prüfungsteilleistungen

Für weitere strukturelle Untersuchungen der aktuellen Stichprobe (BAMF-Kurse) haben wir die Teilleistungen Leseverstehen, Sprachbausteine, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck / Brief, sowie die mündlichen Situationen Kontaktaufnahme, Gespräch und gemeinsame Aufgabe lösen einer Faktorenanalyse unterzogen. Dieses Verfahren zeigt, ob die Teiltests – erwartungsgemäß - untereinander hoch korrelieren, also etwas einheitlich Vorgestelltes, nämlich hier die Deutschkompetenz, messen.

Nach einer Varimax-Rotation der beiden Hauptkomponenten sehen wir eine homogene Sprachkomponente als Faktor I, mit fast allen der gemessenen Teilleistungen. Nur die Teilleistung „Hörverstehen“ stellt einen zweiten Faktor im Testraum dar.

Dies bedeutet, dass unter Ausnahme des Tests Hörverstehen alle Teilleistungen einen einheitlichen Aspekt von Sprachkompetenz erfassen. Hörverstehen ist eine andersartige Leistung. Im Anschluss haben wir das Alter als Variable hinzu genommen und haben ein überraschendes Ergebnis erhalten (siehe Tabelle 4):

	Rotierte Komponentenmatrix	
	Komponente 1	Komponente 2
Alter	-0,18	<b>0,79</b>
Leseverstehen	<b>0,86</b>	0,10
Sprachbausteine	<b>0,68</b>	0,26
Hörverstehen	0,40	<b>0,71</b>
Schriftlicher Ausdruck/Brief	<b>0,76</b>	0,29
Kontaktaufnahme (mündlich)	<b>0,80</b>	0,06
Gespräch (mündlich)	<b>0,91</b>	-0,10
gemeinsame Aufgabe (mündlich)	<b>0,90</b>	-0,15

Tabelle 4: Faktorenanalyse der Testkomponenten des Abschlusstests Zertifikat Deutsch und Alter der Teilnehmer der BAMF-Kurse 2005/2006 beim BIMS (N=62)

Das Alter korreliert (erwartungsgemäß) nicht mit den Subtests des Faktors 1, jedoch bildet es

erstaunlicherweise mit dem Hörverstehen eine Komponente (2), d.h. die beiden Variablen korrelieren relativ hoch. Dieses Ergebnis ist auch in den einzelnen drei untersuchten Integrationskursen stabil.

Als Erklärung kann man unsere Erfahrung heranziehen, dass Ältere mit vorhandenen Sprachresten Deutsch besser verstehen als die jüngeren, die Deutsch erst im Kurs bzw. in Deutschland erlernen. Wir sehen aber auch eine andere Besonderheit: Der Aufgabentyp, der aus einer längeren Sequenz Text hören, dann einer langen Pause, einer Wiederholung des Textes, einer weiteren langen Pause zum Bearbeiten der Fragen bzw. Ankreuzen besteht, bietet viele Gelegenheiten zum Abschreiben, was sich durch die Pausen und die Mehrfachauswahl vergleichsweise einfach gestaltet, von Finger- zu Klopfezeichen entwickeln v.a. Jüngere immer neue Kreationen. Dass die Gesamtleistung in diesem unabhängig von den Leistungen in anderen Testverfahren ist, ist ein Indiz für diese Annahme.

#### **5.4. Strukturelle Analyse der Klassen: schlechte ältere Männer, gute Frauen**

Zur weiteren strukturellen Analyse des Kurses, aus der die Gesprächspartner dieser Untersuchung stammen (siehe Teilnehmerportraits im Abschnitt 6), wurden mit den Werten für Geschlecht, Alter und Gesamtleistung im Endtest „Zertifikat Deutsch“ nach Clustern – nach Typen von Kursteilnehmern gesucht, mehr Variablen sind leider nicht brauchbar. Hierzu verwendet man Verfahren, bei denen aufgrund ähnlicher Teilnehmermerkmale Gruppen gebildet werden. Bei jeder Paarung / Gruppierung der ähnlichsten Teilnehmer entsteht als Differenz zwischen Mittelwert und Einzelwerten eine Fehlersumme. Verfolgt man nun die Zunahme dieser Fehlersumme von der ersten paarweisen Zusammenfassung bis zur Zuordnung aller Werte in eine einzige Gruppe bzw. ein Cluster (Ward-Verfahren) stellt man fest, dass diese Werte an gewissen Stellen, bei gewissen Clusterzahlen, sprunghaft steigen. Diese Stufe der Zusammenfassung ist als Gruppierung einzuschätzen, die eher unähnliche Teilnehmer zusammenbringt – es empfiehlt sich eine Gruppierung vor dieser Fehlerzunahme. So wurden bis zu drei Clustern eine stetige, danach (mit zwei) aber eine sprunghafte Fehlerzunahme beobachtet. Wir haben die Gruppierung anschließend mit dem K-Means-Verfahren überprüft: so wird versucht, durch systematischen Austausch einzelner Fälle, das Fehlerkriterium (die Übereinstimmung in den Gruppen) zu verbessern (vgl. Tabelle 5).

	Cluster		
Geschlecht	1,80	1,00	1,43
Alter	37,22	43,80	39,37
Leistung	265,03	106,79	173,07
Anzahl	14	4	7

Tabelle 5: Clusteranalyse der Klasse des BIMS, in denen die Teilnehmerinterviews geführt wurden nach Alter, Geschlecht ( $ml=1$ ,  $wl=2$ ) und Gesamtleistung im Abschlusstest Zertifikat Deutsch ( $N=25$ )

Das bedeutet, dass sich unter den Aspekten Sprachkompetenz, Geschlecht und Alter folgende Strukturierung bzw. Gruppierung des Integrationskurses ergibt: Eine große (14) weiblich dominierte Gruppe durchschnittlichen Alters mit sehr guter Kompetenz im Schlusstest, eine geschlechtlich gemischte Gruppe aus sieben Teilnehmern mit weniger guter Kompetenz, sowie vier älteren Männern, mit geringer Sprachkompetenz. Diese Clusterbildung wird von der Einschätzung der Dozentin bestätigt.

Ähnliche Strukturen werden bei Analysen mit gleichartigem Vorgehen in den beiden größeren o. a. Stichproben (2005-6 und 2004-5 gesamt) gefunden, allerdings mit einem weiteren vierten (Zwischenstufen)-Cluster – aber ebenfalls mit der Polarisierung: einem Cluster überwiegend mit guten Frauen und einem mit sehr schlechten Männern.

Die meisten Kurse sind also kontrastiert durch eine größere Gruppe durchschnittlich eher jüngerer Frauen mit guten Leistungen (aber auch wenigen guten Männern und sehr guten ganz alten Frauen), sowie einer kleineren Gruppe älterer und viel schlechterer Männer als der Durchschnitt.

Eine mögliche Erklärung ist, dass in der Gruppe der Spätaussiedler leistungsfähige, erfolgreiche, integrierte Männer seltener nach Deutschland kommen. Ein weiteres Indiz dafür ist, dass die Männer in unseren Kursen auch einen schlechteren Bildungsstand als die Frauen repräsentieren (t-Test 5% signifikant, Gesamtgruppe).

## 5.5. Zusammenfassung

Mit Hilfe unterschiedlicher statistische Verfahren wurden die Abschlusdaten von rund 291 Teilnehmern der ehemaligen SGB-Kurse sowie der Integrationskurse untersucht. Neben dem Alter wurden als Variablen das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Prüfungs(teil)leistungen herangezogen.

Die Untersuchung ergab keine Korrelationen zwischen Alter und Gesamtprüfungsleistung. In den Integrationskursen (diese Daten liegen nur hier vor) gibt es einen Zusammenhang zwischen Alter

und der Prüfungsteilleistung Hörverstehen.

Leider können wir mit den vorliegenden Daten keine Aussagen über den Lernzuwachs während der Kursteilnahme treffen, da keine standardisierten Anfangsleistungen vorliegen (vgl. Abschnitt 5.2).

Mit Hilfe der folgenden Interviews haben wir daher versucht, dies anhand von Portraits älterer Aussiedler zu ergründen.

## **6. Subjektive Annahmen älterer Teilnehmer - Einzelportraits**

Sechs Teilnehmer wurden in kurzen leitfadengestützten Interviews befragt. Der Interviewleitfaden umfasst Fragen zur Biographie, zur Sprachlerngeschichte, zur Motivation, den Kurs zu besuchen und den Erfahrungen damit, das Sprachenlernen ausserhalb des Kurses und zu den Unterschieden, die im Vergleich mit jüngeren Teilnehmern gesehen werden. Er wurde u. a. im Rückgriff auf die in Abschnitt 2 vorgestellten Vorannahmen und Literatur erstellt (vgl. Anhang).

Ursprünglich planten wir im Anschluss an die Befragung der sechs älteren Kursteilnehmer eine Gruppendiskussion mehrerer, auch jüngerer Teilnehmer über die Ergebnisse. Wir sahen davon ab, als wir bemerkten, dass sich die Teilnehmer der ersten Befragung deutlich darum bemühten, konforme, die „richtigen“ Antworten zu gegeben, darüber viel sprachen und sich abglichen. Auf Grund dieser starken Verzerrung haben wir auf diese Quelle verzichtet.

Für eine Einschätzung des Leistungsniveaus des Kurses sei angemerkt, dass 24 Teilnehmer nach dem Einstufungstest mit Kursabschnitt 1 (ein Kursabschnitt umfasst 100 Stunden) begonnen haben, eine Teilnehmerin wurde nach dem Einstufungstest erst mit Kursabschnitt 2 aufgenommen. Am Ende nahmen alle Teilnehmer an der Prüfung teil. 15 (60%) haben die Zertifikatsprüfung bestanden, also ein hoher Anteil gemessen an den Erwartungswerten aus der Bundesstatistik.

Befragt wurden im Frühjahr 2006 vier Frauen und zwei Männer über 50 Jahren, die damals Teilnehmer eines Integrationskurses waren, der kurz darauf abgeschlossen wurde. Alle waren im Sommer vorher nach Deutschland gekommen.

Zumindest hinsichtlich den Ergebnissen der Clusteranalyse (ältere schlechte Männer, gute Frauen) erscheinen die folgenden Beispiele zu passen. Die folgenden Portraits haben jedoch nicht den Anspruch, empirisch nachweisbare "Typen" zu beschreiben oder zu exemplifizieren, sondern sollen Handlungsspielräume und -entwürfe von älteren Teilnehmern in Integrationskurse illustrieren.

Die Antworten der sechs Portraitierten werden in den folgenden Einzelportraits beschrieben und mit Beobachtungen und Eindrücken der Lehrerin zu den Deutschkenntnissen vor dem Kurs und dem Lernverhalten ergänzt. Dazu wurden die Interviews zusammengefasst und prägnante Zitate transkribiert, wenn notwendig, auch übersetzt: In den meisten Interviews wurden die Fragen auf

Deutsch gestellt und die leichteren Antworten auf Deutsch gegeben, wobei jedoch in aller Regel schnell auf Russisch erwidert wurde. Das Interview mit Sergej wurde vollständig auf Russisch geführt.

## **6.1. Katerina**

Katerina hat einen Hochschulabschluss, ist ohne Familienangehörige nach Deutschland gekommen (sie hat keine Kinder) und ist Ende 50. Sie hat in ihrer Kindheit von ihren Eltern Deutsch gelernt und spricht zwar bei Kursbeginn ein gutes dialektgefärbtes Schriftdeutsch, hat jedoch große Hemmungen, Deutsch zu sprechen.

Als Gründe, warum sie den Integrationskurs besucht, nennt sie „um besser Deutsch zu sprechen, um das Leben näher kennen zu lernen, um sich in das Leben zu integrieren“. Von dem Kurs wünscht sie sich Anleitungen für Gespräche im alltäglichen Umgang, z. B. beim Arzt, auf der Post, im Bus. Neben dem Kursbesuch lernt sie Deutsch, indem sie laut liest, Bücher, Zeitungen und „alles, was in die Hände kommt“, fern sieht und Radio hört.

Im Vergleich zu den jüngeren Teilnehmern des Integrationskurses stellt sie für die älteren Teilnehmer fest, dass diese mehr Interesse haben und mit mehr Verantwortung lernen. Zu den Lernerfolgen sieht sie keinen Unterschied, der mit dem Alter zu begründen ist, sondern stellt fest „Wer wollte, der hat erreicht, was er wollte“.

## **6.2. Anastasia**

Anastasia ist Näherin und mit 64 Jahren die älteste im Kurs, den gleichzeitig mit ihr fünf Verwandte besuchen. Die einfache, lebenskluge Frau hat vor dem Kurs umgangssprachlich mit Fehlern gesprochen. Sie stammt aus einem deutschen Dorf und hat bis zu ihrem 10. Lebensjahr nur Deutsch gelernt, und war gezwungen, später auf Russisch und auch Usbekisch zu kommunizieren.

Sie besucht den Integrationskurs nicht wegen der Notwendigkeit, eine Arbeit zu finden, da sie das Rentenalter praktisch erreicht hat. Als Gründe für den Kursbesuch gibt sie an „um besser Deutsch zu lernen, besser schreiben und verstehen“. Sie würde im Kurs gerne noch mehr sprechen. Außerhalb des Kurses lernt sie Deutsch, in dem sie sich deutschsprachige Serien im Fernsehen anschaut und Zeitungen und Zeitschriften liest.

Unterschiede der älteren und jüngeren Teilnehmer sieht sie nicht. Sie beschreibt sie als gleich interessiert („wir haben alle sonst keine Möglichkeit mehr, irgendwo Deutsch zu lernen“), und betrachtet das Lernen nicht als altersspezifisch - „das hängt vom Menschen ab“.

### **6.3. Sergej**

Sergej ist Mitte 50, gelernter Schlosser und ist als Ehemann einer Spätaussiedlerin nach Deutschland gekommen. Er hatte bei Kursbeginn überhaupt keine Deutschkenntnisse und zeigte im Kurs kein großes Engagement, seine Frau Irina versuchte ihn durch Vorsagen zu unterstützen.

Als vorwiegenden Grund für den Kursbesuch gibt er „Arbeit“ an und „Ich lebe in diesem Land“, also müsse er auch Deutsch lernen. Der Kurs und die Themen gefallen ihm gut, er hat nichts auszusetzen und keine Verbesserungswünsche. Außerhalb des Kurses gibt er an, Deutsch zu lernen, indem er versucht mit seiner Frau zu sprechen.

Gefragt nach den Unterschieden der älteren im Vergleich mit den jüngeren Teilnehmern stellt er fest „Die Älteren sind fleißiger“.

### **6.4. Alexander**

Alexander ist Ende 50, war als Sporttrainer und Feuerwehrmann aktiv. Er ist zwar mit seiner Familie nach Deutschland gekommen jedoch alleine im Kurs, da seine Frau Deutschlehrerin ist und bereits eine Arbeit gefunden hat. Bei Kursbeginn hat er sehr einfache Deutschkenntnisse.

Er hat Deutsch das erste Mal bei seiner deutschstämmigen Mutter gehört und hat selbständig zu lernen begonnen, als der Antrag zur Auswanderung gestellt wurde. Als Gründe für den Besuch des Integrationskurses gibt er an, „ich brauche es“, damit er Arbeit findet, damit er mehr versteht, und auch, dass er den Kurs „einfach interessant“ findet. Der Kurs gefällt ihm. Außerhalb des Kurses lernt er Deutsch, indem er das lokale kostenlose Werbeblatt liest, mit seiner Frau über einfache Dinge spricht. Wörter lernt er, durch mehrmaliges Aufschreiben und lautes Lesen.

Die jüngeren Teilnehmer haben aus seiner Sicht „mehr Interesse“. Alexander schränkt aber sofort ein „aber nicht alle“. Bei den älteren Teilnehmern sieht er andere Interessen, die Teilnahme am Kurs erfolge auch wegen „Stolz“: Sie würden sich sonst vor den jüngeren schämen, wenn sie nicht Deutsch sprechen lernen würden. Für ihn sind die Unterschiede zwischen den Jüngeren und Älteren im Vergleich zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern nur geringfügig, aus seiner Sicht sind Frauen fleißiger.

### **6.5. Helena**

Helena ist Anfang 50, war in Russland Laborantin und ist zusammen mit mehreren Familienangehörigen im Kurs. Sie war in ihrer Kindheit zwar mit deutscher Sprache konfrontiert, hatte diese jedoch erst in der Schule gelernt. Bei Kursbeginn konnte sie sich auf einfachem Niveau und mit Schwierigkeiten verständigen und hat damit alle Behördengänge etc. ihrer Familie bewältigt.

Helena besucht den Integrationskurs, weil sie in Deutschland leben will, sprechen will, Zeitung lesen will und deutsches Fernsehen sehen will. Der Kurs hat ihr „viel gegeben“, die Themen passen, die Gestaltung ist gut. Sie fände es jedoch besser, wenn es weniger Teilnehmer wären, die auch in etwa das gleiche Niveau hätten. Außerhalb des Kurses lernt sie auch, indem sie fernsieht und einfach mit Deutschen spricht, wobei sie feststellt, dass die Leute auf ihre Ansprache hin überraschend nett sind.

Befragt nach den Unterschieden zwischen jüngeren und älteren Teilnehmern stellt sie fest, dass alle interessiert sind, aber unterschiedliche Interessen haben: Die Älteren seien eher an der Unterhaltung interessiert und jüngere eher am Lernen und Politik. Im Lernverhalten sieht sie „große Unterschiede“: Die jungen lernen leichter, die älteren sind fleißiger, aber das Gedächtnis ist schlechter. Trotzdem stellt sie bezüglich der Lernerfolge fest: „Der Kurs gibt so viel, wie viel man nehmen kann. Das hängt vom Menschen ab. Wer will, der kann.“

## **6.6. Irina**

Irina ist Ende 50, Ärztin und zusammen mit ihrem Mann im Kurs. Sie ist überaus gesprächig, hat keine Angst sich zu artikulieren, auch wenn ihr Deutsch zu Kursbeginn rudimentär ist. Sie hat von Kindheit an Deutsch gehört, jedoch erst in der Schule in einem Sprachkurs (drei Monate lang, zwei Mal die Woche) Deutsch gelernt. Sie spricht neben Russisch auch Kasachisch („verstehe ich gut“), das sie sich in einem Kurs (über fünf Jahre hinweg zwei Mal die Woche) angeeignet hat und hat zudem an der Hochschule Latein gelernt.

Irina besucht den Kurs, „um eine Arbeit zu finden, um mit Leuten sprechen zu können“. Zudem ist für sie das Erlernen des Deutschen auch eine Frage des Respekts: „Wir leben in diesem Land und müssen die Leute und das Land durch [den Erwerb der] die Sprache achten“. Zum Kurs stellt sie fest, dass die Themen passen, und spontan, dass die Älteren und Jüngeren getrennt werden sollten – für jüngere sei die Grammatik wichtiger. Gleichzeitig stellt sie fest, dass sie wenig Grammatik gelernt habe und dass sie gerne nochmals einen Grammatikkurs besuchen möchte. Als sie jung war, war ihr Gedächtnis besser, und sie erklärt stolz: „Ich kann jetzt frei sprechen.“ Außerhalb des Kurses lernt sie Deutsch, indem sie fern sieht, Bücher liest, Lieder singt, telefoniert, Wörter aufschreibt, CDs hört und Zeitung liest.

Nach den Unterschieden zwischen jüngeren und älteren Teilnehmern gefragt, stellt Irina fest, dass Ältere größeres Interesse am Deutschlernen haben. Jüngere erreichen mehr („nicht alle“), weil ihr Gedächtnis schneller reagieren könne. „Ältere sind nicht so fleißig, weil die Lernfähigkeit nicht so hoch ist.“

## **6.7. Überblick und Anmerkung**

Zwar lernen Ältere nicht mehr so leicht, aber zumindest Helena und Sergej meinen, die Älteren

seien fleißiger - was angesichts der vergleichsweise geringen Lernerfolge bei Sergej auch als ironische Bemerkung aufgefasst werden kann. Mit Ausnahme von Sergej sind alle älteren Teilnehmer der Ansicht, dass es bei den Lernerfolgen keine besonderen Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Teilnehmern gibt: „das hängt vom Menschen ab“, „wer will, der kann“.

Dies überrascht, weil die Interviewten durch die Fragestellung vermuten hätten können, dass wir von Unterschieden zwischen Älteren und Jüngeren ausgingen und sie sich insbesondere im Nachhinein auch sehr dafür interessierten, ob sie denn die „richtigen“ Antworten gegeben hätten.

Zwei Portraitierte weisen jedoch auch auf mögliche Besonderheiten Älterer hin, die ihre Motiv- und Interessenslage betreffen: sie lernen mit "mehr Verantwortung" und auch "aus Stolz"

Anzumerken ist, dass weder der Deutschlehrerin noch den Teilnehmern bei der Frage nach den Sprachen, die sie bereits gelernt haben, in den Sinn gekommen ist Russisch zu erwähnen – das gehört einfach dazu, auch wenn es nicht die Muttersprache ist. Die eigene Mehrsprachigkeit ist eine Selbstverständlichkeit, die keiner weiteren Erwähnung bedarf.

## **7. Erfahrungen und subjektive Theorie der Lehrerin**

### **7.1. Vorbereitung und Durchführung**

Acht Wochen nach dem Gespräch mit den Kursteilnehmern, wurde ein Gespräch mit der Kursleiterin geführt, das aufgenommen und transkribiert wurde. Zur Vorbereitung des problemorientierten Interviews nach Witzel (2000) wurden einige konkrete Fragen sowie Gesprächspunkte notiert (vgl. Anhang). Die Kursleiterin war also auf das Thema vorbereitet, hat sich dazu Gedanken gemacht, kannte die Einschätzungen ihrer Teilnehmer, kannte aber zu diesem Zeitpunkt nicht die (wenige!) einschlägige Literatur zu diesem Thema (vgl. Abschnitt 2).

### **7.2. Das Interview**

Zunächst wurden zum Aufwärmen eine Frage zur Biographie und Werdegang der Deutschlehrerin gestellt. Dann wurde ganz allgemein die Frage gestellt: „Gibt es Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Deutschlernern?“ Zunächst reagierte die Lehrerin damit, dass ältere Teilnehmer mehr Struktur, kleine Schritte wünschten. Nach kurzem Überlegen relativierte sie diese Prinzipien als weniger altersspezifisch und eher als ganz allgemeine Reflexionskategorien. Unmittelbar darauf führt die Lehrerin den Blick auf die große Varianz individueller Unterschiede im Ausgangsniveau und in den weiteren Entwicklungsverläufen, die im alltäglichen Unterrichtshandeln für sie viel gravierender sind und mögliche typische Altersunterschiede verwischen.

„Schau die A konnte kein Wort Deutsch, hat nur vier Jahre lang eine Schule besucht, konnte nur ganz mühsam lateinisch schreiben, am Ende hat sie mit einer Drei abgeschlossen – B hat im Mündlichen fast nichts dazu gelernt, sie musste für die Prüfung vor allem schriftlich fit werden, auch eine Drei, C hat an sich einen guten allgemeinen Schulabschluss, er bräuchte eine Arbeit, damit seine Frau auch nach Deutschland kommen darf, trotz vieler zusätzlicher Angebote nimmt er nichts an, er scheint nur verliebt an die Decke zu schauen – dann hier Mutter und ihre Tochter, beide konnten kein Wort Deutsch sprechen, beide sind am Ende gleich: fast sehr gut.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Trotzdem nennt sie im Verlauf des Gesprächs dann auch als Besonderheit der Älteren, dass sie über schlechtere Gedächtnis- und Konzentrationsleistungen klagen. Letztere stellt sie als eine Selbstverständlichkeit dar. Am Beispiel eines jüngeren Teilnehmer und dessen Lernverhalten und -erfolg, beschreibt sie , was sie bisher noch nie bei einem älteren Teilnehmer erlebt hat.

„Zum Beispiel in meinem Kurs gab es einen jungen, eigentlich hat er nicht so ganz fleißig gelernt, aber am Ende hat er eine 3 und er konnte Deutsch sprechen, obwohl er sich nicht – ich kann nicht sagen, dass er sich Mühe gegeben hat, also dass er ganz fleißig, wie die anderen war. (...) Weißt du, der Junge, der ist gekommen: Er konnte überhaupt nicht schreiben, nicht sprechen nur Englisch. Und dann, am Ende hat er eine 3 (...) mit seinen Verwandten geht er zu den Behörden, als Übersetzer. Das war für mich schon, weißt du, (...) ich kann nicht sagen, dass er faul war, oder irgendwie, nein. (...) Aber bei den Älteren habe ich so was nicht erlebt.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Diesem Beispiel stellt sie das der älteren Ärztin Irina gegenüber, die für diesen Beitrag interviewt wurde (vgl. 6.6): „wie sie gekommen ist, wie sie gesprochen hat, ist sie auch gegangen“. Die Lehrerin konkretisiert dies an einem spezifischen Grammatikfehler, den Irina während des ganzen Kurses beibehält. Allerdings erscheint der Lehrerin beim Erzählen dann doch weniger das Alter bei Irina ausschlaggebend, sondern die spezifische Motivation und Persönlichkeit der Teilnehmerin.

„Aber das war was anderes. Sie konnte sprechen, und sie war damit zufrieden und mehr brauchte sie nicht und deswegen hat auch (sie) sich auch nicht so große Mühe gegeben, dass sie irgendwas dazu lernt. Zum Beispiel mit dem „gedenkt“, also Partizip II (lachen), sie hat „gedenkt“. Unzählige Male hat sie geübt, wie viel Mal habe ich sie korrigiert. Ist sie nach dem Kurs zu mir gekommen: wieder „gedenkt“. Es geht nicht, also in der Struktur wie sie da das ganze Leben zu Hause gesprochen hat, so spricht sie auch jetzt. Obwohl wie schon gesagt, sie ist Ärztin.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Vielleicht, damit nicht der Eindruck entsteht, dass Ältere nicht so fleißig lernen, erzählt die Lehrerin

von Anastasia und kontrastiert im Anschluss deren Lernfleiß und -erfolge mit einer anderen älteren Teilnehmerin, bei der sie gesundheitliche Einschränkungen als Ursache für Schwierigkeiten beim Lernen vermutet.

Die weiteren Fragen nach Unterschieden bei den Lernzielen, Lerninteressen, Inhalte und Methoden werden verneint bzw. es wird auf andere, bedeutendere Unterschiede hingewiesen.

„Naja, wenn ich ein Geburtstagsgedicht auswähle, wenn ich Rollen für ein Rollenspiel an Erntedank oder Weihnachten vorbereite oder täglich Dialogaufgaben verteile, dann habe ich natürlich den Adressaten und sein Alter im Blick, aber generell stelle ich fest, wer hier ist und lernen will, der lernt einfach, er lernt. Und wer nicht, da ist egal was das für ein Thema ist oder was da :/ oder was wir da machen oder welchen :/ Ob ich mich da auf den Kopf stelle oder irgendwas ist eigentlich egal, die lernen einfach nicht.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Sogar die Frage nach den Unterschieden bei den Lernerfolgen, obwohl sie bereits auf einige Handicaps von Älteren hingewiesen hat, verneint die Lehrerin.

Auf die Frage, ob sie das Alter der Teilnehmer im Kurs berücksichtigt, antwortet sie mit dem Beispiel, dass sie dann auch kleinere Lernfortschritte lobt, wenn jemand sagt, dass er nichts behalten kann. Und sie verweist gleichzeitig darauf, dass es auch dann keine Frage des Könnens sein muss, sondern eine Frage des Wollens bleibt.

Interviewerin: Berücksichtigst du das Alter der Teilnehmer im Kurs? Lehrerin: „Naja, da sitzen zwei :/ (lachen, Pause) Naja, natürlich, wenn der sagt >ich kann nichts behalten<. Man fragt ihn, aber natürlich, wenn er irgendwas sagt, man ist froh, dass er irgendwas gesagt hat, 'schön, dass Sie das Wort gelernt haben, und schön, dass Sie das sagen können' aber natürlich man sieht: Will er nicht oder kann er eigentlich nicht.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Für sie ist der grundlegende Wille zum Lernen der entscheidende Faktor. Dabei sieht sie das Wohlfahrtsangebot in Deutschland als ursächlich dafür, dass bei vielen Aussiedlern die anfängliche Motivation rasch nachlässt, nämlich dann, wenn nach 3-6 Wochen erkannt wird, dass man im gegenwärtigen System fast angenehmer lebt, wenn man offiziell (vor Behörden) nichts versteht – im Freizeitbereich, wo man eh immer unter Aussiedlern ist, ist es für die meisten eigentlich unerheblich, Deutsch zu verstehen.

Auf die konkrete Frage nach der immer wieder auftretender Gruppe älterer Männer mit schlechten Lernleistungen differenziert sie:

„Da gibt es einige, die gewohnt sind, hinter ihren Frauen immer herzulaufen. Man könnte meinen, dass sie alle nicht lernen wollen, keine Motivation haben, keine Chance

sehen, durch Sprachkenntnisse sich beruflich zu integrieren. Aber da ist A, er meidet Anstrengung, findet einen einfachen Ausweg indem er trinkt, B ist eigentlich getrennt von seiner Frau, er ist halt mitgekommen, weil die Eltern es gesagt haben, er ist schon vorher immer nur rumgegangen. C möchte schon gern, aber er ist so gestresst, er blockiert sich selbst. Und D hat eigentlich für seine Verhältnisse eine ganze Menge dazu gelernt. Es kommt im Prüfungsverfahren am Ende nicht so durch, aber gelernt hat er wohl angestrengt und mühevoll – stetig immer mit kleinen Ergebnissen, jedoch im Verhältnis zur Ausgangssituation hat er eine ganze Menge dazugelernt.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Die Lehrerin wurde auch befragt, warum sie immer wieder jüngere Teilnehmer zu zusätzlichen Stunden am Nachmittag einlädt.

„Das sind nicht **jüngere**, sondern jene, die sich an mich wenden, um eine besondere Prüfung vorzubereiten (Hochschulzugang, Eingangsprüfung für weitere Deutschförderung bei der Otto-Bennecke-Stiftung e.V.), das sind eben **naturgemäß** jüngere, aber gerade in diesem Kurs auch mal ältere Teilnehmer, naja, auch Frauen, die eine Beschäftigung suchen, die ihrer Ausbildung entspricht. Viele haben ja studiert.“ (aus dem Interview mit der Lehrerin)

Zuletzt wurde der Lehrerin die hypothetische Frage gestellt, ob sie den Kurs anders gestalten würde, wenn sie wüsste, das nur ältere Teilnehmer kommen. Sie beginnt ihre Antwort damit, dass sie ihn „ein bisschen langsamer“ gestalten würde – und stellt während ihrer eigenen Überlegung über die Konkretisierung eines bestimmten Themas fest, dass dies wohl keine Frage des Alters ist.

### **7.3. Zusammenfassung**

Durch den Verlauf des Gespräches und die begleitenden Reflexionen wurden Meinungen und Beurteilungen natürlich immer auch weiterentwickelt und differenziert. Immer wieder wurde für unterschiedliche Bereiche nach möglichen Besonderheiten von Älteren beim Deutschlernen gefragt.

Es zeigt sich, dass die Lehrerin zu Beginn des Gesprächs die stereotype Verallgemeinerung des Begriffes „Ältere“ im Sinne von Einschränkung, Langsamkeit, geringere Leistungsfähigkeit aufnimmt. Auch später kommt sie in allgemeineren Betrachtungen auf diese Stereotypen zurück. Beim Besprechen von konkreten Situationen relativiert sie das dann schnell und bringt situationspezifische und individuelle Beweggründe zur Erklärung ihres Unterrichtshandelns.

Interessant ist, dass die Dozentin beobachtet, dass manche Ältere diese angeblichen Lernbedingungen insofern verinnerlicht haben, dass jede Lernhemmung als Reaktion auf zu hohe Geschwindigkeit oder Komplexität zurückgeführt wird und nicht als natürliche, altersunabhängige Schwierigkeit des Lernens. Es erscheint uns auch bemerkenswert, dass die Lehrerin darauf

reflektiert, obwohl sie, wie gerade dargestellt, auch selbst zunächst bzw. in allgemeineren Betrachtungen, diese Stereotype heranzieht.

Das Interview zeigt allgemein, dass das Ältersein an sich in der Spannweite bis 65 Jahre individuell und gruppenbezogen neben anderen Bedingungen (Geschlecht, Interessenslage, Familienstruktur) nur geringe Bedeutung für die Lernorganisation und ganz allgemein für das Unterrichtsgeschehen in Integrationskursen hat.

## **8. Fazit und Diskussion**

Ausgehend von einer eher vagen Datenlage, haben wir in diesem Beitrag Besonderheiten des Deutschlernens bei älteren Aussiedlern in Integrationskursen, mit einem Alter zwischen 50 und 65 Jahren erkundet.

### **8.1 Besonderheiten des Deutschlernens bei älteren Spätaussiedlern**

Die eingangs zitierten Untersuchungsergebnisse, dass das Alter der Kursteilnehmer (bis 65 Jahre) im Vergleich mit Kontextvariablen eine zu vernachlässigende Größe beim Fremdspracherwerb ist, wird in den Interviews und statistischen Ergebnissen bestätigt.

Folgende Aspekte wurden in den Interviews der sechs älteren Teilnehmer, dem Interview mit der Dozentin und den statistischen Analysen angesprochen.

#### **Lernmotivation und Interessen**

Für die Teilnehmerin Helena haben Ältere andere Interessen, sie interessieren sich weniger für Politik und Lernen, aber mehr für die Unterhaltung als Jüngere. Alle anderen älteren Teilnehmer und die Kursleiterin verneinen die Fragen nach Unterschieden bei der Lernmotivation, Interessen oder bevorzugten Methoden von Älteren und Jüngeren. Die Kursleiterin stellt gleichzeitig fest, dass sie für einzelne Aufgaben und Übungen - „wenn ich ein Geburtstagsgedicht auswähle, wenn ich Rollen für ein Rollenspiel an Erntedank oder Weihnachten vorbereite oder täglich Dialogaufgaben verteile [...] natürlich den Adressaten und sein Alter im Blick“ hat. Für die Kursgestaltung insgesamt sieht sie jedoch andere Faktoren weitaus maßgeblicher, insbesondere Motivation bzw. den Lernwillen, aber auch das Bildungsniveau bringt sie dabei ins Gespräch.

Aus den Motiven der sechs befragten älteren Teilnehmern lassen sich ebenso keine besonderen Motive für den Kursbesuch ableiten. Sie stellen beispielsweise nahe liegend fest, dass sie den Kurs besuchen, um Deutsch zu lernen und um anschließend Arbeit zu finden. Zwei der Befragten sehen jedoch für Ältere eine andere Motivlage, diese seien eher "aus Verantwortung" dabei Deutsch zu

lernen, und auch "aus Stolz".

Die Kursleiterin betont, dass das Alter immer wieder als Bezug eingebracht wird, wenn ein Bedürfnis nach Struktur, Ordnung oder auch kleinen Lernschritten geäußert wird. Für das Lernen im Kurs und seine Organisation ist das allgemein ein wichtiger Aspekt, er unterscheidet aber nicht das Lernen der Älteren von dem der Jüngeren.

### **Lernerfolg**

Aussagen über den Spracherwerb, also über den Lernzuwachs, lassen die uns vorliegenden Daten nicht zu. Zwar bringt die Dozentin im Interview insbesondere am Beginn des Interviews eine defizitorientierte Sichtweise ins Gespräch, beispielsweise dass Ältere weniger leistungsfähig seien. Sie beschreibt exemplarisch den Fall eines jüngeren Teilnehmers, dem ohne besonderen Fleiß eine akzeptable Prüfungsleistung gelang und sie stellt fest, ähnliches noch nie bei älteren Teilnehmern erlebt zu haben. Im Gespräch kommt sie jedoch wiederholt zu der Feststellung, dass der Lernwille und die Motivation die entscheidenden Erfolgsfaktoren sind. Die meisten der älteren Teilnehmer kommen zu ähnlichen Feststellungen, auch für sie spielt „Wollen“ eine wichtigere Rolle als das Alter („wer will, der kann“).

### **Prüfungsleistung**

Zunächst einmal, so die statistischen Analysen der Daten von nahezu 300 Teilnehmern unserer Deutschkurse, ist kein Zusammenhang zwischen dem Alter und der Prüfungsleistung festzustellen. Eine Faktorenanalyse der Prüfungsteilleistungen und dem Alter ergab das überraschende Ergebnis, dass das Alter im Zusammenhang mit der Prüfungsteilleistung „Hörverstehen“ steht (siehe Abschnitt 5.3). Zur Erklärung haben wir zwei Vermutungen geäußert, die jedoch einer weiteren Abklärung bedürften.

### **Bedeutendere Einflüsse**

Während bei den Gesprächen mit den Teilnehmerinnen und der Dozentin als bedeutender Faktor für den Lernerfolg insbesondere auf die Motivation verwiesen wird, konnten in den statistischen Analysen nur das Bildungsniveau, die Anzahl der Schuljahre sowie das Geschlecht im Zusammenhang mit der Abschlussleistung untersucht werden.

Für das Bildungsniveau (nach ISCED-Level) wurde ein signifikanter Zusammenhang mit dem Kursergebnis gefunden, die Anzahl der Schuljahre korreliert jedoch nicht mit der Abschlussleistung im Kurs.

Einer der älteren befragten Teilnehmer vermutet, dass das Geschlecht einen viel bedeutenderen Einfluss als das Alter hat. Tatsächlich belegt die Statistik unserer Kurse, dass sowohl das Geschlecht

(die Frauen in unseren Kursen sind sehr signifikant erfolgreicher), der erreichte Bildungsstand (Zahl der besuchten Schuljahre, erreichtes Abschlussniveau), aber nicht das Alter mit den Prüfungsleistungen im Zusammenhang steht. Auffallend ist dabei, dass sich in den Kursen häufig ältere Männer mit schlechten Prüfungsleistungen befinden.

## **8.2 Konsequenzen für den Unterricht**

Ergeben sich aus diesen Ergebnissen besondere Anforderungen und Bedingungen für das Unterrichten älterer Spätaussiedler in Integrationskursen?

Während oberflächlich und äußerlich betrachtet wohl die breite Altersstreuung der Integrationskurse auffällt, drängen sich der Lehrerin eher andere Aspekte für den konkreten Deutschunterricht auf. Insbesondere relativ zum Bildungsniveau (ISCED-Level), bei der Motivation (Fleiß: Mitarbeit, Hausaufgaben), beim Leistungsvermögen („es fällt ihr zu“), bei der Lernge- bzw. entwöhnung und bei spezifischen Lernvoraussetzungen (Alphabetisierung, Schreib-, Lesekompetenz, Intelligenz, Sucht) tritt das Merkmal Alter für die gesamte Kursorganisation gesehen relativ in den Hintergrund. Natürlich gilt dies nicht für die Mikroplanung der Inhalte, beispielsweise die Auswahl von Texten, Rollen, Aufgaben. An der Auswahl der Themen wird kein Anstoß genommen, einmal wird mehr Grammatik, einmal mehr Dialog gewünscht.

Dies steht im Gegensatz zu Berndt (2003), die bei älteren Akademieteilnehmern die Relevanz von Methode und Inhalt anspricht, weil Ältere andere Methodenerfahrungen mitbringen und besondere Lehrmaterialien und Themen bevorzugen (S. 198ff).

Eine Erklärung dafür sehen wir darin, dass es sich bei den Teilnehmern der Studie von Berndt um eine vergleichsweise homogene Gruppe Älterer handelt, so dass schon kleine Unterschiede sichtbar werden. Im Integrationskurs gibt es das klare Ziel, Deutsch zu lernen und erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Bildungsvoraussetzungen: Es gibt vom Analphabeten (Unkenntnis lateinischer und kyrillischer Schrift) bis hin zum mehrsprachigen Akademiker (inkl. Englisch) alle denkbaren Bildungserfahrungen und Vorwissen im Kurs. Damit verbunden haben die Teilnehmer auch sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Unterricht und ganz verschiedene Erwartungen an den Unterricht. Während für einige wenige, beispielsweise für die ausländische Ehefrau eines Einheimischen, die über ein abgeschlossenes Studium verfügt, der lehrerzentrierte Unterricht als Zumutung erscheint, gilt für die meisten, dass sie gewohnt sind und die ausgeprägte Erwartung haben, dass man vom Lehrer „an die Kandarre genommen wird“. In der Gegenwart des Lehrers erwartet man – junge und ältere Teilnehmer – immerfort Impulse und Steuerung durch diesen.

Lernen, und insbesondere das existenziell wichtige Deutschlernen bei Aussiedlern, bringt auch älteren Lernern neue Freiräume, Entwicklungschancen und Bereicherung (Kolland 2005). Ein Förderansatz, der die 50- bis 65jährigen Teilnehmer an den Integrationskursen bei der Auswahl von Lernmethoden und Strukturierung besonders berücksichtigt, erscheint uns jedoch irrelevant.

Weitaus bedeutender ist wohl, einen Unterricht anzubieten, der die Einzelperson im Blick hat, z.B. operationalisiert z.B. über Wahrnehmung des Geburtstages, aber der auch auf Lernbedürfnisse durch Zusatzangebote wie Hausaufgaben und Zusatzunterricht eingeht und der mit einem häufigen Wechsel von Inhalten und Sozialformen, Sprechen und Reflexion übers Sprechen, interessant und unterhaltsam gestaltet ist.

Darüber hinaus wäre nach unserer Erfahrung einem Gesamtentwurf Integration, der regional ausgerichtet und koordiniert ist, der Vorzug gegenüber den jetzigen Verhältnissen zu geben. Dafür sprechen viele Gründe: weniger bundesweit verstreuter Formularaustausch, schnellerer Informationsaustausch und Entscheidung über Einzelfälle, Möglichkeiten zur Abstimmung mit Folgemaßnahmen nach dem Integrationskurs und von Begleitmaßnahmen, Abstimmungen bei der Verteilung in Wohnungen der Region und mit schulischen und wirtschaftsfördernden Maßnahmen bei Arbeitslosigkeit.

## Fußnoten

[1] Dabei wurden die Levels 3a & 3b mit „3“ signiert. [zurück](#)

## Autoren

Andrea Heinze,  
Deutschlehrerin beim Bildungsinstitut Martin Schön (BIMS), Bad Reichenhall

Martin Schön, Diplom Pädagoge und Leiter des BIMS  
Web: <http://bims.com>  
E-Mail: [info@bims.com](mailto:info@bims.com)

Sandra Schaffert M.A.  
in Wissenschaft und Weiterbildung tätig, u.a. für das BIMS  
Web: <http://sandra.schaffert.ws>  
E-Mail: [sandra@schaffert.ws](mailto:sandra@schaffert.ws)

## Literatur und Quellen

- Beck, Marieluise (2005). Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Online zugänglich unter: [http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Memorandum\\_2005.pdf](http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Memorandum_2005.pdf) (Stand 22.2.2006).

- Becker, Susanne; Veelken, Ludger & Wallraven, Klaus Peter (2000). Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich.
- Berndt, Annette (2003). Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik. Habil.-Schr. München: iudicium.
- Böhme, Günther & Dabo-Cruz (2003). Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters. Schulz-Kirchner-Verlag: Idstein.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2006). Quartalsstatistik Integrationskurse. Erschienen am 28.06.2006. URL: [http://www.bamf.de/cln\\_043/nn\\_565184/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/fot-quartalsstatistik.html](http://www.bamf.de/cln_043/nn_565184/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/fot-quartalsstatistik.html) (Stand 2.8.2006).
- Collatz, Jürgen & Heise, Thomas (2002). Psychosoziale Betreuung und psychiatrische Behandlung von Spätaussiedlern. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Cusack, Pauleen (2000). Mehr als die Muttersprache: Wird die eigene Interprache von weiteren Sprachen beeinflusst? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5(1). URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_05\\_1/beitrag\\_cusack.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag_cusack.htm) (Stand 3.8.2006).
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal 78, 273-284.
- Gehrke, Ralph (1993). Die fremde Heimat. Wie sich Aussiedler aus den GUS-Laendern in der Bundesrepublik Deutschland zurechtfinden - Beobachtungen aus Sprachkursen. In: Zielsprache Deutsch, 24 (1993) 2, S. 96-102.
- Gruber, Sabine (2000). Russische Deutschlerner und die Bedeutung von Sprachtransfer und Interferenzfehlern für den DaF-Unterricht. In: Deutsch lernen, 25 (2000) 3, S. 265-271.
- Haug, Sonja (2005a). Die Datenlage im Bereich der Migrations- und Integrationsforschung. Ein Überblick über wesentliche Migrations- und Integrationsindikatoren und die Datenquellen. Working Papers 1/2005. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/wp1-datenlage.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/wp1-datenlage.pdf> (Stand 2.8.2006)
- Haug, Sonja (2005b). Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozio-ökonomischen Panel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (2005) 2, S. 263-284.
- Haug, Sonja & Zerger, Fritjhof (2006). Integrationskurse - Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung. Working Paper 5/2006. Bundesamt für Migration

- und Flüchtlinge. Erschienen am 28.07.2006. URL: [http://www.bamf.de/ cln\\_043/ nn\\_566316/SharedDocs/ Anlagen/DE/Migration/ Publikationen/Forschung/interne/ wp5-Integrationskurse.html nnn=true](http://www.bamf.de/ cln_043/ nn_566316/SharedDocs/ Anlagen/DE/Migration/ Publikationen/Forschung/interne/ wp5-Integrationskurse.html nnn=true) (Stand 2.8.2006).
- Hoffmann-Gabel, Barbara (2003). Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Themen, Konzepte und praktische Durchführung. München: Reinhardt.
  - Hörwick, Eva (2003). Lernen Ältere anders? In: LASA (Hrsg.), Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.2.2002. Potsdam.
  - Jung, Horst (2006). Fremdsprachenlernen über 60. Eine empirisch-qualitative Studie zum Sprachlernverhalten von Fremdsprachenlernern im Alter von 60 bis 80 Jahren. Stauffenburg Verlag.
  - Kaufmann, Susan (2003). Sprachkurse für ältere Ausländerinnen und Ausländer. In: Deutsch lernen, 3, 265-273.
  - Klein, Wolfgang & Dittmar, Norbert (1979). Developing grammars. The acquisition of German syntax and second language learning. Berlin.
  - Kolland, Franz (2005). Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Wien: Lit Verlag.
  - Krekeler, Christian (2001). Sprachförderung für Spätaussiedler. Ein erfolgreiches Auslaufmodell. In: Deutsch als Zweitsprache, Extraheft, 13-22. URL: [http://www.daz-didaktik.de/Krekeler\\_Spaetaussiedler.pdf](http://www.daz-didaktik.de/Krekeler_Spaetaussiedler.pdf) (Stand 8.3.2006).
  - Lehr, Ursula (2002). Lebenslanges Lernen - Eine Herausforderung in einer Zeit des rapiden technischen, sozialen und demografischen Wandels. (Festvortrag zur Jubiläums-Feierstunde des Gasthörerprogramm "Universität für Ältere" an der Universität Osnabrück am 18. Januar 2002). Online zugänglich auf den Webseiten der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen: [http://www.bagso.de/bildung\\_lernen.html](http://www.bagso.de/bildung_lernen.html) , um 17 Uhr zur Jubiläums-Feierstunde (Stand 21. August 2006).
  - Lehr, Ursula (2003). Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
  - Malwitz-Schütte (2003). Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter. Redemanuskripts eines Vortrags vom 5. November 2003 an der Universität Bielefeld. Online zugänglich unter: <http://www.uni-essen.de/III/Malwitz-Vortrag20031105a.pdf> (Stand 8.3.2006).
  - Mazza, Elisabetta. (1998). Ein Ausländer ist ein Ausländer ist ein Ausländer oder Die sprachlichen (Fehl-)Schritte in Richtung Interkulturalität: deutsche Bezeichnungen für Nicht-

- Inländer In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2(3), URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_02\\_3/beitrag/mazza.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_3/beitrag/mazza.htm) (Stand 3.8.2006)
- Reitemeyer, Ulrich (2002). Sprachliche Integration von Aussiedlern. Bibliografie. Mannheim: IDS. URL: [http://www.ids-mannheim.de/prag/aussiedler/biblio.html#\\_Toc18128669](http://www.ids-mannheim.de/prag/aussiedler/biblio.html#_Toc18128669) (Stand 30.10.2006)
  - Schlak, Torsten et al. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2). URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_2/beitrag/schlak1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm) (Stand 3.8.2006)
  - Schleppegrell, Mary (1987). The Older Language Learner. In: The National Teaching & Learning Forum, 9. URL: <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.htm> (Stand 30.10.2006)
  - Schubert, Klaus & Klein, Martina (2003). Das Politiklexikon. Bonn: Dietz. Online zugänglich unter: <http://www.bpb.de/wissen/H75VXG> (Stand 3.8..2006).
  - Späth, Lothar & Lehr, Ursula (1990). Altern als Chance und Herausforderung. Band 1. Stuttgart: Bonn Aktuell.
  - Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV) vom 13. Dezember 2004
  - Witzel, Andreas (2000). Das Problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (Stand: 10.8.2006).

## Anhang

### Interviewleitfaden (Teilnehmer)

Der Leitfaden umfasst Fragen, die nicht alle (in dieser Weise) gestellt werden müssen, aber alle Themen enthält, die das Gespräch enthalten soll.

- Zum Einstieg möchte ich Sie bitten, mir die wichtigsten Daten aus Ihrem Lebenslauf zu erzählen.
- Woher kommen Sie?
- Welchen Beruf haben Sie gelernt?
- Sprachlerngeschichte: Wann haben Sie das erste Mal Deutsch gehört und gelernt? Welche Sprachen sprechen Sie und wie haben Sie sie gelernt?

- Aus welchen Gründen besuchen Sie den Integrationskurs? Was gefällt Ihnen am Kurs, was nicht? Inhalte, Gestaltung, sonstiges
- Wie lernen Sie ausserhalb des Kurses Deutsch?
- Sehen Sie als älterer Teilnehmer/ältere Teilnehmerin Unterschiede zu den jüngeren Teilnehmern in Ihrem Kurs? Wenn ja, welche? Lerninteressen, Lernverhalten, Lernerfolge

### **Interviewleitfaden (Kursleiterin)**

- Du hast vor 8 Wochen einige ältere Teilnehmer nach ihren Erfahrungen befragt. Heute möchte ich dich nach deinen Erfahrungen mit älteren Deutschlernern befragen. Ich freue mich, wenn du mir ausführlich von Deinen Erfahrungen und Eindrücken berichtest.
- Zuerst würde ich mich freuen, wenn du mir davon berichtest, wie du zu Deinem Beruf als Deutschlehrerin gekommen bist.
- Nun zur Fragestellung dieses Gesprächs: Gibt es aus deiner Sicht Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Deutschlernern?
- Motivation: Was bewegt die Teilnehmer, den Kurs zu besuchen?
- Lernziele: Gibt es unterschiedliche Lernziele?
- Lerninteressen: Gibt es unterschiedliche Lerninteressen, z. B. bezüglich Inhalte, Methode?
- Lernverhalten: Welche Lernstrategien verfolgen sie?
- Ist der Lernerfolg eine Frage des Alters?
- Berücksichtigst du das Alter der Teilnehmer im Kurs? Wenn ja, wie?
- Würdest du einen Kurs anders gestalten, wenn du wüsstest, dass nur ältere Teilnehmer (über 50 Jahre) erwartet werden? Wenn ja, wie?

### **Erläuterung ausgewählter Transkriptionsregeln**

Die Transkription erfolgt in Standardorthographie und mit Standardinterpunktion, Orts- und Personennamen werden anonymisiert.

- **Fettdruck:** betontes Sprechen
- /: Satzabbruch
- ()Erläuterungen zum Geschehen oder inhaltliche Anmerkungen
- (..), (...) Auslassungen

## Zitation

Empfohlene Zitation:

Heinze, Andrea; Schaffert, Sandra & Schön, Martin (2006). Das Deutschlernen bei älteren Spätaussiedlern als Teilnehmer von Sprachkursen. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/aussiedler/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]