Kompetenzentwicklung am Beispiel der Sprachreisen der Carl Duisberg Centren

MEHRDIMENSIONALER KOMPETENZZUWACHS

Eva Dalhaus

Mit der Sprachreise steht in diesem Beitrag eine organisierte Form der Bildungsreise im Fokus – im Unterschied zu den eher informellen Lerngelegenheiten der Individualreise und des Work&Travel, die in den beiden vorangegangenen Texten betrachtet wurden. Welches sind die bildenden Effekte einer Teilnahme an einer Sprachreise? Welche Kompetenzen werden dort erworben? Sind es in erster Linie die erwünschten fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten? Unterscheidet sich der Kompetenzerwerb je nach Alter der Reisenden? Was leistet die Sprachreise nicht? Die Autorin hat hierzu Selbsteinschätzungen von Sprachreisenden gesammelt und ausgewertet.

Die Reise nimmt aus der Perspektive von Bildung eine traditionsreiche Rolle ein. Während sie im 17. Jahrhundert vornehmlich Adeligen in der Form von Kavaliers- und Erziehungsreisen vorbehalten ist (vgl. Freller 2007), entsteht später – einhergehend mit dem Ideal der Verbürgerlichung von Bildung – der allgemeine Kulturtourismus und mit ihm die Bildungs- und Studienreisen (vgl. Glaubitz 1997). Aus pädagogischer Sicht können Reisen als Arrangements verstanden werden, die »eine Reflexion des Einzelnen auf die Gesellschaft und auf sich selbst« ermöglichen (vgl. Meder 2002; vgl. auch Schäfer 2002). Auf diesem Hintergrund bezieht sich der folgende Beitrag auf die Sprachreise für Erwachsene als eine gegenwärtig aktuelle und beliebte Form des Reisens (vgl. Schuett 2012) und wird ihr pädagogisches Potenzial für Bildung, speziell für die Entwicklung von Kompetenzen, untersuchen. Dabei stellt sich die Frage: Ist es gerade »die Abwesenheit des Pädagogischen« (Geißler 2004) im Sinne einer Abwesenheit des »Institutionellen«, welche diese Reiseform so interessant macht?

»Kombination von formellen und informellen Lernorten«

Sprachreisen für Erwachsene sind als *Lernräume* zu betrachten, welche sich durch eine Kombination von außerschulischen, informellen sowie schulischen, formellen Lernorten auszeichnen. Als informell können jegliche Lernorte der Freizeit bezeichnet werden, die im Rahmen von Sprachreisen zur Geltung kommen. Hiermit können die Gastfamilie und die damit verbundenen Gespräche mit den Gasteltern gemeint sein, aber auch andere Orte des Selbstlernens wie beispielsweise Computerräume in der Sprachschule. Zudem kommen gesellige und kulturelle Aktivitäten mit Freund/inn/en wie z.B. Diskothek- und Museumsbesuche in den Blick. Neben den freizeitbezogenen Lernorten wird formell im Zusammenhang mit dem regulär an der Sprachschule stattfindenden Sprachunterricht gelernt. Sprachreisen stellen zeitlich begrenzte strukturelle Rahmenbedingungen, die von den Lerner/inne/n auf eine subjektive Art und Weise gedeutet und in den Prozess des Bildens einbezogen werden (vgl. Hummrich 2011; Löw 2003). Sie konzentrieren sich darauf, traditionellen, fremdsprachlichen Unterricht durchzuführen wie auch den Urlaubs- und Freizeitcharakter der Reise in den Vordergrund zu rücken (vgl. Wörz/Braun 1997). Jedoch ist eine Variierung der Intensität der einen oder anderen Seite gerade bei Erwachsenensprachreisen zu beobachten, die sich darauf bezieht, unterschiedliche Altersgruppen anzusprechen. So können Berufstätige im mittleren Erwachsenenalter beispielsweise Intensivkurse wählen, die sich auf das Erreichen eines bestimmten Zertifikats ausrichten. Älteren Sprachreiseteilnehmer/inne/n bzw. Senior/inn/en stehen die so genannten 50+-Kurse zur Verfügung, die sich lediglich auf einige wenige Stunden Fremdsprachenunterricht am Vormittag konzentrieren, dafür aber nachmittags ein umfangreiches Freizeitprogramm bieten (vgl. Aktion Bildungsinformation e.V. 2012; Carl Duisberg Centren 2013).

Dass Sprachreisen eine aus erwachsenenpädagogischer Sicht ernstzunehmende Möglichkeit sind, auf eine vielseitige und differenzierte Art und Weise Kompetenzen zu entwickeln, verdeutlicht eine empirische Studie über die Perspektiven für Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dieser Reiseform (vgl. Dalhaus 2009a). Die quantitativen Daten wurden im Zusammenhang mit der deutschen Sprachreiseorganisation *Carl Duisberg Centren* erhoben, wobei insgesamt 90 erwachsene Sprachreiseteilnehmer/innen mithilfe eines Fragebogens befragt wurden. Zusätzlich wurden zehn Erwachsene unterschiedlicher Altersstufen qualitativ mithilfe narrativer Interviews sowie eines abschließenden Kompetenzfragebogens befragt, die entweder direkt durch die Carl Duisberg Centren vermittelt oder aber vor Ort an

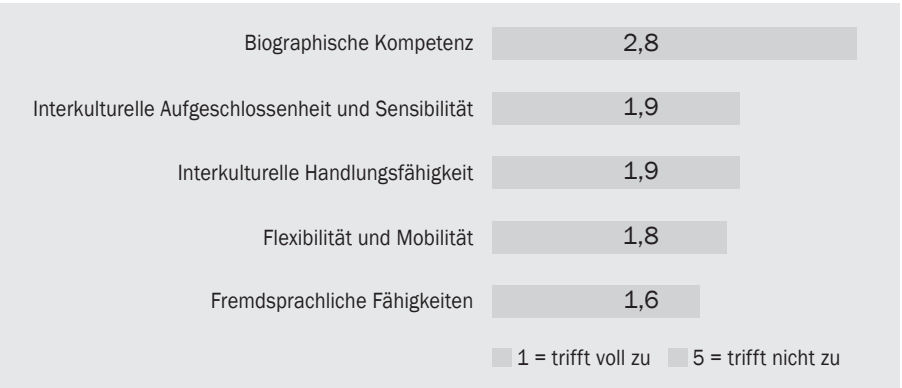
drei Sprachschulen in Großbritannien durch die Interviewerin selbst ausgewählt wurden.

»Explizite und implizite Dimension von Kompetenz«

Der für eine Erwachsenensprachreise relevante Kompetenzbegriff muss sich auf die Gegebenheit ausrichten, dass im Rahmen einer Sprachreise eine Wechselwirkung von persönlichem Erfahrungslernen und theoriegebundenem Fachlernen stattfindet. Insofern wird eine zweidimensionale Betrachtung von Kompetenz relevant (vgl. Dalhaus 2009 a/b). Diese bezieht sich einerseits auf eine explizite, objektive Dimension, die das für den beruflichen Alltag von erwachsenen Sprachreiseteilnehmer/inne/n wichtige Veränderungswissen und Qualifikationen wie beispielsweise den Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert.
Andererseits wird eine personengebundene, implizite Dimension angesprochen, welche subjektive Lernmotive und Lebensbedürfnisse betont und als ein »persönliches Handlungs- und Deutungswissen und seine lebenszielorientierte Anwendung« bezeichnet werden kann. Dieser Dimension ist z.B. die biographische Kompetenz zuzuordnen. Die Auswertung der Ergebnisse findet auf dem Hintergrund einer Einteilung der Teilnehmer/innen in drei Altersstufen – junges Erwachsenenalter (20 bis 30 Jahre), mittleres Erwachsenenalter (30 bis 50 Jahre) und höheres Erwachsenenalter (> 50 Jahre) – statt.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung weisen darauf hin, dass in allen drei Altersstufen *fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten* sehr gut ausgebildet werden können. Auch lässt sich feststellen, dass Erwachsene auf einer Sprachreise in einem bedeutenden Maße *flexibler* und *mobiler* werden können und dass sie *interkulturelle Kompetenzen* wie die interkulturelle Handlungsfähigkeit im Allgemeinen und die interkulturelle Sensibilität im Spezifischen entwickeln. Zu guter Letzt bietet die Sprachreise den erhobenen Daten zufolge auch einen Raum für Selbstverortung durch die Reflexion positiver und negativer lebensbiographischer Ereignisse, ganz im Sinne der Entwicklung einer *biographischen Kompetenz* (vgl. Dalhaus 2009b, S. 237).

Abb. 1: Selbsteinschätzungen zur Kompetenzentwicklung im Zuge der Erwachsenensprachreise (Vergleich der Mittelwerte)



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dalhaus 2009 a/b (*n*=90)

Neben den Gemeinsamkeiten in der Kompetenzentwicklung zeigen sich auch Unterschiede zwischen den einzelnen Altersstufen. So gelingt es mit Blick auf die qualitativen Ergebnisse drei jungen Erwachsenen (auf einer Skala von 1=sehr gut bis 5=nicht gut), die *soziale Kompetenz* der Übernahme von Aufgaben und Rollen in der Gruppe auf der Sprachreise weiterzuentwickeln (1,0/1,0/1,0), während fünf Erwachsene aus dem höheren Erwachsenenalter die Entwicklung des *Kontakteknüpfens* (3,0/2,0/1,0/1,0/2,0) als Kategorie der *kommunikativen Kompetenz* verwirklichen können. Für die zwei Teilnehmer/innen des mittleren Erwachsenenalters erscheint die Entwicklung der *biographischen Kompetenz* relevant, wobei hier die Könnensformen »*Bedeutende Lebens- und Lernereignisse erkennen und interpretieren*« sowie »*Sich lebenslang erworbener Lernerfahrungen bewusst sein*« (jeweils 1,0/2,0 und 2,0/1,0) am besten weiterentwickelt werden. Insgesamt findet im Zusammenhang mit der Sprachreise ein abwechslungsreiches und generationenübergreifendes Lernen statt.

»Defizite des Lernraums Sprachreise«

Aber die Sprachreise hat nicht nur positive Seiten. Defizite dieses Lernraums zeigen sich insbesondere bezüglich der Organisation des Lernangebots. So findet beispielsweise der Sprachunterricht für junge Erwachsene oftmals in viel zu überfüllten Kursen statt, in denen die Teilnehmer/innen unter ihrem fachlichen Niveau eingestuft werden. Folgen sind ein Gefühl der Unterforderung und der Wunsch, den Kurs zu wechseln.
Das Lernen mit den Neuen Medien und das damit einhergehende Angebot an Selbstlernprogrammen hingegen sind zwar gut organisiert, jedoch nutzen alle drei Altersgruppen des jungen, des mittleren und des höheren Erwachsenenalters diese Möglichkeit nur sehr selten. Demzufolge kann das *Computerwissen* als fachliche Kompetenzkategorie von den befragten erwachsenen Reisenden auch kaum bis gar nicht weiterentwickelt werden (»Hinter so einem Computer kann man auch zu Hause sitzen.« [Aussage einer 66-jährigen, narrativ interviewten Sprachreiseteilnehmerin]). Lediglich als teilweise ausgebildet empfinden die Teilnehmer/innen

die *methodische Kompetenz*, worunter konkret der Erwerb, das Verstehen und der Umgang mit Fachwissen verstanden werden. Ein weiteres Problem scheint für viele Erwachsene die Unterbringung in einer *Gastfamilie* zu sein, wo die Zimmer oftmals sehr einfach eingerichtet sind. Zudem ist insbesondere für Erwachsene des mittleren und des höheren Alters die Verpflichtung störend, Mahlzeiten gemeinsam mit den Gasteltern einzunehmen.

Wie die Ergebnisse schlussfolgern lassen, erscheint die Sprachreise insbesondere aus dem Blickwinkel einer *personalen Kompetenzentwicklung* als ein geeigneter Lernraum für Erwachsene unterschiedlicher Altersstufen. Insofern kann die zu Beginn aufgeworfene Frage nach der Abwesenheit des Pädagogisch-Institutionellen zumindest teilweise bejaht werden. Denn die Sprachreise richtet sich zwar an den gesellschaftlich erwünschten Kompetenzanforderungen aus, jedoch lässt sie genügend (Frei-)Raum für die Berücksichtigung der jeweiligen Kompetenzinteressen (vgl. Hendrich 2000). Relevant erscheint die Erwachsenensprachreise aus dem Blickwinkel des Bildungsurlaubs (vgl. Schuett 2012). Hier bietet sich u.a. die Gelegenheit, Zielgruppen aus einem unteren sozialen Milieu anzusprechen. Denn neben der Möglichkeit, berufliche Qualifikationen zu erwerben, wird gleichermaßen ein Raum für ein soziales Miteinander geboten. Das Aufbauen eines sozialen Netzwerkes kann so betrachtet als »eigensinniges Bildungsziel« tituliert werden, »das eine kompensatorische Funktion für den Mangel an ökonomischem und institutionalisiertem kulturellem Potential besitzt« (vgl. Grundmann u.a. 2010, S. 53).

Voraussetzung dafür, dass möglichst viele Menschen zukünftig die Sprachreise als Lernraum nutzen können, wird die Durchsetzung der länderübergreifenden Anerkennung von Sprachreisen im Bildungsurlaubsgesetz für Arbeitnehmer/innen sein. Denn Sprachreisen werden vor allem von gebildeten und gut verdienenden Personengruppen in Anspruch genommen. Dabei beschränkt sich die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub lediglich auf einen sehr niedrigen Prozentsatz der Berechtigten. Das heißt unter anderem, dass Sprachreisen generell attraktiver für Teilnehmer/innen milieuspezifischer Zielgruppen werden müssen. In dieser Hinsicht ist aus erwachsenenpädagogischer Perspektive noch viel zu tun, wenn die Sprachreise in ihrem Potenzial als Raum für Lernen und Kompetenzentwicklung zum Zuge kommen soll.

Literatur

Aktion Bildungsinformation e.V. (Hg.) (2012): Englisch lernen in Europa. Sprachreisen/ Sprachkurse für Erwachsene. Großbritannien/ Irland/Malta. Stuttgart

Carl Duisberg Centren (2013): Fit für die Welt. Sprachreisen für Erwachsene. Sprachurlaub 50 Plus. Köln

Dalhaus, E. (2009a): Lernraum Sprachreise: Perspektiven für Kompetenzentwicklung. Frankfurt a.M.

Dalhaus, E. (2009b): Lernraum Sprachreise: Perspektiven für Kompetenzentwicklung und deren Evaluation. In: Hof, C./Ludwig, J./ Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 229–241

Freller, T. (2007): Adelige auf Tour. Die Erfindung der Bildungsreise. Ostfildern

Geißler, K. (2004): Reisen bildet. In: Elis, K. (Hg.): Bildungsreise – Reisebildung. Wien, S. 63–66

Glaubitz, G. (1997): Geschichte, Landschaft, Reisen. Umrisse einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise. Weinheim

Grundmann, M. u.a. (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 43–70

Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 33–42

Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden

Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen

Meder, N. (2002): Die Bildungsreise – Tradition und Problemorientierung. In: Steinecke, A. (Hg.): Tourismusforschung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse – Projekte – Perspektiven. Paderborn, S. 85–97

Schäfer, A. (2000): Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. Von den Grenzen der humanistischen Bildungsidee. In: Bildung und Erziehung, H. 53, S. 183–202

Schuett, A. (2012): Sprachreisen für Best Ager: Analyse des Angebots und der Vermarktung. Hamburg

Wörz, S./Braun, O.L. (1997): Sozialpsychologische Aspekte bei jugendlichen Sprachreisenden: Urlaubszufriedenheit, Reisewirkungen, Europa und berufliche Zukunft. Koblenz/ Landau

Abstract

Die Autorin hat im Rahmen ihrer Dissertation Selbsteinschätzungen von Sprachreisenden der Carl Duisberg Centren gesammelt und ausgewertet, die Aussagen darüber erlauben, welche Kompetenzen auf Sprachreisen erworben werden. Hierzu wurden 90 Teilnehmende quantitativ befragt. Neben dem erwartbaren Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen wird die Erhöhung von Flexibilität und Mobilität sowie von interkulturellen Kompetenzen bestätigt. In einer ergänzenden qualitativen Untersuchung wurde der Kompetenzerwerb abhängig vom Alter der Teilnehmenden betrachtet.

Dr. Eva Dalhaus ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kontakt: Eva.Dalhaus@erziehung.uni-giessen.de