

die

III/2016

74084

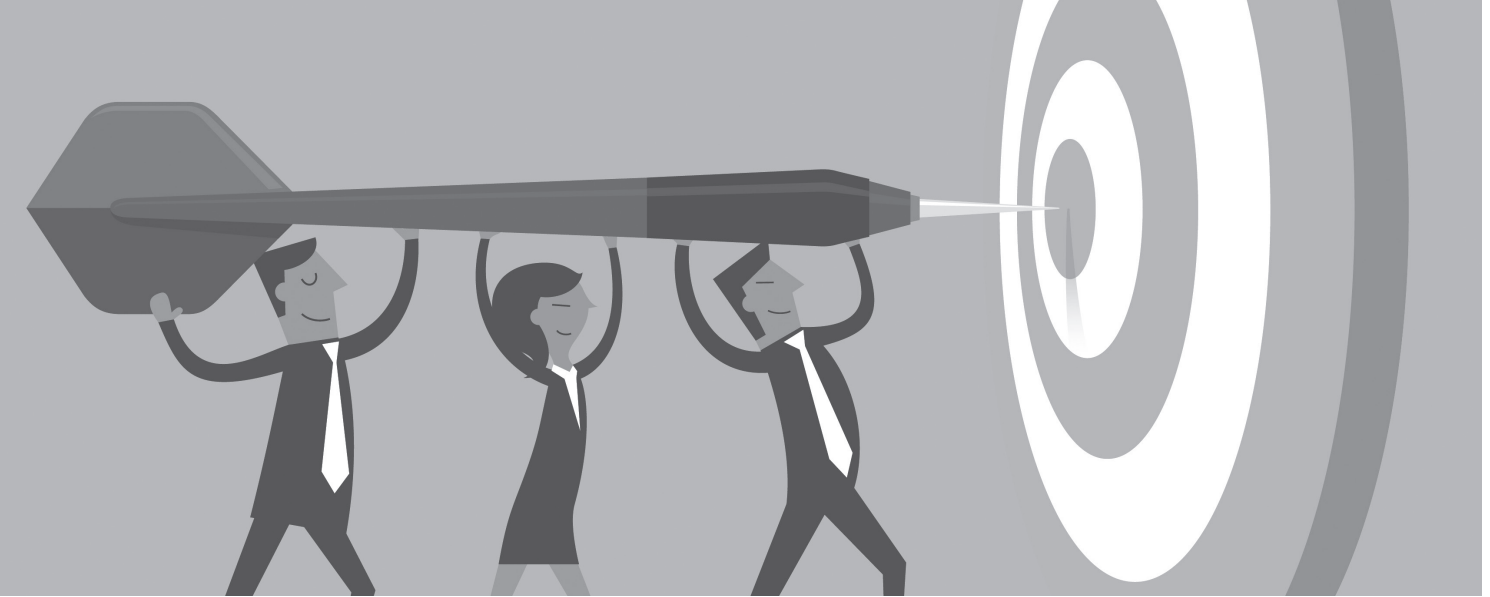
['Spraxxə]

['unt]

['Spreçŋ]

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
23. Jahrgang € 14,90

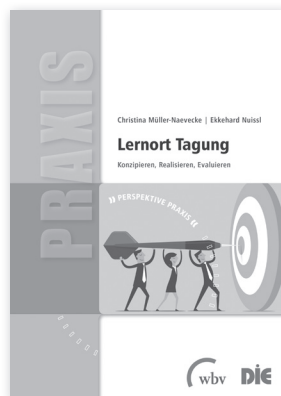
in der
Erwachsenenbildung



Tagen heißt Lernen

Der erste Ratgeber für die Tagungsplanung aus
didaktischer Perspektive

Der Leitfaden präsentiert ein didaktisches Konzept sowie viele konkrete
Handlungsempfehlungen, mit denen Tagungen und Kongresse zu
Lernorten werden.



Christina Müller-Naevecke, Ekkehard Nuissl

Lernort Tagung

Konzipieren, Realisieren, Evaluieren

Perspektive Praxis

2016, 141 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5715-6

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

ERWACHSENEN- BILDUNGS- SPRECH

»Es gilt das gesprochene Wort« lautet eine Routineformel auf Redemanuskripten. Bei der Festansprache ist wichtig, was gesagt wird, nicht was geschrieben steht. Bei aller Prägung unserer Kultur durch Texte sind mündliche Äußerungen doch das Salz in der Suppe. Oralität bewegt. »Wir schaffen das«, »Ich bin ein Berliner«, »Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten«, »Der Islam gehört zu Deutschland«. Die Liste von solchen ins Gedächtnis gebrannten Sätzen ließe sich beliebig fortsetzen. Gesprochenes Wort hat das Potenzial zur Veränderung der Welt. Das wusste auch schon die Genesis: »Und der Herr sprach: Es werde Licht!«.

Zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen haben sich mit dem Sprechen, seinen Ursprüngen, seinen Wirkungen und seiner Perfektion befasst. Von besonderer Tragweite erscheinen mir die Zusammenhänge von Sprechen und Denken (mit L.S. Vygotskij), von Sprechen und Macht (mit P. Bourdieu) oder von Sprechen und Handeln (mit Sprechakttheoretikern wie J. Austin).

Welche Rolle hat das Sprechen in der Erwachsenenbildung? In der Praxis eine so fundamentale und so selbstverständliche, dass das Thema als Reflexionsgegenstand oft gar nicht in den Blick gerät. Das soll sich mit dem vorliegenden Heft ändern.

Sie, liebe Leserinnen und Leser, werden auf den folgenden Seiten eine Reihe wichtiger Aspekte des Themas »Gesprochene Sprache« näher ausgeleuchtet finden. In den Beiträgen geht es zum Beispiel darum, wie Lehrkräfte sprechen sollten und wo sie solche Sprechkompetenzen erwerben können. Das Interview handelt von Sprachbewusstsein als Ziel erwachsenenpädagogischer Angebote in der Mutter- und der Fremdsprache. Für viele Menschen mit Migrationserfahrung, besonders Flüchtlinge, sind mündliche Sprachkompetenzen überlebenswichtig. Auch hierzu bietet das Heft Stoff.

Nicht alles, was das Thema hergibt, kann im Rahmen einer Ausgabe aufgearbeitet werden. So fehlt zum Beispiel eine Auseinandersetzung mit der Spezies der »Speaker«, die sich als Profession innerhalb der Weiterbildungsbranche verstehen. Man wird auch mögliche Erwägungen vermissen zur »Sprache, die die Erwachsenenbildung spricht«: Spricht die Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung für die Praxis verständlich? Verfügt die Profession Erwachsenenbildung über eine Sprache, die die Öffentlichkeit annimmt?

Spitzfindige unter Ihnen werden vielleicht monieren, dass dieses Heft im Modus schriftlicher Kommunikation verbleibt. Aber worüber wir nicht sprechen können, darüber müssen wir schreiben!

demokratie

GEGEN MENSCHENFEINDLICHKEIT



WOCHEN
SCHAU
VERLAG



Im Testabo
ein ganzes Jahr
zum halben
Preis

**Lesen Sie die neue Zeitschrift ein ganzes Jahr zum halben Preis!
Erfahren Sie mehr zum Konzept und fordern Sie jetzt Ihr Testabo an:**

www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de

Magazin

Szene

Service

DIE

3 VORSÄTZE

6

17

20

THEMA

22 Stichwort »Sprache und Sprechen in der Erwachsenenbildung«

Katrin Lehnen

24 »Die Chancen der Oralität nutzen«

Mit dem Sprachdidaktiker *Gerhard von der Handt* im Gespräch über Sprachbewusstsein in Mutter- und Fremdsprache

27 Sprechen, dass man gut zuhören und verstehen kann

Ein Synopse-Modell von Sprechen im Kontext
Marita Pabst-Weinschenk

32 Chancen und Möglichkeiten des Erwerbs rhetorischer Kompetenzen

Sprechwissenschaftliche Perspektiven auf Erwachsenenbildung
Brigitte Teuchert

36 »Ach so« oder »aha«?

Die Bedeutung von Mündlichkeit in DaF und DaZ
Helga Kotthoff/Moses Mielke

40 Mehr Sprachpraxis!

Chancen und Hindernisse des Spracherwerbs in Integrationskursen
Veronika Zimmer

43 Praxisumschau

FORUM

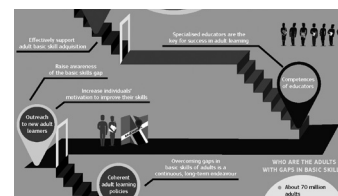
Stiefkind Weiterbildung

Vater Staat und die öffentliche
Bildungsfinanzierung
Martin Noack

46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Europa vernetzt sich. Mehr zur europäischen Erwachsenenbildung und den dazugehörigen Programmen und Entwicklungen auf den Seiten 14 und 15.

Zum Themenschwerpunkt »Sprache und Sprechen in der Erwachsenenbildung«:

Sprache ist ein zentrales Medium von Kultur und Kommunikation. Bildung lehrt Sprache(n) und verwendet Sprache(n). Im Diskurs über Bildung und Spracherwerb, zumal unter den Vorzeichen des Literacy-Begriffs, dominiert ein schriftkultureller Fokus. Hier setzen wir bewusst einen anderen Schwerpunkt und nehmen das gesprochene (und gehörte) Wort in den Blick. Im »Mitreden« vollzieht sich Teilhabe – auch und gerade für die vielen Geflüchteten im Lande.



Sprechen oder Schreiben? Monolog oder Dialog? Der monologischen Struktur eines Vortrags stehen die gemeinsame Diskussion und Debatte gegenüber; der Flüchtigkeit mündlicher Rede das Dauerhafte des geschriebenen Wortes. Was bleibt in Erinnerung? Denkanstöße in Wort und Bild in den »Blickpunkten«.

Die Büchse der Pandora?

TTIP und die Weiterbildung

Das kürzlich von Greenpeace initiierte leak bezüglich der bis dato geheimen Verhandlungsunterlagen zum geplanten TTIP-Abkommen hat im Wesentlichen zentrale Mutmaßungen und Befürchtungen bestätigt: Die vorliegenden Dokumente sind vor allem von strategischen Wirtschaftsinteressen seitens der Vereinigten Staaten geprägt, zu deren Anliegen es bereits schon früh gehört hatte, die Weiterbildung explizit in die Verhandlungen einzubeziehen. So manch einem kritischen TTIP-Geist drängt sich hier das Bild der Büchse der Pandora auf, die, einmal geöffnet, unkontrollierbar »alles mögliche Üble« in die Welt entlässt.

Es ist deutlich geworden, dass in der Frage des Schutzes der Bildung die EU zu Beginn des Verfahrens nur Verantwortung für öffentliche Bildung (Hochschule und schulische Bildung) übernommen hat. Das bedeutet: Weiterbildungsangebote – auch gemischt oder privat finanziert – waren nicht geschützt. Im Vorfeld der Verhandlungen hätten Deutschland oder andere Mitgliedsstaaten ein Votum dahingehend aussprechen können, jegliche Art von Bildung zu schützen. Dies hat beispielsweise Frankreich zu Beginn der Verhandlungen im Hinblick auf den besonderen Schutz audio-visueller Medien getan. Hätten die Bundesrepublik oder die EU diese Chance genutzt, hätten die Verhandlungen für uns Europäer/innen wichtige und schützenswerte Güter wie die (Weiter-)Bildung grundsätzlich gesichert.

Durch eine intensive Interessenvertretung ist es dem Europabüro für katholische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung gelungen, auf EU-Ebene bereits relevante Schutzklauseln einzubauen. So hat das EU-Parlament am 8. Juli 2015 beschlossen: »Die EU behält sich das Recht vor, jegliche Maßnahme zu erlassen oder beizubehalten, in Bezug auf folgenden Sektor: Bildungsdienstleistungen, die öffentliche Förderung

oder staatliche Förderung in irgendeiner Form erhalten, sowie privat finanzierte Bildungsdienstleistungen: Die Beteiligung von privaten Betreibern im Bildungssektor ist genehmigungspflichtig und ist alleiniges Hoheitsrecht der Mitgliedsstaaten.« Die Resolution des Europäischen Parlaments war schließlich Grundlage für das Investitionsangebot der EU-Kommission an die USA. Das Europabüro hat es ebenfalls geschafft, dass in den veröffentlichten Dokumenten der EU-Kommission vom Juli 2015 zur Investitionsbereitschaft der EU Einschränkungen im Bildungssektor vorgenommen wurden und sowohl öffentliche, gemischt-finanzierte als auch privat finanzierte Bildung geschützt wurde.

Im Nachgang zu der vom 25. bis 29. April 2016 stattgefundenen 13. Verhandlungsrunde der Delegationen der EU-Kommission und der US-Handelsbeauftragten hat die EU-Kommission eine Übersicht über den aktuellen Verhandlungsstand der einzelnen Themen veröffentlicht und auch dabei erneut betont, dass die Verhandlungspartner sich darauf verpflichtet haben, öffentliche Dienstleistungen, wie Bildung, den Mitgliedsstaaten zu überlassen.

Daraus ergibt sich ein dringlicher Handlungsbedarf für die Bundesrepublik Deutschland: Denn wie schon andere Mitgliedsstaaten der EU muss jetzt auch Deutschland die Chance nutzen, aktiv die Weiterbildung zu schützen. Nun sind insbesondere das Wirtschaftsministerium, bei dem die Verhandlungsverantwortung bekanntlich ressortiert, und das Bundesforschungsministerium gefordert. Sie sollten zeitnah dem Beispiel anderer europäischer Mitgliedsstaaten folgen und im Abkommen entsprechende Einschränkungen des Freihandels fordern. So haben bereits Österreich eine Einschränkung der Bereitstellung ausschließlich privat finanzierter Erwachsenenbildung durch Rundfunk und Fernsehen und Zypern, Finnland,

Malta, Rumänien sowie Schweden die Einschränkung der Bereitstellung von ausschließlich privat finanzierter Erwachsenenbildung gefordert. Auch für die Weiterbildung in Deutschland wäre es sicherlich wichtig, dass seitens der Bundesregierung zeitnah eine Einschränkung des Freihandels in Hinblick auf öffentlich geförderte, gemischt und privat finanzierte Weiterbildung beschlossen würde.

Außerdem gibt es nach wie vor einige weitere kritische Punkte, die Bedenken machen: etwa die Regelungen zum Investitionsschutz und die im Kontext des ebenfalls gerade heiß diskutierten Abkommens über den Handel mit Dienstleistungen (TISA) vorgesehene Sperrklausel (»ratchet clause«), die besagt, dass Länder einmal privatisierte Bereiche nicht wieder verstaatlichen dürfen. Bewährte Standards der EU-Länder, die die derzeit hohe Qualität der (Weiter-)Bildung in den Ländern sicherstellen, könnten durch den so genannten Investitionsschutz untergraben und neue notwendige gesetzliche Vorhaben verhindert werden. Investoren aus anderen Ländern hätten die Möglichkeit, diese Standards als Handelsbarriere darzustellen, und hätten daher das Recht, vor internationalen, nicht demokratisch legitimierten Gerichten die Aufhebung dieser Handelsbarrieren einzuklagen.

Die griechische Mythologie berichtet von der Hoffnung, die auch in der Büchse der Pandora enthalten ist. In diesem Sinne sei an dieser Stelle der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass sich in die TTIP-Verhandlungen tatsächlich noch europäische Standards – nicht nur im Hinblick auf die Weiterbildung – angemessen einbringen und absichern lassen.

Elisabeth Vanderheiden (KEB)

Bildung ist Schlüssel zu Integration

Eindrücke von der ersten Erasmus+-Konferenz zur Flüchtlingssituation

Angesichts der aktuellen Flüchtlingssituation in Europa veranstalteten die vier deutschen Nationalen Agenturen für Erasmus+ vom 19. bis 20. April 2016 die erste europäische Bildungskonferenz zur Integration von Geflüchteten in Essen. Unter dem Titel »Education, Participation, Integration – Erasmus+ and Refugees« schafften die Veranstalter die Gelegenheit für mehr als 300 Teilnehmende aus 23 europäischen Ländern, sich über Projekte und Initiativen zur Integration von Geflüchteten auszutauschen und sich mit relevanten internationalen Akteurinnen und Akteuren zu vernetzen.

Der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Thomas Rachel, eröffnete die Konferenz und lobte Erasmus+ als wichtigstes Bildungsprogramm für den europäischen Dialog im Bereich der allgemeinen Bildung, Ausbildung und Erwachsenenbildung. Erasmus+ leiste einen wichtigen Beitrag zur Integration, da diese nur durch Ausbildung, Arbeit und Teilhabe gelingen könne. Bildung sei der Schlüssel zur Integration und somit in der Flüchtlingskrise wichtiger denn je. In seiner Rede machte er auf viele Maßnahmenpakete aufmerksam und hob hervor, dass die Bundesregierung vor allem auf Integration durch Ausbildung setzt. Da Deutschland als einzelnes Land die Flüchtlingsfrage nicht meistern könne, plädierte Thomas Rachel für eine enge europäische Zusammenarbeit. Dazu, dass die Vertreter der Nationalen Agenturen aus Ungarn und Polen abwesend waren, äußerte er sich nicht.

In Anbetracht der Flüchtlingssituation erwartet Chiara Giarizzo (Direktorin für Jugend und Sport im Generaldirektorat Bildung und Kultur der Europäischen Kommission und zuständig für Erasmus+) einen Schwerpunkt auf der Zielgruppe Geflüchtete innerhalb der Erasmus+-Projekte. Ihrer Auffassung nach sei eine möglichst schnelle Integration der Geflüchteten in das reguläre

Bildungs- und Beschäftigungssystem eine gute Lösung.

Während der Konferenz befassten sich die Teilnehmenden in themenspezifischen Arbeitsgruppen ausführlich mit Einfluss- und Erfolgsfaktoren für eine gelingende Integration von Geflüchteten. Auch der ProfilPASS, ein Verfahren zur Ermittlung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen, wurde dem internationalen Publikum im thematischen Workshop »Guidance and validation of non-formal and informal learning outcomes and competences« unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes für geflüchtete Menschen vorgestellt.

Die anschließende Diskussion thematisierte vor allem die große Bedeutung der Instrumente zur Kompetenzermittlung in Bezug auf die Integration von Geflüchteten, mit deren Hilfe eine nachhaltige Berufsentscheidung getroffen werden kann. Einigkeit bestand bei den Diskutierenden auch darüber, dass es gegenwärtig einen akuten Handlungsbedarf in diesem Bereich gibt.

Geprägt von einer Aufbruchstimmung, gab die Konferenz vielfältige Impulse sowohl aus der Politik als auch aus Wissenschaft und Praxis hinsichtlich der Frage, wie den Geflüchteten eine gute Perspektive in der Gesellschaft gegeben werden kann.

Goran Jordanoski (DIE)



www.na-bibb.de/service/veranstaltungen/kontaktseminare_2016/19_20042016_tca_erasmus_and_refugees.html

EU-Projekt COMPALL gestartet

Vergleichende Studien zum lebenslangen Lernen

Die Universität Würzburg startet mit sechs europäischen Partnern ein Projekt zum lebenslangen Lernen.

»Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning« wird im Rahmen von Erasmus+ im Bereich »Strategische Partnerschaft« von der Europäischen Kommission gefördert. Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung ist in den vergangenen Jahren einerseits von starken internationalen Entwicklungen beeinflusst. Andererseits ist es ein pädagogisches Arbeitsfeld, das in verschiedenen Ländern durch eine sehr hohe Heterogenität gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund realisiert die Universität Würzburg gemeinsam mit vielen internationalen Partnern seit zwei Jahren eine internationale Winter School. In dieser treffen sich jährlich bis zu 90 Studierende, um den Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf die Spur zu kommen und damit Entwicklungsprozesse des gegenseitigen Verstehens in Gang zu setzen. Im Rahmen der strategischen Partnerschaft entwickeln nun sieben europäische Hochschulen (Uni Würzburg, TU Chemnitz, Uni Lissabon,

Portugal, die Unis Firenze und Padova, Italien, Uni Aarhus, Schweden, und Uni Pécs, Ungarn) die Winter School zu einem gemeinsamen Modul weiter, um dieses auch in den jeweiligen Studienordnungen zu verankern. Die Konzeption sieht die Integration des Moduls sowohl in Master- als auch in Promotionsstudiengängen mit Themenbezügen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor. Didaktisch folgt das Modul dabei der Leitlinie »Vom forschenden Lernen zur Forschung«. Es unterstützt damit die Nachwuchsförderung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und die Vernetzung internationaler Nachwuchswissenschaftler. Zusätzlich werden drei Veranstaltungen angeboten, in denen die Ergebnisse des Projekts stückweise vorgestellt und mit dem Fachpublikum diskutiert werden (Februar 2016, Februar 2017, Juni 2018). Damit besteht die Möglichkeit, das gemeinsame Modul auch jenseits des Projektkonsortiums einzusetzen.

Regina Egetenmeyer (Uni Würzburg)



www.hw.uni-wuerzburg.de/compall

»(Frei-)Räume für Kulturelle Bildung«

Besuch beim Bundesfachtag Kultur in München

Kulturelle Bildung braucht Raum: Raum zum Denken, Reden und Experimentieren, öffentlichen und virtuellen Raum. Wo findet kulturelle Bildung statt? Welche Raumkonzepte sind erforderlich? Wie können knappe Ressourcen mit steigenden Erwartungen der Teilnehmenden an die ästhetische Qualität der Lernräume in Einklang gebracht werden? Diese und weitere Fragen standen im Fokus des diesjährigen Bundesfachtags Kultur, der am 28./29. April 2016 vom Bundesarbeitskreis Kultur des Deutschen Volkshochschul-Verbands in München veranstaltet wurde. Mit dem Thema »(Frei-)Räume für Kulturelle Bildung« hat der Arbeitskreis einmal mehr den Nerv der Zeit getroffen. Eröffnet wurde die Veranstaltung mit rund 125 Teilnehmenden vom Kulturreferenten der Landeshauptstadt München, Dr. Hans-Georg Küppers, und Prof. Klaus Meisel als erstem Vorsitzenden des Bayerischen Volkshochschulverbands. Beide stellten die Bedeutung der kulturellen Bildung sowohl für die Volkshochschulen als auch für die Gesellschaft heraus. Meisel kritisierte die strukturelle Unterfinanzierung der Erwachsenenbildung und betonte, dass kulturelle Bildung »Freiräume, eigene Fachräume, hohe Fachlichkeit und Qualität« braucht. Eine Anpassung der Angebotszeiten an die veränderten Lebenswelten der Bevölkerung hält er für unabdingbar. Im Anschluss an die-

sen Auftakt luden verschiedene Foren, Vorträge und Exkursionen zur Anregung und Auseinandersetzung mit dem Thema sowie zum physischen Erleben von Räumen ein. Prof. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart) stellte innovative Raumkonzepte vor und machte deutlich, dass Räume auch dem Genuss und Erleben und nicht nur dem Lernen dienen sollten. Einblicke in kulturelle Bildungsangebote im öffentlichen Raum eröffnete Andrea Hofmann vom Kollektiv raumlaborberlin. Welche Herausforderungen und Chancen sich der kulturellen Bildung im virtuellen Raum bzw. im Netz bieten, zeigte Niels Righolt (Danisch Centre for Arts & Inter-culture). Er inspirierte mit Beispielen aus anderen europäischen Ländern und plädierte für mehr Kommunikation und Interaktion im virtuellen Raum. Darüber hinaus wurden in den Foren Praxisbeispiele aus dem In- und Ausland vorgestellt, Finanzierungsmöglichkeiten für Fachräume erörtert, Zugänge für Migrant/inn/en zu kulturellen Angeboten diskutiert und Raumkonzepte vorgestellt. Exkursionen zum Haus der Eigenarbeit, einer der am besten etablierten offenen Werkstätten in Deutschland, zum Münchener fabrication laboratory (FabLab), einer offenen Hightech-Werkstatt, zu den Werkstätten der Münchner VHS sowie in das Bayrische Nationaltheater rundeten das Programm ab.

Inga Specht (DIE)

LQW-Aktualisierung

Testierungsstelle con!flex geht auf individuelle Anliegen ein

Dass Qualitätsmanagement in Bildung, Beratung und sozialer Arbeit nicht gerade als wichtigste Disziplin empfunden wird, scheint allgemein bekannt zu sein. Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung wieder zusammenzubringen, ist das Ziel der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätsentwicklung. Modellentwickler ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH hat daher ihre Modelle der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätsentwicklung zum Jahresbeginn einer strukturellen und organisatorischen Neuausrichtung unterzogen. Bereits 2001 unter Förderung des BMBF und des Europäischen Sozialfonds von ArtSet unter wissenschaftlicher Begleitung des DIE konzipiert, hat sich die Lernerorientierte Qualitätstestierung für Weiterbildungsorganisationen (LQW®) zum größten branchenspezifischen Modell entwickelt. Die Aktualisierung der Modelle umfasst neben der Rückbesinnung auf die entwicklungsfördernden Aspekte der Qualitätstestierung vor allem die Kooperation mit der Testierungsstelle con!flex, die die Anliegen der Einrichtungen individuell aufgreift und bei der Umsetzung interner und externer Herausforderungen unterstützt. Dabei verstehen sich die Modelle der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätsentwicklung nicht in erster Linie als Prüfverfahren. Die ArtSet sieht die Qualitätsprüfung vielmehr als Entwicklungsdiskurs zwischen den Mitarbeitern der Einrichtungen und ihren Anliegen in den Prozessen des Tagesgeschäfts und den akkreditierten Gutachter/innen. Dabei zeichnet sich das fertige Gutachten dann vor allem durch einen hohen Beratungsanteil in Form von Rückmeldungen und Anregungen aus.

DIE/IL



Die Teilnehmenden des Fachtages



Lernen an Orten der Religion

Alphabetisierung und Bildung von Zugewanderten

Es ist nicht mehr von der Hand zu weisen: Deutschland ist ein Einwanderungsland. 2015 sind geschätzt knapp zwei Millionen Menschen nach Deutschland zugewandert, davon rund 1,1 Millionen Geflüchtete. Deren Bildungsgrad ist sehr unterschiedlich: So hatten 2015 nach Daten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge knapp 18 Prozent der Asylsuchenden eine Hochschule, 22 Prozent jedoch nur eine Grundschule besucht, während sieben Prozent über keine formale Schulbildung verfügen. Es ist somit davon auszugehen, dass funktionaler Analphabetismus für viele Neuzugewanderte eine Herausforderung darstellt. Dies gilt auch für viele Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits lange in Deutschland leben: So liegt der Analphabetismus unter Personen, die Deutsch als zweite Sprache erlernt hatten, bei rund 40 Prozent (vgl. Grotlüschen, Riekman & Buddeberg, 2012) – überproportional hoch im Vergleich zum Bevölkerungsanteil. Um möglichst viele Zugewanderte mit Bildungsangeboten zu erreichen, eignen sich eigenkulturelle Organisationen, zum Beispiel Religionsgemeinschaften wie Moschee- oder die katholischen Migrantengemeinden. Sie können besonders erfolgreiche Lernorte sein, da Vertrauen und Wohlbefinden als Basis produktiven Wissenserwerbs vorhanden sind. Dies macht sich das von der Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben e.V. durchgeführte und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt ABCami zunutze: ABCami fördert die arbeitsmarktbezogene Alphabetisierung und Grundbildung in 25 Moscheen bundesweit. So will das Projekt Menschen helfen, die durch bisher bestehende Angebote nicht erreicht wurden oder diese erfolglos durchlaufen haben. Das Projekt holt die Menschen dort ab, wo sie sich in ihrem Alltag bewegen und wohlfühlen. Seit Januar 2016 sind zehn weitere Kurse für Geflüchtete hinzugekommen. Alle ABCami-Kurse finden in

deutscher Sprache statt. Bei Bedarf wird der Unterricht in der türkischen oder arabischen Muttersprache ergänzt. Dieser kontrastive Ansatz findet sich in den Unterrichtsmaterialien wieder. Das zweisprachige, projekteigene Lernmaterial trägt zum besseren Verständnis der Lernenden bei. In den Unterricht integriert wird die alltägliche und auch die kulturelle Lebenssituation der muslimischen Kursteilnehmer/innen. Hier sind Themen des Verbraucherschutzes oder der politischen Bildung besonders gefragt.

Auch andere Religionsgemeinschaften von Zugewanderten sind Lernorte. So unterbreiten beispielsweise die katholischen Migrantengemeinden seit Jahrzehnten Bildungsangebote. Zentraler Unterschied zwischen Moschee- und Migrantengemeinden sind dabei die Ressourcen, die diesen zur Verfügung stehen: Die Migrantengemeinden werden über die steuerrechtlich gut gestellten Diözesen finanziert. Als Beispiel: Eine der größten Sprachgruppen der rund 400 Migrantengemeinden ist derzeit die kroatische. Sie bestand 2012 aus 95 Gemeinden, in denen insgesamt knapp 100 Priester, rund 60 pastorale Mitarbeiter/innen und 45 Sekretär/innen arbeiteten (vgl. Winterhagen, 2013). Die Moscheegemeinden – allein die »Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.« (DITIB) vertritt fast 900 – und die verschiedenen Dachverbände hingegen mussten sich ihre Strukturen selbst aufbauen und finanzieren diese auch bis heute weitgehend selbst. Gemeinsame Basis des Projekts ABCami und der Beratungs- und Bildungsangebote in den konfessionellen Migrantengemeinden ist, dass eigenkulturelle, religiöse Orte viele Menschen erreichen und einen Raum mit besonderem Vertrauen darstellen. Während ABCami dies systematisch nutzt, entwickeln sich die Angebote in den Migrantengemeinden abhängig von lokalen Gegebenheiten. Grundlage dafür ist, dass den Migrantengemeinden qualifiziertes

Personal, Räume und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um auch Sozial-, Jugend- und Bildungsarbeit zu betreiben – was lange Zeit über die Diözesen gewährleistet wurde. Hier ist nun allerdings eine Gegenbewegung festzuhalten: Die Migrationssozialarbeit der Caritas beispielsweise hat sich aus den Gemeinderäumen gelöst, um größere Unabhängigkeit zu sichern. ABCami geht hingegen in die Moscheen hinein, stellt dabei jedoch ein ergänzendes Angebot zur Migrationssozialarbeit der Wohlfahrtsverbände dar und will eine Brücke zu bestehenden Angeboten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit schlagen.

Insgesamt wird die aufsuchende Bildungsarbeit, die an die Orte geht, an denen die Menschen sich im Alltag aufhalten und wohlfühlen, in der Wichtigkeit zunehmen. Für die Bereitstellung eines (Grund-)Bildungsprogramms bieten sich Orte der Religion in der aktuellen Situation an – weil sie über deren Vernetzung viele Menschen erreichen und Lernen für bestimmte Zielgruppen effizienter gestalten und weil sie Räume mit besonderem Vertrauen darstellen (vgl. Marschke & Brinkmann, 2014).

*Britta Marschke (GIZ e.V.) /
Jenni Winterhagen (Syspons)*

Literatur

Grotlüschen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie. In A. Grotlüschen, W. Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann.

Marschke, B. & Brinkmann, H.U. (2014). *Handbuch Migrationsarbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.

Winterhagen, J. (2013). *Transnationaler Katholizismus: Die kroatischen Migrantengemeinden der katholischen Kirche in Deutschland zwischen nationalem Engagement und funktionaler Integration*. Münster: LIT Verlag.



www.abcami.de

Videospot zum Projekt: »Wer entscheidet? Der zweite Blick«
www.youtube.com/watch?v=ouNPO-

Kollegiale Beratung von Forschungsarbeiten

Werkstatt Forschungsmethoden von DGfE-Sektion Erwachsenenbildung und DIE

Zum 14. Mal haben im Februar dieses Jahres DGfE-Sektion Erwachsenenbildung und DIE eine Werkstatt Forschungsmethoden veranstaltet. Ziel dieser Veranstaltung ist es, Nachwuchswissenschaftler/-innen aus dem Feld der Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Stadien des Forschungsprozesses kollegial zu beraten. Die Werkstatt, an der in Wiesbaden 19 Personen teilgenommen haben, bietet einen sozialen Lernraum, in dem Forschungskompetenzen in einem non-formalen, professionell vorbereiteten und institutionell verankerten Rahmen gefördert werden. Damit werden Peer-Learning-Prozesse sowie die Vernetzung in der Disziplin angeregt.

Dabei rücken drei zentrale Aufgaben in den Mittelpunkt: erstens die Förderung einer *reflexiven Haltung* im Forschungsprozess, die durch die systematische Reflexion der verwendeten Methoden, methodologischen Hintergründe, Theorien und Deutungen angeregt wird. Zum zweiten geht es darum, *Vertrauen* in die eigenen forschungsbezogenen Kompetenzen und in den Geltungsbereich von Interpretationen innerhalb der *scientific community* zu entwickeln. Überdies ist drittens damit die Chance verbunden, in einem kollegialen Rahmen an der eigenen *professionellen (Forschungs-)Identität* zu arbeiten.

Entsprechend diesen Zielen wurden in der diesjährigen Werkstatt verschiedene Arbeitsgruppen entlang der unterschiedlichen Stadien im Forschungsprozess gebildet; insgesamt überwog dabei ein empirisch-qualitativer Zugang. In der ersten Arbeitsgruppe zu Qualifikationsarbeiten in der Anfangsphase wurden an der Formulierung einer präzisen Forschungsfrage gefeilt und Forschungsdesigns und Erhebungsinstrumente diskutiert. Deutlich wurde, dass in dieser Phase insbesondere der angemessene Zuschnitt des eigenen Vorhabens in Bezug auf Breite und Tiefe bzw. Bearbeitbarkeit einerseits und Aussagekraft der Studie andererseits herausfordernd wirken. In der zweiten Arbeitsgruppe wurden For-

schungsprojekte bearbeitet, in denen bereits Datenmaterial sowie zum Teil erste Analysen vorlagen. Im Zentrum standen Fragen nach dem Umgang mit unterschiedlichen Materialbasen (Interviews, Beobachtungen, Dokumente) und somit nach triangulierenden Verfahren. Es schlossen sich Diskussionen zur Passung von Forschungsziel, -gegenstand und -methode an. In der dritten Arbeitsgruppe wurden Forschungsarbeiten diskutiert, die sich mit der empirischen Kategorien- und Typenbildung befassten und damit ein weit fortgeschrittenes Sta-

dium im Forschungsprozess markierten. Die Rückmeldungen zur diesjährigen Veranstaltung zeigten, dass für alle Phasen des Forschungsprozesses ein kontinuierlicher Beratungsbedarf besteht, dass der kollegiale Austausch als wertvoll wahrgenommen wird und gleichzeitig der Vernetzung in der *scientific community* dient. Die Werkstatt Forschungsmethoden leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der empirischen Forschung und zur Netzwerkbildung in der Disziplin der Erwachsenenbildung.

Für die Organisatoren:

Julia Franz, Alexandra Ioannidou,
Sylvana Dietel, Matthias Herrle,
Cornelia Maier-Gutheil, Anita Pachner

Ende des Aufwärtstrends

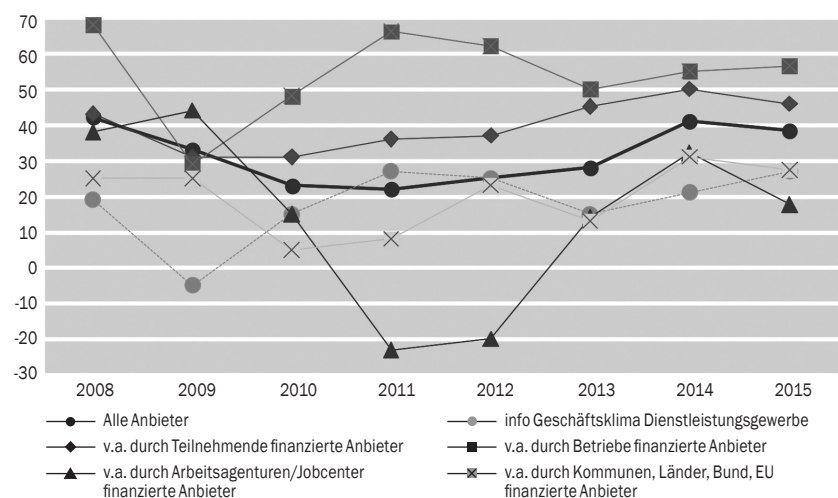
wbmonitor ermittelt Wirtschaftsklima für Erwachsenenbildung

Im Jahr 2015 hat sich in der Weiterbildungsbranche der wirtschaftliche Aufschwung der vergangenen Jahre nicht fortgesetzt. Nur überwiegend betrieblich finanzierte Anbieter konnten sich von dem insgesamt leicht rückläufigen Gesamttrend abheben. Themenschwerpunkt der Umfrage 2015 war die öffentliche Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch den Staat. Bund und Länder fördern mit unterschiedlichen Instrumenten die individuelle Teilnahme v.a. an beruf-

licher Weiterbildung, beispielsweise durch Bildungsgutscheine, die Bildungsprämie oder den Bildungsscheck NRW. 2014 wurden vier von zehn Weiterbildungsteilnehmenden öffentlich gefördert. Etwas mehr als die Hälfte davon sind Menschen, deren Teilnahme durch die Bundesagentur für Arbeit unterstützt wurde. Darüber hinaus bietet der wbmonitor umfangreiche Informationen zu Weiterbildungsanbietern.

 www.wbmonitor.de

Abb. 1: Entwicklung der wbmonitor Klimawerte von 2008 bis 2015



Betriebsratsarbeit: Übergänge gelingend gestalten

Blog begleitet Praxisprojekt am Bremer Zentrum für Arbeit und Politik

Wie geht es weiter nach einer Phase beruflicher Freistellung als Betriebsrat? Bisher waren die Themen Übergang, Berufsweggestaltung und Ausstieg aus der freigestellten Tätigkeit in betrieblicher Interessenvertretung ein Tabuthema – sowohl in den Betriebsratsgremien selbst als auch in den Gewerkschaften. Seit Februar 2015 initiiert und begleitet das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Projekt »Spurwechsel« an der Universität Bremen Möglichkeiten der Übergangsgestaltung speziell für die Zielgruppe betriebliche Interessenvertretungen. Das Projekt arbeitet dazu auf verschiedenen Ebenen des Übergangsmanagements. Die Darstellung

und Anerkennung der erworbenen Kompetenzen, das Entwickeln und Aufzeigen beruflicher Perspektiven sowie eine gelingende Übergangsgestaltung können dazu beitragen. Es werden Beratungs- und Bildungsprozesse für Betriebs- und Personalratsmitglieder zu Kompetenzbilanzierung, Übergangsgestaltung und Berufswegplanung durchgeführt und evaluiert. Gemeinsam mit Gewerkschaften, Bildungsträgern und Arbeitnehmerkammer werden Ideen und Angebote entwickelt sowie Möglichkeiten und Barrieren eines Übergangsmanagements reflektiert. Hierzu fanden im Frühjahr Werkstatt-Tage in Bremen und Hannover statt. Einigkeit bestand darüber, dass Aus-

tausch und Angebote geschaffen werden müssen, gerade mit Blick auf die Betriebsratswahl 2018; aufgrund eines Generationswechsels in den Gremien wird ca. ein Drittel der Betriebsratsmitglieder ausscheiden. Die Aktivitäten und Ergebnisse werden in einem Blog dokumentiert und allen Interessierten zugänglich gemacht. Über die Kommentarfunktion kann ein Austausch über und mit dem Projekt stattfinden. Neben dem Anliegen, möglichst viele Menschen an dem Projekt zu beteiligen, stellt der Blog eine Kommunikationsplattform dar, auch über den Projektzeitraum hinaus über das Thema Übergänge zu sprechen.

*Simone Hocke/Julia Neuhoof
(Universität Bremen)*



<https://blogs.uni-bremen.de/spurwechsel>

»Einen Moment lang mitten im Leben«

Nachlese zu »Freifläche – Platz für Gedanken« in der VHS Frankfurt a.M.

*Einen kapitalismuskritischen Abend kündigte **Miriam Claudl** vor einem halben Jahr in einem Interview der DIE Zeitschrift an (Heft 1/2016). Die Fachbereichsleiterin der VHS Frankfurt a.M. wollte ihr Bildungsformat »Themennächte« mit ökonomischer Bildung starten. Zusammen mit dem HR-Funkkolleg sollte es um Geld und Finanzkrisen gehen und ein weiter Bogen zur gesellschaftlichen Bedeutung der Ökonomie und den Auswirkungen des kapitalistischen Systems geschlagen werden. Wir haben nachgefragt, wie die Veranstaltung im Februar gelungen ist.*

DIE: »Macht uns die Ökonomisierung des Lebens ärmer?« war die Leitfrage Ihrer ersten Themennacht. Wie viele Interessierte konnten Sie in der dem Kapitalismus nicht grundsätzlich abgeneigten Main-Metropole gewinnen?

Claudi: Hatte das Organisationsteam anfangs noch befürchtet, dass das Thema – unter Umständen etwas spröde und theorielastig – kein breites Publikum ansprechen würde, zeigten jedoch schon im Vorfeld die Anmeldedaten zügig ein anderes Bild. Der Vortragssaal war bei Veranstaltungsbeginn mit 120 Teilnehmenden bis zum Anschlag voll. Und noch etwas war überraschend: Der Abend verlief vergnüglich. Es wurde bei Wasser und

Wein diskutiert und gelacht, das Publikum hatte allen Ernstes Spaß! Und es brachte sich engagiert ein.

DIE: Wie war das im Zusammenhang mit Geld, Finanzkrisen und Vermögensverteilung möglich?

Claudi: Ursache der allgemeinen Heiterkeit waren die vielen lebensnahen Bezüge, die insbesondere Wirtschaftskorrespondentin Ulrike Herrmann von der taz zur Erklärung manch komplizierten Zusammenhangs der Geldwirtschaft und des Kapitalismus heranzog. Es ist ja auch saukomisch, wenn man erfährt, dass sich in Deutschland viele Millionäre gefühlt zur Mittelschicht zählen. Ein bisschen Polemik ist eben immer die Würze eines Vortrags.

DIE: Und der Mehrwert?

Claudi: Den hatten am Ende alle. Die eingeplanten vier Stunden reichten so gerade, um vor allem die Gerechtigkeitsdebatte zu führen und nach Ideen einer zukünftigen ökologischen Ökonomie zu suchen. Selbstredend ließen sich diese Zentralfragen nicht von uns lösen. Aber einen Moment lang befand sich der Vortragssaal 4001 mitten im gesellschaftlichen Leben.

DIE: Also gibt es weitere Themennächte?

Claudi: Denken, sprechen, zuhören, nachfragen, antworten, neue Fragen stellen. Die Volkshochschule hat sich hier erwiesen als Diskussionspartnerin, Impulsgeberin, Mitdenkerin oder einfach als Teil der Gesellschaft. Das hat uns für künftige Mammut-Themen Mut gemacht. Das nächste ist schon ausgeschrieben und heißt »Was die Welt im Innersten zusammenhält«. Wie erkenntnisfähig ist der Mensch und welche Welterklärungsmodelle von der Religion bis zur Physik begründen unseren Ursprung? Die Veranstaltung wird am 18. November stattfinden.

Protokoll: DIE/PB

Berliner Tagung der GEBF

Bildungserfolg über die Lebensspanne

Die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) hat ihre 4. Tagung vom 9. bis 11. März 2016 an der Freien Universität Berlin ausgerichtet. Das breit angelegte Motto der Tagung war »Erwartungswidriger Bildungserfolg über die Lebensspanne«. Fokussiert wurden interdisziplinäre Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der empirischen Bildungsforschung mit der Frage nach wirkungsvollen Interventionen in Bildungsverläufen auf alle Lebensalter bezogen. Der interdisziplinäre Charakter der Tagung entstand durch die Teilnahme von Vertretern unterschiedlichster Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Psychologie, Soziologie und Bildungsökonomie. Auch international war die Resonanz positiv, was sich insbesondere an den Keynote-Vorträgen und an den englischsprachigen Diskussionen zeigte. Besonders hervor stach die Keynote von Jane Waldfogel (Columbia University), die die Ungleichheitssituation in den Ländern Australien, Kanada, UK und USA mithilfe von Leistungsdaten und dem sozioökonomischen Status der Schüler/innen verglich und bilanzierte: »Too many children left behind«.

Von der frühkindlichen Bildung, über Schule, Weiterbildung und berufliche Bildung bis hin zur Hochschule wurden renommierte Projekte der empirischen Bildungsforschung auf der GEBF-Tagung präsentiert. Ein vorbildliches Beispiel für ein solch breites Symposium zum Thema »Struktur, Entwicklung und Bedeutung des pädagogischen Wissens bei Lehrkräften aus unterschiedlichen Bildungsbereichen« organisierten Annika Goeze (DIE), Thamar Voss (Universität Tübingen) und Viola Klotz (Universität Mannheim). In den insgesamt fünf Beiträgen wurde das pädagogische Wissen von Lehrkräften aus Frühpädagogik, Schule und Erwachsenenbildung thematisiert. Christian Marx (DIE) stellte den aktuellen Stand des Projekts Think vor, einem Kooperationsprojekt des DIE und des Hector-Instituts für empirische

Bildungsforschung der Universität Tübingen, das sich der Frage nach der bildungsbereichsübergreifenden Allgemeinheit des pädagogischen Wissens widmet und diese an den Bereichen Erwachsenenbildung und Schule überprüft. Auch das Thema berufliche Bildung fehlte bei der Tagung nicht: Julia Sangmeister (DIE) präsentierte eine empirische Studie zur Gegenüberstellung zweier Assessmentformen unter dem Titel »Testformate im Vergleich: papierbasierte vs. computerbasierte Aufgaben zur Messung kaufmännischer Kompetenz«. Ebenfalls für das DIE vor Ort war Juliane Fuge (Universität Paderborn) mit dem Thema »Mentoring als didaktisches Instrument zur Förderung nicht kognitiver Fähigkeiten in der Studieneingangsphase«.

Das methodische Spektrum der empirischen Studien war ebenso weit: Kompetenzdiagnostik und qualitative und quantitative Studien wurden vorgestellt. Anhand eines Posters präsentierten Sonja Muders (DIE) und Andreas Martin (DIE) eine Längsschnittauswertung der Volkshochschulstatistik mit einem Schwerpunkt auf Kooperationskursen: Die Anzahl der kooperativ durchgeführten Kursangebote von Volkshochschulen im Zeitraum von 2000 bis 2013 hat

sich beinahe verdoppelt. Bisher wurde nicht quantitativ untersucht, welchen tatsächlichen Nutzen Volkshochschulen aus Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Organisationen ziehen und insbesondere welchen Einfluss Kooperationskurse auf die Teilnehmerzahlen an Volkshochschulen ausüben. Unter Berücksichtigung der kausalen Analysen konnte die Frage »Können Volkshochschulen durch kooperativ durchgeführte Kurse zusätzliche Teilnahmen realisieren?« differenziert erläutert und graphisch dargestellt werden. Die Kooperationskurse ermöglichen zusätzliche Teilnahmen im Durchführungs- wie im Folgejahr. Allerdings lassen sich mit Kooperationskursen keine größeren Kurse, verglichen mit eigenständig durchgeführten Kursen, realisieren.

Abgerundet wurde das straffe Programm aus Symposien, Vorträgen und drei Postersessions durch einen Gesellschaftsabend mit Livemusik und allgemeinem Austausch. Ein Dank für die breit aufgestellte Tagung und gute Organisation geht an Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Harm Kuper, Prof. Dr. Felicitas Thiel und Gernold Goldenbaum von der Freien Universität Berlin/ Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie sowie deren Kooperationspartner.

Sonja Muders (DIE)

Nutzerumfrage

Sagen Sie uns Ihre Meinung!

Das DIE möchte mehr darüber erfahren, wie seine Informationsdienste in den verschiedenen Nutzergruppen eingeschätzt werden. Wir fragen Sie aktuell auf unserer Homepage: Wie häufig nutzen Sie die Angebote? Wofür verwenden Sie die Informationen, die Sie bei uns finden? Wie zufrieden sind Sie mit den Angeboten? Antworten auf diese Fragen helfen uns zu erkennen, wo wir schon gut sind und wo wir noch besser werden müssen. Vielleicht gewinnen wir auch Erkenntnisse für die Ausgestaltung eines künftigen Angebotsportfolios.

Unter allen ausgefüllten Fragebögen werden drei kostenlose Teilnahmen am diesjährigen DIE-Forum verlost.



www.die-bonn.de

»Organisation und Zivilgesellschaft« Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik

Nachdem die letzten Jahrestagungen der Kommission Organisationspädagogik theoretische und forschungsmethodologische Fragen fokussiert hatten, standen nun wieder empirische Aspekte auf der Agenda. Dabei widmete sich die Kommission, die zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zählt, erstmalig Organisationen der Zivilgesellschaft, ist doch das forschungsseitige Interesse, das Akteuren der Zivilgesellschaft entgegengebracht wird, seit Kurzem gestiegen: Zivilgesellschaft wird dabei als zwischen Staat, Markt und Haushalten befindliche Intermediärinstanz konzeptualisiert; sie besteht aus informellen Zusammenschlüssen, Verbänden und Organisationen, häufig so genannten Nonprofit-Organisationen.

Unter dem Titel »Organisation und Zivilgesellschaft« diskutierten Anfang März an der Evangelischen Hochschule Darmstadt zahlreiche Expert/inn/en in fünf Arbeitsgruppen Fragen der Führung, Steuerung und Entwicklung von Einrichtungen innerhalb des Dritten Sektors und erörterten das Verhältnis von zivilgesellschaftlichen Akteuren und organisationalen Lernprozessen. In den Foren wurden darüber hinaus die Besonderheiten organisationaler Merkmale und die Spezifika des Organisati-

onsverhaltens in zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüssen thematisiert. Auf die Schwierigkeiten bei der begrifflichen Präzisierung dessen, was unter Zivilgesellschaft zu verstehen sei, wies Prof. Adalbert Evers in seinem Eröffnungsvortrag hin und plädierte für ein breites Verständnis von zivilgesellschaftlichen Verbänden. Vor allem Prof. Christopher Mowles, der Berater-tätigkeit im Feld Internationale Entwicklung mit wissenschaftlicher Expertise verbindet, warf in seinem Abschlussvortrag einen kritischen Blick auf Entwicklungen des »aid sectors«. Darin thematisierte er Begleiterscheinungen des Professionalisierungsprozesses im Bereich Nonprofit-Management und verwies sowohl auf Grenzen der Steuerbarkeit als auch auf die Gefahren einer Outcome-Orientierung im intermediären Bereich. Während der Mitglieder-versammlung wurde der langjährige Vorstandsvorsitzende Prof. Michael Göhlich verabschiedet, der an der Initiierung und Gründung der Kommission maßgeblich beteiligt war. Die beiden Vorstände Prof. Susanne M. Weber und Prof. Andreas Schröer dankten ihm für sein Engagement und seine Verdienste für die Organisationspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Seine Funktion im Gremium über-

nimmt Prof. Claudia Fahrenwald von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, die gemeinsam mit den weiteren Vorstandsmitgliedern insbesondere die Internationalisierungsbestrebungen der Kommission weiter verfolgen möchte. Mit Dr. Nicolas Engel und Dr. Christian Schröder wurde der Vorstand ferner um zwei gleichberechtigte Vertreter aus dem Nachwuchsbereich erweitert. Angesichts guter Resonanz findet auch im nächsten Jahr wieder eine Pre-Conference für Nachwuchswissenschaftler/innen statt (22. Februar 2017); im Anschluss widmet sich die 10. Jahrestagung, die vom 23. bis 24. Februar an der Universität Hildesheim ausgerichtet wird, dem Thema »Organisation und Netzwerk«.

Lucas Schulte im Walde (DIE)

Digitalisierung auf Wunsch

Kostenfreies Angebot der BBF

Ergänzend zu den allgemeinen Kopier- und Digitalisierungsaufträgen bietet die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) im Rahmen des neuen Projektes »Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung« auch die kostenfreie Digitalisierung von bildungshistorischen Werken aus ihrem Bibliotheksbestand an. Für dieses Angebot gelten folgende Voraussetzungen: Die Werke müssen für ein Forschungsvorhaben benötigt werden. Es können zudem nur gemeinfreie Druckwerke digitalisiert werden und in Deutschland zwischen 1913 und 1965 erschienene vergriffene Monographien, Zeitschriften und andere Periodika sowie bereits anderswo in digitaler Form frei zugängliche Werke sind von diesem Angebot ausgenommen. Es werden stets komplette Werke digitalisiert und in das digitale Textarchiv zur Bildungsgeschichte »Scripta Paedagogica Online« eingestellt.

DIE/IL

*Kontakt: Dr. Stefan Cramme
cramme@dipf.de*



Foto: Dörthe Herbrechter

Die Teilnehmer/innen der Pre-Conference 2016

»Europäische Erwachsenenbildung in Deutschland«

Neue Dachmarke an der Schnittstelle zwischen Kommission und deutscher Community

Mit dem Übergang des Programms für Bildung, Jugend und Sport zu ERASMUS+ hat die Europäische Kommission im Bereich der Erwachsenenbildung über die Förderung von Projekten hinaus zwei neue Politikinstrumente eingeführt: die *Europäische Agenda für Erwachsenenbildung* sowie die *ePlattform für Erwachsenenbildung in Europa* – kurz: EPALE. Die jeweiligen nationalen Koordinierungsstellen sind in Deutschland in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) angesiedelt. Mit den neuen Instrumenten ergeben sich auch neue Impulse zwischen europäischer Politik mit den nationalen Erwachsenenbildungs-Communities. Die NA beim BIBB stärkt so auch das Bewusstsein für EU-Initiativen in der deutschen Weiterbildungslandschaft. Um die entstehenden Synergien zu nutzen und sich als Ansprechpartnerin und Kompetenzzentrum für europäische Fragen der Erwachsenenbildung in Deutschland sichtbar zu positionieren, haben sich die drei Bereiche in einer Dachmarke »Europäische Erwachsenenbildung in Deutschland« zusammengeschlossen.

Die genannten Instrumente setzen je auf ihre eigene Weise europäische Politik im Bereich Erwachsenenbildung um. So fördert ERASMUS+ Projekte im Bereich Erwachsenenbildung entlang europäischer Prioritäten (vgl. auch den Beitrag gegenüber).

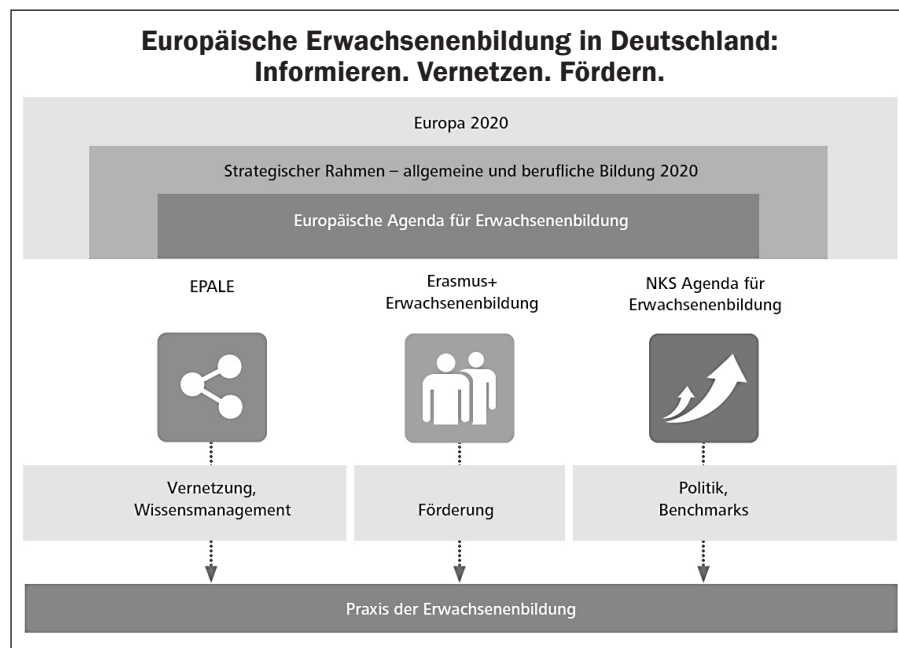
Die *Europäische Agenda für Erwachsenenbildung* ist zunächst eine Mitteilung des europäischen Rates. Diese Mitteilung beauftragt die EU-Kommission, eine Struktur zu schaffen, die es ermöglicht, dass Erwachsenenbildung diese ihr zugeschriebene Rolle einnehmen kann. Gleichzeitig ist die Europäische Agenda für Erwachsenenbildung der daraus folgende politische Prozess, der in den Mitgliedsstaaten durch nationale Koordinierungsstellen umgesetzt wird. In Deutschland arbeitet diese

Stelle dementsprechend mit Verbänden, Ministerien, Wissenschaft und anderen Stakeholdern der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen, um für europäische Bezüge und prioritäre Themen zu sensibilisieren.

EPALE ist ein mehrsprachiges Online-Portal. Es soll ermöglichen, über europäische Erwachsenenbildungsthemen sowie über Erwachsenenbildung in anderen europäischen Ländern Informationen zu beziehen, online zu diskutieren sowie auch Partner für Projekte zu finden. Ergebnisse von ERASMUS+-Projekten werden zentral (und journalistisch aufbereitet) verbreitet. EPALE möchte auch Austausch-Plattform der nationalen Communities untereinander

vitäten. Diese Zusammenarbeit findet jetzt sichtbaren Ausdruck in gemeinsamen Social-Media-Accounts auf Facebook und Twitter unter der Überschrift »Europäische Erwachsenenbildung in Deutschland«. Auch hier wird die Definition als Schnittstelle deutlich: Die Erwachsenenbildungscommunity erhält über die web2.0-Kanäle eine weitere Möglichkeit, sich sichtbar aktiv einzubringen. Die Verantwortlichen hoffen so auf eine intensivere Diskussion über Europäische Erwachsenenbildung in Deutschland, deren Möglichkeiten und Ausgestaltung.

Christian Bernhard
(NKS EPALE Deutschland)



In einem aktuellen Flyer der NA werden die drei Instrumente bereits gemeinsam kommuniziert.

sowie zwischen nationalen Communities und der europäischen Politik werden.

Die drei Koordinierungsstellen vereinen eine große Expertise zu europäischen Themen und unterstützen sich gegenseitig in Bezug auf die jeweiligen Akti-

Weiterführende Links:

- facebook.com/EU.Erwachsenenbildung/
- twitter.com/EUEB_DE
- www.na-bibb.de/erasmus_erwachsenenbildung.html
- www.agenda-erwachsenenbildung.de
- <https://ec.europa.eu/epale/de>

Erasmus+ in der Erwachsenenbildung: Steigende Budgets und steigende Teilnehmerzahlen

Voraussichtlich ab 2017 wird es zu einem beachtlichen Anstieg des verfügbaren Budgets und damit auch der geförderten Teilnahmen im Bereich Erwachsenenbildung von Erasmus+ kommen. Die mittelfristige Finanzplanung der Europäischen Kommission sieht vor, dass sich die Budgets sowohl für die Mobilität von Personal in der Erwachsenenbildung als auch für die Strategischen Partnerschaften in den kommenden vier Jahren bis 2020 mehr als verdoppeln.

Bereits in diesem Jahr konnten in der Mobilität für das Bildungspersonal mit einem Budget in Höhe von 1,4 Mio. Euro knapp 1.000 Personen eine Förderzusage erhalten. Von den geförderten Personen werden etwas mehr als zwei Drittel an Weiterbildungskursen und Trainingsprogrammen im Ausland teilnehmen; ein Drittel verbringt den Lernaufenthalt im Ausland mit Job-shadowing und Peer Learning. Zum Vergleich dazu wurden 2013, dem letzten Jahr des Programms für Lebenslanges Lernen, nur knapp 400 Personen in Mobilitätsaktionen des Programms Grundtvig gefördert.

Ausgehend von allen formal sowie qualitativ förderfähigen Projekten erreicht die Mobilität in der Erwachsenenbildung in diesem Jahr eine Förderquote von über 75 Prozent. Bedauerlich ist es hingegen, dass im dritten Jahr von Erasmus+ immer noch rund ein Drittel aller eingereichten Projektanträge in der Erwachsenenbildung qualitativ nicht förderfähig ist. Dies liegt in der Regel an der mangelnden Relevanz der Anträge. Dahinter verbirgt sich überwiegend die Beantragung einer Förderung für Zielgruppen, die weder dem Bildungs- noch dem Verwaltungspersonal in der Erwachsenenbildung zugerechnet werden können. Neben der klassischen Entsendung von Teilnehmenden zu Lernaufenthalten im Ausland ist es ebenso möglich, Personen zu Lehraufenthalten mit einer Dauer von bis zu zwei Monaten zu Partnerein-

richtungen im Ausland zu entsenden. Von dieser Möglichkeit wird zurzeit leider noch sehr wenig Gebrauch gemacht. In 2016 wird kein einziger Lehraufenthalt in der Erwachsenenbildung stattfinden.

Im Vergleich zur Mobilität sind in den Strategischen Partnerschaften die Förderquoten zurzeit noch deutlich geringer. Aus 114 eingereichten und 84 förderfähigen Projektanträgen konnten in 2015 lediglich 21 Projekte ausgewählt werden. Dies entspricht einer Förderquote von unter 20 Prozent. Bereits in diesem Jahr wird eine wesentliche Änderung im Programmdesign günstigere Bedingungen schaffen. So haben die Nationalen Agenturen die Möglichkeit, innerhalb der Strategischen Partnerschaften zu unterscheiden zwischen solchen, die Innovation fördern, und solchen, die den Austausch guter Praxis fördern. Letztere sind vergleichbar mit den ehemaligen Grundtvig-Lernpartnerschaften und verfügen in Deutschland über einen eigenen Fördertopf, in den 30 Prozent des Gesamtbudgets für die Strategischen Partnerschaften fließen. Zusammen mit dem anstehenden Budgetzuwachs, der bereits in 2017 voraussichtlich eine Steigerung von rund 50 Prozent ausmachen wird, dürften sich auch in den Strategischen Partnerschaften die Erfolgsaussichten deutlich verbessern.

Sibilla Drews (NA-BIBB)

Externe Gutachter gesucht

Darüber hinaus sucht die NA beim BIBB fortlaufend externe Gutachterinnen und Gutachter, die die eingereichten Projektanträge auf der Grundlage spezifischer und europaweit geltender Kriterien bewerten. Erfahrene Gutachterinnen und Gutachter werden von der NA zudem auch für die Bewertung von Abschlussberichten angefragt.

Weitere Informationen:

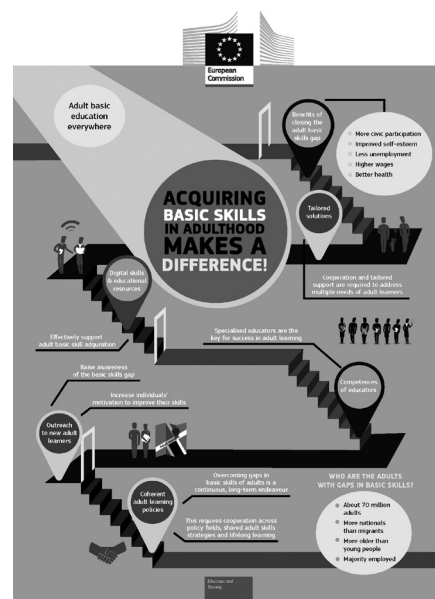


www.na-bibb.de, Rubrik »Jobs & Ausschreibungen«

Erwachsenenbildung in der EU-Kommission

Im Zuge der Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Bildungszusammenarbeit hat die EU-Kommission zu Beginn des Jahres wieder eine Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung eingerichtet. Deutschland wird durch Vertreter und Vertreterinnen des Bundes und der Länder repräsentiert. Im Einzelnen sind dies seitens des Bundes Karin Küßner und Viktoria Thieme (Koordinierungsstelle »Dekade für Alphabetisierung« im Auftrag des BMBF) sowie Norbert Lurz (BW) und Heike Maschner (NRW) seitens der Länder. Nachdem in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung 2014 und 2015 die Grundbildung, digitales Lernen und strategische Weiterbildungsszenarien im Vordergrund standen, werden sich die Expert/inn/en aus Ministerien, Behörden, Instituten und Einrichtungen bis 2018 mit dem Themenkomplex »Arbeitsplatzbezogene Weiterbildung« auseinandersetzen. Auch die Bereiche Grundbildung/Alphabetisierung sowie Integration am Arbeitsplatz werden dabei berücksichtigt.

Norbert Lurz (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW)



Infografik zum Thema Grundbildung, erstellt von der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung 2014/2015

Ubuntu-Pädagogik und globale Bildungsmärkte

Eindrücke von der CIES-Konferenz 2016 in Vancouver

Die 60. Jahrestagung der Comparative and International Education Society (CIES) fand dieses Jahr unter dem Motto »Taking Stock and Looking Forward« statt. Sechs Jahrzehnte vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft boten für die Komparatisten Stoff genug, um auf geleistete Arbeit zurückzublicken und künftige Herausforderungen in diesem Feld zu identifizieren. Über 2.500 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus aller Welt nahmen an der Konferenz teil, die diesmal Anfang März im kanadischen Vancouver stattfand. Organisiert wurde sie von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und dem Zentrum für Vergleichende Bildungsforschung (CERC) der Universität Hongkong sowie der Universität British Columbia. Das umfangreiche, knapp 250 Seiten umfassende Tagungsprogramm mit den auf fünf Tage verteilten 745 Sessions zeugt von einem Mega-Event.

Die CIES wurde 1956 als US-amerikanische Gesellschaft gegründet. Es war die Zeit des Kalten Kriegs, Texte wurden mit Schreibmaschinen geschrieben, das Wissen lauerte auf die Wissbegierigen in den Bibliotheken, und internationale Flugreisen konnten sich nur wenige Privilegierte leisten. Mittlerweile leben wir in einer digitalen Gesellschaft, sind informationsüberladen, kommunizieren fortlaufend und reisen selbstverständlich 8.000 km, um Konferenzen zu besuchen und uns mit Kolleg/inn/en aus aller Welt auszutauschen. Die CIES zählt inzwischen über 2.000 Mitglieder (Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen) aus allen Kontinenten. Sie bündelt interdisziplinäre Expertise und die Interessen einer ständig wachsenden Gemeinschaft von Akademiker/inn/en aus der Erziehungswissenschaft, der Historischen Forschung, der Soziologie, der Psychologie, der Anthropologie sowie den Wirtschaftswissenschaften. Thematisch war die Konferenz sehr breit aufgestellt. Prinzipien der »Ubuntu-

Pädagogik«, die großen Wert auf Gemeinsamkeit, Zusammenarbeit und kollektive Verantwortung legen, bis hin zu »Governance by Numbers« und global entstehenden Bildungsmärkten, die Konzepte wie Rechenschaftslegung, Effizienz und Bildungsergebnisse in den Vordergrund rücken, waren Themen, die parallel präsentiert wurden und für ein sehr vielseitiges Programm sorgten. Globalisierung und Bildung, der zunehmende Einfluss internationaler Organisationen, Standardisierungs- und Ökonomisierungstendenzen, international-vergleichende Assessments und Vermarktwirtschaftlichung von Bildungsdienstleistungen waren Herausforderungen, mit denen sich insbesondere Vertreter/innen aus westlichen Industrienationen auseinandergesetzt haben. Im Gegensatz dazu standen Friedenserziehung, Demokratisierung, Alphabetisierung für gesellschaftliche Teilhabe und partizipatorische Forschungsmethoden im Mittelpunkt der

Beiträge der Vertreter/innen aus den Entwicklungsländern. Die Diskussionen verliefen teilweise sachlich-distanziert, teilweise leidenschaftlich-pathetisch; brisant wurde es immer, wenn es politisch wurde. Wenn ich zwei Momente der Einsicht aus den Diskussionen auswählen würde, dann folgende zwei Sätze renommierter Erziehungswissenschaftler in O-Ton:

»You are just one more person with data.«

»We torture the data but they do not confess.«

Besonderen Eindruck hat die Eröffnungsveranstaltung mit ihrer »Land Recognition Ceremony« hinterlassen: eine Zeremonie mit Tanz und Musik, mit der die »First Nations« in Kanada den Besuchern der Konferenz symbolisch die Erlaubnis erteilten, sich in ihrem Land aufzuhalten und reden zu dürfen. Unsere Gastgeber dokumentierten damit die Multikulturalität Kanadas und den Respekt gegenüber den »First Nations« wie auch gegenüber den »neuen« Einwanderern.

Alexandra Ioannidou (DIE)



Alexandra Ioannidou, für das DIE mit einem Vortrag zu Educational Governance vertreten, begegnete in Vancouver Professor Quing Zha, York University (Kanada) und seinem Mitarbeiter, die zu »Mixed methods research in Comparative Education« referierten.

Personalia

Christian Bayer hat mit 1. April 2016 die Sprecher-Position der österreichischen »Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung« (PbEB) übernommen. Er dankt **Alice Fleischer** (WIFI Österreich), die zuletzt als Sprecherin fungierte, für ihr Engagement im letzten Jahr. Bayer ist seit 2001 Geschäftsführer der TÜV AUSTRIA Akademie.

Dr. Wolfgang Eckart, Direktor des Bildungscampus (BCN) der Stadt Nürnberg, ist zum 31. März 2016 in den Ruhestand getreten. Der promovierte Historiker hat die kommunale Bildungslandschaft jahrzehntelang maßgeblich geprägt. Nach mehreren Jahren Praxis als Gymnasiallehrer stand er von 1993 bis 2002 an der Spitze des pädagogischen Instituts der Stadt Nürnberg. Anschließend übernahm er die Leitung des städtischen Bildungszentrums. Seit 2011 war er in Personalunion Direktor des Bildungscampus der Stadt Nürnberg.

Prof. Claudia Fahrenwald von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ist neue Vorstandsvorsitzende der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und folgt damit auf den langjährigen Vorsitzenden Prof. Michael Göhlich. Mit Dr. Nicolas Engel und Dr. Christian Schröder wurde der Vorstand ferner um zwei gleichberechtigte Vertreter aus dem Nachwuchsbereich erweitert.

Der 1. stellvertretende Vorsitzende des Fördervereins des Österreichischen Volkshochschularchivs, Univ.-Doz. **Dr. Wilhelm Filla**, erhielt am 9. März 2016 den Bruno-Kreisky-Preis 2015 für sein Studienbuch »Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich«, erschienen im Peter-Lang-Verlag 2014.

Stephan Gingter, geschäftsführender Gesellschafter der Tatkraft GmbH in Jüchen, ist am 4. Mai von der Mitgliederversammlung im Amt des Präsidenten des Berufsverbandes für Trainer, Berater und Coaches (BDVT) e.V. bestätigt worden und tritt damit seine zweite Amtsperiode an. In das Ressort des Präsidenten gehören folgende Inhalte: die Strategie, die Finanzen, die Infrastruktur (inklusive des Personals der Geschäftsstelle), die Führungskreise und die Stäbe. Als Vizepräsidenten wurden Stefan Häseli (Ressort Wirtschaft: Preis, internationale Kooperationen, Nähe zur Wirtschaft) und Claudia Horner (Ressort Wachstum: Zielgruppen-gerechte Angebote, Fachgruppen, Regional-Clubs) bestätigt, die bereits seit Januar im Präsidium kooptiert waren.



Foto: privat

Michael Glatz

Michael Glatz ist neuer Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Der aus der evangelischen politischen Bildungsarbeit in Sachsen stammende Glatz ist zugleich wissenschaftlicher Mitarbeiter im Münsteraner Comenius-Institut. Er folgt seit 1. April auf **Andreas Seiverth**, der am 20. Mai in Frankfurt feierlich in den Ruhestand verabschiedet worden ist. Ein ausführlicher Beitrag dazu folgt im kommenden Heft der *DIE Zeitschrift*.

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) e.V., Deutschland, hat zum 31. Oktober 2015

Gabriele Haar zur neuen Präsidentin gewählt. Erstmals steht damit eine Vertreterin der Volkshochschulen der Gesellschaft vor. Gabriele Haar ist Fachbereichsleiterin für Sprachen, Gesundheit und Kultur an der VHS Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede und setzt sich seit 2010 regional und überregional für eine inklusive Erwachsenenbildung ein.

Christoph Jost ist seit dem 1. April 2016 der neue Institutsleiter bei DVV International, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Der 41 Jahre alte Kölner war zuletzt Referatsleiter für Drittmittel-Akquise beim DAAD und entwickelte Konzepte für EU-Vorhaben im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Flutursachen.

Prof. Dr. Ada Pellert wurde zur Rektorin der FernUniversität in Hagen gewählt. Sie übernahm das Amt zum 1. Januar 2016 für eine Amtszeit von sechs Jahren vom amtierenden Rektor Professor Dr.-Ing. Helmut Hoyer.

Veranstaltungstipp

Die **internationale Gesellschaft zur vergleichenden Erwachsenenbildung (ISCAE)** hat den Termin für ihre kommende Konferenz veröffentlicht. Sie wird nach der Winterschool (vom 6. bis 17. Februar 2017) an der Universität Würzburg zum selben Thema vom 16. bis 18. Februar stattfinden. Näheres zur Konferenz und dem Call for Papers – Deadline zur Einsendung ist hier der 15. September 2016 – nachzulesen unter:



www.ISCAE.org oder

<http://www.lifelonglearning.uni-wuerzburg.de/startseite/>

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.)
Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu »Lernen vor Ort«
 Wiesbaden: Springer VS, 2016.
 Der Abschlussband des Programms »Lernen vor Ort« fasst die wissenschaftliche Begleitforschung zusammen. Das Programm, vom BMBF und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds zwischen 2009 und 2014 gefördert, hatte das Ziel, ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement aufzubauen und Strukturen eines kommunalen Bildungsmonitorings zu entwickeln.

Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Günther, Dorit

Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume. Band 2 zur Fachtagung: Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016
 Der Sammelband beleuchtet die Gestaltung physischer und virtueller Lernräume aus interdisziplinärer Perspektive. Autorinnen und Autoren aus Architektur, Pädagogik, Philosophie, Geschichte und Bibliothekswissenschaft stellen theoriegestützte Überlegungen zu Lernräumen an, die durch empirische Untersuchungen zu physischen Lernräumen an Hochschulen und zur Campusgestaltung ergänzt werden. Daneben nehmen Hochschulakteure die Gestaltung virtueller Lernumgebungen in den Blick. Abschließend werden innovative Modellprojekte aus der Bildungs- und Bibliotheksarchitektur porträtiert.

Becker, Heinz

...inklusive Arbeit! Das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf
 Weinheim: Beltz, 2016

Inklusion gilt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf und für alle wichtigen gesellschaftlichen Felder, auch für das Arbeitsleben. Dieser Band reagiert darauf, dass immer noch Men-

schen mit schwersten Behinderungen und hohem Unterstützungsbedarf aus vielen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen werden. Dass es auch anders geht, wird hier fachlich begründet und an Beispielen aufgezeigt. Teilhabe ist nicht an Voraussetzungen und nicht an ausgewählte gesellschaftliche Felder gebunden.

Berger, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica

Gesellschaftsbild und Weiterbildung.

Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen

Baden-Baden: Nomos, 2015

Wie verändern sich Gesellschaftsbilder von Arbeitnehmern, während sie eine längere Weiterbildung absolvieren? Dieser Frage gehen die Autoren anhand eines Längsschnitts mit unterschiedlichen Lerngruppen nach. Sie treffen dabei vor allem auf das Bild einer konkurrenzbetonten Leistungsgesellschaft, das vielfach stabil bleibt – aber es gibt auch Brüche und Transformationen.

Boeren, Ellen

Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory

Houndsmill: Palgrave Macmillan, 2016

Der Band skizziert Ansätze für eine interdisziplinäre Theorie der Teilnahmefaktoren am lebenslangen Lernen. Untersucht werden dafür insbesondere die Relevanz der Weiterbildungspolitik, des sozialen Charakters und der erwarteten Vorteile für die Teilnehmenden. Im Anschluss werden die Befunde im Hinblick auf ihre möglichen Implikationen für Politik, Praxis und Forschung diskutiert.

Faßhauer, Uwe/Severing, Eckhart (Hrsg.)

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis

Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Vorgestellt werden die zentralen Dis-

kussionsfelder, empirischen Befunde und theoretischen Ansätze in diesem Aufgabenfeld. Ziel der Beiträge ist es, zu einer stärkeren wissenschaftlichen Fundierung zukünftiger politischer Diskussionen und Entscheidungen beizutragen.

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/ Kretschmer, Stefanie/Maschwitz, Annika/Stöter, Joachim

Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen

Münster: Waxmann, 2016

Vorgestellt und theorieangeleitet analysiert werden die bei der Planung, Entwicklung und organisatorischen Verankerung von weiterbildenden Studienangeboten gewählten Lösungsansätze. Zudem unterstreichen Fallberichte ausgewählter Projekte die mit der nachhaltigen Implementierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen verbundenen Herausforderungen, und sie zeigen mögliche Herangehensweisen auf.

Harring, Marius/Witte, Matthias D./ Burger, Timo (Hrsg.)

Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven
 Weinheim: Beltz Juventa, 2016 [Elektronische Ressource]

Der Band greift die Diskussion über die räumliche und zeitliche Entgrenzung des Lernens auf und beschäftigt sich aus einer interdisziplinären und internationalen Perspektive mit unterschiedlichen Facetten der Thematik. Dabei wird ein systematischer Überblick zu Geschichte, zentralen Begriffen, Theorie, Empirie, internationalen Diskurslinien und Forschungsmethoden gegeben.

Illeris, Knud

Learning, Development and Education. From Learning Theory to Education and Practice

London: Taylor & Francis Ltd, 2016

Der Band stellt die wichtigsten Aufsätze aus dem fast 50-jährigen Publikations-

zeitraum von Knud Illeris zum Lernen Erwachsener zusammen. In den Kapiteln: Lerntheorie, Lebenslanges Lernen als psychologischer Prozess, Lernen am Arbeitsplatz führt er sein Modell der drei Dimensionen des Lernens – sozial, emotional und kognitiv – und der Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Anwendungsbereichen aus.

Müller-Naevecke, Christina/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.)

Lernort Tagung. Konzipieren, Realisieren, Evaluieren
Bielefeld: Bertelsmann, 2016
Dieser Leitfaden zur didaktischen Gestaltung von Tagungen, Konferenzen und Workshops dient der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Veranstaltungen im Rahmen der Weiterbildung und kann bei einer Vielzahl von Zielgruppen und Themenfeldern verwendet werden. Er wendet sich an Leitende und Planende in der Weiterbildung, an verantwortlich Tätige in der Öffentlichkeitsarbeit und im Veranstaltungsmanagement von (Weiter-)Bildungsinstitutionen aller Trägerbereiche sowie an freie Organisatoren von Bildungsveranstaltungen.

Prinz, Doren/Schwippert, Knut (Hrsg.) **Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung.** Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung
Münster: Waxmann, 2016
In dem Tagungsband der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung werden methodisch innovative Untersuchungsdesigns und Projekte, die Mixed-Methods-Ansätzen verwendeten, vorgestellt. Ziel dieses Bandes ist es, einen Ausschnitt aktueller Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung darzustellen, die qualitative und quantitative Ansätze verbinden und damit neue und innovative Forschungsgegenstände erschließen.

Rohs, Matthias (Hrsg.)

Handbuch informelles Lernen
Wiesbaden: Springer VS, 2016
Renommierte Expertinnen und Experten stellen den Diskussionsstand aus dem Blickwinkel verschiedener pädagogi-

scher Teildisziplinen, Lebensphasen, Kontexte und Inhalte vor. Den digitalen Medien kommt in ihren Ausführungen eine besondere Bedeutung zu, da sie für das informelle Lernen in allen pädagogischen Handlungsfelder relevant sind. Das Handbuch unterstützt damit eine breite Wahrnehmung des Diskurses und bietet Anregungen für eine tiefergehende Auseinandersetzung in Studium, Forschung und Praxis.

Ruhlandt, Marc

Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung
Wiesbaden: Springer VS, 2016
Der Band untersucht die organisationalen Voraussetzungen von Volkshochschulen zur Gestaltung migrationsbedingter Vielfalt und rekonstruiert organisationale Gestaltungsmodi bezogen auf den migrationsbedingten sozialstrukturellen Wandel in der erwachsenenbildnerischen Praxis. In drei Fallbeispielen werden die Herangehensweisen zur Gestaltung von Zugangsmöglichkeiten und ihre Empirie in Strukturen und Prozessen der Einrichtungen identifiziert und einrichtungsübergreifende Bezugspunkte beschrieben.

Schmid, Josef/Amos, Karin/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar

Internationalisierte Welten der Bildung. Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich
Baden-Baden: Nomos, 2016
Der Sammelband untersucht bildungspolitische Strategien und Steuerungsmodelle in nationalen Bildungssektoren und deren Determinanten und Prozesse der Szientifizierung sowie Spaltungen und Exklusion. Zum anderen werden grenzüberschreitende Wissenstransfers und Bildungsprojekte außerhalb dieses Raums in den Blick gerückt. Stichworte sind: Auswärtige Wissenschaftspolitik, Science Diplomacy oder Zweiguniversitäten, wodurch sich Bildungs-, Außen- und Entwicklungspolitik vermischen.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)

Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland
Münster: Waxmann, 2016

Das Gutachten »Integration durch Bildung« des Aktionsrats Bildung geht auf die historischen, juristischen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Zuwanderung ein und legt statistische Daten vor, die aufgrund der hohen Dynamik im Migrationsgeschehen den gegenwärtigen Stand abbilden. Zugleich wird die psychologische Situation der Zugewanderten analysiert.

Weber, Winfried W.

Einführung in das Management von Non-Profit-Organisationen. Führen, verändern und Wirkungen erzielen
Mannheim: Sardon, 2016
Diese systematische Einführung in das Management von Non-Profit-Organisationen behandelt die Besonderheiten der Führung gemeinnütziger Organisationen mit vielen Beispielen aus der Sozial- und Gesundheitswirtschaft, dem Bildungssektor und aus Kultureinrichtungen. Außerdem werden gegenwärtige Aufgaben und Werkzeuge der Führung und neue Führungsmodelle aus der Praxis des Organisierens vorgestellt.

Weinbren, Daniel

The Open University. A history
Manchester: Manchester University Press, 2014

Der Band, der bislang unbekannte Archivmaterialien, insbesondere Zeitzeugenberichte und Lehr- und Unterrichtsfilm für das Fernsehen seit der Gründung 1969, auswertet, stellt in seinen Analysen die institutionenspezifische Entwicklung des stark teilnehmerbezogenen Lernens und der Lerntechnologien in den Rahmen der sich andauernd weiter entwickelnden sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Open University.

Klaus Heuer (DIE)

Projektende wb-web

Portal von Stiftung an DIE übergeben

Das von der Bertelsmann Stiftung und dem DIE entwickelte Portal wb-web wurde Ende Februar 2016 im Rahmen eines Abschlussworkshops in Bonn feierlich von der Stiftung an das Institut übergeben. Frank Frick, Direktor des Programms Lernen für Leben bei der



Kompetenz für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

Bertelsmann Stiftung, überreichte als symbolische Geste eine Daten-

CD an Dr. Peter Brandt, Leiter des Daten- und Informationszentrums im DIE. Damit ist das DIE ab dem 1. März 2016 alleiniger Betreiber des Portals, das mit seinen Informations- und Vernetzungsangeboten für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung seit Dezember 2015 auf dem Markt ist.



Foto: DIE

Erfolgreicher Projektabschluss: Frank Frick (li.) übergibt das Portal wb-web an Dr. Peter Brandt.

DIE-Projekt EULE

Lernangebot für Erwachsenenbildung

Im April startete das DIE-Projekt EULE. Mit dem Projekt baut das DIE sein Engagement für die Professionalisierung des Bildungssegments Weiterbildung aus. EULE steht für »Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden der Erwachsenenbildung«. Das Projekt mit einer Laufzeit von drei Jahren wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Für die Professionalität von Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist vor allem der Erwerb erwachsenenpädagogischer Kompetenzen erforderlich. Diese werden bislang jedoch selten systematisch erworben, sondern häufig »nebenbei«, im Zuge der Berufstätigkeit, entwickelt. Anders als beispielsweise in der schulischen Lehrerbildung gibt es für den Beruf »Erwachsenenbildner/in« kein Curriculum. Im Projekt EULE werden internetbasierte Lernangebote für Lehrende der Erwachsenenbildung entwickelt, die den Erwerb von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen fördern sollen. Diese Lernangebote werden nach ihrer Fertigstellung über www.wb-web.de erreichbar sein, dem DIE-Portal für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung. EULE bietet zwei Lernwege an: einen situationsbezogenen und einen kompetenzbezogenen Lernansatz. Zusätzlich werden Elemente wie z.B. Learning Analytics genutzt, um zum einen die Motivation der Nutzerinnen und Nutzer dauerhaft aufrecht zu erhalten und um zum anderen Empfehlungen für nächste Lernschritte oder interessante Nutzerverbindungen aufzuzeigen. Das Projekt EULE ist ein Kooperationsprojekt mit dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen.



www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=744

Neue W2-Professur

Kooperation mit Universität Köln

Das DIE weitet seine Zusammenarbeit mit universitären Partnern in Nordrhein-Westfalen aus. Mit der feierlichen Unterzeichnung eines Kooperationsvertrages und einem Symposium Ende Mai wurde eine enge Zusammenarbeit zwischen der Universität zu Köln und dem DIE besiegelt. Beide Institutionen wollen gemeinsam mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Forschungsaktivitäten initiieren und zukünftig in der Lehre kooperieren. »Sprachliche Bildung ist Bildung über die Lebenszeit«, so Prof. Dr. Ingrid Gogolin von der Universität Hamburg, die in ihrer Festansprache beiden Institutionen zur innovativen, dringend wünschenswerten und zukunftsweisenden Kooperation gratulierte.

Eine auf fünf Jahre ausgelegte Kooperationsprofessur für Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem Schwerpunkt sprachliche Grundbildung und Alphabetisierung wird derzeit besetzt. Der oder die künftige Stelleninhaber/in wird zu gleichen Teilen an der Universität Köln arbeiten und Leitungsaufgaben im Forschungs- und Entwicklungszentrums des DIE übernehmen.



DIE-Direktor Josef Schrader gratuliert Geburtstagskind Ingrid Gogolin

Foto: Dennis Klinkhammer (Universität zu Köln)

Anstehende Veranstaltungen

Konferenz international-vergleichender Bildungsforschung

Am 12./13. September 2016 wird das DIE eine internationale wissenschaftliche Konferenz zum Thema »International-vergleichende (Weiter-)Bildungsforschung – Multidisziplinäre und länderübergreifende Forschungsansätze« durchführen. Die Tagung wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und richtet sich insbesondere an Forscher/innen, die international und vergleichend arbeiten. Auf der Tagung werden Perspektiven der international-vergleichenden (Weiter-)Bildungsforschung jenseits disziplinärer Grenzen diskutiert und aufgearbeitet. Im Mittelpunkt stehen die theoretischen Zugänge und methodischen Vorgehensweisen, auf die sich international-vergleichende Forschungsarbeiten stützen. Konferenzprogramm und Anmeldemöglichkeit unter

Alexandra Ioannidou/Josef Schrader (DIE)



www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungs-kalender/details.aspx?id=629

Deutscher Weiterbildungstag

Am 29. September findet der Deutsche Weiterbildungstag 2016 statt, an dessen Planung und Konzeption das DIE als Veranstalter beteiligt ist. Der Deutsche Weiterbildungstag ist ein bundesweiter Aktionstag, der sich zum Ziel gesetzt hat, die öffentliche Wahrnehmung für die Leistungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland zu schärfen. Das Motto 2016 lautet: »Weiterbildung 4.0 – fit für die digitale Welt«. Wollen Sie sich mit einer eigenen Veranstaltung beteiligen? Die Veranstaltungsdatenbank wartet auf Aktionen von Flensburg bis München.



www.deutscher-weiterbildungstag.de

Deutscher
Weiterbildungstag
2016

DIE-Forum Einwanderungsgesellschaft

Die große Zahl von Flüchtenden, die seit dem letzten Jahr zu uns gekommen sind, hat die Erwachsenenbildung in einer Weise gefordert, wie es in der Geschichte der Bundesrepublik ohne Beispiel ist. Dabei sind die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Herausforderungen nicht auf Flucht und Vertreibung beschränkt, sondern weit grundlegender auf den Bedarf an (erwachsenen-)pädagogischen Hilfen in einer Einwanderungsgesellschaft gerichtet. Themen und Fragestellungen, die sich aus der verstärkten Zuwanderung ergeben, brennen den Praktiker/innen/n der Erwachsenenbildung unter den Nägeln und werden auf dem DIE-Forum 2016 kritisch diskutiert. Das »DIE-Forum Weiterbildung 2016« findet am 5. und 6. Dezember in Bonn statt.



www.die-forum.de

DIE-Neuerscheinungen

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung
ca. 250 Seiten, ca. 39,90 Euro
ISBN (Print) 978-3-7639-5746-0
ISBN (E-Book) 978-3-7639-5747-7
Best.-Nr. 14/1131

Sturla Bjerkaker

Adult and Continuing Education in Norway

Reihe: Länderporträts Weiterbildung
ca. 65 Seiten, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2016
DOI: 10.3278/37/0576w

Kostenloser Download:
wbv-open-access.de

Print: 19,90 €
Bestellnr. 37/0576
ISBN: 978-3-7639-5592-3



Link zur pdf-Version:

www.die-bonn.de/doks/2016-norwegen-01.pdf

Frischer Wind in der DIE-Redaktion

In den letzten Monaten gab es im Redaktionsteam der *DIE Zeitschrift* einige Bewegung. Nachdem Redakteurin Theresa Maas eine Elternzeitpause einlegt und Redaktionsassistentin Dr. Monika Socha zum Deutschen Volkshochschul-Verband gewechselt ist, ist nun wieder ein arbeitsfähiges Team am Start: **Isabelle López** ist die Nachfolgerin von Frau Socha. Die studierte Germanistin und ausgebildete DaZ/DaF-Lehrerin hat als Integrationskurs-Dozentin gearbeitet und verfügt über redaktionelle Erfahrung im Bereich der Fachmedien zur inklusiven Bildung. Sie wird neben der *DIE Zeitschrift* auch die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* unterstützen. **Jan Rohwerder**, zuletzt Redakteur und Herausgeber des *Forschungsjournals Soziale Bewegungen*, übernimmt die Elternzeitvertretung von Theresa Maas. Rohwerder hat Politologie, Soziologie und VWL studiert und u.a. die Geschäftsstelle des Europäischen Wissenschaftsparlaments geleitet. *DIE/PB*



Personalia intern

Melanie Helmig arbeitet seit April als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt WB-KULTUR.

Julia Hünke und **Nelly Köhn** sind neue Sachbearbeiterinnen für »Lehren, Lernen, Beraten«, EULE und »Programme und Beteiligung«.

Lena Middendorff ist seit Mai wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement«.

Dr. PD Hannes Schröter ist seit Mai wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm »Lehre, Lernen, Beraten«

['ʃpraɪxə]

['unt]

['ʃprɛçŋ]

in der Erwachsenenbildung

Stichwort:**»Sprache und Sprechen in der Erwachsenenbildung«****Katrin Lehen**

Dr. Katrin Lehen ist Professorin für Germanistische Medien- und Sprachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kontakt: katrin.lehen@germanistik.uni-giessen.de

Literatur

Jakobs, E.-M. (2008). Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In dies. & K. Lehen (Hrsg.). *Coaching und berufliches Schreiben* (S. 1–14). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Lehen, K. (2009). Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hrsg.). *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 281–300). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.). *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 47–62). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

In seinem berühmten Essay »Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Sprechen« schreibt Heinrich von Kleist: »Wenn Du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich Dir, mein lieber sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der Dir aufstößt, darüber zu sprechen«. Das **sprachliche Verbalisieren eines Gedankens**, so die Überlegung von Kleist, hilft, unklare Zusammenhänge zu durchdringen. Denn **Sprechen** zwingt, »sein Wissen einer Ordnung zu unterwerfen, die es vorher nicht hatte« (Molitor-Lübbert, 2002, S. 36). Ähnlich formuliert Wilhelm v. Humboldt, die **Sprache** sei »das bildende Organ des Gedanken« und bringt damit zum Ausdruck, dass **Denken und Sprache** eng aufeinander bezogen sind. Sprache ist wesentlich für die Aneignung, Reflexion und Weiterentwicklung von Gedanken und Wissen, und sie ist damit zentral für **Bildungsprozesse**. In einer Gesellschaft, die Lernprozesse und Wissen grundlegend auf den Umgang mit **schriftlichen Texten** und sprachlichen Artefakten stützt (vgl. Feilke, 2006), bestimmen sprachliche Fähigkeiten und literale Kompetenzen über Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Hubertus & Nickel, 2003). Die Diskussion um zu schwach ausgebaute sprachliche Fähigkeiten und eingeschränkte **bildungssprachliche Repertoires Erwachsener**, wie sie zuletzt durch die PIAAC-Studie aufgebracht wurde, ist Ausdruck der Bedeutung, die dem Sprechen, Lesen und Schreiben zugemessen wird. Und in der Tat zeigen empirische Studien zum beruflichen Schreiben, dass das Aufkommen schriftlich zu bewältigender Aufgaben und **Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten** in fast allen, v.a. auch nicht-akademischen Berufen erheblich gestiegen sind (vgl. Jakobs, 2008). Diese Diskussion hat mit der hohen Zahl an **Flüchtlings**, die in den letzten zwölf Monaten nach Deutschland gekommen sind, ganz neue Facetten bekommen: Erwachsene Flüchtlinge ohne Deutschkenntnisse, aus Herkunftsländern mit

unterschiedlichen Schriftsystemen, **mit unterschiedlichen ein- oder mehrsprachigen Voraussetzungen**, die unterschiedlich literalisiert in Sprach- und Bildungsprogrammen landen, rücken die Bedeutung von Sprache quasi von allein in den Fokus der Aufmerksamkeit. Hier deuten sich besondere **Herausforderungen für die Erwachsenenbildung** an: Sie liegen u.a. in der Entwicklung von Konzepten für Lern- und Erwerbsprozesse in der Zweit-, Dritt- oder Fremdsprache Deutsch und didaktischen Unterrichtsmodellen für Erwachsene (vgl. *Kotthoff und Mielke in diesem Heft*). Entsprechend hoch ist der **Bedarf an pädagogisch und linguistisch gut ausgebildeten Lehrkräften** in der Erwachsenenbildung.

Sprache und Sprechen haben aber nicht nur als Gegenstand von Vermittlung und Erwerb in institutionell organisierten (oder noch zu organisierenden) Bildungsprozessen eine hervorgehobene Bedeutung in der Erwachsenenbildung. Die besondere Bedeutung, die der Sprache und dem Sprechen zukommt, wird auch unter folgenden Gesichtspunkten ersichtlich:

- (1) Sprache dient der Selbstverständigung und Herausbildung einer Identität im Fach. In dieser Lesart geht es um eine gemeinsame, an eigenen sprachlichen Merkmalen und Mustern identifizierbare **Fachsprache**, kurz: eine **disziplinäre Sprache der Erwachsenenbildung**. Damit steht die soziale und identitätsstiftende Funktion, die Sprache für die Konstitution, Ausdifferenzierung und Professionalisierung gesellschaftlicher Handlungsbereiche hat, im Vordergrund. Der Erwerb einer solchen wissenschaftlichen fach- und disziplinen-spezifischen Sprache der Erwachsenenbildung prägt das Denken und Arbeiten in entsprechenden Handlungskontexten und ist **Teil der fachlichen Professionalisierung** (vgl. Lehnen, 2009).
- (2) Sprache unterliegt **sprachlich-kommunikativen Handlungsnormen** z.B. in Lehr-Lern-Situationen, die je nach Konstellation von Adressaten, Themen und Bildungseinrichtung differiert. In dieser Lesart geht es um Sprache(n) in der Erwachsenenbildung. Sprachlich-kommunikative Anforderungen und Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden variieren – entsprechend auch ihr **Sprachgebrauch** (vgl. *Teuchert und Pabst-Weinschenk in diesem Heft*).
- (3) Um eine Sprache der oder in der Erwachsenenbildung geht es schließlich auch, wenn Programme, Angebote und Lehrmaterialien betrachtet werden. Sie sind Ausdruck einer **sprachlichen Programmatik von Bildungseinrichtung und Bildungspolitik**.

Sprache als Medium und Gegenstand der Erwachsenenbildung liefert ein reichhaltiges und spannendes Feld der Beschäftigung, das durch die weit reichende **Digitalisierung** ganzer Lebensbereiche klassische Vorstellungen von Bildung zunehmend herausfordert.

Literatur zum Thema

- Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhrer, C. (Hrsg.) (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55).
- Bourdieu, P. (1990). *Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braunmueller.
- Feilke, H. (2006). Literalität. Kultur – Handlung – Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hrsg.). *Schriftlichkeit interdisziplinär: Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (S. 13–30). Frankfurt a.M.: Universität.
- Gerhards, J. (2012). *Sprachliche versus soziale Hegemonie: Die Bedeutung eines kleinen Unterschieds am Beispiel des Englischen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (2005). *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2012). Bourdieus Konzept ‚legitimer Sprache‘ als Grundlage eines Lerngegenstands ‚legitimer Literalität‘. In H. von Felden u.a. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 61–69). Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In ders. & N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hubertus, P. & Nickel, S. (2003). Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch* (S. 719–728). Paderborn: Schöningh.
- Knabe, F. (Hrsg.) (2008). *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann.
- Küpers, A., Pusch, B. & Semerci, P.U. (Hrsg.) (2016). *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, S. (2010). Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 745–755). 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Rühle, S. (Hrsg.) (2014). *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster: Waxmann.
- Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.

Mit dem Sprachdidaktiker Gerhard von der Handt
im Gespräch über Sprachbewusstsein in Mutter- und Fremdsprache

»DIE CHANCEN DER ORALITÄT NUTZEN«

DIE: Angebote für das Sprechenlernen gehören zum klassischen Aufgabenspektrum der Erwachsenenbildung, auch wenn die einzelnen Formate selten unter diesem Blickwinkel zusammengefasst werden. Das reicht von Rhetorikkursen über Verkaufstrainings in der Muttersprache bis zum Fremd- und DAZ-Sprachunterricht. Was ist interessant am Sprechenlernen, am gezielten Erwerb mündlicher kommunikativer Kompetenzen?

vdH: Sprechen bezieht sich auf den realen Kommunikationsakt im Gegensatz zum abstrakten Sprachsystem. Es umfasst performative Aspekte von der Aussprache bis zur Sprechtechnik (die übrigens nicht nur für Schauspieler und Nachrichtensprecher, sondern auch für Unterrichtende wichtig sind – die DDR-Lehrerbildung war hier der bundesdeutschen voraus). Kompetentes Sprechen ist in einer Vielzahl von Situationen nicht nur für das Verständnis, sondern auch für den Erfolg der Kommunikation erforderlich, und zwar in beruflichen wie in privaten Situationen und auch im Bildungssystem. Wir wollen überzeugend argumentieren oder erfolgreich mit dem anderen Geschlecht kommunizieren. Das können wir in Verhandlungstrainings oder Flirtkursen lernen. Auch Schlagfertigkeitkurse erfreuen sich großer Beliebtheit.

DIE: Welche Wirkung können diese Angebote beanspruchen?

vdH: Sie können eine gute Grundlage bilden. Eine schablonenhafte Umsetzung von kommunikativen Taktiken und Strategien in die eigene Welt wird jedoch eher zu Irritationen führen. Fernziel muss bleiben, eine persönliche und authentische Sprache und einen entsprechenden Sprechstil zu finden – in eigener Verantwortung. Dieses Ziel geht



Gerhard von der Handt (vdH) ist ein Urgestein in der Belegschaft des DIE. Der gelernte Romanist und Linguist gehörte bereits in den 1970er Jahren zum Team der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), aus dem später das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hervorgegangen ist. Den Leserinnen und Lesern dieser Zeitschrift ist der Solinger schon oft in seinen Schwarz-Weiß-Fotos in den Blickpunkten begegnet. Sieben Jahre nach seiner Pensionierung stand der Experte für das Sprachenlernen Erwachsener erstmals für ein Interview mit DIE zur Verfügung. Redakteur **Peter Brandt** sprach mit ihm über das Sprechen und ent-sprechen-de Metakompetenzen.

sicher über die Möglichkeiten eines einzelnen Kurses hinaus, der hierfür aber wichtige Anstöße gibt. Man kann übrigens gar nicht deutlich genug darauf hinweisen, dass Mündlichkeit nicht nur die mündliche Produktion, vulgo Sprechen, sondern auch die Rezeption, also Hören, umfasst. Die Fähigkeit, komplexe Texte zu verstehen, ist nichts Selbstverständliches. Sie wird in der Schule gelernt und muss in der Erwachsenenbildung erhalten und gepflegt

werden, in manchen Fällen sogar erst einmal auf rudimentärer Basis ausgebildet werden. Sprechen und Hören müssen zusammen gesehen werden. Nur wer weiß, wie Hören funktioniert, kann auch erfolgreich sprechen.

DIE: In den eben genannten Angeboten lernt man, reflektiert und gezielt Sprache in Kommunikationssituationen einzusetzen. Hat diese Kompetenz einen Namen?

vdH: Diese Metakompetenz wird gemeinhin als Sprachbewusstsein oder *language awareness* bezeichnet. Sprachbewusstsein lässt sich in der Praxis ganz konkret über Beispiele aufbauen. Ihr Erwerb kommt also ohne Theorieballast aus. Das Sprachbewusstsein ist unabdingbar für selbständiges Weiterlernen – über den Kursraum hinaus. Zum Sprachbewusstsein zählt zum Beispiel auch, zu wissen, in welchem Kontext man bestimmte Sprachvarianten, z.B. eine regionale Sprachfärbung, einspielt und wo eher nicht.

»Jemand, der nur Hochdeutsch spricht, ist verdächtig«

DIE: Dialekt wird nicht überall gern gesehen resp. gehört.

vdH: Üblicherweise differenzieren wir Erwachsenen das intuitiv bereits je nach Domäne. Im privaten Bereich werden wir oft regional gefärbtes Deutsch sprechen, in beruflichen Zusammenhängen ist das Hochdeutsch an der Reihe. Wobei eine kleine Prise von Regiolekt Menschen authentisch erscheinen lässt.

DIE: Regiolekte?

vdH: Regiolekte sind auf einer mittleren Ebene zwischen reinem Hochdeutsch und den Dialekten, also z.B. Öcher Platt (Aachener Platt, d. Red.) angesiedelt.

Das Rheinische wäre so ein Regiolekt mit seiner bestimmten Färbung und besonderen Wörtern. Dass Adenauer so beliebt war, hing auch damit zusammen, dass man ihn wegen seines Regiolekts geerdet fand. Jemand, der nur abstrakt Hochdeutsch spricht, ist irgendwie verdächtig. Heute gibt es kaum noch »richtige« dialektale Sprecher, dahingegen ist eine mehr oder minder merkwürdige regiolektale Tönung nicht selten, auch in nicht alltäglichen Kontexten. Ich habe sprachwissenschaftliche Fachleute erlebt, die das Publikum mit ihrem österreichischen Tonfall charmierten. Nicht verschwiegen werden soll, dass österreichische Sprachwissenschaftler die in der (auch medialen) Öffentlichkeit verwendete Version des Deutschen als eigenständige Sprachvariante betrachten, in Übertragung des aus dem Englischen stammenden sog. plurizentrischen Ansatzes.

DIE: Beim Sprechen gezielt Amüsement zu erzielen wäre also auch Ausdruck dieser language awareness. Kann man diese Metakompetenz eigentlich auch im Fremdsprachenunterricht erlernen?

vdH: Die Ausbildung eines Sprachbewusstseins ist zentraler Bestandteil moderner Sprachdidaktik, die mündlicher Sprachkompetenz gegenüber sehr aufgeschlossen ist. Das war natürlich nicht immer so. Die Sprachwissenschaften waren früher stark auf die analytische Beschäftigung mit schriftlichen Dokumenten ausgerichtet. Seit einigen Jahrzehnten ist man auch am Alltagsgebrauch interessiert; damit ist auch die Mündlichkeit verstärkt in den Vordergrund getreten. Es gibt u.a. Spezialweige, die Corpora gesprochener Sprache beforschen. So werden zum Beispiel Tonaufzeichnungen archiviert von Personen, die die letzten ihrer Art sind, die Sprachen oder Dialekte beherrschen. Es gibt auch ein großes Interesse an den Veränderungen des Sprachgebrauchs durch die Medien, über mündlich oder schriftlich orientierte Kommunikation in mündlichen und schriftlichen Kanälen. Da gibt es ja

alle nur denkbaren Varianten: Geschriebene Texte im mündlichen Kanal wie Vorlesungen oder Festreden; umgekehrt gibt es im Zuge der Digitalisierung zunehmend gesprochenes Wort im schriftlichen Kanal, z.B. in Messaging-Diensten oder Blogs. Anfangs bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts hatte man sich noch vorwiegend mit schriftlichen Texten beschäftigt. Ich möchte das gar nicht verurteilen. Ziel war damals, über die schriftlichen Quellen andere, z.T. antike Kulturen kennen zu lernen. Mit mehr Migration, mehr Tourismus und mehr globalem Handel trat nach dem Zweiten Weltkrieg das Ziel in den Vordergrund, sich im Alltag kommunikativ zu bewähren. Auch wenn es schon immer Methoden mit der Priorität alltagssprachlicher Kommunikativität gab, so vollzieht sich dieser Paradigmenwechsel insgesamt doch erst, seit der Tourismus erstarkte und Konzerne angingen, international zu agieren.

»Erwachsenenbildung war damals Lokomotive«

DIE: Hat die Erwachsenenbildung darauf reagiert?

vdH: Es hat in der Fremdsprachendidaktik eine Entwicklung zur Mündlichkeit hin gegeben. Erwachsene sollten die Zielsprache hören und sprechen lernen. Die Schrift störte nach damaliger Auffassung des audiolingualen Ansatzes nur dabei. Das war eine Reaktion auf die weitgehende Schriftlichkeit des Sprachunterrichts vorher, sicherlich sogar eine Überreaktion. Die Erwachsenenbildung war damals eine Lokomotive dafür, dass Fremdsprachenunterricht bereits in der Zielsprache *sprechend und hörend* unterrichtet wurde. Die PAS (die Vorläufer-Einrichtung des DIE, d. Red.) hatte damals im Rahmen des Zertifikatsprojekts zum ersten Mal explizit Lernziele formuliert, die auf Mündlichkeit in der Alltagswelt ausgerichtet waren. In diesen Zeiten waren wir fortschrittlicher als die Schule. Es gab eine regelrechte Emanzipation von der Schule, u.a. mit

eigenständigen Lehrwerken. In denen wurde zunehmend die mündliche Sprache vorgestellt, geübt, angewendet. Die Veränderungen vollzogen sich ungefähr ab Anfang der 1970er Jahre im Zuge der audiolingualen und audiovisuellen Didaktik, in deren Folge auch die Sprachlabore eingerichtet wurden.

DIE: Und heute?

vdH: Heute praktiziert man eine aufgeklärte Variante in der Frage, in welcher Sprache der Fremdsprachenunterricht stattzufinden habe. Man lässt z.B. auch wieder Erklärungen in der Ausgangssprache zu. Weiterhin ist das Verhältnis Mündlichkeit/Schriftlichkeit wieder ausgewogener. Leider hat die Erwachsenenbildung ihre Lokomotiv-Funktion eingebüßt. So findet der Mehrsprachigkeitsansatz in der Erwachsenenbildung kaum oder überhaupt nicht statt. Dabei werden, z.B. im Falle von Französisch, Kenntnisse einer weiteren romanischen Sprache vermittelt, so dass z.B. zusätzlich eine Lesekompetenz im Spanischen aufgebaut wird. Sprachkompetenz bedeutet mehr als die Addition von einzelnen isolierten Sprachen; Transfer und Rücktransfer (auch von und zur Muttersprache) sollten bewusst in den Lernprozess einbezogen werden. Vom gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, welcher sich diesem Ansatz verpflichtet fühlt, werden nur die inzwischen weithin verbreiteten Niveaubestufungen wahrgenommen, was einer unverantwortlichen Verkürzung gleichkommt.

DIE: Kommen wir noch einmal auf das Sprachbewusstsein zurück. Sollte es ein Ziel von Sprachkursen für Zuwanderer sein, dieses zu erwerben?

vdH: Eine solche Metakompetenz gehört da unbedingt rein. Sie ist Teil eines interkulturellen Sprachunterrichts, der darauf abzielt, Sprache und Kultur zu verstehen – im Unterschied zum früheren kommunikativen Sprachunterricht, wo es nur darum ging, dass man erfolgreich den Weg zum Bahnhof erfragen kann. Nehmen wir noch einmal das Thema Regiolekt:

Die Migranten müssen natürlich hochdeutsch sprechen lernen, aber sie sind in Kontexten unterwegs, die von Regionalkten geprägt sind. Diese sprachliche Realität gilt es in den Unterricht reinzuholen. »Wir lernen hier eine bestimmte Sorte Deutsch, aber ihr hört um euch herum ein anderes.« So versucht man, Sprachbewusstsein zu erzeugen, um unterschiedliche Arten der Zielsprache anwenden zu lernen abhängig von der Region, dem Kontext und auch der Persönlichkeit. Um im Fußballklub anerkannt zu werden, muss ich über einen bestimmten Sprech verfügen, einen sog. Soziolekt sprechen können. Der Sprachunterricht muss Strategien entwickeln, dass verschiedene Formen von Mündlichkeit unterschieden werden können und ein reflektierter aktiver Einsatz ermöglicht wird.

»Gestik, Mimik, Proxemik«

DIE: Wie gut geht das mit Lernmedien?

vdH: Für diese Aspekte müssen die einmaligen Chancen der Face-to-Face-Kommunikation genutzt werden, z.B. der ganze Bereich der Gestik und Mimik. Weggucken ist ja zum Beispiel ein unentbehrliches Signal beim Face-to-Face-Lernen. Auch die Proxemik ist ein interessanter Lerngegenstand, also der kulturell unterschiedlich als angemessen angesehene Abstand zu meinem Gegenüber. Diejenigen Lernanteile, die mehr auf Schriftlichkeit abzielen und auf die rezeptiven Fähig- bzw. Fertigkeiten, können gut in Medien ausgelagert werden. Damit aus Fähigkeiten allmählich automatisch ablaufende Fertigkeiten werden, sind intensive und zeitaufwändige Übungsphasen notwendig. Man bekommt dann einen Blended-Learning-Ansatz mit einem weitgehend oralen Gruppenunterricht. Für die E-Learning-Teile benötigen die Teilnehmenden natürlich entsprechende Unterstützung.

DIE: Welche Ziele würden Sie für diesen oralen Gruppenunterricht im Migrations- und Integrationskontext setzen?

vdH: Da komme ich wieder auf den interkulturellen Sprachunterricht zurück. Es müsste darum gehen zu lernen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Zu sehen, welche Perspektive eine Deutsche hat, wie sie denkt und spricht, was nicht bedeutet, dass man diese Perspektive übernehmen müsste, Integration ist ja nicht mit Assimilation zu verwechseln. Und die Zugewanderten sollten lernen, ihre Sichtweisen darzubieten zu können. Und zwar ebenso wie die Deutschen in einer Form, die nicht ultimat und »alternativlos« ist. Kommunikation ist als Aushandlung zu begreifen und nicht als ideologisches Aufeinanderprallen von Fronten. Wobei man sieht, dass Sprachenlernen bei weitem über Wörter oder Grammatik hinausgeht und letztlich die ganze Persönlichkeit berührt. Eine junge deutsche Frau müsste einer Migrantin im Kurs sagen können: »Ich verstehe nicht ganz, warum du mit dem Kopftuch rumläufst.« Und diese könnte wiederum der Deutschen ihren Standpunkt erklären. Nicht immer wird das zu einer gemeinsamen Überzeugung führen. Aber das tun auch Gespräche zwischen zwei Deutschen mit unterschiedlichen Meinungen nicht, das ist ganz normal. Der Unterricht muss hierfür den Boden bereiten, in erster Linie sprachlich.

DIE: Was wäre dafür zu tun?

vdH: Das erfordert eine Umorientierung im Denken und Verhalten; es erfordert, die Teilnehmenden als gleichwertige Partner zu akzeptieren. Darin ist die Erwachsenenbildung aber geübt, und das entspricht ihren theoretischen Ansätzen. Sie kann noch mehr die

Chancen der Oralität nutzen und sollte die Sprachwirklichkeiten der Teilnehmenden noch intensiver hineinholen, ihre Lebenswelten, ihre Kommunikationsschwierigkeiten, ihre persönlichen Bedürfnisse. Diese Individualisierung des Sprachunterrichts erreicht man durch die Nutzung von individualisierenden Methoden. Die modernen Lehrwerke ermöglichen das schon sehr gut.



alle Fotos zum Interview: Jan Rohwerder

DIE: Ist das – gerade im Blick auf die knappen Zeitbudgets in Integrationskursen – nicht etwas ambitioniert?

vdH: Ziele müssen anspruchsvoll gesetzt werden. Man darf nicht sofort mit den Beschränkungen anfangen. In der Praxis gibt es sicher eine Reihe von Hindernissen, warum das nicht sofort und in Gänze realisiert werden kann, aber ich meine doch, das wäre das Fernziel, und jeder ist aufgerufen, seinen Teil dazu beizutragen.

DIE: Danke für das Gespräch.

Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken

Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen. Es braucht nicht eben ein scharfdenkender Kopf zu sein, auch meine ich es nicht so, als ob du ihn darum befragen solltest: nein! Vielmehr sollst du es ihm selber allererst erzählen. Ich sehe dich zwar große Augen machen, und mir antworten, man habe dir in frühern Jahren den Rat gegeben, von nichts zu sprechen, als nur von Dingen, die du bereits verstehst. Damals aber sprachst du wahrscheinlich mit dem Vorwitz, *andere*, ich will, daß du aus der verständigen Absicht sprichst, *dich* zu belehren, und so können, für verschiedene Fälle verschiedenen, beide Klugheitsregeln vielleicht gut nebeneinander bestehen. Der Franzose sagt, *l'appétit vient en mangeant*, und dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert, und sagt, *l'idée vient en parlant*.

Quelle: Kleist, H. von (1805). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Abgerufen am 02.06.2016. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-589/1>. Auszug.

Wenn der Prozess des Schreibens selbst kreativ ist, dann weiß man in dem Moment, in dem man den ersten Satz formuliert, nicht, wie der letzte Satz lauten könnte. Schreiben in diesem avancierten Sinn heißt nicht, Gedanken, Argumente, Überlegungen oder Theorien in eine angemessenen sprachliche Form zu bringen, sondern im Vertrauen auf die mögliche Eigendynamik des Schreibens darauf zu bauen, dass aus dem Fortschreiben der Wörter die Gedanken und Ideen überhaupt erst entstehen. Die Voraussetzung dieses Vertrauens aber ist eine Freiheit, die den Schreibenden an keinerlei Vorgaben bindet – ein Thema mag vielleicht vage im Raum stehen, mehr muss es nicht sein. Schreiben in diesem Sinne heißt, ohne schon eine plausible Kette von Gedanken, die zu Papier gebracht werden sollte, im Kopf zu haben, dennoch die Leere einer Seite füllen zu wollen. Nicht Ideenreichtum ist deshalb der eigentliche Ansporn für eine Verfertigung von Gedanken beim Schreiben, sondern Ideenarmut. Die Hand, die Worte niederschreibt oder in eine Tastatur tippt, wird zum eigentlichen Organ des Denkens. Wer sich diesem Verfahren überlässt, wird mitunter erstaunt sein, was am Ende dann tatsächlich dasteht. Ohne solch eine Offenheit ist das Denken aber das Papier nicht wert, auf das es gebannt wird.

Quelle: Liessmann, K. P. (2015). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In: S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 345-351). Münster: Waxmann. Auszug S. 349.





Interview mit dem Philosophen Hans Georg Gadamer

Herr Gadamer, was bedeutet für Sie der Dialog?

Gadamer: Die lebendige Form der Kommunikation durch die Sprache ist für mich die Grundfrage des Menschlichen. Durch Sprache in sich öffnenden Horizonten zu leben, durch den Verstehensprozess sich die Dinge zu erschließen steht für mich im Mittelpunkt. [...]

Über die Sprache hinaus scheint auch die Schriftform große Probleme im Verstehensprozess zu bereiten. Zwingen uns nicht besonders unsere Kinder zu existenziellen Fragen? Vielleicht sogar mehr als die Menschen, die in Seminaren etwas intellektuell wissen wollen? Kindern geht es immer wieder um die Grenzen von Erkenntnis, den Sinn des Lebens.

Gadamer: Gerade solche Fragen meine ich ja. Man sollte beim Fragen nicht nur Informationen bekommen, über die man nicht weiter nachdenken muss. Es geht um die Schaffung eines gemeinsamen Verständnishorizontes, nicht um das Überreden-wollen. Wenn man jemanden überzeugen will, nennt man das Rhetorik. [...]

Welche Dimension hat der Dialog heute vor dem Hintergrund der Fragen, denen die Weltkultur ausgesetzt ist?

Gadamer: Wir können doch die Augen nicht davor verschließen, dass das friedliche Zusammenleben der Menschen auf diesem Planeten von der Art und Weise abhängt, wie wir miteinander reden. Die atemberaubende Expansion der Weltwirtschaft, die gleichzeitig die menschlichen Fähigkeiten entwickelt, schafft auch völlig neue Arten von Konflikten und Gewaltformen. Es scheint ein »Wille zur Macht« in diesen Konkurrenzstrukturen alles Kommunikative zu durchdringen. Glauben Sie wirklich, dass irgendeine Technik »konkreten Sprechens« in Form linguistischer Präzision die Muttersprache ablöst und diese Konflikte löst? Wir können nur mit unserer Sprache denken – nicht über oder gar gegen sie.

Gibt es aus Ihrer Sicht einen praktischen Weg zur interkulturellen Verständigung?

Gadamer: Ich sehe die Menschheit heute weit entfernt von einem Ideal einer Weltkulturgemeinschaft, wo alle ihren gleichberechtigten Platz haben. Das würde eine höhere Form von Moral erfordern, als wir sie heute in der Politik finden. Die Welt der Musik könnte so etwas wie eine Ahnung von einer Weltkultur vermitteln, die hinter den Differenzen der Sprache liegt. Und wir können uns vielleicht an die unvergleichliche Wirkung erinnern, welche die Muttersprache seit frühester Kindheit hat, welche unreflektierten Einstellungen, Gefühlsmuster in uns verinnerlicht werden, welches Selbstverständnis uns vermittelt wurde. Hermeneutik und Dialog könnten die Zugänge sein, die Auf-

merksamkeit für diese Differenziertheit zu schärfen und einen Weg zu ihrer Versöhnung zu finden. Wir müssen unsere begrenzten Sichtweisen austauschen. Wie der Dialog ist die Hermeneutik keine Erfindung eines einzelnen Denkers. Es sind Begriffe für etwas, was wir eigentlich wissen, seit die Menschen begonnen haben, ihre Lebensweisen aufeinander zu beziehen. Nur ist es so schwer zu begreifen, dass heute niemand, kein Einzelner, kein Staat, keine Religion in der Lage ist, letztendlich Ziele zu entwickeln, mit denen alle einverstanden sind. Die Frage nach dem Guten ist – wie Sokrates sagte – nicht zu beantworten. Trotzdem müssen wir die Frage ernst nehmen, denn wir sind für unser Handeln verantwortlich.

Ist nicht auch die Entwicklung einer Fragekultur des Alltags von Bedeutung, die in der Politik unterentwickelt ist?

Gadamer: Ja, wir alle müssen wieder fragen lernen und sehen, dass ein so genannter Dummkopf ein größerer Philosoph sein kann als mancher, der sich als professioneller Philosoph gibt. Dabei ist es gerade die Aufgabe eines jeden Gebildeten, auf die leisen Stimmen zu hören. Wenn die menschliche Kommunikation eine der größten Kulturleistungen ist, so ist die Auflösung der Regelschablonen des Denkens eine Aufgabe des Dialogs.

Heißt „hören“ dann nicht, dass man auf die tiefsten Fragen eigentlich gar keine Antwort erwarten sollte?

Gadamer: Man sollte bei jeder Antwort alle möglichen Variationen mit ins Auge fassen und keine so hohen Erwartungen an die Philosophie haben, auch wenn es um die so genannten großen Fragen und letzten Dinge geht, wie Tod, Geburt, Theologie, oder darum, was Bewusstsein ist. Die Informationstheorie gibt Ihnen darauf keine Antwort. Aber jeder Mensch ist damit konfrontiert.

Auch einfache Menschen können in diesem Sinne philosophieren. Aber ich glaube, wir müssen in der Philosophie endlich wieder lernen, wie man einen guten Dialog führt. Es ist für mich immer wieder unfassbar, was es an Differenzen, an Nuancen der Wirklichkeitserfahrung gibt. Das kann man gar nicht theoretisch erfassen oder abhandeln.

Die Sprache kann im Dialog eine mögliche Form sein, um Sichtweisen in der Schweben zu halten. Die Schriftlichkeit ist von einer kalten Abstraktion. Es ist interessant, dass die Chinesen das so stark empfunden haben, dass sie bei ihren Briefen malen.

Die Schriftzeichen bieten eine große Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten.

Gadamer: Ja, sie setzen die bildenden Kräfte frei. Wenn ich einen chinesischen Brief bekomme, macht das auf mich immer wieder einen großen Eindruck.

Das Interview führte Johannes F. Hartkemeyer im März 2000. Wir danken Herrn Hartkemeyer für die freundliche Überlassung des Auszugs.

Das vollständige Interview können Sie nachlesen in: Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Hartkemeyer, T. (2015). *Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens*. Frankfurt/Main: Info3-Verlag.

Ein Synopse-Modell von Sprechen im Kontext

SPRECHEN, DASS MAN GUT ZUHÖREN UND VERSTEHEN KANN

Marita Pabst-Weinschenk

Sprechen gehört zu den Grundvollzügen pädagogischen Handelns. Wenn Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung das Potenzial guten Sprechens in Lehr-Lern-Situationen ausschöpfen, erleichtern sie Rezeptionsprozesse und tragen so zum Gelingen von Bildung bei. Der folgende Beitrag führt aus sprechwissenschaftlicher Perspektive in das Thema Sprechwirkung ein und stellt ausgewählte Befunde jüngerer Forschung dazu vor. Eingeordnet werden die Überlegungen in ein übergreifendes Modell von Sprechen im Kontext.

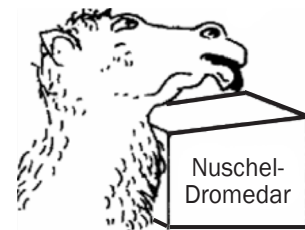
Tagtäglich reden wir mit den verschiedensten Menschen über die verschiedensten Themen in ganz unterschiedlichen Situationen: Wir wollen ihnen etwas mitteilen, sie etwas fragen, eine Meinung äußern, sie vielleicht sogar von etwas überzeugen. Immer tun wir das mit der uns eigenen Stimme und Sprechweise. Sie ist unser wichtigstes Kommunikationsmedium, auch im Unterricht und Seminar. Und obwohl die eigene Stimme und Sprechweise so wichtig für die Verständigung sind, wissen die wenigsten Menschen, wie sie durch ihre Art zu sprechen auf andere

wirken. Weil wir uns selten so hören und sehen, wie andere uns wahrnehmen, hat jeder Einzelne einen blinden Fleck in der Selbstwahrnehmung, der vor allem Stimme, Sprech- und Körperausdruck betrifft. Die Sprechweise ist immer eine Metamitteilung zum kommunizierten Inhalt: Sie kommentiert unbewusst das, was gesagt wird, und beeinflusst das Verstehen der Zuhörer. Verständigung ist eine gemeinschaftliche Handlung von Sprecher und Zuhörer(n). Die Vorstellung, dass Kommunikation wie eine technische Signalübertragung funktioniert (der Sprecher

sendet Zeichen, der Strom fließt, und genau die gesendeten Zeichen kommen beim Partner an!), ist überholt. Zuhören und Verstehen sind aktive Tätigkeiten, die der Zuhörer vollziehen muss. Damit ihm dies leichter gemacht wird, sollte der Sprecher sich in seinen Kommunikationspartner hineinversetzen und ihn dort abholen, wo er inhaltlich steht. Darüber hinaus sollten Vortragende, Lehrpersonen und alle Sprech-Profis wissen, wie sie sprechen, um auch dadurch Zuhörern das Verständnis zu erleichtern und keine unbeabsichtigten Wirkungen zu erzeugen. Grundsätzlich gilt: Je offizieller die Sprechsituation und je größer der Zuhörerkreis ist, umso mehr wird man sich automatisch der allgemein üblichen Standardausprache annähern. Doch es gibt auch störende Sprechgewohnheiten bis hin zu pathologischen Ausspracheproblemen, die sich nicht einfach ablegen lassen, die gegebenenfalls sogar bei offiziellen Sprechsituationen verstärkt auftreten. Diese können starke Wirkungen entfalten und das Verständnis auf Seiten der Zuhörer erschweren.

Ausspracheprobleme können das Verständnis erschweren

Beispiel: Ein Dozent, der sich eine etwas verbissene Aussprache angewöhnt hat, also die Kiefer stärker aufeinander presst und den Mund beim Sprechen nicht richtig öffnet, erklärt eine neue Aufgabe. Durch diese Sprechweise (wie ein »Zementzahn-Alligator«) wirkt die



Besondere Aussprache-Auffälligkeiten. Auszüge aus einer Karikatur aus: Pabst-Weinschenk, 1995, 93; nach einer Idee von Ader und Bunting, 1987, Erstillustration von Scharff-Kniemeyer.

Die anschaulichen Begriffe haben sich in der Vermittlung von Inhalten zur Sprechwirkung bewährt und über die Jahre etabliert; sie bieten den Vorteil, dass sich viele Teilnehmer schnell in ihnen wiedererkennen.

Aufgabe viel schwieriger und anstrengender, als würde sie mit einer offenen Aussprache vorgetragen. Das motiviert die Lernenden nicht gerade.

Undeutlich wird die Aussprache, wenn der Redner Silben verschluckt oder nuschelt. Beim Verschlucken von Silben sind meistens die Endungen betroffen («Endungsschlucker-Karpfen»). Das Nuscheln betrifft alle Laute, dabei werden alle Artikulationsbewegungen zu schwach ausgeführt («Nuschel-Dromedar»). Das kann man auch sehen, die Mimik ist recht ausdruckslos wie bei einem Pokerface. Deutlich sprechen heißt nicht lauter sprechen, sondern kräftiger den Mund öffnen und bewegen. Bei den Schauspielern heißt es: möglichst weit vorne sprechen. Dafür ist das Training der Mundmotorik wichtig. Denn alles, was wir zum Sprechen benötigen, sind Muskeln, die gut trainiert werden wollen.

Wer zu leise und hoch (nur aus dem sog. Kopfregeister) spricht, ist oft sehr schlecht zu verstehen. Die Stimme trägt nicht, sondern klingt eher geflüstert («Flüster-Libellchen»). Dadurch verschinkt der Sprecher seine Möglichkeiten, etwas deutlich zu betonen und lebendig zu sprechen. Vermeidet der Sprecher dann auch noch den Blickkontakt und verkrampft sich in seiner Haltung, wirkt er sehr unsicher und inkompetent. Der Zuhörer glaubt es nicht, selbst wenn der Sprecher seine Kompetenz beteuert: »Davon bin ich felsenfest überzeugt!«

Weitere verbreitete Sprechauffälligkeiten, die ich in ihrer Wirkung erforscht habe (2006), sind das nasale Sprechen, die <s>-Abweichungen, das

behauchte sowie das gepresste Sprechen mit pathologischen Glottisschlägen, also Knacklauten. Grundlage für die Untersuchung waren Tonaufnahmen von sieben Sprechmustern, die für eine Unterrichtseinheit produziert wurden (2004). Die Sprechmuster wurden jeweils von einem männlichen und einem weiblichen Sprecher eingesprochen und dann einem fachlich nicht vorgebildeten Publikum (140 Studierende im ersten Semester, 50 Prozent männliche, 50 Prozent weibliche Teilnehmer) präsentiert und von diesem ausgewertet. Hier die wichtigsten Ergebnisse¹:

- Beim »Nasen-Bär« klingt es entweder zu wenig nasal (a) oder zu stark nasalisiert (b).
 - a) Klingt das Sprechen dumpf, sind meistens die Nasengänge durch Schnupfen, Polypen etc. verstopft. Bei diesem *geschlossenen Naseln* klingt [m] fast wie [b], [n] fast wie [d] und [ŋ] fast wie [g].
 - b) Bei allen Mundlauten, vor allem bei den Vokalen, wird das Gaumensegel (Velum) nicht stark genug angehoben; dadurch wird der Weg zu den Nasengängen nicht abgeschlossen. Bei diesem *offenen Naseln* klingen alle Laute nasalisiert. (*Offen*) *nasaler Klang* wird empfunden als: überheblich, von oben herab und arrogant (30 %); langsam, gelangweilt, monoton, träge und schläfrig (zusammen insgesamt 51 %), aber

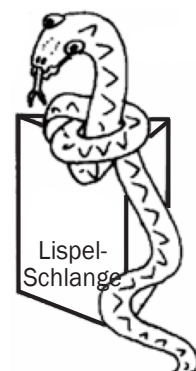
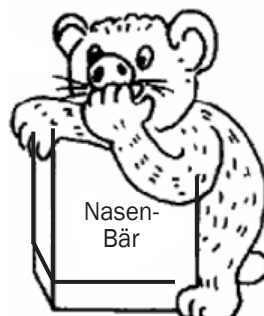
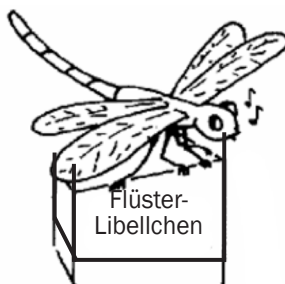
auch ruhig und gelassen (11 %); künstlich, gestellt, wie abgelesen und auswendig gelernt (22 %); uninteressant und unmotiviert (11 %); konservativ (2 %).

Bei den folgenden Sprechmustern – Lispeln, ver- oder behauchtes Sprechen und gepresstes Sprechen – treten *geschlechtsspezifische Unterschiede* in der Wirkung auf:

- Der alltagssprachliche Begriff »Lispeln« steht für alle [s, z]-Abweichungen: interdental, addentale oder laterale Bildung der Laute, also mit der Zunge zwischen den Zähnen, an den Zähnen oder mit einer seitlichen Luftführung. Die Bildungsweise der <s>-Laute hat im Deutschen keinen Phonemwert, sie macht also keinen Bedeutungsunterschied aus. Viele Erwachsene lispeln leicht, wenn sie übertrieben lieb und nett in Babysprache mit kleinen Kindern reden. In Zeichentrickfilmen lispeln auch böse Schlangen. Mit ihrer gespaltenen Zunge tun sie nett und freundlich, um sich einzuschleichen (z.B. Kaa im *Dschungelbuch*). Das *weibliche Sprechbeispiel* wird empfunden als: dumm, naiv, kindlich und inkompetent (34 %); unsicher, schüchtern und nicht überzeugend (14 %); zu langsam (obwohl es im normalen Tempo gesprochen wird!), träge, uninteressiert und unmotiviert (16 %).

Das *männliche Beispiel* wird empfunden als: normal trotz Sprachfehler (ca. 4 %); etwas blöd und treudoof (5 %); seriös, kompetent und souverän (10 %); freundlich, sympathisch, angenehm anzuhören (17 %); norma-

¹ Alle im Folgenden genannten Beschreibungen und Bewertungen der Sprechmuster sind Originalaussagen des Publikums. Aus Gründen der Lesbarkeit wurde auf das Setzen von Anführungszeichen verzichtet.



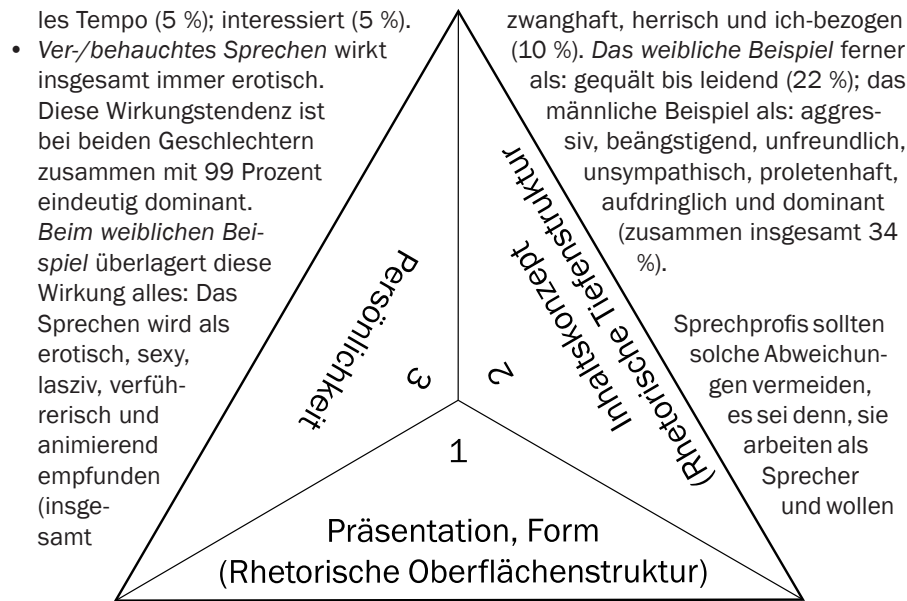


Abb. 1: Synopse-Modell von Sprechen im Kontext

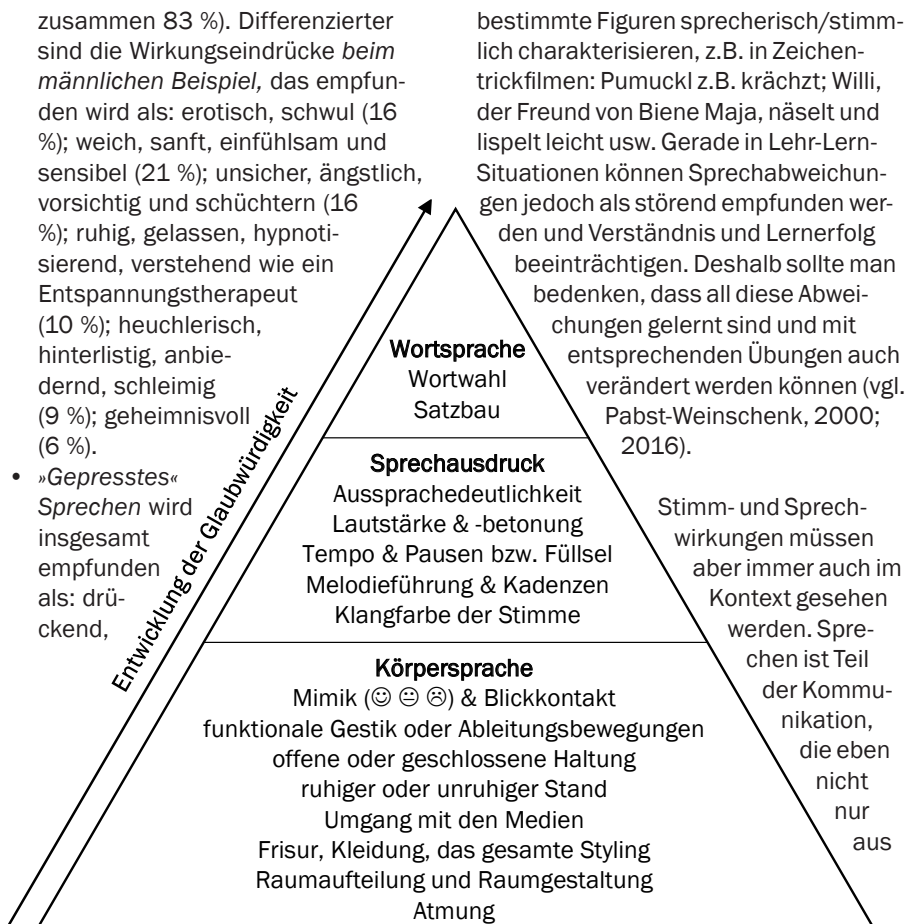


Abb. 2: Seite 1 – Präsentation, Form (rhetorische Oberflächenstruktur)

dem Akt des Sprechens selbst besteht, sondern auch viele non-verbale Elemente beinhaltet und an den jeweiligen Rahmen angepasst wird. Worauf kommt es beim Miteinander Sprechen überhaupt an? Sicherlich – wie gezeigt – auf die Art und Weise des Sprechens an sich, aber eben auch auf die Konzeption des Inhalts, die Kommunikationssituation und – nicht zu unterschätzen – die Persönlichkeit des Sprechers, die seine kommunikativen Einstellungen prägt. Alle Kriterien des Sprechens im Kontext kann man in einer dreiseitigen Pyramide zusammenfassen (s. Abb. 1), die wesentliche Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen ihnen aufzeigt (Pabst-Weinschenk, 2000, S. 9–14; 2004, S. 16ff.; 2005, S. 22–27; 2009, S. 22ff.). Das in der Pyramide gezeigte Synopse-Modell bietet Lernenden eine merkbare Struktur aller Aspekte des Miteinander-Sprechens – von der Form und Präsentation (Abb. 2) über das Inhaltskonzept (Abb. 3) bis zur Persönlichkeit des Redners (Abb. 4).

Synopse-Modell von Sprechen im Kontext

Auf dem Fundament der Körpersprache bauen sich der Sprechausdruck und schließlich die Wortsprache auf. Die Entwicklung von der Körpersprache zur Wortsprache kann man menschen- und individualgeschichtlich feststellen. Die Wortsprache ist das höchst entwickelte und zuletzt erworbene Verständigungssystem (vgl. Lurija, 1982, S. 29). Diese Entwicklung wirkt beim Reden immer mit. Treten z.B. Formulierungsprobleme beim Sprechenden, also der direkten mündlichen Wiedergabe der eigenen Gedanken ohne Manuskript, oder Verständigungsschwierigkeiten mit einem Gesprächspartner auf, wird automatisch auf das einfachere, zugrundeliegende System der Körpersprache zurückgegriffen: Wir gestikulieren oder zeigen auf etwas. Und Verkrampfungen der Körpermotorik blockieren den Sprechfluss und die Formulierung, so dass Füllwörter und Sprechdenkgeräusche

sche wie äh, mh gehäuft auftreten. Psycholinguistische Untersuchungen (vgl. de Ruiter, 1998) zeigen, dass Gestik eng mit dem Sprechprozess verbunden ist. Gesten werden nicht gemacht, um der Äußerung etwas hinzuzufügen, sondern sie sind fundamental an der Konzeptualisierung beteiligt. Sie sind synchron antizipierend und erleichtern den Abruf von Konzepten aus dem Gedächtnis. Körpersprache darf also nicht als additiv misverstanden werden.



Abb. 3: Seite 2 – Inhaltskonzept (Rhetorische Tiefenstruktur)

standen werden (sie wird nicht nur aus optischen Gründen hinzugefügt!), sondern sie ist elementar an der Sprachproduktion beteiligt und erleichtert oder behindert das Sprechdenken. Das kann man bei allen Redeübungen beobachten: Bei geschlossener Haltung wird die Gestik unterdrückt und es treten vermehrt Sprechunflüssigkeiten und/oder Mitbewegungen auf. Mitbewegungen dienen zur Ableitung der vorhandenen motorischen Energie mit dem Kopf, dem gesamten Körper oder den Beinen und Füßen; sie wirken störend, weil sie nicht kommunikativ-funktional die Äußerung unterstützen. Deshalb sollte man das Gestikulieren fördern. Zudem erleichtert eine entspannte Atmosphäre ohne Leistungsdruck und Angst eine offene Haltung ohne Verkrampfungen, die immer Voraussetzung für natürliche Gestik darstellt.

Bei allen Aspekten der ersten Seite handelt es sich um weitgehend automatisierte Verhaltensweisen. Sie laufen unbewusst ab. Wollte man sie ständig bewusst vollziehen, würde man handlungsunfähig. Die Automatisierung hat

eine wichtige Entlastungsfunktion. Zu Lern- und Übungszwecken sollte man immer nur einzelne Aspekte stärker bewusst vollziehen. Die Einschätzung der Glaubwürdigkeit des Sprechers folgt ebenfalls dem Aufbau der ersten Pyramiden-seite: Dem Augenschein der Körpersprache und dem Klang des Sprechausdrucks wird mehr geglaubt als den Worten. Als Metamitteilung leiten sie das Verständnis.

dabei das so genannte »gestische Sprechen« (vgl. Ritter, 1997) oder die Arbeit mit kurzen Subtexten (vgl. Aderhold, 1995). Beim gestischen Sprechen versucht man, die dem Text oder Abschnitt zugrunde liegende innere Haltung zu finden und die diesem Gestus entsprechenden äußeren Gesten als Grundlage beim Sprechen zu gestalten. Bei der Arbeit mit Subtexten versucht der Sprecher, die Intention zunächst in kurzen Alltagssprachlichen Äußerungen auszudrücken, bevor er den eigentlichen Text zu gestalten versucht. Verkürzt man die Äußerungen, so entstehen Stichwortkonzepte, die ersten Konzeptualisierungen in der inneren Sprache (vgl. Wygotski, 1934) ähneln können.

Beim Inhaltskonzept, das man beispielsweise für eine Rede vorbereitet, wenn man dazu Gelegenheit hat, geht es nicht nur um die Sache, sondern um das Konzept der gesamten Kommunikationssituation. Hat man die Sprechsituation (= Makrostruktur-Ebene) erfasst, werden eine Hauptzielsetzung mit passender Redegliederung oder Gesprächsphasenstruktur

Der sprachliche Ausdruck, auf den im Deutschunterricht immer das Hauptaugenmerk gelegt wird, stellt im Hinblick auf rhetorische Wirkung immer nur die Spitze des Eisbergs dar.

Beim Textsprechen, also dem mündlichen Ab- bzw. Vorlesen vorformulierter Texte, stellt die oberste Ebene der 1. Pyramiden-Seite den Ausgangspunkt dar. Zur Formulierung werden mehr oder weniger passend Sprech- und Körperausdruck hinzugefügt, und man versucht die Inhaltsstruktur (Seite 2) und die Persönlichkeit (Seite 3) zu rekonstruieren. Bekannte Methoden sind

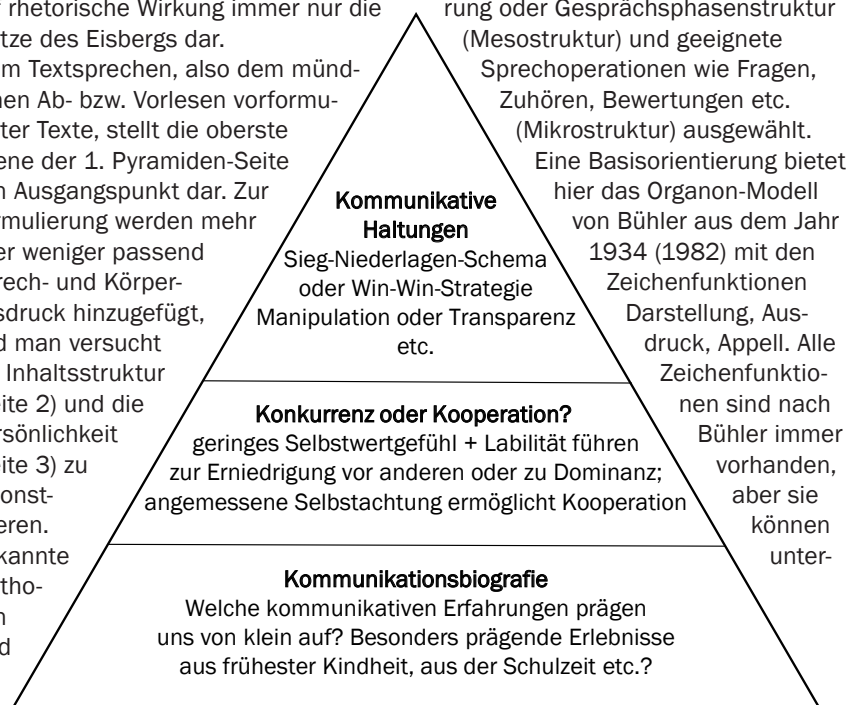


Abb. 4: Seite 3 – Persönlichkeit

schiedlich gewichtet werden, und so werden in der Sprechwissenschaft je nach Vorherrschen von Ausdrucks-, Darstellungs- oder Appellfunktion Hauptredesorten differenziert. Hinsichtlich der einzelnen Aufgaben bei der Gesprächssteuerung ist wichtig, dass Gespräche sich über Sprecherwechsel organisieren und neben den Aufgaben der Themenbearbeitung immer auch die der Beziehungsgestaltung beachtet werden müssen. Aus solchen Kriterien kann man für verschiedene Situationen überlegen, welche Handlungsweisen angemessen sein könnten. Die Präsentation (Seite 1) beeinflusst die Wirkung des Inhaltskonzepts, das seinerseits aber auch die äußere Form mitbestimmt. Bei einer sachlichen Information spricht man z.B. anders, als wenn man jemanden überzeugen möchte. Und aus diesen Zeichen auf der Oberflächenstruktur zieht der Gesprächspartner Rückschlüsse auf die inhaltliche Tiefenstruktur (Gliederungen, Absichten, Sprechhandlungen) und die persönlichen Haltungen bzw. die Struktur der Persönlichkeit.

Im Inhaltskonzept und in der Präsentation kommt die Persönlichkeit des Redners zum Ausdruck, und der Zuhörer zieht aus der rhetorischen Oberflächen- und Tiefenstruktur Rückschlüsse auf die Person des Sprechers und seine Einstellungen. Kommunikative Einstellungen erwachsen aus der Kommunikationsbiografie eines Menschen und lassen sich zurückführen auf die zentrale Frage, ob Kommunikation als Konkurrenz oder Kooperation eingeschätzt wird. Kooperation setzt Selbstsicherheit voraus. Dominante Einstellungen werden auf psychische Labilität, integrative auf Stabilität zurückgeführt. Die kommunikative Persönlichkeit ist nichts Unveränderliches, sondern etwas Erworbenes. Jeder Mensch ist geprägt von seinen persönlichen Kommunikationserfahrungen von der frühesten Kindheit an. Deshalb stellt die Kommunikationsbiografie die Basis dar. Hier wird deutlich, welche große Verantwortung Eltern, aber auch Lehr-

personen für die Entwicklung der Kommunikationsbiografien ihrer Kinder und Schüler haben.

Interdependenz bei Wirkung und Sprechproduktion

Es zeigt sich, dass Sprechen Teil eines komplexen Vorgangs ist und dass die Sprechwirkung nicht nur von der eigenen Stimme und ihren Eigenheiten, sondern von einer Vielzahl endogener und exogener Faktoren beeinflusst wird. Dennoch bleibt die Stimme eine, wenn nicht die zentrale Dimension mündlicher Kommunikation. Gerade für Lehr-Lern-Situationen können Abweichungen von der als Norm empfundenen Sprechweise als störend oder lernhinderlich empfunden werden. Umso wichtiger erscheint es für Lehrende auch in der Erwachsenenbildung, sich der Wirkung der eigenen Stimme bewusst zu werden und sich zu vergegenwärtigen, dass nicht nur Körperhaltung, Mimik und Gestik, sondern auch die Stimme und mit ihr Aussprache, Lautstärke und Volumen durch Übung verändert werden können.

Literatur

- Ader, D. & Bünting, K.-D. (1987). *Sprachwege* 6. Hannover: Schroedel.
- Aderhold, E. (1995). *Das gesprochene Wort. Sprechkünstlerische Gestaltung deutschsprachiger Texte*. Berlin: Hentschelverlag.
- Bühler, K. (1982). *Sprachtheorie* (2. unv. Aufl. 1965; Nachdruck 1982). Stuttgart: Fischer.
- Lurija, A. R. (1982): *Sprache und Bewußtsein*. Berlin: Volk und Wissen.
- Pabst-Weinschenk, M. (1995/2009). *Reden im Studium*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor 1995, Neuauflage: Alpen: pabst press.
- Pabst-Weinschenk, M. (2000). *Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule*. Braunschweig: Westermann.
- Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.). (2004). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt.
- Pabst-Weinschenk, M. (2004). Der Ton macht die Musik! Bekannte Sprechausdrucksmuster in ihrer Wirkung beschreiben. *Deutschmagazin*, 1. Jg. (5), S. 15–20 (mit Arbeitsblättern und 87 Hörbeispielen auf CD-ROM).

Pabst-Weinschenk, M. (2006). Zur Wirkung von Sprechausdrucksmustern. In: R.W. Wagner et al. (Hrsg.). *Hören – Lesen – Sprechen. Sprache und Sprechen*, Bd. 43, S. 139–143, München: Reinhardt.

Pabst-Weinschenk, M. (2016). *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ritter, H.M. (1997). Worte – Bilder – Gestische Aktion. Textsprechen als Element der Gedichtarbeit in der Schule. In M. Pabst-Weinschenk, R. Wagner & C.L. Naumann, *Sprecherziehung im Unterricht* (S. 58–68). München: Reinhardt.

Ruiter, J.-P. de (1998). *Gesture*. Nimwegen: Max-Planck-Institut für Psycholinguistik.

Wygotski, L.S. (1934/1971): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Abstract

Erfolgreiche Kommunikation – im Sinne eines Verständnisses zwischen Sprecher und Zuhörer – hängt mit den Inhalten und ihrer Aufbereitung, der Persönlichkeit des Sprechers, aber auch mit der Form und der Präsentation der Inhalte zusammen. Gerade in Lehr-Lern-Situationen spielt die Stimme des Sprechers bei der Präsentation eine herausgehobene Rolle. Bestimmte Sprechmuster können ungewünschte Wirkungen entfalten und als störend und lernhinderlich empfunden werden. Aber: All diese Sprechmuster sind erlernt und können mit entsprechender Übung verändert werden.



Dr. Marita Pabst-Weinschenk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Germanistik IV - Theorie und Praxis/Geschichte mündlicher und schriftlicher Kommunikation der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und leitet eine Prüfstelle der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e.V.

Kontakt: pabst@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Sprechwissenschaftliche Perspektiven auf Erwachsenenbildung

CHANCEN UND MÖGLICHKEITEN DES ERWERBS RHETORISCHER KOMPETENZEN

Brigitte Teuchert

Das Lehrhandeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung findet weit überwiegend als mündlicher kommunikativer Prozess statt. Die dafür bedeutsamen gesprächs- und rederhetorischen Kompetenzen stehen indes kaum im Fokus der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals. Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive eröffnet der Beitrag einen Blick darauf, wie das kommunikative Verhalten der Lehrenden und das »Instrument Stimme« die Seminaratmosphäre und den Lernerfolg beeinflussen.

Lehrende in der Erwachsenenbildung tragen eine hohe Verantwortung: Sie sollen auf Lernende möglichst individuell eingehen, sollen ihr bisheriges Wissen und Können integrieren, sollen ihnen Hilfestellungen zum selbstgesteuerten Lernen und konstruktives Feedback geben. Sie sollen möglichst verständlich Wissen vermitteln, eine möglichst lernfördernde Gruppendynamik generieren und oft in möglichst kurzer Zeit intensive Lernfortschritte erzeugen. Dazu sind nur Lehrende in der Lage, die über ein umfangreiches kommunikatives Repertoire verfügen.

»Umfangreiches kommunikatives Repertoire«

Die Vielfalt kommunikativer Anforderungen erfordert zum einen rederhetorische Kompetenzen bezogen auf Körpersprache, Stimme, Sprechweise, das Verwenden bildhafter Darstellungen oder die Fähigkeit zu strukturieren etc. Zum andern werden gesprächsrhetorische Kompetenzen benötigt etwa

für das kompetente Beherrschen von Formen, Methoden und Techniken wie Argumentation, Diskussion, nondirektive Gesprächsführung, Feedback oder Moderation.

Zusammen genommen bilden sie den Bereich »rhetorischer Kompetenz«, der die Ebene der »verbalen, paraverbalen und extraverbalen Zeichen (rhetorische Oberflächenstruktur...)« und die Ebene der »kognitiven, emotionalen, sozialen und voluntativen Prozesse (rhetorische Tiefenstruktur)« umfasst (vgl. Pabst-Weinschenk, 2011, S. 112).

Kommunikative Handlungen überlagern häufig Fachliches, da sie die »Transporteure« von Wissen, Einstellungen, Werten, Emotionen oder Motivationen darstellen. Intentionen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden bleiben wirkungslos, so lange andere sie nicht erkennen können, und das Erkennen geschieht häufig durch kommunikative Prozesse.

Welchen Anteil am Lernerfolg kann man rhetorischen Kompetenzen der Lehrper-

sonen zuschreiben? Die Forschung gibt hierzu einige Anhaltspunkte, indem sie einzelne Parameter kommunikativen Handelns von Lehrenden mit Lernerfolgen verknüpft. Mangels geeigneter Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung werden hier Studien aus dem Schulbereich betrachtet, soweit sie aufgrund ihrer Anlage auf die Erwachsenenbildung transferierbar erscheinen.

Cornelius-White (2007) untersuchte in einer Metastudie die Beziehung von Lehrenden und Lernenden. Je besser die Atmosphäre (in der Klasse) gewesen ist, umso höher die Motivation und der schulische Erfolg. »Nondirektive«, auf die Schüler/innen eingehende Verhaltensweisen, »Empathie« und »Warmherzigkeit« standen an der Spitze der Skala, also vorwiegend im kommunikativen Verhalten ausgeprägte Eigenschaften der Lehrperson (vgl. Cornelius-White, 2007, S. 23).

Tausch und Tausch konnten bei Lehrer/innen/n Vergleichbares nachweisen: Die Nutzung von »Basisvariablen«, d.h. aktives Zuhören, Paraphrasieren, Perspektivwechsel, bewirkte, dass Schüler/innen persönlich, sozial und fachlich mehr gelernt hatten als Schüler/innen mit konventionell strukturiertem Unterricht. Soziales Lernen wurde dabei nicht als Unterrichtsfach, sondern als pädagogisches Prinzip verstanden, welches das gesamte schulische Lernen durchzog (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 90f.) Entsprechende Erkenntnisse haben auch Eingang gefunden in Ratgeberliteratur zur Erwachsenenbildung, wenn etwa darauf verwiesen wird, dass die Einbeziehung von Erfahrungswissen, innerer Haltung, emotionaler Gestimmtheit der Lernenden den Lernerfolg wesentlich präge (vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 71ff.; Schwarzer, 2007).

»Wer fragt, führt«

Ein besonders wichtiges gesprächsrhetorisches Instrument in Unterrichts- und Seminarsituationen sind Fragen. Cecil (2011) unterscheidet verschiedene

Fragetypen: Zunächst vollzieht sie die Einteilung in die kognitive Ebene und die emotionale Ebene. Auf der kognitiven Ebene differenziert sie in Ebene-1-Fragen zu Wissen und Begriffsvermögen, Ebene-2-Fragen zu Anwendung und Analyse und Ebene-3-Fragen zu Schlussfolgerungen und Auswertungen. Auf der emotionalen Ebene gliedert sie in »Annahme«, »Reaktion«, »Bewertung«, »Werte in Beziehung setzen« und »ein grundlegendes komplexes Wertesystem entwickeln«. Kießling-Sonntag unterstreicht die Bedeutung von Fragen für Prozesse der Reflexion in Seminaren der Erwachsenenbildung. Unterschiedliche Phasen von Gesprächen erfordern unterschiedliche Frageformen, beginnend mit faktenbezogenen Fragen über Fragen nach den Auswirkungen, den Einschätzungen, den Beziehungen bis hin zu Fragen nach zukünftigen Zielen und möglichen Lösungen (vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 111ff.). Die auf Hierarchien bezogene Redewendung »Wer fragt, führt« kann hier abgewandelt werden in »Wer fragt, lenkt die Gedanken der Teilnehmenden« – nämlich auf gänzlich verschiedene Aspekte. Fragen stellen also ein wichtiges Steuerungsinstrument im Seminar dar und sind i.d.R. der Auslöser, ob Teilnehmer/innen sich angesprochen, motiviert und einbezogen fühlen.

Sich angesprochen fühlen hängt wesentlich von der Möglichkeit ab, Inhaltliches gut nachvollziehen zu können. Hier kommen nun rederhetorische Kompetenzen ins Spiel. Ein wichtiges Gliederungsinstrument auf akustischer Ebene ist die sog. »Stimmsenkung« oder auch terminale Intonation. Damit meint man eine deutliche Absenkung der Sprechmelodie am Ende einer Sinnheit, um die inhaltliche Struktur von Aussagen sprecherisch zu unterstützen. Der »akustische Punkt« stellt einen wichtigen Bestandteil verständlichen Sprechens dar. Eine hohe Zahl dieser Stimmsenkungen und der damit verbundenen Pausen unterstützt die Aufnahmefähigkeit von Zuhörenden. Wittlinger und Sendlmeier (2005) stellen aber

nicht nur die Wirkung der Stimmsenkungen als Strukturierungshilfe heraus, sondern messen diesem Intonationsverlauf eine weitergehende Bedeutung zu: Frauen, die am Ende einer Phrase ihre Stimme absenkten, wurden positiver eingeschätzt im Hinblick auf fachliche Kompetenz. Auch Neuber bestätigt, »dass steigend-fallende Konturen von Äußerungen ein gewisses Maß an Sicherheit signalisieren« (Neuber, 2013, S. 136). Stimmsenkungen haben somit sowohl eine strukturierende Funktion auf inhaltlicher Ebene als auch eine weitergehende Wirkung im Hinblick auf die Einschätzung der Sprecherpersönlichkeit.

Genau dort setzt auch Weirich (2010) an. Sie untersucht männliche Stimmen unter dem Aspekt, welche stimmlichen Faktoren Einfluss auf die Einstellung der Hörer gegenüber dem Sprecher nehmen und ob ein und dieselbe Stimme auf alle Hörer in gleicher Weise wirkt. Die Ergebnisse zeigen: Positive Einflussfaktoren auf Dominanz der Stimme waren eine tiefe Stimmelage, ein entspannter Gebrauch der Stimme unter Nutzung der Resonanzräume, deutliche, aber entspannte Artikulation und eine ruhige Atmung. Positive Einflussfaktoren auf Wohlwollen (Benevolenz) dem Sprecher gegenüber waren weiche, behauchte Stimmen, wenige Störgeräusche wie Knarzen oder Knarren und ein durchgängiger, nicht abgehackter Intonationsverlauf. Negative Auswirkungen auf Dominanz und Benevolenz hatten eine deutlich zu geringe oder auch zu hohe Sprechgeschwindigkeit und ein stark ausgeprägter Dialekt.

Die letztgenannten Untersuchungen zeigen, dass »der Ton die Musik macht«, d.h. über Stimme nicht nur Inhaltliches, sondern auch viele Aspekte der emotionalen Einstellung, der Sympathie oder der Lernatmosphäre vermittelt werden. Dazu bedarf es einer gesunden und leistungsfähigen Stimme, die auch hohen Belastungen standhält. Ein gezieltes Training der Stimme ist notwendig, um dies zu gewährleisten. Vogt-Zimmer-

mann (2011) beschreibt die negativen Folgen einer kranken, überhöhten oder heiseren Stimme auf die Motivation von Schüler/innen: »Schon leichte Stimmstörungen von Lehrern haben demzufolge einen negativen Einfluss auf die Verarbeitungsfähigkeit von Kindern« (S. 271). Eine hochsignifikante Leistungsdifferenz wurde sichtbar, je nachdem, ob die Lehrkraft eine gesunde oder eine gestörte Stimme hatte.

»Die Stimme funktionsfähig halten«

Große Stimmbelastungen können Stimmschädigungen bei den Lehrenden verursachen. Diese Belastungen kommen in der Erwachsenenbildung sicher seltener vor als in der Schule; auf die Gefahrenlage soll aber der Vollständigkeit halber hingewiesen werden. Seit Jahrzehnten gibt es Forschungen zur Lehrerstimme: Gutenberg (2003) untersuchte 1.284 angehende Deutschlehrer, 16,86 Prozent zeigten Stimmerkrankungen, weitere 29,96 Prozent hatten eine intensive Prognose über Stimmerkrankungen. Lemke (2003) beschreibt von 5.357 untersuchten Studierenden 37,4 Prozent als stimmlich auffällig.

Viele Stimmerkrankungen resultieren aus einem individuellen Stimmgebrauch der Lehrenden, der den situativen Anforderungen nicht gewachsen ist, sog. »funktionelle Stimmstörungen«. Sie haben also keine ursprünglich organische Ursache, sondern entstehen durch einen Fehlgebrauch der Stimme.

Immerhin: Eine Studie von Puchalla (2013) wies nach, dass sprecherzieherischer Unterricht signifikant zu einer Reduzierung von Stimmbeschwerden und Stimmerkrankungen geführt hatte.

Auch gezieltes Training kann vorbeugend wirken und dauerhaft die Stimme in vollem Umfang funktionsfähig halten. Sehr gute Übungen finden sich beispielsweise in Pabst-Weinschenk (2016) (mit CD).

Obwohl rhetorische Kompetenzen für Lehrende von großer Bedeutung sind,

kommen entsprechende Angebote im Rahmen der Aus- und Fortbildung weniger häufig vor als fachliche und methodisch-didaktische Themen, die durch ein vielfältiges Studien- und Weiterbildungsangebot abgedeckt sind. Dies könnte zwei Gründe haben:

1. Die zentrale Bedeutung von mündlicher Kommunikation ist noch nicht so stark im Fokus der Lehr-/Lernforschung wie andere Bereiche.
2. Die Dozentinnen und Dozenten bzw. Trainer und Trainerinnen in den Studien- und Ausbildungsgängen verfügen selbst nicht über das notwendige Hintergrundwissen, um substanziell kommunikative Themengebiete abdecken zu können.

Es wäre deshalb wünschenswert, wenn die universitären Angebote zur Sprecherziehung eine höhere Verbreitung erhielten und so auch der Bedarf an rhetorisch qualifizierten Dozent/inn/en, Lehrkräften und Trainer/inne/n gedeckt würde. Hierzu ist das Fach »Sprechwissenschaft« eine relevante Disziplin.

»Sprechwissenschaft als Grundlage«

Die »Sprechwissenschaft« – nicht »Sprachwissenschaft« – ist ein interdisziplinäres Studienfach mit enger Verbindung zu Psychologie, Medizin, Germanistik, Pädagogik, Jura und BWL. Sprechwissenschaft befasst sich mit allen Komponenten gesprochener Sprache, beginnend mit pathologischen Phänomenen über physiologische Prozesse des Sprechens, der Stimme und der Rhetorik bis zu künstlerischen Anforderungen des interpretierenden Textsprechens von Lyrik und Prosa. Traditionell werden theoretische Ansätze und Modelle mündlicher Kommunikation mit der Anwendungsorientierung verknüpft. Viele Forschungsprojekte weisen konkreten Anwendungsbezug auf. Das Fach Sprechwissenschaft und Sprecherziehung ist übrigens nicht neu: Seit Beginn des letzten Jahrhunderts entstanden an Hochschulen – wie es damals hieß – »Lektorate« für Sprech-

erziehung. Daraus entwickelte sich vor 85 Jahren der DAfSuS, der »Deutsche Ausschuss für Sprechkunde und Sprecherziehung«, heute die DGSS, die »Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung«.

Das Fach wäre eine gute Anlaufstelle für alle, die eine solide Grundlage für beruflich benötigte mündliche Kompetenzen legen wollen, entweder als grundständiger Studiengang oder begleitend zu anderen Studienfächern. Aktuell ist das Fach jedoch nur an wenigen Universitäten vertreten (siehe Kasten).

Aktuelle Studienangebote im Bereich Sprechwissenschaft/Sprecherziehung

- Universität Regensburg: Weiterbildungsmasterstudiengang »Speech Communication and Rhetoric in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung« (berufsbegleitend)
- Universitäten Aachen, Düsseldorf, Marburg, Münster, Göttingen und Regensburg: 8-semesterige Zusatzausbildung »Sprecherzieher/in (DGSS)«
- Universität Halle: BA/MA in Sprechwissenschaft
- Universität Marburg: Masterstudiengang »Speech Science«
- Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: BA/MA »Sprecherziehung«
- Universität Tübingen: BA/MA Rhetorik

Wie gut sind sprechwissenschaftlich fundierte Angebote auf dem privaten Weiterbildungsmarkt verfügbar? Bezogen auf Angebote zu mündlicher Kommunikation ist der Markt völlig unübersichtlich. Viele selbsternannte Trainerinnen und Trainer bieten mehr oder weniger seriös Weiterbildungen an. Was kann man erwarten von den »Seminaren des besten Rhetoriktrainers im deutschsprachigen Raum«? Über welche Qualifikation verfügt er? Auf welcher Basis vermittelt er welche Inhalte? Da es keine vorgeschriebenen Ausbildungswege gibt, lockt das Feld nach dem Motto »Reden kann ich auch«

viele an, die über keinerlei zielführende Voraussetzungen verfügen. Umso mehr lohnt es sich, genauer hinzusehen, um »die Spreu vom Weizen zu trennen«.

a) *Trainer, die über eine einschlägige Qualifikation speziell in Mündlicher Kommunikation verfügen:*

- Diplom-, Bachelor- oder Masterabschlüsse im Fach Sprechwissenschaft und Sprecherziehung sind geschützte Titel, die nur diejenigen führen dürfen, die ein abgeschlossenes Studium in mündlicher Kommunikation aufweisen können.
- »Sprecherzieher/in (DGSS)« und Sprecherzieher/in (Univ.) haben ebenfalls ein acht Semester umfassendes Studium und einen zertifizierten Abschluss mit geschütztem Titel.

b) *Berufsqualifizierende Weiterbildungsangebote im Umfeld der mündlichen Kommunikation:*

Darüber hinaus können natürlich sehr viele individuelle Wege zu einem qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangebot in mündlicher Kommunikation führen, das jedoch genauso individuell evaluiert werden muss. Z.B. gibt es eine Fülle einschlägiger Ausbildungen in den Bereichen Mediation, systemische Beratung, Coaching, Familientherapie u.v.m. Wichtig in der Auswahl qualifizierter Weiterbildungsangebote ist

- die Zertifizierung der Ausbildung,
- die Ausbildungsdauer,
- die vorherige Ausbildungs- oder Studienrichtung der Trainer (Psychologie, Pädagogik, ...),
- die individuelle Berufserfahrung der Trainer.

Insbesondere die Zertifizierung und die Ausbildungsdauer von umfangreicheren Weiterbildungen, die berufsqualifizierenden Status haben, können deutliche Hinweise auf deren Qualität liefern, aber auch die beruflichen Hintergründe der Trainer, die die Ausbildung durchführen.

c) *Einzelseminare:*

Bei Weiterbildungen zu spezifischen Themen, die keine berufsqualifizierende

Funktion haben, sollte insbesondere auf die fachliche Ausrichtung des Trainers Wert gelegt werden: Über welches Studium, welche Ausbildung verfügt er, ist diese einschlägig und zertifiziert, und welche nachweisliche Berufserfahrung weist der Trainer auf? Die fachliche Qualifikation ist gerade in der mündlichen Kommunikation und im Stimmtraining von besonderer Bedeutung, da Seminar- oder Ausbildungsinhalte weit über das rein Kognitive hinausgehen und verschiedene Ebenen der Persönlichkeit zum Gegenstand haben.

Ausgewählte Weiterbildungsmöglichkeiten

- Angebote von Trainerinnen und Trainern der »Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung« (DGSS), www.dgss.de
- Akademie für Gesprochenes Wort, Stuttgart, gesprochenes-wort.de

Diese Hinweise sollen die Suche nach geeigneten Weiterbildungsangeboten erleichtern. Nehmen Erwachsenenbildner solche Angebote in wachsendem Maße in Anspruch, profitiert davon mittelfristig auch die Qualität ihrer Arbeit – im Sinne von verbesserter Lernwirksamkeit.

Literatur

Cecil, N.L. (2011). *Mit guten Fragen lernt man besser. Die besten Fragetechniken für den Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.

Gutenberg, N. & Pietzsch, Th. (2003). *Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbedingungen*. Zugriff am 10.03.2016. Verfügbar unter www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfGutenberg/Projekte/Lehrerstimme_Pietzsch_1.pdf.

Kießling-Sonntag, J. (2003). *Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Konzepte des Trainingshandelns*. Berlin: Cornelsen.

Lemke, S. (2003). Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In L.C. Anders & U. Hirschfeld (Hrsg.). *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen* (S. 193–200). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Neuber, B. (2013). Paraverbale und nonverbale Anteile der rhetorischen Kommunikation. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber & E. Stock (Hrsg.). *Einführung in die Sprechwissenschaft, Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (S. 134–140). Tübingen: narr Verlag.

Pabst-Weinschenk, M. (2011). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Pabst-Weinschenk, M. (2016). *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Puchalla, D., Dartenne, C.M. & Roeßler, A. (2013). Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? *sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft*, 29 (55), 50–65.

Schwarzer, C. (2007). *Lernen im Erwachsenenalter. Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen*, Heft 5. Düsseldorf: IIK. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter www.iik-duesseldorf.de/publikationen/wb-05_2007.pdf.

Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

Vogt-Zimmermann, S. (2011). Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess von Schülern. In L. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung* (S. 269–275). Frankfurt a.M. Peter Lang.

Weirich, M. (2010). *Die attraktive Stimme: Vocal Stereotypes. Eine phonetische Analyse anhand akustischer und auditiver Parameter*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Wittlinger, I. & Sendmeier, W. (2005). Stimme und Sprechweise erfolgreicher Frauen. In W. Sendmeier (Hrsg.). *Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen* (S. 71–119). Berlin: Logos Verlag.

Abstract

Lehrende in der Erwachsenenbildung werden intensiv in ihren kommunikativen Kompetenzen gefordert. Der Lernerfolg hängt maßgeblich von Vermittlungsaspekten des Lernstoffs ab: Rhetorische und stimmliche Prozesse erweisen sich als bedeutsam für die Lernatmosphäre, die Gruppendynamik, die verständliche Wissensvermittlung und das Anstoßen von Gruppen- und Feedbackprozessen. Deshalb ist für Lehrende in der Erwachsenenbildung ein möglichst fundiertes und umfassendes Repertoire kommunikativer Kompetenzen wichtig, das in enger Bezugnahme auf Sprechwissenschaft und Sprecherziehung erworben werden kann.

Brigitte Teuchert: Chances and opportunities of acquiring rhetorical competences. Linguistic perspectives on adult education Communication competences of adult educators are challenged intensively. Successful learning largely depends on the subject matter's mediative aspects: rhetoric and vocal processes prove to be significant for the learning atmosphere, group dynamics, understandable knowledge communication and setting group and feedback processes in motion. As a result, a sound and comprehensive repertoire of communicative competences is essential, which can be acquired in close relation to linguistics and speech training.



Dr. Brigitte Teuchert verantwortet das Lehrgebiet Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung an der Universität Regensburg. Sie ist 1. Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS).

Kontakt:
brigitte.teuchert@zsk.uni-regensburg.de

Die Bedeutung von Mündlichkeit in DaF und DaZ

»ACH SO« ODER »AHA«?

Helga Kotthoff/Moses Mielke

Lernende von Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) begegnen immer wieder der Schwierigkeit, dass die zu Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien stark auf schriftsprachliches Deutsch ausgerichtet sind und Lehrwerksdialogen oftmals die Authentizität der gesprochenen Sprache fehlt. Dabei erscheint vor allem das systematische Aufzeigen und Erklären gesprochensprachlicher Elemente wichtig, um anwendungsorientierte Erfolge beim Erlernen der neuen Sprache zu erzielen. Die Autorin und der Autor untersuchen Lehrwerke und Online-Angebote für DaF- und DaZ-Lernende dementsprechend in Bezug auf ihren Umgang mit gesprochensprachlichen Phänomenen.

Mündlichkeit ist flüchtig, Schriftlichkeit dauerhaft. Mündlichkeit unterliegt den Bedingungen der Zeit, Schriftlichkeit ist kontextuell ungebunden und räumlich angeordnet. Inzwischen gibt es eine reichhaltige Forschung, die sich mit den beiden Realisationsformen von Sprache vergleichend beschäftigt. Sie hat auch verschiedene grammatische Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu Tage gefördert (vgl. Schwitalla, 2012; Fiehler, 2009; Hennig, 2006). Wir gehen davon aus, dass sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht nur medial unterscheiden, sondern dass ihnen auch prototypische Stile eigen sind. Es herrscht heute in der Linguistik und den angrenzenden Wissenschaften Einigkeit darüber, dass man den Mündlichkeitspol prototypisch mit gemeinsamer Anwesenheit, Nähe und Vertrautheit und mit bestimmten textuellen, syntaktischen, lexikalischen und pragmatischen Merkmalen assoziieren kann und den Schriftlichkeitspol entsprechend mit Distanz und anderen Merkmalen, z.B. größerer Informationsdichte, grammatischer Komplexität und Elaboriertheit. Die voll ausformulierten, verschachtelten Sätze eines Gesetzes mit ihrem hohen Explizitheitsniveau sind z.B. medial und konzeptionell schriftlich. Die E-Mails unter guten Bekannten,

die Interjektionen, Modalpartikel und Gliederungssignale enthalten (»Na, wie geht's euch denn so?«), sind konzeptionell stark an den Mündlichkeitspol angelehnt, dessen stärkere Durchsetzung mit Vagheitsverfahren beispielsweise an die Hörenden appelliert, sich das Gesagte selbst zu vervollständigen. Ein wissenschaftlicher Vortrag hingegen ist, obwohl mündlich vorgetragen, konzeptionell dem Schriftlichkeitspol zuzuordnen (vgl. Dürscheid, 2000, S. 50). Die mündliche und die schriftliche Sprache stellen somit verschiedene Register dar. Der englische Linguist Martin Durell (2006) weist darauf hin, dass sprechsprachliche Register über alle sozialen Schichten hinweg Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm enthalten: beispielsweise Schwund von [ə] und Nasalassimilation (gebm, nehme); reduzierte Form der Pronomen (haste, willste, biste, habich, kommtse); Reduktion unbestimmter Artikel (mit ner Schere, mim Stift, n Auto); Verlust von [ə] in Verbendungen (ich komm); der Einsatz von so statt solch (so n Buch). Dem klassischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wird oft vorgeworfen, er arbeite mit Lehrwerksdialogen, Hörverständnisübungen und Grammatikvermittlungen, die sich meist zu einseitig an der normierten Schriftsprache

ausrichten (vgl. Günthner, Wegner & Weidner, 2013). Durell (2006, S. 113) sieht darin sogar eine Gefahr für die Motivation von DaF-Lerner/innen: »Es widerspricht (...) grundsätzlich ihren Lernzielen, wenn ihnen eine idealisierte Sprachform in gekünstelten Dialogen vorgelegt wird, die mit der sprachlichen Realität, mit der sie tagtäglich im deutschsprachigen Raum konfrontiert werden, wenig gemeinsam hat.« Denn es sei unverständlich, »warum man eine Sprache auf eine Art und Weise lernen soll, die es nicht ermöglicht, die Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen, und man im schlimmsten Fall ausgelacht wird, wenn man selber so spricht. Das Ergebnis kann nur Ärger und Frust sein (...).«

Die mangelnde Authentizität der Lehrwerke wird noch problematischer, wenn das Deutsche gleichzeitig als Fremd- und als Zweitsprache gelernt wird. Von gesteuertem Fremdsprachenerwerb wird in der Regel gesprochen, wenn der Erwerb primär im schulischen Kontext und vermittelt und über Lehrwerke stattfindet und die Fremdsprache nicht Umgebungssprache ist, also z.B. Englisch oder Französisch an unseren Schulen. Zweitsprachenerwerb vollzieht sich dagegen im direkten Kontakt, z.B. bei sofortiger Eingliederung in deutsche Schulen oder an Arbeitsplätzen (vgl. Ahrenholz, 2007).

In der Praxis kommt es gerade bei neu angekommenen Migrant/innen häufig zu komplexen Konstellationen von Fremd- und Zweitsprachenerwerb. Die Migrant/innen hören die neue Fremdsprache auf der Straße und in den Medien. Sie hören sie nicht nur aus dem Mund der Lehrpersonen (mit größerem Zuschnitt auf die Kompetenzen der Lerner), sondern auch aus dem der Nachbarn und der Kinder auf Spielplätzen (ungesteuert, ohne Zuschnitt). Die im Jahr 2015 nach Deutschland und in andere europäische Länder Geflüchteten lernen die neue Sprache also in der Regel sowohl gesteuert (über Unterricht und Unterrichtsmaterial) als auch ungesteuert. Mit dem Abgleich der Register sollte man sie nicht allein lassen, denn

im direkten Kontakt mit Muttersprachler/innen ergeben sich von vornherein andere sprachliche Notwendigkeiten, z.B. die des Reagierens auf Beiträge von anderen Sprechern.

»Geflüchtete mit dem Abgleich der Register nicht allein lassen«

Wer im Inland Deutsch lernt, beteiligt sich sehr bald an Gesprächen – und sei diese Beteiligung noch so minimal. Er/sie sieht sich zumindest dazu herausgefordert, seine/ihre Rezipienz irgendwie kundzutun, sei es durch »ja« oder »nein«, durch »mhm«, das internationale »okay« oder durch spezifischere Rezipienzschnale. Denn diese Rezipienzmarker bedeuten weitaus mehr als Füllwörter: Imo (2009) diskutiert anhand verschiedener Gesprächsdaten, dass man die Rezipienzmarker »ach so«, »aha«, »oh«, »ach« und »ah« in ihrer interaktionalen Umgebung fein differenzieren kann. Er schreibt der Gruppe einen Status als »Erkenntnisprozessmarker« zu (S. 81). Ihre Bedeutung basiert auf der Kenntnisnahme von Information und auf einer Bewertung derselben; sie signalisieren jeweils sehr spezifische Änderungen im Informationsstand. Bislang gibt es keine systematische Erhebung dazu, wie DaF- und DaZ-Lernende im Inland diese Rezipienzsignale erwerben.¹ Häufig fällt allerdings auf, dass den Lernern ein bestimmtes Signal so gut gefällt, dass sie es dann eine Weile überstrapazieren. Die aus Russland stammende Schriftstellerin Lena Gorelik erzählt in der *Süddeutschen Zeitung* vom 26.3.2016 (»Dieses Gefühl von Fieber«) über ihre Ankunft in Deutschland und ihre ersten Spracherfahrungen. Ihre erste Lieblingsreaktion sei über einen längeren Zeitraum hinweg »meinetwegen« gewesen – das habe ihr gefallen. Es zeigt sich also, dass das Wissen um unterschiedliche Register und spezifisch gesprochensprachliche Elemente

der Sprache eminent wichtig ist für eine erfolgreiche Teilnahme an Gesprächen. Die Kritik an der mangelnden Authentizität von Lehrwerkdialogen und fehlenden gesprochensprachlichen Elementen ist dementsprechend nicht neu; sie reicht mindestens von Weijenberg (1980) über Lüger (2009), der zum Beispiel auch die »Vernachlässigung gesprächsspezifischer Aktivitäten, insbesondere der Hörerrolle und der Beziehungsgestaltung« (S. 35) thematisiert, bis Bachmann-Stein (2013) vor wenigen Jahren. Zwar gibt es durchaus einige Bemühungen, DaF-Material zu primär gesprochensprachlichen Phänomenen anzufertigen. Weydt et al. (1996) haben z.B. ein Lehrwerk hergestellt, das die im Mündlichen hochfrequenten Modalpartikeln – aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl (vgl. Thurmair, 1991) – in Sprechhandlungen eingebettet vermitteln will. Es enthält Einheiten auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen, geht sprechaktororientiert vor und erläutert Bedeutungsnuancen, welche die verschiedenen Partikeln vermitteln (»Der hat ja einen Bart« vs. »Der hat vielleicht einen Bart«). Das Lehrwerk führt die Leistung dieser Wortart vor und kann für Deutschlehrer/innen anregend sein; ein systematischer Erwerb der Modalpartikeln erscheint jedoch auch hiermit schwierig. Vorderwülbecke (2008, S. 289) hofft, dass in Zukunft die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht »genauso selbstverständlich thematisiert und systematisiert [wird] wie die Phonetik heute.« Sein Urteil über die Authentizität von Lehrwerkdialogen und die Thematisierung von »Spezifika der Mündlichkeit« fällt negativ aus: Die Dialoge seien zwar in den vorhergehenden »15 Jahren deutlich besser, d.h. natürlicher geworden«, sie blieben aber »oft noch relativ steril und musterhaft« (ebd., S. 278). Ähnliches bemerkt Günthner (2000, S. 355), wenn sie anhand eines Beispiels die Probleme »zahlreiche[r] (konstruierte[r]) Lehrwerkdialoge« aufzeigt, die »gewisse Aspekte gesprochener Sprache« aufgriffen »und

teilweise sogar« überstrapazierten, »andere Aspekte gesprochener Sprache dagegen« nicht aufwiesen. Ihre Untersuchung von sechs Lehrwerken ergibt zudem, dass »in den Dialogen und Hörtexten zwar gewisse syntaktische Phänomene der gesprochenen Sprache [...] auftreten, diese jedoch in keinem der genannten Lehrwerke systematisch erläutert werden« (ebd., S. 357).

Wie aber sieht es in Online-Lehrwerken aus? Lassen sich hier ähnliche Kritikpunkte finden, oder werden – auch aufgrund größerer technischer und multimedialer Möglichkeiten – gesprochensprachliche Phänomene besser integriert und systematischer thematisiert? Mielke (2016) hat zwei neuere Online-Lehrwerke auf diese Fragen hin untersucht, zum einen die Online-Sprachunterstützung (Online Linguistic Support, OLS) im Rahmen von Erasmus+, einem Förderprogramm der Europäischen Union, zum anderen den zweisprachigen Multimedialkurs »Harry – gefangen in der Zeit«, den die Deutsche Welle auf ihrer Internetseite anbietet.

Beide Programme richten sich primär an eine junge Nutzerschaft: im Falle von Erasmus+ OLS zugangsbeschränkt an Studierende, Auszubildende und Praktikanten, die einen Aufenthalt im europäischen Ausland über das Erasmus+-Programm geplant haben (vgl. EP o.J.). Bei »Harry – gefangen in der Zeit« sprechen die comic-artige Aufmachung und die Anrede mit »ihr« (vgl. DWa o.J.) für ein junges Zielpublikum. Gerade für DaF-Lerner in diesem Alter ist ein (konzeptionell) mündlicher Austausch wichtig, und damit die Fähigkeit, sich in den entsprechenden Kontexten adäquat auszudrücken. Erasmus+ OLS für die deutsche Sprache richtet sich an Lerner/innen aus dem europäischen Ausland, die sich auf einen Aufenthalt in Deutschland vorbereiten oder einen solchen durchführen (vgl. OLS o.J.), die Kurse sind aber auch für Migrant/innen nutzbar und werden an Universitäten beispielsweise in den »Buddy-Programmen« für Flüchtlinge mit Studienabsicht eingesetzt. Man erwartet eine Auseinandersetzung mit oder wenigstens

¹ Kotthoff (2015) hat die Forschung dazu zusammengefasst und in einer kleinen Pilotstudie Rezipienzkundgaben einer italienischen Deutschlernerin vorgestellt.

tens die Aufnahme umgangssprachlicher bzw. gesprochensprachlicher Phänomene in den beiden Kursen.

Im Gegensatz zu Erasmus+ OLS handelt es sich bei »Harry – gefangen in der Zeit« um einen frei zugänglichen bilingualen Deutschkurs (Deutsch und Englisch), den die Deutsche Welle auf ihrer Internetseite sowohl als Multi-Mediakurs als auch als Video- und Audio-Podcasts anbietet. Über 100 Folgen behandeln die Geschichte des englischsprachigen Harry Walkott aus dem fiktiven Ort Traponia, der »während seines Urlaubs im Schwarzwald plötzlich in eine Zeitschleife gerät« und infolgedessen »Deutsch lernen« muss (DWa o.J.). Bei seinem Abenteuer begleitet ihn nur auditiv wahrnehmbar die englischsprachige Erzählerin, mit der er oft Zwiesprache hält. Zu jeder Folge stehen Begleitmaterial, in welchem grammatikalische Aspekte und Regeln erläutert werden, sowie verschiedene Übungen, ein Skript, landeskundliche Informationen und eine Liste mit Vokabeln zur Verfügung.

Im dargestellten Beispiel aus Folge 66 ist Harry zum Grillfest in einer Schrebergartenkolonie eingeladen (vgl. DWb o.J.). Es soll dabei die Fähigkeit vermittelt werden, Smalltalk zu führen. In

grammatikalischer Hinsicht geht es um unbestimmte Pronomen und Artikel (vgl. ebd.) und nicht ausdrücklich um Phänomene der gesprochenen Sprache – und das Potenzial des Vergleichens wird leider verschenkt. Gerade für Smalltalk wäre ein gesprochensprachliches Register angemessen, weswegen in dieser Folge auch zumindest ein gewisser Grad von »Umgangssprache« zu erwarten ist.

Das vorliegende Beispiel bietet jedoch nur wenige Aspekte, die als typisch gesprochensprachlich bezeichnet werden können. Neben einzelnen Interjektionen (»Ach« Z. 1, »Oh« Z. 2, »Ach« Z. 7), gibt es Zeigeworte mit unmittelbarer Referenz (z.B. »Hier, dein Glas« Z. 6), eine Wiederholung (»Nein, nein« Z. 15), eine Satzverbindung ohne Konjunktion (Z. 14), eine Verbreduktion in Z. 16 (sag). In der Aufnahme finden sich eine weitere Schwa-Auslassung (»hab« vs. »habe« Z. 14) und ein Hörersignal (von Wolfgang nach Computerexperte Z. 15). Mehr wäre problemlos möglich gewesen: Die Sätze in den Zeilen 3 und 4 hätte man mit den von Durrell (2006) und Schwitalla (2012) aufgezeigten Reduktionsphänomen präsentieren können (»Das is Harry«, »Möchtest Du n Bier«). Insgesamt scheint das Audioma-

terial zwar mehr Phänomene in dieser Hinsicht aufzuweisen als das Skript, so z.B. auch Verzögerungen oder Überlappungen, wodurch die Gespräche vergleichsweise natürlich wirken. Auf die Unterschiede zwischen Schrift- und Sprechsprache geht das Skript aber nicht ein. Die vier zu dieser Episode angebotenen Übungen heben ihrerseits nicht speziell auf eine Verbesserung der Smalltalk-Fähigkeiten ab. Es handelt sich um Aufgaben zu den Vokabeln bzw. zum Leseverständnis und zum richtigen Einsatz von Indefinitpronomen und Indefinitartikeln. Letztere werden leider ebenfalls nicht mit dem Unterschied zwischen Vollform und der im Mündlichen üblichen Reduktionsform erläutert.

Für Weidner (2012, S. 33) bietet der »Umgang mit authentischen Dialogen« auch die Chance zur Beförderung der »Lernmotivation.« Ob die Folgen eines (hauptsächlich) schriftsprachlich geprägten Unterrichts so dramatisch wären wie von Durrell (2006) dargestellt, ist allerdings fraglich. Lernende von DaF und DaZ werden allerdings das, was sie im Unterricht lernen, immer mit dem abgleichen, was sie tatsächlich von Einheimischen hören. Günthner et al. (2013, S. 123) stellen fest, »dass mittlerweile durchaus zahlreiche Phänomene und Strukturen des gesprochenen Deutsch in Lehrbuchdialoge und Hörtexte Eingang gefunden haben und nur wenige ausgespart bleiben«, dafür aber auch, »dass die große Mehrzahl dieser in den Dialogen vorhandenen Phänomene in den Lehrbüchern nicht systematisch behandelt wird.« Diese mangelnde Systematisierung zeigt sich auch in den betrachteten Online-Programmen. Unter Berücksichtigung zahlreicher Untersuchungen der vergangenen Jahre zur Grammatik gesprochensprachlicher Phänomene, ihrer Bedeutung für den DaF-Unterricht und ihrer Umsetzung in Lehrwerken enttäuschen die Online-Deutschkurse Erasmus+ OLS und »Harry – gefangen in der Zeit«. Hier wird unseres Erachtens eine Chance vertan, sind doch gerade multimediale Angebote dazu

Beispiel: Smalltalk

- 01 Chairman: Ach Herr Walkott, schön, dass Sie mit uns feiern!
 02 Harry: Oh, I enjoy having a party...
 [...]
 03 Chairman: Freunde, hört mal zu! Das ist Harry Walkott. Er ist neu hier.
 04 Neighbor 2: Willkommen, Harry! Möchtest du ein Bier?
 05 Harry: Gerne!
 06 Neighbor 2: Hier, dein Glas.
 07 Harry: Ach, danke!
 08 Neighbor 2: Prost, Harry!
 09 Harry: Prost!
 10 Neighbor 2: Bist du verheiratet, Harry?
 11 Harry: Nein, aber ich habe eine Freundin, Julia.
 [...]
 12 Wolfgang: Hallo, ich bin Wolfgang.
 13 Harry: Hallo!
 14 Wolfgang: Ich habe gehört, du bist Journalist?
 [...]
 15 Harry: [...] Nein, nein, ich bin Computerexperte. Und wo arbeiten Sie?
 16 Wolfgang: Sag ruhig ‚du‘, wir duzen uns alle hier.
 17 Harry: Oh yeah, okay. Wo arbeitest du?
 18 Wolfgang: Ich arbeite in einer Bank. Ich bin Finanzberater.

Quelle: DWc. (Die Zeilennummerierung wurde von M. Mielke vorgenommen.)

geeignet, auditive und visuelle Aspekte von »Sprache im Gespräch« miteinander zu verknüpfen. Es wäre leicht, formelle und informelle Ausdrucksweisen einander gegenüberzustellen. Gerade weil Phänomene gesprochen-sprachlicher Register wie Reduzierungen oder Rezipienzkundgaben so alltäglich und wichtig sind, sollten sie im DaF-Unterricht systematisch behandelt werden. DaF-Lehrende können mit Lernenden zum Beispiel bestimmte Rezipienzkundgaben mit der entsprechenden Intonation und Emotionen-anzeige reflektieren und einüben. Sie können Listen von differenten Hörersignalen zur Verfügung stellen, etwa zum Ausdruck von plötzlichem Verstehen (»aha« mit Längung des a), von Begeisterung (»sehr schön«, »freut mich« mit entsprechender Intonation), von Anteilnahme (»wie traurig«, »wie schade« mit entsprechender Mimik), von Überraschung (»oh« mit unterschiedlicher Vokallängung). Lehrende sollten dabei auf ihr Sprachgefühl vertrauen und sich nicht dazu versteigen, den Lernenden die berühmte-berühmten ganzen Sätze beizubringen vom Typus »Das ist aber schade.« Man hört sie im Alltag einfach zu selten.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2007). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache* (S. 5–13). Freiburg: Filibach.
- Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Pro und Contra. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 35–54). Heidelberg: Winter.
- Dürscheid, C. (2000). *Einführung in die Schriftlinguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Durell, M. (2006). Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In E. Neuland (Hrsg.). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 111–123). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- DWa (o.J.). A1, A2, B1. *Harry – gefangen in der Zeit*. Zugriff am 23.03.16. Verfügbar unter www.dw.com/de/deutsch-lernen/harry/s-13219.
- DWb (o.J.). *Course Map 100 episodes*. Zugriff am 26.03.16. Verfügbar unter <http://harry.dw.com/help/course-map-100-episodes>.
- DWc (o.J.). *Harry – gefangen in der Zeit: Begleitmaterialien. Episode 066 – Celebrating around the May Day tree*. Zugriff am 26.03.2016. Verfügbar unter http://harry.dw.com/resources/pdf/episodes/de/Harry_Folge066.pdf.
- EP (o.J.). *Erasmus+ – Das Programm im Überblick*. Zugriff am 24.03.2016. Verfügbar unter www.erasmusplus.de/erasmus.
- Fiehler, R. (2009). Gesprochene Sprache. In Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (Hrsg.). *DUDEN. Die Grammatik* (8., überarbeitete Aufl., S. 1165–1244). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Günthner, S. (2000). Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: *Info DaF* 27 (4), 352–366.
- Günthner, S., Wegner, L. & Weidner, B. (2013). Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochenen-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 113–150). Heidelberg: Winter.
- Hennig, M. (2006). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: University Press.
- Imo, W. (2009). Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (»change-of-state-tokens«) im Deutschen. In S. Günthner & J. Bücker (Hrsg.). *Grammatik im Gespräch* (S. 57–87). Berlin: de Gruyter.
- Kotthoff, H. (2015). Gemeinsames Hämern von Schwertern? Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik* 25.
- Lüger, H.-H. (2009). Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In A. Bachmann-Stein & St. Stein (Hrsg.). *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktische Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (bzf Sonderheft 15, S. 15–37). Landau: VEP.
- Mielke, M. (2016). *Die Bedeutung von gesprochener Sprache für den DaF-Unterricht und ihre Realisierung in aktuellen Online-Kursen* (unveröffentlichte Hausarbeit). Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- OLS (o.J.). *FAQ. Fragen und Antworten zu der Erasmus+ online Sprachunterstützung (OLS)*. Abgerufen am 24.03.16. Verfügbar unter <http://erasmusplusols.eu/de/faq>.
- Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Thurmair, M. (1991). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Vorderwülbecke, K. (2008). Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In C. Chlosta, G. Leder & B. Krischer (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* (S. 275–292). Göttingen: Universitätsverlag.
- Weidner, B. (2012). Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. *Info DaF* 39 (1), 31–51.
- Weisenberg, J. (1980). *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Weydt, H. et al. (1994). *Kleine deutsche Partikellehre*. München: Klett.

Abstract

Lernende von DaF und DaZ sehen sich vor die Schwierigkeit gestellt, dass sich Lehrwerke auch in den dargestellten Dialogen eher an schriftlichem als an mündlichem Deutsch orientieren. Gesprochen sprachliche Phänomene werden wenig, vor allem aber nicht systematisch dargestellt. Dies trifft auch auf neuere Online-Lehrwerke zu. Hier wird eine Chance vertan, da es gerade in multimedialen Angeboten leicht wäre, formelle und informelle Ausdrucksweisen einander gegenüberzustellen.



Dr. Helga Kotthoff ist Professorin in der Germanistischen Linguistik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und dort u.a. für DaF zuständig.

Moses Mielke studiert dort Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, B.A.

Kontakt: helga.kotthoff@germanistik.uni-freiburg.de; mosesmielke@web.de

Spracherwerb in Integrationskursen

MEHR SPRACHPRAXIS!

Veronika Zimmer

Mit der Zunahme der Einwanderung von Geflüchteten hat auch die Debatte um Integrationskurse wieder eine verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit erfahren. Besonders das über die Integrationsmaßnahmen zu erreichende Sprachkompetenzlevel wird kritisch diskutiert. Welche Rolle spielt der Spracherwerb in Integrationskursen – gerade in Hinblick auf die Integration? Werden die gestellten Ziele erreicht? Was begünstigt bzw. behindert den Spracherwerb? Die Autorin betrachtet Konzeption und Rahmenbedingungen des Integrationskurses und plädiert für eine Anpassung an aktuelle Bedingungen.

Migration geht sehr oft mit der Erfahrung einer Art Sprachlosigkeit einher und bedeutet für Zugewanderte ohne Kenntnisse der Standard- und Umgangssprache des neuen Landes den Verlust von sprachlicher Selbstständigkeit. Dennoch sind Zugewanderte nicht »sprachlos« im Sinne von »ohne Sprachkenntnisse«. Sie beherrschen schon eine und oft mehrere Sprachen. Der Integrationskurs ist zugleich ein staatlich gefördertes Orientierungsangebot und eine Maßnahme zum Erwerb der Zweitsprache für Migrantinnen und Migranten, einer Sprache, die den Alltag in einem neuen Lebensumfeld bestimmt und alle Bereiche der alltäglichen Sprachverwendung erfassen soll (vgl. Ahrenholz, 2008; Griebhaber, 2010). Die Zweitsprache erlangt einen unbegrenzten Geltungsbereich und tritt mit gleicher Bedeutung neben der Familiensprache auf, ihr kommt eine existenzielle Bedeutung zu: Die Beherrschung der Zweitsprache entscheidet über Lebenschancen.

Seit 2005 haben bundesweit mehr als 1,2 Mio. Zugewanderte freiwillig oder verpflichtet an Integrationskursen teilgenommen (vgl. BAMF, 2015a). Zur Teilnahme berechtigt sind alle spätausgesiedelten und neu zugewanderten Personen mit auf Dauer angelegtem

Aufenthaltsstatus, aber auch Ausländerinnen und Ausländer, die bereits länger in Deutschland leben, Unionsbürgerinnen und Unionsbürger sowie besonders integrationsbedürftige deutsche Staatsangehörige (vgl. BAMF, 2015). Vor dem Hintergrund der infolge der Kriege im Irak und in Syrien gestiegenen Anzahl an Zugewanderten im vergangenen Jahr sind seit November 2015 Integrationskurse zudem für Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive und für Geduldete geöffnet.

»Ziel: Verständigung im Alltag«

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) nennt als Ziel des Integrationskurses die »Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit« (BAMF, 2015b, S. 6). Im Integrationskurskonzept spielen gute, für die Verständigung im Alltag ausreichende Sprachkenntnisse eine enorme Rolle. Diese werden mit dem Niveau B1 auf der Skala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, von A1 = Anfänger bis C2 = annähernd muttersprachliche Kenntnisse) beschrieben. Das Ziel ist dabei, dass die Zugewanderten mit der

Sprache und »den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet soweit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können« (§ 43 Abs. 2 Satz 3 AufenthG). Integrationskurse beinhalten einen Sprachkurs, bestehend aus einem Basis- und einem Aufbausprachkurs, mit insgesamt 600 Unterrichtseinheiten (UE) und einem Orientierungskurs mit 60 UE (vgl. BAMF, 2015b; Goethe Institut, 2007). Der thematische Schwerpunkt liegt dabei auf der Alltagsorientierung und auf der Vermittlung von Alltagswissen. Die im Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache in Integrationskursen formulierten Kompetenzziele werden in fünf Kategorien unterteilt: am Gespräch teilnehmen, Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. In der Kategorie Sprechen kann man sich demnach »dank eines ausreichend großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern« (Goethe Institut, 2007, S. 121), und in der Kategorie Schreiben kann man »in alltäglichen Situationen mit einem ausreichend großen Wortschatz stichpunktartige Mitteilungen ziemlich korrekt schreiben« (Goethe Institut, 2007, S. 122). Der Integrationskurs wird mit einer skalierten Deutschprüfung abgeschlossen, wobei eine erfolgreiche Teilnahme auch schon auf dem Niveau A2 bescheinigt wird. Laut BAMF erreichen nur 54,9 % der Teilnehmenden am Deutsch-Test für Zuwanderer das eigentliche Ziel des Integrationskurses (vgl. BAMF, 2016, S. 12), Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1. 35,5 % haben den Integrationskurs mit dem Niveau A2 abgeschlossen und die restlichen 9,6 % liegen sogar unter dem Niveau A2.

»Faktoren des Spracherwerbs«

Der Lernerfolg beim Zweitspracherwerb hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. den lernbiografischen Vorerfahrungen, dem Zweitspracherwerb im Erwachse-

nenalter, den Zukunftsperspektiven, den Lernerfahrungen im Integrationskurs sowie der aktuellen Lebenssituation (vgl. Zimmer, 2013). In einer qualitativen Studie zu Konzeption und Wirklichkeit der Integrationskurse aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wurden 51 problemzentrierte Interviews mit Integrationskursteilnehmenden eines Aufnahmelaagers durchgeführt und im Hinblick auf Faktoren wie sprachbiografische Vorerfahrungen, teilnehmerorientierte Integrationskurspraxis, lernfördernde Aspekte und Lernwiderstände mit Grounded Theory ausgewertet (vgl. ebd.). Die Befunde werden nachfolgend kurz skizziert.

Die Untersuchungsergebnisse machen deutlich, dass viele Faktoren, die den Lernerfolg beeinträchtigen, nicht im Integrationskurs selbst, sondern durch das vorhandene soziale Umfeld hervorgerufen werden. Die meisten Lernschränken und restriktiven Wirkungen entstehen in der sozialen Umgebung, in der die Lerner leben und in der sie an den Integrationskursen teilnehmen. Der größte Kritikpunkt der Teilnehmenden liegt dabei auf der fehlenden Sprachpraxis (vgl. ebd.). Als lernfördernd wird von den Teilnehmern vor allem die Möglichkeit zu eigenem Sprachhandeln im Deutschen erlebt. Eine derartige sprachaktivierende Kompetenzentwicklung ist aber nur in wenigen Situationen möglich, wie z.B. im Unterricht. Aufgrund der Rahmenbedingungen des Aufnahmelaagers mangelte es den Befragten an Kontaktmöglichkeiten zur einheimischen Bevölkerung und an Gelegenheiten, die im Integrationskurs erworbenen Sprachkenntnisse einzusetzen. Mit den Worten eines Teilnehmenden lässt sich die Situation wie folgt darstellen: »Man muss dieses Lager schließen. Wir haben ja keinen Kontakt zu den Menschen, man hat hier keine Möglichkeit Deutsch zu sprechen« (vgl. ebd., S. 136).

Die enorme Bedeutung der Lehrenden in den Integrationskursen steht außer Frage (vgl. ebd.). So wird auch im Abschlussbericht der Evaluation der Integrationskurse unterstrichen: »Die

Auswirkungen des Finanzierungssystems auf die Lehrkräfte ist ... von besonderer Relevanz, weil sie als Leistungsträger entscheidend zum Kurserfolg oder -misserfolg beitragen« (BMI, 2006, S. 136). Insgesamt befanden sich zur Zeit der Evaluation (2006) 72 % der DaZ-Lehrenden in Honorarverhältnissen. Laut dem Kurzgutachten zum Finanzierungssystem von Rambøll Management, setzte sich dieser Trend weiterhin fort (vgl. BAMF, 2009). Trotz der letztmaligen Anhebung des Kostenerstattungssatzes zum 01.01.2016 von 2,96 € auf 3,10 € bleibt die Situation der Lehrkräfte prekär. Die Lehrkräfte unterrichten oftmals ohne festen Arbeitsvertrag als Freiberufler, die die Kosten zur Kranken- und Rentenversicherung selbst tragen. Sie erhalten kein Honorar in den unterrichtsfreien Zeiten sowie keine Absicherung im Krankheitsfall. So fordert auch der DVV nachdrücklich eine Verbesserung der finanziellen Ausstattung des Integrationskurssystems (DVV, 2015, 2016) und sieht andernfalls die flächendeckende Versorgung mit Integrationskursen durch Volkshochschulen in Gefahr.

Bilanz

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Integrationskurs mit seiner Verbindung von Integration und Sprachvermittlung zur positiven Entwicklung in der Migrationspolitik in Deutschland beiträgt und von den Zugewanderten als ein erster Schritt zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und als eine große Chance zur erfolgreichen Integration angesehen wird. Dennoch sollte das Integrationskurskonzept an die aktuellen Bedingungen angepasst werden. Zudem wird auch das Ziel, das Erreichen des Niveau B1, stark kritisiert: So benötigt man z.B. zur Aufnahme des Studiums in Deutschland die Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 bis C1. Auch die für den Sprachteil des Integrationskurses zur Verfügung stehende Anzahl an Unterrichtsstunden steht stark in der Kritik (vgl. BMI, 2006; Zimmer, 2013) – ein Erreichen von B1 erscheint schwierig, was

durch den Blick in die Daten (nur knapp über 50 Prozent aller Teilnehmenden schließen mit B1 ab) untermauert wird. Durch die Einführung von Integrationskursen für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf und einem Sprachanteil von 900 UE wird versucht, dieses Ziel erreichbar zu machen. Der Großteil der Kursabsolventen (82,8 %) hat dennoch an allgemeinen Integrationskursen teilgenommen. Danach folgen Eltern- und Frauenintegrationskurse mit 6,4 % und Alphabetisierungskurse mit 5,9 % der Absolventen (vgl. BAMF, 2016, S. 10). Die aktuelle Situation im Hinblick auf die steigenden Zahlen der Asylbewerber verändert ebenfalls das Unterrichtsgeschehen. Laut BAMF stieg die Zahl der aus Syrien eingewanderten Kursteilnehmenden im 1. Halbjahr 2015 auf 16,6 % (in Jahr 2014 lag dieser bei 9,0 %) (vgl. BAMF, 2016,

S. 6). Nach bisheriger Rechtslage können nur Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive und Geduldete eine Zulassung zum Integrationskurs bei der Zentrale des BAMF beantragen. Jedoch haben sie immer noch keinen Anspruch auf Teilnahme an den Integrationskursen, sondern können lediglich gemäß § 44 Absatz 4 AufenthG im Rahmen verfügbarer Kursplätze zur Teilnahme zugelassen werden. So bleibt ein größerer Teil der Flüchtlinge unversorgt. Die Bundesländer versuchen diese Lücke zu schließen, so bieten z.B. 11 Bundesländer Programme zur Erstorientierung sowie Sprachkurse für Flüchtlinge (vgl. Robak, 2015; DVV, 2015a). Die meisten Sprachangebote dienen jedoch nicht einer systematischen Sprachvermittlung mit dem Ziel B1 (vgl. DVV, 2016).

Aus diesem Grund ist eine Öffnung der Integrationskurse für Asylsuchende notwendig. Aktuell werden bereits Strategien zu Neukonzeption diskutiert: verstärkte Berücksichtigung der Qualifikationen und Bildungsbiografien sowie Flexibilisierung der Sprachförderung (vgl. ebd.). Da die Sprachpraxis eine enorme Rolle für den Spracherwerb spielt, sollte bei der Konzeption darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden die Sprachpraxis ausüben können.

Vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) wird zudem ein stärkerer Alltagsbezug des Kurses, z.B. durch Exkursionen und Projektarbeit, empfohlen (vgl. ebd.). Die Aneignung der deutschen Sprache ist ein Schlüssel zur erfolgreichen Integration, somit muss dieses Feld der Erwachsenenbildung aufgewertet und die Integrationskurse müssen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verbessert werden. Nur dann können die in den Integrationskursen gesetzten Erwartungen wirklich erfüllt und die Ziele erreicht werden. Die im aktuellen Gesetzesentwurf der Großen Koalition zum Integrationsgesetz versammelten Änderungen (Stand: 03.06.2016) sind in vielen Punkten ein Schritt in die richtige Richtung, wie z. B. Schaffung von zusätzlichen Arbeitsgelegenheiten aus Bundesmitteln (Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen), Stundenzahlerhöhung des Orientierungskurses von 60 auf 100 UE (BMAS, 2016). Somit ist zwar eine verbesserte Förderung der Flüchtlinge vorgesehen, der Gesetzesentwurf beinhaltet aber auch einige Verschärfungen, wie etwa Verpflichtung zu den Integrationskursen, Leistungskürzung bei der Nichtteilnahme oder auch Erhöhung der Höchstteilnehmerzahl von 20 auf 25 Personen (BMAS, 2016). Vor allem die Verpflichtung und die Zahl der Kursteilnehmenden sind aus der erwachsenenpädagogischen Perspektive kritisch zu betrachten. Zudem ist offen, wie und mit welchen (finanziellen) Mitteln die geforderten Änderungen durchgeführt werden sollen – hier bleibt der Praxistest abzuwarten.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2008). *Zweitspracherwerb*. Freiburg: Fillibach.
- BAMF (Hrsg.). (2009). *Kurzgutachten zum Finanzierungssystem der Integrationskurse*. Zugriff am 06.06.2015. Verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/ramboll-finanzierungsgutachten-2009.pdf?__blob=publicationFile.
- BAMF (Hrsg.). (2015). *Blickpunkt Integration. Das Magazin zur Integrationsarbeit in Deutschland. Sonderausgabe zum Jubiläum*. Paderborn: Bonifatius GmbH Druck-Buch-Verlag
- BAMF (Hrsg.). (2015a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2015*. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-halbjahr-1-integrationskursgeschaeftsstatistik-bund.pdf?__blob=publicationFile. Zugriff am 06.06.2016.
- BAMF (Hrsg.). (2015b). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile. Zugriff am 06.06.2016.
- BAMF (Hrsg.). (2016). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für den Zeitraum vom 01.01. bis 30.09.2015*. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-quartal-1-bis-3-bund.pdf?__blob=publicationFile. Zugriff am 06.06.2016.
- BMAS (Hrsg.). (2016). *Entwurf. Verordnung zum Integrationsgesetz*. Verfügbar unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/entwurf-verordnung-zum-integrationsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=4. Abgerufen am 06.06.2016.
- BMI (Hrsg.). (2006). *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz*. Verfügbar unter www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/evaluation_integrationskurse_de.pdf?__blob=publicationFile. Abgerufen am 06.06.2016.
- DVV (Hrsg.). (2015). *Volkshochschulen warnen vor Engpass bei Integrationskursen für Flüchtlinge*. Pressemitteilung vom 03.11.2015. Verfügbar unter www.dvv-vhs.de/news/news/detail/News/volkshochschulen-warnen-vor-engpass-bei-integrationskursen-fuer-fluechtlinge.html. Abgerufen am 06.06.2016.
- DVV (Hrsg.). (2015a). *Bundesarbeitskreis Sprachen. Erstorientierung und Sprachkurse für Flüchtlinge / Asylsuchende*. Verfügbar unter www.vhs-rlp.de/fileadmin/user_data/Newsletter_Allgemein/NL_1-2016/Sachstand_Sprachf%C3%B6rderung_Asyl_Fl%C3%BChtlinge_Bundesl%C3%A4nder_10.12.2016.pdf. Abgerufen am 06.06.2016.
- DVV (Hrsg.). (2016). *Sprachförderung und Erstorientierung für Flüchtlinge im laufenden Asylverfahren. Positionspapier des Bundesarbeitskreises Sprachen im DVV*. Verfügbar unter www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Integration/Dokumente/Positionspapier_Sprachfoerderung.pdf. Abgerufen am 06.06.2016.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Verfügbar unter http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf. Abgerufen am 06.06.2016.
- Grieffhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: UVRR Universitätsverlag.
- Goethe Institut (Hrsg.). (2007). *Das Rahmencurriculum ist die Grundlage des Sprachunterrichts in den Integrationskursen*. Verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile. Abgerufen am 06.06.2016.
- Robak, S. (2015). *Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden*. EB Erwachsenenbildung 04/2015, 10-13.
- Zimmer, V. (2013). *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-08309406990>. Online-Zweitveröffentlichung (September 2013): www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf. Abgerufen am 06.06.2015.

Abstract

Im Zuge der aktuellen Wanderungsbewegungen mit mehreren Hunderttausend Flüchtlingen allein in Deutschland werden Konzepte erfolgreicher Sprachvermittlung immer wichtiger. Dem vom BAMF geförderten Integrationskurs kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Der Beitrag greift auf Daten einer qualitativen Untersuchung der Autorin zurück, bei der in 51 Interviews mit Integrationskursteilnehmenden Erfolgsfaktoren des Spracherwerbs erhoben wurden. Aus Sicht der Betroffenen ist mangelnde Sprachpraxis das größte Hindernis. Die Ergebnisse werden unter Einbezug der aktuellen politischen Entwicklungen diskutiert.



Dr. Veronika Zimmer ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta.

Kontakt: veronika.zimmer@uni-vechta.de

Deutsch als Zweitsprache to go

Niedrigschwellige und leicht zugängliche Sprachbildungsangebote zu gestalten und dezentral anzubieten ist derzeit das Ziel vieler Einrichtungen, Organisationen und Kommunen. Nicht erst mit Blick auf die Vielzahl der jüngst Geflüchteten reicht es schon lange nicht mehr, rein auf Präsenz fokussierte Sprachkursformate in unterschiedlichen Niveaustufen im Programmportfolio zu haben. Denn die Lernsituation hat sich schlichtweg verändert: Bei den erwachsenen Lernern handelt es sich oftmals um Menschen, die in den Warteschleifen der Asylbeantragung stecken oder denen aus anderen Gründen der Zugang zu den öffentlichen und staatlichen geförderten Sprachkursangeboten verwehrt ist. Dies immer im Blick, haben Träger, Verlage und Institutionen in den vergangenen Monaten versucht, sich an diese Entwicklungen anzupassen. Besonderer Fokus aller Angebote sind die rasche Befähigung zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag und die damit verbundene Ermöglichung von Teilhabe in allen Bereichen des Lebens. Untenstehend dazu eine Zusammenstellung, die keinesfalls auf Vollständigkeit besteht, sondern vielmehr als Collage der vielfältigen Angebotsstruktur eines derzeit in der Entwicklung befindlichen Marktes versteht.

»Ankommen«

Wie bei den meisten von uns ist auch für die Geflüchteten, die Deutschland erreicht haben, der wichtigste und alltägliche Begleiter das Smartphone. Mit der routinierten Bedienung verschiedenster digitaler Anwendungen auf ihren Geräten bringen viele Asylsuchende eine Kompetenz mit, deren Nutzen und Wertschätzung nicht zu wenig betont bleiben kann. Erkannt hat dies auch das BAMF, und dort hat man zusammen mit dem Goethe-Institut und der Bundesagentur für Arbeit mit »Ankommen« eine kostenlose App zusammengestellt, die die ersten Schritte in Deutschland erklärt, Tipps für den Alltag und einen multimedialen Sprachkurs bereithält. Übrigens gilt die App nach einem Test von 12 Deutsch-Apps gemeinsam mit dem nachstehenden Angebot des Goethe-Instituts bei der Stiftung Warentest als einzige empfehlenswerte. Dazu weiterlesen kann man auch auf wb-web.de.

 www.ankmenapp.de/

 www.wb-web.de/aktuelles/deutsch-apps-im-test.html

Willkommen!

Auch das Goethe-Institut reiht sich neben zahlreichen anderen Beteiligungen zum Thema in den Reigen der Anbieter von mobil nutzbaren Formaten ein und präsentiert auf seiner umfangreichen Willkommens-Plattform neben Links zu Projekten für Geflüchtete auch ein kostenfreies Lernspiel. Auch »Lern Deutsch – Stadt der Wörter« schnitt bei der Stiftung Warentest

einwandfrei ab. Die App trainiert spielerisch den wichtigsten Wortschatz. Auch kleinere Zeitfenster können so für den Sprachenerwerb genutzt werden, und das Warten auf den Bus macht sogar Spaß.

 www.goethe.de/de/spr/ueb/led.html

»Einstieg Deutsch«

Der DVV stellt wichtige Bildungssequenzen und Angebote für Geflüchtete auf seinem Portal ich-will-deutsch-lernen.de zur Verfügung. Das Lernportal bietet einen kompletten digitalen Integrationskurs, der mit verschiedenen Präsenzformaten kombiniert werden kann. Unter der Anleitung von Kursleitenden, ehrenamtlich Engagierten oder Online-Tutor/inn/en wird die deutsche Sprache systematisch erlernt. Auch ein ganz direktes Angebot stellt der DVV dort zur Verfügung. Die App »Einstieg Deutsch« bietet verschiedene Lektionen, die sich Alltagsszenarien wie Arztbesuch oder Behördenangang widmen.

 www.iwdl.de

 <http://grundbildung.de/projekte/ich-will-deutsch-lernende/einstieg-deutsch-die-sprachlern-app.html>

Onlinekurse DW

Die deutsche Welle bietet auf ihrem Internetauftritt schon einige Zeit ein nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sortiertes und kostenfreies Online-Kursangebot. Angefüllt ist dieses Angebot mit weiteren unterstützenden Anregungen für Deutschlerner. So gibt

es dort viele Specials und Ideen zum Weiterlernen wie interaktive Lernspiele, langsam gesprochene Nachrichten, Dossiers und eine eigens zum Deutschlernen produzierte Telenovela. Für Anfänger ist vor allem der Deutschtrainer gedacht, der mehrsprachig erläutert ist und in kurzen Videosequenzen die ersten Schritte in der neuen Sprache erklärt.

 www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055

Sprachführer und Phrasebooks

Einige Verlage und Institutionen haben Sammlungen zusammengestellt, die als kleine Print-Hefte oder als App oder pdf kostenlos verfügbar sind und Grundlagen der deutschen Sprache für den Alltag bereithalten. Zum kostenlosen Download stellen sowohl Klett/Langenscheid als auch ars edition Sprachführer zur Verfügung. Beide sind auch für mobile Anwendungen nutzbar.

 www.willkommensabc.de/project/idee/

 www.klett-sprachen.de/refugee-guide/refugees-welcome

Die Flüchtlingshilfe München hat aus den Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden in Deutschkursen ein Lehr- & Lernheft für den Einstieg mit Alltagsbezug entwickelt und stellt es zum kostenlosen Download in verschiedenen Sprachen bereit.

 <http://fluechtlingshilfe-muenchen.de/?p=550>

Es gibt jedoch auch in Foren und sozialen Netzwerken eine Fülle an bereitgestelltem Material, das ohne professionelle Planung und quasi in Eigenregie entstanden ist und sich fortwährend weiterentwickelt. So verweist zum Beispiel die Stadt Köln auf ein Wiki namens »Refugee-Phrasebook«. Dort sind neben Basisinfos zu Deutschland auch in verschiedene Sprachen übersetzt die wichtigsten Sätze für alle Lebenslagen zu finden.

 https://en.wikibooks.org/wiki/Refugee_Phrasebook

Zusammenstellung: DIE/IL

Blickpunkt Ehrenamt: Was man braucht – was es gibt

Bei aller Euphorie über das entgegengebrachte positive Feedback zu ihrem Engagement haben ehrenamtlich tätige Deutschlehrer auch mit Hürden zu kämpfen und benötigen Unterstützung. Dieser Bedarf besteht hauptsächlich im Bereich Qualifizierung. Schließlich handelt es sich beim Lehren in Deutschkursangeboten für Geflüchtete nicht nur um eine didaktisch anspruchsvolle, sondern vor allem um eine humanitäre wichtige Tätigkeit, die die starke Botschaft des Willkommens trägt. Im Hinterkopf sollte dabei behalten werden, dass das Ehrenamt vor allem dadurch geprägt ist, eben nicht professionell zu sein, und dass das auch der große Pluspunkt ist. Denn Ehrenamtliche haben die Freiheit, sich thematisch und didaktisch nicht an einen vorgegebenen Rahmen halten zu müssen, und können somit individuell auf die Lernenden und die Situation eingehen. An Anregungen zum praktischen Umsetzen eben dieser wichtigen Tätigkeit darf es dennoch nicht fehlen. Oftmals wird der allgemeine Umgang mit den Flüchtlingen und deren Bedürfnissen in kommunal organisierten Kurzschulungen für ehrenamtliche Helfer erläutert. Für die Spracharbeit, die ein sehr heterogenes und dynamisches Feld ist, benötigen viele Engagierte jedoch zusätzliches Handwerkszeug.

Qualifizierung im Ehrenamt

Das **Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.** hat beispielsweise zu diesem Zweck das kostenlose Qualifizierungsangebot »Sprachanker« ins Leben gerufen. Innerhalb von 18 Unterrichtsstunden erhalten die Teilnehmenden dabei Grundlegendes für die Sprachvermittlung und Tipps zur Rahmengestaltung. Des Weiteren werden die ehrenamtlichen Sprachlehrkräfte in ihrer Rolle gestärkt und gezielt auf die Tätigkeit mit Flüchtlingen vorbereitet. Dabei erfahren sie auch Hintergrundwissen zur Situation in Deutschland. Erfahrene Fachlehrkräfte führen »Sprachanker« durch und geben ihre Erfahrungswerte weiter. Für das Projekt wurde auch eine »Handreichung für die Gestaltung von Deutschkursen mit Flüchtlingen« entwickelt, die Engagierten über die Bistums-grenzen hinaus zur Verfügung steht.

 <https://bildung.erzbistum-koeln.de/>

Der **Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV)** plant ebenfalls eine VHS-interne Lehrkräftequalifizierung, mit deren Durchführung die telc gGmbH beauftragt wurde. Im zweiten Halbjahr des Jahres soll die Qualifizierung dann bundesweit eingesetzt werden, um auf den erhöhten Bedarf an Deutschkursen und Lehrkräften einzugehen. Manche Ehrenamtliche entdecken ihr Talent für das Unterrichten und wollen es gern zum Beruf machen. Darauf reagiert der DVV mit seinem An-

gebot, das zunächst kostenfrei sein wird. In 100 UE plus Online-Selbststudium spricht das Angebot die Menschen an, die ihren Unterricht professionalisieren möchten.

Das **Goethe-Institut** bietet im Rahmen einer kostenlosen Online-Informationsreihe praxiserprobte Tipps und Hilfestellungen von erfahrenen und ausgebildeten Deutschlehrern und -lehrerinnen an. In fünf Sitzungen bekommen Interessierte einen Überblick über die kostenlosen Apps und webbasierten Übungsangebote des Goethe-Instituts und können dabei interaktive Übungsformate kennenlernen. Das Angebot versteht sich als erste Orientierung und Hilfestellung für ehrenamtliche Deutschvermittler und enthält viele praktische Tipps für das Unterrichten. Nach einer Registrierung unter www.Meingoethe.de kann es losgehen.

Lehrmaterialien

Ein wichtiges Werkzeug in der Spracharbeit sind sicherlich gute Lehrwerke und Materialien. Ehrenamtler/innen mit wenig oder keiner didaktischen Vorerfahrung haben noch keinen Fundus aufbauen können. Neben der engagierten Arbeit vieler Initiativen, die immer wieder Materialien und Tipps für ihre Ehrenamtler zusammenstellen, gibt es auch weitere Engagierte, die Sammlungen oder gar komplette Lehrwerke anbieten. So exi-

stiert neben den Angeboten der großen Lehrbuchverlage (z.B. »Komm rein!« von Langenscheidt, »Erste Hilfe Deutsch« von Hueber oder »Basis – Deutsch für Willkommenskurse« von telc) und dem Internetangebot der Institutionen eine Reihe praxisorientierter Materialsammlungen. Die oben genannte Handreichung für das Sprachanker-Projekt zählt sicherlich auch dazu, vor allem aufgrund des öffentlichen und leichten Zugangs durch kostenlose Bereitstellung auf der Internetseite des Bildungswerks.

Von Ehrenamtlern für Ehrenamtler schreibt sich auch das populäre **Thannhauser-Projekt** auf die Fahnen. In Ermangelung geeigneter Materialien entwickelten Karl Landherr und Hans Dieter Hörlich, die zwei Initiatoren des Projektes und Schullektoren a.D., ihr Workbook »Deutschkurs für Asylbewerber – Thannhauser Modell«, das inzwischen reißenden Absatz findet. Das Heft versteht sich als Arbeitshilfe im Unterricht zu lebens- und landeskundlichen Themen, um erste einfache Sprachkenntnisse zu vermitteln. Das Thannhauser-Modell ist eine wirkliche Erfolgsgeschichte. Inzwischen übernimmt Landherr's Sohn in Zusammenarbeit mit dem Auer-Verlag den Vertrieb (6,50 € pro Exemplar), und Folge- und Aufbauabände des Workbooks sind erschienen oder in Planung.

 www.deutschkurs-asylbewerber.de/

Das Portal **zum-willkommen.de** bietet Materialien für den Deutschunterricht mit Geflüchteten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Inhalten, die als Open Educational Resources (OER) frei zur Verfügung gestellt werden. zum-willkommen.de sammelt solche Materialien, gibt Tipps für den Unterricht und verweist auf andere hilfreiche Webseiten. Zur Zielgruppe gehören nicht nur ehren- und hauptamtliche Lehrende, sondern auch Lernende, die selbstständig Deutsch üben und wiederholen möchten.

 www.zum-willkommen.de

Zum Weiterlesen: Auf wb-web.de berichtet Carlo Klauth von seinen Erfahrungen im Ehrenamt

Über den Tellerrand: Spracharbeit am Bosphorus

Stiftung bringt syrische Flüchtlinge und Türken zusammen

YUVA ist eine türkische Stiftung für Erwachsenenbildung. Wir arbeiten seit 2013 mit syrischen Flüchtlingen in der Türkei, insbesondere in den Grenzgebieten Hatay und Gaziantep. Wir betreiben Bildungs- und Begegnungszentren und erreichen mit unseren Veranstaltungen und Kursen tausende Menschen. Weil die meisten Syrer kein Türkisch sprechen und kaum ein Türke Arabisch kann, ist Sprachunterricht ein wichtiger Teil unseres Programms. Türkisch und Arabisch gehören verschiedenen Sprachfamilien an; es kommt erschwerend hinzu, dass in der Türkei die lateinische Schrift verwendet wird, während die arabische Sprache ihre eigene Schrift hat. Die Sprachbarriere zwischen dem alteingesessenen und dem neuen Teil der Bevölkerung ist also sehr hoch, was für die Syrer zu Schwierigkeiten beim Zugang zu Bildung und Beschäftigung und zum Gesundheitssystem führt.

Wir haben in unseren Zentren immer wieder beobachtet, dass das arabische Alphabet ganz anders gelehrt werden sollte als das lateinische. Das gilt insbesondere bei Erwachsenen und älteren Menschen, die häufig nur ihre arabische Muttersprache beherrschen. Wer hingegen schon zum Beispiel Englisch, Deutsch oder Französisch spricht, kennt auch das lateinische Alphabet und ist dadurch im Vorteil. Jüngere syrische

Flüchtlinge sind auch durch ihre intensive Smartphone- und Internet-Nutzung häufig schon mit dem lateinischen Alphabet vertraut.

»Die Eltern kennen weder Sprache noch Schulsystem«

Die türkischen Sprachkurse an unseren Zentren sind sehr beliebt bei jüngeren Menschen, die zum Beispiel an türkischen Universitäten studieren wollen sowie bei Erwachsenen, die Arbeit suchen. Zusätzlich bieten wir Englischkurse für Flüchtlinge und Türken an, arabische Alphabetisierungskurse für die nicht eingeschulten Kinder sowie arabische Sprachkurse für die lokale Bevölkerung.

Manche Erwachsenen und Senioren begründen ihren Unwillen, das »westliche« Alphabet zu lernen, mit religiösen Scheinargumenten und machen sich selbst das Erlernen der türkischen Sprache umso schwerer. Außerdem gehen einige erwachsene Syrer davon aus, dass sie bald in die Heimat zurückkehren können – was wiederum die Motivation der Kinder negativ beeinflusst. Das größte Hindernis beim Erlernen der Sprache ist für syrische Schulkinder jedoch, dass ihre Eltern die Sprache und den Lehrplan des türkischen Schulsystems nicht kennen. Daher können

diese Kinder auf ihrem Bildungsweg keine Unterstützung von ihren Eltern bekommen und müssen sich mit den begrenzten formalen Bildungsmöglichkeiten begnügen.

Wenn die Flüchtlinge in der Türkei dauerhaften Zugang zu Grundrechten und Freiheiten erlangen sollen, müssen sie in Entscheidungsprozesse einbezogen werden – das kann nur gelingen, wenn sie zunächst die türkische Sprache erlernen. Daher erwarten wir von den türkischen Behörden, dass sie mit NGOs und Vertretern der Flüchtlinge zusammenarbeiten, eine gemeinsame Integrationsstrategie zu erarbeiten. Die Sprache sollte in dieser Strategie eine wichtige Rolle spielen.

Um die schriftsprachlichen Fähigkeiten zu trainieren, werden in den Kursen unterschiedliche kreative Methoden angewendet. So gibt es zum Beispiel Einheiten zum Storytelling, Gedichtproduktion, spielerisches Erarbeiten von Dialogen und Sprachpuzzle. Für das Verbessern der Sprechfertigkeiten werden Workshops angeboten wie Film- und Buchdialogführung oder Creative Drama.

Erdem Vardar (Yuva)

Über YUVA:

YUVA ist eine Non-Profit-Organisation, die 2010 mit dem Ziel gegründet wurde, den Respekt vor den Rechten aller Menschen und künftigen Generationen zu fördern. YUVA ergreift Maßnahmen für nachhaltige Lebensweisen, für die Armutsreduzierung und die Förderung der Demokratisierung durch Erwachsenenbildung. YUVA kooperiert mit Institutionen der Erwachsenenbildung, UN-Behörden und internationalen und regionalen NGOs. Seit 2013 arbeitet YUVA mit syrischen Flüchtlingen und Aufnahmegemeinschaften in der Türkei zusammen.



Foto: Yuva Association

Eine syrische Geflüchtete lernt Türkisch, ermöglicht durch Yuva

Vater Staat und die öffentliche Bildungsfinanzierung

STIEFKIND WEITERBILDUNG

Martin Noack

Die hohe Bedeutung des lebenslangen Lernens für gesellschaftliche Teilhabe sowie für den Innovationsstandort Deutschland wird von Wirtschaft wie Politik stets betont. Aber spiegeln sich diese Bekenntnisse auch in konkreten Investitionen wider? Wie hat sich die öffentliche Weiterbildungsfinanzierung in den letzten Jahren entwickelt? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Diese und weitere Fragen waren jüngst Gegenstand einer Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, sie werden durch den Autor im folgenden Beitrag beantwortet.

Einen Überblick über die Ausgaben und Kosten für formale, non-formale und informelle Weiterbildung in Deutschland zu geben, ist angesichts der defizitären Datenlage nur unvollständig möglich. Schätzungsweise flossen aber 14 Prozent (27 Mrd. Euro) der zurechenbaren privaten und öffentlichen Bildungsausgaben im Jahr 2012 in das lebenslange Lernen (vgl. Walter, 2015), wobei ausschließlich die direkten Kosten erfasst sind. Die öffentliche Hand hat davon 6 Mrd. Euro bereitgestellt – wenn man die Weiterbildungsausgaben für die eigenen Mitarbeiter einrechnet.

Öffentliche Weiterbildungsfinanzierung sinkt auf Tiefstand

Aufschlussreicher als die reine Summe ist jedoch die zeitliche Entwicklung der öffentlichen Weiterbildungsausgaben. Hier lohnt ein Vergleich mit den anderen Bildungsbereichen, welche in den letzten 20 Jahren eine substantielle Expansion erfahren haben. Die Ausgaben im allgemeinbildenden schulischen Bereich sind zwischen 1995 und 2012 um mehr als ein Drittel gestiegen, jene im frühkindlichen und im Hochschulbereich wuchsen sogar um knapp zwei Drittel. Die Ausgaben in der beruflichen Ausbildung stiegen um nahezu drei Viertel. Im

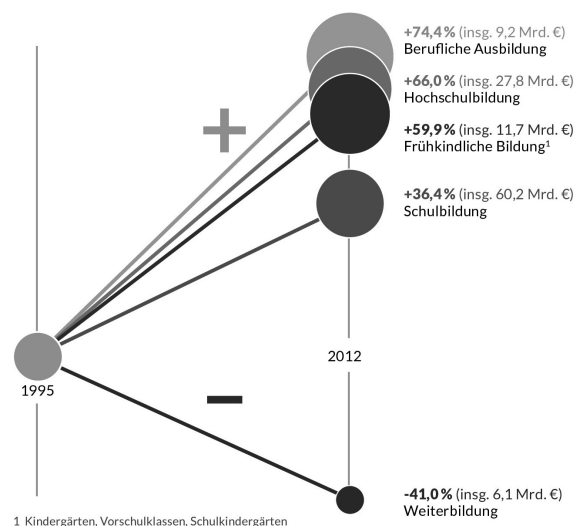
starken Kontrast zu diesen Zuwächsen steht der Einbruch der öffentlichen Finanzierung der Weiterbildung im gleichen Zeitraum um 41 Prozent (s. Abb. 1). Während 1995 die Ausgaben für Weiterbildung noch 12,4 Prozent aller öffentlichen Bildungsausgaben umfassten, waren es 2012 nur noch 5,3 Prozent. Zudem ist die öffentliche Weiterbildungsförderung in Deutschland weitestgehend projekt- bzw. programmfinanziert. Im Gegensatz zu den anderen Bildungsbereichen mangelt es also an einer soliden Grundfinanzierung.

Diese Entwicklung steht im deutlichen Gegensatz zu den öffentlichen Bekenntnissen zur Wichtigkeit des lebenslangen Lernens, wie sie zum Beispiel der von der Bundesregierung eingerichtete »Innovationskreis Weiterbildung« bereits vor acht Jahren mit Blick auf die demografische Entwicklung und den Fachkräftemangel verlauten ließ (vgl. BMBF, 2008, S. 8). Auch der technologische

Wandel macht deutlich mehr Weiterbildung notwendig. Er bedeutet für die 42 Prozent der derzeit Beschäftigten in Berufen mit einer hohen (> 70 %) Automatisierungswahrscheinlichkeit in den nächsten 10 bis 20 Jahren starke Qualifizierungsbedarfe und die Gefahr von Job-Streichungen. Schließlich sind in der Regel die durch diesen Wandel neu entstehenden Arbeitsplätze anspruchsvoller als jene, die wegrationalisiert werden (vgl. BMAS, 2015).

Die Kosten für diese Qualifikationsanpassungen tragen in zunehmendem Maße die Teilnehmenden selbst und kompensieren so gemeinsam mit den Betrieben zumindest teilweise den deutlichen Rückgang der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung. So wuchs laut dem Adult Education Survey zwischen 2007 und 2012 der Anteil der Weiterbildungsmaßnahmen, die durch die Teilnehmenden mitfinanziert werden, um vier Prozent bei der privaten beruflichen Weiterbildung und um 28 Prozent bei der betrieblichen Weiterbildung. Noch stärker zeigt sich die Verlagerung der Kosten, wenn man die Summen betrachtet, die die Teilnehmenden in diese von ihnen (ko-)finanzierten

Abb. 1: Im Sinkflug: Öffentliche Ausgaben für Weiterbildung im Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen



Nur öffentliche Anteile an den Ausgaben; Zahlen für 1995 z.T. geschätzt. Quelle: Berechnung der Bertelsmann Stiftung auf Basis von Daten des BIBB, des Statistischen Bundesamts und des Bundesministeriums der Finanzen.

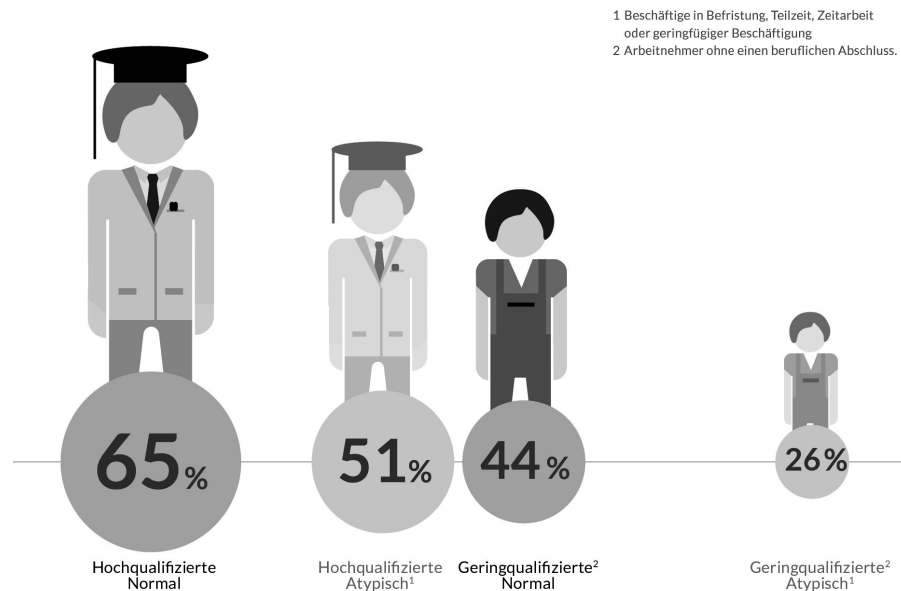
Weiterbildungen investiert haben. Bei der privaten beruflichen Weiterbildung stiegen die Ausgaben nämlich über die betrachteten fünf Jahre von 729 auf 890 Euro pro Weiterbildung, also um 22 Prozent. Bei der betrieblichen Weiterbildung war der Anstieg mit 26 Prozent (von 483 auf 610 Euro) sogar noch größer (vgl. Rosenblatt & Bilger, 2008, S. 112f.; Bilger, Gnahn, Hartmann & Kuper, 2013, S. 189f.).

Jedoch zeigen aktuelle Zahlen des Adult Education Survey für die letzten fünf Jahre einen deutlichen Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung. Und so sieht sich die Bundesregierung mit einer Beteiligungsquote von 49 Prozent im Jahr 2012 schon kurz vor ihrem für 2015 gesetzten 50-Prozent-Ziel. Dabei täuscht die positive Entwicklung der Beteiligung seit 2003 (damals 41 %) darüber hinweg, dass nach mehreren Jahren des Anstiegs bereits im Jahr 1997 mit einer Beteiligung von 48 Prozent eben dieses 50-Prozent-Ziel beinahe erreicht wurde (Bilger, et al., 2013). Es kann also mit Blick auf die letzten 18 Jahre für den Weiterbildungsbereich noch lange nicht von einer nachhaltigen positiven Entwicklung gesprochen werden.

Geringqualifizierte benachteiligt

Ein besonderes Augenmerk verdienen hierbei die Millionen von Geringqualifizierten und atypisch – also in Befristung, Teilzeit, Zeitarbeit oder geringfügig – Beschäftigten. Sie verfügen selbst oft nicht über die nötigen finanziellen Mittel, und ihre Arbeitgeber investieren ihre steigenden Weiterbildungsetats eher in die höherqualifizierte fest angestellte Belegschaft. Angesichts der Tatsache, dass Geringqualifizierte ein fast viermal so großes Risiko haben, erwerbslos zu werden (19,6 %) wie Menschen mit abgeschlossener Ausbildung (5,1 %) (vgl. Weber & Weber, 2013), ist der dramatische Rückgang der Weiterbildungsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit besonders bedenklich. Denn gerade die Gruppen,

Abb. 2: Abgehängt: Atypisch Beschäftigte und Geringqualifizierte bei der Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung



Teilnahmequoten an formaler und non-formaler Weiterbildung; Quelle: Darstellung der Bertelsmann Stiftung auf Basis von Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2011/12

für die Weiterbildung besonders wichtig ist, um über den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses eine Chance auf beruflichen Aufstieg zu erhalten, bilden sich deutlich weniger weiter als die Gruppe der Höherqualifizierten. Unter den Normalbeschäftigten beträgt der Abstand bei der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Gering- und Höherqualifizierten bereits 21,1 Prozentpunkte (s. Abb. 2). Geringqualifizierte in einem atypischen Arbeitsverhältnis nehmen sogar nur noch halb so oft an Weiterbildungen teil wie Höherqualifizierte (vgl. Frick, Noack & Blinn, 2013). Auch angesichts der Tatsache, dass über die Zuwanderung von Hunderttausenden von Flüchtlingen in den nächsten Jahren die Zahl der formal Geringqualifizierten deutlich steigen wird, ist hier dringend ein Umdenken gefordert. Erste positive Ansätze zeigen sich bei zwei unlängst verabschiedeten Gesetzesnovellen. Mit der Reform des Meister-BAföG gibt der Staat zukünftig 33 Mio. Euro jährlich mehr für Weiterbildung aus, auch wenn sich das so genannte AufstiegsbaföG natürlich vor allem an Menschen mit Berufs-

abschluss richtet. Finanziell besser ausgestattet und direkt für Geringqualifizierte von Nutzen ist das im Februar verabschiedete Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz (AWStG), welches ab 2017 zusätzliche ca. 150 Mio Euro pro Jahr bereitstellt, z.B. für den Erwerb notwendiger Grundkompetenzen zur Vorbereitung auf eine abschlussbezogene berufliche Weiterbildung und für Prämien für erfolgreich bestandene Zwischen- und Abschlussprüfungen. Verglichen mit dem Rückgang um 4,3 Mrd. Euro pro Jahr seit 1995 wirken diese Beträge allerdings eher wie zwei Tropfen auf den heißen Stein.

Was jetzt zu tun ist

Damit Weiterbildung am Ende nicht zum Luxus wird, den sich nur diejenigen leisten können, die bereits über ein hohes Bildungsniveau verfügen, sollte die öffentliche Hand den Bekenntnissen zur Wichtigkeit des lebenslangen Lernens sicht- und spürbare Investitionen folgen lassen (vgl. Noack,

Hesse, Frick, Walter & Münk, 2015). Konkret bedarf es einer präventiven Arbeitsmarkt- und proaktiven Weiterbildungspolitik, die neben Zuschüssen zu Weiterbildungs-, Prüfungs- und Unterhaltskosten an drei Punkten ansetzen: (1) Es sollte eine aufsuchende, lebensweltnahe und breit zugängliche Bildungsberatung bereitgestellt und finanziert werden. Diese sollte die Kompetenzen und Potenziale von Geringqualifizierten aufdecken und sie über Weiterbildungsangebote und Finanzierungsmöglichkeiten informieren (vgl. Käßpflinger, 2015). Die Potenzialanalyse sollte dabei praxisnah, flexibel nutzbar, visualisiert sowie anerkannt und somit anschlussfähig an die verschiedenen Beratungs- und Arbeitsmarktsysteme sein (vgl. Döring, Müller & Neumann, 2015).

(2) Entwickelt und finanziell gefördert werden sollten personalisierte und attraktive Weiterbildungsangebote, die dem unterschiedlichen Lernstil und Lerntempo jedes Lerners Rechnung tragen und die individuelle Lernmotivation fördern. Hierfür gilt es, die Qualifizierung und Professionalisierung des Weiterbildungspersonals zu ermöglichen und mit Anreizen zu versehen, z.B. durch nach pädagogischer Qualifizierung gestaffelte Gehälter und Honorare für Lehrkräfte oder die Kopplung staatlicher Fördermittel an Qualitätsstandards bezüglich der Lehrkräfte, der Gestaltung der Lernangebote, aber auch der nachzuweisenden Wirkung von Weiterbildungsangeboten.

(3) Schließlich muss ein rechtlich verbindliches Anerkennungssystem für non-formal und informell erworbene Kompetenzen organisiert und finanziert werden, damit das in Beruf, Ehrenamt und Weiterbildung Gelernte für den Einzelnen sowie für Unternehmen nutzbar wird. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass mit standardisierten Instrumenten festgestellte Kompetenzen auf bestehende Bildungsabschlüsse angerechnet und Ausbildungszeiten verkürzt oder gar tariflich relevante Teilqualifikationen verliehen werden. Dabei dürfen die Kosten für den Anerkennungspro-

zess keine unüberwindbare Hürde darstellen. Hier lohnt ein Blick in das europäische Ausland, wo die Anerkennung informellen und non-formalen Lernens teilweise jahrzehntelange Tradition hat und gerade für finanzschwache Zielgruppen niedrigschwellige Zugänge eröffnet (vgl. Gaylor, Schöpf & Severing, 2015). Dies ermöglichen z.B. Weiterbildungsfonds, in die Unternehmen und die öffentliche Hand gemeinsam einzahlen und aus denen Weiterbildungsmaßnahmen genau wie Anerkennungsverfahren für Mitarbeitende finanziert werden. Entsprechende Investitionen der öffentlichen Hand dürfen dabei nicht allein aus der Ausgabenperspektive betrachtet werden. Sie zahlen sich auf lange Sicht aus. Das zumindest legen die Berechnungen der Kosten unzureichender Bildung von Allmendinger, Gieseke und Oberschachtsiek (2011) nahe. Nur wenn es Deutschland gelingt, eine substantielle Zahl von Geringqualifizierten erfolgreich zum Berufsabschluss zu führen, können wir vermeiden, dass jährlich bis zu 1,5 Mrd. Euro zusätzliche Folgekosten für die öffentlichen Haushalte entstehen. Das wäre nicht nur volkswirtschaftlich sinnvoll, sondern leistete auch einen bedeutenden Beitrag zur stärkeren gesellschaftlichen Teilhabe der großen Zahl Bildungsbenachteiligter in unserem Land.

Literatur

- Allmendinger, J., Gieseke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, E. & Kuper, H. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: wbv.
- BMAS (2015). *Endbericht Kurzexpertise Nr. 57 – Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland*. Mannheim: ZEW.
- BMBF (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn: BMBF.
- Döring, O., Müller, B. & Neumann, F. (2015). *Potenziale erkennen – Kompetenzen sichtbar machen – Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Frick, F., Noack, M. & Blinn, M. (2013). *Die Weiterbildungsverlierer – Weniger Weiterbildung für immer mehr atypisch Beschäftigte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Gaylor, C., Schöpf, N. & Severing, E. (2015). *Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden – Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Käßpflinger, B. (2015). *Bildungslotsen in der Risikogesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Noack, M., Hesse, B., Frick, F., Walter, M. & Münk, D. (2015). *Wenn Weiterbildung so wichtig ist ... warum ist dann die öffentliche Förderung um 41 Prozent gesunken?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Band 1. Bielefeld: wbv.

Walter, M. (2015). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Weber, B. & Weber, E. (2013). *Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit*. IAB-Kurzbericht (4/2013). Nürnberg: IAB.

Abstract

Vor dem Hintergrund allgegenwärtiger Bekenntnisse zur Bedeutung des lebenslangen Lernens beleuchtet der Beitrag den Rückgang der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung in den letzten 20 Jahren um 41 Prozent. Die niedrigen Teilnahmequoten von Geringqualifizierten und atypisch Beschäftigten an Weiterbildung geben Anlass, wieder mehr öffentliche Investitionen zu tätigen. Diese sollten für Bildungsberatung, Qualifikation und Professionalität des Personals und ein Anerkennungssystem für Kompetenzen aufgewendet werden.



Dr. Martin Noack ist Senior Project Manager im Programm »Lernen fürs Leben« der Bertelsmann Stiftung

Kontakt: martin.noack@bertelsmann-stiftung.de

English Summaries

Marita Pabst-Weinschenk: Appropriate speaking to support listening and understanding. A synopsis model of speaking in context (pp. 27–31) Successful communication – i.e. reaching an understanding between speaker and listener – depends on the content and its format, the personality of the speaker, but also on the form and presentation of the content. Especially in situations of learning and teaching, the voice of the speaker plays an important role in the presentation of the content of teaching and learning. Some ways of speaking may render unwanted effects and may be seen as distracting. It is important to note, however, that all these ways of speaking are learned and can be changed with appropriate training.

Helga Kotthoff/Moses Mielke: »Right« or »How about that«? The significance of speech for German as a foreign and as a second language (pp. 36–39) Students of German as a foreign and

second language are often confronted with the problem that dialogues in textbooks rather resemble written than oral German. Oral language phenomena are neglected and generally not systematically presented. This also applies for recent online textbooks. It is a wasted opportunity since multimedia content may be easily used for contrasting formal and informal speech.

Veronika Zimmer: More language practice! Opportunities and obstacles of language learning in integration courses (pp. 40–42) As a result of the current migration of several hundreds of thousands refugees in Germany alone, concepts for successful language training become increasingly important. The integration programme funded by the Federal Office for Migration and Refugees (BAMF) plays a central role. This article refers to data collected by the author regarding success factors for language learning. In this qualitative study, 51 interviews were conducted with integration programme participants in

a reception centre. From the refugees' perspective, a lack of language practice is the greatest obstacle. The findings are discussed in reference to current political developments.

Martin Noack: Neglected continuing education. The State and public continuing education funding (pp. 46–48) In consideration of the omnipresent commitment to the significance of lifelong learning, the article analyses the role of continuing education within public education funding. Over the past 20 years, public continuing education funding has been reduced by 41 %. The low participation rate in continuing education, particularly among the less qualified and atypically employed, encourage an increase in public investments. Funds should enhance staff counselling, qualification and professionalism as well as a competence certification system

The summary of *Teuchert: Chances and opportunities of acquiring rhetorical competences* can be found on page 35.

» Machen Sie
Qualitätsmanagement
in Ihrer Bildungsorganisation
zu Ihrem Projekt! «



CERTQUA
Analysieren | Zertifizieren



CERTQUA-Seminare vermitteln Ihnen das nötige Know-how

QM-Basisseminare

Rund um DIN ISO 9001 und ISO 29990

Wissenswertes zur AZAV-Träger- und Maßnahmenzulassung

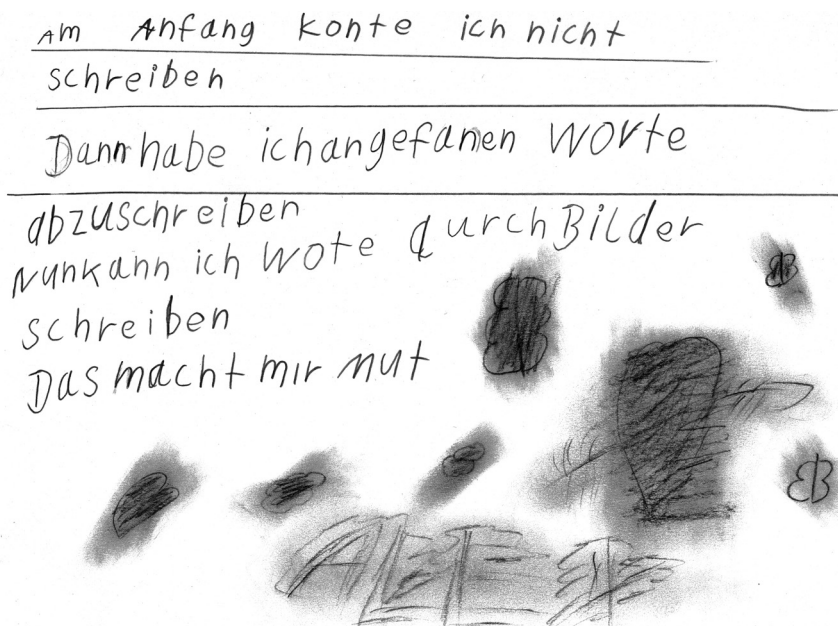
Rechtsseminare

Weiterbildungen für Fach- und Führungskräfte des
Bildungsmanagements

Weitere
Informationen unter
www.certqua.de



Schreiben



Alexandra Hüttenberger ist eine der Gewinnerinnen des Literaturwettbewerbs 2015 »für Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung« des Vereins Die Wortfinder e.V. (www.diewortfinder.com). Das Bild ist Teil des Jahreskalenders 2016, in dem die Texte und Bilder der Preisträger/innen versammelt wurden. Wir bedanken uns bei Frau Hüttenberger und dem Verein Die Wortfinder für die Möglichkeit des Wiederabdrucks.

Schweigen

Deutschland »ist ein Land mit einem Fluch, die Deutschen haben meine gesamte Familie ermordet. Ich spreche auch gut Deutsch, aber ich werde die Sprache nie mehr benutzen.«

Sagt Nachum Manor, Holocaustüberlebender dank Oskar Schindler, in einem Interview in der SZ vom 8. Mai 2015.

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 4/2016 (erscheint Oktober 2016): **Validierung als Aufgabe der Erwachsenenbildung**

Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ist schon lange Gegenstand einer Debatte, die stark von Impulsen europäischer Akteure lebt und in Deutschland besonders in der beruflichen Bildung aufgegriffen wurde. Das Heft fragt, ob und inwiefern Kompetenzvalidierung ein Thema der Erwachsenenbildung sein sollte. Wenn die Anerkennung von Kompetenzen als Empowerment erfolgt, können von Validierung auch und gerade Geflüchtete profitieren.

Einsendungen zum Themenschwerpunkt sind noch möglich. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Kontakt: diezeitschrift@die-bonn.de

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Franziska Loreit (DIE/FL, wiss. Mitarbeit); Jan Rohwerder (DIE/JR, wiss. Redaktion); Isabelle López (DIE/IL, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/SM); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-344, Fax 0228 3294-4344
E-Mail: diezeitschrift@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1091, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5758-3, DOI 10.3278/DIE1603W

© 2016 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

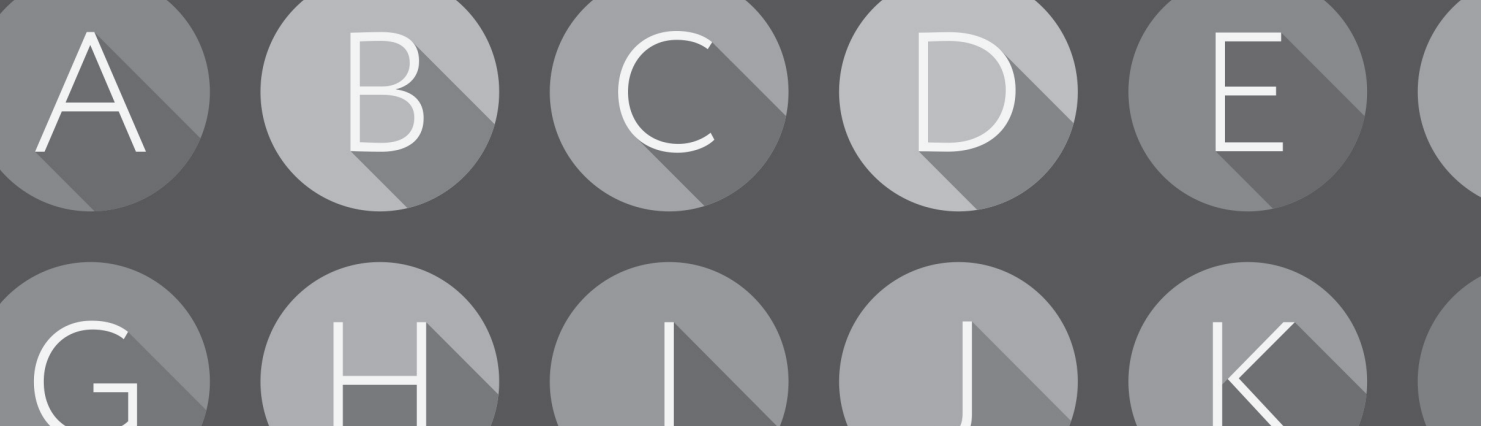


**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



Alphabetisierung mit Bezug zum Berufsalltag

Das Trainingsprogramm AlphaPlus im Einsatz

➔ wbv.de/alphabetisierung

Der Leitfaden informiert über die Arbeit mit dem Trainingsprogramm AlphaPlus: Er führt in das Thema funktionaler Analphabetismus ein, beschreibt detailliert die Programmbausteine und berichtet über erste Praxiserfahrungen.



Melanie Boltzmann, Annegret Aulbert-Siepelmeier,
Jascha Rüsseler, Ralf Warnke, Klaus Menkhaus,
Olaf Overlander

AlphaPlus

**Ein Alphabetisierungsprogramm zur
Förderung der Schriftsprachkompetenz
Erwachsener**

2015, 118 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5608-1
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



DIE

[^{Sprechen}'sprɛçŋ]

[^{und}'unt]

[^{Sprache}'spraxə]

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung