



Eva Dalhaus

Lernraum Sprachreise:
Perspektiven für
Kompetenzentwicklung



PETER LANG

Einleitung

„Dass Reisen bildet, ist unbestreitbar mit Ja zu beantworten. Denn allein das bloße Hinaustreten aus der gewohnten Umgebung eröffnet neue Sichtweisen. Selbst ganz banale Dinge, wie das Umrechnen in eine andere Währung, das passive Hören fremder Sprachen oder das Kennenlernen fremder Sitten und Bräuche erweitert entscheidend den eigenen Horizont und erleichtert das Zurechtfinden im eigenen Lebenskreislauf.“ (Elis 2004, S. 7)

Die Reise machte schon im 19. und 20. Jahrhundert als eine von strikten Vortragsregelungen befreite und offen didaktisierte Angebotsform für Bildung auf sich aufmerksam. Beabsichtigt wurde vor allem die berufliche Qualifizierung der Arbeiterschaft, die durch ein freizeitlich orientiertes Rahmenprogramm wie botanische und geologische Erkundungen, Besichtigungen von Naturdenkmälern und Besuche in Museen kulturell angereichert wurden (vgl. Seitter 2000, S. 50ff). Im Zuge der Reisepraxis wurden Volkshochschulkurse angeboten, die einen Reisestil praktizierten, der sowohl Formen von Erholung und Unterhaltung beinhaltete, als auch die allgemeine Erweiterung des Weltbildes und der Lebenserfahrung durch Gruppenerlebnisse und interkulturelle Begegnungen bezweckte. Damit war die Bildungsreise immer eine andere Möglichkeit des Bildungsganges, bisweilen oppositionell gedacht zu dessen kognitiver und schulischer Form (vgl. Miller-Kipp 2000a, S. 131). Aus demokratischer Sicht erwies sich die Reise als multifunktionales Bildungsinstrument, das sich – je nach zeit-spezifischer Bedürfnisherausforderung – für die Befähigung aller Bevölkerungsschichten an einer Anteilnahme an der Gesellschaft nutzbar machte.

Auch gegenwärtig erscheint der Gedanke, mittels Reiseerfahrung Bildungsprozesse zu initiieren, im Zusammenhang mit der Europäisierung unserer Lebens- und Bildungsverhältnisse hochaktuell (vgl. Brödel 2003a, S. 427). Ordnet man die Reise in die gegenwärtige erwachsenenpädagogische Diskussion ein und versteht sie als *Lernraum*, lässt sich bezüglich der Frage nach der Kompetenzentwicklung Erwachsener insbesondere in der Reiseform „*Sprachreise*“, die im Kontext dieses vorliegenden Dissertationsvorhabens auf ihr Kompetenzentwicklungspotential hin erforscht werden soll, ein bislang nicht hinreichend erkanntes Potential vermuten.¹ Denn die Sprachreise bewegt sich unter dem Aspekt der raum-zeitlichen Entgrenzung von Lernangeboten jenseits traditioneller Lernarrangements (vgl. Olbrich 2003, S. 30). Im Gegensatz zu der Bildungs- oder Studienreise, die ausschließlich der kulturellen Sphäre zuzuordnen ist (vgl. Glaubitz 1997; Czuchra 1990), bildet sie mit ihrer latenten Fokussierung auf das informelle Lernen im Zusammenhang mit organisiertem Fremdsprachenlernen „eine tragfähige Strategie eines komplexen Lebenslangen Lernens“ (vgl. Brödel 2003a, S. 117). Dabei zeichnet sich diese Form der Reisepraxis durch das Vor-

¹ Die Verfassende dieser Dissertation absolvierte während ihres Studiums eine Sprachreise.

handensein formeller (Sprachschule) und informeller (Gastfamilie; Freizeitaktivitäten) Lernorte aus, die von den Reisenden je nach spezifischem Lerninteresse und -bedürfnis selbstbestimmt kombiniert und in Anspruch genommen werden können. In Anbetracht der Schaffung eines von der europäischen Union intendierten europäischen Bildungsraums² eröffnet die Sprachreise damit das Vehikel, eine „Europakompetenz“ (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 53-64; Herzig 2007, S. 153-171) zu erwerben. Der Begriff der Europakompetenz umfasst unter der hier konstatierten Fragestellung zum einen die interkulturelle Kompetenz, die in diesem spezifischen Forschungskontext als Wahrnehmungs- und Beurteilungskompetenz in den Blick kommt und die Fähigkeit beschreibt, Fremdheit in der Gestalt von fremden Lebenswelten mit der hier vorfindbaren Vielfalt an vorfindbaren Lebensweisen wahrnehmen und beurteilen zu können (vgl. hierzu auch Schäffter 1997, S. 98-99); zum anderen werden unter Europakompetenz die Mobilitätskompetenz im Sinne der Fähigkeit, sich in fremden Räumen bewegen zu können, ohne die eigene Identität zu verlieren, verstanden (vgl. Brödel 2003a, S. 427) sowie die Fremdsprachenkompetenz.

Problemstellung: Vom Lernarrangement zum „Lernraum Sprachreise“

Die gegenwärtige Erwachsenenbildungslandschaft besteht in ihrer Struktur zu einem großen Teil aus traditionellen Lernarrangements. Diese lassen zwar formelle Lernprozesse zu, stellen den informellen Lernprozessen von Individuen jedoch keinen Raum zur Verfügung, der ihre Autonomie wahrt (vgl. Becker 2000, S. 10). Erwachsene lernen aber nach ihren Interessen und Bedürfnissen, die ihrer altersspezifischen Lebenslage und ihrem Lebensstil entsprechen. Aus dem Blickwinkel dieser Gegenwartsanalyse wird die Fragestellung aktuell, wie sich Erwachsenenbildungsangebote unter den gegebenen Voraussetzungen konkret zu gestalten haben. Um Lernenden neben der Vermittlung gesellschaftlich erwünschter Kompetenzenanforderungen einen Spielraum für die Anknüpfung an „bekannte“, informelle Lebenssituationen zu lassen, bedarf es eines Lernkonzepts, das persönliche Kompetenzentwicklungserwartungen in der Form von individuellen Interessen und Bedürfnissen berücksichtigt. Von didaktischem Interesse ist dabei insbesondere das Spannungsfeld zwischen auf der einen Seite den Lehr- und Vermittlungsformen der institutionalisierten Erwachsenenbildung und auf der anderen Seite der kulturellen Vielfalt der sich in den informellen Bereich ausdifferenzierenden Institutional- und Handlungsform Erwachsenenbildung (vgl. Brödel 2003b, S. 116). Diesbezüglich sollte informelles Lernen in einem wechselseitigem Verhältnis zu formellem Lernen stehen und durch insti-

² Buhlmann versteht unter dem europäischen Bildungsraum einen Raum, der allen Bürgern Europas eine ungehinderte grenzübergreifende Mobilität in der Aus- und Weiterbildung und beim Übergang in den Beruf sowie eine möglichst umfassende Anrechnung und Anerkennung ihrer erworbenen Qualifikationen erlauben soll (vgl. Buhlmann 2002, S. 4).

tionalisierte Formen des Lernens unterstützt werden. Allgemeines Ziel muss es sein, Erwachsene in ihrer Lebensführung so zu unterstützen, dass unter der Berücksichtigung der äußeren Umstände und Lernanforderungen ein subjektiv angemessenes Maß an Lebenszufriedenheit erreichbar ist.

Das hier vorzulegende Dissertationsvorhaben beschäftigt sich mit dem Thema: „Lernraum Sprachreise“ – Perspektiven für Kompetenzentwicklung.

Mit der Einordnung des Themenkomplexes Sprachreise in den theoretischen Bezugsrahmen des „Lernraums“, der jüngst im Zusammenhang mit dem lehrerdidaktischen Diskurs über Lernorte (vgl. u. a. Goerke / Pätzold 2006; Free-ricks 2006) wieder aufgegriffen wird, kann eine Abwendung von traditionellen Lernarrangements, die sich auf Fremdbestimmung und pädagogische Initiierung belaufen, und eine Zuwendung zu entgrenzten und von Seiten der Lernenden selbstbestimmten Konstruktionsformen des Lernens und der Kompetenzentwicklung gelingen. Denn ein „Raum entsteht immer dadurch, dass Menschen Objekte zu einem Raum verknüpfen, sozusagen in einer Syntheseleistung die sozialen Güter oder Lebewesen, die sie wahrnehmen oder erinnern, zu einem Raum zusammenschließen“ (vgl. Löw 2003, S. 121). Der Raum wird also nicht nur dazu genutzt, Bildung zu organisieren, sondern „Raum wird systematisch in den Prozess des Bildens einbezogen“ (ebd., S. 119). Lernräume können sich aus diesem Blickwinkel sowohl aus formellen als auch aus informellen Lernorten zusammensetzen, die vom Menschen selbst konstituiert³ und kombiniert werden (vgl. Hammer 2006, S. 36) und in denen fremd- und selbstbestimmt gelernt werden kann.

Die Sprachreise wird als eine spezifische Form des Reisens interessant, weil angesichts der aktuellen Diskussion über das Lebenslange Lernen einschließlich der wachsenden Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung auch informeller, freizeitlicher Lernformen (vgl. s.o.). Lernräume an Bedeutung gewinnen, die Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, informelles Lernen in außerunterrichtlichen Situationen mit schulisch-formalem Lernen selbstbestimmt zu verbinden. Sprachreisen als Lernräume zeichnen sich durch ihre Kombination von schulischen und außerschulischen Lernorten aus. Der Lernende kann sowohl auf Räumlichkeiten und zur Verfügung gestellte Lernutensilien in der Sprachschule zurückgreifen als auch informelle Lernorte wie den der Gastfamilie oder die Aktivitäten im Rahmen von Freizeit und Kultur bevorzugen. Für diesen Zweck stehen unterschiedliche Lern- und Kursprogramme zur Verfügung. Diese legen ihren Schwerpunkt – je nach Lerninteresse und -bedürfnis – entweder auf die Freizeitgestaltung und heben den Urlaubscharakter der Sprachreise hervor (Ferienkurse), oder aber sie ermöglichen dem Teilnehmenden, in relativ kurzer Zeit

³ Hammer versteht im Rahmen eines *relationalen* Raumkonzepts Lernorte als „vom Menschen hergestellte Orte“ (vgl. ebd. 2006, S. 36), die im Raum konstituiert werden. Der Lernraum wird durch die Konstitution von Lernorten erst lokalisiert und ist das Ergebnis von sozialem Handeln oder dem Wirken von Organisationen.

qualifizierte und beruflich verwertbare Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben (Intensivkurse).

Aus kompetenztheoretischer Sicht muss davon ausgegangen werden, dass neben dem Sprachenlernen auch in einem hohen Maße sozialkommunikative Kompetenzen erworben werden. So betrachtet erwirbt sich der Reisende im Kontext seines Sprachurlaubs zum einen ein gesellschaftlich anerkanntes "Kompetenzspektrum", welches sich in seiner spezifischen Zusammensetzung aus allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten, fundierten Fremdsprachenkenntnissen, kultureller und sozialer Sensibilität, der Fähigkeit zur Mobilität und Flexibilität sowie der Biografizität⁴ insbesondere im Zusammenhang arbeitsmarktbedingter Lebensunsicherheiten legitimiert (vgl. dazu auch Wörz / Braun 1997). Zum anderen gewähren Sprachreisen Teilnehmenden aber auch die Möglichkeit – fern von allen betrieblich kontrollierten Qualifizierungspolitiken und äußeren Lernzwängen – ihren lebenslagenspezifischen Interessen und -bedürfnissen nachzugehen. Diese belaufen sich u. a. darauf, „einfach nur Urlaub zu machen, um sich zu erholen“, sich „einen breiteren Horizont anzueignen“ oder auch „während der Reise herauszufinden, was man in der Zukunft denn eigentlich machen möchte“.⁵

Zielsetzung

Die empirische Studie macht sich zum Ziel, Sprachreisen unter den hier angesprochenen theoretischen und praktischen Kriterien auf ihre Eignung für Kompetenzentwicklung hin zu überprüfen und daraus Bedingungen und Perspektiven für Kompetenzentwicklung im Allgemeinen abzuleiten. Dabei wird von den folgenden Thesen ausgegangen:

1. Die Sprachreise lässt sich als didaktisch entgrenzter Lernraum charakterisieren, welcher über die Kombination aus formellen (Sprachschule) und informellen (Gastfamilie; Freizeitangebote) Lernorten verfügt.
2. Durch die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten ermöglichen Sprachreisen als offene Lernräume Teilnehmenden die Konstruktion von Lernkontexten, in deren Rahmen unterschiedliche Lernorte und Lernmaterialien eigeninitiativ und eigenverantwortlich miteinander kombiniert werden können.
3. Im Kontext von Sprachreisen werden Teilnehmenden nicht nur pädagogisch-didaktische Unterstützungsstrukturen für das (formale) Erlernen der Sprache

⁴ „Biografizität“ beschreibt nach Alheit (1995) die Fähigkeit, neue Wissensbestände an vergangene, in der Lebenswelt eines Individuums verankerte und damit häufig unbewusst vorliegende Sinn- und Handlungsstrukturen anschließen zu können.

⁵ Die hier genannten Beispiele stammen aus den Interviews und sind Ausdruck für die Vielfalt an lebenslagenspezifischen Motiven und Zielen, welche für die Teilnahme an einer Sprachreise von den befragten Erwachsenen unterschiedlichen Lebensalters genannt worden sind.

dargeboten, sondern es findet sich zusätzlich Raum für erlebnis- und gegenwartsorientiertes Lernen (informelles Lernen) außerhalb der Sprachschule als Institution.

4. Daraus folgt die Annahme, dass Sprachreisen als offene Lernräume grundlegende Bedingungen für Kompetenzentwicklung erfüllen und sich an ihrem Beispiel allgemeine Perspektiven für die Konstruktion und Gestaltung lernförderlicher Unterstützungsstrukturen aufzeigen lassen.

5. Zum Tragen kommt dabei ein Kompetenzbegriff, der im Sinne einer umfassenden Wahrnehmungs- und Lebensbeurteilungskompetenz nicht nur die Fähigkeit zur Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Anforderungen betont (Qualifikationen), sondern auch das persönliche Handlungs- und Deutungswissen und seine lebenszielorientierte Anwendung fokussiert. Ziel von Kompetenzentwicklung – versteht man Kompetenz wie hier aufgeführt – ist es demnach, die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums zu fördern, persönliche Interessen an der eigenen Lebensgestaltung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen und Zwängen aufeinander abzustimmen, um letztendlich ein „zufriedenes“ Leben führen zu können.⁶ Die Bedingungen für eine derartige Kompetenzentwicklung sind im Rahmen von Sprachreisen gegeben.

Methodisches Vorgehen

Da sich die Literatur über Sprachreisen bis auf einige Ausnahmen vornehmlich auf Ankündigungstexte und / oder werbende Versprechungen reduziert, wird methodisch betrachtet eine grundlagentheoretische Abhandlung über den Kompetenzbegriff vorgenommen. Es wird eine innovative Vorgehensweise der *Beurteilung* von Kompetenzen konstruiert, welche sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Kompetenzbiografie nach Erpenbeck / Heyse und dem hier verwendeten Kompetenzverständnis ableiten lässt. Im Rahmen dieser „*Kompetenzbeurteilung*“, wie das methodische Instrument genannt werden soll, werden sowohl narrative kompetenzbiografische Interviews eingesetzt als auch wird auf Elemente aus Bildungspässen wie dem der Kompetenzbilanz (Erler / Gerzer-Saß / Nußhart / Saß 2003) zurückgegriffen. Es werden qualitativ-offene Verfahren wie u. a. die reflexiv ausgerichtete Erstellung von Mind Maps in der Form von Tagesläufen durch die Teilnehmenden eingesetzt und Kompetenzfragebögen integriert. Den Abschluss der Untersuchung bildet eine standardisierte Fragebo-

⁶ Der hier verwendete Kompetenzbegriff (zum Kompetenzbegriff vgl. insbesondere die Ausführungen in Kapitel 1) orientiert sich dabei eng an den jeweiligen Erfahrungswelten, in welche die handelnden Individuen eingebunden sind. Hier müssen unterschiedliche Handlungsanforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen bewältigt werden sowie müssen sich die Individuen in diesen Lebensbereichen sozial verorten und unterschiedliche soziale Beziehungen aufbauen, aufrechterhalten und aktiv gestalten (vgl. hierzu auch Grundmann 2006, S. 199).

genuntersuchung, die unabhängig vom bisherigen Untersuchungsverlauf der Kompetenzbeurteilung vorgenommen wird und eine differenzierende Perspektive auf die gewonnenen empirischen Daten wirft. Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung werden 90 Sprachreiseteilnehmende befragt.

Das im Rahmen dieser Arbeit theoretisch aufgearbeitete Kompetenzverständnis⁷ zeichnet sich dadurch aus, dass davon ausgegangen wird, dass sich Kompetenz mit ihren Lern- und Wissensbestandteilen dem Lernenden sowohl explizitbewusst präsentiert als auch – und das ist in diesem Zusammenhang wesentlich – sich aus Lernerfahrungen zusammensetzt, die als personengebunden verstanden werden müssen und dem Lernenden implizit vorliegen. Das implizite oder unbewusste Wissen kann von Lernenden in seiner Funktion als antizipierendes Hintergrundwissen⁸ nicht verbalisiert werden. Es kann anhand von Arbeitsmethoden wie die des Fragebogens und des Interviews, die sich auf eine formalstandardisierende und erzähltheoretische Bildung von Begriffen⁹ ausrichten, nicht angemessen erfasst werden.

Gerade im Kontext erwachsenenpädagogischer Lernräume wie dem der Sprachreise, die sich durch einen hohen Anteil informeller Lernzusammenhänge auszeichnen, muss davon ausgegangen werden, dass hier in einem hohen Maße implizit, das bedeutet in diesem Forschungszusammenhang situations- und kontextabhängig und aus einer sich lebensgeschichtlich herausgebildeten, persönlichen Motivation gelernt wird. Um Kompetenzentwicklungsprozesse nachzeichnen zu können, muss insofern sowohl die biografische Kompetenzentwicklung im Zeitraum vor der Sprachreise als auch die Kompetenzentwicklung im Zeitraum während der Sprachreise berücksichtigt werden. Das implizite Erfahrungswissen der Lernenden kommt aus dieser Perspektive als lebensweltliches Problemlösungswissen zum Tragen. Dieses setzt sich sowohl aus Handlungsstrategien und lebenspraktischen Verhaltensschemata als auch aus grundlegenden Wahrnehmungs- und Beurteilungsdispositionen zusammen.

Das implizite Erfahrungswissen variiert je nach Lebenslage eines Lernenden spezifisch. Davon ausgehend ist mit dem Ziel, Kompetenzentwicklungsverläufe im Rahmen von Sprachreisen zu erfassen und dabei insbesondere persönliche, implizite Lernvorgänge zu berücksichtigen, eine bestimmte logische Reihenfolge der methodischen Vorgehensschritte einzuhalten. Das methodische Vorgehen

⁷ Die Methode möchte mit der Verbindung unterschiedlicher Erfassungsgeräte an die jüngst auf der DGFE-Tagung der Sektion Erwachsenenbildung geäußerte vermehrte Forderung nach einem spezifischen erwachsenenpädagogischen Verfahren zur Erfassung von Kompetenzentwicklung anknüpfen, die die Elemente einer persönlichen Bildung nicht außer Acht lässt. Dabei wird besonders Wert gelegt auf ein rekonstruktives, durch theoretische und empirische Ergebnisse gefestigtes Vorgehen, das Anreiz gibt für eine reflexive, wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit bereits etablierten Erfassungsgeräten (vgl. Gruschka 2006).

⁸ Das antizipierende Hintergrundwissen wird in diesem Zusammenhang als ein *Vorwissen* einer Person von Handlungsmustern und -praktiken zur Bewältigung einer Situation verstanden, das den Wissenserwerb in eine bestimmte Richtung lenkt.

⁹ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 1 über Sprache bei Chomsky und Habermas.

soll biografische Kompetenzentwicklungsprozesse empirisch fassen können und hat sich dabei insbesondere auf den Prozess der Explizierung unbewusster Lernerfahrungen von Seiten der Lernenden als *Begriffsbildung* zu konzentrieren.

Aufbau

Im **ersten Kapitel** wird die Konstruktion eines Arbeitsbegriffs von Kompetenz vorgenommen, so wie er in dem hier konstatierten Untersuchungszusammenhang verwendet werden soll. Grundlage für das Kompetenzverständnis ist die Diskussion über das informelle und formelle Lernen. Dabei kommt dem impliziten Lernen als einem subjektgebundenem, persönlichem Lernen eine besondere Bedeutung zu.

Im **zweiten Kapitel** wird sich mit Blick auf den bis hierher konstruierten Arbeitsbegriff von Kompetenz kritisch mit dem methodischen Vorgehen der Kompetenzbiografie nach Erpenbeck / Heyse (1999) auseinandergesetzt. Es werden Schwächen dieses Konzepts zur Kompetenzanalyse in den Blick genommen und Lösungsvorschläge entwickelt, wie diese ausgeglichen werden können.

Das **dritte Kapitel** widmet sich auf der Basis des zweiten Kapitels und der hier gewonnenen Erkenntnisse den forschungspraktischen Konsequenzen. Diese münden in der Entwicklung eines Instruments zur Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen, das in diesem Untersuchungszusammenhang Kompetenzbeurteilung genannt wird. Für die Konkretisierung des beabsichtigten Forschungsvorhabens werden einzelne Begrifflichkeiten wie z. B. der Begriff der Motivation in den Kontext des Untersuchungsinstrumentariums eingeordnet und vorgestellt und erläutert.

Der empirische Untersuchungsverlauf wird im **vierten Kapitel** thematisiert. Es wird sowohl das Instrument der Kompetenzbeurteilung vorgestellt, indem eine Einordnung des Instruments in den Untersuchungszusammenhang der Sprachreise vorgenommen wird, als auch wird eine Beschreibung des abschließenden, standardisierten Fragebogens vorgenommen, der von der Kompetenzbeurteilung unabhängig eingesetzt wird und die bisher gewonnenen Ergebnisse differenzieren soll.

Die theoretischen Grundlagen des Untersuchungsgegenstands Lernraum Sprachreise und die empirischen Ergebnisse der Untersuchung werden im **fünften Kapitel** präsentiert. Auf der theoretischen Ebene wird die Sprachreise unter Rückgriff auf den gegenwärtigen Literaturstand aus dem Blickwinkel eines erwachsenenpädagogischen Lernraums beleuchtet. Auf der empirischen Ebene werden die erhobenen Daten vorgestellt, wobei aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Altersstufen im Erwachsenenalter argumentiert wird. Es findet eine Analyse der Interviews statt sowie werden die persönlichen Kompetenzprofile der Teilnehmenden anhand von tabellarischen Darstellungen veranschaulicht und beschrieben.

Das **sechste Kapitel** beginnt mit der Theoriebildung und analysiert mit Blick auf die Ergebnisse der Interviews die Motive und Ziele der Erwachsenen für die Teilnahme an einer Sprachreise. Auch für die Theoriebildung, welche die folgenden Kapitel umfasst, wird als Bezugsrahmen das Konzept der Altersstufen des Erwachsenenalters herangezogen.

Die Gestaltung des Lehrens und Lernens, wie sie von den Teilnehmenden wahrgenommen wird, wird im **siebten Kapitel** analysiert. Unter anderem wird das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ beschrieben, welches sich durch Aspekte der Fremd- und Selbstbestimmung auszeichnet.

Im **achten Kapitel** wird die Gestaltung der Freizeit, die eine informelle Ebene des Lernens und der Kompetenzentwicklung auf der Sprachreise repräsentiert, in den Blick genommen.

Die im fünften Kapitel dargestellten Ergebnisse über die Kompetenzentwicklung, die im Rahmen von Sprachreisen stattfindet, werden im **neunten Kapitel** theoriebildend zusammengefasst. Hier werden Schwerpunkte gebildet, was die für die einzelnen Altersstufen bedeutsamen sowie weniger bedeutsamen Kompetenzen sowie allgemeinen Auffälligkeiten betrifft. Anschließend wird sich auf dieser Ergebnisgrundlage zusammenfassend die Frage gestellt, ob und auf welche Weise der Lernraum Sprachreise Perspektiven für Kompetenzentwicklung eröffnet.

Im **zehnten Kapitel** wird die unabhängig von der Kompetenzbeurteilung vorgenommene abschließende Fragebogenuntersuchung vorgestellt. Zunächst werden die Randdaten zur Studie dargestellt. Dann werden die Motive, Ziele, Erfahrungen und die Kompetenzentwicklung der 90 befragten Untersuchungsteilnehmenden analysiert.

Eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung findet im **elften Kapitel** statt. Dabei werden sowohl Überschneidungspunkte und Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Kompetenzbeurteilung und den Ergebnissen der abschließenden Fragebogenuntersuchung analysiert und beschrieben als auch wird die Sprachreise aus pädagogisch-didaktischer Sicht charakterisiert und diskutiert, indem ihre wesentlichen Merkmale zusammenfassend aufgezeigt werden.

Das **letzte Kapitel (Kapitel 12)** widmet sich den Schlussbetrachtungen und befasst sich mit der Fragestellung, was die vorliegende empirische Arbeit aus forschungstheoretischer Sicht leisten kann. In den Blick kommen das konstruierte Instrument der Kompetenzbeurteilung, wobei kritische Anmerkungen zur Vorgehensweise und Umsetzung sowie offene Fragestellungen aufgezeigt werden. Zudem wird ein Vergleich zwischen der Sprachreise und der Studienreise als weitere Reiseform vorgenommen, werden Implikationen für die Teilnehmendenforschung gegeben, wobei Möglichkeiten der Erforschung subjektiver Lerneinstellungen und Lernbedürfnisse diskutiert werden sowie wird auf der Basis der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Notwendigkeit einer personalen Kompetenzentwicklung hervorgehoben. Schließlich gibt das

Schlusskapitel Anreize für die Gestaltung erwachsenenpädagogischer Lernräume, indem die Sprachreise sowohl aus der Perspektive des Bildungsurlaubs als auch aus der Perspektive von Lernzeitkonten betrachtet wird.