

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

## Macht- und Ungleichheits- verhältnisse zwischen Lehrkräften und Lernenden in Deutschkursen

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie  
aus Deutschland

**Marco Triulzi, Ina-Maria Maahs und  
Andrea DeCapua**

In der Ausgabe 47, 2022:  
„Erwachsenenbildung und Sprache.  
Über Sprachunterricht, Mehrsprachigkeit,  
Machtworte und Sprachräume“



# Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Lehrkräften und Lernenden in Deutschkursen

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie aus Deutschland

**Marco Triulzi, Ina-Maria Maahs und Andrea DeCapua**

**Zitation** Triulzi, Marco/Maahs, Ina-Maria/DeCapua, Andrea (2022): Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Lehrkräften und Lernenden in Deutschkursen. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie aus Deutschland. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 47, 2022.  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47>.

Schlagworte: Sprachunterricht, Deutschkurse, Integrationskurse, Deutschland, Lehrkräfte, Unterrichtspraxis, Einstellungen, Machtverhältnisse, Integration, monolingualer Habitus, Linguizismus, Neuzugewanderte



## Abstract

2021 wurde eine qualitative empirische Studie durchgeführt, um unterrichtsinterne Prozesse der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden nachzuzeichnen und konkrete Potenziale sowie Hindernisse der Mehrsprachigkeitsorientierung in der Unterrichtspraxis der Sprachkurse zu identifizieren. Sie bringen einerseits Engagement, zugleich aber auch ein vielfach paternalistisches und ausgrenzendes Denken der Lehrkräfte zum Ausdruck und einen geringen Grad an Reflexion dieses unausgewogenen Machtverhältnisses. Die Autor\*innen plädieren dafür, auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene weiter kritisch über Strukturen und Ziele von „Integrationskursen“ nachzudenken und sich in der Ausbildung der Lehrenden beständig kritisch mit den Themen Macht, Paternalismus, Linguizismus und Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. (Red.)

# Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Lehrkräften und Lernenden in Deutschkursen

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie aus Deutschland

**Marco Triulzi, Ina-Maria Maahs und Andrea DeCapua**

**Die Dimension der Mehrsprachigkeit bei Deutschkursen für Erwachsene außer Acht zu lassen, ist undenkbar, da Mehrsprachigkeit in diesem Kontext die Norm darstellt. Die Teilnehmenden kommen nicht als ein „unbeschriebenes Blatt“ in den Kurs, sondern verfügen über Kompetenzen in mehreren Sprachen und/oder Sprachvarietäten und haben bereits Sprachlernerfahrungen gesammelt (siehe maiz o.J.).**

Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (kurz GER) beschreibt Mehrsprachigkeit als eine „*gemischte Kompetenz*“ (Europarat 2001, S. 163), die aus verschiedenen sprachlichen Elementen besteht, die ungesteuert erworben oder gesteuert erlernt wurden und die zur gemeinsamen Konstruktion von Bedeutungen in Situationen genutzt werden, in denen die Verwendung von Sprachen erforderlich ist (siehe Blum/Gerl 2017; Busch 2012). Obwohl Mehrsprachigkeit als Kondition ein wichtiger Teil der Identität der Teilnehmenden von Sprachkursen ist und als Kompetenz die Grundlage für das weitere Sprachenlernen bildet, werden Deutschkurse für Erwachsene in der Regel nach dem Prinzip der didaktischen Einsprachigkeit konzipiert und durchgeführt (vgl. Khoffi 2016, S. 222; siehe

auch Salgado 2012). Dies zeigt sich z.B. bei den „Integrationskursen“ in Deutschland an den spärlichen Angaben im Rahmencurriculum zur Mehrsprachigkeit (vgl. Triulzi/Maahs 2021, S. 232), an der geringen Integration mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in den Lehrwerken (siehe Khoffi 2016; Maahs/Triulzi 2020), die gute Literacy-Kompetenzen für ihre Bearbeitung voraussetzen, und an der monolingual orientierten Einstellung der Lehrkräfte, die zum Teil auch auf das Fehlen von Modulen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Ausbildungsangebot in Deutschland zurückzuführen ist (vgl. Triulzi/Maahs 2021, S. 244)<sup>1</sup>. So wird die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden an einem Deutschkurs oft als Hindernis für die Kommunikation gesehen, das beseitigt werden soll, indem insbesondere Sprecher:innen

---

<sup>1</sup> Interessant wäre zu erforschen, ob Basisbildner:innen, die zum Beispiel an einem Bildungsangebot des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung in Österreich teilgenommen haben, welche Elemente zu Mehrsprachigkeit und Diversity enthält, vergleichbare Einstellungen zeigen oder nicht.

statusschwacher Sprachen die legitime Umgebungssprache erwerben (siehe Niedrig 2015).

## Machtkritische Diskurse

Die mehrsprachige Realität neu zugewanderter Erwachsener wird in Deutschland in einen didaktischen Kontext eingebettet, der amtlich als Integrationskurs bezeichnet wird. Dabei handelt es sich um eine Bezeichnung, die a) über die reine Dimension des Spracherwerbs hinausgeht und b) die Lernenden mit normativen Erwartungen bezüglich der (sprachlichen) Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft konfrontiert. Ohne die Anerkennung der mehrsprachigen Identitäten und der Bedürfnisse der Teilnehmenden birgt der durch die Integrationskurse beabsichtigte Integrationsprozess die Gefahr, zu einem einseitigen „*Disziplinierungs- und Normalisierungsinstrument*“ (Ha 2007, S. 1) zu werden.

Auf diese Weise werden zwei Gruppen einander gegenübergestellt: einerseits die Gesellschaft, in die man sich integrieren muss, andererseits die „*Migrationsandere[n]*“ (Mecheril 2016, S. 15), die sich aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Sprachigkeit vom stereotypen Mitglied der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Die Unterrichtsstruktur und -gestaltung der Integrationskurse reproduzieren diesen hierarchischen Dualismus, da Wissen und Kompetenzen nur nach den Paradigmen des Einwanderungslandes zugänglich sind. Diese eurozentristische Form der Wissensvermittlung sowie der hohe Stellenwert von Literacy bedienen neokoloniale Konzepte von Kultur, Lernen sowie Integration und führen zur Reproduktion von Ungleichheiten in der Gesellschaft (siehe Danielzik/Kiesel/Bendix 2013). So wird im Integrationskurs, insbesondere durch die auf Literacy-Kompetenzen basierende abschließende Sprachprüfung, zwischen Bildungsverlierer:innen und Menschen mit Bildungserfolg unterschieden. Die Dimension der (Selbst-)Ermächtigung, die das Hauptziel solcher Kurse sein sollte, tritt in den Hintergrund. Wie auch in der Mehrheitsgesellschaft laufen diejenigen, die nicht (gut) Deutsch sprechen, gering alphabetisiert sind oder nicht auf die allgemein anerkannte Art und Weise lernen, Gefahr, diskriminiert zu werden. Diese Form der Diskriminierung wird als „Linguizismus“

bezeichnet und entspricht einer „*spezielle[n] Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache [...] verwenden, zum Ausdruck kommt*“ (Dirim 2010, S. 91). Linguizismus zeigt sich in Integrationskursen auch in Form von Paternalismus. Da die Lernenden (noch) nicht in der Lage sind, (gut) Deutsch zu sprechen und daher vermeintlich nicht angemessen an der Gesellschaft teilhaben können, ist die Person, die dafür verantwortlich ist, dies zu ändern, diejenige, die über die größte soziale Macht im Kurs verfügt: die Lehrkraft. In (neo-)paternalistischen Diskursen wird ihr zugesprochen, (als einzige) zu wissen, was für ihre Lernenden richtig ist, während die Lernenden als willens- und entscheidungsunfähig oder zumindest willens- und entscheidungsschwach dargestellt werden (siehe Preisinger/Dorostkar 2012). Durch ihre paternalistischen und linguizistischen Strukturen sowie durch die Tendenz zu natio-ethno-kulturellen Reproduktionen von Diskriminierung in ihrer Ausgestaltung werden Integrationskurse zu einem national-pädagogischen Machtinstrument mit einem normativen Ziel. Die Teilnehmenden werden für ihre Integration zu einer sekundären Sozialisation gedrängt, die am offensichtlichsten durch die Alphabetisierung und das Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft in meist monolingualen Settings zum Ausdruck kommt. Diese Einsprachigkeit wird von Vertreter:innen mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze kritisiert und auch mehrsprachige Lernende verlangen ausdrücklich, dass ihr gesamtes sprachliches Repertoire gewürdigt wird (siehe Niedrig 2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik wird entsprechend als Weg zur Ermächtigung und Selbstermächtigung betrachtet.

## Didaktische Bedeutung der Einstellungen von Lehrenden

Wie die Lernenden betreten auch die Lehrpersonen niemals völlig unvoreingenommen einen Kursraum, sondern bringen immer schon bestimmte explizite oder implizite Einstellungen mit (siehe Hachfeld et al. 2015; vgl. auch Reusser/Pauli 2014, S. 642). Diese können verstanden werden als „*kognitive Repräsentation[en], die aus einer zusammenfassenden Bewertung eines Einstellungsobjekts*“ (Werth/Seibt/Mayer 2020, S. 466) bestehen. Einstellungsobjekte können dabei unterschiedlichen Kategorien

entstammen. So kann es sich um bestimmte Sachverhalte, aber auch um Ideen, Personen oder anderes handeln (siehe ebd.). Für Sprachkurse kann das bedeuten, dass eine Lehrperson eine bestimmte Überzeugung, wie sich Lernende am besten die deutsche Sprache aneignen, vertritt und ein Abweichen von diesem Weg der Kompetenzerneuerung unterbunden oder sanktioniert wird. Manche dieser Überzeugungen werden explizit vertreten und schlagen sich in bestimmten Kursregeln nieder, wie z.B. keine Handynutzung während des Unterrichts. Andere Einstellungen sind weniger eindeutig und werden auch nicht immer klar von einer Lehrperson verbalisiert, z.B. Auffassungen darüber, wie viel Eigenverantwortung den Lernenden zugebilligt werden kann. Ebenfalls zum Tragen kommen können in dem Kontext implizite, eher emotional begründete Stereotype oder Vorbehalte z.B. im Sinne unbewusster Sprachideologien (vgl. Busch 2019, S. 108) gegenüber bestimmten Sprecher:innengruppen.

## **Empirische Studie: Methodisches Vorgehen**

Die nachfolgend vorgestellten Befunde basieren auf einer in Deutschland durchgeführten qualitativen Studie aus dem Sommer 2021, die mittels halbstandardisierter Interviews erfasst hat, inwiefern Lehrkräfte in Sprachkursen der Erwachsenenbildung für Lernende mit geringer oder unterbrochener formaler Bildungserfahrung die Mehrsprachigkeit ihrer Teilnehmenden mit in den Unterricht einbeziehen. Ziel war es, unterrichtsinterne Prozesse der Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden möglichst genau nachzuzeichnen und somit konkrete Potenziale sowie Hindernisse der Mehrsprachigkeitsorientierung in der Unterrichtspraxis der Sprachkurse zu identifizieren (siehe Maahs/DeCapua/Triulzi [in Begut.]).

Bei der qualitativen Analyse der Daten wurde jedoch deutlich, dass nicht nur die Inhaltsebene der Aussagen der Lehrkräfte neue Einblicke in den Sprachunterricht bietet, sondern es auch lohnenswert wäre zu untersuchen, wie die Lehrkräfte über ihre Lernenden sprechen. Die Art der Kommunikation offenbart viel über das Lehrkraft-Lernenden-Verhältnis sowie das Verständnis der Rollen, die beiden Gruppen von den

Lehrkräften zugesprochen werden. Entsprechend schlossen sich ergänzende Forschungsfragen an:

- Welche Bezeichnungs- und Zuweisungspraktiken finden sich in den Ausführungen der befragten Lehrkräfte in Bezug auf die Lernenden in ihren Kursen?
- Welche dahinterstehenden Konstrukte und Konzepte lassen sich ausmachen?
- Inwiefern lassen sich (unbewusste) Prozesse der Machtkonstruktion oder Machtfestigung erkennen?

Das Sample setzte sich aus elf Lehrkräften aus vier unterschiedlichen deutschen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen und Hessen) zusammen. Dabei handelt es sich um eine männlich gelesene und zehn weiblich gelesene Personen. Neun der elf Befragten verfügten über eine mehrjährige (3 Jahre und mehr) Berufserfahrung in der Sprachförderung Erwachsener. Eine repräsentative Sample-Auswahl war aufgrund des qualitativen Ansatzes sowie mangelnder Statistik zu den demografischen Informationen der in den Sprachkursen der Erwachsenenbildung tätigen Lehrpersonen weder erstrebenswert noch umsetzbar. Stattdessen wurden persönliche Kontakte und ein E-Mail-Verteiler aus einer thematisch verwandten quantitativen Befragung (siehe Triulzi/Maahs 2021) genutzt. Alle angeschriebenen Personen hatten zuvor ihr Einverständnis zu einer erneuten Kontakttierung gegeben. Die Interviews wurden digital per Zoom oder telefonisch geführt und dauerten im Durchschnitt 54 Minuten. Die Audiospur der Gespräche wurde aufgezeichnet und anschließend mit der Software f4 transkribiert. In den Transkripten wurden alle persönlichen Daten pseudonymisiert.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). In einem mehrschrittigen inhaltlich-strukturierenden Analyseprozess wurden induktiv Kategorien aus dem Material heraus entwickelt, systematisiert und präzisiert. Anschließend wurde dieses Kategoriensystem in einem übersichtlichen Kodier-Leitfaden mit Ober- und Unterkategorien, Kodierregeln und Ankerbeispielen zusammengefasst (siehe Maahs/DeCapua/Triulzi [in Begut.]). Für die hier vorliegenden nachträglich ergänzten Fragestellungen fand eine Re-Analyse der gesammelten Daten statt, wobei nur

einschlägige Kategorien der ursprünglichen breiter angelegten Inhaltsanalyse berücksichtigt wurden.

## Ergebnisse der Befragung

Bei der offenen Bitte um die Beschreibung der Zielgruppe wurden von den befragten elf Lehrkräften aus Deutschland häufig zunächst die Nationalitäten der Teilnehmenden aufgezählt, wobei eine erste Rollenzuweisung geschah. So wird zum einen zum Ausdruck gebracht, dass es sich bei den Teilnehmenden um „Ausländer“ handelt. Dieses Merkmal verbindet sie alle und unterscheidet sie gleichzeitig systematisch von der Lehrkraft. Die Teilnehmenden wurden dabei zumeist auf die Nationalität und das Geschlecht reduziert: „Einen Armenier habe ich zurzeit, eine Dame aus der Dominikanischen Republik, eine Afrikanerin.“ (I09) In Beispielen wie diesem wurde zum anderen – vermutlich unbewusst – eine typische neokoloniale Chiffre der Homogenisierung Afrikas (siehe Adichie 2009; Bendix/Nduka-Agwu 2007) repliziert: Während bei den anderen Teilnehmenden die Nationalität entscheidend war, wurde die „Afrikanerin“ einem Kontinent zugeordnet. Die aufgezählten nationalen Identitäten wurden außerdem zum Teil implizit oder explizit mit bestimmten Sprachkompetenzen oder Leistungsniveaus verknüpft. So finden sich in den Aufzählungen manchmal wertende Ergänzungen, wie z.B.: „[...] zwei Franzosen; einen Polen; einen Bangladeshi, der ist natürlich der schwächste Teilnehmer“ (I01). Andersherum scheinen einige Teilnehmende in der Zuordnung zu einer national konstruierten Teilnehmendengruppe an Individualität zu verlieren. Dies kam zum Ausdruck, wenn Lehrkräfte im Kontrast zu den klaren Aufzählungen der anderen Nationenvertreter:innen nicht mehr genau wussten, wie viele Teilnehmende einer bestimmten Nation ihren Kurs besuchten: „Es gibt, glaube ich, nur eine Afghanin und vier, drei oder vier Syrer, vielleicht noch zwei andere Araber.“ (I09)

Dass bei der offenen Bitte um die Beschreibung der Zielgruppe als Antwort zuvorderst die Benennung der Nationalitäten folgte, zeigt demnach, dass eine erste Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut wurde, die die Grundlage für eine mögliche Dualität zwischen der in der deutschen Sprache kompetenten und mit der deutschen Kultur

vertrauten deutschen Lehrkraft und den in der deutschen Sprache (noch) nicht kompetenten und mit der deutschen Kultur (noch) nicht vertrauten ausländischen Lernenden bildet, welche in vielen Interviews als durchgängiges Motiv zu identifizieren ist. Es lassen sich Othering-Prozesse rekonstruieren, die zwischen der Lehrkraft und der interviewenden Person als (vermeintliche) Vertreter:in der deutschen Mehrheitsgesellschaft und den Lernenden unterscheiden. Das zeigte sich z.B. dann, wenn bei der Beschreibung von Herausforderungen im Lehr-Lern-Prozess auch kulturelle Aspekte aufgegriffen wurden, die nach Meinung der befragten Lehrkräfte das Deutschlernen erschweren. So wurde auffallend häufig auf die Anzahl der Kinder („alle haben Kinder, sehr viele Kinder [...], haben sechs Kinder, acht Kinder, zehn Kinder“ I10), das Kochverhalten („die kochen alle wie wild, die kochen jeden Tag“ I08) und Besuchskonventionen („die kriegen alle sehr viel Besuch“ I10) verwiesen. Insgesamt wurden diese familiären Rahmenbedingungen in zehn der elf Interviews von den Lehrkräften hervorgehoben.

Aus Sicht einiger Lehrkräfte scheinen diese Lebensbedingungen außerdem nicht ihren weiblichen Emanzipationsanspruch zu erfüllen oder dem Bild einer guten Integration in das „deutsche Volk“ (I06) zu entsprechen, das z.B. im Alltag nicht dreimal am Tag selbstgekochtes Essen erwarten würde:

*„schon alleine weil der Haushalt und die Organisation der Familie lastet auf den Frauen, weil die Frauen müssen kochen und sie kochen ja nun richtig, also die werden keine Dose aufmachen. Ich meine in Coronazeiten, jetzt kocht ja auch das deutsche Volk ein bisschen mehr, aber die kochen also wirklich sehr, sehr ähm ausführlich und teilweise sogar zweimal am Tag, weil je nachdem wird ja sogar auch manchmal sogar quasi dann dreimal“ (I06).*

Hier wird die Differenz zwischen „deutsch“ und „ausländisch“ mit Bezug auf die klassische Rollenverteilung der Geschlechter betont, wobei ein patriarchales Weltbild auf Seiten der nicht deutschen Kultur kritisiert wird, da es den Frauen den Zugang zur Bildung verwehrt und sie in die Rolle der Haushalterin zwingt: „Die sagen nichts, die haben keine Meinung, [...] die grundsätzliche Stellung der Frau ist die bei uns, ich sage mal, vor hundert Jahren.“ (I07)

Gleichzeitig wird von den elf Befragten zu diesem spezifischen Thema der geschlechtlichen Rollenzuweisung kaum von offenen Diskussionen im Rahmen des Sprachunterrichts berichtet, was auch ein Verweis darauf sein könnte, dass sich die Lehrkräfte durch die Struktur der Kurse sowie die Ausgestaltung der Lehrwerke wenig zu solchen Debatten eingeladen oder aufgefordert fühlen, die ggf. empowernden Charakter haben könnten. Stattdessen scheinen insbesondere die weiblich gelesenen befragten Lehrkräfte eher dazu zu tendieren, den teilnehmenden Frauen ungefragt Tipps zu erteilen, wie sie sich besser anpassen können. Diese Hinweise gehen stark über das reine Sprachlernen hinaus, tangieren verschiedenste Aspekte der Lebensführung und lassen beim Großteil der befragten elf Lehrkräfte eine relativ einseitige Integrationserwartung erkennen, wie z.B.: „dass man nicht abends um elf [...] mit dem Staubsauger durch die Wohnung rennen kann. Das ist für die unklar und dann muss man denen sagen, das sind einfach die Regeln, ja.“ (I10) Integriert-Sein wird hier an das Einhalten bestimmter Regeln geknüpft, die zum Teil auf einen bestimmten Wertekanon referieren, zum Teil jedoch auch auf der persönlichen Auffassung der Lehrkraft eines angemessenen Verhaltens zu gründen scheinen. Sie weiß, was es bedeutet, in der deutschen Gesellschaft integriert zu sein, und sieht es als ihre Aufgabe an, die Lernenden dabei zu unterstützen, sich auch zu integrieren. Mindestens zwei der befragten elf Lehrkräfte beziehen hinsichtlich bestimmter landeskundlicher Themen allerdings auch interkulturelle Vergleiche ein, die als „bereichernd für beide Seiten empfunden“ (I07) werden. Es ist also keinesfalls eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber einer Debattenkultur innerhalb der Kurse bei allen befragten Lehrkräften zu verzeichnen. Zudem vertreten einige Lehrkräfte (wie hier I07) zwar sehr klare eigene Meinungen und Perspektiven, zeigen sich aber dennoch auch offen für andere Blickwinkel und Traditionen.

Dass die gut gemeinten Hinweise zur Lebensführung ggf. auch als Einmischung in einen privaten Lebensbereich betrachtet werden könnten, wird in den Interviews an keiner Stelle reflektiert. Stattdessen wird bei über der Hälfte der Befragten ein auf verschiedenen Ebenen wirkendes paternalistisches Denken und Agieren deutlich, das auf dem Glauben zu fußen scheint, die Lehrkraft wüsste am besten, was für die Lernenden wichtig und richtig ist. Das drückt sich auch in der Sprachwahl aus. So werden die

erwachsenen Lernenden zum einen von vier der befragten Lehrkräfte unreflektiert als „Schüler:innen“ bezeichnet („es gibt ganz, ganz schwache Schüler, die kaum lesen können“ I01), zum anderen auch immer wieder explizit mit Kindern gleichgesetzt („als würde ich kleine Kinder unterrichten“ I04). Didaktisch entfaltet dieses Denkkonzept vor allem dann Bedeutung, wenn die erwachsenen Lernenden Aufgaben erhalten, die eher an die Grundschule erinnern: „Dann [...] gebe ich denen auch mal ein Bild und lasse sie das ausmalen – wie Kinder. [...] und dann sage ich: ‚So, dann malt das mal aus!‘ Ja, Buntstifte und die freuen sich dann, die machen das gern.“ (I10)

Den besonderen Bedarfen der Zielgruppe mit geringer oder unterbrochener Bildungserfahrung wird demnach zum Teil mit einer Infantilisierung der Teilnehmenden begegnet, die von einigen Lehrkräften als quasi unumgänglich dargestellt wird: „Also, das würde ich normalerweise mit Erwachsenen gar nicht machen“ (I04), aber „so ist das halt“ (I04). Die Art des Unterrichts wird somit zwar im Regelfall als unpassend für Erwachsene, aber für diese Zielgruppe als angemessen bewertet. Selbst die Tatsache, dass diese Lernenden bereits Kompetenzen in anderen Sprachen mitbringen, wird in dem Kontext oft nur bedingt als Ressource betrachtet, da die Teilnehmenden die Sprachen vor allem mündlich beherrschen, aber nicht unbedingt analytisch durchdringen: „und diese Leute können natürlich ihre Sprache auch nicht analysieren“ (I07). Die Lernenden qualifizieren sich demnach durch den Mangel an Erfahrungen in formaler Bildung nicht als erwachsene Lernende, wie sie der Erwartungshaltung der meisten befragten Lehrkräfte entsprechen. Die Kursteilnehmer:innen handeln aus ihrer Sicht in vielen Aspekten weder „integriert“ noch „erwachsen“ und stellen somit in mehrfacher Hinsicht ein Abweichen von dem dar, was von ihnen wie von den meisten Vertreter:innen der Mehrheitsgesellschaft als Norm empfunden wird. Nur eine Lehrkraft formuliert es für sich als Anspruch, sich mit der Norm in den Herkunftsländern zu beschäftigen: „Was machen die Menschen da? Welche Sprache sprechen die?“ (I08)

## Diskussion der Ergebnisse

Die Lehrkraft nimmt in den Integrationskursen in Deutschland eine herausgehobene Position

gegenüber den Lernenden ein. Strukturell wird ihr eine soziale Macht und Deutungshoheit zugesprochen, über die die Teilnehmenden nicht verfügen. Sie lenkt das Unterrichtsgespräch, sie wählt die Texte und Aufgaben aus, sie bewertet die Leistungen der Teilnehmenden. Es ist ihre Aufgabe zu erklären, was sprachlich „richtig“ und „falsch“ ist. Diese Funktionen scheinen die von uns befragten Lehrkräfte tendenziell anzunehmen und zudem auf lebensweltliche Handlungsweisen (z.B. Kindererziehung, Kochen, Jobsuche) zu übertragen, die aus ihrer Perspektive in der Bundesrepublik als „richtig“ und „falsch“ bewertet werden. Das Handeln der Lehrkräfte gründet dabei auf formalen Vorgaben durch Curricula und Lehrwerke, ihre eigenen Qualifizierungen, aber auch auf ein Konglomerat aus Erfahrungen, Einstellungen und möglicherweise impliziten Vorurteilen. So zeigt sich z.B. bei einem Großteil der befragten Lehrkräfte des vorliegenden Samples eine bestimmte Erwartungshaltung, die sie mit Teilnehmenden bestimmter Qualifikationen oder Nationalitäten verknüpfen: „Wenn Sie wissen, was sie gearbeitet haben oder aus welchen Verhältnissen intellektuellen Verhältnissen aus ihrem Land, können Sie fast eins zu eins rückschließen, ob das mit der deutschen Sprache was wird.“ (I07)

Gleichzeitig zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte oft in besonderer Weise für ihre Kursteilnehmenden verantwortlich fühlen. Nach der Systematik der Transaktionsanalyse agieren sie gegenüber ihren Lernenden vorrangig aus der Perspektive eines fürsorglichen Eltern-Ichs heraus, während den Lernenden die Rolle des Kinder-Ichs (vgl. Stewart/Joines 2000, S. 24) zugewiesen wird, das Anleitung und Orientierung weit über das Sprachlernen hinaus bedarf. Dadurch sehen einige der von uns befragten Lehrkräfte sich mit einer umfassenden und sehr energieverbrauchenden Aufgabe konfrontiert. Es ist zu diskutieren, ob dieser Effekt bei der Zielgruppe der Lernenden ohne oder mit unterbrochener formaler Bildungserfahrung sowie weiblich gelesenen Lehrkräften in besonderer Weise zum Tragen kommt.

Da die Lehrkräfte von einem westlich geprägten Lehr-Lern-Verständnis ausgehen, haben die Lernenden, die mit anderen Lernkulturen vertraut sind und über geringe schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, kaum Möglichkeiten, ihre Kompetenzen sinnvoll in den Unterricht einzubringen. Das birgt

außerdem die Gefahr, dass Personen mit gering ausgebildeter Literacy ebenfalls bestimmte kognitive Fähigkeiten abgesprochen werden. Die hier skizzierten Konzepte des Otherings im Dualismus zwischen in der deutschen Sprache kompetenter und mit der deutschen Kultur vertrauter deutscher Lehrkraft und in der deutschen Sprache (noch) nicht kompetenten und mit der deutschen Kultur (noch) nicht vertrauten ausländischen Lernenden, die sich im Unterricht in stark paternalistischen Zügen der Didaktisierung ausdrücken, können daher durch einen weiteren Dualismus zwischen Personen mit gut ausgebildeten schriftsprachlichen Kompetenzen und Personen mit gering ausgebildeten schriftsprachlichen Kompetenzen verschärft werden und somit auch als Ausdruck eines unbewussten Neokolonialismus gewertet werden. Eine offene Reflexion unterschiedlicher Lernkulturen und -konzepte findet kaum statt. Das westliche Konzept des abstrakt-formalen Lernens wird scheinbar nicht in Frage gestellt, sondern – wenn auch nicht immer direkt didaktisch umsetzbar – zumindest als Zielperspektive vorausgesetzt.

Wir haben demnach im vorliegenden Sample häufig die Situation, dass die Lehrkräfte sich mit sehr viel Engagement für den Lernfortschritt ihrer Teilnehmenden einsetzen und gleichzeitig die Erfolgsquoten nach den Aussagen aller Befragten erschreckend gering ausfallen. Auf Grundlage dieser Tatsache stellt sich die Frage, ob es nur und vorrangig die Intentionen der Lehrkräfte oder die Einstellungen der Lernenden sind, die kritisch zu hinterfragen sind. So wäre ebenfalls zu hinterfragen, inwiefern die Strukturen, in die die Kurse eingebettet sind, zu solch frustrierenden Ergebnissen führen, und warum diese Strukturen dennoch kaum Veränderung erfahren. Das Setting der sogenannten „Integrationskurse“, so wie sie in der Bundesrepublik Deutschland konzipiert sind, scheint weitgehend die Erwartung einer einseitigen Integration oder sogar Assimilation der Lernenden in eine nationalstaatliche Gesellschaft zu unterstützen, die dort nur sehr bedingt als plural vermittelt wird. Statt von der Perspektive der erwachsenen Lernenden aus zu denken, werden diese Kurse vorrangig aus der Perspektive des Einwanderungslandes konzipiert, was sich z.B. darin zeigt, dass ein westliches Verständnis formaler Bildung zugrunde gelegt wird und als Zielsetzung sehr klar der Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen im



Deutschen und eine möglichst unauffällige Eingliederung in die stark schriftbasierte, monolingual ausgerichtete deutsche Gesellschaft erkennbar sind.

Das unterstützt einen Linguizismus, der die deutsche Sprache gegenüber anderen Einzelsprachen und schriftsprachliche gegenüber mündlichen Kompetenzen aufwertet. Ha und Schmitz (2006, S. 254) plädieren in diesem Kontext für ein neues Verständnis von Integration und somit eine alternative Integrationsaufgabe des Staates, die sie als „*anti-rassistisch[e] Transformation der Lebensbedingungen für marginalisierte Gruppen*“ verstanden wissen möchten. Zu dieser antirassistischen Transformation ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyse aus unserer Sicht auch ein antilinguizistisches und antibildungsassistisches Vorgehen zu zählen.

## Resümee

Mit der sekundären Analyse der Interviews mit elf Lehrkräften der Erwachsenenbildung aus Deutschland zur Mehrsprachigkeitsorientierung in ihren Deutschkursen für Lernende mit geringer oder unterbrochener formaler Bildungserfahrung sollte herausgearbeitet werden, wie diese Lehrkräfte über die Lernenden in ihren Kursen berichten, und rekonstruiert werden, welche Konzepte und Macht-konstellationen dabei im Hintergrund wirken. Es hat sich gezeigt, dass hoch engagierte Personen in diesen Kursen arbeiten, die den Lernenden zumeist ein beeindruckendes Ausmaß an Unterstützung zukommen lassen (siehe Maahs/DeCapua/Triulzi [in Begut.]). Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass dabei selten ein Verhältnis auf Augenhöhe

zwischen Lernenden und Lehrkraft hergestellt wird, sondern oftmals ein klar hierarchisches Modell zugunsten der Lehrkraft vorherrscht. Dieses wird durch die Struktur der Kurse sowie tradierte Konzepte eines lehrkraftzentrierten Unterrichts gestützt, aber von den meisten Befragten auch nicht hinterfragt.

Auf Basis der vorgestellten Ergebnisse möchten wir zwei zentrale Aspekte abzuleitender Konsequenzen herausstellen: 1.) Wir halten es für notwendig, auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene weiter kritisch über die Strukturen und Ziele von Integrationskursen zu reflektieren, die keine repressiven Machtstrukturen in sich reproduzieren dürfen, sondern ein Instrument der Ermächtigung und Selbstermächtigung sein müssen. 2.) Wir sehen es daher als unabdingbar an, sich in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung der Erwachsenenbildung in Deutschland in einem beständigen Prozess kritisch mit den Themen Macht, Paternalismus, Linguizismus und Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen.

Gewinnbringend könnte dabei auch ein Vergleich mit Basisbildner:innen aus Österreich sein, um ggf. auch stärker einen internationalen Diskurs anzustoßen, gegenseitig von unterschiedlichen Erfahrungen zu profitieren und gemeinsam neue Impulse für die Optimierung der Ausbildung zu entwickeln. Darüber hinaus laden wir alle Lehrkräfte ein, individuell und kollektiv über ihre eigene Einstellung und Praxis machtkritisch nachzudenken und so weit wie möglich mehrsprachige Räume für ko-konstruierte Diskussionen und machtkritische Reflexionen zu schaffen, um den Teilnehmenden die Möglichkeit der eigenen (sprachlichen) Selbstermächtigung im Integrationskurs zu geben.

# Literatur

- Adichie, Chimamanda (2009):** Die Gefahr der einen einzigen Geschichte. [Englischsprachiger Vortrag im Rahmen von TEDGlobal 2009] Online: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=de](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=de) [Stand: 2022-08-23].
- Bendix, Daniel/Nduka-Agwu, Adibeli (2007):** Die weiße Darstellung ‚Afrikas‘ in der deutschen Öffentlichkeit. Wie ein Kontinent genormt, verformt und verdunkelt wird. In: *analyse & kritik, Zeitschrift für linke Debatte und Praxis*, 37/520, S. 9.
- Blum, Dorit/Gerl, Dagmar (2017):** Language Awareness an der PVS – Sprache sichtbar machen – Sprachbewusstheit fördern. In: Hofmann-Reiter, Sabine/Kulhanek-Wehlend, Gabriele/Riegler, Peter (Hrsg.): *Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte*. Wien: Lit, S. 45-58.
- Busch, Brigitta (2012):** The linguistic repertoire revisited. In: *Applied Linguistics*, 33, S. 503-523.
- Busch, Brigitta (2019):** Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Antos, Gerd/Niehr, Thomas/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 107-139.
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2013):** Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Glokal e.V. Online: [https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V\\_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit\\_Barrierefrei\\_Druckfassung.pdf](https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei_Druckfassung.pdf) [Stand: 2022-08-26].
- Dirim, Inci (2010):** „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Kassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 91-112.
- Europarat (2001):** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes. Berlin: Langenscheidt.
- Ha, Kien Nghi (2007):** „Integration“ als Disziplinierungs- und Normalisierungsinstrument. Die kolonialisierenden Effekte des deutschen Integrationsregimes. Online: [https://www.rosalux.de/fileadmin/static/archiv\\_ribs-bw/cms/files/ha\\_integrationsregime.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/static/archiv_ribs-bw/cms/files/ha_integrationsregime.pdf) [Stand: 2022-08-26].
- Ha, Kien Nghi/Schmitz, Markus (2006):** Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kure im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript, S. 225-262.
- Hachfeld, Axinja/Hahn, Adam/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Kunter, Mareike (2015):** Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. In: *Teaching and Teacher Education*, 48, S. 44-55.
- Khoffi, Houda (2016):** Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lernergruppen am Beispiel von DaZ mit besonderem Augenmerk auf Integrationskurse. In: Bartoszewicz, Iwona/Małgorzewicz, Anna/Hartwich, Patricia/Białek, Magdalena/Czarnecka, Małgorzata (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen im Kontakt*. Dresden: Neisse, S. 221-234.
- Kuckartz, Uwe (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Maahs, Ina-Maria/DeCapua, Andrea/Triulzi, Marco [in Begutachtung]:** Incorporating multilingualism in German as a Second Language Classes for Adult Students with Limited or Interrupted Formal Education.
- Maahs, Ina-Maria/Triulzi, Marco (2020):** ‚Saber y ganar – ist das ein Quiz?‘ – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), S. 419-445. Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3310/galley/3241/download> [Stand: 2022-08-26].
- maiz (o.J.):** Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen. maiz ist... . Online: <https://www.maiz.at/de/maiz/maiz-ist> [Stand: 2022-08-26].
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016):** *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Niedrig, Heike (2015):** Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadje/Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 69-88.
- Preisinger, Alexander/Dorostkar, Niku (2012):** Integration durch Leistung. Fokus „Roma & Selbstorganisation“. In: *migrazine.at*. online Magazine von Migrantinnen für alle, 2012/1. Online: <http://www.migrazine.at/artikel/integration-durch-leistung> [Stand 2022-08-26].
- Russer, Kurt/Pauli, Christine (2014):** Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster. Waxmann, S. 642-661.
- Salgado, Rubia (2012):** Mehrsprachig, aber monolingual? Ansprüche und Widersprüche der pädagogischen Praxis im Fach Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Online: <https://transversal.at/transversal/0613/salgado/de> [Stand: 2022-08-26].
- Stewart, Ian/Joines, Vann (2000):** Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

**Triulzi, Marco/Maahs, Ina-Maria (2021):** Ich kann keine andere Sprache verwenden: A survey of attitudes towards multilingualism in German integration courses for adult migrants. In: *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), S. 227-258.

**Werth, Lioba/Seibt, Beate/Mayer, Jennifer (2020):** *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse.* Berlin: Springer.



Foto: K. K.

### Marco Triulzi, M.A.

marco.triulzi@uniroma1.it  
<https://web.uniroma1.it/cla/cel>

Marco Triulzi ist DAAD-Lektor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität „La Sapienza“ in Rom, Italien. Zuvor war er als Deutschlehrkraft in Integrations- und Berufssprachkursen in Deutschland und als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen zurzeit in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprach(en)diagnostik, Literacy und Low-Literacy und Förderung von Aussprachekompetenzen.



Foto: Annette Elges

### Dr.<sup>in</sup> Ina-Maria Maahs

inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de  
<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>

Ina-Maria Maahs arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Dort ist sie stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache. Zudem ist sie in verschiedene Lehr- und Forschungsprojekte im Bereich der Lehrkräftebildung eingebunden. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zurzeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.



Foto: K. K.

### Dr.<sup>in</sup> Andrea DeCapua

drandreadecapua@gmail.com  
<https://www.andreadecapua.com>

Andrea DeCapua ist seit über fünfundzwanzig Jahren in der Ausbildung von Sprachlehrkräften tätig. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Lehrkräften für Schüler:innen und Erwachsene mit Migrationshintergrund. Sie hat an verschiedenen Universitäten in den USA, u.a. New York University und the University of North Florida, gelehrt und arbeitet freiberuflich als Wissenschaftlerin und Trainerin. Ihre Interessenschwerpunkte sind interkulturelle Sensibilisierung und Verständigung im Rahmen der Sprachförderung und Integration in der formalen Schul- und Berufsbildung in Aufnahmelandern von zweitsprachlernenden Migrant:innen mit einer begrenzten oder unterbrochenen Bildungserfahrung. Sie hat mehrere didaktische Bücher, Kapitel und Artikeln zu diesem Thema veröffentlicht.

# Power and Inequality Relationships between Instructors and Learners in German Courses for Adults

Findings of a qualitative interview study from Germany

## Abstract

In 2021 a qualitative empirical study was carried out to analyse communicative processes between instructors and learners during the lessons and to identify concrete potentials as well as obstacles to plurilingual orientation in instructional practice in language courses. It revealed commitment but at the same time the frequently paternalistic and exclusionary thinking of the instructors as well as a low level of reflection on this imbalanced power relationship. The authors argue for critical reflection on structures and targets of “integration courses” on the level of society and educational policy as well as a continual critical exploration of the topics power, paternalism, linguisticism and plurilingualism in teacher training. (Ed.)

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783756844067

## Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## Herausgeberinnen der Ausgabe 47, 2022

Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Universität Innsbruck)  
Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Annette Sprung (Universität Graz)

## Herausgeber des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (BMBWF)  
Dennis Walter, M.A. (bifeb)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Universität Innsbruck)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)  
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

## Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.\* Andrea Kraus

## Satz

Mag.<sup>a</sup> Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor\*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher\*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor\*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber\*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber\*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer\*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor\*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz  
[magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at)